

**T.C.**  
**NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**  
**TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**BİLGİSAYAR DESTEKLİ NOKTALAMA İŞARETLERİ**  
**MATERYALLERİNİN ORTAOKUL 5. SINIF**  
**ÖĞRENCİLERİNİN NOKTALAMA İŞARETLERİ**  
**KAZANIMLARINA ETKİSİ**

**16830301001**  
**Ayşe KIRBOĞA**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Danışman**  
**Dr. Öğr. Üyesi Yusuf SÜLÜKÇÜ**

**Konya-2019**



T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



i

BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Öğrencinin	Adı Soyadı	Ayşe KIRBOĞA
	Numarası	16830301001
	Ana Bilim Dalı	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı
	Bilim Dalı	Türkçe Eğitimi Bilim Dalı
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tezin Adı	Bilgisayar Destekli Noktalama İşaretleri Materyallerinin Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Noktalama İşaretleri Kazanımlarına Etkisi

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

22/07/2019

Ayşe KIRBOĞA



T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Ayşe KIRBOĞA
	Numarası	16830301001
	Ana Bilim Dalı	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı
	Bilim Dalı	Türkçe Eğitimi Bilim Dalı
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Dr. Öğretim Üyesi Yusuf SÜLÜKÇÜ
	Tezin Adı	Bilgisayar Destekli Noktalama İşaretleri Materyallerinin Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Noktalama İşaretleri Kazanımlarına Etkisi

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan Bilgisayar Destekli Noktalama İşaretleri Materyallerinin Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Noktalama İşaretleri Kazanımlarına Etkisi başlıklı bu çalışma 03/07/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Unvanı Adı Soyadı	İmza
Danışman	Dr. Öğretim Üyesi Yusuf SÜLÜKÇÜ	
Jüri Üyesi	Prof. Dr. Mustafa YILDIZ	
Jüri Üyesi	Dr. Öğretim Üyesi Hatice ALTUNKAYA	

## ÖN SÖZ

Günümüz eğitim anlayışına uygun olan yapılandırıcı yaklaşımın merkezinde birey vardır. Değişen eğitim anlayışı, bireye daha fazla öğrenme sorumluluğu yüklemiş, bireyi aktif kılmış ve onu ön plana çıkararak eğitimin merkezine oturtmuştur. Okullarda eğitim öğretim faaliyetleri de buna uygun şekilde yürütülmeye çalışılmaktadır. Öğrenciler; ezber bilgi almaktan ziyade araştırmaya, eleştirmeye, sorgulamaya, düşünmeye ve böylece kendilerini daha iyi ifade etmeye yönlendirilmektedir. Bunlara imkân sağlayan derslerin başında da Türkçe dersi gelmektedir. Bu derste öğrenciler, “*Dinleme/İzleme*”, “*Konuşma*”, “*Okuma*” ve “*Yazma*” beceri alanlarında kendini ifade etme ve geliştirme imkânı bulmaktadır.

Öğrencilerin kendilerini geliştirmesine imkân sağlanırken aynı zamanda birtakım sorunlarla da karşılaşmaktadır. Bu sorunlardan biri de yazma beceri alanında sıkça karşılaşılan, öğrencilerin “*noktalama işaretlerini nerede ve nasıl kullanacağını bilememe veya hatalı kullanmaları.*”dir. Ülkemizde ilk okuma-yazma sürecinden beri aşama aşama öğretilen noktalama işaretlerinin, hâlâ öğrencilerin geneli tarafından bilinmediği ve bildiklerinin de uygulamada gösterilemediği göze çarpmaktadır. Bu durum sadece Türkçe derslerinde değil, diğer bütün derslerde de görülmektedir.

Çalışmaya başlamadan önce öğrencilerin noktalama işaretleri konusunda niçin başarısız oldukları araştırılmıştır. Elbette bu durumun pek çok sebebi vardır fakat çalışmamızda, kullanılan yöntem ve materyal üzerinde durulmuştur. Noktalama işaretlerinin öğretiminde, çağın modernliğine uygun teknoloji ürünü bilgisayar ile materyal hazırlanmış ve öğretim bu şekilde gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırma ortaokul 5. sınıf öğrencilerine noktalama işaretlerinin öğretimini bilgisayar destekli materyal üzerinden gerçekleştirmek ve böylece kullanılan materyalin noktalama işaretleri kazanımlarına etkisini belirlemek, bu etkinin cinsiyet ve günlük kitap okuma sürelerine göre değişimini incelemek, bulguları yorumlayarak çözüm yolları ve önerilerde bulunmak amacıyla yapılmıştır.

Araştırmada karşılaşılan en büyük sorun, öğrencilerin; kendilerine verilen mektup yazma ve noktalama işaretleri kaldırılmış metni yazdırma çalışmasındaki isteksizlikleri ve buna bağlı olarak gereken özeni ve hassasiyeti göstermemeleridir.

Birinci bölümde kuramsal çerçeve kapsamında konuya giriş yapılmış; araştırmayla ilgili konulara değinilmiş ve bunlar, başlıklar hâlinde açıklanmıştır. Ayrıca bu bölümde; araştırmanın niçin yapıldığından, araştırmaya sebep olan problem ve alt problemlerin neler olduğundan, niçin bütün noktalama işaretleri yerine belirli noktalama işaretleri ve bunların belirli işlevlerinin seçildiğinden, niçin araştırma grubunun 5. sınıf öğrencilerinin olduğundan, araştırmanın öneminden, araştırmanın varsayım ve sınırlılıklarından söz edilmiştir.

İkinci bölüm konuyla ilgili kitap, doktora ve yüksek lisans tezleri, makalelerin yer aldığı bölümdür. Gerek çalışmaya başlamadan önce gerekse çalışma esnasında araştırılan ve çalışmada yararlanılan kaynaklar bu bölümde yer almaktadır.

Üçüncü bölüm yöntemin açıklandığı bölümdür. Bu bölümde; araştırma modelinden, araştırmanın evren ve örneklem gruplarından, veri toplama araçlarından ve verilerin analiz edilmesinden bahsedilmiştir.

Dördüncü bölüm bulgular ve yorumlar bölümüdür. Bu bölümde toplanan veriler ve alt problemler açıklanmıştır. Betimleyici istatistikler ve diğer yapılan testlerin analiz tabloları verilmiş ve yorumlanmıştır.

Beşinci bölümde bulgulardan elde edilen sonuçlar sıralanmış ve bu sonuçlar diğer benzer çalışmalarla karşılaştırılmış; eksik ve farklı yönleri belirlenmiştir. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre uygun önerilerde bulunulmuştur.

Çalışmam sırasında yardımını esirgemeyen başta Doç. Dr. Hakan KURT hocam olmak üzere bütün hocalarıma, uygulama yapmamda yardımcı olan Türkçe zümrelerim Berkan GÜLKAN, Gamze SÖNMEZ, Suzan GÜMÜŞ, Seher KOÇYİĞİT ve Hilal GÜREL'e; çalışmama katkı sağlayan Ayşenur ÖZCAN ve Hasan Şamil YAYLA'ya teşekkürü borç bilirim.

Ayrıca çalışmamın başından sonuna kadar her türlü yardım ve desteğiyle yanımda olan ve emeğini esirgemeyen kıymetli danışmanım Dr. Öğretim yesi Yusuf SÜLÜKÇÜ'ye şukranlarımı sunarım.

**KONYA, 2019**

**Ayşe KIRBOğA**



## ÖZET

Bu araştırma, *nicel araştırma* olup iki grup karşılaştırmasına (deney-kontrol) dayandığı için *deneysel niteliklidir*. Araştırmada “*ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen*” kullanılmıştır.

Bu araştırma; ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretlerini öğretirken bilgisayar destekli materyal kullanmak ve bu şekilde bir öğretimin noktalama işaretleri kazanımlarına etkisini inceleyip, sonuçlara göre önerilerde bulunmak amacıyla yapılmıştır. Araştırma; iki nokta, noktalı virgül, üç nokta, eğik çizgi ve köşeli parantez ve bu işaretlerin belirli işlevleri ile sınırlı tutulmuştur.

Araştırma, 2018-2019 eğitim-öğretim yıllarında Konya ili Karapınar, Kadınhanı, Meram ve Karatay ilçelerinde öğrenim gören 144 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 72’si deney grubunda, 72’si kontrol grubunda olup gruplar rastgele seçilmiştir.

Araştırmada veri toplamak için, araştırmacı tarafından uzman ve öğretmen görüşleri alınarak hazırlanan “Noktalama İşaretleri Başarı Testi Uygulaması”, “Noktalama İşaretlerini Kullanarak Mektup Yazma Uygulaması” ile “Noktalama İşaretleri Kaldırılmış Metni Yazdırma Uygulaması”ndan yararlanılmıştır. Toplanan veriler incelenmiş, gerekli analizleri IBM SPSS Statisticians 22 programında, “Bağımsız T-Testi, Eşleştirilmiş T-Testi, One-Way ANOVA ve Betimsel Testler” kullanılarak yapılmıştır.

Araştırmada kullanılan noktalama işaretleri her uygulama için ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Noktalama işaretlerinin öğrenilmesinde cinsiyet ve günlük kitap okuma süreleri arasında farklılık olup olmadığı ve grupların ön test-son testlerinin farklılık gösterip göstermediği tablolar hâlinde verilmiştir.

Araştırma sonuçlarına bakıldığında; yazdırma uygulamasında, grupların son testleri arasında deney grubu lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark görülmüştür ( $t(127,827)=-7,497$ ;  $p=,000$ ,  $p<0,05$ ). Günlük kitap okuma süreleri değişkeni açısından her iki grubun ön test ve son test bulgularında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark görülmemiştir ( $p=,803$ ,  $p>0,05$ ). Cinsiyet değişkeni açısından her iki grubun ön test ve

son test bulgularında istatistiksel açıdan kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ( $t(286) = -2,297$ ;  $p = ,022$ ,  $p < 0,05$ ).

Mektup yazma uygulamasında grupların son testleri arasında kontrol grubu lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark görülmüştür ( $t(142) = 5,391$ ;  $p = ,000$ ,  $p < 0,05$ ). Günlük kitap okuma süreleri değişkeni açısından her iki grubun ön test ve son test bulgularında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark görülmemiştir ( $p = ,315$ ,  $p > 0,05$ ). Cinsiyet değişkeni açısından her iki grubun ön test ve son test bulgularında istatistiksel açıdan erkek öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ( $t(283,171) = 3,005$ ;  $p = ,003$ ,  $p < 0,05$ ).

Başarı testinin uygulamasında grupların son testleri arasında deney grubu lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark görülmüştür ( $t(137,077) = -13,223$ ;  $p = ,000$ ,  $p < 0,05$ ). Günlük kitap okuma süreleri değişkeni açısından her iki grubun ön test ve son test bulgularında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark görülmemiştir ( $p = ,436$ ,  $p > 0,05$ ). Cinsiyet değişkeni açısından her iki grubun ön test ve son test bulgularında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ( $t(286) = -1,853$ ;  $p = ,065$ ,  $p > 0,05$ ).

**Anahtar kelimeler:** 1. Türkçe Öğretimi, 2. Yazma Becerisi, 3. Noktalama İşaretleri, 4. Bilgisayar Destekli Öğretim

## SUMMARY

### THE EFFECT OF COMPUTER ASİSTED PUNCTUATION MARK OF MATERIALS ON THE LEARNING OUTCOMES OF PUNCTUATION MARKS OF MIDDLE SCHOOL 5 TH (FİFTH) GRADERS

This is a quantitative research and it is experimental because it is based on a comparison between two groups (test-control). “An experimental design with pretest-posttest control groups” was used in this research. This research was done with the aim of advising depending on the results by using computer assisted materials for teaching punctuation marks to 5 th grade students and by examining the effect of tihs teaching style on the learning out comes. The research was limited to colon, semicolon, triple dot and square brackets and specific functions of these.

Teh research was done on 144 students who study in Karapınar, Kadınhanı, Meram, Karatay/Konya in 2018-2019 educational years. 72 students were in the test group and 72 students were in the control group and these groups were chasen randomly.

In the research, “Punctuation Marks Achievement Test Application”, “Writing a Letter Using Punctuation Marks Application”, “Writing a Text Having No Punctuation Marks Application” were used by taking experts’ and teachers’ opinion in order to gather data. The gathered data was examined, necessary analysis were done using IBM SPSS Statistics 22; Independent T-Test, Paired T-Test, One-way ANOVA and Descriptive Analysis.

The punctuation marks used in the research were evaluted one by on efor each application. If there is a difference between gender and daily reading span and whether the pretests and posttests of the groups differ in teaching punctuation marks were given as charts.

When we take a look at the research results, in writing application there is a significant statistical difference on behalf of the test group among the post tests of the groups ( $t(127,827)=-7,497$ ;  $p=,000$ ,  $p<0,05$ ). In terms of daily reading span variance, there is no significant statistical difference between the results of the pretest and posttests of both groups ( $p=,803$ ,  $p>0,05$ ). In terms of gender variance, in the results

of pretests and posttests of both groups, there is a significant statistical difference on behalf of female students ( $t(286)=-2,297$ ;  $p=,022$ ,  $p<0,05$ ).

In letter writing applications, between the posttests of the groups, there is a significant statistical difference on behalf of the control group ( $t(142)=5,391$ ;  $p=,000$ ,  $p<0,05$ ). In terms of daily reading span variance, there is no significant statistical difference between the results of pretests and posttests of both groups ( $p=,315$ ,  $p>0,05$ ). In terms of gender variance, in the pretest and posttest results of both groups there is a significant statistical difference on behalf of male students ( $t(283,171)=3,005$ ;  $p=,003$ ,  $p<0,05$ ).

In the application of the achievement test, among the posttests of the groups there is a significant statistical difference on behalf of the test group ( $t(137,077)=-13,223$ ;  $p=,000$ ,  $p<0,05$ ). In terms of Daily reading span variance, in the results of pretests and posttests of both groups there is no significant statistical difference ( $p=,436$ ,  $p>0,05$ ). In terms of gender variance, in the results of pretests and posttests of both groups there is no significant statistical difference ( $t(286)=-1,853$ ;  $p=0,65$ ,  $p>0,05$ ).

Keywords: 1. Turkish Teaching, 2. Writing Skill, 3. Punctuation Marks, 4. Computer aided instruction

## İÇİNDEKİLER

<b>BİLİMSEL ETİK SAYFASI</b> .....	i
<b>TEZ KABUL FORMU</b> .....	ii
<b>ÖN SÖZ</b> .....	iii
<b>ÖZET</b> .....	vi
<b>SUMMARY</b> .....	viii
<b>TABLolar LİSTESİ</b> .....	xiv
<b>BİRİNCİ BÖLÜM</b> .....	1
1. GİRİŞ .....	1
1.1. Kuramsal Çerçeve.....	1
1.1.1. Türkçe Öğretimi.....	1
1.1.1.1. Dil Bilgisi Öğretimi .....	3
1.1.1.2. Yazma Becerisinin Öğretimi.....	8
1.1.2. Noktalama İşaretleri.....	12
1.1.2.1. Noktalama İşaretleri Tarihi .....	13
1.1.2.2. Türk Dil Kurumu (TDK) Yazım Kılavuzunda Yer Alan Noktalama İşaretleri ve Kullanım Yerleri .....	17
1.1.2.2.1. Noktalı Virgül (;) .....	19
1.1.2.2.2. İki Nokta (:):.....	19
1.1.2.2.3. Üç Nokta (...):.....	19
1.1.2.2.4. Eğik Çizgi (/):.....	19
1.1.2.2.5. Köşeli Ayrac ([ ]): .....	20
1.1.2.3. Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Noktalama İşaretleri Kazanımları.....	20
1.1.2.3.1. İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı (MEB, 2006):	20
1.1.2.3.2. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar) (MEB, 2009):.....	23

1.1.2.3.3.	Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı (MEB, 2015):.....	23
1.1.2.3.4.	Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) (MEB, 2017):.....	25
1.1.2.3.5.	Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) (MEB, 2018):.....	27
1.1.2.4.	Noktalama İşaretleri Öğretimi.....	27
1.1.3.	Eğitim, Teknoloji ve Materyal Geliştirme.....	30
1.1.3.1.	Eğitim ve Öğretim Teknolojileri.....	30
1.1.3.1.1.	Eğitimde Bilgisayarın Kullanımı.....	32
1.1.3.1.2.	Bilgisayar Destekli Eğitim (BDE).....	33
1.1.3.1.3.	Bilgisayar Destekli Öğretim (BDÖ).....	34
1.1.3.1.3.1.	Bilgisayar Destekli Öğretimin Amaçları.....	34
1.1.3.1.3.2.	Bilgisayar Destekli Öğretimin Avantajları.....	35
1.1.3.1.3.3.	Bilgisayar Destekli Öğretimin Sınırlılıkları.....	36
1.1.3.2.	Materyal Geliştirme.....	37
1.1.3.2.1.	Materyal Geliştirmede Öğretmen Nitelikleri.....	39
1.1.3.2.2.	Materyal Tasarım ve Hazırlama İlkeleri.....	40
1.1.3.3.	Bilgisayar Destekli Materyal Geliştirme.....	43
1.1.3.3.1.	Adobe Captivate.....	44
1.2.	Araştırmanın Amacı.....	45
1.3.	Araştırmanın Önemi.....	48
1.4.	Problem Cümlesi.....	49
1.4.1.	Alt Problemler.....	49
1.5.	Varsayımlar.....	49
1.6.	Sınırlılıklar.....	50
<b>İKİNCİ BÖLÜM</b>	.....	<b>51</b>
<b>2.</b>	<b>İLGİLİ ARAŞTIRMALAR</b> .....	<b>51</b>

2.1.	Noktalama İşaretleri İle İlgili Araştırmalar .....	51
2.1.1.	Kitaplar .....	51
2.1.2.	Doktora Tezleri.....	52
2.1.3.	Yüksek Lisans Tezleri .....	54
2.1.4.	Makaleler .....	60
2.2.	Türkçe Derslerinde ve Bilgisayar Destekli Öğretimde Materyal Kullanımıyla İlgili Yapılan Araştırmalar .....	61
2.2.1.	Kitaplar .....	62
2.2.2.	Doktora Tezleri.....	63
2.2.3.	Yüksek Lisans Tezleri .....	65
2.2.4.	Makaleler .....	70
<b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM .....</b>		<b>73</b>
<b>3.</b>	<b>YÖNTEM.....</b>	<b>73</b>
3.1.	Araştırma Modeli .....	73
3.2.	Evren ve Örneklem.....	73
3.3.	Verilerin Toplanması .....	74
3.3.1.	Veri Toplama Araçları.....	75
3.4.	Verilerin Analizi ve Yorumu .....	75
<b>DÖRDÜNCÜ BÖLÜM .....</b>		<b>77</b>
<b>4.</b>	<b>BULGULAR VE YORUMLAR .....</b>	<b>77</b>
4.1.	Noktalama İşaretleri Kaldırılmış Metni Yazdırma Uygulamasına Dair Bulgular ...	77
4.2.	Noktalama İşaretlerini Kullanarak Mektup Yazma Uygulamasına Dair Bulgular .	89
4.3.	Noktalama İşaretleri Başarı Testi Uygulamasına Dair Bulgular .....	101
<b>BEŞİNCİ BÖLÜM .....</b>		<b>114</b>
5.1.	SONUÇ VE TARTIŞMA.....	114
5.1.1.	Noktalama İşaretleri Kaldırılmış Metni Yazdırma Uygulamasına Dair Sonuçlar ve Tartışmalar: .....	114

5.1.2. Noktalama İşaretlerini Kullanarak Mektup Yazma Uygulamasına Dair Sonuçlar ve Tartışmalar: .....	119
5.1.3. Noktalama İşaretleri Başarı Testi Uygulamasına Dair Sonuçlar ve Tartışmalar: .....	124
5.2. ÖNERİLER .....	133
<b>KAYNAKÇA</b> .....	135
<b>EKLER</b> .....	143
EK-1: Araştırma İçin Yasal İzinler .....	144
EK-2: Noktalama İşaretleri Başarı Testi Uygulaması .....	148
EK-3: Noktalama İşaretlerini Kullanarak Mektup Yazma Uygulaması .....	150
EK-4: Noktalama İşaretleri Kaldırılmış Metni Yazdırma Uygulaması.....	151
EK-5: Bilgisayar Destekli Materyalin Ekran Görüntüleri .....	152
<b>ÖZGEÇMİŞ</b> .....	168

## TABLOLAR LİSTESİ

<b>Tablo 1:</b> Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımları .....	74
<b>Tablo 2:</b> Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Günlük Kitap Okuma Sürelerine Göre Dağılımları .....	74
<b>Tablo 3:</b> Noktalama İşaretleri Kaldırılmış Metni Yazdırma Ölçeğinin Cronbach's Alpha Güvenirlik Katsayısı .....	78
<b>Tablo 4:</b> Yazdırma Uygulamasında Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Bulgularının Karşılaştırılması .....	78
<b>Tablo 5:</b> Yazdırma Uygulamasında Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Bulgularının Karşılaştırılması .....	79
<b>Tablo 6:</b> Yazdırma Uygulamasında Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Testlerinin Karşılaştırılması .....	79
<b>Tablo 7:</b> Yazdırma Uygulamasında Deney Grubunun Ön Test ve Son Testlerinin Karşılaştırılması .....	79
<b>Tablo 8:</b> Yazdırma Uygulamasında Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Bulgularının Dağılımı .....	80
<b>Tablo 9:</b> Yazdırma Uygulamasında Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Bulgularının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması .....	81
<b>Tablo 10:</b> Yazdırma Uygulamasında Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Bulgularının Cinsiyete Göre Dağılımı .....	82
<b>Tablo 11:</b> Yazdırma Uygulamasında Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Bulgularının Günlük Kitap Okuma Sürelerine Göre Karşılaştırılması .....	84
<b>Tablo 12:</b> Yazdırma Uygulamasında Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Bulgularının Günlük Kitap Okuma Sürelerine Göre Dağılımı .....	85
<b>Tablo 13:</b> Mektup Yazma Ölçeğinin Cronbach's Alpha Güvenirlik Katsayısı.....	90
<b>Tablo 14:</b> Mektup Yazma Uygulamasında Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Bulgularının Karşılaştırılması .....	90
<b>Tablo 15:</b> Mektup Yazma Uygulamasında Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Bulgularının Karşılaştırılması .....	91
<b>Tablo 16:</b> Mektup Yazma Uygulamasında Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Testlerinin Karşılaştırılması .....	91
<b>Tablo 17:</b> Mektup Yazma Uygulamasında Deney Grubunun Ön Test ve Son Testlerinin Karşılaştırılması .....	92

<b>Tablo 18:</b> Mektup Yazma Uygulamasında Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Bulgularının Dağılımı .....	92
<b>Tablo 19:</b> Mektup Yazma Uygulamasında Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Bulgularının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması .....	93
<b>Tablo 20:</b> Mektup Yazma Uygulamasında Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Son Test Bulgularının Cinsiyete Göre Dağılımı .....	94
<b>Tablo 21:</b> Mektup Yazma Uygulamasında Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Bulgularının Günlük Kitap Okuma Sürelerine Göre Karşılaştırılması .....	96
<b>Tablo 22:</b> Mektup Yazma Uygulamasında Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Bulgularının Günlük Kitap Okuma Sürelerine Göre Dağılımı .....	97
<b>Tablo 23:</b> Noktalama İşaretleri Başarı Testi Ölçeğinin Cronbach's Alpha Güvenirlik Katsayısı.....	103
<b>Tablo 24:</b> Başarı Testi Uygulamasında Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Bulgularının Karşılaştırılması .....	103
<b>Tablo 25:</b> Başarı Testi Uygulamasında Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Bulgularının Karşılaştırılması .....	103
<b>Tablo 26:</b> Başarı Testi Uygulamasında Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Testlerinin Karşılaştırılması .....	104
<b>Tablo 27:</b> Başarı Testi Uygulamasında Deney Grubunun Ön Test ve Son Testlerinin Karşılaştırılması .....	104
<b>Tablo 28:</b> Başarı Testi Uygulamasında Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Bulgularının Dağılımı .....	105
<b>Tablo 29:</b> Başarı Testi Uygulamasında Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Bulgularının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması .....	106
<b>Tablo 30:</b> Başarı Testi Uygulamasında Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Son Test Bulgularının Cinsiyete Göre Dağılımı .....	106
<b>Tablo 31:</b> Başarı Testi Uygulamasında Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Bulgularının Günlük Kitap Okuma Sürelerine Göre Karşılaştırılması .....	109
<b>Tablo 32:</b> Başarı Testi Uygulamasında Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Bulgularının Günlük Kitap Okuma Sürelerine Göre Dağılımı .....	110

## BİRİNCİ BÖLÜM

### 1. GİRİŞ

#### 1.1. Kuramsal Çerçeve

##### 1.1.1. Türkçe Öğretimi

İnsan doğumundan ölümüne kadar çevresi ile bir etkileşim içerisinde. Bu etkileşimin büyük kısmını ise iletişim oluşturur. İnsan yapısı ve doğası gereği toplumda yaşadığı diğer bireylerle konuşmak, paylaşımında bulunmak, anlamak, anlatmak gibi faaliyetlerde bulunur ki bu faaliyetleri, karşılıklı bir etkileşim şeklindedir ve bundan da iletişim doğar.

Bireyler, toplumsal çevrede yaşamaları gereği ihtiyaçlarını gidermek ve çevresinden bilgi kazanmak amacıyla diğer bireylerle ya da devlet ile iletişim kurmak zorundadır. Kavcar vd. (2009: s. 7) ise bireylerin bu iletişim yeteneklerinin, onların bu iletişim aracı olan dili kullanabilme kabiliyetlerine bağlı olduğunu ifade etmişlerdir.

Bireyin sağlıklı iletişim kurabilmesi, içinde yaşadığı topluma ayak uydurabilmesi, düşünebilmesi ve düşündüklerini dile getirebilmesi, okuyup anlatabilmesi kısacası nitelikli bir bireyin rollerini yerine getirebilmesi için dilin özelliklerini iyi bilmesi gerekir. Yaşar (2008: s. 3) bu konu hakkında, günümüz bilim ve teknolojisindeki gelişmeleri takip ederek bunları hayatında kullanmanın, çağın gerektirdiği biçimde düşünüp bunu yaşam biçimine dönüştürmenin; eleştiren, araştıran ve sorgulayan bireyler ile mümkün olacağını; bu bireylerin yetişmesinin de iyi bir dil eğitiminin verilmesi ile gerçekleşeceğini dile getirmiştir.

Dilin işlevlerini yerine getirebilmesi ve nitelikli bir dil eğitiminin verilebilmesi, ancak ana dili öğretimi ile sağlanabilir. Aksan (2009: s. 81) ana dilinin, önceleri anne-babadan ve yakın aile çevresinden sonra ise içinde bulunulan ilişkili olduğu çevreden öğrenilip, insanın bilinçaltına yerleşen dil olduğunu ifade etmiştir. Ana dili, bireyle toplumu birbirine bağlayan güçlü bir varlıktır. İçinde bulunulan toplumdan kazanılan ana dili, aynı toplum içerisinde yaşayan insanlar arasında bir bağ kurar ve onları bir araya getirir.

Bireyin topluma bağımlı oluşturan ve bireyi topluma ait hissettiren unsur ana dilidir. Kendini topluma ait hissetme ve toplumun bir parçası olarak kabul görme; bireyin, dili ailesinden ve içinde yaşadığı toplumdan öğrenmesi ile ilişkilidir. Çocuk ana dili öğrenmeye başlangıçta anne babası olmak üzere yakın aile çevresinden başlar. Yaşı ilerleyip çevresi ile etkileşime geçtikçe öğrenme düzeyi de artar. Tabii bu aşamada çocuk, içinde bulunduğu yörenin ağız özelliklerine göre konuşur. Yakın çevreden öğrenilen bu dil, çocuğun okul çağına gelmesiyle eğitim kurumlarında ana dili öğretimi ile devam eder. Ana dili öğretimi, kişinin çevresinden öğrendiği dilin belirli kurallar çerçevesinde sistemli olarak öğretilmesi sürecidir.

