

**AKTİF ÖĞRENME TEKNİKLERİNİN İLKÖĞRETİM
6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YAZIM VE NOKTALAMA
KURALLARI BAŞARISI VE DERSE KARŞI
TUTUMLARINA ETKİSİ**

ASLI MADEN

Yüksek Lisans Tezi

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Yrd. Doç. Dr. Abdulkerim DİNÇ

2013

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

**AKTİF ÖĞRENME TEKNİKLERİNİN İLKÖĞRETİM 6. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN YAZIM VE NOKTALAMA KURALLARI
BAŞARISI VE DERSE KARŞI TUTUMLARINA ETKİSİ**

(Effect Of Active Learning Techniques On The Success Of 6th Grade Students
To Use Spelling And Punctuation Rules And Their Attitudes Towards The
Lesson)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Aslı MADEN

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Abdulkerim DİNÇ

**ERZURUM
Şubat, 2013**

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Yrd.Doç.Dr. Abdülkerim DİNÇ danışmanlığında, Aslı MADEN tarafından hazırlanan "Aktif Öğrenme Tekniklerinin İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazım ve Noktalama Kuralları Başarısı ve Derse Karşı Tutumlarına Etkisi" başlıklı çalışma 28 / 09 / 2012... tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyesi :

Doç.Dr. Serhan Alkan İSPİRLİ

İmza:

.....

Jüri Üyesi :

Yrd.Doç.Dr. Abdülkerim DİNÇ

İmza:

.....

Jüri Üyesi :

Yrd.Doç.Dr.Tacettin SİMŞEK

İmza:

.....

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

.../.../....

Prof. Dr. H. Ahmet KIRKKILIÇ
Enstitü Müdürü

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans/Doktora Tezi olarak sunduğum “Aktif Öğrenme Tekniklerinin İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazım ve Noktalama Kuralları Başarısı ve Derse Karşı Tutumlarına Etkisi” başlıklı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onuruma doğrularım.

Tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Atatürk Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

29/05/2013

(İmza)


Aslı MADEN

ÖZET
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**AKTİF ÖĞRENME TEKNİKLERİNİN İLKÖĞRETİM 6. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN YAZIM VE NOKTALAMA KURALLARI BAŞARISI VE
DERSE KARŞI TUTUMLARINA ETKİSİ**

Ash MADEN

2013, 169 sayfa

Araştırmada, aktif öğrenme tekniklerinin 6. sınıf öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarını öğrenmedeki başarıları ve derse karşı tutumları üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Erzurum ili Oltu ilçesinde bulunan bir ilköğretim okulunun 6. sınıfında öğrenim gören 52 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan 52 öğrenci tesadüfi örneklem (random) yöntemi ile tanımlanmış, 27'si kontrol grubunda (6-A şubesi), 25'i ise deney grubunda (6-B şubesi) yer almıştır. Kontrol grubunda uygulama geleneksel öğretim yöntemi ile deney grubunda ise aktif öğrenme teknikleri (istasyon, kart gösterme ve sandviç) ile yürütülmüştür. Deney ve kontrol grupları belirlenirken ön test sonuçları karşılaştırılmış anlamlı bir fark olmadığı için rastgele atanmıştır. Çalışmada deneysel araştırma modelleri içerisinde en çok kullanılan “ön test-son test kontrol gruplu desen” esas alınmıştır. Araştırmanın alt problemlerine ait verilerin toplanmasında *Yazım ve Noktalama Başarı Testi* ve *Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği* kullanılmıştır. Ölçme araçlarının güvenilirlik ve geçerlik analizleri yapılmıştır. Uygulama öncesi ve sonrasında deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin başarı ve tutum düzeylerine ait veriler toplanmış ve analiz edilmiştir. Elde edilen veriler, SPSS 16 aracılığıyla *Mann Whitney U* ve *Wilcoxon Z* testleri kullanılarak analiz edilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazım ve noktalama kuralları başarıları ve derse karşı tutumları açısından ön test ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ancak son testte istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak aktif öğrenme tekniklerinin 6. sınıf öğrencilerin yazım ve noktalama kurallarına yönelik akademik başarıları ve derse karşı tutumları üzerinde geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Aktif öğrenme, Yazım (imla), Noktalama işaretleri, İstasyon, Kart gösterme, Sandviç, Geleneksel öğretim, Başarı ve Tutum.

ABSTRACT
MASTER THESIS

**EFFECT OF ACTIVE LEARNING TECHNIQUES ON THE SUCCESS OF 6TH
GRADE STUDENTS TO USE SPELLING AND PUNCTUATION RULES AND
THEIR ATTITUDES TOWARDS THE LESSON**

Aslı MADEN

2013, 169 pages

In the research, it was aimed to determine the effect of active learning techniques on the success of 6th grade students to learn spelling (Orthography) and punctuation rules as well as their attitudes towards the lesson. Study group composed of 52 6th grade students of a primary school found in Oltu, Erzurum. 52 students constituting the research were selected through random sampling. While 27 students (6-A) were included in the control group, 25 of them (6-B) were included in the experiment group. While traditional teaching method was applied in the control group, active learning techniques (station, card showing and sandwich) were applied in the experiment group. While determining the experiment and control groups, results of the pre-test were compared and random selection was performed as there was no significant difference. In the study, “pre-test post-test control group” pattern which is the most common experimental research methods was used. In collecting the data related to the sub-problems of the research, *Spelling and Punctuation Success Test* and *Attitude towards Turkish Lesson Scale* were used. Reliability and validity analyses of measurement tools were performed. Data related to the success levels and attitudes of students in the experiment and control groups before and after the application were collected and analysed. It was detected that there was no significant difference between the pre-test averages of students in the experiment and control groups in terms of their success in spelling and punctuation rules but there was a statistically significant difference in the post-test. As a conclusion, active learning techniques are more influential on the academic success of the 6th grade students in using the spelling and punctuation rules as well as their attitudes towards the lesson in comparison to the traditional teaching method.

Key Words: Active learning, Spelling (orthography), Station, Card showing, Sandwich, Traditional teaching, Success and Attitude.

ÖN SÖZ

İnsanların iletişim kurmak için kullandıkları en etkili ve düzenli araç dildir. Bireyin dilini tanıması ve dilini kullanmada gerekli becerileri edinmesi ana dili eğitimine bağlıdır.

Duygu, düşünce, isteklerin ve hayallerin karşımızdakilere ve çevremize aktarılmasının bir yolu da yazmadır. Yazının ortaya konması ve araç olması yazılı anlatım ile açıklanmaktadır. Yazma, insanın günlük yaşamında zorunlu olarak başvurduğu bir anlatım biçimidir. Yazarak bir şey anlatmak için birtakım kurallara uyulması gereklidir. Yazma becerisi ve yazılı anlatım çeşitli kurallara bağlı olarak gerçekleşir. Bu kurallar yazım ve noktalama kuralları olarak adlandırılmaktadır. Yazım ve noktalama kurallarına uygun olmayan yazılar, anlam ve biçim açısından eksik kalmakta ve yanlışlıklar içermektedir. Yazım ve noktalama kuralları, ana dili eğitim sürecinde bireye kazandırılmaktadır. Yazma eğitiminde yazım ve noktalama kuralları öğretiminde günümüzde durum tespitine dayalı araştırmalar, yazım ve noktalama kurallarının kullanımı konusunda büyük sorunlar olduğunu göstermektedir. Bu problemlerin çözümüne yönelik olarak uygulamaya dönük araştırmalar da yapılmaktadır. Bu araştırmada da aktif öğrenme tekniklerinin 6. sınıf öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarını öğrenmedeki başarıları ve Türkçe derse karşı tutumları üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır.

Çalışma konusunun tespiti, planlanması, uygulanması, sonuçların değerlendirilmesi ve raporlaştırılmasında katkıları olan değerli akademisyenler bulunmaktadır.

Başta, lisansüstü eğitimimin her aşamasında telkin ve tavsiyelerini esirgemeyen, akademik kişiliğimin şekillenmesinde samimi ve yapıcı yönlendirmelerde bulunan çok kıymetli danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Abdulkerim DİNÇ'e teşekkür ederim.

Çalışmanın başından sonuna kadar tüm aşamalarda gerek akademik gerekse manevi anlamda desteğini gördüğüm eşim Doç. Dr. Sedat MADEN'e; tez çalışmasının planlanması, verilerin toplanması ve analizinde, tez çalışmamın tashihinde yardımlarını gördüğüm değerli arkadaşım Yrd. Doç. Dr. Erhan DURUKAN'a; öneri ve görüşleri ile araştırmanın tamamlanmasında katkısı olan Türkçe Eğitimi Bölümündeki hocalarıma şükranlarımı sunarım.

Erzurum 2013

Aslı MADEN

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
	No
TEZ KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	II
TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	III
ÖZET.....	IV
ABSTRACT.....	V
ÖN SÖZ.....	VI
İÇİNDEKİLER.....	VII
TABLolar DİZİNİ.....	IX
ŞEKİL VE GRAFİKLER DİZİNİ.....	X
KISALTMALAR DİZİNİ.....	XI

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Amaç.....	8
1.3. Önem.....	8
1.4. Varsayımlar.....	10
1.5. Sınırlılıklar.....	10
1.6. Tanımlar.....	10

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	13
2.1.Dil.....	13
2.2. Yazılı Anlatım.....	15
2.2.1. Yazılı Anlatımın Unsurları.....	20
2.2.2. Yazılı Anlatımın Önemi.....	26
2.3. Yazım ve Noktalama Kuralları	29
2.3.1.Yazım Kuralları.....	30
2.3.1.1. Türkçenin yazım kuralları.....	30
2.3.2. Noktalama İşaretleri/Kuralları.....	31
2.3.2.1. Türkçede kullanılan noktalama işaretleri.....	34
2.4. Yazım ve Noktalama Kurallarının Öğretimi.....	35
2.7. Aktif Öğrenme.....	52

2.7.1. Aktif Öğrenmenin Öğrenme Sürecine Katkıları.....	54
2.7.2. Aktif Öğrenmede Öğrenci Ve Öğretmen Rollerini.....	55
2.8. Aktif Öğrenme Teknikleri.....	61
2.8.1. Araştırma Kullanılan Aktif Öğrenme Teknikleri.....	63
2.9. Aktif Öğrenme Tekniklerinin Yazım ve Noktalama Kuralları Öğretiminde Kullanımı	65
2.10. İlgili Araştırmalar.....	68
2.10.1. Yazım ve Noktalama Kuralları İle İlgili Araştırmalar.....	68
2.10.2. Aktif Öğrenme İle İlgili Araştırmalar.....	84

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM.....	90
3.1. Araştırmanın Modeli.....	90
3.1.1. Kontrol Grubuna Yönelik İşlemler.....	92
3.1.2. Deney Grubuna Yönelik İşlemler.....	93
3.2. Çalışma Grubu.....	96
3.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması.....	98
3.3.1. Yazım ve Noktalama Başarı Testi.....	98
3.3.2. Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği.....	101
3.4. Verilerin Analizi.....	101

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR.....	103
4.1. Aktif Öğrenme Tekniklerinin Başarıya Etkisiyle İlgili Bulgular	103
4.2. Aktif Öğrenme Tekniklerinin Dersle Karşı Tutuma Etkisiyle İlgili Bulgular	110

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER.....	115
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	115
5.2. Öneriler.....	120
KAYNAKÇA.....	121
EKLER.....	140
ÖZ GEÇMİŞ.....	158

TABLO DİZİNİ

	Sayfa No
Tablo 2.1. Türkçenin yazım kuralları.....	31
Tablo 2.2. Türkçe kullanılan noktalama işaretleri.....	35
Tablo 2.3. “Yazım ve noktalama kurallarını uygulama” amacı ile ilgili 6. sınıflara yönelik kazanımlar.....	41
Tablo 2.4. “Yazım ve noktalama kurallarını uygulama” amacı ile ilgili 7. sınıflara yönelik kazanımlar.....	46
Tablo 2.5. “Yazım ve noktalama kurallarını uygulama” amacı ile ilgili 8. sınıflara yönelik kazanımlar.....	49
Tablo 2.6. Aktif öğrenme sürecinde kullanılan yöntem ve teknikler.....	63
Tablo 3.1. Araştırma uygulama süreci.....	92
Tablo 3.2. Kontrol ve deney gruplarının ön test karşılaştırması.....	96
Tablo 3.3. Ynbt sorularının konuları, madde güçlük (p) ve ayırt edicilik (r) endeksleri.....	100
Tablo 3.4. Değişkenlerin dağılımının normalliğine ilişkin test sonuçları.....	102
Tablo 3.5. Değişkenlerin dağılımının normalliğine ilişkin test sonuçlar	102
Tablo 4.1. Kontrol grubunun ynbt ön test - son test karşılaştırma sonuçları.....	103
Tablo 4.2. Deney grubunun ynbt ön test - son test karşılaştırma sonuçları.....	104
Tablo 4.3. Kontrol ve deney gruplarının ynbt ön test ve son test karşılaştırma sonuçları.....	105
Tablo 4.4. Kontrol grubunun tdytö ön test - son test karşılaştırma sonuçları.....	109
Tablo 4.5. Deney grubunun tdytö ön test - son test karşılaştırma sonuçları.....	110
Tablo 4.6. Kontrol ve deney gruplarının tdytö ön test ve son test karşılaştırma sonuçları.....	111

ŞEKİL VE GRAFİKLER DİZİNİ

	Sayfa
	No
Şekil 3.1. Kontrol ve deney gruplarının YNBT ön test karşılaştırması.....	98
Şekil 3.2. Kontrol ve deney gruplarının TDYTÖ ön test karşılaştırması.....	99
Şekil 4.1. Kontrol ve deney gruplarının YNBT ön test ve son test karşılaştırması.....	106
Şekil 4.2. Kontrol grubunun YNBT ön test ve son test karşılaştırması.....	107
Şekil 4.3. Deney grubunun YNBT ön test ve son test karşılaştırması.....	108
Şekil 4.4. Kontrol ve deney gruplarının TDYTÖ ön test ve son test karşılaştırması.....	112
Şekil 4.5. Kontrol grubunun TDYTÖ ön test ve son test karşılaştırması.....	113
Şekil 4.6. Deney grubunun TDYTÖ ön test ve son test karşılaştırması.....	114

KISALTMALAR DİZİNİ

EARGED	Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
TDK	Türk Dil Kurumu
TDYTÖ	Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği
YNBT	Yazım ve Noktalama Başarı Testi

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Eğitim sisteminin iki temel işlevi bulunmaktadır: Bireysel gelişimi sağlama / bireyselleştirme ve sosyal gelişimi sağlama / sosyalleştirme. Eğitim faaliyetleri, tüm donanımları ile öncelikle bireyin kendi özelliklerini tanımasını ve içinde bulunduğu topluma uyumunu sağlamasını hedefler. Bu hedefe ulaşırken bireyin, toplumun ve çağın gereksinimlerini dikkate alır. Ancak tüm bu faaliyetlerin başarıya ulaşabilmesi, bireyin çevresiyle doğru ve etkili iletişim kurabilmesine bağlıdır. Çünkü kendisini ifade edemeyen, olay ve durumlar karşısında düşünce ve çözümlerini açıklayamayan, dolayısıyla iletişimde başarısız olan bireyler hem psikolojik hem de sosyal anlamda gelişim sorunları yaşarlar. Bu da eğitim süreci içinde çeşitli problemleri doğurur. Bahsedilen sorunları yaşamamak için dil eğitimine, dil becerileri ile ilgili ilkelerin öğretimine ayrı bir önem vermek gerekmektedir.

Bireyin dilini tanıması ve dilini kullanmada gerekli becerileri edinmesi ana dili eğitimine bağlıdır. Ana dili eğitiminin temel amacı, bireye anne ve yakın çevresinin kullandığı dili doğru ve etkili kullanma becerisi kazandırmaktır. Ana dili eğitimi, bireyi etkili iletişim kurabilecek şekilde temel dil becerilerini kullanır duruma getirmelidir. Bunun için dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin kazanılması gerekir.

Bireyin dil gelişimi anne karnında başlar. Çocuklarda ilk önce dinleme/izleme yeteneği ortaya çıkar ve bu beceri/yetenek anne karnından itibaren gelişme gösterir. Dinleme yeteneğini 1,5-2 yaş döneminden itibaren konuşma yeteneğinin takip ettiği ve ardından görsel okuma; okul çağında da okuma ve son olarak yazma ile dil gelişiminin sürdüğü görülmektedir. Bu zincirin son halkasında bulunan yazma eğitiminin diğer süreçlere göre daha yavaş ve zorlu gerçekleştiği görülür. Yazma becerisi edinim sürecinin karmaşık olması, yazma becerisini tam ve doğru kazanmayı çoğu zaman olumsuz etkilemektedir. Çünkü yazmada; okumada olduğu gibi görsel bir obje yoktur. Yazmanın objesi hafıza ve çağrışımlarla zihin tarafından üretilir. Yazılar daha önce

kazanılmış bilgiler, tecrübeler yardımıyla ve zihnin çok boyutlu, etkin çalışmasıyla meydana gelir.

Dikkat edilmesi gereken bir öğretim süreci gerektiren yazma, 21. yüzyıla girerken de, kişisel ve toplumsal açılardan önemini korumaya ve her zamankinden daha değerli bir iletişim aracı olmaya devam etmektedir (Akyol, 2010). Yazma, günlük hayatımızda konuşmadan sonra en çok başvurduğumuz bir anlatım biçimidir. Yazmadaki temel amaç okuyucuya, kişi ve kişilere belli bir konuda belirli bir mesajı aktarmaktır (Özbay, 2006, s.8). Çevremizle iletişimde güzel ve doğru yazma, kişinin kendisini doğru ve etkili bir şekilde ifade etmesinde, sosyal çevresiyle sağlıklı iletişim kurmasında (toplumda sevgi, hoşgörü, barış ve demokratik bir ortamın oluşmasında) ve başkalarını anlamasında önemli bir etkidir (Calp, 2010). Yazılı anlatımın doğru ve etkili bir şekilde gerçekleşmesinde yazım ve noktalama kurallarına uyulması ön koşuldur. Aksi takdirde verilmek istenen anlam eksik kalır. İfadeler hem şekil hem içerik açısından yetersiz olur. Okuyucu ve dinleyici, yazının içeriğini anlamada zorlanır.

Günümüzde kullandığımız yazım kuralları, Türk Dil Kurumu tarafından hazırlanmış olan *Yazım Kılavuzu*'nda (2012) ayrıntılı olarak verilmekte ve *Türkçe Sözlük*'te (2008) şu şekilde tanım bulmaktadır: “Bir dildeki sözcüklerin yazılış biçimlerini belirleyen kurallar.” Yazım kuralları birçok kaynakta imla kavramı ile de karşılanmaktadır: “Bir dilin, kelimelerinin yazılı ve sözlü olarak kullanılmasında, birliğini sağlamak üzere, uyulması istenen kurallara imla kuralları denir” (Öner, 1982, s.111). Benzer tanımlarda; “Bir dilin sözcüklerinin doğru olarak yazıya geçirilmesini sağlayan ortak yazma biçimine yazım denir” (Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy, 2002, s.50). “Bir dilin belli kurallarla yazıya geçirilmesine yazım/imla denir. Başka bir deyişle yazım, dilin sözcüklerinin doğru olarak yazıya geçirilmesini sağlayan ortak yazma biçimidir” (Güneş, 2007). Korkmaz (2007, s.130), imla / yazım kavramını şu şekilde açıklamaktadır: “Bir dilin söz varlığını o dilde yürürlükte olan ses, şekil, köken vb. kurallara uygun olarak yazıya geçirme; dildeki sözleri kurallarına uygun olarak yazma.” Yazım kuralları, konuşma diline ait ifadelerin yazıya nasıl geçirilmesi gerektiğini ortaya koyan kurallar bütünüdür. “İmla çalışmalarıyla, öğrenciler, kullandıkları kelimelerin doğru yazılışlarını ve belli başlı imla/yazım kurallarını kavrar ve doğru yazma alışkanlığını kazanırlar” (Öz, 2003, s.268).

Noktalama işaretleri, yazılı anlatımın önemli araçlarıdır. Türk yazı dilinin ilk örnekleri olarak kabul ettiğimiz Göktürk Kitabeleri'nde ve Uygur yazılı metinlerinde noktalama işaretlerine rastlanmaktadır (Atasoy, 2009; Beyreli, Çetindağ, Celepoğlu, 2005; Ergin, 2009; Kalfa, 2000). Yazı dilinin ortaya çıkması ile birlikte noktalama işaretlerinin de ortaya çıktığını söylemek yanlış olmayacaktır. Günümüzde kullandığımız noktalama işaretleri ve bunların görevleri, Türk Dil Kurumu tarafından hazırlanmış olan *Yazım Kılavuzu*'nda (2012, s.27) şu şekilde açıklanmıştır: “Duygu ve düşünceleri daha açık ifade etmek, cümlenin yapısını ve duraklama noktalarını belirlemek, okumayı ve anlamayı kolaylaştırmak, sözün vurgu ve ton gibi özelliklerini belirtmek üzere noktalama işaretleri kullanılır.” Konuşma dilinin inceliklerini yazıya aktarmak ve verilmek istenen mesajın eksiksizce, doğru olarak alıcıya ulaştırılabilmesi için noktalama işaretleri gereklidir. Örnek olarak; “Ali, Polat Otel’de çalışıyor.” cümlesinde virgül işareti kullanılmaz ise “Ali Polat Otel’de çalışıyor.” şeklinde anlam karmaşasının yaşandığı bir cümle ortaya çıkar. Bu yönüyle noktalama işaretleri, trafik işaretleri ve levhaları gibidir. Nasıl ki trafik işaretleri ve levhaları, yollarda düzeni sağlayıp karmaşayı önliyorsa noktalama işaretleri de tıpkı trafik işaretleri ve levhaları gibi yazı dilinde düzeni sağlayıp ortaya çıkabilecek bir karmaşayı engellemektedir (Karabuğa, 2011, s.2). Yazım ve noktalama kurallarının önemi, duygu ve düşüncelerin önemine ve işlevine göre dizilip doğru biçimde anlamın verilmesinde gizlidir.

Yazım kuralları, uyulması zorunlu olan ve yazı dilinin tüm insanlarca doğru anlaşılabilmesini sağlayan kurallardır. Yazı dili içerisinde yer alan özel adların, sayıların, tarihlerin, yabancı kelimelerin, bağlaçların vb. birçok ifadenin nasıl yazılması gerektiğini bizlere gösteren kurallara yazım kuralları denilmektedir. Hem noktalama işaretlerinin hem de yazım kurallarının var olma sebepleri, yazı yazarken düşüncelerimizi kurallara uygun cümleler durumuna getirmemiz ve bu cümleleri etkili, amaca en iyi varacak şekilde sıralamamız içindir. Yazılı iletişimde doğru kodlama ancak noktalama işaretlerinin ve yazım kurallarının eksiksizce kullanılması ile sağlanabilir (Karabuğa, 2011, s.3).

Yazma eğitimi ve yazılı anlatıma yönelik öğretim faaliyetleri eğitim sistemimizin hemen her aşamasında yapılmaktadır. Eğitim öğretim sürecinin hemen her kademesinde yazılı anlatım ile ilgili derslere rastlanmaktadır. Buna karşın, günlük hayatta farklı eğitim seviyelerinde insanların sergiledikleri yazılı anlatım yanlışları,

yazılı anlatım becerilerinin istenilen düzeyde kazandırılmadığının ve geliştirilemediğinin bir işaretidir. Yükseköğretim düzeyindeki öğrencilerin, öğrenimlerini tamamlayıp mesleklerini icra edenlerin, lisansüstü eğitim görenlerin ve akademisyenlerin de yazılı anlatım konusunda eksikliklerinin olduğu ilgili araştırmalarda dile getirilmektedir. “Ülkemizde dil öğretiminin vahametini görmek için bu alanın uzmanı olmaya gerek yoktur. Bugün üniversite öğrencilerimizin önemli bir kısmı ders notları ve magazin haberleri dışında bir şey okumamaktadır. Kısa, kuru kalıplaşmış cümleciklerle konuşan, tüm ihtiyaçlarını birkaç yüz kelimeyle ifade etmeye çalışan, yazı yazmaktan korkan, basit bir dilekçeyi bile kurallarına uygun yazamayan, karşısındakini dinlemeyi bilmeyen insanlarımız dil eğitimimizde önemli sorunlarla karşı karşıya olduğumuzun göstergesidir” (Özbay, 2003, s.3).

Geleneksel öğretmen merkezli yaklaşımla eğitim sistemimizin hemen her kademesinde yer bulan yazılı anlatım öğretiminin yeterli başarıya ulaşamamasının birçok sebebi bulunmaktadır. Bu eksikliğin başta gelen sebeplerinden biri, yazma ve yazılı anlatım çalışmalarında kullanılan yöntem ve tekniklerin yetersizliğidir. Alan yazınında ilköğretim, orta ve yükseköğretim kademelerinde öğrenim gören öğrencilerin yazılı anlatım becerileri üzerine birçok araştırma yapılmıştır (Alkan, 2006; Arıcı ve Ungan, 2008; Avcı, 2006; Demir, 2003; Maden, 2011; Pekaz, 2007; Şahin ve diğerleri, 2011; Temizkan, 2001). Genel olarak, bu çalışmaların yazılı anlatım beceri düzeylerinin tespitine yönelik olduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda yazılı anlatım becerilerinin yetersizliğine dair durum tespitinde bulunulmuş; ancak yetersizliğin giderilmesine yönelik bazı örnekler dışında araştırma yapılmamıştır.

İlgili alan yazınında Türkçe yazılı anlatım becerileri üzerine yapılmış birçok araştırma bulunmaktadır. Duman’ın (1997) araştırma kapsamında yapmış olduğu alan yazını taramasında, yazılı anlatım becerileri üzerine yapılmış 30 yüksek lisans, 7 doktora tezi ve 12 makale ele alınıp incelenmiştir. 30 yüksek lisans tezinin 27’sinde mevcut yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesine yer verilirken 3 tezde farklı yöntem ve tekniklerle yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinin amaçlandığı görülmüştür. 7 doktora tezinin 5’inde de mevcut durum değerlendirilirken 2’sinde farklı yöntemlerle yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi yoluna gidilmiştir. 12 makalenin 10’unda da durum değerlendirmesinin yapıldığı, 2 makalede ise yeni yöntemlerle Türkçe yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinin amaçlandığı

görülmüştür. Yani incelenen 49 çalışmanın 42 tanesinde mevcut yazılı anlatım becerilerinin ne düzeyde olduğu ortaya konulmaya çalışılmış ve yazılı anlatım becerilerinin nasıl geliştirilebileceğine dair önerilere yer verilmiştir. 49 çalışmanın sadece 7'sini yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesine yönelik yeni yöntem ve tekniklerin kullanıldığı çalışmalar oluşturmaktadır.

Yazma / yazılı anlatım beceri düzeylerinin ölçüldüğü ve değerlendirildiği araştırmalarda, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretime öğrenimlerine devam eden öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ile ilgili elde edilen sonuçlar şu şekilde özetlenebilir (Duman, 1997, s.202):

- 1- Öğretmen ve öğrenciler yazılı anlatım çalışmalarına gereken önemi vermemektedirler.
- 2- Üniversite öğrencilerinin kurdukları cümlelerde eksiklikler ve bozukluklar görülmüştür.
- 3- Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin sosyoekonomik, sosyokültürel, cinsiyet ve sınıf değişkenleri açısından farklılaştığı görülmüştür.
- 4- 6, 7 ve 8. sınıflarda dil gelişimine paralel olarak yazılı anlatım becerilerinde düzgün bir gelişmenin gerçekleşmediği hatta sınıf ilerledikçe genel bir düşüşün olduğu saptanmıştır.
- 5- Yazılı anlatım çalışmalarında noktalama, imla, kelime eksikliği, kelime fazlalığı, uyumsuzluk, tekrar sıklığı, aykırı kelime kullanımı, sıralama yanlışları gibi hatalı cümlelerin sıklıkla kullanıldığı tespit edilmiştir.
- 6- Türkçe eğitimi bölümünde öğrenim görmeye hak kazanan öğretmen adaylarının, Türkçeyi yazılı olarak ifade etmekte zorluk çektiği, belli temel imla kurallarını öğrenemediği, yazarak ve okuyarak bol bol uygulama yapamadığı saptanmıştır.
- 7- Öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeyleri ile okul başarıları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki tespit edilmiştir.
- 8- Öğrencilerin, yazılı anlatım uygulamalarında dış yapı, iç yapı ve anlatım boyutlarında yanlışlar yaptıkları tespit edilmiştir.
- 9- Öğrencilerin yazma çalışmalarında çaba, gayret ve özveri göstermemeleri yazılı anlatım becerilerini olumsuz etkilemektedir. Öğrencilere gayret ve özveriyi

kazandırmak, Türkçe öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin özverili ve gayretli çalışmalarına bağlıdır.

10- Nitelikli Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin yetiştirilebilmesi için Yazılı Anlatım derslerinin öğrenci beklentileri de göz önünde bulundurularak daha titiz ve daha kapsamlı işlenmesi gerekmektedir.

11- Yapılan çalışmalar; uygun şartlar hazırlanır ve uygun yöntemlerle sistemli bir şekilde öğretim gerçekleşirse öğrencilerin yazılı anlatım hatalarının üniversite seviyesinde de düzelebileceği kanaatini ortaya koymaktadır.

Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesine yönelik bazı deneysel çalışmalarda çağdaş eğitim gereksinimlerine cevap veren yöntem ve teknikler kullanılmıştır. Aşağıda bazı örnekler yer almaktadır:

1- “Kelime Ağı Oluşturma” tekniğinin yazılı anlatım becerilerinin kazandırılmasındaki etkisini belirlemeyi amaçlayan bir araştırmada, kelime ağı oluşturma tekniğinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım becerileri arasında istatistiksel bakımdan deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Anılan, 2005).

2- Drama yönteminin yazılı anlatım becerileri üzerine olan etkisini belirlemeyi amaçlayan bir araştırmada, “Yaratıcı Drama Teknikleri” ile yapılan Türkçe derslerinin, geleneksel yolla yapılan Türkçe derslerine göre yazılı anlatım becerilerini daha fazla geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır (Karateke, 2006).

3- İpucu geri bildirim tekniğinin yazılı anlatım becerilerine etkisini belirlemeyi amaçlayan bir araştırmada, “İpucu Geri Bildirim Tekniği” öğrencilere yapılan sınavlarda uygulanmıştır. Bu teknik, yapılan bütün sınavlarda uygulanmış, bu sayede öğrencilerin bilgi eksikleri giderilmiş; bunun sonucunda deney grubu öğrenci hatalarında %80'lere varan düşüşler kaydedilmiştir. Kontrol grubu öğrencilerindeki değişim oranları ise çok az farklılaşmıştır (Pekaz, 2007).

4- İş birliği-gözlem yönteminin yazılı anlatım başarısı üzerine etkisini belirlemeyi amaçlayan bir araştırmada, “İş birliği-gözlem” yönteminin uygulandığı deney grubunun yazılı anlatım becerisi bakımından ön test-son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklar tespit edilmiştir (Erdiken,1996).

5- Türkçe öğretiminde, bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımının uygulandığı grubun öğrenmede ulaştığı eriş (okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri yönünden) düzeyleri ile bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımının uygulanmadığı grubun öğrenmede ulaştığı eriş düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan bir araştırmada, uygulama sonucunda deney grubu lehine anlamlı farklar bulunmuştur (Hamzadayı, 2010).

6- Tam öğrenme modelinin Türkçe okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerindeki erişye etkisini belirlemeyi amaçlayan bir araştırmada, tam öğrenme modeli ve geleneksel öğretim uygulamaları sonucunda, yazılı anlatım becerisinin kazandırılmasında tam öğrenme modelinin geleneksel yaklaşımdan daha etkili olduğu belirlenmiştir (Sever, 1993).

7- Yazma becerilerinin geliştirilmesinde yaşanan sorunlara çözüm yolları aramak için yaratıcı yazma yaklaşımından yararlanılan bir araştırmada, aktif öğrenme tekniklerinden yaratıcı yazma kullanılmıştır. Araştırma sürecinde, hem yaratıcı yazma sürecinin etkileri hem de noktalama ve yazım yanlışları tespit etmeye çalışmıştır. Uygulanan etkinliklerle öğrenci kendi yazdığı metinler üzerinde yazım ve noktalama kurallarını kavrama imkânı bulmuştur (Maltepe, 2006).

Bahsedilen araştırmaların problemleri ve sonuçları, Türkçe öğretiminde yazılı anlatım, dolayısıyla yazım ve noktalama kurallarının öğretimi ile ilgili önemli bir sorunun olduğunu ortaya koymaktadır. Bu araştırma ile yazım ve noktalama kurallarının kazandırılmasında çağdaş eğitim yaklaşımlarını destekleyecek bir öğretim biçiminin uygulaması örnek olarak sunulacaktır. Araştırmada, 6. sınıf öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarını uygulama başarıları ve derse karşı tutumları üzerinde aktif öğrenme tekniklerinin ne düzeyde etkili olduğu belirlenmeye çalışılacaktır. Ulaşılan sonuçlardan hareketle, yazılı anlatım çalışmalarında var olan sorunların çözümünde etkili olacak öneriler ortaya konulacaktır.

Yukarıda özetlenen problem durumu çerçevesinde çalışmada “Aktif öğrenme tekniklerinin 6. sınıf öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarını öğrenmedeki başarıları ve derse karşı tutumları üzerindeki etkisi ne düzeydedir?” problem cümlesine bağlı olarak şu alt problemlere cevap aranması ve sonuçlar doğrultusunda öneriler ortaya konması amaçlanmıştır:

1. *Aktif öğrenme* tekniklerinin (*Öğrenme İstasyonları, Top Taşıma, Sandviç, Kart Gösterme*) uygulandığı deney grubu ile *geleneksel öğretimin* uygulandığı kontrol grubu arasında yazım ve noktalama kurallarını öğrenmedeki başarı açısından anlamlı farklılık var mıdır?

2. *Aktif öğrenme* tekniklerinin (*Öğrenme İstasyonları, Top Taşıma, Sandviç, Kart Gösterme*) uygulandığı deney grubu ile *geleneksel öğretimin* uygulandığı kontrol grubu arasında Türkçe dersine yönelik tutum açısından anlamlı farklılık var mıdır?

Bu sorular aynı zamanda araştırmanın problemini ve çalışmanın amacını oluşturmaktadır.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı, aktif öğrenme tekniklerinin 6. sınıf öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarını öğrenmedeki başarıları ve derse karşı tutumları üzerindeki etkisini tespit etmektir. Aktif öğrenme teknikleri kullanılarak gerçekleştirilen yazım ve noktalama kuralları öğretimi ile öğrencilerin ilgili konudaki başarı düzeylerinin ne şekilde değişim göstereceği araştırmayı şekillendirmiştir. Yazım ve noktalama kuralları öğretiminde yaparak yaşayarak, diğer bir ifade ile uygulamalı olarak, bireysel ve grup çalışmaları ile kalıcı öğrenmeyi sağlayabilecek öğretim teknikleri kullanılmıştır. Geleneksel öğretimin dışında, öğrencilerin özelliklerine, isteklerine cevap verebilen öğretim biçimlerinin kullanılması şüphesiz uygulama yapılan derse karşı ilgi, tutum ve yaklaşımı da etkileyecektir. Bunun yanında derse, konuya, öğretmene karşı tutum ve diğer duyuşsal etkenler akademik başarı üzerinde etkilidir (House ve Prison, 1998; Kan ve Akbaş, 2006; Oliver ve Simpson, 1988). Bu gerekçe ile, araştırmada aktif öğrenmenin yazım ve noktalama kurallarını uygulama başarısı ile birlikte Türkçe dersine yönelik tutum üzerindeki etkisi araştırılmıştır.

1.3. Önem

Türk millî eğitim sisteminin *eğitim hakkı ve ferdin ve toplumun ihtiyaçları* gibi ilkelerinden hareketle, öğrencilerin duygu, düşünce ve hayallerini yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmeleri, Türkçeyi yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmaları, ilköğretim döneminde kendilerine yazılı anlatım becerilerinin doğru öğretim uygulamaları ile kazandırılmasına bağlıdır. Ezberci, kalıpların dışına çıkamayan bir ana dili eğitiminden ziyade aktif katılımı, yaparak-

yaşayarak öğrenmeyi ön plana çıkaran yaklaşım, yöntem ve teknikler ile yazım ve noktalama kurallarının öğretimi Türkçe öğretimi alanı için önem arz etmektedir. Yazım ve noktalama kurallarının öğretiminde çağdaş eğitim yaklaşımlarına uygun tekniklerin kullanılması, ana dili eğitimimiz için yeni bir bakış açısı getirecektir. Uygulamada olan Türkçe öğretimi programının temel felsefesini de destekleyecek olan bu araştırma öğretmenlere ve akademisyenlere yol gösterir niteliktedir.

Dil öğretimi sürecinin hedefleri, “kişiler ve kurumlar arası iletişimi sağlıklı kılmak, bireylerin niteliklerinin çağın gereklerine uygun olarak hızlı bir şekilde gelişmesine imkân sağlayıcı, etkili bir iletişim ortamı hazırlamak” (Özbay, 2003, s.3) şeklinde sıralanabilir. Ana dili olarak Türkçe öğretimi yukarıda sıralanan hedeflere ulaşmak için gerekli içerik, öğretim durumu ve sınav durumlarını belirlemek ve etkili şekilde uygulamak zorunludur.

Dil eğitiminin ve temel dil becerilerinin son ve en sistemli halkasını oluşturan yazma, ana dili eğitimi sürecinde edinilen bilgi ve becerilerin depolanması, kullanımın kolaylaşması, iletişimin düzenlenmesi gibi önemli işlemlere sahiptir. Anlatma etkinlikleri kapsamında ele alınan yazma; duygu, düşünce ve hayallerin, istek ve arzuların, bilinen ve görülenlerin, okunan ve/veya duyulanların dil aracılığıyla kâğıt üzerine güzel, doğru ve etkili bir şekilde aktarılması olarak ifade edilebilen yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi ve Türkçe derslerine karşı olumlu tutum geliştirilmesi başarı ve sağlıklı iletişim için önemlidir (Calp, 2010, s.225).

Günlük yaşamımızda birçok ifadeyi okuyarak veya dinleyerek anlarız. Aynı şekilde konuşarak veya yazarak anlatırız. Bu denklem insanın vazgeçilmez bir parçasını oluşturur. Anlatım becerilerinden konuşma, okulun dışında geliştirebilir. Ama yazılı anlatım becerileri ve özellikle yazım ve noktalama kurallarının kullanımı okul sıralarında edinilmektedir. Bu nedenle ilköğretim döneminde yazım ve noktalama kurallarının kullanımının eksiksiz bir şekilde öğrencilere kazandırılıp öğrencilerin orta ve yükseköğretime gönderilmeleri bu becerileri kalıcı bir şekilde edinip kullanabilmeleri için gereklidir. Bahsedilen gerekçelerden hareketle, yaparak yaşayarak, kalıcı öğrenmeyi destekleyen aktif öğrenme tekniklerinin yazım ve noktalama kurallarının öğreniminde kullanımı, Türkçe öğretimi alanı için önem arz etmektedir.

1.4. Varsayımlar

Bu araştırmada,

- Çalışma grubunun 6. sınıf öğrencilerini temsil edebildiği;
- Kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerin başarı ve tutumları üzerinde aktif öğrenme tekniklerinden ‘*Öğrenme İstasyonları, Top Taşıma, Kart Gösterme, Sandviç*’ kullanılarak yapılan ğretim dışında farklı bir faktörün etkili olmadığı;
- Kullanılan veri toplama araçlarının öğrencilerin kişisel bilgileri ile başarı, tutum ve görüşlerini yeterince toplayabildiği;
- Öğrencilerin veri toplama araçlarına ciddiyle, doğru ve tarafsız cevap verdiği varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

- Türkçe ğretimi yazma öğrenme alanı 6. sınıf yazım ve noktalama kurallarından büyük harf kullanımı, nokta, virgül, kesme işareti, tırnak işareti ile;
- Çalışma grubundaki 52 (*kontrol:27, deney:25*) ilköğretim 6. sınıf ğrencisi ile;
- Uygulamanın sürdüğü 7 hafta ile;
- Aktif ğrenme teknikleri (*Öğrenme İstasyonları, Top Taşıma, Kart Gösterme, Sandviç*) ile öğretimin öğrencilerin başarı ve tutum düzeylerine etkisi ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Yazma: “Öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini dilin imkânlarından yararlanarak ve yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmalarındır” (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006, s.7).

Yazılı Anlatım: Her türlü olay, düşünce, durum ve duyguları, dili en güzel şekilde kullanarak, belli bir plan dâhilinde başkalarına ve yarınlarına ulaştırarak kalıcılığını sağlamaya imkân veren araca, yazılı anlatım denir (Aktaş ve Gündüz, 2004, s.57).

Yazım (İmla): “Bir dilin söz varlığını o dilde yürürlükte olan ses, şekil, köken vb. kurallara uygun olarak yazıya geçirme; dildeki sözleri kurallarına uygun olarak yazma” (Korkmaz, 2007, s.130).

“Bir dilin belli kurallarla yazıya geçirilmesi, imla” (TDK, 2005, s.2155).

Noktalama İşaretleri: “Duygu ve düşünceleri daha açık ifade etmek, cümle yapısını ve duraklama noktalarını belirlemek, okumayı ve anlamayı kolaylaştırmak, sözün vurgu ve ton gibi özelliklerini belirtmek üzere kullanılan işaretlere noktalama işaretleri denir.” (Toparlı, 2000, s.156).

Duygu ve düşünceleri daha açık ifade etmek, cümle yapısını ve duraklama noktalarını belirlemek, okumayı ve anlamayı kolaylaştırmak, sözün vurgu ve ton gibi özelliklerini belirtmek üzere kullanılan işaretler (TDK, 2012, s.27).

Yöntem: “Hedefe ulaşmak için önceden belirlenmiş ya da izlenecek en kısa yol” (Demirel, 2006, s.76).

Teknik: “Öğretme yöntemini uygulamaya koyma biçimi.”(Demirel, 2006, s.76).

[.] **Nokta:** Cümle bittiğini anlatmak için sonuna konulan, küçük benek biçimindeki noktalama işareti (TDK, 2005, s.1480).

[,] **Virgül:** Yazılı cümlelerde birbiri ardınca sıralanan eş görevli kelime ve kelime grupları arasına konulan, kısa bir durmayı göstermek için kullanılan noktalama işaretinin adı (TDK, 2005, s.2093).

[“...”] **Tırnak işareti:** Bir metnin içinde başkasından aktarılan yazı veya sözlerin başına ve sonuna konulan noktalama işaretinin adı (TDK, 2005, s.1979).

['] **Kesme işareti:** Özel adlara, kısaltmalara ve sayılara getirilen ekleri, iki sözün birleşmesi sırasında ortaya çıkan ses düşmesini belirtmek için kullanılan noktalama işaretinin adı, kesme, kesme imi, apostrof (TDK, 2005, s.1146).

Aktif Öğrenme: Öğrencinin özelliklerinin, yapabileceklerinin, çözümlerinin ön plana çıkartıldığı; öğrenenin öğrenme faaliyetlerine aktif olarak katıldığı; karar verme, öz düzenleme, kontrol ve çözüm üretme fırsatlarının kendisine verildiği; olumlu bağımlılık ile iş birlikli çalışmaların yürütüldüğü; kuramsal ve uygulamalı

öğrenmeye hizmet eden teknik ve karmaşık öğretimsel işlerle öğrenenin zihinsel yeteneklerini kullanmasının önemsendiği çağdaş öğrenme yöntemi/öğrenme sürecidir.

Öğrenme İstasyonları: İstasyonlar hâlinde, ilköğretim döneminde öğrencilerin tek tek veya grup olarak bir kavramı yapılandırırken, bir konuyu keşfederken veya bir beceriyi kazanmak için sınıfta düzenlenmiş öğrenme alanlarını ve bu alanlarda yapılan öğretim faaliyetlerini içeren aktif öğrenme tekniğidir.

Top Taşıma: Öğrencilerin iç içe iki çember oluşturduğu, iç ve dış çemberdekilerin yüz yüze gelecek ve ikişerli eşleşecek biçimde ayakta durduğu ya da oturduğu ve belirli konu/problemlerle ilgili görüş alışverişinde bulunduğu aktif öğrenme tekniğidir.

Kart Gösterme: Öğrencilere kendilerine dağıtılmış kart/kâğıtlarla öğrendiklerini gözden geçirme, değerlendirme yapma, karar verme vb. imkânlar sunan aktif öğrenme tekniğidir.

Sandviç: Öğrencilerin herhangi bir konuyu öğrenmek için önce bireysel çalışma, sonra yaptıklarını arkadaşlarıyla paylaşma, birlikte somut bir ürün oluşturma örneğinin, grafik veya şema oluşturma ve bu ürünü sunma gibi çok aşamalı çalışmalar yaptığı aktif öğrenme tekniğidir.

Geleneksel yöntem: Öğretmen merkezli, öğretmenin bilgiyi öğrenenlere aktarma sürecini içeren ve sözlü anlatıma ağırlık veren yöntem (Demirel, 2006, s. 72). Bu yöntem, deneysel nitelikli araştırmalarda kontrol grubunda uygulanan, etkisi araştırılan yöntem dışında kalan; düz anlatım, soru cevap ve tartışma gibi tekniklere dayanan yöntemdir. Bu araştırmada kontrol grubunda kullanılan geleneksel yöntemde 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın yaklaşımı dikkate alınarak öğretmen merkezlilik değil, öğrenci merkezlilik esas alınmıştır.

Güneş (2011, s. 125), dil öğretiminde geleneksel yöntemin “eski yaklaşım ve yöntemler” olarak adlandırıldığını, bu eski yöntemlerin de uzmanlar tarafından davranışçı ve geleneksel olarak ikiye ayrıldığını ve bu yöntemlerin dayandığı temel görüşlerin birbirine çok yakın olduğunu ifade eder.

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Dil

İnsanın kendisini ifade etme ve çevresini anlama/anlamlandırma ihtiyacı iletişim eylemini ortaya çıkarır. İletişim ise gereksinim ve doğal yaşamın bir parçası olarak dil kullanımını zorunlu kılar. Bir araç olarak dil, en etkili ve kapsamlı iletişim aracıdır.

İnsanın kendi varlığının bilincinde bireysel ve sosyal yaşam gereksinimlerini karşılamak için kullandığı araçlardan en önemlisi dildir. Dil insanın çevresi ile anlaşma, paylaşma ve çözüm üretme aracıdır. İnsan duygu, düşünce ve isteklerini dil becerilerini kullanarak çevresine iletir. Bu iletim sosyal yaşam alanında bir etkileşimi, bireysel anlamda ise gelişimi beraberinde getirir. Dolayısıyla dil, insana nefes alıp verme, yeme-içme, uyuma vb. temel gereksinimler kadar gerekli olan bir unsurdur.

“Dil; bir anda düşünemeyeceğimiz kadar çok yönlü, değişik açılardan bakınca başka başka nitelikleri beliren, kimi sınırlarını bugün de çözemediğimiz büyüklü bir varlıktır. O, gerek insan gerek toplum gerekse insan ve toplumdaki ayrı düşünülemeyecek olan bilim, sanat, teknik gibi bütün alanlarla ilgili bulunan, aynı zamanda onları oluşturan bir kurumdur” (Aksan, 1998, s.11). İnsanın bireysel ve sosyal anlamda varlığını gösteren, soyut yönlerini de belirleyen ve yaşamın her anında / alanında kimlik özelliği taşıyan bir olgudur.

