

**T.C.
ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN
BAZI NOKTALAMA İŞARETLERİNİ
ve YAZIM KURALLARINI
UYGULAYABİLME DÜZEYLERİ
(İSTANBUL ÖRNEĞİ)**

Yüksek Lisans Tezi

Derya YILDIRIM

Danışman

Yrd. Doç. Dr. Erdoğan ULUDAĞ

Erzincan 2016

TEZ BİLDİRİMİ

“Ortaokul Öğrencilerinin Bazı Noktalama İşaretlerini ve Yazım Kurallarını Uygulayabilme Düzeyleri” isimli “Yüksek Lisans” tezim tarafımda intihal programı ile incelenmiştir. Buna göre tezimde bilimsel etik ihlali ve intihal olarak nitelendirilebilecek herhangi bir durum olmadığını taahhüt ederim.

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir biçimde elde edildiğini; aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi beyan ederim.

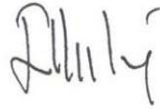
Derya YILDIRIM

TEZ KABUL TUTANAĞI

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Bu alışma, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman / Jüri: Yrd. Doç. Dr. Erdoğan ULUDAĞ



Jüri: Yrd. Doç. Dr. Ruhi KARA



Jüri :Yrd. Doç. Dr. Tacettin şİMşEK



ÖN SÖZ

İnsan sosyal bir varlıktır ve sosyal olmasının bir gereği olarak sürekli iletişim içindedir. Bu iletişimin sağlıklı bir şekilde sürdürülebilmesi için uyulması gereken birtakım kurallar vardır. Noktalama işaretleri ve yazım kuralları bunlardan bazılarıdır.

Yazım kuralları, anlatılmak istenen duygu ve düşüncelerin doğru bir şekilde karşı tarafa ulaşmasına yardımcı olurken noktalama işaretleri, dilin konuşmadaki etkisini yazıda hissettirir. Bu nedenle bu işaretlerin ve kuralların yaşantımızdaki önemi büyüktür.

Türkçe dersinde davranış olarak kazandırılması esas olan dört temel dil becerisi vardır: Dinleme, konuşma, okuma ve yazma. Bu temel dil becerilerinden biri olan yazma becerisini doğru bir şekilde kullanabilmek için yazım kurallarını ve noktalama işaretlerini iyi bilmek gerekir.

Ortaokul öğrencilerinin noktalama işaretlerini kullanma ve yazım kurallarını uygulama düzeylerinin incelendiği bu çalışma altı bölümden oluşmaktadır. Çalışmanın ilk bölümünde araştırmanın amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve tanımlar yer almaktadır. İkinci bölümde, çalışmanın kuramsal çerçevesine yer verilmiştir. Üçüncü bölümde araştırmanın yöntemi ve çalışma grubu bulunmaktadır. Dördüncü bölümde veri toplama teknikleri, veri toplama araçları ve veri çözümleme tekniklerine yer verilirken beşinci bölümde toplanan verilerin çözümlemesi yapılmıştır. Çalışmanın son bölümünde ise öğrencilerin noktalama kurallarına ulaşma düzeyine ilişkin sonuçlar değerlendirilmiş ve birtakım önerilerde bulunulmuştur.

Çalışma süresince bana rehberlik eden değerli danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Erdoğan ULUDAĞ'a, sorduğum her soruyu içtenlikle cevaplayarak yol gösteren

kıymetli hocam Doç. Dr. Hüseyin Hüsnu BAHAR'a, görüş ve katkılarından dolayı üniversitedeki bölüm hocalarıma, çalışma esnasında yardımlarını esirgemeyen öğretmen arkadaşlarıma ve bu süreçte bana her konuda destek olan aileme teşekkürü bir borç bilirim.

Derya YILDIRIM

Erzincan, 2016

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN BAZI NOKTALAMA
İŞARETLERİNİ ve YAZIM KURALLARINI UYGULAYABİLME
DÜZEYLERİ (İSTANBUL ÖRNEĞİ)**

Derya YILDIRIM

**Erzincan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı
Yüksek Lisans Projesi, Şubat 2016**

Tez Danışmanı: Yard. Doç. Dr. Erdoğan ULUDAĞ

ÖZET

Bu araştırma ortaokul öğrencilerin noktalama işaretlerini kullanma ve yazım kurallarını uygulama beceri düzeylerini belirlemek üzerine hazırlanmıştır. Çalışmada İstanbul'da bulunan bir okulun 5, 6, 7 ve 8. sınıfında okuyan 404 öğrenciyi kapsayan bir istatistik çalışmasıyla elde edilen veriler kullanılmıştır. Bu veriler, ayrıntılı biçimde, tablolar ve açıklamalar hâlinde sunulmuştur.

Araştırma sonucunda ortaokul öğrencilerinin noktalama işaretlerini kullanma ve yazım kurallarını uygulama becerilerinde farklılıklar tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Yazılı anlatım, yazım kuralları, noktalama işaretleri.

**DETERMINE THE LEVEL OF USING THE ORTHOGRAPHY
AND PUNCTUATION BY THE STUDENTS AT THE SECOND
LEVEL OF PRIMARY SCHOOL(İSTANBUL SAMPLE)**

Derya YILDIRIM

Erzincan University, Institute of Social Sciences, Department of Turkish

M.A. Thesis, February 2016

Thesis Supervisor: Assist. Prof. Dr. Erdoğan ULUDAĞ

ABSTRACT

The purpose of this study is to determine the level of using the orthography and punctuation by the students at the second level of primary schools. This study was carried out with a school' 5, 6, 7 and 8th grade students in İstanbul, the number of the students were 404 and the data is obtained by statistics. The data was demonstrated with tables in details. As a result it was determined that there were differences between the using of orthography and punctuation skills of the students.

Key words: Essay writing, syntax, punctuation.

İÇİNDEKİLER

TEZ BİLDİRİMİ	I
TEZ KABUL TUTANAĞI	II
ÖN SÖZ	III
ÖZET	V
ABSTRACT	VI
İÇİNDEKİLER	VII
KISALTMALAR	XI
TABLolar LİSTESİ	XII
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırma Problem Cümlesi.....	1
1.3. Alt Problemler	1
1.4. Araştırmanın Amaç ve Önemi.....	2
1.5. Sayıtlar	3
1.6. Sınırlılıklar	3
1.7. Tanımlar	3
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	4
2.1. Dil	4
2.2. Yazım.....	4
2.2.1. Yazım Kuralları.....	5
2.2.1.1. Soru Eki m/’nin Yazılışı	5
2.2.1.2. Sayıların Yazılışı	5
2.2.1.3. Ünlü Düşmesi	6

2.2.1.4. Bağlaç Olan dE'nin Yazılışı.....	7
2.2.1.5. Bağlaç Olan ki'nin Yazılışı.....	7
2.2.1.6. Ünsüz Uyumu.....	7
2.3. Noktalama.....	7
2.3.1. Noktalama İşaretleri.....	8
2.3.1.1. Nokta.....	8
2.3.1.2. Virgül.....	9
2.3.1.3. Noktalı Virgül.....	12
2.2.1.4. İki Nokta.....	12
2.3.1.5. Üç Nokta.....	13
2.3.1.6. Soru İşareti.....	14
2.3.1.7. Ünlem İşareti.....	15
2.3.1.8. Kısa Çizgi.....	15
2.3.1.9. Uzun Çizgi.....	16
2.3.1.10. Eğik Çizgi.....	17
2.3.1.11. Ters Eğik Çizgi.....	18
2.3.1.12. Tırnak İşareti.....	18
2.3.1.13. Tek Tırnak İşareti.....	18
2.3.1.14. Denden İşareti.....	19
2.3.1.15. Yay Ayraç.....	19
2.3.1.16. Köşeli Ayraç.....	20
2.3.1.17. Kesme İşareti.....	20
2.3.2. Noktalama İşaretlerinin Önemi, Tarihi ve Taşdığı Değerler.....	22

2.4. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Yazma Yöntem ve Teknikleri.....	24
2.4.1. Not Alma.....	24
2.4.2. Özet Çıkarma.....	24
2.4.3. Boşluk Doldurma.....	24
2.4.4. Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma	25
2.4.5. Serbest Yazma.....	25
2.4.6. Kontrollü Yazma	25
2.4.7. GÜdümlü Yazma.....	26
2.4.8. Yaratıcı Yazma.....	26
2.4.9. Metin Tamamlama.....	26
2.4.10. Tahminde Bulunma.....	27
2.4.11. Bir Metni Kendi Kelimeleriyle Yeniden Oluşturma	27
2.4.12. Bir Metinden Hareketle Yeni Bir Metin Oluşturma	27
2.4.13. Duyulardan Hareketle Yazma	28
2.4.14. Grup Olarak Yazma	28
2.4.15. Eleştirel Yazma	28
2.5. İlköğretim Türkçe Programında Noktalama İşaretleri ve Yazım Kuralları	28
2.6. İlköğretim 1-5 ve 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Temel Dil Becerilerinden “Yazma” Başlığı Altındaki Amaç ve Kazanımlara İlişkin Etkinlikler.....	36
2.7. Benzer Çalışmalar	38
3. AMAÇ, YÖNTEM VE ÇALIŞMA GRUBU	41
3.1. Amaç	41
3.2. Araştırmanın Yöntemi	41

3.3. Çalışma Grubu.....	41
4. ARAŞTIRMA SORULARI, VERİLERİN TOPLANMASI VE ANALİZİ..	43
4.1. Araştırma Soruları	43
4.2. Verilerin Toplanması	44
4.3. Verilerin Analizi.....	45
5. BULGULAR	46
5.1. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	46
5.2. İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	47
5.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	47
5.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular.....	54
5.5. Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular.....	63
5.6. Altıncı Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	75
5.7. Yedinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	87
5.8. Sekizinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	97
5.9. Dokuzuncu Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	104
5.10. Onuncu Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	115
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	127
6.1. Öneriler	143
7. KAYNAKLAR.....	146
8. EK	151

KISALTMALAR

TDK : Türk Dil Kurumu

S : Sayı

s. : Sayfa

vb. : Ve benzerleri

vd. : Ve diğeri

SPSS : Statistical Packet for Social Science

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Çalışma Örnekleminin Dağılımı.....	42
Tablo 2: Öğrencilerin Bazı Noktalama İşaretlerini Doğru Kullanma Düzeyi Puanlarının Yüzde ve Frekans Dağılımları.....	46
Tablo 3: Öğrencilerin Bazı Yazım Kurallarını Doğru Uygulama Düzeyi Puanlarının Yüzde ve Frekans Dağılımları.....	47
Tablo 4: Cinsiyete Göre Öğrencilerin Noktayı Kullanım Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	48
Tablo 5: Cinsiyete Göre Öğrencilerin Virgülü Kullanım Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	48
Tablo 6: Cinsiyete Göre Öğrencilerin Soru İşaretini Kullanım Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları.....	49
Tablo 7: Cinsiyete Göre Öğrencilerin Ünlemi Kullanım Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları.....	49
Tablo 8: Cinsiyete Göre Öğrencilerin İki Noktayı Kullanım Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları.....	50
Tablo 9: Cinsiyete Göre Öğrencilerin Noktalı Virgülü Kullanım Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları.....	50
Tablo 10: Cinsiyete Göre Öğrencilerin Üç Noktayı Kullanım Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	51
Tablo 11: Cinsiyete Göre Öğrencilerin Kısa Çizgiyi Kullanım Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları.....	51
Tablo 12: Cinsiyete Göre Öğrencilerin Kesme İşaretini Kullanım Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları.....	52
Tablo 13: Cinsiyete Göre Öğrencilerin Büyük Harfi Kullanım Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	52
Tablo 14: Cinsiyete Göre Öğrencilerin dE Bağlacını Kullanım Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları.....	53
Tablo 15: Cinsiyete Göre Öğrencilerin ki Bağlacını Kullanım Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları.....	53

Tablo 16: Cinsiyete Göre Öğrencilerin mİ Soru Ekini Kullanım Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları.....	54
Tablo 17: Sınıf Seviyesine Göre Öğrencilerin Noktayı Kullanımına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	55
Tablo 18: Sınıf Seviyesine Göre Öğrencilerin Virgül Kullanımına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	55
Tablo 19: Sınıf Seviyesine Göre Öğrencilerin Soru İşaretini Kullanımına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	56
Tablo 20: Sınıf Seviyesine Göre Öğrencilerin Ünlemi Kullanımına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	56
Tablo 21: Sınıf Seviyesine Göre Öğrencilerin İki Noktayı Kullanım Ortalamasına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar.....	57
Tablo 22: Sınıf Seviyesine Göre Öğrencilerin İki Noktayı Kullanım Ortalamasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları.....	57
Tablo 23: Sınıf Seviyesine Göre Öğrencilerin Noktalı Virgülü Kullanımına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	58
Tablo 24: Sınıf Seviyesine Göre Öğrencilerin Üç Noktayı Kullanımına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	58
Tablo 25: Sınıf Seviyesine Göre Öğrencilerin Kısa Çizgiyi Kullanımına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	59
Tablo 26: Sınıf Seviyesine Göre Öğrencilerin Kesme İşaretini Kullanımına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	59
Tablo 27: Sınıf Seviyesine Göre Öğrencilerin Büyük Harf Kullanımına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	60
Tablo 28: Sınıf Seviyesine Göre Öğrencilerin dE Bağlacını Kullanım Ortalamasına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar.....	60
Tablo 29: Sınıf Seviyesine Göre Öğrencilerin dE Bağlacını Kullanım Ortalamasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları.....	61
Tablo 30: Sınıf Seviyesine Göre Öğrencilerin ki Bağlacını Kullanım Ortalamasına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar.....	61

Tablo 31: Sınıf Seviyesine Göre Öğrencilerin ki Bağlacını Kullanım Ortalamasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları.....	62
Tablo 32: Sınıf Seviyesine Göre Öğrencilerin m' Soru Ekini Kullanım Ortalamasına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar.....	62
Tablo 33: Sınıf Seviyesine Göre Öğrencilerin m' Soru Ekini Kullanım Ortalamasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları.....	63
Tablo 34: Geldiği Coğrafi Bölgeye Göre Öğrencilerin Noktayı Kullanım Ortalamasına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar.....	64
Tablo 35: Geldiği Coğrafi Bölgeye Göre Öğrencilerin Noktayı Kullanım Ortalamasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları.....	64
Tablo 36: Geldiği Coğrafi Bölgeye Göre Öğrencilerin Virgülü Kullanım Ortalamasına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar.....	65
Tablo 37: Geldiği Coğrafi Bölgeye Göre Öğrencilerin Virgülü Kullanım Ortalamasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları.....	65
Tablo 38: Geldiği Coğrafi Bölgeye Göre Öğrencilerin Soru İşaretini Kullanım Ortalamasına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar.....	66
Tablo 39: Geldiği Coğrafi Bölgeye Göre Öğrencilerin Soru İşaretini Kullanım Ortalamasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları.....	66
Tablo 40: Geldiği Coğrafi Bölgeye Göre Öğrencilerin Ünlem İşaretini Kullanım Ortalamasına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar.....	67
Tablo 41: Geldiği Coğrafi Bölgeye Göre Öğrencilerin Ünlem İşaretini Kullanım Ortalamasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları.....	67
Tablo 42: Geldiği Coğrafi Bölgeye Göre Öğrencilerin İki Noktayı Kullanım Ortalamasına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar.....	68
Tablo 43: Geldiği Coğrafi Bölgeye Göre Öğrencilerin İki Noktayı Kullanım Ortalamasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları.....	68
Tablo 44: Geldiği Coğrafi Bölgeye Göre Öğrencilerin Noktalı Virgülü Kullanımlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	69
Tablo 45: Geldiği Coğrafi Bölgeye Göre Öğrencilerin Üç Noktayı Kullanım Ortalamasına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar.....	69

Tablo 46: Geldiği Coğrafi Bólgeye Góre Öğrencilerin Üç Noktayı Kullanım Ortalamasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları.....	70
Tablo 47: Geldiği Coğrafi Bólgeye Góre Öğrencilerin Kısa Çizgiyi Kullanımlarına İlişkin Kruskall Wallis H Testi Sonuçları.....	70
Tablo 48: Geldiği Coğrafi Bólgeye Góre Öğrencilerin Kesme İşaretini Kullanım Ortalamasına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar.....	71
Tablo 49: Geldiği Coğrafi Bólgeye Góre Öğrencilerin Kesme İşaretini Kullanım Ortalamasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları.....	71
Tablo 50: Geldiği Coğrafi Bólgeye Góre Öğrencilerin Büyük Harfi Kullanımlarına İlişkin Kruskall Wallis H Testi Sonuçları.....	72
Tablo 51: Geldiği Coğrafi Bólgeye Góre Öğrencilerin dE Bağlacını Kullanım Ortalamasına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar.....	72
Tablo 52: Geldiği Coğrafi Bólgeye Góre Öğrencilerin dE Bağlacını Kullanım Ortalamasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları.....	73
Tablo 53: Geldiği Coğrafi Bólgeye Góre Öğrencilerin ki Bağlacını Kullanım Ortalamasına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar.....	73
Tablo 54: Geldiği Coğrafi Bólgeye Góre Öğrencilerin ki Bağlacını Kullanım Ortalamasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları.....	74
Tablo 55: Geldiği Coğrafi Bólgeye Góre Öğrencilerin mİ Soru Ekini Kullanım Ortalamasına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar.....	74
Tablo 56: Geldiği Coğrafi Bólgeye Góre Öğrencilerin mİ Soru Ekini Kullanım Ortalamasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları.....	75
Tablo 57: Kardeş Sayısına Góre Öğrencilerin Noktayı Kullanım Ortalamasına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar.....	76
Tablo 58: Kardeş Sayısına Góre Öğrencilerin Noktayı Kullanım Ortalamasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları.....	76
Tablo 59: Kardeş Sayısına Góre Öğrencilerin Virgülu Kullanım Ortalamasına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar.....	77
Tablo 60: Kardeş Sayısına Góre Öğrencilerin Virgülu Kullanım Ortalamasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları.....	77

Tablo 61: Kardeş Sayısına Göre Öğrencilerin Soru İşaretini Kullanım Ortalamasına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar.....	78
Tablo 62: Kardeş Sayısına Göre Öğrencilerin Soru İşaretini Kullanım Ortalamasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları.....	78
Tablo 63: Kardeş Sayısına Göre Öğrencilerin Ünlemi Kullanım Ortalamasına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar.....	79
Tablo 64: Kardeş Sayısına Göre Öğrencilerin Ünlemi Kullanım Ortalamasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları.....	79
Tablo 65: Kardeş Sayısına Göre Öğrencilerin İki Noktayı Kullanım Ortalamasına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar.....	80
Tablo 66: Kardeş Sayısına Göre Öğrencilerin İki Noktayı Kullanım Ortalamasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları.....	80
Tablo 67: Kardeş Sayısına Göre Öğrencilerin Noktalı Virgüli Kullanımlarına İlişkin Kruskall Wallis H Testi Sonuçları.....	81
Tablo 68: Kardeş Sayısına Göre Öğrencilerin Üç Noktayı Kullanımlarına İlişkin Kruskall Wallis H Testi Sonuçları.....	81
Tablo 69: Kardeş Sayısına Göre Öğrencilerin Kısa Çizgiyi Kullanımlarına İlişkin Kruskall Wallis H Testi Sonuçları.....	82
Tablo 70: Kardeş Sayısına Göre Öğrencilerin Kesme İşaretini Kullanım Ortalamasına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar.....	82
Tablo 71: Kardeş Sayısına Göre Öğrencilerin Kesme İşaretini Kullanım Ortalamasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları.....	83
Tablo 72: Kardeş Sayısına Göre Öğrencilerin Büyük Harfi Kullanım Ortalamasına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar.....	83
Tablo 73: Kardeş Sayısına Göre Öğrencilerin Büyük Harfi Kullanım Ortalamasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları.....	84
Tablo 74: Kardeş Sayısına Göre Öğrencilerin dE Bağlacını Kullanım Ortalamasına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar.....	84
Tablo 75: Kardeş Sayısına Göre Öğrencilerin dE Bağlacını Kullanım Ortalamasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları.....	85

Tablo 76: Kardeş Sayısına Göre Öğrencilerin ki Bağlacını Kullanım Ortalamasına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar.....	85
Tablo 77: Kardeş Sayısına Göre Öğrencilerin ki Bağlacını Kullanım Ortalamasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları.....	86
Tablo 78: Kardeş Sayısına Göre Öğrencilerin m' Soru Ekini Kullanımlarına İlişkin Kruskall Wallis H Testi Sonuçları.....	86
Tablo 79: Anne Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Noktayı Kullanımlarına İlişkin Kruskall Wallis H Testi Sonuçları.....	87
Tablo 80: Anne Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Virgülü Kullanım Ortalamasına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar.....	88
Tablo 81: Anne Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Virgülü Kullanım Ortalamasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları.....	88
Tablo 82: Anne Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Soru İşaretini Kullanımlarına İlişkin Kruskall Wallis H Testi Sonuçları.....	89
Tablo 83: Anne Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Ünlemi Kullanımlarına İlişkin Kruskall Wallis H Testi Sonuçları.....	89
Tablo 84: Anne Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin İki Noktayı Kullanım Ortalamasına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar.....	90
Tablo 85: Anne Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin İki Noktayı Kullanım Ortalamasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları.....	90
Tablo 86: Anne Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Noktalı Virgülü Kullanımlarına İlişkin Kruskall Wallis H Testi Sonuçları.....	91
Tablo 87: Anne Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Üç Noktayı Kullanımlarına İlişkin Ortalamasına İlişkin Kruskall Wallis H Testi Sonuçları.....	91
Tablo 88: Anne Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Kısa Çizgiyi Kullanım Ortalamasına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar.....	92
Tablo 89: Anne Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Kısa Çizgiyi Kullanım Ortalamasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları.....	92
Tablo 90: Anne Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Kesme İşaretini Kullanım Ortalamasına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar.....	93

Tablo 91: Anne Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Kesme İşaretini Kullanım Ortalamasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları.....	93
Tablo 92: Anne Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Büyük Harfi Kullanım Ortalamasına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar.....	94
Tablo 93: Anne Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Büyük Harfi Kullanım Ortalamasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları.....	94
Tablo 94: Anne Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin <i>dE</i> Bağlacını Kullanım Ortalamasına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar	95
Tablo 95: Anne Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin <i>dE</i> Bağlacını Kullanım Ortalamasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları	95
Tablo 96: Anne Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin <i>ki</i> Bağlacını Kullanımlarına İlişkin Kruskall Wallis H Testi Sonuçları	96
Tablo 97: Anne Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin <i>mİ</i> Soru Ekini Kullanım Ortalamasına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar	96
Tablo 98: Anne Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin <i>mİ</i> Soru Ekini Kullanım Ortalamasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları	97
Tablo 99: Anne Mesleğine Göre Öğrencilerin Noktayı Kullanım Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları.....	98
Tablo 100: Anne Mesleğine Göre Öğrencilerin Virgülü Kullanım Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları.....	98
Tablo 101: Anne Mesleğine Göre Öğrencilerin Soru İşaretini Kullanım Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları.....	99
Tablo 102: Anne Mesleğine Göre Öğrencilerin Ünlemi Kullanım Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları.....	99
Tablo 103: Anne Mesleğine Göre Öğrencilerin İki Noktayı Kullanım Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları.....	100
Tablo 104: Anne Mesleğine Göre Öğrencilerin Noktalı Virgülü Kullanım Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	100
Tablo 105: Anne Mesleğine Göre Öğrencilerin Üç Noktayı Kullanım Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları.....	101

Tablo 106: Anne Mesleğine Göre Öğrencilerin Kısa Çizgiyi Kullanım Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	101
Tablo 107: Anne Mesleğine Göre Öğrencilerin Kesme İşaretini Kullanım Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları.....	102
Tablo 108: Anne Mesleğine Göre Öğrencilerin Büyük Harfi Kullanım Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	102
Tablo 109: Anne Mesleğine Göre Öğrencilerin <i>dE</i> Bağlacını Kullanım Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları.....	103
Tablo 110: Anne Mesleğine Göre Öğrencilerin <i>ki</i> Bağlacını Kullanım Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları.....	103
Tablo 111: Anne Mesleğine Göre Öğrencilerin <i>mİ</i> Soru Ekini Kullanım Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	104
Tablo 112: Baba Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Noktayı Kullanım Ortalamasına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar.....	105
Tablo 113: Baba Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Noktayı Kullanım Ortalamasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları.....	105
Tablo 114: Baba Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Virgülü Kullanım Ortalamasına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar.....	106
Tablo 115: Baba Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Virgülü Kullanım Ortalamasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları.....	106
Tablo 116: Baba Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Soru İşaretini Kullanımlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	107
Tablo 117: Baba Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Ünlemi Kullanım Ortalamasına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar.....	107
Tablo 118: Baba Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Ünlemi Kullanım Ortalamasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları.....	108
Tablo 119: Baba Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin İki Noktayı Kullanım Ortalamasına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar.....	108
Tablo 120: Baba Öğrenim Durumuna Göre Çalışma Grubundaki Öğrencilerin İki Noktayı Kullanım Ortalamasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları.....	109

Tablo 121: Baba Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Noktalı Virgülü Kullanımlarına İlişkin Kruskall Wallis H Testi Sonuçları.....	109
Tablo 122: Baba Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Üç Noktayı Kullanımlarına İlişkin Kruskall Wallis H Testi Sonuçları.....	110
Tablo 123: Baba Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Kısa Çizgiyi Kullanımlarına İlişkin Kruskall Wallis H Testi Sonuçları.....	110
Tablo 124: Baba Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Kesme İşaretini Kullanım Ortalamasına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar.....	111
Tablo 125: Baba Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Kesme İşaretini Kullanım Ortalamasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları.....	111
Tablo 126: Baba Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Büyük Harfi Kullanımlarına İlişkin Kruskall Wallis H Testi Sonuçları.....	112
Tablo 127: Baba Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin <i>dE</i> Bağlacını Kullanım Ortalamasına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar.....	112
Tablo 128: Baba Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin <i>dE</i> Bağlacını Kullanım Ortalamasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları.....	113
Tablo 129: Baba Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin <i>ki</i> Bağlacını Kullanım Ortalamasına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar.....	113
Tablo 130: Baba Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin <i>ki</i> Bağlacını Kullanım Ortalamasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları.....	114
Tablo 131: Baba Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin <i>mİ</i> Soru Ekini Kullanım Ortalamasına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar	114
Tablo 132: Baba Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin <i>mİ</i> Soru Ekini Kullanım Ortalamasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları.....	115
Tablo 133: Baba Meslek Grubuna Göre Öğrencilerin Noktayı Kullanım Ortalamasına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar.....	116
Tablo 134: Baba Meslek Durumuna Göre Öğrencilerin Noktayı Kullanım Ortalamasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları.....	116
Tablo 135: Baba Meslek Grubuna Göre Öğrencilerin Virgülü Kullanım Ortalamasına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar.....	117

Tablo 136: Baba Meslek Durumuna Göre Öğrencilerin Virgülü Kullanım Ortalamasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları.....	117
Tablo 137: Baba Meslek Grubuna Göre Öğrencilerin Soru İşaretini Kullanım Ortalamasına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar.....	118
Tablo 138: Baba Meslek Durumuna Göre Öğrencilerin Soru İşaretini Kullanım Ortalamasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları.....	118
Tablo 139: Baba Meslek Grubuna Göre Öğrencilerin Ünlemi Kullanım Ortalamasına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar.....	119
Tablo 140: Baba Meslek Durumuna Göre Öğrencilerin Ünlemi Kullanım Ortalamasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları.....	119
Tablo 141: Baba Meslek Grubuna Göre Öğrencilerin İki Noktayı Kullanım Ortalamasına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar.....	120
Tablo 142: Baba Meslek Durumuna Göre Öğrencilerin İki Noktayı Kullanım Ortalamasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları.....	120
Tablo 143: Baba Meslek Grubuna Göre Öğrencilerin Noktalı Virgülü Kullanım Ortalamasına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar.....	121
Tablo 144: Baba Meslek Durumuna Göre Öğrencilerin Noktalı Virgülü Kullanım Ortalamasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları.....	121
Tablo 145: Baba Meslek Grubuna Göre Öğrencilerin Üç Noktayı Kullanımlarına İlişkin Kruskall Wallis H Testi Sonuçları.....	122
Tablo 146: Baba Meslek Grubuna Göre Öğrencilerin Kısa Çizgiyi Kullanımlarına İlişkin Kruskall Wallis H Testi Sonuçları.....	122
Tablo 147: Baba Meslek Grubuna Göre Öğrencilerin Kesme İşaretini Kullanımlarına İlişkin Kruskall Wallis H Testi Sonuçları.....	123
Tablo 148: Baba Meslek Grubuna Göre Öğrencilerin Büyük Harfi Kullanımlarına İlişkin Kruskall Wallis H Testi Sonuçları	123
Tablo 149: Baba Meslek Grubuna Göre Öğrencilerin dE Bağlacını Kullanım Ortalamasına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar.....	124
Tablo 150: Baba Meslek Grubuna Göre Öğrencilerin dE Bağlacını Kullanım Ortalamasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları.....	124

Tablo 151: Baba Meslek Grubuna Göre Öğrencilerin ki Bağlacını Kullanım Ortalamasına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar.....	125
Tablo 152: Baba Meslek Durumuna Göre Öğrencilerin ki Bağlacını Kullanım Ortalamasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları.....	125
Tablo 153: Baba Meslek Grubuna Göre Öğrencilerin m/ Soru Ekini Kullanım Ortalamasına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar.....	126
Tablo 154: Baba Meslek Durumuna Göre Öğrencilerin m/ Soru Ekini Kullanım Ortalamasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları.....	126

1.GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

İnsan sürekli olarak kendini ifade etme gereksinimi içerisindedir. Bu gereksinimi ise yazılı ya da sözlü ifadelerle sağlamaya çalışır. İnsan duygularını, ihtiyaçlarını, isteklerini, düşüncelerini karşısındakine doğru bir şekilde aktarmak ve anlaşılmaq ister. Bu iletişimin sağlıklı bir şekilde gerçekleşebilmesi için dilin çok iyi kullanılması gerekir.

Çalışmamızda ortaokul öğrencilerinin noktalama işaretlerini kullanabilme ve yazım kurallarını uygulayabilme düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre (cinsiyet, sınıf seviyeleri, öğrencilerin geldikleri coğrafi bölge, kardeş sayıları, anne-baba eğitim durumları, anne-baba meslekleri) değişip değişmediğini belirlemeye çalıştık.

1.2. Araştırma Problem Cümlesi

Ortaokul öğrencilerinin bazı noktalama işaretlerini kullanabilme ve yazım kurallarını uygulayabilme düzeyleri nedir?

1.3. Alt Problemler

1- Öğrencilerin -seçilmiş bazı- noktalama işaretlerini kullanabilme beceri düzeyleri nedir?

2- Öğrencilerin -seçilmiş bazı- yazım kurallarını uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

3- Cinsiyetlerine göre öğrencilerin bazı noktalama işaretlerini kullanabilme ve yazım kurallarını uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

4- Sınıf seviyelerine göre öğrencilerin bazı noktalama işaretlerini kullanabilme ve yazım kurallarını uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

5- Geldiği coğrafi bölgeye göre öğrencilerin bazı noktalama noktalama işaretlerini kullanabilme ve yazım kurallarını uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

6- Kardeş sayılarına göre öğrencilerin bazı noktalama işaretlerini kullanabilme ve yazım kurallarını uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

7- Anne eğitim durumlarına göre öğrencilerin bazı noktalama işaretlerini kullanabilme ve yazım kurallarını uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

8- Anne mesleğine göre öğrencilerin bazı noktalama işaretlerini kullanabilme ve yazım kurallarını uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

9- Baba eğitim durumlarına göre öğrencilerin bazı noktalama işaretlerini kullanabilme ve yazım kurallarını uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

10- Baba mesleğine göre öğrencilerin bazı noktalama işaretlerini kullanabilme ve yazım kurallarını uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

1.4. Araştırmanın Amaç ve nemi

İnsanların, duygu ve düşüncelerini aktarabilmeleri ve okuduğunu karşısındakine anlatabilmeleri için işaret sistemlerinden oluşan harfleri ve bu harfleri düzenleyen kurallar bütününü bilmeleri gerekmektedir. Bunları yazılı anlatımda en iyi noktalama işaretleri ile sağlarız. Noktalama işaretleri olmadan da iletişim mümkündür; yalnız verilmek isteneni adrese teslim etmek için noktalama işaretleri şart ve vazgeçilmezdir. Uygun noktalama olmadan ucu açık fikirlere yelken açmak çok kolaydır.

Sözlü anlatımda duygu ve düşüncelerimizi, korkularımızı, heyecanlarımızı, sevincimizi ve daha birçok Şeyi anlatmak için yardımcı unsurlarımız vardır. Ancak yazılı anlatımda jest, mimik, ses tonu, vücut dili gibi yardımcı unsurlardan bahsedemeyiz. Burada da devreye noktalama işaretleri girer. Bu açıdan bakıldığında noktalama işaretlerini yazılı anlatımın rotası olarak kabul edebiliriz. Yazılı anlatımda ortaya çıkabilecek tüm aksaklıkları, yanlış anlamaları, hedefi Őařıran iletileri ve iletilerin yönünü değiştiren unsurları, anlam karışıklıklarını ortadan kaldıracılabilecek en önemli unsur noktalama işaretleridir. Dil bir gemiyse Őayet, yazılı anlatımda rota

noktalama işaretlerinden başka bir şey olamaz. Bu arada hedefe ulaşmak için gemimizin yani dilin de çok sağlam olması gerektiğini aklımızdan çıkarmamalıyız.

Bu çalışmada amaç; 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin dikte tekniği ile metin oluştururken noktalama işaretlerini kullanabilme ve yazım kurallarını uygulayabilme beceri düzeylerini tespit etmektir.

1.5. Sayılılar

Ortaokul öğrencilerinin noktalama işaretlerini kullanabilme ve yazım kurallarını uygulayabilme düzeylerini belirlemek amacıyla öğrenci metinlerinin onların bu konudaki bilgi ve uygulama düzeylerini yansıttığı varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Araştırma, 2012-2013 öğretim yılında İstanbul'un Bağcılar ilçesinin Mahmutbey İlköğretim Okulu'nda öğrenim gören 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri içinden seçilmiş toplam 404 öğrenci ile sınırlıdır.

Ortaokul öğrencilerinin İlköğretim Türkçe Dersi (5, 6, 7, 8.Sınıflar) Öğretim Programı'nda belirtilen noktalama işaretlerini kullanabilme ve yazım kurallarını uygulayabilme becerileri konusu ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

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 kullanılan işaretlere noktalama işaretleri denir (Türk Dil Kurumu "TDK" Yazım Kılavuzu 2005, 32).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1.Dil

Dil, insanlar arasındaki iletişimi sağlayan en önemli unsurdur. Dil, insanın ve hayatın en canlı parçasıdır (Kaplan 2003, 172).

Dil, insanların düşündüklerini, duyduklarını bildirmek için yararlandıkları ses, sözcük, cümle ve metinlerden oluşan anlaşma sistemidir (Sağır 2002, 11).

Dil, insanlara özgü, insanlar arasında anlaşmayı konuşma yoluyla gerçekleştiren doğal bir araç; kökenleri karanlık döneme dayanan bir dizge; kendine özgü kuralları bulunan, gelişimi, değişimi bu kurallara göre işleyen canlı bir varlık; seslerden örülmüş sosyal bir yapıdır (Kükey 2003, 15).

Dil, bir anda düşünemeyeceğimiz kadar çok yönlü, değişik açılardan bakınca başka başka nitelikleri beliren, kimi sınırlarını bugün de çözemediğimiz büyümlü bir varlıktır (Aksan 2007, 11).

Dilin varlığını devam ettirmesinde yazılı unsurların önemli bir rolü vardır. Çünkü bu yazılı unsurlar kalıcı birer belge niteliğindedir ve yazılı belgelerin de tıpkı dil gibi belirli kuralları vardır. Noktalama ve yazım bu kurallar içerisinde yer alır. Noktalamanın doğru kullanılması ve kelimelerin uygun bir şekilde yazımı hem okuyucunun hem de yazarın işini kolaylaştırır. Yazar doğru noktalama ve yazımla ifade etmek istediğini okura daha açık bir şekilde iletir, okur ise ifade edilmek isteneni doğru bir şekilde algılar ve yorumlar.

2.2. Yazım

Bir dilin belli kurallarla yazıya geçirilmesine *yazım* ya da *imla* adı verilir (TDK Türkçe Sözlük 2005, 2155).

Bir dildeki sözcüklerin yazılış biçimlerini belirleyen kurallardır yazım kuralları. Başlıca yazım kuralları şunlardır:

dE bağlacının yazılışı, *ki* bağlacının yazılışı, *ne...ne* bağlacının yazılışı, soru eki *m'* nin yazılışı, fiil çekimi ile ilgili yanlışlıklar, mastar eklerinin yazılışı, *iken*'in

yazılışı, ile'nin ek olarak yazılışı, ek fiil olan imek'in yazılışı, pekiştirmeli sıfatların yazılışı, sayıların yazılışı, büyük harflerin kullanıldığı yerler, birleşik kelimelerin yazılışı, alıntı kelimelerin yazılışı, yabancı özel adların yazılışı, Türk devlet ve topluluklarındaki özel adların yazılışı.