Cavkaytar (2010: s. 3), ülkemizde ana dili öğretiminin, “Türkçe” dersi kapsamında ilk okuma-yazma ile ilköğretimin birinci basamağında başlamakta olup ortaöğretime kadar devam etmekte olduğunu dile getirmiştir.

Ana dili öğretimi diğer alanları da etkilemektedir. O hâlde Türkçe dersleri de diğer derslerin temeli sayılmaktadır. Ünalın (2006: s. 1) bu konu hakkında; öğrencinin ana dilinde başarıya ulaştıkça düşünce ve yorum yapma yeteneğinin de geliştiğini, çevresindeki millî ve kültürel değerleri anlamaya başladığını ve bu durumun, diğer derslerde de başarılı olmasına yardımcı olacağını söylemiştir.

Dil öğretimi; önceden belirlenen hedef davranışlara yönelik olarak planlı, programlı ve belirli kurallar çerçevesinde yapılmalıdır. Buna göre, Türkçe derslerinin işleniş bazı ilkelere dayanmaktadır. Bu ilkeleri, Kavcar vd. (1997: s. 9) şöyle sıralamıştır:

*“Türkçe derslerinin işleniş ilkeleri:*

- *Dil doğal bir ortam içinde öğretilmelidir.*
- *Öğretimde çocuğun kendi dilinden hareket edilmelidir.*
- *Türkçe öğretiminde bütün derslerden yararlanılmalıdır.*
- *Değişik dil çalışmaları arasında sıkı bir ilişki kurulmalıdır.*
- *Çeşitli ders araç ve gereçlerinden yararlanılmalıdır.”*

Ana dili öğretimi yapılırken bireyin tek bir yönden değil, tüm yönüyle geliştirilmesine dikkat edilmelidir. Bütün beceri alanlarına hitap etmesi ve onları harekete geçirmesi önemlidir. Konuşma, yazma, dinleme, okuma ve dil bilgisi beceri

alanlarının tümünü birden geliştirici yönde bir eğitim yapılmalıdır. Bu beceri alanları, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan “Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)”nda (MEB, 2019) “Dinleme/İzleme”, “Konuşma”, “Okuma” ve “Yazma” olmak üzere dört başlık hâlinde düzenlenmiştir. Dil bilgisi kazanımları ise sınıf seviyesine uygunluk gözetilerek 1. sınıftan 8. sınıfa kadar aşamalı olarak yapılandırılmıştır.

#### **1.1.1.1. Dil Bilgisi Öğretimi**

“Hayal eden, düşünen ve duygulanan kimse, bunların sonuçlarını davranışlar veya söz olarak kendi benliğinin dışına aktarır. Bu aktarmada onun en büyük yardımcısı dildir. Şu hâlde dil, bir yönü ile insan zekâsının, insandaki duygu ve düşünce gücünün en iyi dışa verme, en iyi anlatım aracıdır.” (Korkmaz, 2005: s. 3).

Dil toplumdan ayrı düşünülemez, birey hangi toplumda yaşıyorsa o topluma ayak uydurabilmek adına o topluma ait dili konuşur. Dil, insanlar arasında bağ kurduğu gibi insanla toplum arasında da bağ kurmaktadır. Dil; konuşulduğu topluma aittir ve o toplumun ortak yaratması, malıdır.

Dil bir sistemdir fakat gelişigüzel bir sistem değildir. Dil seslerin, hecelerinin, kelimelerin, cümlelerin bir araya gelmesiyle oluşur. Bu bir araya geliş rastgelelikten uzak olmalı ve belli kurallar çerçevesinde gerçekleşmelidir. Bu sebeple insanlar dili kullanırken buna uymak ve dili olduğu gibi kabul etmek zorundadırlar.

Dil bilgisi, dilde var olan kuralları her yönüyle inceler ve düşüncelerimizi anlatma yollarını kullanarak daha iyi ve düzgün bir şekilde ifade etmemizi sağlar. Harfler, heceler, kelimeler, cümleler, paragraflar ve bunlara ait bütün kurallar dil bilgisinin kapsamı içerisindedir. Bu kurallar içerisinde; yukarıda verilen öğelerin işlevleri, anlamları, yapıları, dizilişleri ve birleşimleri sayılabilir. Bu kuralların öğretilmesi ise dil bilgisi öğretimi ile sağlanmaktadır.

Dil bilgisi öğretimi; dile ait kurallar ve yapıların rehberlik ederek ve yön göstererek belirli sistemler çerçevesinde kazandırılması sürecidir. Bu öğretim yapılırken gelişigüzel bir biçimde değil, belirli kurallar dâhilinde yapılacaktır.

Demirel (1996: s. 87-89), dil bilgisi öğretim yöntemiyle ilgili başlıca ilkeleri şu şekilde sıralamıştır:

- Dil bilgisi öğretimi bilinenden bilinmeye doğru bir yol izlemelidir. Öğretmen öncelikle var olan sorunu belirler ve bunun için örnekler getirir. Öğrencilere farklı örnekler göstererek fark ve benzerlikleri kavratır. Örnekleri inceleyen öğrenciler geçmiş bilgilerinden de faydalanarak belirlenen sorun hakkında bir kural oluşturur. Yani dil bilgisi öğretiminde tümevarım yöntemi izlenmelidir. Bu öğretim yapılırken de kural direkt olarak öğrenciye verilmemelidir. Çünkü böyle bir öğretim öğrencileri hazırcılığa alıştıırır ve onların uygulama yapmalarına fırsat vermez.

- Demirel ve Şahinel (2006: s. 127), öğrencilere sadece dil bilgisi kurallarının öğretilip geçilmemesi gerektiğini; sırf bilgi vermenin, bilgiyi öğrendiklerini gösterecek uygulamalara ve alıştırmalara fırsat vermemenin, yazılarında doğru ve yanlışlarının tespitini yapıp dönüt vermemenin dil bilgisi öğretimine aykırı olduğunu dile getirmişlerdir.

Bu konuyla ilgili olarak Karadüz de (2007: s. 288) şunları dile getirmiştir: “Dil bilgisi dersleri kural öğreten değil, dili kullanarak kurallarını sezdireni; kuralı ezberleten değil, öğrencinin yaşantısına sokan bir içerikle tasarlanmalıdır.”

- Dil bilgisi öğretimi aşamalı olmalıdır. Bir sınıfta öğretilip bitirilmemeli, ardışık ve sarmal bir düzende ilerlemelidir. Hangi sınıflarda hangi dil bilgisi konularının öğretilceğini ise öğrencilerin ilgi ve hazır bulunuş düzeyleri belirlemelidir.

- Konuyla ilgili kurallar tek bir örnek üzerinden verilmemelidir. Konunun bütün yönlerinin görülmesi amacıyla örnekler olabildiğince çeşitlendirilmelidir. Öğrenci bir kuralı ya da bilgiyi bir iki örnek üzerinden kodlayıp hafızasına yerleştirmemeli, konuyla ilgili çeşitli örnekler üzerinden farklılıkları da görmelidir. Aksi takdirde öğrenci, öğrendiği bilgiyi sadece kendisine öğretilen örneklerde arayacak, bildiklerini farklı yerlerde uygulayamayacaktır

Dil bilgisi öğretimi yapılırken Türkçe dersinin bütünlüğü bozulmamalı ve dört temel dil becerilerinin kazandırılması amacıyla kurallar öğretilirken kuru ezberden ziyade özellikle çağın şartlarına ve öğrenci gereksinimlerine uygun farklı yöntem ve teknikler kullanılarak öğretilmelidir. Konuyla ilgili olarak Kavcar vd. (1997: s. 16), Türkçe dersinin kapsamlı ve çok yönlü bir ders olduğu için anlatımda

tek bir yöntem ve tekniğe bağlı kalınmamasını, birden çok yöntem ve teknik kullanılması gerektiğini vurgulamışlardır.

Konunun önemi Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2019) şu şekilde vurgulanmıştır: “Dil öğrenimi doğrusal bir faaliyet olmadığından dört temel dil becerisinin kazandırılmasında tek bir öğrenme öğretme yaklaşımı benimsenmemeli, farklı öğretim yöntem ve teknikleri bir arada ve dengeli şekilde kullanılmalıdır.”

Dil bilgisi; dili tanımayı, çözümlemeyi ve doğru kullanmayı amaçlar. Dil bilgisinin amacı belirli kuralları ezberletmek olmamalıdır. Güneş (2016: s. 279), eskiden sadece bu amaca hizmet edilerek yapılan dil bilgisi öğretiminin, belirli kurallar ezberletmekten ileriye gidemediğini ve sonunda öğrencilerde dil bilgisi korkularının ortaya çıkmasına sebep olduğunu ifade etmiştir. Günümüzde çağdaş yaklaşımların da benimsenmesi ve eğitime girmesiyle bu anlayış yavaş yavaş terk edilmeye başlanmıştır.

Yapılandırıcı yaklaşım temel alınarak hazırlanan ve 2005-2006 yılında uygulamaya konulan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda eskiden kullanılan “kuralları ve bilgiyi ezberletme”nin yerini, öğrencinin bütün yönden geliştirilmesi esas almıştır. Modern yaklaşımlar ve bilimsel gelişmelerle hazırlanan program; öğrencinin zihinsel, dil ve temel becerilerinin geliştirilmesini amaçlamaktadır. Bu amaçla öğrenme alanları 1-5. sınıflarda dinleme, konuşma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu başlıkları şeklindedir. Dil bilgisinin ise ayrı bir öğrenme alanı olarak değil, diğer öğrenme alanlarının içerisinde verilmesi uygun görülmüştür. 1-5. sınıflar düzeyinde dil bilgisi öğretimi yapılırken, konuyla ilgili verilmek istenenler sezdirme yöntemi ile metinlerin içerisinde verilecek, yine aynı şekilde dil bilgisi etkinlikleri de bu metinlerle bağlantılı olacaktır (MEB, 2009).

Türkçe Dersi (1-5. sınıflar) Öğretim Programı'nda (MEB, 2009) dil bilgisi kazanımlarının sınıflara göre dağılımı şu şekilde yapılmıştır:

- *Anlamlı ve kurallı cümleler yazar. (1-5. sınıflar)*
- *Ekleri kullanarak kelimeler türetir. (3-5. sınıflar)*
- *Yazılarında kelime türlerini işlevine uygun kullanır. (3-5. sınıflar)*

- *Yazılarında farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanır. (3-5. sınıflar)*
- *Yazılarında farklı cümle yapılarına yer verir. (5. sınıf)*

Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda (MEB, 2006), 6-8. sınıflarda görsel okuma ve görsel sunu ayrı bir öğrenme alanı olarak alınmamış, bu alanların yanında dil bilgisi yer almıştır. Programda 6-8. sınıflarda dil bilgisinin öğretimiyle ilgili ise, dil bilgisi kazanımlarının öğrenci hazır bulunuşlarına uygun olarak aşamalı bir şekilde kolaydan zora ilkesinin benimsenerek öğretilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda (MEB, 2006) dil bilgisi kazanımlarının sınıflara göre dağılımı şu şekilde yapılmıştır:

- *Kelimenin yapı özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama (6. sınıf)*
- *Kelime türleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama (6 ve 7. sınıf)*
- *Fiillerin yapı özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama (7. sınıf)*
- *Fiil kiplerinde zaman ve anlam kaymasıyla ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama (7. sınıf)*
- *Ek fille ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama (7. sınıf)*
- *Zaman ve kip çekimlerindeki birleşik yapıların özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama (7. sınıf)*
- *Fiilimsiler ile ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama (8. sınıf)*
- *Cümleyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama (8. sınıf)*
- *Anlatım bozukluklarını belirleme ve düzeltme (8. sınıf)*

2015 yılında yayımlanan Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda (MEB, 2015) öğrenme alanları “Sözlü İletişim”, “Okuma” ve “Yazma” olarak belirlenmiş olup dil bilgisi ayrı bir alan olarak ele alınmamıştır. Dil bilgisi kazanımları, sınıf seviyesine uygun olarak her sınıfta diğer öğrenme alanlarının içerisinde aşamalı bir şekilde verilecektir. Ayrıca, dil bilgisi öğretimi yapılırken bilgiler öğrencilere

ezberletilmemeli, sezdirilerek öğrencinin keşfetmesi sağlanmalı ve metin bağlamı içerisinde uygulamalara imkân verilerek yapılmalıdır.

Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda (MEB, 2015) yer alan dil bilgisi kazanımlarından bazıları şunlardır:

- *Anlamlı ve kurallı cümleler yazar. (1-2. sınıf)*
- *Kelimelerin eş ve zıt anlamlarını bulur. (2-5. sınıf)*
- *Çekim eklerinin işlevlerini bilir. (3. sınıf)*
- *Soru ekini, “de” ve “ki” bağlaçlarını, sayıları, pekiştirmeli sözleri ve kısaltmaları doğru yazar; satır sonunda kelimeleri uygun şekilde böler. (4-5. sınıf)*
- *Edat, bağlaç ve ünlemlerin anlama olan katkısını fark eder. (6. sınıf)*
- *Fiilin cümleye kattığı anlam özelliklerini, ek fiilli ve zarfları cümledeki işlevlerine uygun kullanır. (7. sınıf)*
- *Dil bilgisine dayalı anlatım bozukluklarının farkına varır. (8. sınıf)*
- *Cümlelerin öğelerini bilir (8. sınıf) vb.*

2018 yılında yayımlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)'nda (MEB, 2018) öğrenme alanları; “Dinleme/İzleme, Konuşma, Okuma, Yazma” olarak belirlenmiştir. Tematik yaklaşıma göre hazırlanan programda kazanımların, metinler ve metin etkinlikleri ile kazandırılması amaçlanmıştır. 1. sınıftan 8. sınıfa kadar aşamalı bir şekilde ilerleyen öğretim programında, dil bilgisi ile ilgili kazanımlar da öğrenci ilgi ve ihtiyacına göre sınıf seviyesine uygun olacak şekilde verilmiştir.

2018 yılında yayımlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)'nda (MEB) yer alan dil bilgisi kazanımlarından bazıları şunlardır:

- *Anlamlı ve kurallı cümleler yazar. (1-2)*
- *Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun şekilde kullanır. (1-2-3-4-5)*
- *Harflerin yapısal özelliklerine uygun kelime ve cümleler yazar. (3)*
- *Sayıları doğru yazar. (4-5)*

- *Kökleri ve ekleri ayırt eder. (5)*
- *Yazılarında ses olaylarına uğrayan kelimeleri doğru kullanır. (5)*
- *Yapım ekinin işlevlerini açıklar. (6)*
- *Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder. (İsim çekim ekleri) (6)*
- *Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder. (6)*
- *Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder. (Fiil çekim ekleri) (7)*
- *Basit, türemiş ve birleşik fiilleri ayırt eder. (7)*
- *Fiillerin çatı özelliklerinin anlama olan katkısını kavrar. (8)*
- *Cümlelerin öğelerini ayırt eder. (8) vb.*

Yapılandırıcı yaklaşım esas alınarak hazırlanan öğretim programları, modern eğitim anlayışına uygun olarak eskiden kullanılan kuralcı ve ezberci öğretimin yerine; keşfetmeye ve bilgiyi yapılandırmaya dayalı bir öğretimi benimsemiştir. Eskiden öğrenme alanlarından ayrı bir alan olarak değerlendirilen dil bilgisi, zamanla bu ayrılığını yitirmiş ve diğer öğrenme alanları içerisinde yerini almıştır. Sadece dile ait kalıp kuralları ezberletmek yerine; öğrencilerin sezerek, keşfederek bilgiye kendilerinin ulaşmaları ve dili tanımaları amaçlanmıştır.

### **1.1.1.2. Yazma Becerisinin Öğretimi**

Dil öğretimi, birtakım dil becerileri üzerine kuruludur. Bahsi geçen dil becerileri; dinleme, okuma, konuşma ve yazmadır. Bu dört temel dil becerisi de anlama ve anlatma becerileri olarak kendi aralarında gruplandırılır. Bu gruplandırmada okuma ve dinleme, anlama becerileri; yazma ve konuşma ise anlatma (anlatım) becerileri içerisinde yer almaktadır.

Erkul (2007: s. 90) anlatımı; duyguların, arzuların, olayların, hayallerin ya da düşüncelerin sözlü ya da yazıyla anlatılması olarak ifade etmiştir.

Gencan (2007: s. 551) ise anlatım hakkında şunları söylemektedir: “Bir düşünceyi, bir varlığı, bir kavramı, bir olayı, bir imgeyi canlandırabilecek imlerin birleştirilmesi durumudur.”

Kendimizi ifade etmek, anlama becerileriyle elde ettiğimiz düşünceleri paylaşmak, kısacası iletişim kurmak için anlatma yollarını tercih ederiz. Eğer bunları

sözle yapmak istiyorsak konuşma, yazı yoluyla yapmak istiyorsak ise yazma becerilerini kullanırız.

Bir anlatım yöntemi olan konuşma, insanlar tarafından konuşma fiilinin gerçekleştirilmesiyle iletişimi sağlamakta; anlatma ve paylaşma ihtiyacını gidermektedir. Yazma ise aksine insanların anlatma ihtiyacını bir takım semboller ya da işaretleri, kâğıt üzerine dökmesiyle karşılamaktadır. Her iki anlatım da insanların duygu, düşünce, hayallerini anlatma ihtiyacından doğmuştur. Yazarak anlatmada bu olay, belirli planlar dâhilinde daha sistemli bir şekilde gerçekleşir ki bu durum da kalıcılığını arttırıp yarınlara ulaşmasını sağlar. Konuşarak anlatmada böyle bir durum söz konusu değilken, konuşma esnasında hemen düzeltebilme imkânı vardır.

Türkçe öğretiminin temel amaçlarından birinin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmek olduğunu söyleyen Sever (1997: s. 21), yazmayı; düşünce, duygu, tasarı ya da yaşadıklarımızı yazı aracılığıyla anlatmak olarak belirtir.

Belet (2008: s. 109), öğrencilerin yazarak; bilgi ve deneyimlerini kullanmayı öğrenebileceklerini, bir konuyu ifade etmede kendilerini geliştirebileceklerini, olayların nedenini sorgulayıp sonuçlarını bulabileceklerini, yeni bilgi ve deneyimler öğrenip yaşantıları yoluyla bunları aktarmayı öğrenebileceklerini dile getirmiştir.

Yazma becerisinin öğretimine, ilköğretim birinci sınıfta okuma-yazma süreciyle birlikte başlanır. Bu süreçte etkili bir öğretim yapmak için öğretmen, yazmaya etki eden unsurları bilmeli ve buna göre tedbirler almalıdır. Pilav (2014: s. 88) öğrencinin oturma pozisyonunun, kas gelişiminin, yer-yön bilgisinin, yazarken hangi eli kullandığının, kalem tutma şeklinin, kâğıdın durumunun ve boşlukların dikkat edilmesi gereken hususlardan olduğunu ifade etmiştir.

Doğru ve etkileyici bir yazma kabiliyeti kazandırabilmek için öğretmenlerin uyması gereken birtakım kuralları şöyle Keskinlik ve Keskinlik (2005: s. 154-155) şöyle belirtmiştir:

- *Konunun seçimi:* Kişi, bilgi sahibi olduğu konularda gerek yazarken gerekse konuşurken daha rahat olur. Bir konuda bir şeyler söyleyebilmek için kişinin önce o konuda bilgisinin olması gerekir. Bu nedenle yazarken

konu seçiminde dikkat edilmeli özellikle çocukların dönem özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır.

- *Hedef belirlemek:* Anlatmak, konuşmak, yazmak bir ihtiyaçtır. Öğrenci bunların bir ihtiyaç olduğunu bilmeli ve “Niçin yazıyorum?” sorusuna cevap vererek yazmalıdır.
- *Sözcüklerin seçimi:* Anlatılacakları daha iyi anlatabilmek adına kullanılan sözcükler de özenle seçilmelidir. Bunun için öğrencilerin sözcük dağarcıklarının da zengin olması beklenir. Sözcük dağarcıklarını geliştirebilmek için içerisinde yeterli oranda, öğrencinin bilmediği kelimeleri barındıran metinler okutturulabilir. Çünkü bütün dil becerileri birbirleri ile sürekli etkileşim içerisinde. Yazma becerisi de diğer becerilerle, özellikle de okuma becerisiyle doğrudan bir ilişki içerisinde. Öğrenciler yazma becerilerini geliştirmeleri için her ne kadar yazmaya ihtiyaçları varsa okumaya da aynı oranda ihtiyaçları vardır.
- *Anlatılanları bir düzen içinde sunma:* Yazmada olmazsa olmazlardan biri de plan yapmaktır. Yazma öncesi plan yapma anlatılacakları mantıklı bir sıra içerisinde sunmayı sağlar, bu da yazının düzeni için gereklidir.
- *Tümce kurma:* Yazmak, sadece anlatılanları etkileyici bir şekilde ifade etmek, aktarmak değil; bunu yaparken dilin kurallarını da göz ardı etmemektir. Düzgün ve kurallarına uygun tümceler kurabilmek için Türkçenin mantığını ve gramerini iyi bilmek gerekir.
- *Yazım kuralları ve noktalama işaretleri:* Doğru bir yazının bel kemiği olarak nitelendirilebilecek unsurlarından birisi de yazım kuralları ve noktalama işaretleridir. Bu unsurlar, yazarken aktarılmak istenen mesajın, doğru bir şekilde okuyucuya ulaşmasını sağlayan unsurlardır.

Öğretmen yazma becerilerinin öğretiminde bu kurallara dikkat etmeli, öğrencilerin yazma çalışmalarını kontrol ederek geri bildirim vermeli ve kuralların kalıcı olmasını sağlamaya yönelik çalışmalar yapmalıdır.

Yazma yoluyla kendini ifade ediş sırasında -yazılı anlatımda- uyulması gereken belirli kurallar vardır ki bunun aksi olduğunda yazılı anlatım başarıya ulaşmış sayılamaz.

Gülensoy (2005: s. 264) “İyi, doğru ve başarılı yazabilmek için;

1. Gözlem yapmak;
2. Düşünmek;
3. Okumak;
4. Ana dilini iyi kullanmak gibi ilkelerin yerine getirilmesi gerekir.”

ifadelerini kullanmıştır.

İlkeler birçok şekilde çoğaltılabilir; fakat genel hatlarıyla yukarıdaki gibi sıralanabilir. Bahsi geçen “ana dilini iyi kullanmak” ilkesini biraz açacak olursak önceden değindiğimiz yazılı anlatımın belirli kuralları olduğuna gelmiş oluruz. Gülensoy (2005: s. 266), bu ilkenin açıklamasında şöyle demiştir: “Başarılı bir konuşma ve yazıda anlatımın işlek, açık ve tesirli olması için, kişinin ana dilini çok iyi kullanması gerekir. Bunun için de mutlaka dil bilgisi kurallarını iyi bilmek şarttır.”

İyi bir yazı yazmak için konu seçimi, hedef kitleye göre konuyu sunma biçimi, kelimelerin doğru ve yerinde kullanımı, kelimelerin cümle içerisindeki dizimi, yazım kuralları, noktalama kuralları, sayfa düzeni vs. unsurların hepsinin göz önünde bulundurulması ve dikkat edilmesi gerekir. Bu bağlamda yazılı anlatım değerdendirilmesi iki unsura göre yapılır: 1. biçim, 2. içerik yönünden değerdendirmek.

Biçim değerdendirmesine dâhil olan unsurları, Babacan (2008: s. 46) şu şekilde belirlemiştir:

A. “Dış Yapı Bakımından Metinlerin Değerlendirilmesi

1. Kâğıt Kullanım Düzeni
2. İmlâ Kurallarına Dikkat Etmek
3. Noktalama İşaretlerini Yerli Yerinde Kullanmak
4. Planlı Olmak”

Yazılı anlatımda amaç, iletişimi sadece yazı yoluyla başlatmak ya da sürdürmek değil; aynı zamanda bunları gerekli kurallara uygun yapmaktır. Bu noktada karşımıza çıkan kuralların başında gelenler de yazım ve noktalamadır.

Yazılı anlatımın yapı taşlarından olan yazım (imlâ); harflerin, eklerin ve kelimelerin doğru olarak yazılmasıyla ilişkilidir. Noktalama işaretleri ise yazının daha doğru ve kolay anlaşılabilmesi için kullanılan birtakım semboller olarak nitelendirilir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda noktalama işaretleri kazanımlarına, okuma ve yazma becerileri içerisinde yer verilmektedir. Bu kazanımlara *Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Noktalama İşaretleri Kazanımları* başlığında değinilecektir.

### 1.1.2. Noktalama İşaretleri

Konuşurken hislerimizi, o anki durumumuzu iletişimde olduğumuz kişi veya kişilere daha çabuk geçirir ve daha kolay hissettiririz. Bu durum da karşı tarafın bizi anlamasını kolaylaştırır böylece daha sağlıklı bir iletişim kurarız. Mimikler, ses tonundaki değişiklikler, duraklamalar hepsi daha sağlıklı bir iletişim için gerekli olan unsurlardır. Peki, yazılı olarak kendimizi ifade ederken bu unsurları nasıl kullanacağız? Yazıda tüm bu unsurların yerine, noktalama işaretleri kullanılır ve bu durum, daha kolay anlaşılmayı sağlar. Kavcar vd. (2009: s. 42), okumayı ve anlamayı kolaylaştıran noktalama işaretlerinin bu görevlerinin yanı sıra; nerede duracağımızı belirtmek, duygu ve düşüncelerimizi daha iyi ve anlaşılır bir şekilde ifade etmek, konuşmada sesle yapılan vurgu ve tonlama özelliklerini göstermek gibi amaçlar için de kullanıldığını ifade etmişlerdir.

Bozkurt (2010: s. 123) konuşmada konuşma akışını, konuşmaya ait özelliklerle (ton, durak, vurgu) ayarlayabiliyorken; yazıda bu akışı, birtakım sembollerle yani noktalama işaretleri ile sağlayabileceğimizi belirtmiştir.

“Noktalama işaretleri, cümle öğelerini, iç cümle, ara cümle ve yan cümleleri birbirinden ayırmaya, cümledeki vurgu, ezgi ve durakları belirlemeye yarar.” (Hengirmen, 2007: s. 508).

Yazıda anlam karışıklığını gidermek, anlatılanların daha iyi anlaşılmasını sağlamak; konuşurken yapılan vurgu, tonlama, durak gibi unsurları yazıda göstermek amacıyla kullanılan işaretlere *noktalama işareti* denir.

Yazı yazmak; her ne kadar iletişim kurmak amacıyla olsa da bilgileri aktarmak, düşünceleri paylaşmak, duyguları hissettirmek vs. bir zevk uyandırmalı ve bu süreci sıradanlıktan kurtarmalıdır. Başarılı bir yazı konusu, konuyu ele alışı, planı,

anlatılanların doğruluğu, konuyu anlatma biçimi gibi içerik özelliklerinin yanında; kâğıt ve sayfa düzeni noktalama ve yazım kuralları gibi biçimsel özelliklere dikkat edilerek yazılmalıdır.