Dil, belli bir tanımla ifade edilemeyecek kadar geniş (insanın varlığının ilgili olduğu her şeyle arasında çok kuvvetli bağları bulunan) bir yapıya sahip olduğu için bugüne kadar dilin birçok tanımı yapılmıştır. Dil, “insanların meramlarını anlatmak için kullandıkları bir sesli işaretler sistemi” (Banguoğlu, 1990, s.8); “insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli anlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimaî bir müessese” (Ergin, 1998, s.3); “sistemli olarak üretilen bir simgeler düzeni aracılığıyla düşünce, duygu ve

isteklerin bildirişiminde kullanılan, içgüdüsel olmayan, yalnızca insana özgü bir yöntem” (Sapir, 1983, s.46); “insanlar arasında karşılıklı haberleşme aracı olarak kullanılan; duygu, düşünce ve isteklerin ses, şekil ve anlam bakımından her toplumun kendi değer yargılarına göre biçimlenmiş ortak kuralların yardımı ile başkalarına aktarılmasını sağlayan, seslerden örülü çok yönlü ve gelişmiş bir sistem” (Korkmaz, 2007, s.67) ve “insanların düşündüklerini, duyduklarını bildirmek için yararlandıkları ses, sözcük, cümle ve metinlerden oluşan anlaşma sistemi” (Sağır, 2002, s.11) olarak tanımlanabilmektedir.

Dil ile ilgili yapılan tanımlamalar, dilin insan yaşamı için önemini ve işlevini açıkça ortaya koymaktadır. İnsanı diğer canlılardan ve bir topluluğu diğerlerinden ayırıcı özelliğe sahip olan dil, kültür ve medeniyet ürünlerini gelecek nesillere aktarıcı bir görev de üstlenmektedir.

Dil, oluşum ve kullanım özellikleri bakımından iki yönlüdür. Biri insanların karşılıklı konuşmalarında başvurdukları, sözle anlaşmaya dayanan konuşma dili; diğeri ise seslerin sembollerle ifade edildiği, duygu ve düşüncelerin yazı ile anlatıldığı yazı dilidir. Konuşma dili, sözlü iletişim süreci içinde oluşur, gelişir. Yazı dili de konuşma diline bağlı olarak ortaya çıkar. Yazının icadından önce konuşma dili, iletişim aracı olarak kullanılmaktaydı. Bu gelişim çizgisi konuşma dili ve yazı dili arasındaki öncelik sonralık ilişkisini göstermektedir. Yazı dili, kaynağını konuşma dilinden alır. Ancak, yazı dili daha genel ve kurallıdır.

Konuşma dilinde çok dar alanlarda dahi büyük farklılıklar, farklı söyleyiş özellikleri vardır. Konuşma dili, günlük ihtiyaçları karşılarken, eğitim-öğretim, bilim, bürokrasi dili ise yazı dilidir. “Bir dilin yazısı genellikle lehçelerinden veya ağızlarından birine göre şekil alır. Mesela, Türkiye’de İstanbul Ağzı esas alınarak yazı dili oluşturulmuştur” (Yelok ve Kartallıoğlu, 2005, s.88). Dil, konuşmada yazıdakinden farklıdır. Bunun sebebi, konuşma dilinin yazıda işlenmesi, düzenlenmesi, eksiklerinin giderilmesidir. Bu şekilde yazı dili standartlaşır; ortak dil, resmî dil, kültür, eğitim ve edebiyat dili hâlini alır. “Yazı dilinin oluşturulması için bir dilin kurallarının standartlaşması ve uygulamaya geçirilmesi gerekmektedir. Bir dil için standardın oluşturulabilmesi ve bunun sonucunda da bir yazı dilinin meydana gelebilmesi onun belli aşamalardan geçmesinden sonra mümkün olabilmektedir” (Yelok ve Kartallıoğlu, 2005, s.88). Konuşma dilinin yazı dili hâline gelme sürecinde

kuralın belirlenmesi, kuralın kodlanması, işlevine uygun olarak yaygın şekilde kullanılması gibi aşamalardan geçmesi gerekmektedir. Bir dilin konuşma dilinden yazı dili oluşturabilmesi o dili kullanan topluluğun kültürel anlamda gelişmişliğini gösteren önemli bir işarettir.

Dil, insanların diğer insanlarla ve canlı / cansız varlıklarla iletişimini sağlayan başat bir iletişim aracıdır. Hem sözlü (konuşma) hem de yazılı kullanımda bu özellik söz konusudur. “Herhangi bir iletişimden bahsedebilmek için “verici” ve “alıcı” olmak üzere iki temel unsura ihtiyaç vardır. Bu iki unsur dilde; “anlatma (verici)” ve “anlama (alıcı)” şeklinde görülür. “Anlatma” kendi içinde; “sözlü anlatım (konuşma)” ve “yazılı anlatım (yazma)”, “anlama” da kendi içinde; “sözlü (dinleme)” ve “yazılı (okuma)” olarak ikiye ayrılır” (Gürses, 2001, s.175).

İnsanların yaşamlarını sürdürebilmeleri için çevrelerinde olan biteni anlamlandırabilmeleri ve kendilerini de çevrelerine doğru ve eksiksiz ifade edebilmeleri gereklidir. Bu gerekliliğin karşılanması, dilin sözlü ve yazılı iletişim aracı olarak kullanılmasına bağlıdır. İnsan, sözleri dinleyerek ve yazılı ürünleri okuyarak anlama; söyleyerek / konuşarak ve yazarak anlatma becerilerini sergiler. Dilin bu şekilde kullanımı her birey için geçerlidir.

Söz ve yazı yoluyla kendisine aktarılanı algılamak yani anlamak kadar, anlaşılana ilgili olarak tepki göstermek ve kendini ifade etmek de yaşamın bir gereğidir. İnsan bunu, sözlü ve yazılı anlatım yoluyla yapabilir. Sözlü anlatım, konuşarak, söze anlam yükleyerek, duygu ve düşünceleri sözlü olarak karşı tarafa aktarmaktır. Yazılı anlatım ise duygu, düşünce, tasarı ve isteklerin yazı denilen semboller aracılığıyla, kurallı ve kalıcı şekilde aktarılmasıdır.

2.2. Yazılı Anlatım

Yaşanan her olay, hayal, tasarı ile fikrin dinleyerek ya da okuyarak anlaşılması; kişinin bunlarla ilgili tepkisini konuşarak veya yazarak paylaşması özel ve sosyal yaşam alanının parçası olabilmek için şarttır. İnsan, düşünebilme ve düşündüklerini farklı araçlarla çevresiyle paylaşabilme özelliğiyle diğer canlılardan ayrılır. Bu amaçla insan, varoluşundan bu yana dili kullanmaktadır. Seslerin fark edilip anlam yüklenmesiyle başlayan bu süreç, zamanla seslerin sembolleştirilmesi ile gelişerek bugünkü iletişim sistemini oluşturmuştur. Dolayısıyla doğuştan konuşma mekanizmasına sahip olan insan, yazının icadı ile birlikte hem söz hem de yazı

aracılığıyla iletişim kurmaya başlamıştır. Sözlü iletişim / anlatım geçmişten bu yana önemini korurken yazılı iletişim / anlatım da vazgeçilmez bir araç özelliği kazanmıştır.

Medeniyet için en büyük icat olarak görülen yazı, yazılı anlatımın ana maddesi ve aracıdır. Duygu ve düşüncelerin yazı ile aktarılması eylemine yazılı anlatım denilmektedir. Yazının duygu, düşünce, tasarı ve hayalleri aktarmada kullanılabilmesine yazma, bu işlemin bütünü de yazılı anlatım olarak ifade edilebilir.

Bireysel ve sosyal anlamda yeri doldurulamayacak bir işleve sahip olan yazı, birey için açık, düzenli, zengin ve kalıcı ifade aracı; kültürel gelişim ve aktarım aracı; devlet işlerinin yürütülmesinde açıklama ve kayıt aracı; hukuk kurallarının kalıcılığında ve uygulanmasında koruma aracı vb. işlevler üstlenmektedir.

Yazı ve yazılı anlatım için ilgili alan yazınında birçok tanım ve açıklama yapılmıştır:

“Her türlü olay, durum, fikir ve duyguların, meydana geldiği durumların kalıcılığını sağlayarak gelecek nesillere kalmasına imkân veren bir araç” (Ağca, 2006, s.61).

“Yazı, dilin seslerini görüntüye çevirmek, böylece dil kullanımlarını kalıcı kılmak amacıyla oluşturulmuş çizimsel düzendir” (Hengirmen, 1998, s.424).

“Yazı, dili kalıcı yapan sistemdir. Yine dili başkalarına tanıtmak, yaymak için de iyi bir araçtır” (Sağır, 1999, s.25).

“Yazı, dili oluşturan sessel simgelerin belli sembollerle ifade edilmesidir” (Ocak, 2004, s.19).

“Yazı iletişimde kullanılan bir araçtır. Yani eşyalarımızı bir yerden başka bir yere taşımak için kullandığımız valiz, nasıl eşya taşıma aracı ise yazı da dil ile iletişimi sağlamakta kullanılan bir araçtır. Ancak bu araç bilgi, tecrübe, düşünce, duygu gibi zihnî ve kalbî etkinliklerimizin bütününe sonraki nesillere aktarma işinde de kullanılmakta; böylece, insanın tarihî varlık olmasını sağlamakta, medeniyet ve kültürlerin oluşmasına zemin hazırlamaktadır. Çünkü yazılı belge ve her türlü yazılı metin, medeniyet, kültür ve tekniğin gelişmesine ve sonraki kuşaklara aktarılmasına hizmet etmektedir” (Aktaş ve Gündüz, 2004, s.125-126).

Yazma, duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak birtakım sembollerle anlatılmasıdır. Yazma, insanın doğası gereği kendini dışa vurduğu davranışlardan birisidir. Duygu, düşünce, görüş ve hayallerin sözle ifade edilmesi yeterli değildir. Dil gelişiminde yazı da çok önemlidir. Yazma, insanın günlük çalışmalarında olduğu kadar meslekteki bilgilerini başkalarına aktarılması için de bir ihtiyaçtır. Yalnız edebiyatla uğraşanlar değil, diğer alanlarda çalışanlar da yazma ihtiyacı duyarlar (Özbay, 2007, s.115). Yazma ihtiyacı, yaşamın bir parçası hâlini almış, insan duygu ve düşünceleri somut, ispatlanabilir ve en az hatayla aktarma yolunu kullanmayı alışkanlığa dönüştürmüş, dil öğretiminin başarısı da yazma becerisinin anlatım düzeyinde kazanılmasına bağlanmıştır. Dolayısıyla, yazı ile anlatım, hayatın her yerinde ve iş / eylemlerin her aşamasında faydalı görülmüş ve gereklilik kazanmıştır.

İnsan, dilin temel unsuru olan sesi, anne karnında iken fark etmekte ve sese tepki göstermektedir. Doğduktan sonra da yakın çevresini taklit ederek konuşmaya başlamakta, okul döneminde seslerin sembollere aktarılmış hâlini tanıyıp kâğıt üzerinden seslendirerek okumaya ve son olarak da okumada tanıdığı sembolleri anlatma aracı olarak kullanırken yazmaya başlamaktadır. Yazma becerisi ve anlatımda kullanımı dil becerilerinin gelişiminin son ve en gelişmiş halkasıdır. Yazma becerisine ulaşan birey, artık kendini yazılı olarak anlatabilir, bilgileri kayıt altına alabilir, düzenli ve eksiksiz ifadeler kurabilir, okuyarak ve dinleyerek edindiği bilgi ve deneyimleri, duygu ve düşünceleri zengin ve güzel biçimde ifade edebilir.

İnsanların mağara duvarı, taş, tahta, hayvan derisi, kil tabletler ve kâğıt üzerinde yazıyı kullanmaya başlaması ile birlikte yaşamlarında büyük değişme ve gelişmeler ortaya çıkmıştır. Yazı sayesinde insanlar uzak mesafeler arasında bile kolayca iletişim kurmuş, kültürel birikimlerini kayıt altına almış ve bu birikimlerini sonraki kuşaklara aktararak devamlılığı sağlamışlardır. İnsanoğlunun hayatında bu kadar önemli olan yazı ve yazılı anlatım, zamanla dil eğitiminin de çok önemli bir parçası hâline gelmiştir. Yazılı anlatım yoluyla öğrencilerin kendilerini, bir durumu, olayı, düşünceyi ifade etmeye çalışması yoluna gidilmiştir. Yazılı anlatım, bir konuyu ve o konu ile ilgili fikirleri cümle ve paragraflara göre düzenleme; düşünceyi, duyguyu, olayı yazı ile anlatma; düşünce gücüne sahip olanların görüş, fikir ve duygularıyla gözlem, deney ve tecrübelerini seçilen konuyla ilgisi ölçüsünde planlayıp

dilin kurallarına uygun olarak yazma işlemi olarak tanımlanmaktadır (Ağca, 1999, s.109; Demirel, 1999, s.59; Erkinay, 2010, s.12).

Yazılı anlatım, “her türlü olay, düşünce, durum ve duyguları, dili en güzel şekilde kullanarak, belli bir plan dâhilinde başkalarına ve yarınlara ulaştırmaya, böylece kalıcılığı sağlamaya imkân veren bir araç olarak tanımlanabilir” (Aktaş ve Gündüz, 2004, s.61). Ayrıca yazılı anlatım, yazı ile ifade, yazı yazma ve Fransızca kökenli bir sözcük olan ve bir araya getirme, birleştirme anlamına gelen kompozisyon ile karşılanmaktadır.

Yazmak ve dolayısıyla yazılı anlatım, insanı ve sosyal yaşamı anlamak, anladıklarımız üzerinde düşünerek başkalarını da düşündürmek, konu üzerinde derinleşmek, yeni boyutları ve farklılıkları keşfetmek, bütün bunları dile hâkimiyet ölçüsünde planlı olarak ifade etmek gibi çok yönlü özellikleri ihtiva eder (Ağca, 2006, s. 109). Bu yönüyle yazılı anlatım ve yazılı eser, insanın kendisiyle, yakın-uzak çevresiyle, kutsalları ile iletişimini sağlaması ve bunun zaman içinde denetlenmesine imkân vermesi yönüyle ayrıca önem taşır (Ağca, 1999, s. 61). Bu önem yazının icadından ve tarihin kayıt altına alınışından beri iletişimde, medeniyetin bilimsel, kültürel, siyasal ve hukuki anlamda gelişmesinde sürmüş ve daha da derinleşmiştir. Yazının ve yazılı anlatımın bu katkısı, şüphesiz dilin etkili, güzel ve kurallı kullanılmasına; pratik ve kalıcı bilgi aktarımına bağlıdır. Bu bağlamda, yazının doğru, güzel, amacına ve tür özelliklerine uygun kullanımının (diğer bir deyişle doğru ve etkili yazılı anlatımın) insanoğluna anlaşma gücü sağlanmasının da önemli olduğu unutulmamalıdır.

Yazılı anlatımda duygu, düşünce, tasarı, hayal ve istekler gelişigüzel ifade edilemez. Yazıya belli bir amaçla başlanır. Mesela, okuyucu veya dinleyicide heyecan uyandırmak isteniyorsa anlatım bir olaya bağlanır ve okuyucu olayın içine çekilmeye çalışılır. Anlatılanların okuyucuların/dinleyicilerin gözleri önünde canlandırılması gerekiyorsa tasvirler yapılarak konu ve olay canlandırılır. Anlaşılması güç durum ve olaylar da açıklama yoluyla aktarılır (Özkan, Ersin ve Tören, 2001). Yazılı anlatım eyleminin hedefi, okuyucu / alıcıyı belirli bir fikre veya duyguya yöneltme veya onu fark ettirme olduğunda metnin içeriği olumlu yönleri ve eksiklikleri ile tartışılarak verilmelidir.

Duygu, düşünce ve hayaller ister sözlü ister yazılı olarak anlatılsın anlatımın başarısı, doğru ve özgün fikirlere (konu, tema, mesaj vb.) bağlıdır. Anlatıma başlanmadan ilgili, doğru ve etkili fikirler belirlenmeli (buluş) ve bu fikirler düzenlenmelidir (plan). Yazılı anlatımda fikirler (konu, tema, mesaj vb.) ne kadar etkileyici olursa olsun, buluş ve planlama doğru yapılmazsa etki zayıf kalır.

Günlük hayatta ve yazma eğitimi sürecinde öğrencilerin yazılı anlatımda başarılarını etkileyen ana unsurlar şunlardır (Ağca, 1999, s.110-112):

- 1- Düşünme gücü
- 2- Fikir üretme gücü
- 3- Duygu zenginliği
- 4- Tecrübe zenginliği ve gözlem gücü
- 5- Planlama

Yazılı anlatımdaki önemli ölçütler, konu üzerinde yazarın / öğrencilerin bilgi ve tecrübe birikimi, bu birikime göre oluşan düşünceler ve bu düşünceleri ifade etmenin en uygun yolunu bulmak için yapılan planlamadır. Bu ölçütler hem yazma / yazılı anlatım öğretimi sürecinde hem de günlük yaşamda dikkate alınmalıdır.

Sever (2004, s.21-25) yazılı anlatım / kompozisyonda en önemli unsurun “konu” olduğunu savunmaktadır. Sever’e göre, seçilen konunun bireyin yaşamıyla bağdaşık olması, onun kompozisyon yazmadaki başarısını da doğrudan etkilemektedir. Kompozisyon yazma çalışmalarında seçilecek olan konu, öğrencinin yaşamıyla bağdaşık olduğu doğrultuda öğrenci yazı yazmaya güdülenebilir. Aksi bir durum, öğrenciyi ilgi, bilgi ve psikolojik anlamda kompozisyon yazmaktan uzaklaştıracaktır. Sınıf ortamında bunu engellemenin ve konuyu öğrencinin yaşantısıyla bağdaşık bir duruma getirmenin en iyi yolu ise “yazma öncesi sözlü etkinlikler” düzenlemektir (Sever, 2002).

Kavcar ve diğerleri (2004, s.12–24) ise yazma çalışmalarında konuyla ilgili üretilen düşünceler ve bu düşüncelerin planlanması yanında “anlatım” ögesinin de önemli olduğunu savunmuşlardır. Yazma öğretimi sürecinde ve diğer derslerde, öğrencilerin kompozisyon yazarken konu bağlamında üretmiş oldukları düşünceleri belli bir plana göre yazmaları, aslında “neyi, nerede” kullanacaklarını bilmelerine bağlıdır. Ancak bu iyi bir kompozisyon çalışması için yeterli değildir. Belli bir plan

dâhilinde verilecek olan düşüncelerin “nasıl” anlatılacağı da kompozisyona yön veren önemli unsurlardan biridir. Özellikle ilkokullardaki Türkçe dersi kapsamında bir anlatım aracı olarak görülen kompozisyon çalışmalarında, hem sözlü anlatımı hem de yazılı anlatımı birbirini tamamlayacak şekilde kullanmanın verdiği avantajla yazılı anlatımın geliştirilmesi beklenmektedir (Kavcar ve diğerleri, 2004, s.13).

Yazılı anlatımda başarı sağlamak, istenilen duygu, düşünce ve hayalleri eksiksiz ve etkili şekilde aktarabilmek için yazı şu özellikleri taşımalıdır (Bağcı, 2007; Beyreli, Çetindağ ve Çelepoğlu, 2010; Gündüz ve Aktaş, 2011; Karaalioğlu, 1987, s.172): Yalınlık, akıcılık, duruluk, öz anlatım, açıklık gibi.

İster yazılı ister sözlü olsun anlatım mutlaka açık, düzgün, yalın olmalı; görülenler, bilinenler ve onlara dair düşünceler eksiksiz, fazlasız anlatılmalı; anlatımda akıcılık, duruluk ve kişisellik olmalıdır. Ayrıca çeşitlilik, özgünlük ve etkileycilik gibi ilkeler de dikkate alınmalıdır. Bunu sağlamak için buluş ve plan aşamalarına uyulmalı, anlatımda değişik yapı, yargılı ve zamanlı cümlelere, soru ifadelerine, özel isimlere, benzetmelere yer verilmeli; deyim, mecaz ve atasözü kullanılmalı; anlatıcının kişisel üslubu ön plana çıkarılmalı; ifadeler uygun ve yerinde kullanılmalıdır. Bu hususlara dikkat edildiğinde yazılı anlatımda başarı sağlanabilir.

2.2.1. Yazılı Anlatımın Unsurları

Yazılı anlatım, biçim ve anlam boyutuyla bir yapı arz etmektedir. Bu yapıyı oluşturan, yazılı anlatımda doğru, etkili ve amaca uygunluğu belirleyen unsurlar bulunmaktadır:

Konu

Konu; üzerinde söz söylenen, yazı yazılan, düşünce üretilen bir duygu, bir fikir, bir problem ya da bir olaydır (Kantemir, 1991, s.139). İnsan yaşamı boyunca, çevresini anlamak ve isteklerini elde etmek, kendini anlatmak için konuşur ve yazar. Bu etkinliklerin içerdiği bir konu bulunmaktadır. Yeri ve zamanı, amacı farklı olsa da, konuşmalarımızın ve yazdıklarımızın da bir konusu vardır. Konu, anlatıcının (hatibin veya yazarın) üzerinde durduğu, hakkında yazdığı/konuştuğu düşünce, durum, kavram veya olaydır.

Yazıda sık sık vurgulanan, tanıtılan, sözcük veya sözcük gruplarıyla dile getirilen ifadeler konuyu oluşturur. Her yazının bir konusu olmalıdır. Bu durumda yazmaya ve konuşmaya değer her şey bir kompozisyon konusu olabilir. (Oğuzkan, 2001, s.175). Her yapının bir temeli, her fikrin bir dayanağı varsa, her yazının da mutlaka bir konusu vardır. Başboş, ne anlatmak istediği belli olmayan, konusuz bir yazı olmaz. Yazı yazmaya karar veren kişi için her varlık, her olay, her düşünce velhasıl her şey konu olarak seçilebilir (Korkmaz, 1990, s.185).

Konu bir yazıyı oluşturan öğelerin başında gelir. Ancak birincil bir nitelik taşımaz. Yazının hammaddesi durumundadır. Öyle ki birçok yazı ya da yapıtın konusu ortak olabilir. Buna karşın o yapıtların kimileri kalıcı bir değer kazanır, kimileri de unutulur gider. Örnek olarak, ölüm, aşk, sevgi, kıskançlık, öfke, kin... nice yapıta konu olmuştur. Bugün de olmaktadır. Öyleyse konu, yazının dışında olan bir öğedir. O yüzden yazma eylemi konudan sonra başlar (Akbayır, 2003, s.102). Konu belirlemek yazılı anlatımın amaca ulaşmasında büyük öneme sahiptir. Bu nedenle okurun ilgisi, amaç, konunun sınırlandırılması gibi hususlara özen gösterilmelidir. Ayrıca, konu belirlenirken ilginç, açık ve inandırıcı, kolayca işlenilebilir olma gibi özellikler ile yazarın konuyla ilgili bilgi sahibi olmasına dikkat edilmelidir.

Plan

Konusu ne olursa olsun iletilmek istenilen istek, tasarı, duygu ve düşüncelerin belli bir mantık düzenine uygun hâle getirilmesine plan denilmektedir. Plan, yazılı veya sözlü olarak anlatılmak istenen duygu ve düşüncelerin dinleyici veya okuyuculara daha güzel, daha etkili, daha kolay ve daha anlaşılır bir şekilde aktarılmasına yardımcı olan bir anlatım düzenidir. Ayrıca plan, bir bütünün ya da bir eserin parçalarının anlam oluşturacak şekilde düzenlenişi, bir hedefe ulaşmak için yapılacak etkinliklerin sıralanışı ve herhangi bir konuda oluşturulacak bir metnin iskeleti olarak tanımlanabilir. Plan, kişiyi kararsızlıktan, zaman kaybından kurtardığı için güzel ve daha kolay bir metin oluşturmanın en önemli unsurudur (Bağcı, 2007, s.78).

Yazılı anlatımda istenileni karşı tarafa doğru ve eksiksiz aktarabilmek için, herhangi bir konuda yeterli bilgiye sahip olunması yeterli değildir. Aktarılacak konu ile ilgili olay, düşünce ve bilgilerin düzenlenmesi ve bunların tutarlı olması da zorunludur. Bu durum hem konuşmada hem de yazmada geçerlidir. Konuşurken veya

yazarken anlatılacak düşünce, duygu, gözlem ve yaşantılar gelişigüzel ve dağınık biçimde aktarılamaz. İlgi, önem ve düzeye göre sıralanmalı ve düzenlenmelidir. Bu bakımdan yazılı anlatımda planlamanın birçok yararı bulunmaktadır:

- 1- Yazıda birlik, bütünlük ve uyumluluk sağlar.
- 2- Düşüncelerin ve ele alınan olayın gelişiminde mantık düzeninin oluşmasına zemin hazırlar.
- 3- Düşünce ve söz tekrarlarını önler.
- 4- Duygu, hayal ve fikirlerin en uygun sözcük ve sözcük grupları ile anlatılmasına yardımcı olur. Bu da dağınıklığı ve karışıklığı ortadan kaldırır.
- 5- Yazmayı kolaylaştırır.
- 6- Yazma süresini kısaltır.
- 7- Yazının anlaşılmasını kolaylaştırır.
- 8- Paragrafların uygun yerlerde yapılmasını ve bulunmasını sağlar.
- 9- Yazıyı, doldurma ve boş sözlerden; yazarı da ele alınan konunun dışına çıkmaktan kurtarır.
- 10- Düzenli yazacak kişiyi, kararsızlık ve zaman kaybından kurtarır.
- 11- Gittikçe yerleşen ve gelişen bir anlatım disiplini kazandırır.
- 12- Bireyin kendisine olan güven duygusunu sağlamlaştırır.
- 13- Anlaşılmayı ve etkilemeyi daha da kolaylaştırır.
- 14- Yazarın, yazma işini zevk duyarak yapmasını sağlar (Beyreli ve diğerleri, 2008, s.45; Emir, 1986, s.73; Kantemir,1991, s.154; Karaalioğlu,1987, s.90; Par, 1997, s.15).

Yazılı anlatımda buluş, başlangıç evresinde konu belirlenir, ardından bu konunun en etkili ve doğru şekilde aktarımı için planlama yapılır ve daha sonra da anlatım gerçekleşir. Yazılı anlatımda başarıya ulaşmak için en önemli etken planlamadır. Yazma sürecinde plan yaparken bazı aşamaları izlemek gerekmektedir:

- 1- Konuyu seçmek

- 2- Konunun ana maddesini belirlemek
- 3- Konuyu sınırlandırmak, konunun görüş noktasını belirtmek
- 4- Konunun amacını tespit etmek
- 5- Bakış açısını destekleyen düşünceleri bulmak
- 6- Düşünceleri anlatım sırasına göre düzenlemek
- 7- Düşünce düzenine ve istenilen anlatım biçim ve tekniklerine göre yazmak
- 8- Yazıyı dinlendirmek
- 9- Yanlışlarımızı ve eksiklerimizi görmek için okuma
- 10- Yazıya son biçimini vermek ve sunmak (Beyreli ve diğerleri, 2008, s.38).

Yazılı anlatım planlamasının nasıl yapılacağı da önemli bir husustur. Yazılı anlatımla ilgili hemen hemen bütün kaynaklarda bir metin hazırlanırken aşağıdaki gibi bir planın uygulanması gerektiği vurgulanmaktadır (Akbayır, 2003; Bilgin, 2006; Calp, 2005; Cemiloğlu, 2001; Emir, 1986; Karaalioğlu, 1987; Korkmaz, 1987'den aktaran Bağcı, 2007, s.80):

1- Okuduklarımız, gördüklerimiz, dinlediklerimiz ve kişisel görüşlerimiz kısacası yazma için edindiğimiz birikimlerimiz, benzer düşünceler biçiminde kümelendirilir. Böylece düşünce tekrarları önlenir.

2- Yazılı anlatımda yazının türü ve hedef kitle dikkate alınarak ne, niçin, nerede, nasıl, ne zaman ve kim sorularına (5N5K) cevap aranmalıdır.

3- Anlatımda giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine uygun düşecek fikirler, bakış açısına uygun olarak mantık ve önem sırasına göre düzenlenir. Her yazıda bu üç bölüm genellikle bulunur.

Giriş Bölümü: Konunun ortaya konulduğu ve okuyucunun dikkatinin çekildiği bölümdür. Yazının konusuna ve yazarının üslubuna göre, yapılan giriş değişebilir. Fakat yazıya iyi başlamak, okuyucunun ilgisini çekebilmek çok mühimdir. Genelde yazının ana fikrinin verildiği bölümdür.

Gelişme Bölümü: Konunun açıldığı, örneklendirildiği, ana fikrin yardımcı fikirlerle desteklendiği bölümdür. Bu bölümde ana fikri açıklayıcı, ispat edici,

kuvvetlendirici çalışmalar yapılır. Mukayeselerden, örneklerden, benzerlik ve zıtlıklardan istifade edilerek teferruata inilir. Bu özelliklerinden dolayı, yazının gövdesini oluşturur. Bu yüzden okuyucunun ilgisini devam ettirecek, bazı cümleler veya paragrafları atlamadan okutturacak sağlamlıkta olmalıdır.

Sonuç Bölümü: Konuyla ilgili çözüme veya yargıya varılan bölümdür. Bu bölümün kendisinden sonra bir ifadeyi gerektirmeyecek ve okuyucunun zihninde mesajı belirgin hâle getirecek şekilde kuvvetli cümlelerle bitirilmesi gerekir. Bu üç bölüm, roman, hikâye ve senaryo gibi eserlerde serim, düğüm ve çözüm adını alır.

Yazılı anlatımda genel düzenlemenin dışında planlama yapılırken biçim ve içerik yönünden de bazı hususlara dikkat edilmelidir. Dolayısıyla yazıda iki tür plandan bahsedilebilir. Dış plan ve iç plan. Dış plan; başlık, paragraf, sayfa düzeni gibi metnin biçimsel özelliklerini kapsamaktadır. Diğeri ise düşüncelerin düzenlenmesi, düşünceler arasındaki tutarlılık, kurgu gibi özellikleri kapsayan iç plandır. Yazar, metnin hem dış yapısına hem de iç yapısına metni oluşturma sürecinde özen göstermelidir.

Ana Fikir

Her yazılı metnin kaleme alınışında bir amaç söz konusudur. Türü ne olursa olsun her metinde iletilmek istenen temel bir düşünce ya da duygu vardır. Yazıda bu temel duygu ve düşünceyi ifade eden cümleye ana fikir / ana düşünce denir. Ana fikir cümlesi, yazıya başlamadan önce, yazının planının oluşması aşamasında belirlenir. Metindeki diğer yan düşünceler, hep bu merkezdeki ana düşünce etrafında birleşir. Ana düşünce cümlesi yazının merkezinde yer aldığında diğer yardımcı düşünceleri de kontrol altında tutar. Ana fikir, yazının başında veya sonunda olabilir. Kesin bir yeri yoktur. Bir metnin bütününün ana fikir olabildiği gibi tek tek paragrafların da ana fikri vardır. Ana fikir cümlesi, yazarın fikirlerini kontrol etmesi, fikirler arasında ilgi ve paralellik kurması, yazıda bütünlüğü sağlaması açısından bazı özellikler taşımaktadır (Beyreli ve diğerleri, 2008, s. 42):

- 1- Konu değil, fikir olmalıdır.
- 2- Açık ve kısa anlatılmış olmalıdır.
- 3- Farklı yorumlara yol açmamalıdır.

4- An fikir cümlesi, açıklamalara, örneklere, neden belirtmeye, etki ve sonuçları göstermeye, yani geliştirilmeye uygun olmalıdır.

5- Yargı bildiren tek bir cümle olmalıdır.

Yazarın anlatmak istediği konu ne olursa olsun iyi yapılandırılmış bir metnin ana fikri bulunmalıdır. İyi yapılandırılmış her metinde ana fikir (düşünce) ile ilişkili ve onu destekleyen yan / yardımcı fikirler de bulunmalıdır. Yan / yardımcı düşünceler, anlatılmak istenilenin daha iyi daha açık anlaşılmasını sağlar.

Başlık

“Bir yazının, bir kitabın bölümlerinin başına konulan ve konuyu kısaca tanıtan ibare, serlevha” (TDK, 2005, s.219) olarak sözlükte anlam bulan başlık, bir metnin içeriğini yansıtır. Doğrudan yazının anlatmak istediği düşünce, duygu, istek vb. ile ilgilidir. Başlık, işlenen fikre uygun olduğu takdirde yazının bütününe daha tesirli ve manalı hâle getirir. Yazının başlığından ele alınan konunun anlaşılabilmesi gerekir (Tansel, 1978, s.7). Başlık, ana fikri tam anlamıyla karşılamayabilir, ancak ana fikre dikkat çekebilmeli, okuyucuyu metindeki fikirler açısından şaşırtmamalı ve ana fikre yönlendirmelidir.

Metnin iyi, doğru ve amaca yönelik olmasında iyi bir başlık koymak da önemlidir. Bir metnin / yazının başlığının iyi olarak nitelenmesi için birtakım özelliklere sahip olması gereklidir (Aktaş ve Gündüz, 2001, s.65; Tansel, 1978, s.7):

1- Başlıklar ilgi ve dikkat çekici olmalıdır. Okuyucu ilk kez yazının başlığıyla karşılaşır. Bu yüzden ilgi çekici başlıklar, okuyucuda merak uyandırır.

2- Başlık kısa ve öz olmalıdır. Genellikle roman, tiyatro, hikâye, şiir gibi metinlerin başlıkları kısadır. Uzun başlıklar yazının etkisini azaltır. Bilimsel yazılarda uzun başlık, içeriği daha iyi yansıttığında kullanılabilir.

3- Başlıklar anlamlı, orijinal ve doğru olmalı, okuyucuyu aldatıcı ve yanıltıcı bilgiler sunmamalıdır.

4- Başlık, konuyu tam olarak kapsamalıdır. Bu yüzden başlık konuya uygun olmalı, yazıda anlatılanları yansıtabilmelidir.

5- Başlık seçimi gazetecilikte daha çok önem taşır. İyi seçilmiş bir başlık, kısa haberler sunup okuyucuyu isteklendirir. Bunun için başlık, açık bir ifade biçimi bazen de hayal gücü içermelidir. Haber başlıkları yorum içermemelidir.

6- Başlık, kim, ne, niçin, nasıl sorularına cevap verebilmeli, içeriği basit bir şekilde formüle edebilmelidir. Olumsuzluk ifade eden başlıkların okuyucu üzerindeki etkisi azdır.

7- Ayrıca başlıklarda mastar fiil, soyut ifadeler ve edilgen yapı kullanmaktan kaçınılmalıdır.

8- Başlık konunun ruhunu verebilmeli, yazıyı okutturacak bir istek uyandırmalıdır.

Yazının okuyucu üzerindeki etkisini ve okuyucunun ilgisini aynı zamanda tutarlılığını kaybetmemesi için başlığının genel olarak kısa ancak gerektiğinde uzun da olabileceği, bunun türe, konuya ve amaca göre belirlenebileceği ayrıca en önemli hususun içeriğe uygunluk olduğu, öz ve anlamlı oluşa da dikkat edilmesi gerektiği söylenebilir.

2.2.2. Yazılı Anlatımın Önemi

İnsan kendi duygu, düşünce ve yeteneklerini dışa vurmaya eğilimlidir. Bu eğilim, farklı biçimlerde, düzeylerde ve yoğunlukta olabilir. Ancak, her insanda vardır. Buna, bir bakıma insanın içinde biriktirdiği enerjinin dışavurumu da diyebiliriz. Kimileri bunu kas gücüyle, kimileri ise zihin gücüyle yapmayı tercih eder. İster kas gücüyle olsun, isterse zihin gücüyle olsun yapılan tüm bu dışavurumun ihtiyaç duyduğu tek bir araç vardır; o da dildir (Aktaş ve Gündüz, 2001, s.57).

Dil, insanın duygu, düşünce, tasarımı ve sezgilerini paylaşması, kendini ifade etmesi için en kullanışlı ve uygun araçtır. Dilin bu amaçla kullanımı, hayat boyu sürer. Çocukluk dönemindeki ağlama, bağırtı, el yüz hareketleriyle görünürlük kazanan bu istekler, daha sonra konuşma ve yazma aracılığıyla gerçekleşir (Bağcı, 2007, s. 55).

Yazma ve yazılı anlatım insan yaşamının vazgeçilmez bir parçası hâline gelmiştir. Günümüzde yazı tanıma / okuma veya yazma becerisi olmadan bireyin günlük ihtiyaçlarını karşılaması, plan yapması, maddi etkinliklerini düzenlemesi, mesleğini icra etmesi, inancının gereklerini yerine getirmesi, atalarına saygı göstermesi vb. gerçekleştirilmesi çok zordur. Aynı zamanda diğer dil becerileri ile birlikte yazma

becerisinin toplumların gelişmesi için önemi de yadsınamaz. Toplumun sosyal, ekonomik ve kültürel anlamda gelişmesi, çağdaşlaşması için okuma, dinleme, konuşma kadar yazma ve yazılı anlatıma da bir o kadar gerek vardır.

Kavcar ve Kantemir'in (1986, s. 80) "Duygu ve düşüncelerin düzgün ve etkili biçimde anlatımı demek olan kompozisyon (yazılı anlatım), her şeyden önce düzenli düşünme alışkanlığı kazandırır." sözleri ile yazmanın önemine dikkat çekmiştir. Bu sözler, yazma ve yazılı anlatımın bireyin duygu ve düşüncelerini paylaşmasındaki işlevini göstermekle birlikte, bireyin zihinsel gelişimini de desteklediğini ortaya koymaktadır.

Pıllancı (2003) da yazılı anlatımın, yakınlarımızla iletişim kurmak için "kişisel"; insanları bilgilendirmek, aydınlatmak, onlara yön gösterip aynı amaçlar doğrultusunda hareket etmelerini sağlamak için "toplumsal"; meslekî hayatta başarılı olmakta yazma zorunluluğu olduğu için "uğraşsal" bir ihtiyaç olduğunu vurgulamaktadır. Yazı ve yazma becerisi bellek ve diğer üst düzey düşünme becerilerini geliştirirken, bilginin kalıcılığını artırarak kişisel gelişime yardımcı olur. Yazının belirli kurallara uyularak oluşturulması, kişinin fiziken ve zihnen disiplin kazanmasını sağlar. Bu yönüyle de yazma / yazılı anlatımın, zihni uyanık ve diri tutarak geliştirdiğini söylemek mümkündür.

Yazma, dil becerilerinin son halkası ve en gelişmiş olması yanında "zihinsel süreçlerle (sıralama, sınıflama, ilişki kurma, eleştirme, analiz- sentez yapma, değerlendirme vb.) iç içe olması nedeniyle çok sayıda becerinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Yazma, özellikle öğrencilerin düşüncelerini genişletme, bilgilerini düzenleme, dili kullanma, bilgi birikimlerini zenginleştirme ve zihinsel sözlüklerini geliştirmelerine yardım etmektedir. Yazma, aynı zamanda öğrencilere düşüncelerini aktarma, uygulama ve somutlaştırmaya izin veren bir süreçtir. Bu yönleriyle yazma öğretimi öğrencinin zihinsel gelişimi açısından büyük önem taşımaktadır. Goody, Vygotsky ve Foucambert de yazmanın bu yönüyle ilgili olarak "Yazma, üst düzeyde düşünme aracıdır." ve "Yazma, düşünme üzerinde düşünmedir." (Güneş, 2007, s.161) tanımlarını yapmaktadırlar.

Yazma becerilerinin geliştirilmesinde de bu özelliğe dikkat edilmelidir. Yazma becerileri, "düşünceleri mantıksal bütünlük içinde yazma, farklı düşünmeye yönelik ifadeleri fark etme ve kullanma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma,

sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi zihinsel becerileri”(Güneş, 2007, s.160) harekete geçirecek çalışmalarla istenilen düzeye ulaşabilir.

Yazma ihtiyacı ve sebebini tespit etmeye yönelik yerli ve yabancı yazarların verdikleri cevaplar da yazmanın / yazılı anlatımın insanoğlu için ne kadar büyük bir ihtiyaç olduğunu dolayısıyla önemli olduğunu göstermesi açısından önemlidir:

Karaalioğlu (1987, s.78), yazma ihtiyacını şöyle ifade eder: “*İçimizdeki uçurumları doldurmak, yalnızlığımıza yepyeni bir dil öğretmek ve ıssız bir adadan ötedeki Robenson’a seslenmek, yaklaşmak ve bütünleşmek için yazarız.*”

Türkçeyi kullanmadaki başarısı ile tanıdığımız Memduh Şevket Esendal, “*İnsan yaşadıkça birçok üzüntüye düşüyor. Bundan kimse için kurtuluş yoktur. İşte, ben kaygılarıma karşılık kendimi yazılarla avutabilirim.*” sözleri ile yazmayı üzüntülerinden kurtulma yolu olarak görmekte olduğunu söyler (Esendal, 2001).

Dili kullanmadaki titizliğiyle ünlü kazanmış şairlerimizden Yahya Kemal’in aşağıdaki sözleri yazma amacını açıkça ortaya koymaktadır: “*Yazı yazarların birçoğu, insanları şu veya bu yola sevk etmek arzusuyla yazıyorlar. Bu gibilerin yazısından derecesine göre irşâd havası esiyor. Ben, kendi hesabıma nasihat eden yazıcıları sevmem. Bilâkis bildiğini, gördüğünü, duyduğunu yazan, âdeta karşısında bir okuyan yokmuş gibi, kendi kafasının ve gönlünün cereyanlarını nakledenleri severim. Çünkü bu yolda yazarların karşısında fikrimin istiklâlinden eminim. Bunlar iddiasız oldukları veya öyle göründükleri için bana daha ziyade emniyet ve huzur verirler*” (Beyatlı,1990, s.315).

Jacques Duchateau; “*İnsan kendinden bahsetmek, dünyadan söz açmak istiyor.*” diyerek cevap verirken Pierre Hulin; “*Ben varlığımı duymak için yazıyorum.*”, Francoise Emmanuel Sauron ise; “*Yazmak, duygularımı ve yaşadığımı göstermektedir.*” cevabını vermiştir (Bağcı, 2007, s. 56).

George Orwell ise insanların yazma ihtiyaçlarını şu alt başlıklar altında ele almaktadır:

Bencillik; zeki görünmek, hakkında konuşulmak, ölümünden sonra hatırlanmak isteği,

Estetik heyecan; dış dünyayı tanıma sonucu kişide bu güzellikleri kelimelerle ifade etme somutlaştırma isteği,

Tarihi dürtü; tarihi olayları ve gelişmeleri, olduğu gibi görmek, gerçekleri bulmak ve onları sonraki nesillerin istifadesi için depolamak arzusu kişiyi yazmaya iter.

Siyasi amaç; kişinin inandığı değerler ve siyasi hedeflerini paylaşmak, dünyaya yön vermek ve insanlara inandığı idealleri, doğruları anlatma ihtiyacı, yazmanın önemli sebepleridir (Erim, 2011, s. 3). Yukarıda yer alan yazma hakkındaki açıklamalar, insanoğlunun yazmaya olan ihtiyacını ve yazının önemini, yaşamını yazmaya adanmış, gözlem yapmış, deneyim kazanmış yerli ve yabancı yazarların kalemlerinden hareketle gözler önüne sermektedir.

2.3. Yazım ve Noktalama Kuralları

İnsanlar, dil becerilerini kullanarak anlaşılır. Bunu yazarak, konuşarak ve dinleyerek gerçekleştirirler. Anlama güçlerini geliştirmek için okur ve anlatılanları daha etkili dinlemeye çalışırlar. Duygu ve düşünceleri sözcüklere yükledikleri anlamlar ile belirli bir cümle yapısı içinde çevrelerine aktarırlar. Bu süreçte yazarak veya konuşarak anlatımı gerçekleştirirken belirli kurallara uymak, doğru cümle veya metinlerle ifadeyi ortaya koymak zorunludur. Aksi takdirde aktarılan düşünce karşı tarafta bir etki bırakmaz. Dil becerilerini kullanırken dikkat ettiğimiz düzenleyici ve yardımcı kural ve işaretler özellikle yazılı anlatım için çok önemlidir. Çünkü anlatma esnasında uyduğumuz kural ve işaretleri yazma becerisi ile kazanırız. Daha sonra bu kural ve işaretleri, diğer temel dil becerilerini sergilerken dikkate alırız.

Yazılı anlatım sürecinde uyulması zorunlu olan yazım kuralları ve noktalama işaretleri ifadenin hem biçim hem de içerik olarak doğru, etkili ve anlaşılır olmasını sağlar. Bu nedenle ana dili eğitimi sürecinin bütününde yazım kuralları ve noktalama işaretlerinin kazandırılmasına ayrı bir hassasiyet gösterilir.

Yazım kurallarına uygun bir metinde kullanılan noktalama işaretleri, metnin yazılış amacına uygun olarak okunmasının yanında, metin yoluyla verilmek istenen mesajın daha doğru anlaşılmasını sağlayan, dile yardımcı işaretler olarak kabul edilebilir. Yazılı anlatımda uyulan kurallar ve kullanılan işaretler, okuyucu için daha doğru ve açık şekilde okuma ve kolay biçimde algılama; metni oluşturan kişi için ise iletilmek istenen duygu veya düşüncenin daha doğru ve daha açık şekilde sunulmasında önemli bir rol üstlenir (Beyreli ve diğerleri, 2005). Aynı şekilde

konuşmacı için de fikirlerinin daha açık, düzenli ve etkili bir biçimde aktarılmasına olanak tanır.

2.3.1. Yazım Kuralları

Yazım kavramı Türk Dil Kurumunun *Türkçe Sözlük*'ünde (2005, s.2155) “*Bir dilin belli kurallarla yazıya geçirilmesi, imlâ.*” şeklinde tanımlanmaktadır. Diğer bir tanımda yazım için; “*Doğru anlamayı kolaylaştırmak için sözlü anlatımda ses, dizim, anlam, önerme ve söz dışı göstergelere yüklenen ayrımların yazılı metinde görselleştirilmesidir*” (Demircan, 2001, s.11) açıklaması yer almaktadır. Başka bir ifade ile yazım, anlaşılabilirliği kolaylaştırmak açısından sözlü anlatımda yer alan bazı kavramların harf denilen göstergelerle yazılı metin hâline getirilerek somutlaştırılmasıdır. Bu tanımlamalardan hareketle; yazım, kurallara dayalıdır ve doğru anlamaya ve anlaşmaya hizmet etmek ihtiyacından doğmuştur denilebilir. Yazım bireyin dil bilincini, kültürünü yansıtması yönüyle önemlidir. Yazım kurallarına uyularak kaleme alınmış bir yazı, okuyan tarafından rahatça okunur, doğru anlaşılır. Aksine yazım kuralları dikkate alınmadan yazılan bir yazı ise okuma güçlüğü doğurur (Erdem, 2007, s.5).