2.2.1. Yazım Kuralları

Türk Dil Kurumu tarafından hazırlanan Yazım Kılavuzu'nda yazım kuralları şu şekilde belirtilmiştir:

2.2.1.1. Soru Eki mî'nin Yazılışı

Soru eki mî gelenekleşmiş olarak ayrı yazılır ve kendisinden önceki kelimenin son ünlüsüne bağlı olarak ünlü uyumlarına uyar:

Kaldı mı?

Sen de mi geldin?

Soru ekinden sonra gelen ekler, bu eke bitişik olarak yazılır:

Verecek misin?

Güler misin, ağlar mısın?

Sorudan başka görevlerde kullanıldığında da ayrı yazılır:

Güzel mi güzel!

Yağmur yağdı mı dışarı çıkamayız.

2.2.1.2. Sayıların Yazılışı

Sayılar harflerle de yazılabilir:

bin yıldan beri, on dört gün, üçüncü sınıf vb.

Saat, para tutarı, ölçü, istatistik verilere ilişkin sayılarda rakam kullanılır:

17.30'da, 11.00'de, 15 metre kumaş, 1.250.000 kişi vb.

Saatler ve dakikalar metin içinde yazıyla da yazılabilir:

saat dokuzu beş geçe, saat onda vb.

Dört veya daha çok basamaklı sayıların kolay okunabilmesi için içinde geçen

bin, milyon, milyar ve trilyon sözcükleri harfle yazılabilir:

1 milyar 500 milyon kişi, 8 trilyon 412 milyar vb.

Birden fazla kelimedenden oluşan sayılar ayrı yazılır:

üç yüz altmış beş, bin iki yüz elli bir vb.

Para ile ilgili işlemlerle senet, çek vb. ticari belgelerde geçen sayılar bitişik yazılır:

650,35 (altıyüzelliTL, otuzbeşkr.)

Yüzde ve binde işaretleri yazılırken sayılarla işaret arasında boşluk bırakılmaz:
%25, ‰50 vb.

Adları sayılardan oluşan iskambil oyunları bitişik yazılır:
ellibir, yirmibir vb.

Romen rakamları tarihî olaylarda, yüzyıllarda, hükümdar adlarında, tarihlerde ayların yazılışında, kitap ve dergi ciltlerinde, kitapların asıl bölümlerinden önceki sayfaların numaralandırılmasında, maddelerin sıralandırılmasında kullanılır: *III. Selim, II. Wilhelm, V. Karl, I. Cilt, I)... II) ... vb.*

Dört veya daha çok basamaklı sayılar sondan sayılmak üzere üçlü gruplara ayrılarak yazılır ve aralarına nokta konur:
4.567, 49.750.812, vb.

Sayılar da kesirler virgülle ayrılır:
15,2 (15 tam, onda 2); 5,26 (5 tam, yüzde 26) vb.

Sıra sayıları yazıyla ve rakamla gösterilebilir. Rakamla gösterilmesi durumunda ya rakamdan sonra bir nokta konur ya da rakamdan sonra kesme işareti konularak derece gösteren ek yazılır:
15., XX.; 15'inci, 56'ncı, XX'nci vb.

Üleştirme sayıları rakamla değil yazıyla belirtilir:
9'ar değil dokuzar, 100'er değil yüzer vb.

Bayağı kesirlere getirilecek ekler alttaki sayı esas alınarak yazılır:
4/8'i (dört bölü sekizi), 1/2'si (bir bölü ikisi) vb.

Cümle, bir zorunluluk olmadıkça rakamla başlamaz.

2.2.1.3. Ünlü Düşmesi

İki heceli bazı kelimeler ünlüyle başlayan bir ek aldıklarında ikinci hecelerindeki dar ünlüler düşer:

ağız / ağzı, alın / alını, boyun / boynu, geniz / genzi, gönül / gönlünüz, karın / karnı, devir- / devril- vb.

Ünlüyle başlayan ek aldıklarında vurgusuz orta hecesindeki dar ünlüsü düşen kelimelerle oluşturulan ikilemelerde ikinci kelimenin dar ünlüsü düşmez:

ağız ağıza, burun buruna, omuz omuza, nesilden nesile, oğuldan oğula, şehirden şehire vb.

İçeri, dışarı, ileri, şura, bura, ora, yukarı, aşağı gibi sözler ek aldıklarında sonlarında bulunan ünlüler düşmez:
içerde değil içeride, ilerde değil ileride, orda değil orada, yukarda değil yukarıda, vb.

2.2.1.4. Bağlaç Olan dE'nin Yazılışı

Bağlaç olan dE ayrı yazılır ve kendisinden önceki kelimenin son ünlüsüne bağlı olarak büyük ünlü uyumuna uyar:
Durumu oğluna da bildirdi. Sen de mi kardeşim? Güç de olsa.

Ayrı yazılan dE hiçbir zaman ta / te biçiminde yazılmaz:
Gidip de gelmemek var, gelip de görmemek var.

Ya sözüyle birlikte kullanılan da ayrı yazılır:
ya da

dE bağlacını kendisinden önceki kelimedenden kesme ile ayrılmaz:
Kitabın kapağına da dikkat et.

2.2.1.5. Bağlaç Olan ki'nin Yazılışı

Bağlaç olan ki ayrı yazılır:
bilmem ki, kaldı ki vb.

Birkaç örnekte kalıplaşmış olduğu için bitişik yazılır:
belki, çünkü, hâlbuki, mademki, meğerki, oysaki, sanki

Bu bağlaç şüphe ve pekiştirme göreviyle kullanılıyorsa ayrı yazılır:
Seni öyle göreceğim geldi ki.

2.2.1.6. Ünsüz Uyumu

Dilimizde sert ünsüzle biten kelimeler sert ünsüzle başlayan ekler; yumuşak ünsüzle biten kelimeler ise yumuşak ünsüzle başlayan ekler alır:
aş-çı, bak-tım, bas-kı, seç-kin, seç-ti, süt-çü, al-dı, bil-gi, del-gi, ver-di, yol-da vb.

2.3. Noktalama

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 kullanılan işaretlere *noktalama işaretleri* denir (TDK Yazım Kılavuzu 2005, 32).

Türkçede kullandığımız başlıca noktalama işaretleri şunlardır: Nokta (.), virgül (,), noktalı virgül (;), iki nokta üst üste (:), üç nokta (...), soru işareti (?), ünlem işareti (!), kısa çizgi (-), uzun çizgi (—), eğik çizgi (/), tırnak işareti (“ ”), tek tırnak işareti (‘ ’), tırnak işareti (‘ ’), Yay ayraç ya da parantez (()), köşeli ayraç ([]), kesme işareti (‘ ’).

Noktalama işaretlerinden nokta, virgül, noktalı virgül, iki nokta, üç nokta, soru, ünlem, tırnak işaretleri, ayraç ve kesme ait oldukları kelimelere bitişik olarak yazılır ve kesme dışındaki işaretlerden sonra bir harf boşluğu ara verilir.

2.3.1. Noktalama İşaretleri

Türk Dil Kurumu tarafından hazırlanan Yazım Kılavuzu’nda noktalama işaretleri şu şekilde belirtilmiştir:

2.3.1.1. Nokta (.)

Cümlelerin sonuna konur:

Türk Dil Kurumu, 1932 yılında kurulmuştur.

Bazı kısaltmaların sonuna konur:

Dr. (doktor), Yrd. Doç. (yardımcı doçent), Prof. (profesör), Cad. (cadde), Sok. (sokak), s. (sayfa), sf. (sıfat), İng. (İngilizce) vb.

Sayılarından sonra sıra bildirmek için konur:

3. (üçüncü), 15. (on beşinci); II. Mehmet, 2. Cadde, 20. Sokak, 4. Levent vb.

Arka arkaya sıralandıkları için virgülle veya çizgiyle ayrılan rakamlardan yalnızca sonuncu rakamdan sonra nokta konur:

3, 4 ve 7. maddeler; XII – XIV. yüzyıllar arasında vb.

Bir yazının maddelerini gösteren rakam veya harflerden sonra

- | | | | |
|-----|----|----|----|
| I. | 1. | A. | a. |
| II. | 2. | B. | b. |

Tarihlerin yazılışında gün, ay ve yılı gösteren sayıları birbirinden ayırmak için konur:

29.5.1453, 29.X.1923 vb.

Saat ve dakika gösteren sayıları birbirinden ayırmak için konur:

Toplantı 13.00'te başladı.

Kitap, dergi vb.nin künyelerinin sonuna konur:

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

Dört ve dörtten çok rakamlı sayılar sondan sayılmak üzere üçlü gruplara ayrılarak yazılır ve araya nokta konur:

326.197, 49.750.812 vb.

Genel Ağ adreslerinde kullanılır:

<http://tdk.org.tr>

Matematikte çarpma işareti yerine kullanılır:

4.2=8, 12.3=36 vb.

2.3.1.2. Virgül (,)

Birbiri ardınca sıralanan eş görevli kelime ve kelime gruplarının arasına konur:

Sessiz dereler, solgun ağaçlar, sarı güller

Dillenmiş ağızlarda tutuk dilli gönüller (Faruk Nafiz Çamlıbel)

Sıralı cümleleri birbirinden ayırmak için konur:

Umduk, bekledik, düşündük. (Yakup Kadri Karaosmanoğlu)

Uzun cümlelerde yüklemden uzak düşmüş olan özneyi 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)

Cümle içinde ara sözleri veya ara cümleleri ayırmak için ara sözlerin veya ara cümlelerin başına ve sonuna konur:

Zemin bu kadar koyu bir kırmızıya dönüşünce, bir an için de olsa, belirginliğini yitiriverdi sivilceleri. (Elif Şafak)

Anlama güç kazandırmak için tekrarlanan kelimeler arasına konur:

*Akşam, yine akşam, yine akşam,
Göllerde bu dem bir kamış olsam! (Ahmet Haşim)*

Tırnak içinde olmayan alıntı cümlelerinden sonra konur:

Adana 'ya yarın gideceğim, dedi.

Konuşma çizgisinden sonraki alıntı cümlesinin bitimine konur:

—Bu akşam Datça 'ya gidiyor musunuz, diye sordu.

Edebî eserlerde konuşma bölümünden önceki ifadenin sonuna konur:

*Bahçe kapısını açtı. Sermet Bey'e,
— Bu anahtar köşkü de açar, dedi. (Ömer Seyfettin)*

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:

Evet, kırk seneden beri Türkçe merhale merhale Türkleşiyor. (Yahya Kemal Beyatlı)

Bir kelimenin kendisinden sonra gelen kelime veya kelime gruplarıyla yapı ve anlam bakımından bağlantısı olmadığını göstermek ve anlam karışıklığını önlemek için kullanılır:

Bu gece, eğlenceleri içlerine sinmedi. (Reşat Nuri Güntekin)

Hitap için kullanılan kelimelerden sonra konur:

Değerli Arkadaşım,

Sayıların yazılışında kesirleri ayırmak için kullanılır:

38,6 (otuz sekiz tam, onda altı)

Metin içinde zarf-fiil eki almış kelimelerden sonra virgül konmaz; ancak metin içinde art arda gelen zarf-fiil eki almış kelimelerden sonra konur:

Ancak yemekte bir karara varıp, arkadaşına dikkatli dikkatli bakarak konuştu.

Meydanlığa varmadan bir iki defa İsmail kendisini gördü mü diye kahveye baktı. (Necati Cumalı)

Özne olarak kullanıldıklarında bu, şu, o zamirlerinden sonra konur:

Bu, benim gibi yazarlar için hiç kolay olmaz.

O, eski defterleri çoktan kapatmış, Osmanlıya kucağını açmıştı. (Tarık Buğra)

Kitap, dergi vb.nin künyelerinde yazar, eser, basımevi vb. maddelerden sonra konur:

Falih Rıfki ATAY, Tuna Kıyıları, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1938.

Yazarın soyadı önce yazılmışsa soyadından sonra da virgül konur:

ERGİN, Muharrem, Dede Korkut Kitabı, Ankara, 1958.

Metin içinde ve, veya, yahut, ya ... ya bağlaçlarından önce ve sonra; tekrarlı bağlaçlardan önce ve sonra; pekiştirme ve bağlama görevinde kullanılan da / de bağlacından sonra; -ınca / -ince anlamıyla zarf-fiil görevinde kullanılan mı / mi ekinden sonra ve şart ekinden sonra virgül konmaz:

Ya şevk içinde harap ol ya aşk içinde gönül

Ya lale açmalıdır göğsümüzde yahut gül! (Yahya Kemal Beyatlı)

Hem gider hem ağlar.

Ben aç yattım mı kötü kötü rüyalar görürüm nedense. (Orhan Kemal)

Gör gözlerinle de aklın yatarsa anlatıver millete. (Tarık Buğra)

2.3.1.3. Noktalı Virgül (;)

Cümle içinde virgüllerle ayrılmış tür veya takımları birbirinden ayırmak için konur:

Türkiye, İngiltere, Azerbaycan; Ankara, Londra, Bakü.

Ögeleri arasında virgül bulunan sıralı cümleleri birbirinden ayırmak için konur:

Sevinçten, heyecandan içim içime sığmıyor; bağırarak, kahkahalar atmak, ağlamak istiyorum.

At ölür, meydan kalır; yiğit ölür, şan kalır. (Atasözü)

İkiden fazla eş değer ögeler arasında virgül bulunan cümlelerde öznenin sonra noktalı virgül konabilir:

Yeni usul şiiirimiz; zevksiz, köksüz, acemice görünüyordu. (Yahya Kemal Beyatlı)

2.3.1.4. İki Nokta (:)

Kendisiyle ilgili örnek verilecek cümlenin sonuna konur:

Millî Edebiyat akımının temsilcilerinden bir kısmını sıralayalım: Ömer Seyfettin, Halide Edip Adıvar, Ziya Gökalp, Mehmet Emin Yurdakul, Ali Canip Yöntem.

Kendisiyle ilgili açıklama verilecek cümlenin sonuna konur:

Kendimi takdim edeyim: Meclis kâtiplerindenim. (Falih Rifkı Atay)

Ses bilgisinde uzun ünlüyü göstermek için kullanılır:

a:ile, ka:til, i:cat.

Karşılıklı konuşmalarda, konuşan kişiyi belirten sözlerden sonra konur:

Bilge Kağan: Türklerim, işitin! Üstten gök çökmedikçe alttan yer delinmedikçe ülkenizi, törenizi kim bozabilir sizin?

Koro: Göğe erer başımız başınla senin!

Edebî eserlerde konuşma bölümünden önceki ifadenin sonuna konur:

— *Buğdayla arpadan başka ne biter bu topraklarda?*

Ziraatçı sayar:

— *Yulaf, pancar, zerzevat, tütün... (Falih Rifkı Atay)*

Genel Ağ adreslerinde kullanılır:

<http://tdk.org.tr>

Matematikte bölme işareti olarak kullanılır:

55:5=11, 100:2=50 vb.

2.3.1.5. Üç Nokta (...)

Anlatım olarak tamamlanmamış cümlelerin sonuna konur:

Ne çare ki çirkinliği hemencecik ve herkes tarafından görülüveri-yordu da bu yanı... (Tarık Buğra)

Kaba sayıldığı için veya bir başka sebepten dolayı açık yazılmak istenmeyen kelime ve bölümlerin yerine konur:

Arabacı B... 'a yaklaştığını söylüyor, ikide bir fırsat bularak arabanın içine doğru başını çeviriyordu. (Ahmet Hamdi Tanpınar)

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

... derken şehrin öte başından boğuk boğuk sesler gelmeye başladı... (Tarık Buğra)

Sözün bir yerde kesilerek geri kalan bölümün okuyucunun hayal dünyasına bırakıldığını göstermek veya ifadeye güç katmak için konur:

Sana uğurlar olsun... Ayrılıyor yolumuz! (Faruk Nafiz Çamlıbel)

Ünlem ve seslenmelerde anlatımı pekiştirmek için konur:

Gölgeler yaklaştılar. Bir adım kalınca onu kıyafetinden tanıdılar:

— Koca Ali... Koca Ali, be!.. (Ömer Seyfettin)

Karşılıklı konuşmalarda, yeterli olmayan, eksik bırakılan cevaplarda kullanılır:

— Yabancı yok!

— Kimsin?

— Ali...

— Hangi Ali?

— ...Ömer Seyfettin)

2.3.1.6. Soru İşareti (?)

Soru eki veya sözü içeren cümle veya sözlerin sonuna konur:

Ne zaman tükenecek bu yollar, arabacı? (Faruk Nafiz Çamlıbel)

Soru bildiren ancak soru eki veya sözü içermeyen cümlelerin sonuna konur:

— Adınız?

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

1496 (?) yılında doğan Fuzûlî...

Soru ifadesi taşıyan sıralı ve bağlı cümlelerde soru işareti en sona konur:

Çok yakından mı bu sesler, çok uzaklardan mı?

Üsküdar'dan mı, Hisar'dan mı, Kavaklardan mı? (Yahya Kemal Beyatlı)

2.3.1.7. Ünlem İşareti (!)

Sevinç, kıvanç, acı, korku, şaşma gibi duyguları anlatan cümle veya ibarelerin sonuna konur:

Aşk olsun! Ne mutlu Türk'üm diyene! (Atatürk)

Seslenme, hitap ve uyarı sözlerinden sonra konur:

Dur, yolcu! Bilmeden gelip bastığın

Bu toprak bir devrin battığı yerdir. (Necmettin Halil Onan)

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

Adam, akıllı (!) olduğunu söylüyor.

2.3.1.8. Kısa Çizgi (-)

Satıra sığmayan kelimeler bölünürken satır sonuna konur:

*Soğuktan mı titriyordum, yoksa heyecandan, üzüntüden mi bil-
mem. (Sait Faik Abasıyanık)*

Cümle içinde ara sözleri veya ara cümleleri ayırmak için ara sözlerin veya ara cümlelerin başına ve sonuna konur, bitişik yazılır:

Küçük bir sürü -dört inekle birkaç koyun- köye giren geniş yolun ağzında durmuştu. (Ömer Seyfettin)

Kelimelerin kökleri, gövdeleri ve eklerini birbirinden ayırmak için kullanılır:
dur-ak, gör-gü-süz-lük vb.

Fiil kök ve gövdelerini göstermek için kullanılır:
başar-, kana-, okut-, taşla-, yazdır- vb.

İsim yapma eklerinin başına, fiil yapma eklerinin başına ve sonuna konur:
-ak, -lık vb.

Heceleri göstermek için kullanılır:
ku-yum-cu-luk, prog-ram, ya-zar-lık vb.

Arasında ve, ile, ila, ...-den ...-e anlamlarını vermek için kelimeler veya sayılar arasında kullanılır:

Aydın-İzmir yolu, Ural-Altay dil grubu, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi, 09.30-10.30, 1914-1918 Birinci Dünya Savaşı, Türkçe-Fransızca Sözlük vb.

Matematikte çıkarma işareti olarak kullanılır:
 $50-10=40$

Sıfırdan küçük değerleri göstermek için kullanılır:
 $-5\text{ }^{\circ}\text{C}$

2.3.1.9. Uzun Çizgi (—)

Yazıda satır başına alınan konuşmaları göstermek için kullanılır. Diğer adı da konuşma çizgisidir.

Frankfurt'a gelene herkesin sorduğu şunlardır:

— *Eski şehri gezdin mi? (Ahmet Haşim)*

Oyunlarda uzun çizgi konuşanın adından sonra da konabilir:

İslam Bey — Ben daha ölmedim. (Namık Kemal)

2.3.1.10. Eğik Çizgi (/)

Dizeler yan yana yazıldığında aralarına konur:

*Korkma! Sönmez bu şafaklarda yüzen al sancak / Sönmeden yurdumun üstünde
tüten en son ocak / O benim milletimin yıldızıdır, parlayacak / O benimdir, o
benim milletimindir ancak. (Mehmet Akif Ersoy)*

Adres yazarken apartman numarası ile daire numarası arasına ve semt ile şehir arasına konur:

Altay Sokağı No.: 21/6 Kurtuluş / ANKARA

Tarihlerin yazılışında gün, ay ve yılı gösteren sayıları birbirinden ayırmak için konur:

18/11/1969

Dil bilgisinde eklerin farklı biçimlerini göstermek için kullanılır:

-a /-e, -lık /-lik, -madan /-meden vb.

Genel Ağ adreslerinde kullanılır:

<http://tdk.gov.tr>

Matematikte bölme işareti olarak kullanılır:

70/7=10

Fizik, matematik vb. alanlarda birimler arası orantıları gösterirken eğik çizgi araya boşluk konulmadan kullanılır:

g/sn (gram/saniye)

2.3.1.11. Ters Eğik Çizgi (\)

Bilişim uygulamalarında art arda gelen dizinleri birbirinden ayırt etmek için kullanılır:

C:\Belgelerim\Türk İşaret Dili\Kitapçık.indd

2.3.1.12. Tırnak İşareti (“ ”)

Başka bir kimseden veya yazıdan olduğu gibi aktarılan sözler tırnak içine alınır:

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

Özel olarak vurgulanmak istenen sözler tırnak içine alınır:

Yeni bir “barış taarruzu” başladı.

Cümle içerisinde eserlerin ve yazıların adları ile bölüm başlıkları tırnak içine alınır:

“Yazım Kuralları” bölümünde bazı uyarılara yer verilmiştir.

Bilimsel çalışmalarda künye verilirken makale adları tırnak içinde yazılır.

2.3.1.13. Tek Tırnak İşareti (‘ ’)

Tırnak içinde verilen cümlenin içinde yeniden tırnağa alınması gereken bir sözü, ibareyi belirtmek için kullanılır:

Edebiyat öğretmeni “Şiirler içinde ‘Han Duvarları’ gibisi var mı?” dedi ve Faruk Nafiz’in bu güzel şiirini okumaya başladı.

2.3.1.14. Denden İşareti (")

Bir yazıdaki maddelerin sıralanmasında veya bir çizelgede alt alta gelen aynı sözlerin, söz gruplarının ve sayıların tekrar yazılmasını önlemek için kullanılır:

a. *Etken fiil*

b. *Edilgen "*

2.3.1.15. Yay Ayraç ()

Cümledeki anlamı tamamlayan ve cümlenin dışında kalan ek bilgiler için kullanılır. Yay ayraç içinde bulunan ve yargı bildiren anlatımların sonuna uygun noktalama işareti konur:

Anadolu kentlerini, köylerini (Köy sözünü de çekinerek yazıyorum.) gezsek bile görmek için değil, kendimizi göstermek için geziyoruz. (Nurullah Ataç)

Özel veya cins isme ait ek, ayraçtan önce yazılır:

Yunus Emre'nin (1240?-1320)...

Tiyatro eserlerinde ve senaryolarda konuşanın hareketlerini, durumunu açıklamak ve göstermek için kullanılır:

İhtiyar – (Yavaş yavaş Kaymakam'a yaklaşır.) Ne oluyor beyefendi? Allah rızası için bana da anlatın... (Reşat Nuri Güntekin)

Alıntıların aktarıldığı eseri, yazarı veya künye bilgilerini göstermek için kullanılır:

Eşin var, aşyanın var, baharın var ki beklerdin

Kıyametler koparmak neydi ey bülbül, nedir derdin? (Mehmet Akif Ersoy)

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

Adam, akıllı (!) olduğunu söylüyor.

Bir bilginin şüpheyle karşılandığını veya kesin olmadığını gös-termek için kullanılan soru işareti yay ayraç içine alınır:

1496 (?) yılında doğan Fuzuli...

Bir yazının maddelerini gösteren sayı ve harflerden sonra kapama ayraç konur:

I) 1) A) a)

II) 2) B) b)

2.3.1.16. Köşeli Ayraç ([])

Ayraç içinde ayraç kullanılması gereken durumlarda yay ayraçtan önce köşeli ayraç kullanılır:

Halikarnas Balıkçısı [Cevat Şakir Kabaağaçlı (1886-1973)] en güzel eserlerini Bodrum 'da yazmıştır.

Metin aktarmalarında, çevirilerde, alıntılarda çalışmayı yapanın eklediği sözler için kullanılır:

“Eldem, Osmanlıda en önemli fark[in], mezar taşının şeklinde ortaya çık[tuğunu] söyledikten sonra...” (Hilmi Yavuz)

Kaynak olarak verilen kitap veya makalelerin künyelerine ilişkin bazı ayrıntıları göstermek için kullanılır:

Reşat Nuri [Güntekin], Çalığışu, Dersaadet, 1922. Server Bedi [Peyami Safa]

2.3.1.17. Kesme İşareti (')

Özel adlara getirilen iyelik, durum ve bildirme ekleri kesme işaretiyle ayrılır: *Kurtuluş Savaşı'nı, Atatürk'üm, Türkiye'mizin, Fatih Sultan Mehmet'e, Osmanlı Devleti'ndeki, Çanakkale Boğazı'nın, Samanyolu'nda, Sait Halim Paşa Yalısı'ndan, Resmî Gazete'de, Millî Eğitim Temel Kanunu'na, Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı'na vb.*

Belli bir kanun, tüzük, yönetmelik kastedildiğinde büyük harfle yazılan kanun, tüzük, yönetmelik sözlerinin ek alması durumunda kesme işareti kullanılır:

Yukarıda adı geçen Yönetmelik'in 2'nci maddesine göre... vb.

Özel adlar için yay ayraç içinde bir açıklama yapıldığında kesme işareti yay ayraçtan önce konur:

Yunus Emre'nin (1240?-1320), Yakup Kadri'nin (Karaosmanoğlu) vb.

Sonunda 3. teklik kişi iyelik eki olan özel ada, bu ek dışında başka bir iyelik eki getirildiğinde kesme işareti konmaz:

Amik Ovamızın bitki örtüsü, Kuşadamızdaki liman vb.

Kurum, kuruluş, kurul, birleşim, oturum ve iş yeri adlarına gelen ekler kesmeyle ayrılmaz:

Türkiye Büyük Millet Meclisine, Türk Dil Kurumundan, Danışma Kurulundan, Yürütme Kuruluna vb.

Özel adlara getirilen yapım ekleri, çokluk eki ve bunlardan sonra gelen diğer ekler kesmeyle ayrılmaz:

Türklük, Türkleşmek, Türkçe, Avrupalı, Konyalı, Bursalı, Ahmetler, Mehmetler, Yakup Kadriyer, Türklerin, Türklüğün, Türkçenin, Müslümanlıkta, Hristiyanlıktan, Atatürkçülüğün vb.

Kişi adlarından sonra gelen saygı ve unvan sözlerine getirilen ekleri ayırmak için konur:

Hanım'dan, Mahmut Efendi'ye, Türk Dil Kurumu Başkanı'na vb.

Kısaltmalara getirilen ekleri ayırmak için konur:

TDK'nin, ABD'de vb.

Sayılarla getirilen ekleri ayırmak için konur:

8'inci madde, 2'nci kat, 657'yle vb.

Belirli bir tarih bildiren ay ve gün adlarına gelen ekleri ayırmak için konur:
Başvurular 17 Aralık'a kadar sürecektir.

Seslerin ölçü ve söyleyiş gereği düştüğünü göstermek için kullanılır:
Güzelliğin on par'etmez
Bu bendeki aşk olmasa (Âşık Veysel)

Bir ek veya harften sonra gelen ekleri ayırmak için konur:
a'dan z'ye kadar

2.3.2. Noktalama İşaretlerinin Önemi, Tarihi ve Taşıdığı Değerler

Yazılı anlatımın işaretçileridir noktalama işaretleri. Sözlü anlatımda yani konuşurken neşemizi, öfkemizi, korkularımızı, şaşkınlığımızı, kısacası bütün duygu ve düşüncelerimizi sözcüklerle karşı tarafa iletiriz. Bu iletimin daha anlamlı olması için de jest, mimik, ses tonu ve vurgulardan yardım alırız. Ancak yazılı anlatımda bunları kullanamayız. İşte bu esnada noktalama işaretleri devreye girer. Nerede durduğumuzu, nerede soru sorduğumuzu, nerede şaşırdığımızı, seslendiğimizi noktalama işaretleriyle ortaya koyarız. Cümlelerin duraklama yerlerini belli eden noktalama işaretleri metin okuma çalışmalarında uygun bir seslendirme için gereklidir.

Noktalama işaretleri trafik işaretlerine benzetilir. Güvenli bir seyahat için trafik işaretlerinin önemi ne denli büyükse yazılı anlatımın anlaşılır olmasında da noktalama işaretlerinin önemi o kadar büyüktür. Doğru bir yere konan trafik levhası trafik kazalarını önler, yerinde kullanılan bir noktalama işareti ise anlam karmaşasını engeller.

Duygu ve düşünceleri daha anlaşılır bir hâle sokan noktalama işaretleri yazılı bir metindeki anlam karışıklıklarını önler. Bu durum metnin daha doğru okunmasını sağladığından okuyucuya da yardımcı olur. Anlaşılmayı kolaylaştıran etmenlerden biri anlamın açık olmasıdır. Anlaşılamayan bir şeyin öğrenilmesi çok zordur. Bu bakımdan noktalama işaretleri önemli bir yere sahiptir.

Noktalama işaretlerinin tarihini dilbilgini Aristophanes ile başlatmak mümkündür. Bunun yanı sıra bu işaretlerin düzenli bir şekilde kullanımı matbaanın bulunuşu ile 16. yüzyılda gerçekleşmiştir. Bizim edebiyatımızda noktalama işaretleri 19. yüzyıldan itibaren Avrupa'yı tanıdıktan sonra görülmeye başlamıştır. İlk defa Şinasi Şair Evlenmesi adlı oyununda bazı işaretlerden bahsetmiş, Şemsettin Sami ise Kamus-ı Türkî adlı sözlüğünde iki noktaya “nuktateyn”, virgüle “fasıla” demiştir.

Önceleri sadece düzyazı metinlerinde görülen noktalama işaretleri daha sonraları şiirlerde de kullanılmaya başlanmıştır. Servet-i Fünûn devrinde Tevfik Fikret şiirlerinde noktalama işaretlerine yer vermiş, Cumhuriyet döneminde ise söz konusu işaretlerin sayısı ve türleri artırılmıştır (Atasoy 2010, 280-286).

Noktalama işaretleri, ilk olarak karışıklığı engellemek için kullanılmış, daha sonraları ise duygu ve düşüncelerin yazılı ifadeyle aktarımında yardımcı rol üstlenmişlerdir. Türkçe de dâhil olmak üzere birçok dilde farklı şekillerde olsa bile ifade edileni anlaşılır kılma amacıyla kullanılan işaretler vardır. Dilimizde ilk kez Tanzimat döneminde kullanılan noktalama işaretleri Edebiyat-ı Cedide akımı sanatçıları tarafından daha özenle kullanılmıştır. Bu özen neticesinde edebiyat ve basın dünyasında da bu işaretlerin kullanımının yerleşmesi sağlanmıştır.

Noktalama işaretlerinin kullanım yerlerine göre ses, yazım ve anlam değeri olmak üzere birtakım görevler üstlenirler (Ağca 1999, 97).

Bir noktalama işareti; sesli okuma ve konuşmadaki sesin hızında, şiddetinde, tonunda değişiklik yapılması gereken yerlerde kullanılıyorsa bu işaretin ses değeri vardır. Örneğin cümle sonuna konulan soru işareti okuma ve konuşmanın hızını sıfıra indirerek tam bir nefes alma imkânı verir.

Noktalama işareti; yazılı ifadenin yazımında değişiklik yapılması gereken yerlerde kullanıldığında, bu işaretin yazım değeri vardır. Mesela, cümle sonundaki soru işaretinden sonra yeni cümlenin birinci kelimesinin ilk harfi büyük temel harf şeklinde yazılır.

Noktalama işaretlerinin tamamı anlam değerine sahiptir. Örneğin soru işareti, ifade edilen soru ile ilgili karşı tarafın düşünmesini sağlar.

2.4. İlköğretim Türkçe Dersi 6, 7, 8. Sınıflar Öğretim Programında Yer Alan Yazma Yöntem ve Teknikleri

2.4.1. Not Alma

Bu yöntemde amaç, öğrencilerin okuduklarında ve dinlediklerindeki önemli kısımları fark edip sistemli bir çalışma becerisi kazanmalarını sağlamaktır.

Not almanın ilk işlevi hatırlatmaktır. Dolayısıyla not alınırken ayrıntılara girilmemeli, dinlenen olduğu gibi değil, kişiye özgün ifadelerle yazılmalıdır.

2.4.2. Özet Çıkarma

Özet çıkarmada amaç, öğrencilerin anladıklarını az ve öz bir şekilde anlatma becerilerini geliştirerek onlara düzenli bir çalışma alışkanlığı kazandırmaktır.

Özet çıkarılırken dikkat edilmesi gereken bazı noktalar vardır: Özeti öğrencilere özgün ifadelerden oluşması, tekrarlardan kaçınılması, süslü ifadelerden uzak durulması, kişisel düşüncelere yer verilmemesi, eserin iyi bir şekilde anlaşılması... Okunan metin sınıf ortamında öğretmen tarafından özetlendikten sonra bu hususta öğrenciler bilgilendirilir.

2.4.3.Boşluk Doldurma

Boşluk doldurmada amaç, öğrencilerin okuduklarını, dinlediklerini, izlediklerini anlamaları ve anladıklarını uygun bir şekilde anlatma becerilerini geliştirmektir.

Boşluk doldurmanın uygulama şekli şu şekildedir: İlk olarak öğrencilere cümleler hâlinde boşluklar bırakılan metinler dağıtılır. Öğrenciler ise metne uygun ifadelerle bu boşlukları doldurur.

2.4.4. Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma

Kelime ve kavram havuzundan seçerek yazmada amaç öğrencilerin kelime, kavram, atasözü ve deyimleri anlatımlarında kullanarak söz varlıklarını zenginleştirmelerini sağlamaktır.

Bu çalışmanın uygulama şekli şu şekildedir: Öğretmen tarafından kelime, kavram, atasözü ve deyimlerden oluşturulan havuz kâğıda ya da tahtaya yazılarak öğrencilere verilir. Öğrenciler ise belirledikleri yazma konusuyla ilgili olarak bu sözcüklerden uygun olanlarını seçer.

2.4.5. Serbest Yazma

Serbest yazmada amaç, öğrencilerin herhangi bir konudaki duygu, düşünce ve hayallerini yazmalarını sağlamak ve böylece yazılı anlatım becerilerini geliştirmektir.

Serbest yazmada öğrenciler seçtikleri bir konu hakkındaki düşüncelerini şiir, hikâye, masal vb. türde yazarlar.

2.4.6. Kontrollü Yazma

Burada amaç, kelimelerin, cümle yapıları ve ifade kalıplarının Türkçenin kurallarına uygun şekilde yazılmasıdır.

Bu yöntem çeşitli şekillerde yapılabilir:

Öğrenciler kendilerine verilen metinde yer alan anahtar kelimeleri kullanır ve yeni bir metin oluşturur.

Bir paragraftaki cümlelerin yeri değiştirilir ve öğrencilerden bu paragrafı yeniden düzene koymaları istenir.

Öğretmen veya öğrenciler tarafından çeşitli sorular oluşturulur. Bu sorulara verilen cevaplarla anlamlı bir metin oluşturulur.

2.4.7. Güdümlü Yazma

Güdümlü yazmada amaç, öğrencilerin bir konu hakkındaki duygularını ve düşüncelerini etkili bir şekilde anlatma becerilerini geliştirmelerini sağlamaktır.

Bu çalışmanın uygulama şekli şu şekildedir: Öğrenciler bir konu hakkında ğretmen tarafından bilgilendirilir. Bu konu sınıf ortamında değerlendirildikten sonra konu hakkında edinilen bilgiler yazılı olarak ifade edilir.

2.4.8. Yaratıcı Yazma

Yaratıcı yazmanın amacı öğrencilerin yaratıcılıklarını ve yazma becerilerini geliştirmektir.

Bu yöntemde uygulama şu şekilde gerçekleşmektedir: Yaratıcı yazma çalışmaları daha çok roman, hikâye, şiir türlerinde kullanılır. Öğretmen ya da öğrenciler tarafından bir konu seçilir ve bu konuyla ilgili bir yazma çalışması yapılır. Seçilen konu boş bir kğıdın ortasına yazılır. Bilinç altında konuyla ilgili olan her şey kğıttaki boş kısımlara yazılır. Buralara yazılan kelimeler alt alta sıralanır ve bunların arasında bağlantı kurulur. Daha sonraki aşamada konunun hangi yönüyle ilgili çalışılacağına karar verilir. Son olarak öğrenciler kendi birikimlerinden hareketle yazılarını yazarlar.

2.4.9. Metin Tamamlama

Metin tamamlamada amaç, öğrencilerin okuduklarından hareketle duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirerek onların fikir yürütme becerilerini geliştirmektir.

Bu yöntemde uygulama şu şekilde gerçekleşmektedir: Olay ya da düşünce ağırlıklı bir metnin bölümlerinden birkaç tanesi öğrencilere verilir. Öğrenciler okuduklarından hareketle metnin geneline uygun olacak şekilde metni tamamlar.

2.4.10. Tahminde Bulunma

Burada amaç öğrencilerin yorum yapma ve fikir yürütme becerilerini geliştirmektir.

Bu yöntem metin tamamlamaya benzemektedir. Ancak bu yöntemde metnin sadece sonucuna değil, metnin öncesine yönelik tahminlerde de bulunulur. Öğrenciler dinlediklerinin, izlediklerinin, okuduklarının öncesine, gelişimine ve sonucuna bakarak birtakım tahminlerde bulunur ve yazma çalışmaları yapar.

2.4.11. Bir Metni Kendi Kelimeleriyle Yeniden Oluşturma

Bir metni kendi kelimeleriyle oluşturmada amaç, öğrencilerin kendilerine özgü ifade şekillerini geliştirmektir.