Noktalama işaretleri, yazar tarafından yazıda çok önemsenmese de bir yazıyı başarılı kılan öğelerdendir. Yazının güzelliğini ve ya da başarısını arttıran birçok unsur noktalama işaretlerine bağlıdır. Çünkü yazarın ele aldığı konuyu okuyucuya doğru ve anlaşılır biçimde aktarabilmesi için noktalama işaretlerine ihtiyacı vardır. Noktalama işaretlerinin doğru ve yerinde kullanımı, anlatım bozukluğunu ya da anlam karışıklığını engelleyecek; böylece ele alınan konunun doğru ifade edilmesine olanak tanıyarak, anlatılmak istenenin hedef kitleye başarılı bir şekilde ulaşmasını sağlayacaktır. Buna göre, noktalama işaretlerinin yazıda hem içerik açısından hem de biçim açısından taşıdığı yük büyüktür. Noktalama işaretleri, yazarın duygu ve düşüncelerini doğru bir şekilde aktarmasını sağlayıp, yazının tam ve doğru anlaşılmasını sağladığı için içerikle; yazıda semboller hâlinde gösterilip, birtakım kurallara bağlı olarak gelişigüzel kullanılmadığı için de yazının biçimiyle ilişkilidir.

Noktalama işaretleri; yazıda anlam karışıklığını önleyerek anlamayı kolaylaştırdığı gibi, yazarın duygu durumunun da okuyucu tarafından anlaşılmasını sağlamaktadır. Örneğin, yazıda ünlem gördüğümüzde cümlenin tamamına da bakarak yazarın sinirli mi, heyecanlı mı, korkulu mu vs. olduğunu anlayabiliriz. Bu durum da bize yazarın duygu durumu hakkında bilgi verir. Aynı zamanda sesteki değişiklikleri, dalgalanmaları, ton farklılaşmalarını göstermek için yazar yine noktalama işaretlerine başvurur. Bütün bunlar da noktalama işaretlerinin bir yazının bel kemiğini oluşturduğunu gösterir.

### **1.1.2.1. Noktalama İşaretleri Tarihi**

Yazının ortaya çıkmasıyla birtakım semboller ve resimlerle anlatılmak istenenler zaman zaman karışıklığa sebep olmuştur. Çünkü kullanılan semboller ya da harflerle oluşturulan kelimeler arasında boşluk olması gerekirken bitişik yazılması, yazılanların anlaşılmasını zorlaştırmıştır. Bu sebeplerle yazının bulunmasından çok sonra da olsa, noktalama işaretlerine ihtiyaç duyulmuş ve başlangıçta çok az olsa da noktalama işaretleri kullanılmaya başlanmıştır.

Noktalama işaretleri için matbaanın gelişmesi dönüm noktası olmuş ve özellikle Batı’da, matbaanın gelişmesiyle yaygınlaşmaya başlamıştır. Atasoy (2010: s. 824), matbaalarda basılan eserler çoğaldıkça, pek çok yayıncının da kendine ait noktalama yöntemi geliştirdiğini ve yazarların da üslup kaygısı güderek noktalama için kendi tarzlarını uygulamaya başladıklarını dile getirmiştir.

William Caxton (1474); matbaada bastığı kitaplarda üç noktalama işareti kullanmıştır. Bunlar: eğik çizgi (/), iki nokta (:) ve nokta (.) işaretleridir. Caxton; kelime gruplarını göstermek için eğik çizgiyi, söz dizimine ait farklı duraklamaları göstermek için iki noktayı, cümle bitişini ve kısa duraklamaları göstermek için de noktayı kullanmıştır. Caxton’un kullandığı işaretlerde belirsizlikler vardı ve Tyndale’s Gospels (1535), bu belirsizlikleri ortadan kaldırmaya çalıştı. On yedinci yüzyılın başlarında, yazarlar cümlenin söz dizimsel yapısının dışında, nefes almak için duraklamaları göstermek amacıyla virgül ve noktalı virgülü kullanmaya başladılar. Bu durum, duraklamalarda hangi noktalama işaretinin kullanılacağına dair karışıklığın ortaya çıkmasına sebep oldu. On yedinci yüzyılın sonlarına doğru yazarlar, bu karışıklığı ve belirsizliği ortadan kaldırmak amacıyla bu işaretler hakkında kesin kurallar koymaya çalıştılar. Justin Brenan, noktalama işaretlerinin duraklama göstergesinden ziyade cümleden ayrılamayan bir parça olması gerektiğini ifade etmiştir. On yedinci yüzyılın sonunda soru işaretinin kullanımında da birtakım belirsizlikler vardı. Soru işaretinin, bir sorunun dolaylı olarak mı yoksa doğrudan bir soru sorulduğunda mı kullanılması gerektiği belirsizdi. On sekizinci yüzyılda ise soru işareti yalnızca doğrudan sorulan sorular da kullanıldı. Tırnak işareti ise son yedinci yüzyılın sonlarında ortaya çıkarılmış bir işarettir (Watkins, 2017).

Türklerde noktalama işaretleri, daha geç tarihlerde kullanılmaya başlanmıştır. Başlangıçta bütün noktalama işaretleri kullanılmamış, zaman içerisinde yaygınlaşmıştır. Kabul ettikleri dine göre de noktalama işaretlerinde gelişmeler ve değişimler görülmüştür.

“Türkçede noktalama işareti kullanımı VIII’nci yüzyılda iki nokta üst üste işareti ile başlar. Mani ve Budist metinlerinde görülen nokta ve üç nokta işaretleri ve Arap harfli metinlerde görülen secâvend harfleri (sadece Kur’an’da kullanılır) ve süsleme çiçekleri, XIX’uncu yüzyıla kadar Türkçede kullanılan noktalama işaretleridir.

XVIII'inci yüzyılda Latin metinlerinde görülen batı tipi noktalama işaretleri, Avrupa matbaalarında basılan Arap harfli Türkçe metinlerde görülmektedir.” (Atasoy, 2010: s. 855).

Türklerde yazılı eserlerin verilmeye başlanmasıyla yazılarda, bugünkü noktalama işaretleri görevini gören birtakım semboller ve işaretler kullanılmıştır. Ergin (2001), bu sembol ve işaretlerden ilk olarak iki noktanın (:), 8. yy.da Göktürkler tarafından dikilen Orhun kitabelerinde görüldüğünü, bunun da kelimeleri birbirinden ayırmak için kullanıldığını dile getirmiştir.

Yenisey ve Talas yazıtlarında da iki nokta kullanılmıştır fakat bu yazıtlardaki kullanım Orhun kitabelerindeki kullanıma göre daha düzensizdir.

Tarihsel süreçte Göktürklerden sonra gelen Uygur metinlerinde ise noktalama işaretlerinin kullanımı göze çarpmaktadır. Bu konuda Caferoğlu (1970: s. 173) şunları dile getirmiştir: “Uygur metinlerinin aşağı yukarı hepsinde, muayyen bir noktalama usulü tatbik edilmiştir. Eski Budist metinlerinde, noktalama işareti olarak virgüle benzer işaretlere rastlandığı halde, daha sonra bunların yerine, çizgiler kaim olmuştur.”

İslamiyetin kabul edilmesinden sonra Arap harfleri kullanımıyla noktalama işaretlerinde ilerleme sağlanamamıştır. Noktalama işaretleri metinlerde kullanılmaya devam etse de bu durum önceki dönemlere ait metinlerde olduğu gibi çok düzenli ve sistematik değildir. İslamiyetin kabulünden sonra yazılan ilk eserlerden biri olan Dîvânu Lugati't-Türk'te de noktalama işaretleri kullanılmıştır. Bu konuda Kalfa (2000: s. 6); yazıya, düzene bir güzellik ve ahenk katması amacıyla noktalama işaretlerinin kullanıldığını belirtmiştir.

Arap ve Fars kültürünün etkisiyle ortaya çıkan ve 11. yy.dan 19. yy.a kadar varlığını sürdüren divan edebiyatında, şiirlerin süsüne, gösterişine ve sanatına yoğunlaşmış; noktalama işaretleri göz ardı edilmiştir. Noktalama işaretlerinden göze çarpan ve beyitlerde yer alan yalnızca kısa çizgi olmuştur. Bu sebeple noktalama işaretlerinin kullanımı ve gelişimi bu dönemde sekteğe uğramıştır.

Tanzimat dönemi edebiyatı, eserlerin süslü ve sanatlı anlatımdan uzaklaşarak; daha çok halkı aydınlatma ve halka bilgi verme amacına hizmet ettiği bir edebiyat hâline gelmiştir. Bu durum da eserlerin halk tarafından daha kolay anlaşılması ve

uygulanabilmesi için yazıda birtakım yenilikleri beraberinde getirmiştir. Noktalama işaretleri bunlardan biridir.

Tanzimat yıllarında batı ile tanışılması sonucu batıdan yapılan çevirilerde mecburi olarak noktalama işaretleri kullanılmaya başlanmıştır. Böylece Türk edebiyatına batı tarzında noktalama işaretleri Tanzimat döneminde Şinasi'nin “Şair Evlenmesi” adlı eseriyle birlikte girmiştir. Şinasi eserine başlarken hangi noktalama işaretlerini hangi amaçla kullandığını ifade eden bir de açıklama yapmıştır (Oğuzkan, 2005; Gencan, 2007).

İbrahim Şinasi “Şair Evlenmesi” adlı eserinde konuşma çizgisi, yay ayraç ve nokta işaretlerini kullanarak, Türk edebiyatında noktalama işaretlerini çağdaş anlayışa uygun olarak kullanan ilk kişi olmuştur. Bu işaretleri de şu açıklamalarıyla beraber kullanmıştır:

*“Mu‘tarıza ( ) içinde bulunan kelâm hali tarif eder.*

*Şöyle bir hattı ufkî – söz başına delâlet eder.*

*Nokta. Sözün nihayetine alâmet olur”* (Güzel vd., 2013: s. 312).

Tanzimat döneminde noktalama işaretlerine katkı sağlayan bir diğer isim de Şemseddin Sami'dir. Kalfa (2000: s. 8), Şemseddin Sami'nin, noktalama işaretlerinin kullanım alanlarını ve nasıl kullanılması gerektiğini incelemek amacıyla farklı yazar ve şairlerden örnekler alarak “Usûl-i Tenkit ve Tertîb” adlı eserini derlediğini ifade etmiştir.

Tanzimat dönemi ile kullanımı yaygınlaşan noktalama işaretleri artık daha sistemli ve amaca uygun şekilde kullanılmıştır. Millî edebiyat ve cumhuriyet dönemi edebiyatında noktalama işaretlerinin kullanımına daha fazla özen gösterilmiştir.

Yeni Türk alfabesinin kabulüyle (1928) noktalama işaretleri daha fazla önem kazanmış ve daha çok ihtiyaç duyulmuş olmasına rağmen noktalama işaretlerinin imlâ kılavuzuna girmesi, harf inkılabından uzun yıllar sonra olmuştur. “Latin alfabesinin kabulünden (1928) sonra çıkarılan kılavuzlarda 1941 yılında yapılan ikinci baskıya kadar noktalama işaretleri görülmez.” (Atasoy, 2010: s. 856).

### 1.1.2.2. Türk Dil Kurumu (TDK) Yazım Kılavuzunda Yer Alan Noktalama İşaretleri ve Kullanım Yerleri

Noktalama işaretlerinin kullanım amacı TDK Yazım Kılavuzu'nda şu şekilde belirtilmiştir: “Duygu ve düşünceleri daha açık ifade etmek, cümlenin yapısına ve duraklama noktalarını belirlemek, okumayı ve anlamayı kolaylaştırmak, sözün vurgu ve ton gibi özelliklerini belirtmek üzere noktalama işaretleri kullanılır.” (2012: s. 27).

Noktalama işaretlerinin belli başlı kullanım alanları vardır. Babacan (2008: s. 86), noktalama işaretlerinin, iyi ve doğru kullanıldığı takdirde güzel bir yazının ortaya çıkmasına sebep olduğunu; aşırı ve hatalı kullanımlarının, anlam karmaşıklığına yol açtığını ve başarısız bir yazıya sebebiyet verdiğini dile getirmiştir. Noktalama işaretlerinin, eksik ve yanlış kullanılmaları dâhilinde anlam belirsizliği ya da anlatım bozuklukları ortaya çıkabilmekte, bu durum da anlaşılmayı zorlaştırmaktadır. Bu olumsuzlukların yaşanmaması için noktalama işaretlerinin anlama sağladığı katkılar ve nerelerde kullanılması gerektiği iyi bilinmelidir.

1941 yılında yayımlanan TDK “İmlâ Kılavuzu”nda (1941: s. XXXIX) noktalama işaretleri, “Noktalama İşaretleri” başlığı altında ele alınmıştır. Bu kılavuzda nokta veya durak (.), virgül (,), noktalı virgül (;), iki nokta (:), sıra noktalar (...), nida veya ünlem işareti (!), soru işareti (?), çizgi (-), tırnak işareti (» «), parantez veya ayraç ( ( ) ), köşeli parantez ( [ ] ), paragraf veya çengel (§) olmak üzere 12 işaretin varlığından söz edilmiş ve kullanım alanlarına yer verilmiştir.

1996 yılında yayımlanan TDK “İmlâ Kılavuzu”nda (1996: s. 50-68) noktalama işaretlerinden nokta (.), virgül (,), noktalı virgül (;), iki nokta (:), üç nokta (...), soru işareti (?), ünlem işareti (!), kısa çizgi (-), uzun çizgi (—), eğik çizgi (/), tırnak işareti (“ ”), tek tırnak işareti ( ‘ ’ ), denden işareti ("), yay ayraç ( ( ) ), köşeli ayraç ( [ ] ), kesme işareti ( ^ ) ve bu işaretlerin görevlerine yer verilmiştir.

1996 yılında yayımlanan kılavuzda şu değişimler görülmüştür:

- Sıra noktalar olarak yer alan işaret, üç nokta adını almış,
- Çizgi olarak belirtilen işaret, kısa çizgi, uzun çizgi ve noktalı çizgi olarak kendi arasında ayrılırken; yeni kılavuzda kısa çizgi ve uzun çizgi olarak ayrı ayrı ele alınmış,

- Tırnak işaretinin şekli değişmiş,
- Paragraf veya çengel işareti noktalama işaretleri arasında yer almazken; tek tırnak işareti, denden işareti, kesme işareti de noktalama işaretlerinde yer almaya başlamıştır.

2005 yılında yayımlanan TDK “Yazım Kılavuzu”nda (2005: s. 43) 1996 yılındakilere ek olarak ters eğik çizgi işareti (\) eklenmiştir.

TDK Yazım Kılavuzunun 2012 yılındaki basımı incelendiğinde kılavuzda; nokta, virgöl, noktalı virgöl, iki nokta, üç nokta, soru işareti, ünlem işareti, kısa çizgi, uzun çizgi, eğik çizgi, ters eğik çizgi, tırnak işareti, tek tırnak işareti, denden işareti, yay ayraç, köşeli ayraç, kesme işaretinin yer aldığı görülmektedir.

TDK “Yazım Kılavuzu”nda bütün noktalama işaretleri ve işlevlerini örnekleriyle beraber bulmak mümkündür. Fakat bu kısımda araştırmamızda kullandığımız noktalama işaretlerini ve araştırmada kullanılan işlevlerini vereceğiz. Araştırmada; iki nokta, noktalı virgöl, üç nokta, eğik çizgi ve köşeli ayraçın bazı görevleri hakkında inceleme yapılmıştır. Ortaokul 5. sınıfa gelen bir öğrenci nokta, virgöl, soru işareti, ünlemi daha iyi tanıyıp yazılarında daha rahat kullanabilmektedir. Fakat sınıf ortamındaki uygulamalarda, öğrencilerin bu işaretleri kullanırken diğer işaretleri kullanmadıkları ya da nerede kullanacaklarını bilemedikleri göze çarpmıştır. Özellikle iki nokta, noktalı virgöl ve üç noktaya gerek kitaplardaki metinlerde çokça yer verilmesi gerekse yazılarında sık sık başvuracak olmalarına rağmen öğrenciler, uygulamada bu işaretleri kullanmada yetersizdir. Öğretim programları incelendiğinde, ilkokulda öğrenciler eğik çizgi ve köşeli ayraçla karşılaşmamaktayken 2015 yılında yapılan değişikliğe göre 5. sınıf öğrencileri bu işaretleri bilmeli ve kullanmalıdır. Ayrıca yapılan araştırmalar incelendiğinde, eğik çizgi ve köşeli ayraça çok yer verilmediği öğrencilerin çok sık karşılaştıkları işaretlerle ilgili araştırma yapıldığı gözlenmiştir. Bu sebeplerden dolayı bu beş işaretin yaygın kullanılan görevleri üzerinde araştırma yapılmıştır.

Bu noktalama işaretlerini ve araştırmada kullanılan görevlerini aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür (2012: s. 27-40):

#### 1.1.2.2.1. Noktalı Virgöl (;)

1. *Cümle içinde virgüllerle ayrılmış tür veya takımları birbirinden ayırmak için konur.*
2. *Ögeleri arasında virgül bulunan sıralı cümleleri birbirinden ayırmak için konur.*

#### 1.1.2.2.2. İki Nokta (:)

1. *Kendisiyle ilgili örnek verilecek cümlelerin sonuna konur.*
2. *Kendisiyle ilgili açıklama verilecek cümlelerin sonuna konur.*
3. *Karşılıklı konuşmalarda, konuşan kişiyi belirten sözlerden sonra konur.*
4. *Matematikte bölme işareti olarak kullanılır.*

#### 1.1.2.2.3. Üç Nokta (...)

1. *Anlatım olarak tamamlanmamış cümlelerin sonuna konur.*
2. *Kaba sayıldığı için veya başka bir sebepten dolayı açık yazılmak istenmeyen kelime ve bölümlerin yerine konur.*
3. *Alıntılarda başta, ortada ve sonda alınmayan kelime veya bölümlerin yerine konur.*
4. *Ünlem ve seslenmelerde anlatımı pekiştirmek için konur.*
5. *Karşılıklı konuşmalarda, yeterli olmayan, eksik bırakılan cevaplarda kullanılır.*

#### 1.1.2.2.4. Eğik Çizgi (/)

1. *Dizeler yan yana yazıldığında aralarına konur.*
2. *Adres yazarken apartman numarası ile daire numarası arasına ve şehir ile semt arasına konur.*
3. *Tarihlerin yazılışında gün, ay ve yılı gösteren sayıları birbirinden ayırmak için konur.*
4. *Dil bilgisinde eklerin farklı biçimlerini göstermek için kullanılır.*
5. *Matematikte bölme işareti olarak kullanılır.*

#### 1.1.2.2.5. Köşeli Ayraç ( [ ] )

1. *Ayraç içinde ayraç kullanılması gereken durumlarda yay ayraçtan önce köşeli ayraç kullanılır.*

#### 1.1.2.3. Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Noktalama İşaretleri Kazanımları

Dünyada yaşanan değişim ve gelişimler eğitimi de etkilemiştir. Özellikle teknolojinin hayatımızın merkezine yerleşmesi, bireye olan bakış açılarının değişimi eğitimde de değişimler yaşanmasına sebep olmuştur. Eğitimde yapılandırıcılık ön plana çıkmış ve ders öğretim programları da buna göre şekillenerek, yenilikler var oldukça kendini yenilemiştir.

Bu kısımda, yapılandırmacı anlatıma uygun olarak hazırlanan ve ihtiyaçlara göre yenilenen son yıllardaki (2006, 2009, 2015, 2017 ve 2018) Türkçe Dersi Öğretim Programlarındaki noktalama işaretleri kazanımlarına karşılaştırmalı olarak yer verilecektir.

##### 1.1.2.3.1. İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı (MEB, 2006):

Dinleme/izleme, okuma, konuşma, yazma öğrenme alanları ile dil bilgisi bölümlerinden oluşan bu programda noktalama işaretleri ile ilgili kazanımlar, yazma öğrenme alanında sınıf sınıf belirtilmiştir. Bu kısımda araştırmamızda yer verdiğimiz noktalama işaretlerine değinilecektir. Buna göre;

Bütün sınıflarda (6-8) okuma öğrenme alanına ait noktalama işaretleri kazanımı:

#### 1. Okuma kurallarını uygulama

2. *“Akıcı biçimde okur. (Akıcı biçimde okumada noktalama işaretlerinin işlevine dikkat çekilir.)”*

Bütün sınıflarda (6-8) yazma öğrenme alanına ait noktalama işaretleri kazanımı:

#### 2. Yazma kurallarını uygulama

11. *“Yazım ve noktalama kurallarına uyar.”*

#### 4. Kendi yazdıklarını değerlendirme

3. *“Yazdıklarını yazım ve noktalama kurallarına uygunluk yönünden değerlendirir.”*

#### 6. Sınıflarda Noktalama İşaretleri Kazanımları:

##### 6. Yazım ve noktalama kurallarını uygulama

3. *“Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır.”*

##### 2. Bu sınıfta ele alınacak noktalama işaretleri şunlardır:

Nokta, virgül, noktalı virgül, iki nokta, üç nokta, kısa çizgi, eğik çizgi, tırnak işareti, yay ayraç, kesme işaretinin bazı işlevlerinin kazanımları yer almıştır.

##### **İki nokta (:):**

- *“Edebi eserlerdeki karşılıklı konuşmalarda, konuşan kişinin adından sonra konur.”*

##### **Noktalı Virgül (;):**

- *“Cümle içinde virgüllerle ayrılmış tür veya takımları birbirinden ayırmak için konur.”*

##### **Üç Nokta (...):**

- *“Sözün bir yerde kesilerek geri kalanın 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.”*

##### **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.”

## 7. Sınıflarda Noktalama İşaretleri Kazanımları:

### 6. Yazım ve noktalama kurallarını uygulama

2. “Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır.”

#### 2. Bu sınıfta ele alınacak noktalama işaretleri kazanımları şunlardır:

Nokta, virgül, iki nokta, üç nokta, soru işareti, ünlem işareti, kısa çizgi, eğik çizgi, yay ayraç, köşeli ayraç, kesme işaretinin bazı işlevlerinin kazanımları yer almıştır.

#### İki nokta (:):

- “Genel ağ adreslerinde kullanılır.”

#### Üç Nokta (...):

- “Kaba sayıldığından veya bir başka sebepten ötürü açıklanmak istenmeyen kelime veya bölümlerin yerine konur.”
- “Alıntılarda başta, ortada veya sonda alınmayan kelime ve bölümlerin yerine konur.”

#### Eğik Çizgi (/):

- “Genel ağ adreslerinde kullanılır.”

#### Köşeli ayraç ( [ ] )::

- “Ayraç içinde ayraç kullanılması gereken durumlarda yay ayraçtan önce kullanılır.”

## 8. Sınıflarda Noktalama İşaretleri Kazanımları:

### 6. Yazım ve noktalama kurallarını uygulama

2. “Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır.”

#### 2. Bu sınıfta ele alınacak noktalama işaretleri kazanımları şunlardır:

Virgül, noktalı virgül ve kısa çizginin bazı işlevlerinin kazanımları yer almıştır.

#### Noktalı Virgül (;):

- “Ögeleri arasında virgül bulunan sıralı cümleleri birbirinden ayırmak için konur.”

### **1.1.2.3.2. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar) (MEB, 2009):**

Dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanlarından oluşan bu öğretim programında noktalama işaretleri ile ilgili kazanımlar her sınıfta tek tek ele alınmış olup aşamalı ve ardışıklık vardır. Buna göre;

Bütün sınıflarda (1-5) okuma öğrenme alanına ait ortak kazanım:

*“Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur”* kazanımıdır.

Yazma öğrenme alanında ise ortak kazanım:

*“Yazılarında noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanır”* kazanımıdır.

Ayrıca,

1. sınıfta; nokta, virgül, soru işareti, kısa çizgi, kesme işaretinin bazı işlevleri,
2. sınıfta; nokta, virgül, soru işareti, kısa çizgi, kesme işareti, *eğik çizginin (adres yazımında kullanılır.)* bazı işlevleri,
3. sınıfta; nokta, virgül, soru işareti, kısa çizgi, kesme işareti, *eğik çizginin (adres yazımında kullanılır.)* bazı işlevleri,
4. sınıfta; nokta, virgül, *iki nokta (açıklamalarda)*, ünlem işareti, tırnak işareti, kısa çizgi, kesme işareti, uzun çizgi ve parantezin bazı işlevleri,
5. sınıfta; nokta, virgül, *iki nokta (açıklamada ve örnek vermede)*, *üç nokta (tamamlanmamış cümlelerin sonunda)*, ünlem işareti, kısa çizgi, tırnak işareti, kesme işareti, *noktalı virgül (birbirine bağlı cümleleri ayırmada)* uzun çizgi, parantez, denden işaretinin bazı işlevlerine ait kazanımlar yer almaktadır.

### **1.1.2.3.3. Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı (MEB, 2015):**

Sözlü iletişim, okuma ve yazma öğrenme alanlarından oluşan bu programda noktalama işaretleri ile ilgili kazanımlar okuma ve yazma öğrenme alanlarında sınıf sınıf belirtilmiştir. Buna göre:

#### **1. ve 2. Sınıf Noktalama İşaretleri Kazanımları:**

1. ve 2. sınıflarda okuma öğrenme alanında noktalama işareti ile ilgili ortak kazanım:

### **Okuma (T1.2., T2.2.)**

#### **Akıcı Okuma**

*“Okuduğu kelimeleri doğru telaffuz eder, yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.” (T.1.2.15., T.2.2.11.)*

1. ve 2. Sınıflarda yazma öğrenme alanında noktalama işareti ile ilgili ortak kazanım:

### **Yazma (T1.3., T2.3.)**

*“Yazdıklarını kontrol ederek ifade, harf, noktalama gibi yanlışları varsa bunları belirler ve düzeltir.” (T1.3.8., T2.3.9.)*

Ayrıca,

1. sınıf yazma öğrenme alanında,

*“T1.3.4. Büyük harf, nokta, soru işareti, kısa çizgi ve kesme işaretini uygun yerlerde kullanır.”*

2. sınıf yazma öğrenme alanında,

*“T2.3.1. Büyük harf, nokta, virgül, ünlem, soru işareti, kısa çizgi ve kesme işaretini uygun yerlerde kullanır.” kazanımları yer almaktadır.*

### **3. Sınıf Noktalama İşaretleri Kazanımları:**

#### **T3.3. Yazma**

*“T3.3.1. Büyük harf, nokta, virgül, iki nokta, ünlem, tırnak işareti, soru işareti, kısa çizgi, konuşma çizgisi ve kesme işaretini uygun yerlerde kullanır.”*

*“T3.3.10. Yazdıklarını kontrol ederek varsa anlam bütünlüğünü bozan ifadeleri, yazım ve noktalama hatalarını belirler ve bunları düzeltir.”*

### **4. Sınıf Noktalama İşaretleri Kazanımları:**

#### **T4.3. Yazma**

*“T4.3.1. Yay ayraç, üç nokta, eğik çizgi, soru eki, nokta, virgül, iki nokta, ünlem, tırnak işareti, kısa çizgi, konuşma çizgisi, kesme işaretini uygun yerde/doğru kullanır.”*

*“T4.3.10. Yazdıklarını gözden geçirerek anlam bütünlüğünü bozan ifadeler, yazım ve noktalama hataları varsa bunları belirler, düzeltir ve metni yeniden yazar/düzenler.”*

## 5. Sınıflarda Noktalama İşaretleri Kazanımları:

### T5.3. Yazma

*“T5.3.7. Yay ayraç, üç nokta, eğik çizgi, soru eki, nokta, virgül, iki nokta, ünlem, tırnak işareti, kısa çizgi, konuşma çizgisi, kesme işareti, noktalı virgül ve köşeli ayraç uygun yerde/doğru kullanır.”*

*“T5.3.12. Yazdıklarını gözden geçirerek anlam bütünlüğünü bozan ifadeler, yazım ve noktalama hataları varsa bunları belirler, düzeltir ve metni yeniden yazar/düzenler.”*

5, 6, 7 ve 8. sınıflarda okuma öğrenme alanında noktalama işareti ile ilgili ortak kazanım:

### Okuma (T.5.2., T.6.2., T.7.2., T.8.2.)

#### Akıcı Okuma

*“Yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat ederek, uygun hızda sesli veya sessiz okur.” (T.5.2.16., T.6.2.21., T.7.2.21., T8.2.27.)*

6, 7 ve 8. sınıfların yazma öğrenme alanında herhangi bir noktalama işaretine dair kazanım yer almamaktadır.