“Yazım kurallarının iki temel işlevi vardır: Bunlardan birincisi iletişimi kolaylaştırmak, ikincisi ise yazıda birliği sağlamaktır” (Kavcar ve diğerleri, 2004, s.83). Bu birliği sağlamak ve iletişimi kolaylaştırmak için duygu ve düşüncelerini cümleler yardımıyla anlatabilen insanların, kullandığı kelimelerin genel kabul görmüş anlamlarını ve doğru yazılışlarını bilmesi ve bu bilgilerini yazılı anlatımlarında uygulayabilmesi gerekmektedir (Bağcı, 2011, s.675).

2.3.1.1. Türkçenin yazım kuralları

Yazım, bir dilin ses, sözcük ve cümlelerinin daha önceden belirlenmiş şekil / sembollerle ve kurallara uygun olarak yazıya geçirilmesidir. Her dilin kendine has kuralları bulunmaktadır. Türkçenin ses, sözcük ve cümle düzeyinde dikkat edilmesi gereken birçok yazım kuralı bulunmaktadır. Yazım kuralları ile ilgili alan yazınında sınıflama ve tanımlamalar mevcuttur. Ancak, Türkçenin standart kurallarını yazım (imla) kılavuzuna göre belirtmek ve dikkate almak gerekmektedir. Aşağıdaki tabloda Türk Dil Kurumu tarafından hazırlanmış *Yazım Kılavuzu*'nda yer alan yazım kuralları başlıklar hâlinde verilmiştir:

Tablo 2.1.

*Türkçenin Yazım Kuralları*¹

1.	Ses ve ses uyumları
2.	<i>Da, de Bağlacının Yazılışı</i>
3.	<i>Ki Bağlacının Yazılışı</i>
4.	<i>Ne...ne... Bağlacının Yazılışı</i>
5.	Soru Eki <i> mı, mi, mu, mü</i> 'nün Yazılışı
6.	Fiil Çekimi ile İlgili Yanlılıklar
7.	Mastar Eklerinin Yazılışı
8.	<i>İken</i> 'in Yazılışı
9.	<i>İle</i> 'nin Ek Olarak Yazılışı
10.	Ek Fiil Olan <i>imek</i> 'in Yazılışı
11.	Pekiştirmeli Sözlerin Yazılışı
12.	Sayıların Yazılışı
13.	Büyük Harflerin Kullanıldığı Yerler
14.	Birleşik Kelimelerin Yazılışı
15.	Deyimlerin Yazılışı
16.	İkilemelerin Yazılışı
17.	Alıntı Kelimelerin Yazılışı
18.	Yabancı Özel Adların Yazılışı
19.	Türk devlet ve topluluklarındaki özel adların yazılışı

2.3.2. Noktalama İşaretleri / Kuralları

Noktalama kuralları, belirli işaretler yardımıyla metinlerin doğru anlam ve vurguya göre yazılmasını ve okunmasını sağlayan kurallardır. “Konuşma dilinin ezgi, ton, durak, kavşak gibi sesletim öğelerinin bir bölümü, noktalama işaretleri aracılığıyla yazıya yansıtılır. Bu şekilde yazının anlaşılır olması, anlamın açıklık kazanması, yanlış

¹ Yazım Kuralları ile ilgili ayrıntılı bilgi için TDK, 2012, s.1-27; Gökşen, 1965; Kahraman, 2005; Karadağ, 2003; Odacı ve diğerleri, 2008 vb. kaynaklardan yararlanılabilir.

anlaşılmaların engellenmesi ve yazının özüne uygun biçimde okunması sağlanır” (Dil Derneği, 2000, s.56).

Bir metnin doğru bir şekilde okunmasını ve anlaşılabilmesini sağlayan işaretlere noktalama işaretleri denir. Birbirinden farklı işlevlere sahip bu işaretler metnin içeriğinin doğru ve zengin bir şekilde verilmesinin anahtarıdır. “Noktalama, sözün boğum noktalarını, bazı durgu ve durakları, cümle çeşitlerini göstermeye, dolayısıyla sözün vurgu ve tonlarını az çok hatırlatmaya yarar. Bu işaretleri her dilin ezgi ve sözdizimi özelliklerine göre kullanmak gerekir” (Banguoğlu, 1998, s.129).

Noktalama işaretlerinin yazılan metnin anlamını doğru aktarması yanında yazma eyleminin de daha kolay ve akıcı bir şekilde gerçekleşmesini sağlama özelliği bulunmaktadır. Bu nedenle bu işaretlerin gerektiğinde kullanılması, sadece biçimce değil, içerik açısından da önem ve dikkat gerektirmektedir. Aksi takdirde, gereksiz kullanımlar anlam karmaşasına ve okuma-dinleme zorluklarına yol açabilir.

“Noktalama işaretleri, duygu ve düşüncelerinin doğru ve amaca uygun biçimde aktarılması açısından yazar için; bu duygu ve düşüncelerin doğru ve eksiksiz biçimde anlaşılması için ise okur için önemli işlevlere sahiptir” (Erdemir ve Bayram, 2005, s.13).

Noktalama işaretleri kullanılmadan hiçbir metinde istenilen anlam verilemez, akıcılık sağlanamaz. Bunun yanında vurgulamak istediğimiz noktalar anlaşılabilir. Bu işaretler, bir metnin yazılış amacına uygun okunmasına ve aktarılmak istenen iletinin doğru anlaşılmasına olanak tanıyan işaretlerdir. “Metni oluşturan kişi için noktalama işaretleri, iletilmek istenen duygu ya da düşünceyi daha doğru, daha net iletme imkânı sunarken okuyucu için de aynı şekilde metindeki iletilerin daha kolay ve doğru biçimde algılanmasına katkıda bulunmaktadır. Doğru ve etkili konuşmayı sağlayan vurgu, tonlama, durak gibi kavramların bir bölümü yazıda bu işaretlerle gösterilmektedir. Böylece iyi bir okuyucu için bu işaretler, okumaya ve dolayısıyla da konuşmaya katkı sağlamaktadır” (Beyreli ve diğerleri, 2005, s.28-29).

Noktalama işaretleri kişi özelliklerine göre değişmez, herkes noktalama işaretlerini aynı şekilde kullanır. Noktalama işaretlerinin ve işlevlerinin iyi bilinmesi; güçlük çekmeden, yorulmadan, anlatım bulanıklığına düşmeden hızlı ve kolay okuma yeteneğini de beraberinde getirir (Pılancı, 2000, s.40).

Konuşmada duygu, düşünce ve istekleri daha iyi aktarabilmek için ses tonu ile jest ve mimiklerden yararlanılırken yazmada en önemli yardımcı unsur noktalama işaretleridir. Yazının anlaşılmasını kolaylaştırmak, cümleleri ve diğer ifade yapılarını birbirinden ayırmak, anlamı etkili kılmak için kullanılan noktalama işaretleri, okumanın düzenlenmesini, anlamın aydınlığa kavuşmasını ve okurun dikkatini uyanık tutmasını sağlar. Bu yüzden bu işaretleri her dilin ezgi ve sözdizimi özelliklerine göre kullanmak gerekir (Banguoğlu 1998, s.129). Yazılardan noktalama işaretlerini atarsak anlam gölgeler, karanlıklar içinde gömülmüş gibi olur (Kantemir, 1991, s.69).

Alan yazınında noktalama işaretlerinin kullanımına ilişkin birtakım sorunlar yer almaktadır:

“Yazıda noktalamaya gereken önemin verilmemesi, kılavuz kitaplarda noktalama kurallarının mantığının verilmemesi, kılavuz kitaplarda noktalama yanlışları yapılması, noktalama kurallarını takip eden ve bu kuralların pekiştirilmesini sağlayacak olan örneklerin özensiz seçilmesi, kılavuz kitaplarda bir noktalama işareti için verilen örnek içinde geçen öbür noktalama işaretlerinin yanlış kullanılması, kuralları pekiştirecek örnekler içinde noktalama yanlışlarının yapılması, yazarların noktalama kurallarını bilmemesi, önemsememesi, noktalamanın yalnızca imtihanlarda çıkacak soruları yapabilmek için öğretilmesi ve öğrenenlerce de sadece bu amaçla öğrenilmesi, aynı eser içinde noktalama işaretlerinin yerleştirilmesinde tutarsız davranılması, bir noktalama işareti yerine başka bir işaret kullanılması, gereksiz noktalama işareti kullanılması.” (Atasoy, 2009, s. 23).

Noktalama işaretleri ile ilgili yukarıda bahsedilen sorunlar ve yanlış kullanımlar, yazılı anlatımda içerik ve biçim özelliklerinin amaca uygun tasarlanmadığını, metnin işlevinin tam anlamıyla yerine getirilemediğini göstermektedir.

Noktalamayı söz dizimi (stilistik) işi olarak gören Gönülal (1961), noktalama kurallarını öğretenlerin, kuralları öğrenenlerin, noktalamayı kullanan usta ve acemi yazarların, son olarak da halkın noktalamaya bakışları üzerine getirdiği eleştirilerini dilimize gereken önemi vermememiz, kuralları *nemegerekçilik* anlayışıyla küçümsememiz üzerine yoğunlaştırır (Atasoy, 2009, s.59). Noktalama işaretlerini kullanmayı hem iletişimde başarı hem de toplumsal bir gereği yerine getirme bilinciyle kabullenmek önem arz etmektedir. Bu bilinç, toplumun her kesiminde ve hayatın her safhasında görülmelidir. Noktalama işaretleri ile ilgili kurallara uygun yazılı anlatım

dilin, millî kimliğin ve kültürel mirasın korunması, yayılması ve zenginleşmesi gibi etkenler açısından da dikkat ve özen gerektirmektedir.

2.3.2.1. Türkçede kullanılan noktalama işaretleri

Yazıda anlamı doğru, tam ve etkili verebilmek için yazım kuralları ile birlikte birtakım işaretler de kullanılır. Yazılı anlatımı sözlü anlatıma yaklaştırabilmek ve mesajı tam olarak iletebilmek amacıyla kullanılan ve genellikle uluslararası değerler taşıyan, harfler dışındaki işaretler dizgesine noktalama işaretleri adı verilir (Eker, 2006, s.566). Sözlü iletişim ortamında, duyguları ve düşünceleri tam olarak anlatabilmek için ses tonu ayarlanabilir; konuya göre jestler ve hareketler yapılabilir. Ancak, yazılı iletişimde böyle bir olanak bulunmadığından bu eksiklik noktalama işaretleri yardımıyla giderilmektedir. Anlamın netleştirilmesi, cümlelerin ayrılması, okurun dikkatinin çekilmesi gibi nedenlerle kullanılan noktalama işaretleri, sadece anlam için değil, yapı için de gereklidir. Tümce türlerinin, sözcük öbeklerinin ve tümce öğelerinin belirlenmesinde, noktalama işaretleri ayırt edici bir işleve sahiptir (Karadağ, 2003, s.136).

Yazım kuralları içinde de değerlendirilebilecek olan noktalama işaretlerinin kullanımı, her dilde olduğu gibi Türkçede de dilin işleyişini sağlama, dilin yapı ve anlam özelliklerini koruma, yazı dili ile konuşma dili arasında ilişki kurma gibi açılardan önemlidir.

Duygu ve düşünceleri daha açık ifade etmek, cümlenin yapısını ve duraklama noktalarını belirlemek, okumayı ve anlamayı kolaylaştırmak, sözün vurgu ve ton gibi özelliklerini belirtmek üzere noktalama işaretleri kullanılır. Noktalama işaretlerinden nokta, virgül, noktalı virgül, iki nokta, üç nokta, soru, ünlem, tırnak, ayraç ve kesme işaretleri ait oldukları kelimelere bitişik olarak yazılır ve kesme dışındaki işaretlerden sonra bir harf boşluğu ara verilir (TDK, 2012, s.32). Aşağıdaki tabloda, Türkçede kullanılan noktalama işaretleri yer almaktadır:

Tablo 2.2.

Türkçede Kullanılan Noktalama İşaretleri²

1.	Nokta [.]
2.	Virgül [,]
3.	Noktalı Virgül [;]
4.	İki Nokta [:]
5.	Üç Nokta [...]
6.	Soru İşareti [?]
7.	Ünlem İşareti [!]
8.	Kısa Çizgi [-]
9.	Uzun Çizgi (—)
10.	Eğik Çizgi [/]
11.	Ters Eğik Çizgi [\]
12.	Tırnak İşareti [“ ”]
13.	Tek tırnak işareti (‘ ’)
14.	Denden İşareti ["]
15.	Yay Ayraç [()]
16.	Köşeli Ayraç []
17.	Kesme İşareti [’]

2.4. Yazım ve Noktalama Kurallarının Öğretimi

Yazım ve noktalama kurallarını kullanma / uygulama becerisi; bireyin, iyi eğitim almışlığının, kültürlü olmasının, ana diline saygısının, kendisine saygı duyulması isteğinin en gündelik, en ortadaki göstergesidir (Yıldız, 2002, s.XII). Yazım ve noktalama kurallarına uygun yazma becerisinin (okuryazarlıkla ilişkili olarak) toplum geneline yayılması da aynı zamanda gelişmişliğin işaretlerindedir.

Yazım ve noktalama kuralları, dil kullanımının gereğince yapılabilmesi için örgün eğitim içinde -ana dili eğitimi sürecinde- bireye kazandırılır. Ancak örgün eğitim ile birlikte aile, arkadaş çevresi vb. ortamlarda da bu kuralların doğru kullanılması zorunludur.

² Noktalama İşaretleri ile ilgili ayrıntılı bilgi için Türk Dil Kurumu *Yazım Kılavuzu*'ndan (2012) yararlanılabilir.

Yazım kurallarının, iletişimi kolaylaştırma ve yazmada birliği sağlama; noktalama işaretlerinin de yazının anlaşılmasını kolaylaştırma, cümleleri ve cümle öğelerini ayırarak anlamı etkili kılma, okumanın düzenli yapılmasını, dinleyicinin anlam özelliklerini kavramasını, okuyucunun ilgisini uyanık tutmasını, anlamın aydınlığa kavuşmasını sağlama vb. işlevleri düşünüldüğünde yazım ve noktalama kurallarının dil öğretiminin önemli bir boyutunu oluşturduğu ortaya çıkar (Yıldız, 2002, s.9).

Bir metnin tam ve doğru olarak okunup yazılmasında önemli bir yeri olan noktalama işaretleri, ana dili eğitiminin kapsamı içerisinde yer almaktadır. Yazılı veya basılı bir metnin tam ve doğru bir şekilde yazılıp okunmasında, anlaşılmasında noktalama işaretlerinin önemli rolü bulunmaktadır. Bu nedenle ana dili eğitimi içerisinde bu kuralların kazandırılmasına özen gösterilir.

Yazım ve noktalama kuralları, insanların iletişim araçlarından olan yazının anlaşılabilmesi ihtiyacından doğmuştur. Yani bu kuralları bilmek zorunluluk değil aslında bizim için gerekli olan bir ihtiyaçtır (Erdem, 2007, s.8). İlköğretim üçüncü sınıftan itibaren başlayan noktalama işaretleri ve yazım kuralları öğretimi, dilde birliğin sağlanması ve yazılı iletişimin sorunsuzca gerçekleşebilmesi için öğrenilmesi gereken kurallar bütünüdür (Karabuğa, 2011, s.10). Bu nedenle ana dili öğretimi sürecinde yazım ve noktalama kurallarının öğretimi çok önemli yer tutmaktadır.

Ana dili eğitiminde noktalama işaretlerinin yerini belirtmek için Kalfa (2000, s.182-183);

“Ana dili eğitiminin verilmesinde noktalamanın, ilkokuldan başlayarak aşama aşama cümleyle birlikte onun bir parçası olarak öğretilmesi gerekir. Öncelikle cümle bir bütün olarak öğretildiğinden nokta, virgül, soru vb. işaretler de ilgili oldukları yerde atlanmadan ve ihmal edilmeden vurgulanarak verilmelidir. Ancak noktalama işaretleri, sınırlı sayıda kullanılmalı, yazı noktalama işaretlerine boğulup okuyucunun dikkati dağıtılmamalıdır. Yani yazıda noktalama metnin önünde yer almamalı, anlam karışıklığına sebep olmamak için metni tamamlayıcı bir özellik taşınmalıdır. Eğitim bilimciler, okuma yazma öğretiminde dil bilgisi yönünden ilkelerle ilgili olarak birtakım özellikleri

sıralarken noktalamaya da önemli bir yer verilmelidir.” ifadelerini kullanmıştır.

İlköğretim, ortaöğretim bir yana, yükseköğretimden geçen gençlerin büyük çoğunluğu da düşündüklerini, duyduklarını, tasarladıklarını derli toplu bir biçimde dile getirememekte ve ana dillerini doğru ve yanlışsız kullanamamaktadır. Günlük hayatta bu tür yazılı anlatım ve dil yanlışları rahatlıkla görülebilir.

Ana ve babaların, öğretmenlerin gazetelere, dergilere yansıyan yakınmaları; bu konu üzerinde yapılan araştırmalar bunu doğruluyor. Tam tümce kuramayan, sözcüklerin anlamlarını birbirine karıştıran, anlatmak istediğine uygun sözcük seçemeyen gençlerin, çocukların acıklı durumuna televizyonda, radyoda da tanık oluyoruz zaman zaman. Yaşadıkları somut bir olay, olgu ya da durum üzerine, düşünceleri, izlenimleri ile ilgili kendilerine soru sorulduğunda nasıl teklediklerini görmüyor muyuz? Bunun gibi noktayı, virgülü tanımayan, sözcüklerin yazımını umursamayan, öğrenimli kişilerin elinden çıkmış yazılar karşısında şaşırıyor muyuz? (Özdemir, 1983, s.19).

Kelime serveti bakımından yetersiz, “cümle kurma açısından kendine güvensiz ve beceriksiz, mecazları ve nüansları zor kavrayanların çoğunlukta olduğu bir nesil... Ve bunlar, üniversiteyi kazanabilenler... On bir yıllık, tabii hazırlık okuyanlar için on iki yıllık eğitimin Türkçeyi konuşurken ve yazarken kullanmayı beceren insan yetiştirmeyi başaramadığı görülüyor” (Tural, 2003, s.211). Ana dili ile ilgili temel kullanım becerilerinin özellikle yükseköğretimde bir sorun teşkil etmemesi gerekir. Ana dilinin kavratılması ve öğrencinin belirli bir kültür diline kavuşturulması yükseköğretime bırakılmamalıdır. Ne yazık ki yurdumuzda öğrencinin büyük bir bölümü ana dilinin kurallarını yeterince kavramadan yükseköğretime gelmektedir. Bu durum, düşük puanla öğrenci alan fakültelerde daha da açıktır. Yabancı dil ile öğrenim görmeyi tercih eden gençler, Türk dil bilgisinden yoksun olduklarından zorluk çekmektedirler. Esasta sağlam bir ana dili öğrenimi görmemiş olan öğrenciler, yükseköğretimde karşılaştıkları terim, kavram, anlatım karmaşıklığı içinde bunalmakta, bu durum başarısızlığa yol açmaktadır (Zülfikar, 1983, s.4).

“Öğrenciler ana dillerini iyi bilmiyor.” saptamasına dayanarak gerekli ve önemli olduğu düşüncesiyle yükseköğretim programlarına “Türk Dili” dersleri

konulmuştur. Düzgün, okunaklı yazı yazılamaması, yazım yanlışlarının çokluğu yaygın bir yakınma konusudur. Büyük harfin nerelerde kullanılacağına bilinmemesi, “dahi” anlamına gelen “da/de” ile ad durum eki olan “-da/-de”nin, “ki” bağlacıyla “-ki” ilgi ekinin anlamlarının ve yazımlarının ayırt edilememesi ve daha başka yazım kurallarının tanınmaması, noktalama imlerinin kullanılmaması, sözcük dağarcığının darlığı, düşüncelerin derli toplu anlatılamaması, anlatım bozuklukları öğrenci çalışmalarında dikkati çeken genel başarısızlıklardır. “deyil, deyer, ünsüs (ünsüz yerine), eyer (eğer yerine), herkez, eyitim (eğitim yeri), televizyon” gibi yazımlar, “Yazım kılavuzu nedir? Ne işe yarar? ” gibi sorular, eğitimin son aşaması olan yükseköğretimde kesinlikle giderilmesi, düzeltilmesi gereken yanlışlar ve eksiklerdir” (Tezcan, 1983, s.73).

Yazım ve noktalama kuralları ile ilgili ana dili eğitimi sürecinde birçok eksikliğin olması ilköğretimden yükseköğretime kadar öğrencilerin ve sosyal yaşamda farklı meslek ve yaşlardaki bireylerin düzensiz ve karmaşık metinlerle iletişim kurmalarına sebep olmuştur. Bu süreçte ana dilin (Türkçe) hareketli, canlı yapısı ve uygulamaya dayalı öğretimi görmezden gelinmiştir.

Dilin yapısı, söz dağarcığı ve kullanım alışkanlıkları her gün değişmektedir. Buna karşın dil öğretiminde 2000’li yıllara kadar kuralcı ve ezbere dayalı yüzeysel bir eğitim anlayışı sürdürülmekteydi. 2000’li yıllardan sonra ise ana dili eğitiminde etkinlik temelli öğretim ve beceri kazandırma süreci işletilmiş, programlarda değişikliğe gidilmiştir.

Yazma ve yazılı anlatım, kuralları algılayıp bu kurallara yönelik çeşitli etkinliklerde uygulama yapılarak kazanılan bir beceridir. Bu yüzden öğrencilere Türkçenin inceliklerini ve güzelliklerini kavrayabilmeleri için sık sık cümle ve paragraf oluşturma, tamamlama bilgileri aktarılmalı ardından da bu bilgilerin uygulanmasına yönelik etkinlikler yaptırılmalıdır (Bağcı, 2011, s.674).

Dil, iletişim aracı olarak anlama ve anlatma işleviyle kullanılır. “Bu nedenle bütün ülkelerin eğitim sistemlerinde, dil eğitimine, özellikle ve öncelikle anadili eğitimine büyük önem verilir... Dil eğitiminde asıl hedef; dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerinin hedef kitleye kazandırılması ve geliştirilmesidir. Ana dili dersi, bir bilgi aktarma dersi değil, beceri kazandırma dersi olarak kabul edilmelidir” (Kavcar, 1998, s.12).

Yazım ve noktalama kuralları Türkçe öğretiminin ve yazma becerisi kazandırmanın önemli bir aşamasıdır. Yazılı anlatım dil öğretiminde zincirin son halkası olarak görülür. Temel dil becerilerini etkili kullanabilmenin anahtarı, yazılı anlatma becerisini doğru ve gerektiği şekilde kullanabilmektir. Aynı şekilde yazılı anlatımın gerçekleştirilebilmesinin anahtarı olarak yazım kuralları ve noktalama işaretlerinin doğru kullanımı görülebilir.

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2006) yazma becerisiyle ilgili olarak şu ifadeler yer almıştır:

“Yazılı anlatım, bireyin kendini doğru ve amacına uygun olarak ifade etmesinde ve iletişim kurmasında en etkili araçlardan biridir. Türkçe Öğretim Programı'nda yazma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini dilin imkânlarından yararlanarak ve yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmaları, yazmayı kendini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmeleri ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Uzun bir süreç isteyen yazma becerisinin kazanılması ve istenen amaçlara ulaşılması, ancak çeşitli ve özendirici yazma uygulamalarıyla mümkün olur.” (MEB, 2006, s.7).

Programda yazma / yazılı anlatımın doğru ve hedeflenen şekilde kullanılabilmesi için uygulamaya dayanan bir öğretimin gerekli olduğu vurgulanmaktadır. Ancak bu şekilde yazma kuralları uygulanabilir, planlı yazılar oluşturulabilir, farklı türde metinler kaleme alınabilir, yazılanlar değerlendirilebilir, kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazandırılabilir.

Öğrenci merkezli, etkinlik temelli, çağdaş öğretim araçlarının kullanımını ön plana çıkartan İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2006), yazma becerisinin kazandırılması sürecinde bilgi, birikim ve dili etkili kullanmanın göz önüne alınarak bu sürecin dinleme / izleme, konuşma, okuma ve dil bilgisi etkinlikleriyle desteklenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda, yazım ve noktalama kurallarının kendini ifade etmede alışkanlıklar hâlinde kazandırılmasının gerektiği belirtilmiştir.

Programda yazma becerisi için “yazma kurallarını uygulama, planlı yazma, farklı türlerde metinler yazma, kendi yazdıklarını değerlendirme, kendini yazılı olarak

ifade etme alışkanlığı kazanma, yazım ve noktalama kurallarını kavrama ve uygulama” amaçlarına yönelik kazanımlar belirlenmiş, bu kazanımlarla ilgili etkinlik örnekleri sunulmuş ve değerlendirme için çeşitli araçlar verilmiştir.

Yazma becerisinin istenilen şekilde programın belirlediği amaç kazanımlara göre kazandırılması için yazım ve noktalama kurallarının da bu sürecin etkin bir parçası olması önemlidir. Bu doğrultuda, programda yazım ve noktalama kurallarının eğitimi yazma becerisi / öğrenme alanı içerisinde bir amaç olarak belirlenmiştir.

Bu amaçla, 6, 7 ve 8. sınıflara yönelik hazırlanmış, iki kazanım, bu kazanımlara ulaşmada işe koşulacak çeşitli etkinlikler ve açıklamaları programda yer almıştır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2006, s.36-41) “yazım ve noktalama kurallarını uygulama” amacı ile ilgili yer alan kazanımlar, etkinlik örnekleri ve açıklamalar:

Tablo 2. 3.

“Yazım ve noktalama kurallarını uygulama” amacı ile ilgili 6. sınıflara yönelik kazanımlar

	YAZMA ÖĞRENME ALANI	6. SINIF
Amaç		
Yazım ve noktalama kurallarını uygulama	Etkinlik Örnekleri	Açıklamalar
Kazanımlar		
1.Yazım kurallarını kavrayarak uygular.	<p>“Geldiğimde Sen Yoktun”: Her öğrenciden verilen kelime-deki bir sesi temsil etmesi istenir. Ek olan sesi temsil eden öğrenci kelimeye yaklaşırken ikinci ünlüyü temsil eden öğrenci yere çöker. (1. kazanım) (bk. Kılavuz)</p> <p>“Boya! Boya!”: Öğrencilere ünsüzlerin özellikleri kavratılır. Buradan hareketle çalışma kâğıdında yumuşak ünsüzleri boyayarak gizli resme ulaşmaları istenir. Daha sonra ünsüz benzeşmesi ve yumuşamasına uğrayan kelimelerin yazımıyla ilgili kurallar verilir (1. kazanım). (bk. Kılavuz)</p>	<p>[!] 1. Bu sınıfta ele alınacak yazım kuralları şunlardır:</p> <p>Kalınlık-incelik uyumu, ünsüz benzeşmesi ve ünlü düşmesine uğrayan kelimelerin, yazımı karıştırılan kelimelerin (hiçbir, hiçbir şey, herhangi bir, her şey vd.), soru eki mi'nin, bağlaç olan de ve ki'nin, kısaltmalar ve kısaltmalara getirilen eklerin yazımı</p> <p>Sayıların yazımı</p> <p>Sayılar metin içinde yazıyla yazılır.</p> <p>Birden fazla kelimedenden oluşan sayılar ayrı yazılır.</p> <p>Romen rakamları ancak yüzyıllarda, hükümdar adlarında, tarihlerde ayların yazılışında, kitap ve dergi ciltlerinde ve kitapların asıl bölümlerinden önceki sayfaların numaralandırılmasında kullanılabilir.</p> <p>Sıra sayıları yazıyla ve rakamla gösterilebilir.</p> <p>Rakamla gösterilmesi durumunda ya rakamdan sonra bir nokta konur ya da rakamdan sonra kesme işareti konularak derece gösteren ek yazılır.</p> <p>Üleştirme sayıları rakamla değil yazıyla belirtilir.</p>
2.Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır.	<p>“Macera Peşinde”: Öğrenciler birer noktalama işareti belirler, onu bir kahramanın yerine koyarak maceralarını hikâye şeklinde yazar (2. kazanım). (bk. Kılavuz)</p> <p>“Noktalama İşaretleri Görevde”: Sınıftaki tüm öğrencilere, “nokta, kesme işareti, tırnak, konuşma çizgisi, ünlem, iki nokta, kısa çizgi”yi temsil görevi verilir. Öğretmen bir metin okur. Noktalama işaretinin olduğu yerde, bu</p>	

	<p>işaretlerin temsilcilerinin ayağa kalkması için duraklar (2. kazanım).</p> <p>Dil bilgisinde noktalama işaretleri: Eklerin yazımında, fiil kök ve gövdelerinin gösteriminde kısa çizginin kullanımına dikkat çekilir (2. kazanım).</p>	<p>Büyük harflerin kullanımı Dizeler genellikle büyük harfle başlar. Özel adlar büyük harfle başlar. Belirli bir tarih bildiren ay ve gün adları büyük harfle başlar.</p> <p>[!] Birleşik kelimelerin yazımına okuma, yazma, dil bilgisi etkinliklerinde yeri geldikçe değinilir. [!] Ses olaylarına dayalı yazım kuralları verilirken ilgili ses olayları da açıklanır. [!] Yazım kuralları verilirken okunuşla ilgili hususlara da değinilir.</p> <p>[!] 2. Bu sınıfta ele alınacak noktalama işaretleri şunlardır:</p> <p>Nokta (.) Sayılardan sonra sıra bildirmek için konur. Bir yazının maddelerini gösteren rakam veya harflerden sonra konur. Tarihlerin yazılışında gün, ay ve yılı gösteren sayıları birbirinden ayırmak için konur. Saat ve dakika gösteren sayıları birbirinden ayırmak için konur.</p> <p>Virgül (,) Anlama güç kazandırmak için tekrarlanan kelimeler arasına konur. Tırnak içinde olmayan aktarma cümlelerinden sonra konur. Konuşma çizgisinden önce konur. Kendisinden sonraki cümleye bağlı olarak ret, kabul veya teşvik bildiren hayır, yok, evet, peki, pekâlâ, tamam, olur, hayhay, başüstüne, öyle,</p>
--	--	--

		<p>haydi, elbette gibi kelimelerden sonra konur. Bir kelimenin kendisinden sonra gelen kelime ve kelime gruplarıyla yapı ve anlam bakımından bağlantısı olmadığını göstermek ve anlam karışıklığını önlemek için kullanılır. Hitap için kullanılan kelimelerden sonra konur.</p> <p>Noktalı virgül (;) Cümle içinde virgüllerle ayrılmış tür veya takımları birbirinden ayırmak için konur.</p> <p>İki nokta (:) Edebi eserlerdeki karşılıklı konuşmalarda, konuşan kişinin adından sonra konur.</p> <p>Üç nokta (...) Sözün bir yerde kesilerek geri kalan bölümün okuyucunun hayal dünyasına bırakıldığını göstermek veya ifadeye güç katmak için konur. Ünlem ve seslenmelerde anlatımı pekiştirmek için konur. Karşılıklı konuşmalarda, yeterli olmayan, eksik bırakılan cevaplarda kullanılır.</p> <p>Kısa çizgi (-) Dil bilgisinde ekleri ayırmak için konur. Fiil kök ve gövdelerini göstermek için kullanılır. Eklerin başına konur.</p> <p>Eğik çizgi (/) Yan yana yazılması gereken durumlarda mısraların arasına konur. Adres yazarken apartman numarası ile daire numarası arasına ve semt ile şehir arasına konur.</p>
--	--	--

		<p>Tarihlerin yazılışında gün, ay ve yılı gösteren sayıları birbirinden ayırmak için konur. Dil bilgisinde eklerin farklı biçimlerini göstermek için kullanılır.</p> <p>Tırnak işareti (“ ”) Özel olarak belirtilmek istenen sözler tırnak içine alınır. Cümle içerisinde kitapların ve yazıların adları ve başlıkları tırnak içine alınır.</p> <p>Yay ayraç (()) Tiyatro eserlerinde ve senaryolarda konuşanın hareketlerini, durumunu açıklamak ve göstermek için kullanılır. Alıntıların aktarıldığı eseri veya yazarı göstermek için kullanılır Bir yazının maddelerini gösteren sayı ve harflerden sonra kapama ayracı konur.</p> <p>Kesme işareti (’) Özel adlara getirilen iyelik, durum ve bildirme eklerinden sonra konur. Kişi adlarından sonra gelen saygı sözlerine gelen ekleri ayırmak için kullanılır. Kısaltmalara getirilen ekleri ayırmak için konur. Sayılara getirilen ekleri ayırmak için konur.</p> <p>[!] Noktalama işaretlerinin işlevleri ve yazım kuralları verilirken TDK Yazım Kılavuzu'nun son basımı esas alınır. [!] Noktalama işaretlerinin İlköğretim 1-5. sınıflarda ele alınan işlevleri hatırlatılır.</p>
--	--	---

		<p>[!] Yazım ve noktalama kuralları ile ilgili kazanımlar okuma, yazma, dil bilgisine yönelik çalışmalar sırasında ilişkili olduğu konularla birlikte verilebileceği gibi bağımsız etkinlikler aracılığıyla da verilebilir.</p> <p>[!] Öğrencilere, yazımını bilmedikleri kelimeler için Yazım Kılavuzu'na başvurmaları, sınıf içi çalışmalarda, özellikle yazılı anlatım etkinliklerinde yanlarında Yazım Kılavuzu bulundurmaları önerilir.</p> <p>Yazım ve noktalama kuralları ile ilgili kazanımların değerlendirilmesinde; çalışma kâğıtları, proje değerlendirme formları, standart testler, süreç gelişim dosyaları, eşleştirme testleri, öz değerlendirme formları, gözlem formları kullanılabilir.</p>
--	--	--

Tablo 2.4.

“Yazım ve noktalama kurallarını uygulama” amacı ile ilgili 7. sınıflara yönelik kazanımlar

YAZMA ÖĞRENME ALANI		7. SINIF
Amaç	Etkinlik Örnekleri	Açıklamalar
Yazım ve noktalama kurallarını uygulama		
Kazanımlar		
1.Yazım kurallarını kavrayarak uygular.	<p>“Yerimi Kaybettim, Bulur musun?”: Noktalama işaretleri kullanılmamış bir metne uygun noktalama işaretleri konur.</p> <p>“İşimi Kaybetmek İstemiyorum”: Hayalî bir yayınevi kurulur. Bu yayınevinin elemanları noktalama işaretleridir. Öğrencilerden kendileri için bir noktalama işareti belirlemeleri istenir. Yayınevinin düştüğü zor durumdan kurtulabilmesi için bir noktalama işaretinin işten çıkarılması gerekmektedir. Öğrenciler kendilerinin işten çıkarılmaması konusunda yayınevi yöneticisini ikna etmeye çalışırlar.</p>	<p>[!] 1. Bu sınıfta ele alınacak yazım kuralları şunlardır: Yazımı karıştırılan kelimelerin (hiçbir, hiçbir şey, herhangi bir, her şey vd.) yazımı Sayıların yazımı Notayı niteleyen sayılar ayrı yazılır. Oyun adlarını niteleyen sayılar bitişik yazılır. Büyük harflerin kullanımı Levhalar ve açıklama yazıları büyük harfle başlar. Kitap, bildiri, makale vb.nde ana başlıkta bulunan kelimelerin ise yalnızca ilk harfleri büyük olarak yazılır. Kitap, dergi vb.nde bulunan resim, çizelge, tablo vb.nin altında yer alan açıklayıcı yazılar büyük harfle başlar.</p>
2.Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır.		<p>[!] Birleşik kelimelerin yazımına okuma, yazma, dil bilgisi etkinliklerinde yeri geldikçe değinilir.</p> <p>2. Bu sınıfta ele alınacak noktalama işaretleri şunlardır: Nokta (.) Bibliyografik künyelerin sonuna konur.</p> <p>Virgül (,)</p>

Bibliyografik künyelerde yazar, eser, basımevi *vb.* maddelerden sonra konur.

İki nokta (:)

Genel Ağ adreslerinde kullanılır.

Üç nokta (...)

Kaba sayıldığından veya bir başka sebepten ötürü açıklanmak istenmeyen kelime ve bölümlerin yerine konur.

Alıntılarda; başta, ortada veya sonda alınmayan kelime ve bölümlerin yerine konur.

Soru işareti (?)

Bilinmeyen, kesin olmayan veya şüpheyle karşılanan yer, tarih *vb.* durumlar için kullanılır.

Ünlem işareti (!)

Alay, kinaye veya küçümseme anlamı kazandırılmak istenen sözden hemen sonra ayraç içinde ünlem işareti kullanılır.

Kısa çizgi (-)

Kelimeler arasına “-den... -a, ve, ila, arasında” anlamlarını vermek için kullanılır.

Eğik çizgi (/)

Genel Ağ adreslerinde kullanılır.

Yay ayraç (())

Alıntılarda, başta, ortada ve sonda alınmayan kelime ve bölümlerin yerine konulan üç nokta, yay ayraç içine alınabilir.

Bir söze alay, kinaye veya küçümseme anlamı kazandırmak için kullanılan ünlem işareti yay ayraç içine alınır.

Bir bilginin şüpheyle karşılandığını veya kesin olmadığını göstermek için kullanılan soru işareti yay ayraç içine alınır.

Köşeli ayraç ([])

Ayraç içinde ayraç kullanılması gereken durumlarda yay ayraçtan önce kullanılır.

Kesme işareti (')

Şiirde seslerin ölçü dolayısıyla düştüğünü göstermek için kullanılır.

[!] Noktalama işaretlerinin işlevleri ve yazım kuralları verilirken TDK Yazım Kılavuzu'nun son basımı esas alınır.

[!] Noktalama işaretlerinin daha önceki sınıflarda ele alınan işlevleri hatırlatılır.

[!]Yazım ve noktalama kuralları ile ilgili kazanımlar okuma, yazma, dil bilgisine yönelik çalışmalar sırasında ilişkili olduğu konularla birlikte verilebileceği gibi bağımsız etkinlikler aracılığıyla da verilebilir.

[!] Öğrencilere, yazımını bilmedikleri kelimeler için Yazım Kılavuzu'na başvurmaları, sınıf içi çalışmalarda, özellikle yazılı anlatım etkinliklerinde yanlarında Yazım Kılavuzu bulundurmaları önerilir.

Yazım ve noktalama kuralları ile ilgili kazanımların değerlendirilmesinde; çalışma kâğıtları, proje değerlendirme formları, standart testler, süreç gelişim dosyaları, eşleştirme testleri, öz değerlendirme formları, gözlem formları kullanılabilir.

Tablo 2.5.

“Yazım ve noktalama kurallarını uygulama” amacı ile ilgili 8. sınıflara yönelik kazanımlar

YAZMA ÖĞRENME ALANI		8. SINIF
Amaç	Etkinlik Örnekleri	Açıklamalar
Yazım ve noktalama kurallarını uygulama		
Kazanımlar		
1. Yazım kurallarını kavrayarak uygular.	Boşluk doldurma: Noktalama işaretleri kullanılmamış bir metne uygun noktalama işaretleri konur (2. kazanım).	[!] 2. Bu sınıfta ele alınacak noktalama işaretleri şunlardır: Virgül Birbiri ardınca sıralanan eş görevli kelime ve kelime gruplarının arasına konur. Sıralı cümleleri birbirinden ayırmak için konur. Cümlede özel olarak vurgulanması gereken öğelerden sonra konur. Uzun cümlelerde yüklemden uzak düşmüş olan öğeleri belirtmek için konur. Cümle içinde ara sözleri ve ara cümleleri ayırmak için konur.
2. Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır.		Noktalı virgül Ögeleri arasında virgül bulunan sıralı cümleleri birbirinden ayırmak için konur. Kısa çizgi Ara sözleri ve ara cümleleri ayırmak için kullanılır.
		[!] Noktalama işaretlerinin işlevleri ve yazım kuralları verilirken TDK Yazım Kılavuzu'nun son

basımı esas alınır.

[!] Noktalama işaretlerinin daha önceki sınıflarda ele alınan işlevleri hatırlatılır.

[!] Bu sınıfta özellikle pekiştirmeye yönelik çalışmalara ağırlık verilmelidir.

[!] Yazım ve noktalama kuralları ile ilgili kazanımlar okuma, yazma, dil bilgisine yönelik çalışmalar sırasında ilişkili olduğu konularla birlikte verilebileceği gibi bağımsız etkinlikler aracılığıyla da verilebilir.

[!] Öğrencilere, yazımını bilmedikleri kelimeler için Yazım Kılavuzu'na başvurmaları, sınıf içi çalışmalarda, özellikle yazılı anlatım etkinliklerinde yanlarında Yazım Kılavuzu bulundurmaları önerilir.

Yazım ve noktalama kuralları ile ilgili kazanımların değerlendirilmesinde; çalışma kâğıtları, proje değerlendirme formları, standart testler, süreç gelişim dosyaları, eşleştirme testleri, öz değerlendirme formları, gözlem formları kullanılabilir.

Türkçe dersinde, yazım ve noktalama kuralları eğitiminde amaç ve kazanımlarla ilgili etkinlikler gerçekleştirilirken Türk Dil Kurumunun en güncel yazım kılavuzunun kullanılmasının gerektiği belirtilmiştir. Günlük hayatta da yazılı anlatımda karmaşıklığın önüne geçmek için yazım kılavuzunun esas alınması zorunludur.

Yazım ve noktalama kurallarının öğretimi, öğrencilerin özellikleri ve ihtiyaçlarına uygun farklı yöntem-teknikler ve etkinliklerle doğru, kurallı ve eğlenceli hâle getirilmelidir. Öğrencinin aktif olarak sürece katıldığı, çözümler ürettiği ve kendi ürünlerini değerlendirdiği, bireysel etkinlik ve grup çalışmaları ile yazma kural ve işaretlerinin kullanımını öğrendiği bir süreç başarı ve tutum üzerinde etkili olacaktır. Bu nedenle, Türkçe derslerinde yazım ve noktalama kuralları eğitiminde çağdaş eğitim anlayışını / öğrenci merkezliliği destekleyen öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanmak gerekmektedir. Drama, bilgisayar destekli öğretim, kavram haritaları, istasyon, akvaryum, ayrılıp birleşme, iş birlikli okuma ve yazma, kalite evi, takım-oyun-turnuva, kuantum öğrenme, örnek olay inceleme vb. aktif katılım ve iş birliğine dayalı birçok yöntem-teknik yazım ve noktalama kurallarının öğretiminde kullanılabilir.

2.7. Aktif Öğrenme

Bilginin, ona ulaşma ve kullanma yollarının en önemli küresel güç olduğu günümüzde eğitim hem millî hem de evrensel gelişimin anahtarı konumundadır. Dolayısıyla, “bilgi toplumu” olma çabasındaki toplumların hedefi, eğitimin tüm yönleriyle ele alınıp değerlendirilmesi ve gelişim esaslarının bireysel, ulusal ve evrensel boyutlarıyla tartışılıp dönüştürülmesi olmalıdır. Bu dönüşüm çalışmaları her toplumun üzerinde önemle durduğu bir konudur. Özellikle ekonomide gözlenen küreselleşme ve uluslararası rekabette, yaşamla ilgili tüm alanlarda eğitimi sürekli bir etkinlik olarak gören ve bilgiye sahip olan toplumlar daha üstün bir konuma gelmiştir” (Arslan ve Eraslan, 2003, s.1).

Eğitim sistemimizin en çok eleştirilen yönlerinden biri, öğrencilere var olan bilgilerin ve bu bilgileri oluşturan kavram, ilke, genelleme gibi öğelerin öğretilmesinde ezbere dönük, öğretenin merkezde olduğu geleneksel bir eğitim anlayışının egemen olmasıdır (Aydın, 1998). Geleneksel eğitim anlayışı ile, uygulanmaya konulduğu dönemden bu yana, sanayi devriminin üretim zihniyeti ile salt davranış merkezli biçimde insanları hayata hazırlama amacı güdülmüştür. “Geleneksel eğitim anlayışının örgütsel yapısı sanayi devriminin izlerini taşımaktadır. Bu anlayışta, okullar hâlâ sanayiye dayalı toplumlarının bilgi ve beceri ihtiyacını karşılama amacıyla işlev görmektedir. Yani okullar hâlâ imalathane gibi algılanmakta, ekonomi, sanayi ve ulusal devlet gibi sistemlerin gereksinimlerini karşılamak üzere yönlendirilen bir aygıt olarak görülmektedir” (Erdoğan, 2002). Çağımızdaki teknolojik ve sosyal değişimler sonucu, bu anlayış geçerliliğini yitirmiştir.

Günümüzde eğitim anlayışının temel ilkeleri tamamen değişirken eğitim kurumunun ne olduğu ve nasıl olması gerektiği çeşitli toplumlarda tartışılmakta ve yeni yorumlar getirilerek verilen değer yönünün değiştiği işaret edilmektedir. İngiltere Başbakanı Blair’in bu hususta verdiği bir demeç dikkat çekicidir (aktaran Kaptan, 1999): “İngiltere’nin 18. yüzyılda serveti toprak idi. 19. ve 20. yüzyılda toprağın yerini fabrikalar ve sermaye aldı. 21. yüzyılda ise servetimiz insan olacaktır. İnsan potansiyelini özgürleştirmeli, yeteneklere vurulmuş zincirleri koparmalıyız.” Çağımızda toplumların kalkınmasında ve rekabete dayalı ekonomik düzende, nitelikli bireyler yetiştirme bakımından eğitim daha da önem kazanmıştır. Herkesin başarılı ve mutlu bir hayat sürebilmesi için aktif öğrenen bir birey olmaya ihtiyacı vardır. Modern

teknoloji hızla gelişmekte ve insan yaşamı için yeni yollar açmaktadır. Bu yüzden günümüz neslinin yeni beceriler öğrenme ve bunları günlük hayatta uygulayabilme yetisine sahip olması gerekmektedir (Moke ve Shermis, 1996, s.13-14).

Bilgi çağında, bilgi artık herkes için ortak paydadır. Hızlı üretilmekte, dünyanın her yerine üretildiği anda yayılmakta, paylaşılmakta, tartışılmakta ve geliştirilmektedir. Bilginin sınırları giderek genişlemektedir. Bilginin üretilmesi kadar, dağıtımı veya bireylerin ona ulaşması birçok teknolojik disiplin tarafından desteklenmektedir. Artık “değişmez doğru bilgi” yoktur; bugünün en geçerli bilgisi bile bu değişim ve yenilenme sürecinde hızla geçerliliğini yitirmektedir. Bilgiyi elinde tutmak, bilgiye sahip olmak, bilgiyi aktarıcı rol üstlenmek anlamlı değildir. Dolayısıyla içinde yaşanan çağda, “bilgiye sahip olma” ve “bilgiyi aktarma” üzerine temellenmiş bir eğitim sisteminin gereksinim duyulan çağdaş insan modelini yaratmada yetersiz kalacağı kesindir (Gürşimşek, 1998, s.25). Çağdaş eğitimin hedefi, problem çözme yeteneği gelişmiş, bilgiye ulaşma yöntemlerini tanıyan, analitik düşünme becerisi kazanmış, bilgiye ulaşma ve bilgilenme istekliliğini sürekli canlı tutan öğrenciler yetiştirmek, öğrenciyi ekip çalışmasına yöneltmek ve öğrenme süreci boyunca öğrencilerin aktif olmasını sağlamaktır (Taş, 2005)

Çağdaş bir eğitim sistemi ise, öncelikle sınıf ortamında uygulanan öğretim strateji ve yöntemlerine bağlıdır. Ancak öğretmen merkezli eğitim (veya geleneksel öğretim) şeklinde adlandırılan yapı içerisinde etkili bir öğrenme sağlamak oldukça güçtür. Çoğunlukla geleneksel yöntemin uygulandığı bir sınıf ortamında elbette sadece sunuyu izleyen, not tutan, eleştirmeden kabullenen bir öğrenci grubu oluşacaktır. Oysa etkili bir sınıfta öğretmen, yönlendirici bir rol oynamakta, sınıf ve programı yöneten kişi konumunda yer almaktadır. Artık, eğitim sistemi ve unsurlarına ilişkin araştırma ve uygulamalarda öğretmen merkezli yaklaşımlar yerine öğrenci merkezli yaklaşımlar ağırlık kazanmaktadır (Taşpınar, 1998, s.46) Öğrenciyi merkeze alan yaklaşımlardan bazıları çoklu zekâ kuramı, iş birlikli öğrenme, yapılandırmacılık, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, yansıtıcı düşünme ve aktif öğrenmedir.