Bu çalışmada ilk olarak öğrencilere düşünceye veya olaya dayalı bir metin verilir. Öğrenciler metindeki düşünce ve olayları kavrar. Son olarak metni kendi ifadeleriyle yeniden oluştururlar.

2.4.12. Bir Metinden Hareketle Yeni Bir Metin Oluşturma

Burada amaç öğrencilerin yazmaya yatkın oldukları türü belirleyerek becerilerini o yönde geliştirmektir.

Bu yöntemde öğrencilere hikâye, şiir, deneme vb. türde bir metin okutulur ya da dinletilir. Öğrenciler bu metinden hareketle duygu ve düşüncelerini geliştirerek farklı türde yeni bir metin oluşturur.

2.4.13. Duyulardan Hareketle Yazma

Burada amaç öğrencilerin algılama güçlerini ve dikkatlerini geliştirmektir.

Bu yöntemde öğrencilere müzik dinletmek, çizilen bir resim hakkında konuşmak gibi onların duyularını harekete geçirecek etkinlikler yapılır.

2.4.14. Grup Olarak Yazma

Burada amaç, öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirerek grup bilinci kazanmalarını sağlamaktır.

Bu yöntemde uygulama şu şekilde gerçekleşmektedir: İlk olarak sınıf küçük gruplara ayrılır. Her gruba farklı bir yazma konusu verilir. Grup üyelerini her biri konunun farklı bir yönünü ele alır. Son olarak gruplar yazdıklarını birleştirerek düzenli bir metin hâline getirir.

2.4.15. Eleştirel Yazma

Eleştirel yazmada amaç öğrencilerin olay ve durumlara tarafsız bakabilme, yorum yapabilme, fikir ve çözüm üretebilme becerilerini geliştirmektir.

Sınıf ortamına getirilen bir olay öğrenciler tarafından tarafsız bir şekilde anlatılır.

2.5. İlköğretim 1-5 ve 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Noktalama İşaretleri ve Yazım Kuralları

Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki temel yaklaşım öğrencilerin kazanımlar ve etkinlikler yoluyla dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma becerilerini geliştirmektir. Böylece öğrenciler Türkçe Dersi Öğretim Programı ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanacaklardır.

Ortaokul Türkçe imtihan sorularına ilişkin 1611 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanan genelgede kompozisyon konusunda V. ve VI. maddeye göre “Kompozisyon çalışmalarının amacı öğrencilerin belli yerlerde ve zamanlarda değil, hayatın bütün etkinliklerinde gerektiği gibi anlatma, yazma gücü ve alışkanlıklarını kazanmaları olduğuna göre, not bareminde en aşağı %40 yer verilmesi istenen yazılı anlatım değerlendirilirken yalnız “Kompozisyon” sorusunun cevabı değil; belli bir oranda imtihan kâğıdının bütünü, söz dizimi, imla, noktalama, anlatım açılarından değerlendirilmelidir (Soysal 2004, 545).

Türkçe Dersi Öğretim Programı, okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma temel dil becerileri ile dil bilgisinden oluşmaktadır. İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı temel dil becerilerinden “yazma” başlığı altındaki 6. amaç ve kazanım şöyledir:

Yazım ve noktalama kurallarını uygulama.

5. sınıfta ele alınacak yazım kuralları şunlardır:

1. Büyük harflerin kullanımı

Dil, din, gezegen, yıldız, savaş, devir, çağ ve kurum adlarının ilk harfi büyük yazılır.

2. Soru edatı “mi” ile “de” ve “ki” bağlaçlarının yazımı.

Bu sınıfta ele alınacak noktalama kuralları ise şu şekildedir:

1- Nokta (.)

Nokta, kısaltmalarda kullanılır.

2- Virgül (,)

Virgül, yüklemleri ve tümleçleri ayırmada kullanılır.

3- İki nokta (:)

İki nokta açıklamada ve örnek vermede kullanılır.

4- Üç nokta (...)

Üç nokta tamamlanmamış cümlelerin sonunda kullanılır.

5- Ünlem (!)

Ünlem işaretini, seslenme, hitap, uyarı sözlerinden sonra ve anlık duygulara dikkat çekmede kullanılır.

6- Kısa çizgi (-)

Kısa çizgi, ilişkili sözcükler arasında kullanılır.

7- Tırnak işareti (“ ”)

Tırnak işareti alıntılarda kullanılır.

8- Kesme işareti (')

Kesme işareti, kısaltmaların ve sıralama bildiren sayıların aldığı ekleri ayırmada kullanılır.

9- Noktalı virgül (;)

Noktalı virgül, birbirine bağlı cümleleri ayırmada kullanılır.

10- Uzun çizgi (-)

Uzun çizgi konuşmaları belirtmek için kullanılır.

11- Yay ayraç (())

Parantezi, bir önceki kavramı açıklamak için kullanılır.

12- Denden İşareti (”)

Denden işareti tekrarlarda kullanılır.

6. sınıfta ele alınacak yazım kuralları şunlardır:

1-Kalınlık-incelik uyumu, ünsüz benzeşmesi ve ünlü düşmesine uğrayan kelimelerin, yazımı karıştırılan kelimelerin (hiçbir, hiçbir şey, herhangi bir, her şey), soru eki mi'nin, bağlaç olan de ve ki'nin, kısaltmalar ve kısaltmalara getirilen eklerin yazımı

2- Sayıların yazımı

Sayılar metin içinde yazıyla yazılır.

Birden fazla kelimededen oluşan sayılar ayrı yazılır.

Romen rakamları ancak yüzyıllarda, hükümdar adlarında, tarihlerde ayların yazılışında, kitap ve dergi ciltlerinde ve kitapların asıl bölümlerinden önceki sayfaların numaralandırılmasında kullanılabilir.

Sıra sayıları yazıyla ve rakamla gösterilebilir. Rakamla gösterilmesi durumunda ya rakamdan sonra bir nokta konur ya da rakamdan sonra kesme işareti konularak derece gösteren ek yazılır.

Üleştirme sayıları rakamla değil yazıyla belirtilir.

3- Büyük harflerin kullanımı

Dizeler genellikle büyük harfle başlar.

Özel adlar büyük harfle başlar.

Belirli bir tarih bildiren ay ve gün adları büyük harfle başlar. (MEB, 2006: 36)

Bu sınıfta ele alınacak noktalama kuralları ise şu şekildedir:

1- 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.

2- Virgül (,)

Anlama güç kazandırmak için tekrarlanan kelimeler arasına konur.

Tırnak içinde olmayan aktarma cümlelerinden sonra konur.

Konuşma çizgisinden önce konur.

Kendisinden sonraki cümleye bağılı olarak ret, kabul veya teşvik bildiren hayır, yok, evet, peki, pekâlâ, tamam, olur, hayhay, başüstüne, öyle, 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.

3- Noktalı virgül (;)

Cümle içinde virgüllerle ayrılmış tür veya takımları birbirinden ayırmak için konur.

4- İki nokta (:)

Edebî eserlerdeki karşılıklı konuşmalarda, konuşan kişinin adından sonra konur.

5- 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.

6- Kısa çizgi (-)

Dil bilgisinde ekleri ayırmak için konur.

Fiil kök ve gövdelerini göstermek için kullanılır.

Eklerin başına konur.

7- Eğik çizgi (/)

Yan yana yazılması gereken durumlarda mısraların arasına konur.

Adres yazarken apartman numarası ile daire numarası arasına ve semt ile şehir arasına konur.

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

Dil bilgisinde eklerin farklı biçimlerini göstermek için kullanılır.

8- Tırnak işareti (“ ”)

Özel olarak belirtilmek istenen sözler tırnak içine alınır.

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

9- 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 ayraç konur.

10- 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.

Sayılarla getirilen ekleri ayırmak için konur (MEB, 2006: 36-37).

7. sınıfta ele alınacak yazım kuralları şu şekilde belirtilmiştir:

1- Yazımı karıştırılan kelimelerin (hiçbir, hiçbir şey, herhangi bir, her şey vd.) yazımı.

2- Sayıların yazımı

Notayı niteleyen sayılar ayrı yazılır.

Oyun adlarını niteleyen sayılar bitişik yazılır.

3- 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 (MEB, 2006: 38).

Bu sınıfta ele alınacak noktalama kuralları ise şu şekildedir:

1- Nokta (.)

Bibliyografik künyelerin sonlarına konur.

2- Virgül (,)

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

3- İki nokta (:)

Genel Ağ adreslerinde kullanılır.

4- 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.

5- Soru işareti (?)

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

6- Ünlem işareti (!)

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

7- Kısa çizgi (-)

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

8- Eğik çizgi (/)

Genel Ağ adreslerinde kullanılır.

9- 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 şüpheyile karşılandığını veya kesin olmadığını göstermek için kullanılan soru işareti yay ayraç içine alınır.

10- Köşeli ayraç ([])

Ayraç içinde ayraç kullanılması gereken durumlarda yay ayraçtan önce kullanılır.

11- Kesme işareti (')

Şiirde seslerin ölçü dolayısıyla düştüğünü göstermek için kullanılır (MEB, 2006:38-39).

8. sınıfta ele alınacak noktalama işaretleri şu şekildedir:

1- 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- Noktalı virgül (;)

Öğeleri arasında virgül bulunan sıralı cümleleri birbirinden ayırmak için konur.

3- Kısa çizgi (-)

Ara sözleri ve ara cümleleri ayırmak için kullanılır (MEB, 2006: 40).

2.6. İlköğretim 1-5 ve 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Temel Dil Becerilerinden “Yazma” Başlığı Altındaki Amaç ve Kazanımlara İlişkin Etkinlikler

5. Sınıf Amaç ve Kazanımlar

Yazım ve noktalama kurallarını uygulama

1. Yazılarında noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanır.
2. Yazılarında imlâ kurallarını uygular.

Etkinlikler:

Gizli Kelimeyi Bul: Metinde bulunan boşlukları öğrenciler uygun sözcüklerle tamamlar (9. kazanım).

Beni Bul: Öğrenciler metinde koyu renkte yazılan sözcüklerin hangi adın yerine kullanıldığı bulur (9. kazanım).

Atasözünü Bul: Öğrenciler karışık olarak verilen kelimeleri birleştirerek atasözleri oluşturur (6. kazanım).

Kelime Türünü Bul: Metinde bulunan boşlukları öğrenciler uygun kelime türleriyle tamamlar (9. kazanım).

Cümleyi Tamamla; Öğrenci etkinlikteki cümleleri ayrı yazılan “de” ya da bitişik yazılan “-de” ile tamamlar (6. kazanım).

Deyimleri Bul: Öğrenciler karışık olarak verilmiş kelimelerden yararlanarak deyimleri tamamlar (6. kazanım).

Beni Tamamla: Öğretmen öğrencilere çalışma kâğıtlarını dağıtır. Öğrenciler ise boşlukları uygun kelimelerle doldurur (6. kazanım).

6. Sınıf Amaç ve Kazanımlar

Yazım ve noktalama kurallarını uygulama

1. Yazım kurallarını kavrayarak uygular.
2. Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır.

Etkinlikler:

Geldimde 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)

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).

Macera Peşinde: Öğrenciler birer noktalama işareti belirler, onu bir kahramanın yerine koyarak maceralarını hikâye şeklinde yazar (2. kazanım).

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 işaretlerin temsilcilerinin ayağa kalkması için duraklar (2. kazanım).

Dil bilgisinde noktalama işaretleri: Eklerin yazımında, fiil kök ve gövdelerinin gösteriminde kısa çizginin kullanımına dikkat çekilir (2. kazanım).

7. Sınıf Amaç ve Kazanımlar

Yazım ve noktalama kurallarını uygulama

1. Yazım kurallarını kavrayarak uygular.
2. Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır.

Etkinlikler:

Yerimi Kaybettim, Bulur musun?: Noktalama işaretleri kullanılmamış bir metne uygun noktalama işaretleri konur.

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.

8. Sınıf Amaç ve Kazanımlar

Yazım ve noktalama kurallarını uygulama

1. Yazım kurallarını kavrayarak uygular.
2. Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır.

Etkinlikler:

Boşluk doldurma: Noktalama işaretleri kullanılmamış bir metne uygun noktalama işaretleri konur (2. kazanım).

2.7. Benzer Çalışmalar

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretleri ile yazım kurallarını uygulayabilme düzeyinin incelendiği betimsel nitelikteki bir alan araştırmasında (Bağcı 2011) veri toplamak amacıyla ilköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarından seçilen iki metin kullanılmıştır. Bu metinlerde belirlenmiş olan noktama işaretlerinin yerleri boş bırakılarak öğrencilerden bu boşlukları uygun noktalama işaretleriyle doldurmaları istenmiştir. Daha sonra yine aynı metinler üzerindeki yazım yanlışları bulunan kelimelerin belirlenerek öğrencilerden bu yazım yanlışlıklarının düzeltilmesi istenmiştir. Elde edilen bulgular sonunda öğrencilerin noktama işaretleri ile yazım kurallarını uygulayabilme başarısı belirlenmeye çalışılmıştır.

Başka bir çalışmada (Karagül 2010) ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretlerini kullanabilme ve yazım kurallarını uygulayabilme becerileri ve Türkçe dersine ilişkin tutumları araştırılmıştır. Bu doğrultuda öğrencilere farklı türlerde yazma çalışmaları yaptırılmıştır. Öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumları ile noktalama işaretlerini kullanabilme ve yazım kurallarını uygulayabilme düzeyleri arasındaki ilişkiyi saptayabilmek amacıyla SPSS programından faydalanılmıştır. Araştırma neticesinde öğrencilerin belirtilen noktalama işaretlerini kullanabilme ve yazım kurallarını uygulayabilme becerilerinin beklenen düzeyin altında kaldığı ve Türkçe dersine ilişkin tutumlarının, “iyi” düzey ile “çok iyi” düzey arasında değiştiği belirlenmiştir.

Türkçe Eğitimi Bölümü öğrencilerinin yazım başarılarının incelendiği bir çalışmada (Topuzkamaş 2009) araştırmacı tarafından bir metin seçilerek metin üzerinde kasten yazım yanlışları yapılmış ve öğrencilerden hatalı yazıldığını düşündükleri sözlerin doğrusunu yazmaları istenmiştir. Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü’nde öğrenim gören 1, 2, 3 ve 4.

sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bu araştırmada öğrencilerin bazı yazım kurallarını uygulamada oldukça eksik olduğu neticesine varılmıştır. Çalışmada 2 ve 4. sınıf öğrencilerinin 1. sınıf öğrencilerine göre, 4. sınıf öğrencilerinin de 3. sınıf öğrencilerine göre daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Ayrıca yapılan t-testi sonuçlarına göre kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının değerlendirildiği bir çalışmada (Arıcı ve Ungan 2008) “Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği” kullanılarak yazılı anlatım uygulama çalışması yapılmıştır. Araştırma sonunda, öğrencilerin daha çok yazım, kelime ve noktalama yanlışı yaptığı tespit edilmiştir. Ayrıca cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzeyin de yazılı anlatım konusunda önemli rol oynadığı ortaya çıkmıştır.

Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarına ulaşma düzeyinin incelendiği bir çalışmada (Erdem 2007) veriler, öğrencilere uygulanan tutum ölçeği, sosyo-ekonomik durum anketi, yazım ve noktalama kurallarına uyulmadan verilen metin gibi araçlar yardımıyla elde edilmiştir. Verilerin incelenmesi sonucunda yazım ve noktalama kuralları arasında, yazım kurallarının lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerin tutum puanları ile yazım ve noktalama kurallarını uygulama düzeyleri arasında düşük düzeyde, olumlu ve anlamlı korelasyonların olduğu tespit edilmiştir.

İlköğretim öğrencilerinin yazım kurallarını kullanma düzeylerinin belirlenmeye çalışıldığı bir araştırmada (Bayram ve Erdemir 2006) Amasya merkezinde bulunan 15 ilköğretim okulunun 6, 7 ve 8.sınıfında okuyan ve rastgele seçilen 450 öğrenciyi kapsayan bir istatistik çalışmasıyla elde edilen veriler kullanılmıştır. Çalışmada ilk olarak, öğrencilere dikte ettirilecek olan metin hazırlanmıştır. Çalışma sonunda elde edilen bulgular, tablolar ve grafikler eşliğinde verilerek bu verilerle ilgili yorum ve değerlendirmeler ve bunlarla ilgili olarak varılan sonuçlar da maddeler hâlinde belirtilmiştir. Neticede ilköğretimin ikinci kademedeki öğrencilerin yazım seviyelerinin beklenen düzeyin altında olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarını uygulama beceri düzeylerinin incelendiği bir başka araştırmada (Uludağ 2002) ilköğretim ikinci kademe

öğrencilerinin kompozisyon metinleri incelenmiş ve konu ile ilgili elde edilen veriler yüzde ve frekans üzerinden değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazım ve noktalama kuralları becerilerinde ciddi problemler olduğu tespit edilmiştir.

Bazı yazım kurallarını uygulama becerilerinin incelendiği bir diğer araştırmada (Uludağ 2002) eğitim fakültesi ikinci sınıf öğrencilerinin işitme yoluyla metin oluştururken yazım kurallarından “dE” ve “ki” bağlacı ile “mP” soru ekini uygulama becerileri, kayıtlı oldukları program ve cinsiyete göre incelenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Öğretmen Adaylarının Bazı Yazım Kurallarını Uygulama Beceri Düzeyi Tespit Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda Eğitim Fakültesi ikinci sınıf öğrencilerinin, kayıtlı oldukları programa ve cinsiyete göre “dE” ve “ki” bağlacı ile “mP” soru ekini uygulama beceri düzeylerinin farklılık gösterdiği bulunmuştur.

3. AMAÇ, YÖNTEM VE ÇALIŞMA GRUBU

3.1. Amaç

Noktalama ve yazım, anlatımın en önemli unsurlarından biridir. Nasıl ki konuşma dilinde etkili olabilmek, daha iyi anlaşılabilmek için jest ve mimiklerimize başvuruyorsak yazı dilinde de etkinliğimizi artırmak için noktalama işaretlerine ve imlaya başvururuz. Ancak kullandığımız noktalama işaretlerinin ve imlanın etkili olabilmesi için öncelikle onların görevleri ve kullanılması gereken yerler hakkında fikir sahibi olmalıyız. “Söz uçar, yazı kalır.” Bu nedenle yazı dilinin kurallarına gereken hassasiyeti göstermeliyiz.

Yaptığımız bu araştırmanın amacı; 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin işitme yoluyla metin oluştururken noktalama işaretlerinden; *nokta, virgül, soru işareti, ünlem, iki nokta, noktalı virgül, üç nokta, kısa çizgi, kesme işareti* ile yazım kurallarından; *bağlaç olan dE, bağlaç olan ki, mİ soru eki ve büyük harfi* kullanma beceri düzeylerini tespit etmektir.

3.2. Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada, araştırılmak istenen problemin mevcut durumunu ortaya koymaya yönelik olan *betimsel yöntem* kullanılmıştır.

3.3. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2012-2013 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde İstanbul’un Bağcılar ilçesinde bulunan Mahmutbey İlköğretim Okulu’nda öğrenim gören 404 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin sınıfları ve sayıları şu şekildedir:

Tablo 1
Çalışma Örneklerinin Dağılımı

<i>Sınıf Seviyesi</i>	<i>Mahmutbey İ.</i>
5	77
6	107
7	96
8	124
Toplam	404

Tablo 1'e göre Mahmutbey İlköğretim Okulu'nda 5. sınıfta 77, 6. sınıfta 107, 7. sınıfta 96, 8. sınıfta 124 olmak üzere toplamda 404 öğrenci bulunmaktadır.

4. ARAŞTIRMA SORULARI, VERİLERİN TOPLANMASI VE ANALİZİ

4.1. Araştırma Soruları

1- Öğrencilerin -seçilmiş bazı- noktalama işaretlerini kullanabilme beceri düzeyleri nedir?

2- Öğrencilerin -seçilmiş bazı- yazım kurallarını uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

3- Cinsiyetlerine göre öğrencilerin bazı noktalama işaretlerini (a- nokta, b- virgöl, c- soru işareti, d- ünlem, e- iki nokta, f- noktalı virgöl, g- üç nokta, h-kısa çizgi, ı- kesme işareti) kullanabilme ve yazım kurallarını (j- büyük harfin kullanımı, k- bağlaç olan dE, l- bağlaç olan ki, m- soru eki mİ) uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

4- Sınıf seviyelerine göre öğrencilerin bazı noktalama işaretlerini (a- nokta, b- virgöl, c- soru işareti, d- ünlem, e- iki nokta, f- noktalı virgöl, g- üç nokta, h-kısa çizgi, ı- kesme işareti) kullanabilme ve yazım kurallarını (j- büyük harfin kullanımı, k- bağlaç olan dE, l- bağlaç olan ki, m- soru eki mİ) uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

5- Geldiği coğrafi bölgeye göre öğrencilerin bazı noktalama işaretlerini (a- nokta, b- virgöl, c- soru işareti, d- ünlem, e- iki nokta, f- noktalı virgöl, g- üç nokta, h-kısa çizgi, ı- kesme işareti) kullanabilme ve yazım kurallarını (j- büyük harfin kullanımı, k- bağlaç olan dE, l- bağlaç olan ki, m- soru eki mİ) uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

6- Kardeş sayılarına göre öğrencilerin bazı noktalama işaretlerini (a- nokta, b- virgöl, c- soru işareti, d- ünlem, e- iki nokta, f- noktalı virgöl, g- üç nokta, h-kısa çizgi, ı- kesme işareti) kullanabilme ve yazım kurallarını (j- büyük harfin kullanımı, k- bağlaç olan dE, l- bağlaç olan ki, m- soru eki mİ) uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

7- Anne eğitim durumlarına göre öğrencilerin bazı noktalama işaretlerini (a- nokta, b- virgül, c- soru işareti, d- ünlem, e- iki nokta, f- noktalı virgül, g- üç nokta, h-kısa çizgi, ı- kesme işareti) kullanabilme ve yazım kurallarını (j- büyük harfin kullanımı, k- bağlaç olan dE, l- bağlaç olan ki, m- soru eki mİ) uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

8- Anne mesleğine göre öğrencilerin bazı noktalama işaretlerini (a- nokta, b- virgül, c- soru işareti, d- ünlem, e- iki nokta, f- noktalı virgül, g- üç nokta, h-kısa çizgi, ı- kesme işareti) kullanabilme ve yazım kurallarını (j- büyük harfin kullanımı, k- bağlaç olan dE, l- bağlaç olan ki, m- soru eki mİ) uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

9- Baba eğitim durumlarına göre öğrencilerin bazı noktalama işaretlerini (a- nokta, b- virgül, c- soru işareti, d- ünlem, e- iki nokta, f- noktalı virgül, g- üç nokta, h-kısa çizgi, ı- kesme işareti) kullanabilme ve yazım kurallarını (j- büyük harfin kullanımı, k- bağlaç olan dE, l- bağlaç olan ki, m- soru eki mİ) uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

10- Baba mesleğine göre öğrencilerin bazı noktalama işaretlerini (a- nokta, b- virgül, c- soru işareti, d- ünlem, e- iki nokta, f- noktalı virgül, g- üç nokta, h-kısa çizgi, ı- kesme işareti) kullanabilme ve yazım kurallarını (j- büyük harfin kullanımı, k- bağlaç olan dE, l- bağlaç olan ki, m- soru eki mİ) uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

4.2. Verilerin Toplanması

Araştırmada öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini belirlemek üzere dikte etme tekniğinden yararlanılmıştır.

Dikte, dinlenen bir metnin yazıya geçirilmesidir. Dikte, öğrencilere yazım ve noktalama kurallarına uygun bir yazım becerisi kazandırması bakımından önemlidir. Öğrencilere haftada iki gün onar dakika yaptırılacak dikte çalışmaları, yazma, telaffuz, sözcük dağarcığı vb. alanlarda dikkate değer gelişim sağlamaktadır (Yangın 2002, 124).

Çalışmada araştırılmak istenen noktalama işaretleri: *Nokta, virgül, soru işareti, ünlem, iki nokta, noktalı virgül, üç nokta, kısa çizgi, kesme işareti*; yazım kuralları ise *büyük harfin kullanımı, bağlaç olan dE ve ki ile soru eki olan mİ* olarak belirlenmiştir. İlk olarak ortaokul öğrencilerinin seviyelerine uygun olan ve araştırma için uygun nitelikte bir metin hazırlanmıştır. Bu metnin öğrenci düzeyine uygunluğu ve araştırılmak istenen konuyu ölçebilme düzeyi konularında uzman görüşlerine başvurulmuş ve söz konusu metin yapılacak çalışma için uygun bulunmuştur. Metin, ortaokul sınıflarında öğrencilere dikte ettirilip uygulama sonunda kâğıtlar toplanmıştır. Öğrencilerin yazdıkları kâğıtlar tek tek okunarak *belirlenen noktalama işaretlerini kullanabilme ve yazım kurallarını uygulayabilme* becerileri incelenmiş ve yaptıkları hatalar kâğıt üzerinde işaretlenip sayısal olarak tespit edilmiştir.

4.3. Verilerin Analizi

İlk olarak uygulama sonucu elde edilen veriler bilgisayara aktarılmıştır. Daha sonra bu veriler SPSS programı ile değerlendirilip öğrencilerin bazı noktalama işaretlerini kullanabilme ve yazım kurallarını uygulayabilme düzeyleri ve bu düzeyin bazı değişkenlere göre değişip değişmediği tespit edilmiştir. Öğrencilerin belirlenen noktalama işaretlerini kullanabilme ve yazım kurallarını uygulayabilme beceri düzeylerini belirlemek için ANOVA testi uygulanmış, test sonucunda ulaşılan değerler tablolar hâlinde ortaya konulmuştur.

5. BULGULAR

5.1. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın ilk problemini “Öğrencilerin -seçilmiş bazı- noktalama işaretlerini kullanabilme ve yazım kurallarını uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?” sorusu oluşturmaktadır. Bu alt probleme ilişkin verilere bakılıp ilköğretim 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin dikte ettirilen metinlerde belirlenen noktalama işaretlerini kullanabilme ve yazım kurallarını uygulayabilme beceri düzeyleri incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Öğrencilerin söz konusu noktalama işaretlerini doğru ve yanlış kullanma sayıları yüzde ve frekans olarak Tablo 2’de şu şekilde belirtilmiştir:

Tablo 2
Öğrencilerin Bazı Noktalama İşaretlerini Doğru
Kullanma Düzeyi Puanlarının Yüzde ve Frekans Dağılımları

Noktalama İşaretleri	Doğru Uygulayanlar		Yanlış Uygulayanlar	
	f	%	F	%
Nokta	37	9.2	367	90.8
Virgöl	5	1.2	399	98.8
Soru işareti	66	16.3	338	83.7
Ünlem	42	10.4	362	89.6
İki nokta	16	4.0	388	96
Noktalı virgöl	1	0.2	403	99.8
Üç nokta	131	32.4	273	67.6
Kısa çizgi	53	13.1	351	86.9
Kesme işareti	57	14.1	347	85.9

Öğrencilere dikte ettirilen metinde 19 adet nokta, 8 adet virgöl, 7 adet soru işareti, 2 adet ünlem, 7 adet iki nokta, 2 adet noktalı virgöl, 1 adet üç nokta, 1 adet kısa çizgi, 3 adet ise kesme işareti yer almaktadır.

Tablo 2’ye göre noktayı araştırmaya katılan 404 öğrenciden 37’si (%9,2), virgülü 5’i (%1.2), soru işaretini 66’sı (%16.3), ünlemi 42’si (%10.4), iki noktayı 16’sı (%4), noktalı virgülü 1’i (%0.2), üç noktayı 131’i (%32.4), kısa çizgiyi 53’ü (%13.1), kesme işaretini ise 57’si (%14.1) doğru uygulamıştır. Yine araştırmaya katılan 404 öğrenciden 367’si (%90.8), virgülü 399’u (%98.8), soru işaretini 338’i (%83.7), ünlemi 362’si (%89.6), iki noktayı 388’i (%96), noktalı virgülü 403’ü

(%99.8), üç noktayı 273'ü (%67.6), kısa çizgiyi 351'i (%86.9), kesme işaretini ise 347'si (%85.9) yanlış uygulamıştır.

5.2. İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci problemini “*Öğrencilerin -seçilmiş bazı- yazım kurallarını uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?*” sorusu oluşturmaktadır. Bu alt probleme ilişkin verilere bakılıp ilköğretim 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin belirlenen yazım kurallarını dikte ettirilen metinlerde doğru uygulayıp uygulayamadıkları incelenmiş ve veriler değerlendirilmiştir. Öğrencilerin söz konusu yazım kurallarını doğru ve yanlış uygulama sayıları yüzde ve frekans olarak Tablo 3'te şu şekilde belirtilmiştir:

Tablo 3
Öğrencilerin Bazı Yazım Kurallarını Doğru
Uygulama Düzeyi Puanlarının Yüzde ve Frekans Dağılımları

Yazım Kuralları	Doğru Uygulayanlar		Yanlış Uygulayanlar	
	f	%	f	%
Büyük harfin yazımı	7	1.7	397	98.3
dE bağlacının yazımı	87	21.5	317	78.5
ki bağlacının yazımı	1	0.2	403	99.8
mİ soru ekinin yazımı	131	32.4	273	67.6

Öğrencilere dikte ettirilen metinde 53 adet büyük harf, 4 adet bağlaç olan dE, 4 adet bağlaç olan ki ve 4 adet soru eki olan mİ yer almaktadır.

Tablo 3'e göre büyük harfi öğrencilerden 7'si (%1.7), dE bağlacını 87'si (%21.5), ki bağlacını 1'i (%0.2), mİ soru ekini ise 131'i (%32.4) doğru uygulamıştır. Yine tabloya göre büyük harfi öğrencilerden 397'si (%98.3), dE bağlacını 317'si (%78.5), ki bağlacını 403'ü (%99.8), mİ soru ekini ise 273'ü (%67.6) yanlış uygulamıştır.

5.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü problemini “*Cinsiyetlerine göre öğrencilerin bazı noktalama işaretlerini kullanabilme ve yazım kurallarını uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?*” sorusu oluşturmaktadır. Bu alt probleme ilişkin verilere bakılıp noktalama işaretlerini kullanabilme ve yazım kurallarını uygulayabilme düzeyleri belirlenmiştir.

a) Cinsiyetlerine göre öğrencilerin “nokta”yı kullanabilme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 4
Cinsiyete Göre Öğrencilerin Noktayı
Kullanım Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Ortalama Sıra	Sıra Toplamı	U	Z	p
Kız	207	226,18	46820,00	15487,000	-4,200	,000*
Erkek	197	177,61	34990,00			
Toplam	404					

*p < .001

Öğrencilerin cinsiyete göre noktayı kullanım puan sıra ortalamalarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 4’te gösterilmiştir. Kız öğrencilerin sıra ortalamasının (226.18), erkek öğrencilerin sıra ortalamasından (177.61) daha yüksek olduğu görülmektedir. Mann Whitney U testi sonuçları, öğrencilerin cinsiyete göre AGNO puan sıra ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir (Z: -4.200, p < .001).

b) Cinsiyetlerine göre öğrencilerin “virgül”ü uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 5
Cinsiyete Göre Öğrencilerin Virgülü
Kullanım Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Ortalama Sıra	Sıra Toplamı	U	Z	p
Kız	207	219,18	45370,50	16936,500	-3,055	,002*
Erkek	197	184,97	36439,50			
Toplam	404					

*p < .001

Öğrencilerin cinsiyete göre virgülü kullanım puan sıra ortalamalarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 5’te gösterilmiştir. Kız öğrencilerin sıra ortalamasının (219.18), erkek öğrencilerin sıra ortalamasından (184.97) daha yüksek olduğu görülmektedir. Mann Whitney U testi sonuçları, öğrencilerin cinsiyete göre AGNO puan sıra ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir (Z: -3.055, p < .05).

c) Cinsiyetlerine göre öğrencilerin “soru işareti”ni uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 6
Cinsiyete Göre Öğrencilerin Soru İşaretini
Kullanım Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss	t	Sd	p
Kız	207	4,86	1,75	2,691	402	,007*
Erkek	197	4,38	1,87			

*p<.01

Cinsiyete göre öğrencilerin soru işaretini kullanım ortalamalarına ilişkin bağımsız örnek t-testi sonuçları Tablo 6’da gösterilmiştir. Kız öğrencilerin soru işaretini kullanım ortalamaları (4.86), erkek öğrencilerin soru işaretini kullanım ortalamalarından (4.38) biraz yüksektir. Öğrencilerin cinsiyete göre soru işaretini kullanım ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur (t_{402} : 2.691, $p<.01$).

d) Cinsiyetlerine göre öğrencilerin “ünlem işareti”ni uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 7
Cinsiyete Göre Öğrencilerin Ünlem İşaretini
Kullanım Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss	t	Sd	p
Kız	207	,77	,64	2,085	402	,038*
Erkek	197	,63	,65			

*p<.05

Cinsiyete göre öğrencilerin ünlem işaretini kullanım ortalamalarına ilişkin bağımsız örnek t-testi sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir. Kız öğrencilerin ünlem kullanım ortalamaları (.77), erkek öğrencilerin ünlem kullanım ortalamalarından (.63) biraz yüksektir. Öğrencilerin cinsiyete göre ünlem işaretini kullanım ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur (t_{402} : 2.085, $p<.05$).

e) Cinsiyetlerine göre öğrencilerin “iki nokta”yı uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 8
Cinsiyete Göre Öğrencilerin İki Noktayı
Kullanım Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Kız	207	3,20	2,46	1,683	402	,093*
Erkek	197	2,78	2,51			

*p>.05

Cinsiyete göre öğrencilerin iki noktayı kullanım ortalamalarına ilişkin bağımsız örnek t-testi sonuçları Tablo 8’de gösterilmiştir. Kız öğrencilerin iki noktayı kullanım ortalamaları (3.20), erkek öğrencilerin iki noktayı kullanım ortalamaları (2.78)'dir. Öğrencilerin cinsiyete göre iki noktayı kullanım ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur (t_{402} : 1.683, $p>.05$).

f) Cinsiyetlerine göre öğrencilerin “noktalı virgül”ü uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 9
Cinsiyete Göre Öğrencilerin Noktalı Virgülü
Kullanım Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Kız	207	,04	,20	-,101	402	,919*
Erkek	197	,05	,23			

*p>.05

Cinsiyete göre öğrencilerin noktalı virgülü kullanım ortalamalarına ilişkin bağımsız örnek t-testi sonuçları Tablo 9’da gösterilmiştir. Kız öğrencilerin noktalı virgülü kullanım ortalamaları (.04), erkek öğrencilerin noktalı virgülü kullanım ortalamaları (.05) olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin cinsiyete göre noktalı virgülü kullanım ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur (t_{402} : -.101, $p<.05$).

g) Cinsiyetlerine göre öğrencilerin “üç nokta”yı uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 10
Cinsiyete Göre Öğrencilerin Üç Nokta’yı
Kullanım Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Ortalama Sıra	Sıra Toplamı	U	Z	p
Kız	207	212,14	43913,00	18394,000	-2,098	,036*
Erkek	197	192,37	37897,00			
Toplam	404					

*p < .05

Öğrencilerin cinsiyete göre üç noktayı kullanım puan sıra ortalamalarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 10’da gösterilmiştir. Kız öğrencilerin sıra ortalamasının (212.14), erkek öğrencilerin sıra ortalaması (192.37) olarak belirlenmiştir. Mann Whitney U testi sonuçları, öğrencilerin cinsiyete göre AGNO puan sıra ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir (Z: -2.098, p < .05).

h) Cinsiyetlerine göre öğrencilerin “kısa çizgi”yi uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 11
Cinsiyete Göre Öğrencilerin Kısa Çizgiyi
Kullanım Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss	t	Sd	p
Kız	207	,14	,35	,837	402	,403*
Erkek	197	,12	,32			

*p>.05

Cinsiyete göre öğrencilerin kısa çizgiyi kullanım ortalamalarına ilişkin bağımsız örnek t-testi sonuçları Tablo 11’de gösterilmiştir. Kız öğrencilerin kısa çizgiyi kullanım ortalamaları (.14), erkek öğrencilerin kısa çizgiyi kullanım ortalamaları (.12) olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin cinsiyete göre kısa çizgiyi kullanım ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur (t₄₀₂: .837, p>.05).

