



**AKRAN DESTEKLİ CÜMLE BİRLEŞTİRME YÖNTEMİYLE
İLKOKUL 3. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA BECERİLERİNİN
GELİŞTİRİLMESİ: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI**

Muhammet Çoldur

**DOKTORA TEZİ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

TEMMUZ, 2025

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren on iki (12) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Muhammet

Soyadı : Çoldur

Bölümü : Sınıf Eğitimi

İmza :

Teslim Tarihi : .../.../2025

TEZİN

Türkçe Adı : Akran Destekli Cümle Birleştirme Yöntemiyle İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi: Bir Eylem Araştırması

İngilizce Adı : Improving the Writing Skills of 3rd Grade Primary School Students Through Peer-Assisted Sentence Combining: An Action Research

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Muhammet Çoldur

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Muhammet Çoldur tarafından hazırlanan “Akran Destekli Cümle Birleştirme Yöntemiyle İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi: Bir Eylem Araştırması” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Ana Bilim Dalı’nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Mustafa Yıldız

(Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Başkan: Prof. Dr. Hayati Akyol

(Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Üye: Prof. Dr. Seyit Ateş

(Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Üye: Prof. Dr. Özlem Baş

(Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi)

.....

Üye: Prof. Dr. Fatih Çetin Çetinkaya

(Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Düzce Üniversitesi)

.....

Tez Savunma Tarihi: 20/05/2025

Bu tezin Temel Eğitim Ana Bilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Osman Çimen

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....

TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın ortaya çıkmasında, şekillenmesinde ve gerçekleşmesinde desteğini ve emeğini esirgemeyen araştırma sürecinin her aşamasında değerli görüşleri ve önerileri ile yaptığım araştırmaya önemli katkılar sunan kendisi ile çalışmaktan onur duyduğum saygı değer hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Mustafa YILDIZ'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Tez İzleme Komitesinde yer alarak araştırmanın planlanmasından raporlaştırılmasına kadar görüş ve önerileri ile yaptığım araştırmaya değerli katkılar sunan araştırmamın son haline gelmesini sağlayan desteklerini esirgemeyen sayın hocalarım Prof. Dr. Hayati AKYOL ve Prof. Dr. Fatih ÇEKİNKAYA'ya teşekkürlerimi sunarım.

**AKRAN DESTEKLİ CÜMLE BİRLEŞTİRME YÖNTEMİYLE
İLKOKUL 3. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA BECERİLERİNİN
GELİŞTİRİLMESİ: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI
(Doktora Tezi)**

**Muhammet Çoldur
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Temmuz 2025**

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, akran destekli cümle birleştirme yönteminin ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişimine nasıl katkı sağladığını ortaya koymaktır. Araştırma eylem araştırması deseninde gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu 2023-2024 eğitim-öğretim yılında birleştirilmiş sınıflı bir ilkökulda öğrenim gören dört üçüncü sınıf ve iki dördüncü sınıf öğrencisi olmak üzere toplam altı öğrenciden oluşmaktadır. Dördüncü sınıfa devam eden iki öğrenci, üçüncü sınıf öğrencilerine akran desteği sağlamak amacıyla çalışmaya dahil edilmiştir. Uygulama süreci toplamda 12 hafta sürmüş ve haftada iki ders saati olacak şekilde akran desteğiyle cümle birleştirme etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama sürecinde uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında Cümle Kurma Becerisi Testi (CKBT), Cümle Birleştirme Becerisi Testi (CBBT), Paragraf Yazma Becerisi Testi ve Metin (Hikâye) Yazma Becerisi Testi kullanılmıştır. CKBT ve CBBT araştırmacı tarafından geliştirilen cümle kalitesi değerlendirme rubriği ile paragraf yazma becerisi testi araştırmacı tarafından geliştirilen paragraf yazma becerisi değerlendirme rubriği ile ve metin (hikâye) yazma becerisi testi 6 + 1 analitik yazma değerlendirme rubriği ile değerlendirilmiştir. Ayrıca öğrencilerin yazma tutumları, yazma tutumu ölçeği ile ölçülmüştür. Veriler içerik analizi yöntemleriyle değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları, akran destekli cümle birleştirme yönteminin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Öğrencilerin cümlede anlam, söz dizimi, el yazısı ve yazım kuralları ve noktalama işaretleri gibi yazma becerilerinde anlamlı bir artış gözlemlenmiştir. Ayrıca yazma sürecine yönelik tutumlarının olumlu yönde değiştiği belirlenmiştir. Ayrıca yazılarda yanlış yazılan kelime oranlarının düştüğü, kullanılan bağlaç sayılarının arttığı ve öğrencilerin yazılı ürünlerinde kullandığı kelime sayılarında belirli artışlar olduğu tespit

edilmiştir. Bu bulgular, yazma becerilerini geliştirmeye yönelik etkili bir yöntem olarak akran desteğiyle cümle birleştirmenin kullanılabileceğini göstermektedir. Sonuç olarak öğretmenlere sınıf içindeki yazma etkinliklerinde bu yöntemin kullanılması önerilmektedir.



Anahtar Kelimeler : Yazma becerisi, cümle birleştirme, akran desteği, eylem araştırması, ilkokul öğrencileri.
Sayfa Adedi : xxviii + 326
Danışman : Prof. Dr. Mustafa Yıldız

**IMPROVING THE WRITING SKILLS OF 3rd GRADE PRIMARY
SCHOOL STUDENTS THROUGH PEER-ASSISTED SENTENCE
COMBINING: AN ACTION RESEARCH
(Ph.D Thesis)**

Muhammet Coldur

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

July 2025

ABSTRACT

The aim of this study is to reveal how the peer-assisted sentence combining method contributes to the development of third-grade primary school students' writing skills. The research was conducted using the action research design. The study group consisted of six students, including four third-grade and two fourth-grade students, attending a public primary school with combined classes during the 2023-2024 academic year. The two fourth-grade students were included in the study to provide peer support to the third-grade students. The implementation process lasted a total of 12 weeks, during which peer-assisted sentence combining activities were carried out twice a week for two class hours. During the data collection process, the Sentence Construction Skill Test (scbt), the Sentence Combining Skill Test (scbt), the Paragraph Writing Skill Test, and the Text (Story) Writing Skill Test were administered before and after the intervention. The scbt and scbt were evaluated using a sentence quality assessment rubric developed by the researcher; the paragraph writing skill test was evaluated using a paragraph writing assessment rubric also developed by the researcher; and the text (story) writing skill test was evaluated using the 6+1 Trait Analytical Writing Assessment Rubric. In addition, students' writing attitudes were measured using a writing attitude scale. The data were analyzed using content analysis methods. The results of the study showed that the peer-assisted sentence combining method improved students' writing skills. A significant improvement was observed in students' writing skills such as sentence meaning, syntax, handwriting, spelling, and punctuation. Additionally, it was determined that their attitudes toward the writing process changed positively. Furthermore, it was found that the number of misspelled words in their writing decreased, the use of conjunctions increased, and there was a noticeable rise in the number of words students used

in their writings. These findings suggest that peer-assisted sentence combining can be used as an effective method for improving writing skills. As a result, it is recommended that teachers use this method in classroom writing activities.



Key Words : Writing skills, sentence combining, peer support, action research, primary school students.
Page Number : xxviii + 326
Supervisor : Prof. Dr. Mustafa Yildiz

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xxi
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xxviii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Problemi	3
1.2. Araştırmanın Amacı	9
1.3. Araştırmanın Önemi.....	10
1.4. Tanımlar	12
1.5. Sınırlılıklar.....	12
1.6. Varsayımlar	12
BÖLÜM II.....	15

KAVRAMSAL ÇERÇEVE	15
2.1. Dil Becerileri.....	15
2.1.1. Alıcı Dil Becerileri (Anlama).....	17
<i>2.1.1.1. Dinleme.....</i>	<i>18</i>
<i>2.1.1.2. Okuma.....</i>	<i>19</i>
2.1.2. İfade Edici Dil Becerileri (Anlatma).....	21
<i>2.1.2.1. Konuşma.....</i>	<i>21</i>
<i>2.1.2.2. Yazma.....</i>	<i>23</i>
2.2. Yazma Becerisinin Önemi.....	25
2.3. Yazma Becerisinin Aşamaları.....	27
2.3.1. Cümle	27
2.3.1.1. Cümle Türleri	29
<i>2.3.1.1.1. Yapısına Göre Cümleler</i>	<i>33</i>
<i>2.3.1.1.2. Yüklem Türüne Göre Cümleler.....</i>	<i>35</i>
<i>2.3.1.1.3. Yüklem Yeri Göre Cümleler.....</i>	<i>37</i>
<i>2.3.1.1.4. Anlamına Göre Cümleler</i>	<i>40</i>
2.3.2. Öğrenci Gelişimi ve Cümle Yapıları	43
2.3.3. Paragraf	46
2.3.4. Metin	47
2.4. Akran Destekli Öğrenme Yaklaşımı	49
2.5. Cümle Birleştirme Yöntemi	51
2.5.1. Akran Destekli Cümle Birleştirme Yöntemi	55
2.6. İlgili Araştırmalar.....	56
2.6.1. Yurt İçi Araştırmalar	56
2.6.2. Yurt Dışı Araştırmalar	61
2.6.3. İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi	65

BÖLÜM III	69
YÖNTEM.....	69
3.1. Araştırma Deseni	69
3.2. Çalışma Grubu	71
3.3. Araştırma Sürecindeki Roller.....	74
3.3.1. Araştırmacının Rolü	74
3.3.2. Öğrencilerin Rolü.....	75
3.3.3. Velilerin Rolü.....	76
3.4. Araştırma Ortamı.....	76
3.5. Geçerlik Komitesi.....	78
3.6. Araştırmanın Gerekçesi ve Ortaya Çıkışı	78
3.6.1. Başlangıç Düzeyinde Gözlemlenen Yazma Problemleri.....	79
3.7. Eylem Planı.....	85
3.8. Eylem Araştırması Uygulama Süreçleri	85
3.8.1. Uygulama Öncesi.....	86
3.8.2. Uygulama Süreci	87
3.8.3. Uygulama Sonrası	108
3.9. Veri Toplama Süreci.....	109
3.10. Pilot Uygulama	109
3.11. Veri Toplama Araçları	111
3.11.1. Cümle Kurma Becerisi Testi	111
3.11.2. Cümle Birleştirme Becerisi Testi	116
3.11.3. Paragraf Yazma Becerisi Testi	118
3.11.4. Metin (Hikâye) Yazma Becerisi Testi.....	119
3.12. Verilerin Analizi.....	120
3.12.1. Cümle Kalitesi Değerlendirme Rubriği	120

3.12.1.1. Alan Yazın Taraması.....	121
3.12.1.2. Ölçütlerin ve Performans Düzeylerinin Belirlenmesi.....	121
3.12.1.3. Uzman Görüşünün Alınması ve Pilot Uygulama.....	122
3.12.1.4. Geçerlik ve Güvenirlik Analizi.....	123
3.12.1.5. Analitik Rubriğin Geçerliği ile İlgili Bulgular.....	123
3.12.1.6. Analitik Rubriğin Güvenirliği ile İlgili Bulgular.....	124
3.12.2. Paragraf Değerlendirme Rubriği.....	126
3.12.3. 6+1 Metin (Hikâye) Değerlendirme Rubriği	127
3.12.4. Yazma Tutumu Ölçeği.....	128
3.13. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği	128
3.14. Araştırmada Etik	130
BÖLÜM IV	133
BULGULAR VE YORUMLAR.....	133
4.1. Uygulama Öncesi Bulgular	133
4.1.1. Öğrenci-1'in Cevaplarına İlişkin Bulgular	133
4.1.2. Öğrenci-2'nin Cevaplarına İlişkin Bulgular.....	140
4.1.3. Öğrenci-3'ün Cevaplarına İlişkin Bulgular.....	146
4.1.4. Öğrenci-4'ün Cevaplarına İlişkin Bulgular.....	151
4.1.5. Öğrenci-5'in Cevaplarına İlişkin Bulgular.....	158
4.1.6. Öğrenci-6'nın Cevaplarına İlişkin Bulgular.....	164
4.2. Uygulama Sonrası Bulgular	171
4.2.1. Öğrenci-1'in Cevaplarına İlişkin Bulgular	171
4.2.2. Öğrenci-2'nin Cevaplarına İlişkin Bulgular.....	178
4.2.3. Öğrenci-3'ün Cevaplarına İlişkin Bulgular.....	184
4.2.4. Öğrenci-4'ün Cevaplarına İlişkin Bulgular.....	191
4.2.5. Öğrenci-5'in Cevaplarına İlişkin Bulgular.....	197

4.2.6. Öğrenci-6'nın Cevaplarına İlişkin Bulgular.....	203
4.3. Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Öğrenci Performanslarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular	209
4.3.1. Cümle Kurma Becerisine Göre Karşılaştırma Bulguları.....	209
4.3.2. Cümle Birleştirme Becerisine Göre Karşılaştırma Bulguları.....	219
4.3.3. Paragraf Yazma Becerisine Göre Karşılaştırma Bulguları	228
4.3.4. Hikâye Yazma Becerisine Göre Karşılaştırma Bulguları	233
4.3.5. Yazma Tutumuna Göre Karşılaştırma Bulguları.....	242
4.4. Ek veri Toplama Araçları ile elde edilen Bulgular.....	248
4.4.1. Yanlış Yazılan Kelime ile İlgili Bulgular	248
4.4.2. Kullanılan Bağlaç Sayısı ile İlgili Bulgular	251
4.4.3. Kullanılan Toplam Kelime Sayısı ile İlgili Bulgular	257
BÖLÜM V	265
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	265
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	265
5.2. Öneriler	269
5.2.1. Öğretmenler İçin Öneriler	269
5.2.2. MEB-Politika Yapıcıları İçin Öneriler	270
5.2.3. Araştırmacılar İçin Öneriler	270
KAYNAKLAR.....	273
EKLER	291
Ek 1. Cümle Kurma Becerisi Testi.....	292
Ek 2. Cümle Birleştirme Becerisi Testi	296
Ek 3. Paragraf Yazma Becerisi Testi	303
Ek 4. Metin (Hikâye) Yazma Becerisi Testi.....	307
Ek 5. Cümle Kalitesi Değerlendirme Rubriği	309

Ek 6. Paragraf Değerlendirme Rubriği	310
Ek 7. 6+1 Metin (Hikâye) Değerlendirme Rubriği	311
Ek 8. Yazma Tutumu Ölçeği.....	315
Ek 9. Örnek Ders Planı.....	320
Ek 10. Etik Komisyon Raporu	324
Ek 11. Milli Eğitim Müdürlüğüne Bağlı Okullarda Uygulama İzin Belgesi	325
Ek 12. Veli Onam Formu Örneği	326



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Şahap Bulak Tarafından Yapılan Cümle Türleri Sınıflandırması</i>	30
Tablo 2. <i>Bedri Sarıca Tarafında Yapılan Cümle Türleri Sınıflandırması</i>	30
Tablo 3. <i>Mustafa Özkan ve Veysi Sevinçli Tarafından Yapılan Cümle Türleri Sınıflandırması</i>	31
Tablo 4. <i>Siddik Akbayır Tarafından Yapılan Cümle Türleri Sınıflandırması</i>	31
Tablo 5. <i>Rasih Erkul Tarafında Yapılan Cümle Türleri Sınıflandırması</i>	32
Tablo 6. <i>Necati Demir Tarafından Yapılan Cümle Türleri Sınıflandırması</i>	32
Tablo 7. <i>Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler</i>	72
Tablo 8. <i>Uygulama Sürecine İlişkin Eylem Planı</i>	85
Tablo 9. <i>Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları ve Değerlendirme Yöntemleri</i> .	109
Tablo 10. <i>Madde Güçlük Değerleri ve Yorumları</i>	113
Tablo 11. <i>Madde Ayırt Edicilik Endeksleri ve Değerlendirilmesi</i>	114
Tablo 12. <i>CKBT Maddelerinin Madde Güçlük ve Madde Ayırt Edicilik Değerleri</i>	114
Tablo 13. <i>CKBT Son Halinin Madde Dağılımları</i>	115
Tablo 14. <i>CKBT KR20 Değeri</i>	115
Tablo 15. <i>CBBT Madde Güçlüğü ve Madde Ayırt Ediciliği Değerleri</i>	116
Tablo 16. <i>CBBT Madde Güçlüğü ve Yorumlaması</i>	117
Tablo 17. <i>CBBT Madde Ayırt Ediciliği ve Değerlendirmesi</i>	117
Tablo 18. <i>CBBT Son Halinin Madde Dağılımları</i>	118
Tablo 19. <i>CBBT KR-20 Değeri</i>	118
Tablo 20. <i>Cümle Kalitesi Değerlendirme Rubriği Uzman Grubun Demografik Bilgileri</i> .	120

Tablo 21. <i>Cümle Kalitesi Değerlendirme Rubriğindeki Ölçütlerin Kapsam Geçerlik Oranları</i>	124
Tablo 22. <i>Cümle Kalitesi Değerlendirme Rubriğinin Boyutlara Göre Puanlayıcılar Arası Uyuma İlişkin Ağırlıklı Kappa Katsayısı Sonuçları</i>	125
Tablo 23. <i>Öğrenci-1'e Ait Uygulama Öncesi CKBT Verilerinin Değerlendirilmesi</i>	134
Tablo 24. <i>Öğrenci-1'e Ait Uygulama Öncesi CBBT Verilerinin Değerlendirilmesi</i>	135
Tablo 25. <i>Öğrenci-1'e Ait Uygulama Öncesi Paragraf Yamza Becersinin Değerlendirilmesi</i>	136
Tablo 26. <i>Öğrenci-1'e Ait Uygulama Öncesi Metin (Hikaye) Yamza Becersinin Değerlendirilmesi</i>	138
Tablo 27. <i>Öğrenci-2'ye Ait Uygulama Öncesi CKBT Verilerin Değerlendirilmesi</i>	140
Tablo 28. <i>Öğrenci-2'ye Ait Uygulama Öncesi CBBT Verilerinin Değerlendirilmesi</i>	141
Tablo 29. <i>Öğrenci-2'ye Ait Uygulama Öncesi Paragraf Yazma Becerisinin Değerlendirilmesi</i>	143
Tablo 30. <i>Öğrenci-2'ye Ait Uygulama Öncesi Metin (Hikaye) Yazma Becerisinin Değerlendirilmesi</i>	144
Tablo 31. <i>Öğrenci-3'e Ait Uygulama Öncesi CKBT Verilerinin Değerlendirilmesi</i>	146
Tablo 32. <i>Öğrenci-3'e Ait Uygulama Öncesi CBBT Verilerinin Değerlendirilmesi</i>	147
Tablo 33. <i>Öğrenci-3'e Ait Uygulama Öncesi Paragraf Yazma Becerisinin Değerlendirilmesi</i>	149
Tablo 34. <i>Öğrenci-4'e Ait Uygulama Öncesi Metin (Hikaye) Yazma Becerisinin Değerlendirilmesi</i>	150
Tablo 35. <i>Öğrenci-4'e Ait Uygulama Öncesi CKBT Verilerinin Değerlendirilmesi</i>	151
Tablo 36. <i>Öğrenci-4'e Ait Uygulama Öncesi CBBT Verilerinin Değerlendirilmesi</i>	153
Tablo 37. <i>Öğrenci-4'e Ait Uygulama Öncesi Metin (Hikaye) Yazma Becerisinin Değerlendirilmesi</i>	154
Tablo 38. <i>Öğrenci-4'e Ait Uygulama Öncesi Metin (Hikaye) Yazma Becerisinin Değerlendirilmesi</i>	156

Tablo 39. Öğrenci-5'e Ait Uygulama Öncesi CKBT Verilerinin Değerlendirilmesi.....	158
Tablo 40. Öğrenci-5'e Ait Uygulama Öncesi CBBT Verilerinin Değerlendirilmesi.....	159
Tablo 41. Öğrenci-5'e ait Uygulama Öncesi Paragraf Yazma Becerisinin Değerlendirilmesi	161
Tablo 42. Öğrenci-5'e Ait Uygulama Öncesi Metin (Hikâye) Yazma Becerisinin Değerlendirilmesi	162
Tablo 43. Öğrenci-6'ya Ait Uygulama Öncesi CKBT Verilerinin Değerlendirilmesi.....	164
Tablo 44. Öğrenci-6'ya Ait Uygulama Öncesi CBBT Verilerinin Değerlendirilmesi.....	166
Tablo 45. Öğrenci-6'ya Ait Uygulama Öncesi Paragraf Yazma Becerisinin Değerlendirilmesi	167
Tablo 46. Öğrenci-6'ya Ait Uygulama Öncesi Metin (Hikâye) Yazma becerisinin Değerlendirilmesi	169
Tablo 47. Öğrenci-1'e Ait Uygulama Sonrası Cümle Kurma Becerisi Verilerin Değerlendirilmesi	171
Tablo 48. Öğrenci-1'e Ait Uygulama Sonrası CBBT Verilerinin Değerlendirilmesi.....	173
Tablo 49. Öğrenci-1'e Ait Uygulama Sonrası Paragraf Yazma Becerisinin Değerlendirilmesi	174
Tablo 50. Öğrenci-1'e Ait Uygulama Sonrası Metin (Hikâye) Yazma Becerisinin Değerlendirilmesi	176
Tablo 51. Öğrenci-2'ye Ait Uygulama Sonrası CKBT Verilerin Değerlendirilmesi.....	178
Tablo 52. Öğrenci-2'ye Ait Uygulama Sonrası CBBT Verilerinin Değerlendirilmesi.....	179
Tablo 53. Öğrenci-2'ye Ait Uygulama Sonrası Paragraf Yazma Becerisinin Değerlendirilmesi	181
Tablo 54. Öğrenci-2'ye Ait Uygulama Sonrası Metin (Hikâye) Yazma Berecisinin Değerlendirilmesi	182
Tablo 55. Öğrenci-3'e Ait Uygulama Sonrası CKBT Verilerin Değerlendirilmesi.....	184
Tablo 56. Öğrenci-3'e Ait Uygulama Sonrası CBBT Verilerinin Değerlendirilmesi.....	186

Tablo 57. Öğrenci-3'e Ait Uygulam Sonrası Paragraf Yazma Becerisinin Değerlendirilmesi	187
Tablo 58. Öğrenci-3'e Ait Uygulama Sonrası Metin (Hikâye) Yazma Becerisinin Değerlendirilmesi	189
Tablo 59. Öğrenci-4'e Ait Uygulama Sonrası CKBT Verilerin Değerlendirilmesi.....	191
Tablo 60. Öğrenci-4'e Ait Uygulama Sonrası CBBT Verilerinin Değerlendirilmesi.....	192
Tablo 61. Öğrenci-4'e Ait Uygulama Sonrası Paragraf Yazma Becerisinin Değerlendirilmesi	193
Tablo 62. Öğrenci-4'e Ait Uygulama Sonrası Metin (Hikâye) Yazma Becerisinin Değerlendirilmesi	195
Tablo 63. Öğrenci-5' Ait Uygulama Sonrası CKBT Verilerinin Değerlendirilmesi.....	197
Tablo 64. Öğrenci-5'e Ait Uygulama Sonrası CBBT Verilerinin Değerlendirilmesi	198
Tablo 65. Öğrenci-5'e Ait Uygulama Sonrası Paragraf Yazma Becerisinin Değerlendirilmesi	199
Tablo 66. Öğrenci-5'e Ait Uygulama Sonrası Metin (Hikaye) Becerilerinin Değerlendirilmesi	201
Tablo 67. Öğrenci-6'ya Ait Uygulama Sonrası CKBT Verilerinin Değerlendirilmesi	203
Tablo 68. Öğrenci-6'ya Ait Uygulama Sonrası CBBT Verilerinin Değerlendirilmesi.....	204
Tablo 69. Öğrenci-6'ya Ait Uygulama Sonrası Paragraf Yazma Becerisinin Değerlendirilmesi	205
Tablo 70. Öğrenci-6'ya Ait Uygulama Sonrası Metin (Hikaye) Yazma Becerisinin Değerlendirilmesi	207
Tablo 71. Tüm Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Performanslarının CKBT'ye Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	210
Tablo 72. Tüm Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Performanslarının CBBT'ye Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	220
Tablo 73. Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Performanslarının Paragraf Yazma Becerisine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	228

Tablo 74. Öğrenci-1'in Paragraf Yazma Becerisi Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Puanlarının Karşılaştırılması	229
Tablo 75. Öğrenci-2'nin Paragraf Yazma Becerisi Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Puanlarının Karşılaştırılması	229
Tablo 76. Öğrenci-3'ün Paragraf Yazma Becerisi Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Puanlarının Karşılaştırılması	231
Tablo 77. Öğrenci-4'ün Paragraf Yazma Becerisi Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Puanlarının Karşılaştırılması	232
Tablo 78. Öğrenci-5'in Paragraf Yazma Becerisi Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Puanlarının Karşılaştırılması	232
Tablo 79. Öğrenci-6'nın Paragraf Yazma Becerisi Uygulama Öncesi Uygulama Sonrası Puanlarının Karşılaştırılması	233
Tablo 80. Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Performanslarının Metin (Hikâye) Yazma Becerisi Testine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	233
Tablo 81. Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Performanslarının Yazma Tutumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	243
Tablo 82. Öğrencilerin CKBT Yanlış Yazılmış Kelime Oranlarının Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Karşılaştırılması.....	249
Tablo 83. Öğrencilerin CBBT Yanlış Yazılmış Kelime Oranlarının Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Karşılaştırılması.....	249
Tablo 84. Öğrencilerin Paragraf Yazma Becerisi Testi Yanlış Yazılmış Kelime Oranlarının Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Karşılaştırılması	250
Tablo 85. Öğrencilerin Metin (Hikâye) Yazma Becerisi Testi Yanlış Yazılmış Kelime Oranlarının Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Karşılaştırılması.....	251
Tablo 86. Öğrencilerin CKBT'de Kullandıkları Toplam Bağlaç Sayısının Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Karşılaştırması	251
Tablo 87. Öğrencilerin CBBT'de Kullandıkları Toplam Bağlaç Sayısının Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Karşılaştırılması	253
Tablo 88. Öğrencilerin Paragraf Yazma Becerisi Testinde Kullandıkları Toplam Bağlaç Sayılarının Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Karşılaştırılması	254

Tablo 89. Öğrencilerin Metin (Hikâye) Yazma Becerisi Testinde Kullandıkları Toplam Bağlaç Sayısının Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Karşılaştırılması	256
Tablo 90. Öğrencilerin CKBT’de Kullandıkları Toplam Kelime Sayılarının Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Karşılaştırılması	258
Tablo 91. Öğrencilerin CBBT’de Kullandıkları Toplam Kelime Sayılarının Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Karşılaştırılması	259
Tablo 92. Öğrencilerin Paragraf Yazma Becerisi Testinde Kullandıkları Toplam Kelime Sayılarının Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Karşılaştırılması	261
Tablo 93. Öğrencilerin Metin (hikâye) Yazma Becerisi Testinde Kullandıkları Toplam Kelime Sayılarının Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Karşılaştırılması	262

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Dil becerilerinin kapsamı	16
Şekil 2. Yapısına göre cümleler	33
Şekil 3. Yüklemin türüne göre cümleler	36
Şekil 4. Yüklemin yerine göre cümleler	38
Şekil 5. Anlamına göre cümleler	40
Şekil 6. Köprü bağlaçları	54
Şekil 7. Eylem araştırması süreci	71
Şekil 8. Akran grupları	76
Şekil 9. Okul binasının görünümü	77
Şekil 10. Sınıf ortamının fotoğrafı	77
Şekil 11. Durum tespiti örnek cümle-1	79
Şekil 12. Durum tespiti örnek cümle-2	80
Şekil 13. Durum tespiti örnek cümle-3	80
Şekil 14. Durum tespiti örnek cümle-4	81
Şekil 15. Durum tespiti örnek cümle-5	81
Şekil 16. Durum tespiti örnek cümle-6	82
Şekil 17. Durum tespiti örnek cümle-7	82
Şekil 18. Durum tespiti örnek cümle-8	83
Şekil 19. Durum tespiti örnek cümle-9	83
Şekil 20. Araştırmanın tasarımı	86
Şekil 21. “Cümle birleştirme nedir?” etkinliği örnek cümle	89

Şekil 22. Basit iki cümleyi birleştirmeye yönelik örnek etkinlik cümlesi.....	89
Şekil 23. Bağlaçları kullanarak cümle birleştirme etkinliği örnek cümle	91
Şekil 24. Basit üç cümleyi birleştirme etkinliği örnek cümle	92
Şekil 25. Cümleleri birleştirerek gereksiz kelimeden kurtulma etkinliği örnek cümle.....	93
Şekil 26. Cümle birleştirme etkinliklerinde eş anlamlı kelimeleri kullanma etkinliği örnek cümle.....	94
Şekil 27. Cümle birleştirme etkinliklerinde zıt anlamlı kelimelerin kullanılması etkinliği örnek cümle.....	96
Şekil 28. Cümle birleştirme etkinliklerinde sebep- sonuç cümleleri etkinliği örnek cümle	97
Şekil 29. İsim cümleleriyle cümle birleştirme etkinlikleri örnek cümle	98
Şekil 30. Olumsuz cümlelerle cümle birleştirme etkinliği örnek cümle	99
Şekil 31. Cümle birleştirme etkinliklerinde noktalama işaretleri örnek cümle.....	100
Şekil 32. Cümle birleştirme kes, birleştir ve yapıştır etkinliği örnek cümleler.....	101
Şekil 33. Dijital uygulamalar ile cümle çarkı etkinliği	102
Şekil 34. Paragraf yazma etkinliği örneği	103
Şekil 35. Paragraf düzeltme etkinlikleri örneği.....	104
Şekil 36. Metin düzeyinde cümle birleştirme etkinlikleri örnek metin-1.....	105
Şekil 37. Metin düzeyinde cümle birleştirme etkinlikleri örnek metin-2.....	107
Şekil 38. Uygulama sonrası durum belirleme çalışmaları.....	108
Şekil 39. Öğrenci-1 CKBT uygulama öncesi örnek cümle-1	134
Şekil 40. Öğrenci-1 CKBT uygulama öncesi örnek cümle-2.....	135
Şekil 41. Öğrenci-1 CBBT uygulama öncesi örnek cümle-1	136
Şekil 42. Öğrenci-1 CBBT uygulama öncesi örnek cümle-2.....	136
Şekil 43. Öğrenci-1'in uygulama öncesi yazdığı paragraf.....	137
Şekil 44. Öğrenci-1'in uygulama öncesi yazdığı hikâye sayfa-1	138
Şekil 45. Öğrenci-1'in uygulama öncesi yazdığı hikâye sayfa-2.....	139
Şekil 46. Öğrenci-2 CKBT uygulama öncesi örnek cümle-1	140

Şekil 47. Öğrenci-2 CKBT uygulama öncesi örnek cümle-2.....	141
Şekil 48. Öğrenci-2 CBBT uygulama öncesi örnek cümle-1	142
Şekil 49. Öğrenci-2 CBBT uygulama öncesi örnek cümle-2.....	142
Şekil 50. Öğrenci-2'nin uygulama öncesi yazdığı paragraf.....	143
Şekil 51. Öğrenci-2'nin uygulama öncesi yazdığı hikâye sayfa-1	144
Şekil 52. Öğrenci-2'nin uygulama öncesi yazdığı hikâye sayfa-2	145
Şekil 53. Öğrenci-3 CKBT uygulama öncesi örnek cümle-1	147
Şekil 54. Öğrenci-3 CKBT uygulama öncesi örnek cümle-2.....	147
Şekil 55. Öğrenci-3 CBBT uygulama öncesi örnek cümle-1	148
Şekil 56. Öğrenci-3 CBBT uygulama öncesi örnek cümle-2	148
Şekil 57. Öğrenci-3'ün uygulama öncesi yazdığı paragraf	149
Şekil 58. Öğrenci-3'ün uygulama öncesi yazdığı hikâye.....	150
Şekil 59. Öğrenci-4 CKBT uygulama öncesi örnek cümle-1	152
Şekil 60. Öğrenci-4 CKBT uygulama öncesi örnek cümle-2.....	152
Şekil 61. Öğrenci-4 CBBT uygulama öncesi örnek cümle-1	153
Şekil 62. Öğrenci-4 CBBT uygulama öncesi örnek cümle-2	154
Şekil 63. Öğrenci-4'ün uygulama öncesi yazdığı paragraf	155
Şekil 64. Öğrenci-4'ün uygulama öncesi yazdığı hikâye sayfa-1	156
Şekil 65. Öğrenci-4'ün uygulama öncesi yazdığı hikâye sayfa-2	157
Şekil 66. Öğrenci-5 CKBT uygulama öncesi örnek cümle-1	159
Şekil 67. Öğrenci-5 CKBT uygulama öncesi örnek cümle-2.....	159
Şekil 68. Öğrenci-5 CBBT uygulama öncesi örnek cümle-1	160
Şekil 69. Öğrenci-5 CBBT uygulama öncesi örnek cümle-2.....	160
Şekil 70. Öğrenci-5'in uygulama öncesi yazdığı paragraf.....	161
Şekil 71. Öğrenci-5'in uygulama öncesi yazdığı hikâye sayfa-1	163
Şekil 72. Öğrenci-5'in uygulama öncesi yazdığı hikâye sayfa-2	163

Şekil 73. Öğrenci-6 CKBT uygulama öncesi örnek cümle-1	165
Şekil 74. Öğrenci-6 CKBT uygulama öncesi örnek cümle-2	165
Şekil 75. Öğrenci-6 CBBT uygulama öncesi örnek cümle-1	166
Şekil 76. Öğrenci-6 CBBT uygulama öncesi örnek cümle-2	167
Şekil 77. Öğrenci-6'nın uygulama öncesi yazdığı paragraf	168
Şekil 78. Öğrenci-6'nın uygulama öncesi yazdığı hikâye sayfa-1	169
Şekil 79. Öğrenci-6'nın uygulama öncesi yazdığı hikâye sayfa-2	170
Şekil 80. Öğrenci-1 CKBT uygulama sonrası örnek cümle-1	172
Şekil 81. Öğrenci-1 CKBT uygulama sonrası örnek cümle-2	172
Şekil 82. Öğrenci-1 CBBT uygulama sonrası örnek cümle-1	173
Şekil 83. Öğrenci-1 CBBT uygulama sonrası örnek cümle-2	174
Şekil 84. Öğrenci-1'in uygulama sonrası yazdığı paragraf	175
Şekil 85. Öğrenci-1'in uygulama sonrası yazdığı hikâye sayfa-1	176
Şekil 86. Öğrenci-1'in uygulama sonrası yazdığı hikâye sayfa-2	177
Şekil 87. Öğrenci-2 CKBT uygulama sonrası örnek cümle-1	179
Şekil 88. Öğrenci-2 CKBT uygulama sonrası örnek cümle-2	179
Şekil 89. Öğrenci-2 CBBT uygulama sonrası örnek cümle-1	180
Şekil 90. Öğrenci-2 CBBT uygulama sonrası örnek cümle-2	180
Şekil 91. Öğrenci-2'nin uygulama sonrası yazdığı paragraf	181
Şekil 92. Öğrenci-2'nin uygulama sonrası yazdığı hikâye sayfa-1	183
Şekil 93. Öğrenci-2'nin uygulama sonrası yazdığı hikâye sayfa-2	183
Şekil 94. Öğrenci-3 CKBT uygulama sonrası örnek cümle-1	185
Şekil 95. Öğrenci-3 CKBT uygulama sonrası örnek cümle-2	185
Şekil 96. Öğrenci-3 CBBT uygulama sonrası örnek cümle-1	186
Şekil 97. Öğrenci-3 CBBT uygulama sonrası örnek cümle-2	187
Şekil 98. Öğrenci-3'ün uygulama sonrası yazdığı paragraf	188

Şekil 99. Öğrenci-3'ün uygulama sonrası yazdığı hikâye sayfa-1	189
Şekil 100. Öğrenci-3'ün uygulama sonrası yazdığı hikâye sayfa-2	190
Şekil 101. Öğrenci-4 CKBT uygulama sonrası örnek cümle-1.....	191
Şekil 102. Öğrenci-4 CKBT uygulama sonrası örnek cümle-1.....	192
Şekil 103. Öğrenci-4 CBBT uygulama sonrası örnek cümle-1	193
Şekil 104. Öğrenci-4 CBBT uygulama sonrası örnek cümle-2.....	193
Şekil 105. Öğrenci-4'ün uygulama sonrası yazdığı paragraf.....	194
Şekil 106. Öğrenci-4'ün uygulama sonrası yazdığı hikâye sayfa-1	195
Şekil 107. Öğrenci-4'ün uygulama sonrası yazdığı hikâye sayfa-2	196
Şekil 108. Öğrenci-5 CKBT uygulama sonrası örnek cümle-1.....	197
Şekil 109. Öğrenci-5 CKBT uygulama sonrası örnek cümle-2.....	198
Şekil 110. Öğrenci-5 CBBT uygulama sonrası örnek cümle-1	199
Şekil 111. Öğrenci-5 CBBT uygulama sonrası örnek cümle-2.....	199
Şekil 112. Öğrenci-5'in uygulama sonrası yazdığı paragraf.....	200
Şekil 113. Öğrenci-5'in uygulama sonrası yazdığı hikâye sayfa-1	201
Şekil 114. Öğrenci-5'in uygulama sonrası yazdığı hikâye sayfa-2.....	202
Şekil 115. Öğrenci-6 CKBT uygulama sonrası örnek cümle-1.....	203
Şekil 116. Öğrenci-6 CKBT uygulama sonrası örnek cümle-2.....	204
Şekil 117. Öğrenci-6 CBBT uygulama sonrası örnek cümle-1	205
Şekil 118. Öğrenci-6 CBBT uygulama sonrası örnek cümle-1	205
Şekil 119. Öğrenci-6'nın uygulama sonrası yazdığı paragraf.....	206
Şekil 120. Öğrenci-6'nın uygulama sonrası yazdığı hikâye sayfa-1	207
Şekil 121. Öğrenci-6'nın uygulama sonrası yazdığı hikâye sayfa-2.....	208
Şekil 122. Öğrenci-1'in CKBT uygulama öncesi ve uygulama sonrası puanlarının karşılaştırılması.....	211
Şekil 123. Öğrenci-2'nin CKBT uygulama öncesi ve uygulama sonrası puanlarının karşılaştırılması.....	212

<i>Şekil 124.</i> Öğrenci-3'ün CKBT uygulama öncesi ve uygulama sonrası puanlarının karşılaştırılması.....	214
<i>Şekil 125.</i> Öğrenci-4'ün CKBT uygulama öncesi ve uygulama sonrası puanlarının karşılaştırılması.....	215
<i>Şekil 126.</i> Öğrenci-5'in CKBT uygulama öncesi ve uygulama sonrası puanlarının karşılaştırılması.....	217
<i>Şekil 127.</i> Öğrenci-6'nın CKBT uygulama öncesi ve uygulama sonrası puanlarının karşılaştırılması.....	218
<i>Şekil 128.</i> Öğrenci-1'in CBBT uygulama öncesi ve uygulama sonrası puanlarının karşılaştırılması.....	221
<i>Şekil 129.</i> Öğrenci-2'nin CBBT uygulama öncesi ve uygulama sonrası puanlarının karşılaştırılması.....	222
<i>Şekil 130.</i> Öğrenci-3'ün CBBT uygulama öncesi ve uygulama sonrası puanlarının karşılaştırılması.....	223
<i>Şekil 131.</i> Öğrenci-4'ün CBBT uygulama öncesi ve uygulama sonrası puanlarının karşılaştırılması.....	224
<i>Şekil 132.</i> Öğrenci-5'in CBBT uygulama öncesi ve uygulama sonrası puanlarının karşılaştırılması.....	226
<i>Şekil 133.</i> Öğrenci-6'nın CBBT uygulama öncesi ve uygulama sonrası puanlarının karşılaştırılması.....	227
<i>Şekil 134.</i> Öğrenci-2'ye ait uygulama öncesi paragraf.....	230
<i>Şekil 135.</i> Öğrenci-2'ye ait uygulama sonrası paragraf.....	230
<i>Şekil 136.</i> Öğrenci-1'in metin (hikâye) yazma becerisi testinin uygulama öncesi ve uygulama sonrası puanlarının karşılaştırılması	235
<i>Şekil 137.</i> Öğrenci-2'nin metin (hikâye) yazma becerisi testinin uygulama öncesi ve uygulama sonrası puanlarının karşılaştırılması.....	236
<i>Şekil 138.</i> Öğrenci-3'ün metin (hikâye) yazma becerisi testinin uygulama öncesi ve uygulama sonrası puanlarının karşılaştırılması.....	237
<i>Şekil 139.</i> Öğrenci-3'e ait uygulama öncesi hikâye.....	238

<i>Şekil 140.</i> Öğrenci-3'e ait uygulama sonrası hikâye.....	238
<i>Şekil 141.</i> Öğrenci-4'ün metin (hikâye) yazma becerisi testinin uygulama öncesi ve uygulama sonrası puanlarının karşılaştırılması.....	240
<i>Şekil 142.</i> Öğrenci-5'in metin (hikâye) yazma becerisi testinin uygulama öncesi ve uygulama sonrası puanlarının karşılaştırılması	241
<i>Şekil 143.</i> Öğrenci-6'nın metin (hikâye) yazma becerisi testinin uygulama öncesi ve uygulama sonrası puanlarının karşılaştırılması.....	242
<i>Şekil 144.</i> Öğrenci-1'in uygulama öncesi ve uygulama sonrası yazma tutumu puanlarının karşılaştırılması	244
<i>Şekil 145.</i> Öğrenci-2'nin uygulama öncesi ve uygulama sonrası yazma tutumu puanlarının karşılaştırılması	244
<i>Şekil 146.</i> Öğrenci-3'ün uygulama öncesi ve uygulama sonrası yazma tutumu puanlarının karşılaştırılması	245
<i>Şekil 147.</i> Öğrenci-4'ün uygulama öncesi ve uygulama sonrası yazma tutumu puanlarının karşılaştırılması	246
<i>Şekil 148.</i> Öğrenci-5'in uygulama öncesi ve uygulama sonrası yazma tutumu puanlarının karşılaştırılması	247
<i>Şekil 149.</i> Öğrenci-6'nın uygulama öncesi ve uygulama sonrası yazma tutumu puanlarının karşılaştırılması	248

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

CBBT

Cümle Birleştirme Becerisi Testi

CKBT

Cümle Kurma Becerisi Testi

MEB

Millî Eğitim Bakanlığı

NAPLAN

The National Assessment Program
Literacy and Numeracy

UÖ

Uygulama Öncesi

US

Uygulama Sonrası

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümünde sırası ile giriş, problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ile ilgili bilgi verilmiştir.

Düşüncelerimizi, deneyimlerimizi ve çevremizdeki izlenimleri ifade etmek için dili kullanırız. Dil, insanların birbirleriyle etkili bir şekilde iletişim kurmasını ve anlaşmasını sağladığı için büyük bir öneme sahiptir. Duygu ve düşüncelerimizi aktarmamıza, bilgi paylaşmamıza ve ilişkiler kurmamıza yardımcı olur. Ayrıca dil kültürlerin, geleneklerin ve değerlerin gelecek nesillere aktarılmasında en güçlü araçtır. Bu sayede toplumlar geçmişten gelen birikimlerini ve ortak anlayışlarını geleceğe taşıyarak birbirlerini daha iyi anlayabilir ve birlikte gelişebilir.

Güneş'e (2000, s. 125) göre dil, bir milleti tanımlarken kullanılan en önemli unsurlardan biridir ve milleti oluşturan bireylerin ortak özelliklerini ifade eder. Yıldız'a (2022, s. 1) göre ise dil, bireysel ve toplumsal özelliklere sahip insanların belirli bir düzen içinde oluşturduğu çok katmanlı bir yapıdır. Dil, dünyayı temsil etme ve onu anlama aracı olarak işlev görür. Dil olmadan toplum ve onun kültürü varlığını sürdüremez. Çocukların toplumda ve kültürel alanda başarılı bir şekilde görevlerini yerine getirebilmeleri için çeşitli dil becerileri geliştirmeleri şarttır. Bu nedenle, dil eğitimi her bireyin topluma katılımı için kritik bir öneme sahiptir (Otto, 2021, s. 3).

Bilgi çağını yaşayan günümüz dünyasında eğitim bir güç kaynağıdır. Dil, bu güce erişmenin en temel anahtarıdır. Dil insanların duygu, düşünce ve deneyimlerini ifade etmesine, iletişim kurmasına, çevresiyle etkileşim sağlamasına, dünyayla uyum içinde olmasına ve kültürün yeni nesillere aktarılmasına katkı sunar. Bu yüzden dil eğitimi büyük önem taşımakta, erken yaşlardan itibaren dil becerilerini geliştirecek yöntem ve modeller üzerinde durulmaktadır (Güneş , 2021, s. 1). Türkçe eğitimi dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört

ana beceri ile dil bilgisi üzerine yapılandırılmıştır. Türkçenin öğretim sürecinde bu dört temel dil becerisinin istenilen düzeyde edinilmesi ve geliştirilmesi önemli bir amaçtır. Dinleme ve okuma, anadilinde anlama yetisine yönelik beceriler olup alıcı dil olarak bilinir. Konuşma ve yazma ise ifade yeteneğine yönelik beceriler olarak verici dil olarak adlandırılır. Bu süreçte, tüm becerilerin dengeli bir şekilde geliştirilmesi, dil öğreniminin etkinliği açısından kritik bir öneme sahiptir (Mert, 2014, s. 24).

Yazma, dinleme, okuma ve konuşmanın da olduğu dört temel dil becerisi arasında en son ve en zor kazanılan beceridir (Coşkun, 2014, s. 49; Güneş, 2022a, s. 19). Yazma eğitimi diğer temel dil becerilerinin gölgesinde kalsa da öğrencilere yazmayı öğretmek dünya genelinde eğitimin merkezi amaçlarından biri olmuştur (Graham & Perin, 2007b, s. 22; Urgan, 2007, s. 468). Amerika, Singapur ve Avustralya gibi ülkelerde yapılan ulusal sınavlar, yazma becerisine büyük önem verdiklerini ortaya koymaktadır. Örneğin, Amerika'da Ulusal Eğitimde İlerleme Değerlendirmesi (NAEP) sınavı, öğrencilerin yazılarını değerlendirerek önemli veriler sağlar (Güler, 2022, s. 204) Singapur'da ise İlkokulu Bitirme Sınavı (PSLE), yazma, dil kullanımı, okuduğunu ve dinlediğini anlama gibi becerileri ölçmektedir (Aydoğmuş, 2022, s. 92). Avustralya'da The National Assessment Program- Literacy and Numeracy (NAPLAN) sınavı da 3, 5, 7 ve 9. sınıf öğrencilerinin okuma, yazma ve matematik becerilerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır (Gül, 2022, s. 153). Bu sınavlar, yazma becerisinin yalnızca dilsel yeterlilikle sınırlı kalmayıp analitik düşünme, fikir geliştirme ve etkili iletişim gibi üst düzey bilişsel becerilerle de yakından ilişkili olduğunu ve bu nedenle eğitim sistemlerinde merkezi bir rol oynadığını göstermektedir (Graham & Perin, 2007b, s. 24; Güneş, 2022a, s. 21).

Yazmak günümüz dünyasında insan iletişiminin en önemli unsurlarından biridir ve günlük yaşamın her noktasında bulunur (Graham & Hall, 2016, s. 3). Pek çok sosyal ve akademik ortam (okul, iş ve toplum gibi) yetkin bir yazma becerisine sahip olmayı gerektirir (Datchuk & Kubina, 2013, s. 180). Öğrencilerin de sürekli gelişen ve değişen dünyaya uyum sağlamaları için bir hayatta kalma gereksinimi olan yazma konusunda gerekli yeterliliğe sahip olmaları gerekmektedir. Bu yüzden yazmak sadece bir seçenek değil bir zorunluluktur (Graham & Perin, 2007b, s. 3). Bu nedenle yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik çok sayıda araştırma yapılmıştır. Yapılan araştırmalarda, doğrudan öğretim, yazılı modelleme, akran geri bildirimi, planlama ve düzenleme stratejileri gibi yöntemlerin yazılı anlatım üzerindeki olumlu etkilerine dikkat çekilmiştir (Graham & Perin, 2007b). Türkiye'de de yazma becerilerinin geliştirilmesine ilişkin çeşitli yöntemlerin incelendiği çalışmalar

mevcuttur (Bostancı & Doğan, 2023; Cavkaytar, 2010; Dölek & Hamzadayı, 2016; Gürsoy, 2021) Ancak, özellikle ilköğretim düzeyinde öğrencilerin temel cümle kurma becerilerinde yaşadığı sorunların, yazma sürecinin diğer aşamalarını da olumsuz etkilediği belirtilmektedir (Güneş, 2022a; Urgan, 2007). Bu durum, erken yaşlarda yazma eğitiminin yapılandırılmış ve destekleyici etkinliklerle yürütülmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, bu araştırmada öğrencilerin cümle kurma becerilerindeki güçlükleri akran desteği yoluyla aşmalarını desteklemek amacıyla akran destekli cümle birleştirme yöntemi kullanılmıştır. Bahsedilen hususlar dikkate alındığında, bu çalışmada yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik olarak cümle birleştirme etkinliklerinin nasıl uygulanabileceği ve bu etkinliklerin öğrencilerin cümle, paragraf ve metin yazma becerilerine olası katkıları ortaya konulmaya çalışılmaktadır.

1.1. Araştırmanın Problemi

İnsanların duygu, düşünce ve deneyimlerini kalıcı bir biçimde ifade etme arzusu bir iletişim aracı olan yazının oluşmasının temelini oluşturmuştur (Graham & Perin, 2007b, s. 1). İnsanlar yazıyı kullanarak diğer insanlarla duygu ve düşüncelerini paylaşabilmiş, yaşanan olayları kayıt altına alabilmiş ve bilgiyi depolayıp koruyarak gelecek kuşaklara taşımışlardır (Başaran & Akyol, 2019, s. 4-5). Yazma, bilgiyi anlamlandırma ve aktarma becerisi olarak yalnızca kişisel gelişim için değil aynı zamanda toplumsal ve profesyonel başarı için de kritik bir gereklilik haline gelmiştir (Graham & Perin, 2007b, s. 2). Günlük yaşamda elektronik ve kablosuz iletişimin yaygınlaşması yazma becerilerine olan ihtiyacı her zamankinden daha fazla artırmıştır (Delican, 2022, s. 9). Bu bağlamda yazma, bireysel düşünce dünyasını şekillendiren bir araç olmanın ötesinde toplumsal ilerlemenin ve insan iletişiminin temel taşı olmuştur.

Yazma çocukluk yıllarının ilk dönemlerinden itibaren çeşitli karalama ve çizgi çalışmalarıyla gelişmeye başlayan bir beceridir. Çocuklar yazdıkları yazılar hakkında konuşurken bazen gerçekte olmayan şeyleri de ekleyerek anlatabilirler. Bu durum yazının çocuklar için tahmin edilenden çok daha fazla anlama sahip olabileceğini gösterirken (Yıldız, Ataş, Aktaş, Yekeler & Dönmez, 2015, s. 1137) aynı zamanda çocukların fikirlerini keşfetmelerine, düzenlemelerine ve geliştirmelerine yardımcı olduğu için okulda öğrenmeleri gereken önemli bir beceri olduğunu da ortaya koymaktadır (B. Saddler, Robinson & Saddler, 2018, s. 191). Yazmanın okulda iki farklı rolü vardır. İlk rolü “yazmayı öğrenmek” ikinci rolü “öğrenmek için yazmak”. Alt düzey becerilerde (daha çok yazmayı

öğrenme aşamasında) akıcı olmayan öğrenciler düşüncelerini düzenli bir şekilde ifade etmekte veya etkili metinler oluşturmakta zorlanabilirler. Aynı zamanda alt düzey yazma becerilerinde veya üst düzey yazma stratejilerinde zorluk yaşayan öğrenciler, öğrenmek için yazmayı zor bulacaktır (Graham & Perin, 2007b, s. 24). Bu durum öğrencilerin hem akademik başarılarını hem de öğrenme süreçlerine aktif katılımlarını olumsuz yönde etkileyebilir.

Okullardaki tüm derslerde öğrenme ve öğretme süreçlerinin büyük bir bölümü yazmaya dayalı olarak gerçekleştirilmektedir (Yıldız, 2013, s. 282). Çocukların ülkemizin geleceğine yön verebilecek; düşünen, araştıran, anlayan, sorgulayan ve sorun çözebilen bireyler olarak yetişmesi için iyi bir yazma becerisine sahip olmaları büyük bir gerekliliktir. Bu doğrultuda yazma öğretimine gereken önemin verilmesi kaçınılmazdır (Güneş, 2022a, s. 13). Yazma öğretimi öğrencilere duygu, düşünce, hayal ve izlenimlerini yazılı olarak etkili bir şekilde anlatabilme becerisi kazandırma sürecidir (Yıldız, 2019, s. 219). Etkili bir yazma öğretimi için yazının görsel, fiziksel ve zihinsel boyutları üzerinde durularak yazma becerisi çok boyutlu öğretilmelidir. Etkili yazma öğretimi yalnızca doğru biçim ve gelenekleri vurgulamakla kalmaz; aynı zamanda yazarlara farklı biçim, tür, stil ve tonları kullanma ile bunları çeşitli bağlam ve amaçlara uyarlama becerisi kazandırır (Graham & Perin, 2007b, s. 22). Bu nedenle etkili bir yazma öğretimi, öğrencilerin hem akademik hem de günlük yaşamlarında başarılı iletişim kurabilmelerinin temelini oluşturur.

Yazılı anlatım becerileri ile ilgili ilk formal adımlar birinci sınıfta ilk okuma-yazma çalışmalarıyla başlar. Bu süreçte yazı yazmayı öğrenmek, doğru cümleler kurmak ve düşüncelerini yazılı olarak ifade edebilmek temel kazanımlardır (Cavkaytar, 2010, s. 133). Her tür öğretimde olduğu gibi yazma becerisinin öğretiminde de sürecin alt boyutlarını belirlemenin beceri gelişimini olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir. Yazma becerisinin alt boyutları parçadan bütüne ve basitten karmaşığa düşünülürse cümle, paragraf ve metin olacaktır (Bostancı & Doğan, 2023; Coşkun, 2011). Yapılacak olan yazma öğretiminin bu alt boyutlar dikkate alınarak tasarlanması önem arz etmektedir. Bu alt boyutlar arasında cümle karşımıza çıkan ilk aşamadır. Cümle yapısının doğru bir şekilde öğretilmesi ve kullanılmasının yazma becerisinin temelini oluşturduğu düşünüldüğünde, yapılacak olan yazma öğretiminin bu alt boyutlar dikkate alınarak tasarlanması, öğrencilerin ilerleyen aşamalarda daha etkili ve anlamlı metinler üretmelerini sağlayacaktır. Cümlelerin anlaşılmadığı, anlatmak istediğini açık bir şekilde anlatamadığı yazılarda daha büyük anlam birimlerinin anlaşılır olmasını beklemek gerçekçi olmayacaktır. Bu nedenle cümle

düzeyinden başlayarak anlatımı geliştirmenin ve anlaşılır hâle getirmenin, paragraf ve metin düzeyindeki anlatım karmaşasına da çözüm olabileceği düşünülmektedir (Bostancı & Doğan, 2023). Özetle nitelikli cümleler nitelikli paragrafları, nitelikli paragraflar nitelikli metinleri ortaya çıkarır. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye cümleleri nitelikli bir hale getirmekle başlanabilir.

Etkili yazma öğretimi, metni planlamak, oluşturmak ve gözden geçirmek için gereken üst düzey yazma stratejilerinin sorunsuz bir şekilde uygulanabilmesinin; el yazısı, klavye kullanımı, imla, dil bilgisi, noktalama işaretleri gibi alt düzey becerilerin yeterli düzeyde kazanılmasına ve uygun kelime dağarcığına erişime bağlı olduğunu kabul etmektedir (Graham & Perin, 2007, s. 23). Yazma becerisi, fiziksel olarak parmakların klavye tuşlarına basması veya kalemle yazı yazılması gibi motor becerileri, zihinsel olarak ise düşünceleri etkili bir şekilde ifade etmek için zihinsel bir fikir oluşturma sürecini gerektirir. Öğrenciler bu fiziksel ve zihinsel süreçlerde çeşitli zorluklarla karşılaşabilirler (Saddler & Asaro-Saddler, 2010, s. 159). Türkiye’de yapılan çeşitli araştırmalar (Akbaba & Yalçın, 2016; Arıcı & Ungan, 2008; Bahşi & Sis, 2019; Batur, Akar, Tufan & Topbaşoğlu, 2016; Bay & Erdoğan, 2023; Demir, 2013; Ekmekci & Ayten, 2022; Kaya & Kahtalı, 2021; Okatan & Özer, 2020; Taşkaya & Yetkin, 2015) öğrencilerin yazma becerilerinde önemli sorunlar yaşadığını ortaya koymaktadır. Bu sorunlar özellikle akıcı yazamama, dil bilgisi kurallarını doğru kullanamama ve düşünceleri tutarlı bir şekilde ifade edememe gibi alanlarda yoğunlaşmaktadır. Ayrıca anne dili Türkçe olmayan veya birleştirilmiş sınıflarda okuyan öğrencilerde yazma becerilerindeki eksikliklerin daha belirgin olduğu (Bayat & Coşkun, 2016; Gözükcük & Kıran, 2015; Kızıldaş, 2022) belirtilmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı (2020), Türkçede dört temel dil becerisini standart ölçme araçlarıyla değerlendirmek amacıyla “Dört Beceride Türkçe Dil Yeterliklerinin Belirlenmesi ve Ölçülmesi Projesi”ni başlatmıştır. Bu proje kapsamında geliştirilen Dört Beceride Türkçe Dil Sınavı, öğrencilerin ana dil becerilerini uluslararası standartlara uygun şekilde ölçen ilk geniş ölçekli uygulamadır. Sınavın sağlıklı yürütülebilmesi için 15 ilde dil laboratuvarları kurulmuştur. Elde edilen sonuçlara göre öğrenciler konuşma becerisinde daha yüksek, yazma becerisinde ise daha düşük performans göstermiştir. Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin tüm becerilerde daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca anne ve baba eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin puan ortalamalarının arttığı gözlemlenmiştir. Nitekim Çömlekciogulları (2020) ile Özkan (2020) tarafından yapılan çalışmalarda ebeveynlerin eğitim seviyesinin öğrencilerin akademik başarısına önemli etkisinin olduğunu

göstermektedir. Benzer şekilde Hemmerechts, Ağırdağ ve Kavadias (2017) ailelerin sosyoekonomik durumunun özellikle dil becerileri bağlamında öğrencilerin okul başarılarını belirleyen önemli faktörlerden biri olduğunu vurgulamaktadır. Bu doğrultuda, sosyoekonomik durumun öğrencilerin yazma becerisi üzerinde önemli bir belirleyici olduğu araştırmalarca desteklenmektedir. Bu nedenle, yazma becerisinde yetersizlik yaşayan öğrenciler için destekleyici eğitim programlarının geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Özellikle anne dili farklı olan sosyoekonomik düzeyi düşük ve aile eğitimi yetersiz olan öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilmeleri için bireysel ihtiyaçlara yönelik bireyselleştirilmiş öğretim yöntemleri kullanılmalıdır.

Öğretmenler, farklı ihtiyaçlara sahip öğrenciler için müdahale yöntemlerini test ederek bireye veya gruba en uygun yöntemleri belirleyip uygulamalıdır (Akyol & Yıldız, 2013, s. 3; Graham & Perin, 2007b, s. 12; Yıldız, 2013, s. 302). Söz konusu problemlerin giderilmesine yönelik müdahaleler ne kadar erken olursa başarı da o ölçüde artmaktadır (Ateş, Çetinkaya & Yıldırım, 2014, s. 479; Erdoğan, Gülay & Uzuner, 2017, s. 703). Bu müdahalelerde temel hedef, öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar büyümeden önce akranlarıyla aynı akademik düzeye ulaşmalarını sağlamaktır (Saddler, Moran, Graham & Harris, 2004, s. 4). Yazma becerilerinde yetersizlik olan öğrenciler için cümle yazma becerisinin geliştirilmeye çalışılması, öğrencilerin yazılı ifade yeteneklerini artırmak ve karşılaştıkları zorlukları aşabilmek için kritik bir adımdır. Cümle yazma becerisinin yazma sürecindeki önemi nedeniyle öğrencilere cümle yazma konusunda doğrudan ve sistematik bir öğretim gerekli olabilir (Saddler, Asaro & Behferooz, 2008, s. 17). Cümle birleştirme yöntemi, öğrencilerin cümle yazma becerilerini geliştirmeye yönelik doğrudan uygulama yapmalarını sağlayan bir öğretim yaklaşımıdır (Saddler vd., 2018, s. 194).

Cümle birleştirme yöntemi, cümle yazmayı planlı bir şekilde öğretmek amacıyla 1960-70'li yıllarda geliştirilmiştir (Saddler & Preschern, 2007, s. 7; Saddler vd., 2008, s. 18). Yöntemin 1960'ların başından bu yana olumlu etkilerini belgelemek için çalışmalar yapılmıştır. Çalışmalar, bu yöntemin yazma becerisi üzerindeki olumlu etkilerini birçok kez ortaya koymuştur (Patt & Wilkinson, 1993, s. 104) Bu çalışmalarda cümle birleştirme yönteminin gözden geçirme becerilerini (Horstman, 1989; Saddler, 2005) ve hikâye yazma becerisini (Saddler, 2005; Saddler, 2007) geliştirdiğine dair kanıtlar vardır (Saddler & Asaro-Saddler, 2010, s. 159). Araştırmacılar, ilkokul döneminden (Gale, 1968) üniversiteye kadar (Smith & Combs, 1980) öğrencilerle yapılan cümle birleştirme etkinliklerinin olumlu etkilerini belgelemişlerdir (Saddler vd., 2008, s. 18; Saddler & Preschern, 2007, s. 7). Hem Saddler

(2007) hem de Saddler ve Graham (2005) tarafından yapılan araştırmalarda, cümle birleştirme yönteminin öğrencilerin cümle kurma becerilerini ve hikâye yazma kalitesini geliştirmede etkili olabileceği öne sürölmüştür. Andrews ve arkadaşları (2006) tarafından yapılan araştırmada cümle birleştirme yönteminin dilbilgisi öğretime oranla yazma becerisi üzerinde çok daha olumlu bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Graham ve Perin tarafından (2007b) yapılan başka bir araştırmada ise cümle birleştirmenin yazma becerisi üzerinde sürekli olarak olumlu ve orta düzeyde bir etkisi olduğu belirtilmiş ve etkili yazma programlarına dahil edilmesi için önerilen uygulamalar arasında listelenmiştir.

Bir yazma müdahalesi olarak cümle birleştirme, öğrencilere cümle kurma becerisini doğrudan öğretmenin bir yoludur (Saddler vd., 2008, s. 18). Cümle birleştirme öğrencilerin iki ya da daha fazla basit cümleyi birleştirerek daha karmaşık cümleler kurmak için alıştırmalar yaptığı yöntemdir (Graham & Perin, 2007b, s. 18). Örneğin, “Top kırmızıydı. Top büyüktü. Topu düşürdüğümde zıpladı.” gibi basit cümleler, farklı şekillerde birleştirilerek “Büyük kırmızı topu düşürdüğümde zıpladı.” gibi daha anlamlı ve akıcı cümleler oluşturulabilir (Saddler vd., 2018, s. 194). Cümleleri bu şekilde birleştiren öğrenci okuyucunun kolayca anlayamayacağı karmaşıklıkta olan cümleleri çözmeyi, sadeleştirmeyi ve karmaşıklığını gidermeyi öğrenebilir (Saddler & Asaro-Saddler, 2010, s. 159). Öğrencilere basit cümleleri daha olgun ve daha anlamlı cümleler halinde birleştirmeyi öğretmek öğrencilerin daha zengin yazı parçaları oluştırmalarına yardımcı olabilir (Saddler vd., 2018, s. 194). Burada zenginlikten kasıt uzun cümleler yazmak değil yazarın amacına uygun olarak daha anlamlı ve etkili cümleler oluştırmaktır (Saddler & Asaro-Saddler, 2010, s. 159; Saddler , 2006, s. 28).

Cümle birleştirme etkinlikleri dinlemeyi, konuşmayı, okumayı ve yazmayı cümle düzeyinde geliştirerek okuryazarlık eğitimini destekleyebilir (Telesca, Ehren, Hahs-Vaughn, Zygouris-Coe & Kong, 2020, s. 3080). Aynı zamanda cümle birleştirme etkinlikleri, yazarların fikirlerini çeşitli şekillerde ileten daha ilginç cümleler kurmalarına yardımcı olabilir (Saddler vd., 2008, s. 18; Saddler & Preschern, 2007, s. 7). Cümle birleştirme yöntemi öğrencilerin yazma kalitesini arttırırken aynı zamanda sözdizimsel becerilerini de geliştirir (Graham & Perin, 2007b, s. 21). Cümle birleştirme etkinliğinde öğrenciler cümleleri gözden geçirerek en uygun kombinasyonu bulmaya çalıştıkları için gözden geçirme becerisi desteklenerek yazıların etkinliği artabilir (Saddler & Asaro-Saddler, 2010, s. 162). Yazma eğitiminin bir bileşeni olarak cümle birleştirme yöntemi, yazarların cümlelerinin kalitesini arttırırken aynı zamanda düz yazılarının kalitesini arttırmalarına yardımcı olabilir. Bu alıştırmalar, kapsamlı

bir yazma programının bileşenleri olarak kullanıldığında ilginç, anlamlı ve çeşitli cümleler kurma konusunda kontrollü ve disiplinli bir uygulama sağlayabilirler (Saddler vd., 2018, s. 199).

Akran destekli cümle birleştirme yönteminin öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde etkili olabileceği düşünülmektedir. Bu yöntem, basit cümlelerin daha anlamlı ve karmaşık yapılarla birleştirilmesine olanak tanıyarak öğrencilerin yazılı anlatımlarını zenginleştirebilir ve sözdizimsel becerilerinin gelişimine katkı sağlayabilir. Ayrıca akran desteğiyle uygulandığında, öğrenciler arasında karşılıklı etkileşim ve geri bildirim süreçlerinin yazma sürecine olumlu etkilerinin olabileceği düşünülmektedir. Bu sosyal öğrenme ortamının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ve dilbilgisi farkındalıklarını artırarak yazma performanslarını iyileştirmeye yardımcı olabileceği varsayılmaktadır. Ancak, akran destekli cümle birleştirme yönteminin ilkökul öğrencilerinin yazma becerileri üzerindeki etkisine ilişkin kapsamlı ve sistematik araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle, söz konusu yöntemin yazma becerilerinin geliştirilmesinde nasıl bir rol oynadığı ve etkinliğinin ne ölçüde olduğu araştırılmaya değer bir konu olduğu düşünülmektedir. Yazma tutumu ise öğrencilerin yazma sürecine yönelik duygu, düşünce ve eğilimlerini yansıtan ve yazma becerilerinin gelişimini destekleyen önemli bir unsurdur (Karatay, 2011; Tavşanlı vd., 2019). Yazma sürecini sıkıcı, zorlayıcı ya da anlamsız bulan öğrenciler, bu beceriyi geliştirme konusunda isteksiz davranabilmektedir. Bu nedenle, yazma eğitimi uygulamalarının yalnızca teknik yeterlikleri değil aynı zamanda öğrencilerin yazma sürecine yönelik tutumlarını da olumlu yönde etkilemesi beklenmektedir (Bağcı, 2007). Akran desteğine dayalı öğrenme ortamları, öğrencilerin yazma sürecine daha aktif katılmalarını sağlayarak yazma tutumlarında olumlu değişimlere zemin hazırlayabilir. Bu bağlamda, akran destekli cümle birleştirme yönteminin öğrencilerin yazma tutumlarına olan etkisinin incelenmesi, yöntemin bütüncül kazanımlarını değerlendirebilmek açısından önem arz etmektedir.

Yazma eylemi, konuşmadan farklı olarak, iletilecek mesajın bir defaya mahsus kaleme alınmasını gerektirir. Özellikle kâğıt-kalemle gerçekleştirilen yazma etkinliklerinde, yazı alıcıya ulaştıktan sonra geri dönüp düzeltme imkânı sınırlıdır. Bu nedenle yazma eylemi; düşünülerek, planlanarak ve özen gösterilerek gerçekleştirilmelidir (Yıldız, Okur, Arı & Yılmaz, 2013, s. 217). Her ne kadar dijital yazma ortamlarında metin üzerinde geri dönüşler mümkün olsa da bu çalışmada odaklanılan yazma süreci, öğrencilerin geleneksel yöntemlerle geliştirmesi beklenen yazılı anlatım becerilerini kapsamaktadır.

Yazma becerisi ilkokulun ilk yıllarında kazandırılır ve çocuklar için uygun eğitim ortamları, yöntem ve teknikler kullanılarak ilerleyen yıllarda gelişerek devam eder. Önemli olan bu gelişim sürecinde çocukların yazma ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bu ihtiyaçlar doğrultusunda destek olunmasıdır (Avşar Tuncay, 2021, s. 109). Yazma becerisi noktasında öğrenciye destek olmak için okuryazarlık becerilerinin temelini atıldığı ilkokul dönemi oldukça önem arz etmektedir. Cümle birleştirme yöntemi hızlı bir yazma müdahalesi olmamakla birlikte zaman ve çaba gerektiren bir yöntemdir. Aynı zamanda cümle birleştirme yöntemi normal eğitime kolayca dahil edilebilecek etkili ve keyifli bir yöntemdir (Saddler, 2006, s. 32). Bu nedenle akran destekli cümle birleştirme yönteminin öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem olarak kullanılabileceği düşünülmektedir

1.2. Araştırmanın Amacı

Yazma becerileri okulun ilk yıllarında yeterince gelişen bir birey yazma alışkanlığı kazanmada, yazmayı sevmeye, yazmaya karşı istek duymada bir adım önde olacaktır. Türkiye’de yazılı anlatım becerisinin istenen düzeyde gelişmediğine dair yapılan tespitlerin bir çoğundaki temel sebebin yazma sürecine uygun bir eğitim verilmemesi olduğu görülmektedir (Arı, 2008; Bağcı, 2007; Can, 2012; Koç, 2009; Tekşan, 2001; Yasuk, 2014; Yekeler, 2015). Bu araştırmanın amacı ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin geliştirilmesinde akran destekli cümle birleştirme yönteminin nasıl katkı sağladığını ortaya koymaktır. Ayrıca dokümanlar ve öğrenci ürünleri sayesinde, cümle birleştirme yöntemi ile yapılacak yazma öğretimi süreci derinlemesine incelenerek öğrencilerin süreç boyunca yazmaya karşı tutumlarında meydana gelen değişimleri ortaya koymak amaçlanmaktadır.

Bu bağlamda, akran destekli cümle birleştirme yöntemi, öğrencilerin yazma sürecinde hem bireysel hem de sosyal öğrenme ortamları yaratmayı hedeflemektedir. Akran desteği, öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerine ve yazma becerilerini geliştirirken karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarına olanak tanımaktadır. Bu yöntem, yalnızca dil bilgisi kurallarına uygun cümleler oluşturmayı değil aynı zamanda yaratıcı düşünme, ifade becerisi ve yazılı anlatımda akıcılık kazandırmayı da amaçlamaktadır. Araştırma sürecinde toplanan nitel veriler, yöntemin öğrencilere sağladığı katkıları farklı boyutlarıyla değerlendirmeyi ve yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlamayı hedeflemiştir. Bu süreç, öğrencilerin yalnızca akademik başarılarına değil aynı zamanda yazma eylemine karşı olumlu tutum geliştirmelerine de katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

Yazma öğretiminde farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması öğrencilerin yazmaya karşı ilgi duymasını ve yazma becerisinin gelişmesini sağlayabilir. Cümle birleştirme yönteminin de yazma üzerindeki etkisi araştırmacılar tarafından birçok defa incelenmiş ve olumlu sonuçlara ulaşmışlardır (Patt & Wilkinson, 1993, s. 104). Bu araştırmada cümle birleştirme yöntemi kullanılarak öğrencilerin yazma becerileri geliştirilmeye çalışılacaktır. Araştırmanın problem cümlesi; Akran destekli cümle birleştirme yönteminin ilkökul 3. Sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişimine nasıl katkı sağlamaktadır? Bu bağlamda, araştırmada ele alınan temel problem doğrultusunda belirlenen alt problemlere aşağıda yer verilmiştir:

1. Akran destekli cümle birleştirme yöntemiyle eğitim alan ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin cümle yazma becerileri nasıl bir gelişim göstermiştir?
2. Akran destekli cümle birleştirme yöntemiyle eğitim alan ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin paragraf yazma becerileri nasıl bir gelişim göstermiştir?
3. Akran destekli cümle birleştirme yöntemiyle eğitim alan ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin metin (hikâye) yazma becerileri nasıl bir gelişim göstermiştir?
4. Akran destekli cümle birleştirme yöntemiyle eğitim alan ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma tutumları nasıl bir gelişim göstermiştir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Yazma becerisi, diğer dil becerilerinde olduğu gibi zamanla gelişen ve uygulamalarla desteklenmesi gereken bir beceridir. Bu sebeple yazma eğitimi çalışmalarının amacı öğrencilere yalnızca teorik bilgilerin aktarılması değil; bu bilgilerin aynı zamanda çeşitli etkinliklerle pratikler yapılarak tecrübe kazandırılması olmalıdır. Bundan dolayı öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde uygulamalı çalışmaların son derece önemli bir yeri vardır (Kemiksiz, 2021). Uygulamalı çalışmalar, öğrencilerin yazılı ifade yeteneklerini güçlendirirken aynı zamanda yaratıcılıklarını da teşvik ederek yazma sürecine karşı olumlu bir tutum geliştirmelerine yardımcı olacaktır.

Ulusal Yazma Komisyonunda yazmanın önemi “öğrenciler öğrenecekse yazması gerekir” ifadesiyle vurgulanmıştır (Graham & Perin, 2007b, s. 2). Bu görüş, yazmanın yalnızca bir iletişim aracı değil aynı zamanda öğrenme sürecinin merkezinde yer aldığını ve bilgi edinme, düşünceleri organize etme ve kavramları derinlemesine anlama konusunda kritik bir rol

oynadığını göstermektedir. Özetle, öğrencilerin değişen dünyaya ayak uydurabilmeleri için yazma becerilerinde yeterli olmaları gerekmektedir. Bu becerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalar, öğrencilerin yazma konusunda yeterlilik kazanmalarını sağlayabilir. Yazma becerileri konusunda gerekli yeterliliğe sahip olan birey, yalnızca akademik anlamda değil sosyal hayatında da başarılı bir yaşam sürdürebilir. Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan NEAP verilerine göre 8. ve 12. sınıflardaki öğrencilerin yaklaşık %27'sinin yazılı anlatım becerilerinde olması gereken temel seviyenin altında olduğu belirtilmiştir (Graham, 2013). Aynı şekilde, İngiltere'de yazma için beklenen puanın altında puan alan birçok öğrenci olduğu (Ofsted, 2005); Portekiz'de 4. sınıf öğrencilerinin yarısından fazlasının yazma becerilerinde eksikliklerinin olduğu belirtilmiştir (Cardoso, Silva, Pereira & Sousa, 2009). Ortaya konulan bu araştırmalara bakıldığında, yazma becerilerinin geliştirilmesinin önemli bir araştırma konusu olabileceği söylenebilir.

Bu doğrultuda, konuyla ilgili yapılan araştırmaların (Erdoğan vd., 2017; Yıldız, 2013) sonuçları da yazma becerileri zayıf olan öğrencilerin okuldaki akademik başarı düzeyinin düşük olduğunu göstermektedir. Cümle birleştirme yöntemi zaman ve çaba gerektiren bir yöntemdir. Ayrıca cümle birleştirme normal eğitime kolayca dahil edilebilecek etkili ve keyifli bir yöntemdir (Saddler, 2006, s. 32). Literatür incelendiğinde cümle birleştirme yöntemiyle ilgili Türkiye'de yapılan araştırmalar oldukça kısıtlıdır. Yapılacak olan bu çalışmanın literatüre katkı sağlaması planlanmaktadır. Bu bağlamda araştırma, cümle birleştirme yönteminin etkilerini ve uygulamalarını derinlemesine inceleyerek gelecekteki yazma eğitimi çalışmalarına yönelik yeni bakış açıları sunmayı amaçlamaktadır.

Yazma öğretiminde etkili ve yenilikçi yöntemlerin geliştirilmesi, öğrencilerin yazma becerilerindeki eksikliklerin giderilmesi ve yazıya karşı olumlu tutum kazanmaları açısından kritik bir ihtiyaçtır. Özellikle erken yaşlarda bu becerilerin kazandırılması, öğrencilerin akademik başarıları kadar kendilerini ifade etme, yaratıcı düşünme ve eleştirel bakış açıları geliştirmeleri açısından da büyük bir öneme sahiptir. Bu bağlamda araştırma, akran destekli cümle birleştirme yöntemi gibi alternatif ve yenilikçi bir yaklaşımın, yazma becerilerini geliştirmedeki etkinliğini ortaya koyarak önemli bir boşluğu doldurmayı hedeflemektedir. Öğrencilerin hem bireysel hem de sosyal öğrenme ortamlarında yazma becerilerini geliştirmelerine olanak sağlayan bu yöntem, aynı zamanda yazmaya yönelik tutumlarını artırmayı ve yazı yazma sürecine karşı daha olumlu bir tutum geliştirmelerini sağlamayı amaçlamaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular, eğitim alanında yazma öğretimine yönelik yeni yöntemlerin geliştirilmesine ışık tutacak ve öğretmenler, eğitim planlayıcıları

ve araştırmacılar için değerli bir rehber niteliği taşıyacaktır. Bu nedenle araştırma sonuçları hem teorik bilgi birikimine hem de uygulamaya yönelik katkılar sunacağı için son derece önemli bir çalışmadır.

1.4. Tanımlar

Akran öğretimi: öğrencilerin birbirlerinin öğrenme süreçlerine yardımcı olduğu, aynı ya da farklı yaş ve seviyelerdeki bireylerin etkileşime girdiği bir öğrenme yöntemi (Türkmenoğlu & Baştuğ, 2017, s. 38).

Cümle: Temelinin anlamdan oluştuğu ve insanların duygularını, düşüncelerini veya isteklerini tam olarak anlatmak amacıyla kelimeleri bir araya getirmesidir (Güneş, 2003, s. 40).

Cümle Birleştirme Yöntemi: Cümle birleştirme yöntemi öğrencilerin iki ya da daha fazla temel cümleyi birleştirerek görece daha anlamlı ve daha akıcı cümleler kurmak için alıştırmalar yaptığı yöntemidir (Graham & Perin, 2007b, s. 18).

Yazma: Akyol'a (2020, s. 49) göre yazma, düşüncelerimizi ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri motorsal olarak üretebilmektir.

1.5. Sınırlılıklar

- Araştırmada toplanacak olan veriler öğrencilere uygulanacak olan veri toplama araçları ile sınırlıdır.
- Araştırma 6 katılımcı ile sınırlıdır.
- 12 hafta boyunca 24 ders saati ile sınırlıdır.
- 2023-2024 eğitim-öğretim yılı ikinci dönemi ile sınırlıdır.

1.6. Varsayımlar

- Çalışmada katılımcı öğrenciler, kendilerine yöneltilen soruları samimi bir şekilde yanıtlamışlardır.
- Araştırmanın uygulanması aşamasında dersler, hazırlanan ders planlarına uygun biçimde yürütülmüştür.

- Uygulamanın öğrencilerin yazma becerileri üzerindeki etkisinin diğer faktörlerden bağımsız olarak incelenebilmesi için, kontrol dışı değişkenlerin etkisi en aza indirilmiştir.
- Öğrencilerin araştırma boyunca yazma becerilerini destekleyecek başka bir destek almadıkları ve gelişimin uygulamadan kaynaklandığı varsayılmaktadır.
- Eylem planının uygulanması için öngörülen sürenin yeterli olduğu varsayılmıştır.





BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

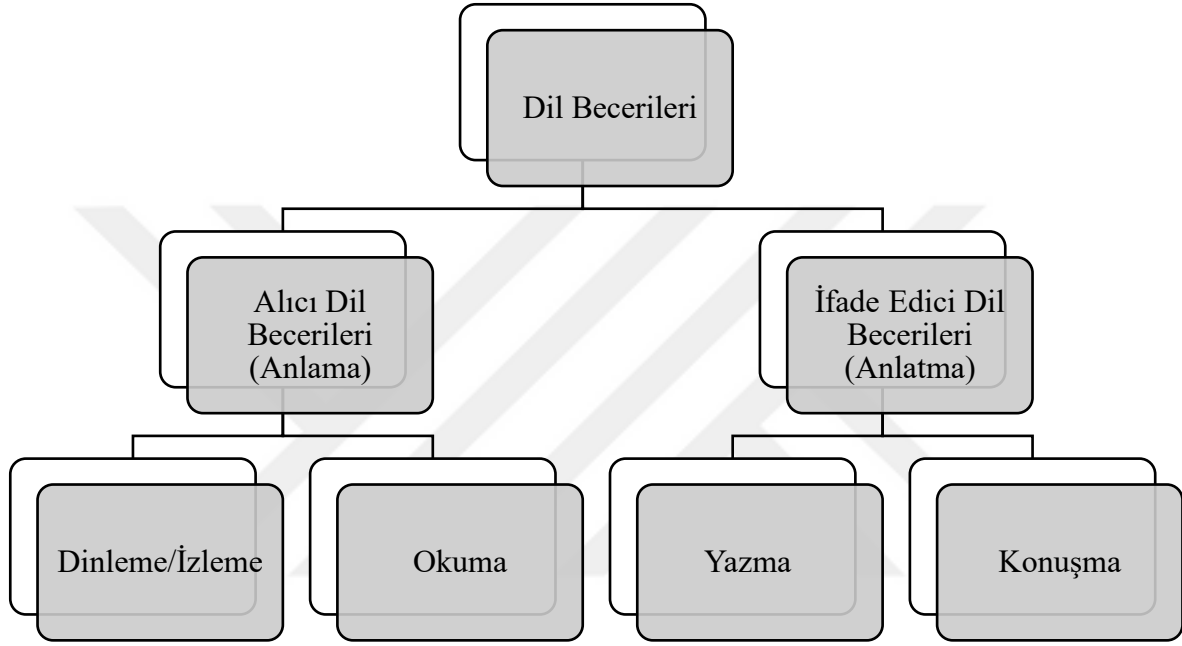
Bu bölümde, araştırma kapsamında yer alan; dil becerileri, yazma becerisi ve önemi, yazma öğretimi, akran destekli öğrenme yaklaşımı, cümle birleştirme yöntemi başlıkları alanyazın incelenerek açıklanmaktadır.

2.1. Dil Becerileri

Dil bireylerin duygu, düşünce, arzu ve hayallerini ifade etmek için kullandıkları en temel araçtır. Bu sayede insanlar bir yandan zihinsel serüvenlerini devam ettirirken diğer yandan sosyal bir varlık olarak çevrelerindeki kişilerle iletişimlerini biçimlendirir (Yıldız, 2022, s. 1). Gömleksiz ve Elaldı'ya (2011, s. 444) göre ise dil, bilgi paylaşımını mümkün kılarak iletişim sürecinin insanlar arasında sağlıklı bir şekilde sürdürülmesini etkileyen en temel araçtır. Karatay'a (2018, s. 4) göre dil, insanların nesiller boyu süren tecrübelerinin sonucunda oluşturduğu sözlü ve yazılı iletişim aracıdır. Bu nedenle dil, yalnızca bireyler arası etkileşimde değil aynı zamanda bireyin düşünme, öğrenme ve kendini ifade etme süreçlerinde de kritik bir önem taşır. İnsanın hayatta kalabilmesi ve toplumsal ilişkilerini sürdürebilmesi için temel ihtiyaçlar kadar değerli olan dil becerilerinin geliştirilmesi çağımızın en önemli gerekliliklerinden biridir (İltar & Açık, 2019, s. 312).

İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin akademik ve sosyal yaşamını kolaylaştıracak temel dil becerilerini kazanmalarını hedeflemektedir. Bu program, dil becerilerini değer, eğilim ve diğer becerilerle bütüncül bir yaklaşımla geliştirerek Türkçenin doğru ve etkili kullanımına odaklanır. Ayrıca öğrencilerin söz varlığının ve dil becerilerinin zenginleştirilmesine özel bir önem verir. 2024 yılında yayımlanan "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" ilkokul Türkçe dersi programında, dil becerilerinin bu bütüncül yaklaşım çerçevesinde önemi vurgulanmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024, s. 4). Dil

becerileri, insanın kendini ifade edebilmesi ve çevresindekileri anlayabilmesi açısından oldukça önemlidir ve genel olarak iki ana gruba ayrılır: Anlama becerileri (okuma ve dinleme) ile anlatma becerileri (yazma ve konuşma). Bu beceriler, bireyin iletişim kurma kapasitesini artırarak hem bireysel hem de toplumsal başarıya katkı sağlar (Coşkun, 2014, s. 49; Karatay, 2018, s. 4). Yıldız'a göre dil becerilerinin kapsamı genel hatlarıyla Şekil 1'de görülmektedir (Yıldız, 2022, s. 3).



Şekil 1. Dil becerilerinin kapsamı

İnsanoğlu, dünya üzerinde yaşamaya başladığı andan itibaren hayatını sürdürebilmek ve sosyal bir varlık olabilmek için iki temel çaba içinde kendini bulmuştur: Anlatma ve anlama. Anlama çabası anne karnında başlayan dinleme ile şekillenmiş ve doğumdan sonra hızla gelişerek okul yıllarında okuma ile desteklenen önemli bir dil becerisi haline gelmiştir (Kardaş, Esendemir & Kardaş, 2021, s. 1). Anlatma becerisi ise bireylerin konuşma ve yazma aracılığıyla kendilerini ifade etmeye çalışmasıdır (Yıldız, 2020, s. 130). Bu beceriler kişisel gelişimin ve toplumsal etkileşimin temel taşlarıdır ve Türkçe öğretiminin temel amacı da bu anlama ve anlatma becerilerini kazandırmaktır (Lüle Mert , 2014, s. 25).

Anlama becerilerinden dinleme, anlatma becerilerinden ise konuşma, diğer dil becerilerinden daha önce gelişmektedir. Başka bir ifadeyle, çocuklar okula başlamadan önce dinleme ve konuşma becerilerini belirli bir düzeyde kazanmaktadır. Öğrencilerin okula başlamadan önce belirli bir oranda kazandıkları dil becerileri, örgün eğitim sürecinde planlı

ve sistemli bir şekilde ele alınmaktadır. Dil becerilerinin her biri, bir bütünün parçası olarak değerlendirilmektedir ve bu becerilerin dengeli gelişimi için çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Bir bireyin dil becerilerinin tümüne belirli bir düzeyde hâkim olması, o dilin tam olarak öğrenildiği anlamına gelmez (Doğan, 2009, s. 186). Bununla birlikte bir beceri alanının diğerlerinden daha önemli veya üstün olduğu söylenemez. Dil becerilerinin her biri diğerlerinin gelişimiyle doğrudan ilişkilidir ve birindeki eksiklik diğerlerini olumsuz etkileyebilir. Bu nedenle dört temel becerinin dengeli bir şekilde geliştirilmesi gereklidir; çünkü dil becerileri birbiriyle sıkı bir bağ içindedir (Sevim, 2019, s. 154). Dil becerilerinin dengeli gelişimi, bireyin dil yetkinliği kazanması ve etkin iletişim kurabilmesi için vazgeçilmez bir gerekliliktir.

Dil becerileri arasında dengeli bir gelişim, bireyin hem kendi kültürel bağlamında hem de küresel düzeyde başarılı bir şekilde etkileşimde bulunmasını sağlar. Ayrıca dil becerileri düşünme süreçleriyle doğrudan ilişkili olduğundan bireyin araştırması, yorumlaması, zihninde yapılandırması, bilgiyi parçalara ayırıp bütünleştirerek içselleştirmesi ve okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla okuduklarını değerlendirebilmesi gibi yetkinliklerinin de temelini oluşturur (İşçi, 2022, s. 51). Bu nedenle dil becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesi, eğitimin en önemli hedeflerinden biri olmalıdır.

2.1.1. Alıcı Dil Becerileri (Anlama)

Dil öğretimi ailede başlar ve okulda ilerler. Dil, belirli bir süre içinde öğrenilip tamamlanan bir süreç değildir; dil öğrenimi hayat boyu devam eden bir süreçtir. Bir dili tam anlamıyla bilmek o dilin temel dil becerilerinin dengeli bir şekilde kazanılmış olmasını gerektirir. Dil becerilerinden birinde ya da birkaçında meydana gelen eksiklik, dilin tam anlamıyla gelişmediğini ve etkili bir şekilde kullanılmadığını gösterir (Doğan, 2019, s. 150). Bu nedenle dil becerilerinin sürekli olarak geliştirilmesi ve aktif bir şekilde kullanılması büyük önem taşır.

Dil becerileri, anlama ve anlatma becerileri olarak iki alanda geliştirilir. Anlatma becerilerinin temelini de anlama becerileri oluşturur. Anlama olmaksızın anlatmanın gerçekleşmesi mümkün değildir. Her iki beceri alanının ortak noktası ise zihindir çünkü anlama ve anlatma süreçleri zihinsel işlem ve organizasyon gerektirir. Bu nedenle anlama yoluyla oluşan zihinsel birikim, kendisini sözlü ve yazılı becerilerle dışa vuracaktır (Erdem,

2019, s. 216). Bu süreç, dil becerilerinin etkili ve bütüncül bir şekilde gelişmesi için zihnin aktif ve düzenli bir şekilde çalışmasını zorunlu kılar.

Okuma ve dinleme alıcı dile dahil olup bireyin her türlü iletişim ve öğrenmelerinde kullanılan temel beceriler olarak görülmektedir. Bu beceriler, bireyin anlama yeteneğini geliştirmesi için bir temel oluşturur ve zihinsel işlem sürecini destekler (Kaya, 2021, s. 19).

2.1.1.1. Dinleme

İnsanlar bilgi edinmek için haberleri dinler, kültürlerini geliştirmek için sinema ve tiyatroya gider, eğlenmek veya rahatlamak için müzik dinler ve iletişimde karşısındaki kişiyi dikkatle dinler. Bu faaliyetlerinden hepsinde dinleme becerisini kullanırlar. Dinleme, insanların birbirini anlamasında ve iletişim kurmasında temel bir unsurdur. Ayrıca anlama ve öğrenme süreçlerinde de önemli bir rol oynar (Yıldız vd., s. 189). Sosyal bir varlık olan bireylerin, farklı durum ve konumlarda günlük yaşamlarında yaşadığı pek çok deneyimde dinleme becerisi önemli bir rol oynar. Dil öğrenimi sürecinde dinleme, kendiliğinden gelişen bir beceridir ve birey, dili öncelikle çevresindekileri dinleyerek öğrenir. Bu beceri daha sonra bireyin aldığı sistemli eğitimle geliştirilmeye çalışılır (Ciğerci, 2020, s. 129).

İletişim sürecinin önemli bir unsuru olan dinleme, sözlü ifadeleri anlama ve değerlendirme sürecidir. Daha geniş bir tanımla dinleme, fiziksel, duygusal ve entelektüel verileri anlam arayışıyla birleştiren bir etkinliktir (Naif & Kardaş, 2022, s. 62). Dinleme, seslerin algılanmasından öteye giden ve içinde problem çözmeyi içeren karmaşık bir beceri setidir (Piltin, 2020, s. 83).

Günlük hayatta etkili iletişim kurmak için önemli olan ve sıkça kullanılan dinleme becerisi, sınıf ortamında da etkin bir şekilde kullanılması gereken temel bir dil becerisidir (Kaya, 2021, s. 19). Dil öğretiminde dinleme, genellikle yeterince üzerinde durulmayan bir beceri alanı olarak görülmektedir ancak sınıf içindeki hemen her etkinlikte en çok kullanılan beceri dinlemedir. Öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen etkileşimlerinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi, büyük ölçüde dinleme becerisine dayanır. Dinleme becerisinin konuşma, okuma ve yazma gibi diğer dil becerilerini destekleyip temel oluşturduğu göz önüne alındığında dinlemenin önemi tartışmasız bir gerçektir (Ciğerci, 2020, s. 129).

Dinleme eğitiminde öğretmene önemli bir sorumluluk düşer. Öğretmen, öncelikle iyi bir dinleyici olarak öğrencilerine örnek olmalıdır. Dinleme becerisine yeterli zaman ayırmalı ve

öğrencilerin dikkatinin kolayca dağılabileceğini göz önünde bulundurarak gerekli önlemleri almalıdır. Öğretmen, dinleme derslerinde işlenecek konuyu öğrencilerine hissettirmeli, görsel ve işitsel araçlar kullanarak süreci daha ilgi çekici hale getirmeli ve ders sürecinde etkinliklere mutlaka yer vermelidir (Çalıcı & Aytan, 2020, s. 24). Dinleme becerisinin yetersiz olması, çeşitli iletişim sorunları ve yanlış anlamaların ortaya çıkmasına neden olabilir. Bu yanlış anlamalar, günlük yaşamda bireyler arasında problemlere yol açabilir. Kısacası sağlıklı bir aile ve toplum yaşamının temeli, sağlıklı iletişime dayanır ve sağlıklı iletişim kurabilmek de etkin bir dinleme becerisine bağlıdır (Kaya, 2021, s. 18).

Dinleme becerisinde zorluk yaşayan çocuklar, önce konuşma becerisini, okula başlamayla birlikte de okuma ve yazma becerilerini edinmekte güçlük çekerler. Bu durum diğer dil becerilerinin kazanılmasında dinlemenin ne kadar kritik bir rol oynadığını ortaya koymaktadır (Doğan, 2020, s. 9). Dinleme becerisinin güçlendirilmesi, dil gelişiminin tüm alanlarında başarıyı destekleyen temel bir faktördür.

2.1.1.2. Okuma

Okuma bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutları kapsayan karmaşık bir beceridir ve geliştirilmesi uzun vadeli çaba ile düzenli bir alışkanlık gerektirir. Akademik başarı, sosyalleşme, yaşam boyu öğrenme ve bireyin kendini gerçekleştirme için temel bir basamak olan okuma becerisinin özellikle ilk ve ortaokul yıllarında uygun bir şekilde geliştirilmesi eğitimciler için büyük bir önem taşımaktadır (Karadağ & Yurdakul, 2020, s. 102). Çünkü ilköğretimde okuma becerilerini yeterince kazanamayan ve geliştiremeyen bireyler, sonraki öğretim dönemlerinde ve diğer alanlarda başarısız olabilmektedirler (Akyol, 2020, s. 2). Okuma, insanların yaşamları boyunca kullanacağı bir bilgi edinme ve anlama becerisidir. Aynı zamanda bilinmeyenin hayalini kurmaya olanak tanıyan ve bireye yeni fikirler kazandıran bir sanattır (Üstündağ Şener, 2020, s. 73). Okuma üzerine pek çok farklı tanım yapılmıştır.

Akyol'a göre (2020, s. 1) okuma; ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ile okuyucu arasındaki etkili iletişime dayanan belirli bir yöntem ve amaç doğrultusunda düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam oluşturma sürecidir. Okuma, yazıda ifade edilen duygu ve düşünceleri anlama, çözümleme ve değerlendirme süreçlerini içeren hem fizyolojik hem de psikolojik boyutları olan karmaşık bir etkinliktir (Yıldız vd., 2013, s. 115). Okuma en genel anlamıyla, evrende var olan her şeyi başta görsel olmak üzere tüm duyu organlarıyla tanıma ve

anlamlandırma etkinliğidir. Daha özel anlamda ise, sembollerini çözümleme ve anlamlandırma becerisini geliştirme sürecidir (Üstündağ Şener, 2020, s. 73). Bu tanımlar okumanın yalnızca gözün harfler üzerinde hareketiyle sınırlı olmadığını, aynı zamanda bilgiyi anlamlandırma ve yorumlama sürecini de içeren çok boyutlu bir beceri olduğunu göstermektedir (Karadağ & Yurdakul, 2020, s. 102). Okuma, anlam oluşturma ve bilgi edinme sürecidir. Okuma becerisini kazanamayan bireyler, günlük yaşamda karşılaştıkları yazılı metinlerle bilgi edinme ve iletişim kurma konusunda zorluk yaşayabilirler, bu da toplumsal yaşamda çeşitli engellerle karşılaşmalarına yol açar (Tarakcı & Bilge, 2021, s. 208). Bu nedenle okuma becerisinin geliştirilmesi, bireylerin toplumsal hayatta daha etkin ve bağımsız olmalarını sağlar.

Okuma becerisi, okuyucu ile yazar arasında uygun bir ortamda gerçekleşen bir görüş alışverişidir. Okuyucu, metni anlamaya çalışırken ön bilgilerini birleştirerek yeni anlamlar oluşturur. Bu süreç derinlemesine düşünme, dikkatli analiz ve sağlıklı bir algılama becerisi gerektirir (Akyol, 2014, s. 15). Bu beceri, hayatın her aşamasında bir alışkanlık haline geldiğinde bireye bilgiyi seçme, anlama, değerlendirme ve anlamlandırma süreçlerinde anahtar rol oynar (Üstündağ Şener, 2020, s. 74). Düzenli okuma alışkanlığı bireyin zihinsel gelişimini destekler ve yaşam boyu öğrenme sürecini güçlendirir.

Okuma becerilerinin kazandırılmasının yanı sıra çocuklara okumayı sevdirmek ve düzenli bir okuma alışkanlığı kazandırmakta önemli bir sorumluluktur. Okuma sevgisi ve okuma alışkanlığı çocukların tek başına geliştirebileceği davranışlar değildir; bu süreçte aileler, öğretmenler, akranlar ve yöneticiler aktif rol almalıdır (Akyol, 2014, s. 17). Çocukların ilk gözlem ve öğrenme ortamı aileleridir; bu nedenle doğru ya da yanlış alışkanlıklar genellikle burada şekillenir. Kitap okuma alışkanlığında da aile, önemli bir rol modelidir. Evde tüm aile üyelerinin kullandığı bir kütüphanenin bulunması, düzenli kitap okuma saatlerinin oluşturulması, kitapların tartışılması ve fikirlerin paylaşılması gibi faaliyetler nitelikli okuma alışkanlığının temelini oluşturur (Üstündağ Şener, 2020, s. 80). Okuma becerisinin gelişmesi ve hayat boyu kullanılan bir alışkanlık haline gelmesi için aile ve okulun iş birliği içinde çalışması büyük önem taşır çünkü her iki ortam da çocuğun okuma sevgisini ve alışkanlığını pekiştirecek fırsatlar sunar.

2.1.2. İfade Edici Dil Becerileri (Anlatma)

Dilin iletişim aracı olarak kullanılması, anlama (dinleme ve okuma) ve anlatma (konuşma ve yazma) becerileriyle gerçekleşir. Sağlıklı bir dil ortamında insanlar doğal yollardan dinleme ve konuşmayı öğrenirken okuma ve yazmayı eğitimle edinirler (Karadağ & Maden, 2019, s. 264). Bu beceriler insanların duygularını, düşüncelerini ve hayallerini ifade etme ihtiyacından doğmuş ve iletişim olgusunu ortaya çıkarmıştır. Konuşma ve yazma yoluyla aktarılan bilgiler, dinleme ve okuma yoluyla paylaşılmaktadır (Kaya, 2021, s. 17). Özellikle ifade edici dil becerileri olan konuşma ve yazma, bireylerin kendilerini etkili ve anlaşılır bir şekilde ortaya koymalarını sağlar.

2.1.2.1. Konuşma

Ana dili eğitimi birbirini tamamlayan birçok beceriyi içeren bir süreçtir. Bu süreçte çocukların ifade yeteneklerini, bakış açılarını ve dil becerilerini geliştirmek büyük önem taşır. İlkokul yıllarından itibaren dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma birbirinden ayrılmadan bütünleşik bir şekilde geliştirilmelidir (Türkben, 2021, s. 167). Konuşma ve dinleme bu beceriler arasında en erken kazanılan ve en yaygın kullanılanıdır. İnsanlar yazıyı icat etmeden çok önce konuşmuş ve dinlemiştir. Bu nedenle dilin özünde, konuşmanın yazılı iletişimden daha önce geldiği söylenebilir (Hussain, 2017, s. 14). Konuşma; duygu, düşünce ve bilgilerin sözlü olarak aktarılmasını sağlayan insanın sosyal ilişkilerini sürdürebilmesinde en önemli araçtır (Şahin, 2020, s. 104). Günlük yaşamın ayrılmaz bir parçası olan konuşma, bireylerin çevresiyle etkili iletişim kurmasını sağlar (Yıldız vd., 2013, s. 161).

Konuşma genel olarak duygu ve düşüncelerin sözlü olarak aktarılmasına denilmektedir ve dil, düşünce, duygu, ses, beyin ve konuşma organlarının karmaşık bir uyum içerisinde çalışmasıyla oluşur (Güneş , 2021, s. 104). Çocuk, konuşmayı okul öncesinde öğrenir ancak bu beceriyi etkili ve doğru kullanmayı eğitim sürecinde geliştirir. Konuşma eğitimi, çocuğa konuşmayı öğretmekten ziyade doğru seslendirme, nazik konuşma ve iletişim kurallarına uygun ifade yöntemlerini kazandırmayı amaçlar (Yıldız vd., 2013, s. 162).

Konuşma, yalnızca bireysel bir beceri değil aynı zamanda demokratik toplumlarda bir hak ve sorumluluktur. Güzel konuşmak herkesin arzuladığı bir yetenek olmakla birlikte, öğrenme sürecinde diğer dil becerilerinin de gelişimine katkı sağlar (Akyol, 2021, s. 23). Konuşma, ses, telaffuz, anlatma, anlama, anlaşma ve iletişim gibi iç içe geçmiş kavramları

kapsayan geniş bir alandır. İş, eğitim ve özel hayatta başarının temel unsurlarından biri olan konuşma, bireyler ve toplum arasında etkili bir iletişim aracıdır. Başarılı iletişim; açık ve düzenli bir ifadeyle birlikte, güzel ve etkili konuşma becerilerini gerektirir (Akkaya, 2020, s. 55).

Öğrencilerin zihinsel ve sosyal gelişiminde konuşmanın kritik bir rolü vardır. Düşüncelerini açıkça ifade edebilmeleri ve günlük yaşamlarında karşılaştıkları görevleri yerine getirebilmeleri için etkili konuşma becerilerini kazanmaları gerekir (Güneş, 2021, s. 107). Bu süreçte öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir. Öğretmenler, dili doğru ve etkili kullanarak öğrencilere örnek olmalı; aynı zamanda pedagojik bilgi ve dijital araçlar konusunda yeterli donanıma sahip olmalıdır (Türkben, 2021, s. 202).

Konuşmayı geliştirmek için çeşitli etkinlikler yapılabilir. Hikâye anlatma, drama, tiyatro ve pantomim gibi çalışmalar, çocukların yaratıcılığını artırarak kelimeleri daha uygun şekilde sıralamayı, seslerini güvenle kullanmayı ve görsellerle mesajlarını desteklemeyi öğrenmelerine olanak sağlar (Akyol, 2021, s. 24). Evde, okulda, işte ve diğer sosyal alanlarda yoğun olarak kullandığımız bu önemli iletişim aracı, insan hayatı için vazgeçilmez bir beceridir ve gelişigüzel değil bilimsel yaklaşımlar doğrultusunda, okul öncesi dönemden itibaren etkileşimli öğrenme ortamlarında planlı bir şekilde geliştirilmelidir (Türkben, 2021, s. 169).

Konuşma becerilerinin geliştirilmesi dinleme, okuma ve yazma becerilerinin gelişimine de katkı sağlamaktadır (Güneş, 2021, s. 113). İlkokullar, doğumdan kısa bir süre sonra ve okuma-yazmadan önce kazanılan bu becerinin geliştirilmesi ve etkili bir iletişim aracı olarak kullanılması açısından önemli bir yere sahiptir (Akyol, 2021, s. 23). Dinleme ile iç içe bir beceri olan konuşma, dil edinim sürecinde okuma ve yazmadan önce gelir; dinleme, dinlediklerini kaydetme ve anlamlandırma ile başlar ve bu süreç konuşma ile devam eder (Akkaya, 2020, s. 53)

Dil becerilerinin öğretimi sırasında, konuşma becerisi ezbere dayalı değil bol bol uygulama yapılarak ve başarılı konuşmacılar model alınarak geliştirilmelidir (Akkaya, 2020, s. 68). Etkileşimli öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen bu uygulamalar, konuşma becerisini yapılandırılmış bir şekilde iletir. Konuşmanın bireysel ve toplumsal yaşam üzerindeki etkisi göz önüne alındığında bu becerinin erken yaşlardan itibaren sistemli bir şekilde ele alınması ve geliştirilmesi gereklidir.

2.1.2.2. Yazma

Yazma, düşüncelerimizi ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri motorsal olarak üretmeyi içeren bir süreçtir (Akyol, 2020, s. 49). Yazar, yazma sırasında amacına ve bakış açısına göre bilgileri zihninde gözden geçirir, seçer ve kelimeleri buna uygun bir şekilde sıralar (Güneş, 2021, s. 153). Zihinden parmaklara doğru bir akışla duygu ve düşünceleri yazıya aktaran bu süreçte, bütün beceriler harekete geçirilir ve düşünceler sıralanarak cümlelere dönüştürülür (Güneş, 2022a, s. 1). Bununla birlikte, yazma yalnızca sözcük ve cümleleri sembolik şekil ve çizimlerle kâğıt üzerine aktarmaktan ibaret bir eylem değildir; aksine, karmaşık bir süreç olup zamanla anlamlandırma sürecini de içerir (Karadağ Yılmaz & Erdoğan, 2020, s. 55). Yazılı iletişim becerisi, okuryazar toplumlarda bireyler için vazgeçilmezdir (Allen & Lembke, 2022, s. 72). 21. yüzyılın kritik becerilerinden biri olan yazma, yaşam boyu önemli bir rol oynar. Yeterli yazma becerisine sahip öğrenciler, bilgilerini etkili bir şekilde başkalarına iletebilirler ve bu sayede akademik, sosyal ve profesyonel yaşamlarında daha başarılı olabilirler (Kirby, Spencer & Chen, 2021, s. 1).

Öğrencileri günümüz toplumunda başarı için gereken okuryazarlık becerileriyle donatmak amacıyla yazma eğitimi erken yaşlardan itibaren başlamalı ve her öğrenci için verimli olmalıdır (Kirby vd., 2021, s. 1). Çoğu gelişmiş ülke, yazma becerilerinin erken yaşlardan itibaren geliştirilmesine büyük önem vermektedir; bu da öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini, öğrenmelerini, iletişim kurmalarını ve toplumla bütünleşmelerini sağlar (Güneş, 2022a, s. 1). Yazma, sessiz bir dil kullanma eylemidir ve bireyler iç dilin ritmini zamanla kavrar; erken yaşlarda bu farkındalık kazanıldığında yazılı anlatım becerisi de güçlenir (Karadağ, 2020, s. 167). İlkokulda verilen yazma eğitimi, öğrencilerin dil becerilerini temelden geliştirerek onların hem akademik hem de sosyal yaşamlarında başarılı olmaları için önemli bir zemin hazırlar.

Yazma, diğer dil becerilerine kıyasla geliştirilmesi en zor becerilerden biridir (Kardaş vd., 2021, s. 1). Bununla birlikte yazma, bireylerin profesyonel, sosyal ve toplumsal yaşamlarına katılımında temel bir araçtır (Cutler & Graham, 2008, s. 907). Günümüzde çalışanların büyük bir çoğunluğunun yazılı iletişimle ilgili sorumlulukları bulunmaktadır ve etkili yazma becerisi, farklı okuyucularla güçlü bir iletişim kurmanın temel unsurlarından biridir (Orhan Karsak, 2020, s. 102). Yazma yalnızca bir sembolleştirme süreci değil aynı zamanda bir düşünme ve anlam yaratma etkinliğidir. Bu açıdan baktığımızda yazma eylemi düşünme sistemi içerisinde kuşkusuz en sistematığıdır (Karadağ, 2020, s. 166). Bu süreç, bireyin zihnindeki duygu ve düşünceleri düzenleyerek yazıya dökmesini gerektirir (Coşkun, 2014,

s. 56). Dolayısıyla yazma eğitimi, bilişsel becerilerin gelişimiyle yakından ilişkilidir ve bireylerin eğitim hayatının ilk yıllarından itibaren bu beceriyi etkin şekilde kullanmaları gelecekteki meslek yaşamlarında avantaj sağlamaları açısından büyük önem taşımaktadır.

Akyol'un (2021, s. 107) yazmanın iki boyutu olarak tanımladığı kazanım ve geliştirme aşamaları, yazma becerisinin gelişiminde önemli bir yere sahiptir. Harflerin, hecelerin, kelimelerin ve cümlelerin ne olduğunun ve nasıl yazılacağına öğrenilmesi kazanım aşamasına, bu becerilerin etkili bir biçimde yazılı anlatımda kullanılması ise gelişim aşamasına karşılık gelir. Yıldız'ın (2018, s. 7) yazma öğretimini gelişimsel ve süreç boyutu olarak ele alan yaklaşımı da bu görüşü destekler. Gelişimsel boyut, sınıf seviyesine göre değişen konu ve becerilere odaklanırken süreç boyutu yazmanın çalışıldıkça zenginleşen bir eylem olduğunu vurgular. Bu bağlamda, yazma becerisi hem kazanım ve gelişim aşamalarını hem de gelişimsel ve süreç odaklı boyutları kapsayan bütüncül bir yapı olarak değerlendirilebilir. Yazma becerisi eğitim ve uygulama ile geliştirilir. İlkokulun ilk yıllarında yazmanın fiziksel boyutu olan göz-el koordinasyonu, kalem tutma, harflerin yönleri, çizgi takibi gibi temel motor ve algısal becerilere odaklanılır. Üçüncü sınıftan itibaren ise noktalama, sözcüklerin etkili kullanımı, cümle ve metin yapısı gibi üst düzey yazma becerilerinin geliştirilmesi önem kazanır (Karadağ Yılmaz & Erdoğan, 2020, s. 59). Yazma becerisinin edinilmesi ve geliştirilmesi sürecinde yazıyı oluşturan temel öğeleri tanımak ve bunlarla ilgili yeterli bilgiye sahip olmak etkili bir anlatım için kritik öneme sahiptir. Yazıyı oluşturan temel öğeler; konu, hedef, mesaj ve ana fikir, anlatım tarzı, düzenleme, başlık, sözcük seçimi, cümle yapısı, paragraf düzeni ile yazım kuralları ve noktalama işaretleridir (Göçen, 2021, s. 243)

İnsanlığın erken dönemlerinde yalnızca dinleme ve konuşma becerileri etkin olarak kullanılırken yazının icadıyla birlikte okuma ve yazma becerileri de gelişmiştir. Tarihçiler, yazının icadını tarihi devirlerin başlangıcı olarak kabul eder (Karatay, 2018, s. 4). Yazı, insanoğluna konuşmanın yanında önemli bir iletişim aracı kazandırmış; kuşaklar ve toplumlar arasında bilgi ve kültür aktarımını kolaylaştırmıştır. Toplumların gelişmişlik düzeylerini belirlemede yazılı iletişim önemli bir ölçüt olmuştur ve bu durum teknolojik gelişmelerle daha da belirginleşmiştir. Bu nedenle öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi, eğitimin temel hedeflerinden biri haline gelmiştir (Coşkun, 2014, s. 50). İnsanı diğer varlıklardan ayıran en temel özellik, düşüncelerini yazılı ve sözlü olarak ifade edebilmesidir. Günlük yaşamda konuşma dili ne kadar önemliyse geleceğe iz bırakmak için yazı dili de aynı derecede önem taşımaktadır (Kardaş vd., 2021, s. 8). Ancak yazının bu

kadar önemli olmasına rağmen pek çok birey yazma becerisinde yeterince yetkin değildir (Graham & Perin, 2007a, s. 445).