Aktif öğrenme, öğrencilerin bilgiyi araştırarak ve uygulayarak öğrenmelerini sağlayan “yaparak öğrenme” yöntemidir (Aktaş ve Yüksel, 2010). Aktif öğrenmenin iki temel kabulü vardır:

- Öğrenme, doğal olarak aktif bir uğraştır.

➤ Farklı insanlar farklı yollarla öğrenir (McKinney, 2006).

Aktif öğrenme, bilişsel öğrenme modellerindedir. Geçmiş Sokrates'e kadar götürülebilmekle birlikte, önemini en fazla vurgulayan kişi yenilikçi eğitim bilimcilerden John Dewey olmuştur (Gür ve Seyhan, 2006). 20. yüzyılın son çeyreğine doğru geleneksel öğretimin eksiklikleri hissedilmiş ve özellikle 1980'lerden sonra daha da önem kazanan ve John Dewey'in öğrenci merkezli eğitim düşüncesine dayanan aktif öğrenme modeli üzerinde birçok çalışma yapılmış ve yapılmaya devam edilmektedir.

2.7.1. Aktif Öğrenmenin Öğrenme Sürecine Katkıları

Çağdaş eğitim anlayışının temelinde eylem, etkinlik ve deneyimlerden yararlanma bulunmaktadır. Aktif öğrenme, bu hususları yeterince doğasında barındırmaktadır. Konuyla ilgili olarak Kilpatrick, pasif bir öğrenmenin yerine aktif öğrenmenin öğrencinin üzerinde daha etkili olduğunu savunmaktadır (Page, 1990). Kyriacoy (1999) aktif öğrenmeyi “öğrencilere öğrenme süreci üzerinde önemli bir kontrol yetisi veren öğrenme etkinlikleriyle meşgul olmaları” olarak tarif etmektedir (aktaran Ercan, 2004). Bonwell ve Eison'a göre (1991) de aktif öğrenme “dinlemekten” çok “yapmak” ile ilgilidir. Öğrenciler, okumalı, yazmalı, tartışmalı veya problemin çözümü ile meşgul olmalıdırlar. En önemlisi ise analiz, sentez ve değerlendirme sorumluluklarının olduğunu düşünmelidirler.

Aktif öğrenme tekniklerinin, uygulandığı öğretim ortamlarına birçok katkısı bulunmaktadır:

1. Geleneksel sınıflarda öğrenciler yarışır, kazananlar kaybedenler vardır. Düşük düzeyli öğrenciler diğerlerine göre başarısızlığı daha çok tadarlar. Aktif öğrenme, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin başarılı olmasında daha etkilidir.
2. Benlik duygusunu geliştirir.
3. Aktif öğrenme yarışmacı ve bireysel öğretime göre daha yüksek başarı getirir, öğrenilen bilgilerin kalıcılık düzeyini artırır.
4. Derse ve öğretmene karşı daha olumlu tutum oluşmasını sağlar.
5. Öğrencilerin demokratik tutumlar kazanmalarına ve demokratik tavırlar geliştirmelerine yardımcı olur.
6. Öğrenciler arasında yardımlaşma ve dayanışmayı artırır.

7. Öğrencilerin daha iyi güdülenmesini sağlar.
8. Öğrenciler arasında daha olumlu ilişkiler geliştirilmesine yardımcı olur.
9. Öğrencilerin daha yüksek düzeyde kendine güven geliştirmelerini, olumlu kimlik oluşturmalarını sağlar.
10. Gruplar arası olumlu ilişkilerin gelişmesini, aralarındaki anlaşmazlıkları çözümlene becerisi kazanmalarına yardımcı olur.
11. Öğrencilerin daha geniş bir bakış açısı kazanmalarına yardımcı olur.
12. Öğrencilerin psikolojik sağlıklarının olumlu olmasını, daha iyi sosyal beceriler geliştirmelerini sağlar (Çalışkan, 2005, s.52; Gömleksiz, 1993, s.67).

Aktif öğrenme tekniklerinin günümüzde yoğun ilgi görmesinin çeşitli sebepleri bulunmaktadır (Açıkgöz, 2006, s.2):

- 1) Aktif öğrenmenin beynin çalışmasına uygunluğu
- 2) Yaşam boyu öğrenen bireylere duyulan gereksinim
- 3) Geleneksel öğretimin çağın gereksinimlerini karşılayamaması
- 4) Öğrenme-öğretme anlayışındaki gelişmeler
- 5) Aktif öğrenmenin etkililiği
- 6) Aktif öğrenmenin avantajları (Kullanışlılık, Ekonomiklik, Destekleyici Öğrenme Ürünleri)

2.7.2. Aktif Öğrenmede Öğrenci Ve Öğretmen Roller

Geleneksel öğrenme ortamlarından aktif öğrenme ortamına geçildiğinde öğretmenlerin, geleneksel öğretimin uygulandığı sınıflarda temel görevi olan bilgi veren kişi rolünün, öğrencilere rehber olma, işleri kolaylaştırma ve devamlı öğrenen olarak değiştiği görülmektedir. Artık öğretmenler, öğrencilerin iş birliği içinde çalışmalarını için ihtiyaçları olan zengin çevresel koşulları ve öğrenme deneyimlerini sağlamaktadır. Öğretmenlerin rehber olma rolü, aracılık etme, model olma ve öğrencileri çalışmaya sevk edici yönlerini oluşturur ve aktif öğrenme yaklaşımında öğretmen sıklıkla öğrencilerle birlikte çalışarak onlarla öğrenir ve yine onlarla birlikte keşif amaçlı araştırmalar yapar (Jones ve diğerleri, 1994). Nevalainen ve arkadaşlarının 2001 yılında geleneksel öğrenme sürecinden aktif öğrenme sürecine 1980'lerde geçmiş olan Sulvia Okulunda yaptıkları gözlemler sonucunda, aktif öğrenme yaklaşımını kullanan öğretmenlerde görülen en belirgin özelliğin öğrencilerin öğrenme aşamalarını

kontrol etmek ve değerlendirmek, onları çalışmalara yönlendirmek olduğunu tespit etmişlerdir. İş birliği içinde yapılan çalışmaların hepsinde öğretmenler öğrencilerine rehber olmakta ve onları çalışmaya yönelik cesaretlendirmektedir. Ayrıca öğretmenlerin öğrenme süreci başlamadan önce toplantı yaparak bir dönem içinde gerçekleştirilecek olan çalışmalarını birlikte planladıklarını belirterek bir öğretmenin öğrenme sürecini oluştururken en önemli rolünün öğrencilerinin, öğrenenler olarak araştırma becerilerini geliştirmek olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Kimonen ve Nevalainen, 2005).

Öğretim sürecinde; öğrencinin öğrenmeyi nasıl gerçekleştireceği, ne kadar öğrendiği, eksikliklerinin neler olduğu, derse nasıl yoğunlaşacağı, ne zaman ve kimden yardım isteyeceği, nasıl kavrayacağı gibi konularda belirli ilkelerin tespit edilmesi gerekir. Geleneksel öğretimde bunların çoğuna öğretmen karar verir. Aktif öğrenmede ise öğrenme sürecinin sorumluluğu öğrencidedir ve verilecek kararları öğrencinin kendisi alır. Aktif öğrenme yöntemi, öğrenci özellikleri bakımından incelendiğinde ise en önemli yanının, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinin sorumluluğunu taşımaları ve bu süreçle ilgili kararları kendilerinin almaları olduğu söylenebilir. Böylece öğrenciler, bir başkasının -öğretmen, anne, baba, daha iyi bilen bir öğretici- kendi adına aldığı kararları uygulamak yerine, kendi kontrol ettiği süreçlerle öğrenmeye çalışırlar. En önemlisi ise öğrencilerin kendi öğrenme becerileri ve deneyimlerini kullanarak amaçlanan bilgi ve becerilerle ilgili araştırmalarda bulunmalarıdır (Açıkgöz, 2003; Akman, 2003; Bonwell ve Eison,1991).

Aktif öğrenme uygulamalarında öğrencilere ait roller (araştırma, iş birliği yapma, problem çözme, uygulama vb.) çok büyük değere sahiptir. Aktif öğrenmede öğrenciler birbirinden bağımsız, bilgileri ezberleyen kişiler olma yerine gerçek durumlardan haberdar olan ve öğrendikleri konunun günlük yaşamda kullanımı hakkında bilgi sahibi olan kişiler olarak yetiştirilmelidir (Seeler, Turnwald, ve Bull, 1994). Bu şekilde öğrencilerin, bilgiyi kullanmada ve uygulamada daha etkin olmaları sağlanabilir (Dufresne, Gerace, Leonard, Mestre ve Wenk, 1996). Aktif öğrenmede öğrenciler, organize etme, düşünme, sorun çözme ve demokratik davranış sergileme gibi süreçleri kazanırken; öğretmenler, öğrencileri kendi öğrenme sorumluluklarını almaya teşvik eder (Baessa, Chesterfield ve Ramos, 2002; Mattson, 2005).

Açıkgöz'e göre (2003) ise, aktif öğrenme öğrencilerin öğrenme sürecinin çeşitli yönleriyle ilgili olarak karar alma fırsatlarının verildiği, öğrencinin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı öğrenme sürecidir. Aktif öğrenme sürecinde, öğrenciler aktif öğrenme sürecinde çeşitli tekniklere dayalı etkinliklerde konu ile ilgili araştırma yaparak, iş birliği içinde paylaşımda bulunarak, çözüm önerileri sunarak ve bunlara yaşama aktararak üst düzey düşünme becerilerini de geliştirmektedir. Ayrıca bu süreçte öğrencilerin sosyal ilişkilerini düzenlediği ve bulunduğu ortama uygun tepki gösterebildiği de söylenebilir. Benzer şekilde Newmann ve Wehlage (1991) öğrencilerin dersteki başarıları üzerinde, öğrenmeleri esnasındaki sosyal ilişkilerin önemli olduğunu belirtmiştir. Sosyal açıdan zengin ve destekleyici öğrenme ortamlarında öğrenciler, öğrenmelerini etkileşime dayalı etkinliklerle gerçekleştirdikleri için ileri düzeyde ve kalıcı bilgi ve beceri edinip başarılarını arttıracaklardır.

Aktif öğrenmenin uygulandığı sınıflarda, öğrencilerin proje ve küçük grup çalışmalarında bulunmaları sağlanarak onlara önemli ölçüde kendi öğrenmelerini kontrol etme olanağı sunulur. Aktif öğrenmenin en önemli özelliği grup içinde bağımsızca çalışırken kendi öğrenme becerilerini tam olarak edinmeleridir (Kyriacou ve diğerleri, 2002). Aktif öğrenme ortamlarıyla gerçekleştirilen akran öğretimi ve iş birliğine dayalı çalışmalar, öğrencilerin öğrenmelerinin istenilen düzeyde gerçekleştirilmesinde tüm sınıf öğretimi ve bireysel çalışma aktivitelerinden daha etkili olduğu birçok araştırma tarafından kanıtlanmıştır (Baessa ve diğerleri, 2002).

Seeler, Turnwald ve Bull'a göre (1994) ise öğrencilerin öğrenme sürecine katılımını teşvik eden aktif öğrenme etkinliklerinin kullanımı artırılmalıdır. Yapararak yaşayarak gerçekleştirilen öğrenmelerle öğrenciler, sorumluluklarını kabul eder, yaşam boyu öğrenme ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirebilirler. Belcheir (2003) yaptığı çalışmasında NSSE (National Survey of Students Engagement) raporunun sonuçlarını aktarmıştır. Bu raporun sonuçlarından biri, öğrencilerin kendi aralarında tartışarak sınıf içinde ve dışında gerçekleştirebilecek proje çalışmalarına katıldıklarında öğrenmenin daha eğlenceli ve kalıcı olmasıdır. Bunların dışında da aktif öğrenmenin öğrenmede başarı sağladığını ortaya koyan birçok araştırma bulunmaktadır (Demirci, 2003; İnan, 2003; Seyhan, 2003; Sivan ve diğerleri, 2000; Wilke, 2003; Zavrak, 2003).

Sivan ve arkadaşlarına göre (2000), aktif öğrenme öğrencilerin başarılarını artırmanın yanında öğrencilerde merak duygusunun uyanması, bilgiyi kullanma, bağımsız öğrenme becerilerini geliştirme ve gelecek hakkında etkili planlama yapmada etkilidir. Bununla birlikte aynı çalışmada, aktif öğrenme etkinlikleri sırasında öğrencilerin (asıl uygulamaya başlandığı sıralarda) daha sonraki etkinliklere daha iyi uyum sağladıkları, gerçek duygularını daha kolay ifade ettikleri, grup çalışmalarında daha etkin rol aldıkları, farklı bakış açıları geliştirebildikleri, sorumluluklarını daha iyi şekilde gerçekleştirdikleri gözlenmiştir.

Aktif öğrenenlerin pasif öğrenenlere göre öğrenme sürecinin her aşamasında sorumluluk aldıkları, bu süreci öğrenme hedefine ulaşmak için bilinçli ve etkili bir şekilde yönlendirdikleri ve çaba gösterdikleri görülmektedir. Pasif öğrenenler öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşımadıkları gibi öğrenmeyi dış etkenlere (öğretmen, kitap vb.) yüklemektedirler; bu süreci bilinçsiz ve dağınık kullanmaktadırlar (Nist ve Holschuh, 2000, s.31).

Aktif ve pasif öğrenciler arasındaki farklar, aktif öğrenme sürecinin öğrenme sürecine sağlayacağı katkıları açıkça göstermektedir. Öğrencilerin öğrenme alışkanlıkları, bilgiye ulaşma ve değerlendirme faaliyetlerinde aktif öğrenme ile mutlaka değişecektir.

Aktif öğrenmede öğrenen, öğrenme sürecinin başından sonuna kadar sorumluluk taşımaktadır. Öğrenen, öğrenme hedefleri üzerinde düşünür, seçim yapar; hedeflerine ulaşmak için hangi etkinlikleri ve stratejileri kullanacağına karar verir; bu etkinliklerin ve stratejilerin uygun olup olmadığını gözden geçirir; öğrenmesini test eder ve gerekli düzenlemeleri ve düzeltmeleri yapar; öğrenmesini ve öğrenme sürecini değerlendirir (Koç, 2007, s.4).

Aktif öğrenmede *öğretmen*;

- ◆ Tüm öğrenciler için yüksek beklentileri olduğunu ortaya koyar.
- ◆ Tüm öğrencilerin görüşlerini dinler ve görüşlerine saygı duyar.
- ◆ Öğrencilerin karar alma sürecine katılımını destekler ve kolaylaştırır.
- ◆ Öğrencileri kendilerine ilişkin düşünmeleri için yüreklendirir.
- ◆ Öğrencinin etkinliklerden hoşlanmasına önem verir.
- ◆ Öğrencinin anlamı yapılandırma ve içeriği örgütleme yaklaşımlarını değiştirmelerine yardım eder.

Aktif öğrenmede *öğretim yaklaşım ve yöntemleri*;

◆ Öğrencilerin gereksinmelerini karşılamak için değişik zaman ve esnek yolları kapsar.

◆ Öğrencilere kişisel olarak uygun öğrenme etkinliklerini içerir.

◆ Öğrencilere öğrenme sürecini geliştirme sorumluluğu verir.

◆ Öğrencilere hatırlamanın ötesinde düşüncelerini sağlayan sorular ve görevler verir.

◆ Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kullanarak öğrenmelerini geliştirmelerine yardım eder.

◆ Öğrencilerin etkili öğrenme yaklaşımlarını kullanmalarını ve geliştirmelerini destekler.

◆ Arkadaş öğrenme ve öğretimini öğretim yöntemlerinin parçası olarak görür.

Aktif öğrenmede *öğretim programı*;

◆ Öğrencilerin değişik ilgilerini uyaran görevlere önem verir.

◆ İçerik ve etkinlikleri öğrenciler için anlamlı konular çerçevesinde düzenler.

◆ Tüm öğrenciler kendilerinin oluşturduğu öğrenme becerileri ve üst düzeyde öğrenmeye geçmeleri için açık fırsatlara sahiptir.

◆ Öğrencilerin kendi bakış açılarını anlama ve geliştirmelerine yardım eden etkinlikleri içerir.

◆ Küresel, disiplinler arası ve tamamlayıcı öğrenme etkinliklerine yardım eden etkinlikleri içerir.

◆ Öğrencileri diğer öğrencilerle iş birliği içinde çalışmaya yönlendiren etkinliklere önem verir.

Aktif öğrenmede *değerlendirme sistemi*;

◆ Farklı öğrencileri farklı biçimde değerlendirir.

◆ Tasarım ve gözden geçirmelerdeki öğrenci girdilerini içerir.

◆ Bireysel gelişim ve ilerlemeye ilişkin dönüt vermek için ilerlemeyi sürekli olarak izler.

◆ Öğrencinin standart başarısını göstermesi için ürün türünü seçmesine uygun fırsatlar verir.

◆ Öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirmelerine fırsat vererek kendi gelişimlerini yansıtmalarını onaylar.

◆ Farklı yeterliklerin farklı yollarla gösterilmesine izin verir (aktaran McCombs ve Whisler, 1997).

Sökmen'e göre (2000), hangi amaçla hangi etkinlik kullanılırsa kullanılsın, aktif öğrenme modeliyle oluşturulan öğrenme ortamında gözetilecek ilkeler şöyle özetlenebilir: (1) Öğrenciler çok iyi tanınmalıdır. (2) Ders iyi planlanmalıdır. (3) Ders, öğrencilerin etkileşimine fırsat vermelidir. (4) Ders, öğrenci ilgi ve ihtiyacına uygun olmalı, öğrenciyi motive etmelidir. (5) Görsel, işitsel oluşumlardan yeterince yararlanılmalıdır. (6) Ders içi ve dışı bağlantılar iyi yapılmalı, konuların günlük yaşamla ilgisi kurulmalıdır.

Öğrenmenin aktif öğrenmeye göre tasarladığı ortamda, iş birlikli öğrenme grupları, problem çözme, yazma ve konuşma çalışmaları, ödevler, benzetimler gibi farklı etkinlikler kullanılabilir (Houston, 1995). Pekin (2000) ise, aktif öğrenme sürecinde kullanılacak etkinlikleri şöyle sıralar: keşfetme, gösteri, oyunlar, deneysel etkinlikler, analiz ve senaryo. Bu etkinliklerin dışında kullanılacak birçok teknik ve öğretim işler de mevcuttur (*galeriler, bunu kim yapar?, değerlendirme yaprakları, slogan ve reklam hazırlama vb.*).

Harmin'e göre (1994, s.3-4), aktif öğrenmenin kullanıldığı bir sınıfta beş nitelik göze çarpmaktadır: *güven, enerji, öz denetim, gruba ait olma, duyarlı olma.*

Güven: Kendine güvenen ve çevresindekilere (öğretmen ve akranlarına) güvenerek rahat hareket edebilen öğrencilerin kendi yetenek ve özelliklerine saygı duyması doğal bir sonuçtur. Bu öğrenciler, kendilerini sınıfta güvende hissederler, rahattırlar. Değer ölçütü, başarı ya da ödüle bağlı değilmiş gibi her yarışını kazanma ya da herkesi memnun etme endişesini taşımazlar.

Enerji: Öğrenciler bir öğrenme eyleminin çeşitli unsurları ile uğraşır, katılımcıdır, hem bireysel hem grup olarak sınıf harıl harıl çalışmaktadır. Zamanı boşa geçiren, sıkılan, düzeni bozan ya da zamanını boşa geçiren öğrenciyi rastlanmaz.

Öğrenciler dersin bitmesini istemezler. Eğlenerek öğrenirler.

Öz Denetim: Öğrenciler, kendi öğrenmelerinden sorumludur. Kendi öğrenme işlerini yönetirler ve böylece güdülenme düzeyleri yükselir. Kendi seçimlerinde

özgürdürler. Çalışmalarına başlayıp bitirir ve mümkünse çalışmalarını kendileri gözden geçirip, düzeltirler.

Gruba Ait Olma: Öğrenciler öğretmen ve diğer eğitim kurumu personeliyle ve diğer öğrencilerle olumlu ilişkiler kurmuşlardır. Karşılarındaki kişileri iyi dinleyip, onların düşüncelerine saygı gösterirler. Çevrelerindeki olan biteni ve kişileri kabul ederler ve edilirler, saygı görürler ve saygı duyarlar. Reddedilme ya da uzaklaştırma duygusunu hissetmezler.

Duyarlı Olma: Öğrenciler düşünceli ve hoşgörülüdür; sınıfta neler olduğunu bilirler. Dikkatli, meraklı, yaratıcı ve gayretli öğrenciler çoğunluktadır. Diğer insanların düşüncelerine ve haklarına saygılıdır.

2.8. Aktif Öğrenme Teknikleri

Öğrencinin öğrenme sürecinin merkezinde olduğu aktif öğrenmede, eklektik yapısından dolayı pek çok teknik, yöntem, strateji ve materyal kullanılabilir ve bunlar dersin düzeyine, hedeflerine, konusuna göre değişiklik gösterebilir (Açıkgöz, 2000; 2002; Demirel, 1999; Karakaya, 1997; Keyser, 2000; Lowman, 2000; Yılmaz, 1995). Ancak önemli olan, aktif öğrenmenin ilkelerine ve sürecine uygun olarak, etkinliklerle öğrenmeye ağırlık verilmesidir (Pekin, 2000). Bu bakımdan iş birlikli, proje tabanlı, örnek olay inceleme, çoklu zekâ, bilgisayar ve internet temelli, beyin temelli, etkinlik temelli, tartışmaya dayalı ve materyal destekli öğrenme; eğitsel oyun, drama, gazete, dergi, karikatür vb. öğretim biçimleri aktif öğrenme taktik, strateji, yöntem ve tekniklerini destekler ya da aktif öğrenmeyi sağlarlar (Maden, 2011).

Aktif öğrenme, öğretim sürecinde yoğun katılımlı, tam ve kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirebilmek için çeşitli öğretim teknikleri kullanmaktadır. Günümüzde alan yazınında kullanılan birçok aktif öğrenme tekniği bulunmaktadır.

Tablo 2. 6.
Aktif Öğrenme Sürecinde Kullanılan Yöntem ve Teknikler³

İstasyon	Kavram Ağı
Kalite Evi	Karşılıklı Öğretim
Kartopu	Yaratıcılık Grubu
Köşelenme	Araştırma Yoluyla Öğrenme
Şiir yazma	Eğitimsel Oyunlar
Akvaryum (İç Çember)	Drama ve Rol yapma
Vızıltı	Etkinlik Temelli Öğrenme
Tereyağ-Ekmek	Örnek Olay İnceleme
Top taşıma	Projeler
Sandviç	Paylaşmalı Öğretme
Flaş	Panel, Münazara, Açık Oturum ve
Kart Gösterme	Forum
Kavram Haritaları	Zıt Panel
Zihinsel Haritalama	Mahkeme
Hızlı Tur	Takım-Oyun-Turnuva
Beyin Fırtınası	Elma Dersem Git Armut Dersem Kal
Phillips 66	Tombala
Özel Ders Grubu	Dönüşümlü Öğretme
Görev Grubu	Soru Ağı
Araştırma Grubu	Katılıyorum/Katılmıyorum
Değerlendirme Yaprakları	Bilgi Kese Kâğıdı
Pazar Yeri	Kim Olduğunu Bul
Soru Turu	Düşün-Eşleş-Paylaş
Bilgisayar ve İnternet Temelli	Bunu Kim Yapar
Öğrenme	Hazineyi Bul
Üçlü Değişimi	Kum Saati
Dedikodu	Kart Eşleştirme
Doğru mu Yanlış mı?	Burada Herkes Öğretmen
Öğrenme Galerisi	

³ Tablodaki örnek yöntem ve teknikler zenginleştirilebilir, daha ayrıntılı hâle getirilebilir.

2.8.1. Araştırmada Kullanılan Aktif Öğrenme Teknikleri

Öğrenme istasyonları

Öğrenme istasyonları ilköğretim düzeyinde kullanılan öğretim araçlarından biri olan öğrenme merkezlerinden hareketle geliştirilmiştir (Fox, 2004). Öğrenme merkezleri fikri ise ilköğretim düzeyinde yapılan uygulamalarda ortaya çıkmıştır (Milner ve Milner, 2004). Öğrenme merkezleri ilköğretimde öğrencilerin tek veya grup olarak bir kavramı yapılandırırken, bir konuyu keşfederken veya bir beceriyi kazanmak için sınıfta düzenlenmiş alanlar olarak tanımlanabilir (McClay, 1996). Bu eğitsel yapı öğretmenlerin orta öğretimde öğrenmeyi etkin kılan, uygulamaya yönelik, bazen daha iş birlikli ve sosyalleşmeye imkân sağlayan, bazen de daha bireysel ve yansıtıcı ortamlar sunan istasyonlarda öğrenme olarak adlandırılmaktadır (Milner ve Milner, 2004).

İstasyonlarda öğrenme, öğrencinin seçilen birkaç konu çerçevesinde çalıştığı veya duruma göre konunun parçalara ayrıldığı ve sonra çalışmaların bir araya getirildiği bir ders biçimidir (Demirörs, 2007). İstasyonlarda öğrenme, bütün sınıfın her aşamaya (her istasyona) katkı sağlaması yoluyla bir önceki grubun yaptıklarını ileri götürmeyi öğreten öğrenci merkezli bir tekniktir (Gözütok, 2007). İstasyon tekniğinin özellikleri aşağıdaki şekilde sıralanabilir:

- ◆ Her öğrenci kendine uygun öğrenme yolunu bulur.
- ◆ Her öğrenci kendine uygun öğrenme hızında çalışır.
- ◆ Her öğrenci (en azından kısmen) çalışmanın ağırlık noktasını kendisi belirler, (hem de) ilgisine yönelik çalışır.
- ◆ Bu çalışma ile her öğrenci aynı zamanda kendi öğrenme stratejilerini öğrenir / deneyim kazanır, uygular ve farklı öğrenme tekniklerini dener.
- ◆ Öğrenme istasyonları kendini yönlendirme için alıştırma alanıdır ve özgüvenin artmasını destekler.
- ◆ Öğretmenlerin ders sırasında gözlem için daha çok zamanları olur.
- ◆ Öğretmenin öncelikli görevi danışmanlıktır.
- ◆ İstasyonlardaki malzeme ve ödevler, onların etkin uygulama alanı bulmasını sağlar. Malzemeler, sadece bir adet (ya da çok az sayıda) gereklidir, sınıf sayısı kadar olması gerekmez.

- ◆ Malzeme, yapılan ödevin aynı zaman dilimi içerisinde kontrol olanağı ile öğrencinin kendisinin de kontrol etmesine olanak verir.
- ◆ Öğrenme istasyonları, sosyal çalışma biçimlerinin ve öğrenme malzemesinin değişiklikler içermesi nedeniyle idealdir.
- ◆ Öğrenme istasyonları, sürekli olarak içeriksel-tematik bağlantıya sahiptir.
- ◆ Öğrenme istasyonları, ders planlanmasında, organizasyonunda, öğrencilerin çeşitli şekillerde katılımını sağlar (uygun alıştırmalar çeşitleri, istasyonlarda ödevler vb.) (Rauer ve Salzenberg, 2000 aktaran Demirörs, 2007).

Top taşıma

Öğrenciler, iç içe iki çember oluşturur, iç ve dış çemberdekiler yüz yüze gelecek ve ikişerli eşleşecek biçimde ayakta dururlar ya da otururlar. Verilen bir problem, soru ya da konu ile ilgili olarak önce karşı karşıya oturanlar birbiri ile görüş alışverişinde bulunurlar. Sonra her biri ters yönde kayarak önceki eşinin yanındaki ile yeni bir ikili oluşturur ve konuşmaya devam eder. Böylece her öğrenci birkaç eşle ayrı ayrı görüşme fırsatı bulmuş olur (Açıkgöz, 2006, s.130).

Sandviç

Tereyağ-Ekmek tekniği ile benzerlikler taşımaktadır. Tereyağ-ekmek tekniği iki aşamalıdır. Sandviç tekniğinde bunu başka aşamalar izler. Öğrenciler, önce bireysel çalışma, sonra yaptıklarını arkadaşlarıyla paylaşma, birlikte somut bir ürün oluşturma - örneğin, grafik veya şema oluşturma- ve bu ürünü sunma gibi çok aşamalı çalışmalar yapabilirler. Çok katmanlı olduğu için “sandviç” adını almıştır (Açıkgöz, 2006, s.130). Öğrencileri sadece bilişsel anlamda becerilerinin geliştirilmesini değil, aynı zamanda duyuşsal ve psikomotor becerilerini de öğrenme sürecinde kullanarak geliştirmelerini sağlayan uygulamalar içerir.

Kart gösterme

Öğrencilere öğrendiklerini gözden geçirme, değerlendirme yapma, karar verme vb. imkânlar sunan bir tekniktir. Tekniğin uygulanma sürecinde bazı aşamalara dikkat edilmesi gerekir:

Öncelikle öğrencilere çeşitli renklerde 3-5 adet küçük kart ya da kâğıt parçalarından oluşmuş desteler dağıtılır. Her renge bir anlam verilir. Örneğin; yeşil, **tamamen katılıyorum**, mavi, **katılıyorum**; beyaz, **kararsızım**; sarı **katılmıyorum**; kırmızı, **hiç katılmıyorum** gibi. Sonra öğretmen işlenen konuyla ilgili bazı pasajlar okur. Bunları dinleyen öğrenciler, önce hangi kartı seçeneklerini düşünür, sonra seçtikleri kartı sıranın üzerine koyarlar. Daha sonra öğrenci neden o kartı seçtiğini, yani neden öyle düşündüğünü açıklar (Açıkgöz, 2006, s.131). Öğrenme ortamlarına demokratik tutum ve davranışı sokan bu teknikle öğrenciler, düşüncelerini ifade etme, olumlu veya olumsuz görüşlerini en uygun derecede belirtme deneyimi kazanırlar.

2.9. Aktif Öğrenme Tekniklerinin Yazım ve Noktalama Kuralları Öğretiminde Kullanımı

Günümüzde eğitim yaklaşımları, öğreneni öğretimin merkezine yerleştirmiş ve öğretimi hayatla bütünleştirmiştir. Bu açıdan bakıldığında eğitim-öğretim alanında toplumsallaştırma ve bireyselleştirme için uygun düzenlemeler yapılmaktadır. Ülkemizde de uygulanan, öğrenciyi merkeze alan, bilgileri ön bilgilerle bütünleştirip davranış ve beceriler hâlinde kazandırmayı amaçlayan yapılandırmacı yaklaşım öğretim faaliyetlerini tüm açılarıyla sürece dâhil etmiştir. Öğrenci merkezli eğitim anlayışına göre yenilenen öğretim müfredatları beraberinde yapılandırmacı yaklaşıma uygun olan ve öğrencinin aktif katılımını öğrenme sürecine dâhil eden strateji, yöntem ve teknikleri de kullanmayı zorunlu hâle getirmiştir.

Eğitim ile ilgili yapılan çalışmalarının amaçları arasında öğrenme başarısı önemli yer tutmaktadır. Bu bağlamda yapılan araştırmalarda, genellikle öğrencilerin başarılarının nasıl artırılacağı, bununla ilgili olarak alınması gereken önlemlerin neler olacağı ve hangi öğrenme yöntem ve tekniklerinin kullanılacağı üzerinde durulmaktadır (Aksu ve Tıgılı, 2007, s.57).

Uygulamada olan Türkçe Dersi Öğretim Programı (2006) yaklaşım olarak bilgi tekrarından ziyade keşfine ve aktarımına; günlük ihtiyaçlar için öğrenilenlerin diğer bilgilerle bütünleştirilmesine ve yenilenecek yeni durumlarda ihtiyaca cevap verebilme anlayışına sahiptir. Bu anlayış, öğretim sürecinde aktif, araştıran, sorgulayan, eleştiren, sonuçları diğerleri ile birleştirebilen aktif öğrenci ilkesi ile öğretimde hayat bulur

(Maden, 2010b, s.30). Kavcar'a göre (1999, s.129), "ana dili eğitiminde öğrencinin etkin katılımı ne kadar çok olursa, onun ne kadar çok duyu organı harekete geçirilirse, verim ve başarı şansı da o ölçüde artar. Öğrenme yaşantılarını baktırarak değil yaptırarak gerçekleştirmeli; tek bir yönteme bağlı kalmak yerine, yöntem zenginliğine önem verilmelidir" (Güneyli, 2007, s.41).

Ana dili olarak Türkçe öğretimi de bahsedilen değişimlerden etkilenmiş, yapılandırmacı, aktif öğrenmeye dayalı ve öğrencinin ürünlerine önem veren bir öğretim uygulanmaya başlanmıştır. Ana dili öğretiminin, bilgi aktarmacılığından kurtulup öğrencilerin anlama ve anlatma engellerini aşabileceği yeni uygulamalara yönelmesi gerekmektedir.

Günümüzde, üzerinde en çok tartışılan konulardan biri ana dili öğretiminde kullanılacak yöntem ve tekniklerin neler olması gerektiğidir. Türkçenin, öğretimin değişik aşamalarında, ilköğretimden üniversiteye kadar, birbirini bütünleyen biçimde hangi öğretim uygulamalarıyla daha başarılı öğretilbileceği yanıt bekleyen bir soru; öte yandan araştırılıp uygulamalarla sınanıp çözülmesi gereken bir sorundur. Sorunun diğer önemli boyutu ise öğrencilerde öğretimin amacına yönelik davranışlar kazandırmakla görevli öğretmenlerin, uygulamalarla sınanıp geliştirilen sonuçları paylaşabilmesi, uygulamaya sokabilmesi ve daha başarılı bir öğretimi gerçekleştirdiğini görebilmesidir. Bu durum, öncelikle öğretimde verimsizlik nedeni olarak görülen geleneksel öğretim uygulamalarında yenilikler ve değişiklikler yapmayı ya da yeni öğretme-öğrenme yaklaşımlarını kullanmayı gerektirmektedir (Sever, 2004, s.32).

Türkçe dersi kapsamında yazma becerilerinin doğru ve kalıcı bir şekilde kazandırılması şüphesiz yazım ve noktalama kurallarının öğretiminde başarıya bağlıdır. Duygu ve düşüncelerinin yazılı olarak anlatımı, dolayısıyla yazılı anlatım kurallarının öğretimi, dil öğretimi sürecinin son aşaması olarak kabul edilir. "Türkçe derslerinin dili etkili kullanabilme özelliğini geliştirmedeki payı, en somut olarak öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin sabit olma derecesiyle belirlenebilir" (Tekin, 1980b, s.21). Dilin etkili ve doğru kullanılıp kullanılmadığını belirlemek için o dilde yazanların dil kullanımları ve ürünlerine bakmak yeterli olacaktır. Okuma, konuşma ve dinleme de çok önemlidir, ancak tüm becerileri ile edinilen bilgi ve

deneyim yazı ile biçim kazanmalıdır. Bu biçim içerik ve şekil olarak dile dayalı özellik ve güzellikleri doğru yansıtmalıdır.

Okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerileri üzerine kurulan ve geliştirilen iletişim insan hayatının devamı için zorunludur. Bu derece önem arz eden iletişim becerilerinin kullanımında çeşitli sorunlar ve aksaklıklar yaşanabilmektedir. Ana dili olarak Türkçe öğretimi iletişim sürecinde bu tür aksaklıkların yaşanmasını en aza indirebilecek kalıcı öğrenmeyi sağlayabilecek uygulamalarla bireyleri hayata hazırlamalıdır. Aktif öğrenme ortamının sağladığı uygulamalar bu açıdan önemlidir (Maden, 2011, s.36). Aynı şekilde yazım ve noktalama kuralları eğitiminde de aktif öğrenme teknik ve öğretimsel işlerinin kullanımı doğru ve etkili yazılı anlatımı yerleşik alışkanlıklar hâlinde, zevkli bir şekilde, etkileşim içerisinde kazandırabilir.

Yazım ve noktalama kuralları, temel eğitimden yükseköğretim kademesine kadar her aşamada verilen ancak yanlış kullanımların önüne geçilemeyen bir konudur. İlk okuma-yazma faaliyetleriyle başlayan yazım ve noktalama kurallarının öğretim süreci, Türkçe dersi içerisinde yazılı anlatım veya yazma becerisi kazandırmada işlevsellik sağlamak amacıyla sunulur. Ortaöğretimde seçkin edebî örnekler üzerinden bireysel ve sosyal alandaki kullanımı gösterilir. Yükseköğretimde bireylerin öğretim süreci sonrasında özel ve mesleki yaşantılarında yazım ve noktalama kurallarını doğru ve etkili kullanmaları için belirli derslerde öğretim faaliyetleri sürdürülür. Fakat günümüzde günlük olaylar içerisinde özel yazışmalarda, genel duyurularda, iş ilanlarında vb. birçok yazılı anlatım örneğinde bireylerin yazım ve noktalama kurallarını kullanmada yanlışlar yaptığı görülmektedir. Çok uzun süreli verilen ancak etkili olmadığı anlaşılan yazılı anlatım ile yazım ve noktalama kuralları öğretiminin öğrenenlerin özellik ve ihtiyaçlarını ön plana çıkartan bir biçimde olması gerekmektedir. Bu da öğrenci merkezli, kalıcı ve uygulamalı öğrenmeyi sağlayan öğretim yöntem ve teknikleri ile sağlanabilir. Aktif öğrenme teknikleri, yazım ve noktalama kurallarının kalıcı bir şekilde öğretilmesi ve kullanım / uygulama düzeyinde kazandırılması için uygun öğrenme ortamlarını dil öğreticilerine sunabilir.

Yazım ve noktalama kurallarının öğretiminde aktif öğrenme tekniklerinden tombala, bunu kim yapar, öğrenme galerisi, flaş; öğretimsel işlerinden reklam, slogan bulma, resim yorumla, poster/afiş hazırlama gibi sayısı çoğaltılabilecek birçok öğretim biçimi kullanılabilir.

2.10. İlgili Araştırmalar

2.10.1. Yazım ve Noktalama Kuralları İle İlgili Araştırmalar

Aşıcı ve Mataracı (2000), ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin imla ve noktalama, bilgi ve beceri düzeylerini belirlemeyi amaçladıkları araştırmalarında, “İlköğretim okullarında beşinci sınıf öğrencilerinin imla ve noktalama beceri düzeyi nedir?” sorusuna yanıtlamaya çalışmışlardır. Araştırmanın sonunda öğrencilerin imla ve noktalama beceri düzeyleri yetersiz bulunmuştur.

Alkan (2006), ilköğretim altıncı sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında, “de”, “ki” bağlaçları ile “-de”, “-ki” eklerinin ilköğretim ikinci kademedeki öğretimine ışık tutmaya çalışmıştır. Alkan, toplam seksen öğrenci üzerinde yaptığı bu çalışmayla “de”, “ki” bağlaçlarının ve “-de”, “-ki” eklerinin ilköğretim ikinci kademe öğretiminden yola çıkarak yazım kurallarının öğretimine de nasıl işlevsellik kazandırılabileceğini sorgulamayı amaçlamıştır. Araştırmada ulaşılan bulgulara göre, “de”, “ki” bağlaçlarının ve eklerinin öğretimine yönelik yeterli donanımı alan öğrencilerin, söz konusu bağlaçların ve eklerin yazımı açısından belirli bir düzeye ulaştığı belirtilmektedir. Uygulamalar sonucunda, öğrencilerin kafalarında oluşan “Bu bilgiyi niçin öğreneceğim? Bu bilginin önemi ne ki öğrenme zahmetinde bulunayım? Bana ne kazandıracak?” sorularına verdikleri cevaplar oranında öğrencilerin öğrendikleri ve öğrencilerin başarı sahibi oldukları sonucuna varılmıştır. Öğretim teknolojilerinin, daha etkili bir öğretim sağlamak amacına ulaşmada yardımcı olduğu sonucuna varılmıştır.

Alkan (2007), ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım hatalarını tespit etmeye yönelik araştırmasında, Ankara ili Nallıhan ilçe merkezindeki ilköğretim okullarının 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarında yaptıkları hatalar üzerinde durmuştur. Yapılan incelemeler sonucunda öğrencilerin, yazılı anlatım uygulamalarında dış yapı, iç yapı ve dil-anlatım boyutlarında yanlışlar yaptıkları; bu hataların uygulama zamanı, okulların bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumuna göre farklılık gösterdiğini tespit etmiştir.

Arıcı ve Urgan (2008) tarafından yapılan bir araştırmada, Kütahya ili merkez ilçedeki üç okulda öğrenim gören 193 öğrenciye ait yazılı anlatım metinlerini inceleyerek ilköğretim ikinci kademe okuyan öğrencilerin yazılı anlatım

çalışmalarında görülen hataları tespit etmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (% 78,9) yazım yanlışı yaptığı, yarıya yakınının (% 47,4) noktalama hatası yaptığı tespit edilmiştir. Ayrıca el yazısı (% 39,7), ana fikir (% 34,0), kâğıt düzeni (% 20,1) ve başlık (% 19,6) 38 konularında da öğrenci yanlışları tespit edilmiştir. Yine yazılı anlatım konusunda cinsiyet ve sosyoekonomik düzeyin de önemli rol oynadığı sonucuna varılmıştır.

Atasoy (2009) tarafından hazırlanan, “Türkçede Noktalama:Sorunlar-Çözümler-Teklifler” isimli çalışma, 2010 yılı içerisinde kitap hâline getirilmiştir. Atasoy, bu çalışmayla noktalama işaretlerinin kullanılmasıyla ilgili sorunları tespit etmeye, noktalama yanlışlarıyla ilgili olarak görülen dağınıklığı gidermeye, konuyla ilgili tanım yetersizliklerini gidermeye, kural belirsizlikleri ile istisna adı verilen kural dışlıkları ortadan kaldırmaya ve bunları sınıflandırarak kural hâline getirmeye çalışmıştır. Atasoy, bu çalışmada noktalama işaretlerinin her birini ayrı ayrı ele almıştır. Çalışmada, her noktalama işaretinin ortaya çıkış sürecine(tarihine), noktalama işaretlerinin cümleye kattığı anlamlara, noktalama işaretleriyle ilgili sorunlara ve bu sorunları giderebilmek adına ortaya konulan çözümlere yer verilmiştir.

Avcı (2006), ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaptıkları yazılı anlatım yanlışlarını tespit etmeyi amaçladığı araştırmasında, Muğla il merkezindeki bir ilköğretim okulunda uygulamasını gerçekleştirmiştir. Çalışmanın sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda, cinsiyete göre farklılaşan bir davranışın hepsinde kız öğrencilerin daha başarılı olduğu görülmüş, diğer yirmi davranışta ise cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. On dört davranışın uygulanmasında okullara göre anlamlı farklılık olduğu, on yedi davranışta ise anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Çalışmada, en çok uygulama hatası görülen davranışların; iki noktayı doğru kullanabilme, tırnak işaretini doğru kullanabilme, “de” bağlacını doğru yazma, sayıları doğru yazma, paragraflarda bütünlük sağlama, konuyu paragraf yaparak açıklama olduğu görülmüştür.

Bağcı (2007), Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım derslerine yönelik tutumları ile yazılı anlatım bilgi ve beceri düzeylerini tespit etmeye yönelik doktora tez çalışmasında, sekiz farklı üniversitede Türkçe Eğitimi Bölümünde okuyan, toplam 570 son sınıf öğrencisini araştırmasına dâhil etmiştir. Beş yüz yetmiş öğrenciden iki yüz seksen beşi birinci öğretimde okuyan öğrencilerden, iki yüz seksen beşi de ikinci

öğretimde okuyan öğrencilerden seçilmiştir. Bağcı, öğretmen adaylarının yazılı anlatım derslerine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla likert tipi bir tutum ölçeğini öğretmen adaylarına uygulamıştır. Bağcı, öğretmen adaylarının yazılı anlatım bilgi düzeylerini tespit edebilmek için otuz soruluk çoktan seçmeli bir sınavı öğretmen adaylarına uygulamıştır. Daha sonra öğretmen adaylarının yazılı anlatım beceri düzeylerini tespit edebilmek için öğretmen adaylarına -beş ayrı konudan istedikleri birini seçerek- kompozisyon metinleri yazdırılmıştır. Tüm bu verilerden hareketle Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım derslerine yönelik tutumları ile yazılı anlatım bilgi ve beceri düzeyleri tespit edilmiştir. Bağcı, araştırmasının beşinci bölümünde Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım metinlerinde tespit ettiği noktalama ve yazım yanlışlarına yer vermiştir.

Noktanın, virgülün, noktalı virgülün, soru işaretinin, iki noktanın, üç noktanın, ünlem işaretinin, kesme işaretinin, kısa çizginin, tırnak işaretinin kullanılmamasından ve kullanılması gereken yerlerde bu işaretlerin kullanılmamasından kaynaklanan öğrenci yanlışları, Bağcı tarafından örneklerle verilmiştir. “de” ve “ki” bağlaçları ile hâl eklerinin, büyük harflerin, soru ekinin ve kelimelerin yazılışlarıyla ilgili pek çok yanlışlık da Bağcı tarafından örneklerle verilmiştir. Bağcı, “noktalama ve imla bilgisi” açısından Türkçe öğretmeni adaylarının -bilgi düzeyleri- % 66’lık bir başarıya sahip olduklarını tespit etmiştir. Buna karşılık, Türkçe öğretmeni adaylarının noktalama işaretlerini ve yazım kurallarını uygulama düzeylerini % 55,4 olarak tespit edilmiştir. Bağcı, yazılı anlatım metinlerini noktalama işaretlerinin ve yazım kurallarının doğru kullanımı açısından 20 puan üzerinden değerlendirmiştir. Bağcı, Türkçe öğretmeni adaylarının noktalama işaretlerini ve yazım kurallarını doğru kullanabilme açısından aldıkları ortalama puanı (20 puan üzerinden) 11,09 olarak tespit etmiştir. Bu durumda, öğrencilerin noktalama işaretlerini ve yazım kurallarını uygulama düzeyleri % 55,4’lük bir başarıya tekabül etmektedir.