ı) Cinsiyetlerine göre öğrencilerin “kesme işareti”ni uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 12
Cinsiyete Göre Öğrencilerin Kesme İşaretini
Kullanım Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Kız	207	1,20	1,08	4,663	402	,000*
Erkek	197	,71	1,02			

*p<.001

Cinsiyete göre öğrencilerin kesme işaretini kullanım ortalamalarına ilişkin bağımsız örnek t-testi sonuçları Tablo 12’de gösterilmiştir. Kız öğrencilerin kesme işaretini kullanım ortalamaları (1.20), erkek öğrencilerin kesme işaretini kullanım ortalamaları (.71) olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin cinsiyete göre kesme işaretini kullanım ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur (t_{402} : 4.663, $p<.001$).

j) Cinsiyetlerine göre öğrencilerin “büyük harf kullanımı”ni uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 13
Cinsiyete Göre Öğrencilerin Büyük Harfi
Kullanım Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Ortalama Sıra	Sıra Toplamı	U	Z	p
Kız	207	234,31	48502,00	13805,000	-5,621	,000*
Erkek	197	169,08	33308,00			
Toplam	404					

*p < .001

Öğrencilerin cinsiyete göre büyük harfi kullanım puan sıra ortalamalarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 13’te gösterilmiştir. Kız öğrencilerin sıra ortalamasının (234.31), erkek öğrencilerin sıra ortalaması (169.08) olarak belirlenmiştir. Mann Whitney U testi sonuçları, öğrencilerin cinsiyete göre AGNO puan sıra ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir (Z: -5.621, $p<.001$).

k) Cinsiyetlerine göre öğrencilerin “dE bağlacı”nı uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 14
Cinsiyete Göre Öğrencilerin dE Bağlacını
Kullanım Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Kız	207	2,20	1,48	3,656	402	,000*
Erkek	197	1,66	1,47			

*p<.001

Cinsiyete göre öğrencilerin dE bağlacını kullanım ortalamalarına ilişkin bağımsız örnek t-testi sonuçları Tablo 14’te gösterilmiştir. Erkek öğrencilerin dE bağlacını kullanım ortalamaları (1.66), kız öğrencilerin dE bağlacını kullanım ortalamaları (2.20) olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin cinsiyete göre dE bağlacını kullanım ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur (t_{402} : -3.656, $p<.001$).

l) Cinsiyetlerine göre öğrencilerin “ki bağlacı”nı uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 15
Cinsiyete Göre Öğrencilerin ki Bağlacını
Kullanım Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	P
Kız	207	1,39	,82	4,229	402	,000*
Erkek	197	1,04	,85			

*p<.001

Cinsiyete göre öğrencilerin ki bağlacını kullanım ortalamalarına ilişkin bağımsız örnek t-testi sonuçları Tablo 15’te gösterilmiştir. Kız öğrencilerin ki bağlacını kullanım ortalamaları (1.39), erkek öğrencilerin ki bağlacını kullanım ortalamaları (1.04) olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin cinsiyete göre ki bağlacını kullanım ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur (t_{402} : 4.229, $p<.001$).

m) Cinsiyetlerine göre öğrencilerin “mİ soru eki”ni uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 16
Cinsiyete Göre Öğrencilerin mİ Soru Ekini
Kullanım Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss	t	Sd	p
Kız	207	2,57	1,47	5,886	402	,000*
Erkek	197	1,72	1,45			

*p<.001

Cinsiyete göre öğrencilerin mİ soru ekini kullanım ortalamalarına ilişkin bağımsız örnek t-testi sonuçları Tablo 16’da gösterilmiştir. Kız öğrencilerin mİ soru ekini kullanım ortalamaları (2.57), erkek öğrencilerin mİ soru ekini kullanım ortalamaları (1.72) olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin cinsiyete göre mİ soru ekini kullanım ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur (t_{402} : 5.886, $p<.001$).

5.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü problemini “*Sınıf seviyelerine göre öğrencilerin bazı noktalama işaretlerini (a- nokta, b- virgül, c- soru işareti, d- ünlem, e- iki nokta, f- noktalı virgül, g- üç nokta, h-kısa çizgi, i- kesme işareti) kullanabilme ve yazım kurallarını (j- büyük harfin kullanımı, k- bağlaç olan dE, l- bağlaç olan ki, m- soru eki mİ) uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?*” sorusu oluşturmaktadır. Bu alt probleme ilişkin verilere bakılıp okullara göre belirlenen noktalama işaretlerini kullanabilme ve yazım kurallarını uygulayabilme düzeyleri incelenmiş ve veriler değerlendirilmiştir.

a) Sınıf seviyelerine göre öğrencilerin “nokta”yı uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 17
Sınıf Seviyesine Göre Öğrencilerin Nokta
Kullanımına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Sınıf Seviyesi	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	p	Mann Whitney U
5. Sınıf	77	185,02	27,253	3	,000*	5-8, 6-8, 7-8
6. Sınıf	107	185,94				
7. Sınıf	96	176,79				
8. Sınıf	124	247,54				
Toplam	404					

*p < .001

Sınıf seviyesine göre öğrencilerin noktayı kullanımına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 17’de gösterilmiştir. Kruskal Wallis H testi sonuçları sınıf seviyesine göre öğrencilerin nokta kullanımı sıra ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir ($X^2_{(3)} : 27.253, p < .001$). Farkın kaynağını bulmak üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçları, anlamlı farkın 5-8, 6-8 ile 7-8 grupları arasında olduğunu göstermektedir.

b) Sınıf seviyelerine göre öğrencilerin “virgül”ü uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 18
Sınıf Seviyesine Göre Öğrencilerin Virgül
Kullanımına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Sınıf Seviyesi	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	p	Mann Whitney U
5. Sınıf	77	166,35	24,172	3	,000*	5-8, 6-8, 7-8
6. Sınıf	107	194,64				
7. Sınıf	96	190,40				
8. Sınıf	124	241,10				
Toplam	404					

*p < .001

Sınıf seviyesine göre öğrencilerin virgüülü kullanımına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 18’de gösterilmiştir. Kruskal Wallis H testi sonuçları sınıf seviyesine göre öğrencilerin virgül kullanımı sıra ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir ($X^2_{(3)} : 24.172, p < .001$). Farkın kaynağını bulmak üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçları, anlamlı farkın 5-8, 6-8 ile 7-8 grupları arasında olduğunu göstermektedir.

c) Sınıf seviyelerine göre öğrencilerin “soru işareti”ni uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 19
Sınıf Seviyesine Göre Öğrencilerin Soru İşaretini
Kullanımına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Sınıf Seviyesi	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	p	Mann Whitney U
5. Sınıf	77	154,09	65,451	3	,000*	5-8, 6-8, 7-8
6. Sınıf	107	186,03				
7. Sınıf	96	172,26				
8. Sınıf	124	270,19				
Toplam	404					

*p < .001

Sınıf seviyesine göre öğrencilerin soru işaretini kullanımına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 19’da gösterilmiştir. Kruskal Wallis H testi sonuçları sınıf seviyesine göre öğrencilerin soru işareti kullanımı sıra ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir ($X^2_{(3)} : 65.451, p < .001$). Farkın kaynağını bulmak üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçları, anlamlı farkın 5-8, 6-8 ile 7-8 grupları arasında olduğunu göstermektedir.

d) Sınıf seviyelerine göre öğrencilerin “ünlem işareti”ni uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 20
Sınıf Seviyesine Göre Öğrencilerin Ünlem İşaretini
Kullanımına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Sınıf Seviyesi	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	p	Mann Whitney U
5. Sınıf	77	220,20	66,560	3	,000*	5-7, 5-8, 6-8, 7-8
6. Sınıf	107	230,96				
7. Sınıf	96	238,71				
8. Sınıf	124	138,92				
Toplam	404					

*p < .001

Sınıf seviyesine göre öğrencilerin ünlem işaretinin kullanımına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 20’de gösterilmiştir. Kruskal Wallis H testi sonuçları sınıf seviyesine göre öğrencilerin ünlem işareti kullanımı sıra ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir ($X^2_{(3)} : 66.560, p < .001$). Farkın kaynağını bulmak üzere yapılan test sonuçları, anlamlı farkın 5-7, 5-8, 6-8 ile 7-8 grupları arasında olduğunu göstermektedir.

e) Sınıf seviyelerine göre öğrencilerin “iki nokta”yı uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 21

Sınıf Seviyesine Göre Öğrencilerin İki Noktayı

Kullanım Ortalamasına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

Sınıf Seviyesi	N	\bar{X}	Ss
5. Sınıf	77	2,08	2,36
6. Sınıf	107	1,87	2,26
7. Sınıf	96	3,35	2,22
8. Sınıf	124	4,26	2,31
Toplam	404	3,00	2,49

Sınıf seviyesine göre öğrencilerin iki noktayı kullanım ortalamasına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 21’de gösterilmiştir. 5. sınıfa giden öğrencilerin iki noktayı kullanım ortalaması 2.08, 6. sınıfa gidenlerin iki noktayı kullanım ortalaması 1.87, 7. sınıfa gidenlerin iki noktayı kullanım ortalaması 3.35, 8. sınıfa gidenlerin iki noktayı kullanım ortalaması ise 4.26 olarak bulunmuştur. Çalışma grubundaki öğrencilerin söz konusu işareti kullanım ortalaması 3.00’dir.

Tablo 22

Sınıf seviyesine Göre Öğrencilerin İki Noktayı

Kullanım Ortalamasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p	LSD
Gruplar Arası	410,589	3	136,863	26,201	,000*	5-8, 6-8, 7-8, 5-7, 6-7, 8-7
Grup İçi	2089,401	400	5,224			
Toplam	2499,990	403				

*p < .001

Sınıf seviyesine göre çalışma grubundaki öğrencilerin ki bağlacını kullanım ortalamasına ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 22’de gösterilmiştir. ANOVA testi sonuçları göre sınıf seviyesine göre öğrencilerin ki bağlacını kullanım ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir (F_{3-400} : 26.201, $p < .001$). Farkın kaynağını bulmak üzere yapılan LSD testi sonuçları, anlamlı farkın 5-8, 6-8, 7-8, 5-7, 6-7 ve 8-7 grupları arasında olduğunu göstermektedir.

f) Sınıf seviyelerine göre öğrencilerin “noktalı virgül”ü uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 23
Sınıf Seviyesine Göre Öğrencilerin Noktalı Virgölü
Kullanımına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Sınıf Seviyesi	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	p	Mann Whitney U
5. Sınıf	77	194,00	9,597	3	,022*	5-8, 6-8
6. Sınıf	107	197,77				
7. Sınıf	96	204,58				
8. Sınıf	124	210,25				
Toplam	404					

*p < .05

Sınıf seviyesine göre öğrencilerin noktalı virgül kullanımına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 23’te gösterilmiştir. Kruskal Wallis H testi sonuçları sınıf seviyesine göre öğrencilerin noktalı virgül kullanımı sıra ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir ($X^2_{(3)} : 9.597, p < .05$). Farkın kaynağını bulmak üzere yapılan test sonuçları, anlamlı farkın 5-8 ile 6-8 grupları arasında olduğunu göstermektedir.

g) Sınıf seviyelerine göre öğrencilerin “üç nokta”yı uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 24
Sınıf Seviyesine Göre Öğrencilerin Üç Nokta’yı
Kullanımına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Sınıf Seviyesi	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	p	Mann Whitney U
5. Sınıf	77	220,95	23,695	3	,000*	5-8, 6-5, 6-7, 6-8, 7-8
6. Sınıf	107	169,09				
7. Sınıf	96	195,92				
8. Sınıf	124	224,97				
Toplam	404					

*p < .001

Sınıf seviyesine göre öğrencilerin üç noktayı kullanımına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 24’te gösterilmiştir. Kruskal Wallis H testi sonuçları sınıf seviyesine göre öğrencilerin üç nokta kullanımı sıra ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir ($X^2_{(3)} : 23.695, p < .001$). Farkın kaynağını bulmak üzere yapılan test sonuçları, anlamlı farkın 5-8, 6-5, 6-7. 6-8 ile 7-8 grupları arasında olduğunu göstermektedir.

h) Sınıf seviyelerine göre öğrencilerin “kısa çizgi”yi uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 25
Sınıf Seviyesine Göre Öğrencilerin Kısa Çizgiyi Kullanımına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Sınıf Seviyesi	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	p	Mann Whitney U
5. Sınıf	77	181,25	73,714	3	,000*	5-8, 6-8, 7-8
6. Sınıf	107	179,78				
7. Sınıf	96	188,63				
8. Sınıf	124	246,05				
Toplam	404					

*p < .001

Sınıf seviyesine göre öğrencilerin kısa çizgiyi kullanımına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 25’te gösterilmiştir. Kruskal Wallis H testi sonuçları sınıf seviyesine göre öğrencilerin kısa çizgiyi kullanımı sıra ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir (X²₍₃₎ : 73.714, p < .001). Farkın kaynağını bulmak üzere yapılan test sonuçları, anlamlı farkın 5-8, 6-8 ile 7-8 grupları arasında olduğunu göstermektedir.

ı) Sınıf seviyelerine göre öğrencilerin “kesme işareti”ni uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 26
Sınıf Seviyesine Göre Öğrencilerin Kesme İşaretini Kullanımına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Sınıf Seviyesi	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	p
5. Sınıf	77	202,66	5,438	3	,142*
6. Sınıf	107	198,90			
7. Sınıf	96	184,93			
8. Sınıf	124	219,11			
Toplam	404				

* p > .05

Sınıf seviyesine göre öğrencilerin kesme işaretini kullanımına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 26’da gösterilmiştir. Sınıf seviyesine göre öğrencilerin kesme işaretini kullanımı sıra ortalamalarının 202.66 ile 219.11 arasında olduğu görülmektedir. Test sonuçları öğrencilerin kesme işaretini kullanımı sıra ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir (X²₍₃₎ : 5.438, p > .05).

j) Sınıf seviyelerine göre öğrencilerin “büyük harf kullanımı”nı uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 27
Sınıf Seviyesine Göre Öğrencilerin Büyük Harf
Kullanımına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Sınıf Seviyesi	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	p	Mann Whitney U
5. Sınıf	77	182,30	40,239	3	,000*	5-8, 6-8, 7-8
6. Sınıf	107	171,21				
7. Sınıf	96	182,71				
8. Sınıf	124	257,36				
Toplam	404					

*p < .001

Sınıf seviyesine göre öğrencilerin büyük harf kullanımına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 27’de gösterilmiştir. Kruskal Wallis H testi sonuçları sınıf seviyesine göre öğrencilerin büyük harf kullanımı sıra ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir (X²₍₃₎ : 40.239, p < .001). Farkın kaynağını bulmak üzere yapılan test sonuçları, anlamlı farkın 5-8, 6-8 ile 7-8 grupları arasında olduğunu göstermektedir.

k) Sınıf seviyelerine göre öğrencilerin “dE bağlacını” uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 28
Sınıf Seviyesine Göre Öğrencilerin dE Bağlacını Kullanım
Ortalamasına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

Sınıf Seviyesi	N	\bar{X}	Ss
5. Sınıf	77	1,52	1,45
6. Sınıf	107	1,60	1,33
7. Sınıf	96	1,55	1,46
8. Sınıf	124	2,78	1,37
Toplam	404	1,94	1,50

Sınıf seviyesine göre öğrencilerin dE bağlacını kullanım ortalamasına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 28’de gösterilmiştir. 5. sınıfa giden öğrencilerin dE bağlacını kullanım ortalaması 1.52, 6. sınıfa gidenlerin bu bağlacı kullanım ortalaması 1.60 , 7. sınıfa gidenlerin bu bağlacı kullanım ortalaması 2.78, 8. sınıfa gidenlerin bu bağlacını kullanım ortalaması ise 2.78 olarak bulunmuştur. Çalışma grubundaki öğrencilerin söz konusu bağlacı kullanım ortalaması 1.94’tür.

Tablo 29

Sınıf Seviyesine Göre Öğrencilerin dE Bağlacını

Kullanım Ortalamasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p	LSD
Gruplar Arası	128,526	3	42,842	21,976	,000*	5-8, 6-8, 7-8
Grup İçi	779,801	400	1,950			
Toplam	908,327	403				

*p < .001

Sınıf seviyesine göre çalışma grubundaki öğrencilerin dE bağlacını kullanım ortalamasına ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 29’da gösterilmiştir. ANOVA testi sonuçları göre sınıf seviyesine göre öğrencilerin dE bağlacını kullanım ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir (F_{3-400} : 21.842, $p < .001$). Farkın kaynağını bulmak üzere yapılan LSD testi sonuçları, anlamlı farkın 5-8, 6-8 ve 7-8 grupları arasında olduğunu göstermektedir.

1) Sınıf seviyelerine göre öğrencilerin “ki bağlacını” uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 30

Sınıf Seviyesine Göre Öğrencilerin ki Bağlacını Kullanım Ortalamasına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

Sınıf Seviyesi	N	\bar{X}	Ss
5. Sınıf	77	,94	,88
6. Sınıf	107	1,17	,83
7. Sınıf	96	1,09	,86
8. Sınıf	124	1,54	,75
Toplam	404	1,22	,85

Sınıf seviyesine göre öğrencilerin ki bağlacını kullanım ortalamasına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 30’da gösterilmiştir. 5. sınıfa giden öğrencilerin ki bağlacını kullanım ortalaması ,94, 6. sınıfa gidenlerin bu bağlacı kullanım ortalaması 1.17, 7. sınıfa gidenlerin bu bağlacı kullanım ortalaması 1.09, 8. sınıfa gidenlerin bu bağlacı kullanım ortalaması ise 1.54 olarak bulunmuştur. Çalışma grubundaki öğrencilerin söz konusu bağlacı kullanım ortalaması 1.22’dir.

Tablo 31
Sınıf seviyesine Göre Öğrencilerin ki Bağlacını
Kullanım Ortalamasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p	LSD
Gruplar Arası	20,792	3	6,931	10,245	,000*	5-8, 6-8, 7-8
Grup İçi	270,602	400	,677			
Toplam	291,394	403				

*p < .001

Sınıf seviyesine göre çalışma grubundaki öğrencilerin ki bağlacını kullanım ortalamasına ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 31’de gösterilmiştir. ANOVA testi sonuçları göre sınıf seviyesine göre öğrencilerin ki bağlacını kullanım ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir ($F_{3,400}$: 10.245, $p < .001$). Farkın kaynağını bulmak üzere yapılan LSD testi sonuçları, anlamlı farkın 5-8, 6-8 ve 7-8 grupları arasında olduğunu göstermektedir.

m) Sınıf seviyelerine göre öğrencilerin “m/ soru ekini” uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 32
Sınıf Seviyesine Göre Öğrencilerin m/ Soru Ekini
Kullanım Ortalamasına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

Sınıf Seviyesi	N	\bar{X}	Ss
5. Sınıf	77	1,64	1,49
6. Sınıf	107	1,80	1,45
7. Sınıf	96	2,14	1,48
8. Sınıf	124	2,79	1,41
Toplam	404	2,15	1,52

Sınıf seviyesine göre öğrencilerin m/ soru ekini kullanım ortalamasına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 32’de gösterilmiştir. 5. sınıfa giden öğrencilerin m/ soru ekini kullanım ortalaması 1.64, 6. sınıfa gidenlerin bu eki kullanım ortalaması 1.80, 7. sınıfa gidenlerin bu eki kullanım ortalaması 2.14, 8. sınıfa gidenlerin bu eki kullanım ortalaması ise 2.79 olarak bulunmuştur. Çalışma grubundaki öğrencilerin söz konusu eki kullanım ortalaması 2.15’tir.

Tablo 33

Sınıf Seviyesine Göre Öğrencilerin mİ Soru Ekini Kullanım
Ortalamasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p	LSD
Gruplar Arası	84,000	3	28,000	13,263	,000*	5-8, 6-8, 7-8, 5-7
Grup İçi	844,485	400	2,111			
Toplam	928,485	403				

*p < .001

Sınıf seviyesine göre çalışma grubundaki öğrencilerin mİ soru ekini kullanım ortalamasına ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 33'te gösterilmiştir. ANOVA testi sonuçları göre sınıf seviyesine göre öğrencilerin ki bağlacını kullanım ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir (F_{3-400} : 28.000, $p < .001$). Farkın kaynağını bulmak üzere yapılan LSD testi sonuçları, anlamlı farkın 5-8, 6-8, 7-8 ve 5-7 grupları arasında olduğunu göstermektedir.

5.5. Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci problemini “*Geldiği coğrafi bölgeye göre öğrencilerin bazı noktalama işaretlerini (a- nokta, b- virgöl, c- soru işareti, d- ünlem, e- iki nokta, f- noktalı virgöl, g- üç nokta, h-kısa çizgi, ı- kesme işareti) kullanabilme ve yazım kurallarını (j- büyük harfin kullanımı, k- bağlaç olan dE, l- bağlaç olan ki, m- soru eki mİ) uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?*” sorusu oluşturmaktadır. Bu alt probleme ilişkin verilere bakılıp okullara göre öğrencilerinin belirlenen noktalama işaretlerini ve yazım kurallarını dikte ettirilen metinlerde doğru kullanıp kullanmadıkları incelenmiş ve veriler değerlendirilmiştir.

a) Geldiği coğrafi bölgeye göre öğrencilerin “nokta”yı uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 34
Geldiği Coğrafi Bölgeye Göre Öğrencilerin Noktayı
Kullanım Ortalamasına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

Geldiği Coğrafi Bölge	N	\bar{x}	Ss
Marmara ve Ege (M)	33	13,52	5,20
İç Anadolu (İ)	30	13,33	4,61
Güneydoğu Anadolu (G)	49	13,98	4,47
Akdeniz (A)	18	14,06	4,53
Karadeniz (K)	149	14,14	4,55
Doğu Anadolu (D)	125	13,98	4,34
Toplam	404	13,96	4,51

Geldiği coğrafi bölgeye göre öğrencilerin noktayı kullanım ortalamasına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 34’te gösterilmiştir. Geldiği coğrafi bölge Marmara ve Ege Bölgesi’nde, İç Anadolu Bölgesi’nde, Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde, Akdeniz Bölgesi’nde, Karadeniz Bölgesi’nde ve Doğu Anadolu Bölgesi’nde yer alan öğrencilerin noktayı kullanım ortalamaları sırayla 13.52, 13.33, 13.98, 14.06, 14.14, 13.98 olarak bulunmuştur. Çalışma grubundaki öğrencilerin noktayı kullanım ortalaması ise 13.96’dır.

Tablo 35
Geldiği Coğrafi Bölgeye Göre Öğrencilerin Noktayı
Kullanım Ortalamasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p
Gruplar Arası	23,443	5	4,689	,228	,950*
Grup İçi	8184,841	398	20,565		
Toplam	8208,285	403			

*p > .05

Geldiği coğrafi bölgeye göre çalışma grubundaki öğrencilerin noktayı kullanım ortalamasına ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 35’te gösterilmiştir. ANOVA testi sonuçları geldiği coğrafi bölgeye göre öğrencilerin noktayı kullanım ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir ($F_{5-398}: .228, p > .05$).

b) Geldiği coğrafi bölgeye göre öğrencilerin “virgül”ü uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 36
Geldiği Coğrafi Bölgeye Göre Öğrencilerin Virgülü
Kullanım Ortalamasına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

Geldiği Coğrafi Bölge	N	\bar{X}	Ss
Marmara ve Ege (M)	33	3,70	1,63
İç Anadolu (İ)	30	3,63	1,52
Güneydoğu Anadolu (G)	49	4,02	1,44
Akdeniz (A)	18	3,89	1,94
Karadeniz (K)	149	4,06	1,52
Doğu Anadolu (D)	125	3,73	1,23
Toplam	404	3,88	1,46

Geldiği coğrafi bölgeye göre öğrencilerin virgülü kullanım ortalamasına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 36’da gösterilmiştir. Geldiği coğrafi bölge Marmara ve Ege Bölgesi’nde, İç Anadolu Bölgesi’nde, Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde, Akdeniz Bölgesi’nde, Karadeniz Bölgesi’nde ve Doğu Anadolu Bölgesi’nde yer alan öğrencilerin virgülü kullanım ortalamaları sırayla 3.70, 3.63, 4.02, 3.89, 4.06, 3.73 olarak bulunmuştur. Çalışma grubundaki öğrencilerin virgülü kullanım ortalaması ise 3.88’dir.

Tablo 37
Geldiği Coğrafi Bölgeye Göre Öğrencilerin Virgülü
Kullanım Ortalamasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p
Gruplar Arası	11,630	5	2,326	1,097	,361*
Grup İçi	843,902	398	2,120		
Toplam	855,532	403			

*p > .05

Geldiği coğrafi bölgeye göre çalışma grubundaki öğrencilerin virgülü kullanım ortalamasına ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 37’de gösterilmiştir. ANOVA testi sonuçları geldiği coğrafi bölgeye göre öğrencilerin virgülü kullanım ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir (F_{5-398} : 1.097, $p > .05$).

c) Geldiği coğrafi bölgeye göre öğrencilerin “soru işareti”ni uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 38
Geldiği Coğrafi Bölgeye Göre Öğrencilerin Soru İşaretini
Kullanım Ortalamasına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

Geldiği Coğrafi Bölge	N	\bar{X}	Ss
Marmara ve Ege (M)	33	4,61	2,08
İç Anadolu (İ)	30	4,60	2,01
Güneydoğu Anadolu (G)	49	4,80	1,79
Akdeniz (A)	18	4,06	2,043
Karadeniz (K)	149	4,83	1,80
Doğu Anadolu (D)	125	4,42	1,71
Toplam	404	4,63	1,82

Geldiği coğrafi bölgeye göre öğrencilerin soru işaretini kullanım ortalamasına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 38’de gösterilmiştir. Geldiği coğrafi bölge Marmara ve Ege Bölgesi’nde, İç Anadolu Bölgesi’nde, Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde, Akdeniz Bölgesi’nde, Karadeniz Bölgesi’nde ve Doğu Anadolu Bölgesi’nde yer alan öğrencilerin soru işaretini kullanım ortalamaları sırayla 4.61, 4.60, 4.80, 4.06, 4.83, 4.42 olarak bulunmuştur. Çalışma grubundaki öğrencilerin soru işaretini kullanım ortalaması ise 4.63’tür.

Tablo 39
Geldiği Coğrafi Bölgeye Göre Öğrencilerin Soru İşaretini
Kullanım Ortalamasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p
Gruplar Arası	18,333	5	3,667	1,107	,356*
Grup İçi	1317,974	398	3,311		
Toplam	1336,307	403			

*p > .05

Geldiği coğrafi bölgeye göre çalışma grubundaki öğrencilerin soru işaretini kullanım ortalamasına ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 39’da gösterilmiştir. ANOVA testi sonuçları geldiği coğrafi bölgeye göre öğrencilerin soru işaretini kullanım ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir (F_{5-398} : 1.107, p > .05).

d) Geldiği coğrafi b"lgeye g"re "đrencilerin "ünlem işareti"ni uygulayabilme beceri d"zeyleri nedir?

Tablo 40
Geldiği Coğrafi B"lgeye G"re "đrencilerin "ünlem işaretini
Kullanım Ortalamasına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

Geldiği Coğrafi B"lge	N	\bar{X}	Ss
Marmara ve Ege (M)	33	,82	,68
İç Anadolu (İ)	30	,53	,63
Güneydoğu Anadolu (G)	49	,67	,66
Akdeniz (A)	18	,83	,62
Karadeniz (K)	149	,66	,65
Doğu Anadolu (D)	125	,75	,63
Toplam	404	,70	,65

Geldiği coğrafi b"lgeye g"re "đrencilerin "ünlem işaretini kullanım ortalamasına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 40'ta gösterilmiştir. Geldiği coğrafi b"lge Marmara ve Ege B"lgesi'nde, İç Anadolu B"lgesi'nde, Güneydoğu Anadolu B"lgesi'nde, Akdeniz B"lgesi'nde, Karadeniz B"lgesi'nde ve Doğu Anadolu B"lgesi'nde yer alan "đrencilerin ünlemi kullanım ortalamaları sırayla ,82, ,53, ,67, ,83, ,66, ,75 olarak bulunmuştur. Çalışma grubundaki "đrencilerin ünlemi kullanım ortalaması ise ,70'tir.

Tablo 41
Geldiği Coğrafi B"lgeye G"re "đrencilerin "ünlem işaretini
Kullanım Ortalamasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p
Gruplar Arası	2,172	5	,434	1,040	,394*
Grup İçi	166,185	398	,418		
Toplam	168,356	403			

*p > .05

Geldiği coğrafi b"lgeye g"re çalışma grubundaki "đrencilerin "ünlem işaretini kullanım ortalamasına ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 41'de gösterilmiştir. ANOVA testi sonuçları geldiği coğrafi b"lgeye g"re "đrencilerin ünlemi kullanım ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir (F_{5-398} : 1.040, p > .05).

e) Geldiği coğrafi bölgeye göre öğrencilerin “iki nokta”yı uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 42
Geldiği Coğrafi Bölgeye Göre Öğrencilerin İki Noktayı
Kullanım Ortalamasına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

Geldiği Coğrafi Bölge	N	\bar{X}	Ss
Marmara ve Ege (M)	33	3,12	2,68
İç Anadolu (İ)	30	2,93	2,53
Güneydoğu Anadolu (G)	49	2,84	2,44
Akdeniz (A)	18	2,39	2,52
Karadeniz (K)	149	3,34	2,49
Doğu Anadolu (D)	125	2,71	2,44
Toplam	404	3,00	2,49

Geldiği coğrafi bölgeye göre öğrencilerin iki noktayı kullanım ortalamasına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 42’de gösterilmiştir. Geldiği coğrafi bölge Marmara ve Ege Bölgesi’nde, İç Anadolu Bölgesi’nde, Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde, Akdeniz Bölgesi’nde, Karadeniz Bölgesi’nde ve Doğu Anadolu Bölgesi’nde yer alan öğrencilerin iki noktayı kullanım ortalamaları sırayla 3.12, 2.93, 2.84, 2.39, 3.34, 2.71 olarak bulunmuştur. Çalışma grubundaki öğrencilerin iki noktayı kullanım ortalaması ise 3.00’dır.

Tablo 43
Geldiği Coğrafi Bölgeye Göre Öğrencilerin İki Noktayı
Kullanım Ortalamasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p
Gruplar Arası	36,461	5	7,292	1,178	,319*
Grup İçi	2463,529	398	6,190		
Toplam	2499,990	403			

*p > .05

Geldiği coğrafi bölgeye göre çalışma grubundaki öğrencilerin iki noktayı kullanım ortalamasına ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 43’te gösterilmiştir. ANOVA testi sonuçları geldiği coğrafi bölgeye göre öğrencilerin iki noktayı kullanım ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir ($F_{5-398}: 1.178, p > .05$).

f) Geldiği coğrafi bölgeye göre öğrencilerin “noktalı virgül”ü uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 44
Geldiği Coğrafi Bölgeye Göre Öğrencilerin Noktalı Virgüli Kullanımlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Geldiği Coğrafi Bölge	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	p
Marmara ve Ege (M)	33	200,11	9,803	5	,081*
İç Anadolu (İ)	30	220,87			
Güneydoğu Anadolu (G)	49	198,11			
Akdeniz (A)	18	216,39			
Karadeniz (K)	149	199,41			
Doğu Anadolu (D)	125	202,13			
Toplam	404				

* p > .05

Geldiği coğrafi bölgeye göre öğrencilerin noktalı virgüli kullanımlarına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 44’te gösterilmiştir. Geldiği coğrafi bölgeye göre öğrencilerin noktalı virgüli kullanım sıra ortalamalarının 200.11 ile 202.13 arasında olduğu görülmektedir. Test sonuçları öğrencilerin noktalı virgüli kullanım sıra ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir (X² (5) : 9.803, p > .05).

g) Geldiği coğrafi bölgeye göre öğrencilerin “üç nokta”yı uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 45
Geldiği Coğrafi Bölgeye Göre Öğrencilerin Üç Nokta Kullanım Ortalamasına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

Geldiği Coğrafi Bölge	N	\bar{X}	Ss
Marmara ve Ege (M)	33	,27	,45
İç Anadolu (İ)	30	,33	,48
Güneydoğu Anadolu (G)	49	,31	,47
Akdeniz (A)	18	,33	,49
Karadeniz (K)	149	,35	,48
Doğu Anadolu (D)	125	,31	,47
Toplam	404	,32	,47

Geldiği coğrafi bölgeye göre öğrencilerin üç noktayı kullanım ortalamasına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 45’te gösterilmiştir. Geldiği coğrafi bölge Marmara ve Ege Bölgesi’nde, İç Anadolu Bölgesi’nde, Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde, Akdeniz Bölgesi’nde, Karadeniz Bölgesi’nde ve Doğu Anadolu Bölgesi’nde yer alan öğrencilerin üç noktayı kullanım ortalamaları sırayla .27, .33, .31, .33, .35, .31 olarak bulunmuştur. Çalışma grubundaki öğrencilerin üç noktayı kullanım ortalaması ise .32’dir.

Tablo 46

Geldiği Coğrafi Bölgeye Göre Öğrencilerin Üç Noktayı
Kullanım Ortalamasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p
Gruplar Arası	,218	5	,044	,196	,964*
Grup İçi	88,305	398	,222		
Toplam	88,522	403			

*p > .05

Geldiği coğrafi bölgeye göre çalışma grubundaki öğrencilerin üç noktayı kullanım ortalamasına ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 46'da gösterilmiştir. ANOVA testi sonuçları geldiği coğrafi bölgeye göre öğrencilerin üç noktayı kullanım ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir ($F_{5-398}: .196, p > .05$).

h) Geldiği coğrafi bölgeye göre öğrencilerin “kısa çizgi”yi uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 47

Geldiği Coğrafi Bölgeye Göre Öğrencilerin Kısa Çizgiyi
Kullanımlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Geldiği Coğrafi Bölge	N	Sıra Ortalaması	X^2	Sd	p
Marmara ve Ege (M)	33	182,12	10,486	5	,063*
İç Anadolu (İ)	30	202,93			
Güneydoğu Anadolu (G)	49	217,22			
Akdeniz (A)	18	176,00			
Karadeniz (K)	149	209,89			
Doğu Anadolu (D)	125	197,01			
Toplam	404				

* p > .05

Geldiği coğrafi bölgeye göre öğrencilerin kısa çizgiyi kullanımlarına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 47'de gösterilmiştir. Geldiği coğrafi bölgeye göre öğrencilerin kısa çizgiyi kullanım sıra ortalamalarının 182.12 ile 197.01 arasında olduğu görülmektedir. Test sonuçları öğrencilerin kısa çizgiyi kullanım sıra ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir ($X^2_{(5)} : 10.486, p > .05$).

1) Geldiği coğrafi bölgeye göre öğrencilerin “kesme işareti”ni uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 48
Geldiği Coğrafi Bölgeye Göre Öğrencilerin Kesme İşaretini
Kullanım Ortalamasına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

Geldiği Coğrafi Bölge	N	\bar{X}	Ss
Marmara ve Ege (M)	33	,94	1,09
İç Anadolu (İ)	30	1,13	1,14
Güneydoğu Anadolu (G)	49	1,16	1,12
Akdeniz (A)	18	1,00	1,08
Karadeniz (K)	149	,81	,97
Doğu Anadolu (D)	125	1,02	1,15
Toplam	404	,96	1,08

Geldiği coğrafi bölgeye göre öğrencilerin kesme işaretini kullanım ortalamasına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 48’de gösterilmiştir. Geldiği coğrafi bölge Marmara ve Ege Bölgesi’nde, İç Anadolu Bölgesi’nde, Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde, Akdeniz Bölgesi’nde, Karadeniz Bölgesi’nde ve Doğu Anadolu Bölgesi’nde yer alan öğrencilerin kesme işaretini kullanım ortalamaları sırayla .94, 1.13, 1.16, 1.00, .81, 1.02 olarak bulunmuştur. Çalışma grubundaki öğrencilerin kesme işaretini kullanım ortalaması ise .96’dır.

Tablo 49
Geldiği Coğrafi Bölgeye Göre Öğrencilerin Kesme İşaretini
Kullanım Ortalamasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p
Gruplar Arası	7,043	5	1,409	1,218	,300*
Grup İçi	460,323	398	1,157		
Toplam	467,366	403			

*p > .05

Geldiği coğrafi bölgeye göre çalışma grubundaki öğrencilerin kesme işaretini kullanım ortalamasına ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 49’da gösterilmiştir. ANOVA testi sonuçları geldiği coğrafi bölgeye göre öğrencilerin kesme işaretini kullanım ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir (F_{5-398} : 1.218, $p > .05$)

j) Geldiği coğrafi bölgeye göre öğrencilerin “büyük harfin kullanımı”nı uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 50
Geldiği Coğrafi Bölgeye Göre Öğrencilerin Büyük Harfi Kullanımlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Geldiği Coğrafi Bölge	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	p
Marmara ve Ege (M)	33	190,98	5,611	5	,346*
İç Anadolu (İ)	30	184,85			
Güneydoğu Anadolu (G)	49	228,78			
Akdeniz (A)	18	167,69			
Karadeniz (K)	149	207,93			
Doğu Anadolu (D)	125	198,01			
Toplam	404				

* p > .05

Geldiği coğrafi bölgeye göre öğrencilerin büyük harfi kullanımlarına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 50’de gösterilmiştir. Geldiği coğrafi bölgeye göre öğrencilerin büyük harfi kullanım sıra ortalamalarının 190.98 ile 198.01 arasında olduğu görülmektedir. Test sonuçları öğrencilerin kısa çizgiyi kullanım sıra ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir ($X^2_{(5)} : 5.611, p > .05$).

k) Geldiği coğrafi bölgeye göre öğrencilerin “dE bağlacını” uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 51
Geldiği Coğrafi Bölgeye Göre Öğrencilerin dE Bağlacını Kullanım Ortalamasına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

Geldiği Coğrafi Bölge	N	\bar{X}	Ss
Marmara ve Ege (M)	33	1,76	1,44
İç Anadolu (İ)	30	1,87	1,41
Güneydoğu Anadolu (G)	49	1,94	1,57
Akdeniz (A)	18	1,78	1,56
Karadeniz (K)	149	2,09	1,50
Doğu Anadolu (D)	125	1,83	1,51
Toplam	404	1,94	1,50

Geldiği coğrafi bölgeye göre öğrencilerin dE bağlacını kullanım ortalamasına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 51’de gösterilmiştir. Geldiği coğrafi bölge Marmara ve Ege Bölgesi’nde, İç Anadolu Bölgesi’nde, Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde, Akdeniz Bölgesi’nde, Karadeniz Bölgesi’nde ve Doğu Anadolu Bölgesi’nde yer alan öğrencilerin dE bağlacını kullanım ortalamaları sırayla 1.76, 1.87, 1.94, 1.78, 2.09, 1.83 olarak bulunmuştur. Çalışma grubundaki öğrencilerin dE bağlacını kullanım ortalaması ise 1.94’tür.