### 1.1.2.3.4. Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) (MEB, 2017):

Dinleme/ izleme, konuşma, okuma ve öğrenme alanlarından oluşan bu programda noktalama işaretleri ile ilgili kazanımlar okuma ve yazma öğrenme alanlarında sınıf sınıf ele alınmıştır. Buna göre,

### Okuma (T.1.3., T.2.3., T.3.3., T.4.3., T.5.3., T.6.3., T.7.3., T.8.3.)

#### Akıcı Okuma

1-3. sınıflarda,

*“Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.” (T.1.3.6., T.2.3.2., T.3.3.2.)*

4-8. sınıflarda,

*“Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.” (T.4.3.1., T.5.3.1., T.6.3.1., T.7.3.1., T.8.3.1.)* kazanımları yer almaktadır.

## Yazma

1-5. sınıflarda yazma öğrenme alanı ile ilgili ortak kazanım:

*“Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun şekilde kullanır.” (T.1.4.8., T.2.4.8., T.3.4.7., T.4.4.10., T.5.4.5.) kazanımıdır.*

1 ve 2. sınıflarda yazma öğrenme alanı ile ilgili ortak kazanım:

*“Yazdıklarını gözden geçirir/düzenler. Öğrencilerin yazdıklarını harf hatası, harf ve hece eksikliği, yazım ve noktalama kuralları açısından gözden geçirmeleri ve düzenlemeleri sağlanır.” (T.1.4.10., T.2.4.10.) kazanımıdır.*

3-8. sınıflarda yazma öğrenme alanı ile ilgili ortak kazanım:

*“Yazdıklarını düzenler. Sınıf düzeyine uygun yazım ve noktalama kuralları ile sınırlı tutulur. Metinde yer alan yazım ve noktalama kuralları ile sınırlı tutulur.” (T.3.4.11., T.4.4.11., T.5.4.9., T.6.4.10., T.7.4.16., T.8.4.16.) kazanımıdır.*

Ayrıca,

1. sınıfta, nokta, soru işareti, ünlem işareti, kısa çizgi ve kesme işaretlerinin yaygın kullanılan işlevleri üzerinde durulur.

2. sınıfta, nokta, virgül, ünlem, soru işareti, kısa çizgi, konuşma çizgisi ve kesme işaretlerinin yaygın kullanılan işlevleri üzerinde durulur.

3. sınıfta, nokta, virgül, *iki nokta*, ünlem, tırnak işareti, soru işareti, kısa çizgi, konuşma çizgisi ve kesme işaretinin yaygın kullanılan işlevleri üzerinde durulur.

4. sınıfta, yay ayraç, *üç nokta*, *eğik çizgi*, soru işareti, nokta, virgül, *iki nokta*, ünlem, tırnak işareti, kısa çizgi, konuşma çizgisi ve kesme işaretinin yaygın kullanılan işlevleri üzerinde durulur.

5. sınıfta, yay ayraç, *üç nokta*, *eğik çizgi*, soru işareti, nokta, virgül, *iki nokta*, ünlem, tırnak işareti, kısa çizgi, konuşma çizgisi, kesme işareti, *noktalı virgül* ve *köşeli ayraç* işaretlerinin yaygın kullanılan işlevleri üzerinde durulur.

### **1.1.2.3.5. Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) (MEB, 2018)**

Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve öğrenme alanlarından oluşan bu programda noktalama işaretleri ile ilgili kazanımlar okuma ve yazma öğrenme alanlarında sınıf sınıf ele alınmıştır. 2018 programı, noktalama işaretleri kazanımları bakımından 2017 programı ile aynıdır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'ı 2019 yılında güncellenmiştir. Güncellenen programda noktalama işaretleri kazanımlarının, 2017 ve 2018 programlarındaki noktalama işaretleri kazanımları ile aynı olduğu görülmektedir.

### **1.1.2.4. Noktalama İşaretleri Öğretimi**

Konuşurken olası bir anlam karışıklığını önlemek, duygu durumumuzu daha iyi yansıtmak, kolay anlaşılmayı sağlamak amacıyla; ses, vurgu, tonlama, beden hareketlerini kullanırken, yazmada bu durumlar için noktalama işaretlerini kullanırız.

Yazılı anlatımda duygu ve düşünceleri daha iyi ifade etmek ve herhangi bir karışıklığa sebep vermemek için uyulması gereken kuralların başında *noktalama işaretleri* gelir. Çünkü noktalama işaretleri doğru ve yerli yerinde kullanılırsa, anlatılmak istenen daha kolay anlaşılır. Aksi takdirde hiçbir noktalama işareti kullanılmayan metinde, ne cümlelerin nerede bittiği anlaşılır ne yazarken duygularımızı belli edebiliriz ne de meydana gelebilecek olan anlam karmaşasını önleyebiliriz. Noktalama işaretleri yazıda nerede duracağımızı göstermesi, vurgu ve tonlamalara yardımcı olması bakımından dilin kurallarına yani söz dizimine uygun olacak şekilde, doğru ve yerinde kullanılmalıdır.

Noktalama işaretlerinin yazmayı ve okumayı kolaylaştırma, anlamın etkililiğini artırmadaki rolü vb. görevlerinin dil öğretimindeki önemini göstermesi bakımından, ana dili öğretimi yapılırken bu işaretlere ait bilgi ve kazanımlara da değinilmelidir.

Kalfa (2000: s. 182), noktalama işaretlerinin dildeki önemine değinirken, noktalama işaretlerinin öğretimine ilkokuldan başlanarak ardışık bir sistem içerisinde ve cümleyle birlikte verilmesi gerektiğini dile getirmiştir. Bu konuyla ilgili olarak Demirel (1996: s. 89) ise düşüncelerin cümle olarak anlatıldığını ve noktalama işaretlerinin cümle dışında açıklanamayacağını dile getirmiştir. Bu görüşlerden yola

çıkarak noktalama işaretleri, görevlerinin verilip ezberlenmesi yerine metinler veya cümlelerden yola çıkarak görevlerinin kavratılması şeklinde öğretilmelidir.

Metnin noktalama işaretlerinin gerisinde kalmaması gerektiğini vurgulayan Kalfa (2000: s. 182-183), "... noktalama işaretleri, sınırlı sayıda kullanılmalı, yazı noktalama işaretlerine boğulup okuyucunun dikkati dağıtılmamalıdır." ifadelerine de yer vermiştir. Noktalama işaretleri rastgele kullanılmamalıdır. Her noktalama işaretinin ayrı ayrı görevi vardır ve bunları yerli yerinde kullanmak önemlidir. Nasıl ki anlama güç kazandırmak ve yazının daha kolay anlaşılmasını sağlamak için noktalama işaretlerini eksiksiz kullanmak gerekirse, aynı şekilde bu birliği bozmamak için de kurallarının dışına çıkarak yerli yersiz kullanmamak gerekir.

2000'li yıllarda Türkiye'de, eğitimde yapılandırıcı yaklaşımın benimsenmesiyle beraber değişen ve gelişen Türkçe dersi öğretim programlarında, dil bilgisi öğretiminin sadece kural ve tanım ezberletmekten ibaret olmaması gerektiği vurgulanmıştır. Noktalama işaretleri için de bu durum geçerlidir. Noktalama işaretleri öğretimi yapılırken amaç, noktanın kuralı öğrenciye ezberletmek değil; noktanın nerelerde kullanıldığını bilip yazıda bunu uygulayabilmesidir. Bu nedenle öğrenciye bildiklerini gösterebilmeleri için uygun fırsatlar yaratılmalıdır.

Noktalama işaretlerinin öğretiminde öğretmenin rolü yadsınamaz. Bütün konularda olduğu gibi noktalama işaretlerinin öğretiminde de öğretmen öğreteceği konuya hâkim olmalıdır. Konuya hâkim olmayan bir öğretmenin; bir konuda yanlış bilgi vermesi, öğrencinin o konuyu yanlış anlamasına sebep olacaktır. Bu nedenle Acar (2011: s. 147), öğretmenin; anlatacağı konu hakkında yeterli bilgiye sahip olmasını ve öğrencilere örnek oluşturacak şekilde bildiklerini, kendi yazılarında ve konuşmalarında uygulayarak canlı bir örnek olması gerektiğini vurgulamıştır. Bu konuda yalnızca Türkçe öğretmenleri değil diğer derslerin öğretmenleri de noktalama ve yazıma dikkat etmeli bu konuda öğrencilere örnek olmalıdır. Çünkü Türkçe dersi ana dili öğretimi sebebiyle tüm derslerin de temeli sayılıp diğer disiplinlerle ortak bir çalışmayı gerektirir.

Noktalama işaretleri öğretilirken öğrencilere bu konuda verilecek bilgiler, hazırlanacak materyaller, kullanılan etkinlikler, uygulanan ölçme-değerlendirme

sınavları vs. her şey imlâ kılavuzuna uygun olmalıdır. Çünkü öğretimde birlik olması esastır. Öğrenciler bilgileri birinci kaynaktan öğrenmelidir.

Kullanılan metin türleri, noktalama işaretleri öğretiminde yol gösterici olmalıdır. Cümleden ve metinden hareketle öğretimin yapılacağı bir öğretimde elbette ki metnin türünün de önemi vardır: Tiyatro metnini kullanarak karşılıklı konuşmalarda konuşma çizgisinin (uzun çizgi), konuşacak kişinin isminden sonra ise iki noktanın kullanıldığını öğrencinin görmesini sağlayabiliriz.

Öğrencilerin yazılı anlatımını değerlendirmede öğrenciye dönüt vermek çok önemlidir. Karagül (2010: s. 278), öğrencilerin öğrendiklerini yazılarında kullanabilmelerini, bunu bir alışkanlık hâline getirebilmeleri için yazılarının etraflıca incelenmesi ve doğrularının/yanlışlarının gösterilmesi gerektiğini dile getirmiştir. Öğrenci yazıda neyi yaptığını ya da yapamadığını bilmeli ve bunu düzeltmeye istekli olmalıdır.

Noktalama işaretlerinin doğru ve yerinde kullanımını öğrencilere kazandırabilmek için farklı yollar denenmelidir. Örneğin, sadece hazır metinler kullanılıp, öğrencilerden metnin uygun yerlerine uygun noktalama işaretlerini koymaları istenmemelidir. Tek başına bu uygulamayı yapmak gerekli kazanımları öğrencilerin elde edebilmesinde yeterli olmayabilir. Bunun için bu uygulamalara ek olarak, öğrencilere kendi seçtikleri bir konuda yazdırılan metne de uygun noktalama işaretlerini koymaları istenebilir. Böylece öğrenci, yazısının okuyucular tarafından doğru anlaşılmasını sağlamak amacıyla noktalama işaretlerini daha özenli ve gayretli kullanmaya özen gösterecektir. Bu konuyla bağlantılı olarak Metin (2012: s. 211), özendirici ve teşvik edici olması için yazılı anlatımlarında, yazı ve kâğıt düzeni ile biçimsel unsurlara dikkat eden öğrencilerin yazılarının sergilenip ödüllendirilmeleri gerektiğini ifade etmiştir.

Noktalama işaretlerinin öğretiminde öğrencilerin öğrendiklerini günlük yaşantılarında kullanıp alışkanlık hâline getirmeleri amaç olmalıdır. Bunu sağlamak için de öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarından doğan, çağın şartlarına uygun bir öğretim yapılmalıdır.

### 1.1.3. Eğitim, Teknoloji ve Materyal Geliştirme

#### 1.1.3.1. Eğitim ve Öğretim Teknolojileri

Eğitim, en sık kullanılan tanımıyla; bireyin davranışlarını, kendi yaşantıları sonucu isteyerek ve kalıcı yönde değiştirmesidir. Kısaca istenen davranışı geliştirme sürecidir. Öğretim ise eğitim kadar kapsamlı olmayıp, eğitimin okullarda planlı ve programlı yapılması işidir. Öğretim, öğretme işi yapılırken öğrenmeyi kolaylaştıracak etkinlikler düzenlemekten kullanılacak araç-gereçleri hazırlamaya kadar bir yol göstermedir.

Eğitim tek başına olup biten bir şey değildir. Eğitim bir süreçtir ve bu süreç, işin öğretim boyutunu kapsar. Öğretim ise öğrenme-öğretme faaliyetlerinin bütünüyle ilgilenen bir süreçtir.

Teknoloji ise; insanların ihtiyaçları doğrultusunda ortaya çıkmış, çeşitli olanaklardan yararlanarak, üretilip kullanmaya yarayan her türlü bilgi ve beceridir.

Bilginin en önemli güç hâline geldiği günümüzde eğitimin ayrı bir yeri olmasına, eğitime ve öğretime önem verilmesine karşın, eğitimin başlıca sorunlarından biri bilginin öğretilmesinin ezberden ibaret olduğu anlayışıdır. Aydın (1998); öğrenenin pasif, öğretmenin aktif ve bu aktifliğin de bilgileri ezbere biçimde sunmadan öteye gidilmediği bir anlayışın hâkim olduğunu belirtmiştir.

Günümüzde her alana teknolojinin girmesiyle eğitimde de birtakım gelişmeler olmuş ve “eğitim teknolojisi” ile “öğretim teknolojisi” kavramları ortaya çıkmıştır. Bu kavrama ilişkin pek çok tanım ortaya atılmıştır. Bu konu hakkında Çilenti (1988: s. 29), şöyle bir tanım yapmıştır: “Eğitim teknolojisi davranış bilimlerinin iletişim ve öğrenme ile ilgili verilerine dayalı olarak eğitim ile ilgili ulaşılabilir insan gücü ve insan gücü dışı kaynakları, uygun yöntem ve tekniklerle akıllıca ve ustaca kullanıp, sonuçları değerlendirerek bireyleri eğitimin özel amaçlarına ulaştırma yollarını inceleyen bilim dalıdır.”

Alkan (1984: s. 15) ise eğitim teknolojisini; öğrenme-öğretme sürecinin planlanması, tasarımının yapılması, uygulanması ve değerlendirilmesinin yapılarak işlevsel hâle getirilmesi olarak ifade etmiştir. Eğitim teknolojisi, insanın öğrenmesi ile ilgilidir. Bu öğrenme süreci de, mevcut problemleri ortaya çıkartıp bunların

analizini yapan, çözümler üreten, çözümler için farklı yöntem ve teknikler kullanan, bunları uygulayan, test eden, yorumlayan ve organize eden bir süreçtir.

Ergin (1995: s. 6), öğretim teknolojisini; amaçların gerçekleştirilmesi, etkili öğrenmenin sağlanabilmesi için; insan gücünden ve insan dışı kaynaklardan yararlanılarak öğretme-öğretme sürecinin tasarımı, yürütülmesi ve sürece dair değerlendirmenin yapılmasını sağlayan sistemli bir süreç olarak tarif etmiştir.

Öğretim teknolojisi; kurumsal, müfredatlandırılmış öğretim ortamlarında, istedik hedeflerin gerçekleştirilmesinde süreç ve bu sürece yön verecek araçların tasarımı, geliştirimi, uygulanması ve değerlendirmesini inceleyen bir bilim dalıdır. Yalın (1999: s. 3) öğretim teknolojisinin, herhangi bir konunun öğretilmesinde öğrenmeye yön verme işi ile ilgilendiğini dile getirmiştir. Buna bağlı olarak öğretim teknolojisi, özel hedefler doğrultusunda öğrenme ortamında yapılan ve öğrenmeye yön veren bütün sistematik düzenlemeleri kapsar.

Eğitim teknolojisi, öğrenme-öğretme süreçlerinin genelini, yani tüm eğitim faaliyetlerini göz önünde bulundururken; öğretim teknolojisi, sadece bir konunun öğretilmesi için düzenlenmiş tasarım teknolojilerini ifade eder. Eğitim teknolojisi, eğitimdeki bütün öğrenmeleri kapsarken; öğretim teknolojisi istedik öğrenmeleri gerçekleştirmek için çalışır.

Eğitim ve teknolojinin bir arada kullanılmaya başlanmasının amacı, eğitimde kaliteyi arttırmak ve öğrenme-öğretme faaliyetlerini daha zevkli hâle getirerek belirlenen hedeflere daha kolay ulaşılmasını sağlamaktır. Böylece bilginin yapılandırılması kolaylaşacak ve kalıcılık da artacaktır.

Yıldız (2016: s. 7-8) eğitim teknolojilerinin, illâki teknolojik alet olmadığını; öğrenme-öğretme sürecini en basite indirerek öğrenenin anlayacağı seviyeye getiren her türlü araç-gerecin olabileceğini vurgulamıştır. Eğitim teknolojilerinin belirlenmesinde önemli olan hedefe uygunluğu, bireysel farklılıklara hitap edebilmesi ve öğrenci başarısını arttırmaya yönelik olmasıdır.

Eğitim uygulamalarında teknolojinin yararları yadsınamaz. Bu yararları Uşun (2000: s. 9) genel bir yaklaşım ile;

- *“Genel olarak eğitim bilimleri ve eğitim sistemine,*

- *Özel olarak bireye (öğrenciye),*
- *Eğitimde insan gücüne (öğretmen, uzman, yönetici vb.)*
- *Öğrenme-öğretme sürecine,*
- *Kitle eğitimine getirdiği yararlar” şeklinde sınıflandırmıştır.*

Eğitim teknolojilerinden verimli bir şekilde yararlanılmak isteniyorsa hem uygulayıcıların hem de öğrenenlerin bu konuda bilgi sahibi olması gerekmektedir. Aksi takdirde zaman kaybından dolayı öğrenme-öğretme sürecinde aksaklıklar olabilir.

#### **1.1.3.1.1. Eğitimde Bilgisayarın Kullanımı**

Bilgisayar; kendisine yüklenen verileri çözümleyip sonuçlandıran, saklayıp gerektiğinde kullanıcılara sunan, günümüz teknolojisine uygun elektronik bir araçtır. “Bilgisayar gerek sayısal gerekse alfabetik verileri işleyen elektronik bir aygıttır.” (Demirel vd., 2005: s. 128).

Teknoloji çağında olunması, bilgisayarın eğitim ve öğretime girmesini sağlamış; bu durum da öğrenimi daha zevkli hâle getirmiştir. Öğrencilerin ilgi duydukları bir materyal olan bilgisayar, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap veren ve onların dikkatini diri tutan bir materyal hâline gelmiştir.

Bilgisayar, pek çok materyalin ayrı ayrı gördüğü işlevleri tek başına bünyesinde bulundurması özelliği bakımından da eğitim alanında kolaylıkla kendini kabul ettirmiştir. Örneğin; işitsel, görsel, hem işitsel hem görsel vs. özellikleri dolayısıyla bir radyonun, bir resmin ya da bir televizyonun işlevini tek başına yapabilir.

Günümüz eğitiminde ezberci anlayıştan ziyade; düşünen, üreten, analiz eden, yorumlayan, eleştiren öğrenciler yetiştirmek amaç hâline gelmiştir. Bu durum da bilgi çağının beraberinde getirdiği bilgisayarların eğitime dâhil edilmesini gerektirmiştir.

Okuyan sayısının gittikçe artması, bilgiye duyulan ihtiyacın artması, teknolojinin gelişmesi gibi sebepler eğitim-öğretim kurumlarında da birtakım yenileşmelere gidilmesine sebep olmuş; sürecin verimli geçmesi ve niteliğin artırılması için teknoloji icadı olan bilgisayarların eğitimde kullanılmasına yol açmıştır.

Öğretimde anlaşılması güç soyut konuları somutlaştırarak anlaşılmasını kolaylaştırması, ulaşılması güç ya da okul ortamında yapılamayacak uygulamaların yapılmasına imkân sağlaması bilgisayarın eğitimde kullanılmasını gittikçe arttırmıştır.

Keser (1988: s. 83-84), bir eğitim aracı olarak bilgisayarların eğitim açısından üstün yönlerini şu şekilde belirtmiştir:

- Bilgisayarların eğitimde kullanılması ilgiyi artırır.
- Bilgisayar, etkileşimli bir araç olması bakımından öğrenenin denetim yeteneğini artırır.
- Bilgisayar iyi bir pekiştiricidir.
- Bilgisayarla ister bireysel ve ister grup öğretimi yapılabilir.
- Bilgisayar uygun biçimde hazırlanmış bütün programları kullanabilir.
- Öğrenciye uygulama ve aktif katılım olanağı sunan bilgisayar, eğitim ve öğretimi zevkli ve heyecanlı hâle getirebilir.
- Bilgisayar öğrenci davranışlarını ve hangi soruya ne cevap verdiğini anında kaydedip ve anında geri bildirim verir.
- Bilgisayar sınav aracı olarak da ölçme-değerlendirmede aktif olarak kullanılabilir.

#### **1.1.3.1.2. Bilgisayar Destekli Eğitim (BDE)**

Temel beceri öğretimi ve pekiştiriminde; sorunları çözmeye, farklı modeller geliştirmede, eleştirel düşünme ve karar verme gibi üst düzey zihinsel becerilerin öğrencilere kazandırılmasında bilgisayarların payı büyüktür.

Bir eğitim kurumunun bütün işlerini gerçekleştirmede bilgisayar kullanımı, bilgisayar destekli eğitimi oluşturur. Bilgisayarlar sadece sınıf ortamında değil; rehberlik faaliyetlerinin yürütülmesinde, idari evrak işlerinin hazırlanmasında, öğrenci devamsızlıklarının sisteme işlenmesinde, muhasebe işlemlerinde vs. eğitimin her basamağında yer almaktadır.

“Bilgisayarların öğrenme-öğretme ve okul yönetimi ile ilgili bütün faaliyetlerde kullanılması ‘Bilgisayar Destekli Eğitim’ olarak tanımlanabilir.” (Demirel vd., 2005: s. 129).

### 1.1.3.1.3. Bilgisayar Destekli Öğretim (BDÖ)

Her alanda olduğu gibi bilgisayarlar okul sisteminin de içine girip öğretimde de yaygın bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır. Bu durum da karşımıza “Bilgisayar Destekli Öğretim” kavramını çıkarmaktadır. Bilgisayar destekli öğretimin araştırmacılar tarafından pek çok tanımı yapılmıştır:

Uşun’a (2000: s. 52) göre bilgisayar destekli öğretim; öğrenci motivasyon ve ilgisini güçlü tutan, her öğrencinin kendi hızına göre ilerleyebildiği, öğrenmenin teknolojiyle birleşip öğrenme ortamının bilgisayar olarak kullanıldığı öğretim yöntemlerinden biridir.

Senemoğlu (2005: s. 435), bilgisayar destekli öğretimi; öğrencilerin öğrenmelerini bilgisayar programlarını kullanarak gerçekleştirdiği, aynı zamanda bu programlar sayesinde kendilerini izleyip değerlendirebildikleri bir öğretim şekli olarak tarif etmiştir.

Kaya (2006: s. 210) ise bilgisayar destekli öğretim için, öğrencinin bilgisayarla direkt etkileşime geçerek ders sunusunu sunduğunu ifade etmiştir.

Tanımlardan yola çıkarak bilgisayar destekli öğretimi şu şekilde tanımlamak mümkündür: Öğrencilerin bilgiyi en iyi şekilde ve kendi hızlarına göre öğrenebilmeleri, kendi kendilerini değerlendirebilmeleri için ders sunularının çeşitli bilgisayar yazılımlarıyla birleştirilip öğrenci etkileşimine sunulmasıdır.

#### 1.1.3.1.3.1. Bilgisayar Destekli Öğretimin Amaçları

Barker ve Yeates’den (1985: s.27) aktaran Uşun (2000: s. 53), bilgisayar destekli öğretimin amaçlarını şu şekilde sıralamıştır:

- *“Geleneksel öğretim yöntemlerini daha etkili hâle getirmek*
- *Öğrenme sürecini hızlandırmak*
- *Zengin bir materyal sağlamak*
- *Ucuz ve etkili öğretimi gerçekleştirmek*
- *Gereksinmeye dayalı öğretimi gerçekleştirmek*
- *Telafi edici öğretimi sağlamak*
- *Öğretimde sürekli olarak niteliğin artmasını sağlamak*

- *Bireysel öğretimi gerçekleştirmek”*

Bu amaçlara bakıldığında bilgisayar destekli öğretim sürecinde bilgisayar; öğretmenin görevini alacak, öğretmenin yerine geçecek anlayışı terk edilmelidir. Bilgisayar; süreci daha etkin ve verimli kullanmaya yarayacak, öğretmen ise her zaman olduğu gibi burada da rehber olma konumunda olacaktır. Yani bu öğretim sürecinde öğretmen saf dışı kalmayacaktır.

Bilgisayar süper bir güç olarak görülmemeli, sistemde bilgisayar var diye öğrenciler hemen her şeyi öğrenecek düşüncesine kapılmamalıdır. Bilgisayarın, öğretim sürecini başarılı kılabilmesinde birçok faktör rol oynamaktadır. Bir nevi sürecin başarılı geçmesi için sadece bilgisayarın olması yetmez, bununla birlikte çeşitli etkenler de önemlidir.

Bilgisayar destekli öğretim sürecini etkileyen birçok faktör vardır. Bunlar, Demirel vd. (2005: s. 134) tarafından şu şekilde sıralanmıştır:

- *“Öğrenci motivasyonu,*
- *Yenilik,*
- *Etkileşim düzeyi,*
- *Bireysel öğrenme farklılıkları,*
- *Öğretmenin rolü,*
- *Ders yazılımının türü, kapsamı ve niteliği,*
- *Öğretilecek materyalin ve yazılımların hazırlanması”*

#### **1.1.3.1.3.2. Bilgisayar Destekli Öğretimin Avantajları**

İyi bir öğretim süreci geçirmek amacıyla öğretim sürecinde kullanılan bilgisayarın beraberinde getirdiği birtakım avantajlar vardır. Bunları; Uşun (2000), Demirel vd. (2005) ve Özel (2008) şöyle belirtmiştir:

- Bilgisayar, öğrencilerin süreç içerisinde aktif olmalarını ve bu aktifliklerini devam ettirmelerini sağlar. Bireysel hıza göre ilerleme olduğundan öğrenci bir sonraki adıma geçmede ya da bilgisayar üzerinden sorulan soruları cevaplamada devamlı aktif olmak zorundadır. Aktiflik ise öğrencinin dikkatini diri tutmasına yardımcı olur.

- Öğrenciye kendi hızında ilerleme imkânı sağlar. Farklı birçok öğrenme metodunda, bireye değil gruba göre hareket edilmektedir. Bu durumda öğrencilerin konuyu öğrenip öğrenmedikleri tam anlaşılmaktadır. Kendi hızında ilerleme avantajı ile öğrenciler konuyu anlamadıklarında ya sonraki konuya geçemeyecekler ya da geriye dönüp tekrar yapabileceklerdir.
- Bilgisayarların farklı ve gelişmiş özellikleriyle çeşitli ders sunuları hazırlanabilir (resim, ses, video, hareketli sunular...). Bu da öğrencilerin derse karşı ilgi ve dikkatini artırır.
- Sınıf ortamında yavaş öğrenen bir öğrencinin ya da hiç öğrenemeyen bir öğrencinin geriye dönüp tekrar etme şansı çok azken, bilgisayarla birlikte sınırsız geriye dönüşler ve tekrarlar yapılabilir. Bu da bu durumda olan öğrencilerin öz güvenlerini arttırmalarına yardımcı olur.
- Bilgisayar öğrencilere gerçeğe yakın ortamlar sunar. Sınıf ya da okul ortamında yapılamayacak birçok deney ya da çalışmalar benzetim yöntemi ile rahatlıkla yapılabilir.
- Bilgisayar destekli öğretimde ders sunuları kısa zaman içerisinde birçok öğrenciye ulaştırılabilir.
- Öğrenciye kendi başına ve kendi hızına göre çalışmayı sağlayan bu sistemde öğrenciler, öğretmenler tarafından da her an denetlenip, dönütler alabilir.
- Öğrenciler çalışma süre ve saatlerini kendilerine göre ayarlayabilirler.
- Bilgisayarın çalışmaları ve bilgileri kaydetmesi, sürekli aynı işlemlerin tekrar edilmesini önleyerek zamandan tasarrufu sağlar.
- Bilgisayarlar, öğretmenlere de öğrenci sorunlarıyla daha iyi ilgilenilme ve daha iyi bir öğrenme ortamı oluşturma fırsatı vermektedir.