İlkokul ve ortaokul öğrencileri için iyi yazabilmek bir tercih değil gerekliliktir. Yazma becerisi, okuduğunu anlama ile birlikte hem akademik başarı hem de toplumsal ve ekonomik hayata katılım için kritik öneme sahiptir. Bazı öğrenciler iyi bir okuma becerisine sahip olmalarına rağmen yazmada zorlanabilirler (Orhan Karsak, 2020, s. 101). Dinleme ve konuşma becerileri genellikle doğal yollarla kazanılırken okuma ve yazma becerileri daha çok sistemli eğitimle öğrenilir. Okuma, yazmanın temelini oluşturur çünkü okumayı bilmeyen biri yazmayı öğrenemez. Yazma eğitiminin okuma anlayışını geliştirdiği ve dil bilgisi ile yazım gibi yazma becerilerinin öğretilmesinin okuma becerilerini güçlendirdiği belirlenmiştir (Graham & Hebert, 2010, s. 9). Bu nedenle yazma öğretimine önce okuma ile başlanır ardından yazma becerileri geliştirilir. Bu süreç, okuma ve yazmanın birbirini tamamlayan bir bütün olarak ele alınmasını sağlar (Coşkun, 2014, s. 50).

2.2. Yazma Becerisinin Önemi

Yazma, günümüzde hayatın her alanında temel bir ihtiyaçtır. İnsan, toplumsal bir varlık olarak düşüncelerini ifade etme isteği duyar. Bu ihtiyacı karşılamanın iki yolu konuşma ve yazmadır. Yüz yüze iletişimde anlatım konuşma yoluyla sağlanırken mekânsal farklılıklar yazma becerisini zorunlu kılar (Karadağ & Maden, 2019, s. 264). Kültür, binlerce yıldır sözlü ve yazılı gelenekle kuşaktan kuşağa aktarılmaktadır. Geçmişte sözlü aktarım yeterli görülürken son yüzyıldaki gelişmeler, yeni kuşakların toplumsal düzene uyum sağlayabilmeleri için yazılı kaynaklardaki bilgilerle donatılmasını zorunlu hale getirmiştir. İletişim devrimi, yazının kullanım alanını genişletmiş, resmi yazışmalardan sosyal medya paylaşımlarına kadar bireyleri sürekli yazmaya yönlendirmiştir. Bu durum her yeni kuşağın bir öncekinden daha donanımlı hale gelmesini ve iyi bir eğitim sürecinden geçmesini gerektirmiştir. Bu sürecin temelini ise "okuma" ve "yazma" becerileri oluşturmaktadır (Karadağ, 2020, s. 165).

Yazma, insanlığın binlerce yıldır kullandığı en önemli iletişim araçlarından biridir. Yazının icadı, bilgi ve kültür aktarımını kolaylaştırarak toplumların gelişmişlik düzeyini belirleyen önemli bir faktör olmuştur. Teknolojik gelişmelerle yazılı anlatımın önemi artmış ve öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi eğitimin temel hedeflerinden biri haline gelmiştir (Coşkun, 2014, s. 50). Ayrıca yazılı anlatım becerilerinin bireylerin analitik

düşünme, problem çözme ve kendini ifade etme yetilerini güçlendirdiği de göz önüne alındığında, bu becerilerin eğitimin her aşamasında öncelikli bir yere sahip olması gerektiği görülmektedir.

Yazmanın psikolojik, sosyal, pedagojik ve dil gelişimi açısından faydaları inkâr edilemez. Kişi, yazmak suretiyle hem duygularını ifade etmenin hem de zihinsel yüklerinden kurtulmanın rahatlığıyla psikolojik açıdan huzur bulabilir. Aynı zamanda herhangi bir eser ortaya koyarak kendine olan güvenini artıran birey, sosyal açıdan da kendini daha farklı ve güçlü hissedecek hatta toplum içindeki statüsünün değiştiğini fark edecektir (Yıldız vd., 2013, s. 219). Bu süreç, bireyin sadece kendini daha iyi tanımasını sağlamakla kalmaz aynı zamanda çevresiyle daha güçlü ve anlamlı bağlar kurmasına da olanak tanır.

Yazma, bireylerin dil ve bilişsel gelişim düzeyini yansıtan bir öğrenme ve keşif aracıdır. Öğrencilerin okul ve günlük yaşamlarındaki başarıları için gerekli üst düzey düşünme ve iletişim becerilerinin temelini oluşturur. İyi yazma becerisi, okuldan iş yaşamına kadar her alanda başarının anahtarıdır. Bu nedenle ilkokulda öğrencilere akıcı yazma becerisi kazandırmak, öğretimin temel amaçlarından biri olarak kabul edilmektedir (Karadağ Yılmaz & Erdoğan, 2020, s. 56). Yazma becerisi, bireylerin kişisel, akademik ve profesyonel yaşamlarında başarılı olmalarını sağlayan temel bir yetenektir ve bu nedenle sürekli olarak geliştirilmesi önemlidir.

Yazma becerisi yeterince gelişmemiş öğrenciler, düşüncelerini etkili bir şekilde ifade etme konusunda zorluk yaşayabilirler. Bu durum, onların yazma sürecinde hızlı ve akıcı bir şekilde ilerlemelerini engeller. Çocuğun yazma hızı yavaşsa düşünce ve maksatlarını kâğıda aktarmadan kaybedebilir. Ayrıca dikkatin yazının planlanmasından çok mekaniklere odaklanması, oluşturulacak metinlerdeki tutarlılığı ve karmaşıklığı olumsuz yönde etkiler. Son olarak yazma sürecinin getirdiği stres nedeniyle öğrencinin isteği azalabilir (Akyol, 2020, s. 49).

Yazma yalnızca bireylerin dil becerilerini değil aynı zamanda düşünsel ve bilişsel gelişimlerini de destekleyen temel bir süreçtir. Öğrencilerin yazma becerilerinin güçlendirilmesi, onların akademik ve kişisel başarılarını artırmak için büyük önem taşır. Yazılı anlatım, düşüncelerin sistematik ve etkili bir şekilde ifade edilmesine olanak tanır ve aynı zamanda analitik düşünme ve problem çözme gibi önemli becerileri geliştirir. Günümüzde teknolojinin etkisiyle yazının rolü daha da artmış, yazılı iletişim her alanda hayati bir araç haline gelmiştir. Bu nedenle yazma becerilerinin geliştirilmesi, yalnızca eğitim sürecinde değil hayat boyu süren bir gelişim süreci olarak ele alınmalıdır. Yazmanın

önemi, bireylerin kendilerini ifade etme, duygusal rahatlatma ve sosyal bağlarını güçlendirme açısından da büyük bir yere sahiptir. Bu bağlamda yazma becerisinin her düzeyde desteklenmesi ve geliştirilmesi, bireylerin daha güçlü, etkili ve özgüvenli bir iletişim kurmalarına yardımcı olur. Özellikle ilkokulda yazma becerisinin erken yaşta kazandırılması, öğrencilerin dil gelişimleriyle birlikte yaratıcı düşünme ve kendilerini ifade etme yetilerini güçlendirir. Bu temelin sağlanması, öğrencilerin gelecekteki eğitim hayatlarında daha başarılı olmalarını ve sosyal yaşamlarında etkili bir şekilde iletişim kurmalarını sağlar.

2.3. Yazma Becerisinin Aşamaları

Yazının oluşumunda “ses, harf, hece, kelime, cümle, paragraf, metin” şeklinde bir sıralama bulunur. Bu sıralama, yazının yapı taşlarını oluştururken aynı zamanda anlamın derinleştiği ve genişlediği bir süreçtir. Ancak yazılı anlatımın bir yargı ifade eden boyutu, bu sıralamada "cümle" ile başlar. Bunun nedeni, cümlelerin anlamlı bir yargı ifade edebilen en küçük birim olmasıdır. Sesler, harfler, heceler ve kelimeler yazının temel yapı taşlarını oluşturur ancak bu birimler tek başlarına bir yargı ya da tam bir düşünce ifade etmezler. Örneğin, sesler ve harfler dilin en küçük birimleri olmasına rağmen anlam taşımaktan uzaktır. Heceler ise seslerin birleşimiyle ortaya çıksa da yargı bildirmez, yalnızca bir ses grubu olarak varlık gösterir. Kelimeler ise anlam taşıyan birimlerdir ancak genellikle bir yargı oluşturmazlar; yalnızca bir nesneyi, durumu ya da kavramı ifade ederler (Mete & Dağ, 2022, s. 67).

Buna karşın, cümle bir düşünceyi veya durumu ifade eden bir yargı içerir ve dilin iletişim boyutunu mümkün kılar. Örneğin, "Kitap" kelimesi yalnızca bir nesneyi işaret ederken "Kitap okudum" cümlesi bir yargıyı ifade eder, çünkü bir eylemin gerçekleştiğini ve özne-fiil ilişkisinin kurulduğunu bildirir. Bu nedenle, yazılı anlatımın anlam taşıyan ve iletişim kurmaya yönelik ilk adımı "cümle bilgisi" ile başlar. Ses, harf, hece ve kelime, bu sürecin vazgeçilmez temel taşlarıdır, ancak anlamın yargıya dönüşmesi cümle ile mümkündür. İşte bu yüzden cümle bilgisi, yazılı anlatımın başlangıç noktası olarak kabul edilir.

2.3.1. Cümle

Seslerden oluşan anlamlı dil birliği kelimedir. Kelimelerin en temel özelliği anlamdır ve bu anlam, cümlede belirginleşir (Erkul, 2007, s. 3). Güneş'e (2003, s. 40) göre cümle, duygu, düşünce ve isteklerin tam olarak ifade edildiği kelime dizisidir. Karahan'a göre ise cümle,

(2023, s. 13) yargı veya bitmişlik bildiren kelime ya da kelime gruplarına denir. Cümle, kendi içinde tutarlılığı olan iş, oluş hareket veya durum ifade eden yargılı ve hükme bağlanmış çekimli kelime veya kelime dizisidir (Sarica, 2015, s. 13). Cümle, en temel anlamıyla bir yargı grubudur. Yargı içermeyen kelime toplulukları cümle olarak kabul edilmez. Bir düşünceyi, duyguyu, hareketi, olayı veya isteği tam bir hükümle ifade eden kelime ya da kelime grubu cümle olarak tanımlanır. Başka bir deyişle cümle, haber veya dilek yoluyla tam bir yargı bildiren kelimeler dizisidir (Özkan & Sevinçli, 2021, s. 116).

Kavramlar kelime ve kelime gruplarıyla ifade edilirken duygular, düşünceler, olaylar ve durumlar cümlelerle ya da birden fazla cümleden oluşan ifadelerle karşılanır. Kelime ve kelime grupları, cümle kurmak için gerekli malzemeyi oluşturur. Bu malzeme, dile özgü bir dizilişle cümleye dönüştürülür. Böylece anlamak, anlatmak ve iletişim kurmak için gereken cümle oluşturulur. Bu cümleyi, anlam ilişkisi olan diğer cümleler takip eder. Bazı cümleler, aralarındaki ilişkiye göre dil öğeleriyle bağlanarak bağlı cümleler oluşturur (Karahana, 2023, s. 13). Kelimeler tek başlarına genellikle yalnızca nesne, hareket veya kavramları ifade etmekle kalır. Ancak bir meramın anlatılmak istenmesi durumunda kelimeler belirli bir düzen ve kurallar içerisinde birleşerek cümleyi oluşturur ve düşüncenin doğru şekilde anlaşılmasına yardımcı olur (Özkan & Sevinçli, 2021, s. 115). Cümle bir düşünceyi, hareketi, olayı ya da duyguyu dinleyende veya okuyanda soruya yer bırakmayacak şekilde tam olarak ifade eden kelime dizisidir (Erkul, 2007, s. 1). Cümleler kelimenin tam anlamıyla minyatür kompozisyonlar gibi işlev görür ve iletişimi sağlar. Yazarlar cümleleri çoğalttıklarında zihinsel düşüncelerini ve amaçlarını, dil bilgisel olarak geçerli yazılı şekillere dönüştürürler ve böylece okuyuculara belirli mesajlar iletebilirler (Saddler, 2012, s. 6). Bu işlevi yerine getirebilmesi için cümleler belirli özelliklere ve yapısal kurallara dayanır; bu özellikler, cümleyi daha anlamlı ve etkili kılar.

Cümle dilin temel yapı taşlarından biridir ve dil öğretiminde önemli bir yer tutar. Öğrencilerin dilde etkili iletişim kurabilmesi için cümlelerin doğru bir şekilde yapılandırılması büyük önem taşır. Bu bağlamda cümle öğretiminde cümlelerin kısa, net ve basit olması gerektiği vurgulanmaktadır. Güneş (2003) cümlelerin sadece dil bilgisi kurallarına uygun olmakla kalmayıp aynı zamanda açıklık, duruluk, akıcılık, sadelik, birlik ve bütünlük gibi nitelikleri taşıması gerektiğini belirtmektedir. Bu özellikler, cümlelerin etkili ve anlaşılır olmasını sağlar. Karahana (2023, s. 14) ise cümlelerin yapısı hakkında daha fazla bilgi sunarak cümlelerin kelime ya da kelime gruplarından oluştuğunu ve bu yapının ihtiyaca göre değişebileceğini ifade etmektedir. En küçük cümle, yalnızca bir yüklemden oluşan

cümle olabilir. Bu tür basit yapılar, dil öğrenme ve öğretme sürecinde temel bir yapı olarak kullanılır ve özellikle ilkokul düzeyindeki öğrenciler için dilin temel yapılarını öğretmede etkili olabilir. Sonuç olarak Güneş'in (2003) önerdiği cümle nitelikleri ve Karahan'ın (2023) cümle yapısına dair görüşleri, cümlelerin doğru ve etkili bir şekilde kurulmasının temel ilkelerini oluşturur.

Öğrencilerin dilde doğru ve etkili iletişim kurabilmesi için cümlelerin doğru yapılandırılması, sadeleştirilmesi ve anlam bakımından eksiksiz olması büyük önem taşır. Çünkü bir cümlede kelime sayısının fazla olması, her zaman anlamın derinliğini veya içeriğin açıklığını garanti etmez. Bazen kısa ve öz cümleler, daha net ve etkili bir şekilde duygu, düşünce, olay veya durumu aktarabilir. Fazla kelime kullanmak, karmaşık ve dağılmış bir anlatıma yol açabilir, bu da anlatılmak istenen mesajın kaybolmasına neden olabilir. Bu nedenle öğrencilerin doğru yapılandırılmış ve anlamı açık cümleler kurabilmeleri için sadeleştirme ve dil bilgisi kurallarına dikkat etmeleri gerekir (Karahan, 2023, s. 15).

Cümlelerin doğru yapılandırılması ve anlam bakımından eksiksiz olması, iletişimin etkinliğini artırmak için kritik bir rol oynar. Ancak bu yapıları daha derinlemesine anlayabilmek için cümle türlerini ve her bir türün özelliklerini bilmek önemlidir. Cümleler, kullanım amacına ve yapısına göre farklı türlere ayrılabilir. Her bir cümle türü, belirli bir anlam taşır ve iletişimde farklı işlevler üstlenir. Bu çeşitlilik, öğrencilerin dil becerilerini geliştirirken dilin farklı bağlamlarda nasıl kullanılabileceği konusunda onlara daha geniş bir perspektif sunar.

2.3.1.1. Cümle Türleri

Geçmişten günümüze değin cümle bilgisi üzerine birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalarda cümle türleri ile ilgili farklı terim ve sınıflandırmaların kullanıldığı görülmektedir. Bu durum cümle bilgisi alanındaki kavramsal karmaşıklığın ve farklı bakış açılarına sahip araştırmacıların cümle yapısını anlama ve öğretme konusundaki çeşitli yaklaşımlarının bir yansımasıdır. Bu dilci ve dilbilimcilerin yaptıkları terim ve sınıflandırmalar aşağıda verilmiştir. Bulak (2023) tarafından yapılan sınıflandırma Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1

Şahap Bulak Tarafından Yapılan Cümle Türleri Sınıflandırması

A. Yapısına göre cümleler	B. Yüklemin türüne göre cümleler	C. Yüklemin yerine göre cümleler	Ç. Anlamına göre cümleler
1. Basit Cümleler	1. İsim Cümlesi	1. Kurallı cümle	1. Olumlu Cümle
2. Birleşik Cümleler	2. Fiil Cümlesi	2. Devrik Cümle	2. Olumsuz Cümle
3. Eksiltili Cümleler			3. Soru Cümlesi

Şahap Bulak tarafından yapılan cümle türleri sınıflandırmasına göre cümleler dört grupta incelenmektedir. Yapısına göre cümleler basit, birleşik ve eksiltili cümleler olmak üzere üç gruba ayrılır. Yüklemin türüne göre cümleler, yüklem ismi veya fiil olmasına bağlı olarak isim ve fiil cümleleri şeklinde ikiye ayrılır. Yüklemin yerine göre cümleler, yüklem cümledeki konumuna göre kurallı ve devrik cümleler olarak sınıflandırılır. Anlamına göre cümleler ise olumlu, olumsuz ve soru cümleleri şeklinde gruplandırılmıştır. Sarıca (2015) tarafından yapılan sınıflandırma Tablo 2’de görülmektedir.

Tablo 2

Bedri Sarıca Tarafından Yapılan Cümle Türleri Sınıflandırması

A. Yapısına göre cümleler	B. Yüklemin yapısına göre cümleler	C. Yüklemin konumuna göre cümleler	Ç. Anlamına göre cümleler
1. Basit Cümle	1. Fiil Cümleleri	1. Kurallı Cümle	1. Eylemin gerçekleşme durumuna göre cümleler
2. Birleşik Cümle	2. İsim Cümleleri	2. Devrik Cümle	2. Tasarlama, ünlem ve soru
3. Bağlı Cümle			
4. Sıralı Cümle			

Bedri Sarıca tarafından yapılan cümle türleri sınıflandırmasına göre cümleler dört ana başlık altında incelenmektedir. Yapısına göre cümleler, basit, birleşik, bağlı ve sıralı cümleler olmak üzere dört gruba ayrılır. Yüklemin yapısına göre cümleler, yüklem fiil veya isim soylu olmasına bağlı olarak fiil cümleleri ve isim cümleleri şeklinde ikiye ayrılır. Yüklemin konumuna göre cümleler, yüklem cümledeki yerleşimine göre kurallı ve devrik cümleler olarak sınıflandırılır. Anlamına göre cümleler ise eylemin gerçekleşme durumuna göre cümleler ile tasarlama, ünlem ve soru cümleleri şeklinde gruplandırılmıştır. Özkan ve Sevinçli (2021) tarafından yapılan sınıflandırma Tablo 3’te görülmektedir.

Tablo 3

Mustafa Özkan ve Veysi Sevinçli Tarafından Yapılan Cümle Türleri Sınıflandırması

A. Yapısına göre cümleler	B. Yüklemine göre cümleler	C. Yüklem yerine göre cümleler	D. Anlamına göre cümleler
1. Basit Cümle	1.İsim Cümlesi	1.Kurallı Cümle	1.Olumlu Cümle
2. Birleşik Cümle	2. Fiil Cümlesi	2. Devrik Cümle	2. Olumsuz Cümle
3. Sıralı Cümle			3. Soru Cümlesi
4. Bağlı Cümle			4.Emir Cümlesi
5. Ara sözlü Cümle			5. Ünlem Cümlesi
6. Eksiltili Cümle			

Mustafa Özkan ve Veysi Sevinçli tarafından yapılan cümle türleri sınıflandırmasına göre cümleler dört grupta incelenmektedir. Yapısına göre cümleler, basit, birleşik, sıralı, bağlı, ara sözlü ve eksiltili cümleler olmak üzere altı gruba ayrılır. Yüklemine göre cümleler, yüklem isim veya fiil soylu olmasına bağlı olarak isim ve fiil cümleleri şeklinde ikiye ayrılır. Yüklem yerine göre cümleler, yüklem cümledeki konumuna göre kurallı ve devrik cümleler olarak sınıflandırılır. Anlamına göre cümleler ise olumlu, olumsuz, soru, emir ve ünlem cümleleri olmak üzere beş gruba ayrılmaktadır. Akbayır (2013) tarafından yapılan sınıflandırma Tablo 4’te görülmektedir.

Tablo 4

Sıddık Akbayır Tarafından Yapılan Cümle Türleri Sınıflandırması

A. Yapılarına göre cümleler	B. Yüklem türüne göre cümleler	C. Öğelerin dizilişine göre cümleler	D. Anlamına göre cümleler
1. Basit Cümle	1.İsim Cümlesi	1.Kurallı Cümle	1.Olumlu Cümle
2. Birleşik Cümle	2. Fiil Cümlesi	2. Devrik Cümle	2. Olumsuz Cümle
3. Sıralı Cümle		3. Eksiltili Cümle	
		4. Ayraçlı (Parantezli) Cümle	

Sıddık Akbayır tarafından yapılan cümle türleri sınıflandırmasına göre cümleler dört grupta incelenmektedir. Yapılarına göre cümleler, basit, birleşik ve sıralı cümleler olmak üzere üç gruba ayrılır. Yüklem türüne göre cümleler, yüklem isim veya fiil soylu olmasına bağlı olarak isim ve fiil cümleleri şeklinde ikiye ayrılır. Öğelerin dizilişine göre cümleler, yüklem cümledeki konumuna göre kurallı, devrik, eksiltili ve ayraçlı cümleler olarak sınıflandırılır. Anlamına göre cümleler ise olumlu ve olumsuz cümleler olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Erkul (2007) tarafından yapılan sınıflandırma Tablo 5’te görülmektedir.

Tablo 5

Rasih Erkul Tarafından Yapılan Cümle Türleri Sınıflandırması

A. Yapılarına göre cümleler	B. Yüklemine göre cümleler	C. Kuralına göre cümleler	D. Biçimlerine göre cümleler
1. Basit Cümle	1.İsim Cümlesi	1.Düz/Kurallı Cümle	1.Sıralı Cümleler
2. Birleşik Cümle	2. Fiil Cümlesi	2. Devrik/ Kuralsız Cümle	2. Bağlı Cümleler
		3. Eksilteli Cümle	3. Karmaşık Cümleler

Rasih Erkul tarafından yapılan cümle türleri sınıflandırmasına göre cümleler dört ana grupta incelenmektedir. Yapılarına göre cümleler, basit ve birleşik cümlelerden oluşmaktadır. Yüklemine göre cümleler, yüklem türüne bağlı olarak isim ve fiil cümleleri şeklinde ikiye ayrılmaktadır. Kuralına göre cümleler, yüklem cümledeki dizilişine göre düz (kurallı), devrik (kuralsız) ve eksilteli cümle olmak üzere üç grup olarak sınıflandırılmaktadır. Biçimlerine göre cümleler ise sıralı, bağlı ve karmaşık cümleler olmak üzere üç grupta ele alınmaktadır. Demir (2019) tarafından yapılan sınıflandırma Tablo 6’da görülmektedir.

Tablo 6

Necati Demir Tarafından Yapılan Cümle Türleri Sınıflandırması

A. Yapı bakımından cümleler	B. Yüklem türü bakımından cümleler	C. Yüklem yeri bakımından cümleler	D. Yüklem anlamı bakımından cümleler
1. Basit Cümle	1.İsim Cümlesi	1.Kurallı Cümle	1.Olumlu Cümle
2. Birleşik Cümle	2. Fiil Cümlesi	2. Devrik Cümle	2. Olumsuz Cümle
3. Sıralı Cümle			3. Soru Cümlesi
4. Bağlı Cümle			
5. Eksilteli Cümle			

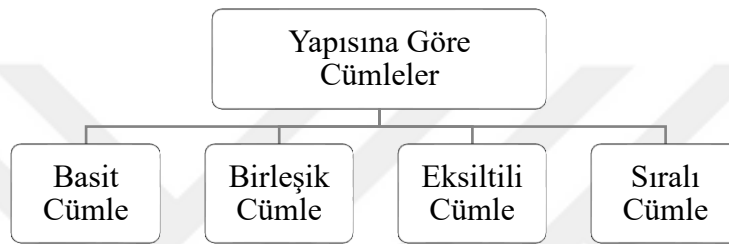
Necati Demir tarafından yapılan cümle türleri sınıflandırmasına göre cümleler dört ana grupta incelenmektedir. Yapı bakımından cümleler, basit, birleşik, sıralı, bağlı ve eksilteli cümleler olmak üzere beş gruba ayrılmaktadır. Yüklem türü bakımından cümleler, yüklem isim ya da fiil soylu olmasına bağlı olarak isim ve fiil cümleleri şeklinde ikiye ayrılmaktadır. Yüklem yeri bakımından cümleler, yüklem cümledeki konumuna göre kurallı ve devrik cümleler olarak sınıflandırılmaktadır. Yüklem anlamı bakımından cümleler ise olumlu, olumsuz ve soru cümleleri olmak üzere üç grupta ele alınmaktadır.

Türkçede cümleler genel olarak yapısına, yüklem türüne, yüklem yerine ve anlamına göre olmak üzere dört farklı açıdan incelenmektedir. Yapısına göre cümleler, basit, birleşik, sıralı ve eksilteli cümleler gibi alt başlıklara ayrılmaktadır. Yüklem türüne göre cümleler yüklem isim ya da fiil soylu olmasına bağlı olarak isim ve fiil cümleleri şeklinde

sınıflandırılmaktadır. Yüklemin yerine göre cümleler yüklem cümledeki konumuna bağlı olarak kurallı ve devrik cümleler olarak ele alınmaktadır. Anlamına göre cümleler ise olumlu, olumsuz, soru, ünlem ve emir cümleleri gibi gruplara ayrılmaktadır. Bu sınıflandırmalar, cümlelerin yapı ve işlevlerini anlamada önemli bir temel oluşturmaktadır.

2.3.1.1.1. Yapısına Göre Cümleler

Türkiye Türkçesinde cümleler genel olarak yapısına göre dört ana gruba ayrılır. Yapısına göre cümleler kavram haritasında şu şekilde gösterilebilir:



Şekil 2. Yapısına göre cümleler

Basit Cümle

Bir tek eylem ya da yargı bildiren cümledir. Bu tür cümlelerde ya bir tek çekimlenmiş eylem ya da eylemle yargı anlamı kazanmış bir tek sözcük vardır (Akbayır, 2013, s. 135). Bu cümle yapısı, yalın bir anlatım bildirir ve bağımsız bir yargı ortaya koyar (Özkan & Sevinçli, 2021, s. 195). Basit cümleler sadece yüklemden oluşabileceği gibi birden çok ögeden de oluşabilir (Bulak, 2023, s. 403). Basit cümlelerde cümle, nokta (.), ünlem (!), ya da soru işareti (?) ile sona erer (Erkul, 2007, s. 59).

Basit cümleyi belirleyen ölçü, yüklem dışında ögelerin olup olmaması veya sayısı değildir. Basit olmasındaki ölçü diğer ögelerin sayısı da değildir. Ölçü, tek yüklem taşımasıdır. Basit cümleler bağımsız cümlelerdir. Başka bir cümle tarafından tamamlanmaz, başka bir cümleyi tamamlamazlar. Bir başka söyleyişle kendisine bağlı bir cümle yoktur. Kendisi de başka bir cümleye bağlı değildir (Demir, 2019, s. 72). Aşağıda örnek basit cümleler verilmiştir:

- Hayatta en hakiki mürşit ilimdir (Atatürk).
- Tatlı dil yılanı deliğinden çıkarır.
- İki karpuz bir koltuğa sığmaz.

- Tüm gün müzik dinliyor.
- Fırından iki ekmek aldım.
- Bu araba çok güzel.
- Dolaptaki yemek bozulmuş.
- Dersi iştahla dinledi.

Birleşik Cümle

En az iki eylem ya da yargı bildiren cümlelerdir. Bu eylem ya da yargılardan biri ana yargıdır. Buna temel cümle denir. Temel cümle, cümlelerin yüklemidir. Yüklem dışındaki öğeye, yardımcı yargı ya da yan cümle denir (Akbayır, 2013, s. 135; Erkul, 2007, s. 60). Başka bir ifadeyle birleşik cümle, içinde birden çok yargı bulunduran cümledir. Bu yapıdaki cümlelerde bir cümle bir diğerinin başlangıcı olabilir; hatta belli kurallar ölçüsünde birbirine bağlanır veya başka bir cümlelerin içerisinde yer alır (Özkan & Sevinçli, 2021, s. 197).

Basit cümle bir yargı, oluş, hareket, olay, duygu, amaç, düşünce bildirmek için bir araya gelen söz veya söz öbekleri iken birleşik cümleler birden çok basit cümlelerin bir araya gelmesi ile oluşmaktadır (Demir, 2019, s. 73). Aşağıda örnek birleşik cümleler verilmiştir:

- Saatine baktı ve uçağı kaçırdığını anladı.
- Hava güzel olursa yarın pikniğe gideceğiz.
- Hava güzelse dışarı çıkarız.
- Seni görünce yolunu değiştirdi.
- Beni sorarsa okulda olduğumu söyleyin.

Eksiltili (Kesik) Cümle

Türkçede türlü nedenlerle cümlelerin öğelerinden yüklem kullanılmadığı görülür. Bu tür cümlelere eksiltili (kesik) cümle denir (Bulak, 2023, s. 466). Yüklem kullanılmasa da cümlede bir yargı anlamı vardır. Böyle cümlelerde yargı ifadesi söz veya metin bütünlüğü içinde, dinleyicinin veya okuyucunun algılamasına bırakılır. Bu yapıya sahip cümleler eksik öğeye rağmen tam bir anlatım değeri taşıyabilirler (Özkan & Sevinçli, 2021, s. 222).

Bir bakıma tam bir cümle kurulabilmesi için gereken ana unsurları içermeyen cümledir. Yüklemi cümlede gösterilmez fakat cümlelerin söyleyişine göre cümledeymiş gibi düşünülür. Genellikler cümlelerin eksik olan kısmına üç nokta (...) konur. Fakat sonunda her üç nokta

olan cümle eksiltili cümle değildir (Demir, 2019, s. 81). Aşağıda örnek eksiltili cümleler verilmiştir:

- Harman yel ile, düğün el ile...
- İnsanlar konuşa konuşa, hayvanlar koklaşa koklaşa...
- Bir eli yağda, bir eli balda...
- Tencere yuvarlanmış...

Sıralı Cümle

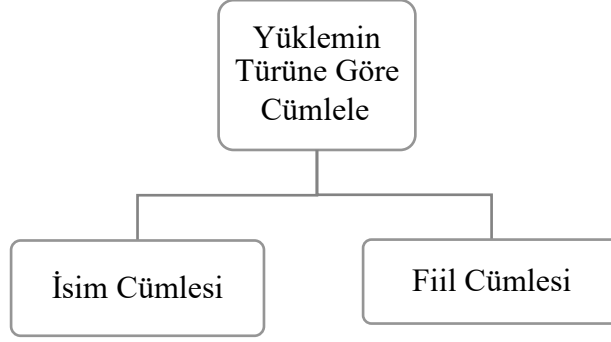
Arka arkaya sıralanmış cümlelerden oluşur. Her cümle kendi başına bir anlam bildirmekle birlikte, öteki cümlelerle aralarında bir anlam ilişkisi vardır. Birbirlerine sıralama bağlacı, virgül ya da noktalı virgülle bağlanır (Özkan & Sevinçli, 2021, s. 209). Bu tanıma uyan sıralı cümleler, birbiriyle bağlantılı ancak bağımsız olan birden fazla cümlenin arka arkaya sıralandığı yapıları ifade eder. Bu cümle türü, anlamın sırasına ve yoğunluğuna göre bir akış sağlar. Aşağıda sıralı cümle örneklerine yer verilmiştir:

- Sabah erkenden kalktım, kahvaltı hazırladım, sonra işe gittim.
- Kitapları topladım, odaları temizledim, ardından dışarı çıkıp yürüyüşe çıktım.
- Güneş yavaşça batıyor, hava serinliyor, akşam yaklaşıyor.

Bu örneklerde her bir cümle bağımsız bir anlam taşır, ancak sıralama bağlaçları ve noktalama işaretleri ile bir arada anlamlı bir bütün oluşturur.

2.3.1.1.2. Yüklemin Türüne Göre Cümleler

Türkçede yüklemin türüne göre cümleler isim cümlesi ve fiil cümlesi olmak üzere ikiye ayrılır. Yüklemin türüne göre cümleler kavram haritası aşağıda verilmiştir:



Şekil 3. Yüklem türüne göre cümleler

İsim Cümleleri

Yüklemi bir isim veya isim grubu olan cümlelerdir. İsim cümleleri öznenin ne olduğunu ya da bir durumu bildirirler (Erkul, 2007, s. 51; Karahan, 2023, s. 117). İsim, sıfat, zamir, bağlaç, edat, zarf gibi sözcükler isim cümlesinin yüklemi olabilirler (Akbayır, 2013, s. 131; Özkan & Sevinçli, 2021, s. 157). İsim cümlelerinde anlam, yüklemi oluşturan isim soylu kelime ya da kelime grubu ile verilir, ek fiil ise isim unsurunun yüklem olarak görev yapmasını sağlar (Bulak, 2023, s. 475). İsim cümleleri genellikle özne ve yüklemden oluşur, öteki öğeler ise cümlede nadir olarak görülür (Özkan & Sevinçli, 2021, s. 158). Aşağıda örnek isim cümleleri verilmiştir:

- Bir hafta önce Ordu'daydım.
- Ali'nin babası öğretmenmiş.
- Orada kuşlar var.
- Yediğim en güzel pastaydı.
- Bu arabanın rengi mavi değil laciverttir.
- Hayatta satın alamayacağınız tek şey cesarettir.
- Buzdolabı bomboş.
- Orada duran şey çantamdı.

Bu örneklerde yüklem isim soylu bir kelime veya kelime grubudur ve cümlelerin anlamı, yükleme dayalı olarak verilmiştir.

Fiil Cümleleri

Yüklemi çekimli bir eylemle kurulan cümlelerdir (Erkul, 2007, s. 55). Kip şahıs bildiren bütün fiiller yargı taşır. Her türlü kılış ve oluş, fiil cümleleri ile karşılanır (Karahana, 2023, s. 113). Bu cümlelerde yüklem, eylem, kip ve kişi kavramlarından oluşur. Fiil cümlelerinde anlam, yüklemi oluşturan kip ve kişi almış çekimli fiil ile verilir (Bulak, 2023, s. 485).

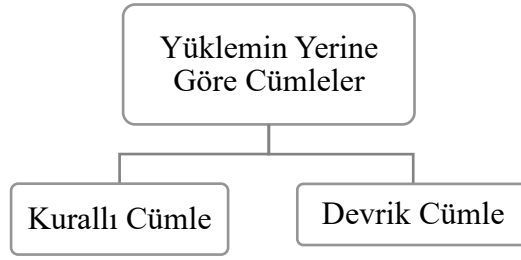
Bu tür cümlelerde bir iş, oluş, hareket veya ediş söz konusudur. Cümlede duruma göre özne, yer tamlayıcısı, zarf tümleci ve nesne yer alabilir. Türkçede fiil cümlesi isim cümlesinden daha çok karşımıza çıkmaktadır (Demir, 2019, s. 83). Aşağıda örnek fiil cümleleri verilmiştir.:

- Dışarıda şiddetli bir rüzgâr esiyor.
- Ne zaman eve gelmeyi düşünüyorsun?
- Ava giden avlanır.
- Bana her şey onu hatırlatıyor.
- Dün akşam toplanıp sohbet ettik.
- Ali amca akşama kadar çalıştı.
- Saat beşi yirmi geçiyor.
- Ahmet şiir yazdı.
- Eve gittiler.

Bu cümlelerde yüklem, fiil olarak karşımıza çıkmakta ve eylemin ne zaman, nasıl ve kim tarafından gerçekleştirildiğini ifade etmektedir.

2.3.1.1.3. Yüklem Yeri Göre Cümleler

Türkçede yüklem yeri göre kurallı ve devrik cümleler olmak üzere iki tür cümle vardır. Yüklem yeri göre cümleler kavram haritası şu şekildedir:



Şekil 4. Yüklem yerine göre cümleler

Kurallı (Düz) Cümle

İster isim olsun ister fiil yüklemi sonda bulunan cümlelere kurallı cümle denir (Akbayır, 2013, s. 133; Erkul, 2007, s. 50; Özkan & Sevinçli, 2021, s. 191). Türkçe bir cümlede tamamlayıcı ve yardımcı unsurlar başta, cümlemin temel unsuru olan yüklem sonda bulunur. Bu özellik Türkçe söz diziminin en belirgin özelliklerinden biridir. Kurallı cümleler, Türkçe söz diziminin yardımcı unsurdan ana unsura doğru diziliş kuralına uyan esas cümle şeklindedir. Her alanda kullanılan kurallı cümleler daha çok yazı dilinde tercih edilir (Bulak, 2023, s. 494). Bu özelliklere sahip kurallı cümlelere günlük konuşma dilinde ve özellikle yazılı metinlerde sıkça rastlanmaktadır. Aşağıda kurallı cümlelere bazı örnekler verilmiştir:

- Ali okula başladı.
- Bugün sinemaya gideceğim.
- Köpeğimi çok özledim.
- Bugün okulda oyun oynadık.
- Ders çalıştım.
- Sabah erken kalktı.
- Saçlarına toka takmış.
- Alper futbol oynamaya başladı.
- Hilal kek yaptı.

Bu cümlelerde görüldüğü gibi, yüklem her zaman cümlemin sonunda yer almakta ve Türkçenin söz dizimi kuralına uygun bir yapı sergilemektedir.

Devrik Cümle

Yüklemi sonda bulunmayan başta ya da ortada bulunan cümlelerdir (Akbayır, 2013, s. 133; Bulak, 2023, s. 500; Erkul, 2007, s. 50). Türkçe, birçok dilin aksine ögelerin yerini değiştirebilen bir dildir. Bu nedenle yüklem başta bulunabileceği gibi ortada da bulunabilir (Demir, 2019, s. 90). Yüklem başta ya da ortada olmasındaki gaye, yargıya bir duygu değeri kazandırmak, anlatımda bir sıklık sağlamaktır. Daha çok şiirde karşılaşılan bir cümle türüdür. Atasözlerinde, günlük konuşmalarda, sohbet yazılarında, hikâye ve romanlarda da bu cümle yapısına sıklıkla yer verilir (Özkan & Sevinçli, 2021, s. 192).

Devrik cümleler konuşma dilinde ortaya çıkmış zamanla yazı dilinde kullanılarak yaygınlaşmıştır (Bulak, 2023, s. 501). Devrik cümleler, dilin tabii akışına uygun olarak kullanıldığında, anlatımda bir samimilik, canlılık ve sıcaklık katabilir ancak farklı olmak, yenilik yapmak ya da sadece özenmek amacıyla devrik cümle kullanmak düşünce akımı bozulabilir ve amaçtan sapmalar meydana gelebilir (Bulak, 2023, s. 502; Özkan & Sevinçli, 2021, s. 192).

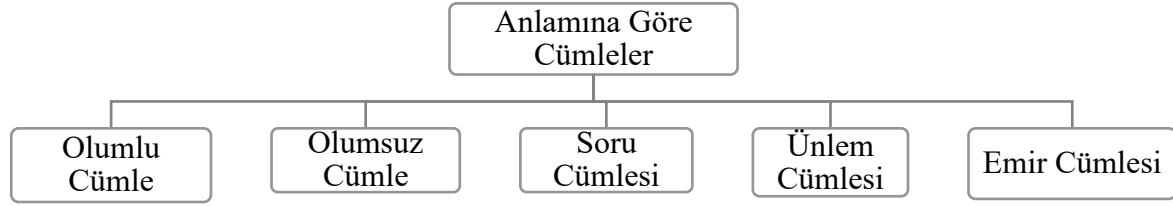
Eksik ögeyi okuyucuya tamamlattıran bu cümlelere, atasözü ve deyimlerimizde, günlük konuşmalarda, sorulu cevaplı ifadelerde ve duygusal anlatımlarda sıkça rastlanır (Özkan & Sevinçli, 2021, s. 222). Aşağıda devrik cümlelere bazı örnekler verilmiştir:

- Gördük hep birlikte oraları.
- Beğendin mi yaptığını?
- Nereye varacak bu işin sonu?
- Gülme komşuna gelir başına.
- Ders çalıştım sabaha kadar.
- Özlüyorum Giresun'da geçen günlerimi.
- Eskidi tüm eşyalarımız.
- Sanırım gelemem bu akşam.

Bu cümlelerde yüklem başta ya da ortada bulunarak cümleye duygu değeri katmakta ve anlatımı daha etkili hale getirmektedir. Devrik cümleler, anlatımın doğal ve samimi olmasını sağlayarak yazılı ve sözlü ifadelerde canlılık kazandırmaktadır.

2.3.1.1.4. Anlamına Göre Cümleler

Türkiye Türkçesinde anlamına göre cümleler olumlu cümle, olumsuz cümle, soru cümlesi, ünlem cümlesi ve emir (buyruk) cümlesi olmak üzere beş ana gruba ayrılır. Anlamına göre cümleler kavram haritasında şu şekilde gösterilebilir:



Şekil 5. Anlamına göre cümleler

Olumlu Cümle

Bir iş, oluş, hareket ve düşüncenin gerçekleştiğini ya da gerçekleşeceğini bildiren cümleye olumlu cümle denir. Olumlu cümlelerde yüklem, yapma, olma, yapılma anlamı taşır (Özkan & Sevinçli, 2021, s. 172). Türkçede isim ve fiil soylu bütün sözcükler olumludur. Bu sözcükler bazı ekler ya da sözcüklerle olumsuz biçime dönüştürülebilir (Akbayır, 2013, s. 141).

- Kardeşimi parka götürdüm.
- Annem saçlarımı taradı.
- Kitapları kütüphaneye yerleştirdi.
- Ayağı taşa takılınca yere düştü.
- Bütün ödevlerimi yaptım.
- Annesinin vazosunu kırdı.
- Yarın sınava girecek.

Bu cümlelerde yüklem olumlu bir durumu ifade etmektedir. Bu nedenle, cümleler bir eylemin başarıyla gerçekleştirildiğini veya bir durumun olumlu şekilde devam ettiğini gösterir.

Olumsuz Cümle

Yüklemin bildirdiği eylemin ya da yargının yapılmadığını, yapılmayacağını bildiren cümleye olumsuz cümle denir. Cümlede olumsuzluk anlamı;

1. “-ma, -me” olumsuzluk ekiyle,
2. “ yok, değil, hayır, ne... ne” sözcükleriyle,
3. “ -siz” ekiyle sağlanır (Akbayır, 2013, s. 141; Özkan & Sevinçli, 2021, s. 176). Olumsuz cümleler, anlamda bir engel, eksiklik ya da reddedilen bir durumu vurgular. Aşağıda olumsuz cümlelere örnekler verilmiştir:

- Bugün yemek yapmadım.
- Bir şey söylemeyeceğim.
- Bu kitap benim değil.
- Yarın okula gitmeyeceğim.
- Kelebeklerin ömrü uzun değildir.
- Cebimde tek kuruş yok.

Bu örneklerde, yüklemdeki olumsuzluk eki veya olumsuzluk belirten kelimeler, cümlelerin anlamını tersine çevirerek olumsuz bir durum oluşturur.

Soru Cümlesi

Soru yoluyla bilgi almayı amaçlayan cümlelere soru cümlesi denir. Olumlu ya da olumsuz şeklinde kurulabilir. Soru anlamı soru eki, soru sıfatı, soru zamiri, soru zarfı ve soru edatı yardımıyla sağlanır (Özkan & Sevinçli, 2021, s. 179). Yazı dilinde soru anlamı sağlamak için genellikle soru eki veya soru kelimeleri kullanılırken konuşma dilinde bunların yanı sıra vurgu da soru anlamı sağlamada önemli yer tutar (Bulak, 2023, s. 522). Bir cümlelerin soru cümlesi olabilmesi için içinde soru anlamı kazandıran sözcüklerin olması yeterli değildir. Önemli olan o cümleyi okuduğumuzda cevap verme ihtiyacı hissetmemizdir (Demir, 2019, s. 87). Aşağıda soru cümlesine örnekler verilmiştir:

- Cumhuriyet ne zaman ilan edildi?
- Ali nereye gitti?
- Saat kaç?

- Ödevini yaptın mı?
- Neden gelmedin?
- Baban ne iş yapıyor?
- Akşama ne yemek var?

Bu cümlelerde, soru anlamı sağlayan sözcükler ya da ekler, cümlelerin bilgi edinmeye yönelik olduğunu ve bir cevap beklediğini gösterir.

Ünlem Cümlesi

İnsanların duygularını, coşkularını, hayretlerini veya ani tepkilerini anlatan cümlelere ünlem cümlesi denir. Bu tür cümleler, genellikle bir durum karşısında yaşanan güçlü duygusal tepkileri ifade etmek amacıyla kullanılır. Ünlem cümlelerinde duygunun yoğunluğu belirgin şekilde ortaya çıkar. Bu cümlelerde duygusal bir anlam taşıyan kelimeler ve ifadeler kullanılarak ses tonuyla birlikte anlatılmak istenen duygu yoğun bir şekilde dile getirilir. Türkçede ünlem cümlelerinin sonunda daima ünlem işareti (!) bulunur (Özkan & Sevinçli, 2021, s. 188). Bu cümleler, yazılı dilde olduğu kadar konuşma dilinde de sıklıkla kullanılır. İnsanların anlık duygusal tepkilerini aktarmada oldukça etkilidir. Aşağıda ünlem cümlelerine örnekler verilmiştir:

- Ne güzel bir manzara!
- Ah, nasıl da özlemişim!
- Ne kadar da hızlı koşuyorsun!
- İşte bu, tam istediğim şey!
- Aman Tanrım, bu nasıl bir durum!
- Vay canına, bu harika!
- İnanamıyorum, gerçekten mi!

Bu örneklerde olduğu gibi ünlem cümleleri güçlü duygulara, şaşkınlıklara, sevinçlere veya diğer ani reaksiyonlara yanıt olarak ortaya çıkar. Cümleler, konuşan kişinin hissettiği duyguyu dinleyiciye ya da okuyucuya doğrudan iletir.

Emir (Buyruk) Cümlesi

Yüklemi emir kipiyle çekimlenmiş fiil cümlesine emir cümlesi denir. Bu cümlelerde, genellikle bir kişiye bir şey yapması için direktif verilir. Emir cümleleri bir istek, rica ya da

buyruk içerir ve konuşanın dinleyiciye bir eylemi gerçekleştirme için bir yönlendirme yaptığı cümlelerdir (Özkan & Sevinçli, 2021, s. 186). Emir cümlelerinin amacı, dinleyiciyi bir eylemi yapmaya zorlamak, yönlendirmek veya ona bir görev vermektir. Bu cümlelerde kullanılan dil bazen sert ve direkt olabilir ancak aynı zamanda nazik bir rica ya da talep şeklinde de olabilir. Örneğin;

- Kapıyı kapat.
- Hemen buraya gel.
- Lütfen bana yardım et.
- Kitapları yerine koy.
- Sesini aç.

Emir cümlelerinde verilen emir ya da istek, doğrudan bir eylemi gerçekleştirme amacını taşır ve çoğunlukla dinleyiciden bir tepki beklenir.

2.3.2. Öğrenci Gelişimi ve Cümle Yapıları

Çocuğun dil kazanımına ilişkin yapılan çalışmalar, dil yapısındaki gelişimin evrensel olduğunu, özellikle ilk altı ay ve ilk sözcüğün ortaya çıkışı dönemini kapsadığını savunmaktadır. Ancak dili kazanma sürecinde anlamsal özellikler evrensel olsa da yapısal özellikler (söz dizimi vb.) her dilin yapısına göre farklılık gösterir (Güler & Dönmez, 2008, s. 452). Cümle gelişimi, dil öğrenme sürecinde önemli bir adımdır ve yaşa bağlı olarak dil becerilerinin adım adım gelişmesini sağlar. Bu süreç, dilin yapısal kurallarını öğrenmeyi ve düşünceleri etkili şekilde ifade etmeyi mümkün kılar. Çocukluktan ergenliğe kadar devam eden gelişim bireyin çevresiyle etkileşimleri, aldığı eğitim ve deneyimlerle şekillenir. Cümle yapıları dil becerilerini zenginleştirirken düşünce dünyasını da genişletir. Yazılı ve sözlü anlatımın temeli olan cümleler, bireylerin kendilerini ifade etmesinde kritik bir rol oynar. Her birey farklı bir dil öğrenme performansı sergilese de dilin öğrenilmesindeki hiyerarşik yapı aynıdır (Yapıcı, 2004).

Her çocuğun gelişim süreci farklı olmakla birlikte, genel olarak yaşa bağlı benzer gelişim dönemleri gözlemlenir. 0-2 yaş arasında dil gelişimi, dil öncesi ve dilsel gelişim olarak ikiye ayrılır. Dil öncesi gelişimde bebekler ağlama, agulama ve cıvıldağa gibi sesler çıkarırken dilsel gelişim evresinde ise tek sözcük kullanımı, telgraf konuşması ve basit cümle kurma aşamaları görülür (Ayrancı, 2018, s. 18). Çocuklar dil gelişiminin yaklaşık 18-24 ay

civarında basit cümleler kurmaya başlarlar. Bu cümlelere telgraf konuşması denir çünkü çocuklar cümlelerini tamamlamak için yalnızca en temel kelimeleri kullanarak anlamı iletmeye çalışır. Bu dönemde çocuklar, dildeki sözcükleri daha çok tek başına kullanırken düşüncelerini ifade etmekte sınırlı kalırlar. 2,5 yaş civarında, dört sözcükten oluşan cümleler kurarak dil becerilerini bir adım daha ilerletirler (Komisyon, 2014, s. 46). Çocuklar 2-3 yaşlarında sözdizimi kurallarını öğrenmeye başlar ve dil hatalarının sıkça görüldüğü bu dönemde, tek cümlede anlatılabilecek bir durumu bazen iki cümleyle ifade edebilirler. Aynı zamanda büyüklük-küçüklük, öncelik-sonralık, azlık-çokluk ve zıtlık gibi kavramları karşılaştırmada zorluk yaşarlar. Bu dönem, dil becerilerinin hızla geliştiği ancak anlamlı ve doğru ifade biçimlerinin tam olarak yerleşmediği bir süreçtir (Temizyürek, 2008, s. 172). 2,5-4 yaş arasında çocuklar genellikle 3-5 sözcükten oluşan cümleler kurarak iletişimde daha fazla sözcük kullanmaya başlarlar. Bu yaşlarda çocuklar dilin daha karmaşık yapılarını keşfetmeye başlarlar. 4-5 yaşlarına gelindiğinde çocuklar daha uzun ve anlamlı cümleler kurmaya başlarlar. Bu dönemde kurdukları cümleler genellikle 4-5 sözcükten oluşur ve çocuklar dilin kurallarını daha iyi kavramaya başlar (İnanç, Atıcı & Bilgin, 2020, s. 164).

Çocuklar 5 yaşına geldiklerinde farklı zamanlar ve cümle kalıplarını kullanabilir, 5-6 kelimelik cümleler kurar ve zıt kavramları anlayabilir. Ayrıca birleşik cümleler kurabilir ve bağlaçlar kullanarak düşüncelerini rahatça ifade edebilir. 5-6 yaş arası çocuklar sırasıyla emir cümlelerini yerine getirir, yeni kelimelerin anlamını sorar ve cümlelerinde özneye uygun fiil kullanır. Bu dönemde çocuklar cümleyi farklı biçimlerde kurabilir ve kendi hatalarını düzeltebilir (Ayrancı, 2018, s. 23). 5-6 yaşlarına gelindiğinde çocukların cümleleri daha da karmaşılaşır ve 6-8 sözcükten oluşan cümleler kurmaya başlarlar. Bu yaşta çocuklar dilin yapısal kurallarını öğrenir ve cümlelerinde bağlaçlar ve zarflar gibi dilbilgisel özellikleri kullanmaya başlarlar. 6-7 yaşına gelindiğinde ise çocukların cümle yapıları artık yetişkinlere benzer hale gelir. Bu süreçle birlikte çocuklar, daha kapsamlı ve detaylı düşüncelerini daha açık ve anlaşılır bir şekilde ifade etmeye başlarlar (İnanç vd., 2020, s. 164).

Okul yıllarının başlamasıyla birlikte çocukların dil gelişiminde yeni bir dönem başlar. Bu süreçte yazı diliyle daha yoğun şekilde karşılaşan çocuklar, dil hatalarını düzeltmeye başlarlar. Sözel iletişim becerileri gelişen çocuklar, çevresindekilere sürekli bir şeyler anlatmaktan keyif alırlar (Temizyürek, 2008, s. 172). İlkokul döneminde, okul öncesi döneme kıyasla dil gelişimi belirgin bir ilerleme gösterir (Yumuş, 2021). Çocuklar, karmaşık dilbilgisine sahip cümleleri anlayabilir ve sözdizimindeki gelişim en çok yazılarında görülür

(Turan & Topçu, 2021, s. 151). Dilin ustaca kullanılmasının ve inceliklerinin öğrenilmesinin 5-10 yaşları arasında olduğu kabul edilmektedir (Yapıcı, 2004, s. 6). Özellikle 6-8 yaş arası dilbilgisi açısından çocukların hızlı bir gelişim gösterdiği kritik bir dönemdir. Bu dönemde çocukların cümle uzunlukları artar ve basit cümlelerden birleşik ve karmaşık cümle yapılarına geçiş görülür (Ercan, 2021, s. 319). Yöndem ve Taylı'ya (2009) göre, 7 yaşındaki bir çocuk, "ama", "eğer" ve "çünkü" gibi bağlaçları doğru bir şekilde kullanabilmeli ve dilin açıklama yapma, soru sorma gibi farklı işlevlerini etkin bir şekilde yerine getirebilmelidir. Bu yaş grubundaki çocukların cümle yapıları gerek sözel gerek yazılı dillerinde daha ayrıntılı ve karmaşık bir hale gelmeye başlar (Yumuş, 2021). Özellikle, bağlaç kullanımı ve cümlelerin anlam açısından tutarlılığı, dil gelişiminin önemli göstergelerinden biridir. İlkokul yılları, çocukların dilsel yetkinliklerini pekiştirdiği ve geliştirdiği bir dönem olduğundan hem eğitim materyallerinde hem de öğrenme ortamlarında bu gelişimi destekleyecek uygulamalara yer verilmesi büyük önem taşır.

Çocuklardaki dil gelişimi 7 yaşında hızlanır; anlatım becerileri artar ve okuma merakı yoğunlaşır. 9 yaşında ise dil kullanımı 8 yaşa kıyasla akıcılık açısından gerileyebilir ve gramer hataları sıklaşır. Bu dönemde, çocukları doğru cümlelerle yönlendirmek önemlidir. 10 yaşında ise ilgi çekici konularda konuşarak hatalı cümlelerin doğru formlarını kullanmak etkili bir yöntemdir. 11-13 yaş aralığında ise çocuklar, yazma ve konuşma becerilerini etkin bir şekilde kullanabilirler (Ayrancı, 2018, s. 28-29).

Whirter ve Voltan-Acar'a göre (1985), dil ediniminin temel basamakları yaşamın ilk iki yılında aşılar. Temel dil becerileri genellikle 5-6 yaşına kadar kazanılırken dili ustaca kullanma becerileri 5-6 yaşından sonra gelişip 10 yaşına kadar devam eder. Yedi yaşından itibaren çocuk, kelimelerin duygusal değerlerini keşfeder ve tonlama ile duygusal ifade kullanmanın önemini fark eder. Bu süreçte, Türkçe öğretimi çocuğun zihinsel gelişimine uygun şekilde planlanmalıdır (Ayrancı, 2018, s. 27). Bu süreçte, öğrencinin zihinsel ve dilsel gelişimini desteklemek için ders materyalleri, etkinlikler ve öğretim yöntemleri özenle seçilmelidir. Türkçe ders kitapları, çocuğun seviyesine uygun kelime ve cümle yapılarına yer vermeli, aynı zamanda dilin farklı işlevlerini keşfetmesine olanak tanımalıdır.

Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları Yönetmeliği'nde (1995) "Kullanılan kelimeler ve cümle yapıları öğrenci seviyesine uygun olmalıdır." ifadesi yer almaktadır. Bu doğrultuda ders kitaplarına metin seçerken kelime ve cümle uzunlukları dikkate alınmalı, yaş arttıkça bu uzunluklar da artmalıdır (Zorbaz, 2013). Ders kitapları hazırlanırken öğrencilerin bilişsel ve dil gelişim düzeyleri göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca metinlerin içerik bakımından

ilgi çekici ve yaş grubuna uygun olması, öğrencilerin ders materyallerine olan ilgisini destekler. Sınıf seviyesi arttıkça Türkçe ders kitaplarının söz varlığı genişletilmeli, yayınlar ortak kriterlere uygun olmalı ve kaynaklar arasındaki söz varlığı farkları en aza indirilmelidir. Ayrıca öğrencilerin seviyesine uygun olarak metinlerdeki sözcük ve cümle uzunlukları da artmalıdır. İlerleyen sınıflarda öğrencilerin daha uzun ve karmaşık cümleleri anlayabilmesi hedeflenmelidir (Arslan & Bay, 2023).

Çocukların dil gelişimi, biyolojik temelleri olan ancak çevresel etmenlerden güçlü şekilde etkilenen bir süreçtir. Araştırmalar, dil ediniminin evrensel kalıplar gösterdiğini ancak dilin yapısal özelliklerinin çevresel girdilere bağlı olarak şekillendiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, çocukların maruz kaldıkları dil ortamı, aldıkları eğitim ve etkileşimde bulundukları sosyal çevre, dil becerilerinin gelişiminde belirleyici faktörlerdir. İlkokul çağında yazma becerilerinin gelişimi, çocukların cümle yapılarının daha karmaşık hale gelmesiyle paralel ilerler. Bu süreçte kullanılan öğretim yöntemlerinin öğrencinin bilişsel gelişimine uygun olması, etkili dil öğretimi açısından kritik önem taşır. Özellikle Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin kelime ve cümle yapılarının öğrencinin seviyesine uygun şekilde belirlenmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

2.3.3. Paragraf

Paragraf yazılı anlatımın temel yapı taşlarından biri olup bir ya da birden fazla cümleden oluşan ve belirli bir biçimi ifade eden yazı unsurudur. Paragraflar, metin içindeki düşünceleri düzenleyen okuyucunun anlam bütünlüğünü koruyarak metni takip etmesini sağlayan önemli bir yapıdır. Bir paragraf, belirli bir ana fikir etrafında şekillenir ve bu ana fikri destekleyen yardımcı düşüncelerle güçlendirilir (Mete & Dağ, 2022, s. 73).

Paragraf düzeyinde yazma becerileri yeterince gelişmeden metin düzeyinde yazmaya geçilmesi, öğrencilerin düşüncelerini tutarlı bir şekilde sıralayamamalarına neden olabilir. Bu durum gerekli ve gereksiz bilgileri ayırt edememe, anlatımda kopukluklar yaşama ve bütünlüklü metinler oluşturamama gibi sorunlara yol açabilir. Paragraf yazımında tutarlılığın sağlanabilmesi için yazarın konu, bakış açısı, ana fikir ve destekleyici cümleler temel birimleri bilmesi gerekmektedir (Tok, 2015, s. 892). Bu unsurlar, paragrafın düzenli ve anlamlı bir yapıya sahip olmasını sağlarken okuyucunun metni daha rahat kavrayabilmesine de yardımcı olur.

Genel anlamda paragraf, düz yazılarda satır başlarıyla ayrılan bölümler olarak tanımlanabilir. Tek bir ana fikir etrafında şekillenen ve çeşitli yardımcı fikirlerle desteklenen bir satır başından diğerine kadar uzanan anlamlı bir bütünlük sunan yazı birimi olarak görülmektedir. Paragraflar, bağımsız bir düşünceyi yansıtan dil, düşünce ve anlatım birliğine sahip cümleler topluluğudur. Nasıl ki bir cümle paragrafın bir parçası olarak bağımsız bir anlam taşısa da genel bütünlüğe bağlıysa bir paragraf da kompozisyon içerisinde kendi içinde anlamlı bir bütünlük oluştururken aynı zamanda genel metinle uyum içinde olmalıdır (Arıcı & Ungan, 2017, s. 10).

Yazılı anlatım söz konusu olduğunda akla ilk gelen unsurlardan biri olan paragraf, bir metin içinde duygu, düşünce veya herhangi bir fikrin düzenli ve bütünlüklü bir şekilde ifade edildiği anlamlı bir yapı olarak değerlendirilebilir (Atalay, 2022, s. 36). Paragraflar, metnin okuyucu tarafından daha iyi anlaşılmasını sağlarken aynı zamanda yazarın düşüncelerini açık ve sistemli bir biçimde ifade edebilmesine olanak tanır. İyi paragraflar, iyi metinlerin temel taşlarıdır. Düşüncelerin açık, tutarlı ve düzenli bir şekilde aktarılması, her paragrafın sağlam bir yapıya sahip olmasına bağlıdır. Anlam bütünlüğü korunmuş, ana fikri net, destekleyici cümlelerle güçlendirilmiş paragraflar, okuyucunun metni daha iyi kavramasına yardımcı olur. Tıpkı sağlam tuğlalarla inşa edilen bir binanın dayanıklı olması gibi güçlü paragraflarla oluşturulan metinler de etkili ve anlaşılır bir yapıya sahip olur.

2.3.4. Metin

Yazılı anlatım süreci, en küçük dil birimi olan harflerden başlayarak kelime ve cümle yazımına doğru ilerleyen aşamalı bir gelişim sergiler. Bu süreçte öğrencilerin yazma becerileri sistemli bir şekilde geliştirilerek metin oluşturma yetileri desteklenir. Harflerin doğru yazılması, kelime ve cümlelerin sağlam bir temel üzerine inşa edilmesini sağlarken cümlelerin anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde bir araya getirilmesiyle paragraf yazımı için uygun bir zemin hazırlanır. Paragraf yazımının ardından metin oluşturma aşamasına geçilir ve bu süreçte öğrenciler düşüncelerini giriş, gelişme ve sonuç bölümleriyle düzenleyerek bütüncül bir yapı oluşturmaya öğrenirler. Böylece yazılı anlatımın temel bileşenleri olan dil bilgisi kurallarına uygunluk, mantıklı bir akış ve okuyucuya yönelik etkili bir üslup geliştirme gibi beceriler kazanılarak yazma süreci en üst seviyeye taşınır (Mete & Dağ, 2022, s. 76).

Metin, birbirinden farklı fakat birbiriyle bağlantılı unsurlardan oluşan anlam bütünlüğüne sahip bir yapı olarak tanımlanabilir. Metin, parçalardan meydana gelen bir anlam ağıdır. Başka bir ifadeyle, farklı yazılı öğelerin iç içe geçtiği fakat kendi kimliklerini kaybetmediği bir anlatım biçimidir. Bu yönüyle metin, tek başına bağımsız bir anlam taşıyabileceği gibi diğer metinlerle ilişkili olarak da anlam kazanabilir (Akyol, 2020, s. 183).

Etimolojik olarak bakıldığında, "metin" kelimesi Fransızcadan türemiş olup "dokumak" veya "örmek" anlamına gelen *texte* kelimesinden gelmektedir. Türkçedeki "tekstil" kelimesinde olduğu gibi metin de dil aracılığıyla oluşturulmuş anlamlı bir örüntü ve bütünlük ifade etmektedir. Bu yönüyle metin, dilin yapı taşlarından biri olarak farklı düzeylerde iletişim kurma ve dili somutlaştırma işlevi görmektedir. Dil, seslerden oluşurken metin harf, hece, kelime, cümle ve paragraf gibi dil birimlerinden meydana gelmektedir. Harften paragrafa kadar uzanan bu süreçte her bir dil ögesi metnin anlam bütünlüğüne hizmet etmekte ve ancak metnin tamamıyla birlikte bir anlam kazanmaktadır (Güneş, 2021, s. 238).

Metin kelimesi, içerdiği yapıya bağlı olarak çeşitli anlamlarda kullanılmaktadır. Bir kitabın içindeki belirli bölümler, başlı başına tek bir konuyu ele alan makaleler veya birkaç paragraftan oluşan ve ana fikre sahip olan yazılar "metin" kavramı içinde değerlendirilebilir (Akyol, 2021, s. 233). Metin oluşturma sürecinde, öğrenilen kelime ve cümlelerden yararlanılmalı ve başlangıç aşamasında kısa metinlerle işe başlanmalıdır. Daha sonra bu cümleler giderek uzatılmalı, basitten karmaşığa doğru bir sıra izlenmelidir. Öğrencilerin yazma sürecine aktif katılımını sağlamak için öğretmen örneklerle metin oluşturma sürecini göstermeli ve öğrencileri bu sürece teşvik etmelidir. Yazılan metinlerin sınıf ortamında okunması ve panoda sergilenmesi, öğrencilerin yazma becerilerine yönelik olumlu bir tutum geliştirmelerine yardımcı olabilir. Bununla birlikte, metin oluştururken cümlelerin anlam bütünlüğüne dikkat edilmeli ve sürekli aynı kelime veya ifadelerden kaçınılmalıdır. Tekrarlayan kelime ve cümle kullanımı, anlatımda monotonluğa neden olarak yaratıcı düşünmeyi engelleyebilir. Bu durum hem yazılı hem de sözlü anlatımda yüzeysel ve ezbere dayalı bir iletişim tarzına yol açabilir (Güneş, 2022b, s. 238).

Metnin anlamlı bir bütün oluşturmaları için belirli ölçütlere sahip olması gerekmektedir. Metin kendisinden önceki veya sonraki konularla ilişkilendirilmeli ve bağlam içinde değerlendirilmelidir. Metin içerisindeki düşünceler tutarlı bir biçimde sunulmalı, ana fikri destekleyen yardımcı fikirlerle güçlendirilmelidir. Bununla birlikte, metnin tümüne yönelik bir değerlendirme yapılarak anlatımın bütünlük arz edip etmediği göz önünde

bulundurulmalıdır (Atalay, 2022, s. 39). Bu bağlamda metin, yalnızca kelime ve cümlelerden oluşan rastgele bir bütün değil belirli bir düzen ve yapı içinde şekillenen anlam katmanları barındıran bir anlatım biçimi olarak ele alınmalıdır.

İlkokulda yazma eğitimi, en küçük dil birimi olan cümleden başlayarak paragraf ve metin oluşturma aşamalarına doğru ilerleyen sistemli bir süreçtir. Öncelikle öğrenciler, anlamlı ve kurallı cümleler yazmayı öğrenir, ardından bu cümleleri belli bir konu etrafında bir araya getirerek paragraf oluştururlar. Paragrafların birleştirilmesiyle ise giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşan bütüncül metinler meydana gelir. Bu aşamalı yapı, öğrencilerin düşüncelerini düzenli bir şekilde ifade etmelerini sağlarken aynı zamanda yazılı anlatım becerilerini geliştirerek daha etkili ve tutarlı metinler yazmalarına yardımcı olur.

2.4. Akran Destekli Öğrenme Yaklaşımı

Lev Vygotsky (1978), bilişsel gelişimde sosyal çevre ve kültürel yapının önemine vurgu yaparak öğrenmenin temel kaynağının sosyal çevre olduğunu belirtmiştir. Ona göre bir bireyin belirli duyuşsal özellikler ya da bilişsel yeterlikler kazanması içinde bulunduğu kültürel bağlamla yakından ilişkilidir. Vygotsky, öğrenmeyi bir bakıma sosyal etkileşim yoluyla gerçekleşen bir kültürlenme süreci olarak tanımlamış ve bireyin psikolojik süreçlerinin dahi çevre tarafından şekillendirildiğini savunmuştur. Bu bağlamda kültürlenme; topluma özgü düşünce, inanç ve duyuş özelliklerinin bireylere aktarılmasını ifade etmektedir (Aydın, 2016, s. 53). Vygotsky'nin sosyokültürel yapılandırmacı yaklaşımı, öğrenmenin sosyal bağlamları üzerinde durarak bilginin karşılıklı etkileşimle inşa edildiğini ve yapılandırıldığını öne sürmektedir. Ayrıca yaklaşım diğer bireylerle etkinliklere katılım, öğrencilere başkalarının düşüncelerini görme, ortak anlayış oluşturma ve kendi anlayışlarını değerlendirme fırsatı sunar (Çam, 2021, s. 61). Sosyokültürel yapılandırmacılığın temel önermesi, bilişsel gelişimde sosyal etkileşimin önemli bir yer tuttuğudur. Bu yaklaşıma göre, öğrenmenin gerçekleşmesi için zengin sosyal yaşantılar, deneyimli akranların ve öğretmenlerin rehberliği gibi unsurlar bilişsel fonksiyonların gelişiminde kritik bir rol oynar (Kapanzade, 2019, s. 184). Bu nedenle, bireyin öğrenme sürecinde sosyal çevrenin ve kültürel etkileşimlerin rolü göz ardı edilemez.

Vygotsky (1978), bireyin tek başına gerçekleştirebildiklerini mevcut gelişim düzeyi, bir akranının ya da daha yetkin bir bireyin yardımıyla yapabildiklerini ise potansiyel gelişim alanı olarak kavramsallaştırmıştır. Bu nedenle, öğrencilerin potansiyel gelişim alanında

yaptıkları etkinlikler, öğrenme süreçleri açısından büyük önem taşımaktadır (Öncül, 2022, s. 34). Türk Dil Kurumu (2025), akranı "yaş, meslek, toplumsal durum gibi bakımlardan birbirine eşit olan kişiler" olarak tanımlamaktadır. Akran öğretimi ise, aynı ya da farklı yaş ve seviyeye sahip öğrencilerin birbirlerinin öğrenmesine yardım ettiği bir yöntem olarak ifade edilmektedir (Türkmenoğlu & Baştuğ, 2017, s. 38) Topping ve Ehly (2001, s. 113), bu yöntemi iki bireyin belirli bir amaca yönelik olarak birbirlerine yardım etmelerine dayanan bir öğrenme şekli olarak tanımlamaktadır. Öncül (2022, s. 36) ise akran öğretimini, iki öğrencinin küçük bir öğrenme grubu oluşturarak birbirlerine öğretmenlik yaptığı bir yöntem olarak açıklamaktadır.

Vygotsky'e göre öğrenme, bireylerin bir arada gerçekleştirdiği etkinlikler sırasında, karşılıklı etkileşim ve iş birliği yoluyla oluşur. Bu süreçte bireyler birbirlerinden bilgi alır, yeni beceriler geliştirir ve sosyal bağlamın sağladığı deneyimlerden faydalanır (Erdamar Koç, 2024, s. 382). Ayrıca Vygotsky'nin potansiyel gelişim alanı kavramı, bir çocuğun kendi başına gerçekleştiremeyeceği ancak daha yetkin bir akranın veya bir yetişkinin rehberliğiyle başarıyla tamamlayabileceği görev ve becerileri kapsar. Bu kavram, öğrenmenin sosyal bir bağlam içinde nasıl geliştiğini ve rehberlik ya da iş birliğinin çocuğun potansiyelini ortaya çıkarmadaki önemini vurgular (Çam, 2021, s. 61). Bu bağlamda akran öğretimi, birçok ülkede etkili bir öğretim yöntemi olarak uygulanmakta ve Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) tarafından desteklenmektedir (Blanch, Duran, Flores & Valdebenito, 2012, s. 1685). Akran gruplarındaki etkileşimler, çocuğun bireyselleşmesi ve toplumsallaşmasında önemli bir rol oynar. Bu etkileşimler sırasında çocuk; paylaşma, uzlaşma, yardımlaşma gibi olumlu, saldırganlık ve yarışma gibi olumsuz duygularla karşılaşabilir. Her türlü deneyim, sosyal gelişimi olumlu yönde destekler (Aydın, 2016, s. 59). Akran öğretimi, özellikle birleştirilmiş sınıflarda daha sık gözlemlenir. Bu sınıflar, büyük öğrencilerin küçük öğrencilere yardım ettiği ortamlar sunar. Büyük öğrenciler rehberlik yaparken öğreticilik becerilerini geliştirir; küçük öğrenciler ise gözlem yaparak ve model alarak sosyal becerilerini güçlendirir. Proje ve araştırmalar gibi ortak çalışmalar hem akademik başarıyı artırır hem de iş birliği becerilerini destekler. Ayrıca büyük çocukların küçüklerin sorunlarını çözmelerine yardımcı olması, öğrenmeyi daha etkili bir hale getirir (Gültekin & Yaşar, 2021, s. 435). Bu şekilde, akran öğretimi hem akademik hem de sosyal açıdan tüm öğrenciler için kazanımlarla dolu bir öğrenme ortamı sağlar.

2.5. Cümle Birleştirme Yöntemi

Cümle birleştirme yöntemiyle ilk olarak 1960-70'li yıllarda karşılaşmıştır (Saddler & Preschern, 2007, s. 7; Saddler vd., 2008, s. 18). Öğrencilere cümle kurma becerisini doğrudan öğretmenin bir yolu olan cümle birleştirme, etkili bir yazma müdahalesidir (Saddler vd., 2008, s. 18). Cümle birleştirme, öğrencilerin iki veya daha fazla basit cümleyi birleştirerek daha kaliteli ve etkili cümleler oluşturduğu bir yöntemdir (Graham & Perin, 2007b, s. 18). Örneğin, "Kitap masanın üstündeydi. Kitap çok kalındı. Kitap eskiydi." gibi bir dizi basit cümleyi birleştirerek, "Masanın üstündeki eski, kalın kitabı aldım." gibi farklı şekilde birleştirilebilir (Saddler vd., 2018, s. 194). Cümleleri bu şekilde birleştiren öğrenci, okuyucunun kolayca anlayamayacağı karmaşıklıkta olan cümleleri çözmeyi, sadeleştirmeyi, karmaşıklığını gidermeyi ve kaliteli, etkili cümleler oluşturmayı öğrenebilir (Saddler & Asaro-Saddler, 2010, s. 159). Öğrencilere basit cümleleri daha kaliteli ve etkili cümleler halinde birleştirmeyi öğretmek, öğrencilerin daha zengin ve kapsamlı metinler oluşturmalarına yardımcı olabilir (Saddler vd., 2018, s. 194). Burada zenginlikten kasıt uzun cümleler yazmak değil yazarın amacına uygun olarak daha anlamlı ve etkili cümleler oluşturmaktır (Saddler & Asaro-Saddler, 2010, s. 159; Saddler , 2006, s. 28).

Cümle birleştirme alıştırmaları, öğrenciyi belirli bir cümle kombinasyonu üretmeye teşvik ederek cümleleri birleşirken birçok farklı cümle kombinasyonunun ortaya çıkabileceğini gösterir (Saddler, 2005, s. 468). Oluşturulabilecek bu kombinasyonlarla daha gelişmiş cümleler inşa etmeyi öğretmeyi amaçlar (Graham & Perin, 2007b, s. 18). Cümle birleştirme alıştırmaları yapmak için takip edilmesi gereken ilk adım öğrencinin ya da yazarın yazdığı bir örneği analiz etmektir (Saddler & Preschern, 2007, s. 7). Bu analizdeki amaç öğrencilerin ne tür hatalar yaptıklarını belirlemek ve bu hatalara düzeltmek için uygulamalar yapmaktır. Öğrencilerin hataları genellikle iki başlık altında incelenebilir: Yazıda düşünceleri ayırmak için noktalama işaretlerini kullanmamak veya düşünceleri bağlamak için çok fazla ama ve gibi bağlaçları kullanmak (Saddler & Preschern, 2007, s. 9). Analiz sırasında yazıların değerlendirilmesi için şu tür sorular sorulmalıdır: Çok fazla kısa ve tutarsız cümle var mı? Birbirini tekrarlayan kelimeler ya da cümleler var mı? Başlangıçlar sürekli aynı kelimeler kullanılarak mı yapılıyor? En önemli soruda, yazarın cümleleri anlatılmak istenilen mesajı doğru bir şekilde ifade ediyor mu (Saddler vd., 2008, s. 17)?

Cümle birleştirme yöntemi kapsayıcı bir sınıfta, bir destek odasında ya da müstakil bir ortamda kolayca öğretilip uygulanabilir (Saddler & Preschern, 2007, s. 7; Saddler & Asaro-Saddler, 2010, s. 160). Çalışmalara başlanılmadan önce cümle birleştirme alıştırmaları

sınıfta tanıtılmalı ve bu alıştırmaların öğrencilere daha ilginç, etkili ve kaliteli cümleler yazmalarına nasıl yardımcı olabileceği anlatılmalıdır (Saddler & Preschern, 2007, s. 8). Öğrencilere cümleleri birleştirirken tıpkı usta yazarlar gibi kelimelerle oynayabileceğini, cümleye yeni kelimeler ekleyebileceğini gerekirse de fazlalık kelimeleri çıkarabileceği söylenerek rahatça hareket etmelerini desteklenmelidir (Saddler & Preschern, 2007, s. 9; Saddler, 2005, s. 469).

Cümle birleştirme çalışmalarında başlangıç olarak basit ve öğrencinin daha önce karşılaştığı cümleler kullanılabilir ve bu cümleler ders kitapları, öğrenci defterleri ve hikâye kitapları gibi uygun kaynak sağlayıcılardan elde edilebilir (Saddler & Preschern, 2007, s. 8; Saddler, 2006, s. 29; Saddler, 2005, s. 469). Öğretmenler birleşecek olan cümleleri mümkün olduğunca basit ve benzer tutmalıdır. Örneğin “Kedi beyazdır. Kedi şişmandır.” (Saddler & Asaro-Saddler, 2010, s. 161). Cümle birleştirme etkinlikleri yapılırken ilk başta birkaç cümle beraber birleştirilmeli ardından gerekli durumlarda öğretmen ve akran desteği de alınarak uygulamaların öğrenciler tarafından yapılması sağlanmalıdır. Cümle birleştirme çalışmalarında zamandan tasarruf etmek ve pratik yapmak açısından alıştırmalar zaman zaman sözlü olarak yapılabilir. Öğrencilerden sözlü olarak kombinasyon örnekleri vermeleri istenilerek bu örnekler üzerine konuşulabilir. Bu örnekler öğretmen tarafından tahtaya yazılarak hangi örneğin kulağa daha hoş geldiği konusunda tartışılabilir (Saddler, 2005, s. 469). Öğrencilere cümleleri birleştirmek için yeterli süre tanındıktan sonra olası tüm farklı birleştirmeler sözlü olarak ya da tahtaya yazılarak aralarından en uygun olanı seçilmelidir (Saddler & Preschern, 2007, s. 9). Cümle birleştirme etkinliklerinde sesli olarak pratik yapmak; kulağa en iyi gelen cümleyi seçmesini ve hızlı yazma becerisi zayıf olan öğrencilerin zamandan tasarruf etmesini sağlayabilir. Ayrıca sesli yapılan pratiklerde grup tartışmaları, geri bildirim, değerlendirme ve övgüyü kullanmak öğrenci tutumu için fayda sağlayabilir (Saddler, 2006, s. 29). Bu nedenle etkinliklerin ilk aşamalarında sesli olarak pratikler yaparak en uygun birleşimi bulmak için öğrencilere fırsatlar verilmelidir. Bu sayede öğrencilerin cümle birleştirme yöntemine olan ilgi ve alakası arttırabilir. Aynı zamanda cümle birleştirme etkinliklerinde öğrencilerin yazma becerisiyle ilgili üstbilişsel farkındalıklarını arttırmak için akranlarının çalışmalarını üzerine konuşmaları ve daha etkili cümleler için önerilerde bulunmaları sağlanmalıdır çünkü akranlarının cümlelerinde düzenlemeler yapan öğrencilerin bu işten keyif almaları olasıdır (Saddler & Preschern, 2007, s. 10).

Cümle birleştirme alıştırmalarına iki basit cümleyle başlamak önerilir çünkü öğrencilerin cümle birleştirme etkinliğini kavrayabilmeleri için başlangıçların basit yapılması gerekir (Saddler & Asaro-Saddler, 2010, s. 161). Cümle birleştirme çalışmalarında birleşecek olan cümlelerdeki bazı kelimelerin altı çizilerek muhtemel birleşim cümlesi için ipucu verilebilir. Öğrenciler cümle birleştirmeyi bir süre kavradıktan sonra bu altını çizme işlemine son verilebilir.

- Sihirbazın birçok gücü vardı.

Sihirbaz kurnazdı.

Kurnaz sihirbazın birçok gücü vardı (Saddler, 2006, s. 30).

Bir başka kombinasyonda cümlelere dahil edilmesi gereken kelimeler cümle sonunda parantez içinde verilebilir. Örneğin,

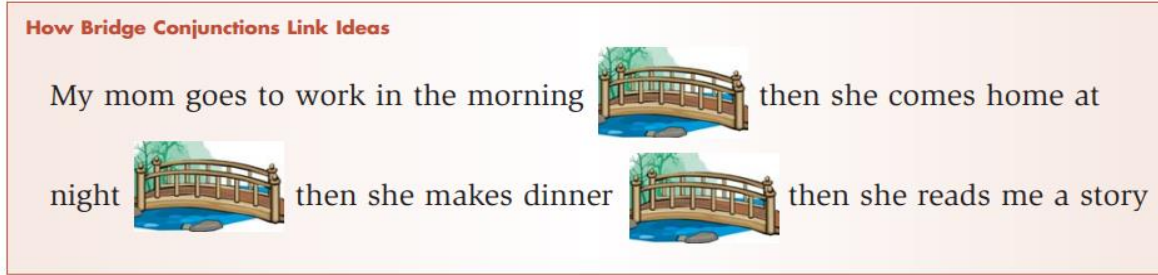
- Çocuk masanın üzerine düştü.

Çocuk dengesini kaybetti. (Çünkü) (Saddler, 2005, s. 468).

Bu iki ipucu ile yapılan alıştırmalardan sonra sıradaki adım ipucu verilmeden alıştırmaların yapılması olmalıdır. Öğrenciler iki cümleli alıştırmalarda rahat bir şekilde başarılı olduktan sonra daha fazla sayıda ve uzunlukta cümleler birleştirmek sıradaki adım olabilir (Saddler, 2006, s. 30). Öğrencilerle yapılan basit cümle birleştirme çalışmalarının ardından öğrenciler cümle birleştirme kavramını anladıktan sonra cümleler çeşitlendirilebilir ve belirli beceriler hedeflenebilir (Saddler & Preschern, 2007, s. 9). Genç yazarlar genellikle cümleler kurarak yazmaya başlarlar. Bu beceride ustalaştıktan sonra bildiren ve sorgulayan cümleler kurmaya geçerler. Son olarak bir paragraf ve ardından kısa öyküler yazmak için cümleleri bir araya getirirler. Tüm bu süreçlerde yazmanın zorluklarıyla karşı karşıya kalabilirler (Saddler & Preschern, 2007, s. 6). Cümle birleştirme etkinlikleri de basitten zora doğru bu sıra takip edilerek yapılabilir. Etkinlikler önce basit cümleler düzeyinde ve sonra sırasıyla paragraf ve metin düzeyinde tasarlanabilir.

Cümle birleştirme etkinliklerinde somutlaştırma, soyut dil bilgisi kavramlarını daha anlaşılır ve uygulamalı hale getirerek öğrencilerin öğrenme sürecini kolaylaştırır. Örneğin, öğrenciler cümle birleştirme etkinliklerinde bağlaçları kullanırken çok fazla tekrara düşebilirler. Bu tekrarları ortadan kaldırmak için aşırı kullanılan bağlacı cümleler arası bir köprüye benzeterek “Bir cümlede çok fazla köprü olduğunda geçmek zorlaşır ve okuyucu yazarın

anlatmak istediğini anlamakta zorluklar yaşayabilir.” Şeklinde açıklamalar yaparak öğrencilerin zihninde yer etmesi sağlanabilir. Şekil 6’da bu örneğin görseli verilmiştir.



Şekil 6. Köprü bağlaçları (Saddler, B., & Preschern, J. (2007). Improving sentence writing ability through sentence-combining practice. *Teaching Exceptional Children*, 39(3), 6-11.)

Cümle birleştirme yöntemi hızlı bir yazma müdahalesi olmamakla birlikte öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek için zaman ve çaba gerektiren bir süreçtir. Ancak bu yöntem, doğru şekilde uygulandığında normal eğitime kolayca entegre edilebilecek ve öğrencilerin hem yazma hem de dil bilgisi becerilerini etkili bir şekilde geliştirmelerini sağlayacak aynı zamanda eğlenceli bir öğrenme deneyimi sunan bir yaklaşımdır (Saddler, 2006, s. 32). Cümle birleştirme çalışmalarında genellikle birden fazla doğru yanıtın olabileceği ve hataların farklı birleştirme yolları deneyerek öğrenmeye katkı sağladığı öğrencilerle paylaşılmalıdır. Bu yaklaşımı benimseyerek öğrencilerin cesaretlendirilmesi, süreçten keyif almaları ve yaratıcı düşüncelerine fırsat tanınması sağlanmalıdır. Böylece öğrenciler hem dil becerilerini geliştirirken hem de öğrenme sürecini daha eğlenceli ve anlamlı hale getirebilirler (Saddler, 2005, s. 469; Saddler, 2006, s. 28).

Cümle birleştirme etkinlikleri dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini cümle düzeyinde geliştirerek öğrencilerin dil becerilerini bütünsel bir şekilde destekler ve okuryazarlık eğitimine önemli katkılarda bulunur. Bu etkinlikler, öğrencilerin dildeki farklı becerileri birbirine bağlamalarını sağlayarak daha etkili bir öğrenme süreci oluşturur. (Telesca vd., 2020, s. 3080). Aynı zamanda cümle birleştirme alıştırmaları, yazarların fikirlerini farklı yollarla ifade eden daha ilginç ve yaratıcı cümleler kurmalarına yardımcı olabilir. Bu yöntem, öğrencilerin anlatım yeteneklerini geliştirerek yazılarını daha etkili ve özgün hale getirmelerini sağlar (Saddler & Preschern, 2007, s. 7; Saddler vd., 2008, s. 18). Cümle birleştirme yöntemi öğrencilerin yazma kalitesini artırırken aynı zamanda sözdizimsel becerilerini de geliştirir (Graham & Perin, 2007b, s. 21). Cümle birleştirme etkinliğinde öğrenciler cümleleri gözden geçirerek en uygun kombinasyonu bulmaya

çalıştıkları için gözden geçirme becerisi desteklenerek yazıların etkinliği artabilir (Saddler & Asaro-Saddler, 2010, s. 162). Cümle birleştirme alıştırmaları, yazma programlarının bir bileşeni olarak yazarların cümlelerinin kalitesini, çeşitliliğini ve karmaşıklığını geliştirirken düz yazıların kalitesini de artırmalarına yardımcı olabilir. Bu alıştırmalar, kapsamlı bir yazma programında kontrollü ve disiplinli bir şekilde uygulanarak ilginç ve anlamlı cümleler kurmalarını sağlar (Saddler vd., 2018, s. 199).

2.5.1. Akran Destekli Cümle Birleştirme Yöntemi

Akran öğretimi, öğrenciler arasında iş birliği ve etkileşim sağlamak için etkili bir yaklaşımdır ve cümle birleştirme etkinliklerinde faydalı olduğu söylenilebilir. Cümle birleştirme, öğrencilerin yazılı dil becerilerini geliştirirken farklı cümle yapılarını birleştirme ve anlamlı ifadeler oluşturma konusunda onlara rehberlik eder. Akran öğretimi bu süreçte, öğrencilerin birbirlerine geri bildirimde bulunmalarına ve öğrenme sürecini daha derinlemesine anlamalarına yardımcı olur. Ayrıca akran öğretimi, öğrencilerin daha karmaşık dil yapılarını ve yazılı ifadelerini keşfetmelerini, başkalarının bakış açılarını anlamalarını ve bu becerileri kendi yazılarında uygulamalarını sağlar.

Özellikle cümle birleştirme gibi alıştırmalar, akranlar arasında etkili bir şekilde gerçekleştirildiğinde öğrencilerin birbirlerini destekleyerek daha kaliteli ve etkili cümleler oluşturmalarını teşvik eder. Vygotsky'nin sosyal gelişim teorisi çerçevesinde, akran desteğiyle yapılan cümle birleştirme alıştırmaları öğrencilerin yalnızca dil bilgisi kurallarını değil aynı zamanda yazılı dilde anlamlı ve etkili cümleler kurma yeteneklerini geliştirir. Bu etkileşimli süreç, öğrencilerin yazılı ifade becerilerini geliştirirken aynı zamanda sosyal ve bilişsel becerilerini de pekiştirir.

Akran destekli cümle birleştirme yönteminde, öğrenciler birbirlerine yardımcı olmak için farklı stratejiler kullanabilirler. Örneğin bir öğrenci birleştirdiği cümleyi arkadaşına sunarak geri bildirim alabilir ya da akranına basit cümleleri daha etkili hale getirmek için önerilerde bulunabilir. Bu yaklaşım, öğrencilerin yazılı dildeki ifadelerini geliştirirken aynı zamanda eleştirel düşünme, iletişim ve problem çözme becerilerini de kazandırır. Akran desteği, öğretmenlerin müdahalesine ihtiyaç duyulmadan öğrencilerin birbirleriyle etkileşime girerek öğrenmelerini sağlar böylece daha bağımsız ve güvenli bir öğrenme ortamı oluşturur.

2.6. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, akran destekli cümle birleştirme yöntemiyle ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik alanyazın taraması yapılmıştır. Konuyla ilgili yurt içi ve yurt dışındaki çalışmalar, araştırmanın amacı doğrultusunda incelenmiş, bulgular özetlenmiş ve yorumlamaya katkı sağlayacak şekilde ele alınmıştır.

2.6.1. Yurt İçi Araştırmalar

Tüm (2002) tarafından yapılan çalışmanın temel amacı yabancı dil olarak İngilizce eğitim gören öğrencilerin yazma dersinde sözdizimsel akıcılık ve sözdizimsel olgunluk düzeyine ulaşabilmeleri için cümle birleştirme yöntemini kullanabilmelerini sağlamaktır. Bu nedenle, bu çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına cevap bulunmaya çalışılmıştır: Basit cümleleri birleştirme öğrencilerin sözdizimsel akıcılığını geliştiriyor mu? Basit cümleleri birleştirerek bileşik kompleks cümle yapma öğrencilerin sözdizimsel gelişimini hızlandırıyor mu? Cümle birleştirme tekniği öğrencilerin sözdizimsel akıcılığını ve olgunluğunu kompozisyona aktarmalarına yardımcı oluyor mu? On bir hafta süreyle cümle birleştirme etkinlikleri kullanılarak öğrencilerin yazma becerileri geliştirilmeye çalışıldı. Araştırma sonuçlarına göre cümle birleştirme yöntemi ile yazma becerileri arasında yakın bir ilişki olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundakilere göre yazma dersinde daha kompleks ve bileşik cümle kullandıkları ve cümle birleştirme tekniğiyle daha başarılı anlatım biçimi kazandıkları gözlenmiştir.

Coşkun (2006) tarafından yapılan çalışmada, ilkokul öğrencilerinin yazma becerilerini etkileyen faktörleri belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma bulgularına göre okul öncesi eğitim almış öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin yazma becerilerinin; okudukları kitap sayısı, annelerinin eğitim düzeyi, ailenin sosyo-ekonomik durumu ve Türkçe dersine karşı tutumları gibi çeşitli değişkenlere bağlı olarak farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu sonuçlar, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede okul öncesi eğitimin ve çevresel faktörlerin önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Taşkaya ve Yetkin (2015), ilköğretim kademesindeki öğrencilerin yaşadıkları yazma sorunlarının belirlenmesi ile ilgili yapmış oldukları çalışmada sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden yararlanmışlardır. Çalışmada sınıf öğretmenlerinin yaşanan yazma sorunlarıyla ilgili görüş ve çözüm önerilerinin alınması amaçlanmıştır. Yazma güçlüğü

sorunlarının teşhisi ve çözüm için kullanılabilecek uygulamalar üzerinde durulmuştur. Çalışma tarama türünde desenlenen nitel bir araştırmadır. Çalışmada 35 sınıf öğretmenin görüşü alınarak ortak cevaplar açık uçlu soru formu ile toplanmıştır. Soru formundan elde edilen verilerin analizi betimsel analiz tekniğiyle gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilere göre öğrencilerin yazılarının güzel, estetik ve okunaklı olmadığı belirtilmiştir. Yazmada karşılaşılan sorunların satır çizgisinin takip edilmemesi, harf uzantılarının yanlış yapılması, harflerin karıştırılması ve harf birleştirmede yanlışlar olduğu ifade edilmiştir. Öğretmenlerin yazmada karşılaştıkları sorunları çözme önerileri olarak ise; yazdıklarını okutma, kitap okutma, sürekli kontroller yapma, ilgi çekici metinler yazdırma, kum havuzunda yazdırma, veliler ile görüşme halinde olma, boyama ve parmak oyunları yaptırma vurgulanmaktadır.

Akbaba ve Yalçın (2016) tarafından yapılan araştırmanın amacı, öğrencilerin yazdıkları metinlerdeki hata türlerini incelemek ve bu hataları belirli kategoriler altında sınıflandırarak hata oranlarını belirlemektir. Araştırma, Elâzığ ilinde bulunan bir ortaokulun 6. sınıf kademesindeki iki şubede yürütülmüştür. Bir şubede 20, diğer şubede ise 18 öğrenci olmak üzere toplam 38 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubundaki 38 öğrenciden belirlenen "Hayvan Sevgisi" konusuyla ilgili bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin yazdığı metinlerdeki hatalar dört ana başlık altında toplanarak incelenmiştir: kelime, cümle, paragraf ve metin düzeyindeki hatalar. Bu başlıklar altında yapılan analizler, öğrencilerin hangi düzeyde daha fazla hata yaptıklarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin en çok kelime düzeyinde yazım hatası yaptıkları belirlenmiştir. Cümle düzeyinde ise en yaygın hataların noktalama işaretlerinde olduğu bunu anlatım bozukluklarının takip ettiği gözlemlenmiştir. Paragraf düzeyinde ise öğrencilerin cümleler arasında anlamlı bağlar kurmada ve giriş, gelişme, sonuç bölümlerine uygun cümleler yazmada güçlük çektiği tespit edilmiştir. Metin düzeyindeki hatalarda ise öğrencilerin paragraflar arasında anlamlı bir geçiş sağlayamamaları en belirgin hata olarak öne çıkmıştır. Bu bulgular, öğrencilerin yazılı ifade becerilerindeki gelişim ihtiyaçlarını ve yazma sürecindeki zorlukları daha iyi anlayabilmemize yardımcı olmaktadır. Yazım hatalarından anlatım bozukluklarına kadar geniş bir yelpazede yapılan bu hatalar, yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesine yönelik eğitimsel müdahalelerin önemini vurgulamaktadır.

Batur, Akar, Tufan ve Topbaşoğlu (2016) tarafından yapılan araştırmada, Uşak ili merkezinde öğrenim gören 80 ikinci sınıf öğrencisinin noktalama işaretlerini kullanma becerilerini değerlendirmek amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin

noktalama işaretlerini kullanmada çeşitli sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin en çok kullandığı noktalama işaretinin nokta (.) olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca yazı esnasında yapılan öğretmen yönlendirmelerinin öğrencilerin noktalama işaretlerini doğru kullanma becerilerini anlamlı derecede olumlu etkilediği vurgulanmıştır. Bu bulgular noktalama işaretlerinin doğru kullanımını geliştirmek için öğretim sürecinde daha fazla rehberlik ve yönlendirme yapılmasının önemini ortaya koymaktadır.

Dölek ve Hamzadayı (2016) tarafından gerçekleştirilen bu araştırma, akran etkileşimine dayalı yazma etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmada, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma 2014-2015 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde Gaziantep ili Şahinbey ilçesindeki bir ortaokulun 7/D ve 7/A sınıflarında öğrenim gören toplam 60 öğrenciyle yürütülmüştür. Deney grubunu 7/D sınıfından 15 kız ve 15 erkek olmak üzere 30 öğrenci, kontrol grubunu ise 7/A sınıfından 15 kız ve 15 erkek olmak üzere 30 öğrenci oluşturmuştur. Uygulama sürecinde deney grubuna altı hafta boyunca haftada iki saat akran etkileşimine dayalı yazma etkinlikleri yaptırılırken kontrol grubunda Türkçe dersi kazanımları doğrultusunda 7. sınıf çalışma kitabındaki yazma etkinlikleri uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak yazılı anlatım kağıtları kullanılmış ve bu kağıtlar kompozisyon değerlendirme ölçeğine göre puanlanmıştır. Verilerin analizi SPSS 16.0 istatistik programıyla yapılmış ve t-testi uygulanmıştır. Araştırma bulguları, akran etkileşimine dayalı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmede etkili ve verimli bir yöntem olduğunu göstermiştir. Ayrıca bireyselliğe dayalı geleneksel yazma etkinliklerinin yazılı anlatım becerilerinin gelişimine olumlu bir katkı sunmadığı belirlenmiştir.

Altuntaş ve Can (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, "Etkinlik ve Yapı Temelli Paragraf Yazma Yöntemi"nin öğrencilerin tutarlı paragraf yazma becerilerini geliştirip geliştirmediği incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 2015-2016 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Kırşehir ili İMKB 23 Nisan Ortaokulu'nda bulunan 8. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Deney grubu ve kontrol grubu olmak üzere toplam 30 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Çalışma 8 hafta sürmüş ve ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak "Paragraf Tutarlılığı Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Analiz için bağımlı ve bağımsız t-testleri uygulanmıştır. Sonuçlar deney grubunun yazdığı paragraflarda anlamlı bir gelişim olduğunu ancak kontrol grubunda herhangi bir fark görülmediğini ortaya koymuştur. Deney grubundaki öğrencilerin düşünce

organizasyonu, yapı ve bağlantı konularındaki başarıları, eğitim sonrası anlamlı şekilde artmıştır.

Bahşı ve Sis (2019), ortaokul öğrencilerinin cümle, paragraf ve metin oluşturma becerilerini değerlendiren nicel bir araştırma gerçekleştirmiştir. Çalışma grubu Malatya ilinde eğitim gören ortaokul öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri ortaokul öğrencilerinin yazdığı metinlerden elde edilmiştir. Kullanılan metinler araştırmacı tarafından geliştirilen "Yazılı Anlatım Düzeyi Dereceli Puanlama Anahtarı" ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda ortaokul öğrencilerinin cümle, paragraf ve metin oluşturma konularında beklenen seviyede yeterli olmadıkları tespit edilmiştir.

Gürsoy'un (2021) çalışmasında, cümle geliştirme yönteminin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine etkisi ve yazmaya yönelik tutumları incelenmiştir. 2018-2019 eğitim yılında, Giresun'un Alucra ilçesinde 7. sınıf öğrencileriyle yürütülen araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Deney grubuna cümle geliştirme yöntemi uygulanırken kontrol grubunda dersler geleneksel yöntemle işlenmiştir. Veriler çeşitli değerlendirme formları ve ölçeklerle toplanıp betimsel analizle incelenmiştir. Sonuçlara göre cümle geliştirme yöntemi uygulanan öğrencilerin daha uzun ve tutarlı cümleler kurduğu, yazılı anlatım becerilerinin geliştiği ve yazmaya yönelik tutumlarının olumlu yönde değiştiği görülmüştür. Bu yöntem, yazma becerilerinin geliştirilmesinde etkili bulunmuştur.

Kuşdemir, Arık ve Yıldız tarafından gerçekleştirilen (2021) araştırmanın amacı, Türkiye'de 2010-2020 yılları arasında yazma güçlüğünü konu alan eylem araştırmalarını incelemektir. Nitel bir araştırma yaklaşımıyla yapılan doküman incelemesinde, dokuz araştırma ele alınmış ve içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Araştırmalarda, yazma güçlüğü ve eylem araştırması kavramları üzerinden veri analizi yapılmıştır. Sonuç olarak araştırmaların çoğunun 2013-2019 yılları arasında yapıldığı, katılımcı öğrencilerin çoğunun ilkokul ikinci ve üçüncü sınıf erkek öğrencilerden oluştuğu tespit edilmiştir. Yazma güçlüğünü gidermeye yönelik eylem araştırmalarının dört aşamada (durum belirleme, eylem planı hazırlama, uygulama, gelişim değerlendirme) gerçekleştiği ve bu aşamaların eylem araştırması yaklaşımıyla uyumlu olduğu bulunmuştur. Araştırmalar, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için yoğun şekilde durum belirleme çalışmaları yapmış ve sonunda öğrencilerin yazılarının kabul edilebilir okunaklılık seviyesine ulaştığı görülmüştür. Bu sonuçlar eylem araştırmalarının yazma güçlüğü sorununa çözüm bulmada etkili bir yöntem olduğunu göstermektedir.

Kızılkaya (2022) tarafından yapılan araştırmada, ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin taslak yazılarının cümle birleştirme tekniği aracılığıyla geliştirilmesini incelenmektedir. Ön-test, son-test desenli yarı deneysel olarak tasarlanan bu çalışmada, araştırma süreci sekiz hafta sürmüş ve ön-test-son-test değerlendirmeleri yapılmıştır. Çalışma grubunu İstanbul'un Kağıthane ilçesinde bulunan bir devlet ilkokuluna devam eden 34 ikinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Deney grubundaki öğrencilere Türkçe dersinde yazma becerilerini geliştirmeye yönelik cümle birleştirme çalışmaları uygulanmış kontrol grubunda ise herhangi bir müdahalede bulunulmadan mevcut öğretim programına göre yazma etkinlikleri sürdürülmüştür. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği olup deney ve kontrol gruplarının ön-test ve son-test verileri istatistiksel yöntemlerle analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre cümle birleştirme tekniği uygulanan öğrencilerin yazma başarılarının bu tekniği kullanmayan öğrencilere kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Süreç boyunca basit cümlelerin birleştirilmesiyle başlayan çalışmalar, ilerleyen haftalarda daha karmaşık cümle yapılarına doğru geliştirilmiş ve öğrencilerin yazma becerilerine olumlu katkı sağladığı gözlemlenmiştir. Bu bulgular, cümle birleştirme tekniğinin ilkokul öğrencilerinin yazma başarı düzeylerini artırmada etkili bir yöntem olabileceğini göstermektedir.

Bostancı ve Doğan tarafından yapılan (2023) "Ortaokul Öğrencilerinin Cümle ve Paragraf Yazma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Bir Öneri" isimli çalışmada, yazma becerisinin gelişimi ve alt becerileri üzerinde durulmuş beynin yapısı ve işleyişi göz önünde bulundurularak cümle ve paragraf yazma becerilerine odaklanmanın önemi vurgulanmıştır. Yazma becerisinin kalıcı bir şekilde gelişebilmesi için önce alt becerilerin öğretilmesi ve ardından metin yazma sürecine geçilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Çalışmada, yazma becerisini geliştirmeye yönelik materyallerin hazırlanmasında izlenecek adımlar belirlenmiş ve bu süreçte amaç belirleme, literatür tarama, etkinlik planlama ve uzman görüşü alma gibi aşamalara yer verilmiştir. Ayrıca cümle ve paragraf yazma becerilerinin gelişimi için örnek bir uygulama planı oluşturulmuştur. Bu adımlar takip edilerek, ortaokul öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişmesi beklenmektedir. Bu çalışmadaki adımlar takip edildiğinde ve içerikler uygulandığında ortaokul öğrencilerinin cümle ve paragraf yazma becerilerinin gelişeceği düşünülmektedir.

Yapılan başka bir araştırmada Tavşanlı, Graham, Kaldırım ve Collins (2023), cümle birleştirme öğretiminin yazma becerilerine etkisi incelenmiştir. Bu çalışma, Saddler ve Graham'ın (2005) ABD'de gerçekleştirdiği cümle birleştirme araştırmasını temel alarak,

Türkiye’de 2. ila 4. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerle yürütülmüştür. Çalışmada cümle birleştirme öğretimi alan ve bu süreçte akran destekli öğrenme yöntemi uygulanan 88 öğrencinin yazma becerileri, aynı sınıf düzeyinde olup mevcut sınıf içi yazma eğitimiyle devam eden 83 öğrenciyle karşılaştırılmıştır. Araştırma sonuçları, cümle birleştirme öğretimi alan öğrencilerin cümle akıcılığı, yazı kalitesi ve metin uzunluğu açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede daha yüksek puanlar aldığını göstermiştir. Bu bulgular, cümle birleştirme öğretiminin yazma becerilerini geliştirmede etkili bir yöntem olduğunu ve akran desteğiyle uygulanmasının öğrencilerin yazma süreçlerine olumlu katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Ayrıca cümle kurma becerilerinin geliştirilmesinin genel yazı kalitesini artırmada önemli bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 2023 yılında yapılan bu çalışma, akran destekli cümle birleştirme yönteminin yazma eğitimi süreçlerine dahil edilmesinin, öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimine katkıda bulunabileceğini göstermektedir.

2.6.2. Yurt Dışı Araştırmalar

O’hare (1973) cümle birleştirmenin yazılı kompozisyon üzerindeki etkisini incelemek için bir araştırma yürütmüştür. Amacı, cümle birleştirme uygulamasının, yedinci sınıf seviyesindeki bir deneyde öğrencilerin serbest yazılarındaki sözdizimsel olgunluğun oranını artırıp artırmayacağını test etmektir. Sekiz aylık bir sürede toplam 83 kişilik bir örneklem içerisinde öğrenciler rastgele iki deney ve iki kontrol sınıfına atanarak bir rastgele kontrollü deneme yaratıldı. Deney gruplarındaki öğrenciler, bir dizi cümle birleştirme tekniğine maruz bırakıldı. Anlatım, betimleme ve açıklama olmak üzere üç tür yazı örneği üzerinde ön ve son testler yapılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlarda deney grubu oldukça önemli bir gelişme sağlayarak araştırmada ele alınan altı sözdizimsel olgunluk ölçüsünün tamamında performansının kontrol grubunun performansını aşmıştır. Çalışmanın sonucunda cümle birleştirmeye ilgili yoğun deneyim kazanan öğrencilerin yazma becerilerinin oldukça gelişebileceği sonucuna varılmıştır.

Howie (1979) yılında cümle birleştirme uygulamasının dokuzuncu sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine ve okuma düzeylerine etkisini 15 haftalık uygulama süreci boyunca değerlendirmek amacıyla her gün yirmi dakikalık süre boyunca deney gruba cümle birleştirme etkinliği yapıldı. Kontrol grubu ise geleneksel eğitimine devam etti. Her iki gruba da deney öncesi ve sonrası yazma görevleri, okuma testleri ve tutum ölçekleri uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda cümle birleştirme yönteminin deney grubu lehine anlamlı farklar yaratmıştır. Sözdizimsel olgunluğu arttırmada, metin oluşturma becerilerinde

ve betimleme yapma konusunda etkileri olduğu sonucunda varılmıştır. Son olarak gruplar arasında yazmaya yönelik tutumlarda anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Simmons (1981) tarafından yapılan araştırmada cümle birleştirme etkinliklerinin yedinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu ve dinlediğini anlama üzerinde bir etkisinin olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Aynı zamanda öğrencilerin cümle birleştirme etkinliklerine karşı tutumlarının ne olduğunu belirlemek diğer bir amacı olmuştur. Araştırmada deney ve kontrol grubu toplam 87 yedinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Uygulama toplam 12 hafta sürmüştür. Araştırmanın sonucunda cümle birleştirme etkinliğinin öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlamasına herhangi bir etkisi bulunamamıştır. Tutum ölçeğinden elde edilen verilerde ise cümle birleştirme etkinliği öğrenciler için eğlenceli olduğunu ifade etmişlerdir.

Lamm (1982) tarafından yapılan araştırmada cümle birleştirme yönteminin okuduğunu anlamaya etkisinin ne olduğunu belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla okuma becerileri kursuna takılan dört kişi katılımcı olarak seçilmiştir. Araştırmada edatlar, bağlaçlar ve zamirler cümle birleştirme etkinlikleri ile öğrencilere tanıtılmaya çalışılmıştır. Araştırmada son test sonuçlarına göre cümle birleştirme yönteminin okuduğunu anlama üzerinde nispeten önemsiz bir etkiye sahip olurken öğrencilerin kelime dağarcığına katkı sağladığı ifade edilmiştir.

Stoddard (1982) tarafından yapılan araştırmada, yaratıcılık ve cümle birleştirme etkinliklerinin normalin üstünde başarı düzeyine sahip beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin yazma kalitesi üzerindeki etkilerini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada katılımcılar üç farklı gruba ayrıldı. Birinci grup normal eğitim öğretim faaliyetine devam eden kontrol grubu, ikinci grup cümle birleştirme ve yaratıcılık etkinliklerinin uygulandığı grup, üçüncü grup ise sadece cümle birleştirme çalışmasının yapıldığı gruptur. Deney gruplarının her biri altı haftalık bir süre boyunca haftada iki kez kırk dakikalık uygulamalar yaptılar. Araştırmanın sonucunda deney gruplarının kontrol grubuna göre önemli ölçüde yüksek puanlar almıştır. Diğer bir sonuç ise deney gruplarından yaratıcılık etkinliklerinin ve cümle birleştirme uygulamasının birlikte yapıldığı grup diğer iki gruba göre daha yüksek puan almıştır.

Horstman (1989) tarafından yapılan araştırmada cümle birleştirme öğretiminin sözdizimsel akıcılık, genel yazma kalitesi ve cümle birleştirme yeteneklerine etkisini incelemek amaçlanmıştır. Bu amaçla iki deney grubu ve bir adet kontrol grubu katılımcı olarak seçilmiştir. Deney gruplarına cümle birleştirme eğitimi verilirken kontrol grubu standart öğretim programına devam etmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencileri dokuzuncu sınıf

öğrencileridir. Öğrencilerin sözdizimsel akıcılığını incelemek için yazılarındaki T- birimi başına kullandıkları kelime sayılarına, cümle başına kullandıkları kelime sayılarına ve yazma kaliteleri incelendi. Araştırma sonucunda sözdizimsel akıcılık ve genel yazma kalitesi noktasında bir etki gözlemlenemedi ancak cümle birleştirme yeteneğinin dört haftalık kısa bir sürece öğrenciler tarafından öğrenebileceği ifade edilmiştir.

Saddler (2002) tarafından yapılan araştırmada cümle birleştirme yönteminin yazma ve düzeltmeye etkisini incelemek amaçlandı. Katılımcılar 43 adet dördüncü sınıf öğrencisiydi. Öğrenciler deney ve kontrol gruplarına rastgele atandı. Deney grubundaki öğrenciler sıfatları, zarfları ve bağlaçları cümle birleştirme etkinliklerinde nasıl kullanabilecekleri konusunda eğitildi. Kontrol grubu ise normal eğitim programına devam etti. Uygulamada öykü yazma ve gözden geçirme görevleri verilerek yöntemin etkililiği test edilmek istendi. Bu bağlamda kullanılan kelime sayısı, büyük harf kullanımı, noktalama işaretleri kullanımı, yapılan revizyon sayısı ve kalitesi ve bunların yanı sıra yazma öz- yeterliliği değerlendirildi. Yapılan tüm değerlendirmelerin sonucunda cümle birleştirme yönteminin dördüncü sınıf öğrencilerinin sözlü ve yazılı cümle birleştirme becerilerini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Saddler ve Graham (2005) tarafından yapılan araştırmada, yazma becerileri konusunda yetersiz olan dördüncü sınıf öğrencileriyle akran destekli cümle birleştirme etkinlikleri yapmıştır. Dördüncü sınıftaki 42 öğrenci ile 10 hafta boyunca haftada üç kez 25'er dakikalık toplam 30 ders cümle birleştirme, kontrol grubu ise dilbilgisi eğitimi aldı. Dilbilgisi eğitimi alan akranlarıyla karşılaştırıldığında, cümle birleştirme etkinlikleri yapan öğrenciler cümle oluşturma konusunda daha başarılı oldular. Ayrıca deneysel durumdaki öğrenciler için kendilerine öğretilen cümle birleştirme becerileri öykü yazma görevine aktararak yazma kalitesinde ve gözden geçirme becerisinde iyileşmeler sağlandı.