Tablo 52

Geldiği Coğrafi Bölgeye Göre Öğrencilerin *dE* Bağlacını
Kullanım Ortalamasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p
Gruplar Arası	6,715	5	1,343	,593	,705*
Grup İçi	901,611	398	2,265		
Toplam	908,327	403			

*p > .05

Geldiği coğrafi bölgeye göre çalışma grubundaki öğrencilerin *dE* bağlacını kullanım ortalamasına ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 52’de gösterilmiştir. ANOVA testi sonuçları geldiği coğrafi bölge göre öğrencilerin *dE* bağlacını kullanım ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir ($F_{5-398}: .593, p > .05$).

l) Geldiği coğrafi bölgeye göre öğrencilerin “*ki* bağlacını” uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 53

Geldiği Coğrafi Bölgeye Göre Öğrencilerin *ki* Bağlacını
Kullanım Ortalamasına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

Geldiği Coğrafi Bölge	N	\bar{x}	Ss
Marmara ve Ege (M)	33	1,24	,83
İç Anadolu (İ)	30	1,17	,91
Güneydoğu Anadolu (G)	49	1,27	,86
Akdeniz (A)	18	1,33	,77
Karadeniz (K)	149	1,23	,83
Doğu Anadolu (D)	125	1,18	,88
Toplam	404	1,22	,85

Geldiği coğrafi bölgeye göre öğrencilerin *ki* bağlacını kullanım ortalamasına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 53’te gösterilmiştir. Geldiği coğrafi bölge Marmara ve Ege Bölgesi’nde, İç Anadolu Bölgesi’nde, Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde, Akdeniz Bölgesi’nde, Karadeniz Bölgesi’nde ve Doğu Anadolu Bölgesi’nde yer alan öğrencilerin *ki* bağlacını kullanım ortalamaları sırayla 1.24, 1.17, 1.27, 1.33, 1.23, 1.18 olarak bulunmuştur. Çalışma grubundaki öğrencilerin *ki* bağlacını kullanım ortalaması ise 1.22’dir.

Tablo 54

Geldiği Coğrafi Bölgeye Göre Öğrencilerin ki Bağlacını
Kullanım Ortalamasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p
Gruplar Arası	,606	5	,121	,166	,975*
Grup İçi	290,788	398	,731		
Toplam	291,394	403			

*p > .05

Geldiği coğrafi bölgeye göre çalışma grubundaki öğrencilerin ki bağlacını kullanım ortalamasına ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 54'te gösterilmiştir. ANOVA testi sonuçları geldiği coğrafi bölgeye göre öğrencilerin ki bağlacını kullanım ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir ($F_{5-398}: .166, p > .05$).

m) Geldiği coğrafi bölgeye göre öğrencilerin “m/ soru ekini” uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 55

Geldiği Coğrafi Bölgeye Göre Öğrencilerin m/ Soru Ekini
Kullanım Ortalamasına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

Geldiği Coğrafi Bölge	N	\bar{x}	Ss
Marmara ve Ege (M)	33	2,15	1,58
İç Anadolu (İ)	30	2,13	1,61
Güneydoğu Anadolu (G)	49	1,98	1,38
Akdeniz (A)	18	2,11	1,53
Karadeniz (K)	149	2,35	1,55
Doğu Anadolu (D)	125	2,00	1,50
Toplam	404	2,15	1,52

Geldiği coğrafi bölgeye göre öğrencilerin m/ soru ekini kullanım ortalamasına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 55'te gösterilmiştir. Geldiği coğrafi bölge Marmara ve Ege Bölgesi'nde, İç Anadolu Bölgesi'nde, Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde, Akdeniz Bölgesi'nde, Karadeniz Bölgesi'nde ve Doğu Anadolu Bölgesi'nde yer alan öğrencilerin m/ soru ekini kullanım ortalamaları sırayla 2.15, 2.13, 1.98, 2.11, 2.35, 2.00 olarak bulunmuştur. Çalışma grubundaki öğrencilerin m/ soru ekini kullanım ortalaması ise 2.15'tir.

Tablo 56

Geldiği Coğrafi Bólgeye Góre Öğrencilerin m/ Soru Ekini
Kullanım Ortalamasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p
Gruplar Arası	10,166	5	2,033	,881	,494*
Grup İçi	918,319	398	2,307		
Toplam	928,485	403			

*p > .05

Geldiği coğrafi bölgeye göre çalışma grubundaki öğrencilerin m/ soru ekini kullanım ortalamasına ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 56'da gösterilmiştir. ANOVA testi sonuçları geldiği coğrafi bölgeye göre öğrencilerin m/ soru ekini kullanım ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir ($F_{5-398}: .881, p > .05$).

5.6. Altıncı Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı problemini “*Kardeş sayılarına göre öğrencilerin bazı noktalama işaretlerini (a- nokta, b- virgöl, c- soru işareti, d- ünlem, e- iki nokta, f- noktalı virgöl, g- üç nokta, h-kısa çizgi, ı- kesme işareti) ve yazım kurallarını (j- büyük harfin kullanımı, k- bağlaç olan dE, l- bağlaç olan ki, m- soru eki m/)* uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?” sorusu oluşturmaktadır. Bu alt probleme ilişkin verilere bakılıp belirlenen noktalama işaretlerini kullanabilme ve yazım kurallarını uygulayabilme beceri düzeyleri incelenmiş ve veriler değerlendirilmiştir.

a) Kardeş sayılarına göre öğrencilerin “nokta”yı uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 57
Kardeş Sayısına Göre Öğrencilerin Noktayı
Kullanım Ortalamasına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

Kardeş Sayısı	N	\bar{X}	Ss
Tek Çocuk (0)	29	13,59	3,93
1 Kardeş (1)	115	14,37	4,23
2 Kardeş (2)	127	14,11	4,89
3 Kardeş (3)	62	13,73	3,94
4 Kardeş (4)	35	12,77	5,16
5 Kardeş ve üzeri (5+)	36	13,97	4,77
Toplam	404	13,96	4,51

Kardeş sayısına göre öğrencilerin noktayı kullanım ortalamasına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 57’de gösterilmiştir. Tek çocuk ve kardeş sayısı bir, iki, üç, dört, beş ve üzeri olan öğrencilerin noktayı kullanım ortalamaları sırayla 13.59, 14.37, 14.11, 13.73, 12.77, 13.97, 14.13 olarak bulunmuştur. Çalışma grubundaki öğrencilerin noktayı kullanım ortalaması ise 13.96’dır.

Tablo 58
Kardeş Sayısına Göre Öğrencilerin Noktayı
Kullanım Ortalamasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p
Gruplar Arası	78,650	5	15,730	,770	,572*
Grup İçi	8129,634	398	20,426		
Toplam	8208,285	403			

*p > .05

Kardeş sayısına göre çalışma grubundaki öğrencilerin noktayı kullanım ortalamasına ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 58’de gösterilmiştir. ANOVA testi sonuçları geldiği coğrafi bölgeye göre öğrencilerin noktayı kullanım ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir ($F_{5-398}: .770, p > .05$).

b) Kardeş sayılarına göre öğrencilerin “virgül”ü uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 59
Kardeş Sayısına Göre Öğrencilerin Virgülü
Kullanım Ortalamasına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

Kardeş Sayısı	N	\bar{X}	Ss
Tek Çocuk (0)	29	3,76	1,50
1 Kardeş (1)	115	4,03	1,47
2 Kardeş (2)	127	4,03	1,64
3 Kardeş (3)	62	3,55	1,26
4 Kardeş (4)	35	3,66	1,11
5 Kardeş ve üzeri (5+)	36	3,78	1,22
Toplam	404	3,88	1,46

Kardeş sayısına göre öğrencilerin virgülü kullanım ortalamasına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 59’da gösterilmiştir. Tek çocuk ve kardeş sayısı bir, iki, üç, dört, beş ve üzeri olan öğrencilerin virgülü kullanım ortalamaları sırayla 3.76, 4.03, 4.03, 3.55, 3.66, 3.78 olarak bulunmuştur. Çalışma grubundaki öğrencilerin virgülü kullanım ortalaması ise 3.88’dir.

Tablo 60
Kardeş Sayısına Göre Öğrencilerin Virgülü
Kullanım Ortalamasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p
Gruplar Arası	15,024	5	3,005	1,423	,215*
Grup İçi	840,508	398	2,112		
Toplam	855,532	403			

*p > .05

Kardeş sayısına göre çalışma grubundaki öğrencilerin virgülü kullanım ortalamasına ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 60’ta gösterilmiştir. ANOVA testi sonuçları geldiği coğrafi bölgeye göre öğrencilerin virgülü kullanım ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir (F_{5-398} : 1.423, $p > .05$).

c) Kardeş sayılarına göre öğrencilerin “soru işareti”ni uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 61

Kardeş Sayısına Göre Öğrencilerin Soru İşaretini

Kullanım Ortalamasına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

Kardeş Sayısı	N	\bar{X}	Ss
Tek Çocuk (0)	29	4,41	1,66
1 Kardeş (1)	115	4,83	1,73
2 Kardeş (2)	127	4,75	1,81
3 Kardeş (3)	62	4,19	1,93
4 Kardeş (4)	35	4,34	1,89
5 Kardeş ve üzeri (5+)	36	4,78	1,94
Toplam	404	4,63	1,82

Kardeş sayısına göre öğrencilerin soru işaretini kullanım ortalamasına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 61’de gösterilmiştir. Tek çocuk ve kardeş sayısı bir, iki, üç, dört, beş ve üzeri olan öğrencilerin soru işaretini kullanım ortalamaları sırayla 4.41, 4.83, 4.75, 4.19, 4.34, 4.78 olarak bulunmuştur. Çalışma grubundaki öğrencilerin soru işaretini kullanım ortalaması ise 4.63’tür.

Tablo 62

Kardeş Sayısına Göre Öğrencilerin Soru İşaretini

Kullanım Ortalamasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p
Gruplar Arası	23,028	5	4,606	1,396	,225*
Grup İçi	1313,279	398	3,300		
Toplam	1336,307	403			

*p > .05

Kardeş sayısına göre çalışma grubundaki öğrencilerin soru işaretini kullanım ortalamasına ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 62’de gösterilmiştir. ANOVA testi sonuçları geldiği coğrafi bölgeye göre öğrencilerin soru işaretini kullanım ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir (F_{5,398}: 1.396, p > .05).

d) Kardeş sayılarına göre öğrencilerin “ünlem işareti”ni uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 63

Kardeş Sayısına Göre Öğrencilerin Ünlem İşaretini

Kullanım Ortalamasına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar			
Kardeş Sayısı	N	\bar{X}	Ss
Tek Çocuk (0)	29	,72	,65
1 Kardeş (1)	115	,65	,65
2 Kardeş (2)	127	,71	,64
3 Kardeş (3)	62	,73	,63
4 Kardeş (4)	35	,83	,75
5 Kardeş ve üzeri (5+)	36	,67	,59
Toplam	404	,70	,65

Kardeş sayısına göre öğrencilerin ünlem işaretini kullanım ortalamasına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 63'te gösterilmiştir. Tek çocuk ve kardeş sayısı bir, iki, üç, dört, beş ve üzeri olan öğrencilerin ünlemi kullanım ortalamaları sırayla .72, .65, .71, .73, .83, .67 olarak bulunmuştur. Çalışma grubundaki öğrencilerin ünlem işaretini kullanım ortalaması ise .70'tir.

Tablo 64

Kardeş Sayısına Göre Öğrencilerin Ünlem İşaretini

Kullanım Ortalamasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p
Gruplar Arası	,946	5	,189	,450	,814*
Grup İçi	167,411	398	,421		
Toplam	168,356	403			

*p > .05

Kardeş sayısına göre çalışma grubundaki öğrencilerin ünlem işaretini kullanım ortalamasına ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 64'te gösterilmiştir. ANOVA testi sonuçları geldiği coğrafi bölgeye göre öğrencilerin ünlem işaretini kullanım ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir (F₅₋₃₉₈: .450, p > .05).

e) Kardeş sayılarına göre öğrencilerin “iki nokta”yı uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 65

Kardeş Sayısına Göre Öğrencilerin İki Noktayı

Kullanım Ortalamasına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

Kardeş Sayısı	N	\bar{X}	Ss
Tek Çocuk (0)	29	2,97	2,54
1 Kardeş (1)	115	3,32	2,53
2 Kardeş (2)	127	3,21	2,52
3 Kardeş (3)	62	2,44	2,15
4 Kardeş (4)	35	2,43	2,52
5 Kardeş ve üzeri (5+)	36	2,73	2,60
Toplam	404	3,00	2,49

Kardeş sayısına göre öğrencilerin iki noktayı kullanım ortalamasına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 65’te gösterilmiştir. Tek çocuk ve kardeş sayısı bir, iki, üç, dört, beş ve üzeri olan öğrencilerin iki noktayı kullanım ortalamaları sırayla 2.97, 3.32, 3.21, 2.44, 2.43, 2.73olarak bulunmuştur. Çalışma grubundaki öğrencilerin iki noktayı kullanım ortalaması ise 3.00’dır.

Tablo 66

Kardeş Sayısına Göre Öğrencilerin İki Noktayı

Kullanım Ortalamasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p
Gruplar Arası	51,634	5	10,327	1,679	,139*
Grup İçi	2448,357	398	6,152		
Toplam	2499,990	403			

*p > .05

Kardeş sayısına göre çalışma grubundaki öğrencilerin iki noktayı kullanım ortalamasına ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 66’da gösterilmiştir. ANOVA testi sonuçları geldiği coğrafi bölgeye göre öğrencilerin iki noktayı kullanım ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir (F₅₋₃₉₈: 10.327, p > .05).

f) Kardeş sayılarına göre öğrencilerin “noktalı virgül”ü uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 67
Kardeş Sayısına Göre Öğrencilerin Noktalı Virgülü
Kullanımlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Kardeş Sayısı	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	p
Tek Çocuk (0)	29	194,00	6,943	5	,225*
1 Kardeş (1)	115	202,76			
2 Kardeş (2)	127	208,35			
3 Kardeş (3)	62	194,00			
4 Kardeş (4)	35	199,76			
5 Kardeş ve üzeri (5+)	36	205,19			
Toplam	404				

*p > .05

Kardeş sayısına göre öğrencilerin noktalı virgülü kullanımlarına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 67’de gösterilmiştir. Kardeş sayısına göre öğrencilerin noktalı virgülü kullanım sıra ortalamalarının 194.00 ile 205.19 arasında olduğu görülmektedir. Test sonuçları öğrencilerin noktalı virgülü kullanım sıra ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir (X² (5) : 6.943, p > .05).

g) Kardeş sayılarına göre öğrencilerin “üç nokta”yı uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 68
Kardeş Sayısına Göre Öğrencilerin Üç Nokta
Kullanımlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Kardeş Sayısı	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	p
Tek Çocuk (0)	29	192,72	4,804	5	,440*
1 Kardeş (1)	115	203,75			
2 Kardeş (2)	127	214,94			
3 Kardeş (3)	62	185,87			
4 Kardeş (4)	35	200,49			
5 Kardeş ve üzeri (5+)	36	193,11			
Toplam	404				

*p > .05

Kardeş sayısına göre öğrencilerin üç noktayı kullanımlarına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 68’de gösterilmiştir. Kardeş sayısına göre öğrencilerin üç noktayı kullanım sıra ortalamalarının 192.72 ile 193.11 arasında olduğu

görülmektedir. Test sonuçları öğrencilerin üç noktayı kullanım sıra ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir ($X^2_{(5)} : 4.804, p > .05$).

h) Kardeş sayılarına göre öğrencilerin “kısa çizgi”yi uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 69
Kardeş Sayısına Göre Öğrencilerin Kısa Çizgiyi
Kullanımlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Kardeş Sayısı	N	Sıra Ortalaması	X^2	Sd	p
Tek Çocuk (0)	29	203,86	9,265	5	,099*
1 Kardeş (1)	115	207,62			
2 Kardeş (2)	127	199,86			
3 Kardeş (3)	62	182,52			
4 Kardeş (4)	35	210,63			
5 Kardeş ve üzeri (5+)	36	220,89			
Toplam	404				

*p > .05

Kardeş sayısına göre öğrencilerin kısa çizgiyi kullanımlarına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 69’da gösterilmiştir. Kardeş sayısına göre öğrencilerin kısa çizgiyi kullanım sıra ortalamalarının 203.86 ile 220.89 arasında olduğu görülmektedir. Test sonuçları öğrencilerin kısa çizgiyi kullanım sıra ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir ($X^2_{(5)} : 9.265, p > .05$).

ı) Kardeş sayılarına göre öğrencilerin “kesme işareti”ni uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 70
Kardeş Sayısına Göre Öğrencilerin Kesme İşaretini
Kullanım Ortalamasına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

Kardeş Sayısı	N	\bar{X}	Ss
Tek Çocuk (0)	29	,72	1,00
1 Kardeş (1)	115	1,03	1,11
2 Kardeş (2)	127	1,06	1,14
3 Kardeş (3)	62	,87	1,00
4 Kardeş (4)	35	,94	1,00
5 Kardeş ve üzeri (5+)	36	,78	1,02
Toplam	404	,96	1,08

Kardeş sayısına göre öğrencilerin kesme işaretini kullanım ortalamasına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 70’te gösterilmiştir. Tek çocuk ve kardeş sayısı bir, iki, üç, dört, beş ve üzeri olan öğrencilerin kesme işaretini kullanım ortalamaları sırayla .72, 1.03, 1.06, .87, .94, .78 olarak bulunmuştur. Çalışma grubundaki öğrencilerin kesme işaretini kullanım ortalaması ise .96’dır.

Tablo 71

Kardeş Sayısına Göre Öğrencilerin Kesme İşaretini

Kullanım Ortalamasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p
Gruplar Arası	4,962	5	,992	,854	,512*
Grup İçi	462,405	398	1,162		
Toplam	467,366	403			

*p > .05

Kardeş sayısına göre çalışma grubundaki öğrencilerin kesme işaretini kullanım ortalamasına ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 71’de gösterilmiştir. ANOVA testi sonuçları geldiği coğrafi bölgeye göre öğrencilerin kesme işaretini kullanım ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir (F₅₋₃₉₈: .992, p > .05).

j) Kardeş sayılarına göre öğrencilerin “büyük harfin kullanımı”nı uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 72

Kardeş Sayısına Göre Öğrencilerin Büyük Harfi

Kullanım Ortalamasına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

Kardeş Sayısı	N	\bar{X}	Ss
Tek Çocuk (0)	29	35,76	12,24
1 Kardeş (1)	115	40,84	12,04
2 Kardeş (2)	127	40,87	11,49
3 Kardeş (3)	62	40,02	10,26
4 Kardeş (4)	35	38,03	13,56
5 Kardeş ve üzeri (5+)	36	39,94	12,59
Toplam	404	40,04	11,83

Kardeş sayısına göre öğrencilerin büyük harfi kullanım ortalamasına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 72’de gösterilmiştir. Tek çocuk ve kardeş sayısı bir, iki, üç, dört, beş ve üzeri olan öğrencilerin büyük harfi kullanım ortalamaları sırayla 35.76, 40.84, 40.87, 40.02, 38.03, 39.94 olarak bulunmuştur. Çalışma grubundaki öğrencilerin büyük harfi kullanım ortalaması ise 40.04’tür.

Tablo 73

Kardeş Sayısına Göre Öğrencilerin Büyük Harfi
Kullanım Ortalamasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p
Gruplar Arası	836,122	5	167,224	1,198	,310*
Grup İçi	55578,321	398	139,644		
Toplam	56414,443	403			

*p > .05

Kardeş sayısına göre çalışma grubundaki öğrencilerin büyük harfi kullanım ortalamasına ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 73'te gösterilmiştir. ANOVA testi sonuçları yaşadığı coğrafi bölgeye göre öğrencilerin büyük harfi kullanım ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir ($F_{5-398}: 1.198, p > .05$).

k) Kardeş sayılarına göre öğrencilerin “dE bağlacını” uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 74

Kardeş Sayısına Göre Öğrencilerin dE Bağlacını
Kullanım Ortalamasına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

Kardeş Sayısı	N	\bar{x}	Ss
Tek Çocuk (0)	29	1,52	1,50
1 Kardeş (1)	115	2,05	1,52
2 Kardeş (2)	127	2,11	1,55
3 Kardeş (3)	62	1,60	1,27
4 Kardeş (4)	35	1,89	1,51
5 Kardeş ve üzeri (5+)	36	1,92	1,57
Toplam	404	1,94	1,50

Kardeş sayısına göre öğrencilerin dE bağlacını kullanım ortalamasına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 74'te gösterilmiştir. Tek çocuk ve kardeş sayısı bir, iki, üç, dört, beş ve üzeri olan öğrencilerin dE bağlacını kullanım ortalamaları sırayla 1.52, 2.05, 2.11, 1.60, 1.89, 1.92 olarak bulunmuştur. Çalışma grubundaki öğrencilerin dE bağlacını kullanım ortalaması ise 1.94'tür.

Tablo 75

Kardeş Sayısına Göre Öğrencilerin dE Bağlacını

Kullanım Ortalamasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p
Gruplar Arası	17,729	5	3,546	1,585	,163*
Grup İçi	890,597	398	2,238		
Toplam	908,327	403			

*p > .05

Kardeş sayısına göre çalışma grubundaki öğrencilerin dE bağlacını kullanım ortalamasına ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 75'te gösterilmiştir. ANOVA testi sonuçları geldiği coğrafi bölgeye göre öğrencilerin dE bağlacını kullanım ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir ($F_{5-398}: 3.546, p > .05$).

l) Kardeş sayılarına göre öğrencilerin “ki bağlacını” uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 76

Kardeş Sayısına Göre Öğrencilerin ki Bağlacını

Kullanım Ortalamasına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

Kardeş Sayısı	N	\bar{X}	Ss
Tek Çocuk (0)	29	1,24	,79
1 Kardeş (1)	115	1,25	,85
2 Kardeş (2)	127	1,23	,86
3 Kardeş (3)	62	1,15	,83
4 Kardeş (4)	35	1,00	,84
5 Kardeş ve üzeri (5+)	36	1,42	,94
Toplam	404	1,22	,85

Kardeş sayısına göre öğrencilerin ki bağlacını kullanım ortalamasına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 76'da gösterilmiştir. Tek çocuk ve kardeş sayısı bir, iki, üç, dört, beş ve üzeri olan öğrencilerin ki bağlacını kullanım ortalamaları sırayla 1.24, 1.25, 1.23, 1.15, 1.00, 1.42 olarak bulunmuştur. Çalışma grubundaki öğrencilerin ki bağlacını kullanım ortalaması ise 1.22'dir.

Tablo 77

Kardeş Sayısına Göre Öğrencilerin ki Bağlacını

Kullanım Ortalamasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p
Gruplar Arası	3,575	5	,715	,989	,424*
Grup İçi	287,819	398	,723		
Toplam	291,394	403			

*p > .05

Kardeş sayısına göre çalışma grubundaki öğrencilerin ki bağlacını kullanım ortalamasına ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 77’de gösterilmiştir. ANOVA testi sonuçları geldiği coğrafi bölgeye göre öğrencilerin ki bağlacını kullanım ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir ($F_{5,398}: .989, p > .05$).

m) Kardeş sayılarına göre öğrencilerin “m/ soru ekini” uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 78
Kardeş Sayısına Göre Öğrencilerin m/ Soru Ekini
Kullanımlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Kardeş Sayısı	N	Sıra Ortalaması	X^2	Sd	p
Tek Çocuk (0)	29	199,28	4,472	5	,484*
1 Kardeş (1)	115	216,02			
2 Kardeş (2)	127	206,13			
3 Kardeş (3)	62	182,40			
4 Kardeş (4)	35	199,54			
5 Kardeş ve üzeri (5+)	36	186,61			
Toplam	404				

*p > .05

Kardeş sayısına göre öğrencilerin m/ soru ekini kullanımlarına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 78’de gösterilmiştir. Kardeş sayısına göre öğrencilerin m/ soru ekini kullanım sıra ortalamalarının 199.28 ile 186.61 arasında olduğu görülmektedir. Test sonuçları öğrencilerin m/ soru ekini kullanım sıra ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir ($X^2_{(5)} : 4.472, p > .05$).

5.7. Yedinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci problemini “Anne öğrenim durumlarına göre öğrencilerin bazı noktalama işaretlerini (a- nokta, b- virgül, c- soru işareti, d- ünlem, e- iki nokta, f- noktalı virgül, g- üç nokta, h-kısa çizgi, ı- kesme işareti) kullanabilme ve yazım kurallarını (j- büyük harfin kullanımı, k- bağlaç olan dE, l- bağlaç olan ki, m- soru eki mİ) uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?” sorusu oluşturmaktadır. Bu alt probleme ilişkin verilere bakılıp belirlenen noktalama işaretlerini kullanabilme ve yazım kurallarını uygulayabilme beceri düzeyleri incelenmiş ve veriler değerlendirilmiştir.

a) Anne öğrenim durumuna göre öğrencilerin “nokta”yı uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 79
Anne Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Noktayı
Kullanımlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Anne Öğrenim Durumu	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	p
Diploması yok (DY)	56	195,04	4,188	3	,242*
İlkokul (İ)	240	198,03			
Ortaokul (O)	60	201,88			
Lise ve üzeri (L+)	48	234,32			
Toplam	404				

*p > .05

Anne öğrenim durumuna göre öğrencilerin noktayı kullanımlarına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 79’da gösterilmiştir. Anne öğrenim durumuna göre öğrencilerin noktayı kullanım sıra ortalamalarının 195.04 ile 234.32 arasında olduğu görülmektedir. Test sonuçları öğrencilerin noktayı kullanım sıra ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir (X² (3) : 4.188, p > .05).

b) Anne öğrenim durumuna göre öğrencilerin “virgül”ü uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 80

Anne Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Virgülü

Kullanım Ortalamasına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

Anne Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	Ss
Diploması yok (DY)	56	3,43	1,28
İlkokul (İ)	240	3,93	1,46
Ortaokul (O)	60	3,73	1,45
Lise ve üzeri (L+)	48	4,40	1,48
Toplam	404	3,88	1,46

Anne öğrenim durumuna göre öğrencilerin virgülü kullanım ortalamasına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 80’de gösterilmiştir. Annesi diplomasız olan öğrencilerin virgülü kullanım ortalamaları 3.43 bulunurken annesi ilkokul mezunu olanların virgülü kullanım ortalamaları 3.93, annesi ortaokul mezunu olanların virgülü kullanım ortalamaları 3.73, annesi lise ve üzeri öğrenim görmüş olan öğrencilerin virgülü kullanım ortalamaları ise 4.40 bulunmuştur. Çalışma grubundaki öğrencilerin virgülü kullanım ortalaması 3.88’dir.

Tablo 81

Anne Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Virgülü

Kullanım Ortalamasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p	LSD
Gruplar Arası	25,955	3	8,652	4,172	,006*	DY-İ, DY-L+, İ-L+, O-L+
Grup İçi	829,577	400	2,074			
Toplam	855,532	403				

*p < .05

Anne öğrenim durumuna göre çalışma grubundaki öğrencilerin virgülü kullanım ortalamasına ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 81’de gösterilmiştir. ANOVA testi sonuçları göre anne öğrenim durumuna göre öğrencilerin virgülü kullanım ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir (F_{3-400} : 4.172, $p < .05$). Farkın kaynağını bulmak üzere yapılan LSD testi sonuçları, anlamlı farkın DY-İ, DY-L+, İ-L+ ile O-L+ grupları arasında olduğunu göstermektedir.

c) Anne öğrenim durumuna göre öğrencilerin “soru işareti”ni uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 82
Anne Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Soru İşaretini
Kullanımlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Anne Öğrenim Durumu	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	p
Diploması yok (DY)	56	188,30	5,462	3	,141*
İlkokul (İ)	240	197,02			
Ortaokul (O)	60	212,42			
Lise ve üzeri (L+)	48	234,06			
Toplam	404				

*p > .05

Anne öğrenim durumuna göre öğrencilerin soru işaretini kullanımlarına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 82’de gösterilmiştir. Anne öğrenim durumuna göre öğrencilerin noktayı kullanım sıra ortalamalarının 188.30 ile 234.06 arasında olduğu görülmektedir. Test sonuçları öğrencilerin noktayı kullanım sıra ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir ($X^2_{(3)} : 5.462, p > .05$).

d) Anne öğrenim durumuna göre öğrencilerin “ünlem işareti”ni uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 83
Anne Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Ünlem İşaretini
Kullanımlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Anne Öğrenim Durumu	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	p	Mann Whitney U
Diploması yok (DY)	56	241,00	12,288	3	,006*	DY-İ
İlkokul (İ)	240	189,37				
Ortaokul (O)	60	207,25				
Lise ve üzeri (L+)	48	217,29				
Toplam	404					

* p < .05

Anne öğrenim durumuna göre öğrencilerin ünlem işaretini kullanımlarına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 83’te gösterilmiştir. Kruskal Wallis H testi sonuçları sınıf seviyesine göre öğrencilerin ünlem işaretini kullanım sıra ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir ($X^2_{(3)} : 12.288, p < .05$). Farkın kaynağını bulmak üzere yapılan test sonuçları, anlamlı farkın DY-İ grupları arasında olduğunu göstermektedir.

e) Anne öğrenim durumuna göre öğrencilerin “iki nokta’yı uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 84

Anne Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin İki Noktayı Kullanım Ortalamasına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

Anne Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	Ss
Diploması yok (DY)	56	2,25	2,32
İlkokul (İ)	240	2,90	2,46
Ortaokul (O)	60	3,32	2,46
Lise ve üzeri (L+)	48	3,96	2,58
Toplam	404	3,00	2,49

Anne öğrenim durumuna göre öğrencilerin iki noktayı kullanım ortalamasına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 84’te gösterilmiştir. Annesi diplomasız olan öğrencilerin iki noktayı kullanım ortalamaları 2.25 bulunurken annesi ilkokul mezunu olanların iki noktayı kullanım ortalamaları 2.90, annesi ortaokul mezunu olanların iki noktayı kullanım ortalamaları 3.32, annesi lise ve üzeri öğrenim görmüş olan öğrencilerin iki noktayı kullanım ortalamaları ise 3.96 bulunmuştur. Çalışma grubundaki öğrencilerin iki noktayı kullanım ortalaması 3.00’dır.

Tablo 85

Anne Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin İki Noktayı Kullanım Ortalamasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p	LSD
Gruplar Arası	84,194	3	28,065	4,647	,003*	DY-O, DY-L+, İ-L+
Grup İçi	2415,796	400	6,039			
Toplam	2499,990	403				

*p < .05

Anne öğrenim durumuna göre çalışma grubundaki öğrencilerin iki noktayı kullanım ortalamasına ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 85’te gösterilmiştir. ANOVA testi sonuçları göre anne öğrenim durumuna göre öğrencilerin iki noktayı kullanım ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir (F_{3-400} : 4.647, $p < .05$). Farkın kaynağını bulmak üzere yapılan LSD testi sonuçları, anlamlı farkın DY-O, DY-L+ ile İ-L+ grupları arasında olduğunu göstermektedir.

f) Anne öğrenim durumuna göre öğrencilerin “noktalı virgül”ü uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 86
Anne Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Noktalı Virgüli
Kullanımlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Anne Öğrenim Durumu	N	Sıra		Sd	p
		Ortalaması	X ²		
Diploması yok (DY)	56	204,79	3,185	3	,364*
İlkokul (İ)	240	204,11			
Ortaokul (O)	60	194,00			
Lise ve üzeri (L+)	48	202,40			
Toplam	404				

*p > .05

Anne öğrenim durumuna göre öğrencilerin noktalı virgüli kullanımlarına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 86’da gösterilmiştir. Anne öğrenim durumuna göre öğrencilerin noktalı virgüli kullanım sıra ortalamalarının 204.79 ile 202.40 arasında olduğu görülmektedir. Test sonuçları öğrencilerin noktalı virgüli kullanım sıra ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir (X² (3) : 3.185, p > .05).

g) Anne öğrenim durumuna göre öğrencilerin “üç nokta”yı uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 87
Anne Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Üç Noktayı
Kullanımlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Anne Öğrenim Durumu	N	Sıra		Sd	p
		Ortalaması	X ²		
Diploması yok (DY)	56	191,11	5,209	3	,157*
İlkokul (İ)	240	197,60			
Ortaokul (O)	60	214,43			
Lise ve üzeri (L+)	48	225,38			
Toplam	404				

*p > .05

Anne öğrenim durumuna göre öğrencilerin üç noktayı kullanımlarına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 87’de gösterilmiştir. Anne öğrenim durumuna göre öğrencilerin üç noktayı kullanım sıra ortalamalarının 191.11 ile 225.38 arasında olduğu görülmektedir. Test sonuçları öğrencilerin üç noktayı kullanım sıra ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir (X² (3) : 5.209, p > .05).

h) Anne öğrenim durumuna göre öğrencilerin “kısa çizgi”yi uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 88

Anne Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Kısa Çizgiyi
Kullanım Ortalamasına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

Anne Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	Ss
Diploması yok (DY)	56	,11	,31
İlkokul (İ)	240	,13	,33
Ortaokul (O)	60	,17	,38
Lise ve üzeri (L+)	48	,15	,36
Toplam	404	,13	,34

Anne öğrenim durumuna göre öğrencilerin kısa çizgiyi kullanım ortalamasına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 88’de gösterilmiştir. Annesi diplomasız olan öğrencilerin kısa çizgiyi kullanım ortalamaları .11 bulunurken annesi ilkokul mezunu olanların kısa çizgiyi kullanım ortalamaları .13, annesi ortaokul mezunu olanların kısa çizgiyi kullanım ortalamaları .17, annesi lise ve üzeri öğrenim görmüş olan öğrencilerin kısa çizgiyi kullanım ortalamaları ise .15 bulunmuştur. Çalışma grubundaki öğrencilerin kısa çizgiyi kullanım ortalaması .13’tür.

Tablo 89

Anne Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Kısa Çizgiyi

Kullanım Ortalamasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p
Gruplar Arası	,127	3	,042	,370	,775*
Grup İçi	45,920	400	,115		
Toplam	46,047	403			

*p >.05

Anne öğrenim durumuna göre çalışma grubundaki öğrencilerin kısa çizgiyi kullanım ortalamasına ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 89’da gösterilmiştir. ANOVA testi sonuçları göre anne öğrenim durumuna göre öğrencilerin kısa çizgiyi kullanım ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir (F_{3-400} : .370, $p > .05$).

1) Anne öğrenim durumuna göre öğrencilerin “kesme işareti”ni uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 90

Anne Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Kesme İşaretini
Kullanım Ortalamasına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

Anne Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	Ss
Diploması yok (DY)	56	1,02	1,15
İlkokul (İ)	240	,97	1,06
Ortaokul (O)	60	,75	,97
Lise ve üzeri (L+)	48	1,10	1,19
Toplam	404	,96	1,08

Anne öğrenim durumuna göre öğrencilerin kesme işaretini kullanım ortalamasına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 90’da gösterilmiştir. Annesi diplomasız olan öğrencilerin kesme işaretini kullanım ortalamaları 1.02 bulunurken annesi ilkokul mezunu olanların kesme işaretini kullanım ortalamaları ,97, annesi ortaokul mezunu olanların kesme işaretini kullanım ortalamaları ,75, annesi lise ve üzeri öğrenim görmüş olan öğrencilerin kesme işaretini kullanım ortalamaları ise 1.10 bulunmuştur. Çalışma grubundaki öğrencilerin kesme işaretini kullanım ortalaması ,96’dır.

Tablo 91

Anne Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Kesme İşaretini

Kullanım Ortalamasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p
Gruplar Arası	3,859	3	1,286	1,110	,345*
Grup İçi	463,507	400	1,159		
Toplam	467,366	403			

*p >.05

Anne öğrenim durumuna göre çalışma grubundaki öğrencilerin kesme işaretini kullanım ortalamasına ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 91’de gösterilmiştir. ANOVA testi sonuçları göre anne öğrenim durumuna göre öğrencilerin kesme işaretini kullanım ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir (F_{3-400} : 1.110, $p > .05$).

j) Anne öğrenim durumuna göre öğrencilerin “büyük harfin kullanımı”nı uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 92

Anne Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Büyük Harfi
Kullanım Ortalamasına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

Anne Öğrenim Durumu	N	\bar{x}	Ss
Diploması yok (DY)	56	39,39	11,62
İlkokul (İ)	240	39,68	12,05
Ortaokul (O)	60	38,95	12,82
Lise ve üzeri (L+)	48	43,96	8,89
Toplam	404	40,04	11,83

Anne öğrenim durumuna göre öğrencilerin büyük harfi kullanım ortalamasına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 92’de gösterilmiştir. Annesi diplomasız olan öğrencilerin büyük harfi kullanım ortalamaları 39.39 bulunurken annesi ilkokul mezunu olanların büyük harfi kullanım ortalamaları 39.68, annesi ortaokul mezunu olanların büyük harfi kullanım ortalamaları 38.95, annesi lise ve üzeri öğrenim görmüş olan öğrencilerin büyük harfi kullanım ortalamaları ise 43.96 bulunmuştur. Çalışma grubundaki öğrencilerin büyük harfi kullanım ortalaması 40.04’tür.