#### **1.1.3.1.3.3. Bilgisayar Destekli Öğretimin Sınırlılıkları**

Son yıllarda hayatımızın bir parçası hâline gelen ve yaşamımıza yön veren teknolojinin, bir icadı olan bilgisayarın eğitimde ve öğretimde kullanılmasının birçok avantajı olabildiği gibi elbette ki buna paralel olarak sınırlılıkları da vardır. Bunları ise

Uşun (2000), Demirel vd. (2005), Yanpar (2009) ve Akalan (2012) ise şöyle belirtmiştir:

- Bilgisayar başında çok zaman geçirmek, öğrencileri insanlardan uzaklaştırıp, sosyalliğini etkileyebilir. Bazı araştırmacılara göre, özellikle eğitsel nitelikli oyunlar için, bilgisayarın başında fazla vakit geçirmek çocukların sosyo-psikolojik gelişimlerini olumsuz yönde etkilemektedir. Fakat bu sadece bilgisayar için değil, sınıf içerisinde öğretimde kullanılan diğer materyaller için de geçerli olabilmektedir.
- Bilgisayar, öğrenciye her ne kadar pekiştireç ve dönüt verse de asla bir insanınki gibi etkili olamaz. Yani bilgisayar; bir öğretmen, bir arkadaş ya da aileden herhangi birinin verdiği pekiştireç ya da dönütün yerini tutmayabilir.
- Diğer materyallerden farklı olarak bilgisayar destekli öğretim için; hem yazılımlar için özel donanım hem de bunu uygulayacak öğretmen ve öğrenciler için bilgi ve beceri gerekmektedir.
- Özel donanım ve yazılımların maliyeti de yüksek olduğu için bilgisayar destekli öğretim pahalı bir sistemdir.
- Kaliteli yazılımlar bulmak oldukça güçtür.
- Bilgisayar destekli öğretim, öğretim programıyla ve kullanılan yöntem-teknikle uyumlu ve bütünleşmiş biçimde olmazsa çok yararlı olmayabilir.
- Tasarlanmış her türlü eğitim yazılımlarının ya da sunularının öğretim ilke ve yöntemlerine uygun olması gerekir. Bunu da piyasada bulmak çok kolay değildir.
- Bilgisayarın ekranında tek seferde az materyal gösterilir. Eğer bir derste çok materyal gösterilmek isteniyorsa bilgisayar yetersiz kalabilir.
- Eğitimciler ile teknik ekip arasında bir koordine eksiliği vardır.

### **1.1.3.2. Materyal Geliştirme**

Modern eğitim anlayışına uygun, belirlenen hedefler doğrultusunda öğretme işi gerçekleştirilirken; öğrenmeyi kolaylaştırmak, öğrenmenin kalıcı olmasını sağlamak amacıyla öğrenene farklı ve zengin öğrenme ortamı oluşturulmalıdır. Teknolojiyi ya

da farklı yöntem ve teknikleri kullanarak öğrenme ortamında kullanılan her türlü araç-gereç öğretim materyalini oluşturur.

“... Eğitim bağlamında materyal; herhangi bir eğitim dalında, hedeflenen amaca ulaşabilmek ve etkili bir öğrenme ortamı meydana getirmek için bir kısmı çeşitli araçlar yardımıyla kullanılmak üzere özel olarak hazırlanmış yazılı, basılı, sesli, görüntülü, sesli-görüntülü ya da elektronik kaynak/belge olarak tarif edilebilir.” (Sülükçü, 2011: s. 105).

Yenilenen eğitim programlarında da öğretimde materyal kullanımına önem verilmiş ve öğrencilerin öğrenme ortamı oluştururken; öğrenmeyi daha kolay sağlamak amacıyla, gerek hazır materyalleri gerekse kendilerinin geliştirdiği materyalleri kullanarak, etkin bir öğrenme ortamı oluşturmaları gerektiği vurgulanmıştır.

Materyal kullanmanın amacı; öğrencilerin mümkün olduğunca farklı duyu organlarına hitap ederek, öğrenmeyi kolay ve kalıcı hâle getirmektir. Her öğrencinin öğrenme tarzının farklı olduğu düşünülürse öğretimde materyal kullanma, bu farklılıklardan doğan eksiklikleri en aza indirmeye yardımcı olacaktır.

Demirel vd. (2005: s. 9), eğitim-öğretim ortamında materyal kullanılmasının, öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini kendi üzerine çektiğini ve yaparak, yaşayarak öğrenmelerine katkı sağlaması açısından hedef davranışların öğrenciye kazandırılmasında büyük kolaylık sağladığını dile getirmişlerdir.

Yıldız (2016: s. 15-17); öğretimde kullanılan materyalleri, klasik ve modern eğitim materyalleri başlıkları altında incelemiştir. Buna göre klasik eğitim teknolojileri; ucuz olması, kolay elde edilmesi ve taşınması, zamandan tasarruf sağlaması, birden fazla hedef davranışı kazandırmada etkili olması gibi özellikler içerir. Modern eğitim teknolojilerinin özellikleri arasında ise her zaman elde edilememesi, maliyetli olması, birden çok duyu organlarına hitap etmede başarılı olması, çoklu ortam uygulamalarına olanak sağlaması, bu materyalleri kullanmak için bilgi birikimine sahip olunması sayılabilir.

### 1.1.3.2.1. Materyal Geliştirmede Öğretmen Nitelikleri

Öğretimde materyal kullanma, öğretmene kolaylık sağlar; fakat öğretmenin önüne geçemez. En iyi materyal bile öğretmenin etkinliğini gölgeleyemez. Öğretmen kendi etkinliğinin farkında olmalı ve öğrencilere en iyi şekilde nasıl yol göstereceğini, öğrenme ortamını nasıl çeşitlendireceğini ve öğrenmeyi nasıl daha kolay gerçekleştirebileceğini düşünmeli ve bunlara uygun materyal hazırlamalıdır.

Yanpar (2009: s. 71-74), öğretmenin materyal geliştirmede sahip olması gereken nitelikleri şu şekilde belirtmiştir:

- Öğretmen hazırladığı materyali nasıl kullanacağını bilmeli ve bu şekilde zamandan tasarruf sağlamalıdır.
- Tasarlama yapılırken bütünlük esas alınmalıdır. Hedefler, kazanımlar, süreçte yapılan etkinlikler, ara disiplinler vs. birbiri ile ilişkili olmalı, bütünlük korunmalıdır.
- Materyal tasarlarken gelişigüzel değil, öğrenci özelliklerine uygun bir tasarım yapılmalıdır. Materyalde kullanılan görsel, ses, renk, punto özellikleri vs. unsurlar çocukların gelişim özelliklerine ve hazır bulunuşlarına uygun nitelikte olmalıdır.
- Öğrenciler süreçte etkin oldukları zaman öğrenmeleri daha kolaylaşacaktır. Öğrencilere öğrenmede aktiflik kazandırılmak isteniyorsa, öğretim materyali hazırlama konusunda teşvik edilmeli ve süreçte onlara rehber olunmalıdır.
- Bir konu hakkında bir sürü materyal üretilebilir. Önemli olan öğretmen kendini tekrar etmemeli, monoton olmamalıdır.
- Öğrenmenin ilkeleri bilinip materyale de yansıtılmalıdır. Bu konuda pekiştiriciler, tekrarlar, basitten karmaşığa giden bir öğrenme, hazır bulunuşluk vs. her şeye dikkat edilmesi gerekir.
- Öğrenenin gelişim özellikleri materyal tasarımında önemli bir etkidir. Hitap edilecek kitlenin özelliklerine göre materyal tasarlanmalıdır. Örneğin okul öncesi öğrencilerine materyal hazırlarken; renk seçimi, yazı puntosu, materyalin anlatılanları somutlaştırması vs. öğrenci

özelliklerine uygun olmalıdır. Öğrencilerin gelişim özellikleri değiştikçe materyaller de buna paralel olarak değişmelidir.

- Materyaller hangi kazanımları kazandırmak istiyorsa ona hizmet etmelidir. Örneğin, öğrenciler arasında iş birliğinin kazandırılması isteniyorsa; kullanılacak materyal de grup üyeleri arasında etkileşimi arttırmaya katkı sağlayacak nitelikte olmalıdır.
- Şekil-zemin ilişkisi, basitlik, derinlik, tamamlama, devamlılık gibi Gestalt psikolojisinin ilkeleri ve renk, vurgu, yazı, ses vs. unsurlarını bilmeli ve bunları bütünleştirerek bir materyal hazırlamalıdır.
- Öğretmen, öğrenme sürecinde olabildiğince hoşgörülü ve şefkatli bir tutum sergilemelidir. Materyallerle dersi zevkli hâle getirmeli ve bu süreçte meydana gelen disiplinsizliklere ve aksaklıklara karşı sabırlı olmalıdır.

#### 1.1.3.2.2. Materyal Tasarım ve Hazırlama İlkeleri

Çeşitli öğretim materyallerinin öğretimdeki önemi, Edgar Dale tarafından oluşturulan yaşantı konisinde şu şekilde gösterilmektedir:

**Resim 1:** Dale'nin Yaşantı Konisi



(Aktaran: Sülükçü, 2011; 107)

Çilenti (1984: s. 57), Dale'nin bu konisini şu şekilde yorumlamıştır:

1. *“Öğrenme işlemlerine katılan duyu organlarımızın sayısı ne kadar fazla ise, o kadar iyi öğrenir ve o kadar geç unuturuz.*
2. *En iyi öğrendiğimiz şeyler, kendi kendimize yaparak öğrendiğimiz şeylerdir.*
3. *Öğrendiğimiz şeylerin çoğunu gözlerimizin yardımıyla öğreniriz.*
4. *En iyi öğretim, somuttan soyuta ve basitten karmaşığa doğru giden öğretimdir.”*

Bu koninin yorumlanmasında, ortaya atılan görüşlerden Ted Cobun'un görüşüne göre öğrencilerin:

- *“%83' ü görme,*
- *%11' i işitme,*
- *%3, 5' i koklama,*
- *%1,5' i dokunma,*
- *%1' i tatma duyularıyla edinilen yaşantılar yoluyla öğrenir.”* (Aktaran: Ergin A., 1998: s. 66).

“Zaman sabit tutulmak üzere insanlar; okuduklarının %10' unu, işittiklerinin %20' sini, gördüklerinin %30' unu, hem görüp hem işittiklerinin %50' sini, söylediklerinin %70' sini, yapıp söylediklerinin %90' ını hatırlamaktadırlar.” (Ergin A., 1998: s. 102).

Materyal hazırlanırken uyulması gereken birtakım kurallar vardır. Şahin Yanpar ve Yıldırım (1999: s. 27-31), bu kuralları şu şekilde belirtmişlerdir:

- Materyal kullanmanın amacı, öğrenmeyi kolaylaştırmak ve kalıcılığı arttırmaktır. Materyallerin bu amaca hizmet edebilmesi için tüm detaylardan arınmış, öğrencilerin anlayabileceği şekilde en basite indirilmiş olması gerekir.
- Öğretim materyali, hizmet ettiği hedef ve kazanımlara uygun olarak belirlenmelidir. Örneğin hedefler uygulama boyutunda ise, kullanılan materyal de öğrenciye uygulama fırsatı yaptıracak nitelikte olmalıdır.

- Ses ve görsel unsurlar öğrencilerin dikkatini çekebileceği gibi bunların fazla kullanılması dikkat dağınıklığı yapabilir. Bu nedenle bu unsurlar yeterli miktarda kullanılmalıdır.
- Öğrenci sürece ne kadar aktif katılırsa, öğrenme o kadar kolaylaşır. Kullanılan materyal öğrenciyi sürecin içine çekmeli ve ona uygulama yaptırabilmelidir.
- Konunun öğretilmesinde olabildiğince gerçek nesne ve materyaller kullanılmalıdır. Fakat gerçek materyallerin bulunamadığı yerlerde gerçeği en iyi yansıtan, gerçeğe en yakın olan materyaller tercih edilmelidir.
- Öğretim materyali sadece birkaç öğrenciye hitap etmemeli, bütün öğrencilerin kullanımına açık olmalıdır. Örneğin uygulama imkânı sunan bir materyal, sürekli aynı öğrencilere kullanılmamalı; bütün öğrenciler o materyal üzerinde uygulama yapabilmelidir. Ya da sadece birkaç öğrencinin yeteneklerine uygun materyal kullanmak yerine bütün öğrencilerin ilgi ve ihtiyacına uygun materyal hazırlanmalıdır.
- Tek seferde öğrenilmeyen konularda her defasında yeni materyal hazırlamak yerine, hazırlanan materyal tekrar kullanılabilir olmalıdır. Materyalin tekrar kullanılabilmesi, zamandan ve ekonomiden tasarruf sağlamaktadır.
- Hızla gelişen bilim ve teknoloji eğitimde de gelişmenin ve yenileşmenin olmasına öncülük etmektedir. Bu nedenle materyaller de bu yenilikleri takip etmeli; çok eskimiş, gündemin gerisinde kalmış materyaller ya kullanılmamalı ya da güncellenmelidir.

Çağın içinde bulunduğu şartlar materyal çeşitliliğini de etkilemiştir. Günümüzde internet ve bilgisayar teknolojilerinin ön planda olması eğitimde kullanılan materyallerin de bu doğrultuda hazırlanmasına yön vermiştir. Bu konu hakkında Yanpar (2009: s. 9), öğretim araçlarının tebeşir ve kâğıt gibi basit araçlardan başlayarak günümüzde bilgisayar ve bilgisayarla ilişkili teknolojik araçlara kadar basitten karmaşığa farklılık gösterdiğini dile getirmiştir.

### 1.1.3.3. Bilgisayar Destekli Materyal Geliştirme

Günümüz eğitiminde ders sunu ya da içeriklerinin materyal eşliğinde sunulmasına önem verilmektedir. Öğrenme ortamının zenginleştirilip, bireysel farklılıklara hitap edilerek daha iyi ve kalıcı öğrenmeler sağlamak amaç hâline gelmiştir. Öğretmenler bu amaçları gerçekleştirmek için yaşamın gereklerine uygun olarak bilgiyi, birçok kişiye aynı anda ve daha kısa zamanda ulaştırma gayesindedirler. Bunu gerçekleştirmek için de teknoloji ürünlerinden yararlanmaktadır. Bu ürünlerin başında ise bilgisayar gelmektedir.

Şahin ve Şahin (2009: s. 321), bazı bilgileri tek bir duyu organıyla öğrenmenin güç olduğunu, bu sebeple öğrenme için farklı duyu organlarının yardımıyla, konunun somutlaştırılarak daha kolay bir şekilde öğrencilere öğretilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Öğretmenlerin teknoloji çağının gereklerine uygun bireyler yetiştirebilmeleri için sadece alan bilgilerinin olması yetmez, bununla birlikte teknoloji bilgilerinin de olması gerekir. Teknolojik açıdan yeterli olan öğretmenler, öğretme- öğrenme ortamlarını öğrenciye ve çağa uygun tasarlayarak öğrencilerin en iyi şekilde öğrenmelerini sağlar.

Bilgi çağında öğretmenlerin taşımaları gereken nitelikler aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

- *“Bireysel yeterlilik: Özel bilgi ve iletişim teknolojisi araçlarını kullanabilme.*
- *Konu yeterliliği: Öğretmenlerin kendi alanlarına eğitim teknolojilerini bütünleştirebilme yeterliliği.*
- *Öğretme yeterliliği: Eğitim teknolojilerini kullanarak dersi planlama, hazırlama, öğretme ve değerlendirme yeterliliği.”* (McNair ve Galanouli, 2002’den akt.: Gündüz ve Odabaşı, 2004: s. 45).

Bilgisayar destekli materyal hazırlamak bilgi gerektirir. Çünkü materyal hazırlamak için en basitinden bilgisayar kullanımını bilmeyi gerekir. Bu konuyla ilgili Sülükçü (2011: s. 112); sunu hazırlayacağımız programın çalışmasını, işleyişini,

özelliklerini vs. bilmek, kısaca programı tanımak gerektiğini vurgulamış; bu durumun da bilgisayar destekli materyal hazırlama sürecini zorlaştırdığını ifade etmiştir.

Sülükçü (2011: s. 112-113), bilgisayar destekli materyal hazırlamak isteyen kişiler için gerekli donanımları şu şekilde belirtmiştir:

- Bilgisayar destekli materyal hazırlamaya geçmeden önce bilgisayar kullanmayı iyi bilmek gerekir.
- Bilgisayar programlarının çoğu İngilizcedir. Ara yüzlerine Türkçe eklenmediği takdirde basit seviyede de olsa programlar, İngilizce bilmeyi gerektirir.
- Materyal hazırlayıcısı boş materyal sayfasını, öğretime ve hedeflere hizmet edecek en iyi şekilde doldurabilmelidir. Anlatacağı konuyu iyi düşünüp materyalini ona göre şekillendirmelidir.
- Materyal hazırlayıcısının alan bilgisi de iyi olmalıdır. Aksi takdirde alan bilgisinden eksik bir biçimde hazırlanmış materyaller başarıyı sağlamada da eksik kalabilir.

#### **1.1.3.3.1. Adobe Captivate**

Bilgisayar destekli materyal hazırlarken karşımıza birçok program çıkmaktadır. Hazırlayıcılar için önemli olan niteliklerini iyi, kullanımının kolay ve ekonomik olmasıdır. Fakat piyasadaki programlara bakıldığında bu özelliklerin hepsinin bir programda bulunması pek de mümkün olmamaktadır.

Bu araştırma için en uygun olan program olarak *Adobe Captivate* programına karar verilmiş ve materyal bu program eşliğinde hazırlanmıştır.

Captivate programı, Adobe firmasına ait olup bu program kullanılarak, güçlü ve interaktif sunular, ölçme testleri ve simulasyonlar hazırlanıp eğitim ve öğretimde rahatlıkla kullanılabilir. Ayrıca hazırlanan belgeler swf uzantısı ile kaydedilip bilgisayarlarda uygun açıcı programlarla izlenebilir ve genel ağ ile de paylaşılabilir (Farrokhi, 2015). Fakat her şeyin olduğu gibi bu programın da birtakım olumlu ve olumsuz yönleri mevcuttur.

Sülükçü (2011: s. 115-116), Adobe Captivate programının olumlu yönlerini şu şekilde ifade etmiştir:

- İstedığımız yere ya da herhangi bir nesnenin üzerine ses eklenebilir.
- Her türlü süre ayarlanmasının mevcuttur. İstenilen nesnenin ekranda görülme süresi rahatlıkla ayarlanabilir.
- Kullanıcı bilgileri girilerek, uygulama sonuçları öğreticiye mail ile gönderilebilir.
- Çeşitli anketler veya ölçme değerlendirme testleri oluşturulabilir.
- Eğitim platformunda kullanılmak üzere, çevrim içi veya dışı CD, video vb. çeşitli formatlarda materyal oluşturulabilir.
- Birbiriyle etkileşimli pek çok buton ve baloncuk vardır. Bunlar sayfada istenilen yere kolaylıkla yerleştirilebilir.

Lisanslı olduğu için maliyetinin yüksek olması ve bu sebeple herkes tarafından kolay temin edilememesi, Adobe Captivate programının başta gelen olumsuz özelliklerindedir.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Ana dili; toplumdaki insanları gelişigüzel insan yığını olmaktan çıkarıp onlara kimlik veren, millet haline getiren unsurların başında gelir. Her millet, vatandaşına kendi dilini kazandırmak, kurallarını öğretmek ister, bunun için de eğitim kurumlarında ders olarak okutur. Ülkemizde de ilk okuma-yazma süreciyle birlikte -ortalama 7 yaşında- ana dilini öğretmek için Türkçe dersleri verilmeye başlanmaktadır. Türkçe dersleri, ana dilinin kurallarını farklı beceri alanları içerisinde öğretmeyi hedefler. “1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nda ifade edilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı amaçlarından biri de öğrencilerin ‘Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması’dır.” (MEB, 2018). Noktalama işaretleri de bu kurallar içerisinde olup özellikle yazma ve okuma becerilerinde karşımıza çıkmaktadır.

İmlâ, noktalama ve cümle yapısıyla ilgili temel ilkeler, Türk dilinin yazıda kullanılması dendiğinde akla gelen ilk kavramlardır. Ağca (2001: s. 201), bu belirtilen

kavramların kurallarına uymanın, ait olunan dili anlama ve o dille anlatmayı kolaylaştırıp hızlandırdığını dile getirmiştir.

Yazarken ve konuşurken anlatımı kolaylaştıran, açıklayan, seyrini değiştiren ve derleyip toplayan bir takım işaretler vardır. Her ne kadar yazarken belli işaretleri kullansak da konuşurken de bu işaretleri durak, vurgu ve tonlamalarla yaparız. Örneğin yazıda kullandığımız bir nokta işareti, konuşmada durak olarak karşımıza çıkar. Ya da yazıda nasıl ki soru işareti soru bildiren cümleler için kullanılırsa, konuşmada bu durumu ses tonumuzla yapmak zorundayız. Anlatımda kullanılan bu işaretler, anlatımı kelime yığını olmaktan kurtarır, anlatımın dağılmasını engeller. Bu konu hakkında Kantemir (1997: s. 68), noktalama işaretlerinin anlama ışık tutarak yanlış ve eksik anlaşılmanın önüne geçtiğini, durma noktalarını belirterek okumaya yardımcı olduğunu, vurgu ve ses tonunu ayarlamaya yardımcı olarak anlatıma değer kattığını bu nedenle de yazıdan noktalama işaretlerinin çıkarılması hâlinde, anlamın karanlıklar içine gömüleceğini ifade etmiştir. İşte bu anlamı gölgelememek ve yazıyı karanlıklar içine gömmemek adına noktalama işaretlerinin önemini önce kavramalı daha sonra bunları uygulamalıyız.

Türkçe dersleri sırf ezbere dayalı bir ders değildir. Uygulama yaptırarak öğretmeyi, öğrenilenlerin de günlük yaşama aktarılmasını ve aktif kullanılmasını öngörür. Fakat ülkemizde ezberden bir türlü uzaklaşamamıştır. Öğrenci virgülün nerede kullanıldığını ezbere sayabilmekte ama bunu kâğıt üzerinde uygulayamamaktadır. Uygulama yaparken bu durum daha net görülebilmektedir.

Öğretim programlarımız, öğretimde bireyselliğe hitap edebilmeyi, öğrencilerin öğrenmede aktif rol almasını, öğretme-öğrenme ortamını zenginleştirmeyi öngörmektedir. Bu sebeple öğretim yapılırken bu hususlara dikkat edilmelidir. Bu üç unsur da birbiriyle alakalı birbirinin devamı olan unsurlardır. Öğretme-öğrenme ortamını zenginleştirmek için derslerde öğretim materyali kullanan bir öğretmen; hem farklı duyu organlarına hitap ederek öğrenmeyi kolaylaştıracak hem de süreçte uygulama yaptırarak, öğrencileri sürece dâhil edip aktif olmalarını sağlayacaktır. Bu husus Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda şöyle yer almıştır: "Öğrenme öğretme süreci planlanırken öğrencilerin bireysel farklılıkları (hazırbulunuşluk düzeyleri, öğrenme stilleri ve ihtiyaçları, sosyokültürel farklılıkları vb.) göz önünde

bulundurulmalıdır. ...Öğrencilerin öğrenme öğretme sürecine aktif katılımı sağlanmalı ve öğrenciler kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları konusunda teşvik edilmelidir.” (MEB, 2018).

Öğrenci aktifliğini sağlamak, öğrenmeyi kolaylaştırmak ve kalıcı olmasını sağlamak, öğrenci ilgisini diri tutabilmek vb. sebeplerle kullanılan öğretim materyalleri de çağın şartlarına ve modernliğine uygun hâle gelmiştir. Örneğin, birkaç yıl öncesine kadar materyal olarak sadece görsel kullanan bir öğretmen, bugün teknolojinin gelişmesiyle hem görseli hem sesi bir arada verebilen cihazlar kullanabilmektedir. Öğrenme-öğretme sürecinde öğretim ortamını zenginleştirmek ve öğrencilerin öğrenmelerini desteklemek amacıyla mümkün olduğu kadar teknolojiden yararlanılmalıdır. Öğrenciler bilgi toplama, uygulama, analiz etme ve bunları sunma gibi işlemlerde teknoloji kullanımına teşvik edilmeli ve ders işlenirken ya da uygulama esnasında olabildiğince bilgi ve iletişim teknoloji araçlarına yer verilmelidir. Bilgisayara, internete, etkileşimli tahtalara ya da EBA portalındaki içeriklere sık sık başvurulup destek alınmalı ve bunların etkin kullanımları sağlanmalıdır (MEB, 2018).

Bu araştırmanın amacı, ortaokul 5. sınıf öğrencilerine noktalama işaretlerini öğretirken bilgisayar destekli materyal kullanmak ve bu şekilde bir öğretimin, öğrencilerin noktalama işaretleri kazanımlarına etkisini inceleyip, sonuçlarına göre önerilerde bulunmaktır. İlkokul 1. sınıftan itibaren öğretilmeye başlanan noktalama işaretlerinin, öğrencilere öğretilmesi 5. sınıfta tamamlanmakta olup, 5. sınıfa gelmiş bir öğrencinin, noktalama işaretlerinin yaygın kullanılan işlevlerini bilmesi gerekmektedir. Bu sebeple araştırma için 5. sınıflar uygun görülmüştür.

Belirlenen beş noktalama işaretine, yaygın kullanılmalarına rağmen öğrencilerin yazılı anlatımlarında yer vermedikleri gözlenmiştir. Öğrenciler nokta, virgül, soru işareti, ünlem işareti, kısa çizgi ve kesme işaretini rahatlıkla kullanabilmekte fakat noktalı virgül, üç nokta ve iki noktada sıkıntı yaşamaktadırlar. Eğik çizgi ve köşeli ayrıca dair de uygulamalardan yola çıkarak hiç bilgi sahibi olmadıkları anlaşılmıştır. Bu sebeple iki nokta, noktalı virgül, üç nokta, eğik çizgi ve köşeli ayracın yaygın kullanılan işlevleri bu araştırma için uygun görülmüştür.

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Günümüzün başta gelen sorunlarından biri Türkçenin kurallarına uygun kullanılmamasıdır. Rastgele bir kullanım beraberinde nesiller arası kopukluğu ve anlaşmazlığı getirdiği gibi dili de çıkmaza sokmaktadır. Türkçesi olduğu hâlde yabancı kelimelerin kullanımının tercih edilmesi, söyleyişteki ve yazıdaki üşengeçlik neticesinde kısaltmaların yaygınlaşması her geçen gün artmaktadır. Bunların yanı sıra ortalama 7 yaşından ortaöğretim sonuna kadar-yükseköğrenimin 1. sınıfı da dâhil-Türkçe dersleri almamıza rağmen çoğu öğrenci ana dilinin kurallarını bilmemektedir. Öğrencilerin çoğu düşüncelerini, duygularını ya da paylaşmak istedikleri her ne ise gerek konuşmada gerekse yazıda doğru bir şekilde aktaramamaktadır. Bu aktarmadaki başarısızlık düşünce boyutuyla ilgili olduğu kadar dilin kullanımındaki eksiklikle de ilgilidir.