Saddler, Behforooz ve Asoro (2008) tarafından yapılan araştırmada öğrenme güçlüğü olan ve olmayan altı dördüncü sınıf öğrencisinin yazma becerilerini geliştirmek için akran destekli cümle birleştirme etkinlikleri uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda cümle birleştirme yönteminin cümle kurma becerisinde, cümle zorluklarında ve öykü kalitesinde kazanımlarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yapılan etkinliklerde akranların birbirine kelime önerme, alternatifler sunma, okuması zor olan kelimeleri okuma, kelimeleri heceleme gibi yardımlarda bulundukları ifade edilmiştir.

Maeve (2014) tarafından yapılan araştırmada 6-7 yaş grubundaki öğrencilerle yürütülen akran destekli yazma etkinliklerinin yazma becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmada dört öğrenci çifti beş hafta boyunca haftada üç oturum şeklinde hikâye yazma

etkinliklerine katılmış sınıfın geri kalanı ise geleneksel yöntemle yazma eğitimi almıştır. Araştırma sonuçlarına göre akran destekli yazma etkinliklerinin öğrencilerin meta bilişsel farkındalıklarını ve öz-düzenleme becerilerini erken yaşta desteklediği belirlenmiştir. Ayrıca programa katılan öğrencilerin yazma becerilerinde anlamlı bir ilerleme kaydettiği ve bu etkinliklerin özellikle zayıf yazma becerisine sahip öğrencilere fayda sağladığı tespit edilmiştir. Nitel ve nicel analizler akran destekli yazma çalışmalarının öğrencilerin düşünme, öğrenme ve sosyal-duygusal gelişimlerini desteklediğini ve yazma sürecinin karmaşık bir meta bilişsel yapıya sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Datchuk (2017) tarafından yapılan “Yazma güçlüğü çeken ortaokul öğrencilerinin cümle bilgisini geliştirmek için doğrudan öğretim ve müdahale programı” başlıklı çalışmada, cümle kurmaya yönelik yapılan müdahalelerin engelli ve yazma güçlüğü çeken ortaokul öğrencileri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Çalışmanın amacı, öğrencilere yazılı ifade becerilerini kazandırmak ve cümle bilgilerini geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda geliştirilen müdahale programı, öğrencilerin cümle kurma becerilerini geliştirmek için performans ölçütlerine dayalı eğitim ve yazılı akıcılık kazandırma unsurlarını içermektedir. Müdahale programı, 5. ile 8. sınıflar arasında yer alan toplam 15 öğrenciye uygulanmıştır. Bu öğrenciler, üç farklı küçük grup halinde, üç farklı ortaokul öğretmeni tarafından yönlendirilmiştir. Öğrenciler arasında özel eğitim alması gereken 5 öğrenci ile okumada belirli öğrenme güçlükleri yaşayan 3 öğrenci bulunmaktadır. Öğretmenler, her derste öğrencilere cümle kurma tekniklerini öğretmiş, derslerin sonunda ise öğrencilerin bağımsız performanslarını ölçmek için testler gerçekleştirmiştir. Müdahale sürecinin sonunda her grup için doğru cümle kurma sayısının belirgin şekilde arttığı gözlemlenmiştir. Bu sonuç yapılan müdahalenin yazma güçlüğü çeken öğrencilerin dil becerileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Çalışma yazma ve dil becerilerindeki gelişimi destekleyen doğrudan öğretim yöntemlerinin özel gereksinimi olan öğrencilere yönelik etkili bir strateji sunduğunu göstermektedir.

Lee ve Lee (2017) tarafından yapılan araştırmanın amacı, cümle birleştirme ve cümle ayrıştırma etkinliklerinin okuduğunu anlamayı geliştirme üzerindeki incelemektir. Çalışmanın katılımcılarını Güney Koreli 45 lisans öğrencileri oluşturmaktaydı. Etkinlikler öğrencilerin ikinci dil olarak öğrendikleri İngilizce üzerine yapılmıştır. Katılımcıların 15 tanesi cümle birleştirme grubu, 15 tanesi cümle ayrıştırma grubu ve 15 tanesi ise kontrol grubu olarak atanmıştır. Araştırmadaki üç gruba da ön test- son test uygulanmıştır. Araştırma katılımcılarına altı haftalık bir eğitim verilmiştir. Araştırma sonucuna göre; üç grubun da ön

test ve son test puanları arasında önemli ölçüde pozitif artış olmuştur. Yine son test sonuçlarına göre cümle ayrıştırma grubunun cümle birleştirme grubuna göre sözdizimde ve okuduğunu anlamada anlamlı derecede daha yüksek puan aldığı ifade edilmiştir.

Puranik ve arkadaşları (2018) tarafından yapılan araştırma, okul öncesi öğrencileriyle akran destekli yazma etkinliklerinin uygulanmasını konu almıştır. Araştırma, akran destekli yazma etkinliklerinin yazma başarısı ve performansı üzerindeki olumlu etkisinin kanıtlanmış olması ve yazma eğitimine erken başlamanın başarıyı artıracak düşüncesiyle gerekçelendirilmiştir. Deneysel desene uygun olarak yürütülen çalışmada üç deney ve üç kontrol grubu yer almıştır. Araştırma sonuçlarına göre deney gruplarındaki öğrencilerin akran destekli yazma etkinliklerinden memnun kaldığı ve bu etkinlikleri sevdikleri belirlenmiştir. Ayrıca noktalama, cümle yazma kalitesi, metin uzunluğu, yazma başarı puanları ve doğru kelime kullanımı gibi alanlarda deney gruplarının lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

2020 yılında yapılan (Telesca vd.,) araştırmada: Cümle birleştirme yönteminin tipik fen öğretimi yaklaşımına kıyasla okuma yazma becerisi zayıf olan sekizinci sınıf öğrencilerinin fen bilimlerindeki anlama ve yazılı ifadeyi geliştirmedeki etkisini incelemek amaçlanmıştır. Deney grubunda 36 kontrol grubunda ise 48 katılımcı vardır. Deney grubuna her biri 20 dakika olmak üzere toplam 20 ders uygulama yapılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin fen bilimleri dersindeki yazma, anlama ve anladığını gösterme becerisinin gelişmesinde etkili olduğu ifade edilmiştir.

2.6.3. İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi

Yazma becerilerinin geliştirilmesi, özellikle ilköğretim düzeyindeki öğrenciler için büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda akran destekli cümle birleştirme yöntemi, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede etkili bir strateji olarak öne çıkmaktadır. Yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalar bu yöntemin öğrencilerin cümle kurma, metin oluşturma ve yazma kalitesini artırmada önemli katkılar sağladığını ortaya koymaktadır.

Yurt içi araştırmalarda, Tüm (2002) tarafından yapılan çalışma, cümle birleştirme yönteminin yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin sözdizimsel akıcılık ve olgunluk düzeylerini artırdığını göstermiştir. Benzer şekilde Taşkaya ve Yetkin (2015), ilköğretim öğrencilerinin yazma sorunlarını belirlemiş ve bu sorunların çözümünde yazdıklarını okutma, sürekli kontroller yapma, ilgi çekici etkinlikler yapma gibi önerilerde

bulunmuşlardır. Akbaba ve Yalçın (2016) ise öğrencilerin yazılı metinlerindeki hata türlerini incelemiş ve yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesine yönelik eğitimsel müdahalelerin önemini vurgulamıştır. Dölek ve Hamzadayı (2016), akran etkileşimine dayalı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Altuntaş ve Can (2017), etkinlik temelli paragraf yazma yönteminin öğrencilerin tutarlı paragraf yazma becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. Bahşi ve Sis (2019), ortaokul öğrencilerinin cümle, paragraf ve metin oluşturma becerilerini değerlendirmiş ve bu becerilerin geliştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Gürsoy (2021), cümle geliştirme yönteminin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine olumlu katkı sağladığını belirtmiştir. Kuşdemir, Arık ve Yaldız (2021), yazma güçlüğü çeken öğrenciler için eylem araştırmalarının etkili olduğunu ortaya koymuştur. Kızılkaya (2022), cümle birleştirme tekniğinin ilkökul öğrencilerinin yazma başarılarını artırdığını belirtmiştir. Bostancı ve Doğan (2023), ortaokul öğrencilerinin cümle ve paragraf yazma becerilerini geliştirmeye yönelik öneriler sunmuştur. Tavşanlı, Graham, Kaldırım ve Collins (2023), cümle birleştirme öğretiminin yazma becerilerini geliştirmede etkili olduğunu vurgulamıştır.

Yurt dışı araştırmalarda, O'hare (1973), cümle birleştirme yönteminin öğrencilerin sözdizimsel olgunluğunu artırdığını belirtmiştir. Howie (1979), cümle birleştirme etkinliklerinin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Simmons (1981), cümle birleştirme etkinliklerinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkisinin olmadığını ancak eğlenceli bulunduğunu belirtmiştir. Lamm (1982), cümle birleştirme yönteminin kelime dağarcığını geliştirdiğini ifade etmiştir. Stoddard (1982), yaratıcılık ve cümle birleştirme etkinliklerinin yazma kalitesini artırdığını belirtmiştir. Horstman (1989), cümle birleştirme yönteminin öğrencilerin cümle birleştirme yeteneklerini geliştirdiğini vurgulamıştır. Saddler (2002), cümle birleştirme yönteminin öğrencilerin yazma ve düzeltme becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Saddler ve Graham (2005), akran destekli cümle birleştirme etkinliklerinin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. Saddler, Behforooz ve Asoro (2008), cümle birleştirme yönteminin öğrencilerin cümle kurma ve öykü yazma becerilerini geliştirdiğini vurgulamıştır. Datchuk (2017), doğrudan öğretim yöntemlerinin yazma güçlüğü çeken öğrencilerin dil becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. Lee ve Lee (2017), cümle birleştirme ve cümle ayrıştırma etkinliklerinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Telesca vd., (2020), cümle birleştirme yönteminin fen bilimleri dersindeki yazma ve anlama becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir.

Sonuç olarak, akran destekli cümle birleştirme yönteminin, ilkokul düzeyindeki öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir rol oynadığı yapılan araştırmalarla kanıtlanmıştır. Hem yurt içi hem de yurt dışı literatür, bu yöntemin öğrencilerin cümle kurma, yazılı anlatım ve metin oluşturma becerilerinin yanı sıra dil bilgisi ve yazılı ifade becerilerini de geliştirdiğini göstermektedir. Öğrenciler, bu yöntemi kullanarak yazma sürecinde daha yaratıcı, tutarlı ve etkili hale gelmektedir. Ayrıca yazma güçlüğü çeken öğrenciler için bu yöntemin sağladığı destek, dil becerilerinin gelişimine katkıda bulunmaktadır. Bu nedenle eğitimde cümle birleştirme yönteminin daha yaygın olarak uygulanması, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için etkili bir strateji olabilir.





BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma desenine, çalışma grubuna, uygulama sürecine, veri toplama araçlarına, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

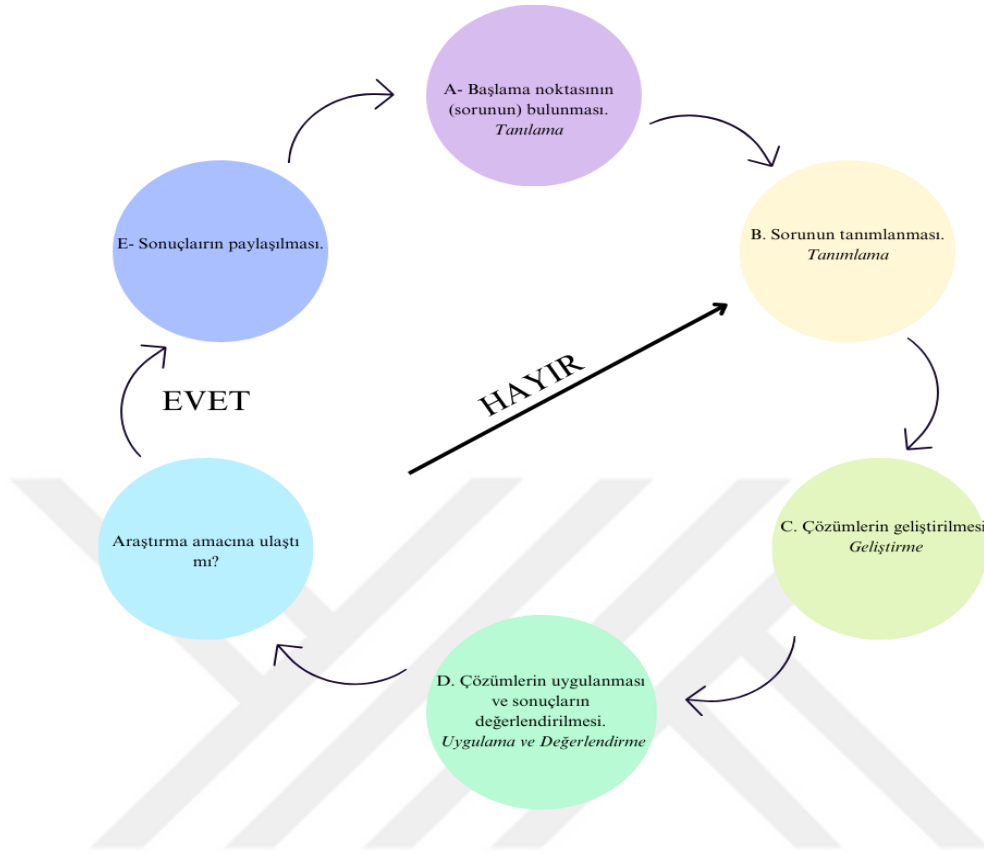
3.1. Araştırma Deseni

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin geliştirilmesinde akran destekli cümle birleştirme yönteminin etkisini ortaya koymak amacıyla yapılan bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması kullanılmıştır. Eylem araştırması tüm araştırma desenleri içerisinde en fazla uygulanan ve en pratik olandır (Creswell, 2020, s. 755). Eylem araştırması; araştırmacının uygulama sürecinde gördüğü eksikliği ya da değiştirilmesi gereken konuyu bir problem olarak düşünerek bu problemi çözmeye ya da durumu değiştirmeye yönelik uygulamalarla bu problemin çözümünü ya da durumun değişmesini sağlayacak çalışmalar yapmasıdır (Karagöz, 2021, s. 923). Eylem araştırmaları, geliştirmek ve incelenmek için istenen süreçle doğrudan ilgili kişiler için uygundur. Bu bağlamda herhangi bir uzmanlık alanında çalışan her birey mesleki açıdan karşılaştığı sorunları çözmek ya da yaptığı işin niteliğini arttırmak için eylem araştırması yapabilir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2021, s. 289). Eylem araştırması araştırılan durumun içinde bizzat bulunan kişilerce yapıldığından okullarda karşılaşılan problemleri giderme, öğretimi geliştirme ve öğrenci başarısını artırma gibi konularda oldukça etkili olduğu söylenilebilir (Karagöz, 2021, s. 923).

Eylem araştırmaları günlük yaşamda karşılaşılan sorunların çözümüne odaklanması, küçük gruplar üzerinde uygulanabilmesi ve sorunu yaşayanın araştırmacı olabilmesi gibi nedenlerden dolayı başta öğretmenler olmak üzere birçok eğitim çalışanının kullanabileceği özel bir araştırma yöntemidir (Beyhan, 2013, s. 69). Öğretmenlerin sınıflarında yaşadıkları

sorunları dile getirmeleri ve araştırma bulguları yoluyla o problemlere yönelik cevapları bulmalarına olanak sağlar. Bu süreçte öğretmen araştırmacı olarak aktiftir ve sistematik olarak çalışır (Özden & Durdu, 2016, s. 20). Araştırma sürecinden sorumlu ve haberdardır. Öğretmenin araştırmanın en başından en sonuna kadar aktif olarak işin içinde olması onu kuvvetli kılar (Uzuner, 2005, s. 11). Bu süreçte “araştırmacı öğretmen” kavramının eylem araştırması çerçevesinde öne çıkan önemli kavramlardan biri olduğu söylenebilir. “Araştırmacı öğretmen” kavramı, bilimsel araştırma süreçlerini okul ortamına taşıyarak öğrenme-öğretme sürecindeki sorunların çözümüne katkı sağlayan temel bir kavramdır (Kuşdemir, Arık & Yıldız, 2021, s. 37). Araştırmada eylem araştırması okullarda karşılaşılan problemleri çözme, belirli bir eğitim hedefine ulaşma, öğretimi geliştirme ve öğrenci başarısını arttırmanın yollarını aramaya ilişkin araştırma ve uygulamalara olanak sağlaması sebebiyle tercih edilmiştir.

Cresswell’in (2005) belirttiği gibi eylem araştırmasında sonuçların değerlendirmesi değil, bu değişim sürecinin kendisi önemlidir ve başta belirtilen problemin bu süreçte ne derece giderildiği büyük önem taşır. Eylem araştırmasında belirli bir sürecin kendi ortamı içinde uzun bir süre çalışılması ve odaklanılan soruna ilişkin veri toplanması söz konusudur. Böylece soruna ilişkin gelişmeler, değişimler ve ortamda yer alan bireylerle etkileşimler ayrıntılı ve derinlemesine anlaşılabilir. Sorunun anlaşılması ile çözüm seçenekleri ortaya çıkarılır ve bu seçenekler yine elde edilen veriler çerçevesinde değerlendirilerek en uygun alternatif seçilebilir (Yıldırım & Şimşek, 2021, s. 71). Eylem araştırması süreç odaklı olduğundan araştırılan problem üzerinde ne kadar uzun süre çalışılırsa problemin anlaşılmasına ilişkin gelişmeler, değişimler, etkileşimler ve çözüm seçenekleri de o kadar ayrıntılı ve derinlemesine ortaya çıkar. Eylem araştırmalarında araştırma ve uygulama iç içe olduğundan araştırma sonuçları uygulamaya hemen aktarılabilir ve uygulamadaki sonuçlar doğrudan araştırılabilir ve yeni sonuçlar elde edilebilir (Karagöz, 2021, s. 923). Eylem araştırması süreci bir sorunun belirlenmesiyle başlar. Öncelikle araştırmanın başlangıç noktası ve ele alınacak sorun tespit edilir. Ardından bu sorunun ayrıntılı bir şekilde tanımlanması sağlanır. Sonraki aşamada soruna yönelik çözüm yolları geliştirilir ve bu çözümler uygulamaya konularak elde edilen sonuçlar değerlendirilir. Eğer araştırma amacına ulaşırsa sonuçlar paylaşılır ancak ulaşılamadıysa süreç tekrar gözden geçirilerek gerekli düzenlemeler yapılır. Bu döngü amaca ulaşılan kadar devam eder. Eylem araştırmasının aşamalarını Şekil 7’deki gibi göstermiştir (Büyüköztürk vd., s. 278).



Şekil 7. Eylem araştırması süreci

Eylem araştırması uygulamalı ve katılımcı olmak üzere iki grupta ele alınabilir (Mills, 2000, s. 10). Uygulamalı eylem araştırmaları, öğretmenlerin sınıflarında karşılaştıkları bir soruna çözüm üretmek, herhangi bir durumu iyileştirmek ve kendi mesleki performanslarını artırmak için tasarladıkları araştırmalardır (Cresswell, 2012, s. 579). Bu çalışma öğrencilerin cümle yazma sürecinde yaşadığı sorunların tespit edilmesi ve giderilmesi sürecini kapsadığı için uygulamalı eylem araştırmasıdır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmada, çalışma grubunun oluşturulmasında nitel araştırmanın amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine araştırılmasına olanak tanımaktadır. Ölçüt örnekleme tekniğindeki temel anlayış ise önceden belirlenmiş bazı ölçütlerin uygulamada

kullanılmasıdır. Bu ölçütler ya araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım & Şimşek, 2021, s. 116). Bu çalışmada;

- a) İlkokul 3. sınıf öğrencisi olması,
- b) Herhangi bir öğrenme güçlüğüne sahip olmaması,
- c) Okula devam konusunda sorunlarının bulunmaması, ölçüt olarak belirlenmiştir.

Belirlenen bu ölçütler doğrultusunda ve araştırmacı sınıf öğretmeninin izlenimleri ve değerlendirmeleri sonucunda çalışma grubu seçilmiştir. Çalışma grubuna seçilen öğrenciler kolay ulaşılabilir olması için araştırmacı sınıf öğretmeninin görev yaptığı okuldan seçilmiştir. Seçilen öğrencilere ait demografik bilgiler Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler

Öğrenci Adı	Cinsiyet	Anne dili	Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu	Sınıf	Anne Eğitim Durumu	Baba Eğitim Durumu	Anne Mesleki Durumu	Baba Mesleki Durumu
Öğrenci-1	Kız	Kürtçe	Hayır	3	Okula gitmemiş	İlkokul	Ev Hanımı	Çiftçi
Öğrenci-2	Erkek	Arapça	Hayır	3	Okula gitmemiş	İlkokul	Ev Hanımı	Çiftçi
Öğrenci-3	Erkek	Kürtçe	Hayır	3	Okula gitmemiş	İlkokul terk	Ev Hanımı	Çiftçi
Öğrenci-4	Kız	Kürtçe	Hayır	3	Okula gitmemiş	Okula gitmemiş	Ev Hanımı	Çiftçi
Öğrenci-5	Kız	Kürtçe	Hayır	4	Okula gitmemiş	İlkokul Terk	Ev Hanımı	Çiftçi
Öğrenci-6	Kız	Kürtçe	Hayır	4	Okula gitmemiş	İlkokul Terk	Ev Hanımı	Çiftçi

Araştırmaya katılan toplam altı öğrenci bulunmaktadır; bunlardan dördü üçüncü sınıfta, ikisi ise dördüncü sınıfta öğrenim görmektedir. Dördüncü sınıf öğrencileri akran öğretimi boyutunda araştırmaya dahil edilmiş olup bu öğrencilerin de yazma becerilerindeki gelişimlerine araştırmada yer verilmiştir. Öğrencilerin ana dilleri Kürtçe ve Arapça olup hiçbiri okul öncesi eğitim almamıştır. Velilerin eğitim durumları genel olarak düşüktür; annelerin hiçbiri okula gitmemişken babaların çoğu ilkokul veya ilkokul terk düzeyindedir. Tüm anneler ev hanımı, babalar ise çiftçi olarak çalışmaktadır. Bu veriler, öğrencilerin eğitim hayatlarını etkileyebilecek sosyo-ekonomik ve kültürel faktörleri yansıtmaktadır. Aşağıda tüm öğrencilerin detaylı bilgilerine yer verilmiştir:

Öğrenci-1: İlkokul 3. sınıfa giden kız öğrencidir. Beş çocuklu ailenin üçüncü çocuğudur. Öğrencinin anne dili Kürtçedir. En çok resim ve müzik derslerini sevmektedir. Büyüdüğünde

müzik öğretmeni olmak istemektedir. Evleri briketten yapılmış, üç oda ve bir mutfaktan oluşmaktadır. Öğrenci-1, abisi ve ablası ile aynı odayı paylaşmaktadır. Babası çiftçidir. Halk arasında “kürekçi” olarak tanımlanan bir işle meşguldür. Kürekçi, kürekle toprakta kanallar açarak tarlada ekili olan mahsulü sulamakla görevli kişidir. Aynı zamanda tarla sahibinin tüm işlerini yapan ve iş bitiminde mahsulden elde edilen gelirin yaklaşık %10’unu alan tarım işçisidir. Baba ilkokulu bitirmiş ancak öğrenimine devam etmemiştir. Annesi ev hanımıdır. Okula hiç gitmemiştir. Anne köyde Halk Eğitim Merkezi bünyesinde yetişkinlere yönelik açılan okuma-yazma kurslarına katılarak okuma-yazmayı öğrenmiştir. Öğrenci-1, boş zamanlarında ikiz kardeşlerine bakarak annesine yardımcı olmaktadır. Evde ders çalışma masası bulunmamaktadır; ödevlerini yerde, halıya uzanarak yapmaktadır. Aynı zamanda tarlada işlerin yoğun olduğu dönemlerde babasına yardım etmek için tarlaya gitmektedir.

Öğrenci-2: İlkokul 3. sınıfa giden erkek öğrencidir. Dört kardeşin en küçüğüdür. Dört kardeş aynı odayı paylaşmaktadır. Öğrencinin anne dili Arapçadır. Evleri briketten yapılmış, iki oda ve bir mutfaktan oluşmaktadır. Öğrenci-2’nin evinde ders çalışma masası bulunmamaktadır; ödevlerini yerde, halıya uzanarak yapmaktadır. Boş zamanlarında babasına tarlada yardım etmekte, bazen de keçi ve inekleri tarlaya götürerek otlatmaktadır. Tabletinde traktör oyunları oynamayı sevmektedir. Aynı zamanda tarla işlerinin yoğun olduğu dönemlerde babasına yardım etmek üzere tarlaya gitmektedir. Babası çiftçidir (kürekçi). İlkokulu bitirdikten sonra öğrenimine devam etmemiştir. Annesi ev hanımıdır. Hiç okula gitmemiş ve okuma-yazma bilmemektedir. Ayrıca Türkçeyi çok az derecede bilmektedir.

Öğrenci-3: İlkokul 3. sınıfa giden erkek öğrencidir. Beş kardeşin dördüncüsüdür. Öğrencinin anne dili Kürtçedir. Babası, annesi ve küçük kardeşiyle aynı odayı paylaşmaktadır. Evleri briketten yapılmış, iki oda ve bir mutfaktan oluşmaktadır. Öğrenci-3’ün evinde ders çalışma masası bulunmamaktadır; ödevlerini yerde, halıya uzanarak yapmaktadır. Boş zamanlarında babasına tarlada yardım etmekte ve inekleri otlatmaktadır. Matematik dersini sevmektedir ve büyüyünce polis olmak istemektedir. Aynı zamanda tarla işlerinin yoğun olduğu dönemlerde babasına yardım etmek üzere tarlaya gitmektedir. Babası çiftçidir (kürekçi). İlkokulu yarıda bırakmıştır. Annesi ev hanımıdır. Hiç okula gitmemiştir ve okuma-yazma bilmemektedir.

Öğrenci-4: İlkokul 3. sınıfa giden kız öğrencidir. Sekiz kardeşin yedincisidir. En küçük kardeşiyle birlikte aynı sınıfta öğrenim görmektedir. Öğrencinin anne dili Kürtçedir. Evleri briketten yapılmış, üç oda ve bir mutfaktan oluşmaktadır. Öğrenci-4’ün evinde ders çalışma masası bulunmamaktadır; ödevlerini yerde, halıya uzanarak yapmaktadır. Boş zamanlarında

annesine mutfakta yardım etmekte ve küçük kardeşiyle birlikte ineği otlatmaktadır. Aynı zamanda tarla işlerinin yoğun olduğu dönemlerde tarlaya gitmektedir. Babası çiftçidir (kürekçi). Hiç okula gitmemiştir ancak okuma yazma bilmektedir. Annesi ev hanımıdır; o da hiç okula gitmemiştir ve okuma yazma bilmemektedir.

Öğrenci-5: İlkokul 4. sınıfa giden kız öğrencidir. Beş kardeşin üçüncüsüdür. Araştırmaya akran öğretimi amacıyla dahil edilmiştir. Öğrencinin anne dili Kürtçedir. Evleri briketten yapılmış, iki oda ve bir mutfaktan oluşmaktadır. Öğrenci-5'in evinde ders çalışma masası bulunmamaktadır; ödevlerini yerde, halıya uzanarak yapmaktadır. Boş zamanlarında kız kardeşleriyle birlikte annesine yardım etmekte ve köyde oyun oynamaktadır. Aynı zamanda tarla işlerinin yoğun olduğu dönemlerde babasına yardım etmek üzere tarlaya gitmektedir. Babası çiftçidir (kürekçi). Üçüncü sınıftan sonra okuldan ayrılmıştır. Annesi ev hanımıdır; hiç okula gitmemiştir.

Öğrenci- 6: İlkokul 4. sınıfa giden kız öğrencidir. Üç kardeşin ikincisidir. Araştırmaya akran öğretimi amacıyla dahil edilmiştir. Öğrencinin anne dili Kürtçedir. Evleri briketten yapılmış, iki oda ve bir mutfaktan oluşmaktadır. Öğrenci-6'nın evinde ders çalışma masası bulunmamaktadır; ödevlerini yerde, halıya uzanarak yapmaktadır. Boş zamanlarında televizyon izlemekte ve annesine yardımcı olmaktadır. Aynı zamanda tarla işlerinin yoğun olduğu dönemlerde babasına yardım etmek üzere tarlaya gitmektedir. Babası çiftçidir (kürekçi). İkinci sınıftan sonra okuldan ayrılmıştır. Annesi ev hanımıdır; hiç okula gitmemiştir.

3.3. Araştırma Sürecindeki Roller

Bu başlık altında araştırma sürecinde rolü bulunan katılımcılara ait açıklamalara yer verilmiştir.

3.3.1. Araştırmacının Rolü

Araştırmacı lisans eğitimini sınıf öğretmenliği bölümünde, yüksek lisans eğitimini sınıf eğitimi alanında tamamlamıştır. Araştırmacı lisans eğitimini tamamladıktan sonra ilk olarak Gaziantep ilinin Nizip ilçesinde PİKTES (Türk Eğitim Sisteminde Çocuklar İçin Kapsayıcı Eğitimin Desteklenmesi Projesi) Projesinde 4 ay görev yapmıştır. Daha sonra Şanlıurfa ili

Viranşehir ilçesinde birleştirilmiş sınıflı bir ilkokula sınıf öğretmeni olarak atanmıştır. 2025 yılı temmuz ayı itibarıyla, bu okulda 8 yıldır sınıf öğretmeni olarak görevini sürdürmektedir.

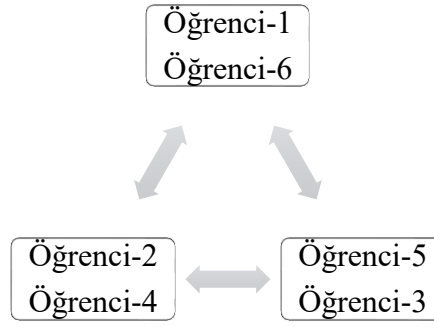
Araştırmada, araştırmacının uygulayıcı rolü bulunmaktadır. Araştırma sürecinde, eylem araştırması deseni çerçevesinde eylem planı hazırlanmış ve bu plana uygun olarak ders planları geliştirilip uygulanmıştır. Ayrıca veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve pilot uygulamasının yapılması, cümle birleştirme etkinliklerinin hazırlanması ve uygulanması, verilerin toplanması ve analiz edilmesi süreçlerinin tamamı araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

3.3.2. Öğrencilerin Rolü

Araştırmanın çalışma grubunda dört öğrenci yer almaktadır. Öğrencilerin hiçbirinin tanımlanmış bir engeli/ güçlüğü bulunmamaktadır. Bu öğrenciler; velilerinden araştırma izni alınması, uygulamanın gerçekleştirilmesi, verilerin toplanması, görüşmelerin gerçekleştirilmesi, yazma becerilerinin geliştirilmesinde cümle birleştirme yöntemine dayalı faaliyetlere katılım ve bu faaliyetlere ilişkin görüş belirtme aşamalarında etkin bir biçimde rol almışlardır.

Aynı zamanda araştırmaya dahil edilen iki tane dördüncü sınıf öğrencisi bulunmaktadır. Bu öğrenciler akran desteği amacıyla araştırmaya dahil edilmiştir. Sınıfta sadece iki tane dördüncü sınıf öğrencisi bulunduğu için araştırmaya da sadece ikisi dahil edilmiştir. Akranlar, iş birliği içinde çalışarak birbirlerine destek olmuş, cümle birleştirme sürecinde fikir alışverişinde bulunmuştur.

Araştırmada, akran desteğinin yazma becerileri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla, öğrenciler başarı düzeylerine göre eşleştirilmiştir. Başarı düzeyi düşük olan öğrenciler, yüksek başarı gösteren öğrencilerle akran olarak belirlenmiş ve her öğrencinin belirli bir akranı olmuştur. Ancak süreç boyunca farklı deneyimler kazanmalarını sağlamak amacıyla bazı haftalarda akran eşleşmelerinde değişiklikler yapılmıştır. Şekil 8’de öğrencilerin akranlarıyla nasıl eşleştiği gösterilmiştir.



Şekil 8. Akran grupları

Cümle birleştirme etkinlikleri sırasında akran grupları iki farklı yöntem kullanmıştır. Bazı durumlarda öğrenciler ortak bir kararla cümleleri birleştirerek nihai metni oluşturmuş bazı durumlarda ise her öğrenci bireysel olarak cümleleri birleştirmiş ve ardından grup içinde birbirlerinin oluşturduğu cümleleri değerlendirerek son kararı birlikte vermiştir. Bu süreç, öğrencilerin cümle yapılarını daha bilinçli bir şekilde oluşturmalarına ve birbirlerinden öğrenmelerine olanak tanımıştır.

Ayrıca cümlelerin anlam bütünlüğü, yazım kuralları, noktalama işaretleri, el yazısı ve söz dizimi gibi unsurlar akranlar tarafından birlikte incelenmiş ve hatalar iş birliği içinde düzeltilmiştir. Bu uygulama, öğrencilerin hem dil bilgisi kurallarına dair farkındalıklarını artırmış hem de akranlarıyla etkileşim içinde öğrenme sürecine daha aktif katılmalarını sağlamıştır. Aynı zamanda, cümle birleştirme yöntemi öğrenciler için yalnızca akademik bir çalışma olmaktan çıkıp eğlenceli ve öğretici bir deneyime dönüşerek onların yazma sürecine olan tutumlarını artırmıştır.

3.3.3. Velilerin Rolü

Araştırma sürecine dahil olan öğrencilerin velileri ile görüşmeler yapılmış ve gerekli izinler alınmıştır. Veliler, eylem sürecine herhangi bir katkı sağlamamış ancak gerektiğinde bilgilendirmeler yapılmıştır. Veliler araştırma sürecinde aktif bir rol üstlenmemişlerdir.

3.4. Araştırma Ortamı

Araştırma 2023-2024 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa ili Viranşehir ilçesinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir birleştirilmiş sınıflı ilkokulda yürütülmüştür. Araştırmanın gerçekleştirildiği okul ilçe merkezine 12 km uzaklıktadır. Okulda 15 öğrenci, 1 öğretmen

(araştırmacı) bulunmaktadır. Tek katlı bir binası olan okulda bir adet derslik ve bir adet müdür odası bulunmaktadır. Okul binasının görünümü şekil 9’da sunulmuştur.



şekil 9. Okul binasının görünümü

Araştırmanın gerçekleştirildiği sınıf okulda bulunan tek dersliktir. Sınıfta bir adet yazı tahtası, ğretmen masası, sınıf dolabı, şeref köşesi, Atatürk köşesi, üç adet sınıf panosu ğrenci sıraları ve masaları bulunmaktadır. Okul birleştirilmiş sınıflı ilkokul olduğundan sınıfta birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri mevcuttur. Sınıf ortamının fotoğrafı şekil 10’da sunulmuştur.



şekil 10. Sınıf ortamının fotoğrafı

3.5. Geçerlik Komitesi

Geçerlilik, eylem araştırmalarında elde edilen sonuçların güvenilirliği ve uygulanabilirliği açısından kritik bir öneme sahiptir. Çünkü eylem araştırmaları genellikle toplumsal değişimi teşvik etmek veya belirli bir durumu iyileştirmek için yapılan müdahaleleri içerir. Bu nedenle eylem araştırmalarının geçerli olması, yapılan müdahalelerin etkili ve anlamlı olup olmadığını belirlemede önemli bir faktördür. Eylem araştırmalarına araştırmacı yanlılığının karışması olasılığı çoktur. Bu sebeple araştırmanın her adımında uzman görüşleri almak araştırmanın tutarlı ve amacına uygun olarak yürütölmesine katkı sağlayacaktır (Büyüköztürk vd., 2021, s. 280).

Bu doğrultuda araştırmanın geçerliliğini sağlamaya yönelik olarak Tez İzleme Komitesi (TİK) üyeleri sürece önemli katkılar sunmuştur. Araştırmacının danışmanı olan ve araştırmanın tüm süreci hakkında bilgi sahibi olan Prof. Dr. Mustafa Yıldız, özellikle İlk Okuma Yazma ve Türkçe Eğitimi alanındaki uzmanlığıyla yol gösterici olmuştur. TİK üyeleri olan Prof. Dr. Hayati Akyol ve Prof. Dr. Fatih etin etinkaya da yine İlk Okuma Yazma ve Türkçe Eğitimi konusundaki çalışmalarıyla araştırma sürecine önemli katkıları olmuştur.

Ayrıca ihtiyaç duyulan durumlarda 3 Dr. Öğretim Üyesi, 5 sınıf eğitimi doktora öğrencisi ve iki sınıf öğretmeni ile görüşmeler yapılmış onların görüş ve önerileri doğrultusunda süreç şekillendirilmiştir. Bu uzmanlardan süreç içinde fikir alınmış yapılan uygulamalar ve elde edilen veriler zaman zaman onlarla paylaşılmıştır. Böylece araştırmanın geçerliliği desteklenmiş ve daha tutarlı bir yapı kazanması sağlanmıştır.

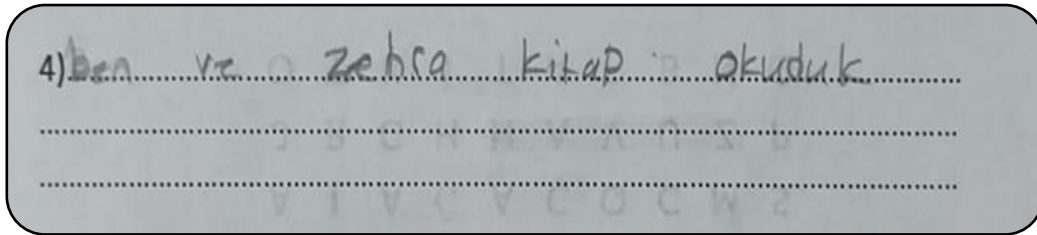
3.6. Araştırmanın Gerekçesi ve Ortaya ıkışı

Çalışmanın ortaya çıkışında araştırmacının sınıf öğretmeni olarak görev yaptığı süreçte edildiği deneyimler belirleyici olmuştur. Araştırmacı, sürecin başında öğrencilerinin Türkçe dersinde yazma becerilerinde yetersizlikler olduğunu gözlemlemiş özellikle cümle kurma becerilerindeki eksiklikler dikkatini çekmiştir. Durum tespiti amacıyla araştırmacı, çalışma grubundaki tüm öğrencilerden çeşitli yazma etkinlikleri yoluyla veri toplamıştır. Bu kapsamda öğrencilerden, görselden hareketle anlamlı ve kurallı cümleler oluştırmaları, verilen kelimeleri cümle içinde kullanmaları ve kısa yazılı anlatım çalışmaları yapmaları istenmiştir. Bu etkinlikler, öğrencilerin cümle kurma becerilerini gözlemlemeye ve yazılı anlatım düzeylerini belirlemeye yönelik olarak planlanmıştır. Bu durum araştırmacıyı

öğrencilerin yazma becerilerini geliştirme konusunda sistematik bir yaklaşım arayışına yönlendirmiştir. Öncelikle öğrencilerin cümle düzeyinde yazma becerilerini güçlendirmeyi amaçlayan araştırmacı, ardından paragraf ve metin düzeyinde gelişim sağlamak için uygun bir yöntem belirleme gerekliliği hissetmiştir. Bu doğrultuda, "Öğrencilerin yazma becerilerini nasıl geliştirebilirim?" sorusu temel alınarak ilgili literatür taranmış ve çeşitli yöntemler incelenmiştir. Yapılan okumalar ve danışman rehberliğinde yürütülen değerlendirmeler sonucunda, yazma becerilerini geliştirmek amacıyla akran destekli cümle birleştirme yönteminin uygulanmasına karar verilmiştir. Aşağıda durum belirleme aşamasında öğrencilerden elde edilen cümle örneklerine yer verilmiş ve bu cümleler araştırmanın gerekliliği hakkında bilgi sağlamaktadır. Öğrencilerin yazma becerilerindeki mevcut durumu ortaya koymak amacıyla toplanan bu cümle örnekleri, araştırmanın gerekliliğini ve önemini somut verilerle desteklemektedir.

3.6.1. Başlangıç Düzeyinde Gözlemlenen Yazma Problemleri

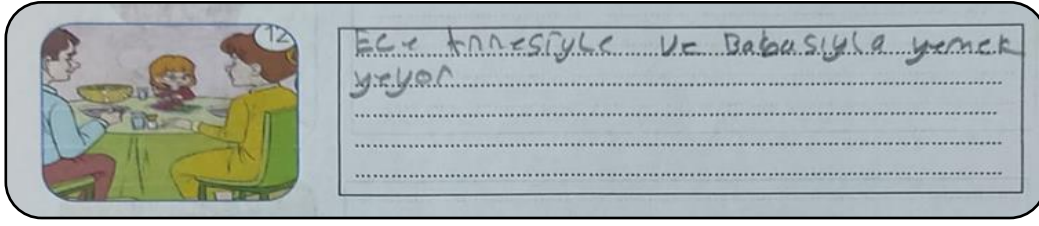
Eylem planı sürecinde ilk adım olarak öğrencilerden alınan örnek yazılar incelenmiş ve cümle yazma becerilerine yönelik hatalar tespit edilmiştir. Durumu belirlemek amacıyla yapılan bu inceleme, öğrencilerin cümle kurma becerilerindeki eksiklikleri ve geliştirilmesi gereken alanları ortaya koymuştur. Aşağıda bu cümlelere örnekler verilmiştir: Aşağıda çalışma grubunda yer alan Öğrenci 1'in yazı örneği görülmektedir.



Şekil 11. Durum tespiti örnek cümle-1

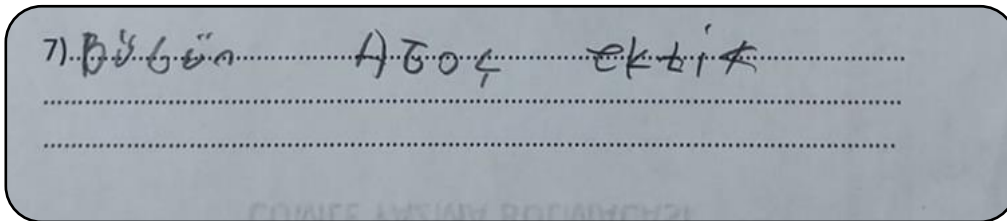
Şekil 11'de öğrencinin yazdığı cümle söz dizimi açısından incelendiğinde genel olarak doğru bir yapı kullandığı görülmektedir. Cümlelerin ilk harfi küçük yazılmış ve "Zehra" özel isim olmasına rağmen baş harfi küçük yazılmıştır. El yazısı açısından bakıldığında harflerin yazımı büyük ölçüde doğru olsa da bazı harfler daha okunaklı olmalıdır. Kelimeler arasındaki boşluk kullanımı genel olarak yeterli olmakla birlikte bazı bölümlerde daha dikkatli olunması gerekebilir. Noktalama açısından değerlendirildiğinde cümlelerin sonunda

nokta kullanılmamıştır. Anlam bütünlüğü açısından cümle açık ve anlaşılır bir şekilde oluşturulmuştur. Aşağıda çalışma grubunda yer alan Öğrenci 1'in yazı örneği görülmektedir.



Şekil 12. Durum tespiti örnek cümle-2

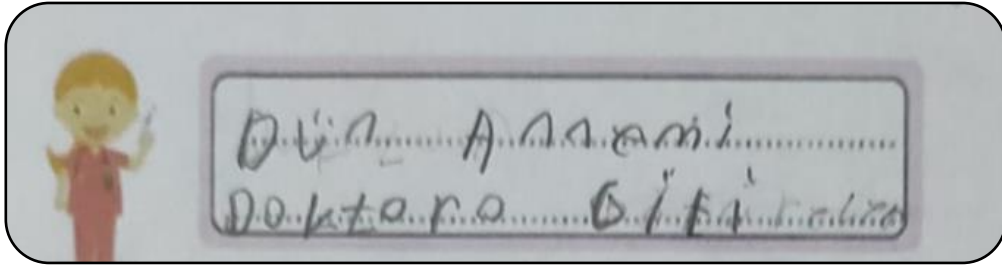
Şekil 12'de öğrencinin yazdığı cümle anlam açısından doğru olsa da bazı yazım, noktalama ve el yazısı hataları içermektedir. Öncelikle, "annesi ve babası" ifadelerinde ilk harflerin büyük yazılması yanlıştır, bu kelimeler cümle içinde küçük harfle başlamalıdır. Ayrıca "annesiyle ve babasıyla" yerine "anne ve babasıyla" ifadesi kullanılmalıdır. Yazım hatası olarak "yeyor" kelimesi yanlış yazılmış, doğru şekli "yiyor" olmalıdır. Noktalama açısından değerlendirildiğinde cümlede sonuna nokta eksiktir ve eklenmelidir. El yazısı genel olarak okunaksız olup harflerin daha belirgin ve düzenli yazılması gerekmektedir. Kelimeler arasındaki boşluklar düzensiz olup daha özenli yazılmalıdır. Harf boyutları da orantısızdır, bu durum yazının okunaklılığını olumsuz etkilemektedir. Genel olarak cümle anlam bakımından doğru olsa da yazım, noktalama ve el yazısı açısından daha dikkatli olunmalıdır. Aşağıda çalışma grubunda yer alan Öğrenci 2'in yazı örneği görülmektedir.



Şekil 13. Durum tespiti örnek cümle-3

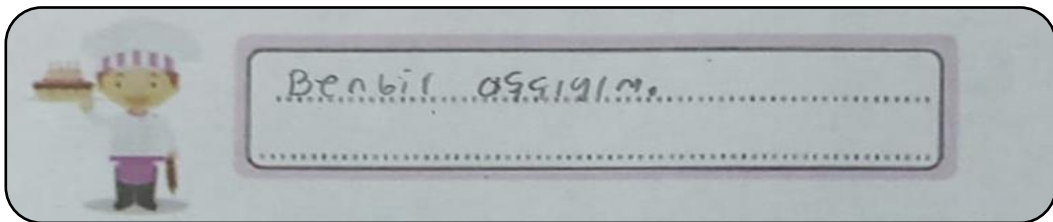
Şekil 13'te öğrencinin yazdığı cümle söz dizimi açısından incelendiğinde genel olarak anlamlı bir yapı kullandığı görülmektedir. Cümlede kelimelerin yazımında harflerin daha belirgin ve okunaklı olması gerekmektedir. El yazısı açısından bakıldığında harflerin şekil olarak genellikle doğru olduğu ancak okunaklılık açısından geliştirilmesi gerektiği söylenebilir. Kelimeler arası boşluk uygun değildir. Cümlede büyük harf kullanımında hatalar vardır. Cümle çizgi üzerine doğru yerleştirilmemiştir. Noktalama açısından

değerlendirildiğinde cümlelerin sonunda nokta kullanılmamış olması dikkat edilmesi gereken bir noktadır. Anlam bütünlüğü açısından cümle anlaşılır olmakla birlikte harflerin daha düzgün ve belirgin yazılması cümlelerin daha açık hale gelmesini sağlayacaktır. Ayrıca “ektik” kelimesi yerine “diktik” kelimesinin kullanılması daha doğru bir kullanım olacaktır. Aşağıda çalışma grubunda yer alan Öğrenci 2’in yazı örneği görülmektedir.



Şekil 14. Durum tespiti örnek cümle-4

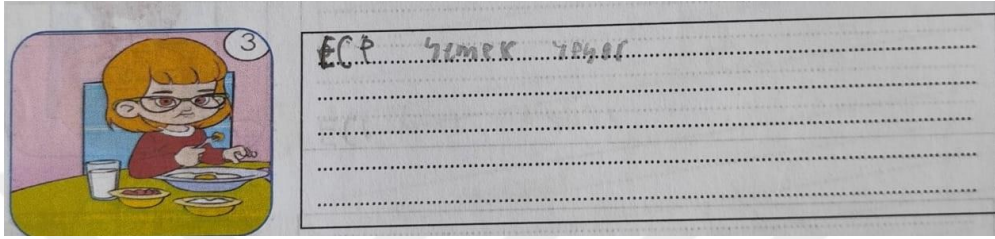
Şekil 14’te öğrencinin yazdığı cümle söz dizimi açısından değerlendirildiğinde temel cümle yapısına uygun olduğu ancak kelimeler arasındaki bağlantının tam olarak sağlanamadığı görülmektedir. Harflerin yazımı incelendiğinde bazı harflerin yanlış veya eksik yazıldığı fark edilmekte ve bu da yazının okunurluğunu olumsuz etkilemektedir. Kelimeler arasında yeterli boşluk bırakılmamıştır. Noktalama işaretleri açısından bakıldığında cümlelerin sonunda nokta kullanımı görülmemekte ve büyük harf kullanımında hatalar görülmektedir. Anlam bütünlüğü açısından cümlede belirgin bir düşünce olsa da kelimelerin yazımındaki hatalar anlamı tam olarak ortaya çıkarmayı zorlaştırmaktadır. Aşağıda çalışma grubunda yer alan Öğrenci 3’ün yazı örneği görülmektedir.



Şekil 15. Durum tespiti örnek cümle-5

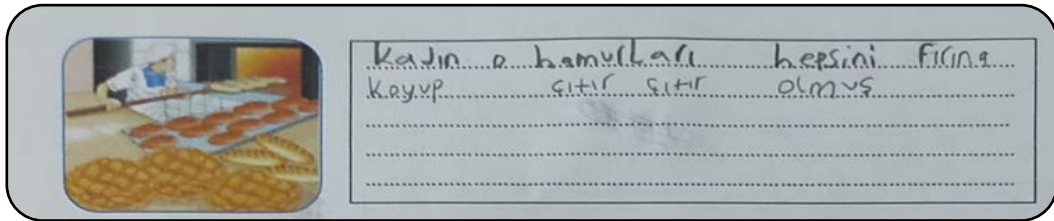
Şekil 15’te öğrencinin yazdığı “Ben bir aşçıyım.” cümlesi yazım kuralları ve noktalama açısından hatalar içermektedir. Öncelikle, “Ben bir” kelimesi bitişik yazılmıştır ancak bu iki kelimenin ayrı yazılması gerekmektedir. Doğru kullanım “Ben bir aşçıyım.” şeklinde olmalıdır. Noktalama açısından değerlendirildiğinde cümlelerin sonunda nokta kullanılmış olması olumlu bir özelliktir. Anlam açısından cümle doğru ve açık bir şekilde ifade

edilmiştir. Öğrencinin el yazısında harflerin boyutları ve şekilleri noktasında hatalar mevcuttur. Harflerin boyutlarının birbirine uyumlu olmalı ve birbirini takip ederken belli bir düzen içinde olması gerekmektedir. Cümlede “y” harfinin kuyruğu düzgün bir şekilde yazılmalı ve “m” harfi de doğru şekilde alt çizgiye temas etmelidir. Yazının genel olarak anlaşılır olduğu ancak biraz daha özen gösterilerek daha estetik ve düzgün hâle getirilebileceği söylenebilir. Aşağıda çalışma grubunda yer alan Öğrenci 3’ün yazı örneği görülmektedir.



Şekil 16. Durum tespiti örnek cümle-6

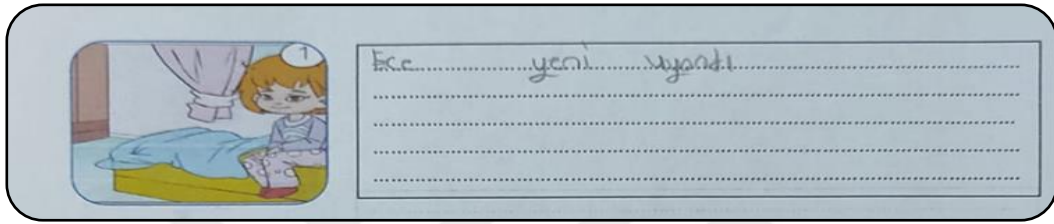
Şekil'16'te öğrencinin temel cümle kurma becerisine sahip olduğu görülmektedir. Cümlede özne ve yüklem doğru bir şekilde kullanılmış söz dizimi açısından anlamlı bir yapı oluşturulmuştur. Ancak yazım yönünden bazı hatalar dikkat çekmektedir. “Yeyor” kelimesi yanlış yazılmış olup doğru yazımı “yiyor” şeklinde olmalıdır. Ayrıca cümle sonunda herhangi bir noktalama işareti bulunmamaktadır. Büyük harf kullanımı açısından cümle başında yer alan özel isim “Ece” doğru bir şekilde büyük harfle yazılmıştır. Kelimeler arasında boşluk bırakılmıştır. Harflerin yazımı incelendiğinde bazı harflerin yanlış veya eksik yazıldığı fark edilmekte ve bu da yazının okunurluğunu olumsuz etkilemektedir. Yazım hataları anlamın tam olarak ortaya çıkmasını engellemiştir. Aşağıda çalışma grubunda yer alan Öğrenci 4’ün yazı örneği görülmektedir.



Şekil 17. Durum tespiti örnek cümle-7

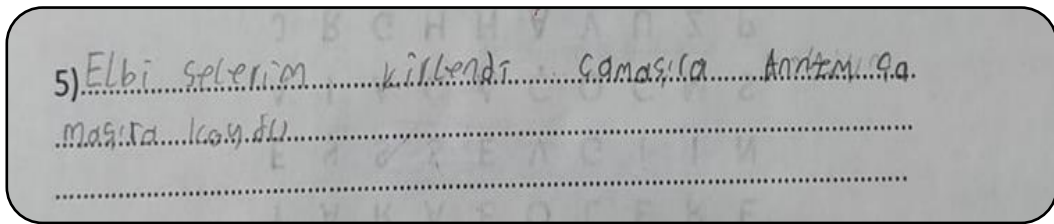
Şekil 17’de öğrencinin yazdığı cümle söz dizimi açısından değerlendirildiğinde, temel cümle yapısına genel olarak uygun değildir ve kelimeler arasındaki bağlantının tam olarak

sağlanamadığı görülmektedir. Cümlede kullanılan kelimeler anlamlı olmakla birlikte, “o hamurları hepsini” ifadesi anlatım bozukluğu içermektedir. Harflerin yazımı incelendiğinde, bazı harflerin eksik veya hatalı yazıldığı fark edilmektedir. Kelimeler arasında yeterli boşluk bırakılmamıştır. Noktalama işaretleri açısından değerlendirildiğinde, cümlede sonunda nokta kullanımının eksik olduğu ve büyük harf kullanımında yer yer tutarsızlık bulunduğu görülmektedir. Anlam bütünlüğü açısından cümlede belirgin bir düşünce mevcut olsa da kelimeler arasındaki bağlantının eksikliği ve yazım hataları, cümlede açık ve anlaşılır bir biçimde ifade edilmesini zorlaştırmaktadır. Aşağıda çalışma grubunda yer alan Öğrenci 5’in yazı örneği görülmektedir.



Şekil 18. Durum tespiti örnek cümle-8

Şekil 18’de öğrencinin yazdığı cümlede söz dizimi açısından bir hata bulunmamaktadır. Cümle anlamlı ve kurallara uygundur. Ancak noktalama açısından değerlendirildiğinde cümlede sonunda nokta kullanılmamış olup eklenmesi gerekmektedir. El yazısı genel olarak okunaklıdır ancak daha estetik ve düzenli hale getirilebilir. Kelimeler arasındaki boşluk kullanımı düzensiz olduğundan bu konuya daha fazla dikkat edilmelidir. Anlam açısından bakıldığında cümle doğru olsa da yanda verilen görseli tam olarak açıklamakta yetersiz kalmaktadır. Görselde Ece’nin yeni uyandığı, uykulu olduğu ya da esnediği gibi ek bilgiler verilerek cümle daha zengin ve açıklayıcı hale getirilebilir. Bu nedenle öğrencinin görselle daha uyumlu ve detaylı bir cümle kurması teşvik edilmelidir. Aşağıda çalışma grubunda yer alan Öğrenci 6’nın yazı örneği görülmektedir.



Şekil 19. Durum tespiti örnek cümle-9

Şekil 19’de öğrencinin yazdığı cümle söz dizimi açısından değerlendirildiğinde, temel cümle yapısına uygun olmadığı ve anlamın tam olarak anlaşılamadığı görülmektedir. Cümlede birden fazla düşünce ifade edilmek istenmiş ancak bu düşünceler arasında uygun bağlaçlar ve dilbilgisi kurallarıyla desteklenmiş bir bağlantı kurulmamıştır. Bu durum ifadenin akıcılığını ve anlam bütünlüğünü olumsuz yönde etkilemektedir. Büyük harf kullanımında hatalar olduğu göze çarpmaktadır. Noktalama işaretleri açısından bakıldığında cümlelerin sonunda nokta kullanılmadığı gibi gerektiği yerlerde virgül veya bağlaçlarla desteklenmemiştir. Bu eksiklik cümlelerin anlaşılmasını güçleştirmektedir. Kelimelerin yazımı incelendiğinde bazı kelimelerin yanlış veya eksik yazıldığı fark edilmektedir. Harflerin hatalı yazımı ve kelimeler arasındaki boşlukların yeterli olmaması okunaklılığı olumsuz etkilemektedir. Özellikle el yazısının yetersiz olduğu harflerin birbirinden bağımsız ve tutarsız şekilde yazıldığı gözlemlenmektedir.

Genel olarak öğrencilerin yazdığı cümleler değerlendirildiğinde dil bilgisi, yazım kuralları ve el yazısı açısından birçok farklı hata içermektedir. Söz dizimi açısından genel olarak doğru yapıların kullanıldığı gözlemlense de kelimeler arasındaki bağlantılar ve yapılan yazım hataları anlam bütünlüğünü sağlamakta zorluk yaratmaktadır. Yazım hataları, özellikle kelimelerin birleşik yazılması veya yanlış yazılması anlamın doğru şekilde iletilmesini engellemiştir. Noktalama işaretlerinin eksikliği cümlelerin tamamlanmamış gibi görünmesine yol açmış ve anlamın netliğini olumsuz etkilemiştir.

El yazısında ise harf boyutları ve şekilleri genellikle düzensizdir. Bu durum yazının okunabilirliğini zorlaştırmaktadır. Harflerin eksik veya hatalı yazılması, kelimeler arasındaki boşlukların yetersiz olması ve bazı harflerin fazla büyük veya küçük yazılması da önemli sorunlardır. Bu nedenle öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilmeleri için harflerin daha dikkatli yazılması, yazım kurallarına özen gösterilmesi ve noktalama işaretlerinin doğru şekilde kullanılması gerekmektedir. El yazısının daha okunaklı hale getirilmesi için harf boyutlarının ve düzeninin tutarlı olması sağlanmalıdır. Böylece öğrencilerin cümleleri daha anlaşılır, doğru ve estetik bir şekilde yazabilmesi mümkün olacaktır. Çalışma grubuna, üçüncü sınıf öğrencileri için akran desteği sağlamak amacıyla dahil edilen Öğrenci-5 ve Öğrenci-6, yazma becerileri açısından Öğrenci-1, Öğrenci-2, Öğrenci-3 ve Öğrenci-4’e kıyasla biraz daha ileridedir. Ancak Öğrenci-5 ve Öğrenci-6’nın da yazma becerileri bakımından önemli eksiklikleri bulunmaktadır.

3.7. Eylem Planı

Araştırmada ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmek amacıyla cümle birleştirme etkinliklerinin kullanılması için alan uzmanlarının öneri ve görüşlerinden yararlanılarak toplam 12 eylem planı hazırlanmıştır. Araştırmanın eylem planı 12 hafta her hafta iki ders olacak şekilde 24 oturumda gerçekleşmiştir. Uygulama sürecine ilişkin eylem planı Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Uygulama Sürecine İlişkin Eylem Planı

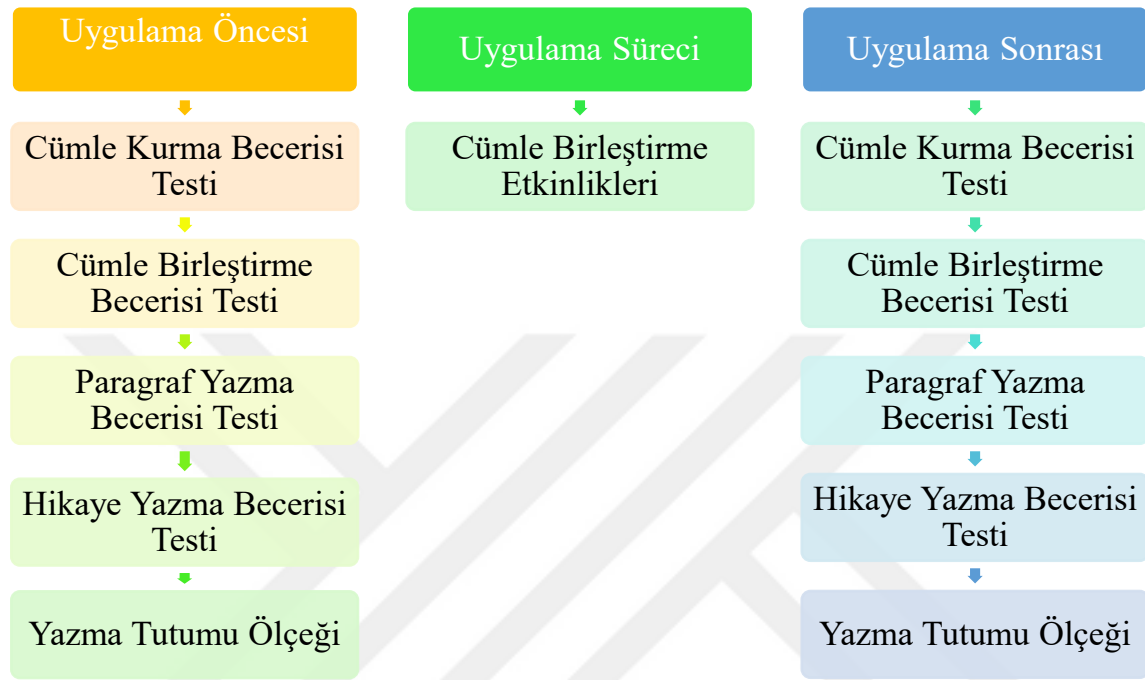
Eylem Planı			
HAFTA	Ders Sırası	Ders planı adı	Süre
1. Hafta	1. Ders	Cümle nedir? Düzgün cümle nasıl kurulur?	40 '
	2. Ders	Cümle birleştirme üzerine tanıtım	40 '
2. Hafta	3. Ders	Basit iki cümleyi birleştirme	40 '
	4. Ders	Basit iki cümleyi birleştirme	40 '
3. Hafta	5. Ders	Cümle birleştirme etkinliklerinde bağlaç kullanımı	40 '
	6. Ders	Cümle birleştirme etkinliklerinde bağlaç kullanımı	40 '
4. Hafta	7. Ders	Basit üç cümleyi birleştirme	40 '
	8. Ders	Basit üç cümleyi birleştirme	40 '
5. Hafta	9. Ders	Cümle birleştirme etkinliklerinde gereksiz sözcükten kurtulmak	40 '
	10. Ders	Cümle birleştirme etkinliklerinde gereksiz sözcükten kurtulmak	40 '
6. Hafta	11. Ders	Eş anlamlı kelimelerle cümle birleştirme etkinlikleri	40 '
	12. Ders	Zıt anlamlı kelimelerle cümle birleştirme etkinlikleri	40 '
7. Hafta	13. Ders	Cümle birleştirme etkinliklerinde sebep-sonuç ilişkisi	40 '
	14. Ders	Cümle birleştirme isim cümlelerinin kullanıldığı etkinlikler	40 '
8. Hafta	15. Ders	Cümle birleştirme etkinliklerinde olumsuz cümle türünü kullanma	40 '
	16. Ders	Noktalama işareti kullanarak cümle birleştirme etkinlikleri	40 '
9. Hafta	17. Ders	Kes, birleştir ve yapıştır	40 '
	18. Ders	Dijital uygulamalar ile cümle birleştirme etkinlikleri	40 '
10. Hafta	19. Ders	Cümle birleştirmede paragraf düzeyinde etkinlikler	40 '
	20. Ders	Cümle birleştirmede paragraf düzeyinde etkinlikler	40 '
11. Hafta	21. Ders	Cümle birleştirmede paragraf düzeyinde etkinlikler	40 '
	22. Ders	Cümle birleştirmede paragraf düzeyinde etkinlikler	40 '
12. Hafta	23. Ders	Cümle birleştirmede metin düzeyinde etkinlikler	40 '
	24. Ders	Cümle birleştirmede metin düzeyinde etkinlikler	40 '

Eylem planındaki her etkinliğin açıklaması, eylem planı uygulama süreci başlığı altında detaylı şekilde sunulmuştur.

3.8. Eylem Araştırması Uygulama Süreçleri

Araştırma 2023-2024 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Araştırma üç ana aşamadan meydana gelmektedir. Bu aşamalar uygulama öncesi ön değerlendirme, uygulama süreci cümle birleştirme etkinliklerine dayalı ders planlarının uygulanması, üçüncü ve son aşama uygulama sonrası öğrencilerin değişimini gösteren son değerlendirme olarak

sıralanmaktadır (Şekil 20). İfade edilen aşamalarda araştırmacı çeşitli veri toplama araçları ile öğrencilerin uygulama öncesi, uygulama süreci ve uygulama sonrası durumlarını değerlendirerek cümle birleştirme etkinliklerinin öğrencilerin yazma becerilerine etkisini belirlemiştir.



Şekil 20. Araştırmanın tasarımı

3.8.1. Uygulama Öncesi

Uygulama öncesinde öğrencilerin yazma becerilerini ölçmek amacıyla;

1. Cümle kurma becerisi testi
2. Cümle birleştirme becerisi testi
3. Paragraf yazma becerisi testi
4. Hikâye yazma becerisi testi
5. Yazma tutumu ölçeği uygulanmıştır.

Uygulama öncesinde öğrencilerin yazma becerilerini ölçmek amacıyla dört test uygulanmıştır. CKBT ile öğrencilerin dil bilgisi kurallarına uygun ve anlamlı cümleler oluşturma yeteneği değerlendirilmiştir. CBBT ise öğrencilerin iki veya daha fazla cümleyi anlam bütünlüğü içinde birleştirme becerisini ölçmüştür. Paragraf yazma becerisi testi kapsamında öğrencilerden belirli bir konuyla ilgili anlamlı ve tutarlı paragraflar yazmaları

istenmiştir. Son olarak Hikâye yazma becerisi testi ile öğrencilerin yaratıcı düşünme, olay örgüsü oluşturma ve anlatım becerileri incelenmiş; karakter, mekân ve olay akışı gibi unsurları kullanma düzeyleri belirlenmiştir. Uygulama öncesi öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları ise yazma tutumu ölçeği ile ölçülmüştür.

3.8.2. Uygulama Süreci

Eylem planı dahilinde 12 hafta boyunca planlanan ve uygulanan eylem planlarının detayları aşağıda sırasıyla verilmiştir:

1. Eylem Planı (Cümle nedir? Düzgün cümle nasıl kurulur?):

1.1. Eylem Planı (Cümle nedir? Düzgün cümle nasıl kurulur? - (Cümle birleştirme üzerine tanıtım): İletişim düşünceleri, duyguları ve bilgiyi paylaşmanın temel yoludur. Ancak anlam karmaşık veya belirsiz bir şekilde iletilirse iletişim etkili olmaz. İyi kurulmuş cümleler düşünceleri açık ve anlaşılır bir şekilde ifade etmenin temel aracıdır. Bu nedenle ilk derste öğrencilere cümle ve özellikleri anlatılmış ve düzgün, kaliteli cümleler kurmanın önemine değinilmiştir.

Cümlelerin tanımı yapıldıktan sonra kelime gruplarının hangi durumlarda cümle olduğu hangi durumlarda cümle olmadığı üzerine durulmuştur.

- Dengeli ve düzenli (Cümle değildir.)
- Bahçede yemek yedik. (Cümledir.)

Cümle uzunluklarının değişebildiği ama cümlelerin en az bir kelimeden oluştuğu anlatılmıştır.

- Gittik. (1 kelime)
- Bugün okula gittik. (3 kelime)

Cümlelerin ilk harflerinin büyük yazıldığı ve cümlelerin sonuna uygun noktalama işaretlerinin konulduğu etkinliklerle anlatılmaya çalışılmıştır. Son olarak karışık olarak verilen kelimelerden anlamlı cümleler yazma ve cümle sonlarına uygun noktalama işaretlerini koyma etkinliği öğrencilerle birlikte yapılmıştır.

1.2. Eylem Planı (Cümle birleştirme üzerine tanıtım): Bu eylem planında cümle birleştirme konusu tüm detaylarıyla açıklanmaya çalışılmıştır:

- İlk olarak cümle birleştirmenin iki veya daha fazla cümlelerin birleştirilerek tek cümle haline getirilmesi olduğu açıklanmış ve durum örneklendirilmiştir.

Cümle 1: Bugün hava soğuk.

Cümle 2: Bugün hava yağmurlu.

Birleştirilmiş Cümle: Bugün hava soğuk ve yağmurlu.

- Cümle birleştirme yapılırken tek bir doğru cevabın olmadığı birden fazla birleşimin olabileceği önemli olanın elde edilen cümlelerin anlaşılır, mantıklı, özgün, etkili ve akıcı olması olduğu anlatılmıştır.

Cümle 1: Kedi beyazdır.

Cümle 2: Kedi şişmandır.

Birleştirilmiş cümle 1: Kedi beyaz ve şişmandır.

Birleştirilmiş cümle 2: Beyaz kedi şişmandır.

Birleştirilmiş cümle 3: Şişman kedi beyazdır.

- Cümle birleştirme etkinliğiyle daha ilginç, etkili ve kaliteli cümleler yazılabileceği; cümleleri birleştirirken usta bir yazar gibi kelimelerle oynanabileceği; cümleye yeni kelimeler eklenebileceği ve gereksiz kelimelerin çıkarılabileceği öğrencilere anlatılmıştır.

Cümle 1: Zehra kitap okuyor.

Cümle 2: Büşra müzik dinliyor.

Birleştirilmiş cümle: Zehra kitap okurken Büşra sessizce müzik dinliyordu.

- Eylem planının son aşamasında birkaç basit cümle birleştirme etkinliği yapılmıştır. Etkinliğin anlaşılır ve basit olması için verilen örneklerdeki birleşecek olan kelimeler renkli yazılarak öğrencilere ipucu verilmiştir.

Uygulama sürecinde bazı öğrencilerin cümle birleştirme kavramını ilk etapta anlamakta güçlük çektiği gözlemlenmiştir. Özellikle cümlelerdeki kelimelerin yer değiştirmesi ve anlamın korunması konusu zorlayıcı olmuştur. Bu zorluk, somut örnekler kullanılarak ve renkli görsellerle kelimelerin vurgulanması yoluyla aşılmaya çalışılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin bildikleri kısa ve basit cümlelerle başlanarak, adım adım daha karmaşık yapılar üzerinde çalışmalar yapılmıştır. Kolay geçen aşamalar genellikle cümlelerin tanımı ve basit

cümlelerin yapısı üzerine olan kısımlardır. Zorlayıcı olan ise birden fazla cümlelerin mantıklı ve akıcı şekilde birleştirilmesidir.

Hadi aşağıdaki cümleleri birlikte birleştirelim.

- Ömer bugün gelmedi
- Yusuf bugün gelmedi.

Birleştirilmiş Cümle

Bugün ve gelmedi.

Şekil 21. “Cümle birleştirme nedir?” etkinliği örnek cümle

2. Eylem planı (Basit iki cümleyi birleştirme): Bu ders planı ilkokul 3. sınıf öğrencilerine yönelik bir Türkçe dersine odaklanmaktadır. Konu basit iki cümleyi birleştirme becerisinin kazandırılmasıdır. Derse giriş kısmında öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları basit cümleler üzerinden örnekler verilerek iki cümlelerin nasıl birleştirilebileceği anlatılır. Öğrencilere birleştirilmiş cümlelerin daha etkili yazma becerileri geliştirmelerine nasıl yardımcı olabileceği açıklanır. Öğrenme sürecinde öğretmen rehberliğinde örnekler yapılır ve öğrenciler aktif olarak katılım sağlar. Çalışma kağıtları üzerinde akran desteği ve bireysel çalışmalarla öğrencilere cümle birleştirme becerisi kazandırılır.

Dersin sonunda öğretmen, öğrencilerin katılımlarını gözlemler ve çalışma kağıtları üzerinden değerlendirmeler yapar. Derse ilişkin geri bildirimler öğrencilere etkinliklerin doğruluğu üzerinden verilir. Ayrıca dersin sonunda, en iyi örnekler üzerinden yapılan cümle birleştirmeleri tekrar edilerek konu pekiştirilir. Bu plan öğrencilerin dil gelişimini desteklerken yazılı anlatımda daha kaliteli ve etkili cümleler kurmalarına yardımcı olmayı amaçlar. Şekil 22’de etkinliğe dair bir örnek verilmiştir:

	Basit İki Cümleyi Birleştirme
	Cümle 1: Annemi seviyorum.
	Cümle 2: Babamı seviyorum
	Birleştirilmiş cümle: Babamı ve annemi seviyorum.

Şekil 22. Basit iki cümleyi birleştirmeye yönelik örnek etkinlik cümlesi

Bu eylem planında öğrencilerin günlük yaşamda, ders kitaplarında vb. kaynaklarda daha önce karşılaştıkları basit cümlelerle çalışılması süreci daha kolay ve anlaşılır hale getirmiştir. Ancak bazı öğrenciler için iki cümleyi anlamlı ve akıcı şekilde birleştirmek başlangıçta

zorlayıcı olmuştur. Özellikle uygun bağlaçların seçimi ve cümlelerin anlam bütünlüğünün korunması konusunda rehberlik gerekmektedir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin basit iki cümleyi neden birleştirmeleri gerektiğini kavrama noktasında da başlangıçta bazı güçlükler yaşanmıştır. Bu durum, cümle birleştirmenin yazılı anlatımı daha etkili ve anlamlı hale getirdiği örneklerle açıklanarak aşılmaya çalışılmıştır. Öğrenciler, biri başarılı diğeri daha az başarılı olacak şekilde eşleştirilmiş; akran desteğiyle birlikte cümleleri birleştirirken el yazısı, noktalama işaretleri, söz dizimi ve gereksiz sözcük kullanımı gibi alanlarda da birbirlerine yardımcı olmuşlardır. Yaşanan bu zorluklar, öğretmen rehberliği ve akran desteği ile giderilmiş; tekrar ve pekiştirme etkinlikleri sayesinde öğrencilerin kendine güveni artırılmıştır. Eylem planında kolay geçen kısımlar ise, öğrencilerin bildikleri kelimeler ve basit cümlelerle çalışılması nedeniyle yazmaya yönelik tutumlarının yüksek olmasıdır. Bu sayede öğrenciler, adım adım ilerleyerek cümle birleştirme becerilerini geliştirme fırsatı bulmuşlardır.

3. Eylem planı (Cümle birleştirme etkinliklerinde bağlaç kullanımı): Bu ders planı 3. sınıf öğrencilerinin bağlaçları kullanarak cümle birleştirme becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Dersin başlangıcında öğrencilerin önceki derslerde öğrendikleri bilgileri hatırlamaları sağlanır. Önce tek başına anlam taşımayan kelimeler konusu gözden geçirilir ve öğrencilerin bu tür kelimeleri cümle içinde kullanmaları istenir. Öğrencilerin oluşturduğu cümlelerde geçen bağlaçlar tahtaya renkli kalemle yazılarak bağlaçların cümleler arasındaki ilişkiyi nasıl kurduğu üzerine tartışma yapılır.

Dersin ana bölümünde öğrencilere çalışma kağıtları dağıtılır ve birinci örnek tahtaya yazılarak hep birlikte incelenir. Öğrenciler iki ayrı cümleyi verilen bağlaçlarla birleştirerek daha anlamlı ve akıcı cümleler oluşturmaya teşvik edilir. Etkinliğin ilk üç sayfası, öğretmen rehberliğinde tahtada tüm sınıfla birlikte yapılarak tamamlanmıştır. Son sayfa ise, bir önceki hafta oluşturulan eşleşmeler doğrultusunda öğrencilerin akran desteğiyle çalışmalarına imkân tanınarak uygulanmıştır. Bu süreçte zamandan tasarruf sağlamak adına bazı örnekler sözlü olarak yapılır. Öğrenciler bağlaçların cümlelerde nasıl bir görev üstlendiğini anlamaya yönlendirilir ve farklı bağlaçları nasıl kullanabilecekleri üzerine düşündürülür.

Dersin kapanışında öğretmen dersin en önemli noktalarını özetleyerek öğrencilerin akılda kalıcılığını artırmaya çalışır. Konuyu pekiştirmek amacıyla en iyi örneklerden ikisi tekrar edilir ve bağlaçların cümleler arası ilişkiyi güçlendirdiği vurgulanır. Son olarak öğrencilerin derse katılımı gözlemlenir çalışma kağıtları incelenerek değerlendirilir ve öğrencilerin bireysel gelişimlerini takip etmek amacıyla portfolyo dosyalarında saklanır. Bu süreç

öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmelerine ve bağlaçları bilinçli bir şekilde kullanmalarına katkı sağlar. Şekil 23’de etkinliğe dair örnek bir cümle verilmiştir:

Bağlaçları kullanarak cümle birleştirme
Cümle 1: Ayşe çok yorgundu.
Cümle 2: Ayşe’nin ders çalışması gerekiyordu. (cümleleri birleştirirken “ama” kelimesini kullanınız.)
Birleştirilmiş cümle: Ayşe çok yorgundu ama ders çalışması gerekiyordu.

Şekil 23. Bağlaçları kullanarak cümle birleştirme etkinliği örnek cümle

Bu eylem planında, bağlaç kullanımı öğrenciler için hem yeni hem de zorlayıcı bir konu olarak ortaya çıkmıştır. Özellikle farklı bağlaçların anlam ve işlevlerini kavramak, cümleler arasındaki ilişkiyi doğru kurmak başta güçlük yaşanan noktalar olmuştur. Bu süreçte akran desteği, öğrencilerin özellikle doğru bağlaç seçimi konusunda birbirlerine rehberlik etmelerini sağlayarak önemli ölçüde katkı sağlamıştır. Eylem planının kolay geçen kısımları, öğrencilerin önceki derslerde öğrendikleri bilgileri hatırlamaları ve bağlaçların cümlelerdeki işlevini somut örneklerle görmeleridir. Ayrıca önceki hafta yapılan basit iki cümleyi birleştirme etkinlikleri, öğrencilerin cümle birleştirme konusunda hazırlıklı ve pratik yapmış olmalarını sağlamış; bu sayede cümle birleştirmenin önemini kavrayarak bağlaçları da etkili şekilde kullanmaları mümkün olmuştur. Böylece öğrenciler, bağlaçları kullanarak daha akıcı ve anlamlı cümleler oluşturma becerilerini geliştirme fırsatı bulmuşlardır

4. Eylem planı (basit üç cümleyi birleştirme): Bu eylem planında öğrencilerinin basit üç cümleyi birleştirerek daha akıcı ve anlamlı cümleler oluşturmaları amaçlanmaktadır. Derse öğrencilerin sınıf arkadaşlarıyla en iyi anlaştıkları kişiyi belirtmeleri ve bu konuyla ilgili konuşmaları sağlanarak başlanır. Öğrencilerin cümlelerinde daha önce öğrendikleri bağlaçları kullanıp kullanmadıkları tartışılarak ön bilgileri harekete geçirilir.

Dersin ana bölümünde öğrenciler ikili gruplara ayrılarak akran desteğiyle cümle birleştirme etkinlikleri yapar. Çalışma kağıtları dağıtılır ve öğretmen üç basit cümleyi birleştirerek anlatımı güçlendirmenin önemini açıklar. İlk üç sayfa etkinlik tüm sınıfla birlikte yapılırken son sayfa akranların bağımsız çalışmasına bırakılır. Öğrenciler en uygun cümle birleşimini belirlemek için önce sözlü olarak tartışır ardından karar verdikleri cümleleri yazar ve akranlarının yazdıklarını kontrol eder. Yanlışlar düzeltilir ve en iyi birleşik cümleler sınıf

tarafından oylanır. Oylama sonucunda tek bir doğru cevabın olmadığı; cümleleri birleştirirken anlamlı ve akıcı cümlelerin doğru kabul edildiği, oylamanın amacının farklı örneklerin paylaşılması olduğu vurgulanır. Bu süreçte, kulağa hoş gelen ve anlatımı güçlendiren cümlelerin doğru sayılması benimsenir.

Dersin kapanışında öğretmen en iyi örnekleri tekrar ederek öğrencilerin konuyu pekiştirmesini sağlar. Son olarak öğrencilerin katılımı gözlemlenir ve etkinlik kağıtları değerlendirilerek öğrenci portfolyo dosyalarında saklanır. Bu süreç öğrencilerin cümle yapılarını güçlendirmelerine ve akranlarıyla iş birliği içinde öğrenmelerine katkı sağlar. Şekil 24'te etkinliğe dair örnek bir cümle verilmiştir:

Basit Üç Cümleyi Birleştirme
Cümle 1: Kahvaltı hazırladım.
Cümle 2: Gazete okudum.
Cümle 3: İşe gittim.
Birleştirilmiş cümle: Sabah kahvaltı hazırladıktan sonra biraz gazete okudum ve işe gittim.

Şekil 24. Basit üç cümleyi birleştirme etkinliği örnek cümle

Bu eylem planında, üç cümleyi birleştirme etkinliği öğrenciler için hem ilgi çekici hem de zaman zaman zorlayıcı olmuştur. Öğrenciler, önceki bağlaç kullanımı bilgilerini uygulamakta genellikle başarılı olurken üç cümleyi mantıklı ve akıcı şekilde birleştirmek bazen güçlük yaratmıştır. Özellikle doğru bağlaç seçimi ve cümlelerin anlam bütünlüğünü koruma konusunda zorluk yaşayan öğrenciler, akran desteği ve öğretmen rehberliği sayesinde bu engelleri aşabilmişlerdir. Akran gruplarında yaşanan tartışmalar, öğrencilerin farklı cümle birleşimleri denemelerini ve geri bildirim almalarını sağlayarak öğrenme sürecini kolaylaştırmıştır. Kolay geçen aşamalar ise öğrencilerin önceki bağlaç bilgilerini hatırlamaları ve sözlü ifade pratiği yapmaları olmuştur. Bu plan, öğrencilerin cümle yapılarını güçlendirmeleri ve sosyal öğrenme yoluyla yazılı anlatımlarını geliştirmeleri açısından faydalı olmuştur.

5. Eylem planı (Cümle birleştirme etkinliklerinde gereksiz sözcükten kurtulmak): Derse öğrencilerin sabah okula gelirken karşılaştıkları yolun özelliklerini tarif etmeleriyle başlanır. Öğrencilerden geldikleri yolun özelliklerini tarif etmeleri istenir. Yolda karşılaştıkları özellikler arasında asfalt, toprak, düz, virajlı, çukurlu, bozuk gibi farklı özellikler yer alır.

Öğrenciler bu yolları akıcı bir şekilde betimlemeye çalışırken öğretmen bu betimlemeleri cümle yapılarıyla ilişkilendirir. Düz ve asfalt yolların akıcı, anlamlı ve basit cümlelere benzetileceği açıklanır. Bunun aksine toprak, çukurlu ve bozuk yollar ise karmaşık ve zorlayıcı cümlelere benzetilir. Öğrencilere karmaşık ve bozuk yolların anlamı zorlaştıran gereksiz kelimeler içeren ve anlamı karmaşıklaştıran cümlelerle benzer olduğu anlatılır. Bu şekilde öğrenciler her iki yolu benzeterek dildeki gereksiz kelimelerin nasıl anlamı boğduğunu ve cümlelerin akışını engellediğini daha iyi kavrarlar. Bu ders öğrencilere açık ve anlaşılır cümleler kurmayı öğretirken gereksiz kelimelerden nasıl kurtulacaklarını da gösterir. Cümlelerin nasıl birleştirileceği daha açık ve anlaşılır hale getirilmesi gerektiği açıklanır. Öğrenciler basit cümleleri birleştirerek gereksiz kelimelerden kurtulmayı öğrenir.

Ana öğretim sürecinde öğretmen tahtada örnekler gösterir ve öğrencilerden bu örnekleri cümle birleştirme etkinliklerinde kullanmalarını ister. Çalışma kağıtları dağıtılır ve öğretmen rehberliğinde sınıfça bazı örnekler yapılır. Öğrenciler kendi cümlelerini yazıp akranlarının cümlelerini kontrol eder ardından sınıfça en iyi birleştirilen cümleler oylanır. Dersin sonunda öğretmen en iyi örnekleri tekrar ederek öğrencilerin öğrenmesini pekiştirir. Öğrencilerin etkinliklere katılımları gözlemlenir ve etkinlik kağıtları öğrenci portföylerine eklenir. Bu süreç öğrencilerin hem dil bilgisi becerilerini geliştirmelerini hem de iş birliği içinde çalışarak öğrenmelerini sağlar. Şekil 25'te etkinliğe dair örnek bir cümle verilmiştir:

CÜMLELERİ BİRLEŞTİREREK GEREKSİZ KELİMEDEN KURTULMAK
Cümle 1: Çocuk uzun saçlıydı.
Cümle 2: Çocuk zayıftı.
Birleştirilmiş cümle: Zayıf çocuk uzun saçlıydı.

Şekil 25. Cümleleri birleştirerek gereksiz kelimedenden kurtulma etkinliği örnek cümle

Eylem planının başlangıcında yol benzetmesiyle anlatılan kavram, öğrencilerin gereksiz kelimelerin cümlede yarattığı karmaşayı anlamalarını kolaylaştırmıştır. Öğrenciler, basit cümleleri birleştirirken anlamı bozan fazlalıklardan arınmayı deneyimlemişlerdir. Öğretmen rehberliğinde yapılan örnekler ve akran desteği süreci desteklemiş; öğrencilerin akranlarının yazdıklarını kontrol etmeleri, hataları görüp düzeltmelerine yardımcı olmuştur. Bazı öğrenciler, gereksiz kelimeleri ayırt etmekte ilk başta zorlanırken somut benzetmeler ve tekrarlayan uygulamalarla bu güçlük aşılmıştır. Genel olarak, öğrenciler cümle yazma

becerilerini güçlendirirken iş birliği ve akranlarından gelen geri bildirimler yoluyla öğrenmelerini derinleştirmişlerdir.

6. Eylem planı (Eş anlamlı kelimelerle cümle birleştirme etkinlikleri-zıt anlamlı kelimelerle cümle birleştirme etkinlikleri)

6.1. Eş anlamlı kelimelerle cümle birleştirme etkinlikleri: Bu ders planı 3. sınıf öğrencilerine eş anlamlı kelimeleri kullanarak cümle birleştirme becerisi kazandırmayı amaçlamaktadır. Derse girişte öğrencilere birbirlerine farklı kelimeler söyleyip eş anlamlılarını bulmaları istenerek dikkat çekici ve ilgi uyandırıcı bir başlangıç yapılır. Bu etkinlik oyun formatında gerçekleştirilir böylece öğrenciler eğlenerek öğrenirler. Ayrıca önceki haftalarda yapılan cümle birleştirme etkinliklerine de referans verilerek akran destekli bir şekilde etkinliklerin yapılması teşvik edilir.

Öğrenme-öğretme sürecinde öğretmen eş anlamlı kelimelerle cümle birleştirme etkinliklerini anlatır. Öğrencilere çalışma kağıtları dağıtılır ve akranlarıyla birlikte bu kağıtlar üzerinde çalışmaları sağlanır. Öğrencilere eş anlamlı kelimeler kullanarak daha zengin ve çeşitli cümleler kurmaları öğretilir. Örneğin, "Yaşlı adam bankta oturuyordu." ve "Yaşlı adam üzgündü." cümleleri birleştirilerek "İhtiyar adam üzgünce bankta oturuyordu." gibi daha anlamlı bir cümle oluşturulur. Çalışma kağıtları öğrencilere rehberlik edilerek tamamlanır ve öğretmen öğrencilerin yanıtlarını kontrol eder. Dersin kapanışında öğretmen öğrencilere iki örnek üzerinden konuyu pekiştirir. Ölçme ve değerlendirme aşamasında ise öğrencilerin derse katılımı gözlemlenir ve etkinlik kağıtları portfolyo dosyasında saklanır. Bu ders öğrencilerin kelime dağarcığını geliştirerek daha etkili bir şekilde cümle kurmalarını sağlayacaktır. Şekil 26’te etkinliğe dair örnek bir cümle verilmiştir:

Cümle birleştirme etkinliklerinde eş anlamlı kelimeleri kullanmak

	Aşağıdaki cümleleri birleştirerek tek cümle haline getiriniz. Cümleleri birleştirirken altı çizili olan kelimenin eş anlamlısını yeni cümlede kullanınız.
	Cümle 1: Yaşlı adam bankta oturuyordu.
	Cümle 2: Yaşlı adam üzgündü.
	Birleştirilmiş cümle: İhtiyar adam bankta üzgünce oturuyordu.

Şekil 26. Cümle birleştirme etkinliklerinde eş anlamlı kelimeleri kullanma etkinliği örnek cümle

Bu etkinlik sürecinde öğrenciler, eş anlamlı kelimeleri keşfetmeye yönelik çalışmalarla motive edilmiştir. Akran desteği sayesinde öğrenciler, akranlarından destek alarak kelime dağarcıklarını geliştirmiş ve daha zengin cümleler kurma becerisi kazanmıştır. Eylem planında öğrenciler, eş anlamlı kelimeleri bulmakta ve bu kelimeleri cümle birleştirme etkinliklerine nasıl dahil edeceklerini anlamakta başlangıçta zorlanmışlardır. Ancak akran desteği hem eş anlamlı kelimelerin bulunmasında hem de bu kelimelerin cümle birleştirme etkinliklerinde doğru ve etkili biçimde kullanılmasında öğrencilere önemli ölçüde kolaylık sağlamıştır. Eylem planının daha kolay geçen kısmı ise, öğrencilerin kelimeleri tanıma süreçlerinde önceki bilgilerini kullanabilmeleri ve bu bilgileri yazılı anlatıma aktarmada istekli olmalarıdır. Öğrenciler, eş anlamlı kelimelerle cümleleri birleştirirken daha özgün ve anlamlı ifadeler oluşturma keyfini yaşamış; yanlış kullanımlar ise akran kontrolü ve öğretmen yönlendirmesiyle düzeltilmiştir.

6.2. Zıt anlamlı kelimelerle cümle birleştirme etkinlikleri: Bu ders planı 3. sınıf öğrencilerine zıt anlamlı kelimelerle cümle birleştirme becerisi kazandırmayı amaçlamaktadır. Derse girişte öğrencilere zıt anlamlı kelimeleri tanımaları ve bu kelimeleri günlük yaşamda nasıl kullanacaklarını anlamaları için dikkat çekici bir başlangıç yapılır. Öğrencilerden birbirlerine farklı kelimeler söyleyerek zıt anlamlılarını bulmaları istenir ve bu etkinlik oyun formatında gerçekleştirilerek öğrencilerin ilgisi çekilir. Bu oyun önceki haftalardaki cümle birleştirme etkinliklerine katılan akran gruplarıyla yapılmıştır. Zıt anlamlı kelimeler konusunun anlamı ve günlük hayatta nasıl kullanıldığını tartışarak öğrencilerin ön bilgileri harekete geçirilir.

Öğrenme sürecinde öğretmen zıt anlamlı kelimeler kullanarak nasıl daha zengin ve çeşitli cümleler kurulabileceğini anlatır. Öğrencilere çalışma kağıtları dağıtılır ve akran gruplarıyla zıt anlamlı kelimelerle cümle birleştirme etkinlikleri yapılır. Örneğin "Kedi uyuyor" ve "Şişman kedi sevimli" cümleleri birleştirilerek "Sevimli zayıf kedi uyuyor" gibi anlamlı bir cümle oluşturulur. Çalışma kağıtları rehberlik edilerek öğrencilerle birlikte yapılır ve tüm öğrenciler tamamladıktan sonra öğretmen cevapları kontrol eder. Derse kapanış kısmında öğretmen öğrencilerin daha iyi anlaması için iki örnek üzerinden konuyu tekrar eder. Ölçme ve değerlendirme aşamasında öğrencilerin derse katılımları gözlemlenir ve etkinlik kağıtları portfolyo dosyasında saklanır. Bu ders öğrencilerin kelime dağarcığını geliştirerek yazılı ve sözlü ifadelerinde daha etkili olmalarını sağlayacaktır. Şekil 27’de etkinliğe dair örnek bir cümle verilmiştir:

Cümle birleştirme etkinliklerinde zıt anlamlı kelimeleri kullanmak

	Aşağıdaki cümleleri birleştirerek tek cümle haline getiriniz. Cümleleri birleştirirken altı çizili olan kelimenin zıt anlamlısını yeni cümlede kullanınız.
	Cümle 1: Zayıf kedi uyuyor.
	Cümle 2: Şişman kedi sevimli.
	Birleştirilmiş cümle: Sevimli şişman kedi uyuyor.

Şekil 27. Cümle birleştirme etkinliklerinde zıt anlamlı kelimelerin kullanılması etkinliği örnek cümle

Bu etkinlik sürecinde öğrenciler, zıt anlamlı kelimeleri oyunlaştırılmış alıştırmalarla öğrenerek derse ilgiyle başlamışlardır. Akran desteği, öğrencilerin birbirine destek olarak farklı kelimelerin anlamlarını pekiştirmesine yardımcı olmuştur. Başlangıçta bazı öğrenciler, zıt anlamlı kelimeleri doğru şekilde eşleştirmekte ve bunları cümle içinde uygun biçimde kullanmakta güçlük yaşamıştır. Ancak öğretmenin yönlendirmesi ve akran desteği ile bu zorluklar aşılmış, öğrenciler zıt anlamlı kelimelerle daha anlamlı ve zengin cümleler kurmayı öğrenmişlerdir. Öğrenciler, oluşturdukları cümleleri akranlarıyla paylaşarak dil becerilerini pekiştirmiş, yapılan hatalar ise sınıf ortamında düzeltilerek öğrenme süreci güçlendirilmiştir. Bu uygulama, öğrencilerin hem kelime dağarcığını artırmış hem de yazılı ve sözlü anlatımlarını daha etkili hale getirmelerini sağlamıştır.

7. Eylem planı (Cümle birleştirme etkinliklerinde sebep-sonuç cümleleri- Cümle birleştirme isim cümlelerinin kullanıldığı etkinlikler)

7.1. Cümle birleştirme etkinliklerinde sebep-sonuç cümleleri: Bu ders planı 3. sınıf öğrencilerine sebep-sonuç ilişkisini kullanarak cümle birleştirmeyi öğretmeyi amaçlamaktadır. Dersin başında günlük yaşamdan ilgi çekici örneklerle sebep-sonuç ilişkisi tanımlanır. Öğrencilere kısa bir hikâye üzerinden sebep-sonuç bağlantılarını anlamaları sağlanır. Öğrenme sürecinde öğrenciler çalışma kağıtları ile rehberlik edilerek örnekler üzerinden cümle birleştirme etkinlikleri yapar. Öğrencilerden sebep-sonuç ilişkisi kullanarak örnek cümleler oluşturması istenir. Dersin sonunda öğretmen konuya dair örnekleri tekrar ederek konunun pekişmesini sağlar. Ölçme ve değerlendirme aşamasında öğrenciler akran gruplarıyla belirli bir olayın sebep-sonuç ilişkilerini tartışır.

Değerlendirme aşamasında öğrencinin etkinliğe katılımı ve etkinlik kağıtlarındaki cevapları üzerinde yapılır. Şekil 28’de etkinliğe dair örnek bir cümle verilmiştir:

SEBEP SONUÇ CÜMLELERİYLE CÜMLE BİRLEŞTİRME ETLİNLİKLERİ
Aşağıdaki örneği inceleyiniz, örnekte olduğu gibi iki cümleyi birleştirerek tek bir cümle haline getiriniz. Cümleleri birleştirirken sebep – sonuç cümlelerinde kullanılan “çünkü, bu nedenle, bu yüzden, için, dolayısıyla, dolayı vb.” ifadelerden yararlanabilirsiniz.
Cümle 1: Düzenli ders çalıştım.
Cümle 2: Başarılı oldum.
Birleştirilmiş cümle: Düzenli ders çalıştım bu yüzden başarılı oldum.

Şekil 28. Cümle birleştirme etkinliklerinde sebep- sonuç cümleleri etkinliği örnek cümle

Bu etkinlik sürecinde öğrenciler sebep-sonuç ilişkisini anlamakta başlangıçta bazı zorluklar yaşamışlardır. Özellikle sebep ve sonuç arasındaki mantıksal bağlantıyı kurmak ve bunu cümlelerde doğru şekilde ifade etmek ilk etapta karmaşık gelmiştir. Ancak öğretmenin açıklamaları ve kısa hikâyelerle yapılan somut örnekler, öğrencilerin konuyu kavramasında büyük kolaylık sağlamıştır. Etkinlikte akran desteğinin önemi ortaya çıkmıştır; daha başarılı olan öğrenciler, diğerlerine rehberlik ederek onların hatalarını düzeltmiş ve doğru cümle kurmalarına yardımcı olmuştur. Bu süreçte hem rehberlik eden hem de rehberlik edilen öğrenciler öğrenme sürecine aktif olarak katılmış, böylece karşılıklı öğretme ve öğrenme gerçekleşmiştir. Akran desteği, öğrencilerin özgüvenlerini artırmış ve sebep-sonuç ilişkisini daha etkili öğrenmelerini sağlamıştır. Genel olarak etkinlik, öğrencilerin mantıklı düşünme ve iletişim becerilerini geliştirmesine önemli katkılar sunmuştur.

7.2. Cümle birleştirmede isim cümlelerinin kullanıldığı etkinlikler: Bu ders planı 3. sınıf öğrencilerine isim cümlelerini kullanarak cümle birleştirme becerisi kazandırmayı amaçlamaktadır. Derse girişte öğretmen kısaca isim cümlelerinin ne olduğunu anlatır. İsim cümlelerinin nasıl kullanıldığını ve cümle birleştirme sürecini açıklayarak etkinliği tanıtır. Öğrencilerden isim cümleleriyle ilgili örnekler vererek bilgileri pekiştirilir. Öğrenme sürecinde öğrencilere çalışma kağıtları dağıtılır ve akran desteğiyle cümle birleştirme etkinlikleri yapılır. Öğrenciler basit iki cümleyi birleştirerek isim cümleleriyle daha etkili cümleler kurmayı öğrenir. Dersin sonunda öğretmen öğrenilen konuları özetler ve öğrencilere düşüncelerini paylaşma fırsatı sunar. Ölçme ve değerlendirme kısmında

öğrencilerin yazılı cümle oluşturma becerileri değerlendirilir ve geri bildirim sağlanır. Şekil 29’da etkinliğe dair örnek bir cümle verilmiştir:

	İsim Cümleleriyle Cümle Birleştirme Etkinlikleri
Cümle 1:	Köpekler sadık hayvanlardır.
Cümle 2:	Köpekler sevecendir.
Birleştirilmiş cümle:	Köpekler sadık ve sevecen hayvanlardır.

Şekil 29. İsim cümleleriyle cümle birleştirme etkinlikleri örnek cümle

Bu etkinlik sürecinde öğrenciler isim cümlelerini kullanarak cümle birleştirme konusunda bazı zorluklar ve kolaylıklar yaşamışlardır. Başlangıçta isim cümlelerinin yapısını anlamakta güçlük çeken öğrenciler, özellikle yüklemdeki farklılıklar nedeniyle cümleleri birleştirirken kararsız kalmıştır. Ancak öğretmenin açıklamaları ve akran desteği sırasında yapılan uygulamalar, konunun kavranmasını kolaylaştırmıştır. Akran desteği etkinlikte önemli bir rol oynamış; daha başarılı öğrenciler, isim cümlelerinin doğru kullanımı konusunda arkadaşlarına rehberlik ederek onların hatalarını düzeltmiş ve beraberce daha doğru cümleler oluşturulmuştur. Bu karşılıklı destek, öğrencilerin özgüvenini artırmış ve öğrenmeyi hızlandırmıştır. Genel olarak bu süreç, öğrencilerin isim cümleleriyle etkin ve doğru cümle birleştirme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamıştır.

8. Eylem planı (Cümle birleştirme etkinliklerinde olumsuz cümle türünü kullanma-Noktalama işareti kullanarak cümle birleştirme etkinlikleri)

8.1. Cümle birleştirme etkinliklerinde olumsuz cümle türünü kullanma: Bu ders planı 3. sınıf öğrencilerine olumsuz cümle türlerini öğretmeyi ve bu cümleleri birleştirerek anlamlı cümleler oluşturmayı amaçlamaktadır. Derse girişte öğretmen olumsuz cümleleri tanımlar ve günlük yaşamdan örneklerle kullanımını açıklar. Öğrencilerden olumsuz cümleler hakkında örnekler vermelerini isteyen öğretmen ardından olumsuz cümlelerin nasıl birleştirileceğini açıklar. Öğrenciler çalışma kağıtlarıyla etkinlik yaparak cümle birleştirmeyi öğrenir. Dersin sonrasinda öğretmen öğrencilere konuyu özetler ve olumsuz cümlelerle cümle birleştirme ile ilgili dikkat etmeleri gereken noktaları hatırlatır. Ölçme ve değerlendirme kısmında öğrencilerden olumsuz cümleler oluşturup birleştirmeleri istenir ve geri bildirim sağlanır. Şekil 30’da etkinliğe dair örnek bir cümle verilmiştir:

	Olumsuz Cümlelerle Cümle Birleştirme Etkinlikleri
Cümle 1:	Aysu ders çalışmıyor.
Cümle 2:	Aysu'nun çok ödevi var.
Birleştirilmiş cümle:	Aysu'nun çok ödevi olmasına rağmen ders çalışmıyor.

Şekil 30. Olumsuz cümlelerle cümle birleştirme etkinliği örnek cümle

Bu etkinlik sürecinde öğrenciler olumsuz cümle türünü kullanarak cümle birleştirme konusunda bazı zorluklar ve kolaylıklar yaşamışlardır. Başlangıçta olumsuz cümlelerin yapısına alışmakta güçlük çeken öğrenciler, özellikle “-ma/-me” eklerinin ve olumsuzluk ifadelerinin kullanımında kararsız kalmıştır. Ancak öğretmenin verdiği örnekler ve çalışma kağıtlarıyla yapılan tekrarlar, konunun anlaşılmasını kolaylaştırmıştır. Akran desteği bu süreçte oldukça etkili olmuştur; daha başarılı öğrenciler, olumsuz cümlelerin doğru kurulması ve birleştirilmesi konusunda arkadaşlarına rehberlik etmiş, hatalarını düzeltmelerine yardımcı olmuşlardır. Bu etkileşim hem rehberlik eden hem de rehberlik edilen öğrencilerin öğrenmesini pekiştirmiştir. Genel olarak, bu süreç öğrencilerin olumsuz cümlelerle anlamlı ve doğru cümleler kurma becerilerini geliştirmelerine önemli katkı sağlamıştır.

8.2. *Noktalama işareti kullanarak cümle birleştirme etkinlikleri*): Bu ders planı 3. sınıf öğrencilerine noktalama işaretlerini (virgül, noktalı virgül, nokta, soru işareti vb.) kullanarak cümleleri birleştirme becerilerini öğretmeyi amaçlamaktadır. Derse girişte öğretmen noktalama işaretlerinin yazılı dildeki önemini bir hikâye ile açıklar ve noktalama işaretlerinin anlam üzerindeki etkilerini gösterir. Öğrenciler daha önce öğrendikleri noktalama işaretleri hakkında örnekler verir. Ardından öğretmen cümle birleştirme etkinliklerine başlar. İlk örnek tahtaya yazılır ve öğrencilere noktalama işaretleri ile nasıl cümle birleştirileceği anlatılır. Öğrenciler çalışma kağıtlarıyla uygulama yapar ve ders sonunda öğretmen noktalama işaretlerini doğru kullanmanın önemini vurgular. Öğrencilerin etkinliklerini değerlendirir ve sınıfla birlikte geri bildirim sağlar. Şekil 31’de etkinliğe dair örnek bir cümle verilmiştir:

**CÜMLE BİRLEŞTİRME ETKİNLİKLERİNDE NOKTALAMA
İŞARETLERİNİ KULLANMAK(noktalı virgül)**

Cümle 1: Annem pazardan elma, armut ve muz aldı.

Cümle 2: Annem marketten tuz, şeker ve pirinç aldı.

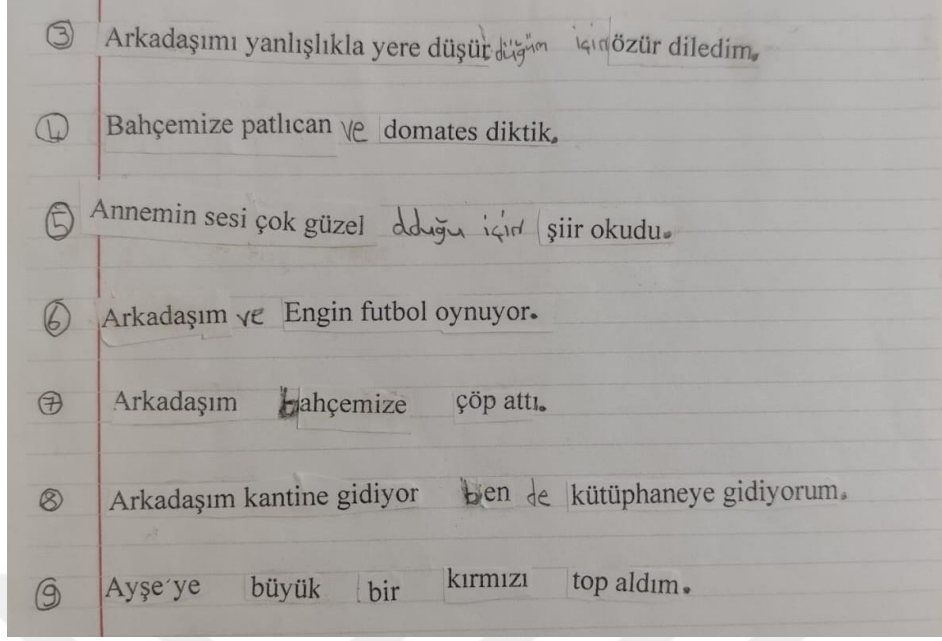
Birleştirilmiş Cümle: Annem pazardan elma, armut, muz; marketten tuz, şeker, pirinç aldı.

Şekil 31. Cümle birleştirme etkinliklerinde noktalama işaretleri örnek cümle

Bu etkinlik sürecinde öğrenciler noktalama işaretlerini kullanarak cümle birleştirme konusunda bazı zorluklar ve kolaylıklar yaşamıştır. Noktalama işaretlerinin yazılı anlatımda anlamı nasıl etkilediğini kavramak başlangıçta zor olmuş, özellikle virgül ve noktalı virgölün farklı işlevleri konusunda karışıklık yaşanmıştır. Ancak öğretmenin hikâye üzerinden yaptığı açıklamalar ve tahtada verdiği örnekler, öğrencilerin dikkatini çekmiş ve konunun daha iyi anlaşılmasını sağlamıştır. Akran desteği bu süreçte önemli bir rol oynamış; daha başarılı öğrenciler, noktalama işaretlerinin doğru kullanımını arkadaşlarına göstererek rehberlik etmiş, yanlış kullanımları birlikte düzeltmişlerdir. Bu etkileşim hem öğretme hem öğrenme açısından verimli olmuştur. Genel olarak, etkinlik öğrencilerin noktalama işaretlerini bilinçli kullanarak daha anlamlı ve akıcı cümleler kurma becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamıştır.

9. Eylem planı (Cümle birleştirme etkinliklerinde kes, birleştir ve yapıştır etkinlikleri- Dijital uygulamalar ile cümle birleştirme etkinlikleri)

9.1. Cümle birleştirme etkinliklerinde kes, birleştir ve yapıştır etkinlikleri: Bu etkinlikte öğrencilere içinde çeşitli cümlelerin bulunduğu bir liste dağıtılır. Öğrenciler bu cümleleri istedikleri yerden kesip ayırmakta tamamen özgürdür. Daha sonra kesilen cümlelerden ikisini mantıklı bir şekilde birleştirerek yeni bir cümle oluştururlar. Birleştirme sırasında öğrenciler yeni kelimeler ekleyebilir veya kelimelere ek getirerek cümleyi daha anlamlı hale getirebilirler. Son olarak oluşturdukları yeni cümleleri etkinlik kağıdındaki ilgili alana yapıştırarak çalışmayı tamamlarlar. Bu etkinlik öğrencilerin cümle kurma becerilerini geliştirmelerine ve yazma konusunda kendilerini daha rahat ifade etmelerine yardımcı olur. Şekil 32’de etkinliğe dair örnek verilmiştir:



Şekil 32. Cümle birleştirme kes, birleştir ve yapıştır etkinliği örnek cümleler

Bu etkinlik sürecinde öğrenciler, “kes, birleştir ve yapıştır” yöntemini kullanarak cümle kurma becerilerini geliştirme imkânı bulmuşlardır. Başlangıçta bazı öğrenciler, cümleleri parçalara ayırma aşamasında tereddüt yaşamış; çünkü cümle parçalarını anlamlı ve mantıklı biçimde birleştirmek zorlayıcı olmuştur. Ancak süreç ilerledikçe, öğrencilere tanınan esneklik ve akran desteği sayesinde yaratıcılıklarını kullanmaya başlamış ve farklı kelimeler ekleyerek cümle yapılarını zenginleştirmişlerdir. Bu süreçte akran desteği önemli bir rol oynamış; daha başarılı öğrenciler, arkadaşlarına rehberlik ederek mantıksal bağlantılar ve dilbilgisi hatalarını birlikte tartışmış ve düzeltmişlerdir. Böylece öğrenciler hem öğrenme hem de öğretme süreçlerinde aktif olarak yer almışlardır. Genel olarak, bu etkinlik öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin güçlenmesine katkı sağlamış ve dil yapısını keşfetmelerine olanak tanımıştır.

9.2. Dijital uygulamalar ile cümle birleştirme etkinlikleri: Araştırmacı tarafından uygulamada cümle çarkı oluşturulmuştur. Bu etkinlikte çark çevrildiğinde rastgele bir cümle belirir. Öğrenci daha sonra ikinci cümle için çarkı çevirir ve sonuçta iki cümle elde edilir. Daha sonra bu cümleler tahtada anlamlı bir şekilde birleştirilmeye çalışılır. Birleşme sırasında öğrenciye yazma özgürlüğü (istediği kelimeyi çıkarma veya istediği eki ekleme gibi) tanınır. Birleştirilen cümle sınıfça tartışıldıktan sonra etkinlik kağıtlarına yazılır. Etkinlikte cümle birleştirme çalışmaları dijital ortamlara taşınmaya çalışılmıştır. Şekil 33’te etkinliğe dair örnek verilmiştir:

anlamalı paragraflar oluşturulması istenir. Öğrenciler paragraflarını yazıp sınıfta paylaşır ve diğer öğrenciler geri bildirimde bulunur. Ders sonunda öğretmen öğrencilerin yazılı çalışmalarına geri bildirim verir ve paragrafların nasıl geliştirilebileceği konusunda önerilerde bulunur. Şekil 34’te etkinliğe dair bir örnek verilmiştir:

Paragraf Yazma Etkinlikleri
Cümle birleştirme etkinliklerinde paragraf oluşturmak, daha uzun ve bağlantılı yazılar yazmanın bir yolu olarak kullanılabilir. Aşağıdaki cümleleri cümle birleştirme tekniklerini kullanarak bir paragraf haline getiriniz.
• Bugün Efenin doğum günüydü. • Efe hediyeleri görünce çok mutlu oldu. • Kahvaltısını yaptıktan sonra okula gitti. • Kimse Efenin doğum gününü hatırlamadı. • Okul çıkışı Efeyi babası almaya geldi. • Eve vardıklarında Efenin tüm akrabaları oradaydı. • Efeye sürpriz yaptılar. • Herkes Efeye hediye almıştı. • Efe sabah 7 de uyandı.