Baydar (2006), ilköğretim ve lise hazırlık sınıfı öğrencilerinin söz dizimi konularındaki düzeylerini tespit etmeyi amaçladığı doktora tezinde, Erzincan il merkezindeki altı ilköğretim okulunda ve iki Anadolu Lisesinde (hazırlık sınıfında) okuyan toplam bin üç yüz altmış öğrenci üzerinde yaptığı çalışma ile Türkçede söz diziminin öğretilmesi konusunda çeşitli bilgiler elde etmeye çalışmıştır. Baydar bu çalışmasında, yüz öğrencinin yazılı anlatım metinlerini de incelemiştir. Baydar, yazılı

anlatım metinleriyle ilgili bulguların içerisinde imla ve noktalama yanlışlarının pek çok kompozisyon kâğıdında görüldüğünü; bu yanlışlıkların bazı kâğıtlarda aşırı derecede olduğunu belirtmiştir.

Demir (2003), ilköğretim birinci ve ikinci kademe öğrencilerinin yazım yanlışlarını ve bu yazım yanlışlarına yönelik olarak öğretmenlerin düşüncelerini tespit etmeye yönelik bir araştırma yapmıştır. Demir, bu amaçla üç farklı okuldan toplam altı yüz otuz dört öğrenci üzerinde çalışma yapmıştır. İlköğretimin birinci sınıfından sekizinci sınıfına kadar tüm öğretim kademelerindeki öğrencilere çalışmada yer vermiştir. Ayrıca on sekiz öğretmenin görüşlerine de başvurmuştur. Araştırmada, öğretmenlerin konuyla ilgili görüşlerini anket vasıtasıyla almıştır. Anketteki sorulardan bazıları açık uçlu olarak sorulmuştur. Diğer taraftan, öğrencilerin konuyla ilgili durumlarını tespit edebilmek adına öğrencilere dikte yöntemiyle yazılar yazdırılmıştır. Bu yazıların incelenmesi sonucunda konuyla ilgili bulgular elde edilmiştir. Araştırmada, her ne kadar çalışmasının başlığında sadece yazım yanlışlarına yer vermiş olsa da aslında yazılı anlatım ile ilgili pek çok detaya çalışmasının içerisinde yer vermiştir. Nitekim noktalama işaretlerinin ve yazım kurallarının kullanım düzeylerine, yazılı anlatımın biçim özelliklerine de çalışmada yer vermiştir. Demir, yaptığı araştırmanın sonucunda altı yüz otuz dört öğrenciyi dikkate alarak tespit ettiği hataları ve bu hataların yüzdelerini şu şekilde sıralamıştır: Noktalama işaretleriyle ilgili hata yüzdeleri: Noktalama işaretlerini yanlış yerde kullanma % 44, satır sonu çizgisini kullanmama % 23. Yazım kurallarıyla ilgili hata yüzdeleri: Harfi yanlış yazma % 71, harf büyüklüğüne dikkat etmeme % 52, kelimeyi yanlış yazma % 49, harf eksiltme % 44, kelimeyi konuştuğu gibi yazma % 33, kelimeleri bitişik yazma % 30, “de” bağlacını yanlış kullanma % 25, kelime uydurma % 21, “ki” bağlacını yanlış kullanma % 18, eksik hece yazma % 15, cümle içinde büyük harf kullanma % 14, harf ekleme % 13, noktadan sonra küçük harf kullanma % 12, heceyi yanlış bölme % 10, eksik kelime yazma % 8. Yazılı anlatımda biçim özellikleriyle ilgili hatalar: Satır çizgisine uymama % 63, fazla boşluk bırakma % 58, satırbaşında ve sonunda gerekli boşluğu bırakmama % 26.

Deniz (2000) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, sosyoekonomik ve kültürel açıdan farklılıklar gösteren köy ve kent ortamının, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazma becerisine hangi yönde ve ne derecede etki ettiğini ortaya

koymaya çalışılmıştır. Deniz, araştırmasının örneklemini Çanakkale ili merkez ilçeye bağlı köy ve kent ilköğretim okullarında okuyan öğrenciler arasından belirlemiştir. Deniz, sekiz köy okulundan iki yüz öğrenci ve dört kent okulundan iki yüz öğrenci olmak üzere toplamda dört yüz öğrenci üzerinde bu araştırmayı gerçekleştirmiştir. Deniz, köy ve kent ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri bakımından durumlarını irdelemiş ve yazılı anlatım becerileri bakımından kent öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılığın ortaya çıktığını tespit etmiştir. Deniz, çalışmasında noktalama işaretlerinin ve yazım kurallarının kullanımı ile ilgili değerlendirmelere de yer vermiştir. Deniz, noktalama işaretlerinin ve yazım kurallarının kullanımı açısından kent öğrencilerinin daha başarılı olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte Deniz, köy ve kent öğrencilerinin hem noktalama işaretlerinin hem de yazım kurallarının doğru kullanımı açısından başarı ortalamalarının % 50'nin altında olduğunu tespit etmiştir.

Deniz ve Tuna (2006), ilköğretim öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarını tespit etmeye yönelik çalışmalarında, ilköğretim 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeyinde 526 öğrencinin Türkçe dersine yönelik tutumları belirlenmeye çalışmıştır. Çalışmada öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının, cinsiyet, sınıf düzeyleri, anne ve babanın eğitim düzeylerine göre incelenmiştir. Yapılan analizler sonrasında elde edilen sonuçlara göre hangi seviyede olursa olsun öğrencilerin yazılı anlatım bilgi ve beceri düzeylerinin beklentilerin çok altında olduğu görülmüştür. Bunda hiç kuşkusuz öğrenciler kadar Türkçe dersi öğretmenlerinin de etkisi vardır. Bu yüzden gelecek nesillerin yazılı anlatım bilgi ve becerileri yönüyle daha iyi yetiştirilmesi için Türkçe dersi öğretmenlerine büyük sorumluluklar düşmektedir. Çünkü yazılı anlatım bilgi ve becerisi yeterli düzeyde gelişmiş Türkçe öğretmenleri, öğrencilerine daha fazla yardımcı olabilir. Bunun için Türkçe öğretmeni adaylarının hizmet öncesi aşamasında yazılı anlatım derslerine yönelik tutumlarının ve yazılı anlatım bilgi ve beceri düzeylerinin belirlenmesi gerekir.

Doğan (2002) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma becerileri ile genel kültür düzeyleri arasındaki ilişki ortaya konmaya çalışılmıştır. Doğan, araştırmasının örneklemini Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesinde, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesinde ve Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesinde okuyan Türkçe öğretmenliği

birinci sınıf öğrencileri olarak belirlemiştir. Doğan, öğrencilere kırk beş soruluk bir Türkçe testi uygulayarak öğrencilerin okuma anlama durumlarını tespit etmeye çalışmıştır. Doğan, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini tespit edebilmek için ise öğrencilerin yazılı anlatım metinlerini kullanmıştır. Altı farklı konuda yazılmış toplam iki yüz altı öğrenciye ait yazılı anlatım metni araştırmacı tarafından belirlenen kıstaslara göre incelenmiştir. Bu incelemeler sonucunda öğrencilerin yazılı anlatım becerileri hakkında veriler elde edilmiştir. Doğan, bu çalışmasında, öğrencilerin yapmış oldukları noktalama ve yazım yanlışlarına da örneklerle birlikte yer vermiştir.

Erdemir ve Bayram (2005) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin noktalama işaretlerini kullanma becerileri tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışma, Amasya ili sınırları içinde yer alan on beş ilköğretim okulunda yürütülmüştür. Çalışma, (altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencileri) toplam dört yüz elli öğrenciden oluşan örnek alan üzerinde yapılmıştır. Erdemir ve Bayram, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin noktalama işaretlerini kullanma becerilerini tespit edebilmek için dikte yöntemiyle öğrencilere birer metin yazdırmıştır. Erdemir ve Bayram yaptıkları araştırma sonucunda, öğrencilerin noktalı virgül ve tırnak işaretini kullanmayı bilmedikleri; bu noktalama işaretlerinden adeta bihaber oldukları sonucuna varmışlardır. Erdemir ve Bayram, öğrencileri virgül konusunda da başarısız bulmuşlardır. Nitekim Erdemir ve Bayram, hata yüzdesini % 10'a çektiklerinde öğrencilerin hiçbir noktalama işaretinde başarılı olamadığını görmüşlerdir.

Ergin (2009), ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretlerini kullanma becerisi üzerine uygulamalı bir araştırma yapmıştır. Ankara ili Etimesgut ilçesindeki bir ilköğretim okulunun 8. sınıf öğrencilerinden 30'u deney, 30'u kontrol grubu olmak üzere 60 öğrenci üzerinde yapılan araştırmada noktalama işaretlerinin öğretimi konusundaki temel yaklaşımlar belirlenmiştir. Ayrıca drama yöntemi ile noktalama işaretlerinin öğretimine yönelik uygulamalar yapılmıştır. Her iki gruba da ön test uygulandıktan sonra deney grubuna konu drama yöntemi ile anlatılmış, kontrol grubu bu süreçte serbest bırakılmıştır. Çalışmanın sonunda her iki gruba da uygulanan son testten elde edilen veriler ile ön test sonuçları karşılaştırıldığında noktalama işaretleri kullanımı konusunda drama ile ders işlenen deney grubu öğrencilerinin kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu sonucuna varılmıştır.

İnce (2006) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, ilköğretim 3, 4, 5, 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini ölçmek amacıyla yapılan araştırmanın örneklemini Muğla il merkezindeki ilköğretim okullarında okuyan öğrenciler arasından seçilmiştir. İnce, çalışmasının merkezinde yazılı anlatım becerisinin; noktalama işaretlerinin ve yazım kurallarının kullanım düzeylerinin yer aldığını belirtmektedir. Araştırma problemine yönelik verileri toplayabilmek için her sınıf düzeyinde yirmi beş ve toplamda yüz elli yazılı anlatım metni incelenmiştir. Çalışmanın üçüncü bölümünde üçüncü, dördüncü, beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarda okuyan öğrencilerin noktalama yanlışlarına, yazım yanlışlarına ve anlatım bozukluklarına ait yanlışlarına yer verilmiştir. İnce, bu yanlışların her sınıfa göre genel durumunu tespit etmiştir. Daha sonra elde ettiği bulguları yorumlayarak genel bir durum değerlendirmesi yapmıştır. İnce, çalışmasının dördüncü bölümünde ise sınıflar arasındaki karşılaştırmalara (noktalama hatası, yazım hatası, anlatım bozukluğu açısından) ve korelasyonlara yer vermiştir..

Araştırmanın sonucunda şu değerlendirmede bulunulmuştur:

Sınıf seviyesi arttıkça kompozisyonlarda kullanılan kelime sayıları artmaktadır.

Sınıf seviyesi arttıkça noktalama hata ortalamaları artmaktadır.

Sınıf seviyesi arttıkça imla(yazım kuralları) hata ortalamaları artmaktadır.

Sınıf seviyesi arttıkça yazılı anlatım bozuklukları azalmaktadır.

Kalfa (2000), noktalama işaretlerinin öğretimi ile ilgili olarak yapmış olduğu araştırmasında, Ankara ili sınırlarında okuyan toplam 400 öğrenciye yer vermiştir. İlköğretimin birinci kademesinde, ilköğretimin ikinci kademesinde, lisede ve üniversitede öğrenim gören alt, orta ve üst gelir gruplarından yüzer öğrenci, bu araştırmanın örneklemini meydana getirmektedir. Kalfa (2000, s.255), elde ettiği tüm bu veriler doğrultusunda noktalama işaretlerinin öğretimiyle ilgili problemleri şu alt başlıklar altında sıralamıştır:

1. Öğretmenlerin bu konudaki bilgilerinin yetersiz olması,
2. Ders programlarında yer alan noktalama işaretlerinin yerinde ve zamanında verilmemesi,

3. İlköğretim (2.kademe) ve ortaöğretim (lise) ders programlarında hangi noktalama işaretinin ne zaman ve nerede verileceğinin belirtilmemiş olması,
4. İlköğretim (2.kademe) ve ortaöğretim (lise) için hazırlanmış ders kitaplarında, noktalama işaretleriyle ilgili bilgilerin yıllara göre dağıtılmaması,
5. Ders kitabı veya kaynak olarak yararlanılan kitaplardaki bilgilerin birbirleriyle olan tutarsızlıkları,
6. Ders kitaplarının farklı kaynakları (bilgi, terim vb. sorunlar) esas almalarıdır.

Kalfa, sonuç olarak noktalamayla ilgili bilgilerin dağınık kaldığını, bu bilgilerin belli bir bilgi ve anlayış temelinden yoksun olduğunu ve bu bilgilerin rastgele kullanıldığını belirtmiştir. Kısacası noktalama işaretlerinin öğretimi hususunda kaynak kitaplardan kullanılan yöntemlere ve tekniklere kadar uzanan geniş bir yelpazede ciddi sorunların varlığından bahsetmiştir.

Karagül (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarını uygulayabilme becerileri, Türkçe dersine ilişkin tutumları ve ilköğretimin ikinci kademesinde kullanılmakta olan Türkçe ders kitaplarında yazım ve noktalama kurallarının işlenişi incelenmiştir. Bu doğrultuda, öğrencilere farklı türlerde yazma çalışmalarının yaptırılmasının yanı sıra, İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda belirtilen her bir yazım kuralı ve noktalama işareti için 3 sınıma maddesinin bulunduğu metinler verilerek öğrencilerin bu metinlerdeki yanlış yazılmış sözcüklerin doğrularını yazmaları ve boş bırakılan yerlere de gerekli noktalama işaretlerini koymaları istenmiş, her bir yazım kuralı ve noktalama işareti tek tek değerlendirildikten sonra her öğrencinin bunları doğru ve yanlış uygulama sayısı belirlenerek bu sayılar frekans ve yüzde değeri olarak hesaplanmıştır. Araştırmanın örneklemini Burdur ilindeki üç ilköğretim okulunda öğrenim gören toplam 180 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında yapılan gözlem, inceleme ve istatistiksel analizler sonucunda, İlköğretim 6, 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda belirtilen yazım ve noktalama kurallarını uygulayabilme becerilerinin beklenen düzeyin altında kaldığı görülmüştür. İlköğretim 6, 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin tutumları, "iyi" düzey ile "çok iyi" düzey arasında değişmekle birlikte, sadece

İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin tutumları ile noktalama işaretlerini uygulayabilme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Karabuğa (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, Türkçe öğretmeni adayı birinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarında noktalama işaretlerini ve yazım kurallarını kullanabilme düzeyleri incelenmiştir. Araştırmada, nicel ve nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Verilere ulaşmak için doküman inceleme tekniği; verileri incelemek için nicel araştırma teknikleri kullanılmıştır. 2009-2010 öğretim yılında, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören farklı sosyoekonomik düzeydeki 131 öğrenci araştırma için örneklem alınmıştır. Öğrencilerin noktalama işaretlerini ve yazım kurallarını kullanabilme düzeylerini belirlemek için öğrencilere farklı zamanlarda bir serbest yazma ve bir yaratıcı yazma çalışması yaptırılmıştır. Bulgulara göre öğrenciler, ana dili derslerine karşı yeterli ilgi göstermemektedir. Ana dili derslerinde aynı yöntemlerin kullanılması, dile ve onun kurallarına karşı ilgisizliğin nedeni olarak belirlenmiştir.

Maltepe (2006), yazma becerilerinin geliştirilmesinde yaşanan sorunlara çözüm yolları aramak için yaratıcı yazma yaklaşımından yararlandığı doktora tez çalışmasında, noktalama işaretlerinin ve yazım kurallarının kullanım düzeylerine de yer vermiştir. Maltepe, bu çalışmanın örneğine alt gelir seviyesinde olan yüz seksen beş öğrenciyi, orta gelir seviyesinde olan iki yüz otuz sekiz öğrenciyi ve üst gelir seviyesinde olan iki yüz seksen dokuz öğrenciyi dâhil etmiştir. Araştırmacı, ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıfta okuyan toplam yedi yüz on iki öğrenci üzerinde çalışmalar yapmıştır. Araştırmacı, *“Bir an için dünyaya yeniden geldiğini düşün. Bu kez sana dünyada istediğin herhangi bir canlı olabilme hakkı verilmiş. Ne olmak isterdin? Değişimden sonraki ilk gününü bize anlatır mısın?”* ifadeleriyle, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini ortaya koyacak metinler elde etmeye çalışmıştır. Bu metinler vasıtasıyla hem yaratıcı yazma sürecinin etkilerini hem de noktalama, yazım yanlışlarını tespit etmeye çalışmıştır.

Maltepe, öğrencilerin okudukları okulların başarı durumlarıyla öğrencilerin noktalama işaretlerini ve yazım kurallarını kullanabilme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Maltepe'nin araştırması sonucunda, alt düzeyde başarılı okullardaki öğrencilerin yaklaşık üçte birinin (% 34,29) yeterli düzeyde noktalama

işaretlerine ve yazım kurallarına uygun davranışlar sergilediği; üst düzeyde başarılı okuldaki öğrencilerinin yarısından fazlasının (% 59,05) seçkin düzeyde noktalama işaretlerine ve yazım kurallarına uygun davranışlar sergilediği tespit edilmiştir.

Mataracı (1998), ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin noktalama işaretleriyle ve yazım kurallarıyla ilgili bilgi-beceri düzeylerini tespit etmeyi amaçladığı yüksek lisans tez çalışmasında, araştırmanın örneklemine İstanbul ili Üsküdar, Ümraniye ve Kadıköy ilçelerindeki resmi ilköğretim okullarında okuyan beşinci sınıf öğrencilerinden yüz otuz öğrenciyi dâhil etmiştir.

Mataracı, öğrencilerin noktalama işaretleriyle ve yazım kurallarıyla ilgili bilgi-beceri düzeylerini tespit edebilmek için dört farklı çalışma yapmıştır. “Boşluk doldurma” çalışmasında, öğrencilerin metinde yay ayrıç içerisinde gösterilen boşlukları uygun olan noktalama işaretleriyle doldurmaları; “kopya etme” çalışmasında, öğrencilerin tahtaya yazılan metni kâğıda geçirmeleri; “dikte etme” çalışmasında, öğrencilerin söylenen metni noktalama işaretlerine ve yazım kurallarına uygun olarak yazmaları; “bilgi testi”nde ise noktalama işaretleri ve yazım kuralları bilgisi içeren çoktan seçmeli yirmi iki soruyu cevaplandırmaları istenmiştir. Mataracı, araştırmasında daha çok yazım kuralları üzerinde durmuştur. Bununla birlikte, elde ettiği veriler sonucunda öğrencilerin noktalama işaretleri ve yazım kuralları ile ilgili bilgi ve beceri düzeylerinin yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Mataracı, konuyla ilgili olarak öğretmenler üzerinde çalışma yapmamasına rağmen öğretmenlerin yeterli bilgiye ve beceriye sahip olmadıkları, öğretim konusunda da bilişsel ve duyuşsal alanlarda yeterli olmadıkları kanaatine varmıştır. Mataracı, öğretmenlerin ve öğrencilerin başarısının sınav sonuçlarıyla paralel olarak değerlendirildiğini; noktalama işaretleri ve yazım kuralları ile ilgili soruların sınavlarda çok az yer aldığını belirtmiştir. Mataracı, noktalama işaretleri ve yazım kuralları ile ilgili soruların sınavlarda çok az yer alması sebebiyle hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin bu kurallar bütününe önemsemediklerini hatta bunları gereksiz gördükleri tespitinde bulunmuştur. Mataracı, noktalama işaretlerinin ve yazım kurallarının öğretilmesi için zorunlu bir ders saatinin bulunmamasına dikkat çekmiş ve bu durumun, öğretmenlerin keyfi hareket etmesine sebep olabileceğini dile getirmiştir. Araştırmacı, noktalama işaretleri ve yazım kuralları açısından ortaya çıkan tabloyu bu durumla da açıklamaya çalışmıştır.

Özby (1995), ortaokul son sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini tespit etmeyi amaçladığı doktora tez çalışmasında, Ankara merkez ilçedeki on üç ilköğretim okulunda ve iki lisede çalışmalar yapmıştır. Özby, yapmış olduğu bu çalışmalarla, ortaokul son sınıf öğrencilerinin (lise birinci sınıflar da dâhil edilmiş) yazılı anlatım beceri düzeylerini tespit etmiştir. Özby, öğrencilerin yazılı anlatıma yönelik bilgilerini ölçmek için noktalama işaretleri, yazım kuralları, anlam, yapı, kelime türleri, cümle, anlatım bozuklukları ve paragraf bilgisi konularını kapsayan ve toplam kırk beş sorudan oluşan çoktan seçmeli bir testi öğrencilere uygulamıştır. 51

Özby, yaptığı bu araştırma sonucunda öğrencilerin yazılı anlatım becerilerindeki en önemli eksiklikleri şu şekilde sıralamıştır: Noktalama işaretlerini doğru kullanamama, yazım kurallarına uymama, anlatılmak istenene uygun kelime bulamama, kurallara uygun cümle kuramama. Özby, kırk beş soruluk yazılı anlatım bilgisi testinin sonuçlarına bakarak öğrencilerin bu konudaki başarısını % 64 olarak tespit etmiştir. Özby, daha sonra yayımladığı “İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri” isimli çalışmasında bu % 64’lük başarının yazılı anlatım becerileri açısından gerçek bir başarı olarak kabul edilemeyeceğini vurgulamıştır (2000, s.173).

Pekaz (2007) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin ses olayları, noktalama, imla hataları ve anlatım bozukluklarının düzeltilmesinde ipucu ve geri bildirim tekniklerinin etkisi araştırılmıştır. Araştırmada, Sinop’un Türkeli ilçesinde bulunan bir ilköğretim okulunun 8. sınıf öğrencileri üzerinde uygulamalı bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada öğrenciler deney ve kontrol grubu olarak ayrılmıştır. Yapılan yazılı sınavlardan elde edilen verilerin analizi ile çalışmada, Türkçe öğretiminde, yazma becerisinde görülen imla kuralları, noktalama işaretleri ve anlatım bozukluğu hataları ipucu ve geri bildirim kullanılarak düzeltilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla deney ve kontrol grubu öğrencilerine üçer yazılı sınav uygulanmıştır. Buna yönelik öğrencilere onar gün arayla toplam 684 yazılı sınavı uygulanmıştır. Birinci sınavdan sonra öğrenci gruplarının yaptığı hatalar tek tek tespit edilmiştir. Birinci sınav sonunda, yapılan hatalar, sadece deney grubu öğrencilerine geri bildirim ve ipucu yoluyla gösterilmiştir. Bu uygulama ikinci ve üçüncü sınavlarda da devam ettirilmiş, öğrencilerde bilgi eksikleri giderilmiş; bunun sonucunda deney grubu öğrenci hatalarında yüzde seksenlere varan düşüşler kaydedilmiştir. Kontrol grubu öğrencilerindeki değişim oranları çok az farklılaşmıştır.

Ruhi (1994) yaptığı çalışmada yazılı anlatımlarda görülen aksaklıklar üzerinde durmuş ve yazılı anlatımda öğrencilerin verilen konu başlığını yeterince daraltamamaları ve çok geniş bir konuyu yazmaya çalıştıkları için kompozisyonlarda konuları birbirine bağlayamamalarının metin oluşumundaki aksaklığa sebep olduğunu belirlemiştir.

Sallabaş ve Temizkan (2009) tarafından ilköğretim öğrencilerinin noktalama işaretlerini doğru olarak kullanabilme düzeyleri ile ilgili yapılan araştırmada örneklem olarak Ankara'daki 3 farklı ilköğretim (Ankara Yenimahalle İlçesi Atatürk İlköğretim Okulu, Etimesgut İlçesi Nasreddin Hoca İlköğretim Okulu ve Çankaya İlçesi Anıttepe İlköğretim Okulu) okulundan 135 6. sınıf öğrencisi belirlenmiştir. Araştırmanın verileri ön test ve son test sonuçlarına göre tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda iki nokta, tırnak işareti başlıklarında ön test ile son test arasında anlamlı farklılıklar olduğu belirtilmiştir. Noktalama işareti öğretiminin metinler üzerinden yapılması ve noktalama işareti öğretiminin bir veya birkaç ders ile sınırlandırılmaması; eğitim öğretim sürecinin bir parçası hâline getirilmesi tavsiye edilmiştir.

Sancak, Durukan ve Alver (2009), ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin yapmış olduğu noktalama ve yazım hatalarını kurallar bazında tespit etmeyi ve bu tespit edilen hatalara yönelik çözüm önerileri getirmeyi amaçlayan araştırmalarında, Giresun il merkezinde bulunan on bir okuldaki yedinci sınıf öğrencilerine ait toplam dört yüz beş yazılı kâğıdını Türk Dil Kurumu *Yazım Kılavuzu*'na göre incelemiştir. Araştırmacılar, elde ettikleri bulguları, noktalama işaretlerine ve yazım kurallarına yönelik olarak iki farklı grupta değerlendirmişlerdir.

Sancak, Durukan ve Alver, çalışmalarının sonucunda öğrencilerin yazılı kâğıtlarında yazım kurallarıyla ilgili olarak % 70,15; noktalama işaretleriyle ilgili olarak % 29,85 oranında hata yapıldığını tespit etmiştir. Araştırmacılar, “de, da” bağlacının öğrencilerin % 32'si tarafından yanlış kullanıldığını tespit etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin % 22'sinin büyük harflerin kullanımıyla ilgili hatalar yaptıkları tespit edilmiştir. Bu hataları % 14,08 ile kelimelerin yanlış yazımı, % 11,44 ile birleşik kelimelerin yanlış yazımı, % 8,80 ile konuşma dilinin yazıya yansıtılması, % 6,50 ile “ki” bağlacının yanlış yazımı takip etmiştir. Araştırmacılar, noktalama işaretleriyle ilgili olarak şu verilere ulaşmıştır: Öğrencilerin % 33'ü noktayı kullanırken, % 21'i

virgülu kullanırken ve % 15'i kesme işareti kullanırken hataya düşmüştür. Bu hataları % 7,12 ile kısa çizginin kullanılmaması, % 5,51 ile tırnak işaretinin yanlış kullanılması, % 4,71 ile soru işaretinin yanlış kullanılması, % 4,36 ile iki nokta işaretinin yanlış kullanılması takip etmiştir.

Sever (1993), Türkçe öğretiminde uygulanan tam öğrenme kuramı ilkelerinin, öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerindeki erişiyeye etkisi konulu araştırmasında, Türkçe öğretiminde tam öğrenme kuramı ilkelerinin kullanılmasının, öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine etkisini, kontrol gruplu ön test-son test modeli kullanarak belirlemeye çalışmıştır. Çalışmanın sonunda, yazılı anlatım becerisinin kazandırılmasında tam öğrenme modelinin geleneksel yaklaşımdan daha etkili olduğunu belirlemiştir.

Şentürk (2009), planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğrencilerin bilgilendirici metin yazma ve yazdıkları metni değerlendirme becerilerinin geliştirilmesinde etkili olup olmadığını tespit etmeye çalıştığı yüksek lisans tez çalışmasında, araştırmanın örneklemini 2008–2009 eğitim öğretim yılı bahar döneminde; İstanbul ili Beyoğlu ilçesinde bulunan Piripaşa İlköğretim Okulunda okuyan sekizinci sınıf öğrencileri arasından belirlemiştir. Araştırmada, ön test-son test kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Bu bağlamda otuz beş öğrenci deney grubuna, otuz beş öğrenci de kontrol grubuna seçilmiştir. Şentürk, çalışmasında sekizinci sınıf öğrencilerinin noktalama işaretleri ve yazım kuralları açısından düzeylerine de yer vermiştir. Şentürk, yaptığı çalışma sonucunda, ilköğretim sekizinci sınıf seviyesine gelmiş öğrencilerde noktalama işaretlerini doğru kullanma, yazım kurallarını bilme, sayfa düzenini oluşturabilme becerisinin beklenen seviyede olmadığını tespit etmiştir.

Şişmanoğlu (2009), Türkçe dersi öğretim programının amaçları ve kazanımları açısından Trabzon ili sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini değerlendirmeyi amaçladığı yüksek lisans tez çalışmasında, öğrencilerin noktalama işaretlerini ve yazım kurallarını kullanma becerilerine de yer vermiştir. Şişmanoğlu, çalışmasını iki yüz yirmi üç öğrenci üzerinde yürütmüştür. Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini değerlendirmek için öğrencilerin yazılı anlatım metinleri kullanılmıştır.

Şişmanoğlu, “Yazıda yazım kurallarına uyulmuştur.” kazanımı ile ilgili başarı yüzdesini % 88,3 olarak tespit etmiştir. “Noktalama işaretleri doğru yerde kullanılmıştır.” kazanımı ile ilgili başarı yüzdesini ise % 82,9 olarak tespit etmiştir. Yazım kurallarıyla ilgili yanlışların büyük oranını % 23,52 ile “de, da” bağlacının yanlış yazımı; % 21,21 ile sözcüklerin yanlış yazımı; % 20,97 ile büyük harflerin yazılışı; % 15,5 ile konuşma dilinin yazıya yansması; % 8,05 ile birleşik sözcüklerin yazımı; % 3,5 ile soru eki “mi”nin yazılışı ve % 3,18 ile “ki” nin yazılışı oluşturduğu Şişmanoğlu tarafından ifade edilmiştir. Noktalama işaretleriyle ilgili tespit edilen yanlışların büyük oranını % 51,49 ile virgölün; % 25,59 ile noktanın; % 5,9 ile noktalı virgölün; % 3,35 ile kısa çizginin; % 3,3 ile soru işaretinin; % 3,14 ile kesme işaretinin; % 2,9 ile iki noktanın; % 1,72 ile ünlemin; % 1,42 ile üç noktanın kullanımı oluşturduğu Şişmanoğlu tarafından ifade edilmiştir.

Tekin (1980), araştırmasında okullardaki Türkçe eğitimini, okuduğunu anlama ile yazılı anlatım becerilerini gerçekleştirme açısından değerlendirmiştir. Yükseköğretim birinci sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama, yazılı anlatım bilgisi ve yazılı anlatım becerisi testleri uygulayarak elde ettiği verileri yorumlamıştır. Çalışmasında yükseköğretime kadar devam eden ilkokul, ortaokul ve lisedeki Türkçe öğretiminin okuduğunu anlama ile yazılı anlatım becerisini yeterli düzeyde kazandırmadığını ortaya koymuştur.

Temizkan (2001), ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatımlarını dil gelişimi bakımından incelendiği araştırmasında, ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri ile dil gelişimleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın sonucunda, 6, 7 ve 8. sınıflarda dil gelişimine paralel olarak yazılı anlatım becerilerinde düzgün bir gelişmenin gerçekleşmediğini hatta sınıf ilerledikçe genel bir düşüşün olduğunu ortaya koymuştur.

Türker (2008), özel bir ilköğretim okulunda altıncı ve yedinci sınıfta okuyan toplam seksen sekiz öğrenci üzerinde yaptığı araştırma ile, öğrencilerin yazım kurallarını kullanmadaki bilgi-beceri düzeylerini tespit etmeye çalışmıştır. Türker, çalışmasının birinci bölümünde yazım kurallarının ders kitaplarında, Türkçe öğretim programında ve ilköğretimler için hazırlanmış olan TDK *Yazım Kılavuzunda* nasıl ele alındığını ve açıklandığını ifade etmiştir. Ayrıca ilköğretim okulları için hazırlanmış

olan TDK *Yazım Kılavuzu*, Türkçe öğretim programı ile 6 ve 7. Sınıf öğrenci çalışma kitapları yazım kuralları bakımından karşılaştırılmıştır. İkinci bölümde yazım kurallarının bilgi-beceri oranları dağılımına yer verilmiştir. Araştırmanın üçüncü bölümünde ise yazım kurallarının bilgi-beceri oranları değerlendirilmiştir.

Türker, öğrencilerin yazım kurallarını kullanmadaki bilgi-beceri düzeylerine ait başarı ortalamasını % 78,56 olarak tespit etmiştir. Tüm yazım kurallarının bilgi-başarı ortalaması % 78,83 olarak tespit edilmiş iken beceri-başarı ortalaması % 78,28 olarak tespit edilmiştir. Yazım kuralları açısından en iyi bilgi-beceri ortalamasına sahip olan öğrencilerin % 81,53 ile yedinci sınıflar olduğu ifade edilmiştir. Yazım kuralları açısından en düşük bilgi-beceri ortalamasına sahip olan öğrencilerin ise % 75,95 ile altıncı sınıflar olduğu ifade edilmiştir. Yazım kuralları ile ilgili olarak tespit edilmiş olan en büyük hata yazım yanlışları olarak ifade edilmiştir. Bu konudaki bilgi-beceri başarı ortalaması % 63,56 olarak tespit edilmiştir.

Yıldız (2002) tarafından gerçekleştirilen değişik öğretim kademelerinde bulunan öğrencilerin noktalama işaretlerini ve yazım kurallarını uygulama düzeylerinin tespit edildiği çalışmada, on noktalama işaretine ve yirmi bir yazım kuralına yer vermiştir. Yıldız, 2001-2002 öğretim yılında, Burdur ili merkezindeki bir ilköğretim okulunda okuyan beşinci ve sekizinci sınıf öğrencilerini; bir lisede okuyan son sınıf öğrencilerini; Burdur Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalında okuyan son sınıf öğrencilerini bu araştırmanın örnekleme olarak tespit etmiştir. Yıldız, her öğretim kademesinden otuz yedi öğrenciyi çalışmasının örneklemine almak suretiyle toplamda yüz kırk sekiz öğrenci üzerinde bu çalışmayı yürütmüştür. Yıldız, öğrencilerin noktalama işaretlerini ve yazım kurallarını kullanma becerilerini tespit edebilmek için tümüyle küçük harflerden oluşan, başlığı yanlış yazılmış, paragrafları olmayan, yazımı hatalı sözcükleri bulunan, noktalama işaretlerinin hiçbirinin kullanılmadığı bir metni öğrencilere sunmuştur. Öğrencilerden bu metinleri yeniden yapılandırmaları istenmiştir. Daha sonra Yıldız, belirlediği ölçütlerle bu metinleri incelemiştir. Yıldız, elde etmiş olduğu verileri, tüm sınıflar adına karşılaştırmalı olarak ortaya koymaya çalışmıştır. Yapılan araştırma sonucunda, değişik öğretim kademelerindeki öğrencilerin, noktalama işaretlerini ve yazım kurallarını uygulama düzeylerinin, tüm kademeler için istenen düzeyin altında olduğu tespit edilmiştir.

Yılmaz (2010), “Türkçede Dil Yanlışları” isimli kitap çalışmasıyla, Türkçenin ses, yazılı anlatım ve dil bilgisi kurallarına uyulmaması sonucunda ortaya çıkan dil yanlışlarını gözler önüne sermeye çalışmıştır. Yılmaz, bu çalışmasında, dil yanlışlarını tanımlanmaya; dil yanlışlarının sebeplerini ortaya koymaya; dil yanlışlarını tasnif etmeye; dil yanlışlarına çözüm önerileri getirmeye çalışmıştır. Yılmaz, çalışmasında dil yanlışlarını azaltmaya, bitirmeye yönelik olarak bazı tekliflerde bulunmuş ve dil yanlışlarının ortaya çıkardığı sorunları sonuçlar bölümüyle ilgili kişilere sunmuştur. Yılmaz, çalışmasında noktalama işaretleri ve yazım kuralları ihlallerine de yer vermiştir. Yılmaz, çalışmasında tüm noktalama işaretlerine ve yazım kurallarına yer vermeyip konuyu sınırlandırmıştır. Yılmaz’ın bu çalışmasında nokta, virgül, düzeltme ve kesme işareti ihlalleri ile on bir farklı yazım kuralı ihlali bulunmaktadır. Yılmaz, bu kural ihlallerini yazılı basın organlarından topladığı pek çok örnekle somut olarak gözler önüne sermiştir.

2.10.2. Aktif Öğrenme İle İlgili Araştırmalar

Açıkgöz (2006,2009), “*Aktif Öğrenme*” adlı kitabında aktif öğrenmenin kuramsal temellerinden, öğretim ortamına katkılarından, avantaj ve sınırlılıklarından, öğretmene ve öğrenciye sunduğu rollerden, eğitim yaklaşımları içindeki yerinden, kullanılabilir tekniklerden ve işlerden ayrıntılı bir şekilde bahsetmiştir. Açıkgöz’ün bu çalışması aktif öğrenme konusunda genel bilgileri içeren önemli bir başvuru kaynağıdır.

Açıkgöz’ün (2006) “Aktif Öğrenme Uygulamaları” başlıklı makalesinde aktif öğrenmeye neden gereksinim duyulduğu, aktif öğrenmede öğrenci ve öğretmenin rolleri ele alınmıştır. Öğrenme sürecinde olumlu duygu ve algıların önemi ve bunların nasıl desteklenebileceği vurgulanmıştır. Ayrıca makalede aktif öğrenmenin öğrenme kapasitesinin artırılmasındaki etkisi, bağlama dayalılık, tematik öğretme, iş ve amaç seçimi, model olma, sosyal etkileşim, aktif bilgi işleme, öz düzenleme, seçenek sunma, kontrollü uzman desteği ve sınıf düzeni konuları ele alınmıştır.

Anılan (2005), “Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesinde Kelime Ağı Oluşturma Yönteminin Etkililiği” başlıklı araştırmasını, ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde, kelime ağı oluşturma yönteminin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesine etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirmiştir. Araştırmada, Türkçe dersi yazılı anlatım çalışmalarında, kelime ağı oluşturma yönteminin uygulandığı deney grubu ile, geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım becerileri arasında istatistiksel bakımdan deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dağarik’in (1999) aktif öğrenme yaklaşımına uygun eğitim durumlarının örgüt eğitiminde uygulanmasının, ilköğretim 4. sınıf matematik öğretiminde öğrenci başarısı üzerindeki etkisini saptamaya çalıştığı araştırmasından elde ettiği bulgulara göre; aktif etkileşimli öğrenme yaklaşımı geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğunu ve başarıyı arttırdığını ortaya koymuştur.

Demirci (2003), araştırmasında nicel ve nitel verilerden faydalanarak Fen Bilgisi öğretiminde aktif öğrenme yaklaşımının erişimi, tutum ve kalıcılığa etkisini incelemiştir. Araştırmada kontrol gruplu ön test-son test deseni kullanılmıştır. Veriler ön test, son test, kalıcılık testleri, tutum ölçeği, açık uçlu öğrenci anketi, öğretmen

görüşleri, öğrenci dosyaları, sınıf ortamında çekilen öğrenci fotoğrafları ile elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, deney grubu ve kontrol grubu arasında, toplam erişim ortalamaları, bilgi düzeyi erişim ortalamaları, bilgi üstü erişim ortalamaları, Fen Bilgisi dersine yönelik ortalama tutum puanları, kalıcılık ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Deney grubundaki öğrenciler ve öğretmen uygulanan etkinliklere ilişkin olumlu görüş bildirmişlerdir.

Gökçe (2004), ilköğretimde görev yapan öğretmenler ve ilköğretim öğrencilerinin görüşlerine göre aktif öğrenmenin öğrenciler üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma, Ankara ilindeki sekiz ilköğretim okulundan seçilen toplam 382 üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıf öğrencisi ve bu öğrencilerin öğretmenleri olan 34 sınıf üzerinde yürütülmüştür. Verilerin çözümlenmesinde frekans ve yüzdelerden yararlanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, ilköğretim okullarında aktif öğrenme süreci etkili bir şekilde uygulanmakta ve planlama sürecine öğrencilerin etkin olarak katılmadıkları görülmektedir.

Karateke (2006), aktif öğrenmeyi gerçekleştiren tekniklerden biri olan yaratıcı dramının ilköğretim ikinci kademedeki 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine olan etkisi konulu yüksek lisans çalışmasında, 2004 - 2005 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Antakya'nın merkez ilçesinde seçilen okullarda, Türkçe derslerinde Yaratıcı drama teknikleri kullanılarak, Yaratıcı dramının yazılı anlatım becerilerine olan etkisi sınanmaya çalışılmıştır. Bu deneysel çalışmada öğrenciler; ön test niteliğinde kompozisyon çalışmalarına, sosyoekonomik düzey anketi verilerine göre birbirine eş iki farklı okuldaki öğrencilerden seçilmiştir. Bu iki gruba uygulama başında yapılan ön test niteliğindeki çalışmalarda öğrencilerin yazılarında kullanmış oldukları sözcüklerin, cümlelerin nicelik olarak birbirlerine yakın oldukları gözlenmiştir. Ayrıca Yaratıcı drama ile yapılan Türkçe dersleri ile geleneksel yolla yapılan Türkçe derslerine öğrencilerin tutumlarını belirlemek amacıyla Tutum anketi yapılmıştır. Bu çalışmayla Yaratıcı drama teknikleri ile yapılan Türkçe derslerinin, Geleneksel yolla yapılan Türkçe derslerine göre yazılı anlatım becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Koç'un (2007) aktif öğrenme tekniklerinin okuduğunu anlama, eleştirel düşünme ve sınıf için etkileşim üzerine etkisini araştırdığı doktora tez çalışmasında, 2006-2007 öğretim yılı bahar döneminde, orta sosyoekonomik düzeye sahip bir

ilköğretim okulunun iki sekizinci sınıfında yürütülmüştür. Çalışmada yer alan deney grubunda aktif öğrenme teknikleri ve işleri, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemleri uygulanmıştır. Uygulama 13 hafta sürmüştür. Araştırma verilerinin çözümlenmesi sonucunda, aktif öğrenmenin öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları ve eleştirel düşünme becerileri üzerinde geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğu saptanmıştır.

Maden ve Durukan (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, aktif öğrenme tekniklerinden öğrenme istasyonlarının ilköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ve Türkçe dersine karşı tutumları üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Erzurum il merkezindeki bir ilköğretim okulunda öğrenim gören 47 6. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışma sonunda istasyon tekniğinin yaratıcı yazma becerileri ve Türkçe dersine karşı tutum üzerinde geleneksel yönetime göre daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Maden ve Durukan (2011) tarafından hazırlanan ve sözlü olarak sunulan araştırmada, aktif öğrenme tekniklerinden öğrenme galerilerinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları üzerindeki etkisini tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Erzurum il merkezindeki bir ilköğretim okulunda öğrenim gören 64 5. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde haftada 2 ders saati olmak üzere 4 hafta süreyle çalışma grubunda araştırmacılar tarafından ilgili yöntem ve teknikler kullanılarak işlenmiştir. Çalışma sonunda öğrenme galerisi tekniğinin okuduğunu anlama başarısı üzerinde, geleneksel yönetime göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Maden (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, aktif öğrenme tekniklerinden takım-oyun-turnuva ile geleneksel öğretim yöntemine yönelik uygulamaların üniversite öğrencilerinin yazım kuralları ve noktalama işaretlerini kullanım düzeylerindeki değişime etkisi belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, takım oyun turnuva tekniği ile dersin işlendiği araştırma grubundaki öğrencilerin ön test-son test başarılarının ve kalıcılık düzeylerinin geleneksel öğretim yöntemiyle ders işlenen karşılaştırma grubundaki öğrencilere göre daha fazla arttığı ve karşılaştırma grubundaki öğrencilerin araştırma grubundaki

öğrencilere göre yazılı anlatım başarılarında daha düşük bir artış olduğu tespit edilmiştir.

Niemi (2002) tarafından yapılan öğretmen eğitiminde aktif öğrenme ve aktif öğrenmeyi zorlaştıran nedenler üzerine bir araştırmada, Finlandiya’da yeni mezun olan 204 öğretmen ve bu öğretmenlerin mezun oldukları üniversitelerde ders veren 63 öğretim elemanına ölçme aracı uygulanmıştır. 11 öğretmen ile görüşme yapılmış ve 68 ders izlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen eğitiminde etkin öğrenme ilkelerine çok az uyulduğu belirlenmiştir. Ayrıca etkin öğrenme stratejilerini uygulamanın öğretmene çok fazla iş yüklediği, araç gereç yetersizliği olduğu, diğer öğretmenlerin ve ailelerin aktif öğrenmeye karşı olumsuz tutumlarının bulunduğu, zamanın yetersiz olması, öğrencilerin hazır olmamaları, sınıfların kalabalık olması gibi sorunlar da belirtilmiştir.

Özkaran (2003), tarafından gerçekleştirilen araştırmada, aktif öğrenme stratejilerinin Türkçe öğretiminde uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri tespit edilmiştir. Çalışma, Ankara ilinde görev yapan 157 öğretmen üzerinde yürütmüştür. Çalışmada aktif öğrenme stratejilerini Türkçe öğretiminin çeşitli amaçları için ne sıklıkta uyguladıkları, uygulama sıklıklarının mezun oldukları okullara, kıdemlerine ve görev yaptıkları okullara göre değişip değişmediği öğretmenlerin kendi görüşlerine göre araştırılmıştır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formu ve anketlerle toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin Türkçe öğretiminde aktif öğrenme stratejilerini;

1. Dinleme becerisinin öğretilme aşamasında; dinleme öncesinde ara sıra, dinleme anında ve sonrasında sıklıkla,
2. Konuşma becerisinin öğretilme aşamasında; konuşma öncesi, konuşma anı ve konuşma sonrasında sıklıkla,
3. Okuma becerisinin öğretilme aşamasında; okuma öncesinde ve okuma anında sıklıkla, okuma sonrasında ara sıra,
4. Yazma becerilerinin geliştirilmesi aşamasında; yazma öncesi ve yazma anında ara sıra, yazma sonrasında sıklıkla uyguladıkları belirlenmiştir.

Ayrıca, aktif öğrenme stratejilerini, eğitim fakültesi mezunu sınıf öğretmenlerinin, 16 yıldan fazla kıdeme sahip olan sınıf öğretmenlerinin ve sosyoekonomik düzeyi yüksek olan okullarda görev yapan öğretmenlerin daha fazla uyguladıkları belirlenmiştir.

Rojas-Drummond ve diğerleri (1998) tarafından yapılan bir çalışmada, iş birlikli öğrenme kullanılarak ilkökul öğrencilerinde metni anlama ve metinden öğrenme için öz düzenleme stratejilerinin gelişimi incelenmiştir. Deney ve kontrol grupları öyküleyici ve açıklayıcı metinleri anlamaları bakımından karşılaştırılmışlardır. Deney grubunda iş birlikli öğrenme takımları içinde tekrar eden okuma uygulamaları yapılmıştır, kontrol grubunda ise düzenli sınıf etkinliklerine yer verilmiştir. Deney grubu kontrol grubuna göre metinlerle baş etmede belirgin bir şekilde strateji gelişimi göstermişlerdir. İş birlikli öğrenme, öyküleyici ve açıklayıcı metinlerin işlenmesinde işlemsel bilginin (stratejilerin) kazanılmasını sağlamaktadır. Geleneksel sınıf etkinliklerinin bu stratejilerin kazanılmasını aynı düzeyde desteklemediği ortaya konmuştur.

Syh-Jong (2007) tarafından yapılan bir çalışmada, konuşma ve yazma etkinliklerinin yapıldığı bir iş birlikli öğrenme grubu aracılığıyla öğrencilerin fen bilimleri bilgilerini yapılandırmaları incelenmiştir. Araştırmada konuşma ve yazmanın öğrencilerin bilgilerini yapılandırmalarını nasıl etkilediği sorusuna yanıt aranmıştır.