Dilin kullanımında dikkat edilmesi gereken hususlardan biri noktalama işaretleridir. Fakat noktalama işaretlerini ilk okuma-yazma sürecinden başlamak üzere her yıl kademeli olarak gören bir öğrenci hâlâ ya yeterli oranda bilgi sahibi olamamakta ya da bilgilerini uygulamaya dökememektedir. Öğretim yöntemi ile ilgili faktörler (öğretim yönteminin farklılığı, öğrenciye uygun olmayışı, bireysel farklara hitap etmemesi, öğrencinin ilgi ve ihtiyacını karşılamaması kısaca öğrenciye hitap etmemesi) bu durumun başlıca sebepleri arasında sayılabilir.

Günümüzde giderek gelişen ve kullanım alanlarını genişleten teknoloji, eğitim-öğretime de dâhil edilmiştir. Kullanılan öğretim yöntemleri teknoloji ile birleştirilip desteklenerek, teknolojinin ışığı altında farklı uygulama ve gelişmeler takip edilerek eğitim-öğretim sistemi geliştirilmeye ve iyileştirilmeye çalışılmaktadır. Öğretim materyali olarak bireysel farklara uygun, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayan, içerik bakımından zengin, farklı duyu organlarına hitap eden teknoloji ürünleri tercih edilmektedir.

Günün şartlarına uygun olarak öğretimde, öğrenci ilgi ve ihtiyacını karşılayan, öğrenciye derste aktif olma fırsatı veren, teknolojiye uygun bilgisayar destekli bir materyal kullanarak; bunun, 5. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretleri kazanımlarına katkısını belirlemek, sonuç ışığında ilgili önerilerde bulunmak ve bundan sonraki uygulayıcılara yol göstermek için bu araştırma gerçekleştirilmiştir.

#### 1.4. Problem Cümlesi

- Bilgisayar destekli noktalama işaretleri materyalleri ile gerçekleştirilen eğitimin, ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretleri konusundaki bilgi ve becerilerine etkisi nedir?
- Noktalama işaretlerinin öğretiminde, bilgisayar destekli materyalleriyle gerçekleştirilen öğretim ile normal öğretim arasında fark var mıdır?

##### 1.4.1. Alt Problemler

- Bilgisayar destekli noktalama işaretleri materyalleriyle öğretim yapılan deney grubu ile bilgisayar destekli noktalama işaretleri materyalleriyle öğretim yapılmayan kontrol grubu arasında noktalama işaretlerini öğrenmede, başarı açısından anlamlı bir fark var mıdır?
- Bilgisayar destekli noktalama işaretleri materyalleriyle öğretim yapılan deney grubu ile bilgisayar destekli noktalama işaretleri materyalleriyle öğretim yapılmayan kontrol grubu arasında noktalama işaretlerini öğrenmede, cinsiyet açısından anlamlı bir fark var mıdır?
- Bilgisayar destekli noktalama işaretleri materyalleriyle öğretim yapılan deney grubu ile bilgisayar destekli noktalama işaretleri materyalleriyle öğretim yapılmayan kontrol grubu arasında noktalama işaretlerini öğrenmede, günlük kitap okuma süreleri açısından anlamlı bir fark var mıdır?

#### 1.5. Varsayımlar

- Öğrencilerin sorulara doğru cevap verdikleri kabul edilmiştir.
- Araştırmanın 5. Sınıf öğrencilerini temsil edebildiği kabul edilmiştir.
- Deney ve kontrol grupları arasında kullanılan yöntem dışında herhangi bir faktörün etkili olmadığı varsayılmıştır.
- Verilerin elde edilmesi için kullanılan noktalamasız metindeki noktalı virgülün, “Ögeleri arasında virgül bulunan sıralı cümleleri birbirinden ayırmak için kullanılır” görevi, cümleyi ve anlamı bozmayacak şekilde öğrencilerin virgülü doğru yerde kullanımlarına göre doğru kabul edilmiştir.

### 1.6. Sınırlılıklar

- Bu araştırma Konya ili Karapınar, Meram, Karatay, Kadınhanı ilçeleri ile sınırlıdır.
- Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.
- Noktalama işaretlerinden iki nokta, noktalı virgül, üç nokta, eğik çizgi ve köşeli paranteze yer vermesi bakımından sınırlıdır. (Bknz: sf. 19-20)
- Kullanılan noktalama işaretlerinin bütün işlevlerine yer verilmemesi bakımından sınırlıdır.
- Veri toplama aracı olarak kullanılan araştırmanın amacına uygun olan çoktan seçmeli (7 soru), eşleştirme ( 4 soru), doğru/yanlış ( 4 soru), boşluk doldurma ( 5 soru) soruları ile bir adet metin yazdırma (mektup), bir adet de noktalama işaretleri kaldırılmış metin ile sınırlıdır.
- Çalışma grubundaki (kontrol: 72, deney: 72) ortaokul 5. sınıf öğrencisi ile sınırlıdır.
- Uygulamanın yapıldığı 6 hafta ile sınırlıdır.
- Bilgisayar destekli öğretim materyali olarak sadece Captivate programı kullanılması bakımından sınırlıdır

## İKİNCİ BÖLÜM

### 2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1. Noktalama İşaretleri İle İlgili Araştırmalar

Çalışmaya başlamadan önce yapılan ve çalışma sırasında da yararlanılan noktalama işaretleri ile ilgili kitaplar, doktora tezleri, yüksek lisans tezleri, makaleler araştırılıp incelenmiş ve bu çalışmalar aşağıda tarihlerine göre kronolojik olarak sıralanmıştır.

##### 2.1.1. Kitaplar

**Timuroğlu (1999)**, “*Noktalama İşaretleri*” adlı kitabı yazı ile ilgilenen herkesin noktalama işaretleriyle ilgili kuşkuya düştüğü zaman başvurabilecekleri bir kitaptır. Yapıtta noktalama işaretlerinin önemine değinilmiştir.

**Hengirmen (2006)**, “*İlköğretim İçin Yazım Kılavuzu ve Noktalama İşaretleri*” adlı kitabında önce yazım kurallarından bahseder. Bu kısımda Türkçedeki seslerin özelliklerini, ünlü uyumlarını ve çeşitli ses olaylarını açıkladıktan sonra eklerin ve bağlaçların yazımıyla ilgili bilgilere yer verir. Yazımla ilgili son olarak büyük harflerin yazımı ve birleşik sözcüklere yer verdikten sonra noktalama işaretlerine geçer. Noktalama işaretlerinden; nokta, virgül, noktalı virgül, iki nokta, üç nokta, soru işareti, ünlem işareti, tırnak işareti, tek tırnak işareti, kesme işareti, paragraf işaretleri (çengel işareti, yıldız işareti) ayraç, köşeli ayraç, kısa çizgi (birleşme çizgisi), uzun çizgi, eğik çizgi hakkında bilgi verip bol örneklerle de desteklemiştir.

**Kalfa (2018)**, “Başlangıçtan Günümüze Türkçede Noktalama” adlı kitabında noktalama işaretlerinin tarihi, noktalama işaretlerinin adlandırılması, Türkçede kullanılan noktalama işaretleri ve bunların önemleri, bugünkü noktalama işaretleri sorunları ve bunlara çözüm yolu önerileri vb. noktalama işaretleri ile ilgili pek çok konu hakkında bilgilere yer vermiştir.

**Yılmaz (2010)**, “Türkçede Dil Yanlışları” adlı kitabıyla; dilin doğru kullanılması, yanlışlara düşülmemesi için bir ışık yakmayı amaçladığını ifade eder. Dil yanlışları konusunu, sebeplerini, sınıflandırmalarını, sonuçlarını ve bu konudaki

önerileri dile getiren bu çalışma yedi bölümden oluşmaktadır. Noktalama işaretleri ile ilgili yanlışlara “Noktalama İşaretlerinde Dil Yanlışları” başlığı adı altında dördüncü bölümde yer veren Yılmaz; bu bölümde nokta, virgül, inceltme ve kesme işaretini ele almış ve bu işaretlerle ilgili kural ihlallerini pek çok örnekle açıklamıştır.

**Ural (2016)**, “Tekir Noktalama İşaretlerini Öğretiyor” adlı kitabında sokak kedisi tekir üzerinden noktalama işaretlerinin önemini ve nasıl kullanılması gerektiğini çocuklara anlatmıştır. Kitabın ilk bölümünde hiçbir noktalama işareti kullanılmazken, noktalama işaretleri ile ilgili bilgilere yer verildikçe noktalama işaretleri de kullanılmaya başlanmıştır.

**Öztürk (2018)**, “Noktalama İşaretleri ile Tanışıyorum” adlı kitabında; noktalama işaretlerini masallaştırarak anlatıp, okuyucuların hem eğlenmelerini hem de öğrenmelerini amaçlamıştır. Kitapta nokta, noktalı virgül, virgül, tırnak, ünlem, kesme işareti, kısa çizgi, soru işareti, konuşma çizgisi, iki nokta, üç nokta... noktalama işaretlerinin görevleri olay örgüsü içerisinde verilmiştir.

### 2.1.2. Doktora Tezleri

Yapılan çalışmalar araştırılıp incelendiğinde noktalama işaretleri ile ilgili çalışmalar tek başına değil, “Yazılı Anlatım” başlığı altında yazım kuralları ile beraber ele alınmıştır. Bu konu hakkında yapılan ve bu çalışmada yararlanılan kaynaklar aşağıdadır:

**Kalfa (2000)**, Türkçede yer alan noktalama işaretlerinin tarihsel gelişimini belirlemek, bugünkü noktalama sorunlarını belirleyip çözümler oluşturmak ve konu ile ilgili araştırma yapacak olanlara bir kılavuz olmak amacıyla doktora tezi çalışması yapmıştır. Çalışmada noktalama işaretlerinin gramer kurallarıyla ilgisi, cümle içerisinde nasıl verilmesi gerektiği, cümle bilgisiyle ilişkisi konuları üzerinde durulmuş ve örnekler incelenmiştir. Ayrıca noktalama işaretlerinin okul programlarında ve ders kitaplarında ele alınışı üzerinde de durulmuştur. Ankara ilinde öğrenim gören 400 öğrenci olmak üzere; ilköğretim birinci ve ikinci kademesinde, lisede, üniversitede okuyan alt, orta ve üst gelir gruplarından örneklem aldığı yüzer öğrenciyle yaptığı çalışması neticesinde noktalama işaretlerinin öğretimiyle ilgili problemleri de ortaya çıkarmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre ortaya çıkan problemleri ise şu şekilde sıralamıştır:

1. “Öğretmenlerin bu konudaki bilgilerinin yetersiz olması,
2. Ders programlarında yer alan noktalama işaretlerinin yerinde ve zamanında verilmemesi,
3. İlköğretim (2.kademe) ve ortaöğretim (lise) ders programlarında hangi noktalama işaretinin ne zaman ve nerede verileceğinin belirtilmemiş olması,
4. İlköğretim (2.kademe) ve ortaöğretim (lise) için hazırlanmış ders kitaplarında, noktalama işaretleriyle ilgili bilgilerin yıllara göre dağıtılmaması,
5. Ders kitabı veya kaynak olarak yararlanılan kitaplardaki bilgilerin birbirleriyle olan tutarsızlıkları,
6. Ders kitaplarının farklı kaynakları (bilgi, terim vb. sorunlar) esas almalarıdır.” (s. 255).

**Bağcı (2007)**, Türkçe öğretmeni adaylarının “Yazılı Anlatım” derslerine yönelik tutumları ile yazılı anlatım bilgi ve beceri düzeylerini belirlemek amacıyla yaptığı betimsel nitelikli doktora çalışması yapmıştır. Çalışmasının evrenini random yöntemiyle belirlenen sekiz üniversiteden toplam 570 öğrenci oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının yazılı anlatım dersine karşı tutumlarını belirlemek amacıyla *likert tipi* tutum ölçeğini öğrencilere uygulamıştır. Bağcı ilk önce otuz soruluk çoktan seçmeli test uygulamış, sonrasında ise öğrencilere beş farklı konu verip istedikleri konuda bir kompozisyon yazmalarını istemiştir. Veriler incelenerek öğretmen adaylarının bilgi ve becerileri ile yazılı anlatım derslerine yönelik tutumları tespit edilmiştir.

Verilerin analizi sonucunda öğrencilerin yaptıkları noktalama yanlışları ve yazım yanlışları örneklerle verilmiştir. Türkçe öğretmeni adaylarının noktalama ve imlâ bilgisi açısından bilgi düzeylerinin %66, uygulama düzeylerinin %55,4 olduğunu belirlemiştir. Yazılı anlatım metinlerini ise noktalama işaretlerinin ve imlâ kurallarının doğru kullanımı açısından 20 puan üzerinden değerlendiren Bağcı, Türkçe öğretmeni

adaylarının noktalama işaretleri ve imlâ kurallarını doğru kullanımlarını ortalama 11,9 olarak tespit etmiştir.

**Atasoy (2009)**, “Türkçede Noktalama: Sorunlar – Çözümler – Teklifler” isimli doktora çalışmasının amacını; noktalama işaretlerinin kurallarını belirlemek, bu kurallara pek çok uygun örnekler vermek ve bu işaretlerin her metinde uygun ve yerli yerinde kullanılmasını sağlamak olarak belirtmiştir. Bu maksatla bütün noktalama işaretlerini ayrı ayrı ele alıp hepsinin tarihine, cümleye kattığı anlamlara yer vermiştir. Ayrıca noktalama işaretleriyle ilgili sorunlara ve bu sorunların giderilmesine dair çözümler ve tekliflere de yer vermiştir.

### 2.1.3. Yüksek Lisans Tezleri

Yüksek lisans tezleri de doktora tezleri gibi sadece noktalama işareti incelemesi olarak değil genel de yazım kuralları ile beraber incelenmiş fakat tek başına noktalama işaretleri incelemesi olan araştırmalar da vardır. Çalışmada yararlanılan ve bu konuda yapılan çalışmaların bir kısmı aşağıda verilmiştir:

**Koçak Demir (2003)**, ilköğretim birinci ve ikinci kademedeki öğrencilerin yazım hatalarını ve bununla ilgili öğretmen görüşlerini değerlendirmek amacıyla üç farklı okuldan ilköğretim birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar toplam 634 öğrenci, öğretmen görüşlerini değerlendirmek için de 18 öğretmenin görüşüne başvurduğu bir çalışma yapmıştır. Çalışmada literatür taraması ve anket yöntemine başvurulmuştur. Öğrencilere dikte çalışması yaptırılmış ve önceden oluşturulmuş 21 yazım hatası ölçütüne göre değerlendirilmiştir. Toplanan veriler değerlendirildiğinde noktalama işaretleri ile ilgili satır sonu çizgisini kullanmama (%23), noktalama işaretlerini yanlış yerde kullanma (%44) hataları ve yazım kuralları ile ilgili hataları tespit edilmiştir.

**Avcı (2006)**, 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım yanlışlarını Türkçe programı çerçevesinde belirlemek amacıyla yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında, Muğla il merkezindeki on ilköğretim okulundaki 284 8. sınıf öğrencisine “Kendinizi Tanıtınız” konulu yazılı anlatım çalışması yaptırmıştır. Çalışmanın örneklemini ise her okulun bir şubesinden rastlantısal yöntemle seçtiği on öğrenci olmak üzere toplam yüz öğrenci oluşturmaktadır. Yapılan değerlendirmeye göre cinsiyete göre farklılık olan on bir davranışın hepsinde kızların daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Yirmi davranışta

cinsiyete göre fark olmadığı tespit edilmiştir. On dört davranışta okullara göre anlamlı fark olduğu, on yedi davranışta ise bir fark olmadığı tespit edilmiştir. En çok uygulama hastası görülen davranışlar ise iki noktayı doğru kullanabilme, tırnak işaretini doğru kullanabilme, “de” bağlacını doğru yazma, sayıları doğru yazma, paragraflarda bütünlük sağlama, konuyu paragraf yaparak açıklama şeklinde sıralanmıştır.

**Topuz’un** (2008), yaptığı çalışmanın amacı: İlköğretimdeki 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretlerini kullanmadaki bilgi ve beceri düzeylerini tespit etmek ile hangi işaretin hangi sınıfta daha iyi bilindiğini ve kullanıldığını ölçmektir. Araştırmaya Uşak ili Sivashlı ilçesinden seçilen beş okuldan toplam 200 öğrenci katılmıştır. “Nokta, virgül, iki nokta, üç nokta, soru işareti, ünlem işareti, tırnak işareti, kesme işareti, noktalı virgül” ile sınırlı tutulan araştırmada öğrencilere çeşitli materyaller hazırlanmıştır. Test soruları, noktalama işaretleri konulmamış metinler, öğrencilere dikte ettirilen metin, öğrencilere yazdırılan kompozisyon dokümanları incelenmiş ve sonuçlar yorumlanmıştır. Sonuca göre: Tüm işaretlerin bilgi- beceri ortalaması %55,12; tüm işaretlerin bilgi- başarı ortalaması %48,51; en iyi düzeyde bilgi- başarı ortalaması *nokta* işaretinin kullanımında (% 67,72), en düşük bilgi- başarı ortalamasının ise *kesme işareti*nde (% 40,48) olduğu görülmüştür. Ayrıca en iyi düzeyde beceri- başarı ortalaması *ünlem işaretinin* (% 63), en düşük düzeyde beceri- başarı ortalamasının ise *kesme işaretinin* (%31,50); beceri- başarı oranı en yüksek olan işaret *soru işaretinin* (% 76,92), en düşük işaret olarak ise *virgül işaretinin* (%48,75) kullanımı olarak belirlenmiştir.

**Ergin (2009)**, drama yönteminin ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretlerini ne ölçüde doğru kullandığını belirlemek amacıyla, “İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretlerini kullanma becerileri” isimli yüksek lisans tez çalışması yapmıştır. Ankara Etimesgut Nasreddin Hoca İlköğretim Okulunun 60 8. sınıf öğrencisiyle, “ön test-son test kontrol gruplu desen”i esas alarak yaptığı çalışmasında deney grubuna konu drama yöntemi ile anlatılırken kontrol grubu serbest bırakılmış ve veriler SPSS 15.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Sonuçta ise noktalama işareti kullanımı konusunda, öğrencilerin öğrenme düzeyinde drama yöntemi ile ders işleyen grubun lehinde anlamlı farklılık bulunmuş ve 8. sınıfların

Türkçe dil bilgisi konularının öğretilmesinde drama yönteminin öğrencilerin öğrenmelerine olumlu etkiler yapacağı ortaya çıkartılmıştır.

**Kara (2010)**, Erzurum'un Aşkale ilçesinde bir okulda okuyan öğrencilerin; 30'u 6. sınıftan, 30' u 7. sınıftan ve 40' ı da 8. sınıftan olmak üzere 100 öğrencinin Türkçe çalışma kitabını yazım, noktalama ve dil bilgisel becerileri kazandırmak bakımından incelemiştir. Bu kitaplar da üç farklı öğretmenin okuttuğu sekiz sınıftan seçilmiştir. Veriler incelendiğinde noktalama işaretleri ile ilgili özellikle, noktanın kullanılmamasından doğan yanlışlıklara sıkça rastlandığını, öğrencilerin noktalama işaretlerini tam ve doğru uygulayamadıklarını üstelik noktalama işaretlerini kullanmaktan da kaçındıklarını dile getirmiştir. Türkçe Programı'nın uygulanmasında öğretmenlere önemli görevler düştüğünü, etkinliklerin beceri temelli olarak uygulanmasını ve çalışma kitaplarının da etkili bir şekilde kullanılmasını sağlamaları gerektiğini vurgulamıştır.

**Karagül (2010)**, ilköğretim 6, 7, 8. sınıf öğrencilerinin İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (6-8. Sınıflar) belirlenen noktalama ve yazım kurallarını uygulayabilme düzeylerini belirlemek, öğrencilerin Türkçe dersine karşı tutumları ile yazım ve noktalama kurallarını uygulayabilmeleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yüksek lisans tez çalışması yapmıştır. Ayrıca Türkçe ders kitaplarında noktalama işaretleri ve yazım kurallarının nasıl işlendiğinin tespitini yapmak da diğer amaçlar arasındadır.

2009-2010 eğitim- öğretim yılında Burdur ilinde üç farklı okulda öğrenim gören toplam 180 6, 7 ve 8. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma amacını gerçekleştirmek için öğrencilere farklı türlerde metin çalışması yaptırılmış ve öğrencilere metin verilerek bu metindeki yanlış yazılmış sözcüklerin doğrularını yazmaları ve boş bırakılmış yerlere uygun noktalama işaretlerini koymaları istenmiştir. Her noktalama işareti tek tek değerlendirilmiş ve verilerin analizi yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda ise öğrencilerin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (6-8. sınıflar) belirtilen yazım ve noktalama işaretlerini uygulama düzeylerinin beklenenin altında olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, sadece 7. sınıf öğrencilerinde Türkçe dersine karşı tutum ile yazım ve noktalama işaretlerini uygulayabilme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. İncelenen

Türkçe dersi kitaplarında ise programda yer alan bazı noktalama işaretlerinin öğretimine yer verilmediği, yer verilen etkinliklerin de temalara ve türlere dağılımlarının düzensiz olduğu tespit edilmiştir.

**Karakoyun** (2010), ilköğretim 5. sınıf öğrencilerine noktalama işaretlerinin (nokta, virgül, soru işareti, ünlem, konuşma çizgisi, tırnak işareti, iki nokta ve kesme işareti) öğretilmesinde Jigsaw I tekniğinin akademik başarıya etkisini belirlemek amacıyla, 2009-2010 eğitim öğretim yılında Erzurum Özel Aziziye İlköğretim Okulundaki 48 5. sınıf öğrencisiyle bir çalışma yapmıştır. “Ön test- son test kontrol gruplu desen” esas alınarak, Jigsaw I yöntemine uygun biçimde heterojen oluşturulmuş deney grubunda konu başlıkları öğrencilere paylaştırılmış, kontrol grubunda ise öğretmen merkezli geleneksel yöntemle göre yapılmıştır. Veriler SPSS programıyla analiz edilmiş ve son testte deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yani işbirlikli öğrenme tekniklerinden Jigsaw I’ in öğrencilerin noktalama işaretlerine yönelik akademik başarıları üzerinde geleneksel öğretmen merkezli öğretim yöntemine göre daha etkilidir.

**Karabuğa** (2011), Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarında yazım kuralları ve noktalama işaretlerini uygulayabilme düzeylerini incelemiştir. 2009-2010 eğitim- öğretim yılında Türkçe öğretmenliğinde okuyan sosyo-ekonomik düzeyleri farklı 131 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Bu amaç için öğrencilere farklı zamanlarda serbest yazma ve yaratıcı yazma çalışmaları yaptırılmıştır. Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarını değerlendirmek içinse “*Noktalama İşaretleri Ölçeği ve Yazım Kuralları Ölçeği*” uygulanmıştır. Karabuğa elde ettiği verileri birçok başlık altında inceleyip yorumlamıştır. Noktalama işaretleri ile ilgili öğrencilerin noktalama işaretlerini kullanabilme seviyelerinin orta olduğu; nokta ve kısa çizginin en fazla kullanıldığı, ters eğik çizgi ve köşeli ayracın hiç kullanılmadığı sonuçlarına ulaşmıştır.

**Özcan** (2012), 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe çalışma kitaplarını, yazım ve noktalama becerilerini kazandırması bakımından incelemek amacıyla yaptığı çalışmasını; Ağrı ili, Taşlıçay ilçesine bağlı yedi ilköğretim okulunda gerçekleştirmiştir. Kitapların 35’i 4. sınıftan, 41’i de 5. sınıftan olmak üzere toplam 76 kitap incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda çalışma kitaplarındaki öğrenci

çalışmalarında, öğrencilerin yazım ve noktalama bilgilerini uygulamaya dökemediklerini gözleyen Özcan konu hakkında da önerilerini dile getirmiştir.

**Çetin** (2013), ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarını uygulayabilme düzeylerini; cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, anne-babanın eğitim durumu değişkenleri açısından incelemiştir. Bunun için öğrencilere bazı harfleri yanlış yazılmış, noktalama işareti kullanılmamış tamamı küçük harflerden oluşmuş metin dağıtılmış ve yanlış yazılan kelimelerin doğrusunu yazmaları, uygun yerlerde uygun noktalama işaretlerini kullanmaları istenmiştir. Veriler toplanıp analiz edilmiştir. Sonuçta ise öğrencilerin yazım ve noktalama kurallarını uygulamalarının beklenenden düşük olduğu, cinsiyetler açısından bir farklılaşma olmadığı, sosyo-ekonomik düzey ve anne-baba eğitim düzeyleri açısından ise anlamlı farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir.

**İzci** (2013), ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan noktalama işaretleri kazanımlarını uygulama düzeylerini tespit etmek ve bunların okumaya yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Çalışmada “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği”, “Noktalama İşaretlerini Uygulama Düzeyini Belirleme Metni” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Veriler toplanıp analiz edilmiş ve sonuçlar sıralanmıştır. Araştırma sonucunda 5. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretlerini doğru kullanım düzeylerinin düşük olduğu, okumaya yönelik tutumlarının ise yüksek olduğu; kız öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Ayrıca okumaya yönelik tutumla virgül, ünlem, parantez ve denden işaretlerini doğru kullanım düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş; virgül, nokta, tırnak, ünlem, kesme işareti, denden işareti ve uzun çizgilerin doğru kullanım düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olduğu da bulunan diğer sonuçlar arasındadır.

**Maden** (2013), aktif öğrenme tekniklerinin 6. sınıf öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarını öğrenmedeki ve derse karşı tutumları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla, Erzurum ili Oltu ilçesindeki bir ilköğretim okulunun 6. sınıfında öğrenim gören 52 öğrenciden oluşan çalışma grubuyla bir çalışma yapmıştır. Kontrol (geleneksel öğretim yöntemleri) ve deney gruplarıyla (istasyon, kart gösterme ve sandviç) beraber, ön test-son test kontrol gruplu deseni esas alarak yaptığı

çalışmasında gerekli verileri toplayarak SPSS 16 aracılığıyla analizini yapmıştır. Çalışma sonucunda ise, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazım ve noktalama kuralları başarıları ve derse karşı tutumları açısından ön test ortalamaları arasında anlamlı bir fark yokken, son testte istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Yani aktif öğrenme tekniklerinin 6. sınıf öğrencilerin yazım ve noktalama kurallarına yönelik akademik başarıları ve derse karşı tutumları üzerinde geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkilidir.

**Kaplan (2016)**, Türkçe Öğretim Programında (1-5.sınıflar ) yer alan noktalama işaretleri kazanımlarını uygulayabilmede, farklı etkinlikler uygulayarak öğrencilerin yeterliliklerini ortaya koymak amacıyla yaptığı çalışma kapsamında on etkinliği on hafta boyunca uygulamıştır. Çalışma grubunu ise 4. sınıf öğrencilerinden on kız on erkek olmak üzere toplam yirmi öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarında ölçütlü etkinliklerde öğrencilerin en çok doğru yaptıkları noktalama işareti eş görevli kelime ya da kelime gruplarının arasında kullanılan virgül (%73,67) iken en az doğru yaptıkları ise başkalarından aktarılan sözler için kullanılan tırnak işareti (%20, 83) olmuştur. Ölçütsüz etkinliklerde ise cümlenin sonunda nokta 333 yerde doğru kullanılmıştır. Bunun yanı sıra yüklemden uzak düşen özneyi belirtmek için kullanılan virgül, ilişkili kelimeler veya sayılar arasında kullanılan kısa çizgi, cümle dışındaki bilgiler için kullanılan parantez işareti, sayılardan sonra gelen ekleri ayırmak için kullanılan kesme işareti ve kısaltmalardan sonra kullanılan kesme işareti hiç kullanılmamıştır.