Şekil 34. Paragraf yazma etkinliği örneği

Bu eylem planı, 3. sınıf öğrencilerinin cümle birleştirme becerilerini paragraf yazma aşamasına taşıma amacıyla gerçekleştirilmiştir. Başlangıçta öğrenciler paragrafın ne olduğunu, ana fikir ve destekleyici cümlelerin nasıl bir araya geldiğini anlamakta bazı zorluklar yaşamışlardır. Çalışma kağıtları ile akran desteği kullanılarak yapılan çalışmalar, öğrencilerin hem iş birliği içinde öğrenmelerini sağlamış hem de yazılı ifadelerini zenginleştirmiştir. Bazı öğrenciler, cümleleri anlamlı bir şekilde birleştirmede zorlanırken akranlarından aldıkları geri bildirimler ve öğretmenin rehberliği sayesinde bu güçlüklerin üstesinden gelmişlerdir. Sınıf içi paylaşım ve akran geri bildirimi, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmesine katkı sağlamış ve özgüvenlerini artırmıştır. Genel olarak, bu süreç öğrencilerin paragraf yazma becerilerinin gelişmesini desteklemiş, anlamlı ve bağlantılı paragraflar oluşturma konusunda önemli kazanımlar elde etmelerine yardımcı olmuştur.

10.2. Paragraf düzeltme etkinliği: Bu eylem planı, 3. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanmıştır. Özellikle öğrencilerin yazılı metinlerde yaptıkları dilbilgisi, noktalama ve anlam hatalarını tanımları, bu hataları düzeltmeleri ve aynı zamanda cümle birleştirme tekniklerini kullanarak daha etkili ve akıcı cümleler oluşturabilmeleri amaçlanmaktadır. Ders sürecinde öğrenciler, öncelikle akran desteğiyle

verilen kısa paragrafları birlikte inceleyerek metindeki yanlışları tespit ederler. Buldukları hataları birlikte değerlendirip doğru biçimde düzeltmeler yaparlar. Daha sonra cümle birleştirme çalışmalarıyla, paragraflarını daha anlamlı ve akıcı hale getirmek için farklı cümleleri uygun bağlaçlar ve yapılar kullanarak birleştirirler. Bu yöntem hem hata farkındalığını artırmak hem de yazılı anlatım becerilerini pekiştirmek açısından etkilidir. Şekil 35’te ise etkinliğe dair somut bir örnek gösterilmektedir.

Paragraf Düzeltme Etkinlikleri
Aşağıda verilen paragrafı gözden geçiriniz. Gözden geçirdikten sonra geçtiğimiz haftalarda yaptığımız cümle birleştirme etkinliklerinden faydalanarak paragraftaki eksiklik ve yanlışlıkları gideriniz.
gizem bahçedeydi. gizem ağlıyordu. Abisi Gizemin yanına geldi. Abisi ona neden ağladığını sordu. Gizem en yakın arkadaşının mahalleden taşınacağını söyledi? Abisi gizeme tatillerde arkadaşıyla tekrar görüşebileceğini söyledi. Gizem çok mutlu oldu.

Şekil 35. Paragraf düzeltme etkinlikleri örneği

Bu ders süreci, 3. sınıf öğrencilerinin paragraf düzeyindeki hataları tanıma, düzeltme ve cümle birleştirme becerilerini geliştirmeleri amacıyla gerçekleştirilmiştir. Başlangıçta öğrenciler, akranlarıyla birlikte verilen paragrafları gözden geçirirken hataları fark etmekte bazı zorluklar yaşamışlardır. Ancak öğretmenin rehberliği ve akran desteği sayesinde hataların tespiti kolaylaşmış, öğrenciler düzeltmeler yaparken dil bilgisi ve yazım kurallarını pekiştirmiştir. Cümle birleştirme uygulamaları, paragrafların daha anlamlı ve akıcı hale gelmesini sağlamış, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde gözle görülür bir ilerleme kaydedilmiştir. Genel olarak, bu etkinlik yazma becerilerinin gelişmesine katkıda bulunmuş ve öğrencilerin yazılı ifadelerinde daha dikkatli ve bilinçli olmalarını sağlamıştır.

11. Eylem planı (Cümle birleştirmede metin düzeyinde etkinlikler): Bu eylem planı, ilkokul 3. sınıf öğrencilerine yönelik cümle birleştirme becerisini metin düzeyinde öğretmeyi amaçlayan etkinlikleri içermektedir. Plan kapsamında ilk olarak öğrencilere metin yapısı ve özellikleri kısaca anlatılmış; giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin nasıl oluşturulacağına dair temel bilgiler verilmiştir. Dersin başında, etkili bir metin yazımı için bu yapının cümlelerle nasıl destekleneceği açıklanmıştır. Daha sonra öğretmen, uçurtmalarla ilgili sorular sorarak öğrencilerin dikkatini toplamakta ve cümle birleştirme çalışmalarını önceki hafta yapılan

etkinliklerle ilişkilendirerek pekiştirmektedir. Öğrencilere, kısa ve basit cümlelerin nasıl anlamlı ve akıcı şekilde birleştirileceği uygulamalı olarak gösterilir. Hikâye üzerinde yapılan bu çalışmalar sayesinde öğrenciler, dilbilgisi kurallarına uygun şekilde metinlerini geliştirerek yazılı anlatım becerilerini güçlendirmektedirler. Bu süreç aynı zamanda, öğrencilerin etkili metinler oluşturma becerisini kazanmalarına katkı sağlamaktadır.

Dersin sonunda öğretmen öğrencilerin metindeki hataları düzeltmelerini ve bu düzeltilmiş metni sınıfla paylaşmalarını ister. Öğrencilerin katılımı gözlemlenir ve çalışma kağıtlarındaki performansları değerlendirilir. Cümle birleştirme sırasında zorluk yaşadıkları noktalar tartışılır ve öğrencilerin gelişimleri portfolyo dosyalarına kaydedilir. Bu ders öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmelerine ve daha anlamlı metinler oluşturabilmelerine olanak tanır. Şekil 36’da etkinliğe dair örnek verilmiştir:

Hikayedeki Hataları Düzeltiyorum.
Sevgili öğrencim merhaba, lütfen önce aşağıdaki hikayeyi güzelce oku ve anla. Hikayede bazı hatalar ve eksiklikler var okurken bunları bulmaya çalış. Bu hataları ve eksiklikleri ararken önceki haftalarda yaptığımız cümle birleştirme etkinliklerini unutma. Hataları bulduktan sonra hikayenin yeni halini sana vereceğim kağıda yaz. Kolaylıklar diliyorum.
KIRMIZI UÇURTAM
Yusuf’un doğum günüydü. yusuf çok heyecanlıydı. ahmet Bey, oğlunun çok istediği uçurtmayı almayı pılanlıyordu? Kırtasiyeye giti. Uçurtma çoktan satılmıştı? İlhan Beyin aklına o an daha farklı bir şey geldi. Uçurtmanın malzemelerini alıp birlikte yapabilirlerdi. Bu, yusuf’ı daha çok mutlu ederdi. Kırtasiyeden çıta aldı. Kırtasiyeden ip aldı. Kırtasiyeden yapıştırıcı ve kap kağıdı aldı. Hediye paketi yaptırdı. Yusuf’a hediyesini verdi? yusuf hediye pek bir şey anlamadı. Babası aldığı hediyeyle ne yapacaklarını anlattı. Yusuf çok heyecanlandı. Hemen uçurtmayı yaptılar. Güzel güzel uçurdular.

Şekil 36. Metin düzeyinde cümle birleştirme etkinlikleri örnek metin-1

Bu ders sürecinde öğrencilerin metin düzeyinde cümle birleştirme becerilerini geliştirme hedefi genel olarak başarılı bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Dersin başlangıcında uçurtmalarla ilgili sorularla öğrencilerin dikkatinin çekilmesi ve önceki haftalardaki cümle birleştirme çalışmalarına atıfta bulunulması, öğrenme sürecine olumlu katkı sağlamıştır. Öğrenciler kısa ve basit cümleleri anlamlı ve akıcı metinlere dönüştürmekte zaman zaman

zorlanmış olsalar da öğretmenin açıklamaları ve uygulamalı hikâye çalışmaları bu zorlukların aşılmasında etkili olmuştur. Özellikle bir bütünlük oluşturarak metin yazmak, tek tek cümle kurmaktan daha zorlayıcı olmuş, öğrenciler anlam bütünlüğünü sağlama ve uygun geçişleri yapma konusunda güçlükler yaşamıştır. Akran desteği de süreçte önemli bir rol oynamış; daha başarılı öğrenciler, arkadaşlarına rehberlik ederek hem kendi öğrenmelerini pekiştirmiş hem de sınıf içinde iş birliği ve paylaşımı artırmıştır. Dersin sonunda yapılan hata düzeltme ve metin paylaşımı aşaması, öğrencilerin kendi yazılı ifadelerindeki eksiklikleri fark etmelerini ve geliştirmelerini sağlamıştır. Öğrencilerin gelişimlerinin portfolyo dosyalarına kaydedilmesi, ilerlemenin takip edilmesi açısından yararlı olmuştur.

12.Eylem planı (Cümle birleştirmede metin düzeyinde etkinlikler): Bu eylem planı 3. sınıf öğrencilerine cümle birleştirme etkinliklerini metin düzeyine taşımayı amaçlamaktadır. Derse giriş kısmında öğretmen öğrencilerine kısa ve basit cümlelerden oluşmuş bir hikâye okur ve ardından öğrencilerden hikâyeyi daha akıcı hale getirmek için nasıl cümleler birleştirebileceklerini düşünmelerini ister. Bu süreç öğrencilerin metnin daha anlamlı olabilmesi için cümle birleştirmeyi öğrenmelerini hedefler. Ayrıca öğrencilerin yazma sürecine dahil edilmesi için örnekler ve sorular sorarak onların fikirlerini alır.

Dersin ilerleyen bölümlerinde öğrenciler önce verilen cümleleri analiz eder. Ardından cümleleri uygun bağlaçlarla birleştirerek anlamlı metinler oluştururlar. Öğrenciler yazdıkları metinleri arkadaşlarıyla paylaşarak geri bildirim alırlar. Metnin akışını sağlamak ve cümleler arasındaki mantıklı bağları kurmak gibi önemli noktaları pekiştirirler. Dersin sonunda öğretmen öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimini özetler metin yazarken cümle birleştirme tekniklerini sürekli kullanmaları gerektiğini vurgular. Öğrencilerin çalışma kağıtları gözlemlenir ve performansları değerlendirilerek gelişimleri takip edilir. Şekil 37’de etkinliğe dair örnek verilmiştir:

Metin Yazma Etkinlikleri

Aşağıdaki cümleleri cümle birleştirme tekniklerini kullanarak bir metin haline getiriniz.

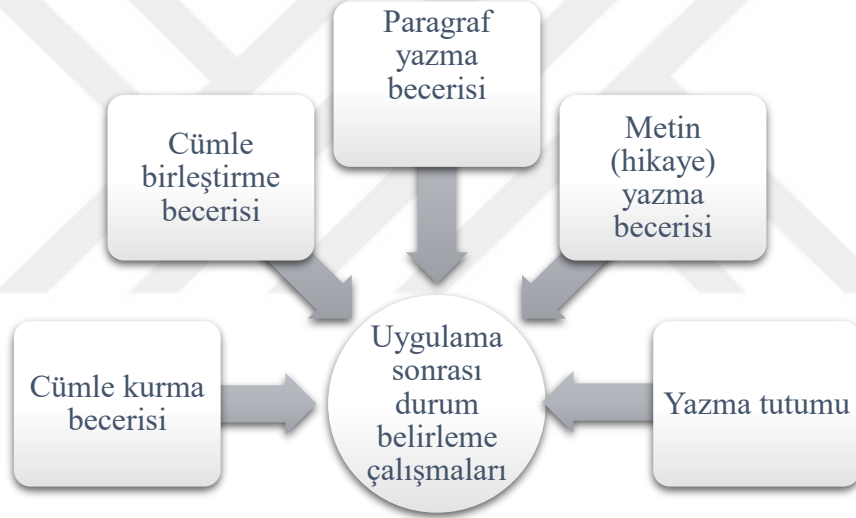
- Ömerin bu işi hoşlanarak yaptığı çok belliydi.
- Babasının bu işi hoşlanarak yaptığı çok belliydi.
- Ömerin odası her zaman temizdi.
- Temizlik yapmayı sever ve elinden geldiğince de ailesine bu konuda yardım ederdi.
- Son olarak arabanın dış yüzeyinin kurulanması gerekiyordu.
- Ömer çok mutlu olmuştu.
- Ömer çok heyecanlanmıştı.
- Ömer babasına yardım etmek için sabırsızlanıyordu.
- Ömer temizliğine çok önem verirdi.
- Bir pazar sabahı babasının arabayı yıkamak için hazırlık yaptığını gördü
- Ömer çok düzenli bir çocuktur.
- Babasına, “Arabayı yıkarken sana yardım edebilir miyim?” dedi.
- Ömerin odası her zaman düzenliydi.
- Babası dikkatli olmak şartıyla kabul etti.
- Babası tüzerini ıslatmamak şartıyla kabul etti.
- Önce köptüklü bir bez yardımıyla arabanın dış yüzeyini temizlediler.
- Dış yüzeyi tamamıyla köpük olan araba su ile yıkamınca oldukça temiz bir görünüme kavuşmuştu.
- Ama işleri henüz bitmemişti.
- Kendisine yardım etmek için izin veren babasına teşekkür etti.

Şekil 37. Metin düzeyinde cümle birleştirme etkinlikleri örnek metin-2

Metin düzeyinde cümle birleştirme etkinliklerinde öğrenciler, metnin temel bölümleri olan giriş, gelişme ve sonuç kısımlarını oluşturmada da bazı zorluklar yaşamışlardır. Özellikle cümleleri bu bölümlere uygun şekilde anlam bütünlüğünü koruyarak birleştirmek güçlük yaratmıştır. Öğrenciler, uygun bağlaç seçimi ve akıcı bir metin oluşturma konusunda zorlanırken metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini belirleyip yapılandırmak da başlangıçta karmaşık bulunmuştur. Ancak dersin kısa ve anlaşılır örneklerle başlaması, öğretmenin adım adım açıklamalar yapması ve çalışma kağıtları ile rehberlik edilmesi öğrenme sürecini desteklemiştir. Öğrencilerin akran desteğiyle metinlerini paylaşmaları ve tartışmaları hem metnin bölümlerinin somutlaşmasına hem de cümle birleştirme becerilerinin pekişmesine önemli katkı sağlamıştır. Böylece akranlar arasındaki iş birliği, öğrenmeyi kolaylaştırırken öğrencilerin özgüvenlerini de artırmıştır.

3.8.3. Uygulama Sonrası

12 hafta toplam 24 ders saatinden oluşan uygulama sürecinin sonlanmasından sonra araştırmanın “Akran destekli cümle birleştirme yöntemiyle eğitim alan ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin cümle yazma becerileri nasıl bir gelişim göstermiştir?”, “Akran destekli cümle birleştirme yöntemiyle eğitim alan ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin paragraf yazma becerileri nasıl bir gelişim göstermiştir?”, “Akran destekli cümle birleştirme yöntemiyle eğitim alan ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin metin (hikâye) yazma becerileri nasıl bir gelişim göstermiştir?”, “Akran destekli cümle birleştirme yöntemiyle eğitim alan ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma tutumları nasıl bir gelişim göstermiştir?” sorularına cevap verebilmek için uygulama sonrası değerlendirme yapılmıştır. Yapılan değerlendirmeye ilişkin izlenen süreç Şekil 38’de sunulmuştur.



Şekil 38. Uygulama sonrası durum belirleme çalışmaları

Şekil 38’de belirtilen uygulama sonrası süreçte öğrenciler bireysel olarak beş farklı değerlendirme sürecinden geçmişlerdir. Bu süreçte cümle kurma becerileri, cümle birleştirme becerileri, paragraf ve metin yazma becerileri ve yazma tutumları ele alınmıştır. Bu süreçte uygulama öncesi ve uygulama sonrasında kullanılan “cümle kalitesi rubriği”, “paragraf kalitesi dereceli puanlama anahtarı”, “6+1 analitik yazma değerlendirme rubriği” ve “yazma tutum ölçeği” kullanılarak değerlendirmeler yapılmıştır.

3.9. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama sürecinde kullanılan veri toplama araçları ile araştırma soruları ilişkili olarak Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9

Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları ve Değerlendirme Yöntemleri

Alt Problem	Değişken	Araç	
		Test/Araç/Görev	Değerlendirme
1. Akran destekli cümle birleştirme yöntemiyle eğitim alan ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin cümle yazma becerileri nasıl bir gelişim göstermiştir?	Cümle Yazma Becerisi	1.Cümle kurma becerisi testi 2.Cümle birleştirme becerisi testi	Cümle Yazma Kalitesi Rubriği
2. Akran destekli cümle birleştirme yöntemiyle eğitim alan ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin paragraf yazma becerileri nasıl bir gelişim göstermiştir?	Paragraf Yazma Becerisi	Paragraf yazma becerisi testi	Paragraf Yazma Becerisi Değerlendirme Rubriği
3. Akran destekli cümle birleştirme yöntemiyle eğitim alan ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin metin (hikâye) yazma becerileri nasıl bir gelişim göstermiştir?	Metin (Hikâye) Yazma Becerisi	Hikâye yazma becerisi testi	6 + 1 Analitik Yazma Değerlendirme Rubriği
4.Akran destekli cümle birleştirme yöntemiyle eğitim alan ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma tutumları nasıl bir gelişim göstermiştir?	Yazma Tutumu		Yazma Tutumu Ölçeği

3.10. Pilot Uygulama

Pilot uygulama süreci, araştırmanın ilk adımı olarak 2023-2024 eğitim-öğretim yılının birinci yarıyılında gerçekleştirilmiştir. Bu süreç, asıl uygulamanın yapılacağı ilçede yer alan iki ilkokuldaki toplam dört üçüncü sınıf şubesinde öğrenim gören yaklaşık 120 öğrenciyle yürütülmüştür. Pilot çalışmanın amacı, cümle birleştirme etkinlikleri ile ölçme araçlarının etkililiğini değerlendirmektir. Araştırmanın temel hedeflerinden biri cümle birleştirme etkinliklerinin öğrencilere nasıl etki ettiğini gözlemlemek ders planlarının uygulanabilirliğini ve ölçme araçlarının doğruluğunu test etmektir. Bu pilot uygulama ile araştırmacı sürecin her aşamasında karşılaşılabilecek olası problemleri önceden tespit etmeyi ve bu sorunları gidermek için gerekli önlemleri almayı amaçlamıştır.

Pilot uygulama süreci öğrencilerin mevcut durumlarını belirleme cümle birleştirme etkinliklerini gerçekleştirme ve öğrencilerle görüşmeler yapma gibi üç ana aşamadan oluşmuştur. İlk aşama öğrencilerin yazma becerileri ve dil seviyelerinin analiz edilmesi ile başlamıştır. Bu aşamada öğrencilerin özellikle cümle düzeyinde dilsel ihtiyaçları ve yazma

becerilerinin düzeyleri belirlenmiş, öğrencilerin hangi alanlarda desteğe ihtiyaç duydukları ortaya konulmuştur.

İkinci aşama cümle birleştirme etkinliklerinin gerçekleştirilmesidir. Bu etkinlikler öğrencilerin cümle yazma becerilerini geliştirmeye yönelik tasarlanmış ve her öğrenciye uygun seviyede içerikler sunulmuştur. Bu süreçte etkinliklerin öğrenciler üzerindeki etkisi gözlemlenmiş hangi tür cümle birleştirme etkinliklerinin daha etkili olduğu ve hangi yöntemlerin öğrenciler için daha anlaşılır olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bu etkinlikler sırasında öğrencilerin akran desteği ile birbirlerinden nasıl destek aldıkları ve etkileşim düzeyleri de dikkatle izlenmiştir.

Son olarak öğrencilerle yapılan bireysel görüşmelerde uygulamanın nasıl algılandığı, öğrencilerin karşılaştığı zorluklar ve bu zorluklarla nasıl başa çıkıldığı değerlendirilmiştir. Bu aşama öğrencilerin cümle birleştirme etkinlikleri hakkındaki düşüncelerini ve yaşadıkları deneyimleri anlamak için önemli olmuştur. Pilot uygulama süreci boyunca çeşitli sorunlar ve aksaklıklar da deneyimlenmiştir. Deneyimlenen bu sorunlar araştırmacı tarafından şu şekilde giderilmiştir:

- İlk başta bazı ders planlarının öğrenci seviyesine uygun olmadığı, etkinliklerin de yeterli olmadığı fark edilmiştir. Araştırmacı yeni ders planları ekleyerek ve eksik kalan etkinlikleri geliştirerek bu durumu çözmüştür.
- Pilot uygulama sürecinde ders planlarının uygulamasında zaman sıkıntısı yaşandığı belirlenmiştir. Araştırmacı tarafından bu sorunun giderilmesi için zaman açısından yoğun olan içeriklerde sadeleştirilmeye gidilmiştir.
- Pilot uygulamada, uygulamanın yapıldığı ortamın fiziki koşullarının yapılandırılmış yazma faaliyetlerinin etkililiği üzerinde önemli bir rol oynadığı gözlemlenmiştir. Okulun zil sesinin sıklığı, ortam gürültüsü, dersliğin ışık durumu ve sınıfın okul içindeki konumu gibi unsurların öğrencilerin dikkatini dağıttığı ve etkinliklerin verimliliğini olumsuz etkilediği belirlenmiştir. Bu gözlemler doğrultusunda, pilot uygulamadan elde edilen deneyimler asıl uygulama sürecinde dikkate alınmış; uygulamanın yapılacağı derslik, fiziki açıdan en uygun koşulları sağlayacak şekilde özenle seçilmiş ve düzenlenmiştir. Bu sayede, yazma sürecine odaklanmayı kolaylaştıran, dikkat dağıtıcı unsurların en aza indirildiği bir öğrenme ortamı oluşturulmuştur.
- Araştırmacı pilot uygulamada kalem, silgi ve makas gibi ders araç-gereçlerini yeterli miktarda temin edemediğinden bazı sınırlılıklar yaşamıştır. Bu durumu göz önünde

bulundurarak asıl uygulama sürecinde gerekli malzemeleri önceden hazırlamış ve uygulama saatlerinde eksiksiz bir şekilde temin edilmesini sağlamıştır.

- Pilot uygulama sürecinde, anadil farklılıkları nedeniyle bazı öğrencilerin dilsel zorluklar yaşadığı görülmüştür. Bu duruma yönelik olarak araştırmacı, etkinliklere ek dil bilgilisel açıklamalar eklemiş ve yönergeleri öğrencilerin seviyelerine uygun şekilde sadeleştirmiştir.

Bu aşamalardan elde edilen deneyimler asıl uygulama sürecinde karşılaşılabilecek olası sorunları önceden belirlemeye ve bu sorunlara yönelik etkili çözüm stratejileri geliştirmeye yardımcı olmuştur. Bu sayede asıl uygulama süreci daha verimli ve sorunsuz bir şekilde gerçekleştirilebilmiştir.

3.11. Veri Toplama Araçları

Eylem araştırması olarak tasarlanan bu çalışmanın amacı ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde cümle birleştirme çalışmalarının etkisini belirlemektir. Eylem araştırmalarında öncelikle nitel görüşmeler ve gözlemler olmak üzere, anketler yoluyla toplanan ve ölçülebilen nicel veriler de kullanılmaktadır (Özden & Durdu, 2016, s. 25). Araştırmada kullanılan veri toplama araçları şu şekildedir:

- Cümle Kurma Becerisi Testi
- Cümle Birleştirme Becerisi Testi
- Paragraf Yazma Becerisi Testi
- Hikâye Yazma Becerisi Testi

3.11.1. Cümle Kurma Becerisi Testi

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin cümle kurma becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilen bu testin adı Cümle Kurma Becerisi Testi (CKBT) olarak belirlenmiştir. Testin geliştirilmesi sürecinde Güler'in (2019, s. 94) ifade ettiği test geliştirme sürecinin basamaklarını kullanılmıştır.

- Amacın belirlenmesi
- Kapsamın belirlenmesi

- Maddelerin yazılması ve düzeltilmesi
- Ön uygulamanın yapılması
- Madde analizi ve seçimi
- Son test formunun oluşturulması.

CKBT'nin amacı ilkokul 3. sınıf düzeyindeki öğrencilerin cümle kurma becerilerini ölçmektir. Bu kapsamda ilgili literatür ve ders kitapları incelenerek testin kapsamı belirlenmiştir. Testte yer alan soruların öğrenciden beklenen becerilere uygun olmasına özen gösterilmiştir. Testin oluşturulması aşamasında içerik, kapsam ve görünüş geçerlikleri uzman görüşleriyle sağlanmıştır. CKBT için ilk etapta toplam 24 madde hazırlanmıştır. Uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda maddeler düzeltilmiş ve pilot uygulama çalışması yapılmıştır. Pilot uygulama için iki farklı ilkokulda toplam dört 3. sınıf şubesindeki 120 öğrenciye test uygulanmıştır. Pilot uygulamanın ardından testteki maddelerin madde analizi yapılarak madde seçimine gidilmiştir.

Testteki herhangi bir soru maddesini doğru cevaplayanların sayısının sınava giren toplam kişi sayısına oranı o soru maddesinin güçlük derecesi olarak tanımlanmaktadır (Güler, 2019, s. 99; Kan, 2020, s. 251). Bu değer her maddenin doğru cevaplanma oranını gösteren önemli bir istatistiksel ölçüttür. Madde güçlüğü, 0 ile 1 arasında değişen bir değer olup, 1.00'a yaklaştıkça madde daha kolay, 0'a yaklaştıkça ise daha zor olarak değerlendirilir (Başol, 2019, s. 246-247; Kan, 2020, s. 252). Örneğin madde güçlük indeksi 0.80 olan bir soru öğrencilerin büyük bir çoğunluğu tarafından doğru yanıtlanmış olup kolay bir madde olarak sınıflandırılabilirken 0.20 güçlük indeksine sahip bir soru az sayıda öğrenci tarafından doğru yanıtlandığından zor bir madde olarak kabul edilir. İdeal bir testin ölçme amacına uygun olarak hem kolay hem de zor maddeleri içermesi gerekmele birlikte madde güçlük derecesinin genel anlamda orta düzeyde olması tavsiye edilmektedir. Bu doğrultuda iyi yapılandırılmış bir testte orta güçlükteki maddeler çoğunlukta yer alırken zor ve kolay maddelerin sayısı daha az olmalıdır (Başol, 2019, s. 246). Orta güçlükte maddelerin ağırlıklı olarak bulunması testin hem düşük hem de yüksek başarı gösteren bireyleri ayırt etme gücünü artırır ve böylece testin geçerliliğini ve güvenilirliğini destekler. Bununla birlikte farklı zorluk seviyelerinde soruların dengeli bir şekilde dağıtılması testin kapsam geçerliliğini sağlamada önemli bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda madde güçlük indeksi değerleri testin ölçme kapasitesini değerlendirmede kritik bir unsur olarak dikkate

alınmalıdır. Tablo 10'da CKBT'nin madde güçlük dereceleri ve bu derecelere ilişkin detaylı açıklamalar sunulmuştur.

Tablo 10

Madde Güçlük Değerleri ve Yorumları

Madde Güçlük Değeri	Madde Güçlüğü	
	Madde Yorumu	Madde Sayısı
0,00-0,20	Çok zor	0
0,20-0,40	Zor	1
0,40-0,60	Orta güçlükte	9
0,60-0,80	Kolay	14

CKBT'nin madde güçlük değerleri incelendiğinde testte yer alan maddelerin büyük çoğunluğunun orta güçlükte (9 madde) ve kolay (14 madde) olduğu görülmektedir. Zor kategorisine giren yalnızca 1 madde bulunurken çok zor olarak nitelendirilebilecek bir maddeye rastlanmamıştır. Bu dağılım testin genel olarak öğrenciler için ulaşılabilir bir zorluk seviyesinde hazırlandığını göstermektedir. Orta güçlükteki ve kolay maddelerin ağırlıkta olması testin öğrencilerin büyük bir kısmı tarafından başarıyla tamamlanabileceğini ve ölçme amacına uygun bir yapı sergilediğini düşündürmektedir.

Madde güçlük derecesi bir test maddesinin değerlendirilmesinde önemli bir ölçüt olmakla birlikte tek başına yeterli bir kriter değildir. Bu nedenle test maddelerinin analizinde madde ayırt edicilik gücü ile birlikte ele alınması gerekmektedir (Başol, 2019, s. 246). Madde ayırt ediciliği bir test maddesinin ve çeldiricilerinin bilen ile bilmeyen öğrenciyi ayırt edebilme düzeyini ifade eder. Başka bir deyişle bir maddenin gruptaki yüksek başarı gösteren öğrencileri düşük başarı gösteren öğrencilerden ayırıp ayıramadığını belirlemede kullanılan kritik bir ölçüttür (Başol, 2019, s. 251). Bu özellik testin genel geçerliliği ve güvenilirliği açısından büyük önem taşımaktadır. Bir testte yer alan maddelerin ayırt edicilik gücünün yüksek olması beklenir; çünkü yüksek ayırt edicilik değerine sahip maddeler öğrencilerin gerçek bilgi düzeylerini daha sağlıklı bir şekilde yansıtır. Madde ayırt edicilik gücü düşük olan maddeler testin genel değerlendirme gücünü zayıflatabileceğinden bu tür maddelerin revize edilmesi veya testten tamamen çıkarılması gerekmektedir (Güler, 2019, s. 99). Ayırt ediciliği düşük olan maddeler genellikle sorunun çok kolay veya çok zor olması çeldiricilerinin işlevsiz kalması ya da sorunun beklenen bilgi düzeyini ölçememesi gibi nedenlerden kaynaklanabilir. Bu nedenle test geliştirme sürecinde her bir maddenin hem güçlük derecesi hem de ayırt edicilik gücü birlikte incelenmeli ve testin genel ölçme gücü

bu doğrultuda artırılmalıdır. Tablo 11’de CKBT’nin madde ayırt edicilik dereceleri ve bu derecelerle ilgili detaylı açıklamalar sunulmuştur.

Tablo 11

Madde Ayırt Edicilik Endeksleri ve Değerlendirilmesi

Madde Ayırt Ediciliği		
<i>Madde Ayırt Edicilik Endeksi (r)</i>	<i>Maddenin Değerlendirilmesi</i>	<i>Madde Sayısı</i>
0.40 ve daha büyük	Çok iyi bir madde (Ayırt etme gücü yüksek)	24
0.30 – 0.39 arası	Oldukça iyi bir madde	0
0.20 – 0.29 arası	Üzerinde çalışılması ve düzeltilmesi gereken madde	0
0.19 ve daha küçük	Çok zayıf madde (Ayırt etme gücü düşük)	0

CKBT’nin madde ayırt edicilik endeksleri incelendiğinde testte yer alan tüm maddelerin 0.40 ve üzeri bir değere sahip olduğu ve bu nedenle çok iyi olarak değerlendirildiği görülmektedir. Ayırt etme gücü oldukça iyi düzeltilmesi gereken veya çok zayıf olarak nitelendirilebilecek hiçbir madde bulunmamaktadır. Bu durum testin öğrenciler arasındaki başarı farklarını belirleme açısından oldukça güçlü olduğunu ve güvenilir bir ölçme aracı sunduğunu göstermektedir. Maddelerin tamamının yüksek ayırt ediciliğe sahip olması testin hedeflenen becerileri etkili bir şekilde ölçtüğünü ve öğrencilerin yetkinlik düzeylerini doğru bir şekilde yansıttığını düşündürmektedir. CKBT’ye yönelik madde güçlüğü ve madde ayırt ediciliği değerleri Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

CKBT Maddelerinin Madde Güçlüğü ve Madde Ayırt Edicilik Değerleri

<i>Madde No</i>	<i>Madde Güçlüğü</i>	<i>Madde Ayırt Ediciliği</i>
1	0,74	0,50
2	0,78	0,53
3	0,79	0,42
4	0,78	0,49
5	0,78	0,54
6	0,60	0,60
7	0,53	0,60
8	0,53	0,72
9	0,54	0,65
10	0,74	0,70
11	0,73	0,68
12	0,75	0,76
13	0,73	0,76
14	0,68	0,73
15	0,79	0,51
16	0,52	0,72
17	0,55	0,70
18	0,58	0,80
19	0,42	0,66
20	0,22	0,41
21	0,55	0,78
22	0,62	0,75
23	0,57	0,66
24	0,68	0,67

Bu tablo, CKBT'nin madde analizi açısından dengeli bir dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Testin geneli kolay ve orta güçlükte maddelerden oluşurken tüm maddelerin yüksek ayırt ediciliğe sahip olması testin bireylerin dil becerilerini etkili bir şekilde ölçebildiğini göstermektedir. Madde seçimi sürecinde CKBT'nin madde güçlüğü ve madde ayırt ediciliği değerleri dikkate alınmıştır. Öncelikle testin genel dengesi korunarak farklı zorluk seviyelerinden maddeler seçilmiştir. Bu doğrultuda, orta güçlükte olan (0,40-0,60) 6 madde ve kolay (0,60-0,80) kategorisinde yer alan 4 madde belirlenmiştir. Seçim yapılırken maddelerin ayırt edicilik endeksinin 0,40 ve üzerinde olması gerektiği göz önünde bulundurulmuş ve tüm maddelerin yüksek ayırt edicilik gücüne sahip olması sağlanmıştır. Bu süreçte, testin hem farklı zorluk seviyelerini kapsamaları hem de öğrencilerin performansını en iyi şekilde değerlendirecek maddelerin belirlenmesi hedeflenmiştir. Madde seçiminin ardından testin son formu oluşturulmuştur. CKBT'nin son halinin madde dağılımları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13

CKBT Son Halinin Madde Dağılımları

Test	Özellik (Yeterlik/beceri/kazanım)	Maddeler
Cümle Kurma Becerisi Testi	Bir olayı ya da durumu anlatan görsellerden hareketle cümle yazma etkinliği	2 soru
	Bir anahtar kelimedenden hareketle cümle yazma etkinliği	2 soru
	Tek görselde birden çok olayın anlatıldığı etkinlikler	2 soru
	İki anahtar kelimedenden hareketle cümle yazma etkinliği	4 soru

Cümle Kurma Becerisi Testini oluşturan 10 maddenin iç tutarlılığını bulabilmek amacıyla hesaplanan KR20 güvenirlik katsayısı 0.94 bulunmuştur. Bu değer soruların kendi içlerinde tutarlı olduğunu göstermesi bakımından testin güvenirliği için önemli bir kanıttır. CKBT'nin KR20 değeri Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14

CKBT KR20 Değeri

Kuder- Richardson (KR 20)	
KR20	0,94

CKBT'ne ait KR-20 değeri 0,94 olarak hesaplanmıştır. Bu oldukça yüksek bir güvenirlik katsayısıdır ve testin iç tutarlılığının güçlü olduğunu göstermektedir. KR-20 değerinin 1'e

yakın olması test maddelerinin birbirleriyle tutarlı olduğunu ve aynı beceriyi ölçmede başarılı olduğunu gösterir. Bu sonuca göre CKBT'nin güvenilir bir ölçme aracı olduğu ve öğrencilerin cümle kurma becerilerini doğru bir şekilde değerlendirdiği söylenebilir (Ek-1).

3.11.2. Cümle Birleştirme Becerisi Testi

Bu test ilkokul 3. Sınıf öğrencilerinin cümle birleştirme becerileri ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Geliştirilen bu testin adı Cümle Birleştirme Becerisi Testi (CBBT) olarak belirlenmiştir. CBBT için ilk etapta toplam 20 madde hazırlanmıştır. Uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda maddeler düzeltilmiş ve pilot uygulama çalışması yapılmıştır. Pilot uygulama için iki farklı ilkokulda toplam dört 3. Sınıf şubesindeki 120 öğrenciye test uygulanmıştır. Pilot uygulamanın ardından testteki maddelerin madde analizi yapılarak madde seçimine gidilmiştir. CBBT'ye yönelik madde güçlüğü ve madde ayırt ediciliği değerleri Tablo 15'de verilmiştir.

Tablo 15

CBBT Madde Güçlüğü ve Madde Ayırt Ediciliği Değerleri

<i>Madde No</i>	<i>Madde Güçlüğü</i>	<i>Madde Ayırt Ediciliği</i>
1	0,59	0,61
2	0,73	0,57
3	0,68	0,68
4	0,54	0,78
5	0,54	0,81
6	0,53	0,77
7	0,33	0,72
8	0,34	0,69
9	0,31	0,76
10	0,32	0,79
11	0,38	0,67
12	0,38	0,70
13	0,43	0,76
14	0,35	0,67
15	0,43	0,76
16	0,44	0,83
17	0,38	0,79
18	0,36	0,68
19	0,46	0,80
20	0,45	0,73

CBBT'nin madde güçlüğü ve yorumlaması Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16

CBBT Madde Güçlüğü ve Yorumlaması

Madde Güçlük Değeri	Madde Güçlüğü	
	Madde Yorumu	Madde Sayısı
0,00-0,20	Çok zor	0
0,20-0,40	Zor	9
0,40-0,60	Orta güçlükte	9
0,60-0,80	Kolay	2

CBBT'nin maddelerinin güçlük değerleri incelendiğinde maddelerin büyük oranda zor (9 madde) ve orta güçlükte (9 madde) olduğu görülmektedir. Buna karşın kolay olarak nitelendirilebilecek yalnızca 2 madde bulunurken çok zor kategorisinde herhangi bir maddeye rastlanmamıştır. Bu dağılım testin genel olarak öğrenciler için belirli bir zorluk seviyesi taşıdığını göstermektedir. CBBT'nin madde ayırt ediciliği ve değerlendirilmesi Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17

CBBT Madde Ayırt Ediciliği ve Değerlendirmesi

Madde Ayırt Edicilik Endeksi (r)	Maddenin Değerlendirilmesi	Madde Sayısı
0.40 ve daha büyük	Çok iyi bir madde (Ayırt etme gücü yüksek)	20
0.30 – 0.39 arası	Oldukça iyi bir madde	0
0.20 – 0.29 arası	Üzerinde çalışılması ve düzeltilmesi gereken madde	0
0.19 ve daha küçük	Çok zayıf madde (Ayırt etme gücü düşük)	0

Tablodaki veriler testin genel olarak zor ve orta güçlükte maddelerden oluştuğunu ve ayırt edicilik gücünün yüksek olduğunu göstermektedir. Orta güçlükteki maddelerin testte yeterli düzeyde bulunması öğrencilerin bilgi düzeylerini dengeli bir şekilde değerlendirmeye olanak tanımaktadır. Ayrıca tüm maddelerin ayırt edicilik değerinin 0,40'ın üzerinde olması testin yüksek ve düşük başarı gösteren öğrencileri etkili bir şekilde ayırt edebildiğini göstermektedir. Bu durum testin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu desteklemektedir. Zor düzeyde 5 madde, orta düzeyde 4 madde ve kolay düzeyde 1 madde olmak üzere toplam 10 madde seçilmiştir. Madde seçiminin ardından testin son formu oluşturulmuştur. CBBT'nin madde dağılımlarının son hali Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18

CBBT Son Halinin Madde Dağılımları

Test	Özellik (Yeterlik/beceri/kazanım)	Sorular
Cümle Birleştirme Becerisi Testi	Bağımsız iki cümleyi birleştirme etkinlikleri	2 soru
	Bağımsız üç cümleyi birleştirme etkinlikleri	1 soru
	Eş ve zıt anlamlı kelimelerle cümle birleştirme etkinlikleri	2 soru
	Bağlaç kullanarak cümle birleştirme etkinlikleri	2 soru
	Cümle birleştirme etkinliklerinde sebep-sonuç ilişkisi	2 soru
	Cümle birleştirme isim cümlelerinin kullanıldığı etkinlikler	1 soru

Eğer testin madde güçlük düzeyleri açısından heterojen, yani farklı zorluk seviyelerinde maddeler içerdiği bir yapıya sahip olduğu belirlenirse ve testin her bir maddesine verilen puanları içeren bir matris oluşturulabiliyorsa, testin güvenilirliğini ölçmek için KR-20 formülü kullanılabilir. Bu yöntem, testin iç tutarlılığını, yani maddeler arasındaki uyumu ve testin ölçtüğü beceriyi ne kadar tutarlı değerlendirdiğini belirlemek için uygundur (Başol, 2019, s. 148). CBBT'nin KR-20 değeri Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19

CBBT KR-20 Değeri

Kuder- Richardson (KR 20)	
KR20	0,96

CBBT'ye ait KR-20 değeri 0,96 olarak hesaplanmıştır. Bu oldukça yüksek bir güvenilirlik katsayısıdır ve testin iç tutarlılığının güçlü olduğunu göstermektedir. KR-20 değerinin 1'e yakın olması test maddelerinin birbirleriyle tutarlı olduğunu ve aynı beceriyi ölçmede başarılı olduğunu gösterir. Bu sonuca göre CBBT'nin güvenilir bir ölçme aracı olduğu ve öğrencilerin cümle birleştirme becerilerini doğru bir şekilde değerlendirdiği söylenebilir (Ek-2).

3.11.3. Paragraf Yazma Becerisi Testi

Öğrencilerin belirli bir konu hakkındaki düşüncelerini organize etme mantıklı bir sıra izleme ve bu düşünceleri akıcı bir şekilde ifade etme becerisini paragraf düzeyinde değerlendirmek

için kullanılan bir testtir. Öğrencilerin yaş ve gelişim düzeylerine uygun konular birini tercih etmeleri istenerek öğrencilere sunulmuştur. Böylelikle öğrencilerin paragraf yazma becerilerini bütünüyle ortaya koymaları amaçlanmıştır. Konular belirlenirken uzman görüşleri alınmış ve görüş birliğiyle aşağıdaki üç konu seçilmiştir:

- Okulumu tanıtıyorum.
- Ailemi tanıtıyorum.
- Hayalimdeki tatil.

Öğrenciler testte sunulan üç konudan istediklerini seçerek paragraf yazmada özgürdürler. Bu sayede öğrencilerin ilgi ve deneyimlerine en uygun konuyu seçmeleri sağlanmış böylece yazma sürecinde kendilerini daha rahat ifade etmeleri teşvik edilmiştir. Öğrenciler seçtikleri konu hakkında serbestçe düşüncelerini ifade edebilir ve kendi kelimeleriyle paragraf oluşturabilirler (Ek-3).

3.11.4. Metin (Hikâye) Yazma Becerisi Testi

Bu test eylem grubu öğrencilerinin uygulaması öncesinde ve sonrasında metin (hikâye) yazma becerilerini değerlendirmek amacıyla kullanılmıştır. Test öğrencilerin metin (hikâye) yazma sürecindeki gelişimlerini belirlemek ve yazılı anlatım becerilerini detaylı bir şekilde incelemek için yapılandırılmıştır.

Test kapsamında öğrencilerin metin (hikâye) yazma sürecini desteklemek amacıyla metin (hikâye) unsurlarına dair açıklamalar ve örnekler sunulmuştur. Bu unsurlar kahramanlar, olaylar, zaman ve yer gibi temel bileşenleri içermekte olup öğrencilerin hikâye yazma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmayı hedeflemektedir. Öğrencilerin yazma sürecinde zorlanmamaları ve yaratıcı düşünme becerilerini daha etkili kullanabilmeleri için hikâye unsurlarına dair yönlendirmeler sağlanmıştır.

Öğrencilere ister verilen hikâye unsuru örneklerinden yararlanma isterse kendi belirledikleri hikâye unsurlarını oluşturma özgürlüğü tanınmıştır. Bu esneklik öğrencilerin bireysel yaratıcılıklarını ortaya koymalarına ve kendi düşüncelerini özgün bir şekilde ifade etmelerine olanak sağlamaktadır. Böylece test öğrencilerin hayal gücünü destekleyen yazma tutumlarını artıran ve yazılı anlatım becerilerini bütüncül bir şekilde değerlendiren bir araç olarak tasarlanmıştır (Ek-4).

3.12. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin değerlendirilmesi için çeşitli ölçme araçları kullanılmıştır. Bu araçlar, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin farklı boyutlarını kapsamlı şekilde analiz etmeye olanak sağlamıştır. Aşağıda, kullanılan değerlendirme araçları listelenmiştir:

- Cümle Kalitesi Değerlendirme Rubriği
- Paragraf Değerlendirme Rubriği
- Metin (Hikâye) Değerlendirme Rubriği
- Yazma Tutum Ölçeği

3.12.1. Cümle Kalitesi Değerlendirme Rubriği

Dereceli puanlama anahtarları, performansı analiz etmek ve sübjektifliği azaltmak için geliştirilen açıklayıcı şemalardır (Güler, 2019, s. 81). Araştırmacı tarafından geliştirilen analitik rubrik performansı alt bileşenlerine ayırarak detaylı puanlama yapmayı ve puanlayıcılar arası uyumu artırmayı amaçlamaktadır.

Rubriğin oluşturulmasında iki farklı gruba çalışılmıştır. Çalışmanın kapsam geçerliği açısından Türkiye'nin çeşitli illerinde yer alan Prof. Dr., Dr., doktora öğrencisi ve sınıf öğretmeni statüsündeki katılımcılar katkıda bulunmuştur. Katılımcılara ait demografik veriler Tablo 20'de bulunmaktadır.

Tablo 20

Cümle Kalitesi Değerlendirme Rubriği Uzman Grubun Demografik Bilgileri

Uzman Grubun Demografik Bilgileri				
Prof. Dr.	Dr. Öğretim Üyesi	Doktora Öğrencisi	Sınıf Öğretmeni	Toplam
3	3	5	1	12

Tablo 20 incelendiğinde çalışmaya 3 Prof. Dr., 3 Dr. Öğretim üyesi, 5 doktora öğrencisi ve 1 sınıf öğretmeni katılmıştır.

Çalışmanın yapı geçerliği ve güvenirlik çalışmaları için Şanlıurfa'nın Viranşehir ilçesinde bulunan 3 devlet okulunun 120 üçüncü sınıf öğrencisi çalışma grubunu oluşturmaktadır. Bunun yanı sıra çalışmanın güvenirlik boyutunda puanlayıcılar arası uyumu sağlayabilmek için araştırmacı ile birlikte bir sınıf öğretmeni tarafından eş zamanlı olarak puanlama yapılmıştır. Puanlayıcılar arasındaki uyuma dair hesaplanan ağırlıklı kappa katsayısı şu

şekilde bulunmuştur: cümlede anlam ölçütü için .875, söz dizimi ölçütü için .837, yazım kuralları ve noktalama işaretleri için .868, el yazısı ölçütü için .941 ve rubrikten alınan toplam puan için .867 puanları elde edilmiştir. Elde edilen bulgular puanlayıcılar arası güvenilirliğin yüksek olduğunu göstermiştir.

3.12.1.1. Alan Yazın Taraması

Analitik rubrik geliştirme sürecinde, ölçülmek istenen beceriler için teorik çerçeve oluşturulmuş, yazma becerileriyle ilgili çalışmalar (Akbaba & Yalçın, 2016; Bahşi & Sis, 2019; Bostancı & Doğan, 2023; Ekmekci & Ayten, 2022; Güneş, 2003; Kaya & Kahtalı, 2021; Yıldız & Karadağ, 2023; Zorbaz, 2007) incelenerek ölçütler ve performans düzeyleri belirlenmiştir.

Teorik çerçevenin oluşturulmasının ardından uzman görüşlerine başvurularak rubrikte yer alacak ölçütler ve performans düzeyleri somutlaştırılmıştır. Bu aşamada uzmanlardan;

- Ölçütlerin anlaşılabilirliği,
- Ölçütlerin kapsamı,
- Performans düzeylerinin açıklığı,
- Uygulama kolaylığı,
- Öğrenciye yönelik geri bildirim sağlama konularında alan uzmanlarından geri bildirimler alınmıştır.

Uzmanlardan alınan geri bildirimler doğrultusunda rubrikte gerekli düzenlemeler yapılmış ve her bir ölçüt öğrencilerin cümle yazma becerilerini en iyi şekilde değerlendirecek hale getirilmiştir. Daha sonra bu taslak rubrik pilot uygulamalarla test edilmiş ve uygulama sonuçlarına göre son hâline getirilmiştir. Bu süreç rubriğin hem kapsam geçerliliğini hem de puanlayıcılar arası tutarlılığı artırmak amacıyla titizlikle yürütülmüştür.

3.12.1.2. Ölçütlerin ve Performans Düzeylerinin Belirlenmesi

Rubrikte yer alacak ölçütler ve performans düzeylerini belirlemek için öncelikle ihtiyaç analizi yapılmıştır. Bu adım, rubriğin amacı, değerlendirilecek yazılı alanın özellikleri ve gereksinimlerini belirleyerek temel bilgiler sağlar. Ardından, ilgili literatür taranarak ölçütler ve performans düzeyleri belirlenmiştir. Literatür taraması yapılırken rubrikte yer

alması gereken ölçütlere ve bu ölçütlerin değerlendirilmesinde esas alınacak performans düzeylerine odaklanılmıştır. Bu ölçütler;

- Cümlede anlam bütünlüğü
- Söz dizimi
- Kelime ve eklerin kullanımı
- Büyük harf kullanımı
- Yazım kuralları
- Noktalama işaretleri
- El yazısı, başlıkları altında değerlendirilmiştir.

Daha sonra bu ölçütlere uygun performans düzeyleri belirlenmiştir. “Mükemmel (4 puan), İyi (3 puan), Geliştirilmeli (2 puan) ve Yetersiz (1 puan)” olmak üzere dört düzey tercih edilmiştir. Ayrıca, değerlendirmede tarafsızlığı sağlamak için performans düzeyleri ayrıntılı tanımlamalarla yapılandırılmıştır. Böylece taslak rubrik oluşturulmuştur.

Taslak rubrik elde edildikten sonra uzmanlardan ve uygulayıcılardan gelen geri bildirimler doğrultusunda performans düzeyleri ve ölçütlerin açıklamaları üzerinde son düzenlemeler yapılmıştır. Bu süreçte her bir performans seviyesinin ölçülebilir ve anlaşılır olmasına ve farklı puanlayıcılar tarafından tutarlı bir şekilde uygulanabilirliğine özen gösterilmiştir. Ayrıca öğrencilerin gelişim süreçlerini daha iyi gözlemleyebilmek amacıyla rubrik somut ve gözlemlenebilir kriterler çerçevesinde sadeleştirilmiş ve netleştirilmiştir.

3.12.1.3. Uzman Görüşünün Alınması ve Pilot Uygulama

Taslak rubrik, ilk okuma ve yazma alanında uzmanların görüşüne sunulmuş ve alınan dönütler doğrultusunda bazı performans düzeyleri daha açık hale getirilmiştir. Uzmanlar, cümle düzeyinde her performans düzeyine ilişkin verinin her zaman bulunamayacağını belirterek bazı düzeylerin birleştirilmesini önermiştir. Bu doğrultuda, ölçütler;

- *Cümlede Anlam,*
- *Söz Dizimi,*
- *Yazım Kuralları ve Noktalama İşaretleri,*
- *El Yazısı*

olarak düzenlenmiştir.

Ayrıca, başlangıçta dört seviyeden oluşan performans düzeyleri, uzman görüşleri doğrultusunda *İyi (3)*, *Geliştirilmeli (2)* ve *Başarısız (1)* olarak revize edilmiştir.

3.12.1.4. Geçerlik ve Güvenirlik Analizi

Bu çalışmada analitik rubriğin geçerliliği ve güvenirliliği sağlamak amacıyla uzman görüşlerine başvurulmuş ve puanlayıcılar arası tutarlılık ölçülmüştür. Alanında yetkin uzmanlar rubriğin içeriğini ve değerlendirme kriterlerini inceleyerek ölçülen becerilerin kapsamını değerlendirip geribildirimde bulunmuşlardır. Uzman görüşleri doğrultusunda rubriğin kapsam geçerliği hesaplanarak değerlendirme aracının hedeflenen öğrenme sonuçlarını ne ölçüde kapsadığı belirlenmiştir. Ayrıca, rubriğin güvenirliliği ağırlıklı kappa (weighted kappa) analizi ile hesaplanmış ve iki bağımsız puanlayıcı arasındaki tutarlılık incelenmiştir. Analizler SPSS 27.0 istatistik paket programı kullanılarak yapılmış ve rubriğe ait güvenirlilik sonuçları elde edilmiştir.

3.12.1.5. Analitik Rubriğin Geçerliği ile İlgili Bulgular

Analitik rubriğin geçerlik kanıtlarının elde edilmesi için öncelikle uzman görüşleri alınmıştır. Başlangıçta 6 ana ölçüt olarak tasarlanan analitik rubriğin formunun değerlendirilmesi amacıyla hazırlanan uzman görüş formu alan uzmanları tarafından doldurulmuştur. Uzmanlar her bir ölçüt hakkındaki düşüncelerini “uygun, uygun değil ve düzeltme öneri” biçiminde belirtmişlerdir. Uzmanlardan gelen geri bildirimler doğrultusunda her bir ölçüt için kapsam geçerlik oranı hesaplanmıştır. Kapsam geçerliğinde, her bir maddenin ölçmek istenen davranışı yeterli derecede yansıtıp yansıtmadığı değerlendirilir (Büyüköztürk vd., 2020, s. 122). Karagöz (2021, s. 91), uzmanlar arasında kapsam geçerlik oranının -1’e yaklaştıkça maddenin hedeflenen davranışı yeterince ölçemediğini, +1’e yaklaştıkça ise maddenin hedeflenen davranışı yeterince ölçtüğü görüşünün yaygın olduğunu ifade etmektedir. Bu durum maddelerin geçerliği açısından değerlendirildiğinde kapsam geçerlik oranının hedeflenen davranışı ne kadar doğru ve kapsamlı bir şekilde ölçtüğüne dair önemli bir gösterge olarak kullanıldığını göstermektedir. Tablo 21’de analitik rubrikteki ölçütlere ait kapsam geçerlilik oranları verilmiştir.

Tablo 21

Cümle Kalitesi Değerlendirme Rubriğindeki Ölçütlerin Kapsam Geçerlik Oranları

Ölçüt	Kapsam geçerlik oranı
Cümlede anlam bütünlüğü	+1
Söz dizimi	+1
Kelime ve eklerin kullanımı	0
Büyük harf kullanımı	0,33
Yazım kuralları ve noktalama işaretleri	+1
El yazısı	+1

Analitik rubrikteki 4 ölçütün kapsam geçerlik oranı +1 olarak belirlenmiştir. Kapsam geçerlik oranı 0,33 ve 0 olarak belirlenen iki ölçüt uzmanların görüşleri doğrultusunda diğer ölçütlere dahil edilmiştir. Ayrıca 4 adet olan performans seviyesi de uzman görüşleri doğrultusunda 3'e düşürülmüş ve performans tanımlarında birtakım değişiklikler yapılmıştır.

3.12.1.6. Analitik Rubriğin Güvenirliği ile İlgili Bulgular

Rubriklerde güvenilirlik değerlendiricilerin puanlama sonuçları arasındaki tutarlılığı gösterir (Moskal & Leydens, 2000, s. 4). Puanlayıcılar arası tutarlılığı kanıtlamak amacıyla kullanılan yöntemlerden biri de kappa katsayısıdır. Kappa katsayısı iki puanlayıcı arasındaki anlaşma düzeyini belirlemede kullanılır ve her ölçütteki uyuma oranını göz önünde bulundurur. Kappa katsayısı şansa bağlı olarak oluşan uyumu da dikkate aldığı için basit yüzde uyuma hesaplarından daha güvenilir sonuçlar sunmaktadır (Fleiss & Cohen, 1973, s. 613). Bu sebeple cümle kalitesi rubriğinin güvenilirlik kanıtlarının sağlanması için puanlayıcılar arası uyuma bakılmıştır. CKBT ile elde edilen cümlelerden 20 cümle rastgele olarak seçilmiş ve 2 bağımsız puanlayıcı tarafından puanlanmıştır. Puanlayıcıların metinlere verdikleri toplam puanlar üzerinden ağırlıklı kappa analizleri SPSS 27.0 istatistik paket programı kullanılarak hesaplanmış ve rubriğe ait güvenilirlik sonuçları elde edilmiştir. Cümle kalitesi değerlendirme rubriğinin ağırlıklı kappa katsayısı sonuçları Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22

Cümle Kalitesi Değerlendirme Rubriğinin Boyutlara Göre Puanlayıcılar Arası Uyuma İlişkin Ağırlıklı Kappa Katsayısı Sonuçları

	Cümlede anlam	Söz dizimi	Yazım kuralları ve noktalama işaretleri	El yazısı	Toplam puan
Ağırlıklı Kappa Değeri	.875**	.837**	.868**	.941**	.867**
Cümle sayısı	20	20	20	20	20

** .01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 22’de yer alan verilere göre puanlayıcılar arasındaki uyuma ilişkin hesaplanan ağırlıklandırılmış kappa katsayısı cümlede anlam ölçütünde .875; söz dizimi ölçütünde .837; yazım kuralları ve noktalama işaretleri ölçütünde .868; el yazısı ölçütünde .941 ve rubrikten alınan toplam puan ölçütünde .867 olarak hesaplanmıştır. Kappa katsayıları <.20 zayıf uyuma, .20- .40 arası kabul edilebilir, .40- .60 arası orta derecede uyuma, .60- .80 arası iyi uyuma, .80- 1.00 arası çok iyi uyuma şeklinde yorumlanır (Şencan, 2005, s. 485). Buna göre analitik rubriğin tüm ölçütlerindeki uyuma çok iyi uyuma göstermiştir. Yapılan çalışmalar neticesinde cümle kalitesi rubriğinin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna varılmıştır. Yapılan tüm çalışmalardan sonra rubrik son haline getirilmiştir.

Bu rubrik öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini cümle düzeyinde değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Cümlelerin anlam bütünlüğü, söz dizimi, yazım kuralları ve noktalama işaretleri ile el yazısı gibi temel bileşenler dikkate alınarak öğrencilerin yazma becerileri yapılandırılmış bir şekilde analiz edilmektedir.

Rubrik, dört ölçütten oluşmaktadır:

1. *Cümlede Anlam:* Cümlelerin anlam bütünlüğüne sahip olup olmadığı, gereksiz sözcük kullanımının önlenmesi ve ifadenin zenginleştirilmesi açısından değerlendirilir. Öğrencilerin atasözü, deyim, bağlaç, sıfat, pekiştireç gibi dil unsurlarını kullanarak anlam derinliği kazandırmaları beklenir.
2. *Söz Dizimi:* Cümlelerin temel öğelerinin (özne, yüklem, nesne vb.) doğru ve düzenli bir şekilde sıralanması incelenir. Dilbilgisi açısından cümle yapısının uygun olup olmadığına bakılır.
3. *Yazım Kuralları ve Noktalama İşaretleri:* Büyük harf kullanımı, kelime ve eklerin yazımı, noktalama işaretlerinin doğru ve yerinde kullanımı gibi yazım kuralları açısından öğrencilerin yazıları değerlendirilir.

4. *El Yazısı*: Harf şekillerinin okunaklı olup olmadığı, kelimeler ve harfler arası boşlukların uygun kullanımı, yazının sayfa düzenine uygun şekilde yerleştirilmesi gibi kriterler göz önünde bulundurulmaktadır.

Her bir ölçüt üç farklı performans düzeyinde puanlanmaktadır. Bu sayede öğrencilerin güçlü yönleri ve gelişime açık alanları belirlenerek yazma becerilerini geliştirmeye yönelik geri bildirim sağlanmaktadır. Rubrik, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini sistematik bir şekilde değerlendirmeyi ve yazma sürecinde kendilerini geliştirmelerine yardımcı olmayı amaçlamaktadır (Ek-5).

3.12.2. Paragraf Değerlendirme Rubriği

Bu rubrik öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimini paragraf düzeyinde ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen “Paragraf değerlendirme rubriği” bütünsel (holistik) bir derecelendirme rubriğidir. Bütünsel rubrikler öğrencilerin her bir görev ya da maddede göstermiş oldukları performansın bir bütün olarak alt bileşenlerine ayrılmaksızın puanlamasında kullanılır (Güler, 2019, s. 82). Bu tür rubrikler değerlendirme sürecinde daha genel ve hızlı bir bakış açısı sağladığı için araştırmacı tarafından tercih edilmiştir.

Bu çalışmada rubriğin geçerliliğini ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla yine cümle kalitesi rubriği uzman grubunun uzman görüşlerine başvurulmuştur. Alanında yetkin uzmanlar rubriğin içeriğini ve değerlendirme kriterlerini inceleyerek ölçülmek istenen becerilerin kapsamını değerlendirip geribildirimde bulunmuşlardır. Uzman görüşleri doğrultusunda rubriğin kapsam geçerliliği hesaplanmış ve rubriğin hedeflenen öğrenme sonuçlarını ne ölçüde kapsadığı belirlenmiştir. Alınan uzman görüşleri sonucunda rubriğin kapsam geçerliliği değeri +1 olarak hesaplanmıştır. Bu tüm uzmanların rubriğin her bir ögesinin tam uygun olduğunu belirttiği anlamına gelir ve rubriğin içeriğinin mükemmel bir şekilde kapsam geçerliliğine sahip olduğunu göstermektedir.

Paragraf değerlendirme rubriğinin güvenilirlik kanıtları sağlanmak amacıyla puanlayıcılar arası uyuma incelenmiştir. Güvenirlik hesaplaması için ağırlıklandırılmış kappa katsayısı kullanılmıştır. Yapılan analizdeki Kappa değeri 0.659’dur, bu da gözlemciler arasında önemli düzeyde bir uyum olduğunu ve yazma becerilerinin değerlendirilmesinin tutarlı bir şekilde yapıldığını göstermektedir. Kappa değeri 0.659 rubriğin genel olarak geçerli ve güvenilir bir değerlendirme aracı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar rubriğin yazma

becerilerinin ölçülmesinde kullanılabilirliğini ve güvenilirliğini desteklemektedir. Gözlemciler arasındaki yüksek uyum rubriğin yazma becerilerini objektif bir şekilde değerlendirmek için güçlü bir temel sunduğunu göstermektedir.

Yapılan tüm çalışmalardan sonra rubrik son halini almıştır. Bu dereceli puanlama anahtarı paragraf düzeyinde yazma becerisini değerlendirmeye yönelik bir araçtır. Öğrencinin yazdığı paragrafın kalitesini belirli ölçütlere göre değerlendirilir ve her düzeyde performans için farklı puanlar verilir. Bu sistem öğrencinin paragraf yazma becerilerini daha objektif bir şekilde ölçmeyi amaçlar. Puanlama anahtarında dört performans düzeyi mevcuttur:

- *Çok İyi (4 Puan)*: Paragrafın bütünü dikkate alındığında “Öğrenci başarılı ve oldukça güzel paragraf yazıyor.” düşüncesi oluşmaktadır.
- *İyi (3 Puan)*: Paragrafın bütünü dikkate alındığında “Öğrenci nispeten başarılı ancak biraz çaba gösterdiğinde iyi bir paragraf yazabilir” düşüncesi oluşmaktadır.
- *Orta (2 Puan)*: Paragrafın bütünü dikkate alındığında “Öğrenci temel düzeyde bazı becerilere sahip ancak iyi bir paragraf yazmak için çaba göstermeli ve eksiklerini gidermeli” düşüncesi oluşmaktadır.
- *Eksik (1 Puan)*: Paragrafın bütünü dikkate alındığında “Öğrencinin temel yazma becerilerinde önemli eksiklikler var, öncelikle bu eksiklikler giderilmeli ve sonrasında paragraf yazma becerileri geliştirilmeli” düşüncesi oluşmaktadır.

Bu puanlama anahtarı, yazma becerilerini çok yönlü bir şekilde değerlendirmeye olanak tanır. Öğrencinin eksik yönleri belirlenerek gelişim alanları tespit edilir ve öğretmenler öğrencilere yazma becerilerini geliştirmeleri için hedefli geri bildirimde bulunabilir (Ek-6).

3.12.3. 6+1 Metin (Hikâye) Değerlendirme Rubriği

Öğrenciler tarafından yazılan metinlerin puanlanmasında ise Kuzeybatı Bölgesel Eğitim Laboratuvarı (NWREL) araştırmacıları tarafından geliştirilen ve Özkara (2007) tarafından Türkçe’ye uyarlanan 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek nitelikli bir yazıda olması gereken özellikleri yedi başlık altında toplamıştır. Bu başlıklar fikirler, organizasyon, üslup, kelime seçimi, cümle akıcılığı, imla ve sunum olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada ölçek eylem grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında metin (hikâye) yazma becerilerine ilişkin değerlendirme yapmak

amacıyla kullanılmıştır. Ölçeğin kullanım izni için mail yoluna başvurulmuş ve gerekli izin alınmıştır (Ek-7).

3.12.4. Yazma Tutumu Ölçeği

Öğrencilerin yazma becerileri hakkındaki duygu ve düşüncelerini ölçmek amacıyla kullanılan ölçektir. Ölçeğin amacı cümle birleştirme etkinliğinin öğrencilerin yazma becerilerine yönelik tutumlarını nasıl etkilediği hakkında veri toplamaktır. Bu amaçla Tavşanlı, Bilgin ve Yıldırım (2019) tarafından Türkçe diline uyarlanan yazmaya yönelik tutum ölçeğinin kullanılması tercih edilmiştir. Yazmaya ilişkin tutum ölçeği öğrencilerin yazmaya karşı tutumu hakkında hızlı bir gösterge sağlar. 4'lü Likert tipte olan ölçek "*Garfield*" karakteri ile resimlendirilmiştir. Ölçekteki maddelerin puanlandırılması "çok mutlu" 4 puan, "mutlu" 3 puan, "mutsuz" 2 puan, "çok mutsuz" ise 1 puan şeklindedir. Ölçek birinci sınıftan on ikinci sınıfa kadar tüm sınıf düzeylerindeki öğrencilerin yazmaya ilişkin tutumlarının ölçülmesinde kullanılmak üzere hazırlanmıştır (Tavşanlı, Bilgin & Yıldırım, 2019, s. 271). Ölçeğin kullanım izni için mail yoluna başvurulmuş ve gerekli izin alınmıştır (Ek-8).

3.13. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Bütün araştırmalar etik ilkeler doğrultusunda geçerli ve güvenilir bilgi üretme amacı güder. Nitel araştırmalarda da geçerlik ve güvenirliliğin sağlanması, araştırmanın etik bir biçimde yürütülmesi gerekmektedir (Merriam, 2018, s. 199). Nitel araştırmaların yaklaşımı, tasarımı ve veri toplama süreçleri farklı olduğundan geçerlik ve güvenirlilik için farklı ölçütler kullanılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2021, s. 264). Bu araştırmada da Lincoln ve Guba'nın (1985) önerdiği natüralist aksiyomlara (ön kanıtlara) daha uygun alternatif terimlerin kullanılması benimsenmiştir. Bu bakış açısında, geçerlik ve güvenirlilik yerine "inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik " terimleri benimsenmiştir (Creswell, 2023, s. 246).

İnandırıcılık, yapılan araştırmanın konuyla ilgili uzmanlar tarafından her açıdan incelenerek doğruluğunun teyit edilmesini gerektirir (Karagöz, 2021, s. 932). Bu araştırmada inandırıcılığın sağlanabilmesi için;

- Araştırma sürecinin her aşaması açıkça belgelenmiştir.

- Bu araştırmada yöntem üçgenlemesi kullanılmıştır. Üçgenleme, araştırmalarda bulguların inandırıcılığını artırmak amacıyla birden fazla veri toplama yöntemi veya veri kaynağının karşılaştırılmasıdır (Başkale, 2016, s. 25). Öğrencilerin yazma becerilerini değerlendirmek için test, rubrik ve tutum ölçeği birlikte uygulanmış; elde edilen veriler karşılaştırılarak sonuçların inandırıcılığı sağlanmıştır.
- Çalışma grubuyla uzun süreli etkileşim sağlanmıştır. Uzun süreli etkileşim, araştırmacının katılımcıları, onların doğal ortamlarını ve kültürlerini daha iyi anlayabilmesi için zamana yatırım yapmasını sağlamıştır. Bu süreç hem yanlış bilgileri test etmeye hem de güven oluştırmaya katkı sağlamıştır. Katılımcılarla kurulan bu güven ilişkisi, onların görüşmeler sırasında daha açık ve detaylı yanıtlar vermesine yardımcı olabilir.
- Araştırmacının kendi sınıfındaki öğrencileri çalışma grubu olarak seçmesi, sürekli gözlem yapma fırsatı sunmuştur. Bu durum, araştırılan problemi veya konuyu daha iyi kavramayı, ilgili özellikleri belirlemeyi ve bunlara ayrıntılı bir şekilde odaklanmayı sağlamıştır.

Aktarılabirlik, araştırma bulgu ve sonuçlarının benzer durumlar için sınırlı genellenebilirliği olup bulguların temel benzerlikler nedeniyle farklı bağlamlara ve katılımcılara ne ölçüde uygulanabileceğiyle ilgilidir (Karagöz, 2021, s. 932). Bu araştırmada aktarılabirliğin sağlanabilmesi için;

- Araştırma sürecinde yapılan uygulamaların nasıl gerçekteşirildiği, uygulama yapılan sınıf ortamının özellikleri, veri toplama ve analiz süreci ayrıntılı olarak betimlenmiştir.
- Araştırma sürecine katılan öğrencilerin hangi ölçütlere göre seçildiği açıklanarak doğrudan araştırma problemi ile ilgili olan grup araştırmaya dahil edilmiştir.
- Nitel verilerin analizlerinde ulaşılan bulgular doğrudan alıntılar ve öğrenci ürünlerine ilişkin örnek görseller ile desteklenmiştir.

Tutarlılık, araştırmada elde edilen bulgu ve sonuçların zaman içinde değişmeden aynı geçerliliği korumasını ifade eder. Bu araştırmanın farklı zaman dilimlerinde veya benzer koşullar altında tekrarlandığında benzer sonuçlar vermesi gerektiği anlamına gelir. Tutarlılığın sağlanması, araştırma sürecinin sistematik ve güvenilir bir şekilde yürütölmesine bağlıdır (Karagöz, 2021, s. 932). Araştırmada verilerin tutarlılığını artırmak için araştırmacı şu önlemleri almıştır:

- Araştırmada kullanılan nitel veri toplama araçları alanyazındaki benzer araştırmalar incelenerek oluşturulmuş ve araştırma sorularına uygunluğu ile öğrenci seviyesine uygunluğu dikkate alınarak titizlikle geliştirilmiştir. Bu süreçte öğrencilerin yaş düzeyi, bilişsel gelişimleri ve ifade becerileri göz önünde bulundurulmuş veri toplama araçlarının anlaşılır ve etkili olması sağlanmıştır.
- Araştırma sürecinde toplanan nitel veriler araştırmanın tutarlılığını ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla sistematik bir şekilde analiz edilmiştir. Bu süreçte verilerin araştırma sorularını yanıtlamadaki geçerliliği ve tutarlılığı dikkate alınmıştır.
- Tutarlılığı sağlamak için araştırmada kullanılan yöntemin açık, sistematik ve tekrarlanabilir olmasına özen gösterilmiş; veri toplama ve analiz süreci adım adım planlanarak tutarlı bir şekilde uygulanmıştır.

Teyit edilebilirlik, bir araştırmada elde edilen sonuçların doğruluğunu ve güvenilirliğini sorgulamak amacıyla kullanılan bir kavramdır. Araştırmacının tarafsızlığı ve objektifliği, araştırma sürecinde herhangi bir önyargı, kişisel görüş ya da dışsal etkenlerin sonucu etkilemediği anlamına gelir (Karagöz, 2021, s. 932). Bu araştırmada teyit edilebilirliğin sağlanması için atılan adımlar aşağıdaki gibidir:

- Araştırma yürütülürken ilk adımdan araştırmanın sonuna kadar her adım titizlikle, şeffaf ve denetlenebilir biçimde yürütülmüştür.
- Araştırmanın her adımında konuda uzman olan kişilerden uzman görüşü alınmıştır. Uzmanlar ham verileri gözden geçirerek araştırmacının belirlediği yöntemlerin ve analizlerin doğruluğunu kontrol edilmesine yardımcı olmuşlardır.
- Araştırmada ulaşılan sonuçların toplanan farklı türdeki verilerle birbirini desteklenmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmacı çeşitli veri toplama yöntemleri kullanarak farklı türde veriler elde etmiştir. Bu veriler birbirini desteklemesine ve birbiriyle tutarlı olmasına özen gösterilmiştir.

3.14. Araştırmada Etik

Bir çalışmanın geçerlilik ve güvenilirliği önemli ölçüde araştırmacı etiğine bağlıdır (Merriam, 2018, s. 220). Bu kapsamda etik unsurlar dikkate alınarak şu hususlara dikkat edilmiştir:

- Araştırma amacı ve alt amaçları anlaşılır ve belirgin bir biçimde ifade edilmiştir.
- Araştırmanın veri toplama araçları ve toplanan verilerin geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmış ve ilgili bölümlerde açıklanmıştır.
- Katılımcıları aldatmak ve istismar etmekten kaçınılmıştır. Süreç katılımcılara açık bir şekilde anlatılmıştır. Taraf tutmaktan kaçınılmıştır.
- Araştırmanın etik durumunun incelenmesi için Gazi Üniversitesi Etik Kurul Komisyonundan “Etik Komisyon Raporu” alınmıştır (Ek 10).
- Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığıyla Şanlıurfa İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden uygulama izni almıştır (Ek 11).
- Veliler için bilgilendirme amacıyla toplantılar yapılarak hepsine ayrı ayrı aydınlatılmış onam formu imzalatılmıştır (Ek 12).
- Araştırma boyunca çekilen fotoğraflar ve diğer tüm veriler araştırmacı tarafından saklanmıştır. Toplanan veriler geçerlik komitesi üyeleri ve tez izleme komitesi üyelerinden başka kimseyle paylaşılmamıştır.
- Katılımcıların deşifre edilmesini engellemek amacıyla gerçek isimleri gizli tutularak takma isim kullanılmıştır. Ayrıca fotoğraflarda bulunan kişiler ve yerler bulanıklaştırılarak belirsiz hale getirilmiştir.
- Araştırma sonuçları çarpıtılmadan olduğu gibi çalışma metnine yansıtılmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu araştırmada ilkokul 3. Sınıf öğrencilerinin yazma becerileri cümle birleştirme etkinlikleri ile geliştirilmeye çalışılmıştır. Çalışmanın bu bölümünde araştırma kapsamında elde edilen bulgular ve yorumlarına yer verilmiştir.

4.1. Uygulama Öncesi Bulgular

Araştırmada uygulama öncesi öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinden cümle yazma becerileri “Cümle Kurma Becerisi Testi” ve “Cümle Birleştirme Becerisi Testi”, paragraf yazma becerileri “Paragraf Yazma Becerisi Testi”, metin (hikâye) yazma becerileri “Hikâye Yazma Becerisi Testi” ve yazmaya yönelik tutumları “Yazma Tutumu Ölçeği” aracılığı ile belirlenmiştir. Öğrencilerin uygulama öncesi durumlarına ilişkin bulgular dört öğrenciye göre ayrı ayrı raporlanmıştır. Ayrıca akran desteği amacıyla seçilen iki dördüncü sınıf öğrencilerinin bulguları da ayrı ayrı raporlanmıştır.

4.1.1. Öğrenci-1’in Cevaplarına İlişkin Bulgular

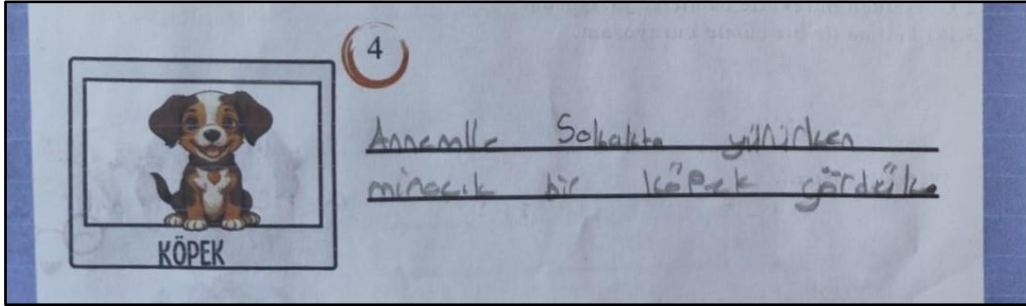
Öğrenci-1’in uygulama öncesinde Cümle Kurma Becerisi Testi’ne verdiği cevaplar cümle kalitesi değerlendirme rubriği kullanılarak değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda elde edilen veriler Tablo 23’te sunulmaktadır.

Tablo 23

Öğrenci-1'e Ait Uygulama Öncesi CKBT Verilerinin Değerlendirilmesi

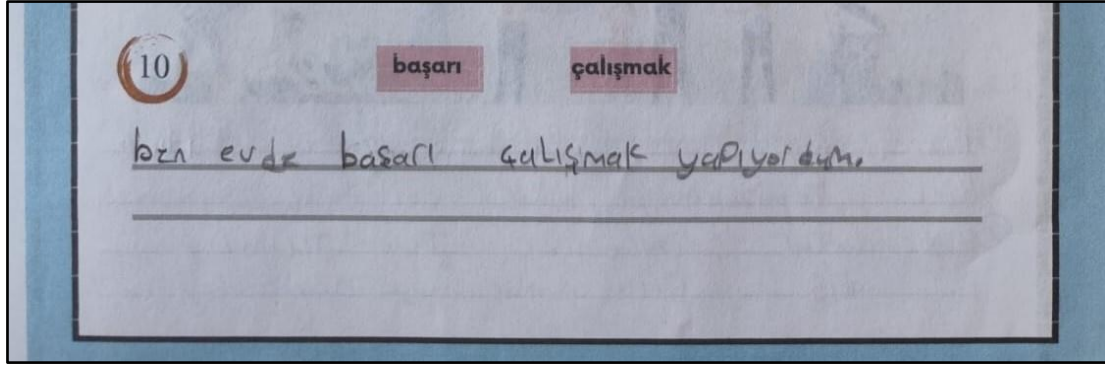
	Cümlede Anlam	Söz Dizimi	Yazım Kuralları ve Noktalama İşaretleri	El Yazısı	Toplam Puan
Ölçek Puan Aralığı	0-36	0-36	0-36	0-36	0-144
Öğrenci Puanı	22	24	15	20	81

Öğrenci-1'e ait uygulama öncesinde yapılan CKBT değerlendirme verilerinin yer aldığı Tablo 23 incelendiğinde her bir alt boyutun 36 puan üzerinden değerlendirildiği görülmektedir. Buna göre öğrenci cümlede anlamdan 22, söz diziminden 24, yazım kuralları ve noktalama işaretlerinden 15, el yazısından ise 20 puan alarak toplamda 144 üzerinden 81 puan elde etmiştir. Bu durum öğrencinin özellikle yazım kuralları ve noktalama işaretleri ile el yazısı boyutlarında belirgin eksikliklerinin bulunduğunu göstermektedir. Öğrenci-1'in CKBT uygulama öncesi yazdığı iki örnek cümle aşağıda verilmiştir:



Şekil 39. Öğrenci-1 CKBT uygulama öncesi örnek cümle-1

Öğrenci-1'in uygulama öncesinde yapılan CKBT'nin 4. maddesine yazdığı cümle Şekil 39'da sunulmuştur. Yapılan değerlendirme sonucunda cümle; cümlede anlamdan 3, söz diziminden 3, yazım kuralları ve noktalama işaretlerinden 2, el yazısından 2 puan alarak toplamda 10 puan elde etmiştir.



Şekil 40. Öğrenci-1 CKBT uygulama öncesi örnek cümle-2

Öğrenci-1'in uygulama öncesinde yapılan CKBT'nin 10. maddesine yazdığı cümle Şekil 40'ta sunulmuştur. Yapılan değerlendirme sonucunda cümle; cümlede anlamdan 1, söz diziminden 1, yazım kuralları ve noktalama işaretlerinden 2, el yazısından 2 puan olarak toplamda 6 puan elde etmiştir.

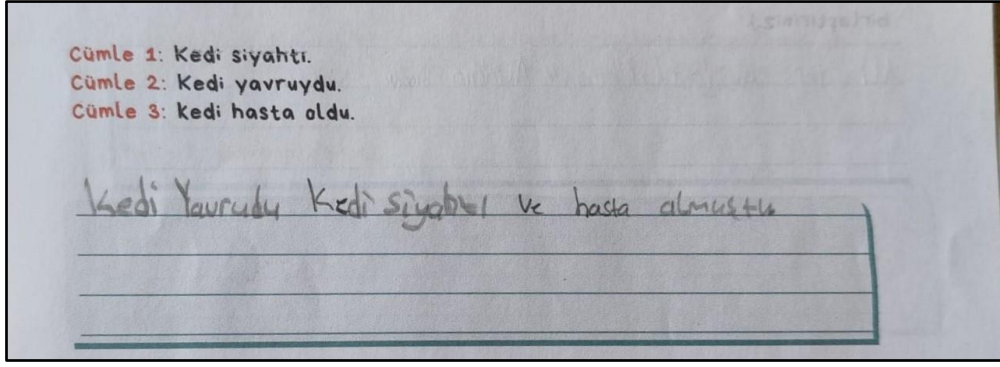
Öğrenci-1'in uygulama öncesinde Cümle Birleştirme Becerisi Testi'ne verdiği cevaplar cümle kalitesi değerlendirme rubriği kullanılarak değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda elde edilen veriler Tablo 24'te sunulmaktadır.

Tablo 24

Öğrenci-1'e Ait Uygulama Öncesi CBBT Verilerinin Değerlendirilmesi

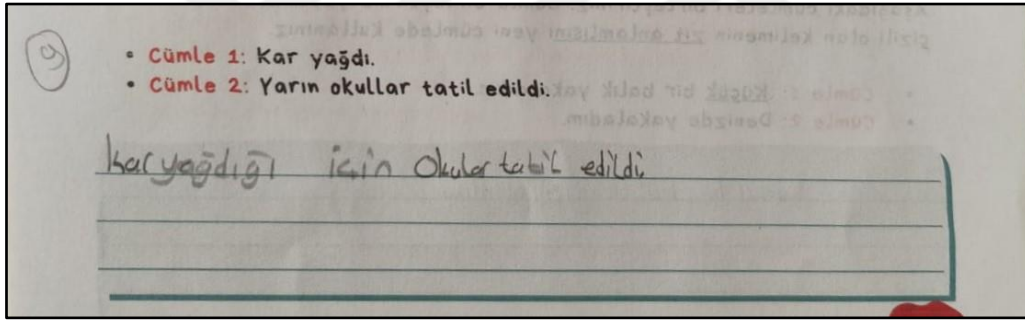
	Cümlede Anlam	Söz Dizimi	Yazım Kuralları ve Noktalama İşaretleri	El Yazısı	Toplam Puan
Ölçek Puan Aralığı	0-30	0-30	0-30	0-30	0-120
Öğrenci Puanı	21	25	18	19	83

Öğrenci-1'e ait uygulama öncesinde yapılan CBBT değerlendirme verilerinin yer aldığı Tablo 24 incelendiğinde her bir alt boyutun 30 puan üzerinden değerlendirildiği görülmektedir. Buna göre öğrenci cümlede anlamdan 21, söz diziminden 25, yazım kuralları ve noktalama işaretlerinden 18, el yazısından ise 19 puan olarak toplamda 120 üzerinden 83 puan elde etmiştir. Bu durum öğrencinin özellikle yazım kuralları ve noktalama işaretleri ile el yazısı boyutlarında belirgin eksikliklerinin bulunduğunu göstermektedir. Öğrenci-1'in CBBT uygulama öncesi yazdığı iki örnek cümle aşağıda verilmiştir:



Şekil 41. Öğrenci-1 CBBT uygulama öncesi örnek cümle-1

Öğrenci-1'in uygulama öncesinde yapılan CBBT'nin 3. maddesine yazdığı cümle Şekil 41'de sunulmuştur. Yapılan değerlendirme sonucunda cümle; cümlede anlamdan 2, söz diziminden 1, yazım kuralları ve noktalama işaretlerinden 2, el yazısından 2 puan olarak toplamda 7 puan elde etmiştir.



Şekil 42. Öğrenci-1 CBBT uygulama öncesi örnek cümle-2

Öğrenci-1'in uygulama öncesinde yapılan CBBT'nin 9. maddesine yazdığı cümle Şekil 42'de sunulmuştur. Yapılan değerlendirme sonucunda cümle; cümlede anlamdan 3, söz diziminden 3, yazım kuralları ve noktalama işaretlerinden 2, el yazısından 2 puan olarak toplamda 10 puan elde etmiştir.

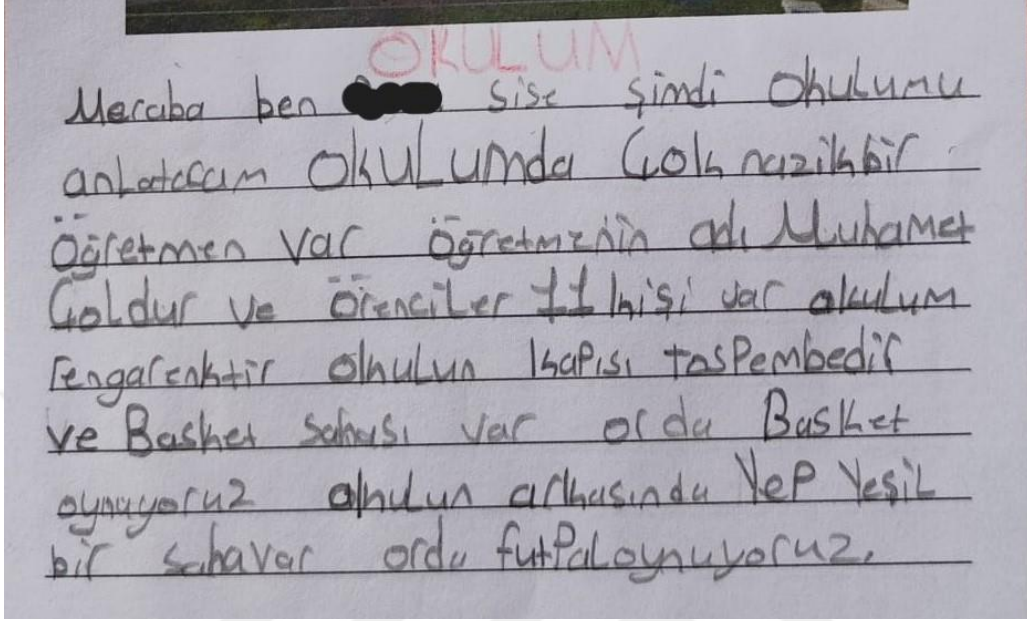
Tablo 25'te öğrenci-1'e ait uygulama öncesi paragraf yazma becerilerinin paragraf kalitesi dereceli puanlama anahtarı kullanılarak değerlendirilmesi sonucu elde edilen veriler sunulmaktadır.

Tablo 25

Öğrenci-1'e Ait Uygulama Öncesi Paragraf Yamza Becersinin Değerlendirilmesi

Performans Düzeyleri	Çok iyi (4puan)	İyi (3 puan)	Orta (2 puan)	Eksik (1puan)
Uygulama Öncesi			X	

Tabloya göre Öğrenci-1'in uygulama öncesi paragraf yazma becerisi değerlendirilmiş ve performans düzeyi "Orta" (2 puan) olarak belirlenmiştir. Öğrenci-1'in uygulama öncesi yazdığı paragraf Şekil 43'te verilmiştir.



Şekil 43. Öğrenci-1'in uygulama öncesi yazdığı paragraf

Şekil 43'te verilen Öğrenci-1'e ait uygulama öncesi paragraf, yazma becerileri açısından değerlendirildiğinde;

- Paragrafın konusu net bir şekilde ifade edilmiştir.
- Paragraf duygu ve düşüncelerle desteklenmiştir.
- Paragrafta akıcı olmayan ancak anlaşılabilir bir dil kullanılmıştır.
- Paragrafta yazım ve noktalama kurallarına uyulmamıştır.
- Paragraf cümle yapısı bakımından çeşitlilik göstermemektedir.
- Paragrafta cümleler arası bağlantılar kısmen sorunludur.
- Paragrafta bir sonuç cümlesi yoktur.
- Paragrafta konu dışı ifade yer almamıştır.
- Paragraftaki el yazısı kısmen okunaklı ve düzgündür.

- Paragrafın bütünü dikkate alındığında "Öğrenci temel düzeyde bazı becerilere sahip ancak iyi bir paragraf yazmak için çaba göstermeli ve eksiklerini gidermeli" düşüncesi oluşmaktadır.

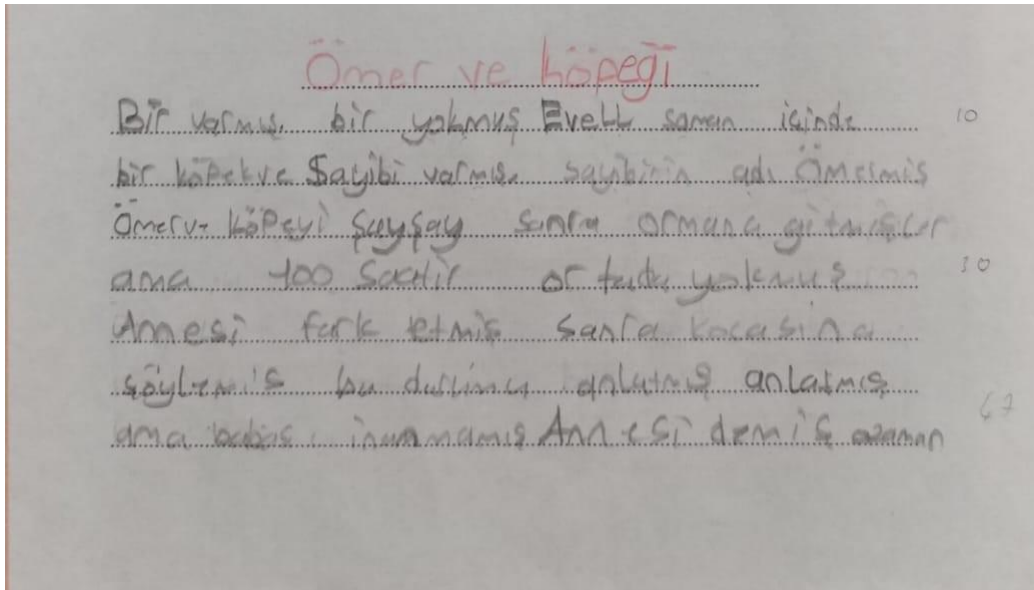
Tablo 26'da öğrenci-1'e ait hikâye yazma becerisinin 6+1 analitik yazma değerlendirme rubriğiyle değerlendirilmesi sonucu elde edilen veriler verilmiştir.

Tablo 26

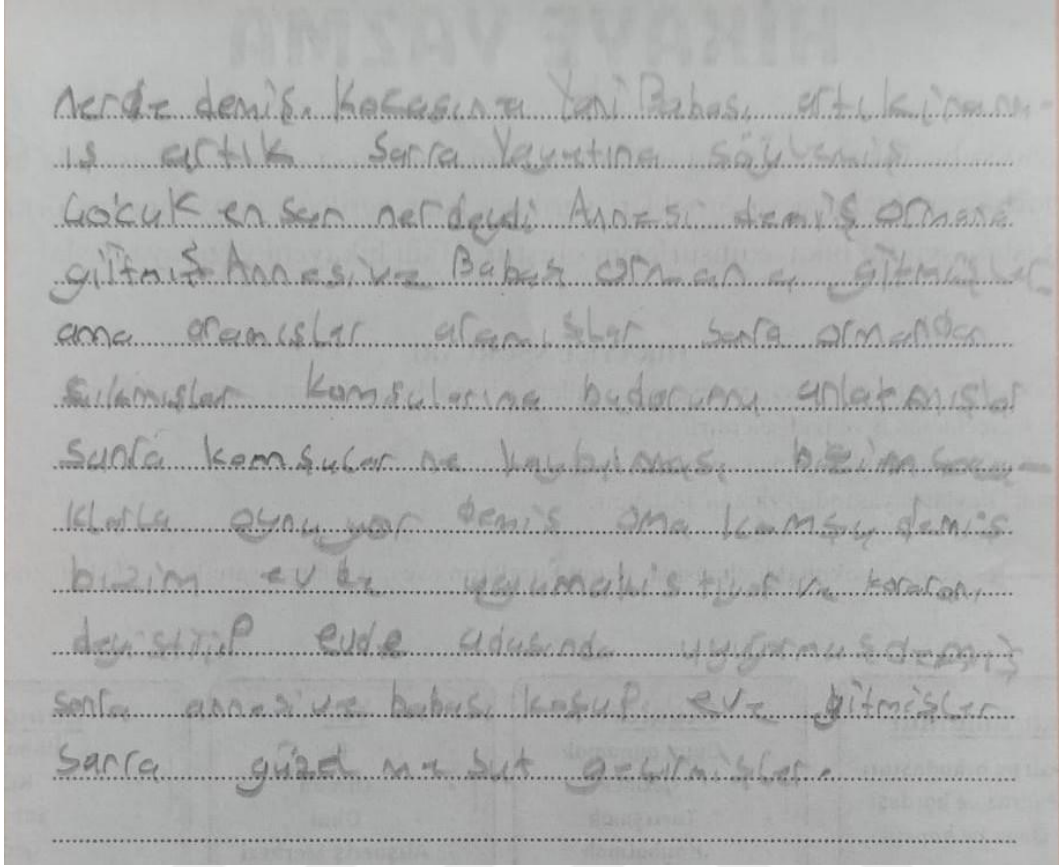
Öğrenci-1'e Ait Uygulama Öncesi Metin (Hikaye) Yazma Becerisinin Değerlendirilmesi

	Fikirler	Organizasyon	Üslup	Kelime Seçimi	Cümle Akıcılığı	İmla	Sunum	Toplam
Ölçek Puan Aralığı	1/3/5	1/3/5	1/3/5	1/3/5	1/3/5	1/3/5	1/3/5	7-35
Öğrenci Puanı	3	3	3	3	1	1	1	15

Öğrenci-1'e ait uygulama öncesi hikâye yazma becerisinin değerlendirilmesi sonucu elde edilen verilerin yer aldığı Tablo 26 incelendiğinde; fikirler performans düzeyinden 3, organizasyon performans düzeyinden 3, üslup performans düzeyinden 3, kelime seçimi performans düzeyinden 3, cümle akıcılığı performans düzeyinden 1, imla performans düzeyinden 1, sunum performans düzeyinden 1 olmak üzere toplam 15 puan alındığı belirlenmiştir. Öğrenci-1'in uygulama öncesi yazdığı metin (hikâye) Şekil 44-45'te verilmiştir:



Şekil 44. Öğrenci-1'in uygulama öncesi yazdığı hikâye sayfa-1



Şekil 45. Öğrenci-1'in uygulama öncesi yazdığı hikâye sayfa-2

Uygulama öncesi gerçekleştirilen hikâye yazma çalışması 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğine göre değerlendirilmiştir. Metni yazan öğrenci başlangıç seviyesinde olmasına rağmen anlatmak istediği düşünceler genel olarak anlaşılabilir. Ancak hikâyeyi daha etkileyici hale getirmek için detaylara yeterince yer verilmemiştir. Bu nedenle fikirler alt boyutunda 3 puan verilmiştir. Hikâyenin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri belirgin olsa da bazı yerlerde düşünceler arasında kopukluklar bulunmaktadır. Olayların sıralaması büyük ölçüde anlamlı bir bütün oluştursa da metnin akıcılığını tam olarak desteklememektedir. Bu yüzden organizasyon boyutunda 3 puan verilmiştir. Yazar okuyucuya bir mesaj iletmeye ve anlatımında belli bir amaç gütmeye çalışmıştır. Ancak düşüncelerin aktarımında yapılan hatalar anlatımın etkisini azaltmıştır. Bu yüzden üslup boyutunda 3 puan almıştır. Kelime dağarcığının sınırlı olması anlatımı güçlendirmek yerine bazen karmaşık hale getirmiştir. Yine de kelime seçiminde gösterilen çaba nedeniyle kelime seçimi boyutunda 3 puan uygun görülmüştür. Cümlelerin yapısı oldukça düzensizdir; bazı ifadeler eksik kalmış anlatım birbiriyle bağlantısız cümlelerle bölünmüştür. Bu nedenle cümle akıcılığı boyutunda 1 puan verilmiştir. Yazım hatalarının yanı sıra noktalama

işaretleri eksik ya da yanlış kullanılmıştır bu yüzden imla boyutunda 1 puan almıştır. Son olarak harflerin ve kelimelerin yazımı düzensizdir. Boşlukların kullanımı karışıktır ve görsel sunum açısından yeterince okunaklı değildir. Bu nedenle sunum alt boyutunda 1 puan uygun görülmüştür. Genel değerlendirme sonucunda hikâye toplam 15 puan olarak belirlenmiştir.

4.1.2. Öğrenci-2'nin Cevaplarına İlişkin Bulgular

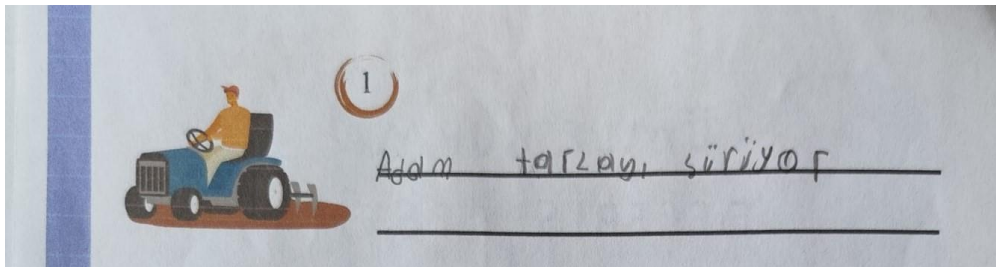
Öğrenci-2'nin uygulama öncesinde Cümle Kurma Becerisi Testi'ne verdiği cevaplar cümle kalitesi değerlendirme rubriği kullanılarak değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda elde edilen veriler Tablo 27'de sunulmaktadır

Tablo 27

Öğrenci-2'ye Ait Uygulama Öncesi CKBT Verilerin Değerlendirilmesi

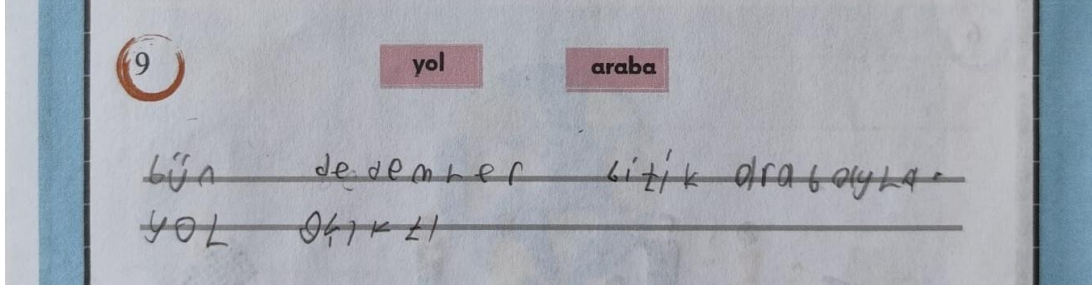
	Cümlede Anlam	Söz Dizimi	Yazım Kuralları ve Noktalama İşaretleri	El Yazısı	Toplam Puan
Ölçek Puan Aralığı	0-36	0-36	0-36	0-36	0-144
Öğrenci Puanı	26	26	13	13	78

Öğrenci-2'ye ait uygulama öncesinde yapılan CKBT değerlendirme verilerinin yer aldığı Tablo 27 incelendiğinde her bir boyutun 36 puan üzerinden değerlendirildiği görülmektedir. Buna göre öğrenci cümlede anlamdan 26, söz diziminden 26, yazım kuralları ve noktalama işaretlerinden 13, el yazısından ise 13 puan olarak toplamda 144 üzerinden 78 puan elde etmiştir. Bu durum öğrencinin özellikle yazım kuralları ve noktalama işaretleri ile el yazısı boyutlarında belirgin eksikliklerinin bulunduğunu göstermektedir. Öğrenci-2'nin CKBT uygulama öncesi yazdığı iki örnek cümle aşağıda verilmiştir:



Şekil 46. Öğrenci-2 CKBT uygulama öncesi örnek cümle-1

Öğrenci-2'nin uygulama öncesinde yapılan CKBT'nin 1. maddesine yazdığı cümle Şekil 46'da verilmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda cümle; cümlede anlamdan 3, söz diziminden 3, yazım kuralları ve noktalama işaretlerinden 2, el yazısından 2 puan olarak toplamda 10 puan elde etmiştir.



Şekil 47. Öğrenci-2 CKBT uygulama öncesi örnek cümle-2

Öğrenci-2'nin uygulama öncesinde yapılan CKBT'nin 9. maddesine yazdığı cümle Şekil 47'de verilmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda cümle; cümlede anlamdan 1, söz diziminden 1, yazım kuralları ve noktalama işaretlerinden 1, el yazısından 1 puan olarak toplamda 4 puan elde etmiştir.

Öğrenci-2'nin cümle birleştirme becerisi testine uygulama öncesi verdiği cevaplar cümle kalitesi rubriği kullanılarak değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucu elde edilen veriler Tablo 28'de sunulmaktadır.

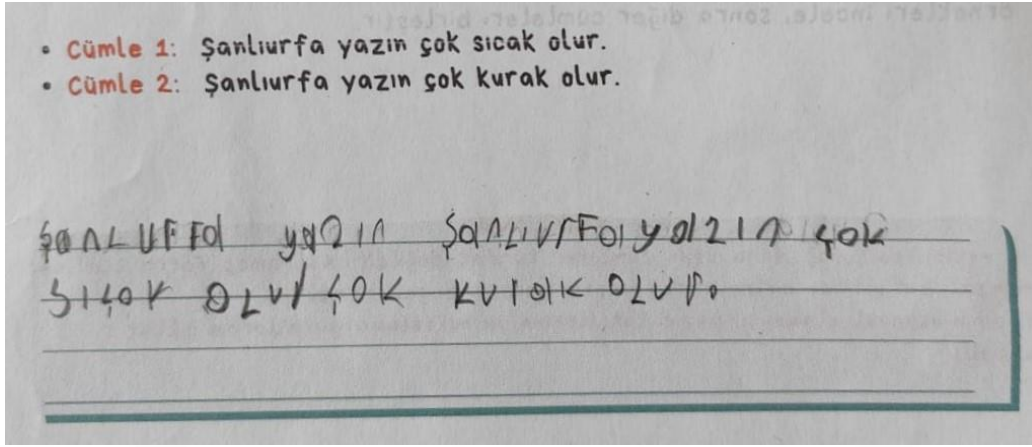
Tablo 28

Öğrenci-2'ye Ait Uygulama Öncesi CBBT Verilerinin Değerlendirilmesi

	Cümlede Anlam	Söz Dizimi	Yazım Kuralları ve Noktalama İşaretleri	El Yazısı	Toplam Puan
Ölçek Puan Aralığı	0-30	0-30	0-30	0-30	0-120
Öğrenci Puanı	11	12	11	10	44

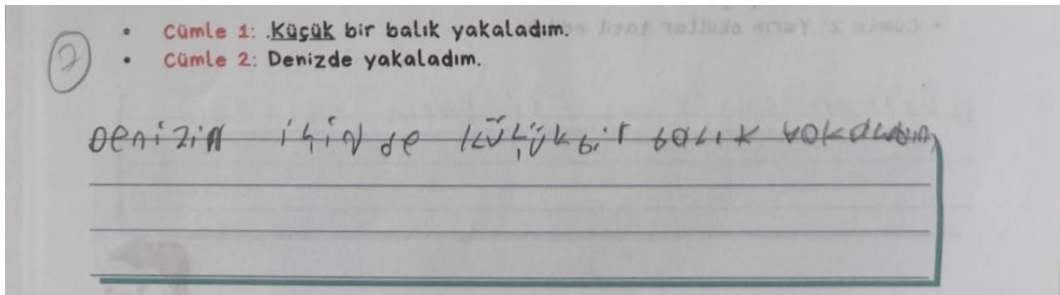
Öğrenci-2'ye ait uygulama öncesi CBBT verilerinin değerlendirilmesinin yer aldığı Tablo 28 incelendiğinde her bir boyutun 30 puan üzerinden değerlendirildiği görülmektedir. Buna göre öğrenci cümlede anlamdan 11, söz diziminden 12, yazım kuralları ve noktalama işaretlerinden 11, el yazısından ise 10 puan olarak toplamda 120 üzerinden 44 puan elde etmiştir. Bu durum öğrencinin tüm boyutlarda önemli eksikliklere sahip olduğunu

göstermektedir. Öğrenci-2'nin CBBT'de uygulama öncesi yazdığı iki örnek cümle aşağıda verilmiştir:



Şekil 48. Öğrenci-2 CBBT uygulama öncesi örnek cümle-1

Öğrenci-2'nin uygulama öncesinde yapılan CBBT'nin 1. maddesine yazdığı cümle Şekil 48'de verilmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda cümle; cümlede anlamdan 1, söz diziminden 1, yazım kuralları ve noktalama işaretlerinden 1, el yazısından 1 puan olarak toplamda 4 puan elde etmiştir.



Şekil 49. Öğrenci-2 CBBT uygulama öncesi örnek cümle-2

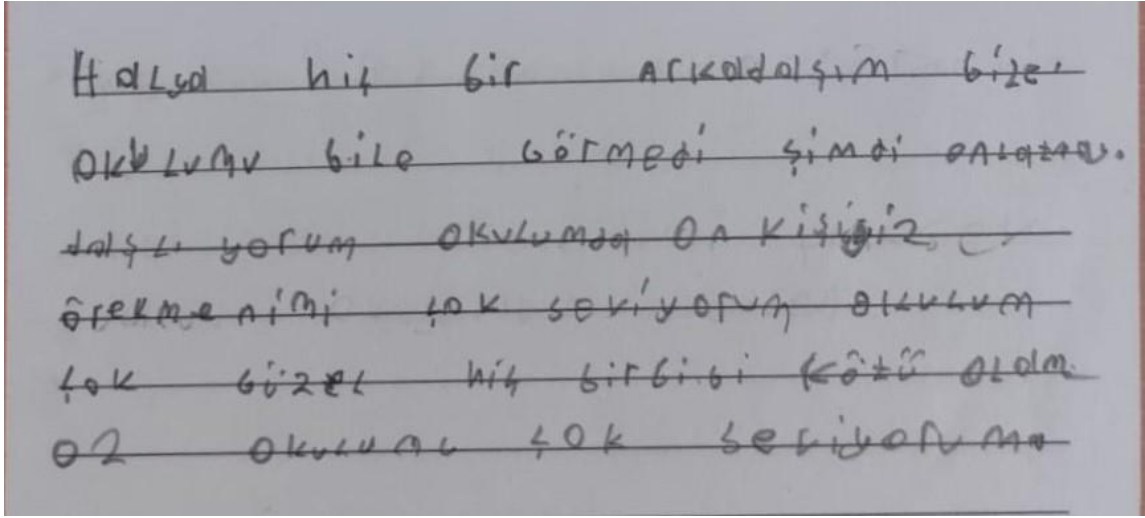
Öğrenci-2'nin uygulama öncesinde yapılan CBBT'nin 7. maddesine yazdığı cümle Şekil 49'da verilmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda cümle; cümlede anlamdan 2, söz diziminden 3, yazım kuralları ve noktalama işaretlerinden 2, el yazısından ise 1 puan olarak toplamda 8 puan elde etmiştir. Tablo 29'da Öğrenci-2'ye ait uygulama öncesi paragraf yazma becerilerinin, paragraf kalitesi dereceli puanlama anahtarı kullanılarak değerlendirilmesi sonucu elde edilen veriler sunulmaktadır.

Tablo 29

Öğrenci-2'ye Ait Uygulama Öncesi Paragraf Yazma Becerisinin Değerlendirilmesi

Performans Düzeyleri	Çok iyi (4puan)	İyi (3 puan)	Orta (2 puan)	Eksik (1puan)
Uygulama Öncesi				X

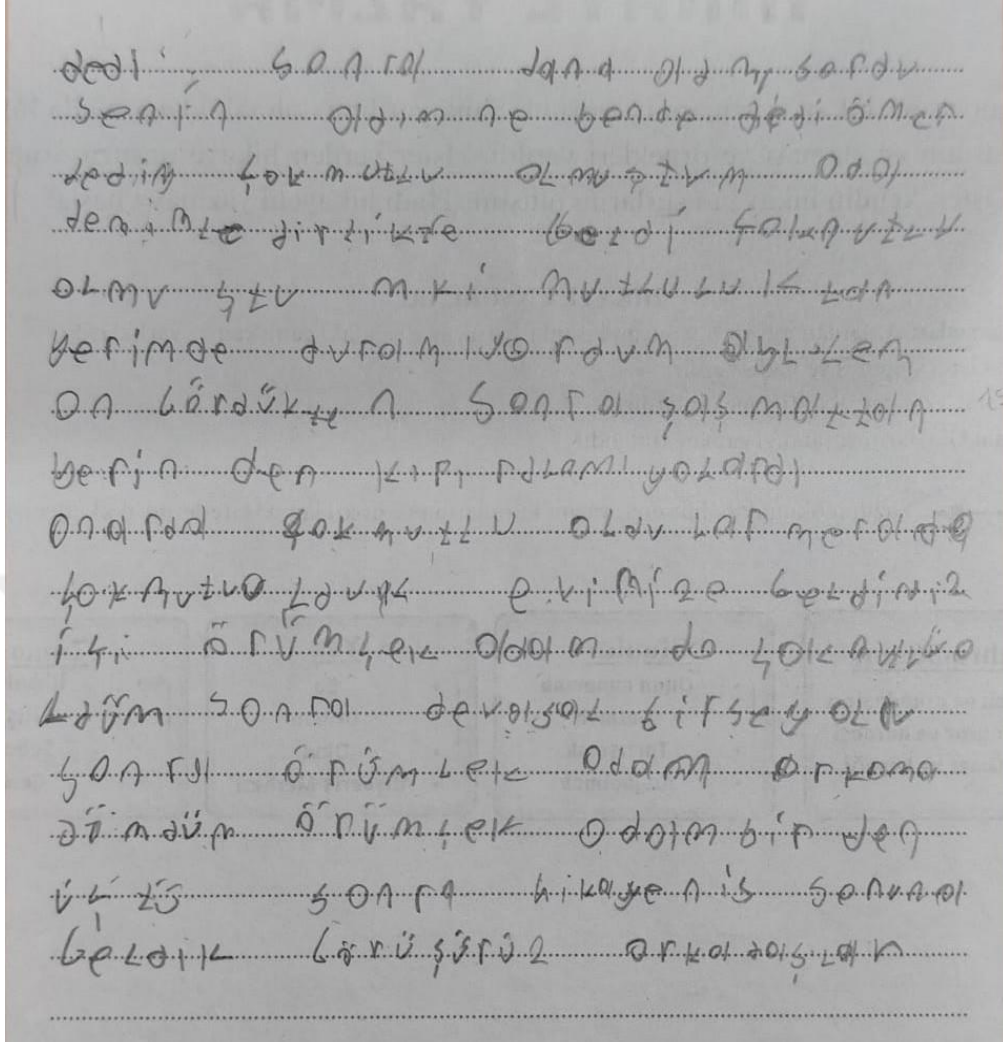
Tabloya 29'a göre Öğrenci-2'nin uygulama öncesi paragraf yazma becerisi değerlendirilmiş ve performans düzeyi "eksik" (1 puan) olarak belirlenmiştir. Öğrenci-2'nin uygulama öncesi yazdığı paragraf Şekil 50'de verilmiştir.



Şekil 50. Öğrenci-2'nin uygulama öncesi yazdığı paragraf

Şekil 50'de verilen Öğrenci-2'ye ait uygulama öncesi paragraf, yazma becerileri açısından değerlendirildiğinde;

- Paragrafın konusu net bir şekilde ifade edilmemiştir.
- Paragraf duygu ve düşüncelerle desteklenmemiştir.
- Paragrafta kullanılan dil akıcı ve anlaşılır değildir.
- Paragrafta yazım ve noktalama kurallarına uyulmamıştır.
- Paragraf cümle yapısı bakımından çeşitlilik göstermemektedir.
- Paragrafta cümleler arası bağlantılar sorunludur.
- Paragrafta bir sonuç cümlesi yoktur.
- Paragrafta konu dışı ifade yer almamıştır.