Tablo 93

Anne Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Büyük Harfi

Kullanım Ortalamasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p
Gruplar Arası	863,669	3	287,890	2,073	,103*
Grup İçi	55550,774	400	138,877		
Toplam	56414,443	403			

*p >.05

Anne öğrenim durumuna göre çalışma grubundaki öğrencilerin büyük harfi kullanım ortalamasına ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 93’te gösterilmiştir. ANOVA testi sonuçları göre anne öğrenim durumuna göre öğrencilerin büyük harf kullanım ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir (F_{3-400} : 2.073, $p > .05$).

k) Anne öğrenim durumuna göre öğrencilerin “dE bağlacını” uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 94

Anne Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin dE Bağlacını
Kullanım Ortalamasına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

Anne Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	Ss
Diploması yok (DY)	56	1,84	1,40
İlkokul (İ)	240	1,89	1,53
Ortaokul (O)	60	1,93	1,44
Lise ve üzeri (L+)	48	2,29	1,56
Toplam	404	1,94	1,50

Anne öğrenim durumuna göre öğrencilerin dE bağlacını kullanım ortalamasına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 94’te gösterilmiştir. Annesi diplomasız olan öğrencilerin dE bağlacını kullanım ortalamaları 1.84 bulunurken annesi ilkokul mezunu olanların dE bağlacını kullanım ortalamaları 1.89, annesi ortaokul mezunu olanların dE bağlacını kullanım ortalamaları 1.93, annesi lise ve üzeri öğrenim görmüş olan öğrencilerin dE bağlacını kullanım ortalamaları ise 2.29 bulunmuştur. Çalışma grubundaki öğrencilerin dE bağlacını kullanım ortalaması 1.94’tür.

Tablo 95

Anne Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin dE Bağlacını

Kullanım Ortalamasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p
Gruplar Arası	7,161	3	2,387	1,059	,366*
Grup İçi	901,166	400	2,253		
Toplam	908,327	403			

*p > .05

Anne öğrenim durumuna göre çalışma grubundaki öğrencilerin büyük harfi kullanım ortalamasına ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 95’te gösterilmiştir. ANOVA testi sonuçları göre anne öğrenim durumuna göre öğrencilerin dE bağlacını kullanım ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir (F_{3-400} : 1.059, $p > .05$).

l) Anne öğrenim durumuna göre öğrencilerin “ki bağlacını” uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 96
Anne Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin ki Bağlacını
Kullanımlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Anne Öğrenim Durumu	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	p
Diploması yok (DY)	56	191,46	3,675	3	,299*
İlkokul (İ)	240	198,76			
Ortaokul (O)	60	207,34			
Lise ve üzeri (L+)	48	228,01			
Toplam	404				

*p > .05

Anne öğrenim durumuna göre öğrencilerin ki bağlacını kullanımlarına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 96’da gösterilmiştir. Anne öğrenim durumuna göre öğrencilerin ki bağlacını kullanım sıra ortalamalarının 191.46 ile 228.01 arasında olduğu görülmektedir. Test sonuçları öğrencilerin ki bağlacını kullanım sıra ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir ($X^2_{(3)}:3.675, p>.05$).

m) Anne öğrenim durumuna göre öğrencilerin “m/ soru ekini” uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 97
Anne Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin m/ Soru Ekini
Kullanım Ortalamasına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

Anne Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	Ss
Diploması yok (DY)	56	1,88	1,45
İlkokul (İ)	240	2,04	1,52
Ortaokul (O)	60	2,52	1,44
Lise ve üzeri (L+)	48	2,58	1,57
Toplam	404	2,15	1,52

Anne öğrenim durumuna göre öğrencilerin m/ soru ekini kullanım ortalamasına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 97’de gösterilmiştir. Annesi diplomasız olan öğrencilerin m/ soru ekini kullanım ortalamaları 1.88 bulunurken annesi ilkököl mezunu olanların m/ soru ekini kullanım ortalamaları 2.04, annesi ortaokul mezunu olanların m/ soru ekini kullanım ortalamaları 2.52, annesi lise ve üzeri öğrenim görmüş olan öğrencilerin m/ soru ekini kullanım ortalamaları ise 2.58 bulunmuştur. Çalışma grubundaki öğrencilerin m/ soru ekini kullanım ortalaması 2.15’tir.

Tablo 98
Anne Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin m/ Soru Ekini
Kullanım Ortalamasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p	LSD
Gruplar Arası	24,127	3	8,042	3,557	,014*	DY-O, DY-L+, İ-O, İ-L+
Grup İçi	904,358	400	2,261			
Toplam	928,485	403				

*p < .05

Anne öğrenim durumuna göre çalışma grubundaki öğrencilerin m/ soru ekini kullanım ortalamasına ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 98’de gösterilmiştir. ANOVA testi sonuçları göre anne öğrenim durumuna göre öğrencilerin m/ soru ekini kullanım ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir (F_{3-400} : 3.557, $p < .05$). Farkın kaynağını bulmak üzere yapılan LSD testi sonuçları, anlamlı farkın DY-O, DY-L+, İ-O ve İ-L+ grupları arasında olduğunu göstermektedir.

5.8. Sekizinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci problemini “*Anne mesleğine göre öğrencilerin bazı noktalama işaretlerini (a- nokta, b- virgül, c- soru işareti, d- ünlem, e- iki nokta, f- noktalı virgül, g- üç nokta, h-kısa çizgi, ı- kesme işareti) kullanabilme ve yazım kurallarını (j- büyük harfin kullanımı, k- bağlaç olan dE, l- bağlaç olan ki, m- soru eki m/ uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?*” sorusu oluşturmaktadır. Bu alt probleme ilişkin verilere bakılıp belirlenen noktalama işaretlerini kullanabilme ve yazım kurallarını uygulayabilme beceri düzeyleri incelenmiş ve veriler değerlendirilmiştir.

a) Anne meslek grubuna göre öğrencilerin “nokta”yı uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 99
Anne Mesleğine Göre Öğrencilerin Noktayı
Kullanım Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları

Anne Meslek Grubu	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	P
Çalışıyor	57	13,42	4,96	-,969	402	,333*
Ev Hanımı	347	14,05	4,44			

*p>.05

Anne mesleğine göre öğrencilerin noktayı kullanım ortalamalarına ilişkin bağımsız örnek t-testi sonuçları Tablo 99’da gösterilmiştir. Annesi çalışan öğrencilerin noktayı kullanım ortalamaları (13.42), annesi çalışmayan öğrencilerin noktayı kullanım ortalamaları (14.05) olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin anne mesleğine göre noktayı kullanım ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur (t_{402} : -.969, $p>.05$).

b) Anne meslek grubuna göre öğrencilerin “virgül”ü uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 100
Anne Mesleğine Göre Öğrencilerin Virgülü
Kullanım Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları

Anne Meslek Grubu	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Çalışıyor	57	3,93	1,64	,258	402	,797*
Ev Hanımı	347	3,88	1,43			

*p>.05

Anne mesleğine göre öğrencilerin virgülü kullanım ortalamalarına ilişkin bağımsız örnek t-testi sonuçları Tablo 100’de gösterilmiştir. Annesi çalışan öğrencilerin virgülü kullanım ortalamaları (3.93), annesi çalışmayan öğrencilerin virgülü kullanım ortalamalarından (3.88) biraz yüksektir. Öğrencilerin anne mesleğine göre virgülü kullanım ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur (t_{402} : .258, $p>.05$).

c) Anne meslek grubuna göre öğrencilerin “soru işareti”ni uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 101
Anne Mesleğine Göre Öğrencilerin Soru İşaretini
Kullanım Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları

Anne Meslek Grubu	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Çalışıyor	57	4,61	1,74	-,066	402	,948*
Ev Hanımı	347	4,63	1,84			

*p>.05

Anne mesleğine göre öğrencilerin virgülü kullanım ortalamalarına ilişkin bağımsız örnek t-testi sonuçları Tablo 101’de gösterilmiştir. Annesi çalışan öğrencilerin soru işaretini kullanım ortalamaları (4.61), annesi çalışmayan öğrencilerin soru işaretini kullanım ortalamaları (4.63) olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin anne mesleğine göre soru işaretini kullanım ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur (t_{402} : -.066, $p>.05$).

d) Anne meslek grubuna göre öğrencilerin “ünlem işareti”ni uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 102
Anne Mesleğine Göre Öğrencilerin Ünlem İşaretini
Kullanım Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları

Anne Meslek Grubu	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Çalışıyor	57	,67	,69	-,457	402	,648*
Ev Hanımı	347	,71	,64			

*p>.05

Anne mesleğine göre öğrencilerin ünlem işaretini kullanım ortalamalarına ilişkin bağımsız örnek t-testi sonuçları Tablo 102’de gösterilmiştir. Annesi çalışan öğrencilerin ünlem işaretini kullanım ortalamaları (.67), annesi çalışmayan öğrencilerin ünlem işaretini kullanım ortalamaları (.71) olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin anne mesleğine göre ünlem işaretini kullanım ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur (t_{402} : -.457, $p>.05$).

e) Anne meslek grubuna göre öğrencilerin “iki nokta”yı uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 103
Anne Mesleğine Göre Öğrencilerin İki Noktayı
Kullanım Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları

Anne Meslek Grubu	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Çalışıyor	57	3,60	2,53	1,974	402	,049*
Ev Hanımı	347	2,90	2,47			

*p<.05

Anne mesleğine göre öğrencilerin iki noktayı kullanım ortalamalarına ilişkin bağımsız örnek t-testi sonuçları Tablo 103’te gösterilmiştir. Annesi çalışan öğrencilerin iki noktayı kullanım ortalamaları (3.60), annesi çalışmayan öğrencilerin iki noktayı kullanım ortalamaları (2.90) olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin anne mesleğine göre iki noktayı kullanım ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur (t_{402} : 1.974, $p<.05$).

f) Anne meslek grubuna göre öğrencilerin “noktalı virgül”ü uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 104
Anne Mesleğine Göre Öğrencilerin Noktalı Virgülü
Kullanım Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Ortalama Sıra	Sıra Toplamı	U	Z	p
Çalışıyor	57	203,39	11593,50	9838,500	-,065	,948*
Ev Hanımı	347	202,35	70216,50			
Toplam	404					

*p > .05

Öğrencilerin cinsiyete göre noktalı virgülü kullanım puan sıra ortalamalarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 104’te gösterilmiştir. Annesi çalışan öğrencilerin sıra ortalamasının (203.39), annesi çalışmayan öğrencilerin sıra ortalaması (202.35) olarak belirlenmiştir. Mann Whitney U testi sonuçları, öğrencilerin anne mesleğine göre noktalı virgülü kullanma puan sıra ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı göstermektedir (Z: -.065, $p>.05$).

g) Anne meslek grubuna göre öğrencilerin “üç nokta”yı uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 105
Anne Mesleğine Göre Öğrencilerin Üç Noktayı
Kullanım Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları

Anne Meslek Grubu	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Çalışıyor	57	,35	,48	,462	402	,644*
Ev Hanımı	347	,32	,47			

*p>.05

Anne mesleğine göre öğrencilerin üç noktayı kullanım ortalamalarına ilişkin bağımsız örnek t-testi sonuçları Tablo 105’te gösterilmiştir. Annesi çalışan öğrencilerin üç noktayı kullanım ortalamaları (.35), annesi çalışmayan öğrencilerin üç noktayı kullanım ortalamalarından (.32) biraz yüksektir. Öğrencilerin anne mesleğine göre üç noktayı kullanım ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur (t_{402} : .462, $p>.05$).

h) Anne meslek grubuna göre öğrencilerin “kısa çizgi”yi uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 106
Anne Mesleğine Göre Öğrencilerin Kısa Çizgiyi
Kullanım Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Ortalama Sıra	Sıra Toplamı	U	Z	p
Çalışıyor	57	211,44	12052,00	9380,000	-1,066	,286*
Ev Hanımı	347	201,03	69758,00			
Toplam	404					

*p > .05

Öğrencilerin anne mesleğine göre kısa çizgiyi kullanım puan sıra ortalamalarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 106’da gösterilmiştir. Annesi çalışan öğrencilerin sıra ortalamasının (211.44), annesi çalışmayan öğrencilerin sıra ortalaması (201.03) olarak belirlenmiştir. Mann Whitney U testi sonuçları, öğrencilerin anne mesleğine göre kısa çizgiyi kullanma puan sıra ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı göstermektedir (Z: -1.066, $p>.05$).

1) Anne meslek grubuna göre öğrencilerin “kesme işareti”ni uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 107
Anne Mesleğine Göre Öğrencilerin Kesme İşaretini
Kullanım Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları

Anne Meslek	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Çalışıyor	57	,89	1,10	-,496	402	,620*
Ev Hanımı	347	,97	1,07			

*p>.05

Anne mesleğine göre öğrencilerin kesme işaretini kullanım ortalamalarına ilişkin bağımsız örnek t-testi sonuçları Tablo 107’de gösterilmiştir. Annesi çalışan öğrencilerin kesme işaretini kullanım ortalamaları (.89), annesi çalışmayan öğrencilerin kesme işaretini kullanım ortalamaları (.97) olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin anne mesleğine göre iki noktayı kullanım ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur (t_{402} : -.496, $p>.05$).

j) Anne meslek grubuna göre öğrencilerin “büyük harfin kullanımı”nı uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 108
Anne Mesleğine Göre Öğrencilerin Büyük Harfi
Kullanım Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Ortalama Sıra	Sıra Toplamı	U	Z	p
Çalışıyor	57	185,77	10589,00	8936,000	-1,169	,242*
Ev Hanımı	347	205,25	71221,00			
Toplam	404					

*p > .05

Öğrencilerin anne mesleğine göre büyük harfi kullanım puan sıra ortalamalarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 108’de gösterilmiştir. Annesi çalışan öğrencilerin sıra ortalamasının (185.77), annesi çalışmayan öğrencilerin sıra ortalaması (205.25) olarak belirlenmiştir. Mann Whitney U testi sonuçları, öğrencilerin anne mesleğine göre büyük harfi kullanma puan sıra ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı göstermektedir (Z: -1.169, $p>.05$).

k) Anne meslek grubuna göre öğrencilerin “dE bağlacını” uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 109
Anne Mesleğine Göre Öğrencilerin dE Bağlacını
Kullanım Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları

Anne Meslek Grubu	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Çalışıyor	57	1,82	1,49	-,602	402	,547*
Ev Hanımı	347	1,95	1,50			

*p>.05

Anne mesleğine göre öğrencilerin dE bağlacını kullanım ortalamalarına ilişkin bağımsız örnek t-testi sonuçları Tablo 109’da gösterilmiştir. Annesi çalışan öğrencilerin dE bağlacını kullanım ortalamaları (1.82), annesi çalışmayan öğrencilerin dE bağlacını kullanım ortalamaları (1.95) olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin anne mesleğine göre dE bağlacını kullanım ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur (t_{402} : .402, $p>.05$).

l) Anne meslek grubuna göre öğrencilerin “ki bağlacını” uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 110
Anne Mesleğine Göre Öğrencilerin ki Bağlacını
Kullanım Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları

Anne Meslek Grubu	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Çalışıyor	57	1,21	,82	-,093	402	,926*
Ev Hanımı	347	1,22	,86			

*p>.05

Anne mesleğine göre öğrencilerin ki bağlacını kullanım ortalamalarına ilişkin bağımsız örnek t-testi sonuçları Tablo 110’da gösterilmiştir. Annesi çalışan öğrencilerin ki bağlacını kullanım ortalamaları (1.21), annesi çalışmayan öğrencilerin ki bağlacını kullanım ortalamaları (1.22) olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin anne mesleğine göre ki bağlacını kullanım ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur (t_{402} : .402, $p>.05$).

m) Anne meslek grubuna göre öğrencilerin “mİ soru ekini” uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 111
Anne Mesleğine Göre Öğrencilerin mİ Soru Ekini
Kullanım Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Ortalama Sıra	Sıra Toplamı	U	Z	p
Çalışıyor	57	200,25	11414,00	9761,000	-,162	,871*
Ev Hanımı	347	202,87	70396,00			
Toplam	404					

*p > .05

Öğrencilerin anne mesleğine göre mİ soru ekini kullanım puan sıra ortalamalarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 111’de gösterilmiştir. Annesi çalışan öğrencilerin sıra ortalamasının (202.25), annesi çalışmayan öğrencilerin sıra ortalaması (202.87) olarak belirlenmiştir. Mann Whitney U testi sonuçları, öğrencilerin anne mesleğine göre mİ soru ekini kullanma puan sıra ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı göstermektedir (Z: -.162, p> .05).

5.9. Dokuzuncu Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın dokuzuncu problemini “*Baba öğrenim durumlarına göre öğrencilerin bazı noktalama işaretlerini (a- nokta, b- virgül, c- soru işareti, d- ünlem, e- iki nokta, f- noktalı virgül, g- üç nokta, h-kısa çizgi, ı- kesme işareti) kullanabilme ve yazım kurallarını (j- büyük harfin kullanımı, k- bağlaç olan dE, l- bağlaç olan ki, m- soru eki mİ) uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?*” sorusu oluşturmaktadır. Bu alt probleme ilişkin verilere bakılıp belirlenen noktalama işaretlerini kullanabilme ve yazım kurallarını uygulayabilme beceri düzeyleri incelenmiş ve veriler değerlendirilmiştir.

a) Baba öğrenim durumuna göre öğrencilerin “nokta”yı uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 112
Baba Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Noktayı
Kullanım Ortalamasına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

Baba Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	Ss
Diplomasız ve İlkokul (DY+İ)	225	13,68	4,64
Ortaokul (O)	101	13,65	4,77
Lise ve üzeri (L+)	78	15,14	3,57
Toplam	404	13,96	4,51

Baba öğrenim durumuna göre öğrencilerin noktayı kullanım ortalamasına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 112’de gösterilmiştir. Babası diplomasız ve ilkököl mezunu olanların noktayı kullanım ortalamaları 13.68, babası ortaokul mezunu olanların noktayı kullanım ortalamaları 13.65, babası lise ve üzeri öğrenim görmüş olan öğrencilerin noktayı kullanım ortalamaları ise 15.14 bulunmuştur. Çalışma grubundaki öğrencilerin noktayı kullanım ortalaması 13.96’dır.

Tablo 113
Baba Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Noktayı
Kullanım Ortalamasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p	LSD
Gruplar Arası	135,369	2	67,685	3,362	,036*	DY-L+,
Grup İçi	8072,916	401	20,132			O-L+
Toplam	8208,285	403				

*p < .05

Baba öğrenim durumuna göre çalışma grubundaki öğrencilerin noktayı kullanım ortalamasına ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 113’te gösterilmiştir. ANOVA testi sonuçları baba öğrenim durumuna göre öğrencilerin noktayı kullanım ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir (F_{2-401} : 3.362, $p < .05$). Farkın kaynağını bulmak üzere yapılan LSD testi sonuçları, anlamlı farkın DY-L+ ile O-L+ grupları arasında olduğunu göstermektedir.

b) Baba öğrenim durumuna göre öğrencilerin “virgül”ü uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 114
Baba Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Virgülü
Kullanım Ortalamasına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

Baba Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	Ss
Diplomasız ve İlkokul (DY+İ)	225	3,82	1,51
Ortaokul (O)	101	3,84	1,41
Lise ve üzeri (L+)	78	4,16	1,36
Toplam	404	3,88	1,46

Baba öğrenim durumuna göre öğrencilerin virgülü kullanım ortalamasına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 114’te gösterilmiştir. Babası diplomasız ve ilkökul mezunu olanların virgülü kullanım ortalamaları 3.82, babası ortaokul mezunu olanların virgülü kullanım ortalamaları 3.84, babası lise ve üzeri öğrenim görmüş olan öğrencilerin “virgül”ü kullanım ortalamaları ise 4.16 bulunmuştur. Çalışma grubundaki öğrencilerin virgülü kullanım ortalaması 3.88’dir.

Tablo 115
Baba Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Virgülü
Kullanım Ortalamasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p
Gruplar Arası	5,216	2	2,608	1,230	,293*
Grup İçi	850,316	401	2,120		
Toplam	855,532	403			

*p > .05

Baba öğrenim durumuna göre çalışma grubundaki öğrencilerin virgülü kullanım ortalamasına ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 115’te gösterilmiştir. ANOVA testi sonuçları baba öğrenim durumuna göre öğrencilerin virgülü kullanım ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir ($F_{2-401}: 1.230, p > .05$).

c) Baba öğrenim durumuna göre öğrencilerin “soru işareti”ni uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 116
Baba Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Soru İşaretini
Kullanımlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Baba Öğrenim Durumu	N	Sıra		Sd	p	LSD
		Ortalaması	X ²			
Diplomasız ve İlkokul (DY+İ)	225	189,18	8,752	2	,013*	DY-L+
Ortaokul (O)	101	208,75				
Lise ve üzeri (L+)	78	232,85				
Toplam	404					

*p < .05

Baba öğrenim durumuna göre öğrencilerin soru işaretini kullanımlarına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 116’da gösterilmiştir. Baba öğrenim durumuna göre öğrencilerin soru işaretini kullanım sıra ortalamalarının 189.18 ile 232.85 arasında olduğu görülmektedir. Test sonuçları öğrencilerin soru işaretini kullanım sıra ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu göstermektedir ($X^2_{(2)} : 8.752, p < .05$). Farkın kaynağını bulmak üzere yapılan LSD testi sonuçları, anlamlı farkın DY-L+ grupları arasında olduğunu göstermektedir.

d) Baba öğrenim durumuna göre öğrencilerin “ünlem işareti”ni uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 117
Baba Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Ünlem İşaretini
Kullanım Ortalamasına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

Baba Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	Ss
Diplomasız ve İlkokul (DY+İ)	225	,69	,61
Ortaokul (O)	101	,67	,68
Lise ve üzeri (L+)	78	,78	,70
Toplam	404	,70	,65

Baba öğrenim durumuna göre öğrencilerin ünlem işareti kullanım ortalamasına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 117’de gösterilmiştir. Babası diplomasız ve ilkököl mezunu olanların ünlem işaretini kullanım ortalamaları .69, babası ortaokul mezunu olanların ünlem işaretini kullanım ortalamaları .67, babası lise ve üzeri öğrenim görmüş olan öğrencilerin ünlem kullanım ortalamaları ise .78 bulunmuştur. Çalışma grubundaki öğrencilerin ünlem kullanım ortalaması .70’tir.

Tablo 118
Baba Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Ünlem İşaretini
Kullanım Ortalamasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p
Gruplar Arası	,622	2	,311	,743	,476*
Grup İçi	167,735	401	,418		
Toplam	168,356	403			

*p > .05

Baba öğrenim durumuna göre çalışma grubundaki öğrencilerin ünlem işareti kullanım ortalamasına ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 118’de gösterilmiştir. ANOVA testi sonuçları baba öğrenim durumuna göre öğrencilerin ünlem işaretini kullanım ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir ($F_{2-401}: .743, p > .05$).

e) Baba öğrenim durumuna göre öğrencilerin “iki nokta”yı uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 119
Baba Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin İki Noktayı
Kullanım Ortalamasına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

Baba Öğrenim Durumu	N	\bar{x}	Ss
Diplomasız ve İlkokul (DY+İ)	225	2,82	2,50
Ortaokul (O)	101	3,02	2,46
Lise ve üzeri (L+)	78	3,46	2,47
Toplam	404	3,00	2,49

Baba öğrenim durumuna göre öğrencilerin iki noktayı kullanım ortalamasına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 119’da gösterilmiştir. Babası ve ilkökul mezunu olanların iki noktayı kullanım ortalamaları 2.82, babası ortaokul mezunu olanların iki noktayı kullanım ortalamaları 3.02, babası lise ve üzeri öğrenim görmüş olan öğrencilerin iki noktayı kullanım ortalamaları ise 3.46 bulunmuştur. Çalışma grubundaki öğrencilerin iki noktayı kullanım ortalaması 3.00’dır.

Tablo 120

Baba Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin İki Noktayı

Kullanım Ortalamasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p
Gruplar Arası	23,756	2	11,878	1,924	,147*
Grup İçi	2476,234	401	6,175		
Toplam	2499,990	403			

*p > .05

Baba öğrenim durumuna göre çalışma grubundaki öğrencilerin iki noktayı kullanım ortalamasına ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 120’de gösterilmiştir. ANOVA testi sonuçları baba öğrenim durumuna göre öğrencilerin iki noktayı kullanım ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir ($F_{2-401}: 1.924, p > .05$).

f) Baba öğrenim durumuna göre öğrencilerin “noktalı virgül” uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 121

Baba Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Noktalı Virgülü Kullanımlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Baba Öğrenim Durumu	N	Sıra Ortalaması	X^2	Sd	p
Diplomasız ve İlkokul (DY+İ)	225	204,78	1,625	2	,444*
Ortaokul (O)	101	199,99			
Lise ve üzeri (L+)	78	199,17			
Toplam	404				

*p > .05

Baba öğrenim durumuna göre öğrencilerin noktalı virgülü kullanımlarına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 121’de gösterilmiştir. Baba öğrenim durumuna göre öğrencilerin noktalı virgülü kullanım sıra ortalamalarının 204.78 ile 199.17 arasında olduğu görülmektedir. Test sonuçları öğrencilerin noktalı virgülü kullanım başarı sıra ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir ($X^2_{(2)} : 1.625, p > .05$).

g) Baba öğrenim durumuna göre öğrencilerin “üç nokta”yı uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 122
Baba Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Üç Noktayı
Kullanımlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Baba Öğrenim Durumu	N	Sıra		Sd	p
		Ortalaması	X ²		
Diplomasız ve İlkokul (DY+İ)	225	204,33	2,377	2	,305*
Ortaokul (O)	101	191,00			
Lise ve üzeri (L+)	78	212,10			
Toplam	404				

*p > .05

Baba öğrenim durumuna göre öğrencilerin üç noktayı kullanımlarına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 122’de gösterilmiştir. Baba öğrenim durumuna göre öğrencilerin üç noktayı kullanım sıra ortalamalarının 204.33 ile 212.10 arasında olduğu görülmektedir. Test sonuçları öğrencilerin üç noktayı kullanım sıra ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir (X² (2) : 2.377, p > .05).

h) Baba öğrenim durumuna göre öğrencilerin “kısa çizgi”yi uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 123
Baba Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Kısa Çizgiyi
Kullanımlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Baba Öğrenim Durumu	N	Sıra		Sd	p
		Ortalaması	X ²		
Diplomasız ve İlkokul (DY+İ)	225	205,63	1,650	2	,438*
Ortaokul (O)	101	202,00			
Lise ve üzeri (L+)	78	194,13			
Toplam	404				

*p > .05

Baba öğrenim durumuna göre öğrencilerin kısa çizgiyi kullanımlarına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 123’te gösterilmiştir. Baba öğrenim durumuna göre öğrencilerin kısa çizgiyi kullanım sıra ortalamalarının 205.63 ile 194.13 arasında olduğu görülmektedir. Test sonuçları öğrencilerin kısa çizgiyi kullanım sıra ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir (X² (2) : 1.650, p > .05).

1) Baba öğrenim durumuna göre öğrencilerin “kesme işareti”ni uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 124
Baba Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Kesme İşaretini
Kullanım Ortalamasına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

Baba Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	Ss
Diplomasız ve İlkokul (DY+İ)	225	,99	1,081
Ortaokul (O)	101	,82	1,062
Lise ve üzeri (L+)	78	1,05	1,08
Toplam	404	,96	1,08

Baba öğrenim durumuna göre öğrencilerin kesme işaretini kullanım ortalamasına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 124’te gösterilmiştir. Babası diplomasız ve ilkokul mezunu olanların kesme işaretini kullanım ortalamaları .99, babası ortaokul mezunu olanların kesme işaretini kullanım ortalamaları .82, babası lise ve üzeri öğrenim görmüş olan öğrencilerin kesme işaretini kullanım ortalamaları ise 1.05 bulunmuştur. Çalışma grubundaki öğrencilerin kesme işaretini kullanım ortalaması .96’dır.

Tablo 125
Baba Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Kesme İşaretini
Kullanım Ortalamasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p
Gruplar Arası	2,797	2	1,399	1,207	,300*
Grup İçi	464,569	401	1,159		
Toplam	467,366	403			

*p > .05

Baba öğrenim durumuna göre çalışma grubundaki öğrencilerin kesme işaretini kullanım ortalamasına ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 125’te gösterilmiştir. ANOVA testi sonuçları baba öğrenim durumuna göre öğrencilerin kesme işaretini kullanım ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir (F_{2-401} : 1.207, $p > .05$).

j) Baba öğrenim durumuna göre öğrencilerin “büyük harfin kullanımı”nı uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 126
Baba Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Büyük Harfi
Kullanımlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Baba Öğrenim Durumu	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	p
Diplomasız ve İlkokul (DY+İ)	225	194,75	4,665	2	,097*
Ortaokul (O)	101	200,32			
Lise ve üzeri (L+)	78	227,67			
Toplam	404				

*p > .05

Baba öğrenim durumuna göre öğrencilerin büyük harfi kullanımlarına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 126’da gösterilmiştir. Baba öğrenim durumuna göre öğrencilerin büyük harfi kullanım sıra ortalamalarının 194.75 ile 227.67 arasında olduğu görülmektedir. Test sonuçları öğrencilerin büyük harfi kullanım başarı sıra ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir (X² (2) : 4.665, p > .05).

k) Baba öğrenim durumuna göre öğrencilerin “dE bağlacı”nı uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 127
Baba Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin dE Bağlacını
Kullanım Ortalamasına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

Baba Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	Ss
Diplomasız ve İlkokul (DY+İ)	225	1,86	1,48
Ortaokul (O)	101	1,96	1,56
Lise ve üzeri (L+)	78	2,13	1,47
Toplam	404	1,94	1,50

Baba öğrenim durumuna göre öğrencilerin dE bağlacını kullanım ortalamasına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 127’de gösterilmiştir. Babası diplomasız ve ilkököl mezunu olanların dE bağlacını kullanım ortalamaları 1.86, babası ortaokul mezunu olanların dE bağlacını kullanım ortalamaları 1.96, babası lise ve üzeri öğrenim görmüş olan öğrencilerin dE bağlacını kullanım ortalamaları ise 2.13 bulunmuştur. Çalışma grubundaki öğrencilerin dE bağlacını kullanım ortalaması 1.94’tür.

Tablo 128

Baba Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin dE Bağlacını

Kullanım Ortalamasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları					
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p
Gruplar Arası	4,318	2	2,159	,958	,385*
Grup İçi	904,008	401	2,254		
Toplam	908,327	403			

*p > .05

Baba öğrenim durumuna göre çalışma grubundaki öğrencilerin dE bağlacını kullanım ortalamasına ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 128’de gösterilmiştir. ANOVA testi sonuçları baba öğrenim durumuna göre öğrencilerin dE bağlacını kullanım ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir ($F_{2-401}: .958, p > .05$).

l) Baba öğrenim durumuna göre öğrencilerin “ki bağlacı”nı uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 129

Baba Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin ki Bağlacını

Kullanım Ortalamasına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

Baba Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	Ss
Diplomasız ve İlkokul (DY+İ)	225	1,18	,85
Ortaokul (O)	101	1,24	,90
Lise ve üzeri (L+)	78	1,31	,79
Toplam	404	1,22	,85

Baba öğrenim durumuna göre öğrencilerin ki bağlacını kullanım ortalamasına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 129’da gösterilmiştir. Babası diplomasız ve ilkököl mezunu olanların ki bağlacını kullanım ortalamaları 1.18, babası ortaokul mezunu olanların ki bağlacını kullanım ortalamaları 1.24, babası lise ve üzeri öğrenim görmüş olan öğrencilerin ki bağlacını kullanım ortalamaları ise 1.31 bulunmuştur. Çalışma grubundaki öğrencilerin ki bağlacını kullanım ortalaması 1.22’dir.

Tablo 130

Baba Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin ki Bağlacını

Kullanım Ortalamasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları					
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p
Gruplar Arası	,952	2	,476	,657	,519*
Grup İçi	290,441	401	,724		
Toplam	291,394	403			

*p > .05

Baba öğrenim durumuna göre çalışma grubundaki öğrencilerin ki bağlacını kullanım ortalamasına ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 130'da gösterilmiştir. ANOVA testi sonuçları baba öğrenim durumuna göre öğrencilerin ki bağlacını kullanım ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir ($F_{2-401}: .657, p > .05$).

m) Baba öğrenim durumuna göre öğrencilerin “m/ soru eki”ni uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 131

Baba Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin m/ Soru Ekini Kullanım Ortalamasına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

Baba Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	Ss
Diplomasız ve İlkokul (DY+İ)	225	2,04	1,51
Ortaokul (O)	101	2,17	1,50
Lise ve üzeri (L+)	78	2,47	1,53
Toplam	404	2,15	1,52

Baba öğrenim durumuna göre öğrencilerin m/ soru ekini kullanım ortalamasına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 131'de gösterilmiştir. Babası diplomasız ve ilkököl mezunu olanların m/ soru ekini bağlacını kullanım ortalamaları 2.04, babası ortaokul mezunu olanların m/ soru ekini bağlacını kullanım ortalamaları 2.17, babası lise ve üzeri öğrenim görmüş olan öğrencilerin m/ soru ekini bağlacını kullanım ortalamaları ise 2.47 bulunmuştur. Çalışma grubundaki öğrencilerin m/ soru ekini bağlacını kullanım ortalaması 2.15'tir.

Tablo 132

Baba Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin mİ Soru Ekini

Kullanım Ortalamasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları					
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p
Gruplar Arası	11,182	2	5,591	2,444	,088*
Grup İçi	917,303	401	2,288		
Toplam	928,485	403			

*p > .05

Baba öğrenim durumuna göre çalışma grubundaki öğrencilerin mİ soru ekini kullanım ortalamasına ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 132’de gösterilmiştir. ANOVA testi sonuçları baba öğrenim durumuna göre öğrencilerin mİ soru ekini kullanım ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir ($F_{2-401}: 2.444, p > .05$).

5.10. Onuncu Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın onuncu problemini “*Baba mesleğine göre öğrencilerin bazı noktalama işaretlerini (a- nokta, b- virgül, c- soru işareti, d- ünlem, e- iki nokta, f- noktalı virgül, g- üç nokta, h-kısa çizgi, ı- kesme işareti) kullanabilme ve yazım kurallarını (j- büyük harfin kullanımı, k- bağlaç olan dE, l- bağlaç olan ki, m- soru eki mİ) uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?*” sorusu oluşturmaktadır. Bu alt probleme ilişkin verilere bakılıp belirlenen noktalama işaretlerini kullanabilme ve yazım kurallarını uygulayabilme beceri düzeyleri incelenmiş ve veriler değerlendirilmiştir.

a) Baba meslek grubuna göre öğrencilerin “nokta”yı uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 133
Baba Meslek Grubuna Göre Öğrencilerin Noktayı
Kullanım Ortalamasına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

Baba Meslek Grubu	N	\bar{X}	Ss
İşçi (İ)	245	14,05	4,50
Esnaf (E)	57	13,65	4,70
Memur (M)	17	14,88	3,16
Serbest Meslek (S)	85	13,72	4,69
Toplam	404	13,96	4,51

Baba meslek grubuna göre öğrencilerin noktayı kullanım ortalamasına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 133’te gösterilmiştir. Babası işçi olan öğrencilerin noktayı kullanım ortalamaları 14.05 bulunurken babası esnaf olanların noktayı kullanım ortalamaları 13.65, babası memur olanların noktayı kullanım ortalamaları 14.88 babası serbest meslekle uğraşan öğrencilerin noktayı kullanım ortalamaları ise 13.72 bulunmuştur. Çalışma grubundaki öğrencilerin noktayı kullanım ortalaması 13.96’dır.

Tablo 134
Baba Meslek Durumuna Göre Öğrencilerin Noktayı
Kullanım Ortalamasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p
Gruplar Arası	26,902	3	8,967	,438	,726*
Grup İçi	8181,383	400	20,453		
Toplam	8208,285	403			

*p > .05

Baba meslek grubuna göre çalışma grubundaki öğrencilerin noktayı kullanım ortalamasına ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 134’te gösterilmiştir. ANOVA testi sonuçları göre baba meslek grubuna göre öğrencilerin noktayı kullanım ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir (F_{3-400} : .438, $p > .05$).

b) Baba meslek grubuna göre öğrencilerin “virgül”ü uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 135

Baba Meslek Grubuna Göre Öğrencilerin Virgülü

Kullanım Ortalamasına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

Baba Meslek Grubu	N	\bar{X}	Ss
İşçi (İ)	245	3,80	1,45
Esnaf (E)	57	3,95	1,59
Memur (M)	17	4,71	1,57
Serbest Meslek (S)	85	3,93	1,34
Toplam	404	3,88	1,46

Baba meslek grubuna göre öğrencilerin virgülü kullanım ortalamasına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 135’te gösterilmiştir. Babası işçi olan öğrencilerin virgülü kullanım ortalamaları 3.80 bulunurken babası esnaf olanların virgülü kullanım ortalamaları 3.95, babası memur olanların virgülü kullanım ortalamaları 4.71, babası serbest meslekle uğraşan öğrencilerin virgülü kullanım ortalamaları ise 3.93 bulunmuştur. Çalışma grubundaki öğrencilerin virgülü kullanım ortalaması 3.88’dir.

Tablo 136

Baba Meslek Durumuna Göre Öğrencilerin Virgülü

Kullanım Ortalamasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p
Gruplar Arası	13,788	3	4,596	2,184	,089*
Grup İçi	841,744	400	2,104		
Toplam	855,532	403			

*p > .05

Baba meslek grubuna göre çalışma grubundaki öğrencilerin virgülü kullanım ortalamasına ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 136’da gösterilmiştir. ANOVA testi sonuçları göre baba meslek grubuna göre öğrencilerin virgülü kullanım ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir (F_{3-400} : 2.184, $p > .05$).

c) Baba meslek grubuna göre öğrencilerin “soru işareti”ni uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 137
Baba Meslek Grubuna Göre Öğrencilerin Soru İşaretini
Kullanım Ortalamasına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

Baba Meslek Grubu	N	\bar{X}	Ss
İşçi (İ)	245	4,63	1,85
Esnaf (E)	57	4,42	1,78
Memur (M)	17	4,94	1,25
Serbest Meslek (S)	85	4,71	1,88
Toplam	404	4,63	1,82

Baba meslek grubuna göre öğrencilerin soru işaretini kullanım ortalamasına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 137’de gösterilmiştir. Babası işçi olan öğrencilerin soru işaretini kullanım ortalamaları 4.63 bulunurken babası esnaf olanların soru işaretini kullanım ortalamaları 4.42, babası memur olanların soru işaretini kullanım ortalamaları 4.94, babası serbest meslekle uğraşan öğrencilerin soru işaretini kullanım ortalamaları ise 4.71 bulunmuştur. Çalışma grubundaki öğrencilerin soru işaretini kullanım ortalaması 4.63’tür.