Araştırma, Tayvan'da bir üniversitede öğretmen yetiştirme programının bir parçası olan fen bilimleri öğretmen adayları için tasarlanmış olan bir fizik bilimi yöntem kursunu kapsamaktadır. Kurs birimi üç unsurdan oluşmaktadır: metin, deneyler ve etkinlikler ve problemler. Deney ve etkinlik öğrenmenin temel araçları olarak tasarlanmış, kavramlar ve ilkeler, öğrencilerin takip edebileceği, inceleyebileceği ve tamamlayabileceği bir süreç halinde planlanmıştır. Araştırmaya fizik, kimya ve yerbilimleri gibi farklı bölümlerden, 11'i kez 19 öğrenci katılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin çoğunluğu geleneksel fen öğretimine göre öğretme-öğrenme süreçlerini zengin, ilginç ve daha üstün bulmaktadırlar. Öğrencilerin çok azı yeni yaklaşımı olumsuz olarak değerlendirmişlerdir. İş birlikli gruplarda konuşma ve yazma etkinlikleri öğrencilerin bilgilerini kendi kendilerine yapılandırmalarını teşvik etmektedir. Yazma, öğrencilerin daha açık ve yapılandırılmış olarak konuşmalarını sağlamaktadır. Konuşma ise öğrencilerin yazmalarında örtülü olanları açık hâle

getirmelerini sağlamaktadır. Konuşma ve yazma öğrencilerin fen kavramlarını anlamalarını kolaylaştırmakta ve açıklamalarını oluşturmalarında yardımcı olmaktadır. Öğrencilerin öğrenmeye karşı tutumları pasif olmaktan aktif ve açık fikirli bir tutuma dönüşmüştür.

Şahin (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, takım-oyun-turnuva tekniğinin kullanımına yönelik Türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerini/algılarını belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma 50 kişiyle, haftada 2 ders saati olmak üzere 6 hafta boyunca yürütülmüştür. Türkçe öğretmeni adaylarının takım oyun turnuva tekniği uygulamalarına yönelik görüşlerini tespit etmek için araştırmacı tarafından bir anket hazırlanmıştır. Öğretmen adayları, tekniğin uygulandığı grup çalışmalarından sonra birlikte çalışma, ortaya bir ürün koyabilme, bireysel ve sosyal güven ve olumlu bağımlılık açılarından olumlu görüş belirtmişlerdir.

Yılmaz (1995) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, aktif öğrenme yönteminin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Farklı kontrol gruplu ön test-son test modeli kullanılarak lise ikinci sınıf fizik dersinde deney grubunda aktif öğrenme ile, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemle ders işlenmiştir. Böylece aktif öğrenme yönteminin öğrenci başarısını hangi yönde etkilediği tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, deney grubunun kontrol grubuna oranla daha başarılı oldukları, aktif öğrenme yönteminin geleneksel yöntemden daha etkili olduğu belirlenmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin değerlendirilmesi işlemleri hakkında bilgi verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada, aktif öğrenme tekniklerinin 6. sınıf öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarını öğrenimdeki başarıları ve derse karşı tutumları üzerindeki etkisini tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırma, iki farklı yöntemin karşılaştırılması esasına dayandığından *deneysel* nitelik taşımaktadır.

Araştırmada ‘*ön test – son test kontrol gruplu deneysel desen*’ kullanılmıştır.

“Ön test-son test kontrol gruplu desen, deneysel işlemin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin test edilmesiyle ilgili olarak araştırmacıya yüksek bir istatistiksel güç sağlayan, elde edilen bulguların neden sonuç bağlamında yorumlanmasına olanak veren ve davranış bilimlerinde sıklıkla kullanılan güçlü bir desendir” (Büyüköztürk, 2001, s. 27).

“Ön test – son test kontrol gruplu modelde, yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney, öteki kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da deney öncesi ve sonrası ölçmeler yapılır. ... Modelde ön testlerin bulunması deney öncesi benzerlik derecelerinin bilinmesine ve son test sonuçlarının buna göre düzeltilmesine yardım eder” (Karasar, 2006, s. 97).

Kontrol gruplu deneysel desen, eğitim alanında çok fazla rağbet görmektedir. Kontrol gruplu deneysel desene ihtiyaç duyulmasının nedeni, “herhangi bir şeyin (yeni bir öğrenme yöntemi, yeni bir program, yeni bir sınıf düzeni vb.) etkililiğini ölçmek ve ölçüm sonucu olumlu ise bundan yararlanılarak önerilerde bulunmaktır” (Ekiz, 2009, s. 109). Ön test - son test kontrol gruplu deneysel desende, “araştırma yapılacak gruplar deney ve kontrol grubu olarak ikiye ayrılır. Bu gruplara başlangıçta ön test ve araştırma süreci sonunda son test uygulanır ve gruplara ait veriler aradaki farklılıklara bakılarak sonuçlara ulaşılır” (Creswell, 2003, s. 167; Ekiz, 2003, s. 100).

Araştırmada bir ilköğretim okulunun iki farklı 6. sınıf şubesinde öğrenim gören öğrenciler deney ve kontrol gruplarını oluşturmuştur. Sınıflardan 6-A şubesi kontrol grubu, 6-B şubesi deney grubu olarak rastgele belirlenmiştir. Bu nedenle araştırma klasik deneysel niteliktedir. “Klasik ve yarı deneysel yöntemler arasındaki en önemli fark klasik deneysel yöntemde grupların rastgele oluşturulmasıdır” (Cohen, Manion ve Morrison, 2000’den aktaran Ekiz, 2009, s. 112).

Yazım ve noktalama kuralları konuları kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemi ile, deney grubunda ise aktif öğrenme teknikleri (*Öğrenme İstasyonları, Top Taşıma, Kart Gösterme, Sandviç*) ile işlenmiştir. Çalışmada; aktif öğrenme teknikleri ile öğretim ve geleneksel öğretim yöntemi “bağımsız değişken”, öğrencilerin yazım ve noktalama başarıları ve Türkçe dersine yönelik tutumları ise “bağımlı değişken” durumundadır.

Araştırmanın verileri *Yazım ve Noktalama Başarı Testi* ve *Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği* ile toplanmıştır.

Her iki grupta (*kontrol ve deney*) da dersler aynı öğretmen / araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Çalışma gruplarında *Öğretmen Kılavuz Kitabında* yer alan ders planları esas alınmıştır. Böylece grupların başarıları üzerinde, kullanılan yöntem (geleneksel ve aktif öğrenme) dışında farklı değişkenlerin etkili olması engellenmeye çalışılmıştır. Aktif öğrenme ve uygulama sürecinde kullanılacak teknikler (*Öğrenme İstasyonlar, Top Taşıma, Kart Gösterme, Sandviç*) hakkında uygulama yapılan öğrencilere tanıtıcı bilgiler verilmiştir.

Araştırma, “Temaya Dayalı/Ünitelendirilmiş Yıllık Ders Planı”na uygun olarak hazırlık çalışmaları ile birlikte toplam 7 hafta sürmüştür. Uygulama süresince, Türkçe dersinde yazma becerisine yönelik çalışmalar hazırlanan etkinliklerle gerçekleştirilmiştir.

Araştırma süresince çalışma gruplarına (deney ve kontrol) uygulamadan önce, uygulama esnasında ve sonrasında araştırma amacına yönelik çeşitli işlemler uygulanmıştır.

Bu işlemler Tablo 3.1’de gösterilmiştir:

Tablo 3.1.

Araştırma Uygulama Süreci

Grup	Ön test	Süreç	Son test
Kontrol	Yazım ve Noktalama Başarı Testi (YNBT) Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (TDYTÖ)	Geleneksel öğretim	Yazım ve Noktalama Başarı Testi (YNBT) Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (TDYTÖ)
Deneysel	Yazım ve Noktalama Başarı Testi (YNBT) Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (TDYTÖ)	Aktif Öğrenme	Yazım ve Noktalama Başarı Testi (YNBT) Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (TDYTÖ)

3.1.1. Kontrol Grubuna Yönelik İşlemler

- *Uygulama öncesi:* Uygulama öncesinde öğrencilere ön test yapılmıştır. Ön testte öğrenciler; Yazım ve Noktalama Başarı Testi ve Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'ni doldurmuşlardır. Ön test aracılığıyla kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesindeki başarı ve tutum düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır.
- *Uygulama süreci:* Uygulama boyunca yazım ve noktalama konuları plana uygun olarak geleneksel öğretimle işlenmiştir. Geleneksel öğretim, Demirel (2004, s. 72) tarafından “öğretmen merkezli, öğretmenin bilgiyi öğrenenlere aktarma sürecini içeren ve sözlü anlatıma ağırlık veren yöntem” olarak tanımlanmaktadır. Araştırmacı, yazım ve noktalama konularını işlerken araç gereç olarak ders kitabını ve öğrenci çalışma kitabını; yöntem/teknik olarak ise düz anlatım, soru-cevap ve tartışmayı kullanmıştır. Araştırmacı, konu anlatımlarından sonra çalışma kitaplarındaki etkinlikleri öğrencilerle birlikte yapmıştır. Konu anlatımının ardından etkinlikler ve tema değerlendirme soruları uygulanmıştır.
- *Uygulama sonrası:* Uygulamanın son haftasında öğrencilere son test yapılmıştır. Son testte öğrenciler, Yazım ve Noktalama Başarı Testi ve Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'ni doldurmuşlardır. Son test aracılığıyla kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrasındaki başarı ve tutum düzeyleri bakımından nasıl bir değişim izlendiği belirlenmeye çalışılmıştır.

3.1.2. DeneY Grubuna Yönelik İşlemler

- *Uygulama öncesi:* Uygulama öncesinde deney grubundaki öğrencilere ön test yapılmıştır. Ön testte öğrenciler, Yazım ve Noktalama Başarı Testi ve Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeğini doldurmuşlardır. Ön test aracılığıyla deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesindeki başarı ve tutum düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır.
- *Uygulama süreci:* Uygulama boyunca yazım ve noktalama konuları (Büyük Harf Kullanımı; Nokta, Virgül, Kesme İşareti ve Tırnak İşareti) plana uygun olarak aktif öğrenme teknikleri doğrultusunda işlenmiştir. Araştırmacı yazım ve noktalama konularını aktif öğrenme tekniklerinin kullanıldığı etkinlikleri kullanarak işlemiştir. Bunun yanı sıra çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin de öğrenciler tarafından yapılması istenmiştir. Araştırmacı, yazma becerisi ile ilgili çalışmaları aktif öğrenme tekniklerini kullanarak gerçekleştirmiştir. Araştırmacı, konuya zihinsel hazırlık, konu anlatımı, etkinliklerin yapılması ve konuyla ilgili tanım, alıştırma, değerlendirmeleri aktif öğrenme tekniklerin gerektirdiği işlemlerle ve örnek çalışma yapraklarını kullanarak gerçekleştirmiştir.

Uygulama Aşamaları

Konu başlıkları belirlenir:

- Büyük Harf Kullanımı
- Nokta
- Virgül
- Kesme İşareti
- Tırnak İşareti

Konu başlığı kadar istasyon kurulur.

Hazırlık Çalışmaları:

Ön test yapılır. Uygulama ve konu ile ilgili bilgilendirme yapılır. Gruplar oluşturulur.

Birinci haftadan itibaren her hafta bir konu başlığına yönelik istasyonlarda çalışmalar yapılır.

Birinci Hafta:

Büyük harf kullanımı ile ilgili istasyonlar oluşturulur. İstasyon panoları oluşturulur. Yapılacaklar anlatılır. Gruplar sırayla istasyonları dolaşır, etkinlikleri gerçekleştirir. İstasyonlardaki etkinlikler değerlendirilir.

Büyük Harf İstasyonları

İstasyon 1-Konunun ilke ve kuralları, tablolar hâlinde panoya asılır.

İstasyon 2-**Top Taşıma** tekniğinin uygulama esaslarına uygun olarak, konunun ilke ve kuralları her grup tarafından bir sonraki gelene anlatılır. Tartışılır.

İstasyon 3-Konunun kullanımına ait grup üyesi sayısınca ders kitabından örnekler panoya yazılır. Bir önceki örnekler değerlendirilir. Yanlış kullanımlar

işaretlenir ve düzeltilir. Her grup bir önceki gruba **Kart Gösterme** tekniğini kullanarak doğru veya yanlış yanıt olup olmadığını gösterir. Doğru cevaplar için Yeşil Kart, yanlış cevaplar için ise Kırmızı Kart gösterilir. Her grubun yeşil ve kırmızı kart sayıları kaydedilir.

İstasyon 4-Konu ile ilgili örnek bir etkinlik(boşluk doldurma) pano üzerinde yapılır.

İstasyon 5-Konunun kullanımına yönelik grup üyesi sayısınca örneği barındıran bir metin yazılır. Bu aşamada **Sandviç** tekniğine uygun olarak önce grup üyelerince tek tek örnek metinler yazılır, sonra grup olarak bir metin seçilir. Konu (*Büyük Harf*) ile ilgili kısımlar boş bırakılır. Bir sonraki grup metindeki boş bırakılan kısımları doldurur. Ardından bir sonraki grup için aynı işlem sürdürülür.

İkinci Hafta:

Nokta ile ilgili istasyonlar oluşturulur.

Nokta İstasyonu

İstasyon 1-Konunun ilke ve kuralları, tablolar hâlinde panoya asılır.

İstasyon 2-**Top Taşıma** tekniğinin uygulama esaslarına uygun olarak, konunun ilke ve kuralları her grup tarafından bir sonraki gelene anlatılır. Tartışılır.

İstasyon 3-Konunun kullanımına ait grup üyesi sayısınca ders kitabından örnekler panoya yazılır. Bir önceki örnekler değerlendirilir. Yanlış kullanımlar işaretlenir ve düzeltilir. Her grup bir önceki gruba **Kart Gösterme** tekniğini kullanarak doğru veya yanlış yanıt olup olmadığını gösterir. Doğru cevaplar için Yeşil Kart, yanlış cevaplar için ise Kırmızı Kart gösterilir. Her grubun yeşil ve kırmızı kart sayıları kaydedilir.

İstasyon 4-Konu ile ilgili örnek bir etkinlik(boşluk doldurma) pano üzerinde yapılır.

İstasyon 5-Konunun kullanımına yönelik grup üyesi sayısınca örneği barındıran bir metin yazılır. Bu aşamada **Sandviç** tekniğine uygun olarak önce grup üyelerince tek tek örnek metinler yazılır, sonra grup olarak bir metin seçilir. Konu (*Nokta*) ile ilgili kısımlar boş bırakılır. Bir sonraki grup metindeki boş bırakılan kısımları doldurur. Ardından bir sonraki grup için aynı işlem sürdürülür.

Üçüncü Hafta:

Virgül ile ilgili istasyonlar oluşturulur.

Virgül İstasyonu

İstasyon 1-Konunun ilke ve kuralları, tablolar hâlinde panoya asılır.

İstasyon 2-**Top Taşıma** tekniğinin uygulama esaslarına uygun olarak, konunun ilke ve kuralları her grup tarafından bir sonraki gelene anlatılır. Tartışılır.

İstasyon 3-Konunun kullanımına ait grup üyesi sayısınca ders kitabından örnekler panoya yazılır. Bir önceki örnekler değerlendirilir. Yanlış kullanımlar işaretlenir ve düzeltilir. Her grup bir önceki gruba **Kart Gösterme** tekniğini kullanarak doğru veya yanlış yanıt olup olmadığını gösterir. Doğru cevaplar için Yeşil Kart, yanlış cevaplar için ise Kırmızı Kart gösterilir. Her grubun yeşil ve kırmızı kart sayıları kaydedilir.

İstasyon 4-Konu ile ilgili örnek bir etkinlik(boşluk doldurma) pano üzerinde yapılır.

İstasyon 5-Konunun kullanımına yönelik grup üyesi sayısınca örneği barındıran bir metin yazılır. Bu aşamada **Sandviç** tekniğine uygun olarak önce grup üyelerince tek

tek örnek metinler yazılır, sonra grup olarak bir metin seçilir. Konu (*Virgöl*) ile ilgili kısımlar boş bırakılır. Bir sonraki grup metindeki boş bırakılan kısımları doldurur. Ardından bir sonraki grup için aynı işlem sürdürülür.

Dördüncü Hafta:

Kesme işareti ile ilgili istasyonlar oluşturulur.

Kesme İşareti İstasyonu

İstasyon 1-Konunun ilke ve kuralları, tablolar hâlinde panoya asılır.

İstasyon 2-**Top Taşıma** tekniğinin uygulama esaslarına uygun olarak, konunun ilke ve kuralları her grup tarafından bir sonraki gelene anlatılır. Tartışılır.

İstasyon 3-Konunun kullanımına ait grup üyesi sayısınca ders kitabından örnekler panoya yazılır. Bir önceki örnekler değerlendirilir. Yanlış kullanımlar işaretlenir ve düzeltilir. Her grup bir önceki gruba **Kart Gösterme** tekniğini kullanarak doğru veya yanlış yanıt olup olmadığını gösterir. Doğru cevaplar için Yeşil Kart, yanlış cevaplar için ise Kırmızı Kart gösterilir. Her grubun yeşil ve kırmızı kart sayıları kaydedilir.

İstasyon 4-Konu ile ilgili örnek bir etkinlik(boşluk doldurma) pano üzerinde yapılır.

İstasyon 5-Konunun kullanımına yönelik grup üyesi sayısınca örneği barındıran bir metin yazılır. Bu aşamada **Sandviç** tekniğine uygun olarak önce grup üyelerince tek tek örnek metinler yazılır, sonra grup olarak bir metin seçilir. Konu (*Kesme İşareti*) ile ilgili kısımlar boş bırakılır. Bir sonraki grup metindeki boş bırakılan kısımları doldurur. Ardından bir sonraki grup için aynı işlem sürdürülür.

Beşinci Hafta:

Tırnak işareti ile ilgili istasyonlar oluşturulur.

Tırnak İşareti İstasyonu

İstasyon 1-Konunun ilke ve kuralları, tablolar hâlinde panoya asılır.

İstasyon 2-**Top Taşıma** tekniğinin uygulama esaslarına uygun olarak, konunun ilke ve kuralları her grup tarafından bir sonraki gelene anlatılır. Tartışılır.

İstasyon 3-Konunun kullanımına ait grup üyesi sayısınca ders kitabından örnekler panoya yazılır. Bir önceki örnekler değerlendirilir. Yanlış kullanımlar işaretlenir ve düzeltilir. Her grup bir önceki gruba **Kart Gösterme** tekniğini kullanarak doğru veya yanlış yanıt olup olmadığını gösterir. Doğru cevaplar için Yeşil Kart, yanlış cevaplar için ise Kırmızı Kart gösterilir. Her grubun yeşil ve kırmızı kart sayıları kaydedilir.

İstasyon 4-Konu ile ilgili örnek bir etkinlik(boşluk doldurma) pano üzerinde yapılır.

İstasyon 5-Konunun kullanımına yönelik grup üyesi sayısınca örneği barındıran bir metin yazılır. Bu aşamada **Sandviç** tekniğine uygun olarak önce grup üyelerince tek tek örnek metinler yazılır, sonra grup olarak bir metin seçilir. Konu (*Tırnak İşareti*) ile ilgili kısımlar boş bırakılır. Bir sonraki grup metindeki boş bırakılan kısımları doldurur. Ardından bir sonraki grup için aynı işlem sürdürülür.

Değerlendirme Çalışmaları:

Son testler uygulanır. Süreç değerlendirilir.

Öğrencilerin görüş ve önerileri alınır.

Uygulama sırasında öğrenciler sürece aktif olarak katılmışlar, etkinlikleri ve değerlendirme sorularını grup içinde yapmışlardır. Araştırmacı, uygulama sırasında soru-cevap ve tartışma tekniklerini de sürece dâhil etmiştir. Büyük Harf, nokta, virgül, kesme işareti ve tırnak işareti istasyonlarında kullanılan kart, çalışma kâğıdı ve diğer araç gereçler ekler kısmında verilmiştir.

- *Uygulama sonrası*: Uygulamanın bitiminden sonraki haftada öğrencilere son test yapılmıştır. Son testte öğrenciler, Yazım ve Noktalama Başarı Testini ve Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeğini doldurmuşlardır. Son test aracılığıyla deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında başarı ve tutum düzeyleri bakımından nasıl bir değişim izlendiği belirlenmeye çalışılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Erzurum ili Oltu ilçesinde bulunan Atatürk İlköğretim Okulunun 6. sınıfında öğrenim gören 52 öğrenci oluşturmaktadır.

Çalışma grubuna 6. sınıf öğrencilerinin seçilme nedeni ise bu dönem öğrencilerinin İlköğretim Okulları (6-8. sınıflar) Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre (2006) ilköğretim ikinci kademenin başlangıç seviyesinde olmalarıdır. İlk okuma-yazma eğitimi sonrasında, yazım ve noktalama kurallarını geliştirmeye yönelik çalışmalar ve temel dil becerileri belirgin bir şekilde kazandırılmaya ve geliştirilmeye ilköğretim 6. sınıflarda başlandığı için çalışma grubu 6.sınıflardan seçilmiştir.

Grupların oluşturulmasında, başarı ve tutum açısından benzerlik göstermeleri önem arz etmektedir. Ön test sonuçlarına göre kontrol ve deney gruplarının yazım ve noktalama kurallarını uygulama başarıları ve Türkçe dersine yönelik tutumları *Mann Whitney U testi* ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonuçları Tablo 3.2'de gösterilmiştir:

Tablo 3.2.

Kontrol ve Deney Gruplarının Ön Test Karşılaştırması

	Grup	N	X	Ss	Sıra Ortalaması	Sıra toplamı	U	p*
YNBT Ön test	Kontrol	27	35,00	14,54	25,41	686,00	308,00	0,586
	Deney	25	36,00	13,53	27,68	692,00		

Tablo 3.2 (Devamı)

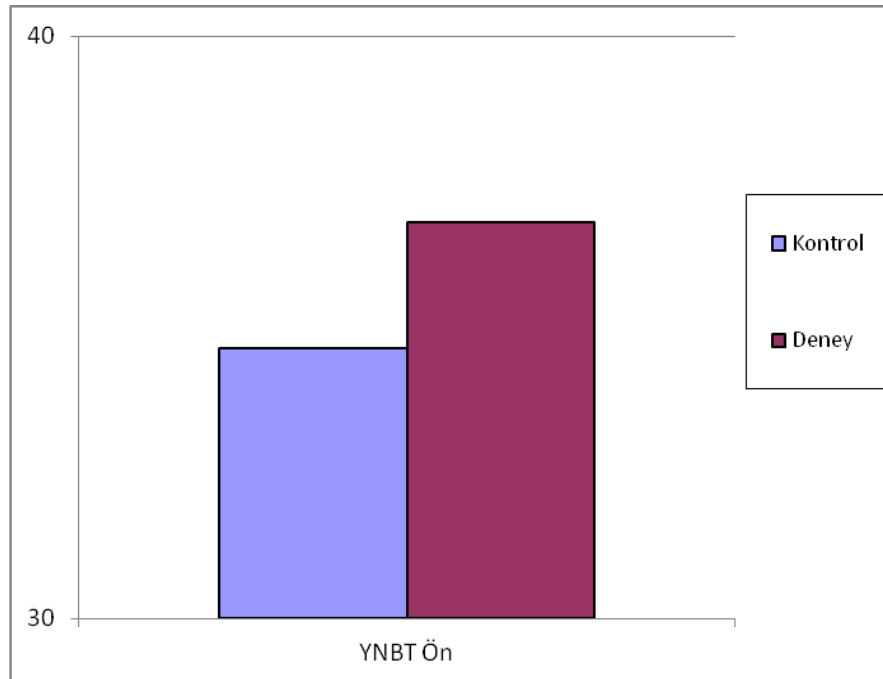
	Grup	N	X	Ss	Sıra Ortalaması	Sıra toplamı	U	p*
TDYTÖ Ön test	Kontrol	27	2,387	,440	28,30	764,00	289,00	0,373
	Deney	25	2,30	,509	24,56	614,00		

* p < 0,05

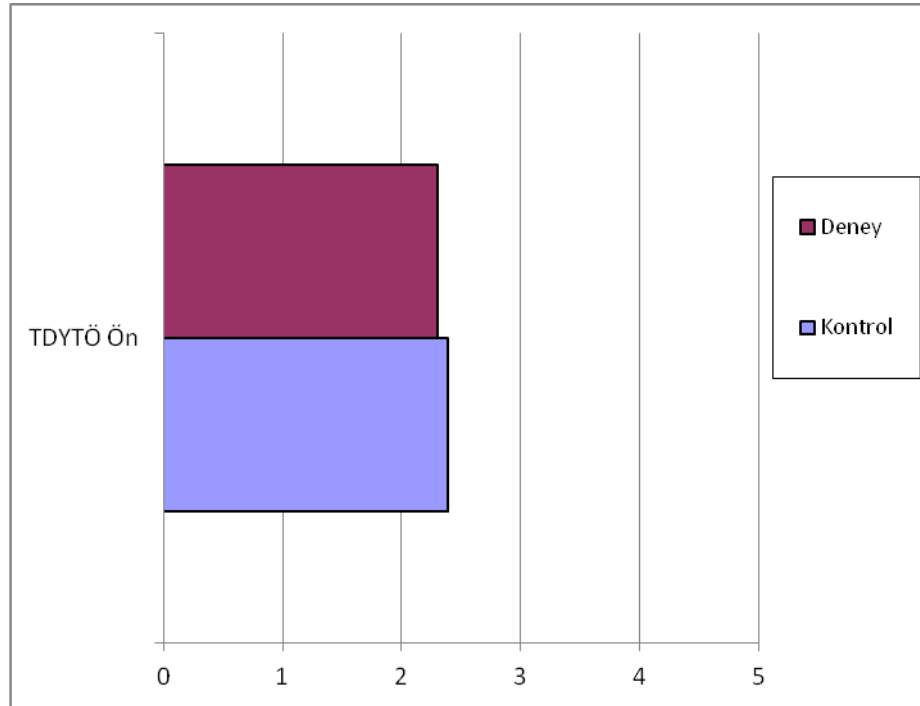
Tablo 3.2’de ön test sonuçlarına göre kontrol ve deney gruplarının yazım ve noktalama kurallarını uygulama başarıları ve derse yönelik tutumları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($p > 0,05$). Bu nedenle gruplar başarı ve tutum açısından da benzer nitelik taşımaktadırlar.

Çalışma grubunu oluşturan 52 öğrenci, ön test sonuçları dikkate alınarak random (yansız atama) yöntemiyle, 27’si kontrol grubunda (6-A şubesi), 25’i ise deney grubunda (6-B şubesi) yer alacak şekilde gruplandırılmıştır.

Grupların YNBT ve TDYTÖ ön test sonuçları bakımından benzerlik gösterdikleri Şekil 3.1 ve Şekil 3.2’de daha açık görülmektedir:



Şekil 3.1. Kontrol ve deney gruplarının YNBT ön test karşılaştırması



Şekil 3.2. Kontrol ve deney gruplarının TDYTÖ ön test karşılaştırması

3.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Bu bölümde araştırmada kullanılan veri toplama araçları ile araçların hazırlanma süreçleri hakkında bilgi verilmiştir.

3.3.1. Yazım ve Noktalama Başarı Testi (YNBT)

Çalışma grubundaki öğrencilerin uygulama kapsamına alınan yazım ve noktalama konularıyla (büyük harflerin kullanımı, *nokta*, *virgül*, *kesme işareti*, *tırnak işareti*) ilgili bilgilerini ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından Yazım ve Noktalama Başarı Testi oluşturulmuştur. YNBT'nin oluşturulması sürecinde şu aşamalar izlenmiştir:

1. Soru havuzu oluşturma: Başarı testinin oluşturulmasında, ilgili alan yazınında ve geçmiş yıllarda yapılmış olan merkezî sınavlarda sorulmuş, uygulama kapsamındaki konularla ilgili sorulardan yararlanılmıştır. İlgili sorular hakkında Türkçe öğretmenleri ile akademisyenlerin görüşleri alınmış ve ön uygulama için 26 soru hazırlanmıştır.

2. Madde analizi (güçlük ve ayırt edicilik): YNBT, uygulama öncesinde pilot olarak 115 7. sınıf öğrencisi üzerinde uygulanmış; güvenirlik ve geçerlilik analizleri yapılmış, madde güçlük (p) ve ayırt edicilik (r) endeksleri hesaplanmıştır.

“Madde güçlüğü testte yer alan her bir maddenin doğru yanıtlanma yüzdesini göstermektedir. Bu yüzde bir maddeyi doğru yanıtlayan sayısının, toplam yanıtlayıcı sayısına bölünmesiyle elde edilir ve 0.00 ile 1.00 arasında değişen değerler alabilir. Bir madde için bu değer 1’e yaklaşması maddeyi test uygulanan kişilerin çoğunun doğru yanıtladığı ve kolay bir madde olduğu; 0’a yaklaşması da o maddeyi test uygulanan kişilerin az bir kısmının doğru yanıtladığı ve güç bir madde olduğu şeklinde yorumlanır” (Tekin, 2000).

“Ayırt edicilik endeksi -1.00 ile +1.00 arasında değişen değerler alır. Madde ayırt ediciliğinin negatif değer alması, o maddeyi düşük puanlı kişilerin yanıtladığı, sıfıra yakın değerler alması yüksek ve düşük puanlı eş sayıda kişinin maddeyi yanıtladığı, pozitif değer alması ise o maddeyi yüksek puanlı kişilerin yanıtladığı anlamına gelir. Bu nedenle ayırt ediciliği negatif ve sıfır civarında olan maddelerin testte hiç kullanılmaması gerekir” (Özçelik, 1989).

Bu doğrultuda, madde güçlük endeksi 0,20’nin altında ve 0,90’ın üstünde olanlar ile ayırt edicilik endeksi 0,20’nin altında olan 2 adet soru YNBT’den çıkarılmıştır.

3. Geçerlik ve güvenirlik analizi: “Testi oluşturan maddelerin, ölçülmek istenen davranışı (özelliği) ölçmede nicelik ve nitelik olarak yeterli olup olmadığının göstergesi, kapsam geçerliliğidir. ... Kapsam geçerliliğini test etmede kullanılan mantıksal yollardan biri, uzman görüşüne başvurmaktır” (Büyüköztürk, 2006, s. 167, 168). Bu amaçla, sorularla ilgili Türkçe eğitimi akademisyenlerinin (4) ve Türkçe öğretmenlerinin (5) görüşleri alınarak testin geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Türkçe eğitimi akademisyenlerinin ve Türkçe öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda, soru kökünün anlaşılabilirliğinin düşük olması nedeniyle, 3 soru YNBT’den çıkarılmıştır.

“Güvenirlik, bireylerin test maddelerine verdikleri cevaplar arasındaki tutarlılık olarak tanımlanabilir. Güvenirlik, testin ölçmek istediği özelliği ne derece doğru ölçtüğü ile ilgilidir. ... Bir test için hesaplanan güvenirlik katsayısının ,70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenirliği için genel olarak yeterli görülmektedir” (Büyüköztürk, 2006, s. 169). Yapılan güvenirlik analizi sonunda YNBT’nin *Cronbach*

alpha katsayısı ,84 bulunmuştur. Güvenirlik analizinde, YNBT'nin güvenirlik katsayısını düşüren (*Cronbach alpha katsayısı ,84'ün altında olan*) 1 soru YNBT'den çıkarılmıştır.

Bu işlemlerin ardından YNBT'de 21 soru kalmıştır. Puanlama kolaylığını sağlamak amacıyla, 1 soru daha çıkarılarak YNBT'ye son şekli verilmiştir. 6. sınıf öğrencilerinin tabi tutulduğu merkezî sınavdaki Türkçe soru sayısının (*SBS*) 19 olduğu göz önünde bulundurulduğunda 20 soruluk başarı testi yeterli görülmüştür.

YNBT'ye seçilen soruların uygulama kapsamındaki yazım ve noktalama konularına dağılımlarına da dikkat edilmiştir. Testin son hâlinde yer alan 20 sorunun "Büyük Harf Kullanımı, Nokta, Virgül, Kesme işareti ve Tırnak İşareti" konularına dağılıma dikkat edilmiştir (*Tablo 3.3*). Testte ikiden fazla aynı şıkkın art arda gelmemesine özen gösterilmiştir.

YNBT'ye alınan soruların hangi konulara yönelik olduğu, madde güçlük (*p*) ve ayırt edicilik (*r*) endeksleri *Tablo 3.3*'te dikkatlere sunulmuştur:

Tablo 3.3.

YNBT Sorularının Konuları, Madde Güçlük (p) ve Ayırt Edicilik (r) Endeksleri

Soru	Konu	p	r	Soru	Konu	p	r
1	Büyük Harf Kull.	0,80	0,56	11	Nokta	0,66	0,61
2	Büyük Harf Kull.	0,39	0,38	12	Nokta	0,46	0,23
3	Büyük Harf Kull.	0,60	0,6	13	Virgül	0,48	0,25
4	Büyük Harf Kull.	0,50	0,4	14	Virgül	0,65	0,61
5	Büyük Harf Kull.	0,51	0,41	15	Virgül	0,58	0,67
6	Büyük Harf Kull.	0,33	0,29	16	Virgül	0,44	0,24
7	Büyük Harf Kull.	0,65	0,62	17	Kesme İşareti	0,80	0,57
8	Büyük Harf Kull.	0,85	0,45	18	Kesme İşareti	0,44	0,37
9	Büyük Harf Kull.	0,56	0,31	19	Tırnak İşareti	0,88	0,35
10	Nokta	0,42	0,33	20	Tırnak İşareti	0,65	0,72

YNBT'nin ortalama güçlük endeksi (*p*) 0,58; ortalama ayırt edicilik endeksi (*r*) ise 0,44 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen madde analizi değerleri, YNBT'nin uygulama için kullanılabilir olduğunu göstermektedir. Yazım ve Noktalama Başarı Testi (YNBT)'ndeki her bir soru 5 puan üzerinden değerlendirilmiştir.

3.3.2. Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (TDYTÖ)

Araştırmada grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını tespit etmek amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığının (MEB EARGED) hazırladığı ve Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2006, s. 233) yer alan *Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği* kullanılmıştır.

Ölçek, 20 maddeden oluşmaktadır. Her madde *Hiç Katılmıyorum* (1), *Katılmıyorum* (2), *Kararsızım* (3), *Katılıyorum* (4) ve *Tamamen Katılıyorum* (5) şeklinde likert tipte hazırlanmıştır. Ölçekteki maddelerin 12'si olumlu, 8'i olumsuz ifade içermektedir. Olumlu ifadeler 1'den 5'e, olumsuz ifadeler 5'den 1'e doğru puanlanmıştır. Öğrencilerin TDYTÖ'den alabileceği en düşük puan 20, en yüksek puan ise 100'dür. Uygulama sonunda TDYTÖ'nün güvenirlik katsayısı (*Cronbach alpha*) ,80 bulunmuştur. Çalışma grubundaki öğrencilerin ölçekteki (her tutum maddesi için) maddeye katılma düzeylerine ilişkin seçeneklere göre kodlanan puan aralığı (SKPA = $(5-1=4)$, $(4/5=0,80)$) formülü ile belirlenmiştir. Buna göre “Tamamen Katılıyorum” 4.21-5.00, “Katılıyorum” 3.41-4.20, “Kararsızım” 2.61-3.40, “Katılmıyorum” 1.81-2.60, “Kesinlikle Katılmıyorum” tercihinin 1.00-1.80 değerleri arasında olduğu kabul edilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada *Yazım ve Noktalama Başarı Testi* ve *Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği* ile toplanan veriler nicel analiz teknikleriyle analiz edilmiştir.

Kontrol ve deney grupları arasında başarı ve tutum açısından fark olup olmadığını belirlemek amacıyla hangi istatistiklerin kullanılacağını belirlemek için SPSS 16 programında elde edilen verilerin dağılımının normalliği incelenmiştir. “Grup büyüklüğünün 50'den küçük olması durumunda Shapiro-Wilks, büyük olması durumunda Kolmogorov-Smirnov testleri veri dağılımının normalliği için kullanılır. ... Analizde p değerinin ,05'ten küçük olması verilerin normal dağılım sergilemediğini göstermektedir” (Büyüköztürk, 2006, s. 42). Çalışma gruplarındaki öğrenci sayısı (*Kontrol: 27; Deney: 25*) bu sınıra yakın olduğu için Shapiro-Wilks, biraz üstünde olduğu için de Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır. Test sonucu Tablo 8'de sunulmuştur:

Tablo 3.4.

Değişkenlerin Dağılımının Normalliğine İlişkin Test Sonuçları

Shapiro-Wilks			
	Değer	Sd	p
Başarı Ön Test	,928	52	,009
Tutum Ön Test	,899	52	,002

Tablo 3.5.

Değişkenlerin Dağılımının Normalliğine İlişkin Test Sonuçları

Kolmogorov-Smirnov			
	Değer	Sd	p
Başarı Ön Test	,140	52	,013
Tutum Ön Test	,204	52	,000

Tablo 3.5’te, Shapiro-Wilk testi ve Tablo 9’da Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre verilerin normal dağılım göstermediği görülmektedir ($p < ,05$). Gerek verilerin normal dağılım göstermemesi gerek gruptaki öğrenci sayılarının 30’dan az olması (*Kontrol: 27; Deney: 25*) nedeniyle araştırmada parametrik olmayan (non-parametrik) istatistikler kullanılmıştır. Büyüköztürk’e göre de “Araştırmacı dağılımın normal olduğuna yönelik yeterli kanıt ya da güçlü işaretlere sahip değilse, yani dağılım çarpıksa, parametrik olmayan istatistikler kullanılmalıdır” (2006, s. 8).

Kontrol ve deney gruplarının YNBT ve TDYTÖ ön testleri arasındaki ilişki ve son testleri arasındaki ilişki *Mann Whitney U* testi ile; ön test – son test karşılaştırmaları *Wilcoxon Z* testi ile analiz edilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR

Araştırmada elde edilen veriler, hazırlanmış ölçme araçları ile toplanmış ve uygun analiz teknikleri ile değerlendirilmiştir. Bu bölümde, elde edilen bulgulara ait veriler sunulmuştur.

4.1. Aktif Öğrenme Tekniklerinin Başarıya Etkisiyle İlgili Bulgular

Geleneksel öğretim ve aktif öğrenme teknikleri ile öğretimin yazım ve noktalama kurallarını uygulama başarısı üzerinde ne düzeyde etkisinin olduğunu görebilmek için kontrol grubu ve deney grubu YNBT ön test - son test verileri *Wilcoxon Z* ve *Mann Whitney U testi* ile karşılaştırılmıştır.

Geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunun YNBT ön test ve son test karşılaştırma sonuçları Tablo 4.1’de verilmiştir:

Tablo 4.1.

Kontrol Grubunun YNBT Ön Test - Son Test Karşılaştırma Sonuçları

Son test-Ön test	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
Negatif sıra	2	1,50	3,00		
Pozitif sıra	24	14,50	348,00	-4,339	,000
Eşit	1				
Toplam	27				

Tablo 4.1’de kontrol grubu öğrencilerinin YNBT ön test ve son test verileri üzerine yapılan *Wilcoxon Z* testi sonuçları gösterilmiştir. Tabloya göre ön test ve son test sonuçları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık vardır ($Z = -4,559$; $p < ,05$). Geleneksel öğretim yöntemi ile yürütülen yazım ve noktalama kuralları öğretiminin

başarıyı istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artırdığı görülmektedir. Son testte; kontrol grubundaki toplam 27 öğrencinin 24'ünde puan artmış (pozitif sıra), 2'sinde düşmüş (negatif sıra) ve 1'inde eşit kalmıştır. Bu durum, geleneksel öğretimin tüm öğrencilerin başarısını artırmadığını göstermektedir.

Aktif öğrenme teknikleri ile öğretimin uygulandığı deney grubunun YNBT ön test ve son test karşılaştırma sonuçları Tablo 4.2'de verilmiştir:

Tablo 4.2.

Deney Grubunun YNBT Ön Test - Son Test Karşılaştırma Sonuçları

Son test-Ön test	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
Negatif sıra	0	,00	,00		
Pozitif sıra	25	13,00	325,00	-4,382	,000
Eşit	0				
Toplam	25				

Tablo 4.2'de deney grubu öğrencilerinin YNBT ön test ve son test verileri üzerine yapılan Wilcoxon Z testi sonuçları gösterilmiştir. Tabloya göre ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($Z = -4,382$; $p < ,05$). Aktif öğrenme teknikleri ile yürütülen yazım ve noktalama kuralları öğretiminin başarıyı istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artırdığı görülmektedir. Son testte; deney grubundaki toplam 25 öğrencinin hepsinin puanı artmıştır (pozitif sıra). Bu durum, aktif öğrenme teknikleri ile yazım ve noktalama kuralları öğretiminin tüm öğrencilerin başarısını artırdığını göstermektedir.

Tablo 4.1 ve 4.2'de hem geleneksel öğretimin hem de aktif öğrenme teknikleri ile öğretimin yazım ve noktalama başarısını artırdığı görülmektedir. Kontrol ve deney gruplarının ön test ve son test karşılaştırma sonuçları Tablo 4.3'te verilmiştir:

Tablo 4.3.

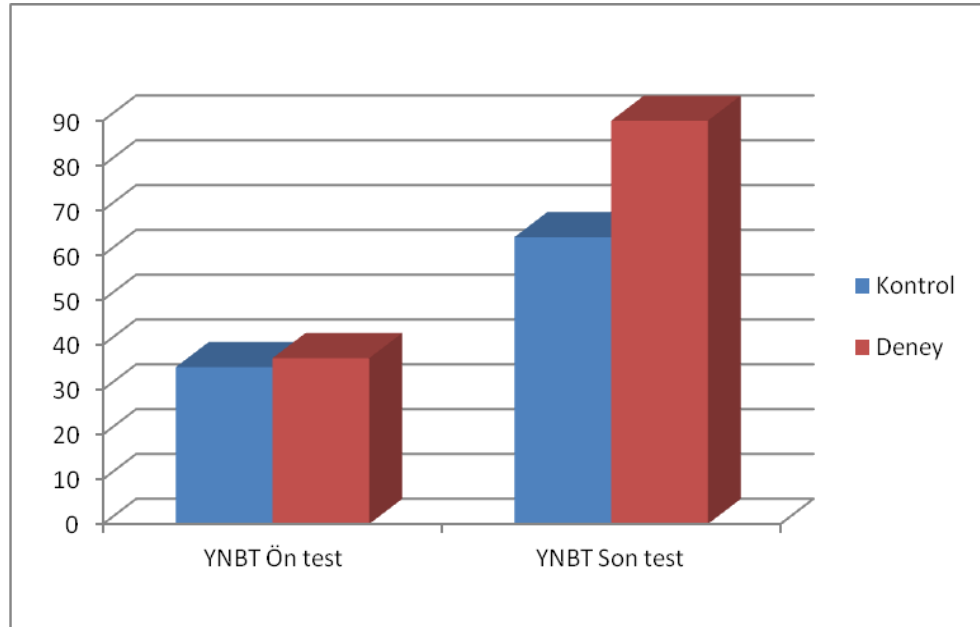
Kontrol ve Deney Gruplarının YNBT Ön Test ve Son Test Karşılaştırma Sonuçları

	Grup	N	X	Ss	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
YNBT ön test	Kontrol	27	35,00	15,22	25,72	694,50	316,500	,699
	Deney	25	36,00	13,53	27,34	683,50		
YNBT son test	Kontrol	27	65,00	10,83	15,44	417,00	39,000	,000
	Deney	25	90,00	10,51	38,44	961,00		

Tablo 4.3'te kontrol ve deney grubu öğrencilerinin YNBT ön test ve son test verileri üzerine yapılan Mann Whitney U testi sonuçları gösterilmiştir. Ön testte kontrol grubu öğrencilerinin sıra ortalaması 25,72; deney grubu öğrencilerinin sıra ortalaması 27,34'tür. Ön testte kontrol ve deney grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($U= 316,500$; $p> ,05$).

Son testte kontrol grubu öğrencilerinin sıra ortalaması 15,44; deney grubu öğrencilerinin sıra ortalaması ise 38,44'tür. Son testte kontrol ve deney grupları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($U= 39,000$; $p< ,05$). Bu sonuç, aktif öğrenme teknikleri ile yazım ve noktalama kuralları öğretiminin geleneksel öğretime göre daha başarılı olduğunu ortaya koymaktadır.

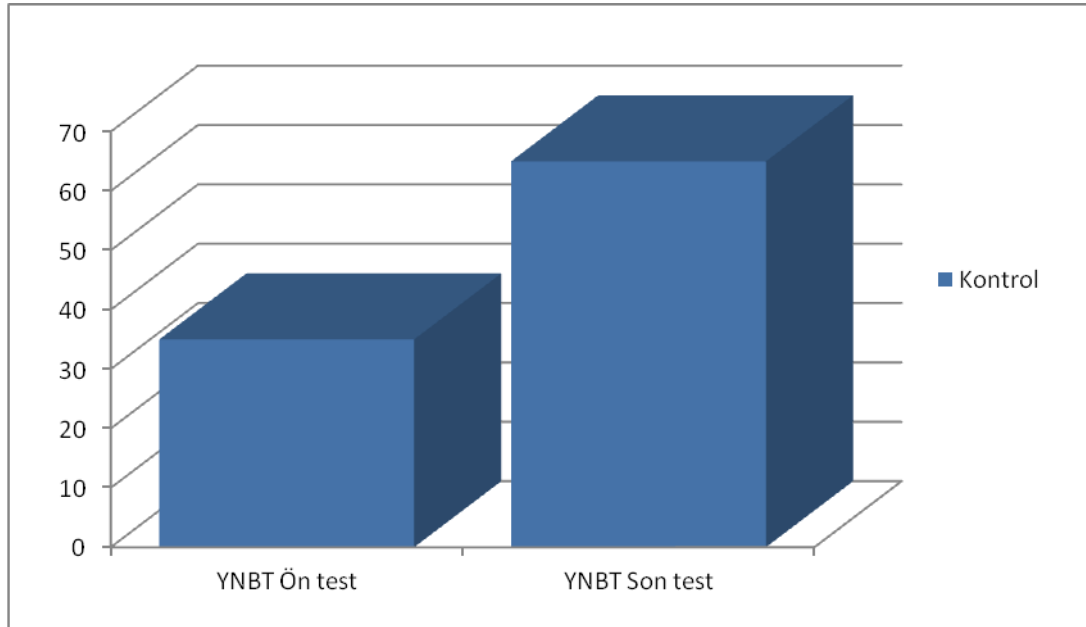
Kontrol ve deney gruplarının YNBT ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki ilişki Şekil 4.1'de daha açık görülmektedir:



Şekil 4.1. Kontrol ve deney gruplarının YNBT ön test ve son test karşılaştırması

Ön testte kontrol grubu öğrencilerinin başarılarına ait aritmetik ortalaması 35,00; deney grubu öğrencilerinin 36,00 iken son testte kontrol grubu öğrencilerinin aritmetik ortalaması 65,00; deney grubu öğrencilerinin ise 90,00' a yükselmiştir. Bu artış, aktif öğrenme teknikleri ile yazım ve noktalama öğretiminin geleneksel öğretime göre başarıyı daha fazla artırdığını ortaya koymaktadır.