Şekil 52. Öğrenci-2'nin uygulama öncesi yazdığı hikâye sayfa-2

Uygulama öncesi yapılan hikâye yazma çalışması, 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğine göre değerlendirilmiştir. Yazarın hikâyede vermek istediği mesaj tam olarak anlaşılamamaktadır. Fikirler eksik ve yetersiz olduğundan metnin içeriği güçlü bir anlatım oluşturamamaktadır. Olay örgüsü belirgin değildir ve konunun nasıl geliştiği net bir şekilde ifade edilmemiştir. Bu nedenle fikirler alt boyutunda 1 puan verilmiştir. Metinde giriş, gelişme ve sonuç bölümleri ya eksik ya da yeterince belirgin değildir. Olaylar arasında kopukluklar bulunmaktadır ve anlatım sıralaması düzensizdir. Hikâyenin organizasyonu bütünlük sağlamadığı için organizasyon boyutunda 1 puan uygun görülmüştür. Yazar okuyucuya bir şeyler anlatmaya çalışsa da metnin akışı içinde kendine özgü bir ses oluşturamamış ve anlatımı etkileyici hale getirememiştir. Hikâyeyi kişiselleştirme ve duygu katma noktasında yetersiz kaldığı için üslup boyutunda 1 puan verilmiştir. Metinde kullanılan kelimeler genel olarak anlamı tam karşılamamakta ve anlatımı destekleyecek

şekilde çeşitlilik göstermemektedir. Ancak kelime seçiminde biraz daha bilinçli tercihler olduğu için kelime seçimi boyutunda 3 puan verilmiştir. Cümleler genellikle kopuk, eksik ve düzensizdir. Anlam bütünlüğü sağlanamamış bazı cümleler yarım kalmıştır. Hikâyenin sürükleyici bir anlatımı yoktur. Bu yüzden cümle akıcılığı boyutunda 1 puan verilmiştir. Yazım kurallarına uyulmamış noktalama işaretleri eksik veya hatalı kullanılmıştır. Dil bilgisi hataları da metnin anlaşılmasını zorlaştırmaktadır. Bu nedenle imla boyutunda 1 puan verilmiştir. Son olarak yazının görsel sunumu da oldukça düzensizdir. Harflerin şekilleri, kelimeler arasındaki boşluklar ve satır düzeni tutarsızdır. Okunaklı bir metin oluşturulamadığı için sunum boyutunda 1 puan uygun görülmüştür. Genel değerlendirme sonucunda hikâye toplam 9 puan olarak belirlenmiştir.

4.1.3. Öğrenci-3'ün Cevaplarına İlişkin Bulgular

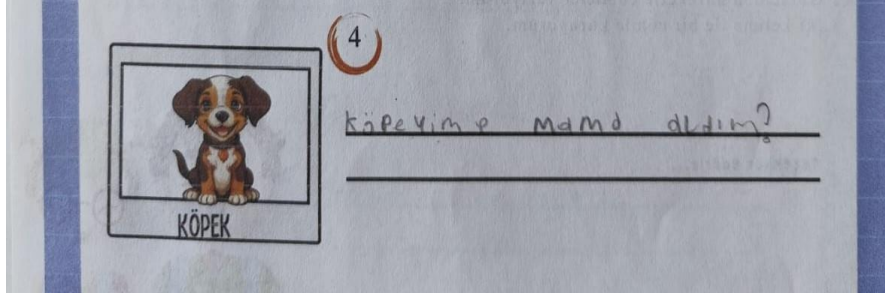
Öğrenci-3'ün uygulama öncesinde Cümle Kurma Becerisi Testi'ne verdiği cevaplar cümle kalitesi değerlendirme rubriği kullanılarak değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda elde edilen veriler Tablo 31'de sunulmaktadır.

Tablo 31

Öğrenci-3'e Ait Uygulama Öncesi CKBT Verilerinin Değerlendirilmesi

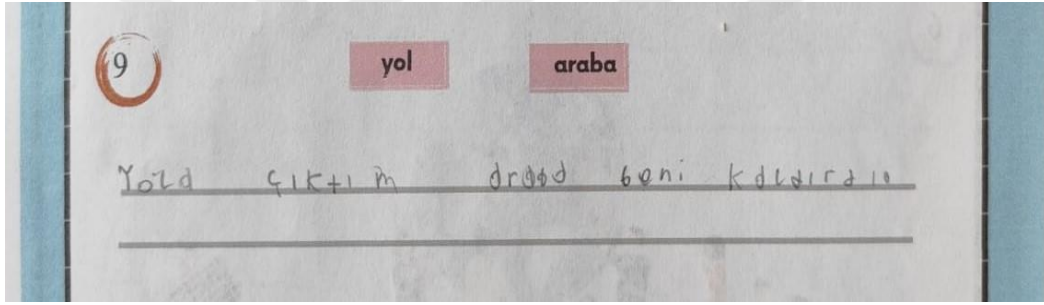
	Cümlede Anlam	Söz Dizimi	Yazım Kuralları ve Noktalama İşaretleri	El Yazısı	Toplam Puan
Ölçek Puan Aralığı	0-36	0-36	0-36	0-36	0-144
Öğrenci Puanı	22	26	12	16	76

Öğrenci-3'e ait uygulama öncesi Cümle Kurma Becerisi Testi verilerinin değerlendirilmesinin yer aldığı Tablo 31 incelendiğinde her bir boyutun 36 puan üzerinden değerlendirildiği görülmektedir. Buna göre öğrenci cümlede anlamdan 22, söz diziminden 26, yazım kuralları ve noktalama işaretlerinden 12, el yazısından ise 16 puan alarak toplamda 144 üzerinden 76 puan elde etmiştir. Bu durum öğrencinin özellikle yazım kuralları ve noktalama işaretleri ile el yazısı boyutlarında önemli eksikliklere sahip olduğunu göstermektedir. Öğrenci-3'ün CKBT uygulama öncesi yazdığı iki örnek cümle aşağıda verilmiştir.



Şekil 53. Öğrenci-3 CKBT uygulama öncesi örnek cümle-1

Öğrenci-3'ün uygulama öncesinde yapılan CKBT'nin 4. maddesine yazdığı cümle Şekil 53'te verilmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda cümle; cümlede anlamdan 3, söz diziminden 3, yazım kuralları ve noktalama işaretlerinden 1, el yazısından 2 puan olarak toplamda 9 puan elde etmiştir.



Şekil 54. Öğrenci-3 CKBT uygulama öncesi örnek cümle-2

Öğrenci-3'ün uygulama öncesinde yapılan CKBT'nin 9. maddesine yazdığı cümle Şekil 54'te verilmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda cümle; cümlede anlamdan 1, söz diziminden 1, yazım kuralları ve noktalama işaretlerinden 1, el yazısından 1 puan olarak toplamda 4 puan elde etmiştir.

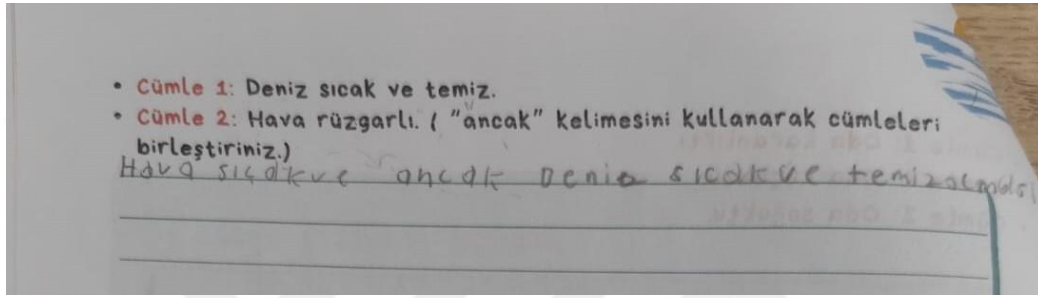
Öğrenci-3'ün cümle birleştirme becerisi testine uygulama öncesi verdiği cevaplar, cümle kalitesi değerlendirme rubriği ile değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucu elde edilen veriler Tablo 32'de sunulmaktadır.

Tablo 32

Öğrenci-3'e Ait Uygulama Öncesi CBBT Verilerinin Değerlendirilmesi

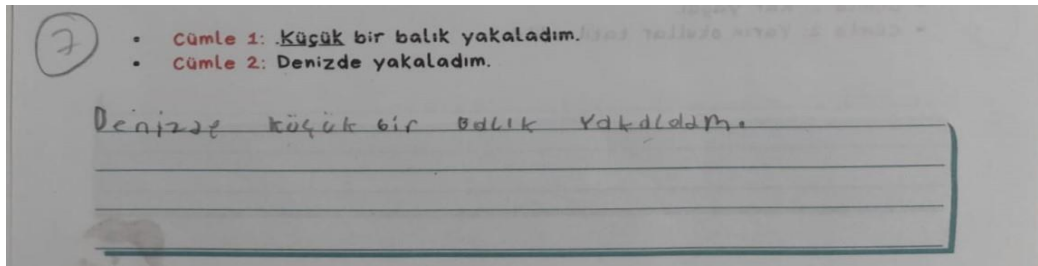
	Cümlede Anlam	Söz Dizimi	Yazım Kuralları ve Noktalama İşaretleri	El Yazısı	Toplam Puan
Ölçek Puan Aralığı	0-30	0-30	0-30	0-30	0-120
Öğrenci Puanı	17	19	13	12	61

Öğrenci-3'e ait uygulama öncesi cümle birleştirme becerisi testi verilerinin değerlendirilmesinin yer aldığı Tablo 32 incelendiğinde her bir boyutun 30 puan üzerinden değerlendirildiği görülmektedir. Buna göre öğrenci cümlede anlamdan 17, söz diziminden 19, yazım kuralları ve noktalama işaretlerinden 13, el yazısından ise 12 puan alarak toplamda 120 üzerinden 61 puan elde etmiştir. Bu durum öğrencinin özellikle yazım kuralları ve noktalama işaretleri ile el yazısı boyutlarında önemli eksikliklere sahip olduğunu göstermektedir. Öğrenci-3'ün CBBT'de uygulama öncesi yazdığı iki örnek cümle aşağıda verilmiştir.



Şekil 55. Öğrenci-3 CBBT uygulama öncesi örnek cümle-1

Öğrenci-3'ün uygulama öncesinde yapılan CBBT'nin 4. maddesine yazdığı cümle Şekil 55'te verilmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda cümle; cümlede anlamdan 1, söz diziminden 1, yazım kuralları ve noktalama işaretlerinden 1, el yazısından 1 puan alarak toplamda 4 puan elde etmiştir.



Şekil 56. Öğrenci-3 CBBT uygulama öncesi örnek cümle-2

Öğrenci-3'ün uygulama öncesinde yapılan CBBT'nin 7. maddesine yazdığı cümle Şekil 56'da verilmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda cümle; cümlede anlamdan 3, söz diziminden 3, yazım kuralları ve noktalama işaretlerinden 2, el yazısından 2 puan alarak toplamda 10 puan elde etmiştir.

- Paragrafta konu dışı ifade yer almamıştır.
- Paragraf el yazısı bakımından yetersizdir.
- Paragrafın bütünü dikkate alındığında " Öğrencinin temel yazma becerilerinde önemli eksiklikler var, öncelikle bu eksiklikler giderilmeli ve sonrasında paragraf yazma becerileri geliştirilmeli" düşüncesi oluşmaktadır.

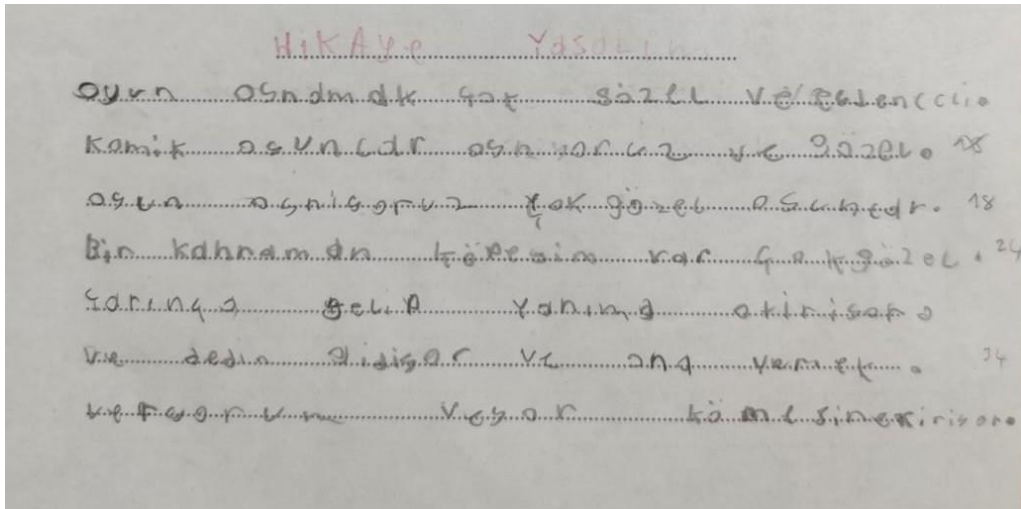
Tablo 34'te öğrenci-3'e ait uygulama öncesi hikâye yazma becerisinin 6+1 analitik yazma değerlendirme rubriğiyle değerlendirilmesi sonucu elde edilen veriler verilmiştir.

Tablo 34

Öğrenci-4'e Ait Uygulama Öncesi Metin (Hikaye) Yazma Becerisinin Değerlendirilmesi

	Fikirler	Organizasyon	Üslup	Kelime Seçimi	Cümle Akıcılığı	İmla	Sunum	Toplam
Ölçek Puan Aralığı	1/3/5	1/3/5	1/3/5	1/3/5	1/3/5	1/3/5	1/3/5	7-35
Öğrenci Puanı	1	1	1	3	1	1	1	9

Öğrenci-3'e ait uygulama öncesi hikâye yazma becerisinin değerlendirilmesi sonucu elde edilen verilerin yer aldığı Tablo 34 incelendiğinde; fikirler performans düzeyinden 1, organizasyon performans düzeyinden 1, üslup performans düzeyinden 1, kelime seçimi performans düzeyinden 3, cümle akıcılığı performans düzeyinden 1, imla performans düzeyinden 1, sunum performans düzeyinden 1 olmak üzere toplam 9 puan alındığı belirlenmiştir. Öğrenci-3'ün uygulama öncesi yazdığı metin (hikâye) Şekil 58'de verilmiştir:



Şekil 58. Öğrenci-3'ün uygulama öncesi yazdığı hikâye

Uygulama öncesi yapılan hikâye yazma çalışması, 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği'ne göre değerlendirilmiştir. Metinde anlatılmak istenen fikirler yeterince açık değildir. Olay örgüsü belirgin olmadığı için hikâyenin ana fikri tam olarak anlaşılamamaktadır. Hikâyeyi destekleyen ayrıntılar yetersiz olduğundan fikirler alt boyutunda 1 puan verilmiştir. Metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri belirgin değildir. Olayların sıralaması düzensiz olup bazı bölümler arasında kopukluklar bulunmaktadır. Bu yüzden organizasyon boyutunda 1 puan uygun görülmüştür. Yazarın anlatımı okuyucu ile güçlü bir bağ kurmakta zorlanmaktadır. Hikâye içerisinde duygu ve düşünceler yeterince işlenmemiş anlatım tekdüze kalmıştır. Bu nedenle üslup boyutunda 1 puan verilmiştir. Kelime seçiminde kısmen bilinçli tercihler yapılmış olsa da anlatımı güçlendirecek kelimeler yeterince çeşitlendirilmemiştir. Buna rağmen bazı kelimeler anlam açısından metni desteklediği için kelime seçimi boyutunda 3 puan verilmiştir. Cümleler genellikle eksik ya da kopuk olup birbirine anlamca bağlanmamaktadır. Akıcı ve sürükleyici bir anlatım oluşturulamamış metnin okunması zorlaşmıştır. Bu yüzden cümle akıcılığı boyutunda 1 puan verilmiştir. Yazım ve noktalama hataları metnin anlamını olumsuz etkilemektedir. Noktalama işaretleri ya yanlış kullanılmış ya da tamamen ihmal edilmiştir. Dilbilgisi hataları da anlatımı güçleştirdiği için imla boyutunda 1 puan uygun görülmüştür. Harflerin şekilleri, kelimeler arasındaki boşluklar ve genel yazı düzeni tutarsızdır. Metnin okunaklı olması zorlaşmış ve sunum açısından da düzensiz bir yapı ortaya çıkmıştır. Bu yüzden sunum boyutunda 1 puan verilmiştir. Genel değerlendirme sonucunda hikâye toplam 9 puan olarak belirlenmiştir.

4.1.4. Öğrenci-4'ün Cevaplarına İlişkin Bulgular

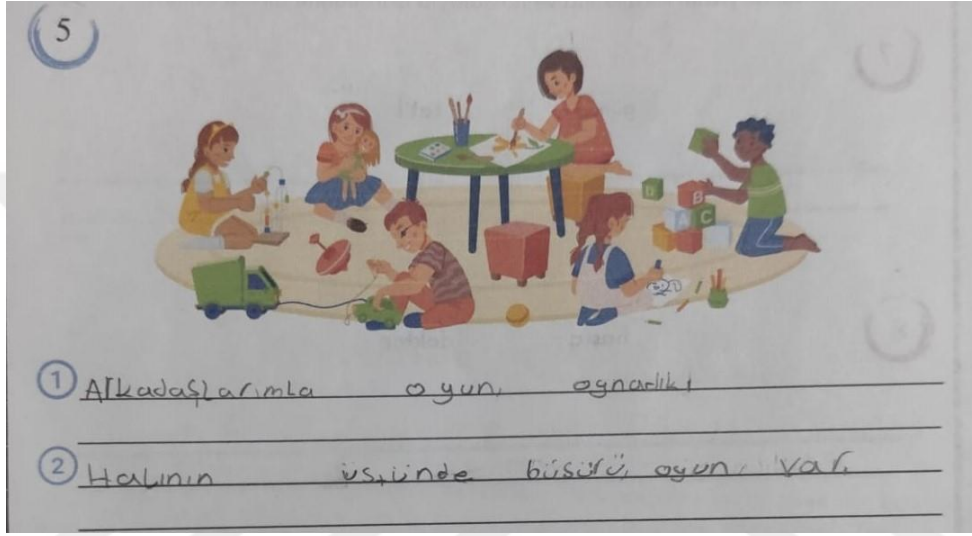
Öğrenci-4'ün uygulama öncesinde Cümle Kurma Becerisi Testi'ne verdiği cevaplar cümle kalitesi değerlendirme rubriği kullanılarak değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda elde edilen veriler Tablo 35'te sunulmaktadır.

Tablo 35

Öğrenci-4'e Ait Uygulama Öncesi CKBT Verilerinin Değerlendirilmesi

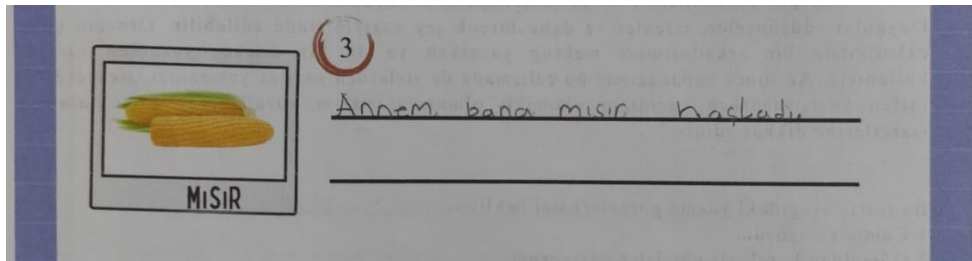
	Cümlede Anlam	Söz Dizimi	Yazım Kuralları ve Noktalama İşaretleri	El Yazısı	Toplam Puan
Ölçek Puan Aralığı	0-36	0-36	0-36	0-36	0-144
Öğrenci Puanı	34	35	29	29	127

Öğrenci-4'e ait uygulama öncesinde yapılan CKBT değerlendirme verilerinin yer aldığı Tablo 35 incelendiğinde her bir boyutun 36 puan üzerinden değerlendirildiği görülmektedir. Buna göre öğrenci cümlede anlamdan 34, söz diziminden 35, yazım kuralları ve noktalama işaretlerinden 29, el yazısından ise 29 puan alarak toplamda 144 üzerinden 127 puan elde etmiştir. Bu durum öğrencinin özellikle cümlede anlam ve söz dizimi boyutlarında güçlü bir performans sergilediğini göstermektedir. Öğrenci-4'ün CKBT'de uygulama öncesi yazdığı iki örnek cümle aşağıda verilmiştir:



Şekil 59. Öğrenci-4 CKBT uygulama öncesi örnek cümle-1

Öğrenci-4'ün uygulama öncesinde yapılan CKBT'nin 5-2 maddesine yazdığı cümle Şekil 59'da verilmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda cümle; cümlede anlamdan 3, söz diziminden 3, yazım kuralları ve noktalama işaretlerinden 2, el yazısından 2 puan alarak toplamda 10 puan elde etmiştir.



Şekil 60. Öğrenci-4 CKBT uygulama öncesi örnek cümle-2

Öğrenci-4'ün uygulama öncesinde yapılan CKBT'nin 3. maddesine yazdığı cümle Şekil 60'ta verilmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda cümle; cümlede anlamdan 3, söz

diziminden 3, yazım kuralları ve noktalama işaretlerinden 3, el yazısından 2 puan olarak toplamda 11 puan elde etmiştir.

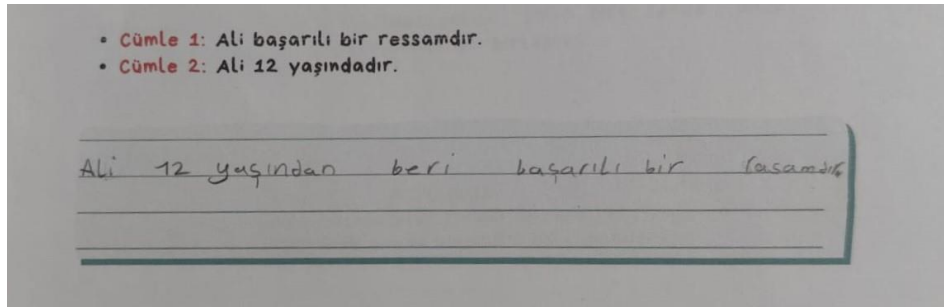
Öğrenci-4'ün cümle birleştirme becerisi testine uygulama öncesi verdiği cevaplar, cümle kalitesi rubriği kullanılarak değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucu elde edilen veriler Tablo 36'da sunulmaktadır.

Tablo 36

Öğrenci-4'e Ait Uygulama Öncesi CBBT Verilerinin Değerlendirilmesi

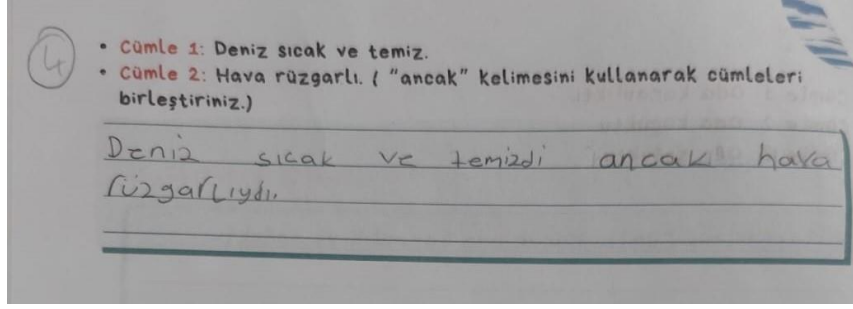
	Cümlede Anlam	Söz Dizimi	Yazım Kuralları ve Noktalama İşaretleri	El Yazısı	Toplam Puan
Ölçek Puan Aralığı	0-30	0-30	0-30	0-30	0-120
Öğrenci Puanı	20	24	24	21	89

Öğrenci-4'e ait uygulama öncesi cümle birleştirme becerisi testi verilerinin değerlendirilmesinin yer aldığı Tablo 36 incelendiğinde her bir boyutun 30 puan üzerinden değerlendirildiği görülmektedir. Buna göre öğrenci cümlede anlamdan 20, söz diziminden 24, yazım kuralları ve noktalama işaretlerinden 24, el yazısından ise 21 puan olarak toplamda 120 üzerinden 89 puan elde etmiştir. Bu durum öğrencinin özellikle cümlede anlam ve el yazısı boyutlarında eksikliklere sahip olduğunu göstermektedir. Öğrenci-4'ün CBBT'de uygulama öncesi yazdığı iki örnek cümle aşağıda verilmiştir.



Şekil 61. Öğrenci-4 CBBT uygulama öncesi örnek cümle-1

Öğrenci-4'ün uygulama öncesinde yapılan CBBT'nin 10. maddesine yazdığı cümle Şekil 61'de verilmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda cümle; cümlede anlamdan 1, söz diziminden 2, yazım kuralları ve noktalama işaretlerinden 2, el yazısından 2 puan olarak toplamda 7 puan elde etmiştir.



Şekil 62. Öğrenci-4 CBBT uygulama öncesi örnek cümle-2

Öğrenci-4’ün uygulama öncesinde yapılan CBBT’nin 4. maddesine yazdığı cümle Şekil 62’de verilmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda cümle; cümlede anlamdan 3, söz diziminden 3, yazım kuralları ve noktalama işaretlerinden 3, el yazısından 2 puan olarak toplamda 11 puan elde etmiştir

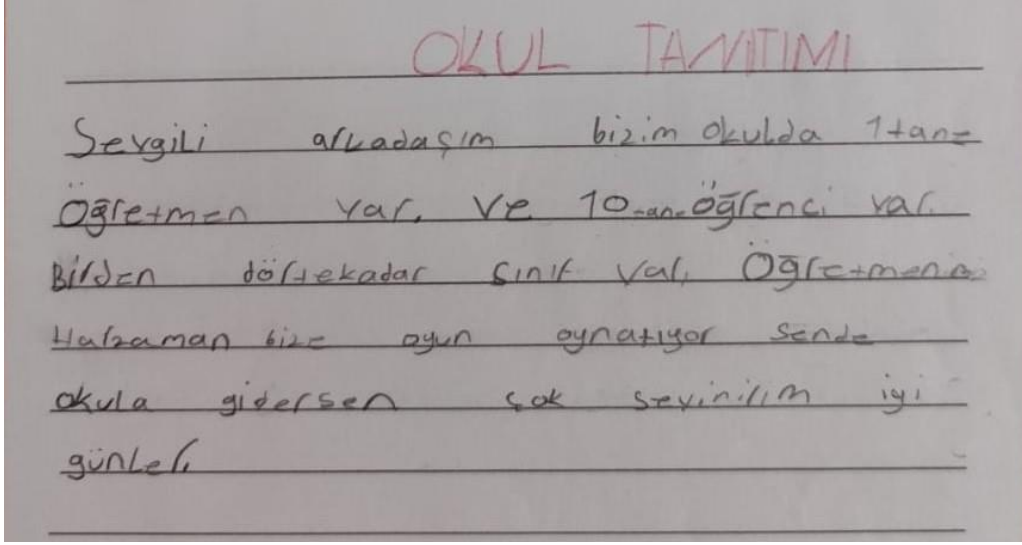
Tablo 37’de Öğrenci-4’e ait uygulama öncesi paragraf yazma becerilerinin, paragraf kalitesi dereceli puanlama anahtarı kullanılarak değerlendirilmesi sonucu elde edilen veriler sunulmaktadır.

Tablo 37

Öğrenci-4’e Ait Uygulama Öncesi Metin (Hikaye) Yazma Becerisinin Değerlendirilmesi

Performans Düzeyleri	Çok iyi (4puan)	İyi (3 puan)	Orta (2 puan)	Eksik (1puan)
Uygulama Öncesi			X	

Tablo 37’ye göre Öğrenci-4’ün uygulama öncesi paragraf yazma becerisi değerlendirilmiş ve performans düzeyi “orta” (2 puan) olarak belirlenmiştir. Öğrenci-4’ün uygulama öncesi yazdığı paragraf Şekil 63’te verilmiştir



Şekil 63. Öğrenci-4'ün uygulama öncesi yazdığı paragraf

Şekil 63'de verilen Öğrenci-4'e ait uygulama öncesi paragraf, yazma becerileri açısından değerlendirildiğinde;

- Paragrafın konusu net bir şekilde ifade edilmemiştir ancak paragraf okunduğunda sezilebilir.
- Paragraf duygu ve düşüncelerle desteklenmemiştir.
- Paragrafta akıcı olmayan ancak anlaşılabilir bir dil kullanılmıştır.
- Paragrafta yazım kuralları ve noktalama işaretleri konusunda eksiklikler vardır.
- Paragrafta cümleler arası bağlantı kısmen sorunludur.
- Paragrafta sonuç cümlesi vardır.
- Paragrafta konu dışı ifadeler yer verilmemiştir.
- Paragrafta el yazısı düzgün ve okunaklıdır.
- Paragrafın bütünü dikkate alındığında "Öğrenci temel düzeyde bazı becerilere sahip ancak iyi bir paragraf yazmak için çaba göstermeli ve eksiklerini gidermeli" düşüncesi oluşmaktadır.

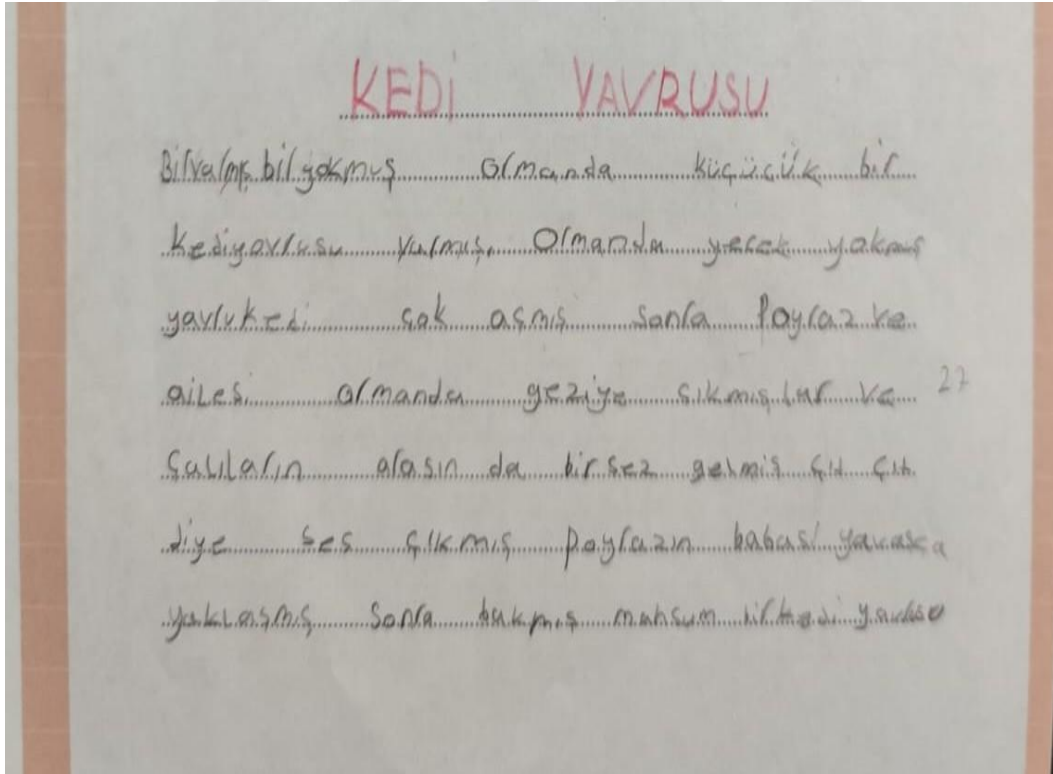
Tablo 38'de öğrenci-4'e ait hikâye yazma becerisinin 6+1 analitik yazma değerlendirme rubriğiyle değerlendirilmesi sonucu elde edilen veriler verilmiştir.

Tablo 38

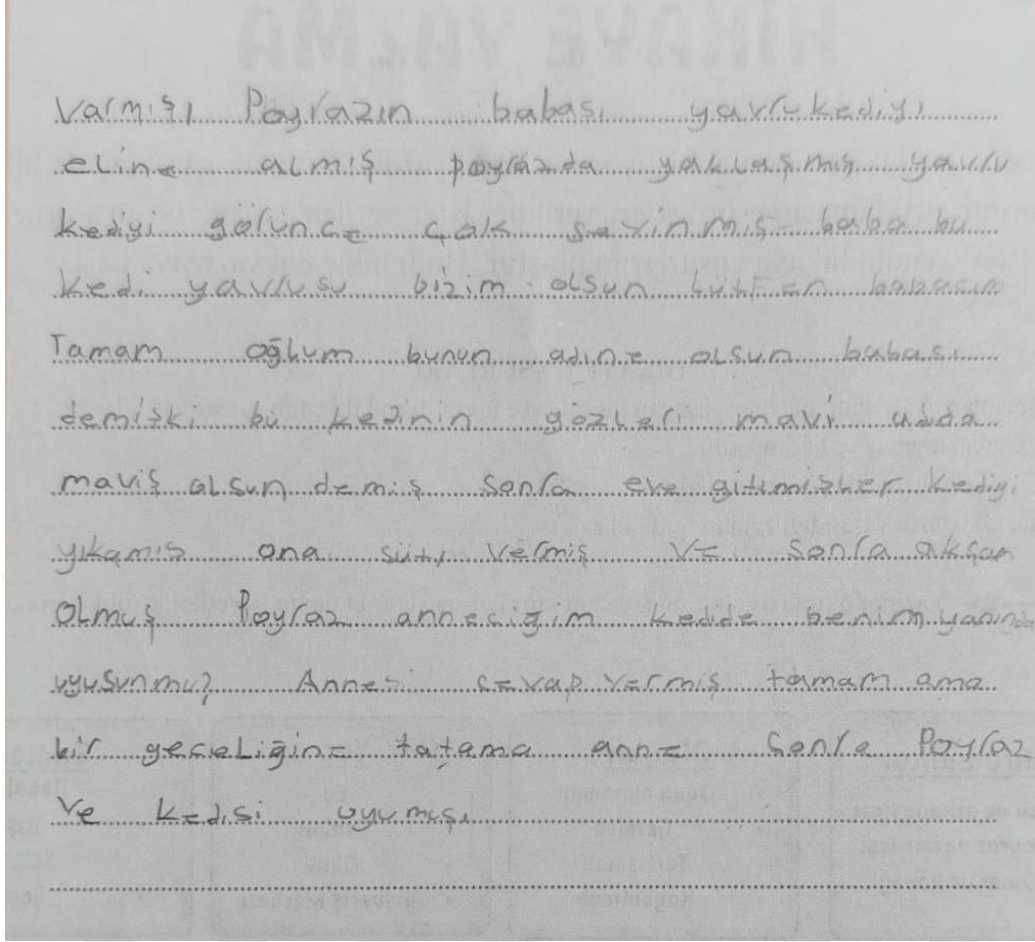
Öğrenci-4'e Ait Uygulama Öncesi Metin (Hikaye) Yazma Becerisinin Değerlendirilmesi

	Fikirler	Organizasyon	Üslup	Kelime Seçimi	Cümle Akıcılığı	İmla	Sunum	Toplam
Ölçek Puan Aralığı	1/3/5	1/3/5	1/3/5	1/3/5	1/3/5	1/3/5	1/3/5	7-35
Öğrenci Puanı	3	3	3	3	3	3	3	21

Öğrenci-4'e ait uygulama öncesi hikâye yazma becerisinin değerlendirilmesi sonucu elde edilen verilerin yer aldığı Tablo 38 incelendiğinde; fikirler performans düzeyinden 3, organizasyon performans düzeyinden 3, üslup performans düzeyinden 3, kelime seçimi performans düzeyinden 3, cümle akıcılığı performans düzeyinden 3, imla performans düzeyinden 3, sunum performans düzeyinden 3 olmak üzere toplam 21 puan alındığı belirlenmiştir. Öğrenci-4'ün uygulama öncesi yazdığı metin (hikâye) Şekil 64-65'te verilmiştir:



Şekil 64. Öğrenci-4'ün uygulama öncesi yazdığı hikâye sayfa-1



Şekil 65. Öğrenci-4'ün uygulama öncesi yazdığı hikâye sayfa-2

Uygulama öncesi yapılan hikâye yazma çalışması, 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği'ne göre değerlendirilmiştir. Metinde anlatılmak istenen fikirler açık ve anlaşılır bir şekilde sunulmuştur. Olay örgüsü belirgin olup anlatımı destekleyen ayrıntılar yeterli düzeydedir. Hikâyede anlatılan olaylar mantıklı bir akış içerisinde sunulduğundan fikirler alt boyutunda 3 puan verilmiştir. Metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri net bir şekilde ayrılmıştır. Olayların sıralaması tutarlı olup okuyucunun hikâyeyi kolayca takip edebilmesi sağlanmıştır. Anlatımın bütünlüğü korunarak hikâyeye mantıklı bir akış içinde ilerlediği için organizasyon boyutunda 3 puan verilmiştir. Yazarın anlatımı okuyucu ile güçlü bir bağ kurmaktadır. Hikâyede duygu ve düşünceler etkili bir şekilde işlenmiş anlatım canlı ve ilgi çekici hale getirilmiştir. Okuyucuyu içine çeken ve merak uyandıran bir anlatım oluşturulduğundan üslup boyutunda 3 puan uygun görülmüştür. Kelime seçimleri metni zenginleştirmiş ve anlatımı güçlendirmiştir. Kullanılan kelimeler hikâyenin anlamını pekiştirmiş ve metnin etkileyciliğini artırmıştır. Kelime çeşitliliği başarılı bir şekilde sağlandığı için kelime seçimi boyutunda 3 puan verilmiştir. Cümle yapıları sağlam ve

akıcıdır. Cümleler birbirleriyle anlamlı bir bağ kurarak metni sürükleyici hale getirmiştir. Okuyucunun hikâyeyi rahatlıkla takip edebilmesi sağlandığı için cümle akıcılığı boyutunda 3 puan uygun görülmüştür. Yazım ve noktalama kurallarına büyük ölçüde uyulmuştur. Noktalama işaretleri doğru ve yerinde kullanılmış, dilbilgisi açısından önemli bir hata bulunmamıştır. Bu nedenle imla boyutunda 3 puan verilmiştir. Harflerin şekilleri, kelimeler arasındaki boşluklar ve genel yazı düzeni tutarlıdır. Yazı düzenli ve okunaklı olup sayfa düzeni de yazının içeriğine uygun bir şekilde hazırlanmıştır. Sunum açısından başarılı bulunduğundan sunum boyutunda 3 puan verilmiştir. Genel değerlendirme sonucunda hikâye toplam 21 puan ile değerlendirilmiştir.

4.1.5. Öğrenci-5'in Cevaplarına İlişkin Bulgular

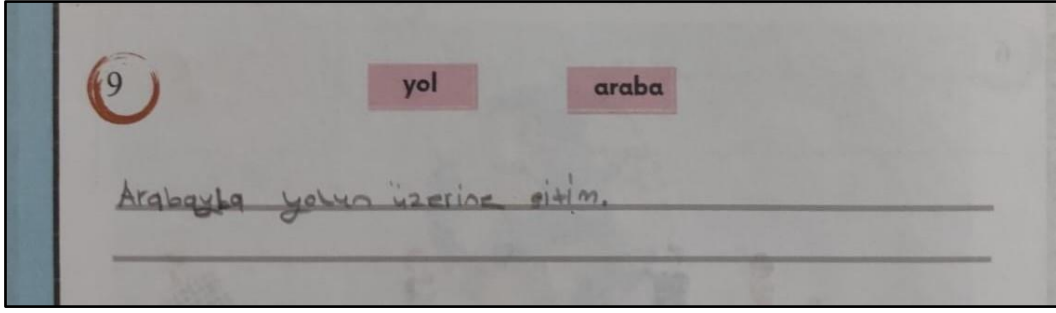
Öğrenci-5'in uygulama öncesinde Cümle Kurma Becerisi Testi'ne verdiği cevaplar cümle kalitesi değerlendirme rubriği kullanılarak değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda elde edilen veriler Tablo 39'da sunulmaktadır.

Tablo 39

Öğrenci-5'e Ait Uygulama Öncesi CKBT Verilerinin Değerlendirilmesi

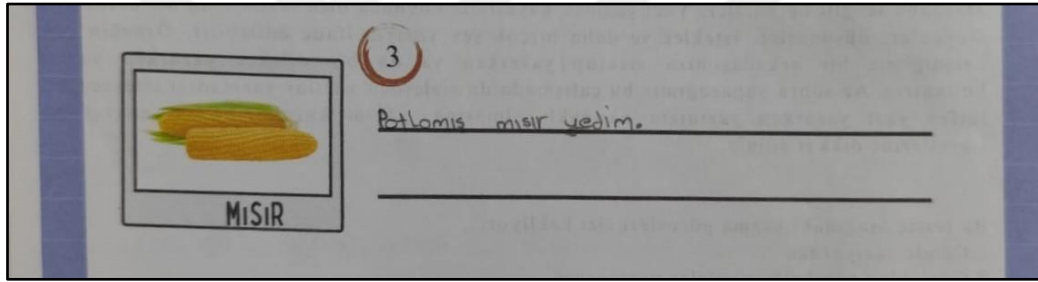
	Cümlede Anlam	Söz Dizimi	Yazım Kuralları ve Noktalama İşaretleri	El Yazısı	Toplam Puan
Ölçek Puan Aralığı	0-36	0-36	0-36	0-36	0-144
Öğrenci Puanı	35	34	28	34	131

Öğrenci-5'e ait uygulama öncesinde yapılan CKBT değerlendirme verilerinin yer aldığı Tablo 39 incelendiğinde her bir boyutun 36 puan üzerinden değerlendirildiği görülmektedir. Buna göre öğrenci cümlede anlamdan 35, söz diziminden 34, yazım kuralları ve noktalama işaretlerinden 28, el yazısından ise 34 puan alarak toplamda 144 üzerinden 131 puan elde etmiştir. Bu durum öğrencinin yazım kuralları ve noktalama işaretleri boyutunda bazı eksikliklerinin olduğunu göstermektedir. Öğrenci-5'in CKBT'ye uygulama öncesi yazdığı iki örnek cümle aşağıda verilmiştir:



Şekil 66. Öğrenci-5 CKBT uygulama öncesi örnek cümle-1

Öğrenci-5'in uygulama öncesinde yapılan CKBT'nin 9. maddesine yazdığı cümle Şekil 66'da verilmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda cümle; cümlede anlamdan 2, söz diziminden 3, yazım kuralları ve noktalama işaretlerinden 2, el yazısından 2 puan olarak toplamda 9 puan elde etmiştir



Şekil 67. Öğrenci-5 CKBT uygulama öncesi örnek cümle-2

Öğrenci-5'in uygulama öncesinde yapılan CKBT'nin 3. maddesine yazdığı cümle Şekil 67'de verilmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda cümle; cümlede anlamdan 3, söz diziminden 3, yazım kuralları ve noktalama işaretlerinden 3, el yazısından 3 puan olarak toplamda 12 puan elde etmiştir.

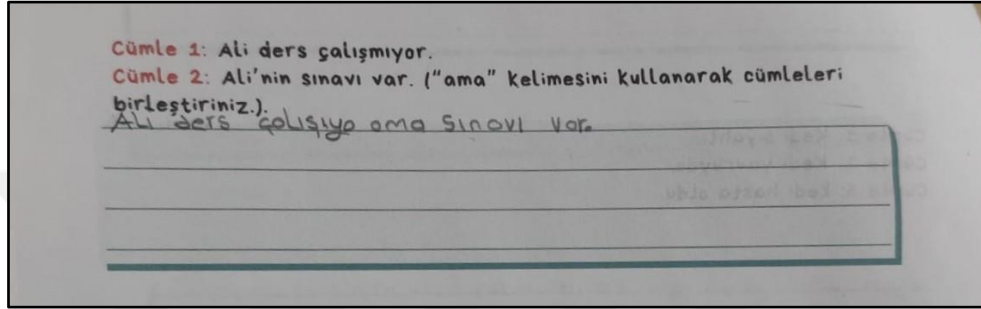
Öğrenci-5'in cümle birleştirme becerisi testine uygulama öncesi verdiği cevaplar cümle kalitesi rubriği kullanılarak değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucu elde edilen veriler Tablo 40'ta sunulmaktadır

Tablo 40

Öğrenci-5'e Ait Uygulama Öncesi CBBT Verilerinin Değerlendirilmesi

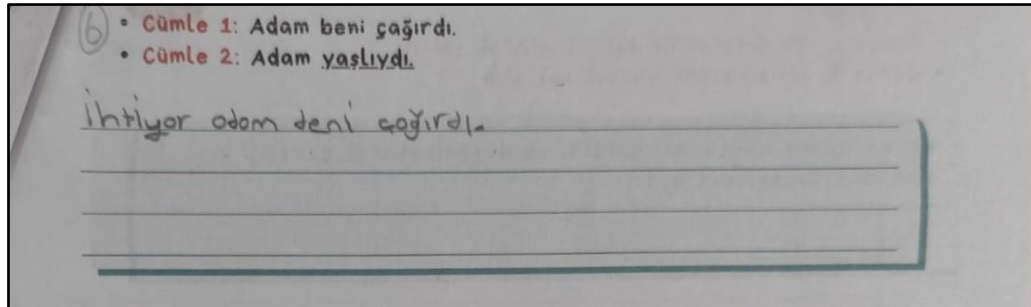
	Cümlede Anlam	Söz Dizimi	Yazım Kuralları ve Noktalama İşaretleri	El Yazısı	Toplam Puan
Ölçek Puan Aralığı	0-30	0-30	0-30	0-30	0-120
Öğrenci Puanı	24	29	22	25	100

Öğrenci-5'e ait uygulama öncesi cümle birleştirme becerisi testi verilerinin değerlendirilmesinin yer aldığı Tablo 40 incelendiğinde her bir boyutun 30 puan üzerinden değerlendirildiği görülmektedir. Buna göre öğrenci cümlede anlamdan 25, söz diziminden 29, yazım kuralları ve noktalama işaretlerinden 22, el yazısından ise 25 puan alarak toplamda 120 üzerinden 101 puan elde etmiştir. Bu durum öğrencinin yazım kuralları ve noktalama işaretleri boyutlarında bazı eksikliklerinin olduğunu göstermektedir. Öğrenci-5'in CBBT'ye uygulama öncesi yazdığı iki örnek cümle aşağıda verilmiştir.



Şekil 68. Öğrenci-5 CBBT uygulama öncesi örnek cümle-1

Öğrenci-5'in uygulama öncesinde yapılan CBBT'nin 5. maddesine yazdığı cümle Şekil 68'de verilmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda cümle; cümlede anlamdan 1, söz diziminden 3, yazım kuralları ve noktalama işaretlerinden 2, el yazısından 3 puan alarak toplamda 9 puan elde etmiştir.



Şekil 69. Öğrenci-5 CBBT uygulama öncesi örnek cümle-2

Öğrenci-5'in uygulama öncesinde yapılan CBBT'nin 6. maddesine yazdığı cümle Şekil 69'da verilmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda cümle; cümlede anlamdan 3, söz diziminden 3, yazım kuralları ve noktalama işaretlerinden 2, el yazısından 3 puan alarak toplamda 11 puan elde etmiştir.

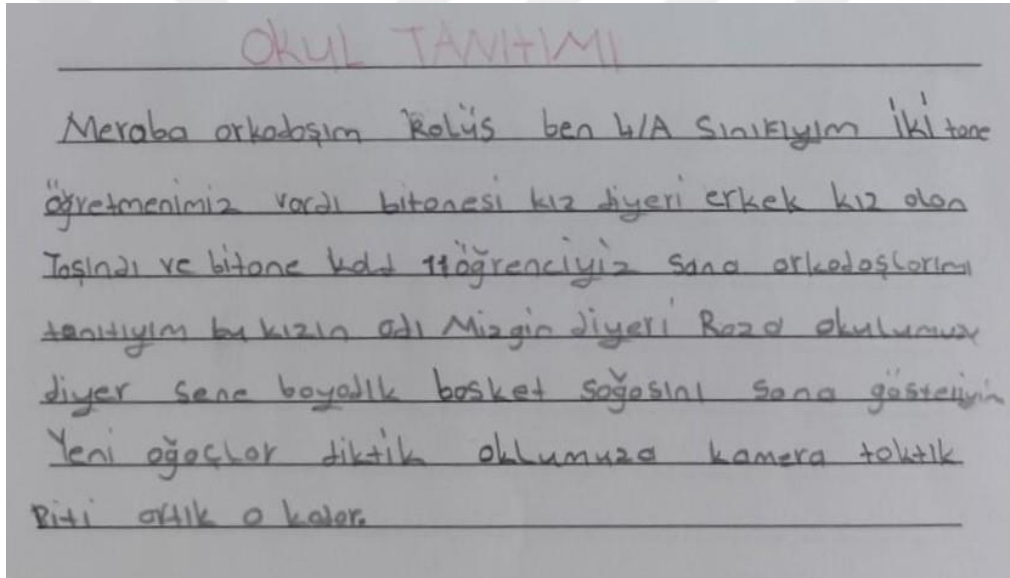
Tablo 41’de Öğrenci-5’e ait uygulama öncesi paragraf yazma becerilerinin, paragraf kalitesi dereceli puanlama anahtarı kullanılarak değerlendirilmesi sonucu elde edilen veriler sunulmaktadır.

Tablo 41

Öğrenci-5’e ait Uygulama Öncesi Paragraf Yazma Becerisinin Değerlendirilmesi

Performans Düzeyleri	Çok iyi (4puan)	İyi (3 puan)	Orta (2 puan)	Eksik (1puan)
Uygulama Öncesi			X	

Tablo 41’e göre Öğrenci-5’in uygulama öncesi paragraf yazma becerisi değerlendirilmiş ve performans düzeyi “orta” (2 puan) olarak belirlenmiştir. Öğrenci-2’nin uygulama öncesi yazdığı paragraf Şekil 70’te verilmiştir.



Şekil 70. Öğrenci-5’in uygulama öncesi yazdığı paragraf

Şekil 70’te verilen Öğrenci-5’e ait uygulama öncesi paragraf, yazma becerileri açısından değerlendirildiğinde;

- Paragrafın konusu net bir şekilde ifade edilmemiştir.
- Paragraf duygu ve düşüncelerle desteklenmemiştir.
- Paragrafta akıcı olmayan ancak anlaşılabilir bir dil kullanılmıştır.
- Paragrafta yazım ve noktalama kurallarına uyulmamıştır.
- Paragraf cümle yapısı bakımından çeşitlilik göstermemektedir.

- Paragrafta cümleler arası bağlantılar kısmen sorunludur.
- Paragrafta bir sonuç cümlesi yoktur.
- Paragrafta konu dışı ifade yer almamıştır.
- Paragrafta el yazısı okunaklı ve düzgündür.
- Paragrafın bütünü dikkate alındığında "*Öğrenci temel düzeyde bazı becerilere sahip ancak iyi bir paragraf yazmak için çaba göstermeli ve eksiklerini gidermeli*" düşüncesi oluşmaktadır.

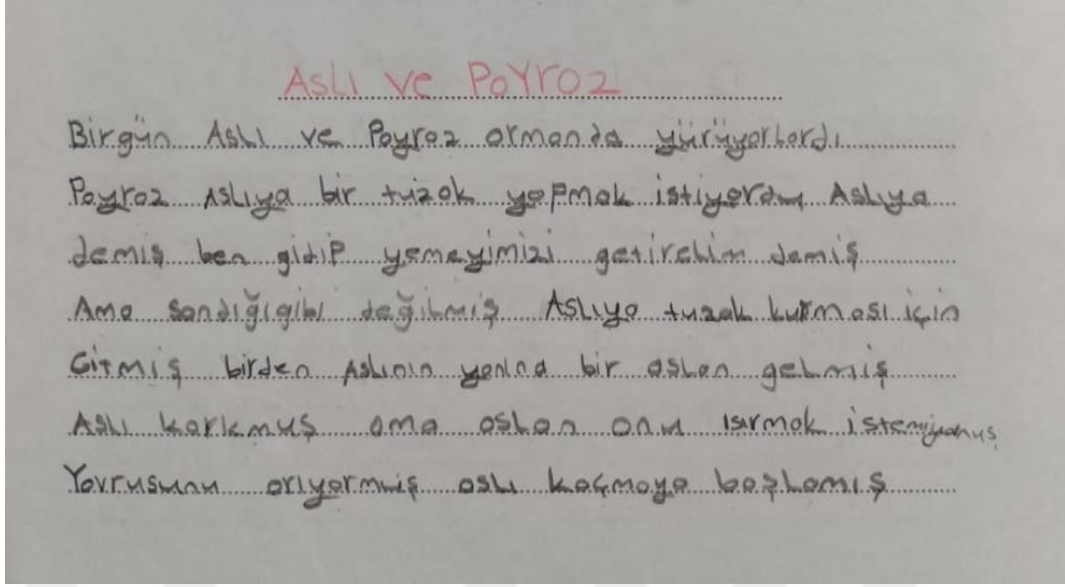
Tablo 42’de öğrenci-5’e ait hikâye yazma becerisinin 6+1 analitik yazma değerlendirme rubriğiyle değerlendirilmesi sonucu elde edilen veriler verilmiştir.

Tablo 42

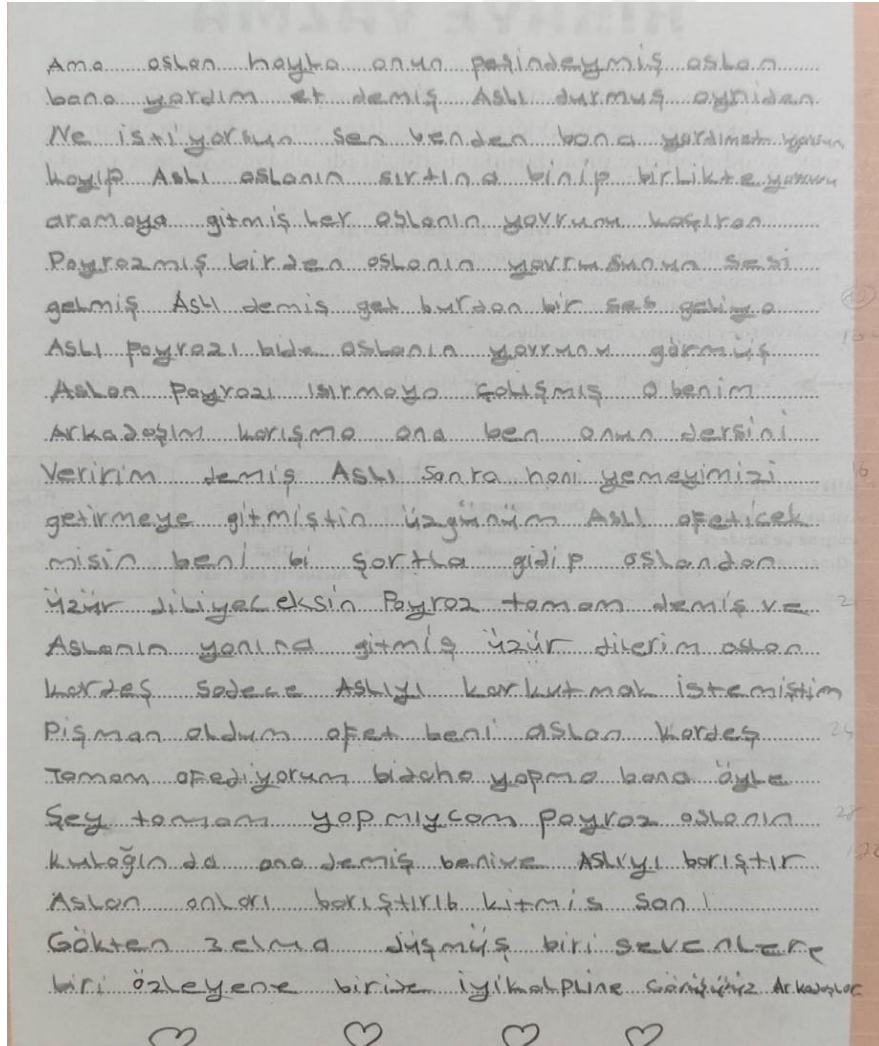
Öğrenci-5’e Ait Uygulama Öncesi Metin (Hikâye) Yazma Becerisinin Değerlendirilmesi

	Fikirler	Organizasyon	Üslup	Kelime Seçimi	Cümle Akıcılığı	İmla	Sunum	Toplam
Ölçek Puan Aralığı	1/3/5	1/3/5	1/3/5	1/3/5	1/3/5	1/3/5	1/3/5	7-35
Öğrenci Puanı	3	3	3	3	3	3	3	21

Öğrenci-5’e ait uygulama öncesi hikâye yazma becerisinin değerlendirilmesi sonucu elde edilen verilerin yer aldığı Tablo 42 incelendiğinde; fikirler performans düzeyinden 3, organizasyon performans düzeyinden 3, üslup performans düzeyinden 3, kelime seçimi performans düzeyinden 3, cümle akıcılığı performans düzeyinden 3, imla performans düzeyinden 3, sunum performans düzeyinden 3 olmak üzere toplam 21 puan alındığı belirlenmiştir. Öğrenci-5’in uygulama öncesi yazdığı metin (hikâye) Şekil 71-72’de verilmiştir:



Şekil 71. Öğrenci-5'in uygulama öncesi yazdığı hikâye sayfa-1



Şekil 72. Öğrenci-5'in uygulama öncesi yazdığı hikâye sayfa-2

Uygulama öncesi yapılan hikâye yazma çalışması, 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği'ne göre değerlendirilmiştir. Metinde anlatılmak istenen fikirler genel olarak açık bir şekilde ifade edilmiştir. Olay örgüsü anlamı destekleyecek düzeyde olup temel detaylara yer verilmiştir. Hikâyede ana fikir belirli ölçüde ortaya konmuş ancak bazı bölümlerde daha fazla açıklamaya ihtiyaç duyulmuştur. Bu nedenle fikirler alt boyutunda 3 puan verilmiştir. Metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri ayırt edilebilir niteliktedir. Olayların sıralaması tutarlı olmakla birlikte bölümler arasındaki geçişlerin daha akıcı hâle getirilmesi mümkündür. Bu sebeple organizasyon boyutunda 3 puan uygun görülmüştür. Anlatım genel anlamda açık ve anlaşılardır. Duygu ve düşünceler kısmen etkili bir biçimde yansıtılmış, yazarın kişisel üslubu yer yer hissedilmiştir. Bu nedenle üslup boyutunda 3 puan verilmiştir. Kullanılan kelimeler metni anlamlı kılmakta yeterli olmuş ancak sözcük çeşitliliği ve anlatımı güçlendirecek kelimelerin artırılması metni daha etkili hâle getirebilir. Bu nedenle kelime seçimi boyutunda 3 puan verilmiştir. Cümle yapıları genel olarak anlaşılır ve takip edilebilirdir. Bazı bölümlerde cümlelerin daha akıcı hâle getirilmesi gerektiği görülmüştür. Bu nedenle cümle akıcılığı boyutunda 3 puan uygun görülmüştür. Yazım ve noktalama kurallarına büyük ölçüde uyulmuş ancak yer yer küçük hatalara rastlanmıştır. Bu nedenle imla boyutunda 3 puan verilmiştir. Harflerin şekilleri, kelimeler arası boşluklar ve genel sayfa düzeni okunabilir düzeydedir. Ancak zaman zaman dikkat eksikliğinden kaynaklı küçük sunum sorunları gözlemlenmiştir. Bu nedenle sunum boyutunda da 3 puan uygun görülmüştür. Genel değerlendirme sonucunda hikâye toplam 21 puan ile değerlendirilmiştir.

4.1.6. Öğrenci-6'nın Cevaplarına İlişkin Bulgular

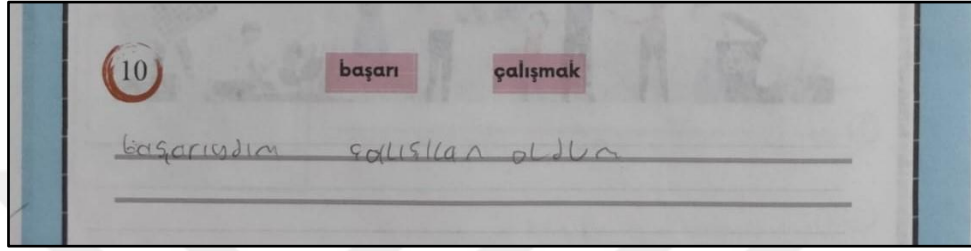
Öğrenci-6'nın uygulama öncesinde Cümle Kurma Becerisi Testi'ne verdiği cevaplar cümle kalitesi değerlendirme rubriği kullanılarak değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda elde edilen veriler Tablo 43'te sunulmaktadır.

Tablo 43

Öğrenci-6'ya Ait Uygulama Öncesi CKBT Verilerinin Değerlendirilmesi

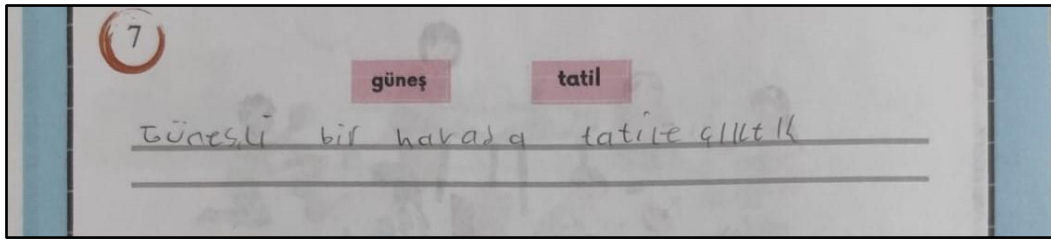
	Cümlede Anlam	Söz Dizimi	Yazım Kuralları ve Noktalama İşaretleri	El Yazısı	Toplam Puan
Ölçek Puan Aralığı	0-36	0-36	0-36	0-36	0-144
Öğrenci Puanı	26	31	15	19	91

Öğrenci-6'ya ait uygulama öncesinde yapılan CKBT değerlendirme verilerinin yer aldığı Tablo 43 incelendiğinde her bir boyutun 36 puan üzerinden değerlendirildiği görülmektedir. Buna göre öğrenci, cümlede anlamdan 26, söz diziminden 31, yazım kuralları ve noktalama işaretlerinden 15, el yazısından ise 19 puan alarak toplamda 144 üzerinden 91 puan elde etmiştir. Bu durum öğrencinin özellikle yazım kuralları ve noktalama işaretleri ile el yazısı boyutlarında belirgin eksikliklerinin olduğunu göstermektedir. Öğrenci-6'nın CKBT'ye uygulama öncesi yazdığı iki örnek cümle aşağıda verilmiştir:



Şekil 73. Öğrenci-6 CKBT uygulama öncesi örnek cümle-1

Öğrenci-6'nın uygulama öncesinde yapılan CKBT'nin 10. maddesine yazdığı cümle Şekil 73'te verilmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda cümle; cümlede anlamdan 1, söz diziminden 1, yazım kuralları ve noktalama işaretlerinden 1, el yazısından 2 puan alarak toplamda 5 puan elde etmiştir.



Şekil 74. Öğrenci-6 CKBT uygulama öncesi örnek cümle-2

Öğrenci-6'nın uygulama öncesinde yapılan CKBT'nin 7. maddesine yazdığı cümle Şekil 74'te verilmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda cümle; cümlede anlamdan 3, söz diziminden 3, yazım kuralları ve noktalama işaretlerinden 2, el yazısından 2 puan alarak toplamda 10 puan elde etmiştir.

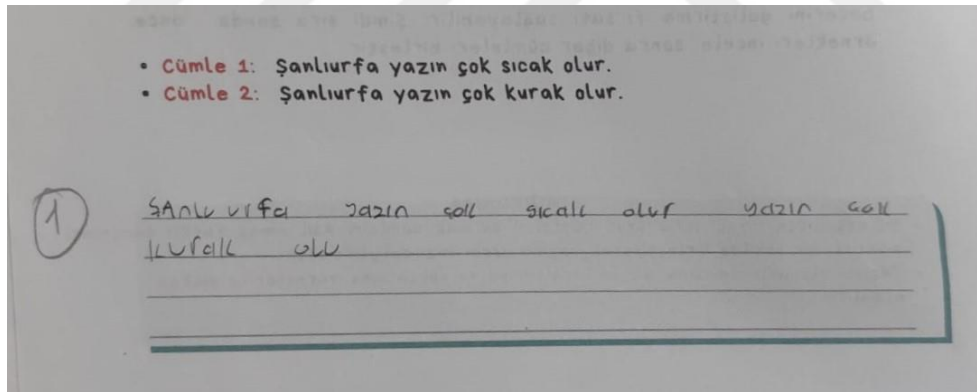
Öğrenci-6'nın cümle birleştirme becerisi testine uygulama öncesi verdiği cevaplar cümle kalitesi rubriği kullanılarak değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucu elde edilen veriler Tablo 44'te sunulmaktadır.

Tablo 44

Öğrenci-6'ya Ait Uygulama Öncesi CBBT Verilerinin Değerlendirilmesi

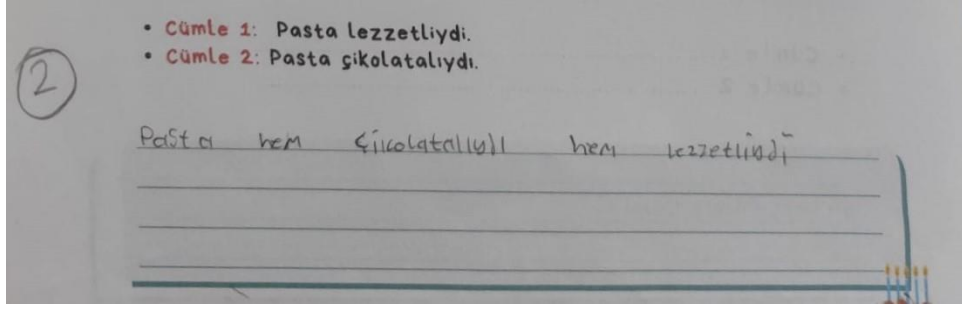
	Cümlede Anlam	Söz Dizimi	Yazım Kuralları ve Noktalama İşaretleri	El Yazısı	Toplam Puan
Ölçek Puan Aralığı	0-30	0-30	0-30	0-30	0-120
Öğrenci Puanı	12	19	11	14	56

Öğrenci-6'ya ait uygulama öncesi cümle birleştirme becerisi testi verilerinin değerlendirilmesinin yer aldığı Tablo 44 incelendiğinde her bir boyutun 30 puan üzerinden değerlendirildiği görülmektedir. Buna göre öğrenci, cümlede anlamdan 12, söz diziminden 19, yazım kuralları ve noktalama işaretlerinden 11, el yazısından ise 14 puan alarak toplamda 120 üzerinden 56 puan elde etmiştir. Bu durum öğrencinin özellikle yazım kuralları ve noktalama işaretleri, el yazısı ve cümlede anlam boyutlarında belirgin eksikliklerinin olduğunu göstermektedir. Öğrenci-6'nın CBBT'ye uygulama öncesi yazdığı iki örnek cümle aşağıda verilmiştir.



Şekil 75. Öğrenci-6 CBBT uygulama öncesi örnek cümle-1

Öğrenci-6'nın uygulama öncesinde yapılan CBBT'nin 1. maddesine yazdığı cümle Şekil 75'te verilmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda cümle; cümlede anlamdan 1, söz diziminden 1, yazım kuralları ve noktalama işaretlerinden 1, el yazısından 2 puan alarak toplamda 5 puan elde etmiştir.



Şekil 76. Öğrenci-6 CBBT uygulama öncesi örnek cümle-2

Öğrenci-6'nın uygulama öncesinde yapılan CBBT'nin 2. maddesine yazdığı cümle Şekil 76'da verilmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda cümle; cümlede anlamdan 2, söz diziminden 2, yazım kuralları ve noktalama işaretlerinden 2, el yazısından 2 puan olarak toplamda 8 puan elde etmiştir.

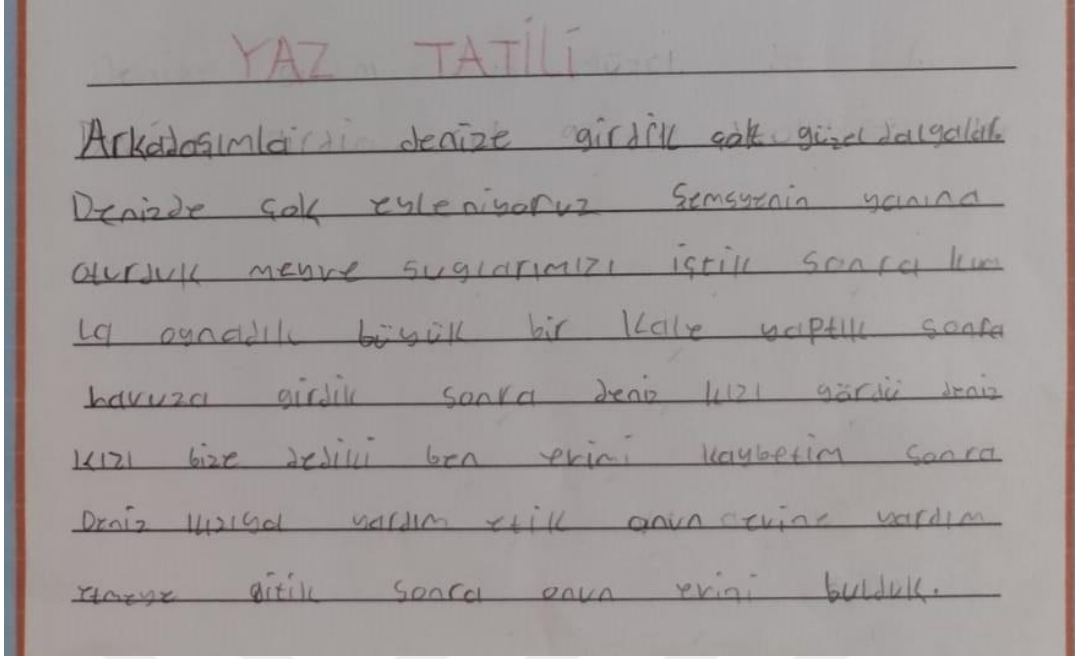
Tablo 45'te Öğrenci-6'ya ait uygulama öncesi paragraf yazma becerilerinin, paragraf kalitesi dereceli puanlama anahtarı kullanılarak değerlendirilmesi sonucu elde edilen veriler sunulmaktadır.

Tablo 45

Öğrenci-6'ya Ait Uygulama Öncesi Paragraf Yazma Becerisinin Değerlendirilmesi

Performans Düzeyleri	Çok iyi (4puan)	İyi (3 puan)	Orta (2 puan)	Eksik (1puan)
Uygulama Öncesi			X	

Tablo 45'e göre Öğrenci-6'nın uygulama öncesi paragraf yazma becerisi değerlendirilmiş ve performans düzeyi "orta" (2 puan) olarak belirlenmiştir. Öğrenci-6'nın uygulama öncesi yazdığı paragraf Şekil 77'de verilmiştir.



Şekil 77. Öğrenci-6'nın uygulama öncesi yazdığı paragraf

Şekil 77'de verilen Öğrenci-6'ya ait uygulama öncesi paragraf, yazma becerileri açısından değerlendirildiğinde;

- Paragrafın konusu net bir şekilde ifade edilmemiştir.
- Paragraf duygu ve düşüncelerle desteklenmemiştir.
- Paragrafta akıcı olmayan ancak anlaşılabilir bir dil kullanılmıştır.
- Paragrafta yazım ve noktalama kurallarına uyulmamıştır.
- Paragraf cümle yapısı bakımından çeşitlilik göstermektedir.
- Paragrafta cümleler arası bağlantılarda sorunlar vardır.
- Paragrafta bir sonuç cümlesi vardır.
- Paragrafta konu dışı ifade yer verilmemiştir.
- Paragrafta el yazısı okunaklıdır ancak hatalar mevcuttur.
- Paragrafın bütünü dikkate alındığında "Öğrenci temel düzeyde bazı becerilere sahip ancak iyi bir paragraf yazmak için çaba göstermeli ve eksiklerini gidermeli" düşüncesi oluşmaktadır.

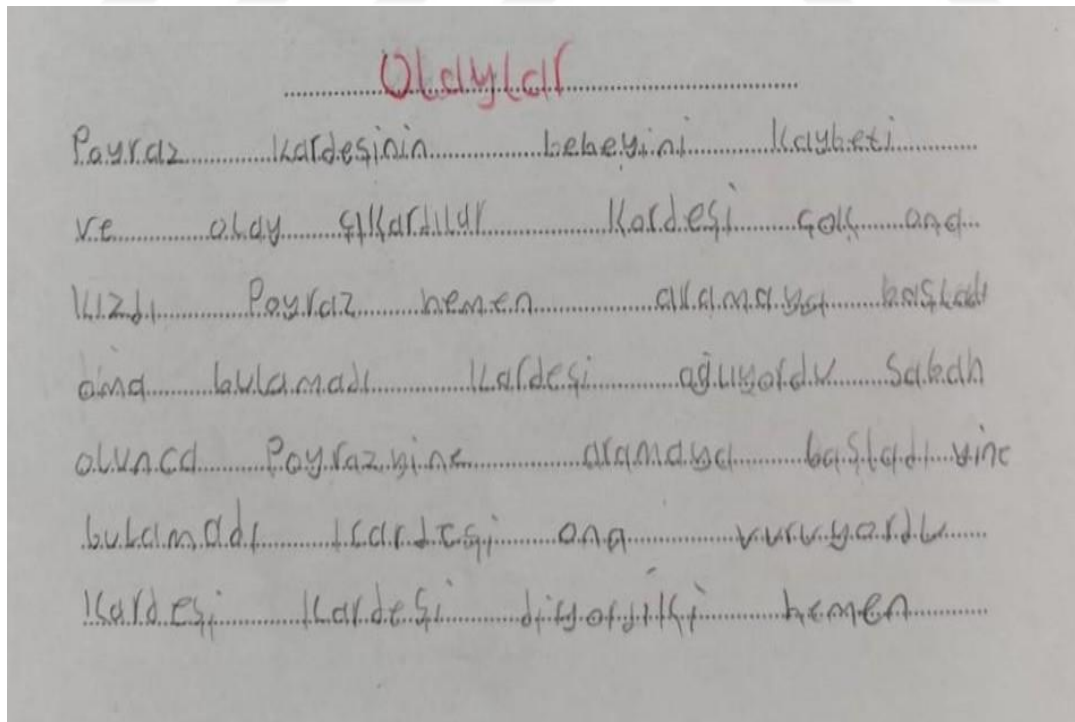
Tablo 46’da öğrenci-6’ya ait hikâye yazma becerisinin 6+1 analitik yazma değerlendirme rubriğiyle değerlendirilmesi sonucu elde edilen veriler verilmiştir.

Tablo 46

Öğrenci-6’ya Ait Uygulama Öncesi Metin (Hikâye) Yazma becerisinin Değerlendirilmesi

	Fikirler	Organizasyon	Üslup	Kelime Seçimi	Cümle Akıcılığı	İmla	Sunum	Toplam
Ölçek Puan Aralığı	1/3/5	1/3/5	1/3/5	1/3/5	1/3/5	1/3/5	1/3/5	7-35
Öğrenci Puanı	1	3	3	3	1	1	3	15

Öğrenci-6’ya ait uygulama öncesi hikâye yazma becerisinin değerlendirilmesi sonucu elde edilen verilerin yer aldığı Tablo 46 incelendiğinde; fikirler performans düzeyinden 1, organizasyon performans düzeyinden 3, üslup performans düzeyinden 3, kelime seçimi performans düzeyinden 3, cümle akıcılığı performans düzeyinden 1, imla performans düzeyinden 1, sunum performans düzeyinden 3 olmak üzere toplam 15 puan alındığı belirlenmiştir. Öğrenci-6’nın uygulama öncesi yazdığı metin (hikâye) Şekil 78-79’da verilmiştir:



Şekil 78. Öğrenci-6’nın uygulama öncesi yazdığı hikâye sayfa-1

bulunmaktadır. Bu nedenle cümle akıcılığı boyutunda 1 puan verilmiştir. Yazım hataları ve noktalama eksiklikleri belirgin seviyededir. Dilbilgisi kurallarına tam anlamıyla uyulmamış, noktalama işaretleri eksik ya da hatalı kullanılmıştır. Bu yüzden imla boyutunda 1 puan verilmiştir. Harflerin şekilleri, kelimeler arasındaki boşluklar ve sayfa düzeni genel olarak okunabilir seviyededir. Ancak yazının daha düzenli ve estetik olması için iyileştirme gerekmektedir. Bu nedenle sunum boyutunda 3 puan verilmiştir. Genel değerlendirme sonucunda hikâye toplam 15 puan ile değerlendirilmiştir.

4.2. Uygulama Sonrası Bulgular

Araştırmada uygulama sonrası öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinden cümle yazma becerileri “Cümle Kurma Becerisi Testi” ve “Cümle Birleştirme Becerisi Testi”, paragraf yazma becerileri “Paragraf Yazma Becerisi Testi”, hikâye yazma becerileri “Hikâye Yazma Becerisi Testi” ve yazmaya yönelik tutumları “Yazma Tutumu Ölçeği” aracılığı ile belirlenmiştir. Öğrencilerin uygulama sonrası durumlarına ilişkin bulgular her öğrenciye göre ayrı ayrı raporlanmıştır.

4.2.1. Öğrenci-1’in Cevaplarına İlişkin Bulgular

Öğrenci-1’in uygulama sonrasında Cümle Kurma Becerisi Testi’ne verdiği cevaplar cümle kalitesi değerlendirme rubriği kullanılarak değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda elde edilen veriler Tablo 47’de sunulmaktadır

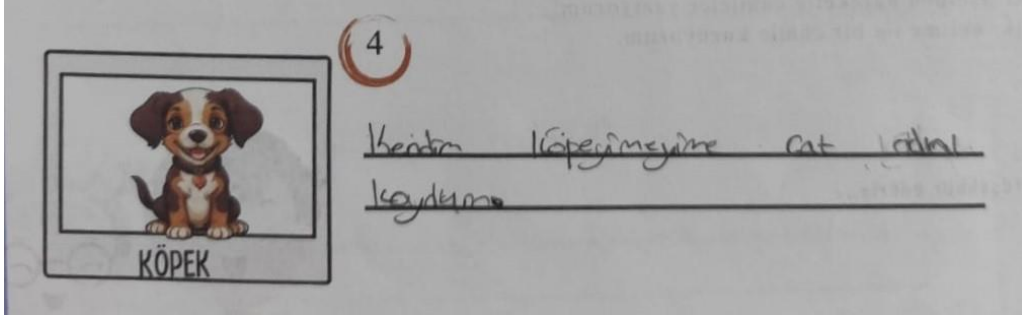
Tablo 47

Öğrenci-1’e Ait Uygulama Sonrası Cümle Kurma Becerisi Verilerin Değerlendirilmesi

	Cümlede Anlam	Söz Dizimi	Yazım Kuralları ve Noktalama İşaretleri	El Yazısı	Toplam Puan
Ölçek Puan Aralığı	0-36	0-36	0-36	0-36	0-144
Öğrenci Puanı	28	34	27	28	117

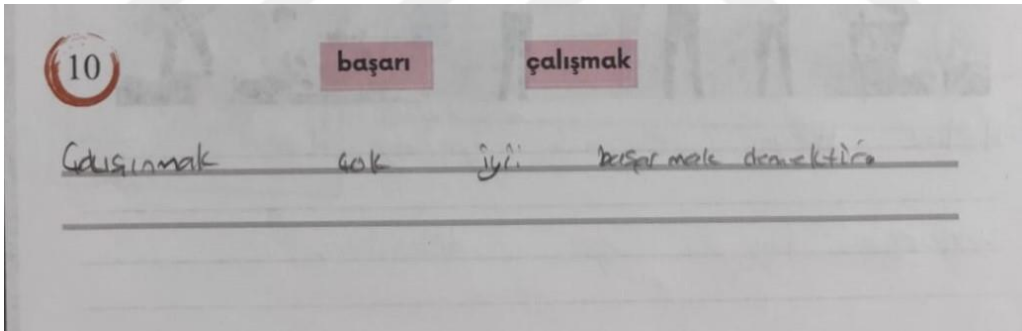
Öğrenci-1’e ait uygulama sonrasında yapılan CKBT değerlendirme verilerinin yer aldığı Tablo 47 incelendiğinde her bir boyutun 36 puan üzerinden değerlendirildiği görülmektedir. Buna göre öğrenci cümlede anlamdan 28, söz diziminden 34, yazım kuralları ve noktalama işaretlerinden 27, el yazısından ise 28 puan alarak toplamda 144 üzerinden 117 puan elde

etmiştir. Bu durum, öğrencinin söz dizimi boyutunda güçlü bir performans sergilediğini göstermektedir. Öğrenci-2'nin CKBT'ye uygulama sonrası yazdığı iki örnek cümle aşağıda verilmiştir:



Şekil 80. Öğrenci-1 CKBT uygulama sonrası örnek cümle-1

Öğrenci-1'in uygulama sonrasında yapılan CKBT'nin 4. maddesine yazdığı cümle Şekil 80'de verilmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda cümle; cümlede anlamdan 2, söz diziminden 3, yazım kuralları ve noktalama işaretlerinden 2, el yazısından 2 puan olarak toplamda 9 puan elde etmiştir.



Şekil 81. Öğrenci-1 CKBT uygulama sonrası örnek cümle-2

Öğrenci-1'in uygulama sonrasında yapılan CKBT'nin 10. maddesine yazdığı cümle Şekil 81'de verilmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda cümle; cümlede anlamdan 1, söz diziminden 2, yazım kuralları ve noktalama işaretlerinden 2, el yazısından 2 puan olarak toplamda 9 puan elde etmiştir.

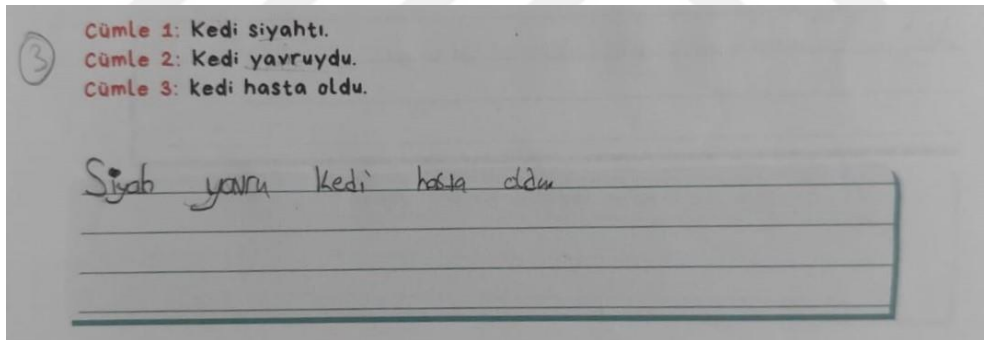
Öğrenci-1'in cümle birleştirme becerisi testine uygulama sonrası verdiği cevaplar cümle kalitesi rubriği kullanılarak değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucu elde edilen veriler Tablo 48'de sunulmaktadır.

Tablo 48

Öğrenci-1'e Ait Uygulama Sonrası CBBT Verilerinin Değerlendirilmesi

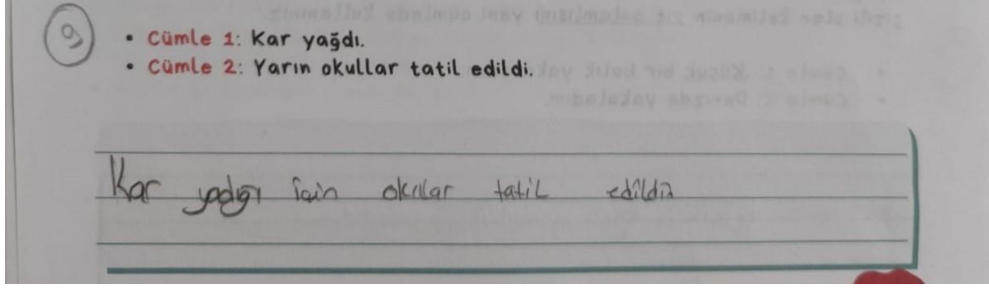
	Cümlede Anlam	Söz Dizimi	Yazım Kuralları ve Noktalama İşaretleri	El Yazısı	Toplam Puan
Ölçek Puan Aralığı	0-30	0-30	0-30	0-30	0-120
Öğrenci Puanı	30	30	28	24	112

Öğrenci-1'e ait uygulama sonrası cümle birleştirme becerisi testi verilerinin değerlendirilmesinin yer aldığı Tablo 48 incelendiğinde her bir boyutun 30 puan üzerinden değerlendirildiği görülmektedir. Buna göre öğrenci, cümlede anlamdan 30, söz diziminden 30, yazım kuralları ve noktalama işaretlerinden 28, el yazısından ise 24 puan alarak toplamda 120 üzerinden 112 puan elde etmiştir. Bu durum öğrencinin cümlede anlam ve söz dizimi boyutlarında güçlü bir performans sergilediğini ancak el yazısı boyutlarında bazı eksikliklerinin olduğunu göstermektedir. Öğrenci-2'nin CBBT'ye uygulama sonrası yazdığı iki örnek cümle aşağıda verilmiştir.



Şekil 82. Öğrenci-1 CBBT uygulama sonrası örnek cümle-1

Öğrenci-1'in uygulama sonrasında yapılan CBBT'nin 3. maddesine yazdığı cümle Şekil 82'de verilmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda cümle; cümlede anlamdan 3, söz diziminden 3, yazım kuralları ve noktalama işaretlerinden 3, el yazısından 3 puan alarak toplamda 12 puan elde etmiştir.



Şekil 83. Öğrenci-1 CBBT uygulama sonrası örnek cümle-2

Öğrenci-1'in uygulama sonrasında yapılan CBBT'nin 9. maddesine yazdığı cümle Şekil 83'te verilmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda cümle; cümlede anlamdan 3, söz diziminden 3, yazım kuralları ve noktalama işaretlerinden 2, el yazısından 2 puan alarak toplamda 10 puan elde etmiştir.

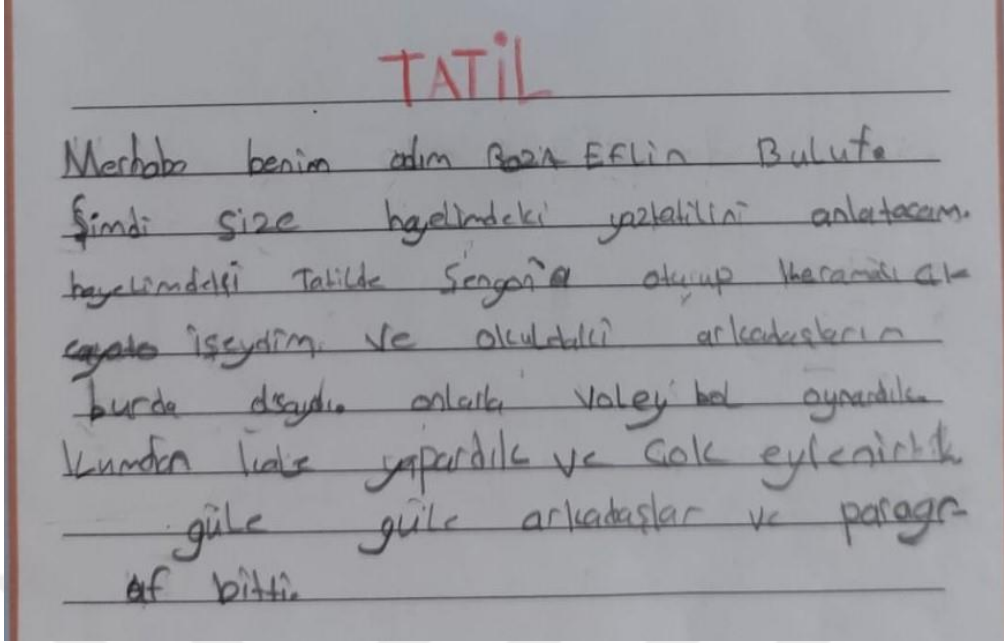
Tablo 49'da Öğrenci-1'in uygulama sonrası paragraf, yazma becerileri bakımından paragraf kalitesi dereceli puanlama anahtarı kullanılarak değerlendirilmesi sonucu elde edilen veriler sunulmaktadır.

Tablo 49

Öğrenci-1'e Ait Uygulama Sonrası Paragraf Yazma Becerisinin Değerlendirilmesi

	Çok iyi (4puan)	İyi (3 puan)	Orta (2 puan)	Eksik (1puan)
Uygulama Sonrası		X		

Tablo 49'a göre Öğrenci-1'in uygulama sonrası paragraf yazma becerisi değerlendirilmiş ve performans düzeyi "iyi" (3 puan) olarak belirlenmiştir. Öğrenci-1'in uygulama sonrası yazdığı paragraf Şekil 84'te verilmiştir.



Şekil 84. Öğrenci-1'in uygulama sonrası yazdığı paragraf

Şekil 84'te verilen Öğrenci-1'in uygulama sonrası yazdığı paragraf, yazma becerileri açısından değerlendirildiğinde;

- Paragrafın konusu net bir şekilde ifade edilmiştir.
- Paragraf duygu ve düşüncelerle desteklenmiştir.
- Paragrafta kısmen akıcı ve anlaşılabilir bir dil kullanılmıştır.
- Paragrafta yazım ve noktalama kuralları bakımından kısmen hatalar vardır.
- Paragraf cümle yapısı bakımından çeşitlilik göstermemektedir.
- Paragrafta cümleler arası bağlantılar kısmen sorunludur.
- Paragrafta bir sonuç cümlesi vardır.
- Paragrafta konu dışı ifade yer almamıştır.
- Paragrafta el yazısı kısmen yetersizdir.
- Paragrafın bütünü dikkate alındığında "*Öğrenci nispeten başarılı ancak biraz çaba gösterdiğinde iyi bir paragraf yazabilir*" düşüncesi oluşmaktadır.

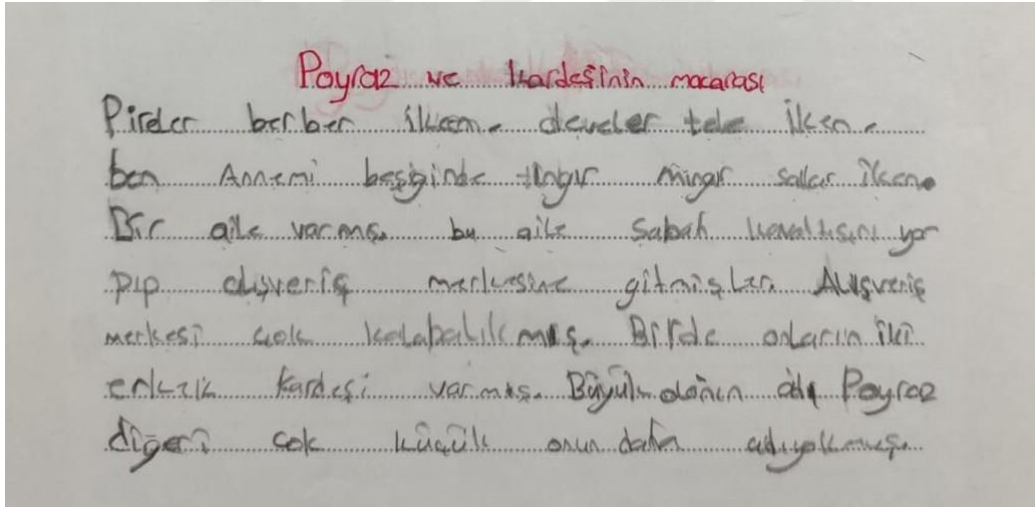
Tablo 50'de öğrenci-1'e ait hikâye yazma becerisinin 6+1 analitik yazma değerlendirme rubriğiyle değerlendirilmesi sonucu elde edilen veriler verilmiştir.

Tablo 50

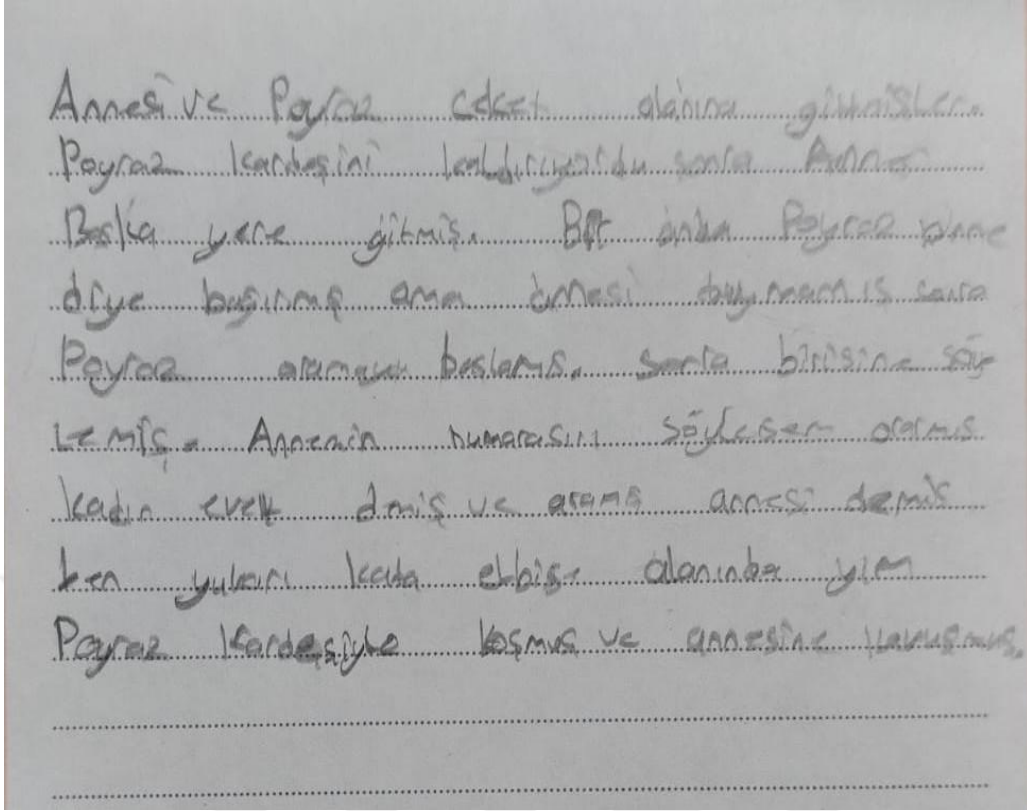
Öğrenci-1'e Ait Uygulama Sonrası Metin (Hikâye) Yazma Becerisinin Değerlendirilmesi

	Fikirler	Organizasyon	Üslup	Kelime Seçimi	Cümle Akıcılığı	İmla	Sunum	Toplam
Ölçek Puan Aralığı	1/3/5	1/3/5	1/3/5	1/3/5	1/3/5	1/3/5	1/3/5	7-35
Öğrenci Puanı	3	3	3	3	3	3	3	21

Öğrenci-1'e ait uygulama sonrası hikâye yazma becerisinin değerlendirilmesi sonucu elde edilen verilerin yer aldığı Tablo 50 incelendiğinde; fikirler performans düzeyinden 3, organizasyon performans düzeyinden 3, üslup performans düzeyinden 3, kelime seçimi performans düzeyinden 3, cümle akıcılığı performans düzeyinden 3, imla performans düzeyinden 3, sunum performans düzeyinden 3 olmak üzere toplam 21 puan alındığı belirlenmiştir. Öğrenci-1'in uygulama sonrası yazdığı metin (hikâye) Şekil 85-86'da verilmiştir:



Şekil 85. Öğrenci-1'in uygulama sonrası yazdığı hikâye sayfa-1



Şekil 86. Öğrenci-1'in uygulama sonrası yazdığı hikâye sayfa-2

Öğrencinin yazmış olduğu hikâye, 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği'ne göre değerlendirilmiştir. Metinde anlatılmak istenen düşünceler anlaşılabilir düzeydedir. Yazar hikâyede belli bir olay örgüsü oluşturmaya çalışmış fikirlerini belirli bir çerçevede sunmuştur. Ancak anlatım detaylandırılmadığı için metin daha etkili hale getirilememiştir. Bu nedenle fikirler boyutunda 3 puan verilmiştir. Metin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini içermektedir. Olaylar belirli bir sıralama ile verilmiş olsa da bazı geçişlerde kopukluklar gözlemlenmektedir. Hikâyenin akışı genel olarak anlaşılır olsa da daha güçlü bir yapı ile desteklenebilir. Bu yüzden organizasyon boyutunda 3 puan verilmiştir. Yazar anlatımında kendi bakış açısını yansıtmaya çalışmış ve hikâyeye kişisel bir üslup katmıştır. Ancak ifadeler yer yer okuyucunun ilgisini canlı tutmakta yetersiz kalmaktadır. Üslup açısından samimi bir dil kullanılsa da daha etkileyici bir anlatım tercih edilmelidir. Bu yüzden üslup boyutunda 3 puan verilmiştir. Kelime seçimi hikâyenin genel anlamını desteklemektedir. Kullanılan kelimeler anlaşılır olmakla birlikte daha çeşitli ve güçlü kelimeler seçilerek anlatım zenginleştirilebilir. Bu nedenle kelime seçimi boyutunda 3 puan verilmiştir. Cümle yapıları incelendiğinde metinde akıcılığı bozan ifadeler göze çarpmaktadır. Cümleler bazen eksik veya tam anlamıyla anlaşılır olmayacak şekilde oluşturulmuştur. Bu nedenle cümle

akıcılığı boyutunda 3 puan verilmiştir. Yazım hataları ve noktalama eksiklikleri belirgin seviyededir. Noktalama işaretlerinin eksik veya hatalı kullanıldığı ve yazım kurallarına tam olarak uyulmadığı görülmektedir. Bu yüzden imla boyutunda 3 puan verilmiştir. Harflerin şekilleri, kelimeler arasındaki boşluklar ve genel sayfa düzeni düzensizdir. Yazının daha okunaklı ve düzenli olması için sunum açısından iyileştirmeler gerekmektedir. Bu nedenle sunum boyutunda 3 puan verilmiştir. Genel değerlendirme sonucunda hikâye toplam 21 puan ile değerlendirilmiştir.

4.2.2. Öğrenci-2'nin Cevaplarına İlişkin Bulgular

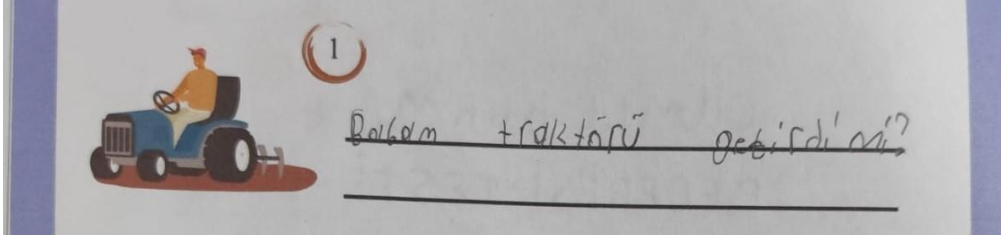
Öğrenci-2'nin uygulama sonrasında Cümle Kurma Becerisi Testi'ne verdiği cevaplar cümle kalitesi değerlendirme rubriği kullanılarak değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda elde edilen veriler Tablo 51'de sunulmaktadır.

Tablo 51

Öğrenci-2'ye Ait Uygulama Sonrası CKBT Verilerin Değerlendirilmesi

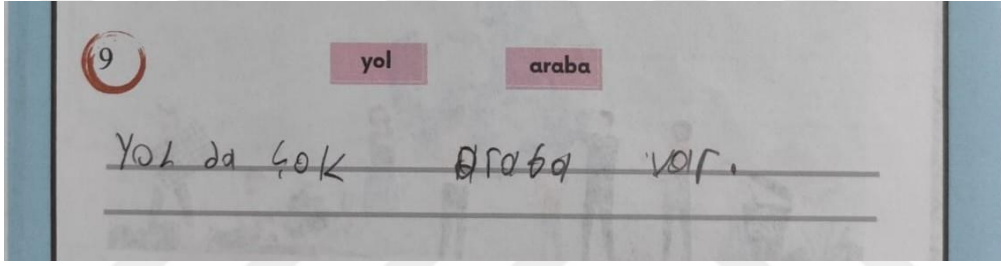
	Cümlede Anlam	Söz Dizimi	Yazım Kuralları ve Noktalama İşaretleri	El Yazısı	Toplam Puan
Ölçek Puan Aralığı	0-36	0-36	0-36	0-36	0-144
Öğrenci Puanı	28	32	27	20	107

Öğrenci-2'ye ait uygulama sonrasında yapılan CKBT değerlendirme verilerinin yer aldığı Tablo 51 incelendiğinde her bir boyutun 36 puan üzerinden değerlendirildiği görülmektedir. Buna göre öğrenci cümlede anlamdan 28, söz diziminden 32, yazım kuralları ve noktalama işaretlerinden 27, el yazısından ise 20 puan alarak toplamda 144 üzerinden 107 puan elde etmiştir. Bu durum öğrencinin söz dizimi boyutunda güçlü bir performans sergilediğini ancak yazım kuralları ve noktalama işaretleri ile el yazısı boyutlarında bazı eksikliklerinin olduğunu göstermektedir. Öğrenci-2'nin CKBT'ye uygulama sonrası yazdığı iki örnek cümle aşağıda verilmiştir:



Şekil 87. Öğrenci-2 CKBT uygulama sonrası örnek cümle-1

Öğrenci-2'nin uygulama sonrasında yapılan CKBT'nin 1. maddesine yazdığı cümle Şekil 87'de verilmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda cümle; cümlede anlamdan 3, söz diziminden 3, yazım kuralları ve noktalama işaretlerinden 3, el yazısından 2 puan olarak toplamda 11 puan elde etmiştir.



Şekil 88. Öğrenci-2 CKBT uygulama sonrası örnek cümle-2

Öğrenci-2'nin uygulama sonrasında yapılan CKBT'nin 9. maddesine yazdığı cümle Şekil 88'de verilmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda cümle; cümlede anlamdan 3, söz diziminden 3, yazım kuralları ve noktalama işaretlerinden 2, el yazısından 2 puan olarak toplamda 10 puan elde etmiştir.

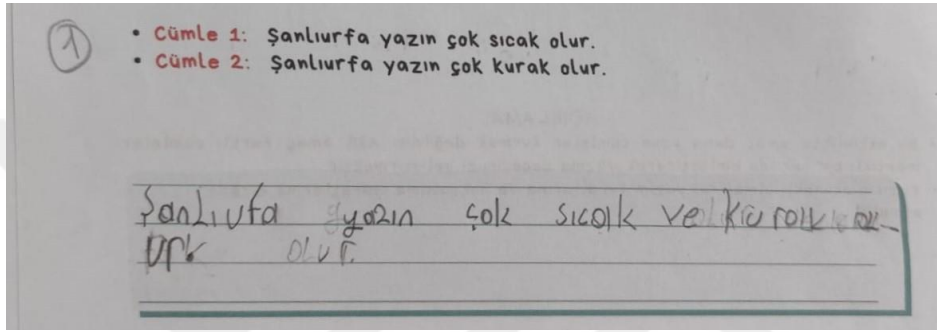
Öğrenci-2'nin cümle birleştirme becerisi testine uygulama sonrası verdiği cevaplar cümle kalitesi rubriği kullanılarak değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucu elde edilen veriler Tablo 52'de sunulmaktadır.

Tablo 52

Öğrenci-2'ye Ait Uygulama Sonrası CBBT Verilerinin Değerlendirilmesi

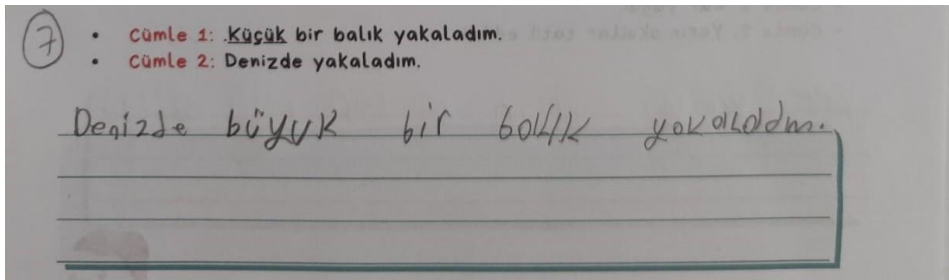
	Cümlede Anlam	Söz Dizimi	Yazım Kuralları ve Noktalama İşaretleri	El Yazısı	Toplam Puan
Ölçek Puan Aralığı	0-30	0-30	0-30	0-30	0-120
Öğrenci Puanı	28	30	24	20	102

Öğrenci-2'ye ait uygulama sonrası cümle birleştirme becerisi testi verilerinin değerlendirilmesinin yer aldığı Tablo 52 incelendiğinde her bir boyutun 30 puan üzerinden değerlendirildiği görülmektedir. Buna göre öğrenci cümlede anlamdan 28, söz diziminden 30, yazım kuralları ve noktalama işaretlerinden 24, el yazısından ise 20 puan alarak toplamda 120 üzerinden 102 puan elde etmiştir. Bu durum öğrencinin cümlede anlam ve söz dizimi boyutlarında güçlü bir performans sergilediğini ancak yazım kuralları ve noktalama işaretleri ile el yazısı boyutlarında bazı eksikliklerinin olduğunu göstermektedir. Öğrenci-2'nin CBBT'ye uygulama sonrası yazdığı iki örnek cümle aşağıda verilmiştir.



Şekil 89. Öğrenci-2 CBBT uygulama sonrası örnek cümle-1

Öğrenci-2'nin uygulama sonrası yapılan CBBT'nin 1. maddesine yazdığı cümle Şekil 89'da verilmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda cümle; cümlede anlamdan 3, söz diziminden 3, yazım kuralları ve noktalama işaretlerinden 2, el yazısından 2 puan alarak toplamda 10 puan elde etmiştir.



Şekil 90. Öğrenci-2 CBBT uygulama sonrası örnek cümle-2

Öğrenci-2'nin uygulama sonrası yapılan CBBT'nin 7. maddesine yazdığı cümle Şekil 90'da verilmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda cümle; cümlede anlamdan 3, söz diziminden 3, yazım kuralları ve noktalama işaretlerinden 3, el yazısından 2 puan alarak toplamda 11 puan elde etmiştir.

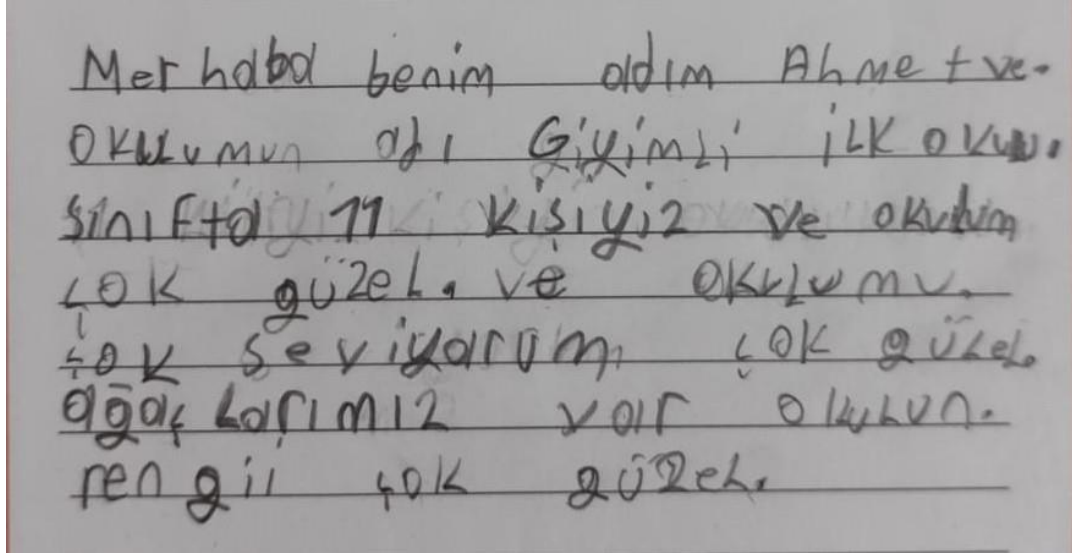
Tablo 53'te Öğrenci-2'ye ait uygulama sonrası paragraf, yazma becerileri bakımından paragraf kalitesi dereceli puanlama anahtarı kullanılarak değerlendirilmesi sonucu elde edilen veriler sunulmaktadır.

Tablo 53

Öğrenci-2'ye Ait Uygulama Sonrası Paragraf Yazma Becerisinin Değerlendirilmesi

	Çok iyi (4puan)	İyi (3 puan)	Orta (2 puan)	Eksik (1puan)
Uygulama Sonrası			X	

Tablo 53'e göre Öğrenci-2'nin uygulama sonrası paragraf yazma becerisi değerlendirilmiş ve performans düzeyi "orta" (2 puan) olarak belirlenmiştir. Öğrenci-2'nin uygulama sonrası yazdığı paragraf Şekil 91'de verilmiştir.



Şekil 91. Öğrenci-2'nin uygulama sonrası yazdığı paragraf

Şekil 91'de verilen Öğrenci-2'nin uygulama sonrası yazdığı paragraf, yazma becerileri açısından değerlendirildiğinde;

- Paragrafın konusu net bir şekilde ifade edilmemiştir ancak paragraf okunduğunda anlaşılmaktadır.
- Paragraf duygu ve düşüncelerle desteklenmemiştir.
- Paragrafta akıcı olmayan ancak anlaşılabilir bir dil kullanılmıştır.
- Paragrafta yazım ve noktalama kurallarına dikkat edilmemiştir.
- Paragraf cümle yapısı bakımından çeşitlilik göstermemektedir.

- Paragrafta cümleler arası bağlantılar kısmen sorunludur.
- Paragrafta bir sonuç cümlesi yoktur.
- Paragrafta konu dışı ifade yer almamıştır.
- Paragrafta el yazısı yetersizdir.
- Paragrafın bütünü dikkate alındığında "*Öğrenci temel düzeyde bazı becerilere sahip ancak iyi bir paragraf yazmak için çaba göstermeli ve eksiklerini gidermeli*" düşüncesi oluşmaktadır.

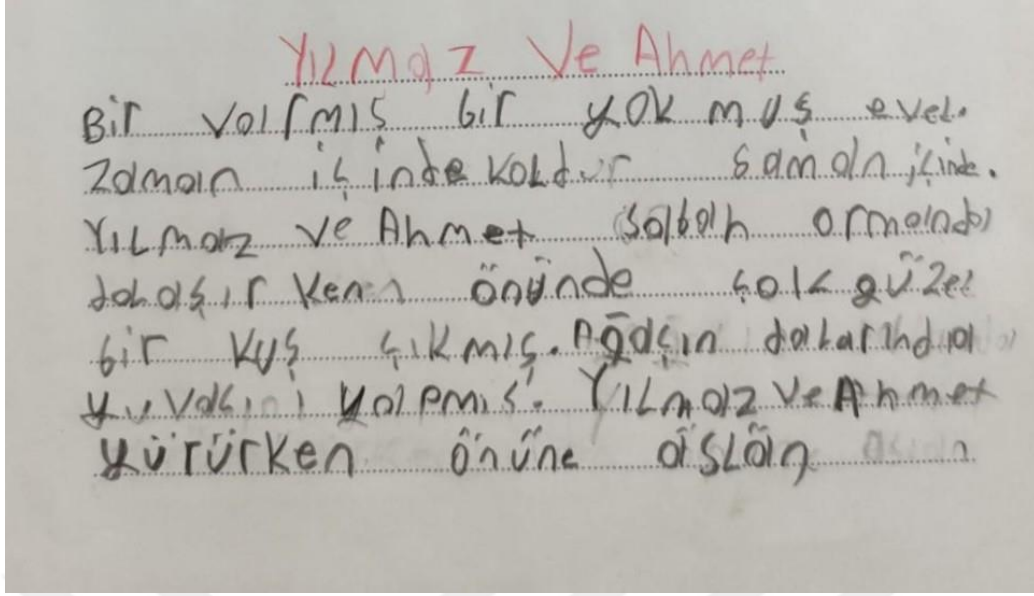
Tablo 54'te öğrenci-2'ye ait uygulama sonrası metin (hikâye) yazma becerisinin 6+1 analitik yazma değerlendirme rubriğiyle değerlendirilmesi sonucu elde edilen veriler verilmiştir.