**Kaya (2016)**, ortaokul öğrencilerinin noktalama işaretlerini doğru kullanma düzeylerini, noktalama işaretlerini doğru kullanma düzeylerinin cinsiyetler arasında ve Türkçe dersi notları ile anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla 2013-2014 eğitim öğretim yılında araştırma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini, Samsun ili Çarşamba ilçesindeki iki ortaokuldan seçilen (5, 6, 7 ve 8. sınıflarından otuzar olmak üzere) 240 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada noktalama işaretlerinden nokta, virgül, noktalı virgül, ünlem işareti, kesme işareti, soru işareti, üç nokta, iki nokta, tırnak işaretinin doğru kullanım düzeylerinin tespiti araştırılmıştır.

Araştırmanın amacına uygun olarak, il aşamada öğrenci çalışma kitaplarında yer alan metinlerden araştırmada kullanılan noktalama işaretlerinin kullanım yerleri boş

birakılarak öğrencilere dağıtılmış ve öğrencilerden boş kalan yerleri uygun noktalama işareti ile doldurmaları istenmiştir. Araştırmada her sınıf seviyesine uygun üç metin seçilip üç farklı günde uygulanmıştır. Çalışmanın ikini aşamasında ise öğrencilere metin verilmiş ve yazdırma uygulaması yapılmıştır. Ayrıca alt amaçları gerçekleştirmek için öğrencilere kişisel bilgi formu doldurtulmuş ve toplanan veriler analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda; öğrencilerin noktalama işaretlerini kullanma düzeylerinin yeterli olmadığı, kız öğrencilerin noktalama işaretlerini doğru kullanmada daha başarılı oldukları ve öğrencilerin Türkçe dersi notları ile noktalama işaretlerini doğru kullanım düzeyleri arasında pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

#### **2.1.4. Makaleler**

Noktalama işaretleri ile ilgili yapılan makaleler incelenmiştir. Bunlardan birkaçı aşağıda verilmiştir:

**Atasoy (2010)**, noktalama işaretlerinin tarihini ele alan bir çalışma yapmıştır. Atasoy çalışmasını, Batı'daki noktalama işaretlerinin tarihi üzerine yapılan çalışmalar ile Türkçede noktalama üzerine yapılan çalışmalardan yararlanarak hazırlamıştır. Çalışmada, Osmanlı dönemi ve Osmanlı dönemi sonrası yayımlanan imlâ kılavuzları incelenmiş ve noktalamanın Türkçedeki gidişatı ele alınmıştır. Ayrıca çalışmada, noktalama işaretlerinin doğuşu ile ilk zamanlardaki kullanılışlarına da yer verilmiştir. Çalışmada; nokta, virgöl, iki nokta, noktalı virgöl, soru işareti, ünlem işareti, kısa çizgi, konuşma çizgisi, yay işareti, eğik çizgi, çift tırnak işareti, köşeli yay, denden işareti, kesme işareti, yıldız (asterisk) işareti, paragraf işareti, kama işareti, sarmaşık işareti olmak üzere yirmi işaret ele alınmıştır. Bu işaretlerin tarihlerine değinilerek farklı edebî kaynaklardan da kullanımlarına örnekler verilmiştir.

**Şahin, Maden, Kardaş ve Şahin (2011)**, işbirliğine dayalı öğretim yöntemlerinden biri olan grup araştırma tekniğinin; dilbilgisi konularından noktalama işaretlerinin öğretiminde, öğrenci başarısına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisini incelemişlerdir. Çalışmada ön test-son test ölçümlerine dayalı kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Türk Dili dersi alan hemşirelik 1. sınıfta öğrenim gören 50 öğrenciye [Kontrol (n=25), Deney (n=25)] 25 sorudan "Dilbilgisi Başarı Testi" ön testi uygulanmıştır. Veriler analiz edildiğinde her iki grup arasında anlamlı bir farkın

olmadığı gözlenmiştir. ( $U= 279.00$   $p>0.05$ ). Ön testten sonra gruplar oluşturulmuş, konular paylaştırılmış uzmanlar belirlenmiş ve grup araştırmasına dayalı etkinlikler yapılmıştır. Konu anlatımları iki hafta yani dört ders saati sürmüştür. Konular tamamlandıktan sonra son test uygulanmış ve son test ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır ( $U=23.50$ ,  $p<0.05$ ). Süreç bitiminden iki hafta sonra kalıcılık test edilmiş ve kalıcılık bakımından da deney grubu lehine bir fark ortaya çıkmıştır.

**Özkara ve İzci (2013)**, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin ilköğretim 5. sınıf Türkçe Dersinin Öğretim Programında yer alan noktalama işaretleriyle ilgili kazanımları uygulama düzeyleri ile okumaya yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. 2011-2012 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilen araştırmanın örneklemini Antalya ilinin 5 farklı ilçesindeki 15 ilköğretim okulundan rastlantısal olarak seçilen 402 5. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. 5. Sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilen “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” ile noktalama işaretlerini uygulama düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilen “Noktalama işaretlerini Uygulama Düzeyini Belirleme Metni” kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucu; ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutum düzeyleri ile virgül ( $X^2(6)= 21,794$ ;  $p<0.05$ ), ünlem ( $X^2(6)= 15,731$ ;  $p<0.05$ ), parantez ( $X^2(4)= 10,102$ ;  $p<0.05$ ) ve denden işaretlerini ( $X^2(6)= 13,598$ ;  $p<0.05$ ) kullanım düzeyleri arasında anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca noktalama işaretlerinin doğru kullanımıyla katılımcıların cinsiyetleri arasında da anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir. İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programında belirtilen 13 adet noktalama işaretinin 7 tanesi (nokta, virgül, ünlem, tırnak işareti, kesme işareti, uzun çizgi ve denden işareti) ile cinsiyet faktörü arasında kızlar lehine anlamlı ilişki bulunmuştur.

## **2.2. Türkçe Derslerinde ve Bilgisayar Destekli Öğretimde Materyal Kullanımıyla İlgili Yapılan Araştırmalar**

Yapılan araştırmalara göre noktalama işaretleri konusunda bilgisayar destekli materyal kullanımı ile ilgili çalışmalara ulaşılamamış fakat Türkçe derslerinde materyal kullanımı, farklı yöntem ve teknik kullanımı, farklı derslerde bilgisayar

destekli materyal kullanımı ve bilgisayar destekli öğretim konusunda yapılan diğer çalışmalar incelenmiştir.

Çalışmaya başlamadan önce yapılan ve çalışma sırasında da yararlanılan araştırmalar; kitaplar, doktora ve yüksek lisans tezleri, makaleler incelenmiş ve bunlar, aşağıda sıralanmıştır.

### 2.2.1. Kitaplar

Çalışma sırasında araştırılan ve yararlanılan bilgisayar destekli öğretim ve materyal kullanımıyla ilgili kitaplar aşağıdadır:

**İpcioğlu'nun (t.y.)** yazmış olduğu “Bilgisayar Destekli Tarih Eğitimi” adlı kitabı daha çok *tarih eğitiminde yazılım geliştirme, uygulama* üzerinedir. İpcioğlu kitabına, okullardaki bilgisayar destekli eğitim ihtiyacına ve öğretmenlerin bilgisayara yönelik tutumları üzerinde durarak başlamıştır. Ardından yazılım geliştirme sorunlarına değinerek yazılım geliştirme önerilerinden bahsetmiştir. Örnek bilim dalı alanı olarak tarih eğitimini seçmiş ve tarih eğitiminin, bilgi teknolojisiyle ilişkisini, tarih eğitimi için yazılım seçimini, tarih eğitimi yazılımında kullanılacak nesnelere yer vermiştir. Bahsedilen nesnelere *“Video Capture Kartları, Quick Time Movie Player, Video, Picture Viewer, Multimedia MCI Control, Visual Basic Nesneleri, Yazı, Resim, Ses, Zamanlayıcı, Visual Basic Dizayn Elemanları”* açıklanmıştır. Uygulama örneklerine geniş bir şekilde yer veren İpcioğlu, bilgiye ulaşma yollarından “İnternet”e de yer verip tarih eğitimiyle ilişkilendirmiştir. Kitabının sonunda sunu hazırlama yazılımlarına da örnekler vererek bu alan için önerilerle kitabını bitirmiştir.

**Akpınar (1999)**, bilgisayar teknolojisinin, öğrenme-öğretme işi için farklı yaklaşımlarla nasıl kullanıldığına dair tartışma yapmak olarak ifade ettiği “Bilgisayar Destekli Öğretim ve Uygulamalar” adlı kitabı altı bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, uzun yıllar hâkimiyet kurmuş ve günümüzde de sıkça kullanılan öğrenme yaklaşımları üzerinde durulmuş; bilgisayarların eğitimde nasıl kullanılma eğilimi içinde bulunduğu anlatılıp eğitimcilerin bu konudaki avantaj ve dezavantajlarına değinilmiştir. İkinci bölümde iki ana yaklaşımdan biri olan LOGO yaklaşımına, bulgularına ve eleştirilerine genişçe yer verilmiştir. Üçüncü bölümde görsellik olarak ön planda olan eğitim yazılımlarına yer vermektedir. Dördüncü bölüm çoklu ortamları

incelerken bu ortamlardaki sorunlara ve çözümlere değinmeyi de ihmâl etmemiş. Beşinci bölümde yapay zekâ ve zeki eğitsel yazılımların yapısını ve öğretmenin yerini almada aday olay bu öğretim sistemlerinin modellerine yer verilmiştir. Altıncı bölüm eğitsel yazılım geliştirmeye ayrılmış ve bilgisayar destekli eğitimde yazılım geliştirirken temel aşamalardan, tasarımlara, tasarımın model olarak programlanmasına ve değerlendirilmesine kadar açıklamalarda bulunulmuştur.

**Uşun'un (2000)** eğitimde hem amaç hem de araç olarak kullanılan bilgisayarların; kendi kendine öğrenme ilkesiyle de birleşmesi sonucu, programlı öğretim yöntemi ilkelerine dayalı olarak geliştirilen ve bireysel bir öğretim teknolojisi olarak tanımladığı “bilgisayar destekli öğretim” hakkında geniş kapsamlı literatür taraması yaparak yazdığı “Dünyada ve Türkiye’de Bilgisayar Destekli Öğretim” adlı kitabı beş bölümden oluşmaktadır. Kitabın birinci bölümünde; kavramsal düzeyde tanım, gelişim ve uygulamalar açısından eğitim, öğretim ve bireysel öğretim teknolojisiyle programlı öğretim kavramları açıklanmıştır. İkinci bölümde, bilgisayarların eğitim-öğretim alanlarında kullanılması ve bilgisayar destekli öğretim geniş bir şekilde açıklanmıştır. Üçüncü bölümde, bilgisayar destekli öğretimin başarıya ulaşmasını etkileyen faktörler ele alınmış; ders yazılımı, donanım ve öğrenme yetiştirme gibi üç ana faktör üzerinde durulmuştur. Dördüncü bölümde, dünyada bilgisayar destekli öğretim uygulamalarına yer verilmiş; örgün, yetişkin, uzaktan ve hizmet içi uygulamalarının genel değerlendirmesi yapılmıştır. Beşinci bölümde ise Türkiye’de bilgisayar destekli eğitim uygulamalarına yer verilerek örgün, yetişkin, hizmet içi ve uzaktan eğitim kademeleri tek tek incelenmiş, değerlendirilmiş ve önerilerde bulunulmuştur.

### **2.2.2. Doktora Tezleri**

Gerek Türkçe derslerinde gerekse farklı disiplin alanlarında yapılan bilgisayar destekli öğretim ve materyal kullanımı ile ilgili doktora tez çalışmaları aşağıda verilmiştir:

**Keser (1988)**, bilgisayar destekli öğretim üzerine doktora çalışması yapmıştır. Çalışmasında, bilgisayar destekli öğretimi, Türkiye’de tanıtmayı ve eğitim sisteminde mevcut koşulları dikkate alarak ortaöğretim kurumlarına bilgisayar destekli bir model önerisi geliştirmeyi amaçlamıştır. Çalışma için evren, bilgisayar bulunan 19

ortaöğretim kurumu ve bu okullarda görev yapan 47 yönetici, 58 öğretmen olmak üzere 105 kişiden oluşmaktadır. Kişisel bilgiler, eğitimde bilgisayar kullanımı konusunda okullardaki mevcut durum ve ortaöğretim sistemi için bilgisayar destekli öğretim uygulamasına ilişkin öneriler bilgilerinden oluşan 62 maddeden anket veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucu anketle elde edilen bulgular kişisel nitelikler, okullardaki mevcut durum, ortaöğretim için öneriler başlıklarında değerlendirilmiştir.

%31 kadın öğretmen veya yönetici ile %67 erkek öğretmen veya yönetici bilgisayar eğitimi ile ilgilenmektedir. Akademik liselerden resmi ve özel liselere göre meslek liselerinde bilgisayarla ilgilenen öğretmen ve yönetici daha fazladır (% 55). Anket uygulanan gruptaki öğretmen ve yöneticilerin %40'ı fakülte, %32'si yüksekokul, %12'si eğitim enstitüsü mezunu iken %12'si yüksek lisans yapmaktadır. Öğretmen ve yöneticilerin %82'si bilgisayarla ilgili eğitim almış, %17'si eğitim almamıştır. Bilgisayar dersinin okutulması için bilgisayar eğitimi alan öğretmenlerden tam anlamıyla yararlanılmamaktadır. Ankete katılan öğretmenlerin çoğu bilgisayar ile ilgili aldıkları eğitimi bilgisayar öğreticiliği yapabilmek için kısmen yeterli (% 59) ya da yetersiz (% 22) bulmaktadır. Öğretmen ya da yöneticilerin % 67'si okullarda bilgisayar ile ilgili kurs ya da eğitimin düzenlendiğini belirtmiş fakat bunların sadece % 22'si buralarda öğretici ya da yönetici olarak görev almıştır. Ankete katılanlardan % 74'ü okullarında bir tane bilgisayar laboratuvarı, % 16'sı iki tane bilgisayar laboratuvarı olduğunu söylemiştir. Ayrıca % 49'u bilgisayar başına iki, % 24'ü bilgisayar başına üç öğrenci düştüğünü dile getirmiştir. Öğretmen ve yöneticilerden % 33'ü bilgisayar laboratuvarlarının amacı dışında kullanıldığını, % 57'si ise kullanılmadığını ifade etmiştir. Bu laboratuvarlarda bilgisayar operatörlerinin görevli olduğunu söyleyenler % 5, öğretmenlerden başka kimsenin olmadığını söyleyenler ise % 86'dır. Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerden % 20'si bilgisayar laboratuvarlarının okul ihtiyaçlarına cevap verdiğini, % 41'i kısmen cevap verdiğini, % 30'u ise hiç cevap vermediğini söylemiştir. Ortaöğretim için öneriler kısmında, öğretmen ve yöneticilerin bilgisayarlı öğretime geçilmeden önce ön hazırlık yapılması gerektiğini önerenler % 93 iken, bilgisayarlı destekli öğretim yapacak öğretmenleri önce hizmet içi eğitime alınması gerektiğini savunanları % 99'tur. Öğretmen ve

yöneticiler lisede matematik, kimya, biyoloji, yabancı dil ve fizikte haftada iki saat; coğrafya, edebiyat ve tarihte haftada bir saat; meslek derslerinde ise haftada dört saat derslerde bilgisayarlardan yararlanılmasını önermişlerdir. Öğretmen ve yöneticilerin % 45'i her okulun bir bilgisayar merkezi olmasını, il ve ülke düzeylerinde kurulacak olan ana bilgisayar merkezine bağlanmasını önermiş fakat % 72'si, önerdikleri modelin özelliklerinin nasıl olması gerektiği hakkında bilgilerinin olmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen ve yöneticiler, bu modelin uygulanabilmesi için önce uygun donanımlarının bitmesini, öğretmenlerin eğitiminin tamamlanmasını sonrasında ise personel seçimi ve velilerin eğitilmesini belirtmişlerdir.

**Balaban-Salı** (2002), ARCS modeline göre tasarlanan bilgisayar destekli öğretimde yetkinlik düzeyi ve güdülenme kaynağının öğrencilerin güven düzeyleri, akademik başarıları, tutumları, zaman kullanımları, öğrenmenin kalıcılığı ve güdülenme düzeyleri üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla doktora çalışması yapmıştır. Araştırma grubunu Eskişehir'deki iki okulun 6. ve 7. sınıf öğrencilerinden toplam 137 öğrenci oluşturmaktadır. Deprem konulu bilgisayar destekli öğretim materyali hazırlanmış ve öğrencilere uygulanmıştır. Program uygulanan öğrenciler başarı testi, tutum ölçeği ve güdülenme ölçeğini yanıtlamışlardır. Öğretimden iki hafta sonra önceki uygulanan başarı testi tekrar uygulanmış ve öğrenmenin kalıcılığı belirlenmeye çalışılmıştır. Sonuçlar değerlendirildiğinde güdülenme kaynağının öğrencilerin başarıları üzerinde anlamlı etkisi yokken, yetkinlik düzeyi öğrenci akademik başarılarını anlamlı derecede etkilemiştir. Güdülenme kaynağı öğrencilerin güdülenme düzeylerini anlamlı derecede etkilemiş, içten güdülenen öğrenciler öğretime daha fazla istekli olmuş ve çalışmaya katılan tüm öğrenciler bilgisayar destekli öğretime karşı olumlu tutum sergilemişlerdir.

### 2.2.3. Yüksek Lisans Tezleri

Bilgisayar destekli öğretim ve materyal kullanımı sırasında doktora tez çalışmalarına oranla yüksek lisans tez çalışmaları daha fazladır. Bu çalışmalar incelenmiş ve aşağıya sıralanmıştır.

**Özgür** (2002), yapmış olduğu yüksek lisans tez çalışmasında öğretmenlerin bilgisayar destekli öğretimi tanıma düzeylerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Bunun için betimsel içerikli bir çalışma yürüten Özgür, konu ile ilgili veri toplamak için bir anket

geliştirmiştir. Anket 22'si çoktan seçmeli, 3'ü açık uçlu olmak üzere 25 soru olup seçilen 143 öğretmene uygulanmıştır. Anketteki soruların hepsi sayı ve yüzde bakımından laboratuvarı olan ve olmayan okullar için ayrı ayrı hesaplanmış. Ayrıca bilgisayar laboratuvarı olan okullar ve bilgisayar laboratuvarı olmayan okullarda çalışan öğretmenlerin, bilgisayar destekli öğretimi tanımları açısından farklılık olup olmadığı da araştırılmıştır. Araştırmadan çıkarılan sonuçlar ise genel itibari ile şöyledir (s. 64):

- Öğretmenlerin bilgisayar kursuna katılma, bilgisayarda temel sayılabilecek işlemleri yapma, bilgisayar kullanma süreleri bakımından gözlenen gelişmeler olumludur.

- Yukarıdaki maddeye karşılık bilgisayardaki yeniliklerden haberdar olma, bilgisayarda herhangi bir ders materyali hazırlama, ölçme ve değerlendirme aracı olarak bilgisayarı kullanma, ders işlenişinde bilgisayarı kullanma, geliştirilen yazılımlara ulaşma ve yeni yazılım geliştirme gibi alanlarda beklenen düzeyde olmadıkları gözlenmiştir.

- *“Öğretmenlerin %12'si bilgisayar destekli öğretimin yararlı olmadığına inanmakta, %88'i bilgisayar destekli öğretimin yararına inanmaktadır. Öğretmenlerin sadece %5'i kendilerini bilgisayar destekli öğretim konusunda yeterli görmektedir. Öğretmenlerin %80'i bilgisayar destekli öğretim konusunda yetiştirilme ihtiyacı hissetmektedir. İlköğretimde çalışan öğretmenler öğretim sürecinde bilgisayardan yeterince yararlanamamakta, yenilikleri takip edememektedir. Bilgisayar laboratuvarı olan okullardaki öğretmenlerin %5,6'sı; bilgisayar laboratuvarı olmayan okullardaki öğretmenlerin ise %3,7'si kendilerini bilgisayar destekli öğretim konusunda yeterli görmektedir.”* (s. 64).

**Sulak** (2002), bilgisayar destekli öğretimin öğrenci tutum ve başarılarına etkisini matematik dersi açısından inceleyen bir yüksek lisans tez çalışması yapmıştır. Ön test-son test gruplu deneysel model uygulayarak yaptığı çalışmasını Konya ili Karapınar ilçesinde iki okulda gerçekleştirmiştir. Okullardan biri deney grubu, diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiş olup, deney grubuna “açılar ve üçgenler” konusu bilgisayar destekli öğretim metodu ile kontrol grubuna ise geleneksel yöntemle anlatılmıştır. Veriler analiz edildiğinde, bilgisayar destekli öğretimin geleneksel metod ile yapılan

öğretime göre öğrenciler üzerinde anlamlı bir fark oluşturduğu (0.05), bilgisayar destekli yapılan öğretimin geleneksel metod ile yapılan öğretime göre öğrencilerin matematik dersine ilişkin tutumları üzerinde yine anlamlı bir fark olduğu (0.05) ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak 6. sınıf matematik dersinde açılar ve üçgen konusunda dersi bilgisayar destekli öğretim metoduna göre dinleyen deney grubunun, geleneksel öğretim metodu ile dinleyen kontrol grubuna göre başarıları daha yüksektir. Ayrıca konuyu bilgisayar destekli öğretim metoduna göre öğrenen öğrencilerin matematik dersine karşı tutumları, konuyu geleneksel öğretim metoduna göre öğrenen öğrencilerin tutumlarından daha yüksektir.

**Başaran** (2003), ilköğretim 4. ve 5. sınıflarda öğretmenlerin Türkçe derslerinde öğretim materyallerini kullanma durumlarını incelemek amacıyla yaptığı yüksek lisans tez çalışmasını, Yozgat ili Sorgun ilçesinde örneklem olarak seçilen 80 öğretmene, anket formu uygulayarak gerçekleştirmiştir. Bu araştırma sonucuna göre öğretmenler en çok yazı tahtası ve ders kitabını materyal olarak kullanmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin neredeyse tamamı öğretim materyali kullanmanın önemini bilmekte ve derslerde kullanmak üzere öğretim materyali geliştirmektedir. Öğretmenlerin öğretim materyali kullanma sebepleri arasında: “Öğrencilerin bireysel çalışabilmelerini sağlamak”, “Öğrencilerin sınıftan bağımsız çalışma yapabilmelerini sağlamak”, “Öğretim materyali kullanarak derste farklı konularda uğraşabilecek zaman sağlamak”, “Aynı materyali tekrar kullanarak zaman ve enerji tasarrufu sağlamak”, “Disiplini sağlamak” seçenekleri daha azdır. Bunun yanı sıra öğretim materyalleri kullanmama sebeplerinin en etkili olanı ise “Kullanılmak istenen araç-gerecin okulda olmaması” ve “Okulda araç- gereç hazırlamak/denemek için uygun ortamın olmaması” maddeleri olmuştur. “Okulun/sınıfın fiziki şartlarının yetersizliği”, “okulda yeterli bir kütüphane olmaması”, “Sınıf mevcudunun uygun olmaması”, “Materyal hazırlamanın çok zaman ve emek gerektirmesi”, “Türkçe programının araç-gereç kullanımına uygun olarak hazırlanmamış olması”, “Bazı araç- gereçleri kullanmayı bilmeme”, “Türkçe dersinin araç-gereç kullanımına uygun olmaması”, “Türkçe programında araç-gereç kullanma konusunda yeterli bilgi olmayışı”, “Öğretim materyalleri ile ilgili meslek içi eğitim kurslarının yetersizliği/olmayışı diğer nedenler arasındadır.

**Şensoy** (2004), “İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Bilgisayar Öz-Yeterlik Algıları ile Bilgisayar Destekli Öğretim Yönteminin Yararına İlişkin İnançları Arasındaki İlişki” başlıklı yüksek lisans tez çalışması yapmıştır. Araştırmanın ilk aşamasında öğretmenlerin bilgisayar öz-yeterlik algılarını belirleyip bunların cinsiyete, kıdeme, branşa göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmış; ikinci aşamada ise öğretmenlerin bilgisayar destekli öğretim yönteminin yararına ilişkin inançlarını belirleyip cinsiyete, kıdeme ve branşa göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Araştırmanın son aşamasında ise, öğretmenlerin bilgisayar destekli öğretim yönteminin yararına ilişkin inançları ile bilgisayar öz-yeterlik algıları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma için örneklem, bilgisayar destekli öğretimi en az üç yıldır aktif olarak kullanan 84 öğretmenden seçilmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin bilgisayar destekli öğretim yönteminin yararına ilişkin inançlarına ait puanlarının ortalaması 3.87 olarak yani “katılıyorum” seçeneğine yakın bulunmuştur. Bu durum öğretmenlerin bilgisayar destekli öğretim yönteminin yararlı olduğuna inandıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin yöntemin yararına ilişkin inançlarının ise cinsiyet, kıdem ve branşa göre değişmediği gözlenmiştir. Öğretmenlerin bilgisayar öz-yeterlik algı puan ortalaması ise 3.65 olarak bulunmuştur. Bu durum da öğretmenlerin bilgisayar öz-yeterlik algı düzeylerinin yüksek olduğu sonucunu vermektedir. Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları cinsiyet ve branşa göre değişmezken kıdeme göre değişmekte olup; 3- 10 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin bu algılarının, 21 yıl ve üzerinde kıdem sahibi olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin bilgisayar destekli öğretim yönteminin yararına ilişkin inançlarına ait puan ortalaması ile bilgisayar öz-yeterlik algı puanları ortalamasının yüksek olduğu görülmüş ve iki faktör arasında pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır.

**Sakal** (2006), 2005-2006 eğitim öğretim yılında Muğla Üniversitesi Enformatik Bölümü öğrencilerinden, istatistik paket programlarını seçen 72 öğrenci üzerinde SPSS paket programının öğretilmesinde, bilgisayar destekli öğretim ile geleneksel öğretim yöntemini karşılaştırmak amacıyla yüksek lisans tez çalışması yapmıştır. Öğrencilerden 36’sı deney grubunu, 36’sı da kontrol grubunu oluşturmaktadır. Veriler analiz edildiğinde ön teste ait sonuçlar her iki grubun da bilgi bakımından birbirinden çok farklı olmadığı gözlenmiştir. Son testte ise deney grubunun ortalaması kontrol

grubundan yüksek çıkmıştır. Bu durum da bilgisayar destekli öğretimin öğrencilerin öğrenim düzeyleri üzerinde, geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili bir yöntem olduğunu doğrular niteliktedir. Ayrıca kalıcılık düzeylerini de inceleyen Sakal, kalıcılık düzeyleri bakımından da bilgisayar destekli öğretim yöntemiyle öğrenen öğrencilerin lehine bir farklılık olduğunu gözlemiştir.