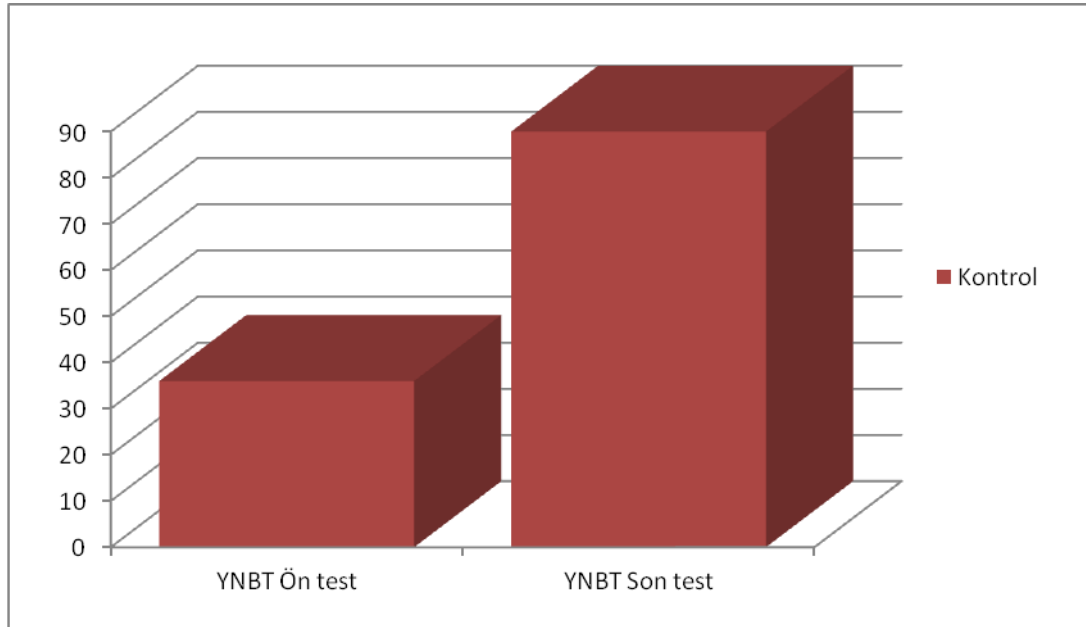
Kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin yazım ve noktalama kuralları öğretimi sürecindeki başarı düzeyleri ayrı ayrı değerlendirildiğinde iki farklı öğretim biçiminin de başarı üzerinde belirli ölçüde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Kontrol grubu YNBT ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki ilişki Şekil 4.2'de daha açık görülmektedir:



Şekil 4.2. Kontrol grubunun YNBT ön test ve son test karşılaştırması

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Yazım ve Noktalama Başarı Testi aritmetik ortalamaları incelendiğinde; ön testte 35,00 iken son testte kontrol grubu öğrencilerinin aritmetik ortalaması 65,00'e yükselmiştir. Bu artış geleneksel öğretimin –öğretim yöntemi/biçimi dışındaki bağımsız değişkenler sabit tutulduğunda- yazım ve noktalama akademik başarısı üzerinde etkisinin olduğunu göstermektedir.

Deney grubu YNBT ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki ilişki Şekil 4.3'te daha açık görülmektedir:



Şekil 4.3. Deney grubunun YNBT ön test ve son test karşılaştırması

Deney grubunda yer alan öğrencilerin Yazım ve Noktalama Başarı Testi aritmetik ortalamaları incelendiğinde; ön testte 36,00 iken son testte kontrol grubu öğrencilerinin aritmetik ortalaması 90,00'e yükselmiştir. Bu artış aktif öğrenme tekniklerinin –öğretim yöntemi/biçimi dışındaki bağımsız değişkenler sabit tutulduğunda- yazım ve noktalama akademik başarısı üzerinde fark edilebilir bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda bu bulgu, aktif öğrenme sürecinin kuralların uygulama düzeyinde kazanılması üzerine dayalı olan, yazım ve noktalama öğretimi sürecine çok uygun olduğunu da göstermektedir.

4.2. Aktif Öğrenme Tekniklerinin Derse Karşı Tutuma Etkisiyle İlgili Bulgular

Geleneksel öğretim ve aktif öğrenme teknikleri ile öğretimin yazma eğitiminin verildiği Türkçe dersine karşı tutum üzerinde ne düzeyde etkisinin olduğunu görebilmek için kontrol grubu ve deney grubu TDYTÖ ön test - son test verileri *Wilcoxon Z* ve *Mann Whitney U testi* ile karşılaştırılmıştır.

Geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunun TDYTÖ ön test ve son test karşılaştırma sonuçları Tablo 4.4'te verilmiştir:

Tablo 4.4.

Kontrol Grubunun TDYTÖ Ön Test - Son Test Karşılaştırma Sonuçları

Son test-Ön test	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
Negatif sıra	6	12,67	76,00		
Pozitif sıra	20	13,75	275,00	-2,528	,011
Eşit	1				
Toplam	27				

Tablo 4.4'te kontrol grubu öğrencilerinin TDYTÖ ön test ve son test verileri üzerine yapılan *Wilcoxon Z* testi sonuçları gösterilmiştir. Tabloya göre ön test ve son test sonuçları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık vardır ($Z = -2,528$; $p < ,05$). Geleneksel öğretim yöntemi ile yürütülen yazım ve noktalama kuralları öğretiminin derse karşı tutumu istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artırdığı görülmektedir. Son testte; kontrol grubundaki toplam 27 öğrencinin 20'sinde puan artmış (pozitif sıra), 6'sında düşmüş (negatif sıra) ve 1'inde eşit kalmıştır. Bu durum, geleneksel öğretimin tüm öğrencilerin derse karşı tutum düzeyini artırmadığını göstermektedir.

Aktif öğrenme teknikleri ile öğretimin uygulandığı deney grubunun TDYTÖ ön test ve son test karşılaştırma sonuçları Tablo 4.5'te verilmiştir:

Tablo 4.5.

Deney Grubunun TDYTÖ Ön Test - Son Test Karşılaştırma Sonuçları

Son test-Ön test	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
Negatif sıra	0	,00	,00		
Pozitif sıra	25	13,00	325,00	-4,375	,000
Eşit	0				
Toplam	25				

Tablo 4.5'te deney grubu öğrencilerinin TDYTÖ ön test ve son test verileri üzerine yapılan Wilcoxon Z testi sonuçları gösterilmiştir. Tabloya göre ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($Z = -4,375$; $p < ,05$). Aktif öğrenme teknikleri ile yürütülen yazım ve noktalama kuralları öğretiminin derse karşı tutumu istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artırdığı görülmektedir. Son testte; deney grubundaki toplam 25 öğrencinin hepsinin puanı artmıştır (pozitif sıra). Bu durum, aktif öğrenme teknikleri ile yazım ve noktalama kuralları öğretiminin tüm öğrencilerin derse karşı tutumlarını artırdığını göstermektedir.

Tablo 4.4 ve 4.5'te hem geleneksel öğretimin hem de aktif öğrenme teknikleri ile öğretimin Türkçe dersine yönelik tutum düzeyini artırdığı görülmektedir. Kontrol ve deney gruplarının ön test ve son test karşılaştırma sonuçları Tablo 4.6'da verilmiştir:

Tablo 4.6.

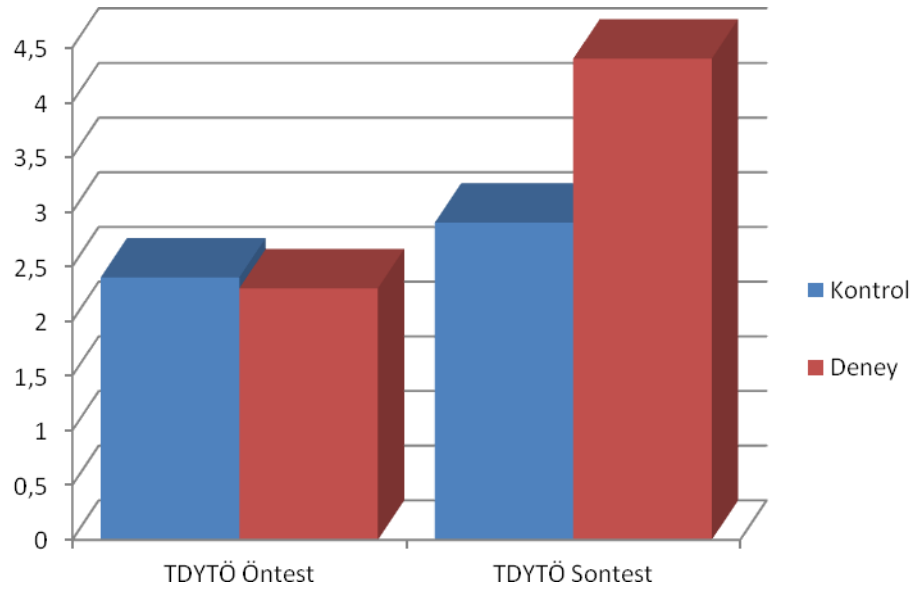
Kontrol ve Deney Gruplarının TDYTÖ Ön Test ve Son Test Karşılaştırma Sonuçları

	Grup	N	X	Ss	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
TDYTÖ ön test	Kontrol	27	2,39	,440	28,30	764,00	289,000	,373
	Deney	25	2,32	,509	24,56	614,00		
TDYTÖ son test	Kontrol	27	2,93	,767	14,26	385,00	8,000	,000
	Deney	25	4,42	,203	39,72	993,00		

Tablo 4.6’da kontrol ve deney grubu öğrencilerinin TDYTÖ ön test ve son test verileri üzerine yapılan Mann Whitney U testi sonuçları gösterilmiştir. Ön testte kontrol grubu öğrencilerinin sıra ortalaması 28,30; deney grubu öğrencilerinin sıra ortalaması 24,56’dır. Ön testte kontrol ve deney grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($U=289,000$; $p>,05$).

Son testte kontrol grubu öğrencilerinin sıra ortalaması 14,26; deney grubu öğrencilerinin sıra ortalaması ise 39,72’tür. Son testte kontrol ve deney grupları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($U=8,000$; $p<,05$). Bu sonuç, aktif öğrenme teknikleri ile yazım ve noktalama kuralları öğretiminin geleneksel öğretime göre derse karşı tutumu daha fazla artırmış olduğunu ortaya koymaktadır.

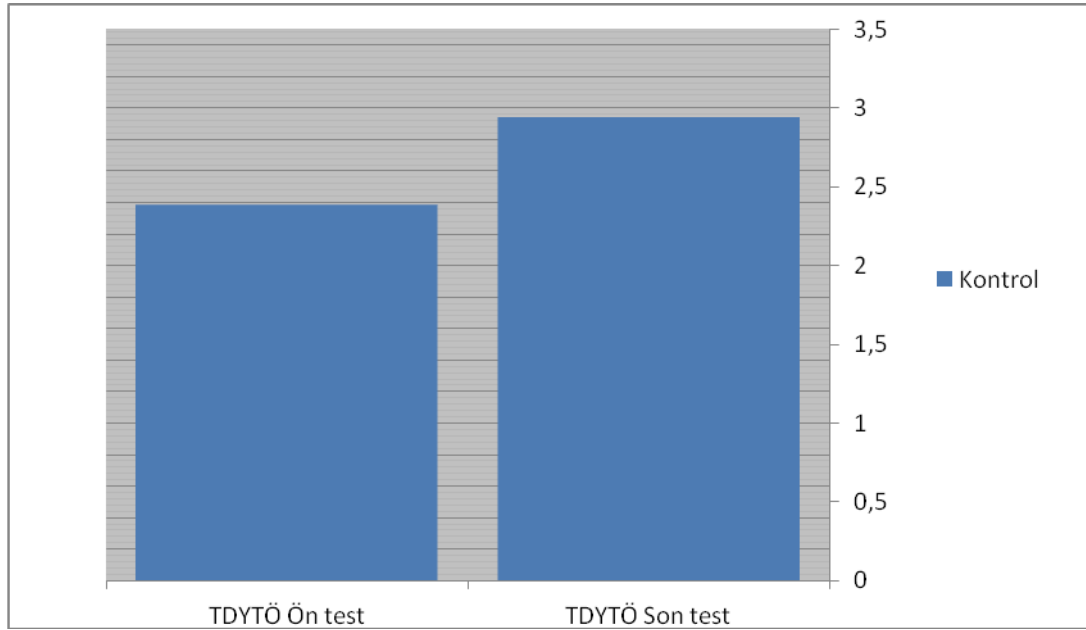
Kontrol ve deney gruplarının TDYTÖ ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki ilişki Şekil 4.4’te daha açık görülmektedir:



Şekil 4.4. Kontrol ve deney gruplarının TDYTÖ ön test ve son test karşılaştırması

Ön testte kontrol grubu öğrencilerinin derse karşı tutumlarına ait aritmetik ortalaması 2,39; deney grubu öğrencilerinin 2,32 iken son testte kontrol grubu öğrencilerinin aritmetik ortalaması 2,93; deney grubu öğrencilerinin ise 4,42'ye yükselmiştir. Kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin tutum ortalamaları puan aralıklarına göre değerlendirildiğinde; kontrol ve deney grubunun ön testte “Katılmıyorum” düzeyinde, son testte ise kontrol grubunun “Kararsızım” deney grubunun ise “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde tutuma sahip olduğu belirlenmiştir. Bu artış, aktif öğrenme teknikleri ile yazım ve noktalama öğretiminin geleneksel öğretime göre derse karşı tutumu daha fazla artırdığını ortaya koymaktadır.

Kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin yazım ve noktalama çalışmaları aracılığıyla Türkçe dersine yönelik tutum düzeyleri ayrı ayrı değerlendirildiğinde iki farklı öğretim biçiminin de tutum üzerinde belirli ölçüde etkili olduğu görülmektedir. Kontrol grubu TDYTÖ ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki ilişki Şekil 4.5’de daha açık görülmektedir:



Şekil 4.5. Kontrol grubunun TDYTÖ ön test ve son test karşılaştırması

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum ortalamaları incelendiğinde; ön testte 2,39 iken son testte kontrol grubu öğrencilerinin aritmetik ortalaması 2,93'e yükselmiştir. Bu artış geleneksel öğretimin –öğretim yöntemi/biçimi dışındaki bağımsız değişkenler sabit tutulduğunda- yazım ve noktalama çalışmaları yapılan Türkçe dersine yönelik tutum üzerinde etkisinin olduğunu göstermektedir.

Deney grubu TDYTÖ ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki ilişki Şekil 4.6'da daha açık görülmektedir:



Şekil 4.6. Deney grubunun TDYTÖ ön test ve son test karşılaştırması

Deney grubunda yer alan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum ortalamaları incelendiğinde; ön testte 2,32 iken son testte deney grubu öğrencilerinin aritmetik ortalaması 4,42'ye yükselmiştir. Bu artış aktif öğrenme tekniklerinin-öğretim yöntemi/biçimi dışındaki bağımsız değişkenler sabit tutulduğunda- yazım ve noktalama çalışmaları yapılan Türkçe dersine yönelik tutum üzerinde etkisinin olduğunu göstermektedir. Buna ek olarak, ulaşılan bulgulardan hareketle, Türkçe dersinde yazılı anlatım çalışmalarında, uygulamaya, aktif katılıma, iş birliğine, problem çözümüne yönelik etkinliklerin derse karşı tutum üzerinde geleneksel uygulamalara oranla daha fazla etkisinin olduğu söylenebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde; araştırmanın problemi ve alt problemleri kapsamında ulaşılan bulgulardan hareketle elde edilen sonuçlar sunulmuş, araştırma sonuçları ile ilgili alan yazınındaki benzer çalışmaların sonuçları karşılaştırılıp tartışılmıştır. Ayrıca elde edilen sonuçlar doğrultusunda önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

İnsan anlatma ihtiyacını gidermek için hem yazılı hem de sözlü dili araç olarak kullanır. Bunu yaparken dilin kendine özgü biçim ve içerik özelliklerini dikkate alır. Her dilin yapısı ve kullanımı ile ilgili kendine özgü birtakım kuralları bulunur. Yazılı anlatımda harf, sözcük ve cümlelerin doğru biçimde yazılması ve bir arada kullanımı, duygu ve düşüncelerin doğru bir şekilde anlatımı yazım ve noktalama kurallarına uyulmasına bağlıdır. Yazılı, sözlü veya sözlü iletişimde anlatımın doğru, açık ve anlaşılır olması şüphesiz yazım ve noktalama kurallarına uyulmasıyla doğru orantılıdır. Yazım kuralları ve noktalama işaretleri yazının içeriği doğru olarak anlatabilmek için oluşturulmuştur. Yazım sözcüklerin ortak bir şekilde yazıya geçirilmesini sağlamaktadır. Bu nedenle yazım bireyin sahip olduğu dil becerisini ve düzeyini göstermektedir.

Bir metinde kullanılan noktalama işaretleri, metnin yazılış amacına uygun olarak okunmasının yanında, metin yoluyla verilmek istenen mesajın daha doğru anlaşılmasını sağlayan, dile yardımcı işaretler olarak kabul edilebilir. “Noktalama işaretleri, konuşma dilinin inceliklerini yazıya aktarmaya, cümlelerin öğelerini belirlemeye, birbirinden ayırmaya, çeşitli duygu ve düşünceleri yazıda ifade etmeye yarar. Noktalama işaretleri, yazının doğru okunup anlaşılmasını sağlar; tonlama, vurgu gibi özelliklerin yerlerini belirtir. Bu işaretler de belirlenmiş kurallara göre, uygun yerlerde kullanılırlar” (Yıldız, 2002, s.XII). İletişim sürecinde önemi vurgulanan yazım ve noktalama kurallarının öğretimi de önem verilmesi gereken bir husustur. Temel dil

becerilerini kazanan her bireyin yazım ve noktalamaya uygun şekilde temel dil becerilerini kullanabilmesi gereklidir.

Bu araştırmada, aktif öğrenme tekniklerinin 6. sınıf öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarını öğrenimindeki başarıları ve derse karşı tutumları üzerindeki etkisini tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda iki alt probleme yanıt aranmıştır:

1. Aktif öğrenme tekniklerinin (Öğrenme İstasyonları, Top Taşıma, Sandviç, Kart Gösterme) uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasında yazım ve noktalama kurallarını öğrenimindeki başarı açısından anlamlı farklılık var mıdır?

Birinci alt problemle ilgili sonuçlar:

Uygulama öncesi ön testte kontrol grubunun $X=35,19$, deney grubunun ise $X=36,80$ şeklinde birbirine yakın düzeyde başarı sergilediği tespit edilmiştir. Ön test başarıları arasındaki ilişkiye bakıldığında ($U=316,500$; $p> ,05$) kontrol ve deney grubu öğrencilerinin yazım ve noktalama kuralları başarıları açısından aralarında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Uygulama sonrası son testte kontrol grubunun $X=64,26$, deney grubunun ise $X=90$ şeklinde başarı sergilediği tespit edilmiştir. Kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası başarıları arasındaki ilişkiye bakıldığında, kontrol ve deney grubunun yazım ve noktalama kuralları başarılarında bir artış olduğu belirlenmiştir. Ancak kontrol grubunda uygulanan geleneksel öğretim yöntemi tüm öğrencilerin başarılarını yükseltmezken deney grubunda uygulanan aktif öğrenme teknikleri ile öğretim tüm öğrencilerin başarılarını yükseltmiştir. Son test başarıları arasındaki ilişkiye bakıldığında ($U=39,000$; $p< ,05$) kontrol ve deney grubu öğrencilerinin yazım ve noktalama kuralları başarıları açısından aralarında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür.

Aktif öğrenme tekniklerinin yazım ve noktalama kuralları akademik başarı üzerindeki etkisine yönelik araştırmada ulaşılan sonuçlar ilgili alan yazınında yapılmış bazı çalışmaların ulaştığı sonuçlar benzerlik göstermektedir. Akademik başarı ile ilgili ulaşılan sonuçlar, çeşitli düzeylerde ve konu alanlarında yapılmış olan pek çok araştırma bulguları ile desteklenmektedir (Altınok, 2004; Casem, 2006; Ellez, 2004;

Gabriele, 2007; Gökdağ, 2004; Kılıç, 2006; Robison, 2006; Struyven ve diğerleri, 2006; Sucuoğlu, 2003; Şengören, 2006; Tanel, 2006; Tunçel, 2006; Yaltur, 2006).

Araştırma sonuçlarının aktif öğrenme tekniklerinin farklı düzeylerde ve konu alanlarında başarıyı artırdığını gösteren sonuçlarla paralellik göstermesinin yanı sıra dil eğitimindeki başarıya yönelik yapılan bazı araştırma sonuçları ile de benzerlik göstermektedir (Demirel ve diğerleri, 2005; Fung ve diğerleri, 2003; Guthrie, 2006; Kılıç, 2004; Rojas-Drummond ve diğerleri, 1998; Souvignier ve Mokhlesgerami, 2006; Şen, 2003; Yaman, 1999; Yaman, 2007; Zipke, 2007).

Syh-Jong (2007) tarafından yapılan bir çalışmada ulaşılan sonuçlara göre aktif öğrenmeyi sağlayan tekniklerden iş birlikli gruplarda yapılan konuşma ve yazma etkinlikleri öğrencilerin bilgilerini kendi kendilerine yapılandırmalarını teşvik etmektedir. Dolayısıyla aktif öğrenme süreci konuşma ve yazma başarılarını olumlu etkilemektedir.

Ergin'in (2009) ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretlerini kullanma becerisi üzerine yaptığı çalışmada aktif öğrenmeyi sağlayan tekniklerden drama kullanılmıştır. Ankara ili Etimesgut ilçesindeki bir ilköğretim okulunun 8. sınıf öğrencilerinden 30'u deney, 30'u kontrol grubu olmak üzere 60 öğrenci üzerinden yapılan çalışmada noktalama işaretlerinin öğretiminde drama yönteminden yararlanılmıştır. Çalışma sonunda her iki gruba da uygulanan son testten elde edilen veriler ile ön test sonuçları karşılaştırıldığında noktalama işaretleri kullanımı konusunda drama ile ders işlenen deney grubu öğrencilerinin kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu sonucuna varılmıştır.

Maltepe (2006), yaratıcı yazma yaklaşımının yazma becerilerinin geliştirilmesi sürecinde yaşanan sorunlara çözüm bulmadaki etkililiğini çalıştığı çalışmada, noktalama işaretlerinin ve yazım kurallarının kullanım düzeylerine de yer vermiştir. Yaratıcı yazma etkinlikleri, geleneksel öğretimi yerine aktif öğrenmeye destekleyen uygulamaları içermektedir. Araştırmacı, ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıfta okuyan toplam yedi yüz on iki öğrenci üzerinde çalışmalar yapmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin yazım ve noktalama kuralları becerilerinin olumlu yönde etkilendiği belirlenmiştir.

Karateke'nin (2006) aktif öğrenmeyi gerçekleştiren tekniklerden olan yaratıcı dramının ilköğretim ikinci kademe 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine

olan etkisini araştırdığı çalışmasında öğrenciler, ön test niteliğinde kompozisyon çalışmalarına, sosyoekonomik düzey anketi verilerine göre birbirine eş iki farklı okuldan seçilmiştir. Uygulama ile öğrencilerin yazılı anlatım başarıları ve derse yönelik tutumlarındaki değişim belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda yaratıcı drama yöntemi ile yapılan Türkçe derslerinin, geleneksel yolla yapılan Türkçe derslerine göre yazılı anlatım becerilerini daha fazla geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Koç'un (2007) aktif öğrenme tekniklerinin okuduğunu anlama, eleştirel düşünme ve sınıf için etkileşim üzerine etkisini araştırdığı çalışmasında, uygulama bir ilköğretim okulunun iki farklı sekizinci sınıfında yrtlmştir. Çalışmada yer alan deney grubunda aktif öğrenme teknikleri, kontrol grubunda ise geleneksel ğretim yöntemi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, aktif öğrenmenin öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları ve eleştirel düşünme becerileri üzerinde geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu saptanmıştır.

Maden ve Durukan'ın (2010) araştırmasında, aktif öğrenme tekniklerinden öğrenme istasyonlarının ilköğretim ğrencilerinin yazma becerileri ve Türkçe dersine karşı tutumları üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma sonunda, öğrenme istasyonları tekniğinin yazma becerileri üzerinde geleneksel yönteme göre daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Maden'in (2011) aktif ve iş birlikli öğrenme tekniklerinden takım-oyun-turnuvarın niversite ğrencilerinin yazım kuralları ve noktalama işaretlerini kullanım düzeyleri üzerine etkisini belirlemeyi amaçladığı araştırmada, takım oyun turnuva tekniği ile dersin işlendiği araştırma grubundaki öğrencilerin başarılarının ve kalıcılık düzeylerinin geleneksel ğretim yöntemiyle ders işlenen öğrencilere göre daha fazla arttığı tespit edilmiştir. Bahsedilen araştırma sonuçları ile bu araştırmada ulaşılan akademik başarı ile ilgili sonuçlar arasında benzerlik bulunmaktadır.

2. Aktif ğrenme tekniklerinin (ğrenme İstasyonları, Top Taşıma, Sandviç, Kart Gösterme) uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasında Türkçe dersine yönelik tutum açısından anlamlı farklılık var mıdır?

İkinci alt problemle ilgili sonuçlar:

Uygulama ncesi ön testte kontrol grubunun $X=2,39$, deney grubunun ise $X=2,32$ şeklinde birbirine yakın düzeyde başarı sergilediği tespit edilmiştir. n test başarıları arasındaki ilişkiye bakıldığında ($U=289,000$; $p> ,05$) kontrol ve deney grubu

öğrencilerinin derse karşı tutum açısından aralarında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Uygulama sonrası son testte kontrol grubunun $X=2,93$, deney grubunun ise $X=4,42$ şeklinde tutuma sahip olduğu tespit edilmiştir. Kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası derse karşı tutumları arasındaki ilişkiye bakıldığında, kontrol ve deney grubunun derse karşı tutumlarında bir artış olduğu belirlenmiştir. Ancak kontrol grubunda uygulanan geleneksel öğretim yöntemi tüm öğrencilerin tutum düzeyini yükseltmezken deney grubunda uygulanan aktif öğrenme teknikleri ile öğretim tüm öğrencilerin tutum düzeyini yükseltmiştir. Son test başarıları arasındaki ilişkiye bakıldığında ($U=8,000$; $p< ,05$) kontrol ve deney grubu öğrencilerinin derse karşı tutum açısından aralarında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür.

Deniz ve Tuna (2006), ilköğretim öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarını tespit etmeyi amaçladıkları çalışmalarında, ilköğretim 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeyinde 526 öğrencinin Türkçe dersine yönelik tutumları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, elde edilen bulgulara göre hangi seviyede olursa olsun öğrencilerin yazılı anlatım bilgi ve beceri düzeylerinin beklentilerin çok altında olduğu görülmüştür. Bu nedenle Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin öğrenme düzeylerini artırmak için yöntem-teknik, materyal, ortam düzenleme ve güdüleme gibi açılardan uygulamalarda değişikliğe gitmesi gerekmektedir. Araştırma sonucunda ulaşılan sonuçlara göre, aktif öğrenme tekniklerinin yazım ve noktalama kurallarının öğretildiği derslere yönelik tutum üzerinde geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Karateke'nin (2006) yaratıcı drama yöntemi kullanarak yazılı anlatım becerilerini geliştirmeyi amaçladığı araştırmasının sonuçlarına göre, aktif öğrenmeyi destekleyen yöntemlerden dramanın derse yönelik tutum üzerinde de olumlu etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Maden ve Durukan'ın (2010) öğrenme istasyonlarının yazma becerileri üzerine etkisini tespit etmeye çalıştıkları araştırma sonucuna göre, ilgili aktif öğrenme tekniğinin öğrencilerin derse yönelik tutumlarını da olumlu etkilediği belirlenmiştir. Bahsedilen araştırma sonuçları ile bu çalışmada ulaşılan, yazım ve noktalama kuralları öğretiminin yapıldığı, Türkçe dersine yönelik tutumla ilgili sonuçlar arasında benzerlik bulunmaktadır.

5.2. Öneriler

1) İstasyon, kart gösterme ve sandviç teknikleri okuma, dinleme, konuşma, yazma ve dil bilgisi öğretiminde kullanılabilir.

2) Aktif öğrenme tekniklerinin temel dil becerilerinin öğretiminde kullanımına yönelik araştırmalar yapılabilir.

3) Dil öğretiminde aktif öğrenme tekniklerinin kullanım ilkelerini belirleyecek kuramsal çalışmalar yapılabilir.

4) Aktif öğrenme tekniklerinin Türkçe öğretiminde sağlayacağı yararları belirlemek için öğretmenler, öğretmen adayları ve öğretim üyelerinin görüşleri alınabilir.

5) Aktif öğrenme tekniklerinin ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyinde kullanımına yönelik öğrenci tutumları veya görüşleri araştırılabilir.

6) İlköğretim 1-8. sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programlarındaki kazanımlarının öğretiminde aktif öğrenme tekniklerinin faydalı yanlarını ortaya koyacak çalışmalar yapılabilir.

7) Aktif öğrenme teknikleri ile diğer öğretim tekniklerinin temel dil becerilerinin öğretiminde akademik başarı ve derse karşı tutum üzerine etkilerini belirlemek için karşılaştırmalı deneysel çalışmalar yapılabilir.

8) Aktif öğrenme ile ilgili olarak Türkçe öğretimine yönelik Türkiye’de yapılmış olan deneysel ve kuramsal çalışmaları tanıtıcı çalışmalar yapılabilir.

9) Aktif öğrenme ve tekniklerinin kullanımına yönelik teorik ve uygulamalı çalışmalara Eğitim Fakülteleri lisans programlarında ders içeriklerinde yer verilebilir.

10) İlköğretim düzeyinden itibaren yazım kılavuzu kullanımı bir alışkanlık hâline getirilmelidir. Bununla ilgili program ve ders araçlarında ilgili düzenlemelere gidilebilir.

11) Yazım ve noktalama kurallarının öğretiminde ve kullanımında sadece basılı kılavuzlar değil, internet temelli kaynakların (TDK Yazım Kılavuzu ve Güncel Türkçe Sözlük vb.) da kullanılması özendirilebilir.

Belirttiğimiz önerilerin yanı sıra birçok açıdan aktif öğrenme tekniklerinin temel dil becerilerinin kazandırılmasına ve yazım ve noktalama kurallarının bir alışkanlık hâlinde edinilmesine yönelik katkıları araştırarak çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıköz, K. Ü. (2006). *Aktif öğrenme*. İzmir: Biliş Yayıncılık.
- Açıköz, K. Ü. (1996, 1999). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Açıköz, K. Ü.(2003). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Açıköz, K. Ü.(2006). Aktif öğrenme uygulamaları. *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*. 2, 21-25.
- Açıköz, K.Ü. (2000). *Aktif öğrenme notları*. www.ege.edu.tr adresinden 27 Ocak 2001 tarihinde alınmıştır.
- Açıköz, K.Ü. (2007). *Aktif öğrenme*. İzmir: Biliş Yayınları.
- Ağca, H. (1999). *Yazılı anlatım*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Akman, B.(2003). Okul öncesinde fen eğitimi. *Yaşadıkça Eğitim*, (79), 14-16.
- Aksan, D. (2003). *Her yönüyle dil: ana çizgileriyle dilbilim I*, Ankara: TDK Yayınları.
- Aksu, H. H. ve Tıgılı, E. (2007). İlköğretimde aktif öğrenme modeli ile geometri öğretiminin geometrik düşünme düzeylerine etkisi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34 (3); 57-68.
- Aktaş, M. ve Yüksel, T. (2010). 6. sınıfta kümeler alt öğrenme alanının öğretiminde aktif öğrenme yönteminin öğrenci başarısına etkisi, *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(4), 1439-1468.
- Aktaş, Ş.ve Gündüz, O. (2004). *Yazılı ve sözlü anlatım (5.Baskı)*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Akyol, H. (2010), *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Alkan, E. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde “de” “ki” bağlaçlarının ve eklerinin öğretimi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs

Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Alkan, E. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde “de”.”ki” bağlaçlarının ve eklerinin öğretimi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Alkan, E. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde “de”.”ki” bağlaçlarının ve eklerinin öğretimi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Altınok, H. (2004). *İşbirlikli öğrenme, kavram haritalama, fen başarısı, strateji kullanımı ve tutum*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Anılan, H. (2004). *Beşinci sınıf öğrencilerinin, Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisiyle ilgili hedef davranışların gerçekleşme düzeyleri*. XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri. Ankara.

Anılan, H. (2005). *Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde kelime ağı oluşturma yönteminin etkililiği*. Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Arens, H. (1955). *Die Sprachwissenschaft, der gang ihrer entwicklung von der antike bis zur gegenwart*. Freiburg-München.

Arıcı, A. F. (2008) Üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım hataları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi XXI (2)*, 209-220.

Arıcı, A. F. ve Urgan, S. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının bazı yönlerden değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 317-327.

Arıcı, A. F. ve Urgan, S. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının bazı yönlerden değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 20,317-327.

- Arslan, M.M. ve Eraslan, L. (2003). Yeni eğitim paradigması ve Türk eğitim sisteminde dönüşüm gerekliliği, *Millî Eğitim Dergisi*, 160/Güz.
- Aşıcı, M. ve Mataracı, E. (2000). İlköğretim I. kademede, öğrencilerin imla ve noktalama ile ilgili bilgi ve beceri düzeyi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 106-115.
- Atasoy, F. O. (2009). *Türkçede noktalama (sorunlar-çözümler-teklifler)*. Yayımlanmış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Atasoy, F. O. (2009). *Türkçede noktalama: Sorunlar-çözümler-teklifler*. Yayımlanmış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Atasoy, F. O. (2009). *Türkçede noktalama: sorunlar-çözümler-teklifler*. Yayımlanmış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Avcı, E. (2006). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaptıkları yazılı anlatım yanlışlarının incelenmesi (Muğla İli Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Avcı, E. (2006). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaptıkları yazılı anlatım yanlışlarının incelenmesi (Muğla İli Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydede, M. N. ve Kesercioğlu, T. (2010). Aktif öğrenme uygulamalarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi, *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* 27,14-22.
- Aydın, A.(1998). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Kitabevi.
- Baessa, Y., Chesterfield, R. and Ramos, T. (2002). Active learning and democratic behavior in Guetamalan Rural Primary Schools. *British Association for International and Comperative Education*. 32(2), 205-218.
- Bağcı, H. (2007). *Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım derslerine yönelik tutumları ile yazma becerileri üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış doktora

tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bağcı, H. (2011). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretleri ile yazım kurallarını uygulayabilme düzeyi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 6/1, 672-684.

Banguoğlu T.(1990). *Türkçenin grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Banguoğlu, T. (1998). *Türkçenin grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Baydar, T. (2006). *Türkçede söz diziminin öğretimi ve kavratılması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Belcheir, M.J. (2003). Active learning in and out of the classroom: results from the national survey of student engagement. Research Report No: BSU-RR-2003

Beyreli, L.,Çetindağ, Z. ve Celepoğlu, A. (2005). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: PegemA Akademi Yayıncılık.

Beyatlı, Y. K. (1990). *Edebiyata dair*. İstanbul: Fetih Cemiyeti Yayınları.

Bonwell, C. C. and Eison, J.A. (1991). Active learning: Creating excitement in the classroom. The George Washington University, Higher Education Report No:1
http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/2a/15/f8.pdf adresinden 24.03.2006 tarihinde alınmıştır.

Calp, M. (2010) *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınevi.

Casem, M. L. (2006). Active learning is not enough. *Journal of College Science Teaching* 35(6), 52-57.

Çalışkan, F. (2005). *İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde aktif öğrenme yöntemlerinden çözümlenmeli öykü yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına, tutumlarına ve aktif öğrenme düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,

Hatay.

- Dağerik, M. (1999). *İlköğretim 4. sınıf matematik öğretiminde aktif etkileşimli öğrenme yaklaşımının öğrenci başarısına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek Lisans tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Demir, G. K. (2003). *İlköğretim birinci ve ikinci kademe öğrencilerinin yazım hataları ve öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demircan, Ö. (2001). Yazım: sözel karşıtlıkların görsel ayrımı, bileşik sözcüklerin yazımı. *Yazım ve Sorunları Bilimsel Kurultayı Bildirileri*. Ankara: Dil Derneği Yayınları.
- Demirci, C. (2003). Etkin öğrenme yaklaşımının erişiyeye etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 38-47.
- Demirci, C. (2003). *Fen bilgisi öğretiminde etkin öğrenme yaklaşımının erişiyeye, tutum ve kalıcılığa etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, Ö. (1999). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö., Arslan, A., Epçaçan, C., Diker, Y., Coşkuer, D.P. ve Seçkin, H. (2005). Okuduğunu anlama becerilerine ilişkin standartlara ulaşmada etkin öğrenmenin erişiyeye ve tutuma etkisi. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Kongre Kitabı*, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 28-30 Eylül 2005, Denizli, C. 2, 17-19.
- Demirel, Ö. (2006). *Öğretme sanatı*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Demirörs, F. (2007). Lise I. sınıf öğrencileri için OHM yasası konusunda öğrenme istasyonlarının geliştirilmesi ve uygulanması. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Deniz, K. (2000). *Yazılı anlatım becerileri bakımından köy ve kent beşinci sınıf öğrencilerinin durumu*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Deniz, S. ve Tuna, S.. (2006). İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları: Köyceğiz örneği. *Millî Eğitim Dergisi*, 170, 339-349.
- Dil Derneği (2000). *Yazım kılavuzu*. İstanbul: Papirüs Yayınları.
- Doğan, Y. (2002). *Türkçe öğretmenliği birinci sınıfta okuyan öğrencilerin okuma ve yazma becerileri ile genel kültür düzeyleri üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dufresne, J. R., Gerace, W. J., Leonard, W. J., Mestre, J. P. ve Wenk. L. (1996). Classtalk: a classroom communication system for active learning. *Journal of Computing in Higher Education*. 7, 3-47.
- Duman, A. (1997). *Üniversitelerin Türk dili ve edebiyatı bölümleri dışındaki bölümlerinde Türkçenin eğitimi ve öğretimi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ellez, A. M. (2004). *Etkin öğrenme, strateji kullanımı, matematik başarısı, güdü ve cinsiyet ilişkileri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ercan, O. (2004). Bir öğrenme süreci olarak aktif öğrenme, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi* 5, 54-55.
- Erdem, H. (2007). *Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin imla ve noktalama kurallarına ulaşma düzeyleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erdemir, A. ve Bayram, Y. (2005). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin noktalama işaretlerini kullanma düzeyleri üzerine istatistiksel bir değerlendirme*. Ondokuz

Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 19,12-26.

- Erdemir, A. ve Bayram, Y. (2006). Amasya'daki ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin imlâ kurallarını kullanma düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları*. 171. 140-155.
- Erdiken, B. (1996). Anadolu üniversitesi *İçem lise düzeyindeki işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde işbirliği gözlem yöntemi ile anlatım yönteminin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Ergin, M. (1998). *Türk dil bilgisi*, İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Ergin, S. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretlerini kullanma becerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ergin, Sevgi (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretlerini kullanma becerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Fox, J. (2004). *Rotate, differentiate, and motivate: How a blend of learning stations and multiple intelligences theory can boost motivation and enhance learning in the middle school classroom*. Unpublished master thesis. USA, Virginia: College of William & Mary.
- Fung, I. Y. Y., Wilkinson, I. A. G. and Moore, D. W. (2003). L1 assisted reciprocal teaching to improve esl students' comprehension of english expository text. *Learning and Instruction*, 13(1), 1-31.
- Gabriele, A. J. (2007). The influence of achievement goals on the constructive activity of low achievers during collaborative problem solving. *British Journal of Educational Psychology* 77, 121-141.
- Geraldine, W. (2006). *Webster's new world punctuation: simplified and applied*. NJ:

Wiley Publishing.

- Göçer, A. (2010) Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Journal Of International Social Research* 3(12), 178-195.
- Gökçe, E. (2004). *Aktif öğrenmenin öğrenciler üzerindeki etkisi*. XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri. Ankara.
- Gökdağ, M. (2004). *Sosyal bilgiler öğretiminde işbirlikli öğrenme, öğrenme stilleri, akademik başarı ve cinsiyet ilişkileri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Gömlüksiz, M. (1993), *Kubaşık öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemin demokratik tutumlar ve erişime etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Gönülal, İ. (1961). *Noktalama*. Ankara: Dün Bugün Yayınevi.
- Gözütok, F. D. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Ekinoks Kitabevi.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Humenick, N. M., Perenevich, K. C., Taboada, A. and Barbosa, P. (2006). Influences of stimulating tasks on reading motivation and comprehension. *The Journal of Educational Research* 99, 4.
- Güler, M. (2003) *Türk Dil Kurumu yayını imlâ kılavuzlarının kurallar bölümüyle ilgili bir çalışma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Güneş, Z. (1998). Sözlü ve Yazılı Anlatım. *Yazım kuralları*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yay. No: 590.
- Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123-148.
- Güneşli, A. (2007). Silberman'ın öğrenme yaklaşımını temel alarak Türkçe öğretiminin planlanması, *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi*, 136, 41-57.

- Gür, H., Seyhan, G., (2006). İlköğretim 7. sınıf matematik öğretiminde aktif öğrenmenin öğrenci başarısı üzerine etkisi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi* 8, (1), 17-27.
- Gürşimşek, I. (1998), Öğretmen eğitiminde yeni yaklaşımlar. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Üniversitesi Dergisi* 14,25-28.
- Hamzadayı, E. (2010) *Bütünleştirilmiş öğrenme- öğretme yaklaşımının Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Harmin, M. (1994). *Inspiring active learning: a handbook for teachers*. Alexandria, Virginia: ASCD.
- Harmin, M. (2006). *Inspiring active learning: a complete handbook for today's teachers*. USA: Association for Supervision & Curriculum Development Press.
- House, J.D. and Prinson S.K. (1998). Student attitudes and academic background as predictors of achievement in college English. *Journal of Instructional Media*, 25 (1), 29-43.
- Houston, J. E. (1995). *Thesaurus of eric descriptions*. Phoenix AZ: Dry & Press.
- İnan, H. (2003). *İlköğretim birinci sınıfta aktif öğrenme stratejilerinin kullanımının öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- İnce, V. M. (2006). *İlköğretim 3.4.5.6.7 ve 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Jones, B.G., Valdez, G., Nowakowski, J. and Rasmussen, C. (1994). Meaningful, engaged learning.
www.learner.org/channel/workshops/socialstudies/session6/explore.htm

adresinden 23.03.2006 tarihinde alınmıştır.

- Kalfa, M. (2000). *Noktalama işaretlerinin Türkçenin öğretimindeki yeri ve önemi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kan, A. ve Akbaş, A. (2006). Affective factors that influence chemistry achievement (attitude and self efficacy) and the power of these factors to predict chemistry achievement-I. *Journal of Turkish Science Education*, 3(1), 76-85.
- Kantemir, E. (1991). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Kaptan, F. (1999). *Fen bilgisi öğretimi*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Karabuğa, H. (2011). *Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım çalışmalarında noktalama işaretlerini ve yazım kurallarını kullanabilme düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Karagül, S. (2010). *İlköğretim 6-8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi öğretim programında belirtilen yazım ve noktalama kurallarını uygulayabilme düzeyi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Karakaya, Ş. (1997). *Esnek öğrenme yaklaşımları*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Yayın No: 90.
- Karateke, E. (2006). *Yaratıcı dramının ilköğretim ikinci kademedeki 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine olan etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Kavcar, C. (1998). Türkçe eğitimi ve sorunlar. *Dil Dergisi* 65, 5-18.
- Kavcar, C. (1999). *Edebiyat ve Eğitim*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kavcar C., Oğuzkan, F. ve Aksoy, Ö. (2002, 2003). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara:

Anı Yayıncılık.

- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi, Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kavcar, C. (1998). Türkçe Eğitimi ve Sorunlar. *Dil Dergisi*, 65.
- Keyser, M.W. (2000). Active learning and cooperative learning: Understanding the difference and using both styles effectively. *Reseach Strategies*, 17, 35-44.
- Kılıç, G.A. (2004). *İşbirlikli öğrenme, okuduğunu anlama, strateji kullanımı ve tutum*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kılıç, Ö. (2006). *Aktif öğrenmenin İngilizce dilbilgisi kurallarını uygulama becerisi üzerindeki etkileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kimonen, E., Nevalainen, R. (2005). Active learning in the process of educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21, 623-635.
- Koç, C. (2007). *Aktif öğrenmenin okuduğunu anlama, eleştirel düşünme ve sınıf içi etkileşim üzerindeki etkileri*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Korkmaz, Z. (2007). *Grammer terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kyriacou, C., Manowe, B. and Newson, G. (2002). Active learning of secondary school mathematics in Bostwana. *Curriculum*. 20 (2), 125-130.
- Lowman, H. (2000). *Active learning beyond the classroom*. www.unc.edu/depts/ctl/fyc3.html adresinden 3 Nisan 2001 tarihinde alınmıştır.
- Maden, S. (2010). *İlköğretim 6. sınıf Türkçe dersinde drama yönteminin temel dil becerilerinin kazanımına etkisi*, Yayımlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

- Maden, S. (2011). Takım oyun turnuva tekniğinin yazım kuralları ve işaretleri eğitiminde kullanımı. *e-international journal of educational research (e-ijer)*, 2(3), 52-67.
- Maden, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve aktif öğrenme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Maden, S. ve Durukan, E. (2010). İstasyon tekniğinin yaratıcı yazma becerisi kazandırmaya ve derse karşı tutuma etkisi, *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 28; 299-312.
- Maden, S. ve Durukan, E. (2011). Öğrenme galerisi tekniğinin okuduğunu anlama başarısı üzerine etkisi. *10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu (Özet Kitabı)*, s.268. Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 5-7 Mayıs. Sivas, Türkiye.
- Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Maltepe, S. (2006). Türkçe öğretiminde yazılı anlatım uygulamaları için bir seçenek: yaratıcı yazma yaklaşımları. *Dil Dergisi*. 132, 56-66.
- Mataracı, E. (1998). *İlköğretim okullarında 1. kademe 5. sınıf öğrencilerinin imla ve noktalama işaretleriyle ilgili bilgi ve beceri düzeyleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- McClay, J. (1996). *Learning centers*. Westminster, California: Teacher Created Materials.
- McCombs, B.L. and Whisler, J. S. (1997). *The learner-centered classroom and school*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Mckinney, K. (2006). *Active learning*. Illinois State University.
<http://www.ftss.ilstu.edu/additional/tips/newActive.php> adresinden 24.07.2007 tarihinde alınmıştır.

- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2006). *İlköğretim okulları Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Milner, J. O. and Milner L. F. M.. (2004). *Bridging English*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Moke, S., and Shermis, M. (1996). *The active learner: help your child learn by doing*. Bloomington: Grayson Bernard Publishers.
- Newmann, F. and Wehlage, G. (1991). Linking restructuring to authentic student achievement. *PBI Delta Kapan*. 105(6),458-463.
- Niemi, H. (2002). Active learning- a cultural change needed in teacher education and schools. *Teaching and Teacher Education*, 18, 763-780.
- Nist, S. L. and Holschuh, J. (2000). *Active learning strategies for college success*. Allyn and Bacon.
- Oliver, J.S. and Simpson, R.D. (1988). Influences of attitude toward science, achievement motivation and science self concept on achievement in science: A longitudinal study. *Science Education*, 72(2), 143-155.
- Öner, S. (1982). *Örneklerle kompozisyon düzenli yazma ve konuşma sanatı*. İstanbul: Kuşak Matbaası.
- Öz, M. F. (2003). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayınları.
- Özbay, M. (1995). *Ankara merkez ortaokullarındaki üçüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özbay, M. (2003). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. Ankara: Gölge Ofset Matbaacılık.
- Özbay, M. (2009). *Türkçe özel öğretim yöntemleri I*. Ankara: Öncü Kitap.

- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özdemir, E. (1983). Ana dili öğretimi. *Türk Dili Dil Öğretimi Özel Sayısı* 379/80, 195-206.
- Page, M. (1990). *Active learning: historical and contemporary perspectives*. Printing doctoral thesis, University of Massachusetts, USA.
- Parlakıyıldız, H. (1995), *İmlâ kılavuzları üzerine bir inceleme* (TDK'nin yayınları 1928-1993). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Pekaz, K. (2007). *İlköğretim sekizinci sınıf yazılı anlatımlarındaki ses olayları, noktalama, imla hataları ve anlatım bozukluklarının düzeltilmesinde ipucu ve geribildirim teknikleri*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Pekin, H. (2000). *İlköğretim 5. sınıf matematik öğretiminde aktif etkileşimli öğrenme modelinin öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Philips, J. M. (2005). Strategies for active learning in online continuing education. *The Journal of Continuing Education in Nursing*. 36 (2): 77-83.
- Pilancı, H. (2000). Resmi yazışma kuralları, noktalama işaretleri ve yazım kuralları, sözcük dizini. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Rauer, C. and Salzenberg, M. (2000). *Lernen an stationen, landesinstitut für Schule*. (Çeviren: Ayten Genç). Bremen.
- Robinson, T. Y. (2005). *A study of the effectiveness of environmental education curricula in promoting middle school students' critical thinking skills*. Unpublished doctoral thesis, Southern Illinois University Carbondale.
- Rojas-Drummond, S., Hernández, G., Vélez, M. and Villagrán, G. (1998). Cooperative learning and the appropriation of procedural knowledge by primary school

children. *Learning and Instruction*, 30(1), 37-61.

- Sallabaş, M. E. ve Temizkan, M. (2009). İlköğretim öğrencilerinin noktalama işaretlerini doğru olarak kullanabilme düzeyleri ile ilgili bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 17(2), 625-636.
- Sancak, Ş., Durukan, E. ve Alver, M. (2009). İlköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında karşılaşılan yazım ve noktalama hataları (Giresun Örnekleme). *Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi* 1(1), 19-37.
- Sapir E. (1983). *Language, XX. yüzyıl dilbilimi*. (Çev. Ömer Demircan). Ankara: TDK Yayınları
- Seeler, D.C., Turnwald, K.H. and Bull, K.S. (1994). From teaching to learning. *Journal of Veterinary Medical Education*. 21(1).
- Sever, S. (1993). *Türkçe öğretiminde uygulanan tam öğrenme kuramı ilkelerinin, öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerindeki erişime etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sever, S. (2002). “Bir öğretim dili olarak Türkçenin sorunları ve öğretme – öğrenme sürecindeki etkili yaklaşımlar”. *Türkçenin Dünü – Bugünü – Yarını: Uluslararası Bilgi Şöleni (7 - 8 Ocak 2002)*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Sever, S.(2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Seyhan, G. (2003). İlköğretim ikinci kademe 7. sınıf matematik öğretiminde aktif öğrenme ve geleneksel öğrenme metotlarının karşılaştırılması, Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Shy- Jong, J. (2007). A study of students’ construction of science knowledge: talk and writing in a collaborative group. *Educational Research*, 49(1), 65-81.
- Sivan, A., Leung, R. W., Woon, C.C. and Kember, D. (2000). An implementation of

active learning and its affect on quality of student learning. *Innovations in Education and Training International*, 37(4), 381-389.

Souvignier, E. and Mokhlesgerami, J. (2006). Using self-regulation as a framework for implementing strategy instruction to foster reading comprehension. *Learning and Instruction*. 15(2), 57-71.

Sökmen, N. (2000). Önlisans öğrencilerinin kimya dersinde uygulanan aktif eğitim yöntemleri. *Eğitim ve Bilim*, 25 (117), 29-34.

Struyven, K., Dochg, F. and Janssens, S. G. (2006). On the dynamics of students' approaches to learning: the effects of the teaching learning environment. *Learning and Instruction* 16, 279-294.

Sucuoğlu, H. (2003). *İşbirlikli öğrenmenin öğrencilerin yükleme, edim ve strateji kullanımı üzerindeki etkileri ve işbirlikli öğrenme gruplarındaki etkileşim örüntüleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Şahin, A. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının takım oyun turnuvaları tekniğinin uygulanmasına yönelik görüşleri. *EKEV Akademi Dergisi*, 15(46), 489-498.

Şahin, E. Y., Maden, S. ve Gardaş, M. N., Şahin, A. (2011). Noktalama işaretlerinin öğretiminde grup araştırması tekniğinin öğrenci başarısına etkisi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 257-268.

Şen, S. H. (2003). *Biliş ötesi stratejilerin ilköğretim okulu beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Şengören, S. K. (2006). *Optik dersi ışıkta girişim ve kırınım konularının etkinlik temelli öğretimi: işbirlikli öğrenme yönteminin etkilerinin araştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi: Dokuz Eylül Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Şentürk, N. (2009). *Planlı yazma ve değerlendirme modelinin 8. Sınıf öğrencilerinin*

bilgilendirici metin yazma becerileri geliştirmeye etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Şişmanoğlu, A. S. (2009). *Türkçe dersi öğretim programının amaç ve kazanımları açısından Trabzon ili 8.sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

Tanel, Z. (2006). *Manyetizma konularının lisans düzeyindeki öğretiminde geleneksel öğretim yöntemi ile işbirlikli öğrenme yönteminin etkilerinin karşılaştırılması.* Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Taş, A. M. (2005.) Öğretmen eğitiminde aktif öğrenme, *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, 6(2), 177-184.

Taşpınar, M. (1998). Modüler öğretim yönteminin öğrenci başarısına etkisi, *Eğitim ve Bilim*. 22 (108), 45-52.

Tekin, H. (1980). *Okuduğunu anlama gücü ile yazılı anlatım becerisini geliştirme yönünden okullarımızda Türkçe öğretimi.* Ankara: Mars Matbaası.

Temizkan, M. (2001). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatımlarının dil gelişimi bakımından incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Temizkan, M.(2003). *Yazılı anlatım etkinliği çerçevesinde Türkçe öğretmenlerinin çalışmalarına ilişkin bir değerlendirme.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Tezcan, N. (1983). Yükseköğretimde anadili öğretimi. *Türk Dili Dergisi Dil Öğretimi Özel Sayısı* 379/80, 73-76.

Toparlı , R. (2000). *Türk dili ve kompozisyon.* Sivas: Dilek Ofset.

- Tunçel, Z. (2006). *İşbirlikli öğrenmenin beden eğitimi başarısı, bilişsel süreçler ve sosyal davranışlar üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tural, S. (2003). *Sorulara cevaplar* (2.Baskı). Ankara: Yeni Avrasya Yayınları.
- Türk Dil Kurumu (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türk Dil Kurumu (2012). *Yazım kılavuzu*. 27. Baskı. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türker, F. M. (2008). *Tekirdağ ili çorlu ilçesi özel zafer ilköğretim okulu 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin yazım kurallarını kullanmada bilgi-beceri düzeylerinin tespiti*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Uludağ, E. (2002). Eğitim fakültesi öğrencilerinin bazı yazım kurallarını uygulama becerilerinin kayıtlı olunan program ve cinsiyet bakımından incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*. 4(2).
- Yalçın, Z. (1999) *İlköğretim okullarında ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Yaltur, N.(2006). *İlköğretim 6.sınıfların müzik dersinde aktif öğrenme yönteminin öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yaman, B. (1999). *Birleştirilmiş okuma ve yazma tekniğinin temel eğitim beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu ve dinlediğini anlamaya yönelik akademik başarıları ile Türkçe dersine ilişkin tutumları üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yaman, B. (2007). Senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımına dayalı eğitimde drama

yönteminin, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14, 12.

Yıldız, Z. (2002). *Değişik öğrenim kademelerindeki öğrencilerin noktalama ve yazım kurallarını uygulama düzeyi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Yılmaz, A. (1995). *Lise 2. sınıf fizik dersinde aktif öğrenme yönteminin öğrenci başarısına etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Yılmaz, Y. (2010). *Türkçede dil yanlışları*. İstanbul: Özel Kitaplar.

Zavrak, M. (2003). *Lise kimya programında atomun yapısı ünitesinde aktif öğrenme yöntemlerinin uygulanması. Yayımlanmış yüksek lisans tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Zipke, M. (2007). *Metalinguistic instruction improves third graders' reading comprehension*. Doctoral dissertation, City University Of New York, New York.

Zülfikar, H. (1983). *Yüksek öğretimde Türkçe yazım ve anlatım* (3.Baskı). Ankara: Gül Yayınevi.

EKLER

EK-I

YAZIM VE NOKTALAMA BAŞARI TESTİ (YNBT)

1. *Tamlama biçiminde kurulmuş; ancak kalıplaşmamış özel adların her sözcüğü büyük harfle başlanarak ayrı yazılır.*

Aşağıdakilerin hangisinde bu kurala uyulmamıştır?

- A) Ege Körfezi, maviliğini yitiriyor artık.
- B) Söke Ovası'nda daha çok pamuk yetiştiriliyor.
- C) Van gölü, basında epeyce yer almıştı.
- D) Köroğlu Dağları, artık geçit veriyor.

2. *Aşağıdaki cümlelerin hangisinde, "Yasa, yapıt, kitap, dergi, gazete adlarının her sözcüğü büyük harfle başlar." kuralına aykırı bir yazım vardır?*

- A) Yasa, Resmi Gazete'de yayımlandı.
- B) Yaşar Kemal'in Sarı Sıcak adlı yapıtını okuyorum.
- C) Medeni Kanun'un kimi maddeleri değiştirildi.
- D) Türk Dili dergisi eskisi kadar doyurucu değil.

3. Dil, din, mezhep adları, bunlarla ilgili ad ve sıfatlar büyük harfle başlar.

Bu kurala göre aşağıdaki cümlelerin hangisinde bir yazım yanlışı vardır?

- A) Balkanlarda yaşayanların çoğu müslümandır.
- B) O dönemde Katolikler henüz örgütlenememişti.
- C) Alevi Sünni çatışması yaratılmaya çalışılıyor.
- D) Doğu ülkelerinde Budizm, eskisi kadar yaygın değilmiş.

4. *Yazı başlıklarının her sözcüğü büyük harfle başlar. Başlıkta geçen "mi" soru ekiyle "ve, de, ile, ki, ya, ya da" bağlaçları küçük harfle yazılır. Başlığın tüm harfleri büyük yazılmışsa bunların da büyük yazılması gerekir.*

Aşağıdakilerden hangisinde bu kurala aykırı bir kullanım yoktur?

- A) Sözlü Ve Yazılı Anlatım
- B) Atasözleri ve deyimler Sözlüğü
- C) BABALAR ve OĞULLAR
- D) FERHAT İLE ŞİRİN

5. *Aşağıdaki cümlelerin hangisinde büyük harflerin kullanımıyla ilgili bir yazım yanlışı yapılmıştır?*

- A) Arkadaşıma minik bir Van Kedisi hediye ettim.
- B) Babama, Babalar Günü'nde gömlek alacağım.
- C) Uzak'dan, Dünya mavi görünüyormuş.
- D) Tatilde Yakup Kadri'nin "Yaban" romanını okudum.

6. *Aşağıdaki cümlelerin hangisinde yazım (imla) yanlışı yoktur?*

- A) Buraya Öğretmen Sedat Çalış caddesi denir.
- B) Yolcu otobüsü Zonguldaktan hareket etti.
- C) Kanunlar, Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde çıkarılır.
- D) Kızılıcak dalları romanını okudunuz mu?

7. *Dergi, yasa, yapıt, gazete adlarının her sözcüğü büyük harfle başlar.*

Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bu açıklamaya uymayan bir kullanım vardır?

- A) 1950 yılında yayın hayatına başlayan Hisar adlı dergi, uzun yıllar varlığını sürdürmüştür.
 B) Cengiz Aytmatov'un Cemile adlı hikâyesi, birçok ödül almıştır.
 C) Edebiyat ve Eleştiri'nin bütün sayılarını aldım.
 D) Meclis, Türk Ceza kanununda değişiklikler yaptı.

8. Aşağıdakilerin hangisinde, büyük harflerin kullanımıyla ilgili bir yazım yanlışı yoktur?

- A) Deprem, Adanalıyı göçe zorladı.
 B) 15 haziran babamın doğum günü.
 C) Yarın Güneş yine doğacak derdi bize.
 D) Eskiden elektrik dağıtımını da Belediyeler yapıyordu.

9. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bir yazım yanlışı vardır?

- A) Onlarla öğleden sonra Harput'ta buluşacağız.
 B) Öğretmenimiz Ömer Bey, Çanakkaleliymiş.
 C) Durumu Milli Eğitim Bakanlığı'na bir yazıyla bildirdik.
 D) Birinci Dünya savaşında birçok kayıp vermiştik.

10. I. Onunla 11.30'da buluşacağız.

II. Oyunun 2. perdesini izleyemedim.

III. 15.6.1952'de doğmuş.

IV. Yaklaşık 30 km. yolumuz kaldı.

V. Hesabımızda 2.750.000 lira kalmış.

Bu cümlelerde nokta, kaç değişik işlevde kullanılmıştır?

- A) 3 B) 4 C) 5 D) 6

11. I.Cümle değeri taşıyan anlatımların sonunda

II. Sayı basamaklarının arasında

III. Bir yazının alt bölümlerini gösteren rakam ya da harflerden sonra

IV. Kurum ve kuruluş adlarının kısaltmalarında

Yukarıdakilerin hangisinde nokta (.) kullanılmaz?

- A) I. C) III.
 B) II. D) IV.

12. ‘Yazar bir yazısında şöyle der 1 (.) (“) Sanatçının konusu insandır 2 (.) Bir insanın yaşamı o insanın düşlerinin de kaynağıdır 3 (.) Bu söze katılıyorum 4(.)’

Ayrıca belirtilen yerlerdeki noktalardan hangisi yanlış kullanılmıştır?

- A) 1 C) 3
 B) 2 D) 4

13. "Kapıyı çalan satıcı babamı görünce ne söyleyeceğini şaşırıldı." cümlesine açıklık getirmek için hangi kelimedenden sonra virgül (,) konulmalıdır?

- A) çalan B) satıcı
 C) görünce D) babamı

14. "Yeni buluşlar (1) anlayışlar (2) görüşler (3) yeni kelimelerin doğmasına (4) sebep olur."

cümlesindeki numaralı yerlerden hangisine virgül (,) konulması uygun değildir?

- A)1 B) 2 C) 3 D) 4

15. Hangi cümledeki virgül kaldırılırsa anlam değişir?

- A) Geç kalınca, sizi aramaktan vazgeçti.
 B) Çocuklar, koşarak gözden kayboldular.
 C) Bu genç, doktorla görüşmeye gitti.
 D) Bir varmış, bir yokmuş.

16. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde virgölün görevi farklıdır?

- A) Elmalar, erikler yeni yeni renkleniyordu.
 B) Büyük, iri gözlerle süzüyordu etrafı.
 C) Ağır, iyi yetişmiş biri olduğu belliydi.
 D) Çocuk, özenle dinliyordu konuşulanları.

17. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde yazım yanlışı vardır?

- A) Oynarken arkadaşlarından biri oyunbozanlık etti.
 B) Çocuklardan birkaçı avluda oynuyorlardı.
 C) Bir yaz günü İstanbul'lu biriyle yolculuk ettim.
 D) Kardeşim kâğıt helvası almak için sokağa koştu.

18. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde kesme işaretinin kullanılmasına gerek yoktur?

- A) Arkadaşım, tatilde Bodrum'a gidecekti.
 B) Ali'ler, rengarenk çiçekler yetiştirmişler.
 C) Ağabeyim, uzun zamandır TRT'de çalışıyor.
 D) Saat, 10.30'da bize geleceklerini söyledi.

19. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde tırnak işareti yanlış kullanılmıştır?

- A)Sanatçı, "Şiirin iyisi şimşeğin görkemine benzer." diyor.
 B)A. Muhip Dranas'ın "Fahriye Abla" şiiri de o yıllarda ünlendi.
 C) Garipçiler, şiirin "makyajı"nı sildiler.
 D) Bunları, şiir adına "ne işe yarayacaksa" yaptığını söylüyor.

20. Hangi cümlede tırnak işareti doğru kullanılmıştır?

- A) Babam: Çalışmak, "başarının anahtarıdır." dedi.
 B) Babam: "Çalışmak, başarının anahtarıdır." dedi.
 C) Babam: "Çalışmak", başarının anahtarıdır, dedi.
 D) "Babam: Çalışmak başarının anahtarıdır." dedi.

	A	B	C	D
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				

TÜRKÇE DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ (TDYTÖ)

Sevgili Öğrenciler,

Bu ölçek, sizlerin Türkçe dersine yönelik görüşlerinizi almak amacı ile hazırlanmıştır. Her cümleyi dikkatle okuduktan sonra **DERECELER** sütunundaki seçeneklerden size **en yakın** olanını (X) ile işaretleyiniz.

	DERECELER					
	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum	
1						Türkçe benim için eğlenceli bir derstir.
2						Türkçe dersinde genellikle çok sıkılıyorum.
3						Türkçe derslerine daha fazla zaman ayrılmalıdır.
4						Türkçe dersi için, ders dışında çalışma zamanı ayırmaya gerek yoktur.
5						Türkçe dersini dört gözle bekliyorum.
6						Türkçe ile ilgili ödevleri yapmaktan zevk alıyorum.
7						Türkçeyi, diğer derslere göre daha çok severek çalışırım.
8						Türkçe dersinde genellikle huzursuz olurum.
9						Türkçe dersi ile ilgili konuları tartışmaktan mutlu oluyorum.
10						Türkçe bana göre gereksiz bir derstir.
11						Türkçe sınavlarında, diğer derslerin sınavlarına göre daha huzursuz oluyorum.
12						Türkçe dersinin günlük yaşamda önemli bir yeri var.
13						Türkçe dersi hiç olmasa daha iyi olurdu.
14						Türkçe dersi kadar sıkıcı bir ders yoktur.
15						Türkçe derslerindeki okuma parçaları çok can sıkıcıdır.
16						İleride, Türkçe ile ilgili bir bölümde okumak isterim.
17						Televizyon ve radyoda yayımlanan Türkçe konulu programları kaçırmak istemem.
18						Türkçe derslerinde metin inceleme keyif vericidir.
19						Boş zamanlarımdan çoğunu Türkçe dersine ayırmak isterim.
20						Türkçe dersi ile ilgili kitap, dergi vb. yayınları takip etmek isterim.

EK-II**Yazım ve Noktalama Kuralları Çalışma Kâğıdı**

Aşağıdaki tümcelerdeki yazım yanlışlarını düzelterek altına yazınız.

- Babam pazardan Elma armut çilek ve nar aldı!

.....

- Erdalın yazdığı yazıyı okuyabilir misin.

.....

- canan planlı Çalışmayı çok sever?

.....

- Ezgi nevhire gidecek mi gitmeyecek mi?

.....

- eyvah anahtarı çantayı şapkayı evde unuttum?

.....

- İstanbul'la gitmek için boludan geçmek gerekiyor,

.....

- Doğum gününe berkeyi, ozanı, okanı ve ezgiyi davet ettim.

.....

- Türkiyenin başkenti Ankaradır.

.....

- 75. yıl ilköğretim okulunda mı okuyorsun?

.....

- Müdür bey Hanginiz bu camı kırdı dedi.

.....

ÇALIŞMA KÂĞIDI

Aşağıdaki metinlerde yer alan yay ayraçlar (parantezler) arasına uygun noktalama işaretlerini yerleştiriniz.

Metin I:

Aksakallı Bilge, Keloğlan () a demiş ki: ()Sizin köyün başına, yakın zamanda, bir felâket gelecek () bu felâketi ancak ve ancak sen durdurabilirsin () () Keloğlan () ın ödü kopmuş; ama Bilge ona: () Korkma!() demiş () ()Yalnızca kulak ver dediklerime () Sizin köyün çok yakınından bir dere akar. Sen o dereyi bilir misin? () Keloğlan () başını sallamış () Bilge: ()İşte o derenin suyundan () köylüler içmemeli () Çünkü o su zehirli () O sudan içen () yakın zamanda aklını yitirecek () İnsanların o sudan içmelerini önleyebilersen () köyü kurtarırın () () demiş ()

Keloğlan () hemen köy kahvesine koşup duyduklarını anlatmış; ama köylüler Keloğlan () a gülmüşler () hiç mi hiç inanmamışlar dediklerine () Ne derse desin () derenin suyunun zehirli olduğuna bir türlü inandıramamış köylüyü () Böylece her şey eskisi gibi sürüp gidiyor () insanlar hiç aldırmadan o sudan kana kana içiyorlarmış () Köylülerde zamanla bazı değişiklikler olmaya başlamış () yaşlılar çocuk () çocuklar yaşlı gibi davranıyormuş () Keloğlan onlardan farklı imiş, köylüler bu durumu farketmiş ve Keloğlan () a deli deyip yaymışlar () Keloğlan da umudu kesip köyü terk edip uzaklara () çok uzaklara gitmiş ()

Metin II:**AÇ GÖZLÜ KEDİ**

Bir zamanlar yoksul mu yoksul bir nine yaşardı ()

Miskin bir kedisi vardı ()

Kendisi yemek için doğru dürüst bir şey bulamayan nine () kedisine artıkları veriyordu
() Ciğer () et () ekmek () işkembe gibi yiyecekleri kedi rüyasında bile göremezdi
()

Bazen bir fare yakalıyor () kendisini şanslı görüyordu ()

Günler böyle geçip giderken bizim miskin kedi iyice zayıflamış () çelimsizleşmişti ()

Bir gün evin damına çıktı ()

Baktı () orada iri yapılı semiz mi semiz bir kedi var ()

Doğrusu onu kendisinin yanında bir kaplan gibi gördü zayıf kedi () hayıflandı ()

() Niçin ben böyle güçsüz () bakımsızım () sen böyle şişman () semizsin?() diye...

Semiz kedi:

- Sen de her gün padişahın sarayında bulunursan türlü türlü yemekler yersin ()
benim gibi olursun dedi ()

Güçsüz kedinin aklına yattı bu ()

Her gün miskin miskin oturuyordu () Yoksul ninenin evinde ne vardı ki? Ne yiyecek ne
içecek...

Semiz kediye:

- Ne zaman gidersen haber ver birlikte gidelim () dedi ()

Semiz kedi bunu kabul etti ()

Güçsüz kedi, akşam olduğunda durumu nineye anlattı () Nine:

- Vah vah () dedi () Çok üzüldüm () Hırs insana zarar verir () şimdi sen bunu düşünemiyorsun ()

Kedi () nineye gülüp geçti () Ertesi gün yiyeceği türlü yiyecekleri düşünüyordu ()

Sabah oldu () Semiz kedi pencereden () Miyav miyav! () diye seslendi () Zayıf kedi de çıktı () birlikte saraya gittiler () Fakat sarayda durum hiç de tekin değildi () Padişah yüzlerce kedinin miyavlamasından bıkmış usanmıştı () Adamlarına () Bundan sonra gelecek yabancı kedileri öldürün () diye emir vermişti () Bunun için özel olarak okçular hazırlanmıştı ()

Semiz kedi ile ninenin kedisi iştahla yemek artıklarına saldırdılar () Bunun üzerine okçular harekete geçti () Bizim zavallı kedi tam midesinden bir ok yedi ()

Anne çaylak bu hikâyeyi şahine anlattıktan sonra:

- Bu hikâyeyi sana ders alasin diye anlattım () Sen de elindeki ile yetinmezsen sonun ninenin kedisi gibi olur ()

Şahin yavrusu anne çaylağın anlattığı hikâyeyi ilgiyle dinledi () Çaylak kendisini çok seviyordu () Şefkatliydi () Üzerine titriyordu () Hikâyede anlatılanları kendisini sevdiği için örnek olarak vermişti ()

Mutluluk sadece yiyip içmek değildir () Gerçek mutluluk erişilmesi güç şeyleri elde etmekle olur ()

Kelile ve Dimne

Beydaba

Yazım ve Noktalama Kuralları İle İlgili Bilgi Tabloları:

Büyük Harf Kullanımı İlke ve Kuralları:
<p>1) Cümle büyük harfle başlar.</p> <p style="text-align: center;">Hayatta en hakiki mürşit ilimdir, fendir. (Atatürk) Ak akçe kara gün içindir.</p> <p>Cümle içinde tırnak veya yay ayrıç içine alınan cümleler büyük harfle başlar ve sonlarına uygun noktalama işareti (nokta, soru, ünlem) konur: Atatürk, "Muhtaç olduğun kudret, damarlarındaki asil kanda mevcuttur!" diyor.</p>
<p>2) Dizeler genellikle büyük harfle başlar.</p> <p style="text-align: center;">Korkma! Sönmez bu şafaklarda yüzen al sancak Sönmeden yurdumun üstünde tüten en son ocak. (Mehmet Akif Ersoy)</p>
<p>3) Özel adlar büyük harfle başlar.</p> <p>1. Kişi adlarıyla soyadları büyük harfle başlar: Mustafa Kemal Atatürk, İsmet İnönü.</p> <p>2. Kişi adlarından önce ve sonra gelen saygı sözleri, unvanlar, lakaplar, meslek ve rütbe adları büyük harfle başlar: Cumhurbaşkanı Mustafa Kemal Atatürk, Kaymakam Erol Bey, Sayın Prof. Dr. Hasan Eren.</p> <p>3. Hayvanlara verilen özel adlar büyük harfle başlar: Sarıkız, Fino, Karabaş, Pamuk, Minnoş, Tekir.</p> <p>4. Millet, boy, oymak adları büyük harfle başlar: Türk, Alman, İngiliz, Rus, Arap, Japon; Oğuz, Kazak, Kırgız.</p> <p>5. Dil ve lehçe adları büyük harfle başlar: Türkçe, Almanca, İngilizce, Rusça, Arapça; Oğuzca.</p> <p>6. Devlet adları büyük harfle başlar: Türkiye Cumhuriyeti, Amerika Birleşik Devletleri, Suudi Arabistan.</p> <p>7. Din ve mezhep adları ile bunların mensuplarını bildiren sözler büyük harfle başlar: Müslümanlık, Müslüman; Hristiyanlık, Hristiyan.</p> <p>8. Din ve mitoloji ile ilgili özel adlar büyük harfle başlar: Tanrı, Allah, Cebrail, Zeus, Oziris, Kibebe. Ancak tanrı kelimesi özel ad olarak kullanılmadığında küçük harfle başlar: Eski Yunan tanrıları.</p> <p>Bazı dinî terimlerin küçük harfle başlaması gelenekleşmiştir: cennet, cehennem, uçmak, tamu, peygamber, sırat köprüsü.</p> <p>9. Gezegen ve yıldız adları büyük harfle başlar: Merkür, Neptün, Plüton, Halley, Dünya, Güneş, Ay vb.</p> <p><i>Uyarı:</i> Dünya, güneş, ay kelimeleri gezegen anlamı dışında kullanıldığında küçük harfle başlar.</p> <p>10. Yer adları (kita, bölge, il, ilçe, köy, semt, cadde, sokak, semt vb.) büyük harfle başlar: Asya, Avrupa, Afrika, Amerika; İç Anadolu.</p> <p>11. Saray, köşk, han, kale, köprü, anıt vb. yapı adlarının bütün kelimeleri büyük harfle başlar: Topkapı Sarayı, Dolmabahçe Sarayı, İshakpaşa Sarayı, Çankaya Köşkü.</p> <p>12. Kurum, kuruluş ve kurul adlarının her kelimesi büyük harfle başlar: Türkiye Büyük Millet Meclisi, Türk Dil Kurumu.</p> <p>13. Kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, genelge adlarının her kelimesi büyük harfle başlar: Medeni Kanun.</p> <p>14. Kitap, dergi, gazete ve sanat eserlerinin (tablo, heykel, müzik) her kelimesi büyük harfle başlar: Nutuk, Safahat, Kendi Gök Kubbemiz, Anadolu Notları, Sinekli Bakkal.</p> <p>15. Millî ve dinî bayramlarla bayram niteliği kazanmış günlerin adları büyük harfle başlar: 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı, Ramazan Bayramı, Kurban Bayramı.</p> <p>16. Tarihî olay, çağ ve dönem adları büyük harfle başlar: Kurtuluş Savaşı, Millî Mücadele, Cıralı Taş Devri.</p> <p><i>Uyarı:</i> Tarihî dönem bildirmeyip tür veya tarz bildiren terimler küçük harfle başlar: divan şiiri,</p>

divan edebiyatı, halk şiiri, halk edebiyatı, eski Türk edebiyatı, Türk dili, Türk sanat müziği, Türk halk müziği, tekke edebiyatı.

17. Özel adlardan türetilen bütün kelimeler büyük harfle başlar: **Türklük, Türkleşmek, Türkçü, Türkçülük, Türkçe.**

18. Yer, millet ve kişi adlarıyla kurulan birleşik kelimelerde özel adlar büyük harfle başlar: **Antep fıstığı, Brüksel lahanası.**

4) Belirli bir tarih bildiren ay ve gün adları büyük harfle başlar.

29 Mayıs 1453 Salı günü, 29 Ekim 1923, 28 Aralık 1982'de göreve başladı.

Nokta (.) Kullanımı İlke ve Kuralları:

1) Cümlelerin sonuna konur.

Türk Dil Kurumu, 1932 yılında kurulmuştur.

Saatler geçtikçe yollara daha mahzun bir ıssızlık çöküyordu.

(Reşat Nuri Güntekin)

2) Bazı kısaltmaların sonuna konur.

Dr. (doktor, Prof. (profesör), Cad. (cadde), s. (sayfa), vb. (ve başkası, ve benzeri, ve bunun gibi)

3) Sayılardan sonra sıra bildirmek için konur.

3. (üçüncü), 15. (on beşinci); II. Mehmet, XIV. Louis, XV. yüzyıl; 2. Cadde.

Uyarı: Arka arkaya sıralandıkları için virgülle veya çizgiyle ayrılan rakamlardan yalnızca sonuncu rakamdan sonra nokta konur: 3, 4 ve 7. maddeler; XII – XIV. yüzyıllar arasında.

4) Bir yazının maddelerini gösteren rakam veya harflerden sonra konur.

I. 1. A. a.

II. 2. B. b.

5) Tarihlerin yazılışında gün, ay ve yılı gösteren sayıları birbirinden ayırmak için konur.

29.5.1453, 29.X.1923.

Tarihlerde ay adları yazıyla yazıldığında, ay adlarından önce ve sonra nokta kullanılmaz: 29 Mayıs 1453.

6) Saat ve dakika gösteren sayıları birbirinden ayırmak için konur.

Tren 09.15'te kalktı. Toplantı 13.00'te başladı.

7) Bibliyografik künyelerin sonuna konur.

Agâh Sırrı Levend, Türk Dilinde Gelişme ve Sadeleşme Evreleri, TDK Yayınları, Ankara, 1960.

8) Beş ve beşten çok rakamlı sayılar sondan sayılmak üzere üçlü gruplara ayrılarak yazılır ve araya nokta konur.

326.197, 49.750.812, 28.434.250.310.500.

9) Matematikte çarpma işareti yerine kullanılır.

4.5=20

Virgöl (,) Kullanımı İlke ve Kuralları:

- 1) Birbiri ardınca sıralanan eş görevli kelime ve kelime gruplarının arasına konur.
Fırtınadan, soğuktan, karanlıktan ve biraz da korkudan sonra bu sıcak, aydınlık ve sevimli odanın havasında erir gibi oldum.
(Halide Edip Adıvar)
 - 2) Cümlede özel olarak vurgulanması gereken öğelerden sonra konur.
Binaenaleyh, biz her vasıttan, yalnız ve ancak, bir noktainazardan istifade ederiz.
(Mustafa Kemal Atatürk)
 - 3) Uzun cümlelerde yüklemden uzak düşmüş olan öğeleri belirtmek için konur.
Saniye Hanımefendi, merdivenlerde oğlunun ayak seslerini duyar duymaz, hasretlisini karşılamaya atılan bir genç kadın gibi, koltuğundan fırlamış ve ona kapıyı kendi eliyle açmaya gelmişti.
(Yakup Kadri Karaosmanoğlu)
 - 4) Cümle içinde ara sözlere ve ara cümleleri ayırmak için konur.
Şimdi, efendiler, müsaade buyurursanız, size bir sorayım.
(Mustafa Kemal Atatürk)
 - 6) Anlama güç kazandırmak için tekrarlanan kelimeler arasına konur.
Akşam, yine akşam, yine akşam,
Göllerde bu dem bir kamyış olsam! (Ahmet Haşim)
Kopar sonbahar tellerinden
Derinden, derinden, derinden
Biten yazla başlar keder musikisi (Yahya Kemal Beyatlı)
 - 7) Tırnak içinde olmayan aktarma cümlelerinden sonra konur.
Datça'ya yarın gideceğim, dedi.
Bugünlerde başımı kaşımaya vakit bulamıyorum, dedi.
 - 8) Konuşma çizgisinden önce konur.
Bahçe kapısını açtı. Sermet Bey'e,
– Bu anahtar köşkü de açar, dedi. (Ömer Seyfettin)
 - 9) Kendisinden sonraki cümleye bağlı olarak ret, kabul ve teşvik bildiren hayır, yok, evet, peki, pekâlâ, tamam, olur, hayhay, başüstüne, öyle, haydi, elbette gibi kelimelerden sonra konur.
Peki, gideriz. Olur, ben de size katılırım. Hayhay, memnun oluruz. Haydi, geç kalıyoruz.
Evet, kırk seneden beri Türkçe merhale merhale Türkleşiyor. (Yahya Kemal Beyatlı)
 - 10) Bir kelimenin kendisinden sonra gelen kelime veya kelime gruplarıyla yapı ve anlam bakımından bağlantısı olmadığını göstermek ve anlam karışıklığını önlemek için kullanılır.
Bu, tek gözlü, genç fakat ihtiyar görünen bir adamcağızdır. (Halit Ziya Uşaklıgil)
 - 11) Hitap için kullanılan kelimelerden sonra konur.
Efendiler, bilirsiniz ki hayat demek, mücadele, müsademe demektir. (Mustafa Kemal Atatürk)
Sayın Başkan,
Sevgili Kardeşim,
Değerli Arkadaşım,
 - 12) Sayıların yazılışında, kesirleri ayırmak için konur.
38,6 (otuz sekiz tam, onda altı), 25,33 (yirmi beş tam, yüzde otuz üç).
 - 13) Bibliyografik künyelerde yazar, eser, basımevi vb. maddelerden sonra konur.
Falih Rifki Atay, Tuna Kıyıları, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1938.
Yazarın soyadı önce yazılmışsa soyadından sonra da virgöl konur.
Ergin, Muharrem, Dede Korkut Kitabı, Ankara, 1958.
- Uyarı:* Metin içinde **ve**, **veya**, **yahut** bağlaçlarından önce de sonra da virgöl konmaz.
- Uyarı:* Metin içinde tekrarlı bağlaçlardan önce ve sonra virgöl konmaz:
Hem gider hem ağlar.
Ya bu deveyi gütmeli ya bu diyardan gitmeli. (Atasözü)
- Uyarı:* Cümlede pekiştirme ve bağlama görevinde kullanılan **da** / **de** bağlacından sonra virgöl

konmaz:
İmlamız, lisanımız düzelince lisanımız da kafamız düzelince düzelecek, çünkü o da ancak onlar kadar bozuktur, fazla değil!
 (Yahya Kemal Beyatlı)
Uyarı: Metin içinde **-ınca / -ince** anlamında zarf-fil görevinde kullanılan **mı / mi** ekinden sonra virgül konmaz:
Ben aç yattım mı kötü kötü rüyalar görürüm nedense.
 (Orhan Kemal)
Uyarı: Şart ekinden sonra virgül konmaz:
Tenha köşelerde ağız ağıza konuşurken yanlarına biri gelecek olursa hemen susuyorlardı. (Reşat Nuri Güntekin)

Kesme İşareti (') Kullanımı İlke ve Kuralları:

1) Aşağıda sıralanan özel adlara getirilen iyelik, durum ve bildirme ekleri kesme işaretiyle ayrılır.

a. Kişi adları, soyadları ve takma adlar.

Atatürk'üm, Fatih Sultan Mehmet'e, Muhibbi'nin, Gül Baba'ya, Sultan Ana'nın, Yurdakul'dan, Kâzım Karabekir'i, Yunus Emre'yi, Ziya Gökalp'tan, Refik Halit Karay'mış, Ahmet Cevat Emre'dir, Namık Kemal'se.

Uyarı: Sonunda **p, ç, t, k** ünsüzlerinden biri bulunan özel adlara ünlüyle başlayan ek getirildiğinde kesme işaretine rağmen **Ahmedi, Çeliği, Çiçeği, Halidi, Mehmedi, Mesudu, Muradı, Özbeği, Recebi, Yiğidi, Bosna-Herseği, Gaziantebi, Kerküğü, Sinobu, Tokadı, Zonguldağı** biçiminde son ses yumuşatılarak söylenir.

Uyarı: Özel adlar için yay ayraç içinde bir açıklama yapıldığında kesme işareti yay ayraçtan sonra konur: **Yunus Emre (1240?-1320)'nin, Yakup Kadri (Karaosmanoğlu)'nin.**

Ancak cins isimler için yapılan açıklamalarda yay ayraçtan sonra doğal olarak kesme işaretine gerek yoktur: **İmek fiili (ek fiil)nin geniş zamanı şahıs ekleriyle çekilir.**

Uyarı: Özel adlar yerine kullanılan **"o"** zamiri cümle içinde büyük harfle yazılmaz ve kendisinden sonra gelen ekler kesme işaretiyle ayrılmaz.

b. Millet, boy, oymak adları.

Türk'üm, Alman'sınız, İngiliz'den, Rus'muş, Oğuz'un, Kazak'a, Kırgız'ım, Özbek'e, Karakeçili'nin, Hacımusalı'ya.

c. Devlet adları.

Türkiye Cumhuriyeti'ni, Osmanlı Devleti'ndeki, Amerika Birleşik Devletleri'ne, Azerbaycan Cumhuriyeti'nden.

ç. Din ve mitoloji ile ilgili özel adlar.

Allah'ın, Tanrı'ya, Cebrail'den, Zeus'u.

d. Kıta, deniz, nehir, göl, dağ, boğaz, geçit, yayla; ülke, bölge, il, ilçe, köy, semt, bulvar, cadde, sokak vb. coğrafyayla ilgili yer adları.

Asya'nın, Marmara Denizi'nden, Akdeniz'i, Meriç Nehri'ne, Van Gölü'ne, Ağrı Dağı'nın, Çanakkale Boğazı'nın, Zigana Geçidi'nden, Uzunyayla'ya, Türkiye'dir, İç Anadolu'da, Doğu Anadolu'ya, Ankara'yımış, Sungurlu'ya, Ziya Gökalp Bulvarı'ndan, Yıldız Mahallesi'ne, Taksim Meydanı'ndan, Reşat Nuri Sokağı'na.

Uyarı: Yer bildiren özel isimlerde kısaltmalı söyleyiş söz konusu olduğu zaman ekten önce kesme işareti kullanılır: **Hisar'dan, Boğaz'dan.**

e. Gök bilimiyle ilgili adlar.

Jüpiter'den, Venüs'ü, Halley'in, Merih'e, Büyükayı'da, Yedikardeş'ten, Samanyolu'nda.

f. Saray, köşk, han, kale, köprü, anıt vb. adları.

Dolmabahçe Sarayı'nın, Çankaya Köşkü'ne, Sait Halim Paşa Yalısı'ndan, Ankara Kalesi'nden, Horozlu Han'ın, Galata Köprüsü'nün, Bilge Kağan Abidesi'nde, Çanakkale Şehitleri Anıtı'na.

g. Kitap, dergi, gazete ve sanat eseri (tablo, heykel, müzik vb.) adları.

Nutuk'ta, Safahat'tan, Kiralık Konak'ta, Sinekli Bakkal'ı, Hürriyet'te, Resmî

Gazete'de, Onuncu Yıl Marşı'nı, Yunus Emre Oratoryosu'nu, Atatürk Uluslararası Barış Ödülü'nü.

ğ. Kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge ve genelge adları.

Millî Eğitim Temel Kanunu'na, Medeni Kanun'un, Atatürk Uluslararası Barış Ödülü Tüzüğü'nde, Telif Hakkı Yayın ve Satış Yönetmeliği'nin.

Uyarı: Belli bir kanun, tüzük, yönetmelik kastedildiğinde büyük harfle yazılan **kanun, tüzük, yönetmelik** sözlerinin ek alması durumunda kesme işareti kullanılır: **Bu Kanun'un 17. maddesinin c bendi... Yukarıda adı geçen Yönetmelik'in 2'nci maddesine göre... vb.**

h. Hayvanlara verilen özel adlar.

Sarıköz'in, Karabaş'a, Pamuk'u, Minnoş'tan.

Uyarı: Kurum, kuruluş, kurul ve iş yeri adlarına gelen ekler kesmeyle ayrılmaz. **Türkiye Büyük Millet Meclisine, Türk Dil Kurumundan, Türkiye Petrolleri Anonim Ortaklığına, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dekanlığına, Hacettepe Üniversitesi Rektörlüğüne, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Başkanlığına; Bakanlar Kurulunun, Danışma Kurulundan, Yürütme Kuruluna; Mavi Köşe Bakkaliyesinden, Gimanın.**

Uyarı: Özel adlara getirilen yapım ekleri, çokluk eki ve bunlardan sonra gelen diğer ekler kesmeyle ayrılmaz. **Türklük, Türkleşmek, Türkçü, Türkçülük, Türkçe, Müslümanlık, Hristiyanlık, Avrupalı, Avrupalılaştırmak, Aydınlı, Konyalı, Bursalı, Ahmetler, Mehmetler, Yakup Kadriler, Türklerin, Türklüğün, Türkleşmekte, Türkçenin, Müslümanlıkta, Hollandalıdan, Hristiyanlıktan, Atatürkçülüğün.**

2) Kişi adlarından sonra gelen saygı sözlerine getirilen ekleri ayırmak için konur.

Nihat Bey'e, Ayşe Hanım'dan, Mahmut Efendi'ye, Enver Paşa'ya vb.

Uyarı: Unvanlardan sonra gelen ekler kesmeyle ayrılmaz: **Cumhurbaşkanınca, Başbakanca, Türk Dil Kurumu Başkanına göre vb.**

3) Kısaltmalara getirilen ekleri ayırmak için konur.

TBMM'nin, TDK'nin, BM'de, ABD'de, TV'ye.

Uyarı: Sonunda nokta bulunan kısaltmalarla üs işaretli kısaltmalar kesmeyle ayrılmaz. Bu tür kısaltmalarda ek noktadan ve üs işaretinden sonra, kelimenin ve üs işaretinin okunuşuna uygun olarak yazılır. **vb.leri, Alm.dan, İng.yi; cm³e (santimetre küpe), m²ye (metre kareye), 64ten (altı üssü dörtten).**

4) Sayılara getirilen ekleri ayırmak için konur.

1985'te, 8'inci madde, 2'nci kat; 7,65'lik, 9,65'lik.

1919 senesi Mayısının 19'uncu günü Samsun'a çıktım.

(Mustafa Kemal Atatürk)

5) Şiirde seslerin ölçü dolayısıyla düştüğünü göstermek için kesme işareti kullanılır.

Bir ok attım karlı dağın ardına

Düştü n'ola sevdiğimin yurduna

İl yanmazken ben yanarım derdine

Engel aramızı açtı n'eyleyim

(Karacaoğlan)

6) Bir ek veya harften sonra gelen ekleri ayırmak için konur.

a'dan z'ye kadar, b'nin m'ye dönüşmesi, Türkçede -lık'la yapılmış sözler.

Uyarı: Akım, çağ ve dönem adlarından sonra gelen ekler kesmeyle ayrılmaz.

Eski Çağın, Yükselme Döneminin, Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatına.

Tırnak İşareti (“ ”) Kullanımı İlke ve Kuralları:

1) Başka bir kimseden veya yazıdan olduğu gibi aktarılan sözler tırnak içine alınır.

Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesinin ön cephesinde Atatürk'ün “Hayatta en hakiki mürşit ilimdir.” vecizesi yer almaktadır.

Ulu önderin “Ne mutlu Türk'üm diyene!” sözü her Türk'ü duygulandırır.

Bakınız, şair vatanı ne güzel tarif ediyor:

“Bayrakları bayrak yapan üstündeki kandır.

Toprak eğer uğruna ölen varsa vatandır.”

Uyarı: Tırnak içindeki alıntının sonunda bulunan işaret (nokta, soru işareti, ünlem işareti vb.) tırnak içinde kalır.

“Akıl yaşta değil baştadır.” atasözü yüzyılların tecrübesinden süzülüp gelen bir gerçeği ifade etmiyor mu?

“İzmir üzerine dünyada bir şehir daha yoktur!” diyorlar. (Y. K. Beyatlı)

Uyarı: Uzun alıntılarda her paragraf ayrı ayrı tırnak içine alınır.

2) Özel olarak belirtilmek istenen sözler tırnak içine alınır.

Yeni bir “barış taarruzu” başladı.

3) Cümle içerisinde kitapların ve yazıların adları ve başlıkları tırnak içine alınır.

Yahya Kemal'in bazı şiirleri “Kendi Gök Kubbemiz” adı altında çıktı. (A. H. Tanpınar)

Uyarı: Cümle içerisinde özel olarak belirtilmek istenen sözler, kitapların ve yazıların adları ve başlıkları tırnak içine alınmaksızın koyu yazılarak veya eğik yazıyla (italik) dizilerek de gösterilebilir:

*Höyük sözü Anadolu'da **tepe** olarak geçer.*

*Cahit Sıtkı'nın **Şairin Ölümü** şiirini Yahya Kemal çok sevmişti.(A.H.Tanpınar)*

Uyarı: Tırnak içine alınan sözlerden sonra kesme işareti kullanılmaz: Yahya Kemal'in “Aziz İstanbul”unu okudunuz mu?

4) Bibliyografik künyelerde makale adları tırnak içinde verilir.

Uygulamada kullanılan kartlar



Uygulamadan Görüntüler





ÖZ GEÇMİŞ

1985 yılı Şubat ayında Erzurum'un Oltu ilçesinde doğdu. İlk ve ortaöğrenimini Oltu'da tamamladı. İlköğrenimini Oltu Cumhuriyet İlköğretim Okulu'nda, ortaöğrenimini Oltu Anadolu Lisesi'nde tamamladı. 2004 yılında Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünü kazandı. 2008 yılında aynı bölümden başarı ile mezun oldu. 2010 öğretim yılında *Yüksek Lisans* öğrenimine başladı. *Yüksek Lisans* eğitimini Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında sürdürmektedir.

Orta seviyede bilgisayar kullanmaktadır. Yabancı dili İngilizcedir. Türkçe eğitimi alanında kendisini geliştirmek için bilimsel çalışmalarını sürdürmektedir. Yayımlanmış ve yayımlanma sürecinde olan makaleleri ve bilimsel araştırma projeleri bulunmaktadır.

Adres:

Gaziler Mahallesi 159. Sokak

Giresun Üniversitesi Ahmet Yılmaz Loj. 69/9

GİRESUN