Tablo 54

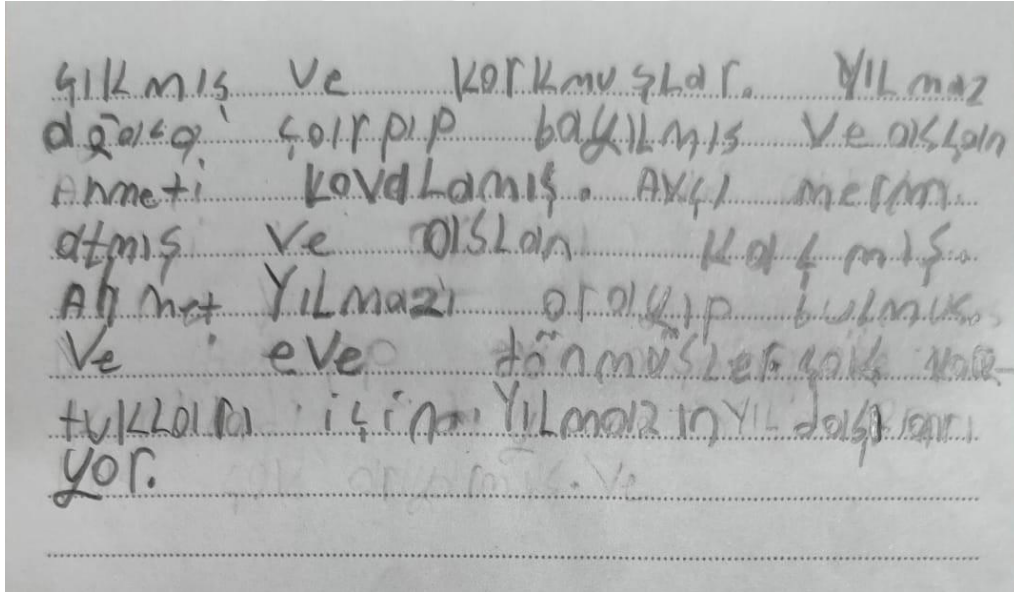
Öğrenci-2'ye Ait Uygulama Sonrası Metin (Hikâye) Yazma Becerisinin Değerlendirilmesi

	Fikirler	Organizasyon	Üslup	Kelime Seçimi	Cümle Akıcılığı	İmla	Sunum	Toplam
Ölçek Puan Aralığı	1/3/5	1/3/5	1/3/5	1/3/5	1/3/5	1/3/5	1/3/5	7-35
Öğrenci Puanı	3	3	3	3	3	3	3	21

Öğrenci-2'ye ait uygulama sonrası hikâye yazma becerisinin değerlendirilmesi sonucu elde edilen verilerin yer aldığı Tablo 54 incelendiğinde; fikirler performans düzeyinden 3, organizasyon performans düzeyinden 3, üslup performans düzeyinden 3, kelime seçimi performans düzeyinden 3, cümle akıcılığı performans düzeyinden 3, imla performans düzeyinden 3, sunum performans düzeyinden 3 olmak üzere toplam 21 puan alındığı belirlenmiştir. Öğrenci-2'nin uygulama sonrası yazdığı metin (hikâye) Şekil 92-93'te verilmiştir:



Şekil 92. Öğrenci-2'nin uygulama sonrası yazdığı hikâye sayfa-1



Şekil 93. Öğrenci-2'nin uygulama sonrası yazdığı hikâye sayfa-2

Öğrencinin yazdığı hikâye, 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği'ne göre değerlendirilmiştir. Hikâyede anlatılan fikirler açık ve anlaşılardır. Yazar olay örgüsünü oluştururken düşüncelerini belirli bir düzen içinde sunmuş ve anlatımda tutarlılık sağlamaya çalışmıştır. Ancak metnin daha etkileyici ve derinlikli olması için ayrıntılar artırılabilir. Bu nedenle fikirler boyutunda 3 puan verilmiştir. Metin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine sahiptir. Olayların sıralanışı büyük ölçüde mantıklıdır ve hikâyenin akışı bozulmadan

ilerlemektedir. Fakat bazı bölümlerde geçişlerin daha akıcı olması sağlanabilir. Bu yüzden organizasyon boyutunda 3 puan verilmiştir. Yazarın üslubu okuyucuyla bağ kurmaya yöneliktir. Anlatım genel olarak anlaşılır ve samimi bir dil kullanılmıştır. Ancak daha etkili betimlemeler ve duygu yansıtıcı ifadeler eklenerek anlatım güçlendirilebilir. Bu yüzden üslup boyutunda 3 puan verilmiştir. Kelime seçimi metnin içeriğiyle uyumludur. Kullanılan kelimeler hikâyenin akışını desteklemekte ve anlamı netleştirmektedir. Ancak kelime dağarcığının geliştirilmesi anlatımın daha güçlü hale gelmesini sağlayacaktır. Bu yüzden kelime seçimi boyutunda 3 puan verilmiştir. Cümle yapıları genel olarak anlamlı ve akıcıdır. Cümleler birbiriyle bağlantılı olup okuyucunun metni takip etmesini kolaylaştırmaktadır. Ancak bazı ifadelerin daha düzgün ve akıcı hale getirilmesi mümkündür. Bu yüzden cümle akıcılığı boyutunda 3 puan verilmiştir. Yazım kuralları ve noktalama işaretlerinin kullanımı büyük ölçüde doğrudur. Ufak tefek eksiklikler olsa da genel anlamda okunabilirliği olumsuz etkilememektedir. Bu yüzden imla boyutunda 3 puan verilmiştir. Metnin genel düzeni ve sunumu düzgündür. Harflerin yazımı, satır aralıkları ve sayfa düzeni genel olarak okunaklıdır. Ancak daha estetik bir yazı düzeni oluşturulabilir. Bu nedenle sunum boyutunda 3 puan verilmiştir. Genel değerlendirme sonucunda hikâye toplam 21 puan ile değerlendirilmiştir.

4.2.3. Öğrenci-3'ün Cevaplarına İlişkin Bulgular

Öğrenci-3'ün uygulama sonrasında Cümle Kurma Becerisi Testi'ne verdiği cevaplar cümle kalitesi değerlendirme rubriği kullanılarak değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda elde edilen veriler Tablo 55'te sunulmaktadır.

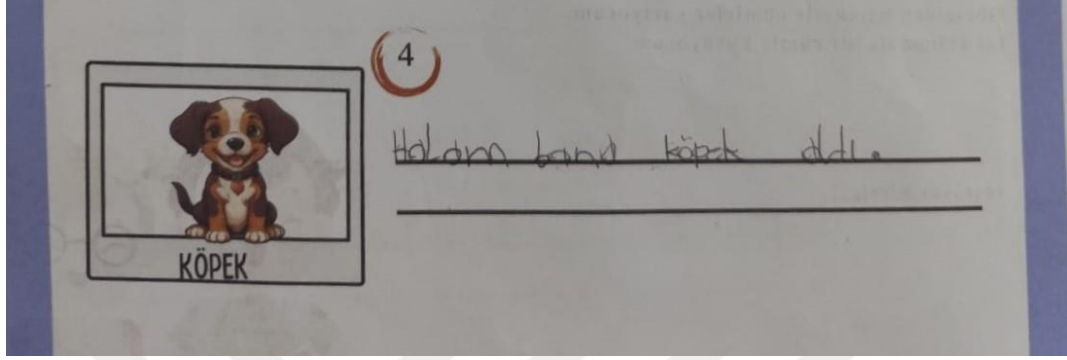
Tablo 55

Öğrenci-3'e Ait Uygulama Sonrası CKBT Verilerin Değerlendirilmesi

	Cümlede Anlam	Söz Dizimi	Yazım Kuralları ve Noktalama İşaretleri	El Yazısı	Toplam Puan
Ölçek Puan Aralığı	0-36-	0-36	0-36	0-36	0-144
Öğrenci Puanı	34	34	26	22	116

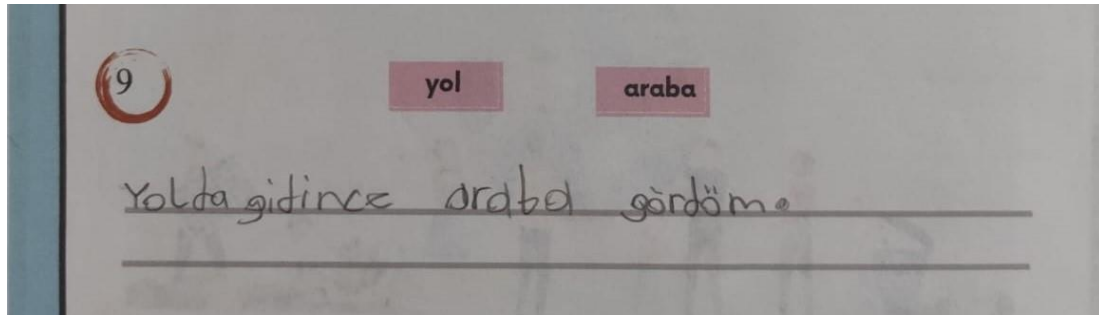
Öğrenci-3'e ait uygulama sonrasında yapılan CKBT değerlendirme verilerinin yer aldığı Tablo 55 incelendiğinde her bir boyutun 36 puan üzerinden değerlendirildiği görülmektedir. Buna göre öğrenci cümlede anlamdan 34, söz diziminden 34, yazım kuralları ve noktalama

işaretlerinden 26, el yazısından ise 22 puan alarak toplamda 144 üzerinden 116 puan elde etmiştir. Bu durum öğrencinin cümlede anlam ve söz dizimi boyutlarında güçlü bir performans sergilediğini ancak el yazısı boyutunda bazı eksikliklerinin olduğunu göstermektedir. Öğrenci-3'ün CKBT'ye uygulama sonrası yazdığı iki örnek cümle aşağıda verilmiştir:



Şekil 94. Öğrenci-3 CKBT uygulama sonrası örnek cümle-1

Öğrenci-3'ün uygulama sonrasında yapılan CKBT'nin 4. maddesine yazdığı cümle Şekil 94'te verilmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda cümle; cümlede anlamdan 3, söz diziminden 3, yazım kuralları ve noktalama işaretlerinden 3, el yazısından 2 puan alarak toplamda 11 puan elde etmiştir.



Şekil 95. Öğrenci-3 CKBT uygulama sonrası örnek cümle-2

Öğrenci-3'ün uygulama sonrasında yapılan CKBT'nin 9. maddesine yazdığı cümle Şekil 95'te verilmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda cümle; cümlede anlamdan 2, söz diziminden 2, yazım kuralları ve noktalama işaretlerinden 2, el yazısından 2 puan alarak toplamda 8 puan elde etmiştir.

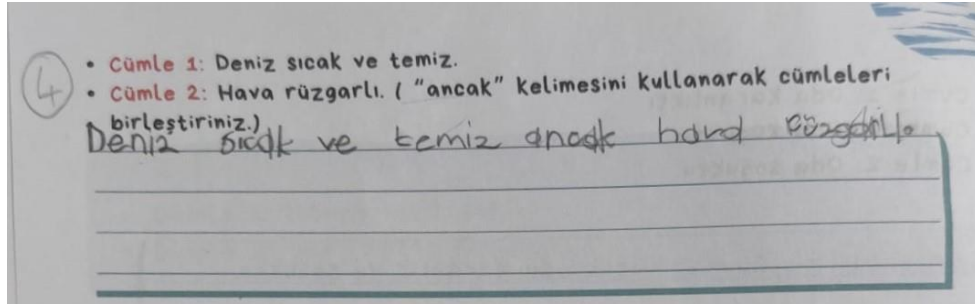
Öğrenci-3'ün cümle birleştirme becerisi testine uygulama sonrası verdiği cevaplar cümle kalitesi rubriği kullanılarak değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucu elde edilen veriler Tablo 56'da sunulmaktadır.

Tablo 56

Öğrenci-3'e Ait Uygulama Sonrası CBBT Verilerinin Değerlendirilmesi

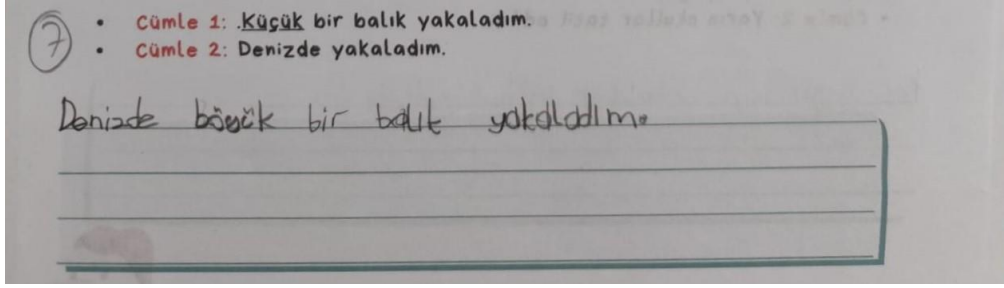
	Cümlede Anlam	Söz Dizimi	Yazım Kuralları ve Noktalama İşaretleri	El Yazısı	Toplam Puan
Ölçek Puan Aralığı	0-30	0-30	0-30	0-30	0-120
Öğrenci Puanı	29	30	27	21	107

Öğrenci-3'e ait uygulama sonrası cümle birleştirme becerisi testi verilerinin değerlendirilmesinin yer aldığı Tablo 56 incelendiğinde her bir boyutun 30 puan üzerinden değerlendirildiği görülmektedir. Buna göre öğrenci cümlede anlamdan 29, söz diziminden 30, yazım kuralları ve noktalama işaretlerinden 27, el yazısından ise 21 puan alarak toplamda 120 üzerinden 107 puan elde etmiştir. Bu durum öğrencinin cümlede anlam ve söz dizimi boyutlarında güçlü bir performans sergilediğini ancak el yazısı boyutlarında bazı eksikliklerinin olduğunu göstermektedir. Öğrenci-3'ün CBBT'ye uygulama sonrası yazdığı iki örnek cümle aşağıda verilmiştir.



Şekil 96. Öğrenci-3 CBBT uygulama sonrası örnek cümle-1

Öğrenci-3'ün uygulama sonrasında yapılan CBBT'nin 4. maddesine yazdığı cümle Şekil 96'da verilmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda cümle; cümlede anlamdan 3, söz diziminden 3, yazım kuralları ve noktalama işaretlerinden 3, el yazısından 2 puan alarak toplamda 11 puan elde etmiştir.



Şekil 97. Öğrenci-3 CBBT uygulama sonrası örnek cümle-2

Öğrenci-3'ün uygulama sonrasında yapılan CBBT'nin 7. maddesine yazdığı cümle Şekil 97'de verilmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda cümle; cümlede anlamdan 3, söz diziminden 3, yazım kuralları ve noktalama işaretlerinden 3, el yazısından 3 puan olarak toplamda 12 puan elde etmiştir.

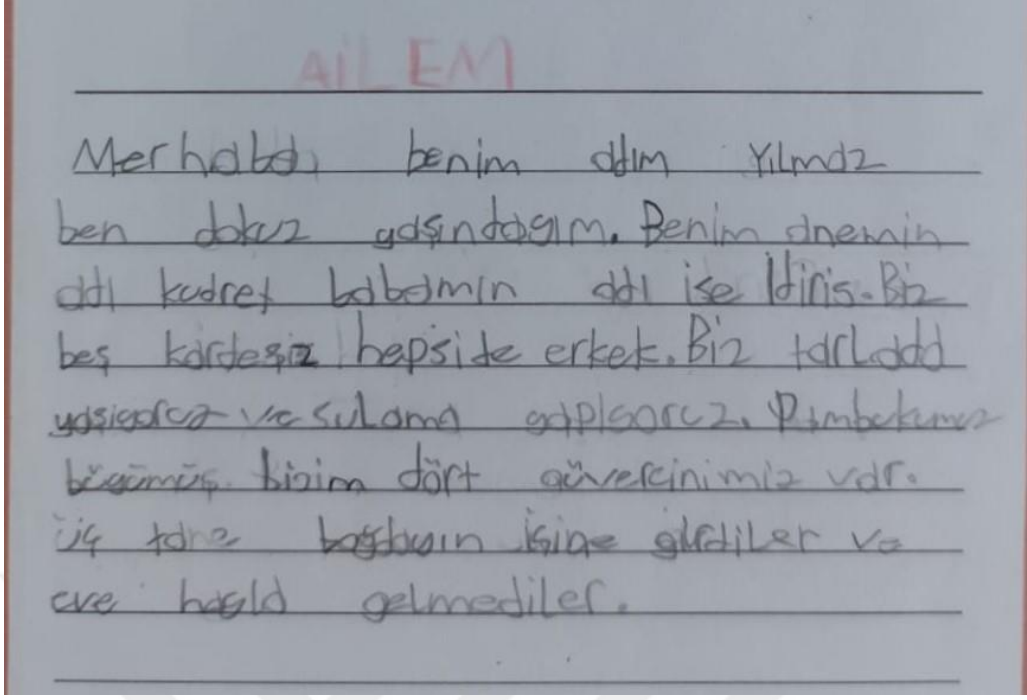
Tablo 57'de Öğrenci-3'ün uygulama sonrası paragraf, yazma becerileri bakımından paragraf kalitesi dereceli puanlama anahtarı kullanılarak değerlendirilmesi sonucu elde edilen veriler sunulmaktadır.

Tablo 57

Öğrenci-3'e Ait Uygulam Sonrası Paragraf Yazma Becerisinin Değerlendirilmesi

	Çok iyi (4puan)	İyi (3 puan)	Orta (2 puan)	Eksik (1puan)
Uygulama Sonrası		X		

Tablo 57'ye göre Öğrenci-3'ün uygulama sonrası paragraf yazma becerisi değerlendirilmiş ve performans düzeyi "iyi" (3 puan) olarak belirlenmiştir. Öğrenci-3'ün uygulama sonrası yazdığı paragraf Şekil 98'de verilmiştir.



Şekil 98. Öğrenci-3'ün uygulama sonrası yazdığı paragraf

Şekil 98'de verilen Öğrenci-3'ün uygulama sonrası yazdığı paragraf, yazma becerileri açısından değerlendirildiğinde;

- Paragrafta cümleler anlamlıdır.
- Paragrafın konusu net bir şekilde ifade edilmemiştir ancak paragraf bir bütün olarak ele alındığında ana konu açık ve nettir.
- Paragraf duygu ve düşüncelerle desteklenmemiştir.
- Paragrafta akıcı olmayan ancak anlaşılabilir bir dil kullanılmıştır.
- Paragrafta yazım ve noktalama kurallarına uyulmamıştır.
- Paragraf cümle yapısı bakımından çeşitlilik göstermemektedir.
- Paragrafta cümleler arası bağlantılar kısmen sorunludur.
- Paragrafta bir sonuç cümlesi yoktur.
- Paragrafta konu dışı ifade yer almamıştır.
- Paragrafta el yazısı kısmen okunaklı ve düzgündür.
- Paragrafın bütünü dikkate alındığında "Öğrenci nispeten başarılı ancak biraz çaba gösterdiğinde iyi bir paragraf yazabilir" düşüncesi oluşmaktadır.

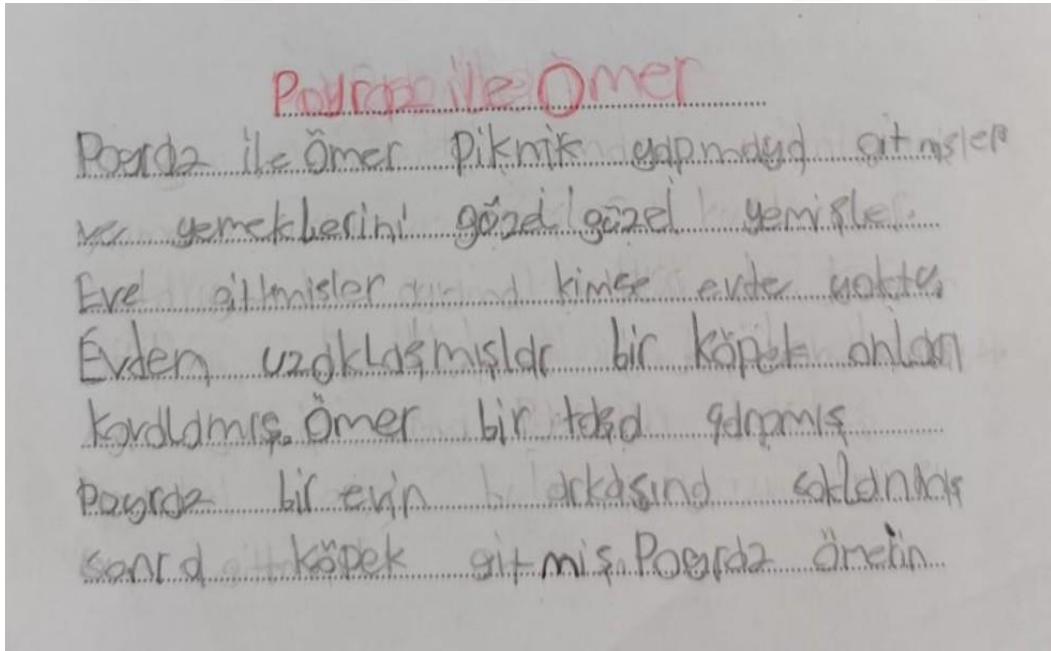
Tablo 58’de öğrenci-3’e ait uygulama sonrası hikâye yazma becerisinin 6+1 analitik yazma değerlendirme rubriğiyle değerlendirilmesi sonucu elde edilen veriler verilmiştir.

Tablo 58

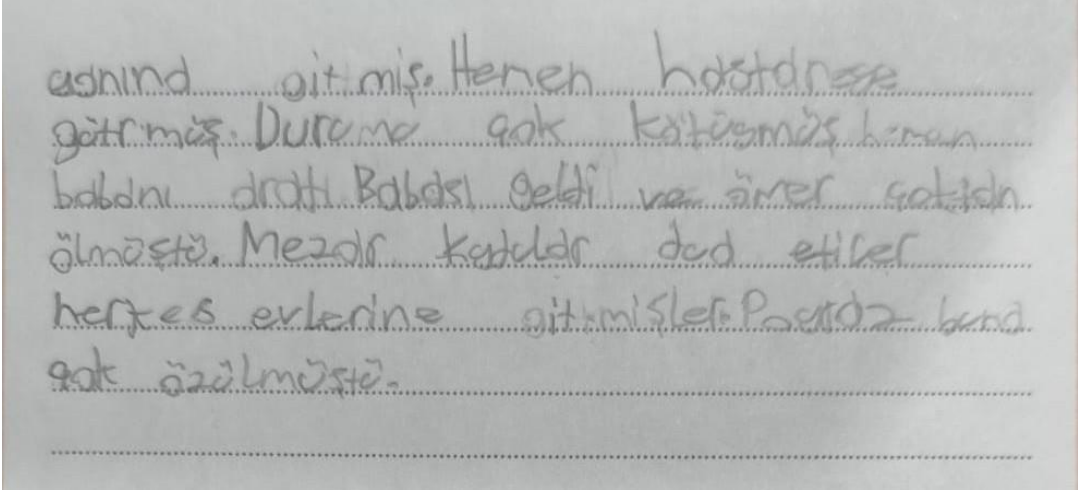
Öğrenci-3’e Ait Uygulama Sonrası Metin (Hikâye) Yazma Becerisinin Değerlendirilmesi

	Fikirler	Organizasyon	Üslup	Kelime Seçimi	Cümle Akıcılığı	İmla	Sunum	Toplam
Ölçek Puan Aralığı	1/3/5	1/3/5	1/3/5	1/3/5	1/3/5	1/3/5	1/3/5	7-35
Öğrenci Puanı	3	3	3	3	3	3	3	21

Öğrenci-3’e ait uygulama sonrası hikâye yazma becerisinin değerlendirilmesi sonucu elde edilen verilerin yer aldığı Tablo 58 incelendiğinde; fikirler performans düzeyinden 3, organizasyon performans düzeyinden 3, üslup performans düzeyinden 3, kelime seçimi performans düzeyinden 3, cümle akıcılığı performans düzeyinden 3, imla performans düzeyinden 3, sunum performans düzeyinden 3 olmak üzere toplam 21 puan alındığı belirlenmiştir. Öğrenci-3’ün uygulama sonrası yazdığı metin (hikâye) Şekil 99-100’de verilmiştir:



Şekil 99. Öğrenci-3’ün uygulama sonrası yazdığı hikâye sayfa-1



Şekil 100. Öğrenci-3'ün uygulama sonrası yazdığı hikâye sayfa-2

Öğrencinin yazdığı hikâye, 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği'ne göre değerlendirilmiştir. Metinde aktarılan fikirler belirgin bir konu çerçevesinde şekillenmiştir. Yazar olayları belirli bir düzen içinde anlatmış ve fikirlerini açıklamaya çalışmıştır. Ancak anlatımı daha güçlü kılmak için olay örgüsüne daha fazla ayrıntı ve açıklama eklenebilir. Bu nedenle fikirler boyutunda 3 puan verilmiştir. Hikâyenin organizasyonu giriş, gelişme ve sonuç bölümleri açısından değerlendirildiğinde belirli bir yapıya sahiptir. Olayların akışı genellikle tutarlı olsa da bazı geçişler daha net hale getirilebilir. Olayların sıralaması anlaşılır olduğu için organizasyon boyutunda 3 puan verilmiştir. Yazarın üslubu anlatmak istediği olayları açık bir şekilde ifade etmesini sağlamıştır. Okuyucu ile iletişim kurma çabası görülmekte ancak anlatımı daha etkileyici hale getirmek için betimleyici unsurlar artırılabilir. Bu yüzden üslup boyutunda 3 puan verilmiştir. Kelime kullanımı metnin genel anlamını destekleyecek şekilde seçilmiştir. Kelime seçimi yerinde olmakla birlikte anlatımı daha zenginleştirmek için farklı kelime ve ifade biçimleri tercih edilebilir. Bu yüzden kelime seçimi boyutunda 3 puan verilmiştir. Metindeki cümle akıcılığı genel olarak yeterli seviyededir. Cümleler anlaşılır olsa da bazı bölümlerde daha akıcı geçişler sağlanabilir. Cümle yapılarının daha çeşitli hale getirilmesi anlatımı geliştirebilir. Bu nedenle cümle akıcılığı boyutunda 3 puan verilmiştir. Yazım kuralları ve noktalama işaretleri genel olarak doğrudur. Ancak bazı yerlerde eksiklikler bulunmaktadır. Bu yüzden imla boyutunda 3 puan verilmiştir. Metnin sunumu, okunabilir ve düzenli olmakla birlikte harf ve kelime aralıklarının daha dengeli olması yazının daha estetik görünmesini sağlayacaktır. Bu yüzden sunum boyutunda 3 puan verilmiştir. Genel değerlendirme sonucunda hikâye toplam 21 puan ile değerlendirilmiştir.

4.2.4. Öğrenci-4'ün Cevaplarına İlişkin Bulgular

Öğrenci-4'ün uygulama sonrasında Cümle Kurma Becerisi Testi'ne verdiği cevaplar cümle kalitesi değerlendirme rubriği kullanılarak değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda elde edilen veriler Tablo 59'da sunulmaktadır.

Tablo 59

Öğrenci-4'e Ait Uygulama Sonrası CKBT Verilerin Değerlendirilmesi

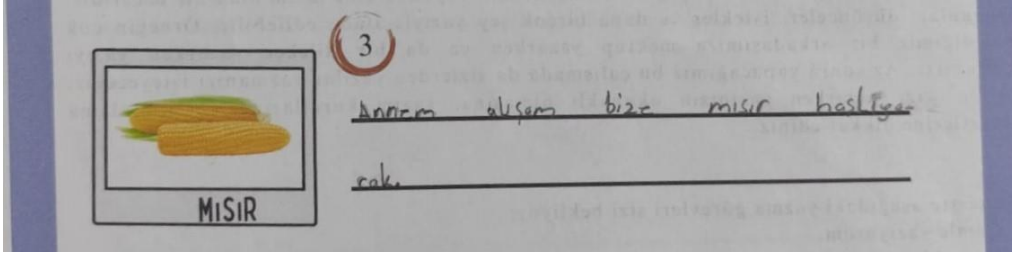
	Cümlede Anlam	Söz Dizimi	Yazım Kuralları ve Noktalama İşaretleri	El Yazısı	Toplam Puan
Ölçek Puan Aralığı	0-36	0-36	0-36	0-36	0-144
Öğrenci Puanı	31	34	35	36	136

Öğrenci-4'e ait uygulama sonrasında yapılan CKBT değerlendirme verilerinin yer aldığı Tablo 59 incelendiğinde her bir boyutun 36 puan üzerinden değerlendirildiği görülmektedir. Buna göre öğrenci, cümlede anlamdan 31, söz diziminden 34, yazım kuralları ve noktalama işaretlerinden 35, el yazısından ise 36 puan alarak toplamda 144 üzerinden 136 puan elde etmiştir. Bu durum tüm boyutlarda güçlü bir performans sergilediğini göstermektedir. Öğrenci-4'ün CKBT'ye uygulama sonrası yazdığı iki örnek cümle aşağıda verilmiştir:



Şekil 101. Öğrenci-4 CKBT uygulama sonrası örnek cümle-1

Öğrenci-4'ün uygulama sonrasında yapılan CKBT'nin 5-1. maddesine yazdığı cümle Şekil 101'de verilmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda cümle; cümlede anlamdan 3, söz diziminden 3, yazım kuralları ve noktalama işaretlerinden 3, el yazısından 3 puan alarak toplamda 12 puan elde etmiştir.



Şekil 102. Öğrenci-4 CKBT uygulama sonrası örnek cümle-1

Öğrenci-4'ün uygulama sonrasında yapılan CKBT'nin 3. maddesine yazdığı cümle Şekil 102'de verilmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda cümle; cümlede anlamdan 3, söz diziminden 3, yazım kuralları ve noktalama işaretlerinden 3, el yazısından 3 puan olarak toplamda 12 puan elde etmiştir.

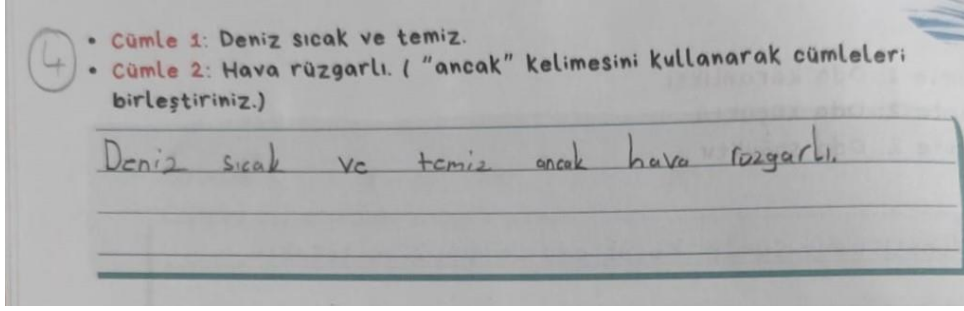
Öğrenci-4'ün cümle birleştirme becerisi testine uygulama sonrası verdiği cevaplar cümle kalitesi rubriği kullanılarak değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucu elde edilen veriler Tablo 60'ta sunulmaktadır.

Tablo 60

Öğrenci-4'e Ait Uygulama Sonrası CBBT Verilerinin Değerlendirilmesi

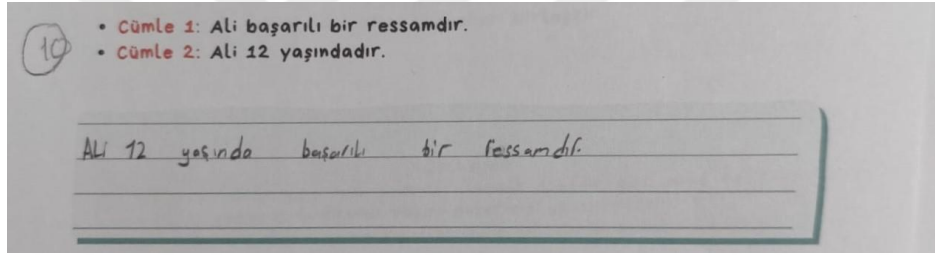
	Cümlede Anlam	Söz Dizimi	Yazım Kuralları ve Noktalama İşaretleri	El Yazısı	Toplam Puan
Ölçek Puan Aralığı	0-30	0-30	0-30	0-30	0-120
Öğrenci Puanı	30	30	29	30	119

Öğrenci-4'e ait uygulama sonrası cümle birleştirme becerisi testi verilerinin değerlendirilmesinin yer aldığı Tablo 60 incelendiğinde her bir boyutun 30 puan üzerinden değerlendirildiği görülmektedir. Buna göre öğrenci, cümlede anlamdan 30, söz diziminden 30, yazım kuralları ve noktalama işaretlerinden 29, el yazısından ise 30 puan olarak toplamda 120 üzerinden 119 puan elde etmiştir. Bu durum öğrencinin tüm boyutlarda güçlü bir performans sergilediğini göstermektedir. Öğrenci-4'ün CBBT'ye uygulama sonrası yazdığı iki örnek cümle aşağıda verilmiştir.



Şekil 103. Öğrenci-4 CBBT uygulama sonrası örnek cümle-1

Öğrenci-4'ün uygulama sonrasında yapılan CBBT'nin 4. maddesine yazdığı cümle Şekil 103'te verilmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda cümle; cümlede anlamdan 3, söz diziminden 3, yazım kuralları ve noktalama işaretlerinden 3, el yazısından 3 puan olarak toplamda 12 puan elde etmiştir.



Şekil 104. Öğrenci-4 CBBT uygulama sonrası örnek cümle-2

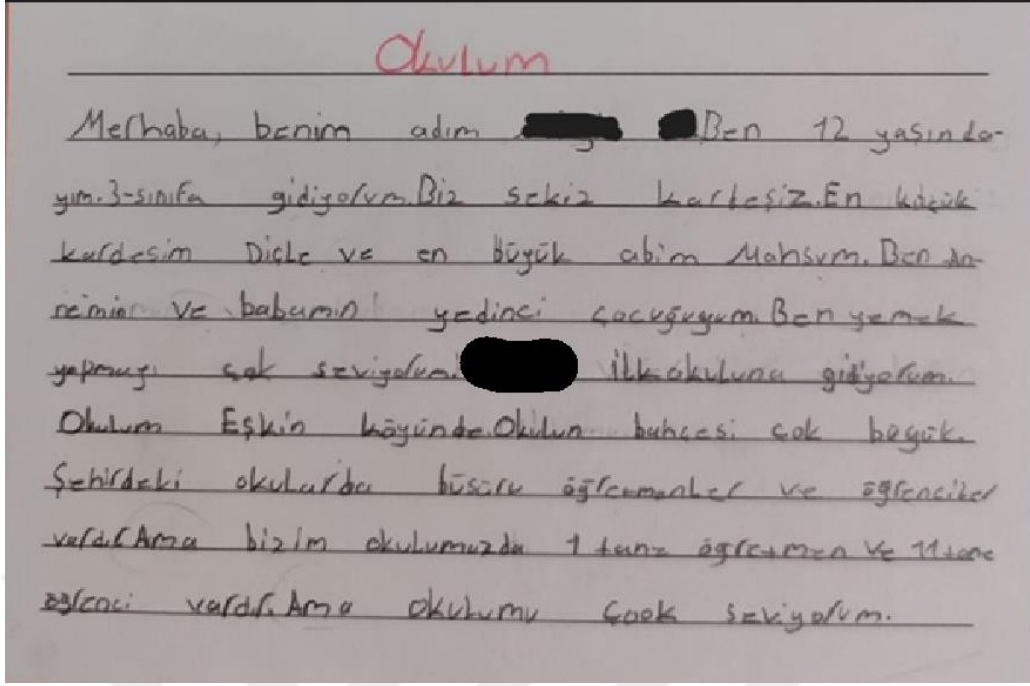
Öğrenci-4'ün uygulama sonrasında yapılan CBBT'nin 10. maddesine yazdığı cümle Şekil 104'te verilmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda cümle; cümlede anlamdan 3, söz diziminden 3, yazım kuralları ve noktalama işaretlerinden 3, el yazısından 3 puan olarak toplamda 12 puan elde etmiştir. Tablo 61'de Öğrenci-4'e ait uygulama sonrası paragraf yazma becerilerinin paragraf kalitesi dereceli puanlama anahtarı kullanılarak değerlendirilmesi sonucu elde edilen veriler sunulmaktadır.

Tablo 61

Öğrenci-4'e Ait Uygulama Sonrası Paragraf Yazma Becerisinin Değerlendirilmesi

	Çok iyi (4puan)	İyi (3 puan)	Orta (2 puan)	Eksik (1puan)
Uygulama Sonrası		X		

Tablo 61'e göre Öğrenci-4'ün uygulama sonrası paragraf yazma becerisi değerlendirilmiş ve performans düzeyi "iyi" (3 puan) olarak belirlenmiştir. Öğrenci-4'ün uygulama sonrası yazdığı paragraf Şekil 105'te verilmiştir.



Şekil 105. Öğrenci-4'ün uygulama sonrası yazdığı paragraf

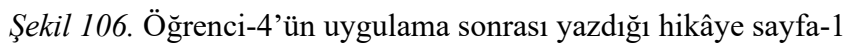
Şekil 105'te verilen Öğrenci-4'e ait uygulama sonrası paragraf, yazma becerileri açısından değerlendirildiğinde;

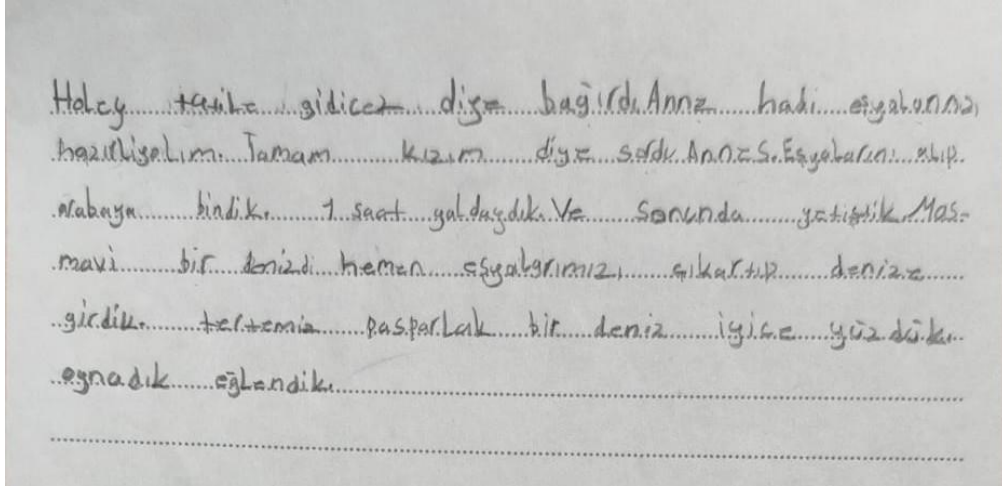
- Paragrafın konusu anlaşılmaktadır ancak net bir şekilde ifade edilmemiştir.
- Paragraf duygu ve düşüncelerle desteklenmemiştir.
- Paragrafta akıcı ve anlaşılabilir bir dil kullanılmıştır.
- Paragrafta yazım ve noktalama kurallarına dikkat edilmiştir.
- Paragraf cümle yapısı bakımından çeşitlilik göstermektedir.
- Paragrafta cümleler arası bağlantılar kısmen sorunludur.
- Paragrafta bir sonuç cümlesi vardır.
- Paragrafta konu dışı ifade yer verilmiştir.
- Paragrafta el yazısı okunaklı ve düzgündür.
- Paragrafın bütünü dikkate alındığında " Öğrenci nispeten başarılı ancak biraz çaba gösterdiğinde iyi bir paragraf yazabilir." düşüncesi oluşmaktadır.

Tablo 62'de öğrenci-4'e ait uygulama sonrası hikâye yazma becerisinin 6+1 analitik yazma değerlendirme rubriğiyle değerlendirilmesi sonucu elde edilen veriler verilmiştir.

Öğrenci-4'e Ait Uygulama Sonrası Metin (Hikâye) Yazma Becerisinin Değerlendirilmesi

Öğrenci-4’e ait uygulama sonrası hikâye yazma becerisinin değerlendirilmesi sonucu elde edilen verilerin yer aldığı Tablo 62 incelendiğinde; fikirler performans düzeyinden 3, organizasyon performans düzeyinden 3, üslup performans düzeyinden 3, kelime seçimi performans düzeyinden 3, cümle akıcılığı performans düzeyinden 5, imla performans düzeyinden 5, sunum performans düzeyinden 5 olmak üzere toplam 27 puan alındığı belirlenmiştir. Öğrenci-4’ün uygulama sonrası yazdığı metin (hikâye) Şekil 106-107’de verilmiştir:





Şekil 107. Öğrenci-4'ün uygulama sonrası yazdığı hikâye sayfa-2

Öğrencinin yazdığı hikâye, 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği'ne göre değerlendirildiğinde, metindeki fikirler belirgin bir konu etrafında şekillenmiş ve yazar olayları düzenli bir şekilde anlatmıştır. Ancak anlatımın daha güçlü olabilmesi için olay örgüsüne daha fazla ayrıntı ve açıklama eklenmesi gerekmiştir. Bu nedenle fikirler boyutunda 3 puan verilmiştir. Organizasyon açısından yazı giriş, gelişme ve sonuç bölümleri ile belirli bir yapıya sahip olup olayların akışı genellikle tutarlıdır. Ancak bazı geçişlerin daha net olması gerekebilir. Bu sebeple organizasyon boyutunda 3 puan verilmiştir. Üslup konusunda yazarın anlatmak istediği olayları açıkça ifade ettiği görülmektedir. Fakat daha etkileyici bir anlatım için betimleyici unsurların artırılması faydalı olacaktır. Bu eksiklik nedeniyle üslup boyutunda 3 puan verilmiştir. Kelime seçimi metnin genel anlamını desteklese de anlatımın daha zenginleştirilmesi için daha farklı kelimeler ve ifadeler tercih edilebilir. Bu nedenle kelime seçimi boyutunda 3 puan verilmiştir. Cümle akıcılığı metnin genelinde anlaşılır olmakla birlikte, bazı bölümlerde daha akıcı geçişler sağlanabilir ve cümle yapılarına çeşitlilik eklenebilir. Bu nedenle cümle akıcılığı boyutunda 5 puan verilmiştir. İmla açısından yazım kuralları ve noktalama işaretleri doğru kullanılmış ancak bazı küçük eksiklikler bulunmuştur. Bu yüzden imla boyutunda 5 puan verilmiştir. Sunum ise okunabilir ve düzenli olmakla birlikte harf ve kelime aralıklarının daha dengeli olması yazının estetik görünümünü artıracaktır. Bu sebeple sunum boyutunda 5 puan verilmiştir. Sonuç olarak, metin 27 puan almış ve yazının belirli alanlarda geliştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

4.2.5. Öğrenci-5'in Cevaplarına İlişkin Bulgular

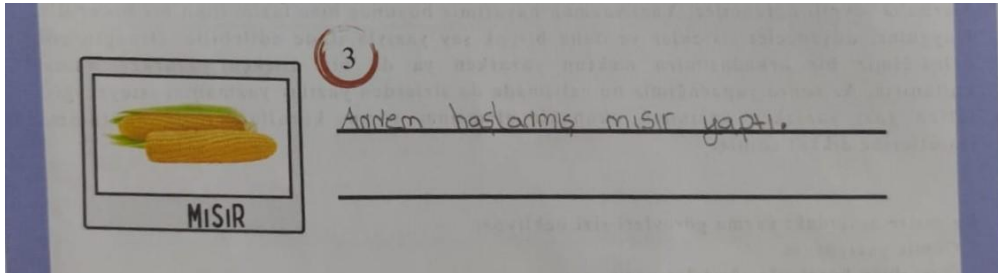
Öğrenci-5'in uygulama sonrasında Cümle Kurma Becerisi Testi'ne verdiği cevaplar cümle kalitesi değerlendirme rubriği kullanılarak değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda elde edilen veriler Tablo 63'te sunulmaktadır.

Tablo 63

Öğrenci-5' Ait Uygulama Sonrası CKBT Verilerinin Değerlendirilmesi

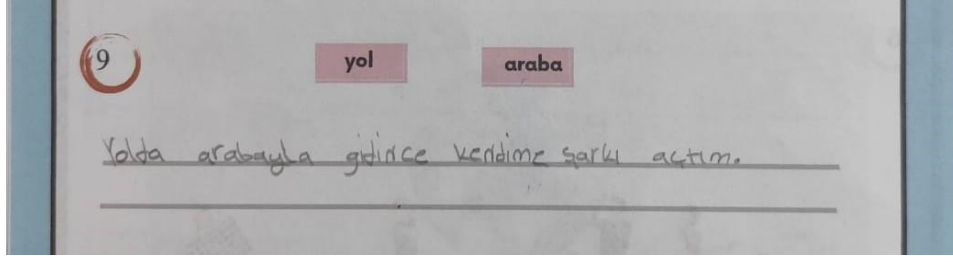
	Cümlede Anlam	Söz Dizimi	Yazım Kuralları ve Noktalama İşaretleri	El Yazısı	Toplam Puan
Ölçek Puan Aralığı	0-36	0-36	0-36	0-36	0-144
Öğrenci Puanı	32	36	33	36	137

Öğrenci-5'e ait uygulama sonrasında yapılan CKBT değerlendirme verilerinin yer aldığı Tablo 63 incelendiğinde her bir boyutun 36 puan üzerinden değerlendirildiği görülmektedir. Buna göre öğrenci, cümlede anlamdan 32, söz diziminden 36, yazım kuralları ve noktalama işaretlerinden 33, el yazısından ise 36 puan alarak toplamda 144 üzerinden 137 puan elde etmiştir. Bu durum öğrencinin tüm boyutlarda güçlü bir performans sergilediğini göstermektedir. Öğrenci-5'in CKBT'ye uygulama sonrası yazdığı iki örnek cümle aşağıda verilmiştir:



Şekil 108. Öğrenci-5 CKBT uygulama sonrası örnek cümle-1

Öğrenci-5'in uygulama sonrasında yapılan CKBT'nin 3. maddesine yazdığı cümle Şekil 108'de verilmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda cümle; cümlede anlamdan 3, söz diziminden 3, yazım kuralları ve noktalama işaretlerinden 3, el yazısından 3 puan alarak toplamda 12 puan elde etmiştir.



Şekil 109. Öğrenci-5 CKBT uygulama sonrası örnek cümle-2

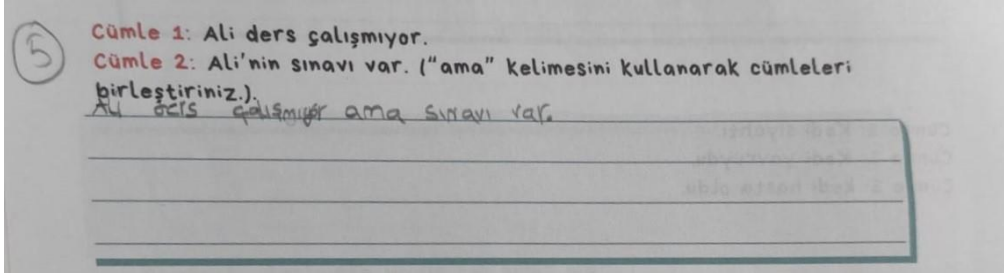
Öğrenci-5'in uygulama sonrasında yapılan CKBT'nin 9. maddesine yazdığı cümle Şekil 109'da verilmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda cümle; cümlede anlamdan 2, söz diziminden 3, yazım kuralları ve noktalama işaretlerinden 2, el yazısından 3 puan olarak toplamda 10 puan elde etmiştir. Öğrenci-5'in cümle birleştirme becerisi testine uygulama sonrası verdiği cevaplar cümle kalitesi rubriği kullanılarak değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucu elde edilen veriler Tablo 64'te sunulmaktadır.

Tablo 64

Öğrenci-5'e Ait Uygulama Sonrası CBBT Verilerinin Değerlendirilmesi

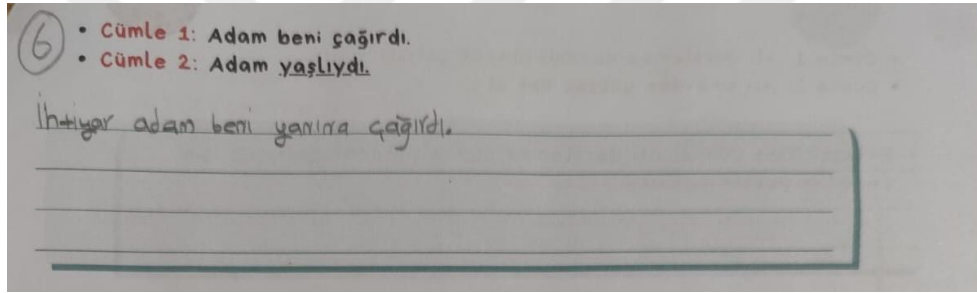
	Cümlede Anlam	Söz Dizimi	Yazım Kuralları ve Noktalama İşaretleri	El Yazısı	Toplam Puan
Ölçek Puan Aralığı	0-30	0-30	0-30	0-30	0-120
Öğrenci Puanı	30	30	28	29	117

Öğrenci-5'e ait uygulama sonrası cümle birleştirme becerisi testi verilerinin değerlendirilmesinin yer aldığı Tablo 64 incelendiğinde her bir boyutun 30 puan üzerinden değerlendirildiği görülmektedir. Buna göre öğrenci, cümlede anlamdan 30, söz diziminden 30, yazım kuralları ve noktalama işaretlerinden 28, el yazısından ise 29 puan olarak toplamda 120 üzerinden 117 puan elde etmiştir. Bu durum öğrencinin tüm boyutlarda güçlü bir performans sergilediğini göstermektedir Öğrenci-5'in CBBT'ye uygulama sonrası yazdığı iki örnek cümle aşağıda verilmiştir.



Şekil 110. Öğrenci-5 CBBT uygulama sonrası örnek cümle-1

Öğrenci-5'in uygulama sonrasında yapılan CBBT'nin 5. maddesine yazdığı cümle Şekil 110'da verilmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda cümle; cümlede anlamdan 3, söz diziminden 3, yazım kuralları ve noktalama işaretlerinden 3, el yazısından 2 puan alarak toplamda 11 puan elde etmiştir.



Şekil 111. Öğrenci-5 CBBT uygulama sonrası örnek cümle-2

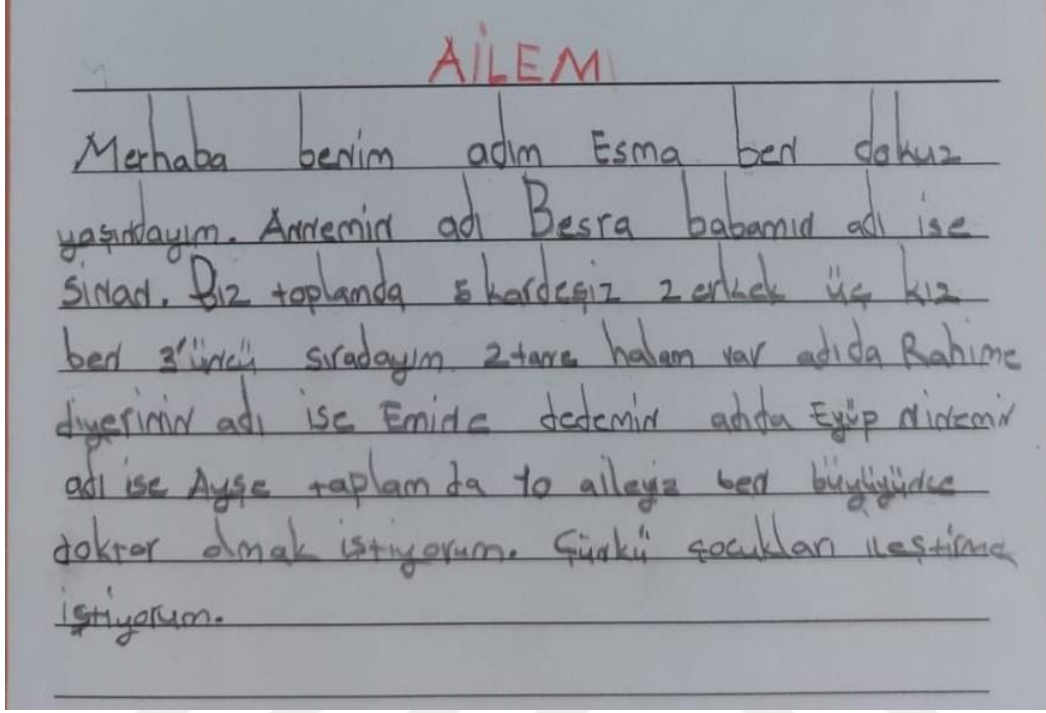
Öğrenci-5'in uygulama sonrasında yapılan CBBT'nin 6. maddesine yazdığı cümle Şekil 111'de verilmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda cümle; cümlede anlamdan 3, söz diziminden 3, yazım kuralları ve noktalama işaretlerinden 3, el yazısından 3 puan alarak toplamda 12 puan elde etmiştir. Tablo 65'te Öğrenci-5'e ait uygulama sonrası paragraf yazma becerilerinin paragraf kalitesi dereceli puanlama anahtarı kullanılarak değerlendirilmesi sonucu elde edilen veriler sunulmaktadır.

Tablo 65

Öğrenci-5'e Ait Uygulama Sonrası Paragraf Yazma Becerisinin Değerlendirilmesi

	Çok iyi (4puan)	İyi (3 puan)	Orta (2 puan)	Eksik (1puan)
Uygulama Sonrası		X		

Tablo 65'e göre Öğrenci-5'in uygulama sonrası paragraf yazma becerisi değerlendirilmiş ve performans düzeyi "iyi" (3 puan) olarak belirlenmiştir. Öğrenci-5'in uygulama sonrası yazdığı paragraf Şekil 112'de verilmiştir.



Şekil 112. Öğrenci-5'in uygulama sonrası yazdığı paragraf

Şekil 112'de verilen Öğrenci-5'e ait uygulama sonrası paragraf, yazma becerileri açısından değerlendirildiğinde;

- Paragrafın konusu net bir şekilde ifade edilmemiştir ancak paragraf okunduğunda konu anlaşılmaktadır.
- Paragraf duygu ve düşüncelerle desteklenmemiştir.
- Paragrafta akıcı ve anlaşılabilir bir dil kullanılmıştır.
- Paragrafta yazım ve noktalama kurallarına uyulmuştur.
- Paragraf cümle yapısı bakımından çeşitlilik göstermemektedir.
- Paragrafta cümleler arası bağlantılar kısmen sorunsuzdur.
- Paragrafta bir sonuç cümlesi vardır.
- Paragrafta konu dışı ifade yer almamıştır.
- Paragraf bir bütün içindedir.

- Paragrafta el yazısı okunaklı ve düzgündür.
- Paragrafın bütünü dikkate alındığında " Öğrenci nispeten başarılı ancak biraz çaba gösterdiğinde iyi bir paragraf yazabilir." düşüncesi oluşmaktadır.

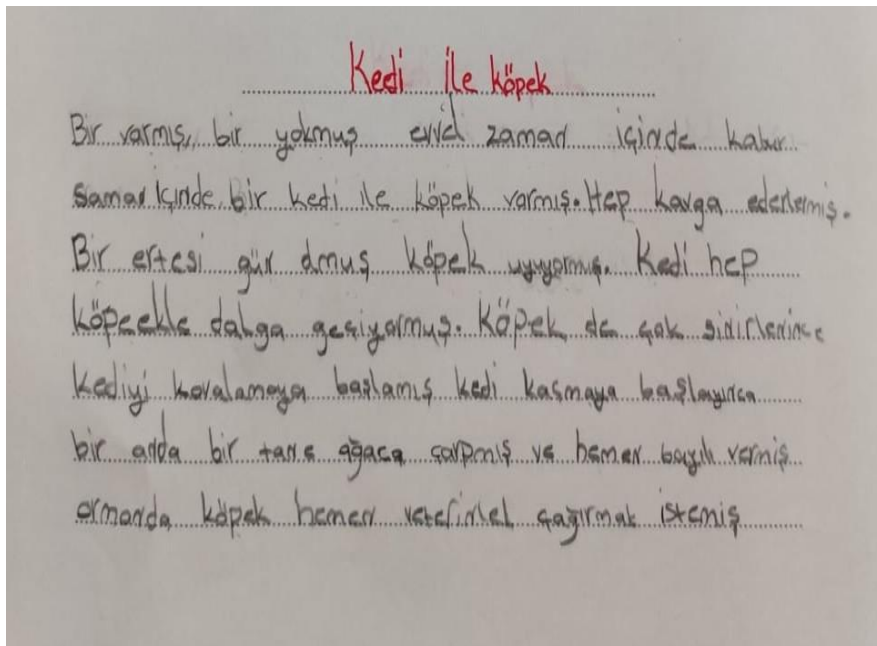
Tablo 66'da öğrenci-5'e ait uygulama sonrası hikâye yazma becerisinin 6+1 analitik yazma değerlendirme rubriğiyle değerlendirilmesi sonucu elde edilen veriler verilmiştir.

Tablo 66

Öğrenci-5'e Ait Uygulama Sonrası Metin (Hikaye) Becerilerinin Değerlendirilmesi

	Fikirler	Organizasyon	Üslup	Kelime Seçimi	Cümle Akıcılığı	İmla	Sunum	Toplam
Ölçek Puan Aralığı	1/3/5	1/3/5	1/3/5	1/3/5	1/3/5	1/3/5	1/3/5	7-35
Öğrenci Puanı	3	3	3	5	5	5	5	29

Öğrenci-5'e ait uygulama sonrası hikâye yazma becerisinin değerlendirilmesi sonucu elde edilen verilerin yer aldığı Tablo 66 incelendiğinde; fikirler performans düzeyinden 3, organizasyon performans düzeyinden 3, üslup performans düzeyinden 3, kelime seçimi performans düzeyinden 5, cümle akıcılığı performans düzeyinden 5, imla performans düzeyinden 5, sunum performans düzeyinden 5 olmak üzere toplam 29 puan alındığı belirlenmiştir. Öğrenci-5'in uygulama sonrası yazdığı metin (hikâye) Şekil 113-114'te verilmiştir:



Şekil 113. Öğrenci-5'in uygulama sonrası yazdığı hikâye sayfa-1

rastlanmamıştır. Bu nedenle imla boyutunda 5 puan uygun görülmüştür. Sunum açısından bakıldığında yazı düzenli, okunaklı ve sayfa yerleşimi açısından estetik bir görünüm sunmaktadır. Bu nedenle sunum boyutunda da 5 puan verilmiştir. Genel değerlendirme sonucunda hikâye 29 puan ile değerlendirilmiştir.

4.2.6. Öğrenci-6'nın Cevaplarına İlişkin Bulgular

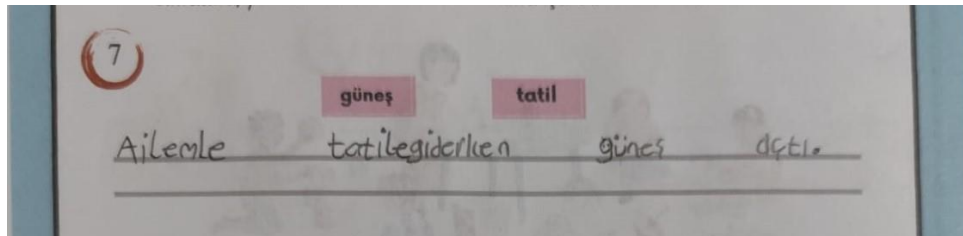
Öğrenci-6'nın uygulama sonrasında Cümle Kurma Becerisi Testi'ne verdiği cevaplar cümle kalitesi değerlendirme rubriği kullanılarak değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda elde edilen veriler Tablo 67'de sunulmaktadır.

Tablo 67

Öğrenci-6'ya Ait Uygulama Sonrası CKBT Verilerinin Değerlendirilmesi

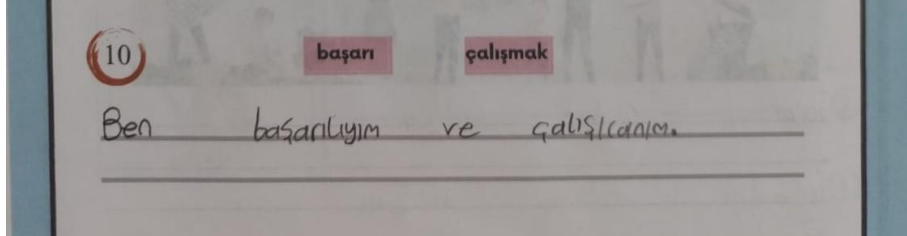
	Cümlede Anlam	Söz Dizimi	Yazım Kuralları ve Noktalama İşaretleri	El Yazısı	Toplam Puan
Ölçek Puan Aralığı	0-36	0-36	0-36	0-36	0-144
Öğrenci Puanı	36	36	33	36	141

Öğrenci-6'ya ait uygulama sonrasında yapılan CKBT değerlendirme verilerinin yer aldığı Tablo 67 incelendiğinde her bir boyutun 36 puan üzerinden değerlendirildiği görülmektedir. Buna göre öğrenci cümlede anlamdan 36, söz diziminden 36, yazım kuralları ve noktalama işaretlerinden 33, el yazısından ise 36 puan alarak toplamda 144 üzerinden 141 puan elde etmiştir. Bu durum öğrencinin tüm boyutlarda güçlü bir performans sergilediğini göstermektedir. Öğrenci-6'nın CKBT'ye uygulama sonrası yazdığı iki örnek cümle aşağıda verilmiştir:



Şekil 115. Öğrenci-6 CKBT uygulama sonrası örnek cümle-1

Öğrenci-6'nın uygulama sonrası yapılan CKBT'nin 7. maddesine yazdığı cümle Şekil 115'te verilmiştir. Cümlede yapılan değerlendirmeler sonucunda cümlede anlam 3, söz dizimi 3, yazım kuralları ve noktalama işaretleri 2, el yazısı ise 3 puan almıştır. Öğrenci cümleden toplam 11 puan almıştır.



Şekil 116. Öğrenci-6 CKBT uygulama sonrası örnek cümle-2

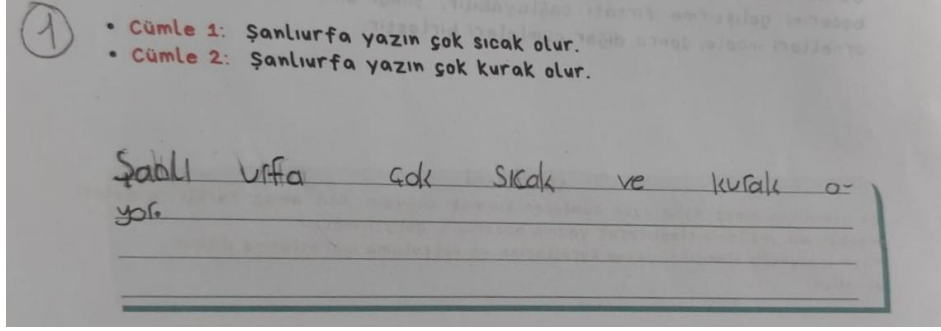
Öğrenci-6'nın uygulama sonrasında yapılan CKBT'nin 10. maddesine yazdığı cümle Şekil 116'da verilmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda cümle; cümlede anlamdan 3, söz diziminden 3, yazım kuralları ve noktalama işaretlerinden 3, el yazısından 3 puan olarak toplamda 12 puan elde etmiştir. Öğrenci-6'nın Cümle Birleştirme Becerisi Testi'ne uygulama sonrası verdiği cevaplar cümle kalitesi rubriği kullanılarak değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucu elde edilen veriler Tablo 68'de sunulmaktadır.

Tablo 68

Öğrenci-6'ya Ait Uygulama Sonrası CBBT Verilerinin Değerlendirilmesi

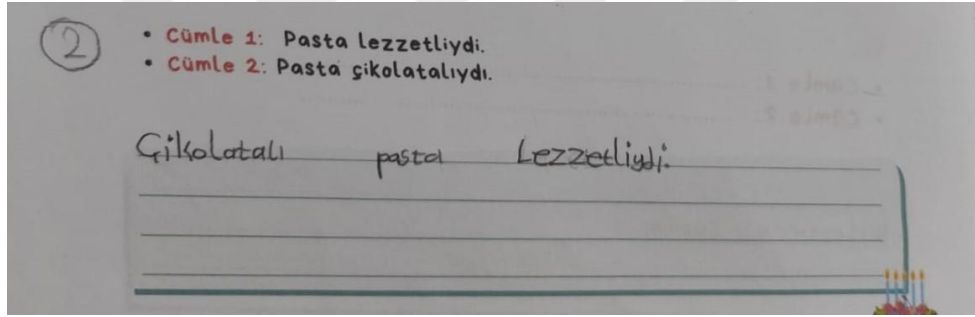
	Cümlede Anlam	Söz Dizimi	Yazım Kuralları ve Noktalama İşaretleri	El Yazısı	Toplam Puan
Ölçek Puan Aralığı	0-30	0-30	0-30	0-30	0-120
Öğrenci Puanı	26	28	24	28	106

Öğrenci-6'ya ait uygulama sonrası CBBT verilerinin değerlendirilmesinin yer aldığı Tablo 68 incelendiğinde her bir boyutun 30 puan üzerinden değerlendirildiği görülmektedir. Buna göre öğrenci cümlede anlamdan 26, söz diziminden 28, yazım kuralları ve noktalama işaretlerinden 24, el yazısından ise 28 puan olarak toplamda 120 üzerinden 106 puan elde etmiştir. Bu durum öğrencinin cümlede anlam ve söz dizimi boyutlarında güçlü bir performans sergilediğini ancak yazım kuralları ve noktalama işaretleri boyutunda bazı eksikliklerinin olduğunu göstermektedir. Öğrenci-6'nın CBBT'ye uygulama sonrası yazdığı iki örnek cümle aşağıda verilmiştir.



Şekil 117. Öğrenci-6 CBBT uygulama sonrası örnek cümle-1

Öğrenci-6'nın uygulama sonrasında yapılan CBBT'nin 1. maddesine yazdığı cümle Şekil 117'de verilmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda cümle; cümlede anlamdan 2, söz diziminden 3, yazım kuralları ve noktalama işaretlerinden 2, el yazısından 3 puan olarak toplamda 10 puan elde etmiştir.



Şekil 118. Öğrenci-6 CBBT uygulama sonrası örnek cümle-1

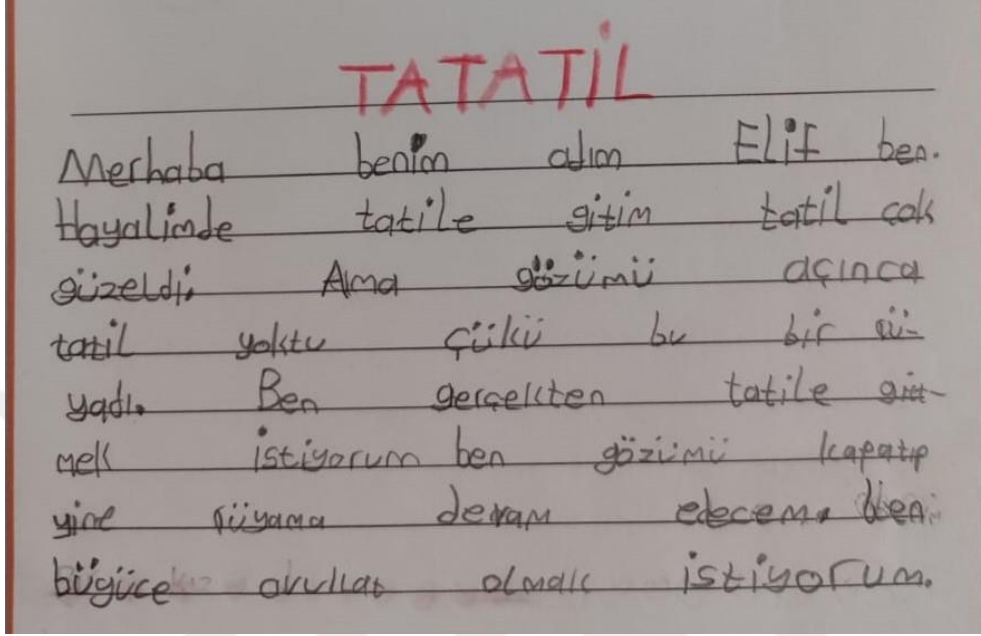
Öğrenci-6'nın uygulama sonrasında yapılan CBBT'nin 2. maddesine yazdığı cümle Şekil 118'de verilmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda cümle; cümlede anlamdan 3, söz diziminden 3, yazım kuralları ve noktalama işaretlerinden 3, el yazısından 3 puan olarak toplamda 12 puan elde etmiştir. Tablo 69'da Öğrenci-6'ya ait uygulama sonrası paragraf yazma becerilerinin paragraf kalitesi dereceli puanlama anahtarı kullanılarak değerlendirilmesi sonucu elde edilen veriler sunulmaktadır.

Tablo 69

Öğrenci-6'ya Ait Uygulama Sonrası Paragraf Yazma Becerisinin Değerlendirilmesi

	Çok iyi (4puan)	İyi (3 puan)	Orta (2 puan)	Eksik (1puan)
Uygulama Sonrası		X		

Tablo 69'a göre Öğrenci-6'nın uygulama sonrası paragraf yazma becerisi değerlendirilmiş ve performans düzeyi "iyi" (3 puan) olarak belirlenmiştir. Öğrenci-6'nın uygulama sonrası yazdığı paragraf Şekil 119'da verilmiştir.



Şekil 119. Öğrenci-6'nın uygulama sonrası yazdığı paragraf

Şekil 119'da verilen Öğrenci-6'ya ait uygulama sonrası paragraf, yazma becerileri açısından değerlendirildiğinde;

- Paragrafın konusu net bir şekilde ifade edilmiştir.
- Paragraf duygu ve düşüncelerle desteklenmemiştir.
- Paragrafta akıcı olmayan ancak anlaşılabilir bir dil kullanılmıştır.
- Paragrafta yazım ve noktalama kurallarına uyulmuş ancak bazı kelimeler yanlış yazılmıştır.
- Paragraf cümle yapısı bakımından çeşitlilik göstermektedir.
- Paragrafta cümleler arası bağlantılar kısmen sorunludur.
- Paragrafta bir sonuç cümlesi vardır.
- Paragrafta konu dışı ifade vardır.
- Paragraf bir bütün içinde değildir.
- Paragrafta el yazısı okunaklı ve düzgündür.

- Paragrafın bütünü dikkate alındığında "Öğrenci nispeten başarılı ancak biraz çaba gösterdiğinde iyi bir paragraf yazabilir" düşüncesi oluşmaktadır.

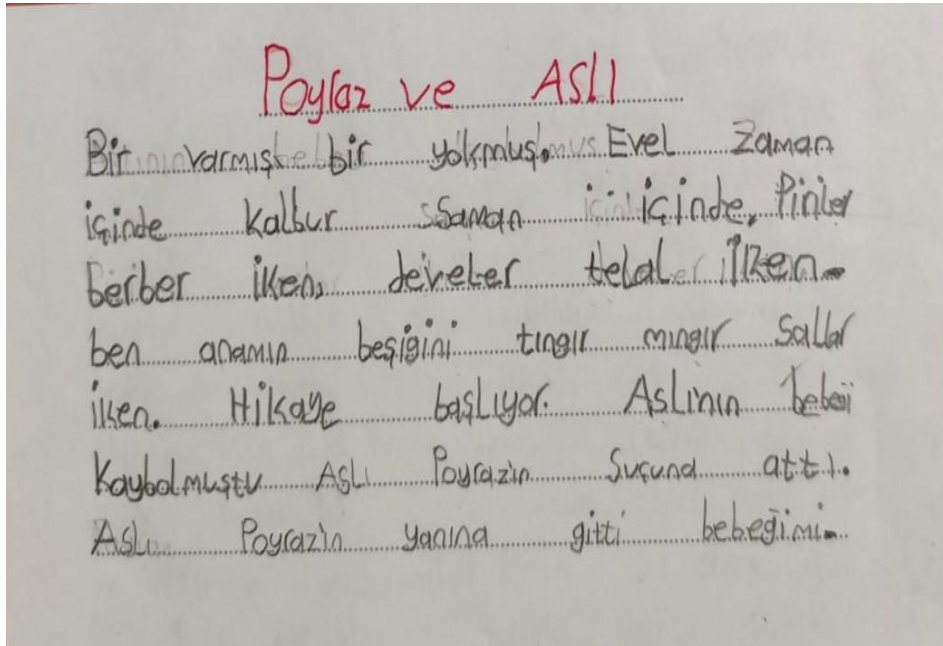
Tablo 70’de öğrenci-6’ya ait uygulama sonrası hikâye yazma becerisinin 6+1 analitik yazma değerlendirme rubriğiyle değerlendirilmesi sonucu elde edilen veriler verilmiştir.

Tablo 70

Öğrenci-6’ya Ait Uygulama Sonrası Metin (Hikaye) Yazma Becerisinin Değerlendirilmesi

	Fikirler	Organizasyon	Üslup	Kelime Seçimi	Cümle Akıcılığı	İmla	Sunum	Toplam
Ölçek Puan Aralığı	1/3/5	1/3/5	1/3/5	1/3/5	1/3/5	1/3/5	1/3/5	7-35
Öğrenci Puanı	5	5	3	5	5	5	5	33

Öğrenci-6’ya ait uygulama sonrası hikâye yazma becerisinin değerlendirilmesi sonucu elde edilen verilerin yer aldığı Tablo 70 incelendiğinde; fikirler performans düzeyinden 5, organizasyon performans düzeyinden 5, üslup performans düzeyinden 3, kelime seçimi performans düzeyinden 5, cümle akıcılığı performans düzeyinden 5, imla performans düzeyinden 5, sunum performans düzeyinden 5 olmak üzere toplam 33 puan alındığı belirlenmiştir. Öğrenci-6’nın uygulama sonrası yazdığı metin (hikâye) Şekil 120-121’de verilmiştir:



Şekil 120. Öğrenci-6’nın uygulama sonrası yazdığı hikâye sayfa-1

Çaldın Payraz ama ben salmadım
Aslı ozaman benim bebeğimi ara tam-
mı tamam dedi Payraz hemen qfafa-
ya başladı ama bebeği bulamadı Aslı
hemen ağılamaya başladı Payraz canım ker-
deşim bebeğini bulcam Aslı hayır sen
beni bebeğimi çaldın Payraz birdaha ar-
dı bu defa buldu Aslı ~~qooooooooo~~
mutlu oldu Aslı ve Payraz kahraman d-
ırmıştı herkese yardım et ve salma-
lı dırmışlar bir kedi qolamizgin Payraz ve
Aslı kedinin yânına gitti nederi vizgün
ayagına bişey oldu ne oldu dedi Aslı
bilmiyorum Payraz dedili ayagina bakabilir-
miyim kedicili dedeli evet bakabilir-
sin Payraz kedinin ayagina ballı
ayagina diken batmış Payraz hemen
o dikenı çıkardı kedi çok mutlu oldu
Sahibi Mizgi geldi kedinı almaya Aslı
dedi merhaba benim adım Aslı burada benim
Abim Aslı Mizginin damıslı kedinı bir ad
koya bilirmiyim Mizgin evet dedi Aslı ad-
ın Mınas koya kılten 3 elma dı-
tı biri Aslıya biri Payrazda biride Mizginin

Şekil 121. Öğrenci-6'nın uygulama sonrası yazdığı hikâye sayfa-2

Öğrencinin yazdığı hikâye, 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği'ne göre değerlendirildiğinde fikirler boyutunda 5 puan almıştır. Metindeki fikirler açık ve belirgin bir şekilde sunulmuş yazarın düşüncelerini etkili bir biçimde ifade ettiği görülmektedir. Organizasyon açısından yazı giriş, gelişme ve sonuç bölümleri ile belirli bir yapıya sahip olup, olayların akışı tutarlı ve düzenlidir. Geçişler açık ve anlaşılır olduğu için organizasyon boyutunda da 5 puan verilmiştir. Üslup konusunda yazarın anlatmak istediği olayları açıkça ifade ettiği görülmektedir. Ancak yazının daha etkileyici ve dikkat çekici hale gelmesi için

betimleyici unsurların artırılması gerektiği düşünöldüğü için üslup boyutunda 3 puan verilmiştir. Kelime seçimi ise metnin anlamını güçlendirecek şekilde yapılmış ve yazının etkisini artıran kelimeler tercih edilmiştir. Farklı kelimeler ve ifadeler kullanılarak anlatım zenginleştirilmiştir bu yüzden kelime seçimi boyutunda 5 puan verilmiştir. Cümle akıcılığı metnin tümünde akıcı ve anlaşılır bir dil kullanımı ile sağlanmış cümleler arasında geçişler oldukça doğal ve etkili olduğu için cümle akıcılığı boyutunda 5 puan verilmiştir. İmla açısından yazım kuralları ve noktalama işaretleri doğru ve eksiksiz bir şekilde uygulanmış bu sebeple imla boyutunda 5 puan verilmiştir. Sunum ise düzenli, okunabilir ve estetik açıdan dengeli bir şekilde sunulmuştur bu nedenle sunum boyutunda da 5 puan verilmiştir. Sonuç olarak metin 33 puan almış ve yazının bazı alanlarda geliştirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

4.3. Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Öğrenci Performanslarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Çalışmaya katılım gösteren öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrasında yazılı anlatım becerilerinden cümle kurma, cümle birleştirme, paragraf yazma ve hikâye yazma durumları aşağıda verilmiştir.

4.3.1. Cümle Kurma Becerisine Göre Karşılaştırma Bulguları

Tablo 71’de tüm öğrencilerin CKBT verileri toplu olarak sunulmuştur. Bu tabloda öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası cümle kurma becerisi düzeyleri karşılaştırmalı olarak gösterilmiştir.

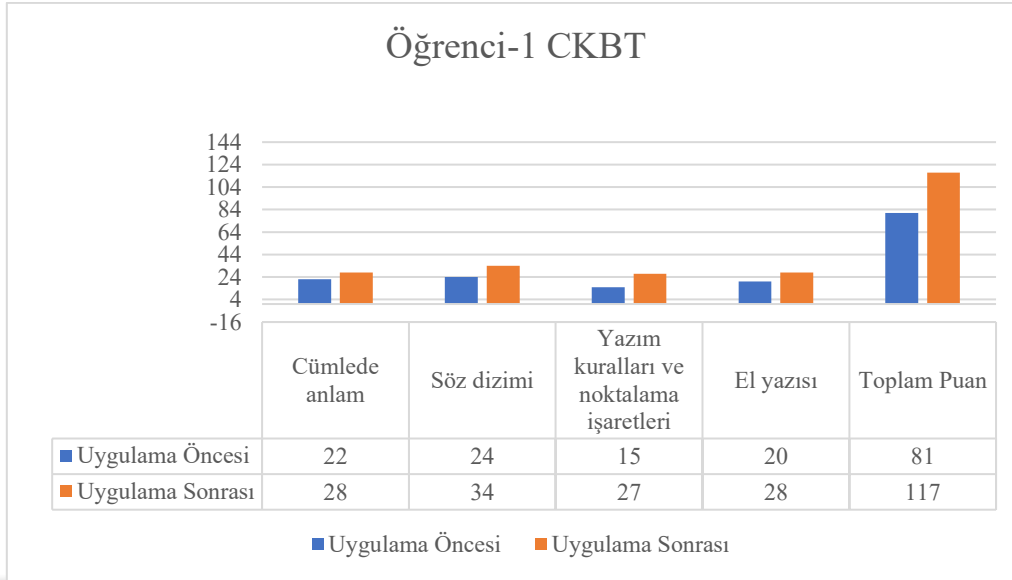
Tablo 71

Tüm Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Performanslarının CKBT'ye Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

CKBT	Cümlede Anlam		Söz Dizimi		Yazım Kuralları ve Noktalama İşaretleri		El Yazısı		Toplam Puan	
Ölçek Puan Aralığı	0-36	0-36	0-36	0-36	0-36	0-36	0-36	0-36	0-144	0-144
Uygulama Öncesi/Sonrası	UÖ	US	UÖ	US	UÖ	US	UÖ	US	UÖ	US
Öğrenci-1	22	28	24	34	15	27	20	28	81	117
Öğrenci-2	26	28	26	32	13	27	13	20	78	107
Öğrenci-3	22	34	26	34	12	26	16	22	76	116
Öğrenci-4	34	31	35	34	29	35	29	36	127	136
Öğrenci-5	35	32	34	36	28	33	34	36	131	137
Öğrenci-6	26	36	31	36	15	33	19	36	91	141
Toplam	165	189	176	206	112	181	131	178	584	754

*UÖ: Uygulama Öncesi US: Uygulama Sonrası

Verilen puanlara göre öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası CKBT'den aldıkları puanlar karşılaştırıldığında tüm öğrencilerde bir artış olduğu görülmektedir. Bu artış uygulama sürecinin öğrencilerin cümle kurma becerileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir. Toplu tablo verilerinin ardından her bir öğrencinin CKBT boyutundaki gelişimi ayrıntılı olarak incelenmiş ve bu bulgular tablo halinde sunulmuştur. Bu inceleme bireysel gelişim düzeylerini daha detaylı bir şekilde ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışmada cümle kurma becerisi sürecinde Öğrenci-1'e ait uygulama öncesi ve uygulama sonrası performansının karşılaştırılmasına yönelik bulgular Şekil 122'de verilmiştir.



Şekil 122. Öğrenci-1'in CKBT uygulama öncesi ve uygulama sonrası puanlarının karşılaştırılması

Şekil 122 incelendiğine öğrenci-1'in cümle kurma becerisinde önemli bir gelişim kaydettiği söylenebilir. Uygulama öncesi ve sonrası veriler karşılaştırıldığında her bir alanın puanlarında belirgin artışlar gözlemlenmiştir.

Öğrencinin cümlede anlam performansı uygulama öncesinde 22 puan iken uygulama sonrasında 28 puana yükselmiştir. Bu %27'lik bir artışa işaret etmektedir. Cümlede anlamdaki gelişim öğrencinin dilindeki anlam bütünlüğünü daha iyi sağlama ve ifade gücünü artırma yeteneğinde bir iyileşme olduğunu gösterir. Ancak bu artış daha sınırlı bir düzeyde kalmış ve anlamla ilgili becerilerin daha fazla gelişime ihtiyaç duyabileceği görülmektedir.

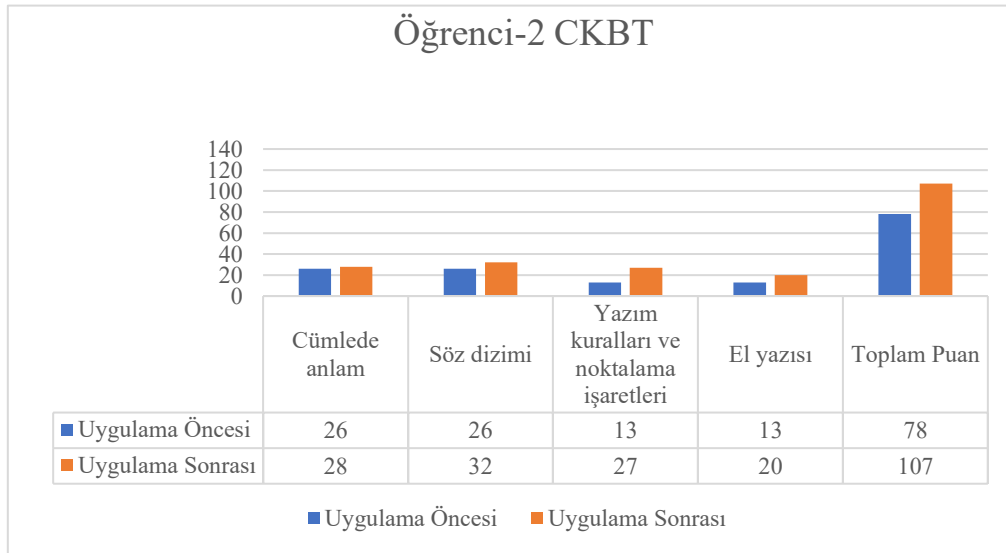
Öğrencinin söz dizimi performansı uygulama öncesinde 24 puan iken uygulama sonrasında 34 puana çıkmıştır bu da %41'lik bir artış anlamına gelir. Söz dizimindeki bu gelişim öğrencinin cümle yapılarında dil bilgisi kurallarına uygunluk sağlama becerisinin önemli ölçüde arttığını göstermektedir. Bu öğrencinin doğru sözcük sırası kullanma ve dilbilgisel yapıları daha etkili bir şekilde oluşturma yeteneğinde bir iyileşmeye işaret eder.

Yazım kuralları ve noktalama işaretleri alanında öğrenci 15 puandan 27 puana çıkarak %80'lik bir artış kaydetmiştir. Bu alandaki büyük gelişim öğrencinin yazılı anlatımında daha dikkatli ve doğru yazım ile noktalama kurallarına uyma konusunda kayda değer bir ilerleme sağladığını gösterir. Bu dilsel doğruluk açısından öğrencinin önemli bir iyileşme sağladığını yansıtır.

El yazısındaki gelişim de dikkat çekicidir. Uygulama öncesinde 20 puan alan öğrenci uygulama sonrasında 28 puana çıkarak %40'lık bir artış göstermiştir. Bu öğrencinin el yazısının daha okunaklı ve düzenli hale geldiğini göstermektedir. El yazısındaki iyileşme öğrencinin yazılı ifadelerinin daha anlaşılır olmasını sağlamaktadır.

Öğrencinin toplam puanı uygulama öncesinde 81 iken uygulama sonrasında 117'ye çıkmıştır. Bu %44'lük bir artışa karşılık gelir. Bu genel gelişim öğrencinin cümle kurma becerilerindeki tüm alanlarda belirgin bir ilerleme kaydettiğini ve yazılı dildeki becerilerinin önemli ölçüde güçlendiğini gösterir.

Öğrenci-1 uygulama süreci sonunda cümlede anlam, söz dizimi, yazım kuralları ve el yazısı gibi temel dil becerilerinde önemli bir gelişim sağlamıştır. Özellikle yazım kuralları ve noktalama işaretleri ile söz dizimi alanlarındaki büyük iyileşme, öğrencinin yazılı anlatım becerilerinin güçlendiğini ortaya koymaktadır. El yazısı ve cümlede anlam alanlarındaki gelişimler de dikkate değerdir ancak anlam performansındaki artış daha sınırlı kalmıştır. Genel olarak öğrenci dilsel becerilerini etkili bir şekilde geliştirmiş ve uygulama sürecinden önemli ölçüde fayda sağlamıştır. Çalışmada cümle kurma becerisi sürecinde Öğrenci-2'ye ait uygulama öncesi ve uygulama sonrası performansının karşılaştırılmasına yönelik bulgular Şekil 123'te verilmiştir.



Şekil 123. Öğrenci-2'nin CKBT uygulama öncesi ve uygulama sonrası puanlarının karşılaştırılması

Şekil 123 incelendiğinde öğrenci-2'nin cümle kurma becerisinde önemli bir gelişim kaydettiği söylenebilir. Uygulama öncesi ve sonrası veriler karşılaştırıldığında her bir alanın puanlarında belirgin artışlar gözlemlenmiştir.

Öğrencinin cümlede anlam performansı uygulama öncesinde 26 puan iken uygulama sonrasında 28 puana yükselmiştir. Bu %8'lik bir artışa işaret etmektedir. Cümlede anlamdaki gelişim öğrencinin dilindeki anlam bütünlüğünü daha iyi sağlama ve ifade gücünü artırma yeteneğinde bir iyileşme olduğunu gösterir. Ancak bu artış daha sınırlı bir düzeyde kalmış ve anlamla ilgili becerilerin daha fazla gelişime ihtiyaç duyabileceği görülmektedir.

Öğrencinin söz dizimi performansı uygulama öncesinde 26 puan iken uygulama sonrasında 32 puana çıkmıştır. Bu da %23'lük bir artış anlamına gelir. Söz dizimindeki bu gelişim öğrencinin cümle yapılarında dil bilgisi kurallarına uygunluk sağlama becerisinin önemli ölçüde arttığını göstermektedir. Bu öğrencinin doğru sözcük sırası kullanma ve dil bilgisel yapıları daha etkili bir şekilde oluşturma yeteneğinde bir iyileşmeye işaret eder.

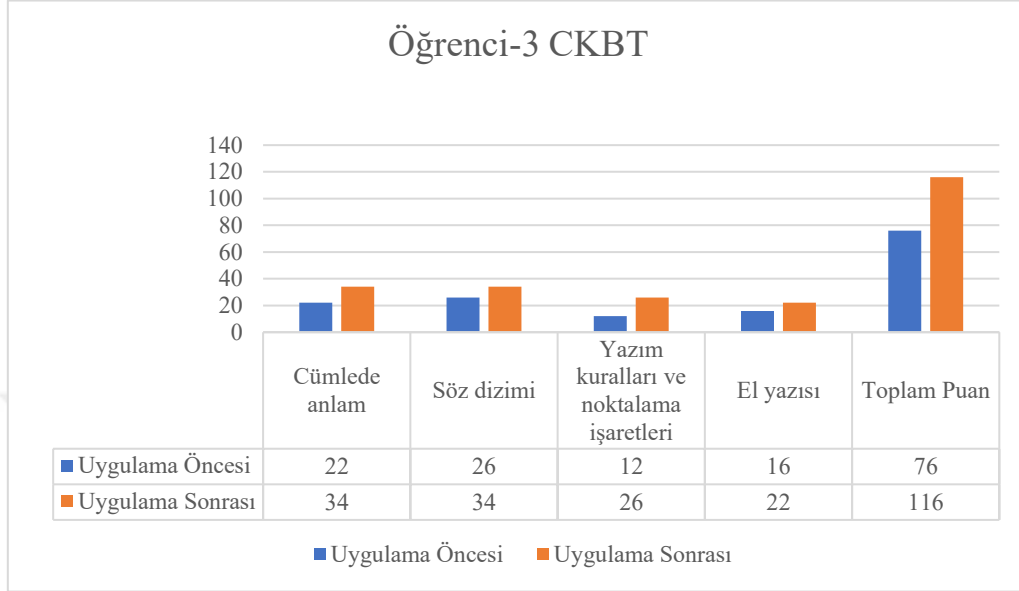
Yazım kuralları ve noktalama işaretleri alanında öğrenci 13 puandan 27 puana çıkarak %108'lik bir artış kaydetmiştir. Bu alandaki büyük gelişim öğrencinin yazılı anlatımında daha dikkatli ve doğru yazım ile noktalama kurallarına uyma konusunda kayda değer bir ilerleme sağladığını gösterir. Bu dilsel doğruluk açısından öğrencinin önemli bir iyileşme sağladığını yansıtır.

El yazısındaki gelişim de dikkat çekicidir. Uygulama öncesinde 13 puan alan öğrenci uygulama sonrasında 20 puana çıkarak %54'lük bir artış göstermiştir. Bu öğrencinin el yazısının daha okunaklı ve düzenli hale geldiğini göstermektedir. El yazısındaki iyileşme öğrencinin yazılı ifadelerinin daha anlaşılır olmasını sağlamaktadır.

Öğrencinin toplam puanı uygulama öncesinde 78 iken uygulama sonrasında 107'ye çıkmıştır. Bu %37'lik bir artışa karşılık gelir. Bu genel gelişim öğrencinin cümle kurma becerilerindeki tüm alanlarda belirgin bir ilerleme kaydettiğini ve yazılı dildeki becerilerinin önemli ölçüde güçlendiğini gösterir.

Öğrenci-2 uygulama süreci sonunda cümlede anlam, söz dizimi, yazım kuralları ve el yazısı gibi temel dil becerilerinde önemli bir gelişim sağlamıştır. Özellikle yazım kuralları ve noktalama işaretleri ile el yazısı alanlarındaki büyük iyileşme öğrencinin yazılı anlatım becerilerinin güçlendiğini ortaya koymaktadır. Cümlede anlam ve söz dizimi alanlarındaki gelişimler de dikkate değerdir ancak cümlede anlam performansındaki artış daha sınırlı kalmıştır. Genel olarak öğrenci dilsel becerilerini etkili bir şekilde geliştirmiş ve uygulama

sürecinden önemli ölçüde fayda sağlamıştır. Çalışmada cümle kurma becerisi sürecinde Öğrenci-3'e ait uygulama öncesi ve uygulama sonrası performansının karşılaştırılmasına yönelik bulgular Şekil 124'te verilmiştir.



Şekil 124. Öğrenci-3'ün CKBT uygulama öncesi ve uygulama sonrası puanlarının karşılaştırılması

Şekil 124 incelendiğinde öğrenci-3'ün cümle kurma becerisinde önemli bir gelişim kaydettiği söylenebilir. Uygulama öncesi ve sonrası veriler karşılaştırıldığında her bir alanın puanlarında belirgin artışlar gözlemlenmiştir.

Öğrencinin cümlede anlam performansı uygulama öncesinde 22 puan iken uygulama sonrasında 34 puana yükselmiştir. Bu %55'lik bir artışa işaret etmektedir. Cümlede anlamdaki gelişim öğrencinin dilindeki anlam bütünlüğünü daha iyi sağlama ve ifade gücünü artırma yeteneğinde bir iyileşme olduğunu gösterir. Bu artış öğrencinin anlam kurma becerilerinde dikkate değer bir gelişim kaydettiğine işaret etmektedir.

Öğrencinin söz dizimi performansı uygulama öncesinde 26 puan iken uygulama sonrasında 34 puana çıkmıştır. Bu da %31'lik bir artış anlamına gelir. Söz dizimindeki bu gelişim öğrencinin cümle yapılarında dil bilgisi kurallarına uygunluk sağlama becerisinin önemli ölçüde arttığını göstermektedir. Bu öğrencinin doğru sözcük sırası kullanma ve dil bilgisel yapıları daha etkili bir şekilde oluşturma yeteneğinde bir iyileşmeye işaret eder.

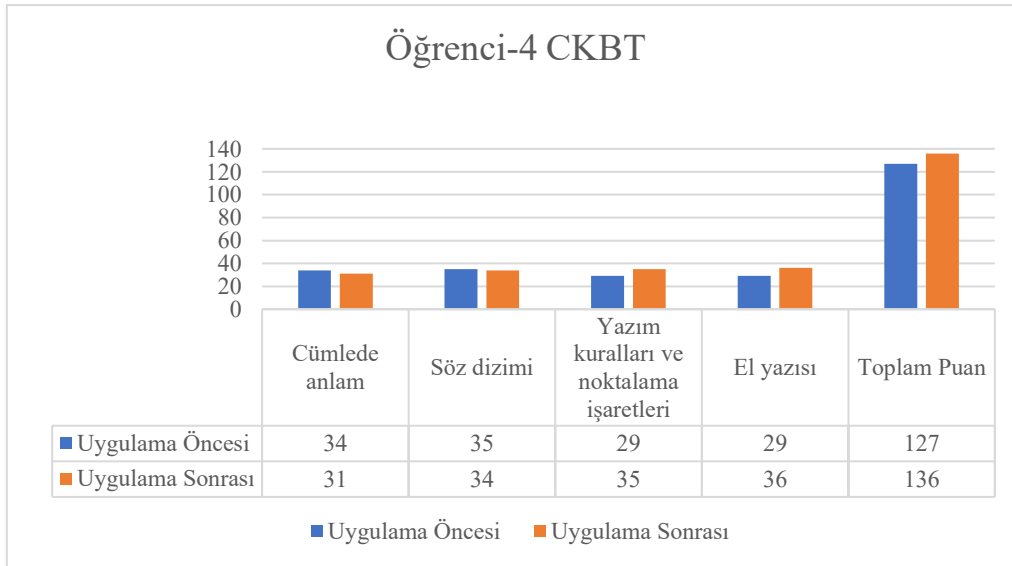
Yazım kuralları ve noktalama işaretleri alanında öğrenci 12 puandan 26 puana çıkarak %117'lik bir artış kaydetmiştir. Bu alandaki büyük gelişim öğrencinin yazılı anlatımında

daha dikkatli ve doğru yazım ile noktalama kurallarına uyma konusunda kayda değer bir ilerleme sağladığını gösterir. Bu dilsel doğruluk açısından öğrencinin önemli bir iyileşme sağladığını yansıtır.

El yazısındaki gelişim de dikkat çekicidir. Uygulama öncesinde 16 puan alan öğrenci uygulama sonrasında 22 puana çıkarak %38’lik bir artış göstermiştir. Bu öğrencinin el yazısının daha okunaklı ve düzenli hale geldiğini göstermektedir. El yazısındaki iyileşme öğrencinin yazılı ifadelerinin daha anlaşılır olmasını sağlamaktadır.

Öğrencinin toplam puanı uygulama öncesinde 76 iken uygulama sonrasında 116’ya çıkmıştır. Bu %53’lük bir artışa karşılık gelir. Bu genel gelişim öğrencinin cümle kurma becerilerindeki tüm alanlarda belirgin bir ilerleme kaydettiğini ve yazılı dildeki becerilerinin önemli ölçüde güçlendiğini gösterir.

Öğrenci-3 uygulama süreci sonunda cümlede anlam, söz dizimi, yazım kuralları ve el yazısı gibi temel dil becerilerinde önemli bir gelişim sağlamıştır. Özellikle yazım kuralları ve noktalama işaretleri ile cümlede anlam alanlarındaki büyük iyileşme öğrencinin yazılı anlatım becerilerinin güçlendiğini ortaya koymaktadır. Söz dizimi ve el yazısı alanlarındaki gelişimler de dikkate değerdir. Genel olarak öğrenci dilsel becerilerini etkili bir şekilde geliştirmiş ve uygulama sürecinden önemli ölçüde fayda sağlamıştır. Çalışmada cümle kurma becerisi sürecinde Öğrenci-4’e ait uygulama öncesi ve uygulama sonrası performansının karşılaştırılmasına yönelik bulgular Şekil 125’te verilmiştir.



Şekil 125. Öğrenci-4'ün CKBT uygulama öncesi ve uygulama sonrası puanlarının karşılaştırılması

Şekil 125 incelendiğinde öğrenci-4'ün cümle kurma becerisinde belirgin bir gelişim kaydettiği söylenebilir. Uygulama öncesi ve sonrası veriler karşılaştırıldığında bazı alanlarda puan artışları gözlemlenmiştir.

Öğrencinin cümlede anlam performansı uygulama öncesinde 34 puan iken uygulama sonrasında 31 puana düşmüştür. Bu %9'luk bir azalışa işaret etmektedir. Cümlede anlamdaki bu küçük düşüş öğrencinin anlam bütünlüğü sağlama konusunda bazı zorluklar yaşadığını gösterse de genel performansı yüksek kalmıştır.

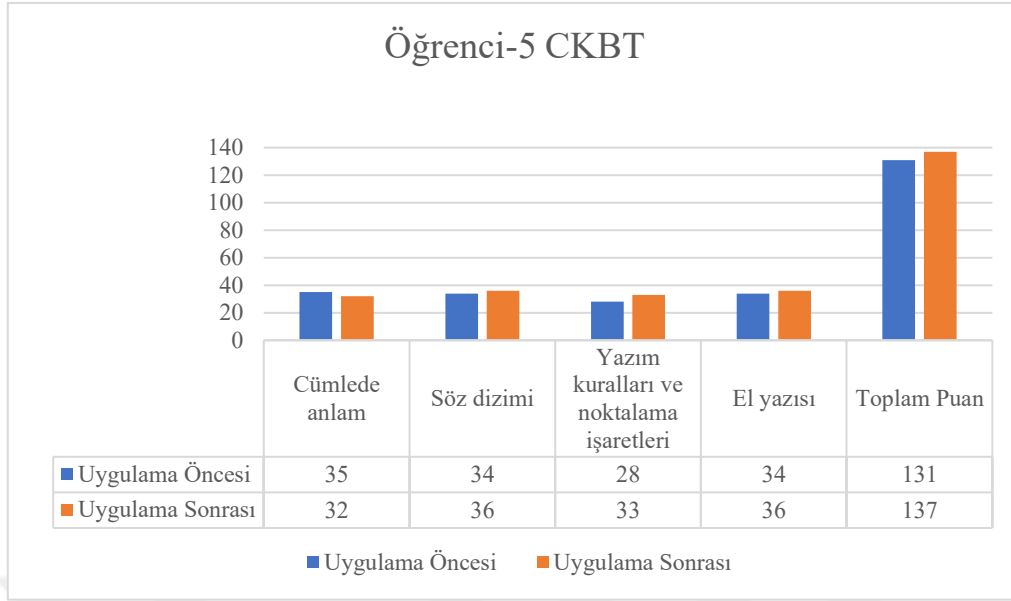
Öğrencinin söz dizimi performansı uygulama öncesinde 35 puan iken uygulama sonrasında 34 puan olarak kalmıştır. Bu alanda %3'lük bir azalma gözlemlenmiştir. Söz dizimi becerilerinde genel olarak yüksek bir performans sergilese de uygulama sonrasında küçük bir gerileme yaşanmıştır.

Yazım kuralları ve noktalama işaretleri alanında öğrenci 29 puandan 35 puana çıkarak %21'lik bir artış kaydetmiştir. Bu alandaki gelişim öğrencinin yazılı anlatımında daha dikkatli ve doğru yazım ile noktalama kurallarına uyma konusunda ilerleme sağladığını göstermektedir.

El yazısı alanında öğrenci uygulama öncesinde 29 puan alırken uygulama sonrasında 36 puana yükselmiştir. Bu %24'lük bir artış anlamına gelir. El yazısındaki bu gelişim öğrencinin yazısının daha okunaklı ve düzenli hale geldiğini göstermektedir. Bu iyileşme öğrencinin yazılı ifadelerinin daha anlaşılır olmasına katkı sağlamıştır.

Öğrencinin toplam puanı uygulama öncesinde 127 iken uygulama sonrasında 136'ya çıkarak %7'lik bir artış göstermiştir. Bu genel gelişim öğrencinin yazılı anlatımda özellikle yazım kuralları ve noktalama alanında ilerleme kaydettiğini göstermektedir.

Öğrenci-4 uygulama süreci sonunda yazım kuralları ve noktalama işaretleri ile el yazısı alanlarında önemli bir gelişim sağlamıştır. Cümlede anlam ve söz dizimi alanlarında ise küçük düşüşler gözlemlenmiştir. Genel olarak öğrenci dilsel becerilerini büyük ölçüde korumuş ve uygulama sürecinden kısmen fayda sağlamıştır. Çalışmada cümle kurma becerisi sürecinde Öğrenci-5'e ait uygulama öncesi ve uygulama sonrası performansının karşılaştırılmasına yönelik bulgular Şekil 126'da verilmiştir.



Şekil 126. Öğrenci-5'in CKBT uygulama öncesi ve uygulama sonrası puanlarının karşılaştırılması

Şekil 126 incelendiğinde öğrenci-5'in cümle kurma becerisinde belirgin bir gelişim kaydettiği söylenebilir. Uygulama öncesi ve sonrası veriler karşılaştırıldığında bazı alanlarda puan artışları gözlemlenmiştir.

Öğrencinin cümlede anlam performansı uygulama öncesinde 35 puan iken uygulama sonrasında 32 puana düşmüştür. Bu %9'luk bir azalışa işaret etmektedir. Cümlede anlamdaki bu küçük düşüş öğrencinin anlam bütünlüğü sağlama konusunda bazı zorluklar yaşadığını gösterir.

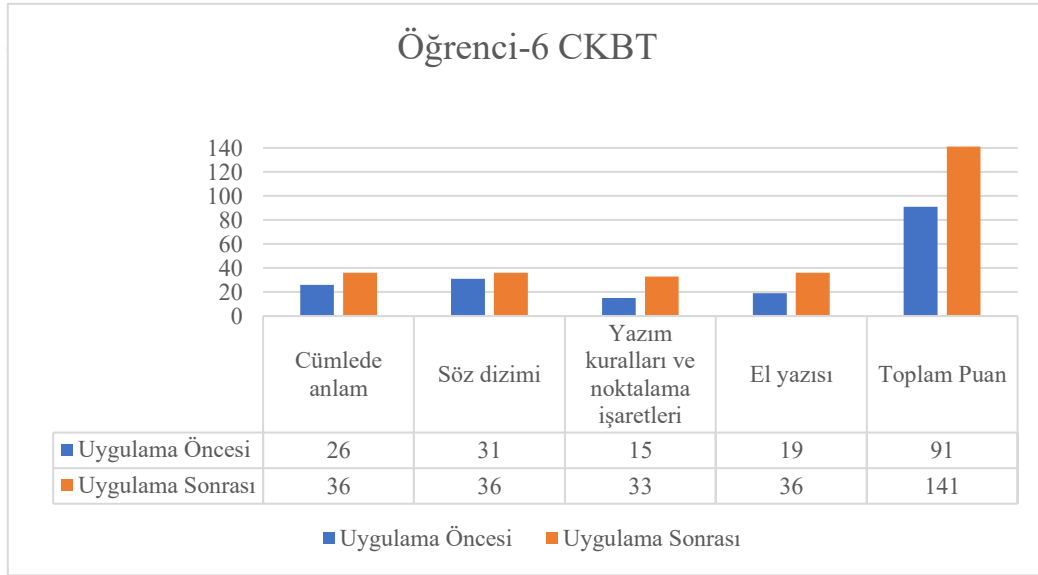
Öğrencinin söz dizimi performansı uygulama öncesinde 34 puan iken uygulama sonrasında 36 puana yükselmiştir. Bu %6'lık bir artış anlamına gelir. Söz dizimindeki bu gelişim öğrencinin cümle yapılarında dil bilgisi kurallarına uygunluk sağlama becerisinin arttığını göstermektedir.

Yazım kuralları ve noktalama işaretleri alanında öğrenci 28 puandan 33 puana çıkarak %18'lik bir artış kaydetmiştir. Bu alandaki gelişim öğrencinin yazılı anlatımda daha dikkatli ve doğru yazım ile noktalama kurallarına uyma konusunda ilerleme sağladığını göstermektedir.

El yazısı alanında öğrenci uygulama öncesinde 34 puan alırken uygulama sonrasında 36 puana yükselmiştir. Bu %6'lık bir artış anlamına gelir. El yazısındaki bu gelişim öğrencinin yazısının daha okunaklı ve düzenli hale geldiğini göstermektedir.

Öğrencinin toplam puanı uygulama öncesinde 131 iken uygulama sonrasında 137'ye çıkarak %5'lik bir artış göstermiştir. Bu genel gelişim öğrencinin yazılı anlatımda özellikle söz dizimi, yazım kuralları ve el yazısı alanlarında ilerleme kaydettiğini göstermektedir.

Öğrenci-5 uygulama süreci sonunda söz dizimi, yazım kuralları ve el yazısı alanlarında gelişim göstermiştir. Cümlede anlam alanında küçük bir düşüş gözlemlenmiştir. Genel olarak öğrenci dilsel becerilerini büyük ölçüde geliştirmiş ve uygulama sürecinden fayda sağlamıştır. Çalışmada cümle kurma becerisi sürecinde Öğrenci-6'ya ait uygulama öncesi ve uygulama sonrası performansının karşılaştırılmasına yönelik bulgular Şekil 127'de verilmiştir.



Şekil 127. Öğrenci-6'nın CKBT uygulama öncesi ve uygulama sonrası puanlarının karşılaştırılması

Şekil 127 incelendiğinde Öğrenci-6'nın cümle kurma becerisinde uygulama süreci sonunda belirgin bir gelişim kaydettiği söylenebilir. Uygulama öncesi ve sonrası veriler karşılaştırıldığında bazı alanlarda önemli artışlar gözlemlenmiştir.

Öğrencinin cümlede anlam performansı uygulama öncesinde 26 puan iken uygulama sonrasında 36 puana yükselmiştir. Bu %38'lik bir artışa işaret etmektedir. Cümlede anlamdaki bu büyük gelişim öğrencinin anlamlı ve tutarlı cümleler kurma konusunda önemli bir ilerleme kaydettiğini göstermektedir. Öğrenci anlam bütünlüğünü daha iyi sağlayabilir hale gelmiş.

Söz dizimi performansı ise uygulama öncesinde 31 puan iken uygulama sonrasında 36 puana yükselmiş ve %16'lık bir artış gösterilmiştir. Söz dizimindeki bu gelişim öğrencinin dil

bilgisi kurallarına uygun cümle yapıları kurma becerisini geliştirdiğini, cümlelerini daha düzgün ve anlamlı şekilde yapılandırabildiğini göstermektedir.

Yazım kuralları ve noktalama işaretleri alanındaki gelişim de dikkat çekicidir. Öğrenci uygulama öncesinde 15 puan alırken uygulama sonrasında 33 puana çıkarak %120'lik büyük bir artış kaydetmiştir. Bu öğrencinin yazılı anlatımda yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine daha fazla dikkat ettiğini, yazılı dildeki doğruluğunu artırdığını göstermektedir. Bu alanın özellikle geliştirilmiş olması öğrencinin dil becerilerinde büyük bir sıçrama yapmış olduğuna işaret eder.

El yazısı performansı da uygulama öncesinde 19 puan iken uygulama sonrasında 36 puana yükselmiş ve %89'luk bir artış göstermiştir. El yazısındaki bu gelişim öğrencinin yazısının daha okunaklı ve düzenli hale geldiğini yazma becerilerinin sadece dil bilgisi açısından değil, görsel açıdan da geliştiğini göstermektedir.

Öğrencinin toplam puanı uygulama öncesinde 91 iken uygulama sonrasında 141'e çıkarak %55'lik bir artış göstermiştir. Bu genel gelişim öğrencinin yazılı anlatımda cümlede anlam, söz dizimi, yazım kuralları, noktalama işaretleri ve el yazısı alanlarında önemli bir ilerleme kaydettiğini gösterir.

Sonuç olarak Öğrenci-6, uygulama süreci sonunda dilsel becerilerinde büyük ölçüde gelişim göstermiştir. Cümlede anlamdaki küçük düşüşün dışında, söz dizimi, yazım kuralları ve el yazısı alanlarında dikkate değer iyileşmeler yaşanmıştır. Genel olarak öğrenci uygulama sürecinden fayda sağlamış ve yazılı anlatımda daha güçlü bir performans sergilemeye başlamıştır.

4.3.2. Cümle Birleştirme Becerisine Göre Karşılaştırma Bulguları

Tablo 72'de tüm öğrencilerin CBBT verileri toplu olarak sunulmuştur. Bu tabloda öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası cümle birleştirme becerisi düzeyleri karşılaştırmalı olarak gösterilmiştir.