Tablo 138
Baba Meslek Durumuna Göre Öğrencilerin Soru İşaretini
Kullanım Ortalamasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p
Gruplar Arası	4,624	3	1,541	,463	,708*
Grup İçi	1331,683	400	3,329		
Toplam	1336,307	403			

* p > .05

Baba meslek grubuna göre çalışma grubundaki öğrencilerin soru işaretini kullanım ortalamasına ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 138’de gösterilmiştir. ANOVA testi sonuçları göre baba meslek grubuna göre öğrencilerin soru işaretini kullanım ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir (F_{3-400} : .463, p > .05).

d) Baba meslek grubuna göre öğrencilerin “ünlem işareti”ni uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 139

Baba Meslek Grubuna Göre Öğrencilerin Ünlem İşaretini
Kullanım Ortalamasına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

Baba Meslek Grubu	N	\bar{X}	Ss
İşçi (İ)	245	,64	,62
Esnaf (E)	57	,70	,68
Memur (M)	17	,94	,75
Serbest Meslek (S)	85	,85	,65
Toplam	404	,70	,65

Baba meslek grubuna göre öğrencilerin ünlem işaretini kullanım ortalamasına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 139’da gösterilmiştir. Babası işçi olan öğrencilerin ünlem işaretini kullanım ortalamaları .64 bulunurken babası esnaf olanların ünlemi kullanım ortalamaları .70, babası memur olanların ünlem işaretini kullanım ortalamaları .94, babası serbest meslekle uğraşan öğrencilerin ünlem işaretini kullanım ortalamaları ise .85 bulunmuştur. Çalışma grubundaki öğrencilerin ünlem işaretini kullanım ortalaması .70’tir.

Tablo 140

Baba Meslek Grubuna Göre Öğrencilerin Ünlem İşaretini

Kullanım Ortalamasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p	LSD
Gruplar Arası	3,804	3	1,268	3,083	,027*	İ - S
Grup İçi	164,552	400	,411			
Toplam	168,356	403				

*p < .05

Baba meslek grubuna göre çalışma grubundaki öğrencilerin ünlem işaretini kullanım ortalamasına ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 140’ta gösterilmiştir. ANOVA testi sonuçları göre baba meslek grubuna göre öğrencilerin dE bağlacını kullanım ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir (F_{3-400} : 3.083, $p < .05$). Farkın kaynağını bulmak üzere yapılan LSD testi sonuçları, anlamlı farkın İ – S grupları arasında olduğunu göstermektedir.

e) Baba meslek grubuna göre öğrencilerin “iki nokta”yı uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 141

Baba Meslek Grubuna Göre Öğrencilerin İki Noktayı
Kullanım Ortalamasına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

Baba Meslek Grubu	N	\bar{X}	Ss
İşçi (İ)	245	2,87	2,50
Esnaf (E)	57	3,19	2,56
Memur (M)	17	3,53	2,37
Serbest Meslek (S)	85	3,12	2,45
Toplam	404	3,00	2,49

Baba meslek grubuna göre öğrencilerin iki noktayı kullanım ortalamasına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 141’de gösterilmiştir. Babası işçi olan öğrencilerin iki noktayı kullanım ortalamaları 2.87 bulunurken babası esnaf olanların iki noktayı kullanım ortalamaları 3.19, babası memur olanların iki noktayı kullanım ortalamaları 3.53, babası serbest meslekle uğraşan öğrencilerin iki noktayı kullanım ortalamaları ise 3.12 bulunmuştur. Çalışma grubundaki öğrencilerin iki noktayı kullanım ortalaması 3.00’dır.

Tablo 142

Baba Meslek Durumuna Göre Öğrencilerin İki Noktayı

Kullanım Ortalamasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p
Gruplar Arası	12,234	3	4,078	,656	,580*
Grup İçi	2487,756	400	6,219		
Toplam	2499,990	403			

*p > .05

Baba meslek grubuna göre çalışma grubundaki öğrencilerin iki noktayı kullanım ortalamasına ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 142’de gösterilmiştir. ANOVA testi sonuçları göre baba meslek grubuna göre öğrencilerin iki noktayı kullanım ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir (F_{3-400} : .656, $p > .05$).

f) Baba meslek grubuna göre öğrencilerin “noktalı virgül”ü uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 143

Baba Meslek Grubuna Göre Öğrencilerin Noktalı Virgülü
Kullanım Ortalamasına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

Baba Meslek Grubu	N	\bar{X}	Ss
İşçi (İ)	245	,04	,21
Esnaf (E)	57	,07	,26
Memur (M)	17	,06	,24
Serbest Meslek (S)	85	,05	,21
Toplam	404	,04	,22

Baba meslek grubuna göre öğrencilerin noktalı virgülü kullanım ortalamasına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 143’te gösterilmiştir. Babası işçi olan öğrencilerin noktalı virgülü kullanım ortalamaları .04 bulunurken babası esnaf olanların noktalı virgülü kullanım ortalamaları .07, babası memur olanların noktalı virgülü kullanım ortalamaları .06, babası serbest meslekle uğraşan öğrencilerin noktalı virgülü kullanım ortalamaları ise .05 bulunmuştur. Çalışma grubundaki öğrencilerin noktalı virgülü kullanım ortalaması .04’tür.

Tablo 144

Baba Meslek Durumuna Göre Öğrencilerin Noktalı Virgülü

Kullanım Ortalamasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p
Gruplar Arası	,056	3	,019	,393	,758*
Grup İçi	19,142	400	,048		
Toplam	19,198	403			

*p > .05

Baba meslek grubuna göre çalışma grubundaki öğrencilerin noktalı virgülü kullanım ortalamasına ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 144’te gösterilmiştir. ANOVA testi sonuçları göre baba meslek grubuna göre öğrencilerin noktalı virgülü kullanım ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir (F_{3-400} : .393, p > .05).

g) Baba meslek grubuna göre öğrencilerin “üç nokta”yı uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 145
Baba Meslek Grubuna Göre Öğrencilerin Üç Noktayı
Kullanımlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Meslek Grubu	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	p
İşçi (İ)	245	201,31	4,719	3	,194*
Esnaf (E)	57	222,05			
Memur (M)	17	220,18			
Serbest Meslek (S)	85	189,28			
Toplam	404				

* p > .05

Baba meslek grubuna göre öğrencilerin üç noktayı kullanımlarına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 145’te gösterilmiştir. Baba öğrenim durumuna göre öğrencilerin büyük harfi kullanım sıra ortalamalarının 201.31 ile 189.28 arasında olduğu görülmektedir. Test sonuçları öğrencilerin üç noktayı kullanım sıra ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir (X²₍₃₎ : 4.719, p > .05).

h) Baba meslek grubuna göre öğrencilerin “kısa çizgi”yi uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 146
Baba Meslek Grubuna Göre Öğrencilerin Kısa Çizgiyi
Kullanımlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Meslek Grubu	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	p
İşçi (İ)	245	204,86	2,449	3	,485*
Esnaf (E)	57	207,89			
Memur (M)	17	187,88			
Serbest Meslek (S)	85	195,01			
Toplam	404				

* p > .05

Baba meslek grubuna göre öğrencilerin kısa çizgiyi kullanımlarına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 146’da gösterilmiştir. Baba öğrenim durumuna göre öğrencilerin kısa çizgiyi kullanım sıra ortalamalarının 204.86 ile 195.01 arasında olduğu görülmektedir. Test sonuçları öğrencilerin kısa çizgiyi kullanım sıra ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir (X²₍₃₎ : 2.449, p > .05).

1) Baba meslek grubuna göre öğrencilerin “kesme işareti”ni uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 147
Baba Meslek Grubuna Göre Öğrencilerin Kesme İşaretini
Kullanımlarına İlişkin Kruskall Wallis H Testi Sonuçları

Meslek Grubu	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	P	Mann Whitney U
İşçi (İ)	245	202,86	10,315	3	,016*	İ-E, E-M, E-S
Esnaf (E)	57	165,47				
Memur (M)	17	238,76				
Serbest Meslek (S)	85	219,04				
Toplam	404					

*p < .05

Baba meslek grubuna göre öğrencilerin kesme işaretini kullanımlarına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 147’de gösterilmiştir. Kruskal Wallis H testi sonuçları sınıf seviyesine göre öğrencilerin kesme işaretini kullanım sıra ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir ($X^2_{(4)} : 10.315, p < .05$). Farkın kaynağını bulmak üzere yapılan test sonuçları, anlamlı farkın İ-E, E-M ile E-S grupları arasında olduğunu göstermektedir.

j) Baba meslek grubuna göre öğrencilerin “büyük harfin kullanımı”ni uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 148
Baba Meslek Grubuna Göre Öğrencilerin Büyük Harfi
Kullanımlarına İlişkin Kruskall Wallis H Testi Sonuçları

Meslek Grubu	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	p
İşçi (İ)	245	202,46	5,883	3	,117*
Esnaf (E)	57	188,57			
Memur (M)	17	265,76			
Serbest Meslek (S)	85	199,31			
Toplam	404				

*p > .05

Baba meslek grubuna göre öğrencilerin büyük harfi kullanımlarına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 148’de gösterilmiştir. Baba öğrenim durumuna göre öğrencilerin büyük harfi kullanım sıra ortalamalarının 202.46 ile 199.31 arasında olduğu görülmektedir. Test sonuçları öğrencilerin büyük harfi kullanım sıra ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir ($X^2_{(3)} : 5.883, p > .05$).

k) Baba meslek grubuna göre öğrencilerin “dE bağlacını” uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 149

Baba Meslek Grubuna Göre Öğrencilerin dE Bağlacını
Kullanım Ortalamasına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

Baba Meslek Grubu	N	\bar{X}	Ss
İşçi (İ)	245	1,92	1,50
Esnaf (E)	57	1,77	1,41
Memur (M)	17	2,18	1,51
Serbest Meslek (S)	85	2,05	1,57
Toplam	404	1,94	1,50

Baba meslek grubuna göre öğrencilerin dE bağlacını kullanım ortalamasına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 149’da gösterilmiştir. Babası işçi olan öğrencilerin dE bağlacını kullanım ortalamaları 1.92 bulunurken babası esnaf olanların dE bağlacını kullanım ortalamaları 1.77, babası memur olanların dE bağlacını kullanım ortalamaları 2.18, babası serbest meslekle uğraşan öğrencilerin dE bağlacını kullanım ortalamaları ise 2.05 bulunmuştur. Çalışma grubundaki öğrencilerin dE bağlacını kullanım ortalaması 1.94’tür.

Tablo 150

Baba Meslek Grubuna Göre Öğrencilerin dE Bağlacını

Kullanım Ortalamasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p
Gruplar Arası	3,642	3	1,214	,537	,657*
Grup İçi	904,685	400	2,262		
Toplam	908,327	403			

*p > .05

Baba meslek grubuna göre çalışma grubundaki öğrencilerin dE bağlacını kullanım ortalamasına ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 150’de gösterilmiştir. ANOVA testi sonuçları göre baba meslek grubuna göre öğrencilerin dE bağlacını kullanım ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir (F_{3-400} : .537, p > .05).

l) Baba meslek grubuna göre öğrencilerin “ki bağlacını” uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 151

Baba Meslek Grubuna Göre Öğrencilerin ki Bağlacını
Kullanım Ortalamasına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

Baba Meslek Grubu	N	\bar{X}	Ss
İşçi (İ)	245	1,23	,85
Esnaf (E)	57	1,19	,85
Memur (M)	17	1,29	,77
Serbest Meslek (S)	85	1,20	,87
Toplam	404	1,22	,85

Baba meslek grubuna göre öğrencilerin ki bağlacını kullanım ortalamasına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 151’de gösterilmiştir. Babası işçi olan öğrencilerin ki bağlacını kullanım ortalamaları 1.23 bulunurken babası esnaf olanların ki bağlacını kullanım ortalamaları 1.19, babası memur olanların ki bağlacını kullanım ortalamaları 1.29, babası serbest meslekle uğraşan öğrencilerin ki bağlacını kullanım ortalamaları ise 1.20 bulunmuştur. Çalışma grubundaki öğrencilerin ki bağlacını kullanım ortalaması 1.22’dir.

Tablo 152

Baba Meslek Durumuna Göre Öğrencilerin ki Bağlacını

Kullanım Ortalamasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p
Gruplar Arası	,187	3	,062	,086	,968*
Grup İçi	291,207	400	,728		
Toplam	291,394	403			

*p > .05

Baba meslek grubuna göre çalışma grubundaki öğrencilerin ki bağlacını kullanım ortalamasına ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 152’de gösterilmiştir. ANOVA testi sonuçları göre baba meslek grubuna göre öğrencilerin ki bağlacını kullanım ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir ($F_{3-400}: .086, p > .05$).

m) Baba meslek grubuna göre öğrencilerin “m/ soru ekini” uygulayabilme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 153

Baba Meslek Grubuna Göre Öğrencilerin m/ Soru Ekini
Kullanım Ortalamasına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

Baba Meslek Grubu	N	\bar{X}	Ss
İşçi (İ)	245	2,18	1,50
Esnaf (E)	57	2,11	1,55
Memur (M)	17	2,59	1,62
Serbest Meslek (S)	85	2,04	1,53
Toplam	404	2,15	1,52

Baba meslek grubuna göre öğrencilerin m/ soru ekini kullanım ortalamasına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 153’te gösterilmiştir. Babası işçi olan öğrencilerin m/ soru ekini kullanım ortalamaları 2.18 bulunurken babası esnaf olanların m/ soru ekini kullanım ortalamaları 2.11, babası memur olanların m/ soru ekini kullanım ortalamaları 2.59 babası serbest meslekle uğraşan öğrencilerin m/ soru ekini kullanım ortalamaları ise 2.04 bulunmuştur. Çalışma grubundaki öğrencilerin m/ soru ekini kullanım ortalaması 2.15’tir.

Tablo 154

Baba Meslek Durumuna Göre Öğrencilerin m/ Soru Ekini

Kullanım Ortalamasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p
Gruplar Arası	4,652	3	1,551	,671	,570*
Grup İçi	923,833	400	2,310		
Toplam	928,485	403			

*p > .05

Baba meslek grubuna göre çalışma grubundaki öğrencilerin m/ soru ekini kullanım ortalamasına ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 154’te gösterilmiştir. ANOVA testi sonuçları göre baba meslek grubuna göre öğrencilerin m/ soru ekini kullanım ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir (F_{3-400} : .671, $p > .05$).

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin sınıf seviyelerine ve birtakım özelliklere göre belirlenen noktalama işaretlerini kullanabilme ve yazım kurallarını uygulayabilme beceri düzeylerinin farklılık gösterdiği bulunmuştur.

404 öğrencinin yazılı anlatım uygulamalarının incelenmesi sonucunda elde edilen veriler; ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin yazılı anlatım içerisinde önemli bir yere sahip olan yazım noktalama işaretlerini kullanabilme ve yazım kurallarını uygulayabilme konularında gerekli becerileri yeterli düzeyde kazanamadıkları görülmektedir. Uygulanan çalışma sonucunda öğrencilerden toplanan kâğıtlarda söz konusu yazım kurallarının uygulanmasına ve noktalama işaretlerinin kullanımına ilişkin birçok hata tespit edilmiştir. Öğrencilere dikte ettirilen metinde 53 adet büyük harf, 4 adet bağlaç olan *dE*, 4 adet bağlaç olan *ki* ve 4 adet soru eki olan *mİ* yer almaktadır. Büyük harfi araştırmaya katılan 404 öğrenciden 7'si (%1.7), *dE* bağlacını 87'si (%21.5), *ki* bağlacını 1'i (%0.2), *mİ* soru ekini ise 131'i (%32.4) doğru; büyük harfi öğrencilerden 397'si (%98.3), *dE* bağlacını 317'si (%78.5), *ki* bağlacını 403'ü (%99.8), *mİ* soru ekini ise 273'ü (%67.6) yanlış uygulamıştır.

Söz konusu kuralların kullanımında görülen eksiklikleri tek bir nedene bağlamak zordur. Bu durumdaki başarı ya da başarısızlıklar okul, öğretmen ve velilerin tutumu, çeşitli psikolojik ve sosyal sebepler, dile karşı tutum, öğrencilerin ekonomik durumu, sınıflardaki öğrenci sayısının azlığı/çokluğu gibi sebeplerle ilgili olabilir.

Benzer sonuçlara Arıcı (2008)'nin bir araştırmasında da rastlamaktayız. Arıcı, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatımda yaptıkları hataları tespit etmeye yönelik olan çalışmasında öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (%78.9) yazım yanlışı, yarıya yakınının ise (%47.4) noktalama hatası yaptığını tespit etmiştir.

Akbayır (2006), "Yazılı Anlatım Biçimlerinin Yazma Becerisi Edinimindeki İşlevleri" adlı çalışmasıyla anlatım biçimleri olarak adlandırılan kavramı daha belirgin bir duruma getirmeyi ve yazma becerisi edinimindeki işlevini öğretmen adayları açısından ele almayı amaçlamıştır. Araştırmada Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Eğitim Fakóltesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği birinci ve ikinci öğretimde okuyan öğrencilerden yirmi kişilik bir uygulama grubu oluşturulmuş ve on haftalık uygulama süresinde öğrencilere seksen metin yazdırılmış. Yirmi öğrencinin yazdığı seksen metin, yazım, noktalama ve anlatım açısından incelendiğinde ise sorunsuz denilebilecek çok az metinle karşılaşılmış.

Ortaokul öğrencilerinin kendilerine dikte ettirilen metindeki 19 adet nokta, 8 adet virgöl, 7 adet soru işareti, 2 adet ünlem, 7 adet iki nokta, 2 adet noktalı virgöl, 1 adet üç nokta, 1 adet kısa çizgi, 3 adet ise kesme işareti yer almaktadır. Araştırmaya katılan 404 öğrenciden 37'si (%9.2), virgölü 5'i (%1.2), soru işaretini 66'sı (%16.3), ünlemi 42'si (%10.4), iki noktayı 16'sı (%4), noktalı virgölü 1'i (%0.2), üç noktayı 131'i (%32.4), kısa çizgiyi 53'ü (%13.1), kesme işaretini ise 57'si (%14.1) doğru; noktayı öğrencilerden 367'si (%90.8), virgölü 399'u (%98.8), soru işaretini 338'i (%83.7), ünlemi 362'si (%89.6), iki noktayı 388'i (%96), noktalı virgölü 403'ü (%99.8), üç noktayı 273'ü (%67.6), kısa çizgiyi 351'i (%86.9), kesme işaretini ise 347'si (%85.9) yanlış uygulamıştır. Metindeki noktalama işaretlerini kullanabilme ve yazım kurallarını uygulayabilme düzeyleri incelendiğinde %32.4 oranında en başarılı oldukları noktalama işaretinin üç nokta olduğu görölmektedir. Bunu %16.3'lük bir oranla soru işareti takip etmektedir. Öğrencilerin en başarısız oldukları noktalama işareti ise %0.2'lik oranla noktalı virgöldür.

Benzer sonuçları etin (2013)'in çalışmasında da görmekteyiz. etin, ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin yazım ve noktalama düzeylerini tespit etmek üzere hazırladığı çalışmasında tesadüfi yöntemle seçtiği 188 öğrenci ile çalışmıştır. İlk olarak öğrencilerin noktalama işaretlerini kullanabilme ve yazım kurallarını uygulayabilme becerilerinin gözlenmesine olanak sağlayacak, yazım hatası bulunan sözcüklerin yer aldığı, başlığı yanlış yazılmış, hiçbir noktalama işaretinin bulunmadığı, tamamen küçük harflerden oluşmuş bir metin hazırlanmış; hazırlanan bu metin öğrenci adedince çoğaltılıp öğrencilere dağıtmıştır. Öğrencilerden söz konusu metni yazım ve noktalama kurallarına uygun bir şekilde düzeltmelerini istemiştir. Metinde nokta 23, kesme işareti 2, virgöl 4, soru işareti 3, iki nokta 3, ünlem 1, tırnak ya da konuşma çizgisi ise 3 yerde kullanılmıştır. Noktanın doğru yerde kullanım ortalaması 12,97; virgölün doğru kullanılma ortalaması 0,22; soru

işaretinin doğru kullanılma ortalaması 1,03; iki noktanın kullanılma ortalaması 0,10; ünlemin doğru kullanılma ortalaması 0,31; tırnak ya da konuşma çizgisinin kullanılma ortalaması 0,25 olarak bulunmuştur. Öğrencilerin yarıdan fazlası kesme işaretini doğru kullanırken büyük bir çoğunluğu virgül, tırnak işareti ve iki noktayı doğru kullanamamıştır. Genel olarak bakıldığında çalışmada yer alan noktalama işaretlerinin doğru kullanılma oranı düşüktür. Bu durum çalışmamızla paralellik göstermektedir.

Demirkol (2012), ‘‘2. Sınıfa Devam Eden İki Öğrencinin Yazım Hatalarının Düzeltmesi Üzerine Bir Durum Çalışması’’ isimli araştırmasında ilk okuma yazma sürecinde bitişik eğik yazı öğretimini oturma, kâğıt ve kalem tutma, boşluk bırakma, yazı hızı, yazım kurallarına uygunluk gibi çeşitli değişkenler açısından değerlendirmiştir. Bu çalışmada, yazma gücünü çeken iki öğrenciye 70 saatlik bir bireysel çalışma programı uygulanarak bu süreç sonunda söz konusu öğrencilerin çalışma öncesi ve sonrasındaki yazım yanlışları arasındaki farkı ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmanın başında bu öğrencilere 50 kelimedenden oluşan bir metin dikte ettirilerek yazdırılmıştır. 70 saatlik çalışma süresince yazım kuralları öğrencilere tekrar tekrar anlatılmıştır. Araştırma neticesinde öğrenciler cümleye büyük harfle başlama ve özel isimlerin yazımı hususunda hata yapmazken noktalama işaretlerinin kullanımı konusunda ise oldukça başarılı olmuşlardır. Sadece virgül kullanımındaki bazı hatalarının devam ettiği gözlenmiştir.

Metin (2012), ‘‘Kocaeli/Körfez’e göç ile gelmiş ilköğretim 6. sınıfta okuyan öğrencilerin yazım ve noktalama kurallarını uygulama kazanımlarını edinebilme düzeyleri nedir?’’ sorusuna cevap aradığı araştırmasında Kocaeli’nin Körfez ilçesinde bulunan dört okulun 6. sınıf öğrencileri ile çalışmıştır. Metin’in bu çalışmadaki amacı göç yaşamış öğrencilerin yapılandırmacı sistemle düzenlenmiş Türkçe dersi yazım ve noktalama kurallarını uygulama kazanımlarını edinebilme düzeylerini ortaya koymak ve bu durumu toplum dilbilim açısından değerlendirmektir. Metin yaptığı çalışma neticesinde şu bulgulara ulaşmıştır: Göç yaşamış 6. sınıf öğrencilerinin; %24,3’ü noktayı zayıf düzeyde, %15,9’u orta düzeyde, %59,8’i iyi düzeyde; %46,7’si kısa çizgiyi zayıf düzeyde, %4,7’si orta düzeyde, %48,6’sı iyi düzeyde; %57,0’ı virgülden zayıf düzeyde, %19,6’sı orta

düzeyde, %23,4'ü iyi düzeyde; %82,3'ü kesme işaretini zayıf düzeyde, %3,7'si orta düzeyde, %14,0'ı iyi düzeyde; %80,4'ü iki noktayı zayıf düzeyde, %7,5'i orta düzeyde, %12,1'i iyi düzeyde; %91,6'sı soru işaretini zayıf düzeyde, %8,4'ü iyi düzeyde; 87,9'u tırnak işaretini zayıf düzeyde, %0,9'u orta düzeyde, %11,2'si iyi düzeyde; %93,4'ü üç noktayı hiç kullanmamış zayıf düzeyde, %6,5'i iyi düzeyde; %95,3'ü noktalı virgüli zayıf düzeyde, %4,7'si iyi düzeyde; %96,3'ü ünlem işaretini zayıf düzeyde, %0,9'u orta düzeyde, %2,8'i iyi düzeyde kullanmıştır.

Buna benzer sonuçlar Acar (2011)'ın çalışmasında da görülmektedir. Acar, ortaöğretim 9 ve 11. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretleri ve yazım kurallarını kullanma düzeylerini belirlemek ve karşılaştırmak, gelişmenin hangi düzeyde olduğunu tespit etmek amacıyla hazırladığı betimsel nitelikli çalışmasında Denizli Özel Servergazi Lisesi'ndeki öğrencilerle çalışmıştır. Çalışma için altmış 9. sınıf öğrencisine ve altmış 11. sınıf öğrencisine ikişer kompozisyon yazdırılıp ilk kompozisyonlarında herhangi bir uyarı yapılmamıştır. Öğrenciler, kompozisyonlarının noktalama işaretleri ve yazım kuralları ile ilgili bir araştırma için kullanıldığını bilmeden yazmışlardır. İkinci kompozisyonda ise özellikle noktalama işaretleri ve yazım kurallarına dikkat etmeleri istenerek sözlü notu verileceği söylenmiştir. Burada, bilinçli durumlarda yapılan yanlış sayılarının değişip değişmeyeceği gözlenmek istenmiştir. Nokta, virgöl, iki nokta, üç nokta, ünlem işareti, soru işareti, tırnak işareti, kısa çizgi kullanımında 9. sınıf hata ortalamasının, 11. sınıf hata ortalamasından yüksek; noktalı virgöl, iki nokta ve kesme işareti kullanımında ise 9. sınıf hata ortalamasının, 11.sınıf hata ortalamasından düşük olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak 9 ve 11. sınıflarda dikkat etmeyerek yapılan hata ortalaması 25,12 iken dikkat edilerek yapılan hata ortalaması 7,10'dur. Dolayısıyla 9.sınıf öğrencileri bilgilendirildiğinde ve yazılı anlatımlarını oluştururken dikkatli olduklarında daha az hata yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Duran (2009), "Bitişik Eğik Yazı Öğretimi Çalışmalarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" isimli araştırmasında ana sınıfında bitişik eğik yazıya hazırlık eğitimi olarak birinci sınıfa başlayan öğrenciler ile ana sınıfında bu eğitimi almadan ilköğretim birinci sınıfa başlayan öğrencilerin, ilköğretim birinci sınıftaki yazı becerileri arasında oturma, kâğıt tutma, kalem tutma, yazı yönü, bağlantı, hız,

yazım kurallarına uygunluk gibi çeşitli değişkenler açısından farklılıkların olup olmadığını araştırmıştır. Çalışma, 16 hafta süren ana sınıfı eğitimi sırasında yazıya hazırlık çalışmaları, gözlem ve görüşmeler ve 18 hafta süren ilköğretim birinci sınıf yazı eğitimi sırasında yapılan gözlem ve görüşmeler olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. Araştırma sonucunda ana sınıfı eğitimi sırasında bitişik eğik yazıya hazırlık çalışması alan deney grubu öğrencilerinin yazım kurallarına uyma konusunda kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı oldukları gözlenmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin tamamının, cümle sonunda nokta işaretini koymakta zorlanmadıkları; deney grubundaki öğrencilerin çoğunluğunun eş görevli kelimeleri ayırmada virgül kullanımını başarıyla yaptıkları; kontrol grubundaki öğrencilerin bazılarının ise virgül kullanmada zorlandıkları gözlenmiştir. Özel isimlerden sonra gelen ek ile ismi ayırmak için kullanılan kesme işaretinin ise her iki grup öğrencilerinin çoğunluğu tarafından doğru bir şekilde algılandığı tespit edilmiştir.

Çalışmamızın sonuçları ile paralellik gösteren bir diğer çalışma ise Harmankaya'ya(2010) aittir. Harmankaya'nın ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan noktalama işaretleriyle ilgili kazanımları uygulama düzeyleri ile okumaya yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere hazırladığı çalışmasının evrenini Antalya iline bağlı beş ilçenin ilköğretim 5. Sınıflarında öğrenim gören 16469 öğrenci; örneklemini ise bu ilçelerden tesadüfi yöntemle seçilmiş 15 farklı ilköğretim okulunda öğrenim gören 402 öğrenci oluşturmaktadır. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilen bir tutum ölçeği, noktalama işaretlerinin uygulama düzeylerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen "Noktalama İşaretlerini Uygulama Düzeyini Belirleme Metni" ve öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla "Kişisel Bilgi Formu" kullanılan araştırmada noktalama işaretlerini uygulayabilme düzeyleri incelendiğinde, öğrencilerin %70'in üzerinde en başarılı oldukları noktalama işaretlerinin virgül (%79,6) ve uzun çizgi (%88,3) işaretleri; doğru biçimde uygulayamadıkları ve %70'in üzerinde bir oranla yanlış uyguladıkları noktalama işaretlerinin ise kısa çizgi (%84,6), noktalı virgül (%88,3), parantez (%95,5) işaretleri

olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak Harmanmaya'nın İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı'nda belirtilen noktalama işaretlerini uygulayabilme düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan değerlendirmeler sonucunda elde ettiği veriler, öğrencilerin büyük çoğunluğunun öğretim programında yer alan noktalama işaretlerini doğru bir biçimde kullanabilme konusunda problem yaşadığını ortaya koymaktadır.

Karabuğa (2011), Türkçe öğretmeni adayı birinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarında noktalama işaretlerini ve yazım kurallarını kullanabilme düzeylerini incelediği araştırmasında verilere ulaşmak için doküman inceleme tekniği; verileri incelemek için nicel araştırma teknikleri kullanılmıştır. Araştırmasının örneklemini 2009-2010 öğretim yılında, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenim gören farklı sosyo-ekonomik düzeydeki 131 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin noktalama işaretlerini kullanabilme ve yazım kurallarını uygulayabilme düzeylerini belirlemek için onlara farklı zamanlarda bir serbest yazma ve bir yaratıcı yazma çalışması yaptıran Karabuğa araştırmasının neticesinde şu sonuçlara ulaşmıştır: Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin yaklaşık %98'i noktayı iyi düzeyde, yaklaşık %2'si orta düzeyde; yaklaşık %35'i virgüllu zayıf düzeyde, %59'u orta düzeyde ve sadece, yaklaşık %6'sı iyi düzeyde; yaklaşık %92'si kısa çizgiyi iyi düzeyde, yaklaşık %5'i orta düzeyde ve %3'ü zayıf düzeyde; yaklaşık %61'i kesme işaretini iyi düzeyde, yaklaşık %25'i orta düzeyde ve %14'ü zayıf düzeyde; yaklaşık %22'si üç noktayı iyi düzeyde, yaklaşık %30'u orta düzeyde ve yaklaşık %48'i zayıf düzeyde; yaklaşık %15,5'ü ünlem işaretini iyi düzeyde, yaklaşık %15,5'u orta düzeyde ve %69'u zayıf düzeyde; yaklaşık %29'u iki noktayı iyi düzeyde, yaklaşık %26'sı orta düzeyde ve yaklaşık %45'i zayıf düzeyde; yaklaşık %47'si soru işaretini iyi düzeyde, %31'i orta düzeyde ve yaklaşık %22'si zayıf düzeyde; yaklaşık %96'sı noktalı virgüllu zayıf düzeyde ve sadece %4'ü orta düzeyde kullanmaktadır. Karabuğa, Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin noktalama işaretlerini kullanabilme becerileri yeterli düzeyde olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Taylan (2001), "İlköğretim Yazı Öğretimi Programının 1. Kademe Uygulamasının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" isimli çalışmasıyla

yazı öğretimi programının uygulamadaki etkinliğini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma kapsamında ikisi açık uçlu olmak üzere 53 sorudan oluşan bir anket uygulanmış ve elde edilen veriler değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda “Programda yazı öğretiminin dışında rakam ve noktalama işaretlerinin olması yararlıdır.” ifadesi için öğretmenlerin “Oldukça katılıyorum.” seçeneğinde yoğunlaştığı görülmüştür.

Önder (2009), yaptığı çalışma ile ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinde karşılaşılan konuşma ve yazma sorunlarının tespit edilmesini ve bu sorunlara çözüm yollarının üretilmesini amaçlamıştır. Araştırma 116 ilköğretim okulu üçüncü sınıf öğrencisi ile 7 öğretmen üzerinde yapılmıştır. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak gözlem-ses kaydı, doküman incelemesi ve görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmanın ikinci alt probleminde “İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinde karşılaşılan yazma sorunları nelerdir?” sorusuna cevap aranırken örneklem dâhilindeki ilköğretim okullarının üçüncü sınıflarında özet yazma ve dikte çalışmalarından faydalanılmıştır. Araştırma neticesinde en fazla karşılaşılan yazma sorununun öğrencilerin noktalama işaretlerini kullanmaması ve cümle başında büyük harf kullanmaması olduğu tespit edilmiştir.

Özsoy (2006), yaptığı çalışmayla ilköğretim okullarındaki sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak, ilköğretim okullarında “Ses Temelli Cümle Yöntemi” ile okuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükleri ortaya koymaya ve güçlüklerin giderilmesine yönelik öneriler sunmayı amaçlamıştır. Tarama modelinde yapılan araştırmanın çalışma grubunu 2005-2006 eğitim ve öğretim yılında Eskişehir ili genelindeki 242 ilköğretim okulunda görev yapan 1. sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. “Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlüklerin Öğrencilerde Gözlenme Düzeyi” başlığı altındaki sonuçlara göre öğrencilerin genelde “noktalama işaretlerini yerinde kullanamadıkları” sonucuna ulaşılmıştır.

İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki ses olayları, noktalama, imlâ hataları ve anlatım bozukluklarının düzeltilmesinde ipucu ve geribildirim tekniklerini inceleyen Pekaz (2007), araştırmasını Sinop ili Türkeli ilçesindeki altı ilköğretim okulundaki sekizinci sınıf öğrencileri üzerinde yapmıştır.

İpucu ve geri bildirim tekniklerinin etkisi araştırılan çalışmada deney ve kontrol grubu olmak üzere ikiye ayrılan öğrencilere üçer yazılı sınav uygulanmıştır. Bu amaçla öğrencilere onar gün ara ile 684 adet yazılı sınav yapılmış, ilk sınavdan sonra yapılan hatalar belirlenmiştir. Yapılan hatalar yalnızca deney grubu öğrencilerine geri bildirim ve ipucu yoluyla gösterilmiştir ve süreç bu şekilde devam ettirilmiştir. Ayrıca söz konusu öğrencilerin yazılı anlatımlarında noktalama işaretleri, anlatım bozuklukları ve yazım kurallarının hangi düzeyde olduğunu tespit etmek için bu öğrencilere kompozisyon sınavları uygulanmıştır. Burada da geri bildirim ve ipucu teknikleri uygulanmıştır. Araştırmada, deney grubu öğrencilerinin yazım ve noktalama düzeyinde yaptıkları hataların toplam hata içindeki oranı %55,38 olarak tespit edilmiş, toplam hata oranı içinde en fazla paya yazım ve noktalama düzeyinde yapılan hataların sahip olduğu belirlenmiştir. Büyük oranda hata oranını virgölün kullanımı almıştır.

Ergin (2009)'in çalışmasında sonuç biraz daha farklıdır. Ergin, ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin noktalama işaretlerini kullanma becerileri ölçmek için yaptığı çalışmasını Ankara ili Etimesgut ilçesi Nasreddin Hoca İlköğretim Okulu 8. sınıf öğrencileri ile sınırlı tutmuştur. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu model kullanan Ergin, biri kontrol diğeri deney grubu olan iki grup belirlenmiş ve bunlardan kontrol grubunu eğitim süreci içinde serbest bırakırken konuyu, deney grubuna sınıf içinde drama yöntemi ile anlatmıştır. Hazırlanan ölçekler gruplara aynı zamanlarda uygulanmış ve drama yönteminin sonuçları değerlendirilmeye çalışılmıştır. Çalışmada, ön test sonuçlarında deney ve kontrol grupları açısından bir değerlendirme yapıldığında deney grubunda 734 tane noktalama işaretinin 560 tanesinin doğru, 174 tanesinin ise yanlış kullanıldığı; kontrol grubunda ise 710 tane noktalama işaretinin 464 tanesinin doğru, 246 tanesinin ise yanlış kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu kullanımların yüzdelerine bakıldığında deney grubunun %76'lık, kontrol grubunun ise %65'lik doğru kullanıma sahip olduğu görülmektedir.

Topuz (2008)'un çalışmasında da durum biraz farklıdır. Uşak ili Sivasslı ilçesi 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretlerinin kullanmada bilgi ve beceri düzeylerinin tespiti için 200 öğrenci üzerinde yaptığı çalışmada Topuz, sınıfların

genelinde bütün noktalama işaretlerinde beceri oranları bilgi oranlarından daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Yaptığımız çalışmada öğrencilerin %32.4 oranında en başarılı oldukları yazım kuralı *mİ* soru ekinin yazımıdır. En başarısız olunan yazım kuralı ise %0.2'lik oranla *kİ* bağlacının yazımıdır. Bu durum öğrencilerin çok sık karşılaşmadığı yazım kuralları ve noktalama işaretlerinin kullanımında daha çok hata yaptıklarını göstermektedir. Çalışmamızın sonuçları ile paralellik gösteren birçok çalışma vardır.