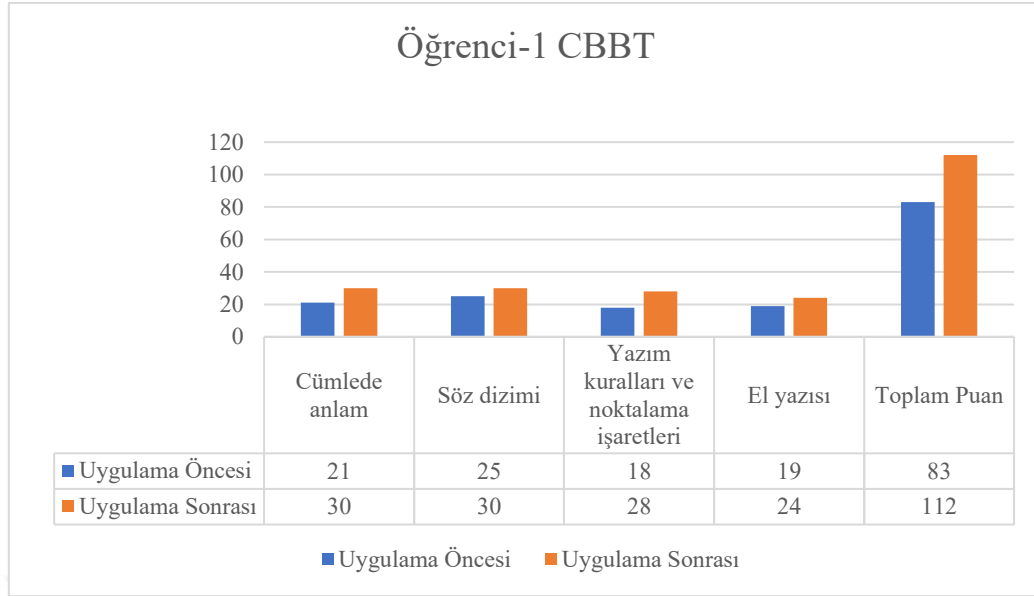
Tablo 72

Tüm Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Performanslarının CBBT'ye Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

CBBT	Cümlede Anlam		Söz Dizimi		Yazım Kuralları ve Noktalama İşaretleri		El Yazısı		Toplam Puan	
Ölçek Puan Aralığı	0-30	0-30	0-30	0-30	0-30	0-30	0-30	0-30	0-120	0-120
Uygulama Öncesi/Sonrası	UÖ	US	UÖ	US	UÖ	US	UÖ	US	UÖ	US
Öğrenci-1	21	30	25	30	28	28	19	24	83	112
Öğrenci-2	11	28	12	30	11	24	10	20	44	102
Öğrenci-3	17	29	19	30	13	27	12	21	61	107
Öğrenci-4	20	30	24	30	24	29	21	30	89	119
Öğrenci-5	24	30	29	30	22	28	25	30	100	117
Öğrenci-6	12	26	19	28	11	24	14	28	56	106
Toplam	106	173	128	178	109	160	101	153	434	663

*UÖ: Uygulama Öncesi US: Uygulama Sonrası

Verilen puanlara göre öğrencilerin CBBT'den uygulama öncesi ve uygulama sonrası aldıkları puanlar karşılaştırıldığında tüm öğrencilerde bir artış olduğu görülmektedir. Bu artış uygulama sürecinin öğrencilerin cümle birleştirme becerileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir. Toplu tablo verilerinin ardından her bir öğrencinin CBBT boyutundaki gelişimi ayrıntılı olarak incelenmiş ve bu bulgular tablo halinde sunulmuştur. Bu inceleme bireysel gelişim düzeylerini daha detaylı bir şekilde ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışmada cümle birleştirme becerisi sürecinde Öğrenci-1'e ait uygulama öncesi ve uygulama sonrası performansının karşılaştırılmasına yönelik bulgular Şekil 128'de verilmiştir.



Şekil 128. Öğrenci-1'in CBBT uygulama öncesi ve uygulama sonrası puanlarının karşılaştırılması

Şekil 128 incelendiğinde Öğrenci-1'in cümle birleştirme becerisindeki gelişimi uygulama sürecinde her bir düzeyde kayda değer bir artış göstermektedir. Cümlede anlam performansında öğrenci uygulama öncesinde 21 puan alırken uygulama sonrasında 30 puana çıkarak %43'lük bir iyileşme sağlamıştır. Bu gelişim öğrencinin anlamlı ve tutarlı cümleler kurma becerisinde önemli bir ilerleme kaydettiğini ve anlam bütünlüğünü sağlama konusunda daha başarılı olduğunu göstermektedir.

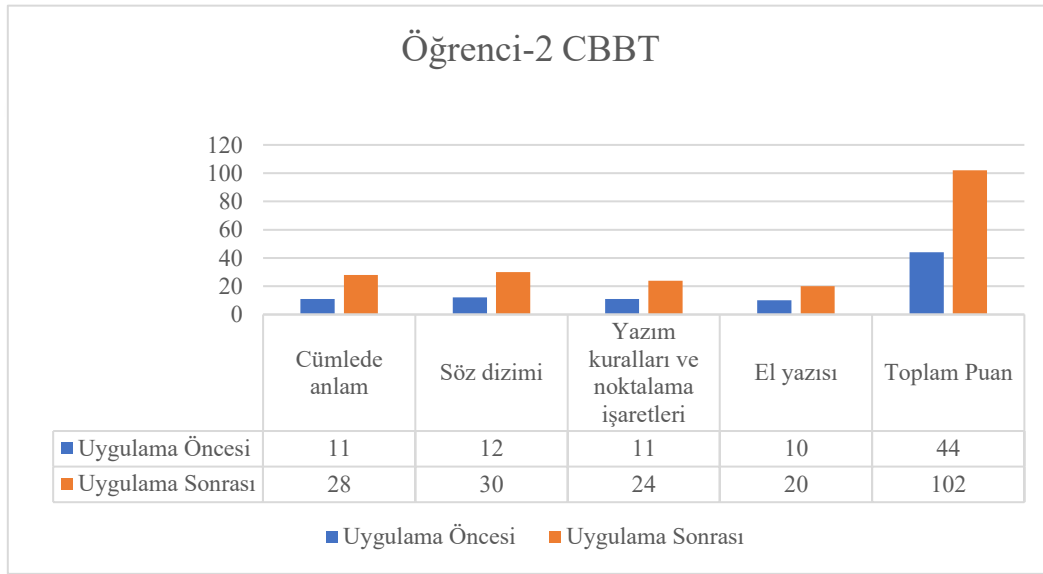
Söz dizimi performansında öğrenci uygulama öncesinde 25 puan alırken uygulama sonrasında 30 puana çıkarak %20'lik bir artış göstermiştir. Bu öğrencinin dil bilgisi kurallarına uygun cümle yapılarını oluşturma becerisinin arttığını ve daha düzgün, doğru cümleler kurma konusunda gelişim sağladığını göstermektedir.

Yazım kuralları ve noktalama işaretleri performansında öğrenci uygulama öncesinde 18 puan alırken uygulama sonrasında 28 puana çıkarak %55'lik bir artış kaydetmiştir. Bu gelişim öğrencinin yazılı anlatımda daha dikkatli ve doğru bir şekilde yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uyduğunu, yazılı anlatımda daha doğru bir dil kullanmaya başladığını göstermektedir.

El yazısı performansında öğrenci uygulama öncesinde 19 puan alırken uygulama sonrasında 24 puana çıkarak %26'lık bir artış sağlamıştır. Bu iyileşme öğrencinin yazısının daha

okunaklı ve düzenli hale geldiğini, yazılı anlatımda görsel açıdan da bir gelişim gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Genel olarak toplam puan uygulama öncesinde 83 iken uygulama sonrasında 112'ye çıkarak %35'lik bir artış göstermiştir. Bu öğrencinin yazılı anlatımda anlam, söz dizimi, yazım kuralları, noktalama işaretleri ve el yazısı alanlarında kayda değer bir gelişim sağladığını ve genel olarak dilsel becerilerinde ilerleme kaydettiğini göstermektedir. Çalışmada cümle birleştirme becerisi sürecinde Öğrenci-2'ye ait uygulama öncesi ve uygulama sonrası performansının karşılaştırılmasına yönelik bulgular Şekil 129'da verilmiştir.



Şekil 129. Öğrenci-2'nin CBBT uygulama öncesi ve uygulama sonrası puanlarının karşılaştırılması

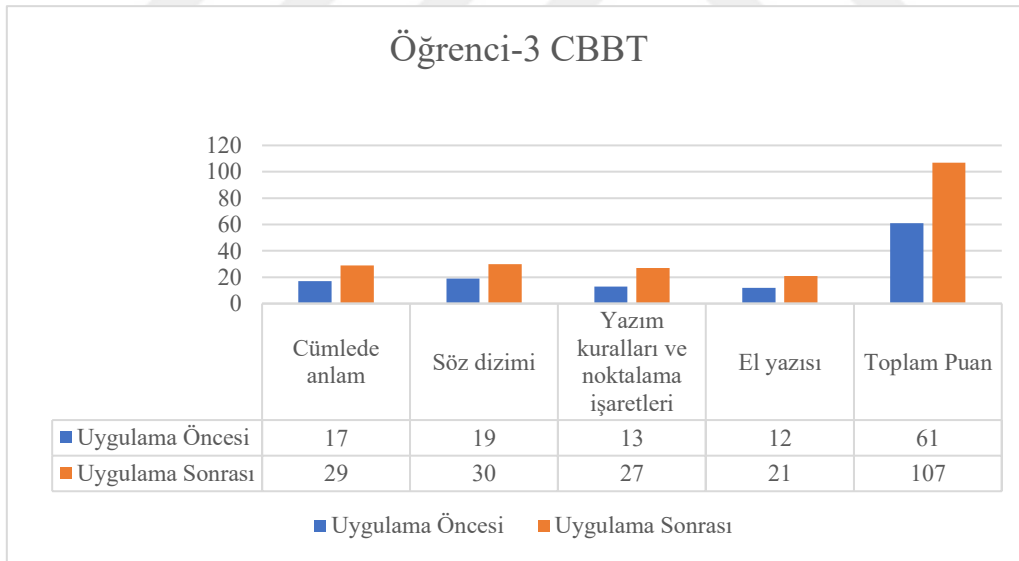
Şekil 129 incelendiğinde öğrenci-2'nin cümle birleştirme becerisindeki gelişimi eylem sürecinde önemli ilerlemeler göstermektedir. Cümlede anlam performansında öğrenci uygulama öncesinde 11 puan alırken uygulama sonrasında 28 puana çıkarak %154'lük bir iyileşme sağlamıştır. Bu büyük artış öğrencinin anlamlı ve tutarlı cümleler kurma becerisinde belirgin bir gelişim kaydettiğini ve anlam bütünlüğünü sağlama konusunda önemli bir ilerleme gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Söz dizimi performansında uygulama öncesinde 12 puan alırken uygulama sonrasında 30 puana çıkarak %150'lik bir artış göstermiştir. Bu gelişim öğrencinin cümle yapılarını dil bilgisi kurallarına uygun şekilde kurma becerisinde büyük bir iyileşme sağladığını ve daha doğru dil bilgisi kullanarak daha etkili cümleler kurabildiğini göstermektedir.

Yazım kuralları ve noktalama işaretleri performansında uygulama öncesinde 11 puan alırken uygulama sonrasında 24 puana çıkarak %118’lik bir artış göstermiştir. Bu gelişim öğrencinin yazılı anlatımda yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine daha dikkatli uyduğunu, dil bilgisi kurallarına daha çok özen gösterdiğini göstermektedir.

El yazısı performansında uygulama öncesinde 10 puan alırken uygulama sonrasında 20 puana çıkarak %100’lük bir artış sağlamıştır. Bu gelişim öğrencinin yazısının daha okunaklı ve düzenli hale geldiğini, yazılı anlatımda görsel açıdan da belirgin bir ilerleme kaydettiğini göstermektedir.

Öğrencinin toplam puanı uygulama öncesinde 44 iken uygulama sonrasında 102’ye çıkarak %132’lik bir artış göstermiştir. Bu büyük gelişim öğrencinin yazılı anlatımda anlam, söz dizimi, yazım kuralları, noktalama işaretleri ve el yazısı alanlarında önemli bir ilerleme sağladığını ve dilsel becerilerinde dikkate değer bir gelişim kaydettiğini göstermektedir. Çalışmada cümle birleştirme becerisi sürecinde Öğrenci-3’e ait uygulama öncesi ve uygulama sonrası performansının karşılaştırılmasına yönelik bulgular Şekil 130’da verilmiştir.



Şekil 130. Öğrenci-3'ün CBBT uygulama öncesi ve uygulama sonrası puanlarının karşılaştırılması

Şekil 130 incelendiğinde öğrenci-3'ün cümle birleştirme becerisindeki gelişimi eylem sürecinde kayda değer bir artış göstermektedir. Cümlede anlam performansında uygulama öncesinde 17 puan alırken uygulama sonrasında 29 puana çıkarak %71'lik bir iyileşme sağlamıştır. Bu gelişim öğrencinin anlamlı ve tutarlı cümleler kurma becerisinin önemli

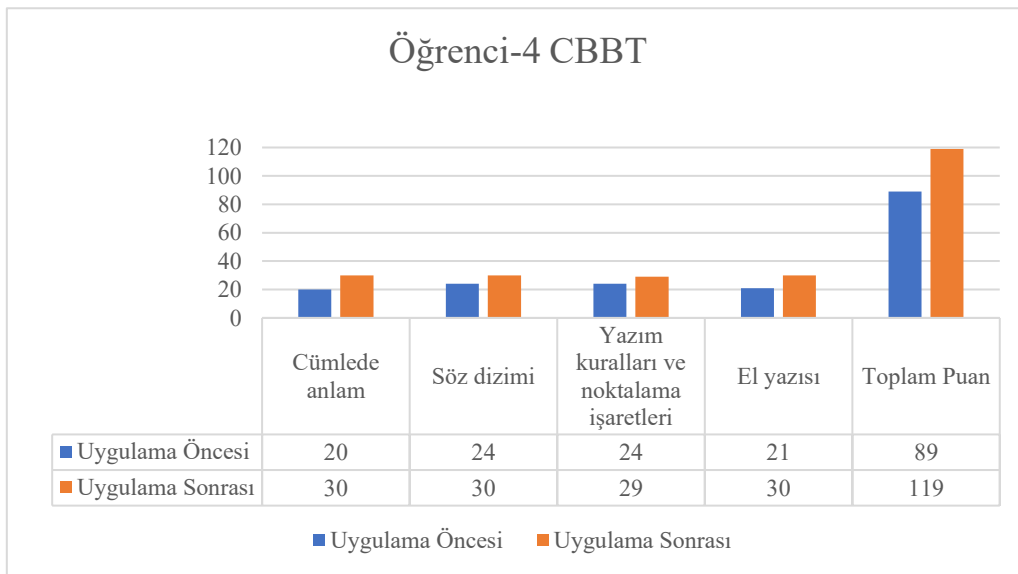
ölçüde arttığını, anlam bütünlüğünü sağlama konusunda daha başarılı hale geldiğini göstermektedir.

Söz dizimi performansında uygulama öncesinde 19 puan alırken uygulama sonrasında 30 puana çıkarak %58’lik bir artış kaydetmiştir. Bu öğrencinin cümle yapılarını dil bilgisi kurallarına uygun şekilde oluşturma becerisinde önemli bir gelişim sağladığını ve daha doğru dil bilgisi kullanarak daha etkili cümleler kurabildiğini göstermektedir.

Yazım kuralları ve noktalama işaretleri performansında uygulama öncesinde 13 puan alırken uygulama sonrasında 27 puana çıkarak %108’lik bir artış göstermiştir. Bu gelişim öğrencinin yazılı anlatımda yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine daha dikkatli uyduğunu, doğru dil bilgisi kullanmaya başladığını ve yazılı anlatımda daha dikkatli olduğunu göstermektedir.

El yazısı performansında uygulama öncesinde 12 puan alırken uygulama sonrasında 21 puana çıkarak %75’lik bir artış sağlamıştır. Bu gelişim öğrencinin yazısının daha okunaklı ve düzenli hale geldiğini, yazılı anlatımda görsel açıdan da bir iyileşme kaydettiğini göstermektedir.

Öğrencinin toplam puanı uygulama öncesinde 61 iken uygulama sonrasında 107’ye çıkarak %75’lik bir artış göstermiştir. Bu gelişim öğrencinin yazılı anlatımda anlam, söz dizimi, yazım kuralları, noktalama işaretleri ve el yazısı alanlarında önemli bir ilerleme sağladığını ve dilsel becerilerinde dikkate değer bir gelişim kaydettiğini ortaya koymaktadır. Çalışmada cümle birleştirme becerisi sürecinde Öğrenci-4’e ait uygulama öncesi ve uygulama sonrası performansının karşılaştırılmasına yönelik bulgular Şekil 131’de verilmiştir.



Şekil 131. Öğrenci-4'ün CBBT uygulama öncesi ve uygulama sonrası puanlarının karşılaştırılması

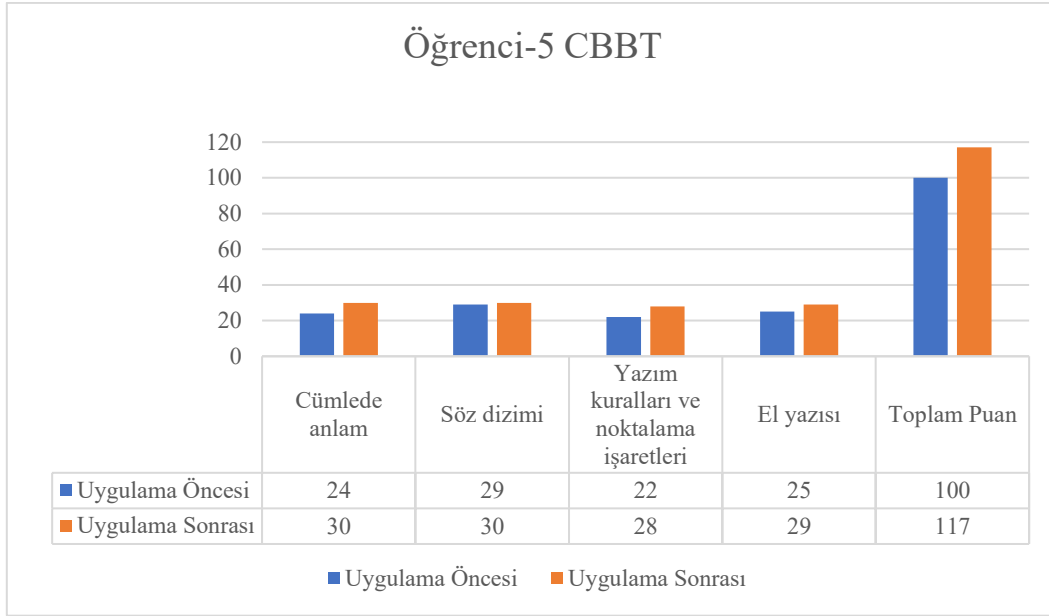
Şekil 131 incelendiğinde öğrenci-4'ün cümle birleştirme becerisindeki gelişimi eylem sürecinde belirgin bir iyileşme göstermektedir. Cümlede anlam performansında uygulama öncesinde 20 puan alırken uygulama sonrasında 30 puana çıkarak %50'lik bir artış sağlamıştır. Bu gelişim öğrencinin anlamlı ve tutarlı cümleler kurma becerisinde önemli bir ilerleme kaydettiğini ve anlam bütünlüğünü sağlama konusunda daha başarılı hale geldiğini göstermektedir.

Söz dizimi performansında uygulama öncesinde 24 puan alırken uygulama sonrasında 30 puana çıkarak %25'lik bir artış göstermiştir. Bu artış öğrencinin cümle yapılarını dil bilgisi kurallarına uygun şekilde oluşturma becerisinde önemli bir gelişim sağladığını ve daha doğru dil bilgisi kullanarak daha etkili cümleler kurabildiğini göstermektedir.

Yazım kuralları ve noktalama işaretleri performansında uygulama öncesinde 24 puan alırken uygulama sonrasında 29 puana çıkarak %21'lik bir artış göstermiştir. Bu gelişim öğrencinin yazılı anlatımda yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine daha dikkatli uyduğunu ve yazılı anlatımda daha doğru ve düzenli bir dil kullanmaya başladığını göstermektedir.

El yazısı performansında uygulama öncesinde 21 puan alırken uygulama sonrasında 30 puana çıkarak %43'lük bir artış sağlamıştır. Bu gelişim öğrencinin yazısının daha okunaklı ve düzenli hale geldiğini, yazılı anlatımda görsel açıdan da önemli bir iyileşme kaydettiğini göstermektedir.

Öğrencinin toplam puanı uygulama öncesinde 89 iken uygulama sonrasında 119'a çıkarak %34'lük bir artış göstermiştir. Bu genel gelişim öğrencinin yazılı anlatımda anlam, söz dizimi, yazım kuralları, noktalama işaretleri ve el yazısı alanlarında belirgin bir ilerleme kaydettiğini ve dilsel becerilerinde dikkate değer bir gelişim sağladığını göstermektedir. Çalışmada cümle birleştirme becerisi sürecinde Öğrenci-5'e ait uygulama öncesi ve uygulama sonrası performansının karşılaştırılmasına yönelik bulgular Şekil 132'de verilmiştir.



Şekil 132. Öğrenci-5'in CBBT uygulama öncesi ve uygulama sonrası puanlarının karşılaştırılması

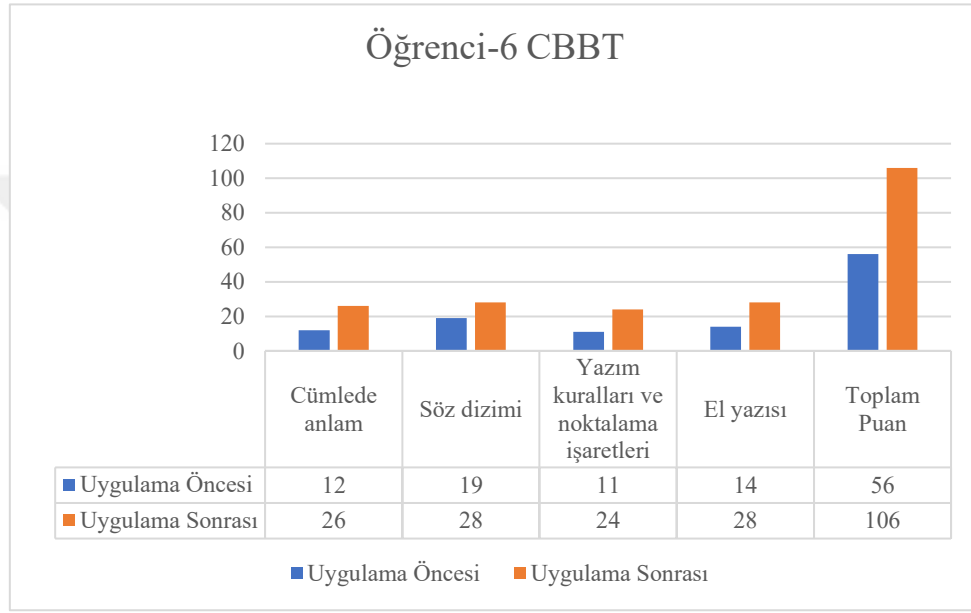
Şekil 132 incelendiğinde öğrenci-5'in cümle birleştirme becerisindeki gelişim eylem sürecinde önemli ilerlemeler göstermektedir. Cümlede anlam performansında uygulama öncesinde 24 puan alırken uygulama sonrasında 30 puana çıkarak %20'lik bir artış sağlamıştır. Bu gelişim öğrencinin anlamlı ve tutarlı cümleler kurma becerisinde belirgin bir iyileşme kaydettiğini, anlam bütünlüğünü sağlama konusunda daha başarılı hale geldiğini göstermektedir.

Söz dizimi performansında uygulama öncesinde 29 puan alırken uygulama sonrasında 30 puana çıkarak %3'lük bir artış göstermiştir. Bu artış öğrencinin cümle yapılarını dil bilgisi kurallarına daha uygun şekilde oluşturma becerisinde küçük ama önemli bir iyileşme sağladığını ve daha doğru dil bilgisi kullanmaya başladığını göstermektedir.

Yazım kuralları ve noktalama işaretleri performansında uygulama öncesinde 22 puan alırken uygulama sonrasında 28 puana çıkarak %27'lik bir artış sağlamıştır. Bu gelişim öğrencinin yazılı anlatımda yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine daha dikkatli uyduğunu ve bu alanda önemli bir ilerleme sağladığını göstermektedir.

El yazısı performansında uygulama öncesinde 25 puan alırken uygulama sonrasında 29 puana çıkarak %16'lık bir artış kaydetmiştir. Bu gelişim öğrencinin yazısının daha okunaklı ve düzenli hale geldiğini, yazılı anlatımda görsel açıdan da iyileşme kaydettiğini göstermektedir.

Öğrencinin toplam puanı uygulama öncesinde 100 iken uygulama sonrasında 117'ye çıkarak %17'lik bir artış göstermiştir. Bu gelişim öğrencinin yazılı anlatımda anlam, söz dizimi, yazım kuralları, noktalama işaretleri ve el yazısı alanlarında küçük ama belirgin ilerlemeler kaydettiğini ve dilsel becerilerinde genel bir gelişim sağladığını ortaya koymaktadır. Çalışmada cümle birleştirme becerisi sürecinde Öğrenci-6'ya ait uygulama öncesi ve uygulama sonrası performansının karşılaştırılmasına yönelik bulgular Şekil 133'te verilmiştir.



Şekil 133. Öğrenci-6'nın CBBT uygulama öncesi ve uygulama sonrası puanlarının karşılaştırılması

Şekil 133 incelendiğinde öğrenci-6'nın cümle birleştirme becerisindeki gelişim eylem sürecinde kayda değer bir ilerleme göstermektedir. Cümlede anlam performansında uygulama öncesinde 12 puan alırken uygulama sonrasında 26 puana çıkarak %117'lik bir artış sağlamıştır. Bu gelişim öğrencinin anlamlı ve tutarlı cümleler kurma becerisinde büyük bir iyileşme kaydettiğini, anlam bütünlüğünü sağlama konusunda daha başarılı hale geldiğini göstermektedir.

Söz dizimi performansında uygulama öncesinde 19 puan alırken uygulama sonrasında 28 puana çıkarak %47'lik bir artış göstermiştir. Bu artış öğrencinin cümle yapılarını dil bilgisi kurallarına daha uygun şekilde oluşturma becerisinde önemli bir gelişim sağladığını ve daha doğru dil bilgisi kullanmaya başladığını göstermektedir.

Yazım kuralları ve noktalama işaretleri performansında uygulama öncesinde 11 puan alırken uygulama sonrasında 24 puana çıkarak %118’lik bir artış sağlamıştır. Bu gelişim öğrencinin yazılı anlatımda yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine daha dikkatli uyduğunu ve bu alanda önemli bir ilerleme sağladığını göstermektedir.

El yazısı performansında uygulama öncesinde 14 puan alırken uygulama sonrasında 28 puana çıkarak %100’lük bir artış kaydetmiştir. Bu gelişim öğrencinin yazısının daha okunaklı ve düzenli hale geldiğini, yazılı anlatımda görsel açıdan da büyük bir iyileşme kaydettiğini göstermektedir.

Öğrencinin toplam puanı uygulama öncesinde 56 iken uygulama sonrasında 106’ya çıkarak %89’luk bir artış göstermiştir. Bu genel gelişim öğrencinin yazılı anlatımda anlam, söz dizimi, yazım kuralları, noktalama işaretleri ve el yazısı alanlarında büyük bir ilerleme kaydettiğini ve dilisel becerilerinde dikkate değer bir gelişim sağladığını göstermektedir.

4.3.3. Paragraf Yazma Becerisine Göre Karşılaştırma Bulguları

Tablo 73’de tüm öğrencilerin paragraf yazma becerisi verileri toplu olarak sunulmuştur. Bu tabloda, öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası paragraf yazma becerisi düzeyleri karşılaştırmalı olarak gösterilmiştir.

Tablo 73

Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Performanslarının Paragraf Yazma Becerisine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğrenci	Uygulama Öncesi	Uygulama Sonrası
Öğrenci-1	Orta (2 puan)	İyi (3 puan)
Öğrenci-2	Eksik (1puan)	Orta (2 puan)
Öğrenci-3	Eksik (1puan)	İyi (3 puan)
Öğrenci-4	Orta (2 puan)	İyi (3 puan)
Öğrenci-5	Orta (2 puan)	iyi (3puan)
Öğrenci-6	Orta (2 puan)	İyi (3 puan)

*Ölçek Puan Aralığı: Eksik (1 puan)-Orta (2 puan)- İyi (3 puan)- Çok İyi (4puan)

Verilen puanlara göre öğrencilerin paragraf yazma becerisi testinden aldıkları uygulama öncesi ve uygulama sonrası puanları karşılaştırıldığında tüm öğrencilerde bir artış olduğu görülmektedir. Bu artış uygulama sürecinin öğrencilerin paragraf yazma becerileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir. Toplu tablo verilerinin ardından her bir öğrencinin paragraf yazma becerisi boyutundaki gelişimi ayrıntılı olarak incelenmiş ve bu bulgular tablo halinde sunulmuştur. Bu inceleme bireysel gelişim düzeylerini daha detaylı

bir şekilde ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışmada paragraf yazma becerisi sürecinde Öğrenci-1'e ait uygulama öncesi ve uygulama sonrası performansının karşılaştırılmasına yönelik bulgular Tablo 74'te verilmiştir.

Tablo 74

Öğrenci-1'in Paragraf Yazma Becerisi Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası

Puanlarının Karşılaştırılması

	Çok iyi (4puan)	İyi (3 puan)	Orta (2 puan)	Eksik (1puan)
Uygulama Öncesi			X	
Uygulama Sonrası		X		

Tablo 74 incelendiğinde öğrenci-1'in paragraf yazma becerisinde eylem sürecinde bir gelişim kaydettiği söylenebilir. Uygulama öncesinde 2 puan alarak "Orta" düzeyde performans sergileyen öğrenci, uygulama sonrasında 3 puana çıkarak "İyi" düzeyde performans göstermiştir. Bu değişim öğrencinin paragraf yazma becerilerinde ilerleme kaydettiğini ve yazılı anlatımında daha güçlü bir ifade yeteneği geliştirdiğini göstermektedir. Ayrıca bu gelişim öğrencinin yazılı ifadede daha tutarlı, anlamlı ve yapılandırılmış cümleler kurma becerisini artırdığını, böylece yazma yetkinliğini güçlendirdiğini ortaya koymaktadır. Çalışmada paragraf yazma becerisi sürecinde Öğrenci-2'ye ait uygulama öncesi ve uygulama sonrası performansının karşılaştırılmasına yönelik bulgular Tablo 75'te verilmiştir.

Tablo 75

Öğrenci-2'nin Paragraf Yazma Becerisi Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası

Puanlarının Karşılaştırılması

	Çok iyi (4puan)	İyi (3 puan)	Orta (2 puan)	Eksik (1puan)
Uygulama Öncesi				X
Uygulama Sonrası			X	

Tablo 75 incelendiğinde öğrenci-2'nin paragraf yazma becerisindeki gelişim eylem sürecinde kaydedilen bir ilerlemeyi göstermektedir. Uygulama öncesinde 1 puan alarak "Eksik" düzeyde performans sergileyen öğrenci, uygulama sonrasında 2 puana çıkarak "Orta" düzeyde performans göstermiştir. Bu gelişim öğrencinin yazılı anlatım becerilerini geliştirdiğini ve daha yapılandırılmış, anlaşılır paragraf yazma konusunda ilerleme kaydettiğini göstermektedir. Öğrencinin bu ilerlemesi yazılı ifadede daha fazla anlam bütünlüğü ve tutarlılık sağlama becerisinin arttığını ortaya koymaktadır.

Şekil 134 ve Şekil 135’te öğrenci-2’ye ait uygulama öncesi ve uygulama sonrası yazdığı paragraf, karşılaştırmalı olarak ve detaylı biçimde değerlendirilmek üzere sunulmuştur. Öğrencinin el yazısı, basılı metinde okunması güç olduğu için paragraflar yazıya dökülerek değerlendirmeye esas oluşturmuştur. Bu sayede, öğrencinin yazılı anlatımındaki gelişim, konu bütünlüğü, dil kullanımı ve diğer dilsel boyutlar daha sağlıklı bir biçimde analiz edilmiştir. Ayrıca, bu değerlendirme, diğer öğrencilerin paragraflarının nasıl analiz edilip değerlendirildiği konusunda örnek teşkil etmesi amacıyla hazırlanmıştır.

HaLya hiç bir Arkadaşım bize.
okulumu bile Görmedi şimdi
anlata?? Daşlı yorum okulumda on
kişiyiz örekmenimi çok seviyorum
okulum çok Güzel hiç birbibi kötü
oLamaz okulumu çok seviyorum.

Şekil 134. Öğrenci-2’ye ait uygulama öncesi paragraf

Merhaba benim adım Ahmet ve.
Okulumun adı Giyimli İLK
okulu. Sınıfta 11 kişiyiz ve
okulum çok güzel. Ve okulumu
çok seviyorum çok güzel
ağaçlarımız var okulun rengii çok
güzel.

Şekil 135. Öğrenci-2’ye ait uygulama sonrası paragraf

Öğrenci-2’nin uygulama öncesi ve sonrası yazdığı paragraflar incelendiğinde yazılı anlatım becerilerinde olumlu bir gelişme olduğu görülmektedir. Uygulama öncesi yazdığı paragrafta öğrenci-2, okulunu ve öğretmenini sevdiğini ifade etmiş ancak konu ve içerik açısından sınırlı kalmış anlatımı da dağınık ve kopuk olmuştur. Örneğin “*HaLya hiç bir Arkadaşım bize.*” cümlesinde anlam belirsizliği ve konu bütünlüğünün eksikliği dikkat çekmektedir. Cümleler arasında geçişler zayıf, anlatım net değildir. Buna karşılık uygulama sonrası

yazısında daha açık ve sıralı bir anlatım vardır; metin net, anlaşılır ve duygular etkili şekilde yansıtılmıştır. “*Merhaba benim adım Ahmet ve okulumun adı Giyimli İlkokulu.*” cümlesi, öğrencinin kendini ve okulunu tanıtırken metni yapılandırarak sunabilme becerisini göstermektedir. Ayrıca uygulama sonrası metinde “*Sınıfta 11 kişiyiz ve okulum çok güzel.*”, “*Çok güzel ağaçlarımız var, okulun rengii çok güzel.*” gibi ifadelerle daha betimleyici bir anlatım sergilenmiş; gözlem yapma ve düşünceyi yapılandırma açısından ilerleme sağlanmıştır. Cümle yapısı açısından da uygulama sonrası metinde daha doğru ve tamamlanmış yapılar kullanılmış, noktalama ve büyük harf kullanımı konusunda kısmi gelişme görülmüştür. Ancak “*rengii*” gibi yazım hataları kelime bilgisi ve dilbilgisel doğruluk açısından desteğe ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Genel olarak öğrencinin uygulama sonrası yazısında yer verdiği kelimeler daha yerinde ve anlamlıdır; içerik daha zengindir ve metin akıcı, anlaşılır hale gelmiştir. Uygulama öncesinde 1 puan alarak “Eksik” düzeyde performans sergileyen öğrenci, uygulama sonrasında 2 puana çıkarak “Orta” düzeyde performans göstermiştir.

Çalışmada paragraf yazma becerisi sürecinde Öğrenci-3’e ait uygulama öncesi ve uygulama sonrası performansının karşılaştırılmasına yönelik bulgular Tablo 76’da verilmiştir.

Tablo 76

Öğrenci-3’ün Paragraf Yazma Becerisi Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Puanlarının Karşılaştırılması

	Çok iyi (4puan)	İyi (3 puan)	Orta (2 puan)	Eksik (1puan)
Uygulama Öncesi				X
Uygulama Sonrası		X		

Tablo 76 incelendiğinde öğrenci-3’ün paragraf yazma becerisindeki gelişim eylem sürecinde kaydedilen önemli bir ilerlemeyi göstermektedir. Uygulama öncesinde 1 puan alarak “Eksik” düzeyde performans sergileyen öğrenci, uygulama sonrasında 3 puana çıkarak “İyi” düzeyde performans göstermiştir. Bu değişim öğrencinin yazılı anlatım becerilerinde kayda değer bir gelişim gösterdiğini ve daha etkili, tutarlı ve anlamlı paragraflar yazma konusunda ilerleme kaydettiğini ortaya koymaktadır. Bu gelişim öğrencinin yazma becerilerinde önemli bir ilerleme sağladığını ve uygulama sürecinden oldukça faydalandığını göstermektedir. Çalışmada, paragraf yazma becerisi sürecinde Öğrenci-4’e ait uygulama öncesi ve uygulama sonrası performansının karşılaştırılmasına yönelik bulgular Tablo 77’de verilmiştir.

Tablo 77

*Öğrenci-4'ün Paragraf Yazma Becerisi Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası**Puanlarının Karşılaştırılması*

	Çok iyi (4puan)	İyi (3 puan)	Orta (2 puan)	Eksik (1puan)
Uygulama Öncesi			X	
Uygulama Sonrası		X		

Tablo 77 incelendiğinde öğrenci-4'ün paragraf yazma becerisinde önemli bir gelişim kaydedildiği söylenebilir. Uygulama öncesinde 2 puan alarak "Orta" düzeyde performans sergileyen öğrenci, uygulama sonrasında 3 puana çıkarak "iyi" düzeyde performans göstermiştir. Bu değişim öğrencinin yazılı anlatım becerilerinde kayda değer bir ilerleme sağladığını ve paragraflarını daha etkili, anlamlı ve yapılandırılmış bir şekilde yazma yeteneğini geliştirdiğini göstermektedir. Öğrencinin bu gelişimi yazılı ifade konusundaki güçlü ilerlemesini ve uygulama sürecinden büyük ölçüde faydalandığını ortaya koymaktadır. Çalışmada, paragraf yazma becerisi sürecinde Öğrenci-5'e uygulama öncesi ve uygulama sonrası performansının karşılaştırılmasına yönelik bulgular Tablo 78'de verilmiştir.

Tablo 78

*Öğrenci-5'in Paragraf Yazma Becerisi Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası**Puanlarının Karşılaştırılması*

	Çok iyi (4puan)	İyi (3 puan)	Orta (2 puan)	Eksik (1puan)
Uygulama Öncesi			X	
Uygulama Sonrası		X		

Tablo 78 incelendiğinde öğrenci-5'in paragraf yazma becerisindeki gelişim oldukça dikkat çekicidir. Uygulama öncesinde 2 puan alarak "Orta" düzeyde performans sergileyen öğrenci, uygulama sonrasında 3 puana çıkarak "iyi" düzeyde performans göstermiştir. Bu gelişim öğrencinin yazılı anlatım becerilerinde önemli bir ilerleme kaydettiğini ve paragraflarını daha etkili, anlamlı ve düzenli bir şekilde yazma konusunda büyük bir adım attığını göstermektedir. Öğrencinin bu ilerlemesi yazılı ifade becerilerinde güçlü bir gelişim sağladığını ve uygulama sürecinden önemli ölçüde faydalandığını ortaya koymaktadır. Çalışmada, paragraf yazma becerisi sürecinde Öğrenci-6'ya uygulama öncesi ve uygulama sonrası performansının karşılaştırılmasına yönelik bulgular Tablo 79'da verilmiştir.

Tablo 79

Öğrenci-6'nın Paragraf Yazma Becerisi Uygulama Öncesi Uygulama Sonrası Puanlarının Karşılaştırılması

	Çok iyi (4puan)	İyi (3 puan)	Orta (2 puan)	Eksik (1puan)
Uygulama Öncesi			X	
Uygulama Sonrası		X		

Tablo 79 incelendiğinde öğrenci-6'nın paragraf yazma becerisinde önemli bir gelişim gözlemlenmiştir. Uygulama öncesinde 2 puan alarak "Orta" düzeyde performans gösteren öğrenci, uygulama sonrasında 3 puana çıkarak "İyi" düzeyde performans sergilemiştir. Bu değişim öğrencinin paragraf yazma becerilerinde belirgin bir iyileşme sağladığını göstermektedir. Öğrenci-6 yazılı anlatım konusunda daha güçlü bir performans sergilemeye başlamış ve uygulama sürecinden fayda sağlamıştır. Bu gelişim öğrencinin yazılı ifadede daha etkili ve anlamlı bir şekilde düşüncelerini organize edebilme yeteneğini artırmıştır.

4.3.4. Hikâye Yazma Becerisine Göre Karşılaştırma Bulguları

Tablo 80'de tüm öğrencilerin metin (hikâye) yazma becerisi testi verileri toplu olarak sunulmuştur. Bu tabloda öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası metin (hikâye) yazma becerisi düzeyleri karşılaştırmalı olarak gösterilmiştir.

Tablo 80

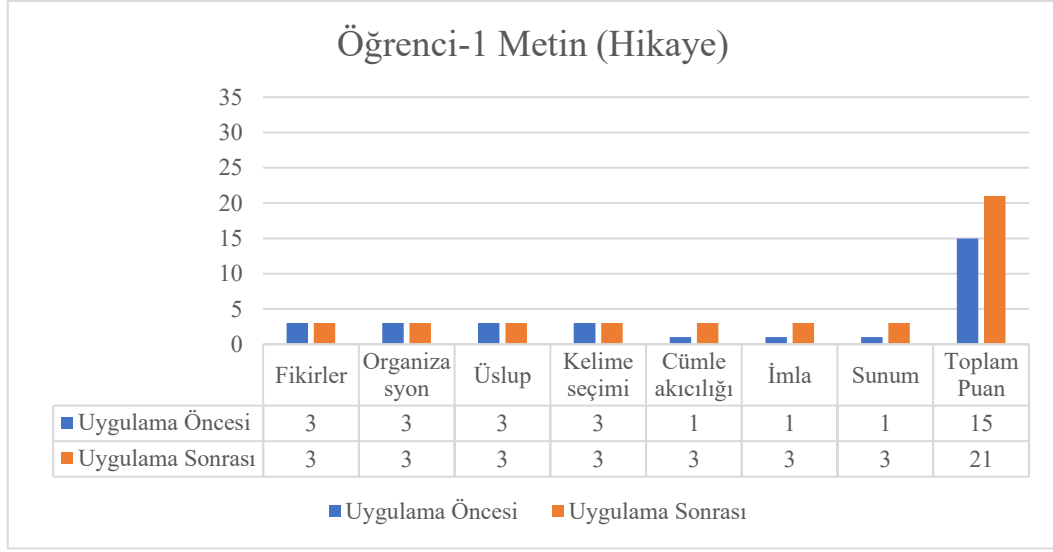
Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Performanslarının Metin (Hikâye) Yazma Becerisi Testine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

	Öğrenci-1		Öğrenci-2		Öğrenci-3		Öğrenci-4		Öğrenci-5		Öğrenci-6	
	UÖ	US	UÖ	US	UÖ	US	UÖ	US	UÖ	US	UÖ	US
Uygulama Öncesi/ Sonrası												
Fikirler	3	3	1	3	1	3	3	3	3	3	1	3
Organizasyon	3	3	1	3	1	3	3	3	3	3	3	3
Üslup	3	3	1	3	1	3	3	3	3	3	3	3
Kelime Seçimi	3	3	3	3	3	3	3	3	3	5	3	5
Cümle Akıcılığı	1	3	1	3	1	3	3	5	3	5	1	3
İmla	1	3	1	3	1	3	3	5	3	5	1	5
Sunum	1	3	1	3	1	3	3	5	3	5	3	5
Toplam Puan	15	21	9	21	9	21	21	27	21	29	15	27

*Ölçek puan aralığı: 7-35

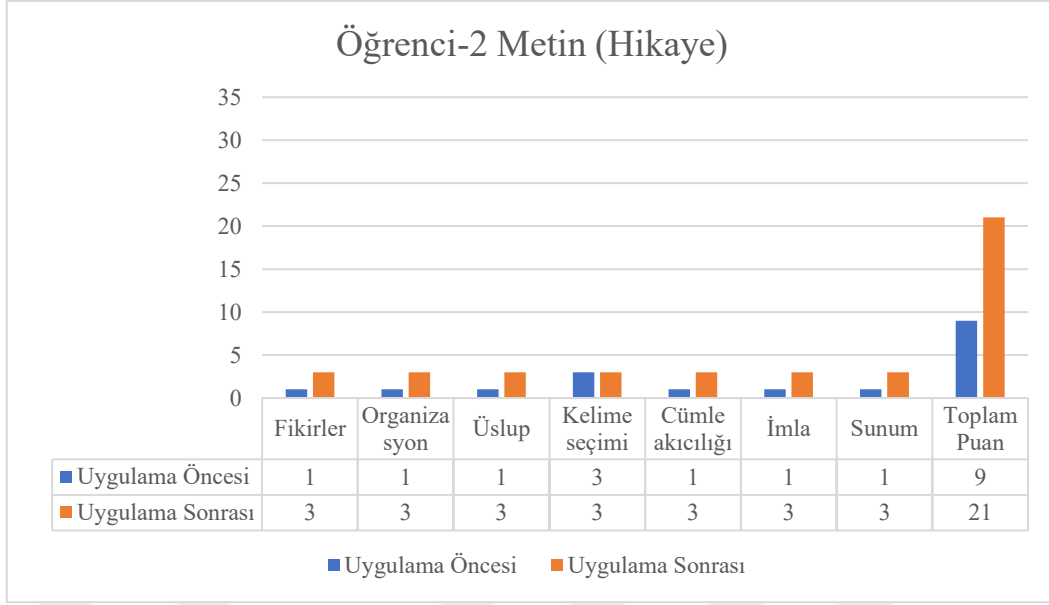
Verilen tablo, altı öğrencinin uygulama öncesi (UÖ) ve uygulama sonrası (US) metin (hikâye) yazma becerilerini yedi farklı boyutta değerlendirerek gelişim düzeylerini ortaya koymaktadır. Ölçek; fikirler, organizasyon, üslup, kelime seçimi, cümle akıcılığı, imla ve sunum olmak üzere yedi temel boyuttan oluşmakta ve her bir boyut 1 ile 5 puan arasında değerlendirilmektedir. Toplam puan aralığı 7 ile 35 arasında değişmektedir. Öğrenci-1'in puanı uygulama öncesinde 15, uygulama sonrasında ise 21 olup her boyutta orta düzeyde bir performans sergilediği ve sınırlı bir gelişim gösterdiği anlaşılmaktadır. Öğrenci-2 ve Öğrenci-3 uygulama öncesinde 9'ar puan alarak düşük düzeyde metin yazma becerisi sergilemiş, uygulama sonrasında ise 21 puana ulaşarak özellikle fikirler, organizasyon ve imla boyutlarında anlamlı bir gelişim göstermiştir. Öğrenci-4 ve Öğrenci-5'in uygulama öncesi puanları 21'dir; uygulama sonrasında ise 27 ve 29 puana ulaşarak üst düzeyde bir başarıya erişmişlerdir. Bu iki öğrencide gelişimin özellikle cümle akıcılığı, imla ve sunum alanlarında yoğunlaştığı görülmektedir. Öğrenci-6 ise 15 puanla başladığı süreçte uygulama sonrasında 27 puana ulaşarak dikkate değer bir ilerleme kaydetmiş; özellikle kelime seçimi, cümle akıcılığı ve sunum boyutlarında belirgin bir gelişim göstermiştir. Genel olarak tablo, uygulama sürecinin öğrencilerin metin (hikâye) yazma becerileri üzerinde olumlu bir etki yarattığını; özellikle fikir geliştirme, yapıyı düzenleme, dil kullanımı ve yazım kuralları alanlarında önemli kazanımlar sağlandığını ortaya koymaktadır.

Toplu tablo verilerinin ardından her bir öğrencinin metin (hikâye) yazma becerilerindeki gelişimi ayrıntılı olarak incelenmiş ve bu bulgular tablo halinde sunulmuştur. Bu inceleme bireysel gelişim düzeylerini daha detaylı bir şekilde ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışmada hikâye yazma becerisi sürecinde Öğrenci-1'e ait uygulama öncesi ve uygulama sonrası performansının karşılaştırılmasına yönelik bulgular Şekil 136'da verilmiştir.



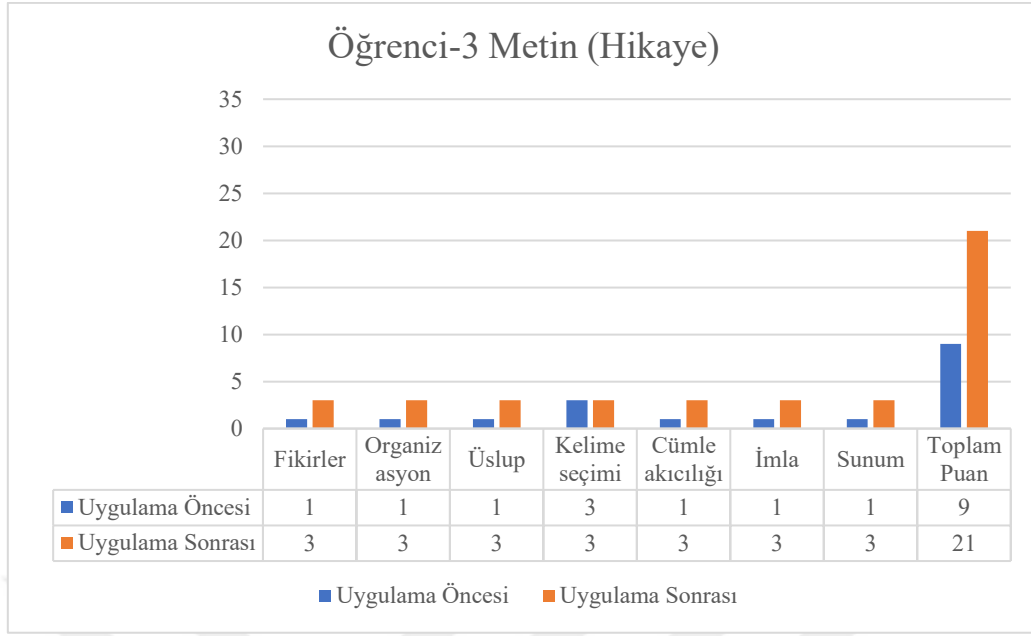
Şekil 136. Öğrenci-1'in metin (hikâye) yazma becerisi testinin uygulama öncesi ve uygulama sonrası puanlarının karşılaştırılması

Öğrenci-1'e ait hikaye yazma becerisinin eylem sürecinde değişimini gösteren Şekil 136 incelendiğinde; uygulama öncesinde fikirler performans düzeyinden 3 , uygulama sonrası fikirler performans düzeyinden 3; uygulama öncesi organizasyon performans düzeyinden 3, uygulama sonrası organizasyon performans düzeyinden 3; uygulama öncesi üslup performans düzeyinden 3, uygulama sonrası üslup performans düzeyinden 3; uygulama öncesi kelime seçimi performans düzeyinden 3, uygulama sonrası kelime seçimi performans düzeyinden 3; uygulama öncesinde cümle akıcılığı performans düzeyinden 1 , uygulama sonrası cümle akıcılığı performans düzeyinden 3; uygulama öncesi imla performans düzeyinden 1, uygulama sonrası imla performans düzeyinden 3; uygulama öncesi sunum performans düzeyinden 1, uygulama sonrası sunum performans düzeyinden 3 puan aldığı belirlenmiştir. Çalışmada hikâye yazma becerisi sürecinde Öğrenci-2'ye ait uygulama öncesi ve uygulama sonrası performansının karşılaştırılmasına yönelik bulgular Şekil 137'de verilmiştir.



Şekil 137. Öğrenci-2'nin metin (hikâye) yazma becerisi testinin uygulama öncesi ve uygulama sonrası puanlarının karşılaştırılması

Öğrenci-2'e ait hikaye yazma becerisinin eylem sürecinde değişimini gösteren Şekil 137 incelendiğinde; uygulama öncesinde fikirler performans düzeyinden 1 , uygulama sonrası fikirler performans düzeyinden 3; uygulama öncesi organizasyon performans düzeyinden 1, uygulama sonrası organizasyon performans düzeyinden 3; uygulama öncesi üslup performans düzeyinden 1, uygulama sonrası üslup performans düzeyinden 3; uygulama öncesi kelime seçimi performans düzeyinden 3, uygulama sonrası kelime seçimi performans düzeyinden 3; uygulama öncesinde cümle akıcılığı performans düzeyinden 1 , uygulama sonrası cümle akıcılığı performans düzeyinden 3; uygulama öncesi imla performans düzeyinden 1, uygulama sonrası imla performans düzeyinden 3; uygulama öncesi sunum performans düzeyinden 1, uygulama sonrası sunum performans düzeyinden 3 puan aldığı belirlenmiştir. Çalışmada hikâye yazma becerisi sürecinde Öğrenci-3'e ait uygulama öncesi ve uygulama sonrası performansının karşılaştırılmasına yönelik bulgular Şekil 138'de verilmiştir.



Şekil 138. Öğrenci-3'ün metin (hikâye) yazma becerisi testinin uygulama öncesi ve uygulama sonrası puanlarının karşılaştırılması

Öğrenci-3'e ait hikaye yazma becerisinin eylem sürecinde değişimini gösteren Şekil 138 incelendiğinde; uygulama öncesinde fikirler performans düzeyinden 1 , uygulama sonrası fikirler performans düzeyinden 3; uygulama öncesi organizasyon performans düzeyinden 1, uygulama sonrası organizasyon performans düzeyinden 3; uygulama öncesi üslup performans düzeyinden 1, uygulama sonrası üslup performans düzeyinden 3; uygulama öncesi kelime seçimi performans düzeyinden 3, uygulama sonrası kelime seçimi performans düzeyinden 3; uygulama öncesinde cümle akıcılığı performans düzeyinden 1 , uygulama sonrası cümle akıcılığı performans düzeyinden 3; uygulama öncesi imla performans düzeyinden 1, uygulama sonrası imla performans düzeyinden 3; uygulama öncesi sunum performans düzeyinden 1, uygulama sonrası sunum performans düzeyinden 3 puan aldığı belirlenmiştir.

Şekil 139 ve Şekil 140'ta öğrenci-3'e ait uygulama öncesi ve uygulama sonrası hikâye örnekleri, karşılaştırmalı ve detaylı biçimde değerlendirilmek üzere sunulmuştur. Öğrencinin el yazısı, basılı metinde okunması güç olduğu için hikâyeler yazıya dökülerek değerlendirmeye temel oluşturmuştur. Bu sayede öğrencinin yazılı anlatımındaki gelişimi daha sağlıklı bir şekilde analiz edilmiştir. Ayrıca bu değerlendirme, diğer öğrencilerin hikâye örneklerinin nasıl analiz edilip değerlendirildiği konusunda rehberlik etmesi amacıyla yapılmıştır.

HiKAye YaSalım

Oyun oynamak çok güzel ve
eylenceli. Komik oyunlar
oynuyoruz ve güzel. Oyun
oynuyoruz çok güzel oyunlar. Bir
kahraman köpeğim var çok güzel
çarınca gelip Yanıma oturuyor. Ve
dedim gidiyor ve ona yemek
veryorum veyor kömesinekiriyor.

Şekil 139. Öğrenci-3'e ait uygulama öncesi hikâye

Poyraz İle Ömer

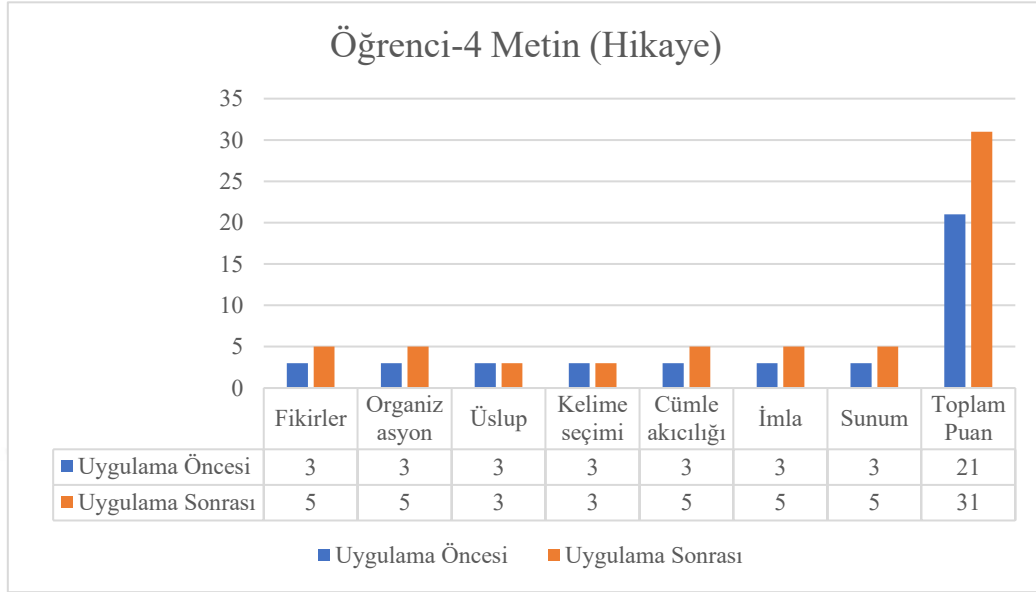
Poyraz ile Ömer piknik yapmaya gitmişler.
Ve yemeklerini güzel güzel yemişler. Eve
gitmişler kimse evde yoktu. Evden
uzaklaşmışlar bir köpek onları kovalamış.
Ömer bir taşa çarpmış Poyraz bir evin
arkasına saklanmış sonra köpek gitmiş
Poyraz Ömer'in yanına gitmiş. Hemen
hastaneye götrmüş. Durumu çok kötüymüş
hemen babanı aratı Babası geldi ve ömer
çoktan ölmüştü. Mezar koydular dua etiler
herkes evLerine gitmişler. Poyraz buna
çok özölmölmüştü.

Şekil 140. Öğrenci-3'e ait uygulama sonrası hikâye

Öğrenci-3'ün uygulama öncesi ve uygulama sonrası yazdığı hikâyeler incelendiğinde, metin (hikâye) yazma becerilerinde özellikle fikir geliştirme, olay örgüsü oluşturma, anlatım bütünlüğü sağlama ve bağlaç kullanımı açısından kayda değer bir gelişme sergilediği görülmektedir. Uygulama öncesi hikâyede fikirler belirsiz, yüzeysel ve tekrara dayalıdır;

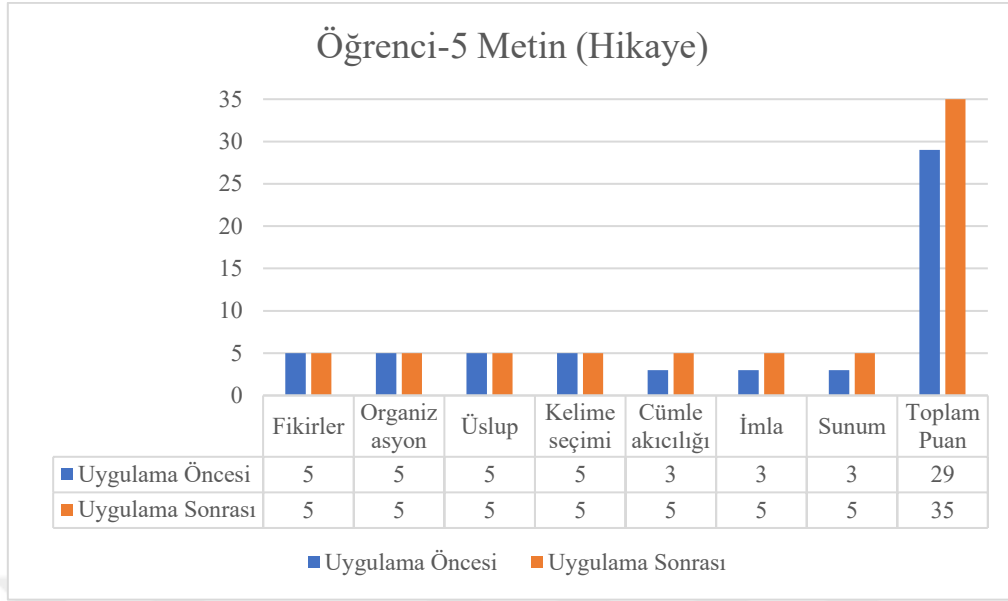
“Oyun oynamak çok güzel ve eylenceli. Komik oyunlar oynuyoruz ve güzel.” gibi ifadeler hem anlam bütünlüğü kurmakta yetersiz kalmış hem de anlatımı sınırlı tutmuştur. Fikir, yalnızca oyun oynama etrafında dönmekte; olay gelişimi ya da karakter ilişkisi bulunmamaktadır. Buna karşın uygulama sonrası hikâyede öğrenci bir olay kurgusu geliştirmiş, karakterler arası ilişki kurmuş ve giriş-gelişme-sonuç bölümleri belirginleştirilmiştir: “Poyraz ile Ömer piknik yapmaya gitmişler... bir köpek onları kovalamış... Ömer çoktan ölmüştü.” gibi ifadeler olayların dramatik bir yapı içinde kurgulandığını ve metnin merkeze alınan bir fikir etrafında inşa edildiğini göstermektedir. Organizasyon bakımından uygulama öncesi metin, olayların sırasız ve dağınık verildiği kopuk bir yapı sergilerken; uygulama sonrası metin, olayları mantıklı bir sıra ile sunmuş, giriş (piknik), gelişme (köpek kovalamacası), sonuç (ölüm ve üzüntü) şeklinde yapılandırılmıştır. Üslup açısından ilk metin, tekrar eden ifadeler ve iç içe geçmiş yapılarla karışık bir anlatım ortaya koyarken; ikinci metinde duygu ifadeleriyle zenginleştirilmiş, yaşanan olaylara ilişkin kişisel değerlendirmeler eklenmiştir: “Poyraz buna çok özölmülmüştü.” gibi ifadeler, 3. sınıf düzeyi için anlamlı ve duygusal yönü güçlü bir anlatı örneği sunmaktadır. Kelime seçimi açısından da önemli bir ilerleme gözlemlenmiştir. İlk metinde “güzel, eylenceli, oynuyoruz” gibi hatalı ve tekrarlanan kelimeler yer alırken; uygulama sonrasında “kovalamış”, “mezar”, “dua ettiler”, “özölmülmüştü” gibi daha çeşitli ve anlamlı kelimeler kullanılmış, sözcük dağarcığında gelişme olduğu anlaşılmıştır. Cümle akıcılığı bakımından da öğrenci kısa fakat anlamlı cümleler kurmuş; “Poyraz bir evin arkasına saklanmış sonra köpek gitmiş.” gibi ifadelerle olayları ardışık biçimde sunmuştur. Bu, metnin okunabilirliğini ve anlatım gücünü artırmıştır. Yazım kuralları açısından hâlen gelişime ihtiyaç duyulsa da cümle başına büyük harf kullanımı ve noktalama işaretlerinde kısmi bir ilerleme görölmüştür. “Aratı” gibi birkaç yazım hatası dışında metin genel olarak daha dikkatli yazılmıştır. Sunum açısından ise ilk metin yapısal olarak düzensizken uygulama sonrası hikâye biçim ve içerik yönünden daha özenli kaleme alınmıştır. Ayrıca bağlaç kullanımı bakımından da gelişim gözlemlenmiş; ilk metinde yalnızca “ve” ile sınırlı kalan bağlayıcı unsurlar, uygulama sonrası yazıda “ve”, “sonra”, “hemen” gibi bağlaçlarla zenginleştirilmiş ve olaylar arasında anlamsal geçişler sağlanmıştır. Tüm bu bulgular, öğrencinin yazılı anlatım sürecinde özellikle anlatı yapısı, olay kurgusu ve kelime çeşitliliği açısından önemli bir gelişim gösterdiğini; buna karşın yazım ve dil bilgisel doğruluk açısından desteklenmeye devam etmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Çalışmada hikâye yazma becerisi sürecinde Öğrenci-4'e ait uygulama öncesi ve uygulama sonrası performansının karşılaştırılmasına yönelik bulgular Şekil 141'de verilmiştir.



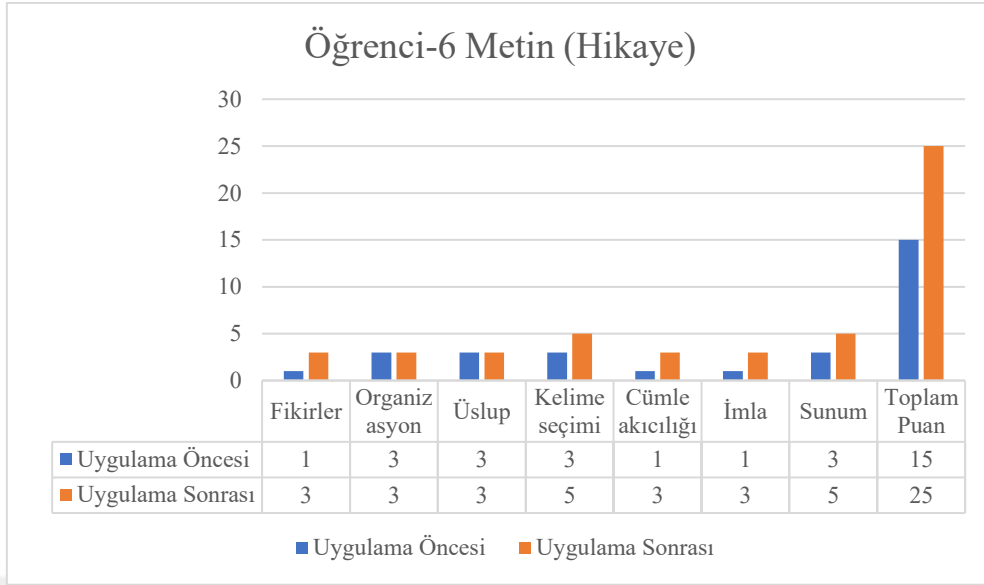
Şekil 141. Öğrenci-4'ün metin (hikâye) yazma becerisi testinin uygulama öncesi ve uygulama sonrası puanlarının karşılaştırılması

Öğrenci-4'e ait hikaye yazma becerisinin eylem sürecinde değişimini gösteren Şekil 141 incelendiğinde; uygulama öncesinde fikirler performans düzeyinden 3 , uygulama sonrası fikirler performans düzeyinden 5; uygulama öncesi organizasyon performans düzeyinden 3, uygulama sonrası organizasyon performans düzeyinden 5; uygulama öncesi üslup performans düzeyinden 3, uygulama sonrası üslup performans düzeyinden 3; uygulama öncesi kelime seçimi performans düzeyinden 3, uygulama sonrası kelime seçimi performans düzeyinden 3; uygulama öncesinde cümle akıcılığı performans düzeyinden 3 , uygulama sonrası cümle akıcılığı performans düzeyinden 5; uygulama öncesi imla performans düzeyinden 3, uygulama sonrası imla performans düzeyinden 5; uygulama öncesi sunum performans düzeyinden 3, uygulama sonrası sunum performans düzeyinden 5 puan aldığı belirlenmiştir. Çalışmada hikâye yazma becerisi sürecinde Öğrenci-5'e ait uygulama öncesi ve uygulama sonrası performansının karşılaştırılmasına yönelik bulgular Şekil 142'de verilmiştir.



Şekil 142. Öğrenci-5'in metin (hikâye) yazma becerisi testinin uygulama öncesi ve uygulama sonrası puanlarının karşılaştırılması

Öğrenci-5'e ait hikaye yazma becerisinin eylem sürecinde değişimini gösteren Şekil 142 incelendiğinde; uygulama öncesinde fikirler performans düzeyinden 5 , uygulama sonrası fikirler performans düzeyinden 5; uygulama öncesi organizasyon performans düzeyinden 5, uygulama sonrası organizasyon performans düzeyinden 5; uygulama öncesi üslup performans düzeyinden 5, uygulama sonrası üslup performans düzeyinden 5; uygulama öncesi kelime seçimi performans düzeyinden 5, uygulama sonrası kelime seçimi performans düzeyinden 5; uygulama öncesinde cümle akıcılığı performans düzeyinden 3 , uygulama sonrası cümle akıcılığı performans düzeyinden 5; uygulama öncesi imla performans düzeyinden 3, uygulama sonrası imla performans düzeyinden 5; uygulama öncesi sunum performans düzeyinden 3, uygulama sonrası sunum performans düzeyinden 5 puan aldığı belirlenmiştir. Çalışmada hikâye yazma becerisi sürecinde Öğrenci-6'ya ait uygulama öncesi ve uygulama sonrası performansının karşılaştırılmasına yönelik bulgular Şekil 143'te verilmiştir.



Şekil 143. Öğrenci-6'nın metin (hikâye) yazma becerisi testinin uygulama öncesi ve uygulama sonrası puanlarının karşılaştırılması

Öğrenci-6'e ait hikaye yazma becerisinin eylem sürecinde değişimini gösteren Şekil 143 incelendiğinde; uygulama öncesinde fikirler performans düzeyinden 1 , uygulama sonrası fikirler performans düzeyinden 3; uygulama öncesi organizasyon performans düzeyinden 3, uygulama sonrası organizasyon performans düzeyinden 3; uygulama öncesi üslup performans düzeyinden 3, uygulama sonrası üslup performans düzeyinden 3; uygulama öncesi kelime seçimi performans düzeyinden 3, uygulama sonrası kelime seçimi performans düzeyinden 5; uygulama öncesinde cümle akıcılığı performans düzeyinden 1 , uygulama sonrası cümle akıcılığı performans düzeyinden 3; uygulama öncesi imla performans düzeyinden 1, uygulama sonrası imla performans düzeyinden 3; uygulama öncesi sunum performans düzeyinden 3, uygulama sonrası sunum performans düzeyinden 5 puan aldığı belirlenmiştir.

4.3.5. Yazma Tutumuna Göre Karşılaştırma Bulguları

Tablo 81'de tüm öğrencilerin yazma tutumu verileri toplu olarak sunulmuştur. Bu tabloda, öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası yazma tutumu düzeyleri karşılaştırmalı olarak gösterilmiştir.

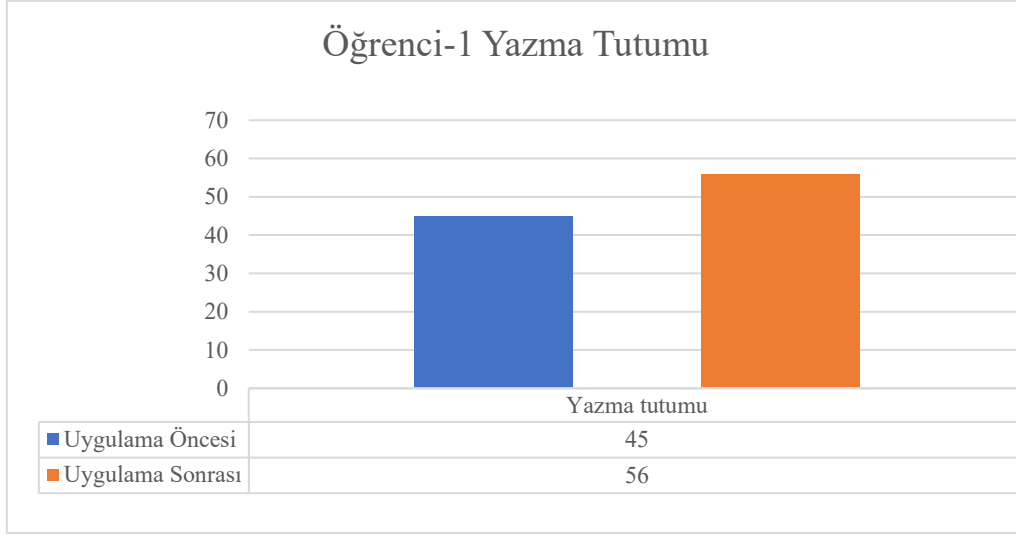
Tablo 81

Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Performanslarının Yazma Tutumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

	Uygulama Öncesi	Uygulama Sonrası
Öğrenci-1	45	56
Öğrenci-2	45	55
Öğrenci-3	46	55
Öğrenci-4	53	55
Öğrenci-5	39	57
Öğrenci-6	58	65

*Ölçek puan aralığı: 18-72

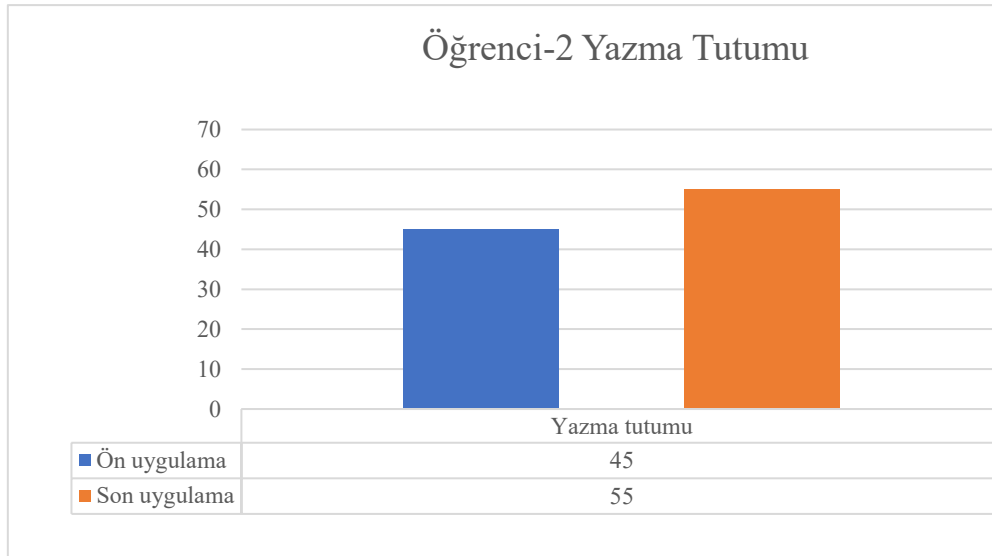
Tablo 81’de verilen bulgulara göre, Yazma Tutum Ölçeği’nden elde edilen puanlar doğrultusunda öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası yazmaya yönelik tutum düzeylerinde genel bir artış gözlemlenmiştir. Ölçeğin puan aralığı 18 ile 72 arasında olup yüksek puanlar daha olumlu bir yazma tutumunu yansıtmaktadır. Uygulama öncesinde öğrencilerin puanları 39 ile 58 arasında değişirken uygulama sonrasında bu aralık 55 ile 65 arasında şekillenmiştir. Öğrenci-1, Öğrenci-2 ve Öğrenci-3’ün puanlarında yaklaşık 10 puanlık bir artış gerçekleşmiştir. Öğrenci-4’ün puanında ise sınırlı bir yükselme görülmüş, yalnızca 2 puanlık bir artış meydana gelmiştir. En dikkat çekici gelişme, uygulama öncesinde 39 puan alan Öğrenci-5’in uygulama sonrasında 57 puana ulaşmasıdır. Bu durum, öğrencinin yazma tutumunda anlamlı ve güçlü bir değişim yaşadığını göstermektedir. Öğrenci-6’nın zaten yüksek olan tutum puanı 58’den 65’e yükselmiş ve olumlu tutumunu daha da pekiştirmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde, uygulama sürecinin öğrencilerin yazma tutumları üzerinde olumlu bir etki yarattığı, tutum puanlarındaki artışlarla açıkça ortaya konmuştur. Bu bulgu, gerçekleştirilen akran destekli cümle birleştirme etkinliklerinin yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmelerini desteklediğini göstermektedir. Toplu tablo verilerinin ardından her bir öğrencinin yazma tutumu boyutundaki gelişimi ayrıntılı olarak incelenmiş ve bu bulgular tablo halinde sunulmuştur. Bu inceleme bireysel gelişim düzeylerini daha detaylı bir şekilde ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışmada Öğrenci-1’e ait yazma tutumuna ilişkin uygulama öncesi ve uygulama sonrası sonuçlar karşılaştırmalı olarak Şekil 144’te sunulmuştur.



Şekil 144. Öğrenci-1'in uygulama öncesi ve uygulama sonrası yazma tutumu puanlarının karşılaştırılması

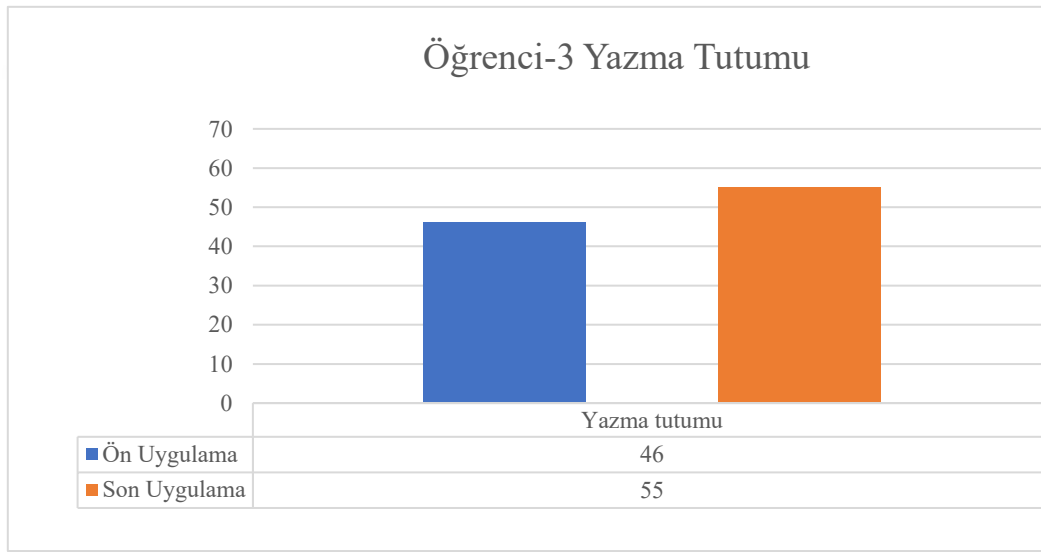
Öğrenci-1'in yazmaya yönelik tutumu uygulama öncesi ve sonrası arasında belirgin bir gelişim göstermektedir. Uygulama öncesinde 45 puan alan öğrenci, uygulama sonrasında 56 puan alarak 11 puanlık bir artış sağlamıştır. Bu artış öğrencinin yazma becerilerine yönelik tutumunda önemli bir olumlu değişim yaşadığını ve yazma sürecine karşı daha istekli olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak bu gelişim, yazma tutumunu iyileştirmeye yönelik yapılan eğitimsel stratejilerin etkinliğini ortaya koymaktadır.

Çalışmada, Öğrenci-2'ye ait yazma tutumuna ilişkin uygulama öncesi ve uygulama sonrası sonuçlar karşılaştırmalı olarak Şekil 145'te sunulmuştur.



Şekil 145. Öğrenci-2'nin uygulama öncesi ve uygulama sonrası yazma tutumu puanlarının karşılaştırılması

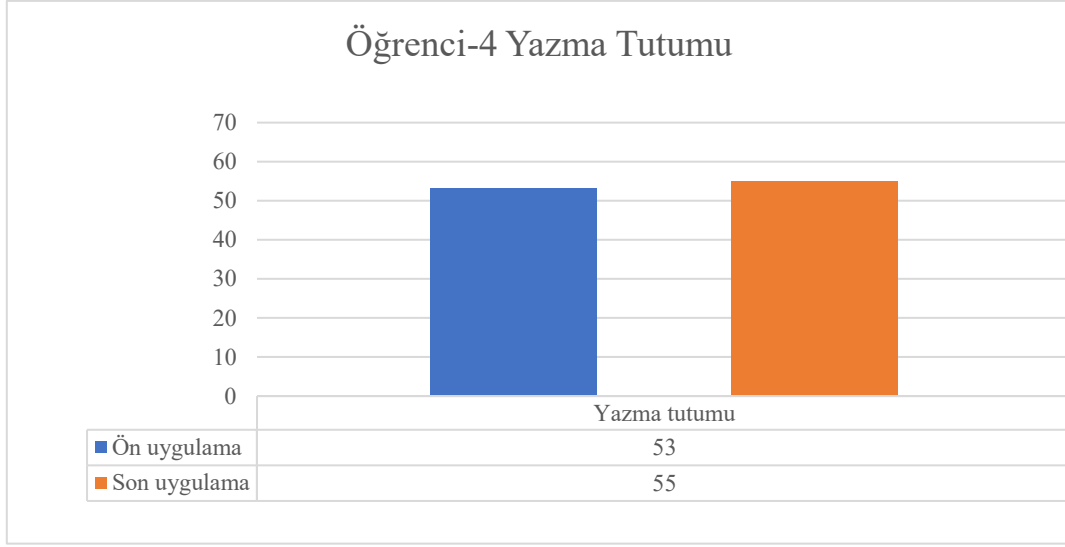
Öğrenci-2'nin yazmaya yönelik tutumu uygulama öncesi ve uygulama sonrası sonuçlarına göre değerlendirildiğinde yazma becerilerine yönelik tutumunda bir gelişim olduğu gözlemlenmektedir. Uygulama öncesinde 45 puan alan öğrenci-2 uygulama sonrasında 55 puan olarak 10 puanlık bir artış göstermiştir. Bu değişim yazma sürecine olan tutumunun olumlu yönde geliştiğini ve yazma konusunda daha istekli hale geldiğini göstermektedir. Öğrenci-2'nin puanlarındaki bu artış uygulanan yazma eğitiminin veya yazmaya yönelik yapılan müdahalelerin etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Çalışmada Öğrenci-3'e ait yazma tutumuna ilişkin uygulama öncesi ve uygulama sonrası sonuçlar karşılaştırmalı olarak Şekil 146'da sunulmuştur.



Şekil 146. Öğrenci-3'ün uygulama öncesi ve uygulama sonrası yazma tutumu puanlarının karşılaştırılması

Öğrenci-3'ün yazmaya yönelik tutumu uygulama öncesi ve uygulama sonrası sonuçlarına göre değerlendirildiğinde yazma becerilerine yönelik tutumunda belirgin bir gelişim gözlemlenmektedir. Uygulama öncesinde 46 puan alan öğrenci-3 uygulama sonrasında 55 puan olarak 9 puanlık bir artış sağlamıştır. Bu artış yazma sürecine karşı olan tutumunun olumlu yönde değiştiğini göstermektedir. Öğrenci-3'ün yazma becerilerine olan yaklaşımındaki bu iyileşme yapılan yazma eğitimi veya uygulamalarının etkili olduğunu ve öğrencinin yazma sürecine daha istekli bir şekilde katıldığını ortaya koymaktadır.

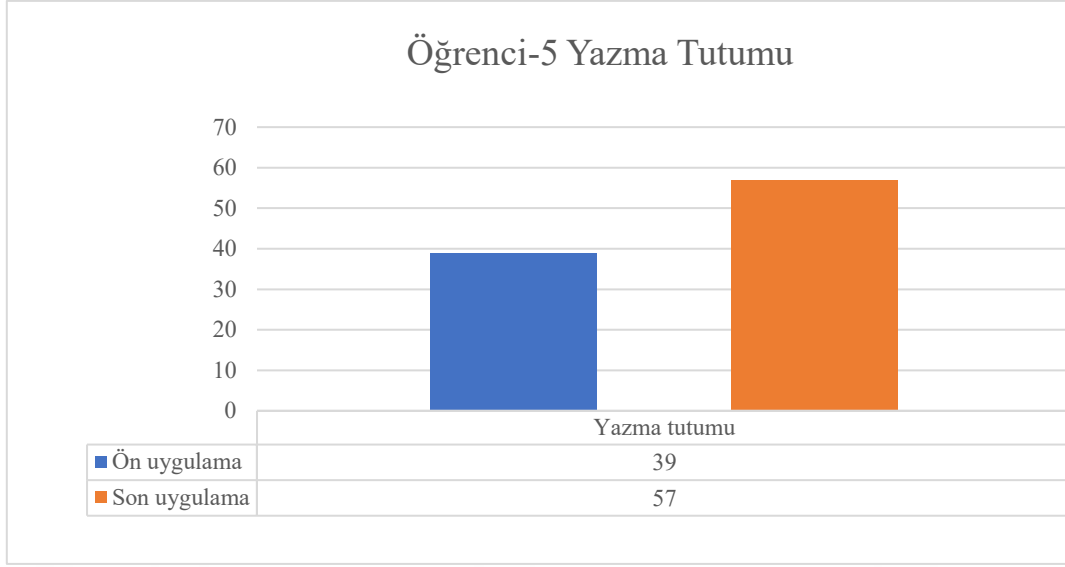
Çalışmada, Öğrenci-4'e ait yazma tutumuna ilişkin uygulama öncesi ve uygulama sonrası sonuçlar karşılaştırmalı olarak Şekil 147'de sunulmuştur.



Şekil 147. Öğrenci-4'ün uygulama öncesi ve uygulama sonrası yazma tutumu puanlarının karşılaştırılması

Öğrenci-4'ün yazmaya yönelik tutumu uygulama öncesi ve uygulama sonrası sonuçlarına göre değerlendirildiğinde yazma becerilerine yönelik tutumunda küçük bir gelişim gözlemlenmektedir. Uygulama öncesinde 53 puan alan öğrenci-4 uygulama sonrasında 55 puan alarak 2 puanlık bir artış göstermiştir. Bu küçük artış öğrencinin yazmaya olan tutumunda hafif bir iyileşme yaşandığını ancak bu değişikliğin daha sınırlı bir düzeyde gerçekleştiğini göstermektedir. Yazma sürecine yönelik olumlu tutum ve güven artırıcı etkiler belirli bir düzeyde görülmüş olsa da daha büyük bir değişim için ek müdahaleler veya uzun süreli uygulamalar gerekebilir.

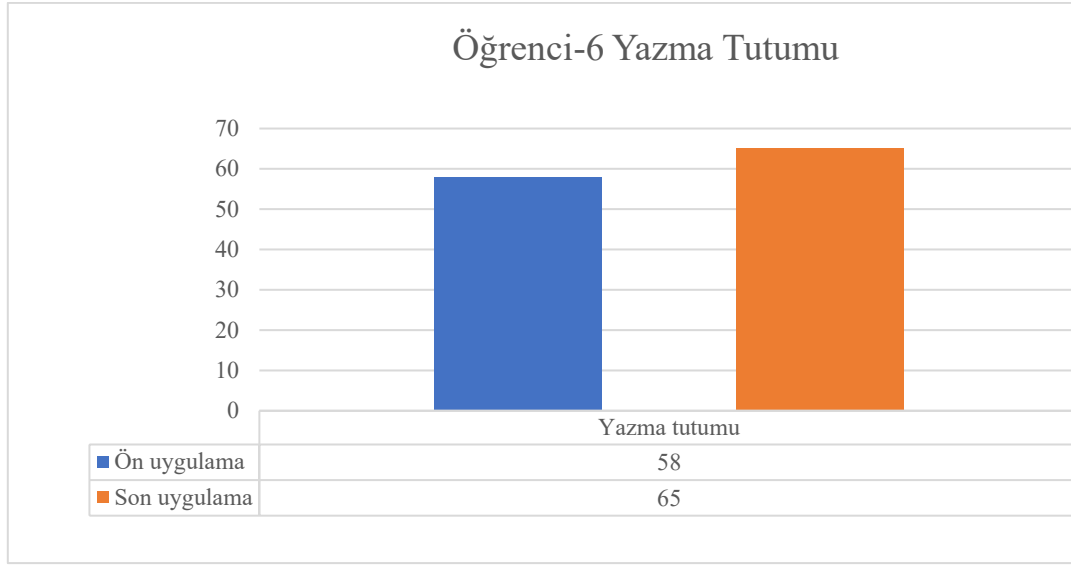
Çalışmada, Öğrenci-5'e ait yazma tutumuna ilişkin uygulama öncesi ve uygulama sonrası sonuçlar karşılaştırmalı olarak Şekil 148'de sunulmuştur.



Şekil 148. Öğrenci-5'in uygulama öncesi ve uygulama sonrası yazma tutumu puanlarının karşılaştırılması

Öğrenci-5'in yazmaya yönelik tutumu uygulama öncesi ve uygulama sonrası sonuçlarına göre değerlendirildiğinde, yazma becerilerine yönelik tutumunda çok belirgin bir gelişim gözlemlenmektedir. Uygulama öncesinde 39 puan alan öğrenci-5 uygulama sonrasında 57 puan alarak 18 puanlık önemli bir artış sağlamıştır. Bu büyük artış öğrencinin yazma sürecine karşı tutumunda ciddi bir olumlu değişim yaşadığını ve yazma konusunda çok daha istekli hale geldiğini göstermektedir. Öğrenci-5'in yazmaya yönelik tutumundaki bu gelişim yapılan yazma eğitimi ve müdahalelerinin oldukça etkili olduğunu ve öğrencinin yazma becerileri ile ilgili özgüven kazandığını ortaya koymaktadır.

Çalışmada, Öğrenci-6'ya ait yazma tutumuna ilişkin uygulama öncesi ve uygulama sonrası sonuçlar karşılaştırmalı olarak Şekil 149'da sunulmuştur.



Şekil 149. Öğrenci-6'nın uygulama öncesi ve uygulama sonrası yazma tutumu puanlarının karşılaştırılması

Öğrenci-6'nın yazmaya yönelik tutumu uygulama öncesi ve uygulama sonrası sonuçlarına göre değerlendirildiğinde, yazma becerilerine yönelik tutumunda belirgin bir gelişim yaşanmıştır. Uygulama öncesinde 58 puan alan öğrenci-6 uygulama sonrasında 65 puan olarak 7 puanlık bir artış sağlamıştır. Bu artış öğrencinin yazma sürecine karşı tutumunun olumlu yönde geliştiğini göstermektedir. Sonuç olarak öğrenci-6'nın yazma tutumundaki bu gelişim yazma becerilerine olan güvenin arttığını ve yazma sürecine karşı daha istekli bir tutum sergilendiğini işaret etmektedir.

4.4. Ek veri Toplama Araçları ile elde edilen Bulgular

4.4.1. Yanlış Yazılan Kelime ile İlgili Bulgular

Öğrencilerin yazma becerilerini değerlendirmek amacıyla, yazılı ürünlerinde yer alan yanlış yazılmış kelimeler çeşitli ölçütlere göre incelenmiştir. Kelimeler incelenirken TDK yazım kurallarına aykırılıklar, harf atlama ya da ekleme, büyük-küçük harf kullanımındaki hatalar, ses bilgisi hataları, bitişik ya da ayrı yazım yanlışları, eklerin hatalı kullanımı gibi ölçütlere göre belirlenmiş, her öğrencinin toplam yanlış kelime sayısı belirlenerek toplam kelime sayısına oranlanmak suretiyle hesaplanmıştır. Bu oran, Yanlış yazılmış kelime oranı (%) = $(\text{Yanlış yazılmış kelime sayısı} / \text{Toplam kelime sayısı}) \times 100$ formülü ile bulunmuştur. Tablo

82’de uygulamaya katılan öğrencilerin CKBT uygulama öncesi ve uygulama sonrası yanlış yazılmış kelime oranları tablo şeklinde verilmiştir.

Tablo 82

Öğrencilerin CKBT Yanlış Yazılmış Kelime Oranlarının Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Karşılaştırılması

	Uygulama Öncesi (%)	Uygulama Sonrası (%)
Öğrenci-1	10,2	8,9
Öğrenci-2	30	12,5
Öğrenci-3	38	18
Öğrenci-4	4,5	3,6
Öğrenci-5	15,5	1,6
Öğrenci-6	8,5	2,2

Cümle kurma becerisi testinin uygulama öncesi ve uygulama sonrası sonuçlarına göre tüm öğrencilerde yanlış yazılan kelime oranlarında azalma gözlenmiştir. Öğrenci-1’in yanlış kelime yazma oranı %10,2’den %8,9’a, Öğrenci-2’nin %30’dan %12,5’e, Öğrenci-3’ün %38’den %18’e, Öğrenci-4’ün %4,5’tan %3,6’ya, Öğrenci-5’in %15,5’ten %1,6’ya ve Öğrenci-6’nın %8,5’ten %2,2’ye düşmüştür. Özellikle başlangıçta daha yüksek yanlış kelime yazma oranına sahip olan Öğrenci-2, Öğrenci-3 ve Öğrenci-5’te önemli iyileşmeler görülmüştür. Bu bulgular testler arasında uygulanan müdahalelerin kelime yazımında karşılaşılan hataların azaltılmasında etkili olduğunu göstermektedir.

Tablo 83’te uygulamaya katılan öğrencilerin CBBT uygulama öncesi ve uygulama sonrası yanlış yazılmış kelime oranları tablo şeklinde verilmiştir.

Tablo 83

Öğrencilerin CBBT Yanlış Yazılmış Kelime Oranlarının Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Karşılaştırılması

	Uygulama Öncesi (%)	Uygulama Sonrası (%)
Öğrenci-1	6,4	1,7
Öğrenci-2	19,4	12,2
Öğrenci-3	22,8	5,3
Öğrenci-4	6,5	1,7
Öğrenci-5	26,7	3,5
Öğrenci-6	14,2	9,8

Cümle birleştirme becerisi testinin uygulama öncesi ve uygulama sonrası sonuçlarına göre tüm öğrencilerin yanlış yazılan kelime oranlarında azalma gözlenmiştir. Öğrenci-1’in yanlış kelime yazma oranı %6,4’ten %1,7’ye, Öğrenci-2’nin %19,4’ten %12,2’ye, Öğrenci-3’ün

%22,8' den %5,3'e, Öğrenci-4'ün %6,5'ten %1,7'ye, Öğrenci-5'in %26,7'den %3,5'e ve Öğrenci-6'nın %14,2'den %9,8'e düşmüştür. Özellikle Öğrenci-3 ve Öğrenci-5 gibi başlangıçta daha yüksek yanlış kelime yazmaya sahip olan olanda belirgin iyileşmeler görülmüştür. Bu bulgular uygulanan müdahalelerin kelime yazım hatalarını azaltmada etkili olduğunu göstermektedir.

Tablo 84'te uygulamaya katılan öğrencilerin paragraf yazma becerisi testinin uygulama öncesi ve uygulama sonrası yanlış yazılmış kelime oranları tablo şeklinde verilmiştir.

Tablo 84

Öğrencilerin Paragraf Yazma Becerisi Testi Yanlış Yazılmış Kelime Oranlarının Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Karşılaştırılması

	Uygulama Öncesi (%)	Uygulama Sonrası (%)
Öğrenci-1	13,6	7,5
Öğrenci-2	14,8	3,4
Öğrenci-3	21,4	9,5
Öğrenci-4	9	1,4
Öğrenci-5	13,4	3,5
Öğrenci-6	13,4	13,1

Paragraf yazma becerisi testinde uygulama öncesi ve uygulama sonrası yanlış yazılmış kelime oranlarında genel bir azalma gözlemlenmiştir. Öğrenci-1'in yanlış kelime yazma oranı %13,6'dan %7,5'e, Öğrenci-2'nin %14,8'den %3,4'e, Öğrenci-3'ün %21,4' ten %9,5'e, Öğrenci-4'ün %9'dan %1,4'e ve Öğrenci-5'in %13,4'ten %3,5'e düşmüştür. Ancak Öğrenci-6'nın oranı %13,4'ten yalnızca %13,1'e düşerek belirgin bir iyileşme göstermedi. Özellikle başlangıçta yüksek hataya sahip Öğrenci-2 ve Öğrenci-3 kayda değer iyileşmeler göstermişlerdir. Bu veriler yapılan müdahalelerin yanlış kelime yazımlarının azaltılmasında genel olarak etkili olduğunu göstermektedir.

Tablo 85'te uygulamaya katılan öğrencilerin metin (hikâye) yazma becerisi testinin uygulama öncesi ve uygulama sonrası yanlış yazılmış kelime oranları tablo şeklinde verilmiştir.

Tablo 85

Öğrencilerin Metin (Hikâye) Yazma Becerisi Testi Yanlış Yazılmış Kelime Oranlarının Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Karşılaştırılması

	Uygulama Öncesi (%)	Uygulama Sonrası (%)
Öğrenci-1	7	6
Öğrenci-2	28	10,9
Öğrenci-3	36,8	7,4
Öğrenci-4	4,2	2
Öğrenci-5	16,4	9,3
Öğrenci-6	12,2	4,4

Metin (hikâye) yazma becerisi testinin uygulama öncesi ve uygulama sonrası yanlış yazılmış kelime oranlarında belirgin bir azalma gözlemlenmiştir. Öğrenci-1'in yanlış yazma oranı %7'den %6'ya, Öğrenci-2'nin %28'den %10,9'a, Öğrenci-3'ün %36,8'den %7,4'e, Öğrenci-4'ün %4,2'den %2'ye, Öğrenci-5'in %16,4'ten %9,3'e ve Öğrenci-6'nın %12,2'den %4,4'e düşmüştür. Özellikle başlangıçta yüksek yanlış kelimeye sahip olan Öğrenci-2 ve Öğrenci-3'te önemli gelişmeler görülmüştür. Bu bulgular uygulanan müdahalelerin yanlış yazılan kelime oranlarını azaltmada etkili olduğunun kanıtıdır.

4.4.2. Kullanılan Bağlaç Sayısı ile İlgili Bulgular

Tablo 86'da uygulamaya katılan öğrencilerin CKBT uygulama öncesi ve uygulama sonrası kullandıkları toplam bağlaç sayıları verilmiştir.

Tablo 86

Öğrencilerin CKBT'de Kullandıkları Toplam Bağlaç Sayısının Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Karşılaştırması

	Uygulama Öncesi	Uygulama Sonrası
Öğrenci-1	9	3
Öğrenci-2	0	7
Öğrenci-3	0	1
Öğrenci-4	0	2
Öğrenci-5	0	2
Öğrenci-6	0	3
Toplam	9	18

Akran destekli cümle birleştirme yönteminin etkisini değerlendirmek için öğrencilerin CKBT'de kullandıkları toplam bağlaç sayısı uygulama öncesi ve uygulama sonrası karşılaştırılmıştır. Veriler incelendiğinde uygulama sonrasında beş öğrencinin bağlaç kullanımında artış olduğu, bir öğrencinin ise bağlaç kullanımında azalma yaşadığı

görülmüştür. Bu durum yöntemin genel olarak öğrencilerin bağlaç kullanma becerilerini geliştirmeye katkı sağladığını göstermektedir.

Uygulama öncesi ve uygulama sonrası verilerine göre Öğrenci-2, Öğrenci-3, Öğrenci-4, Öğrenci-5 ve Öğrenci-6 uygulama öncesinde hiç bağlaç kullanmazken uygulama sonrasında bağlaç kullanmaya başlamışlardır. Özellikle Öğrenci-2, 7 bağlaç kullanarak en fazla artış gösteren öğrenci olmuştur. Diğer öğrencilerde de benzer bir gelişim gözlemlenmiş ve bağlaç kullanımı 1 ile 3 arasında değişen oranlarda artmıştır. Bu sonuçlar, akran destekli cümle birleştirme yönteminin bağlaç kullanımını teşvik ettiğini ve öğrencilerin cümleleri daha karmaşık yapılarla birleştirme becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. Örneğin, Öğrenci-4 CKBT'nin 6. maddesine uygulama öncesinde yalnızca "*Dünyayı inceledik.*" şeklinde kısa ve bağlaç içermeyen bir cümle yazarken uygulama sonrasında aynı maddeye "*Dünyamızı temiz ve düzenli tatalım.*" ifadesini yazarak bağlaç kullanımını hem anlamlı hem de yapı bakımından işlevsel biçimde gerçekleştirmiştir. Bu örnek, öğrencinin basit anlatımdan daha gelişmiş bir cümle yapısına geçtiğini göstermektedir.

Öte yandan, Öğrenci-1'in bağlaç kullanımı açısından farklı bir eğilim sergilediği görülmektedir. Uygulama öncesinde 9 bağlaç kullanan bu öğrencinin, uygulama sonrasında yalnızca 3 bağlaç kullandığı tespit edilmiştir. Öğrenci-1'in 5. maddeye verdiği yanıtlar bu durumu somut biçimde ortaya koymaktadır. Uygulama öncesinde öğrenci, "*Roza ve Arkadaşları ve öğretmeniyle Etkinlik yapıyordu. Etkinlikte yani herkez oyuncayla uynuyordu.*" şeklinde ifadeler kullanarak bağlaçları hem gereksiz hem de anlamı bozacak biçimde art arda kullanmıştır. Uygulama sonrasında ise aynı maddeye "*Ben oyuncak bebeyimle oynuyordum, Esmâ da bebeğiyle oynuyordu.*" yazarak daha açık, düzenli ve yerinde bağlaç kullanımı sergilemiştir. Bu durum, öğrencinin bağlaçları daha işlevsel şekilde kullanma becerisini geliştirdiğini ancak toplam kullanımda bir sadeleşme tercih ettiğini göstermektedir.

Tablo 87'de uygulamaya katılan öğrencilerin CBBT uygulama öncesi ve uygulama sonrasında kullandıkları toplam bağlaç sayıları karşılaştırılmıştır.

Tablo 87

Öğrencilerin CBBT’de Kullandıkları Toplam Bağlaç Sayısının Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Karşılaştırılması

	Uygulama Öncesi	Uygulama Sonrası
Öğrenci-1	10	6
Öğrenci-2	2	8
Öğrenci-3	5	7
Öğrenci-4	3	6
Öğrenci-5	7	6
Öğrenci-6	3	6
Toplam	30	39

Akran destekli cümle birleştirme yönteminin etkisini değerlendirmek amacıyla öğrencilerin CBBT’de kullandıkları toplam bağlaç sayısının uygulama öncesi ve uygulama sonrası sonuçları karşılaştırılmıştır. Veriler incelendiğinde altı öğrenciden dördünün bağlaç kullanımında artış olduğu, bir öğrencinin bağlaç kullanımında azalma yaşadığı ve bir öğrencinin ise bağlaç sayısında küçük bir düşüş olduğu görülmüştür. Bu durum yöntemin genel olarak öğrencilerin bağlaç kullanma becerilerini geliştirmede olumlu bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğrenci-2, Öğrenci-3, Öğrenci-4 ve Öğrenci-6 uygulama sonrasında bağlaç kullanımını artırmıştır. Özellikle Öğrenci-2’nin bağlaç sayısı 2’den 8’e çıkarak en yüksek artışı göstermiştir. Öğrenci-3 ve Öğrenci-4’ün bağlaç kullanımı da sırasıyla 5’ten 7’ye ve 3’ten 6’ya yükselmiştir. Öğrenci-6 ise uygulama öncesinde 3 bağlaç kullanırken uygulama sonrasında bu sayıyı iki katına çıkararak 6 bağlaç kullanmıştır. Bu artışlar akran destekli cümle birleştirme yönteminin öğrencilerin cümle yapılarını zenginleştirmelerine ve bağlaç kullanımına yönelik farkındalıklarını artırmalarına katkı sağladığını göstermektedir.

Öte yandan Öğrenci-1 ve Öğrenci-5 bağlaç kullanımı açısından farklı bir eğilim göstermiştir. Öğrenci-1’in bağlaç sayısı 10’dan 6’ya düşerken Öğrenci-5’in bağlaç kullanımı 7’den 6’ya gerilemiştir. Bu düşüş ilgili öğrencilerin yazma sürecinde bağlaç kullanımı yerine başka dil yapılarına odaklanmış olabileceklerini veya yönteme farklı bir şekilde yanıt verdiklerini düşündürmektedir. Bu durum her öğrencinin öğrenme sürecine bireysel farklılıklar göstererek tepki verdiğini ve bazı öğrenciler için ek destek veya farklı yaklaşımların gerekebileceğini ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin bağlaç kullanımları birkaç örnek üzerinden incelenecek olursa; Öğrenci-3’ün cümle birleştirme becerilerindeki gelişim, uygulama öncesi ve sonrası yazdığı örnek cümleler üzerinden açıkça görülmektedir. Uygulama öncesinde öğrenci, “*Şanlıurfa yazın*

çok sıcak olur. Şanlıurfa yazın çok kurak olur.” cümlelerini birleştirirken “*Şanlıurfa çok sıcak çok kurak olur.*” şeklinde bağlaç kullanılmadan anlam akışını zayıflatan bir birleşim gerçekleştirmiştir. Ancak uygulama sonrasında, aynı içeriği “*Şanlıurfa çok sıcak ve kurak olur.*” biçiminde, uygun bir bağlaç kullanarak daha akıcı ve anlamlı bir cümle haline getirmiştir. Benzer şekilde, Öğrenci-4 uygulama öncesinde “*Trafik kazası oldu. Yol kapatıldı.*” cümlelerini “*Trafik kazası oldu yol kapatıldı.*” şeklinde bağlaçsız birleştirmiştir. Uygulama sonrasında ise “*Yol kapatıldı çünkü trafik kazası oldu.*” cümlesini kurarak neden-sonuç ilişkisini ifade eden “*çünkü*” bağlacını doğru kullanmış ve anlam bütünlüğünü güçlendirmiştir. Ayrıca Öğrenci-2, uygulama öncesinde “*Yol kapalıydı. Trafik kazası oldu.*” cümlelerini “*Yol kapalıydı trafik kazası oldu*” şeklinde bağlaçsız birleştirirken uygulama sonrasında “*Trafik kazası olduğu için yol kapalıydı.*” cümlesini kullanarak neden-sonuç bağlacını etkin biçimde kullanmış ve anlatımını daha anlamlı hâle getirmiştir. Bu örnekler, akran destekli cümle birleştirme yönteminin öğrencilerin bağlaç kullanımını teşvik ederek cümlelerin anlam bütünlüğünü sağlamada ve yazılı anlatım kalitesini artırmada etkili olduğunu göstermektedir.

Tablo 88’de uygulamaya katılan öğrencilerin paragraf yazma becerisi testinin uygulama öncesi ve uygulama sonrası kullandıkları toplam bağlaç sayıları verilmiştir.

Tablo 88

Öğrencilerin Paragraf Yazma Becerisi Testinde Kullandıkları Toplam Bağlaç Sayılarının Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Karşılaştırılması

	Uygulama Öncesi	Uygulama Sonrası
Öğrenci-1	2	3
Öğrenci-2	0	2
Öğrenci-3	2	4
Öğrenci-4	1	5
Öğrenci-5	1	4
Öğrenci-6	0	2
Toplam	6	20

Akran destekli cümle birleştirme yönteminin etkisini değerlendirmek amacıyla öğrencilerin paragraf yazma becerisi testinde kullandıkları toplam bağlaç sayıları uygulama öncesi ve uygulama sonrası karşılaştırılmıştır. Veriler incelendiğinde tüm öğrencilerin bağlaç kullanımında artış olduğu gözlemlenmiştir. Bu durum yöntemin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmede ve bağlaç kullanımını artırmada etkili olduğunu göstermektedir.

Uygulama öncesi ve uygulama sonrası bağlaç kullanma durumları karşılaştırıldığında, Öğrenci-1 bağlaç sayısını 2’den 3’e çıkararak küçük bir artış göstermiştir. Öğrenci-2 ve

Öğrenci-6 ise uygulama öncesinde hiç bağlaç kullanmazken uygulama sonrasında 2 bağlaç kullanarak önemli bir ilerleme kaydetmiştir. Bu öğrencilerde gözlemlenen gelişim akran destekli cümle birleştirme yönteminin bağlaç kullanımını teşvik ettiğini ve öğrencilerin daha karmaşık cümle yapıları oluşturma becerilerini desteklediğini göstermektedir.

Özellikle Öğrenci-3, Öğrenci-4 ve Öğrenci-5 bağlaç kullanımında belirgin bir artış göstermiştir. Öğrenci-3, bağlaç sayısını 2'den 4'e çıkarırken Öğrenci-4, 1 bağlaçtan 5 bağlaça ulaşarak en fazla gelişim gösteren öğrenci olmuştur. Benzer şekilde Öğrenci-5 de bağlaç sayısını 1'den 4'e yükseltmiştir. Bu artışlar akran desteğiyle yapılan çalışmaların öğrencilerin cümleleri birleştirme ve düşüncelerini daha akıcı bir şekilde ifade etme becerilerine katkı sağladığını ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin bağlaç kullanımları uygulama sonrası yazdıkları paragraflar üzerinden incelenecek olursa; Öğrenci-3'ün paragrafında geçen “*Biz tarlada yaşıyoruz ve sulama yapıyoruz.*” cümlesinde, “ve” bağlacı iki eylemi anlam bütünlüğü içinde birleştirerek anlatımı güçlendirmiştir. Öğrenci-5'in “*Annemin adı Besra, babamın adı ise Sinan.*” cümlesinde yer alan “ise” bağlacı, karşılaştırma ve ayırt etme işleviyle cümleye açıklık kazandırmıştır. Benzer şekilde, Öğrenci-2 “*Sınıfta 11 kişiyiz ve okulum çok güzel.*” cümlesiyle sınıf mevcudu ile okul hakkındaki duygusunu etkili biçimde bir araya getirmiştir. En dikkat çekici örneklerden biri olan Öğrenci-1'in “*Onlarla voleybol oynardık, kumdan kale yapardık ve çok eğlenirdik.*” cümlesinde ise “ve” bağlacı, sıralı eylemleri bir araya getirerek hem anlatımın akıcılığını artırmış hem de metne bütünlük katmıştır. Bu örnekler, öğrencilerin yalnızca bağlaç kullanımını artırmadıklarını, aynı zamanda bu bağlaçları anlamı zenginleştirecek ve metni güçlendirecek biçimde kullandıklarını göstermektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, akran destekli cümle birleştirme yöntemi, öğrencilerin paragraf yazma sürecinde bağlaç kullanımını artırma konusunda olumlu bir etki yaratmıştır. Tüm öğrencilerin bağlaç sayılarında gözlenen artış yöntemin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Bu durum öğrencilerin cümleler arasında anlam bütünlüğü kurma becerilerinin geliştiğini ve akran desteğiyle yapılan uygulamaların bu süreci desteklediğini ortaya koymaktadır. Tablo 89’da uygulamaya katılan öğrencilerin metin (hikâye) yazma becerisi testinin uygulama öncesi ve uygulama sonrası kullandıkları toplam bağlaç sayıları verilmiştir.

Tablo 89

Öğrencilerin Metin (Hikâye) Yazma Becerisi Testinde Kullandıkları Toplam Bağlaç Sayısının Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Karşılaştırılması

	Uygulama Öncesi	Uygulama Sonrası
Öğrenci-1	10	5
Öğrenci-2	0	8
Öğrenci-3	4	4
Öğrenci-4	4	5
Öğrenci-5	6	11
Öğrenci-6	4	6
Toplam	28	39

Akran destekli cümle birleştirme yönteminin etkisini değerlendirmek amacıyla öğrencilerin Metin (hikâye) Yazma Becerisi Testi'nde kullandıkları toplam bağlaç sayıları uygulama öncesi ve uygulama sonrası karşılaştırılmıştır. Veriler incelendiğinde altı öğrenciden dördünün bağlaç kullanımında artış olduğu, bir öğrencinin bağlaç kullanımının aynı kaldığı, bir öğrencinin ise bağlaç kullanımında düşüş yaşadığı görülmüştür. Bu durum akran destekli cümle birleştirme yönteminin bağlaç kullanımı üzerinde öğrenci bazında farklı etkiler gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Özellikle Öğrenci-2 ve Öğrenci-5 bağlaç kullanımında dikkat çekici bir artış göstermiştir. Uygulama öncesinde hiç bağlaç kullanmayan Öğrenci-2, uygulama sonrasında 8 bağlaç kullanarak önemli bir gelişim sergilemiştir. Benzer şekilde Öğrenci-5'in bağlaç sayısı 6'dan 11'e çıkarak en fazla artış gösteren öğrenci olmuştur. Öğrenci-4 ve Öğrenci-6 da bağlaç kullanımlarında küçük ama anlamlı artışlar yaşamışlardır. Bu öğrencilerde gözlemlenen artış akran destekli cümle birleştirme yönteminin öğrencilerin metin yazma sürecinde cümleler arasında bağlantı kurma becerilerini geliştirdiğini göstermektedir.

Öte yandan Öğrenci-1 bağlaç kullanımında farklı bir eğilim sergilemiş ve uygulama öncesinde 10 bağlaç kullanırken uygulama sonrasında bu sayı 5'e düşmüştür. Bu azalma, öğrencinin yazma sürecinde bağlaç kullanımı yerine farklı dil yapılarına odaklanmış olabileceğini ya da yöneme bireysel olarak farklı bir tepki verdiğini düşündürmektedir. Öğrenci-3 ise bağlaç kullanımında herhangi bir değişiklik göstermemiştir. Bu durum her öğrencinin öğrenme sürecine farklı şekillerde yanıt verdiğini ve bazı öğrenciler için ek desteğin veya farklı yaklaşımların gerekebileceğini göstermektedir.

Akran destekli cümle birleştirme yöntemi uygulama süreci sonunda öğrencilerin yalnızca daha fazla bağlaç kullanmalarını değil aynı zamanda bu bağlaçları metin bütünlüğünü sağlamak, olaylar arası ilişki kurmak ve anlatımı güçlendirmek amacıyla daha işlevsel

biçimde kullanmalarını da sağlamıştır. Bu durum, uygulama sonrası öğrencilerin metin (hikâye) yazma testlerinde yer alan örnek cümleler aracılığıyla açıkça görülmektedir. Örneğin, Öğrenci-3'ün “*Poyraz ile Ömer piknik yapmaya gitmişler.*” cümlesinde kullanılan "ile" bağlacı, iki karakter arasında ortak bir eylem ilişkisi kurarak olayın giriş kısmını daha güçlü kılmıştır. Öğrenci-6'nın “*Poyraz hemen aramaya başladı ama bebeği bulamadı.*” cümlesindeki "ama" bağlacı ise karşıtlık kurarak olayın dramatik yönünü pekiştirmiştir. Öğrenci-1'in “*Annesi ve Poyraz ceket alanına gitmişler.*” ve “*Poyraz kardeşiyle koşmuş ve annesine kavuşmuş.*” cümlelerinde geçen "ve" bağlacı, eylemleri ve karakterleri bir araya getirerek olayların akışını bütünlüklü biçimde sunmuştur. Öğrenci-4, “*Annem ve babam sordu.*” cümlesinde özne birliğini sağlarken, “*Anne baba çok sıcak olduğu için öyle oluyorum.*” cümlesinde "...olduğu için" ifadesiyle neden-sonuç ilişkisini başarıyla kurmuştur. Benzer biçimde, Öğrenci-2'nin “*Yılmaz ve Ahmet yürürken önüne aslan çıkmış ve korkmuşlar.*” cümlesinde yer alan "ve" bağlacı, olayların sıralı gelişimini ve karakterlerin duygusal tepkilerini akıcı şekilde yansıtmıştır. Bu örnekler, öğrencilerin yalnızca bağlaç sayısını artırmakla kalmayıp aynı zamanda bağlaçları anlamı pekiştiren, olaylar arası bağlantı kuran ve anlatımın niteliğini yükselten biçimde kullandıklarını göstermektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde akran destekli cümle birleştirme yöntemi, öğrencilerin çoğunluğunda bağlaç kullanımını artırmada olumlu bir etki göstermiştir. Özellikle bağlaç kullanımında belirgin artış gösteren öğrenciler yöntemin öğrencilerin düşüncelerini daha tutarlı ve akıcı bir biçimde ifade etmelerine yardımcı olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak bağlaç kullanımında azalma veya durağanlık gösteren öğrenciler için bireysel izleme yapılması ve ihtiyaçlarına yönelik ek desteklerin sağlanması yöntemin etkisini daha da artırabilir.

4.4.3. Kullanılan Toplam Kelime Sayısı ile İlgili Bulgular

Tablo 90'da uygulamaya katılan öğrencilerin CKBT'de uygulama öncesi ve uygulama sonrasında kullandıkları toplam kelime sayıları verilmiştir.

Tablo 90

Öğrencilerin CKBT’de Kullandıkları Toplam Kelime Sayılarının Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Karşılaştırılması

	Uygulama Öncesi	Uygulama Sonrası
Öğrenci-1	118	67
Öğrenci-2	50	72
Öğrenci-3	50	50
Öğrenci-4	44	55
Öğrenci-5	45	60
Öğrenci-6	35	45
Toplam	342	349

Akran destekli cümle birleştirme yönteminin öğrencilerin CKBT sırasında kullandıkları toplam kelime sayısı üzerindeki etkisini değerlendirildiğinde bazı öğrencilerin kelime sayılarında azalma, bazı öğrencilerin ise artış gösterdiği gözlemlenmektedir. Bu durum öğrencilerin cümlelerini yazarken daha özlü ifadeler kullanma eğilimlerini ve dil becerilerindeki gelişimi yansıtmaktadır.

Öğrenci-1 kelime sayısında belirgin bir azalma göstermiştir. Bu azalma, yazıdaki anlamın zayıflamasına değil aksine ifadenin daha öz ve etkili hale gelmesine katkı sağlamıştır. Nitekim CKBT kapsamında traktör görseline yönelik verilen yanıtlarda bu durum açıkça görülmektedir. Uygulama öncesinde öğrenci “*Çiftçi sabah kalkıp tarlada traktöre binip tarlayı biçiyordu*” ifadesini kullanırken uygulama sonrasında aynı görsele “*Babam gündüz vakti traktörü kullanıyordu*” cümlesiyle yanıt vermiştir. Her ne kadar kelime sayısı 118’den 67’ye düşmüş olsa da ikinci cümlede özne ve eylem daha belirgin hale gelmiş, anlatım sadeleşmiş ve anlam daha güçlü bir şekilde aktarılmıştır. Bu durum öğrencinin gereksiz detaylardan arınarak daha net ve etkili cümleler kurma becerisini geliştirdiğini göstermektedir.

Öğrenci-2, Öğrenci-4, Öğrenci-5 ve Öğrenci-6’nın kelime sayısında artış görülmüştür. Öğrenci-2, kelime sayısını 50’den 72’ye çıkararak daha kapsamlı ve ayrıntılı bir yazı üretmiş, bu durum öğrencinin dil becerilerini kullanarak anlatımını zenginleştirdiğini göstermektedir. Benzer şekilde, Öğrenci-4 ve Öğrenci-5 kelime sayılarını sırasıyla 44’ten 55’e ve 45’ten 60’a yükseltmiş, bu artış öğrencilerin düşüncelerini daha geniş kapsamda ifade etmeye başladıklarını ve dil kullanımlarında gelişim sağladıklarını ortaya koymaktadır. Öğrenci-6 ise kelime sayısını 35’ten 45’e çıkararak küçük ancak anlamlı bir gelişim göstermiştir. Uygulama öncesinde CKBT 10. maddesine “*Başarıydım çalışkan oldum*” ifadesini kullanırken uygulama sonrasında “*Ben başarılıyım ve çalışkanım*” cümlesini

kurması, öğrencinin cümlelerini birleştirirken daha fazla kelime kullanmaya başladığını ve anlatımında dil bilgisi açısından tutarlılık ve çeşitlilik sağladığını göstermektedir. Bu gelişmeler, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde hem niceliksel hem de niteliksel ilerlemeler kaydettiklerini göstermektedir.

Öğrenci-3 ise kelime sayısında herhangi bir değişiklik göstermemiştir yani uygulama öncesi ve uygulama sonrasında aynı sayıda kelime (50) kullanmıştır. Ancak uygulama öncesinde CKBT 1. maddesine “*Babam tarlayı sürüyor*” ifadesini kullanırken uygulama sonrasında “*Babam yeni traktör aldı*” cümlesiyle daha akıcı ve anlaşılır bir anlatım geliştirmiştir. Bu durum öğrencinin kelime sayısını artırmadan ifadesini daha etkili hâle getirdiğini göstermektedir.

Genel olarak akran destekli cümle birleştirme yöntemi, öğrencilerin büyük kısmında daha anlamlı ve etkili cümleler oluşturmak için kelime kullanımını geliştirirken bazı öğrencilerde ise ifadelerin sadeleştirilmesine yol açmıştır. Öğrencilerin kelime sayılarındaki bu değişiklikler yöntemin her bireyde farklı bir etki yarattığını ve öğrencilerin yazma becerilerinde kişisel farkların rol oynadığını göstermektedir. Tablo 91’de uygulamaya katılan öğrencilerin CBBT’de uygulama öncesi ve uygulama sonrası kullandıkları toplam kelime sayıları verilmiştir.

Tablo 91

Öğrencilerin CBBT’de Kullandıkları Toplam Kelime Sayılarının Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Karşılaştırılması

	Uygulama Öncesi	Uygulama Sonrası
Öğrenci-1	62	56
Öğrenci-2	72	57
Öğrenci-3	57	56
Öğrenci-4	61	57
Öğrenci-5	56	57
Öğrenci-6	56	51
Toplam	364	334

Akran destekli cümle birleştirme yöntemiyle gerçekleştirilen CBBT sonuçlarında öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası kullandıkları toplam kelime sayıları karşılaştırılmıştır. CBBT, cümleleri mantıklı bir şekilde birleştirmeyi hedeflerken gereksiz sözcüklerden arınmayı, anlamı güçlendirmeyi ve kelimeleri daha etkili kullanmayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda kelime sayısında meydana gelen değişimler, öğrencilerin ifadelerini nasıl yapılandırdıkları ve dil kullanımında ne kadar ustalaştıkları konusunda önemli ipuçları vermektedir.

Tablo 91 incelendiğinde, altı öğrenciden beşinin uygulama sonrasında toplam kelime sayısının azaldığı görülmektedir. Özellikle Öğrenci-1, Öğrenci-2 ve Öğrenci-4 belirgin bir düşüş göstermiştir. Öğrenci-1'in kelime sayısı 62'den 56'ya, Öğrenci-2'nin 72'den 57'ye ve Öğrenci-4'ün 61'den 57'ye düşmüştür. Bu durum, öğrencilerin cümleleri birleştirirken gereksiz sözcüklerden arınarak daha özlü ve anlamı kuvvetli ifadeler kullanmaya başladıklarını göstermektedir. Örneğin Öğrenci-1'in uygulama öncesinde “Pasta lezzetliydi ve çikolatalıydı.” şeklinde yazdığı cümle, uygulama sonrasında “Çikolatalı pasta lezzetliydi.” olarak sadeleşmiş ve anlamı güçlenmiştir. Benzer şekilde, uygulama öncesinde “Kedi yavruydu, kedi siyahtı ve hasta olmuştu.” şeklinde yazılan cümle, uygulama sonrasında “Siyah yavru kedi hasta oldu.” cümlesiyle daha özlü ve anlamlı bir biçimde ifade edilmiştir. Bu örnekler, öğrencilerin anlatımlarını sadeleştirirken anlam bütünlüğünü koruyup daha etkili bir dil kullandıklarını göstermektedir.

Öğrenci-3 ve Öğrenci-6 da benzer şekilde kelime sayılarında küçük bir azalma göstermiştir. Öğrenci-3'ün kelime sayısı 57'den 56'ya, Öğrenci-6'nın ise 56'dan 51'e düşmüştür. Bu hafif düşüşler öğrencilerin gereksiz sözcük kullanımını azaltma eğiliminde olduklarını ancak anlam kaybı yaşamadan ifade güçlerini korumaya çalıştıklarını söylenebilir.

Öte yandan Öğrenci-5 diğer öğrencilerden farklı bir eğilim sergileyerek kelime sayısını 56'dan 57'ye çıkarmıştır. Bu artış öğrencinin cümleleri birleştirirken anlamı desteklemek için daha fazla sözcük kullanmaya ihtiyaç duyduğunu veya karmaşık yapıların ifadesinde detaylı anlatımı tercih ettiğini düşündürmektedir. Bu durum her öğrencinin yazma becerilerini geliştirme sürecine farklı biçimlerde tepki verdiğini ortaya koymaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde akran destekli cümle birleştirme yöntemi, CBBT'de öğrencilerin büyük çoğunluğunun gereksiz kelimelerden arınma ve daha özlü ifadeler kullanma becerisini geliştirmiştir. Kelime sayısındaki azalmalar öğrencilerin cümlelerini daha tutarlı ve etkili bir şekilde yapılandırdıklarını göstermektedir. Bununla birlikte bazı öğrencilerin kelime sayılarındaki hafif artışlar bireysel yazma alışkanlıklarının ve anlamı zenginleştirme çabalarının bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Bu bulgular yöntemin öğrencilerin dil becerilerini geliştirme ve yazılı anlatımda daha bilinçli bir yaklaşım kazanmalarına katkı sağladığını göstermektedir. Tablo 92'de uygulamaya katılan öğrencilerin paragraf yazma becerisi testinin uygulama öncesi ve uygulama sonrasında kullandıkları toplam kelime sayıları verilmiştir.

Tablo 92

Öğrencilerin Paragraf Yazma Becerisi Testinde Kullandıkları Toplam Kelime Sayılarının Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Karşılaştırılması

	Uygulama Öncesi	Uygulama Sonrası
Öğrenci-1	44	40
Öğrenci-2	27	29
Öğrenci-3	28	42
Öğrenci-4	33	67
Öğrenci-5	52	56
Öğrenci-6	52	38
Toplam	236	272

Akran destekli cümle birleştirme yönteminin öğrencilerin paragraf yazma becerileri üzerindeki etkisini değerlendirmek amacıyla öğrencilerin Paragraf Yazma Becerisi Testi'nde kullandıkları toplam kelime sayıları uygulama öncesi ve uygulama sonrası karşılaştırılmıştır. Bu yöntem öğrencilerin cümleler arasında anlam bütünlüğü kurmalarını ve gereksiz kelimelerden arınarak daha tutarlı ve akıcı paragraflar yazmalarını hedeflemektedir. Veriler incelendiğinde bazı öğrencilerin kelime sayılarında artış gösterdiği bazı öğrencilerin ise kelime sayılarında azalma yaşadığı gözlemlenmiştir. Bu farklılıklar yöntemin öğrenciler üzerindeki etkisinin bireysel farklılıklara göre değişiklik gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Öğrenci-3, Öğrenci-4 ve Öğrenci-5 paragraf yazarken kullandıkları toplam kelime sayısını artırmışlardır. Özellikle Öğrenci-4 kelime sayısını 33'ten 67'ye çıkararak en fazla artışı göstermiştir. Bu durum öğrencinin yöntemi etkili bir şekilde kullanarak düşüncelerini daha ayrıntılı ifade edebildiğini ve cümleler arasında anlam bütünlüğü kurma becerisinin geliştiğini göstermektedir. Benzer şekilde Öğrenci-3 kelime sayısını 28'den 42'ye yükseltmiş, Öğrenci-5 ise 52'den 56'ya çıkararak küçük de olsa bir artış göstermişlerdir. Bu artışlar yöntemin bazı öğrencilerde düşüncelerini daha kapsamlı ifade etme ve cümleleri akıcı şekilde birleştirme becerilerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır.

Öğrenci-1 ve Öğrenci-6 kelime sayısında azalma göstermiştir. Öğrenci-1'in kelime sayısı 44'ten 40'a, Öğrenci-6'nın ise 52'den 38'e düşmüştür. Bu azalma öğrencilerin gereksiz kelimelerden arınarak daha özlü ve doğrudan ifadeler kullanmaya başladıklarını göstermektedir. Yöntemin bu öğrenciler üzerindeki etkisi ifadeleri sadeleştirme ve anlamı gereksiz ayrıntılara başvurmada güçlendirme yönünde olmuştur.

Öğrenci-2 ise kelime sayısını 27'den 29'a yükselterek küçük bir artış göstermiştir. Bu durum öğrencinin yazma becerilerinde anlam bütünlüğünü koruyarak daha fazla ayrıntı ekleyebilme yetisinin geliştiğini düşündürmektedir.

Genel olarak akran destekli cümle birleştirme yöntemi bazı öğrencilerde yazma becerilerini geliştirmiş ve daha kapsamlı paragraflar oluşturmayı sağlamıştır. Diğer öğrenciler ise gereksiz kelimelerden arınarak daha özlü ifadeler kullanmayı öğrenmiştir. Yöntemin etkisi bireysel yazma alışkanlıklarına göre değişmektedir. Bu sonuçlar yöntemin ifade genişliğini artırmada ve dilin daha etkili kullanımını teşvik etmede başarılı olduğunu göstermektedir. Tablo 93’te uygulamaya katılan öğrencilerin metin (hikâye) yazma becerisi testinin uygulama öncesi ve uygulama sonrası kullandıkları toplam kelime sayıları verilmiştir.

Tablo 93

Öğrencilerin Metin (hikâye) Yazma Becerisi Testinde Kullandıkları Toplam Kelime Sayılarının Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Karşılaştırılması

	Uygulama Öncesi	Uygulama Sonrası
Öğrenci-1	114	100
Öğrenci-2	100	64
Öğrenci-3	38	67
Öğrenci-4	118	98
Öğrenci-5	188	160
Öğrenci-6	90	180
Toplam	648	669

Akran destekli cümle birleştirme yönteminin öğrencilerin Metin (hikâye) Yazma Becerisi Testi’nde kullandıkları toplam kelime sayısı üzerindeki etkisini değerlendirildiğinde bazı öğrencilerin kelime kullanımında azalma, bazı öğrencilerin ise artış gösterdiği görülmektedir. Bu değişiklikler öğrencilerin hikâye yazma becerilerinde daha özlü ve anlamı güçlendiren ifadeler kullanmaya yönelik gelişimlerini yansıtmaktadır.

Öğrenci-1, Öğrenci-2, Öğrenci-4 ve Öğrenci-5 kelime sayısında azalma göstermiştir. Özellikle Öğrenci-2 kelime sayısını 100’den 64’e düşürerek büyük bir azalma göstermiştir. Bu azalma öğrencinin gereksiz kelimelerden arındığı ve hikâyesini daha özlü bir şekilde ifade etmeye başladığına işaret etmektedir. Öğrenci-1 ve Öğrenci-4 de benzer şekilde kelime sayısında düşüş yaşamış ancak hikâyelerinin anlam bütünlüğünü bozmadan ifadeleri sadeleştirmiştir. Öğrenci-5 de kelime sayısını 188’den 160’a düşürmüştür. Bu da öğrencinin daha sade bir dil kullanarak yazısını güçlendirdiğini gösterebilir.

Buna karşılık Öğrenci-3 ve Öğrenci-6 kelime sayılarında artış göstermiştir. Öğrenci-3, kelime sayısını 38’den 67’ye çıkararak daha zengin bir anlatım kullanmaya başlamış ve hikâyesinde daha fazla detay vermiştir. Öğrenci-6 ise kelime sayısını 90’dan 180’e çıkararak belirgin bir artış yapmıştır. Bu artış öğrencinin hikâyesini daha kapsamlı ve ayrıntılı yazmaya başladığını göstermektedir. Bu öğrencilerde akran desteği düşüncelerini daha geniş

bir şekilde ifade etmelerine ve anlatımlarını güçlendirmelerine olanak sağlamış gibi görünmektedir.

Genel olarak akran destekli cümle birleştirme yöntemi öğrencilerin büyük kısmında gereksiz kelimelerden arınma ve yazılarını daha özlü hale getirme konusunda olumlu bir etki yaratmıştır. Bununla birlikte bazı öğrenciler daha ayrıntılı ve kapsamlı anlatımlar kullanarak kelime sayılarını artırmıştır. Bu farklılıklar öğrencilerin yazma becerilerinde daha etkili ve bilinçli bir dil kullanmaya yönelik gelişim yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Yöntemin etkisi öğrencilerin yazma alışkanlıklarına ve dil kullanımlarına göre değişiklik göstermektedir.





BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma, “Akran destekli cümle birleştirme yönteminin ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişimine nasıl katkı sağlamaktadır?” probleminden yola çıkarak gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda uygulama öncesi çalışmalar, akran destekli cümle birleştirme yöntemiyle gerçekleştirilen uygulama süreci, uygulama sonrası gerçekleştirilen çalışmalar ile birlikte yoğun bir veri toplama süreci yürütülmüştür. Araştırmanın bu bölümünde elde edilen veriler ışığında ulaşılan sonuçlar paylaşılmış ve tartışılmıştır.

Araştırmada yer alan öğrencilerin ana dillerinin farklı olması ve düşük sosyo-ekonomik düzeyden gelmeleri, genel akademik başarılarının düşük olmasına ve özellikle yazma becerilerinde belirgin yetersizlikler yaşamalarına yol açmıştır. Bu durum öğrencilerin yazılı anlatım sürecinde çeşitli zorluklarla karşılaştığını göstermektedir. Araştırmaya katılan öğrenciler arasında öğrenme güçlüğü, zekâ geriliği veya herhangi bir özel gereksinim nedeniyle resmi bir teşhis almış birey bulunmamaktadır. Öğrencilerin bilişsel gelişimlerinde belirgin bir engel olmadığı ancak yazma becerilerinin istenilen seviyeye ulaşmadığı gözlemlenmiştir. Araştırmacının bizzat kendi öğrencilerinin yer aldığı bu çalışmada yazma hatalarını belirlemek ve problemi ortaya koymak amacıyla durum belirleme süreci gerçekleştirmiştir. Öğrencilerden cümle örnekleri toplanmış ve bu örnekler üzerinden cümlede anlam, söz dizimi, yazım kuralları, noktalama işaretleri ve el yazısı açısından yapılan dilsel hatalar detaylı bir şekilde incelenmiştir. İnceleme sonucunda öğrencilerin yazdığı cümlelerin anlam bakımından kopuk olduğu, dil bilgisi hatalarının yaygın olduğu ve temel yazım kurallarının yeterince uygulanmadığı gözlemlenmiştir. Bu hatalar mevcut literatür ışığında tartışılmış ve belirlenen eksiklikleri gidermek amacıyla akran destekli cümle birleştirme yöntemi 12 hafta süresince, haftada 2 ders saati olmak üzere uygulanmaya

karar verilmiştir. Bu süreç öğrencilerin yazma becerilerindeki zorlukların doğrudan tespit edilerek uygulanacak yöntemin bu eksiklikleri gidermeye yönelik olarak şekillendirilmesini sağlamıştır.

Araştırmada akran destekli cümle birleştirme yönteminin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir. Bu sonuç (Dölek & Hamzadayı, 2016; Horstman, 1989; Howie, 1979; Kızılkaya, 2022; Lamm, 1982; Lee & Lee, 2017; Saddler, 2002; Saddler & Graham, 2005; Saddler, Behforooz & Asoro, 2008; Simmons, 1981; Stoddard, 1982; Tavşanlı vd., 2023; Telesca vd., 2020; Tüm, 2002) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Söz konusu araştırmalarda da akran desteğinin ve cümle birleştirme yönteminin, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede etkili bir yöntem olduğu ve bu yöntemin yazılı anlatım kalitesini artırdığı kanıtlanmıştır. Sarıkaya (2019) tarafından akran destekli yazma çalışmalarının dördüncü sınıf öğrencileri üzerindeki etkisinin incelendiği araştırmada, bu tür çalışmaların öğrencilerin yazma başarı ve performanslarını artırmada etkili bir yöntem olduğu ve elde edilen kazanımların kalıcılığının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar akran destekli cümle birleştirme yönteminin yazma becerilerine olan etkisinin ele alındığı bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Her iki araştırmada da öğrencilerin akranlarıyla etkileşim içinde yazma sürecine katılması, onların yazma sürecine daha aktif biçimde dâhil olmalarını sağlamış; bu da özellikle yazma becerilerini olumlu yönde etkilemiştir. Ayrıca öğrenciler yazma sürecinde yalnız olmadıklarını hissederek daha fazla motive olmuş, birbirlerinden geri bildirim alarak hatalarını fark edebilmiş ve bu durum yazma becerilerinin gelişmesine doğrudan katkı sunmuştur. Dolayısıyla yazma sürecinin sosyal bir etkinliğe dönüşmesi, öğrenmenin derinleşmesini ve yazma becerisinin kalıcı şekilde gelişmesini sağlamıştır.

Araştırma bulguları, akran desteğinin ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Uygulama sürecinde öğrencilerin akranlarıyla iş birliği içinde çalıştıklarında yazma sürecine daha aktif katıldıkları ve kendilerini daha rahat ifade ettikleri gözlemlenmiştir. Akran desteği alan öğrencilerin yazılarında yapısal ve dil bilgisel açıdan belirgin iyileşmeler olduğu, ayrıca yazmaya yönelik tutumlarının arttığı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra öğrenciler arasında karşılıklı geri bildirim süreci sayesinde öğrenme sürecinin daha etkileşimli ve destekleyici hale geldiği görülmüştür. Elde edilen bu veriler, akran desteğinin hem akademik başarıyı artırdığını hem de öğrencilerin yazma sürecine karşı daha olumlu bir tutum geliştirmelerine katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar (Cho, Schunn & Charney, 2006; Dölek & Hamzadayı,

2016; Hamzadayı & Çetinkaya, 2011; Richer, 1992; Yastıbaş & Yastıbaş, 2015) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile örtüşmektedir.

Araştırma sonuçları, akran desteği kullanımının öğrencilerin yazma tutumlarını olumlu etkilediğini ve birbirlerinden öğrenerek yazma becerilerini geliştirdiklerini göstermektedir. Bu durum öğrencilerin yazma sürecine karşı daha olumlu bir tutum geliştirdiklerini ve yazma eylemini daha az stresli, daha destekleyici bir öğrenme ortamında gerçekleştirdiklerini göstermektedir. Bu sonuçlar, Dölek ve Hamzadayı (2016), Yastıbaş ve Yastıbaş (2015), Hamzadayı ve Çetinkaya (2011), Richer (1992) ile Cho, Schunn ve Charney (2006) tarafından yapılan çalışmalarla da örtüşmektedir. Söz konusu araştırmalarda da akran etkileşiminin, öğrencilerin yazma sürecine daha derinlemesine katılımını sağladığı ve bu süreçte öğrencilerin hem kendi hatalarını fark ederek düzeltme fırsatı buldukları hem de başkalarının yazılarından öğrenerek yazılı anlatım becerilerini geliştirdikleri vurgulanmıştır. Özellikle akran geri bildirim sürecinin öğrencilerin düşünme becerilerini harekete geçirdiği ve yazma sürecini daha anlamlı hâle getirdiği belirtilmiştir. Dolayısıyla bu çalışmalarda elde edilen bulgular, akran desteğinin yazma becerileri üzerindeki olumlu etkilerini çok boyutlu şekilde açıklamakta; bu araştırmanın sonuçlarını da gerek yapısal gerekse duyuşsal açıdan desteklemektedir. Özellikle Yastıbaş ve Yastıbaş (2015) çalışmasında, akran geri bildirim uygulamalarının öğrencilerin yazma kaygılarını azalttığı, özgüvenlerini artırdığı ve öğrencilerin birbirleriyle iş birliği yaparak yazma becerilerini geliştirdiklerine inandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu yönüyle söz konusu araştırma, bu çalışmada elde edilen verilerle hem yazma sürecinin duyuşsal boyutlarına ilişkin gelişmeleri hem de sosyal öğrenme ortamının öğrencilerin yazma becerilerine olan katkılarını destekleyici niteliktedir. Dolayısıyla bu çalışmalarda elde edilen bulgular, akran desteğinin yazma becerileri üzerindeki olumlu etkilerini çok boyutlu şekilde açıklamaktadır.

Bu çalışma, geleneksel yazma öğretim yöntemlerinden farklı olarak Akran Destekli Cümle Birleştirme Yöntemini kullanarak öğrencilerin yazma sürecine daha aktif katılımını sağlamayı amaçlamaktadır. Literatürde akran öğrenmesi üzerine çeşitli araştırmalar bulunmasına rağmen bu çalışma özellikle cümle kurma ve yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkileri ele alarak bu alanda yeni bir bakış açısı sunmaktadır. Teorik çerçevenin yanı sıra gerçek sınıf ortamında gerçekleştirilen uygulamalar ve elde edilen bulgular ile öğretmenler ve araştırmacılar için rehber niteliğinde bilgiler sunulmaktadır. Ayrıca uygulama sürecinin ayrıntılı şekilde ele alınması, benzer çalışmalara ışık tutabilecek yöntemsel bir model ortaya koymaktadır. Mevcut çalışmaların çoğu üst sınıflara

odaklanırken (Akbaba & Yalçın, 2016; Arı, 2008; Babayiğit, 2019; Coşkun, 2006; Datchuk, 2017; Howie, 1979) bu araştırma erken yaş gruplarına yönelik özgün bir uygulama sunarak ilkökul seviyesinde yazma eğitimi alanına katkı sağlamaktadır. Eğitimciler için öğrencilerin yazma sürecine aktif katılımını artırabilecek somut etkinlikler ve stratejiler önerilerek sınıf içi uygulamalara doğrudan katkı sağlanmaktadır. Tüm bu yönleriyle çalışma yazma eğitimi ve akran desteği konularında literatüre hem teorik hem de uygulamalı katkılar sunmaktadır.

Araştırma sonuçları akran destekli cümle birleştirme etkinliklerinin öğrenci yazma becerilerini önemli ölçüde geliştirdiğini göstermektedir. Bu etkinliklerin öğrencilerin yanlış yazılan kelime oranlarını azalttığı tespit edilmiştir. Aynı zamanda yazılı anlatımda bağlaç kullanımının arttığı ve cümlelerin daha akıcı hale geldiği gözlemlenmiştir. Etkinlikler öğrencilerin cümle yapılarını güçlendirirken kullanılan kelime sayısının da arttığı ortaya çıkmıştır. Bu da öğrencilerin dil becerilerinin gelişmesine ve yazılı anlatımda daha zengin ve etkili bir dil kullanmalarına olanak tanımıştır. Sonuç olarak akran destekli cümle birleştirme yönteminin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini hem sözcük dağarcığı hem de dil bilgisi açısından pekiştirdiği söylenebilir.

Araştırmada, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek amacıyla yalnızca harf veya kelime düzeyinde değil; aynı zamanda cümle, paragraf ve metin boyutunda kapsamlı bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu çok katmanlı yaklaşım sayesinde öğrencilerin yalnızca dil bilgisel doğruluğu sağlamaları değil aynı zamanda düşüncelerini akıcı ve anlamlı bir şekilde ifade edebilmeleri de hedeflenmiştir. Öğrenciler bu yöntem sayesinde hem bireysel yazma becerilerini geliştirmiş hem de akranlarıyla iş birliği yaparak daha güçlü metinler oluşturabilme konusunda deneyim kazanmışlardır. Elde edilen bulgular, yazma sürecinin farklı seviyelerde ele alınmasının öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade etmelerine ve yazılı anlatım becerilerinin gelişmesine önemli katkılar sağladığını göstermektedir. Bu durum, Bostancı ve Doğan (2023) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla da örtüşmektedir. Söz konusu çalışmada, yazma becerisinin gelişim sürecinde beynin öğrenme yapısına uygun bir öğretim tasarımının önemine vurgu yapılmış; özellikle cümle ve paragraf yazma becerilerine odaklanmanın kalıcı öğrenmeler sağladığı ifade edilmiştir. Araştırmada, yazma becerisini geliştirmeye yönelik materyal hazırlarken öğrenme süreçlerinin dikkate alınması, becerilerin aşamalı olarak planlanması ve bu doğrultuda uygulama planı oluşturulmasının etkili sonuçlar doğuracağı belirtilmiştir. Bu bağlamda, yazma becerisinin gelişmesi sadece çok düzeyli bir uygulama yaklaşımının benimsenmesiyle değil aynı zamanda bu yaklaşımın bilişsel süreçleri destekleyecek biçimde yapılandırılmasıyla da mümkün olmuştur.

Dolayısıyla, bu çalışmada benimsenen çok katmanlı yaklaşım ve uygulama süreci, hem öğrencilerin yazma becerilerinin farklı boyutlarda gelişmesini sağlamış hem de alanyazındaki bulgularla tutarlı biçimde, yazma sürecinin planlı, sistemli ve bilişsel temelli olarak ele alındığında çok daha etkili sonuçlar verdiğini ortaya koymuştur.

Ayrıca öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları incelendiğinde büyük çoğunluğunun düşük gelirli ailelerden geldiği belirlenmiştir. Ailelerin akademik düzeylerinin genellikle düşük olduğu, ebeveynlerin eğitim hayatlarının sınırlı kaldığı ve bu durumun öğrencilerin eğitim süreçlerine doğrudan yansıdığı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra ailelerin çocuklarının eğitime yönelik ilgisinin yetersiz olduğu, öğrencilerin akademik gelişimlerine yeterli düzeyde rehberlik edilmediği ve ev ortamında öğrenmeyi destekleyici koşulların büyük ölçüde sağlanamadığı görülmüştür. Bu araştırmadaki öğrencilerin anne dilinin Türkçe olmadığı, farklı bir dil konuşma geçmişine sahip oldukları da dikkate alındığında, yazma becerilerindeki eksikliklerin yalnızca bireysel değil aynı zamanda çevresel, sosyo-kültürel ve dilsel etkenlerle de ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim Kızıлтаş'ın (2022) çalışmasında da benzer sonuçlara ulaşılmış; baskın dili Kürtçe olan öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin yetersiz düzeyde kaldığı ve daha fazla yazım hatası yaptıkları ortaya konulmuştur. Bu yönüyle elde edilen bulgular Kızıлтаş'ın çalışmasıyla örtüşmektedir.

5.2. Öneriler

Bu araştırma, ilkokul öğrencilerinin yazma becerilerinin geliştirilmesinde akran destekli cümle birleştirme yönteminin etkinliğini incelemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlere, MEB-politika yapıcılara ve araştırmacılara aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

5.2.1. Öğretmenler İçin Öneriler

- *Yazma Becerilerinin Desteklenmesi:* Akran destekli cümle birleştirme yöntemi, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için etkili bir strateji olabilir. Öğretmenler, bu yöntemi sınıf içinde daha geniş bir öğrenci kitlesine uygulayarak öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmesine katkı sağlayabilirler. Bu tür uygulamaların yazma becerilerini farklı seviyelerdeki öğrencilere de aktarılması yöntemin genellenebilirliğini artırarak

öğrencilerin yazma becerilerini daha sağlam temeller üzerine inşa etmelerine yardımcı olabilir.

- *Öğrenci Merkezli Uygulamalar:* Yazma öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar kullanılmalıdır. Öğrencilerin bireysel yazma hatalarını fark etmeleri ve bunları düzeltmeleri için daha fazla fırsat sunulması, yazma becerilerinin gelişimine katkı sağlayacaktır.
- *Eğitmen Eğitimi:* Akran destekli yazma yöntemlerinin öğretmenler tarafından etkin bir şekilde kullanılabilmesi için, öğretmenlerin bu yöntem konusunda eğitim almaları önemlidir. Bu tür eğitimler öğretmenlerin öğrencilerine rehberlik ederken daha verimli olmasını sağlayacaktır.

5.2.2. MEB-Politika Yapıcıları İçin Öneriler

- *Uzun Dönemli Uygulamalar:* Akran destekli cümle birleştirme yönteminin öğrencilere kazandırdığı becerilerin sürekliliğini sağlamak adına uzun dönemli programlar oluşturulabilir. Programların düzenli bir şekilde takip edilmesi ve öğrencilere bu süreçte rehberlik edilmesi, yazma becerilerinin daha sağlam temeller üzerinde gelişmesini sağlayabilir.
- *Eğitim Politikalarına Entegrasyon:* Akran destekli cümle birleştirme yöntemi, yazma öğretimini destekleyen uygulamalar arasında değerlendirilebilir. Bu yöntem, öğretmenlerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik alternatif stratejiler kullanmalarına imkân sağlayabilir ve mevcut öğretim uygulamalarına katkı sunabilir.

5.2.3. Araştırmacılar İçin Öneriler

- *Sınıf Seviyesinin Göz Önünde Bulundurulması:* Akran destekli cümle birleştirme uygulamaları, öğrencilerin gelişimsel düzeylerine uygun olarak uyarlanmalıdır. İlkokul seviyesindeki öğrenciler için dilsel gelişim ve yazma becerilerinin desteklenmesi adına öğretim yöntemleri yaş ve sınıf seviyelerine göre şekillendirilmelidir. Bu araştırmada 3. sınıf öğrencilerine uygulanmış olup farklı sınıflarda da denenerek sonuçlar karşılaştırılabilir. Bu sayede farklı yaş gruplarındaki öğrenciler için yöntemlerin etkinliği daha geniş bir çerçevede değerlendirilebilir.

- *Yazma Becerilerinin Derinlemesine İncelenmesi İçin Karma Yöntem Kullanımı:* Bu araştırmada öğrencilerin yazma becerilerinin zaman içindeki değişimi rubrikler ve ölçekler kullanılarak değerlendirilmiştir. Gelecekte yapılacak benzer araştırmalarda yazma becerilerinin gelişimini daha kapsamlı bir şekilde incelemek için ölçekler ve anketler geliştirilebilir. Böylece nicel araştırma yaklaşımları da kullanılarak daha geniş veri setleri elde edilebilir. Ayrıca yazma becerilerinin gelişimini derinlemesine anlamak amacıyla karma yöntem tasarımları tercih edilebilir. Bu sayede hem nicel hem de nitel verilerle yazma becerileri üzerine daha detaylı bir analiz yapılabilir.
- *Farklı Yazma Türleri ve Konuları Üzerine Çalışmalar:* Bu araştırmada sadece cümle birleştirme yöntemi üzerine odaklanılmıştır. Gelecekte farklı yazma türleri (örneğin, yaratıcı yazma, kompozisyon yazma vb. gibi) ve konuları üzerine benzer çalışmalar yapılabilir. Bu tür araştırmalar öğrencilerin daha geniş bir yazma beceri yelpazesi kazanmalarına olanak tanıyacaktır.

Bu öneriler, araştırmanın bulgularına dayalı olarak yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik gelecekteki çalışmalar için rehber niteliği taşıyabilir.



KAYNAKLAR

- Abylova, G., & Ashirkhanova, K. (2022). Modern dil biliminde cümle hacmi çalışmasının teorik temelleri. *Uluslararası Türk Dünyası Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 103-118.
- Acarlar, F., Ege, P., & Turan, F. (2002). Türk çocuklarında üstdil becerilerinin gelişimi ve okuma ile ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17(50), 63-73.
- Akbaba, R. S., & Yalçın, S. K. (2016). 6. Sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinde görülen hataların sınıflandırılması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(3), 1320-1338.
- Akbayır, S. (2013). *Eğitim fakülteleri için cümle ve metin bilgisi*. Ankara: Pegem.
- Akkaya, N. (2020). Konuşma. F. Susar Kırmızı (Ed.), *İlk ve ortaokullarda Türkçe öğretimi* içinde (s. 53-81). Ankara: Anı.
- Aksoy, N. (2003). Eylem araştırması: Eğitimsel uygulamaları iyileştirme ve değiştirmede kullanılacak bir yöntem. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 36(36), 474-489.
- Akyol, H. (2014). Okuma. A. Kırkkılıç & H. Akyol (Eds.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* içinde (s. 15-48). Ankara: Pegem.
- Akyol, H. (2020). Metinlerarası öğretim ve anlam kurma. H. Akyol & A. Şahin (Eds.), *Türkçe öğretimi: Öğretmen adayları ve öğretmenler için* içinde. Ankara: Pegem.
- Akyol, H. (2020). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Akyol, H. (2020). Yazı öğretimi. H. Akyol (Ed.), *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi* içinde. Ankara: Pegem.
- Akyol, H. (2021). *Programa uygun türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Alıcı, D. (2020). Performansa dayalı ölçme. S. Tekindal (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* içinde (s. 123-163). Ankara: Pegem.

- Allen, A. A., & Lembke, E. S. (2022). The effect of a morphological awareness intervention on early writing outcomes. *Learning Disability Quarterly*, 45(2), 72-84.
- Altuntaş, B., & Can, R. (2017). Paragraf yazma becerilerini geliştirme üzerine bir uygulama. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(12), 281-296.
- Andrew, R., Torgerson, C., Bevertson, S., Freeman, A., Lock, T., Low, G., & Zhu, D. (2006). The effect of grammar teaching on writing development. *British Educational Research Journal*, 32(1), 39-55.
- Arı, G. (2008). *Öğrencilerin hikâye edici metinlerinin çözümleyici puanlama yönergesine göre değerlendirilmesi (6. ve 7. sınıf örneği)*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Arıcı, A. F., & Ugan, S. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının bazı yönlerden değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 317-328.
- Arıcı, A. F., & Ugan, S. (2017). *Yazılı anlatım el kitabı* (4. Baskı.). Ankara: Pegem.
- Arslan, K., & Bay, Y. (2023). İlkokul Türkçe ders kitaplarının söz varlığı bakımından incelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education*, 8(1), 14-27.
- Atalay, T. D. (2022). Yazma becerisinin temel kavramları. B. B. Ayrancı & A. Başkan (Eds.), *Kuram ve uygulamada yazma eğitimi* içinde (s. 15-42). Ankara: Pegem.
- Ateş, S., Çetinkaya, Ç., & Yıldırım, K. (2014). Sınıf öğretmenlerinin yazma güçlükleri hakkındaki görüşleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(2), 475-493.
- Avşar Tuncay, A. (2021). İlkokulda yazma öğretimi. H. Akyol & A. Avşar Tuncay (Eds.), *İlkokulda eğitim ve öğretim* içinde. Ankara: Pegem.
- Aydın, A. (2016). *Eğitim psikolojisi: Gelişim- öğrenme- öğretim*. Ankara: Pegem.
- Aydoğmuş, M. (2022). Singapur'da dil becerilerinin izlenmesi ve değerlendirilmesi: PSLE. *Dil becerilerinin izlenmesi ve değerlendirilmesi: İlkokul düzeyinde ulusal ve uluslararası örnekleri* içinde. Ankara: Pegem.
- Ayrancı, B. B. (2018). 0-12 Yaş dil gelişimi uygulamaları ve yapılması gerekenler. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 13-34.

- Babayiğit, Ö. (2019). Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım bozukluklarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (45), 117-132.
- Bağcı, H. (2007). *Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım derslerine yönelik tutumları ile yazma becerileri üzerine bir araştırma*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bahşi, N., & Sis, N. (2019). Ortaokul öğrencilerinin yazma düzeyleri ve yazılarında karşılaşılan sorunlar. *Milli Eğitim*, 48(224), 181-211.
- Başaran , M., & Akyol, H. (2019). Dördüncü sınıf öğrencilerinin kalem tutuşlarının ergonomik unsurlar açısından incelenmesi. *Uluslararası Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 1-14.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Başol, G. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara : Pegem.
- Batur, Z., Akar, C., Tufan, B. S., & Topbaşoğlu, N. (2016). İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin noktalama işaretlerini kullanma becerisi. *International Journal of Turkish Education and Training*, 2(1), 46-60.
- Bay, Y., & Erdoğan, S. (2023). İlkokul öğrencilerinin yazma hızları ve hatalarının belirlenmesi. *Uluslararası Sosyal Alan Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 20-47.
- Bayat, S., & Coşkun , M. (2016). İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin yazma başarısının okudukları sınıf türüne göre incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 60-73.
- Beyhan, A. (2013). Eğitim örgütlerinde eylem araştırması. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 65-89.
- Blanch, S., Duran, D., Flores, M., & Valdebenito, V. (2012). The effects of a peer tutoring programme to improve the reading comprehension competence involving primary students at school and their families at home. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 1684-1688.

- Bostancı, E. B., & Doğan, Y. (2023). Ortaokul öğrencilerinin cümle ve paragraf yazma becerilerini geliştirmeye yönelik bir öneri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(1), 453-477.
- Bulak, Ş. (2023). *Türkiye Türkçesi grameri. Kelime grupları ve cümle bilgisi*. İstanbul: Fidan.
- Büyükikiz, K. K. (2009). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin söz dizimi ve anlatım bozuklukları üzerine bir araştırma. *Gazi Türkiyat*, 1(2), 167-178.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2021). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Can, R. (2012). *Ortaöğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarında paragraf düzeyinde bağdaşıklık ve tutarlılık*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cardoso, A., Pereira, S., Silva, E., & Sousa, O. (2009). On the development of textual competence in primary education. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 9(4), 63–86.
- Cavkaytar, S. (2010). İlköğretimde yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde yazma süreci modelinden yararlanma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(10), 133–139.
- Cho, K., Schunn, C. D., & Charney, D. (2006). Commenting on writing: Typology and perceived helpfulness of comments from novice peer reviewers and subject matter experts. *Written Communication*, 23(3), 260-294.
- Ciğerci, F. M. (2020). Dinleme eğitimi. E. G. Özenç & M. Özenç (Eds.), *Kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi içinde* (s. 129-144). Ankara: Pegem.
- Coşkun, E. (2011). Yazma eğitiminde aşamalı gelişim. M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi içinde*. Ankara: Pegem.
- Coşkun, E. (2014). Yazma eğitimi. A. Kırkkılıç & H. Akyol (Eds.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi içinde* (s. 49-91). Ankara: Pegem.
- Coşkun, İ. (2006). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma becerileri üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Cresswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th Ed.). Boston: Pearson.
- Creswell, J. W. (2020). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. İstanbul: Edam.
- Creswell, J. W. (2023). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal.
- Cutler, L., & x, S. (2008). Primary grade writing instruction: A national survey. *Journal of educational Psychology*, 100(4), 907.
- Çalıcı, M. A., & Aytan, T. (2020). Dinleme eğitimi. T. Aytan (Ed.), *Etkinliklerle dinleme eğitimi içinde* (s. 1-47). Ankara: Pegem.
- Çam, Z. (2021). Öğrenme ve öğretimle ilgili başlıca kuram ve yaklaşımlar. F. Dursun & A. Aykan (Eds.), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (s. 38-65). Ankara: Pegem.
- Çömlekciogulları, A. (2020). *Öğrenci başarısı ile ailelerin sosyo-ekonomik düzeyleri arasındaki ilişki (Denizli ili örneği)*. Yüksek Lisans Projesi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Dağabakan, F. Ö., & Dağabakan, D. (2007). Dil ve çocukta dil gelişim kuramları. *Millî Eğitim Dergisi*, 36(174), 155–161.
- Datchuk, S. M., & Kubina, R. M. (2013). A review of teaching sentence-level writing skills to students with writing difficulties and learning disabilities. *Remedial and Special Education*, 34(3), 180-192.
- Datchuk, S. M. (2017). A direct instruction and precision teaching intervention to improve the sentence construction of middleschool students with writing difficulties. *The Journal of Special Education*, 51(2), 62-71.
- Delican, B. (2022). Okuma yazma becerileri ve 21. Yüzyılda okuryazarlık. H. Akyol & B. Delican (Eds.), *Yeni okuryazarlıklar. Değişen metin algısı ve 21. yüzyıl okuryazarlık türleri içinde* (s. 1-11). Ankara: Pegem.
- Delice, H. (2012). Cümle nasıl tanımlanmalıdır?. *Turkish Studies*, 7(1), 37-40.
- Demir, N. (2019). *Türkçe cümle bilgisi*. Ankara: Altınordu.
- Demir, T. (2013). Yazma becerilerine yönelik kazanımların ortaokulda gerçekleşme düzeyi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 46-56.

- Doğan , Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 185-204.
- Doğan, Y. (2019). Dinleme eğitimi: Kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel, & H. Karatay (Eds.), *Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (s. 149-175). Ankara: Pegem.
- Doğan, Y. (2020). *Dinleme eğitimi* (7. Baskı). Ankara: Pegem.
- Dölek, O., & Hamzadayı, E. (2016). Akran etkileşimine dayalı yazma etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 11(3), 965-980.
- Ekmekci, S., & Ayten, B. K. (2022). İlkokul öğrencilerinin yazma hatalarının düzeltilmesi: Bir eylem araştırması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 31, 227-255.
- Ercan, G. S. (2021). Dil gelişimi. Ç. Siyez (Ed.), *Çocuk ve ergen gelişimi: Çok boyutlu bir bakış* içinde (s. 306-335). Ankara: Pegem.
- Erdamar Koç, G. (2024). Yapılandırmacı öğrenme kuramı. *Eğitim psikolojisi* içinde (s. 375-403). Ankara: Anı.
- Erdem, İ. (2019). Konuşma eğitimi: Kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel & H. Karatay (Eds.), *Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (s. 179-217). Ankara: Pegem.
- Erdoğan, Ö., Gülay, A., & Uzuner, F. G. (2017). Sınıf öğretmenlerinin yazma güçlüğüne ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(61), 700-718.
- Erkul, R. (2007). *Cümle metin bilgisi* (2. Baskı). Ankara: Anı.
- Gale, I. (1968). *An experimental study of two fifth grade language arts programs*. Doctoral Dissertation, Ball State University, Indiana.
- Göçen, G. (2021). Yazma eğitimi. E. Karagöl (Ed.), *Türkçe öğrenme ve öğretim yaklaşımları* içinde (s. 241-267). Ankara: Pegem.
- Gökmen, S. (2007). 4;0–6;0 yaş (48–72 aylar) arasındaki çocukların ad-eylem kullanımları. *Dil Dergisi*, 137, 18–33.
- Gömlüksiz, M. N., & Elaldı, Ş. (2011). Yapılandırmacı yaklaşım bağlamında yabancı dil öğretimi. *Turkish Studies*, 6(2), 443-454.

- Gözüküçük, M., & Kıran, H. (2015, Kasım). *Anadili Türkçe olmayan ilkokul öğrencilerine ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. Türkçe'nin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, İstanbul, Aydın Üniversitesi.
- Graham, S. (2013). *It all starts here: Fixing our national writing crisis from the foundation*. Ohio: Saperstein.
- Graham, S., & Hall, T. E. (2016). Writing and writing difficulties from primary grades to college: Introduction to the special issue. *Learning Disability Quarterly*, 39(1), 3-4.
- Graham, S., & Hebert, M. (2010). *Writing to read: Evidence for how writing can improve reading*. New York: Carnegie.
- Graham, S., & Perin, D. (2007a). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445.
- Graham, S., & Perin, D. (2007b). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools*. New York: Carnegie.
- Gül, M. (2022). Avusturalya'da dil becerilerinin izlenmesi ve değerlendirilmesi: NAPLAN. M. Yıldız, M. Aydoğmuş & M. Temur (Eds.), *Dil Becerilerinin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi: İlkokul düzeyinde ulusal ve uluslararası sınav örnekleri içinde*. Ankara: Pegem.
- Güler, B. (2022). Dil becerilerinin kapsam, öğretimi ve izlenmesi. M. Yıldız , N. Altunova, M. Aydoğmuş, M. Gül, G. Büşra, F. C. Özçelik, ... M. Temur (Eds.), *Dil becerilerinin izlenmesi ve değerlendirilmesi içinde*. Ankara: Pegem.
- Güler, N. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem.
- Güler, T., & Dönmez, N. B. (2008). *48-72 Aylar arasındaki çocukların alıcı dil yapılarının incelenmesi*. İstanbul: Maltepe Üniversitesi.
- Gültekin, M., & Yaşar, E. (2021). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim: Öğretimsel bir zorunluluk, pedagojik bir gereklilik* (İ. Korkmaz Ed.). Ankara: Pegem.
- Güneş , F. (2021). *Türkçe öğretimi yaklaşım ve modeller*. Ankara: Pegem.
- Güneş, F. (2000). *Okuma-yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak.
- Güneş, F. (2003). Okuma-yazma öğretiminde cümlelerin önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13(39), 39-48.

- Güneş, F. (2022). *İlkokuma yazma öğretimi: Yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem.
- Güneş, F. (2022). *Kuram ve uygulamada yazma eğitimi* (B. B. Ayrancı & A. Başkan Ed.). Ankara: Pegem.
- Gürsoy, E. (2021). *Cümle geliştirme yönteminin ortaokul öğrencilerinin yazma becerilerine ve yazmaya karşı tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.
- Hamzadayı, E., & Çetinkaya, G. (2011). Yazılı anlatımı düzenlemede akran dönütleri: Dönüt türleri, öğrenci algıları. *AİBÜ, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 147-165.
- Hemmerechts, K., Ağırdağ, O., & Kavadias, D. (2017). The relationship between parental literacy involvement, socio-economic status and reading literacy. *Educational Review*, 69(1), 85-101.
- Hidi, S., & Boscolo, P. (2006). Motivasyon ve yazma (Bölüm 10). In C. Macarthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research*. New York: Guilford.
- Horstman, F. R. (1989). *The effects of instruction in sentence-combining and revision on ninth and tenth-graders' explanatory writing*. Doctoral Dissertation, University of Maryland, College Park.
- Howie, S. M. (1979). *A study: The effects of sentence combining practice on the writing ability and reading level of ninth grade students*. Doctoral Dissertation, University of Colorado, Colorado.
- Hussain, S. (2017). Teaching speaking skills in communication classroom. *International Journal of Media, Journalism and Mass Communications (IJMJMC)*, 3(3), 14-21.
- İltar, L., & Açık, F. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde metin türlerinin sınıflandırılması ve ders kitaplarında yer alan okuma metinlerinin değerlendirilmesi. *Journal of Turkology*, 29(2), 311-346.
- İnanç, B. Y., Atıcı, M. K., & Bilgin, M. (2020). *Gelişim psikolojisi I*. Ankara: Pegem.
- İşçi, C. (2022). Güncel ilköğretim türkçe dersi öğretim programı üzerine bir inceleme. N. Kardaş & M. N. Kardaş (Eds.), *Türkçe öğretimi içinde* (s. 39-60). Ankara: Pegem.
- Kan, A. (2020). Ölçme aracı geliştirme. S. Tekindal (Ed.), *Eğitimde ölçme değerlendirme içinde* (s. 241-277). Ankara: Pegem.

- Kapanzade, D. Ü. (2019). Vygostky'nin sosyo-kültürel ve bilişsel gelişim teorisi bağlamında türkçe öğretiminin değerlendirilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(47), 181-195.
- Karadağ Yılmaz, R., & Erdoğan, Ö. (2020). Yazma, yaratıcı yazma eğitimi. H. Akyol & A. Şahin (Eds.), *Türkçe öğretimi: Öğretmen adayları ve öğretmenler için içinde* (s. 55-77). Ankara: Pegem.
- Karadağ, Ö., & Maden, S. (2019). *Yazma eğitimi: Kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme* (A. Güzel & H. Karatay Eds.). Ankara: Pegem.
- Karadağ, R. (2020). *Yazma eğitimi* (F. Susar Kırmızı Ed.). Ankara: Anı.
- Karadağ, R., & Yurdakul, İ. H. (2020). Okuma eğitimi. F. Susar Kırmızı (Ed.), *İlk ve ortaokullarda Türkçe öğretimi içinde* (s. 101-157). Ankara: Anı.
- Karagöz, Y. (2021). *SPSS AMOS META uygulamalı nitel-nicel- karma bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği*. Ankara: Nobel.
- Karahan, L. (2023). *Türkçede söz dizimi* (29. Baskı). Ankara: Akçağ.
- Karatay, H. (2011). 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies*, 6(3), 1029-1047.
- Karatay, H. (2018). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem.
- Kardaş, M. N., Esendemir, N., & Kardaş, S. (2021). Yazma eğitimi ile ilgili temel bilgiler. M. N. Kardaş (Ed.), *Yazma eğitimi içinde* (s. 1-21). Ankara: Pegem.
- Kaya, D. (2021). Dinleme eğitimi. M. Yılmaz (Ed.), *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi içinde* (s. 17-40). Ankara: Pegem.
- Kaya, R. Ç., & Kahtalı, B. D. (2021). Sekizinci sınıf öğrencilerinin cümle düzeyinde yaşadıkları yazma becerisi sorunları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 1218-1246.
- Kaygısız, Ç., & Yazıcı, N. (2023). Türkçe öğretmen adaylarının argüman sunum yapılarının incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 52(239), 1973-1999.
- Kemiksiz, Ö. (2021). Yazma becerilerinin geliştirilmesi üzerine hazırlanan tezlere yönelik bir inceleme: Yarı deneysel çalışmalar. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(41), 3172-3203.

- Kirby, M. S., Spencer, T. D., & Chen, Y. J. I. (2021). Narrative instruction improves kindergarten writing. *Reading & Writing Quarterly*, 37(6), 574-591.
- Kızılkaya, G. (2022). *İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin taslak yazılarının cümle birleştirme tekniği aracılığıyla geliştirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Kızıлтаş, Y. (2022). Written expression skills of both monoliterate, and emergent bilingual primary school students: A comparison with monolingual students. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 17(3), 57-81.
- Koç, G. Ç. (2009). *Türkiye'de ve Batı'da paragraf yazma öğretimi*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Komisyon. (2014). *Pedagojik formasyon için gelişim psikolojisi*. Ankara: Anı.
- Köklü, N. (2001). Eğitim eylem araştırması-öğretmen araştırması. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 34(1), 35-43.
- Kuşdemir, Y., Arık, F. H., & Yıldız, İ. (2021). Eylem araştırmasının yazma güçlüğüne gidermeye yönelik kullanımı üzerine bir analiz. *Ahi Bilge Eğitim Dergisi (ABED)*, 2(1), 33-55.
- Küçükünal, S. I. (2021). Dil gelişimi. A. D. Öğretir Özçelik (Ed.), *Çocuk gelişimi içinde* (s. 65-82). Ankara: Pegem.
- Lamm, J. S. (1982). *Sentence combining: A case study of its effect on reading ability*. Doctoral Dissertation, University of Maryland, College Park.
- Lee, H., & Lee, J. H. (2017). Reassessment of sentence combining and decombining: The effects of sentence manipulation activities on reading comprehension. *English Teaching: Practice & Critique*, 16(1), 55-71.
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. California: Sage.
- Lüle Mert, E. (2014). Türkçenin eğitimi ve öğretiminde dört temel dil becerisinin geliştirilmesi sürecinde kullanılabilecek etkinlik örnekleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), 23-48.
- Maeve, G. (2014). *Exploring metacognitive development in the context of peer assisted writing using on-line and off-line methods*. Doctoral Dissertation, Newcastle University, Newcastle upon Tyne.

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2020). *Dört beceride Türkçe dil sınavı: Pilot çalışma sonuçları*. Ankara: MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *İlkokul Türkçe dersi öğretim programı (1,2,3 ve 4. sınıflar)*. Ankara: MEB.
- Merriam, S. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.) Ankara: Nobel.
- Mert, E. L. (2014). Türkçenin eğitimi ve öğretiminde dört temel dil becerisinin geliştirilmesi sürecinde kullanılabilecek etkinlik örnekleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), 23-48.
- Mete, F., & Ceylan, İ. (2015). Türkçe kurallı cümle yapısının Graf Teori ile gösterilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 10(6), 953-968.
- Mete, F., & Dağ, M. (2022). Yazılı anlatımın aşamaları. B. B. Ayrancı & A. Başkan (Eds.), *Kuram ve uygulamada yazma eğitimi içinde* (s. 67-78). Ankara: Pegem.
- Mills, G. E. (2000). *Action research A guide fort the teacher researcher*. Upper Saddle River: Merrill/Prentice.
- Mirazoğlu, V., & Akın, E. (2015). 5. Sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin okunabilirliği üzerine bir inceleme. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (5), 146-155.
- Mirzeoğlu, A. D., & Özcan, G. (2015). Akran öğretimiyle işlenen okul deneyimi dersi hakkında öğrenci görüşleri ve kazanımları. *Sport Sciences*, 10(4), 16-33.
- Naif, K., & Kardaş, M. N. (2022). Dinleme becerisinin geliştirilmesi. N. Kardaş & M. N. Kardaş (Eds.), *Türkçe öğretimi içinde* (s. 61-91). Ankara: Pegem.
- Ofsted. (2005). *Annual report of her majesty's chief inspector of schools 2003/04*. Retrieved from [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/235467/0195.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/235467/0195.pdf)
- O'Hare, F. (1973). *Sentence combining: Improving student writing without formal grammar instruction* (Research Report No. 15). Washington: NCTE.
- Okatan, Ö., & Özer, D. A. (2020). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin betimlenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 720-731.

- Orhan Karsak, G. (2020). Yazma eğitimi. E. G. Özenç & M. Özenç (Eds.), *Kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi içinde* (s. 101-126). Ankara: Pegem.
- Otto, B. (2021). *Erken çocukluk eğitiminde dil gelişimi* (5. Baskı, F. Turan & G. Akoğlu, Çev.). Ankara: Nobel.
- Öncül, B. (2022). Akran destekli öğretim. A. Kızılkaya Namlı (Ed.), *Eğitimin kavramsal temelleri 5: Öğretim teknikleri içinde* (s. 33-48). İstanbul: Efe.
- Özden, Y., & Durdu, L. (2016). *Eğitimde üretim tabanlı çalışmalar için nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Özkan, M., & Sevinçli, V. (2021). *Türkiye Türkçesi söz dizimi* (10. Baskı). İstanbul: Akademik.
- Özkan, U. B. (2020). Öğrencilerde eudaimonianın ve akademik başarının yordayıcısı olarak ekonomik, sosyal ve kültürel düzey. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(2), 344-359.
- Özkara, Y. (2007). *6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özkırımlı, A. (2007). *Türk dili dil ve anlatım*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi.
- Patty, D., & Wilkinson, P. A. (1993). The effects of sentence combining on the reading comprehension of fourth-grade students. *Research in the Teaching of English*, 27(1), 104-125.
- Piltin, G. (2020). Dinleme eğitimi. H. Akyol & A. Şahin (Eds.), *Türkçe öğretimi: Öğretmen adayları ve öğretmenler için içinde* (s. 81-101). Ankara: Pegem.
- Puranik, C. S., Petscher, Y., Al Otaiba, S., & Lemons, C. J. (2018). Improving kindergarten students' writing outcomes using peer-assisted strategies. *The Elementary School Journal*, 118(4), 680-710.
- Reither, E. (1994). Has a consensus NL generation architecture appeared, and is it psycholinguistically plausible?. *arXiv preprint cmp-lg/9411032*. 163-170.
- Richer, D. L. (1992). The effects of two feedback systems on first year college students' writing proficiency. *Dissertation Abstracts International*, 53, 2722.

- Saddler, B. (2007). Best practices in writing instruction. In C. M. S. Graham (Ed.), *Best practices in teaching sentence construction skills* (pp. 163-178). New York: Guilford.
- Saddler, B. (2012). *Teacher's guide to effective sentence writing*. New York: Guilford.
- Saddler, B. T. (2002). *An analysis of the effects of sentence combining practice on the writing of students with above- and below-average sentence combining skills*. Doctoral Dissertation, State University of New York, New York.
- Saddler, B., & Asaro-Saddler, K. (2010). Writing better sentences: Sentence-Combining instruction in the classroom. *Preventing School Failure*, 54(3), 159-163.
- Saddler, B., & Graham, S. (2005). The effects of peer-assisted sentence combining instruction on the writing of more and less skilled young writers. *Journal of Educational Psychology*, 97, 43-54.
- Saddler, B., & Preschern, J. (2007). Improving sentence writing ability through sentence-combining practice. *Teaching Exceptional Children*, 39(3), 6-11.
- Saddler, B., Asaro, K., & Behferooz, B. (2008). The Effects of peer-assisted sentence-combining practice on four young writers with learning disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 6(1), 17-31.
- Saddler, B., Behforooz, B., & Asoro, K. (2008). The Effects of sentence-combining instruction on the writing of fourth-grade students with writing difficulties. *The Journal of Special Education*, 42(2), 79-90.
- Saddler, B., Moran, S., Graham, S., & Harris, K. (2004). Preventing writing difficulties: The Effects of planning strategy instruction on the writing performance of struggling writers. *Exceptionality*, 12(1), 3-17.
- Saddler, B., Robinson, T. E., & Saddler, K. A. (2018). "Using sentence combining instruction to enhance the writing skills of children with learning disabilities. *Learning Disabilities: A*, 16(2), 191-202.
- Sarıca, B. (2015). *Türkçe cümle bilgisi*. Ankara: Anı.
- Sarıkaya, İ. (2019). *Akran destekli yazmanın yazma başarısına etkisi ve öz-düzenleme becerileri bağlamında incelenmesi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

- Sevim , O. (2019). Türkçe öğretiminde temel dil becerileri. K. Bulut & M. N. Kardaş (Eds.), *Türkçe öğrenme ve öğretim yaklaşımları* içinde (s. 153-169). Ankara: Pegem.
- Simmons, S. S. (1981). *Selected effects of sentence combining exercises on the reading and listening comprehension and attitudes of seventh grade students*. Doctoral Dissertation, University of Maryland, College Park.
- Smith, W., & Combs, W. (1980). The Effects of overt and covert cues on written synt. *Research in the Teaching of English*, 14(1), 19-38.
- Stoddard, E. P. (1982). *The combined effect of creative thinking and sentence-combining activities on the writing ability of above average ability fifth and sixth grade students*. Doctoral Dissertation, University of Connecticut, Storrs.
- Şahin, A. (2020). Konuşma eğitimi. H. Akyol & A. Şahin (Eds.), *Türkçe öğretimi: Öğretmen adayları ve öğretmenler için* içinde (s. 103-127). Ankara: Pegem.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin.
- Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Tarakcı, R., & Bilge, H. (2021). Okuma eğitimi. E. Karagöl (Ed.), *Türkçe öğrenme ve öğretim yaklaşımları* içinde (s. 207-240). Ankara: Pegem.
- Taşkaya, S. M., & Yetkin , R. (2015). İlköğretim 1-5. sınıf öğrencilerinde görülen yazma sorunlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüş ve çözüm önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(9), 157-169.
- Tavşanlı, Ö. F., Bilgin, A., & Yıldırım, K. (2019). Yazmaya ilişkin tutum ölçeğinin Türkçe uyarlama çalışmaları. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 267-282.
- Tavşanlı, Ö. F., Graham, S., Kaldırım, A., & Collins, A. A. (2023). The effect of sentence combining instruction with second- to fourth-grade children: A replication study in Turkey. *Educational Psychology Review*, 35(3), 93.
- Tekşan, K. (2001). *Yazılı anlatım geliştirmede ön hazırlığın etkisi*. Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

- Telesca, L., Ehren, B., Hahs-Vaughn, D., Zygouris-Coe, V., & Kong, A.-H. (2020). The effect of metalinguistic sentence combining on eighth-grade students understanding and written expression of comparison and contrast in science. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 63(9), 3068-3083.
- Temizkan, M. (2003). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatımlarının dil gelişimi bakımından incelenmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 219-232.
- Temizyürek, F. (2008). Çocukta dil gelişim süreci. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları*, (7), 169-176.
- Temur, T., & Çakıroğlu, A. (2015). *Etkinliklerle yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Pegem.
- Tok, M. (2015). Paragraf türlerinin öğretimi sürecinde yazma becerilerine ilişkin bilişsel süreçlerin geliştirilmesi: Bir eylem araştırması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), 889-912.
- Topping, K. J., & Ehly, S. W. (2001). Peer assisted learning: A framework for consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 12(2), 113-132.
- Turan, F., & Topçu, G. (2021). İletişim ve dil gelişimi. N. B. Metin (Ed.), *Doğum öncesinden ergenliğe çocuk gelişimi* içinde (s. 123-162). Ankara: Pegem.
- Tüm, G. (2002). *Cümle birleştirme tekniği öğrencilerin sözdizimsel becerilerini geliştirmek için bir yöntem*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Türk Dil Kurumu. (2023). *Türk Dil Kurumu sözlüğü*. <https://sozluk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Türk Dil Kurumu. (2025). *Türk Dil Kurumu sözlüğü*. <https://sozluk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Türkben, T. (2021). Konuşma eğitimi. E. Karagöl (Ed.), *Türkçe öğrenme ve öğretim yaklaşımları* içinde (s. 167-202). Ankara: Pegem.
- Türkmenoğlu, M., & Baştuğ, M. (2017). İlkokulda akran öğretimi aracılığıyla okuma güçlüğüünün giderilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 36-66.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı*, 23(2), 461-472.

- Uzuner, Y. (2005). Özel eğitimden örneklerle eylem araştırmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(02), 1-13.
- Üstündağ Şener, N. (2020). Okuma eğitimi. E. G. Özenç & M. Özenç (Eds.), *Kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi içinde* (s. 73-98). Ankara: Pegem.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (Vol. 86). Cambridge: Harvard University.
- Yapıcı, Ş. (2004). Çocukta dil gelişimi. *Journal of Human Sciences*, 8(1), 1-17.
- Yastıbaşı, G. Ç., & Yastıbaşı, A. E. (2015). The effect of peer feedback on writing anxiety in Turkish EFL (English as a foreign language) students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 199, 530-538.
- Yasuk, A. F. (2014). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin değerlendirilmesi (Muş ili merkez ilçesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Yekeler, A. D. (2015). *Yazma sürecine dayalı öğretimin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G., & Yılmaz, Y. (2013). Yazma öğretimi. C. Yıldız, (Ed.), *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi içinde* (4. Baskı). Ankara: Pegem.
- Yıldız, M. (2018). Yazma öğretiminde temel kavramlar. H. Akyol & M. Yıldız (Eds.), *Kuramdan uygulamaya yazma öğretimi içinde* (s. 2-26). Ankara: Pegem.
- Yıldız, M. (2020). Kelime hazinesinin geliştirilmesi. H. Akyol & M. Yıldız (Eds.), *Türkçe öğretimi. Öğretmen adayları ve öğretmenler için içinde* (s. 129-181). Ankara: Pegem.
- Yıldız, M. (2022). Dil becerilerinin kapsamı, öğretimi ve izlenmesi. M. Yıldız, M. Aydoğmuş & M. Temur (Eds.), *Dil becerilerinin izlenmesi ve değerlendirilmesi: İlkokul düzeyinde ulusal ve uluslararası sınav örnekleri içinde*. Ankara: Pegem.

- Yıldız, M., Aan, M., Berber, V., Bulut, S., & Zalımlıan, R. (2015). İlkokul ğrencilerinin yazma sürecindeki ergonomik tercihleri: Kalem tutma, el tercihi, oturuş ve kağıt pozisyonu. *Internatioanl Journal of Social Science*, (40), 61-71.
- Yıldız, M., Altuner oban, G., & Sağlık, Z. (2020). Okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri arasındaki ilişki: İlkokul dördüncü sınıflarda bir inceleme. *Turkish Studies-Education Sciences*, 15(2), 1367-1379.
- Yıldız, M., Ataş, M., Aktaş, N., Yekeler, A. D., & Dönmez, T. (2015). Çocuklar ne yazıyor? Okul ncesi dönemde yazı algısının gelişimi. *Electronic Turkish Studies*, 10(3), 1121-1142.
- Yılmaz, E. (2021). *Uygulamalı metin bilgisi*. Ankara: Pegem.
- Yumuş, M. (2021). İlkokul yıllarında dil gelişimi. B. Otto, F. Turan & G. Akoğlu (Eds.), *Erken ocukluk eğitiminde dil gelişimi* içinde (M. Yumuş ev., s. 296-318). Ankara: Nobel.
- Zorbaz, K. Z. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki masalların kelime-cümle uzunlukları ve okunabilirlik düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 87-101.



EKLER



Ek 1. Cümle Kurma Becerisi Testi



CÜMLE KURMA BECERİSİ TESTİ

Merhaba sevgili öğrenciler, Yazı yazmak hayatımız boyunca bize lazım olan bir beceridir. Duygular, düşünceler, istekler ve daha birçok şey yazıyla ifade edilebilir. Örneğin çok özlediğimiz bir arkadaşımıza mektup yazarken ya da bir dilekçe yazarken yazıyı kullanırız. Az sonra yapacağımız bu çalışmada da sizlerden yazılar yazmanızı isteyeceğiz. lütfen yazı yazarken yazınızın okunaklı olmasına, yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat ediniz.

Bu testte aşağıdaki yazma görevleri sizi bekliyor:

- 1.Cümle yazıyorum.
- 2.Görselden hareketle cümleler yazıyorum.
- 3.İki kelime ile bir cümle kuruyorum.

teşekkür ederiz...



1- CÜMLE YAZIYORUM

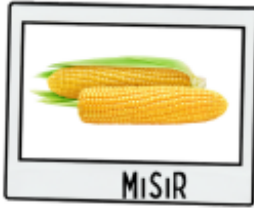
Lütfen aşağıdaki görselleri inceleyiniz. Her görselle ilgili bir cümle yazınız. Cümleleri yazarken yazınızın okunaklı olmasına, yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat ediniz.



1



2



MISIR

3



KÖPEK

4



2- GÖRSELDEN HAREKETLE CÜMLELER YAZIYORUM

Lütfen aşağıdaki görselleri inceleyiniz. Her görselle ilgili iki cümle yazınız. Cümleleri yazarken yazınızın okunaklı olmasına, yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat ediniz.

5



1

2

6



1

2

3- İKİ KELİME İLE BİR CÜMLE KURUYORUM

Aşağıda verilen kelimelerle bir cümle yazınız. Yazacağınız cümlede her iki kelimenin de olmasına dikkat ediniz. Cümleleri yazarken yazınızın okunaklı olmasına, yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat ediniz.

7

güneş

tatil

8

hasta

doktor

9

yol

araba

10

başarı

çalışmak

Ek 2. Cümle Birleştirme Becerisi Testi



AD

SOYAD

Sevgili öğrencim merhaba,
şimdi senden "cümle birleştirme" etkinliklerini yapmanı istiyorum.
Cümleleri iyi bir şekilde birleştirmeyi öğrenmek sana yazma
becerini geliştirme fırsatı sağlayabilir. Şimdi sıra sende önce
örnekleri incele, sonra diğer cümleleri birleştir.

AÇIKLAMA:

- Bu etkinlikte amaç daha uzun cümleler kurmak değildir. Asıl amaç farklı cümleleri mantıklı bir şekilde birleştirerek yazma becerimizi geliştirmektir.
- Yazının okunaklı olmasına, yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat etmelisin.

- Cümle 1:
- Cümle 2:

Birleştirilmiş Cümle:

.....
.....



- Cümle 1: Güneşli bir gün.
- Cümle 2: Ali parkta koşuyor.

• Birleştirilmiş Cümle: Ali, güneşli bir günde parkta koşuyor.

- Cümle 1: Şanlıurfa yazın çok sıcak olur.
- Cümle 2: Şanlıurfa yazın çok kurak olur.

- Cümle 1: Pasta lezzetliydi.
- Cümle 2: Pasta şokolatalıydı.



- Cümle 1: Oda karanlıktı.
- Cümle 2: Oda küçüktü.
- Cümle 2: Oda soğuktu.

• Birleştirilmiş Cümle: Küçük oda karanlık ve soğuktu.

- Cümle 1: Kedi siyahtı.
Cümle 2: Kedi yavruydu.
Cümle 3: Kedi hasta oldu.

- Cümle 1: Ali geldi.
- Cümle 2: Ayşe geldi. ("ve" kelimesini kullanarak cümleleri birleştiriniz.)

• Birleştirilmiş Cümle: Ali ve Ayşe geldi.



Aşağıdaki cümleleri birleştiriniz. Cümle birleştirme yaparken altı çizili olan kelimenin eş anlamlısını yeni cümlede kullanınız.

- Cümle 1: Adam beni çağırırdı.
- Cümle 2: Adam yaşlıydı.

Aşağıdaki cümleleri birleştiriniz. Cümle birleştirme yaparken altı çizili olan kelimenin zıt anlamlısını yeni cümlede kullanınız.

- Cümle 1: Lapa lapa kar yağıyor.
Cümle 2: Hava çok sıcak.

Birleştirilmiş Cümle: Lapa lapa kar yağıyor ve hava çok soğuk.

Aşağıdaki cümleleri birleştiriniz. Cümle birleştirme yaparken altı çizili olan kelimenin zıt anlamlısını yeni cümlede kullanınız.

- Cümle 1: Küçük bir balık yakaladım.
- Cümle 2: Denizde yakaladım.





- **Cümle 1:** Deniz sıcak ve temiz.
- **Cümle 2:** Hava rüzgarlı. ("ancak" kelimesini kullanarak cümleleri birleştiriniz.)

Cümle 1: Ali ders çalışmıyor.

Cümle 2: Ali'nin sınavı var. ("ama" kelimesini kullanarak cümleleri birleştiriniz.).

- Aşağıdaki cümleleri birleştiriniz. Cümle birleştirme yaparken altı çizili olan kelimenin aş anlamlısını yeni cümlede kullanınız.
- Cümle 1: Benim bir şapkam var.
- Cümle 2: Şapkamın rengi kara.

• Birleştirilmiş Cümle: Benim Siyah bir şapkam var.





- Cümle 1: Ali derslerine düzenli olarak çalıştı.
- Cümle 2: Ali sınavdan yüksek not aldı.

- Birleştirilmiş Cümle: Ali derslerine düzenli olarak çalıştığı için sınavdan yüksek not aldı.

- Cümle 1: Trafik kazası oldu.
- Cümle 2: Yol kapatıldı.

- Cümle 1: Kar yağdı.
- Cümle 2: Yarın okullar tatil edildi.





- Cümle 1: Dışarıda rüzgar var.
- Cümle 2: Rüzgar çok şiddetli.

• Birleştirilmiş Cümle: Dışarıda çok şiddetli bir rüzgar var.

- Cümle 1: Ali başarılı bir ressamdır.
- Cümle 2: Ali 12 yaşındadır.

Ek 3. Paragraf Yazma Becerisi Testi



PARAGRAF YAZMA BECERİSİ TESTİ

Merhaba sevgili öğrencim aşağıda senden paragraf yazmanı istedik. Önce gerekli açıklamaları oku daha sonra üç farklı paragraf yazma görevinden istediğin bir tanesini seç ve yazmaya başla. Haydi iş başına!

Paragrafın;

- konuya uygun bir giriş cümlesiyle başlamalı,
- konuyla ilgili ayrıntıları içermeli,
- bir sonuç cümlesiyle tamamlanmalı,
- en az beş cümleden oluşmalı.

Yazının okunaklı olmasına, yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat etmelisin.

Teşekkür ederiz.





OKULUMU TANITIYORUM

DAHA ÖNCE OKULUNU GÖRMEMİŞ OLAN BİR ARKADAŞIYA OKULUNU TANITAN BİR PARAGRAF YAZAR MISIN?







AİLEMİ TANITIYORUM

AİLENİ HİÇ TANIMAYAN BİRİSİNE AİLENİ TANITAN BİR PARAGRAF
YAZAR MISIN?







HAYALİNDEKİ TATİL

HAYALİNDEKİ TATİLİ ANLATAN BİR PARAGRAF YAZAR
MISIN?





Ek 4. Metin (Hikâye) Yazma Becerisi Testi

HİKAYE YAZMA

Senden bir hikaye yazmanı istiyorum. Sana yardımcı olmak için aşağıda hikaye unsurlarının açıklaması ve örnekleri verildi. İster verilen hikaye unsuru örnekleri kullan ister kendin hikaye unsurlarını oluştur. Hadi hikayeni yazmaya başla!

HİKAYE UNSURLARI

Kahramanlar: Anlatılan olayları yaşayan insanlar ve insan dışındaki canlı cansız varlıklardır.

Olay: Gerçekleşen iş ve hadiselerdir.

Yer: Olayların gerçekleştiği mekanlardır.

Zaman: Olayların yaşandığı zaman aralığıdır.

→ Yazının okunaklı olmasına, yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat etmelisin!

Kahramanlar

- Aslı ve arkadaşları
- Payraz ve kardeşi
- Ömer ve köpeği

Olaylar

- Oyun oynamak
- Gezmek
- Tartışmak
- Kaybolmak

Yer

- Ev
- Orman
- Okul
- Alışveriş Merkezi

Zaman

- İlkbahar
- Kış
- Sabah
- Gece



Ek 5. Cümle Kalitesi Değerlendirme Rubriği

Her bölüm için açıklamayı işaretleyin. Toplam puanı sayfanın altına ekleyin.

	3	2	1
Cümlede Anlam	Yazılan Cümle anlam bütünlüğü (doğru kelime seçimi, gereksiz sözcük kullanımı, açık mesaj, özne yüklem uyumu vb.) içerisinde ve anlamı zenginleştirmek için farklı ifadeler (atasözü, deyim, bağlaç, sıfat, pekiştireç vb.) kullanılmıştır.	Yazılan cümlede anlam bütünlüğü (doğru kelime seçimi, gereksiz sözcük kullanımı, açık mesaj, özne yüklem uyumu vb.) ve zenginliği (atasözü, deyim, bağlaç, sıfat, pekiştireç vb.) noktasında bazı eksikler görülmektedir.	Yazılan cümlede anlam bütünlüğü (doğru kelime seçimi, gereksiz sözcük kullanımı, açık mesaj, özne yüklem uyumu vb.) ve zenginliği (atasözü, deyim, bağlaç, sıfat, pekiştireç vb.) bakımından yetersizdir.
Söz Dizimi	Cümlelerin temel öğeleri (özne, yüklem ve nesne) düzgün şekilde sıralanmıştır.	Cümlelerin temel öğelerinin (özne, yüklem ve nesne) sıralanmasında bazı eksikler görülmektedir.	Cümlelerin temel öğelerinin sıralanması (özne, yüklem ve nesne) yetersizdir.
Yazım Kuralları ve Noktalama İşaretleri	Cümlede yazım kuralları (büyük harf, kelime ve eklerin yazımı vb.) ve noktalama işaretleri doğru bir şekilde kullanılmıştır.	Cümlede yazım kurallarının (büyük harf, kelime ve eklerin yazımı vb.) ve noktalama işaretlerinin kullanımında bazı eksikler görülmektedir.	Cümlede yazım kurallarının (büyük harf, kelime ve eklerin yazımı vb.) ve noktalama işaretlerinin kullanımında yetersizlik vardır.
El Yazısı	Cümlede; harf şekilleri doğru ve okunaklı yazılmış, kelimeler ve harfler arası boşluk uygun bırakılmış ve sayfa yüzeyine yazı uygun şekilde yerleştirilmiştir.	Cümlede; harf şekillerinin doğru ve okunaklı yazılması, kelimeler ve/veya harfler arası boşluğun uygun bırakılması ve sayfa yüzeyine yazının uygun şekilde yerleştirilmesi noktasında bazı eksikler görülmektedir.	Cümle; harf şekillerinin doğru ve okunaklı yazılması, kelimeler ve/veya harfler arası boşluğun uygun bırakılması ve sayfa yüzeyine yazının uygun şekilde yerleştirilmesi noktasında yetersizdir.

Puan

Ek 6. Paragraf Değerlendirme Rubriği

PERFORMANS DÜZEYLERİ	PERFORMANS TANIMLARI
Çok iyi 4 - Puan	Yazılan paragraf, konusunun net bir şekilde ifade edilmesi, duygu, düşüncelerle desteklenmesi, akıcı ve anlaşılır bir dil kullanılması, yazım ve noktalama kurallarına uyulması, paragrafın cümle yapısı bakımından çeşitlilik göstermesi ve cümleler arası bağlantıların sorunsuz olması vb. ölçütleri dikkate alındığında oldukça niteliklidir. Bu ölçütler bağlamında hiç eksik yoktur veya tolere edilebilecek düzeyde (öğrencinin dikkatsizlikten yaptığı düşündüğünü) ufak eksiklikler mevcuttur; bir sözcüğü hatalı yazma veya bir yerde noktalama işaretini hatalı kullanma gibi. Paragrafın bütünü dikkate alındığında "Öğrenci başarılı ve oldukça güzel paragraf yazıyor." düşüncesi oluşmaktadır.
İyi 3- Puan	Yazılan paragraf, konusunun net bir şekilde ifade edilmesi, duygu, düşüncelerle desteklenmesi, akıcı ve anlaşılır bir dil kullanılması, yazım ve noktalama kurallarına uyulması, paragrafın cümle yapısı bakımından çeşitlilik göstermesi ve cümleler arası bağlantıların sorunsuz olması vb. ölçütleri dikkate alındığında genel olarak iyi olmakla beraber bazı eksiklikler mevcuttur. Bu eksikler ağırlıklı olarak betimlemeye konu olan durum, yer ve nesne ile ilgili özelliklerin ifade edilmesi, duygu, düşüncelerle desteklenmesi boyutlarındadır ve dikkatsizlikten çok beceri eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Paragrafın bütünü dikkate alındığında "Öğrenci nispeten başarılı ancak biraz çaba gösterdiğinde iyi bir paragraf yazabilir" düşüncesi oluşmaktadır.
Orta 2- Puan	Yazılan paragraf, konusunun net bir şekilde ifade edilmesi, duygu, düşüncelerle desteklenmesi, akıcı ve anlaşılır bir dil kullanılması, yazım ve noktalama kurallarına uyulması, paragrafın cümle yapısı bakımından çeşitlilik göstermesi ve cümleler arası bağlantıların sorunsuz olması vb. ölçütleri dikkate alındığında genel olarak eksiktir. Öğrenci belirtilen ölçütlerin büyük çoğunluğunda beceri eksikliğine dayalı hatalar yapmıştır. Paragrafın bütünü dikkate alındığında "Öğrenci temel düzeyde bazı becerilere sahip ancak iyi bir paragraf yazmak için çaba göstermeli ve eksiklerini gidermeli" düşüncesi oluşmaktadır.
Eksik 1-Puan	Yazılan paragraf önceki performans tanımlarında belirtilen ölçütler bağlamında çok eksiktir. Öğrencinin yaptığı hatalar tamamen beceri eksikliğine dayanmaktadır ve temel düzeyde önemli eksiklikleri mevcuttur. Paragrafın bütünü dikkate alındığında " Öğrencinin temel yazma becerilerinde önemli eksiklikler var, öncelikle bu eksiklikler giderilmeli ve sonrasında paragraf yazma becerileri geliştirilmeli" düşüncesi oluşmaktadır.



Ek 7. 6+1 Metin (Hikâye) Değerlendirme Rubriği

1 FİKİRLER		
(5)	(3)	(1)
Bu metin açık ve bir konuya odaklanmış. Okuyucunun dikkatini dağıtmıyor. Uygun fikirler ve detaylar ana fikri zenginleştiriyor. Yardımcı fikirler, ana fikri desteklemekte kullanılmış.	Yazar başlangıç seviyesinde olmasına rağmen, konuyu tanımlamaya başlıyor. Yazar genelde konunun üzerinde duruyor ama tam olarak bir ana fikir verememiş. Yazar konuyu tam açık hale getirememiş.	Metin henüz tam bir amaç veya ana fikre sahip değil. Okuyucu metinden bir anlam çıkaramıyor. Metin kendini tekrarlayan bir yapıya sahip, ilgisiz, rasgele fikirlerin birleşimi gibi okunuyor.
2 ORGANİZASYON		
(5)	(3)	(1)
Organizasyon ana fikri ve konuyu geliştirerek aktarıyor. Bilginin sıralanışı, yapısı ve sunumu okuyucuyu metni okumaya yönlendiriyor. Yazıya güzel bir giriş yapılarak okuyucu yazıya çekiliyor, tatmin edici bir sonuç bölümüyle okuyucu sonuca ulaştırılarak bitiyor. Başlık orijinal ve tam anlamıyla ana fikri yansıtıyor.	Organizasyon yapısı okuyucunun kafasını fazla karıştırmadan okuyucuyu metni okumaya yönlendiriyor. Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin hepsi tam olarak metinde yok. Sıralamalar biraz mantıklı fakat tutarlı bir şekilde fikirleri yeteri kadar destekleyemiyor. Bazen aynı yapıdaki cümleler tekrarlanmış, bu da okuyucunun dikkatini metnin içeriğinden yapıya yönlendiriyor. Pek dikkat çekici olmasa da bir başlık konulmuş.	Metindeki fikirler, detaylar ve olaylar rasgele bir şekilde bir araya getirilmiş, metnin kendine has tutarlı bir yapısı yok. Metin aslında aşağıda verdiğimiz problemlerden daha fazlasını yansıtıyor. Metinde neler olacağını yönlendiren bir giriş veya anlatılanları toparlayacak gerçek bir sonuç bölümü yok. Hiç başlık konmamış; başlık varsa bile konuyla ilgisiz.

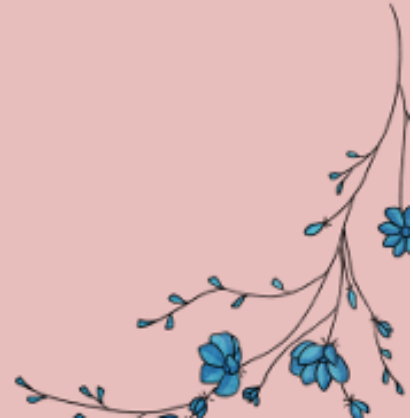


3 ÜSLUP

(5)	(3)	(1)
Yazar okuyucuyla sanki karşılıklı konuşuyormuşçasına etkili bir dil kullanıyor. Yazar, okuyucuya ve yazının amacına uygun olarak yazmış. Yazının anlatımı kişisel ve etkili, sizi yazarın fikirlerini ya da bakış açısını düşünmeye sevk ediyor.	Yazar samimi görünüyor ama tam olarak konuya hakim değil. Sonuç güzel ya da içten ama ikna edici değil. Metin okuyucuyla ciddi, güzel, fakat karşılıklı olmayan bir biçimde bağ kurmaya çalışıyor.	Yazar konuya ve içeriğe kayıtsız kalmış. Yazı amaçtan ve okuyucuyla bağ kurmaktan uzak. Yazarın açık bir amacı yok ve seçilen tarz içerikle ya da fikirlerle uyumuyor.

4 KELİME SEÇİMİ

(5)	(3)	(1)
Kelimeler hedeflenen mesajı tam olarak, ilgi çekici ve doğal bir yolla aktarmaktadır. Kelimeler etkili ve sürükleyici. Kelimeler özgün ve uygun. Yazarın ne demek istediği kolayca anlaşılıyor	Anlatım tek düze olmasına rağmen, seçilen kelimeler işlevsel. Genel anlamda yazarın ne demek istediği kolayca anlaşılıyor. Sıradan kelimeler ve deyimler iletişimi sağlıyor fakat okuyucunun hayal gücünü pek zorlamıyor.	Yazar çok az kelime hazinesine sahip ya da özel anlamı ifade edecek kelimeleri kullanmak için çaba sarf etmemiş. Kelimeler ve tamlamalar anlamı bozacak kadar yaratıcılıktan uzak.



5 CÜMLE AKICILIĞI		
(5)	(3)	(1)
Yazı çok güzel bir ahenk, uyum ve akıcılığa sahip. Cümleler etkileyici, güçlü ve çeşitli ifadelerle güzel oluşturulmuş. Cümleler; anlamı zenginleştirmek ve önemini vurgulamak için özenle oluşturulmuş. Cümleler hem uzunluk olarak hem de yapı olarak çeşitli	Yazının durağan bir ahengi var fakat daha hoş olabilir ya da düzenli bir şekilde aktarılabilir. Cümleler genelde hatasız oluşturulmuş, bir arada anlamlı duruyor. Okuyucunun cümlelerin birbiriyle bağını anlaması için ipuçları verilmemiş. Yani bağlaçlar kullanılmamış	Okuyucu metni anlamak için çok çaba sarf etmeli. Yazı aşağıdaki sorunlardan daha fazlasını içeriyor. Cümleler karmaşık, yarım kalmış, konudan konuya atlıyor ve biçimsiz. Tamlamalar düzgün değil. Yazı sürükleyici değil, okuyucu okurken sıkılıyor.
6 İMLA		
(5)	(3)	(1)
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. Dilbilgisi kullanımı doğru ve metni açıklamaya yardımcı oluyor. Satır başları düzgün ve organizasyonu kuvvetlendiriyor	Yazar standart imla kurallarını tam olmasa da biliyor. İmla bazen güzel kullanılmış ve yazıyı zenginleştiriyor bazen de hatalar okumayı zorlaştırıyor. Yazıyı daha güzel hale getirmek için biraz düzeltme yapılması gerekir. Satır başı yapılmaya çalışılmış ama tam olarak doğru yerlerde değil.	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. Okuyucunun önce metni çözmek için okuması, sonra anlamak için okuması gerekir. Çok dikkatli düzeltilmesi gerekir. Satır başı yok, düzensiz ya da çok fazla (her cümle başında) ve metnin organizasyonu ile ilgisi yok



+1 SUNUM		
(5)	(3)	(1)
Metnin şekli ve sunumu, okuyucunun mesajı anlaması ve birleştirebilmesini kolaylaştırıyor. Göze hoş görünüyor. Harflerde kullanılan eğim hep düzgün devam etmiş, harfler açıkça yazılmış, kelimeler arasındaki boşluk hep aynı şekilde düzgün verilmiş ve metnin okunması kolay. 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.	Yazarın mesajı bu şekilde de anlaşılabilir. Her ne kadar harflerin şekli ve boyutları farklı, bazıları eğik bazıları düz yazılmış, boşluklar orantısız verilmiş olsa da el yazısı okunabilir.	Metnin sunumundan kaynaklanan sorunlardan dolayı okuyucu yanlış mesaj alıyor. 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.



Ek 8. Yazma Tutumu Ölçeği

İsim:

Numara:

Sınıf:

1. Bir şeyin oluş nedeni ile ilgili yazı yazdığında nasıl hissedersin?

			
Çok mutlu ()	Mutlu ()	Mutsuz ()	Çok mutsuz ()

2. Bir konu ile ilgili kendi fikrini anlatan bir mektup yazdığında nasıl hissedersin?

			
Çok mutlu ()	Mutlu ()	Mutsuz ()	Çok mutsuz ()

3. Kitaplar yazmış olan bir yazar olsan kendini nasıl hissedersin?

			
Çok mutlu ()	Mutlu ()	Mutsuz ()	Çok mutsuz ()

4. Bir gazete ya da dergide yazar olsan kendini nasıl hissedersin?



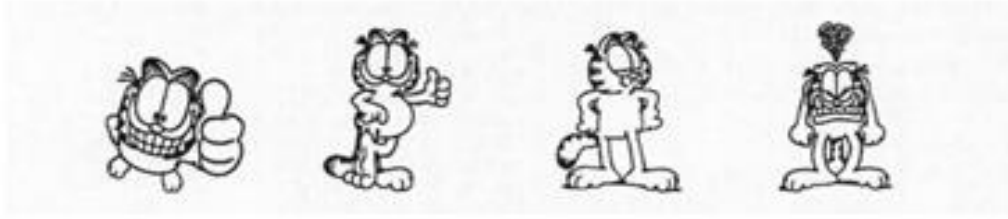
Çok mutlu ()

Mutlu ()

Mutsuz ()

Çok mutsuz ()

5. Şu an olduğundan daha iyi bir yazar olsan nasıl hissedersin?



Çok mutlu ()

Mutlu ()

Mutsuz ()

Çok mutsuz ()

6. Ödev yapmak yerine bir hikâye yazma hakkında nasıl hissedersin?



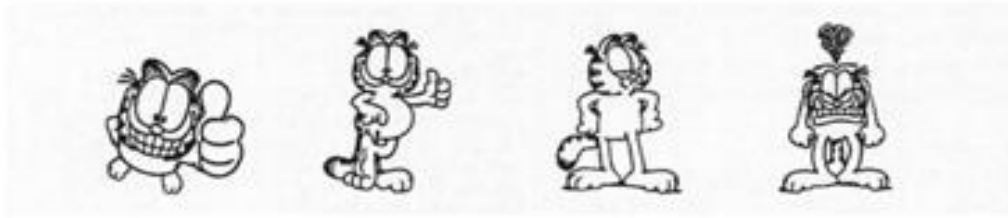
Çok mutlu ()

Mutlu ()

Mutsuz ()

Çok mutsuz ()

7. Televizyon izlemek yerine bir hikâye yazma hakkında nasıl hissedersin?



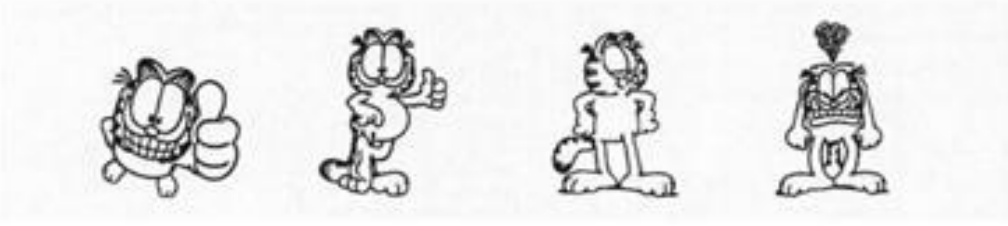
Çok mutlu ()

Mutlu ()

Mutsuz ()

Çok mutsuz ()

8. Hayat Bilgisi dersinde yaptığın bir şey ile ilgili yazı yazma hakkında nasıl hissedersin?



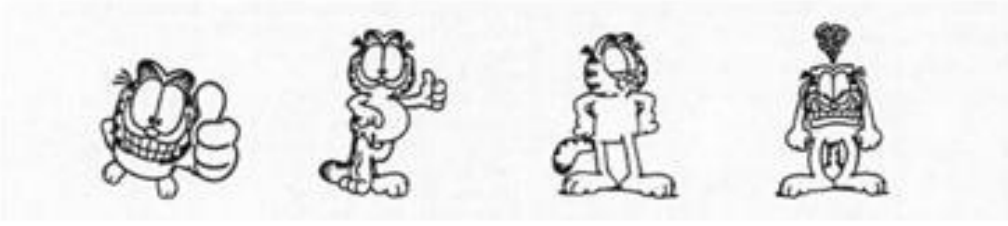
Çok mutlu ()

Mutlu ()

Mutsuz ()

Çok mutsuz ()

9. Okulda daha fazla yazı yazabilsen nasıl hissedersin?



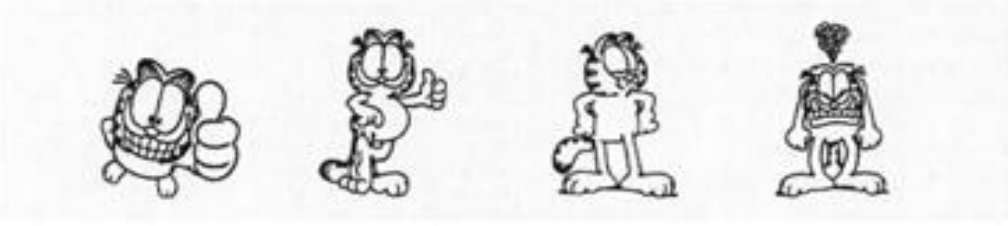
Çok mutlu ()

Mutlu ()

Mutsuz ()

Çok mutsuz ()

10. Öğretmeninin yeni bir konu hakkında söylediği önemli şeyleri yazma hakkında nasıl hissedersin?



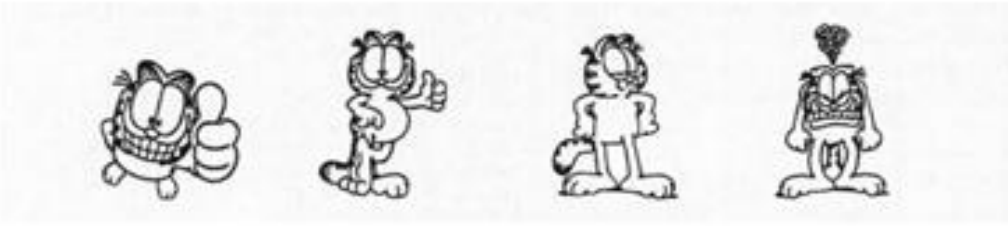
Çok mutlu ()

Mutlu ()

Mutsuz ()

Çok mutsuz ()

11. Okulda uzun bir hikâye ya da rapor yazdığında nasıl hissedersin?



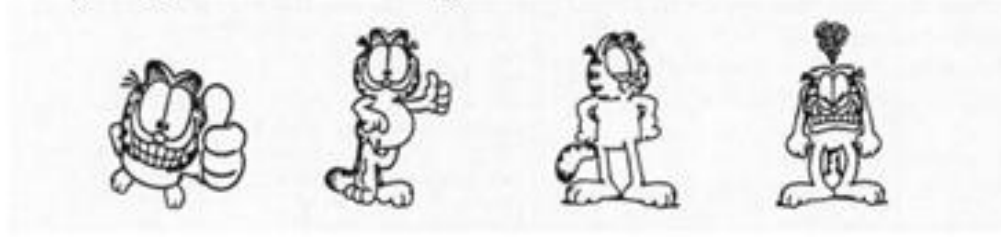
Çok mutlu ()

Mutlu ()

Mutsuz ()

Çok mutsuz ()

12. Hayat Bilgisi dersinde sorulara cevap yazarken nasıl hissedersin?



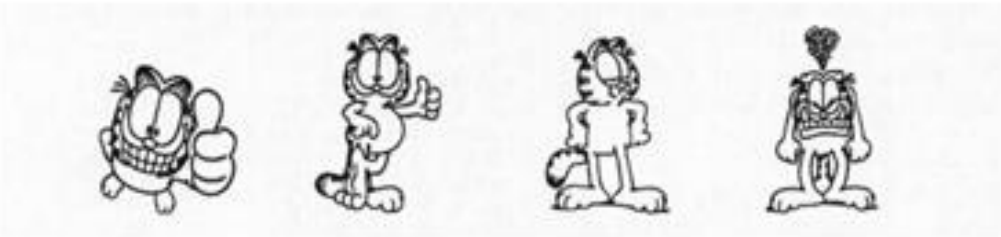
Çok mutlu ()

Mutlu ()

Mutsuz ()

Çok mutsuz ()

13. İnsanların satın alabileceği bir ürünün reklam metnini yazsan nasıl hissedersin?



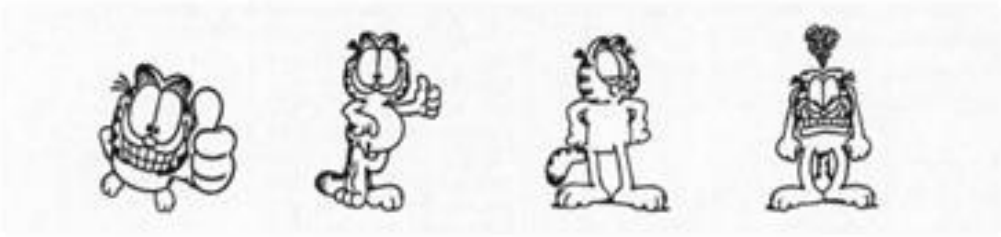
Çok mutlu ()

Mutlu ()

Mutsuz ()

Çok mutsuz ()

14. Sınıf için bir dergi hazırlayacak olsan nasıl hissedersin?



Çok mutlu ()

Mutlu ()

Mutsuz ()

Çok mutsuz ()

15. Başına gelen şeylerle ilgili yazı yazsan nasıl hissedersin?



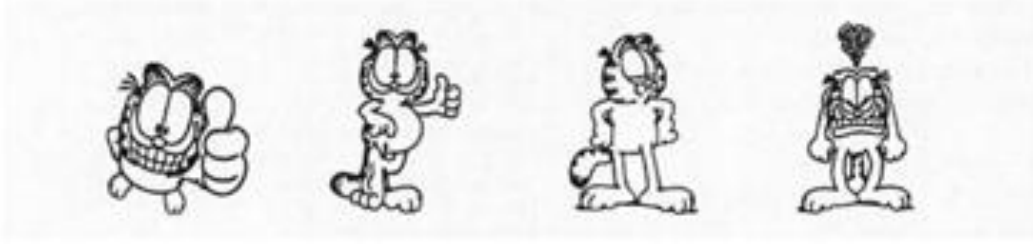
Çok mutlu ()

Mutlu ()

Mutsuz ()

Çok mutsuz ()

16. Başka birisinin bakış açısından yazı yazsan nasıl hissedersin?



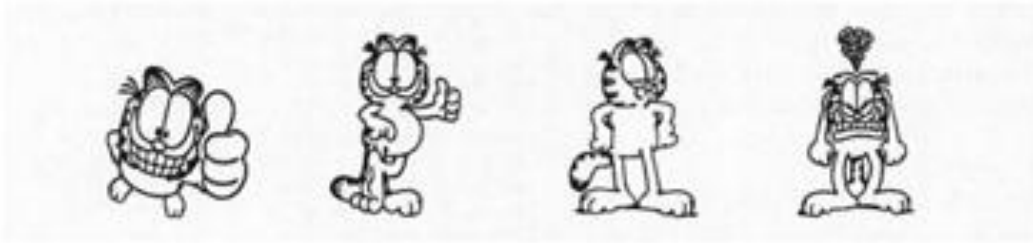
Çok mutlu ()

Mutlu ()

Mutsuz ()

Çok mutsuz ()

17. Yazdığın kelimeleri doğru yazıp yazmadığını kontrol ettiğinde nasıl hissedersin?



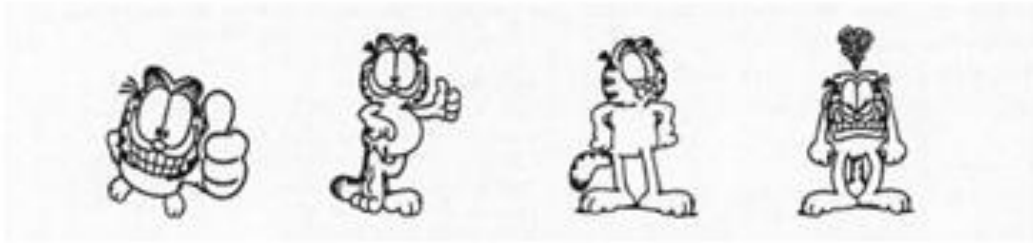
Çok mutlu ()

Mutlu ()

Mutsuz ()

Çok mutsuz ()

18. Yazdığın bir şeyi sınıf arkadaşların okusa nasıl hissedersin?



Çok mutlu ()

Mutlu ()

Mutsuz ()

Çok mutsuz ()

Ek 9. Örnek Ders Planı

4. HAFTA DERS PLANI	
Dersin Adı	Türkçe
Sınıf	3
Hafta	4
Konu	Basit üç cümleyi birleştirme
Anahtar Kelimeler	Cümle, Cümle birleştirme
Süre	40+40
Öğrenme- Öğretme Yöntem ve Teknikleri	Düz anlatım, soru cevap, tartışma, gösterip yaptırma, Dikkati Çekme, Gözden Geçirme
Materyal	Çalışma yaprakları
Amaç	Basit üç cümleyi birleştirme
KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ ARAÇ VE GEREÇLER	Tahta, Çalışma yaprakları
DERS ALANI	Sınıf
2. Derse Giriş Öğrencilere sınıf arkadaşlarından en iyi kiminle anlaştıkları sorulur ve bu konu hakkında konuşmaları istenilir. Konuşma sırasında diğer öğrencilerin de konuşan arkadaşının kurduğu cümleleri dikkatlice dinlemeler, dinledikleri cümlelerde önceki haftalarda yaptıkları cümle birleştirme etkinliklerine benzeyen cümleler olup olmadıklarını bulmaları istenir. Örneğin: Ali'yi seviyorum çünkü çok komik.	

Örnek cümlede 3. Hafta cümle birleştirme etkinliklerindeki “çünkü” kelimesi yer almaktadır.

Bu cümlenin aslında hangi iki cümlenin birleşimi olduğu ve bu iki cümleyi birleştirirken neyden yararlanıldığı öğrencilere sorulabilir.

Ali çok komik.

Ali’yi çok seviyorum.

2.1.Ön Bilgileri Harekete Geçirme/ Konuya İlgi Toplama

Öğrencilerin cümlelerinden yola çıkılarak önceki haftalarda yapılan cümle birleştirme etkinlikleri kısa bir şekilde hatırlanır.

2.2.Öğrenme Amaçlarını İfade Etme

Cümlelerin yazılı anlatımındaki önemi anlatılarak daha kaliteli ve etkili cümleler kurabilmek için basit üç cümleyi birleştirerek daha kaliteli ve akıcı cümleler elde etmek amaçlanır.

3. Öğrenme- Öğretme Süreci

- Derse giriş aşamasında öğrencilere hangi arkadaşınla daha iyi anlaşıyorsun sorusuna verdiği yanıtlar da göz önünde bulundurularak öğrenciler ikili gruplar haline getirilir.
- Öğrencilere cümle birleştirme çalışmalarında akranlarıyla birlikte yola devam edileceği sebepleriyle (yardımlaşma, iş birliği ve grup çalışması) anlatılır.
- Cümle birleştirme etkinlikleri yapılırken grup arkadaşlarının birlikte hareket etmesi gerektiği anlatılır.
- Öğrencilere çalışma kağıtları dağıtılır.
- Öğretmen basit üç cümleyi birleştirerek daha iyi bir yazma becerisine sahip olunabileceğini açıklar.
- Çalışma kağıdındaki birinci örnek tahtaya yazılır ve öğrencilerle incelenir.
- Örnek:

Kahvaltı yaptım.

Gazete okudum.

İşe gittim.

Birleştirilmiş cümle: Sabah kahvaltı yaptıktan sonra gazete okudum ve işe gittim.

- Önce birleşecek cümleler okunmalı ardından akranlar kendi aralarında en uygun birleşimi bulmak için cümleleri sözlü olarak birbirlerine söylemeleri gerekmektedir.
- Akranlar ortak bir birleşimde karar verdiklerinde etkinlik kağıtlarına cümleyi yazmalılar.
- Cümle yazma işlemi bittiğinde akranların birbirlerinin cümlelerini kontrol etmeleri gerekmektedir.
- Bu kontrol sırasında göze çarpan yanlışlıkların düzeltilmesi gerekmektedir.
- Akranlar birbirlerinin hatalarını düzeltirken aynı zamanda kendileri de pekiştirme yapmış olacaklardır.
- Tüm gruplar cümleyi birleştirdikten sonra seçilen grup sözcüsü birleştirilmiş olan cümleyi okur ve bütün gruplar en iyi birleşim cümlesini oylar.
- Bu şekilde etkinlik kağıdındaki 3 sayfa hep beraber yapılır. Geriye kalan son sayfayı her grup kendisi yapar ve bitirdiğinde öğretmene etkinlik kağıtları teslim edilir.
- Bütün öğrenciler çalışma yapraklarını bitirdiğinde öğretmen tarafından cevaplar kontrol edilir.

4. Kapanış/ Sonuç

4.1 Dersi Özetleme ve Bitirme

- Öğretmen dersi sonundan konuyu en iyi örnekleyen iki örneği tekrar ederek akılda kalmasını sağlar ve dersi sonlandırır.
- Örnek:
Oda karanlıktı.
Oda küçüktü.
Oda soğuktu.
Birleştirilmiş cümle: Karanlık oda küçüktü.
Oda karanlık ve küçüktü.
Oda küçük ve karanlıktı.
- Örnek:
Annemi çok özledim.

Babamı çok özledim.

Kardeşimi çok özledim.

Birleştirilmiş cümle: Annemi, babamı ve kardeşimi çok özledim.

4.2.Ölçme ve değerlendirme

- Öğretmen tarafından öğrencilerin derse katılımları gözlemlenir.
- Öğrencilere dağıtılan etkinlik kağıtları incelenecek. Etkinlik kağıtları öğrenci portfolyo dosyasında muhafaza edilir.

Ek 10. Etik Komisyon Raporu

Evrak Tarih ve Sayısı: 01.02.2024-E.867876



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Komisyonu



Sayı : E-77082166-302.08.01-867876
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

01.02.2024

DAĞITIM YERLERİNE

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı **Doktora Öğrencisi Muhammet ÇOLDUR'un**, **Prof.Dr.Mustafa YILDIZ'ın** danışmanlığında yürüttüğü *"Akran Destekli Cümle Birleştirme Yöntemiyle İlkokul 3.Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi: Bir Eylem Araştırması"* adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **23.01.2024** tarih ve **02** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2024 - 146

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste
DAĞITIM
Gereği:
Sayın Prof. Dr. Mustafa YILDIZ

Bilgi:
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Ek 11. Milli Eğitim Müdürlüğüne Bağlı Okullarda Uygulama İzin Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 07.03.2024-E.899422



T.C.
ŞANLIURFA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-26292541-44-98214025
Konu : Araştırma, Uygulama ve Anket İzni
(Muhammet ÇOLDUR)

06.03.2024

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : 17.07.2023 tarih ve 79871462 sayılı Valilik Makam Onayı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Muhammet ÇOLDUR tarafından tutanakta belirtilen konu ile ilgili araştırma izni hakkındaki 06.02.2024 tarih ve 872513(DYS:96195040) sayılı yazısı, ilgi sayılı Valilik Makam Onayı ile oluşturulan komisyon tarafından incelenmiştir. İlgilinin çalışmasının Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21/01/2020 tarih ve 2020/2 sayılı genelgede belirtilen hususlar çerçevesinde uygulanabileceği ekte gönderilen komisyon tutanağı ile onaylanmıştır. Denetimleri ilgili okul, ilçe milli eğitim müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere derslerin aksatılmaması kaydıyla, araştırmanın ayrıca öğrenci, veli ve/veya öğretmenlerden alınacak izin ve gönüllük esasları çerçevesinde 2023-2024 eğitim öğretim yılı sonuna kadar tutanakta belirtilen ilimizde Viranşehir ilçesinde yer alan Viranşehir Giyimli İlkokulundaki öğrencilere yönelik araştırma, uygulama ve anket çalışması yapılması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ve rica ederim.

Asım SULTANOĞLU
İl Milli Eğitim Müdürü

Ek:
1-Komisyon Tutanağı (1 sayfa)
2-Anket (40 Sayfa)

Dağıtım:
Gereği:
Viranşehir İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne

Bilgi:
Gazi Üniversitesi Rektörlüğüne
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

Ek 12. Veli Onam Formu Örneği

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “Akran Destekli Cümle Birleştirme Yöntemiyle İlkokul 3.Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi: Bir Eylem Araştırması” adıyla 24.02.2024-30.05.2024 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Bu araştırmanın amacı ilkokul 3.Sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin geliştirilmesinde akran destekli cümle birleştirme yönteminin etkisini ortaya koymaktır

Araştırma Uygulaması: Anket / Görüşme / Gözlem şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : MUHAMMET ÇOLDUR

İletişim bilgileri :

*Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
.....’in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.
(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).*

.../.../.....

İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...