Yukarıda bahsi geçen Çetin, hazırladığı metinde 8 farklı yazım kuralına ilişkin toplam 50 adet sınaama durumuna yer vermiştir. Metinde büyük harfle başlaması gereken 30 sınaama durumu yer almıştır. Bunların yarısından fazlasını doğru yapanların oranı %55,9'dur. Cümlelerin baş harflerinin doğru yazılmasıyla ilgili doğru yapılma ortalaması 13,73; yanlış yapılma ortalaması ise 16,27 olarak bulunmuştur. Özel isimlerin büyük harfle yazılması gereken metinde yer alan 6 yerdeki kuralların hepsini doğru yapanlar %35,6'dır. Özel isimlerin büyük harfle yazılması ile ilgili doğru yapılma ortalaması 4,03; yanlış yapılma ortalaması 1.97'dir. Metinde *dE* bağlacı üç yerde geçmektedir. Üç kuralı da yanlış uygulayanlar %92,6'dır. Söz konusu bağlacın doğru yapılma ortalaması 0,10; yanlış yapılma ortalaması 2.90'dır. Soru eki *mİ* ise 2 yerde geçmektedir. Bunların doğru yapılma ortalaması 0,32; yanlış yapılma ortalaması ise 1,68'dir. Genel olarak bakıldığında çalışmada öğrenciler 50 adet yazım kuralından ortalama olarak 20 tanesini doğru yapmıştır. Yani yazım kurallarının %40'ı doğru uygulanmıştır.

Oğuz (2012), çalışmasında ilköğretim ikinci kademe 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımda yaptıkları yanlışların nedenlerini incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda 52 öğrenciye birer ay arayla yazılı anlatım uygulama çalışmaları yaptırılmış ve ardından öğrencilere 19 sorudan oluşan bir anket uygulanmıştır. Öğrencilere yazdırılan metinlerin incelenmesi sonucu ortaya çıkan bulgular ve yapılan anket sonuçlarına göre yazım kuralları içerisinde en fazla yanlışlık yapılan konunun "büyük harflerin kullanımı" olduğu tespit edilmiştir. Soru eki *mİ*'nin doğru kullanımının bilgi düzeyi incelendiğinde başarının %48,1; *ki* bağlacının doğru kullanımının bilgi düzeyi incelendiğinde ise başarının %55,8 olduğu görülmüştür.

Bağlaç olan *dE*'nin doğru kullanımının bilgi düzeyi incelendiğinde ise öğrencilerin başarılı olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Acar, ortaöğretim 9 ve 11. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretleri ve yazım kurallarını kullanma düzeylerini belirlemek ve karşılaştırmak, gelişmenin hangi düzeyde olduğunu tespit etmek amacıyla hazırladığı çalışmasında büyük-küçük harf kullanımı, bitişik-ayrı yazım birimlerinde 9. sınıf hata ortalamasının, 11. sınıf hata ortalamasından yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

“Kocaeli/Körfez’e göç ile gelmiş ilköğretim 6. sınıfta okuyan öğrencilerin yazım ve noktalama kurallarını uygulama kazanımlarını edinebilme düzeyleri nedir?” sorusuna cevap aradığı araştırmasında Metin şu sonuçlara ulaşmıştır: Göç yaşamış 6. sınıf öğrencilerinin; %27,1’i büyük harflerin yazımında zayıf düzeyde, %29’u orta düzeyde, %43,9’u iyi düzeyde; %76,2’si *dE* bağlacının yazımında zayıf düzeyde, %14’ü orta düzeyde, %9,8’i iyi düzeyde; %84,1’i *ki* bağlacının yazımında zayıf düzeyde, %8,9’u orta düzeyde, %7’si iyi düzeyde; %96,7’si *mİ* soru ekinin yazımında zayıf düzeyde, %1,9’u orta düzeyde, %1,4’ü iyi düzeydedir.

Türkçe öğretmeni adayı birinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarında noktalama işaretlerini ve yazım kurallarını kullanabilme düzeylerini incelediği araştırmasında Karabuğa, büyük harflerin yazımı açısından, Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin yaklaşık %98’inin iyi düzeyde, yaklaşık %2’sinin orta düzeyde; *dE* bağlacının yazımı açısından yaklaşık %62’sinin “iyi düzeyde, yaklaşık %28’inin orta düzeyde, yaklaşık %10’unun zayıf düzeyde; *ki* bağlacının yazımı açısından yaklaşık %89’unun iyi düzeyde, yaklaşık %9’unun orta düzeyde, %2’sinin zayıf düzeyde; *mİ* soru ekinin yazımı açısından yaklaşık %75’inin iyi düzeyde, yaklaşık %8’inin orta düzeyde, yaklaşık %17’sinin zayıf düzeyde olduğunu tespit etmiştir.

İlköğretim sekizinci sınıf yazılı anlatımlarındaki ses olayları, noktalama, yazım hataları ve anlatım bozukluklarının düzeltilmesinde ipucu ve geribildirim tekniklerini inceleyen Pekaz, yazım kuralı olarak *dE* bağlacının ve ekinin kullanımında görülen hataların çokluğuna dikkat çekmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun *dE* bağlacını kelimeye bitişik olarak yazdığını tespit etmiştir.

Cinsiyete göre araştırma sonuçlarına bakıldığında kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre daha başarılı oldukları görülmektedir. Sonuçlara yalnızca 0.1'lik farkla erkek öğrencilerin noktalı virgülü kullanımlarında kız öğrencileri geçtiği görülmektedir. Araştırma sonuçları cinsiyete göre öğrencilerin nokta, virgül, soru işareti, ünlem, üç nokta, kesme işareti, büyük harf kullanımı, *dE* ve *ki* bağlacı ile *mİ* soru ekinin kullanım ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğunu; iki nokta, noktalı virgül ve kısa çizginin kullanım ortalamaları arasındaki farkın ise anlamlı olmadığını göstermektedir. Çalışmamıza benzerlik gösteren bazı araştırmalar şöyledir:

İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin yazım ve noktalama düzeylerini tespit etmek üzere hazırladığı çalışmada Çetin, araştırmaya katılan öğrencilerin noktalama işaretlerini kullanabilme ve yazım kurallarını uygulayabilme düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Yılmaz (2009), öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini incelendiği araştırmasının örneklemini Erzincan'ın Tercan ilçesindeki bir okulun ikinci kademesinden seçilen 109 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada, 109 öğrencinin çalışma kâğıtları üzerinde dil bilgisiyle ilgili anlatım bozukluğu içeren 380 cümle tespit edilerek bu cümleler ilgili konu başlıkları altında tasnif edilmiştir. Çalışma neticesinde öğrencilerin cinsiyetleriyle yazılı anlatım becerileri arasında anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Bu sonuç yazılı anlatım becerileri açısından kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha iyi durumda olduğunu bizlere göstermektedir. Yılmaz, çalışma sonucunda kız öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit etmiştir.

Kırbaş (2006), ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini değerlendirdiği araştırmasını Erzurum'dan seçilmiş farklı düzey ve farklı eğitim bölgelerindeki ilköğretim okullarının sekizinci sınıf öğrencileri arasında yapmıştır. Araştırmada, ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerine Millî Eğitim Türkçe Programı'ndaki yazılı anlatımda yazım, noktalama ve planlama becerilerini ölçmeye yönelik ölçme aracı vasıtasıyla sorular sorulup cevap vermeleri istenmiş ve yazılı anlatım konusu verilerek öğrencilerden konuyla ilgili yazı yazmaları istenmiştir. Verilen cevap ve yazılı kâğıtlarının incelenmesi ile sürece devam edilmiştir.

Araştırma sonucu, öğrencilerin cinsiyetlerine göre sekizinci sınıf öğrencilerinin *dE* ve *ki* bağlacının yazımı ile virgül, noktalı virgül, iki nokta, üç nokta ve kesme işaretinin kullanımıyla ilgili bilgi durumlarının ilgili bilgi durumlarının farklılaşmadığını; nokta ile soru işaretinin kullanımıyla ilgili bilgi durumlarının farklılaştığını göstermektedir.

İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan noktalama işaretleriyle ilgili kazanımları uygulama düzeyleri ile okumaya yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere hazırladığı çalışmada Harmankaya, İlköğretim 5. sınıf kız öğrencilerinin; nokta, virgül, ünlem, tırnak, kesme, uzun çizgi ve denden işaretlerini doğru kullanım sıklık düzeyinin erkek öğrencilerin doğru kullanım sıklık düzeyinden yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışma, kız öğrencilerin İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda belirtilen noktalama işaretlerinin çoğunu erkek öğrencilerden daha başarılı düzeyde kullandıklarını ortaya koymaktadır.

Türkçe öğretmeni adayı birinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarında noktalama işaretlerini ve yazım kurallarını kullanabilme düzeylerini incelediği araştırmasında Karabuğa, kız öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında noktalama işaretlerini ve yazım kurallarını kullanma becerilerinin erkeklere göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Karabuğa, kız öğrencilerin noktalama işaretlerini kullanma becerisi puanı (5.28), erkeklere göre (4.12) daha yüksek; kız öğrencilerin yazım kurallarını kullanma becerisi puanı (2.85), erkeklere göre (2.84) çok az da olsa daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Araştırma sonuçları sınıf seviyelerine göre öğrencilerin nokta, virgül, soru işareti, ünlem, iki nokta, üç nokta, kısa çizgi, büyük harf kullanımı, *dE* ve *ki* bağlacı ile *mI* soru ekinin kullanım ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğunu; kesme işaretinin kullanım ortalamaları arasındaki farkın ise anlamlı olmadığını göstermektedir. Araştırma sonuçları sınıf seviyelerine göre incelendiğinde 8. sınıf öğrencilerinin diğer sınıflara göre daha başarılı oldukları görülmektedir. 8. sınıf öğrencilerinin sene sonunda girecekleri merkezî sınav için yapmış olduğu çalışmalar bu durumda etkili olmuş olabilir.

Bu durum Yılmaz'ın araştırmasıyla zıtlık göstermektedir. Yılmaz'ın araştırmasında öğrencilerin sınıf düzeyleriyle yazılı anlatım becerileri arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur. Araştırmada altıncı sınıftan sekizinci sınıfa doğru ilerleyen süreçte öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde gerileme olduğu tespit edilmiştir.

Temur (2001)'un, "İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeyleri ile okul başarıları arasındaki ilişki"yi belirlemek üzere hazırladığı betimsel çalışmasının evrenini Ankara ilinin Çankaya ilçesinde okuyan 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmanın bir bölümünde öğrencilerden kompozisyon yazmaları istenmiş ve bu kompozisyonlar değerlendirilerek her öğrenci için bir yazılı anlatım uygulama puanı oluşturulmuştur. Yapılan araştırma sonucunda ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazım kuralları ve noktalama işaretlerinin kullanımıyla ilgili bazı sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca söz konusu öğrencilerin yazılı anlatımları ile fen bilgisi, sosyal bilgiler ve matematik ders başarıları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu da belirlenmiştir.

Bayraktar (2006), yaptığı çalışmada "İlköğretim birinci sınıf öğrencileri bitişik eğik yazıda hangi hataları yapmaktadır?" sorusuna cevap aramıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 70 birinci sınıf öğrencisi ve bu sınıfları okutan 15 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada bitişik eğik yazı değerlendirme formu ile öğretmenler için anket formu kullanılmıştır. "Yazma aşamasında cümle üretimine ait gözlenen davranışlarla ilgili bulgulara ait verilerin frekans ve yüzdesi" başlığı altındaki dağılımlara bakıldığında noktalama işaretlerini öğrencilerin %45.7'sinin uygun şekilde kullandığı, %48.6'sının kısmen kullandığı ve sadece %5.7'sinin noktalama işaretlerini uygun şekilde kullanamadığı görülmektedir.

Anne ve baba öğretim durumuna göre neticeye bakıldığında annesi ya da babası lise ve üzeri öğrenim görmüş olanların araştırmadaki sonuçlarının diğerlerine göre biraz daha iyi olduğu görülmektedir. Bu da eğitim seviyesinin öğrencinin eğitim hayatında etkili olduğunu göstermektedir. Okulda alınan eğitim evde de desteklendiği zaman tam bir başarıya ulaşılabilir. Araştırma sonuçları anne öğrenim durumuna göre öğrencilerin virgöl, ünlem, iki nokta ve m/ soru ekinin kullanım ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğunu; nokta, soru işareti, üç nokta, kısa

çizgi, noktalı virgöl, kesme işareti, büyük harf kullanımı, *dE* ve ki bağlacının kullanım ortalamaları arasındaki farkın ise anlamlı olmadığını göstermektedir. Araştırma sonuçları baba öğrenim durumuna göre ise öğrencilerin nokta ve soru işaretini kullanım ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğunu; virgöl, ünlem, iki nokta, noktalı virgöl, üç nokta, kısa çizgi, kesme işareti, büyük harf kullanımı, *dE* ve ki bağlacı ile *mİ* soru ekinin kesme işaretinin kullanım ortalamaları arasındaki farkın ise anlamlı olmadığını göstermektedir.

Çetin'in yaptığı çalışmaya göre araştırmaya katılan öğrencilerin noktalama işaretlerini kullanabilme ve yazım kurallarını uygulayabilme düzeyleri anne eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Çalışmaya göre anne eğitim düzeyi lise ve üzeri olan öğrenciler yazım ve noktalama kurallarını, anne eğitim düzeyi ortaokul ve altı olan öğrencilere göre daha iyi uygulamaktadır. Annesi en az lise mezunu olan öğrenciler yazım kurallarını ve noktalama işaretlerini daha doğru yanıtlamışlardır. Araştırmaya katılan öğrencilerin noktalama işaretlerini kullanabilme ve yazım kurallarını uygulayabilme düzeyleri baba eğitim düzeylerine göre de anlamlı bir farklılık göstermektedir. Baba eğitim düzeyi lise ve üzeri olan öğrenciler yazım ve noktalama kurallarını, baba eğitim düzeyi ortaokul ve altı olan öğrencilere göre daha iyi uygulamaktadırlar.

Yılmaz, yaptığı çalışmada anne eğitim durumuyla yazılı anlatım becerileri arasındaki farkın anlamlı olduğunu bulmuştur. Annelerin eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştiği ortaya çıkmıştır. Çalışmada baba eğitim durumuyla öğrencilerin yazılı anlatım becerileri arasındaki farkın da anlamlı olduğu bulunmuştur. Araştırma sonuçlarına göre babaların eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştiği ortaya çıkmıştır. Babaların eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde bir gelişme görülmektedir.

Araştırma sonuçları kardeş sayısına göre öğrencilerin nokta, virgöl, soru işareti, ünlem, iki nokta, noktalı virgöl, üç nokta, kısa çizgi, kesme işareti, büyük harf kullanımı, *dE* ve ki bağlacı ile *mİ* soru ekinin kullanım ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir. Çalışmada öğrencilerin kardeş sayısı ile yazım kurallarını uygulayabilme ve noktalama işaretlerini kullanabilme becerileri

arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. Araştırmada kardeş sayıları farklı olan öğrencilerin yazım kurallarını uygulayabilme ve noktalama işaretlerini kullanabilme becerileri bakımından benzerlik gösterdikleri sonucuna varılmıştır. Yani, kardeş sayısı çok olan öğrencilerle az olan öğrencilerin yazılı anlatım becerileri birbirine benzerdir. Yılmaz'ın yaptığı çalışmanın sonuçları da bununla benzerlik göstermektedir.

Anne meslek grubu açısından sonuçlarda pek bir farka rastlanamamıştır. Baba meslek grubuna göre meseleye baktığımızda ise babası memur ve esnaf olan öğrencilerin araştırma sonuçları diğerlerine göre biraz daha yüksek çıkmıştır. Araştırma sonuçları anne meslek durumuna göre öğrencilerin iki noktayı kullanım ortalaması arasındaki farkın anlamlı; nokta, virgül, soru işareti, ünlem, noktalı virgül, üç nokta, kısa çizgi, kesme işareti, büyük harf kullanımı, dE ve ki bağlacı ile m' soru ekinin kullanım ortalamaları arasındaki farkın ise anlamlı olmadığını göstermektedir. Baba meslek durumuna göre öğrencilerin nokta ve soru işaretini kullanım ortalaması arasındaki farkın anlamlı; virgül, ünlem, iki nokta, noktalı virgül, üç nokta, kısa çizgi, kesme işareti, büyük harf kullanımı, dE ve ki bağlacı ile m' soru ekinin kullanım ortalamaları arasındaki farkın ise anlamlı olmadığını göstermektedir.

Kahramanoğlu (2000), "İlköğretim okulları Türkçe programının alt ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının öğrenim gördüğü okulların 5. sınıflardaki dilbilgisi konularına ait hedef davranışların gerçekleşme düzeyi" adlı çalışmada İlköğretim Okulları Türkçe Programı'nın 'Dilbilgisi' bölümündeki hedef ve davranışların ulaşılabilirliği farklı sosyo-ekonomik çevre okullarında değerlendirilmeye çalışılmıştır. Çalışma Bolu il merkezinde farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip olan iki okulun 5. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda İlköğretim Okulları Türkçe Programı'nın 'Dilbilgisi' bölümündeki hedef ve davranışların genel olarak ulaşılabilir olmadığı neticesine varılmıştır.

Ahioğlu (2006), "Öğretmen ve Veli Görüşlerine Göre Farklı Sosyo-ekonomik Düzeydeki Ailelerin İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Sürecini Etkileme Biçiminin Değerlendirilmesi" isimli çalışmasının örneğini alt, orta ve üst sosyo-ekonomik yapıda ilköğretim birinci sınıf düzeyinde yirmişer öğrencinin velisi ve bu öğrencilerin öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırma verilerinin

toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Alt, orta ve üst sosyo-ekonomik grupları temsilen okulların seçimi yapıldıktan sonra sınıf öğretmenleri ile görüşülerek araştırmacının görüşme yaptığı öğrenci velileri belirlenmiştir. Çalışma sonucunda üst ve orta sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının okulda çoğunlukla başarılı oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca alt sosyo-ekonomik sınıf aile ortamı ile çocuğun başarısızlığı arasında da ilişki belirlenmiştir.

Çağlayan (2009), araştırmasında “İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin dinleyerek anladıklarını yazılı anlatıma aktarma becerileri nasıldır?” sorusuna cevap aramıştır. Çalışmanın evrenini Bursa ilinde bulunan ilköğretim okullarının ikinci kademesinde öğrenim gören 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılmak üzere çeşitli ölçme araçları hazırlanmıştır. Çalışma neticesinde ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin olaya dayalı kompozisyonlarında, Türkçe Öğretimi Programı 6–8. Sınıflar (2006)‘da yer alan yazma becerisi kazanımlarını gerçekleştirme düzeylerinin sosyo-ekonomik düzeye göre farklılık gösterdiği; üst sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin bu kazanımları gerçekleştirme düzeylerinin diğer sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilere göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Öztürk (2007), çalışmasında “Yaratıcı yazma aşamalarının öğretilmesinin, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi nedir?” sorusuna cevap aramıştır. Deneysel desenli yapılan araştırmaya beşinci sınıfta yer alan toplam 20 deney-20 kontrol grubu olmak üzere toplam 40 öğrenci katılmıştır. Rubric ve “Yazı Yazma Düşünce Anketi” kullanılan araştırmada deney grubuyla on dört hafta boyunca yaratıcı yazma uygulaması yapılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubunda yer alan öğrencilere uygulanan yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazdıkları metinlerde, dil bilgisi becerilerini geliştirmede kontrol grubuna göre ön test ve son test puanları arasında manidar bir fark olduğu görülmüştür.

Muhcu (1997), “İlkokul Öğretmenlerinin Türkçe Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm İçin Öneriler” isimli çalışmasında “İlkokulun 2. devresinde okuyan öğrencilere Türkçe öğretiminde kazandırılan becerilerin geliştirilmesinde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar nelerdir?” sorusuna cevap aramıştır. Anket yoluyla toplanan veriler neticesinde öğrencilerin yazma becerilerinin

geliştirilmesinde öğretmenlerin karşılaştıkları en büyük sorunun öğrencilerin kelime dağarcıklarındaki yetersizlik olduğu tespit edilmiştir.

Tartar (2013), dikte çalışmasının yazı becerilerine etkisini incelediği araştırmasını 2012-2013 eğitim ve öğretim yılının birinci döneminde, Burdur iline bağlı bir ilkokulun iki dördüncü sınıfında yürütmüştür. Araştırmasında veri toplama aracı olarak öntest-sontest metni, yazı değerlendirme anahtarı, rubrik ve öz değerlendirme formu kullanan Tartar; deney grubunda iki hafta boyunca her gün iki saat dikte çalışması etkinlikleri, kontrol grubunda ise Türkçe ders kitabı etkinliklerini uygulamıştır. Çalışma neticesinde dikte çalışması etkinliklerine katılan öğrencilerin yazı hatalarında azalma olduğu; dikte çalışmaları sonucunda öğrenci yazılarının gelişme gösterdiği tespit edilmiştir.

Yazım ve noktalama işaretleri konusunda yanlış düşünülmesi öğrencilerin konu hakkında yeterli bilgiye sahip olmamasına bağlanabilir. Bunun yanı sıra bilgi konusunda yeterli olan bazı öğrenciler ise bu konuya gereken özeni ve dikkati göstermiyor olabilir.

6.1. Öneriler

Dil-toplum, dil-millet, dil-kültür... Dikkat edilirse en önemli değerler ile dilin doğrudan ilişkisi vardır. Çünkü dil de en önemli değerlerden biridir. Dilin tarihle, medeniyetle, kültürle, kısaca bir milletin her şeyi ile olan ilişkisi bunu göstermektedir (Baydar 2006, 267). Bu sebeple güzel dilimizin doğru bir şekilde kullanılması yönünde öğrenciler teşvik edilmelidir.

Yazı yazma okul öncesi dönemden itibaren uzun bir çabayla elde edilebilecek bir süreçtir. Ailenin kültür seviyesi, ilköğretim öncesi okula gitme durumu, kitap sevgisi ve okuma alışkanlığı gibi durumların yama becerisinin gelişmesinde önemli bir yeri vardır (Göçer 2007, 84). Dolayısıyla söz konusu durumlarla ilgili veli ve öğrenciler bilgilendirilmeli; kitap sevgisi ve en önemlisi okuma alışkanlığı kazandırılarak öğrencilerin yazma becerisi geliştirilmelidir.

Çalışma neticesinde öğrencilerden toplanan kâğıtlarda söz konusu yazım kurallarının uygulanmasına ve noktalama işaretlerinin kullanımına ilişkin birçok hata

tespit edilmiştir. Bu durum dikkate alınarak öğrenci başarısının düşük olduğu noktalama işaretlerinin doğru kullanımı ile yazım kurallarının doğru uygulanmasına yönelik etkinliklere ağırlık verilmeli, yapılan hatalar göz önünde bulundurularak öğrencilere yazım kılavuzu kullanma alışkanlığı kazandırılmalı ve bu kılavuzlarda noktalama işaretlerinin kullanılma ve yazım kurallarının uygulanma esasları gerekçeleriyle açıklanmalıdır.

Söz konusu işaretlerin ve kuralların öğretimine ilişkin yazma çalışması yapılmalı, gerekirse bu yazma çalışmaları için öğrencilere fazladan zaman verilmelidir. Öğrencilerin bu konuda yaptıkları olumlu davranışlar ve çalışmalar ise ödüllendirilmelidir.

Özellikle Türkçe derslerinde yazım kurallarını uygulayabilme ve noktalama işaretlerini kullanabilme konusunda gerekli inceleme ve düzeltmeler yapılmalı, ayrıca diğer branş öğretmenleri de öğrencilerin yazılı metinlerinde bu kuralların doğru kullanılması hususunda gereken özeni göstermelidir.

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin sınıf seviyeleri ile söz konusu noktalama işaretlerini kullanabilme ve yazım kurallarını uygulayabilme becerileri arasında anlamlı bir ilişki vardır. Sonuçları sınıf seviyelerine göre incelediğimizde 8. sınıf öğrencilerinin diğer sınıflara göre daha başarılı olduklarını görmekteyiz. 8. sınıf öğrencilerinin sene sonunda girecekleri merkezî sınav için yapmış olduğu çalışmalar bu durumda etkili olmuş olabilir. Dolayısıyla öğrenciler, sınav için girmiş oldukları bu düzenli çalışma sistemini her zaman devam ettirmelidir.

Araştırma sonuçları anne ve baba öğretim durumuna göre incelendiğinde annesi ya da babası lise ve üzeri öğrenim görmüş olanların öğrencilerin diğerlerine göre biraz daha başarılı olduğu görülmektedir. Bu da eğitim seviyesinin öğrencinin eğitim hayatında etkili olduğunu göstermektedir. Okulda alınan eğitim evde de desteklendiği zaman tam bir başarıya ulaşılabilir. Bu kapsamda bilinçli veliler yetiştirebilmek adına aile eğitim programları düzenlenebilir.

Anne meslek grubu açısından sonuçlarda pek bir farka rastlanmazken baba meslek grubuna göre meseleye baktığımızda; babası memur ve esnaf olan öğrencilerin araştırma sonuçlarının babası çalışmayan öğrencilerin araştırma sonuçlarına nazaran biraz daha iyi olduğunu görmekteyiz. Bu durum ailenin

ekonomik durumuyla öğrenci başarısı arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla öğrenci başarısının yükselebilmesi için öğrencilere ve ailelerine gerekli sosyal ve ekonomik şartlar sağlanmalıdır. Ayrıca eğitimin sadece okulla sınırlı olmadığı unutulmayarak okul dışında da doğru konuşmaya ve düzgün yazmaya önem verilmelidir.

Çalışmamızda öğrencilerin en başarılı oldukları yazım kuralı %32.4 oran ile m/ soru ekinin yazımıdır. En başarısız olunan yazım kuralı ise %0.2'lik oranla ki bağlacının yazımıdır. Bu, bize öğrencilerin çok sık karşılaşmadığı yazım kuralları ve noktalama işaretlerinin kullanmada daha çok hata yaptıklarını göstermektedir. Dolayısıyla öğrencilerin konuyla ilgili sıkça hataya düştükleri yerler belirlenerek bu yönde akademik çalışmalar yapılmalı, başta Türkçe ders kitaplarındaki metinler olmak üzere her türlü yazılı ifadenin yazımına özen gösterilmeli ve bunlarda herhangi bir yazım ya da noktalama yanlışının bulunmamasına dikkat edilmelidir. Ayrıca Türkçe ders kitaplarında yer alan yazım kurallarının uygulanmasına ve noktalama işaretlerinin kullanımına ilişkin etkinliklerin sayısı artırılmalıdır.

Türkçe dersi bilgiden ziyade beceri kazandırma dersidir. Bu nedenle dikte çalışmaları özellikle Türkçe derslerinde önemli bir yere sahiptir. Bu teknik yazım kurallarının pekişmesine de katkı sağlar. Öğretmen gerek noktalama işaretlerinin kullanılmasını pekiştirmek, gerekse yeni kelimeleri kavratmak ve kültürel değerleri tanıtmak için uygun bulunduğu metinleri dikte ettirmelidir. Ancak dikte ettirilecek metinler iyi seçilmeli ve normal hızda okunmalı ve sonra mutlaka kontrol edilmelidir (Tekşan 2010).

Okullarda yapılan yazılı sınavlar öğrencilerin noktalama işaretlerini kullanabilme ve yazım kurallarını uygulayabilme beceri düzeylerini kontrol etmek için de kullanılmalı, sınav sonrası öğrencilere yaptıkları hatalar gösterilmelidir.

Kitle iletişim araçları yazım kurallarını uygulayabilme ve noktalama işaretlerini kullanabilme konusunda etkileyici yayınlar yapılmalıdır.

Yazarlar öğrencilerin dikkatini çekebilecek konuya yönelik çocuk hikâyeleri oluşturmalıdır.

7. KAYNAKLAR

- ACAR, Ümran; “Özel Servergazi Lisesi’nde 9. ve 11. Sınıf Öğrencilerinin Noktalama İşaretlerini ve Yazım Kurallarını Kullanma Oranlarının Kıyaslanması”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli, 2011.
- AĞCA, Hüseyin; *Yazılı Anlatım*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, 1999.
- AHIOĞLU, Şule; “Öğretmen ve Veli Görüşlerine Göre Farklı Sosyoekonomik Düzeydeki Ailelerin İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Sürecini Etkileme Biçiminin Değerlendirilmesi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana, 2006.
- AKBAYIR, Siddık; “Yazılı Anlatım Biçimlerinin Yazma Becerisi Edinimindeki İşlevleri”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun, 2006.
- AKSAN, Doğan; *Her Yönüyle Dil*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, 2007.
- ARICI, Ali Fuat ve UNGAN, Suat; (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının bazı yönlerden değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 317 – 328.
- ATASOY, Faysal Okan; *Türkçede Noktalama*, Özel Kitaplar, İstanbul, 2010.
- BAĞCI, Hasan; (2011). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin noktalama işaretleri ile yazım kurallarını uygulayabilme düzeyi. *Turkish Studies*, 6(1), 693-706.
- BAHAR, Hüseyin Hüsnü; ULUDAĞ, Erdoğan ve YILMAZ, Oğuzhan; (2010). Türkçe I yazılı anlatım dersine yönelik tutum ölçeğinin (TÜYATO) geliştirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 108 – 126.
- BAYDAR, Arzu Sema; (2006). Dilin toplum hayatındaki yeri. *Türk Dili*, 657, 267.
- BAYRAKTAR, Özlem; “İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Bitişik Eğik Yazıda Yaptıkları Hatalar”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2006.

- BAYRAM, Yavuz ve ERDEMİR, Avni; (2006). Amasya'daki ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin imla kurallarını kullanma düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Millî Eğitim*, 171, 140 – 155.
- ÇAĞLAYAN, Nilay; “İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Dinleyerek Anladıklarını Yazılı Anlatıma Aktarma Becerilerinin Değerlendirilmesi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa, 2009.
- ÇETİN, Ayşe; “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazım ve Noktalama Kurallarını Uygulama Düzeyleri”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya, 2013.
- DEMİRKOL, Naime; “2. Sınıfa Devam Eden İki Öğrencinin Yazım Hatalarının Düzeltilmesi Üzerine Bir Durum Çalışması”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya, 2012.
- DURAN, Erol; “Bitişik Eğik Yazı Öğretimi Çalışmalarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2009.
- ERDEM, Hilal; “Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Yazım ve Noktalama Kurallarına Ulaşma Düzeyi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2007.
- ERGİN, Sevgi; “İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Noktalama İşaretlerini Kullanma Becerileri”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2009.
- GÖÇER, Ali; *Türkçe Öğretimi*, Niğde: Öncü Kitap, 2007.
- HARMANKAYA, Tuba; “İlköğretim Okulu Birinci Sınıf Öğrencilerinin Görsel Algı Düzeyleri ile Yazım Hatalarının İncelenmesi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak, 2010.
- KAHRAMANOĞLU, Sevilay; “İlköğretim Okulları Türkçe Programının Alt Ve Üst Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Ailelerin Çocuklarının Öğrenim Gördüğü Okulların 5. Sınıflardaki Dilbilgisi Konularına Ait Hedef Davranışların

- Gerçekleşme Düzeyi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu, 2000.
- KAPLAN, Mehmet; *Kültür ve Dil*, Ankara: Dergâh Yayınları, 2003.
- KARABUĞA, Hüseyin; “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Çalışmalarında Noktalama İşaretlerini ve Yazım Kurallarını Kullanabilme Düzeyleri”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu, 2011.
- KARAGÜL, Sedat; “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, 2010.
- KIRBAŞ, Abdulkadir; “İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum, 2006.
- KÜKEY, Mazhar; *Türkçenin Dilbilgisi*, Samsun: Cem Ofset Yayınları, 2003.
- METİN, Gülece; “Göç Yaşamış 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazım Kurallarını ve Noktalama İşaretlerini Uygulama Düzeylerinin Toplumbilim Değişkenleri Açısında İncelenmesi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu, 2012.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi 6, 7, 8. Sınıflar Öğretim Programı*, Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2009). *İlköğretim Türkçe Dersi 1-5. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Ankara.
- MUHCU, Gönül; “İlkokul Öğretmenlerinin Türkçe Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar Ve Çözüm İçin Öneriler”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 1997.
- Noktalama İşaretlerinin Tarihi*. (b.t.). 20.01.2012,
<http://www.turkcebilgi.com/ansiklopedi/noktalamai%C5%9Faretleri>.

- OĞUZ, Fevzi; “İlköğretim Okulları 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazım Kurallarını Uygulamadaki Sorunları ve Bunların Nedenleri Üzerine Bir Çalışma”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar, 2012.
- ÖNDER, Neslihan; “İlköğretim Okulları 3. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma ve Yazma Sorunları”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu, 2009.
- ÖZSOY, Uğur; “Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir, 2006.
- ÖZTÜRK, Ergün; “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2007.
- PEKAZ, Kenan; “İlköğretim Sekizinci Sınıf Yazılı Anlatımlarındaki Ses Olayları, Noktalama, İmlâ Hataları ve Anlatım Bozukluklarının Düzeltmesinde İpucu ve Geribildirim Teknikleri”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu, 2007.
- SAĞIR, Mukim; *Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi*, Ankara 2002.
- SOYSAL, M. O. *Türk Dili ve Edebiyatı ile Türkçe Öğretmeninin El Kitabı*. İstanbul: MEB Yayınları, 2004.
- TARTAR, Emine; “Dikte (Söyleneni Yazma Çalışmalarının) Yazı Becerilerinin Gelişimine Etkisi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur, 2013.
- TAYLAN, Fatih; “İlköğretim Yazı Öğretimi Programının 1. Kademe Uygulamasının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2001.
- TEKŞAN, Keziban; (2010). Kültür aktarımında yazılı anlatımın rolü. *Tübar*, 27, 595 - 619.
- TEMUR, Turan; “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Beceri Düzeyleri İle Okul Başarıları Arasındaki İlişki”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2001.

- TOPUZ, Ayşe; ‘‘Uşak İli Sivaslı İlçesi 6 ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Noktalama İşaretlerini Kullanmada Bilgi-Beceri Düzeylerinin Tespiti’’. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar, 2008.
- TOPUZKANAMIŞ, Ersoy; (2009). Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin imla başarıları. *Turkish Studies*, 4(3), 2171-2189.
- Türk Dil Kurumu; *Yazım Kılavuzu* (24. bs.). Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi, 2005.
- Türk Dil Kurumu; *Türkçe Sözlük* (10. bs.) Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi, 2005.
- ULUDAĞ, Erdoğan; (2002). Eğitim fakültesi öğrencilerinin bazı yazım kurallarını uygulama becerilerinin kayıtlı olunan program ve cinsiyet bakımından incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (2), 23-43.
- ULUDAĞ, Erdoğan; (2002). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarını uygulama beceri düzeyleri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (1), 97-114.
- YANGIN, Banu; *Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*, Mersin: Dersal Yayıncılık, 2002.
- YILMAZ, Oğuzhan; ‘‘6, 7 ve 8. Sınıftaki Yüz Öğrenciye Ait Çalışma Kitabından Hareketle Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerinin İncelenmesi’’. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan, 2009.

8. EK

AĞACA ÇIKSA PAPUCU YERDE KALMAZ (*Dikte Metni*)

Türkçe, Ural-Altay dillerinin Altay koluna bağlı zengin bir dildir. Bu zenginliği sağlayan unsurlardan biri de deyimlerdir. Deyimler; öz anlamlarından az çok ayrı bir anlamda kullanılan, çoğu mecaz anlamlı, kalıplaşmış söz öbekleridir.

Güzel bir deyim öyküsü dinlemeye ne dersiniz?

Bir gün mahallenin üç küçük afacanı Can, Efe ve Mert Nasrettin Hoca'yı dolaşırken görmüşler. Ayağında da yeni aldığı pabuçlar varmış. Çocukların aklına bir muziplik gelmiş. Demişler ki:

-Nasrettin Hoca'ya bir oyun oynayalım mı?

-Nasıl bir oyun?

-Önce onu ağaca çıkaralım.

-Daha sonra?

-Sonra da pabuçlarını saklarız.

Çocukların bulunduğu yerde birçok meyve ağacı varmış: Elma, armut, kiraz... Bunların en uzununu ise beş metrelik kiraz ağacıymış. Hoca yanlarına yaklaşırken çocuklar onun duyacağı şekilde aralarında şöyle konuşmuşlar:

-Bence Nasrettin Hoca bu kiraz ağacına çıkar.

-Hayır, hiç sanmam.

-Kesinlikle çıkar. İnanmazsanız soralım.

Hoca yanlarına gelince Can "Hocam!" diye seslenmiş ve şöyle devam etmiş:

-Aramızda anlaşmazlık çıktı. Sen bu ağaca çıkabilir misin, çıkamaz mısın?

Hoca şöyle cevap vermiş:

-Tabi çıkarım.

Hoca çocukların bir kurnazlık düşündüğünü anlamış; fakat çocuklara belli etmemiş. Pabuçlarını boynuna astıktan sonra ağaca çıkmaya yeltenmiş. Mert hemen şöyle sormuş:

-Hocam, pabuçları yukarıda ne yapacaksınız? Orada işe yaramaz ki!

İşi anlayan Nasrettin Hoca'nın cevabı şudur:

-Belli mi olur? Bakarsın ağaçtan eve giden bir yol bulurum ve oradan eve geçerim.

Böylece çocukların oynadıkları oyun suya düşmüş.