**(Yıldırım) Kayabaş (2007)**, 9. sınıfların bilgisayar derslerinde, işbirliğine dayalı bilgisayar destekli öğretim yöntemi ile bireysel bilgisayar destekli öğretim yönteminin öğrenci başarısına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisini incelemek amacıyla yaptığı yüksek lisans tez çalışmasını, 2006-2007 yılında Ankara ili Gölbaşı ilçesinde öğrenim görmekte olan elli sekiz 9. sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirmiştir. Ön-test, son-test kontrol gruplu deneysel desen kullanılan araştırmada deney ve kontrol grupları rastlantısal olarak belirlenmiştir. “Elektronik Tablolama” ünitesi, araştırmacı tarafından hazırlanan yazılım ile deney grubuna işbirliğine dayalı bilgisayar destekli öğretim yöntemiyle, kontrol grubuna ise bireysel bilgisayar destekli öğretim yöntemi ile anlatılmış ve sonuçlar karşılaştırılmıştır. Ön-test, son- test ve kalıcılık testleri uygulandıktan sonra veriler analiz edilmiştir. Sonuçta deney ve kontrol grubunda başarı düzeyleri bakımından anlamlı bir fark görülmezken, öğrenilenlerin kalıcılığı bakımından deney (işbirliğine dayalı bilgisayar destekli öğretim yöntemi kullanılan) grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Araştırmacı tarafından öğrenilenlerin kalıcılığı bakımından işbirliğine dayalı bilgisayar destekli öğretim önerilmiştir.

**Yıldız (2016)**, Türkçe öğretmenlerinin derslerde materyal kullanımına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yüksek lisans tez çalışması yapmıştır. Nitel bir çalışma olan bu araştırma, 2014-2015 yıllarında İzmir’de üç okuldan toplam 80 öğretmenin Türkçe derslerinde materyal kullanımına ilişkin görüşleri alınarak yapılmıştır. Görüşme formlarıyla elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Buna göre, öğretmenlerin çoğunluğunun yazılı- basılı materyal kullanma düzeyleri yüksek olup Türkçe derslerinde en çok tercih ettikleri ders kitabı bilgisayar, internet, kılavuz kitaplar, projeksiyon, sözlük ve kavram haritalarıdır. Türkçe öğretmenlerinin derslerinde materyal kullanımına ilişkin karşılaştıkları sorunlar ise Türkçe sınıfının olmaması, materyal kullanımında bilgi eksikliği, okulun fiziki

şartlarının yetersiz olması, materyal eksikliği gibi sonuçlar ortaya çıkmıştır. Araştırmanın sonucunda ise elde edilen sonuçlara göre önerilerde bulunulmuştur.

#### 2.2.4. Makaleler

Bilgisayar destekli öğretim ve materyal kullanımı ile ilgili makaleler taranmış ve bazıları aşağıda verilmiştir:

**Gömleksiz ve Düşmez (2005)**, hazırlamış oldukları makalede İngilizcede “Relative Caluse” konusunun öğretilmesinde, öğrenci başarısı üzerinde bilgisayar destekli öğretim ile geleneksel yöntem arasındaki fark olup olmadığını belirlemek istemişlerdir. Bir özel okulda belirlenen deney ve kontrol gruplarının her birinde 14 öğrenci olmak üzere, toplam 28 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Dört hafta boyunca deney grubunda bilgisayar destekli öğretim yapılırken, kontrol grubunda geleneksel öğretim yapılmış ve bununla ilgili veriler toplanmıştır. Elde edilen sonuca göre; ilgili konuya ait bilgi ve kavrama basamağında belirlenen davranışlara ulaşılmasında, deney grubunda uygulanan bilgisayar destekli dil öğretimi daha etkili bulunmuştur.

**Şahin ve Akçay (2011)**, Türkçe öğretmeni adaylarının bilgisayar destekli eğitime ilişkin tutumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla betimsel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmanın örneklemini, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören 135 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri “Bilgisayar Destekli Eğitim Yapmaya İlişkin Tutum Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizi sonucu; Türkçe öğretmeni adaylarının bilgisayar destekli eğitime ilişkin tutumlarının, cinsiyet (erkek öğretmen adayının ortalaması: 61, 91; kadın öğretmen adayının ortalaması: 61, 32) ve bilgisayar sahibi olma (62 kişinin kişisel bilgisayara sahip öğretmen adayının bilgisayar destekli eğitime ilişkin tutum ortalaması: 61,58; 73 kişisel bilgisayara sahip olmayan öğrencinin bilgisayar destekli eğitime ilişkin tutum ortalaması: 61,67’dir.) değişkenlerine göre değişmediği fakat sınıf seviyesi arttıkça bilgisayar destekli eğitime ilişkin tutumlarının da arttığı gözlenmiştir (Türkçe öğretmeni adaylarının bilgisayar destekli eğitime ilişkin tutum ortalamaları şöyledir: 1. sınıf: 48,30; 2. sınıf: 54,05; 3. sınıf: 97,34; 4. sınıf: 70, 73’tür.).

**Karsak (2014)**, bilgisayar destekli öğretimin ilkokuma yazma başarısına etkisini incelemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Yarı deneysel çalışmalardan son test kontrol gruplu desene sahip bu çalışmanın çalışma grubunu; 32 deney grubunda, 32 kontrol grubunda olmak üzere toplam 64 birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma için deney grubunda bilgisayar destekli öğretim yapılırken kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama araçları olarak “Veli Anketi”, “Okuma Kavramları Ölçeği”, “Başarı Testi”, “Okuma Değerlendirme Formu” ve “Yazı Değerlendirme Formu” kullanılmış ve veriler analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, bilgisayar destekli öğretim yöntemiyle okuma yazma öğretimi gören öğrencilerin yazı, noktalama (deney grubu  $x=4,25$ ; kontrol grubu  $x=2,71$ ;  $p=.000<001$ ) ve okuma başarılarında geleneksel yöntemle yapılan öğretime göre anlamlı fark bulunurken; okuduğunu anlama ve yazma başarılarında anlamlı fark bulunamamıştır. Okuduğunu anlamada iki grup arasında anlamlı fark olmamasına rağmen deney grubunun okuduğunu anlama puan ortalaması ( $x=5,03$ ) kontrol grubunkinden ( $x=4,59$ ) yüksektir. Yazmada iki grup arasında anlamlı fark bulunmazken, deney grubunun yazma başarı puan ortalaması ( $x=10,40$ ) kontrol grubunun yazma başarı puan ortalamasından ( $x=8,43$ ) yüksektir. Fakat araştırmanın geneline bakıldığında; ilkokuma yazma başarılarında, deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Evinde bilgisayar olmayan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ilkokuma yazma başarılarında anlamlı bir fark bulunurken, evinde bilgisayar olanların başarılarında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

**Dinçer (2015)**, meta-analiz yöntemiyle son 10 yıldaki (2003-2012) ilgili çalışmaların sonuçlarını değerlendirerek, bilgisayar destekli öğretimin öğrenci akademik başarısına etkisinin nasıl olduğunu araştırmak amacıyla bir çalışma yapmıştır. Son on yılda ve hakemli dergilerde yayımlanma şartına göre makaleler sınıflandırılmış bu sınıflandırmaya göre kongre, sempozyum gibi etkinliklerde yer alan bildirilere yer verilmemiştir. Gerekli şartları taşımayanlar elendikten sonra çalışma için 26 makale, çalışmanın verilerini oluşturmuştur. Çalışmasında, Türkiye’de yapılan süregelen öğretime göre, bilgisayar destekli öğretimin öğrencilerin akademik başarısına etkisi nasıl olmuştur, öğrenci akademik başarılarını arttırmak için hangi yöntemler kullanılmıştır, Türkiye ile diğer ülkeler arasındaki bilgisayar destekli

öğretim çalışmaları açısından benzerlik ve farklılıklar neler olmuştur? gibi soruları yanıtlama amacı taşıyan çalışma için gerekli makaleler taranmış ve sonuçlar analiz edilmiştir. Sonuçta ise Türkiye’de yapılan çalışmalarda bilgisayar destekli öğretimin, süregelen öğretime göre başarılı olduğu (bilgisayar destekli öğretim, süregelen öğretime göre ortalama 1,21 standart sapma kadar daha başarılıdır) ve etki katsayılarının da diğer ülkelere göre oldukça yüksek olduğu gözlenmiştir. Ayrıca Türkiye’de yapılan bilgisayar destekli öğretim konularına göre incelendiğinde en fazla fen eğitiminde kullanıldığı, bunlar da alt dallarına ayrılırsa en fazla biyoloji (% 38.46) ve fizik (% 30.77) alanında çalışma yapıldığı gözlenmiştir.



## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3. YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırma modeli, örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizi/değerlendirilmesi süreci hakkında bilgi verilecektir.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Bilgisayar destekli noktalama işaretleri materyallerinin ortaokul 5. sınıf noktalama işaretleri kazanımlarına etkisini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırma, *nicel araştırma* olup iki grup karşılaştırmasına (deney-kontrol) dayandığı için *deneysel niteliklidir*.

Araştırmada “*ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen*” kullanılmıştır.

Nicel araştırmada temel amaç, araştırmadan elde edilen bulguların sayısal değerlerle ifade edilerek ölçülebilmesidir (Ekiz, 2003: s. 93).

Ekiz; deneysel yöntem hakkında, araştırmada her ne incelenecek ise bunu inceleyerek araştırma değişkenleri arasındaki neden-sonuç ilişkilerini tespit edip, sonuçlarını karşılaştırmak için yapılan bir araştırma olduğunu dile getirmiştir (2003: s. 99).

“... Katılımcılar, deneysel işlemde önce ve sonra bağımlı değişkenle ilgili olarak ölçülürler. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen (ÖSKD) bir ilişkili desendir. Çünkü aynı kişiler bağımlı değişken üzerinde iki kez ölçülürler. Bununla birlikte, farklı deneklerden oluşan deney ve kontrol gruplarının ölçümlerinin karşılaştırılması nedeniyle de bu desen, ilişkisizdir. Bundan dolayı öntest-son test kontrol gruplu desen bir karışık desendir.” (Büyüköztürk, 2001: s. 21).

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılında Konya ilinde öğrenim gören ortaokul 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırmada örneklem alma yoluna gidilmiştir.

Araştırmanın örneklemini 2018-2019 eğitim öğretim yılında Konya ili Karapınar, Kadınhanı, Meram ve Karatay ilçelerinde altı ortaokulda öğrenim gören 144 5. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan öğrencilerden 72'si deney grubunda (Karapınar ilçesinden iki şube ile Meram ilçesinden iki şube olmak üzere toplam dört şube), 72'si kontrol grubunda (Karapınar ilçesinden bir şube, Kadınhanı ilçesinden iki şube, Karatay ilçesinden iki şube olmak üzere toplam beş şube) yer almaktadır. Deney ve kontrol gruplarının seçimi rastlantısal olarak belirlenmiştir. Bu konuda Büyüköztürk; deneysel araştırmanın temel koşulunun, deneye katılacak olanların deneye yansız seçilmeleri olduğunu belirtmiştir (Büyüköztürk, 2001: s. 4).

Toplanan verilere göre araştırmaya dâhil edilen öğrenci sayısı aşağıdaki gibidir:

**Tablo 1: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımları**

	<b>Deney</b>	<b>Kontrol</b>	<b>Toplam</b>
<b>Kız</b>	38	31	70
<b>Erkek</b>	33	42	74
<b>Toplam</b>	72	72	144

**Tablo 2: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Günlük Kitap Okuma Sürelerine Göre Dağılımları**

	<b>Deney</b>	<b>Kontrol</b>	<b>Toplam</b>
<b>15 dk. ve altı</b>	18	7	25
<b>30 dk.</b>	26	26	52
<b>45 dk.</b>	14	17	31
<b>60 dk. ve üstü</b>	14	22	36
<b>Toplam</b>	72	72	144

### 3.3. Verilerin Toplanması

Çalışmada direkt uygulamaya geçmeden önce literatür taraması yapılmış, gerekli araştırmalar ve hazırlıklar yapıldıktan sonra yasal izinlerin (Ek-1) çıkması ile uygulamaya başlanmıştır.

Uygulamada, belirlenen noktalama işaretlerinin yaygın olarak kullanılan işlevleri, deney grubuna bilgisayar destekli noktalama işaretleri materyali kullanılarak; kontrol grubuna ise bilgisayar destekli noktalama işaretleri materyali kullanılmadan anlatılmıştır.

Çalışmada bütün noktalama işaretlerine yer vermek yerine *iki nokta, noktalı virgül, üç nokta, eğik çizgi, köşeli ayraç* noktalama işaretleri ve işlevleri üzerinde durulmuştur. Belirlenen noktalama işaretlerini, öğrencilerin yazılarında hatalı kullandıkları ya da hiç kullanmadıkları gözlemlenmiş ve bu durum, bu noktalama işaretlerinin incelenmesinde belirleyici unsur olmuştur.

Çalışmada kullanılan bilgisayar destekli noktalama işaretleri materyali “bağımsız değişken”, öğrencilerin noktalama işaretleri başarıları ile bu başarılarının cinsiyet ve günlük kitap okuma sürelerine göre değişimi “bağımlı değişken”dir.

### 3.3.1. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak için, araştırmacı tarafından hazırlanan “Noktalama İşaretleri Başarı Testi Uygulaması” (Ek-2), “Noktalama İşaretlerini Kullanarak Mektup Yazma Uygulaması” (Ek-3) ile “Noktalama İşaretleri Kaldırılmış Metni Yazdırma Uygulaması”ndan (Ek-4) yararlanılmıştır.

Veri toplama aracı olarak kullanılan “Noktalama İşareti Başarı Testi”nde öğrenciler tek doğru cevaplı toplamda 20 soru olan; çoktan seçmeli, eşleştirme, boşluk doldurma, doğru/yanlış sorularını cevaplamışlardır. Her soru doğru/yanlış olmalarına göre puanlanmıştır. “Noktalama İşaretleri Mektup Yazma Çalışması”nda öğrencilere öğretilen noktalama işaretlerini daha rahat uygulayabilecekleri bir metin türü olan “mektup” yazma çalışması yaptırılmıştır. Öğrencilere bir konu verilmiş ve öğrencilerden bu konuya uygun olarak bir mektup yazmaları istenmiştir. Yazma çalışmasında gereken yerlerde uygun noktalama işaretlerini kullanmaları gerektiği de hatırlatılmıştır. “Noktalama İşaretleri Kaldırılmış Metni Yazdırma Çalışması”nda ise öğrencilere noktalama işaretleri olmayan bir metin dağıtılmış ve öğrencilerden bu metni, noktalama işareti konulması gereken yerlerine uygun noktalama işaretlerini koyarak yazmaları istenmiştir.

### 3.4. Verilerin Analizi ve Yorumu

Araştırmadan elde edilen verilerin, bilgisayar ortamında *IBM SPSS Statistics 22* programında incelenerek analizi yapılmıştır.

Noktalama işaretlerinin öğretiminde bilgisayar destekli noktalama işaretleri materyali kullanmanın, noktalama işaretleri kazanımlarına deney ve kontrol gruplarına

etkisini; bu etkinin cinsiyete ve günlük kitap okuma sürelerine göre değişimlerini ve bunların, istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığının belirlenmesi amacıyla veri analizleri yapılmıştır. Veri analizi yapılırken *T-test Bağımsız Örneklem Testi*, *Eşleştirilmiş T-test*, *One Way ANOVA* testleri kullanılmıştır. Tablolarda araştırmaya katılan örneklem sayısı N, standart sapma Ss, serbestlik ölçüsü df olarak gösterilmiştir. Grupların varyans eşitliği *Levene's testine* göre yapılmış olup farklılıkları 0,05 anlamlılık düzeyinde yorumlanmıştır.

*Betimsel istatistiklerden* yararlanılarak kullanılan noktalama işaretleri kullanımlarının öğrenci cinsiyetlerine ve günlük kitap okuma sürelerine göre yanlış/doğru cevaplama yüzdeleri verilmiştir.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### 4. BULGULAR VE YORUMLAR

#### 4.1. Noktalama İşaretleri Kaldırılmış Metni Yazdırma Uygulamasına Dair Bulgular

Noktalama işaretleri kaldırılmış metni yazdırma çalışmasının amacı; öğrencilerin noktalama işaretlerini (iki nokta, noktalı virgül, üç nokta, eğik çizgi, köşeli ayraç), uygun ve doğru yerde kullanıp kullanamadıklarını belirlemektir. Anlaşılır ve noktalama işaretleri bakımından doğru bir metin oluşturabilmek için metinde toplam yirmi iki yerde belirlenen noktalama işaretleri kullanılmalıdır. Uygulama, her iki gruba ön test-son test olacak şekilde iki kere uygulanmıştır. Veriler değerlendirilirken sadece uygulamada incelenen işaretler ve işlevleri dikkate alınmıştır.

Yazdırma uygulamasında kullanılan noktalama işaretleri ve işlevleri şunlardır:

1. soru: Alıntılarda başta, ortada ve sonda alınmayan kelime veya bölümlerin yerine konur. (Üç Nokta)
2. soru: Tarihlerin yazılışında gün, ay ve yılı gösteren sayıları birbirinden ayırmak için konur. (Eğik Çizgi)
- 3, 6 ve 15. soru: Ögeleri arasında virgül bulunan sıralı cümleleri birbirinden ayırmak için konur. (Noktalı Virgül)
4. soru: Kendisiyle ilgili örnek verilecek cümlenin sonuna konur. (İki Nokta)
5. ve 16. soru: Anlatım olarak tamamlanmamış cümlelerin sonuna konur. (Üç Nokta)
- 7, 14 ve 20. soru: Kendisiyle ilgili açıklama verilecek cümlenin sonuna konur. (İki Nokta)
8. soru: Cümle içinde virgüllerle ayrılmış tür veya takımları birbirinden ayırmak için konur. (Noktalı Virgül)
9. soru: Ünlem ve seslenmelerde anlatımı pekiştirmek için konur. (Üç Nokta)
- 10, 11, 12, 13, 17 ve 18. soru: Karşılıklı konuşmalarda, konuşan kişiyi belirten sözlerden sonra konur. (İki Nokta)

19. soru: Karşılıklı konuşmalarda, yeterli olmayan, eksik bırakılan cevaplarda kullanılır. (Üç Nokta)

21. soru: Dizeler yan yana yazıldığında aralarına konur. (Eğik Çizgi)

22. soru: Ayraç içinde ayraç kullanılması gereken durumlarda yay ayraçtan önce köşeli ayraç kullanılır. (Köşeli Parantez)

Buna göre uygulama için hazırlanan ölçeğin güvenirlik katsayısı aşağıda verilmiştir:

**Tablo 3:** Noktalama İşaretleri Kaldırılmış Metni Yazdırma Ölçeğinin Cronbach's Alpha Güvenirlik Katsayısı

Cronbach's Alpha	N of Items
,857	22

Tablodan anlaşıldığı üzere 22 sorudan (metinde noktalama işareti kullanılması gereken yerler soru "S" şeklinde belirtilmiştir.) oluşan ölçeğin güvenirliği oldukça iyidir (cronbach's alpha: ,857, N:288) ve ölçekten çıkarılması gereken soru yoktur.

Deney ve kontrol gruplarına, noktalama işaretleri konusu anlatılmadan önce hazırlanan ölçekler (sınavlar) uygulanmıştır. Yapılan *Bağımsız T-testine* göre, grupların ön testlerine dair bulgular aşağıdaki gibidir:

**Tablo 4:** Yazdırma Uygulamasında Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Bulgularının Karşılaştırılması

Gruplar	N	Ortalama	Ss.	T	Df	P
Kontrol G.	72	1,944	2,263	,718	142	,474
Deney G.	72	1,680	2,148			

Deney ve kontrol gruplarının ön testlerinin karşılaştırılması için yapılan t-testi sonrasında her iki grubun ön testleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ( $t(142)=,718$ ;  $p=,474$ ,  $p>0,05$ ). İki grup birbirinden farklı özellikler göstermemiş ve homojen dağılmış olup ortalamaları birbirine yakındır.

Deney ve kontrol gruplarına, noktalama işaretleri konusu deney grubuna bilgisayar destekli materyal kullanılarak, kontrol grubuna materyal kullanılmadan

anlatılmış ve aynı ölçekler (sınavlar) tekrar uygulanmıştır. Yapılan Bağımsız T-testine göre, grupların son testlerine dair bulgular aşağıdaki gibidir:

**Tablo 5:** Yazdırma Uygulamasında Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Bulgularının Karşılaştırılması

Gruplar	N	Ortalama	Ss.	T	Df	P
Kontrol G.	72	2,444	2,887	-7,497	127,827	,000
Deney G.	72	6,861	4,081			

Deney ve kontrol gruplarının son testlerinin karşılaştırılması için yapılan t-testi sonrasında iki grubun son testleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür ( $t(127,827)=-7,497$ ;  $p=,000$ ,  $p<0,05$ ). Ortalamalara bakıldığında ise deney grubunun lehine son testte anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır.

Yazdırma uygulamasında kontrol grubuna dair ön test-son test karşılaştırılması için *Eşleştirilmiş T-Testi* yapılmıştır. Bulgular aşağıdaki gibidir:

**Tablo 6:** Yazdırma Uygulamasında Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Testlerinin Karşılaştırılması

	N	Ortalama	Ss.	t	Df	P
Ön test	72	1,944	2,263	-1,445	71	,153
Son test	72	2,444	2,887			

Kontrol grubunun ön test ve son testlerinin karşılaştırılması için yapılan t-testi sonrasında iki test sonuçları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür ( $t(71)=-1,445$ ;  $p=,153$ ,  $p>0,05$ ).

Yazdırma uygulamasında deney grubuna dair ön test-son test karşılaştırılması için *Eşleştirilmiş T Testi* yapılmıştır. Bulgular aşağıdaki gibidir:

**Tablo 7:** Yazdırma Uygulamasında Deney Grubunun Ön Test ve Son Testlerinin Karşılaştırılması

	N	Ortalama	Ss.	T	Df	P
Ön test	72	1,680	2,148	-9,568	71	,000
Son test	72	6,861	4,081			

Deney grubunun ön test ve son testlerinin karşılaştırılması için yapılan t-testi sonrasında iki test sonuçları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olduğu

görülmüştür ( $t(71)=-9,568$ ;  $p=,000$ ,  $p<0,05$ ). Ortalamalara bakıldığında da son testin ortalaması (6,861), ön testin ortalamasına (1,680) göre yüksek çıkmıştır.

Noktalamasız metni yazdırma uygulamasının deney-kontrol gruplarının ön test-son testlerine ait bulguları gösteren betimleyici istatistik sonuçları aşağıda verilmiştir:

**Tablo 8:** Yazdırma Uygulamasında Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Bulgularının Dağılımı

		Kontrol G. Ön test		Deney G. Ön test		Kontrol G. Son test		Deney G. Son test		Toplam	
		Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
S1	Yanlış	72	100	72	100	71	98,6	67	93,01	282	97,9
	Doğru	0	,0	0	,0	1	1,4	5	6,9	6	2,1
S2	Yanlış	72	100	71	98,6	72	100	61	84,7	276	95,8
	Doğru	0	,0	1	1,4	0	,0	11	15,3	12	4,2
S3	Yanlış	64	88,9	68	94,4	56	77,8	62	86,1	250	86,8
	Doğru	8	11,1	4	5,6	16	22,2	10	13,9	38	13,2
S4	Yanlış	63	87,5	65	90,3	56	77,8	61	84,7	245	85,1
	Doğru	9	12,5	7	9,7	15	22,2	11	15,3	43	14,9
S5	Yanlış	60	83,3	65	90,3	56	77,8	45	62,5	226	78,5
	Doğru	12	16,7	7	9,7	16	22,2	27	37,5	62	21,5
S6	Yanlış	47	65,3	54	75,0	49	68,1	26	36,1	176	61,1
	Doğru	25	34,7	18	25,0	23	31,9	46	63,9	112	38,9
S7	Yanlış	71	98,6	70	97,2	71	98,6	68	94,4	280	97,2
	Doğru	1	1,4	2	2,8	1	1,4	4	5,6	8	2,8
S8	Yanlış	46	63,9	56	77,8	49	68,1	24	33,3	175	60,8
	Doğru	26	36,1	16	22,2	23	31,9	48	66,7	113	39,2
S9	Yanlış	49	68,1	56	77,8	49	68,1	32	44,4	186	64,6
	Doğru	23	31,9	16	22,2	23	31,9	40	55,6	102	35,4
S10	Yanlış	64	88,9	70	97,2	70	97,2	53	73,6	257	89,2
	Doğru	8	11,1	2	2,8	2	2,8	19	26,4	31	10,8
S11	Yanlış	72	100	72	100	72	100	61	84,7	277	96,2
	Doğru	0	0	0	0	0	0	11	15,3	11	3,8
S12	Yanlış	72	100	71	98,6	72	100	70	97,2	285	99,0
	Doğru	0	0	1	1,4	0	0	2	2,8	3	1,0
S13	Yanlış	72	100	72	100	70	97,2	32	44,4	246	85,4
	Doğru	0	0	0	0	2	2,8	40	55,6	42	14,6
S14	Yanlış	72	100	72	100	72	100	70	97,2	286	99,3
	Doğru	0	0	0	0	0	0	2	2,8	2	,7
S15	Yanlış	71	98,6	72	100	70	97,2	46	63,9	259	86,9
	Doğru	1	1,4	0	0	2	2,8	26	36,1	29	10,1
S16	Yanlış	72	100	72	100	72	100	60	83,3	276	95,8
	Doğru	0	0	0	0	0	0	12	16,7	12	4,2
S17	Yanlış	71	98,6	69	95,8	72	100	56	77,8	268	93,1
	Doğru	1	1,4	13	4,2	0	0	16	22,2	20	6,9
S18	Yanlış	69	95,8	69	95,8	67	93,1	56	77,8	261	90,6
	Doğru	3	4,2	3	4,2	5	6,9	16	22,2	27	9,4
S19	Yanlış	71	98,6	69	95,8	71	98,6	54	75,0	265	92,0

	Doğru	1	1,4	3	4,2	1	1,4	18	25,0	23	8,0
S20	Yanlış	52	72,2	42	58,3	41	56,9	10	13,9	145	50,3
	Doğru	20	27,8	30	41,7	31	43,1	62	86,1	143	49,7
S21	Yanlış	70	97,2	65	90,3	62	86,1	16	22,2	213	74,0
	Doğru	2	2,8	7	9,7	10	13,9	56	77,8	75	26,0
S22	Yanlış	72	100	71	98,6	72	100	60	83,3	275	95,5
	Doğru	0	0	1	1,4	0	0	12	16,7	13	4,5

Tablo incelendiğinde, genel itibari ile bütün gruplarda toplamda en fazla doğru yapılan soru, 20. soru (doğru sayısı: 143) olurken; en az doğru yapılan soru ise 14. soru (doğru sayısı: 2) olmuştur.

Deney grubunda, bazı sorularda ön teste göre son testte bariz bir artış yaşanmıştır. En fazla artış 21. soruda yaşanmıştır. Ön testte bunu doğru yapan öğrenci 7 iken son testte bu sayı 56'ya çıkmıştır. En az artış ise 12. soruda yaşanmıştır. Bu soruyu, ön testte 1 kişi doğru yapmışken; son testte 2 kişi doğru yapmış dolayısıyla 1 kişilik bir artış yaşanmıştır.

Deney ve kontrol gruplarına dair ön test ve son test bulgularının, cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan *T-testi* bulguları aşağıda verilmiştir:

**Tablo 9:** Yazdırma Uygulamasında Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Bulgularının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Cinsiyet	N	Ortalama	Ss.	T	Df	P
Erkek	150	2,766	3,478	-2,297	286	,022
Kız	138	3,739	3,705			

Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test bulgularının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan t-testi sonrasında, cinsiyetler açısından anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir ( $t(286)=-2,297$ ;  $p=,022$ ,  $p<0,05$ ). İki cinsiyetin ortalamalarına bakıldığında ise kız öğrencilerin ortalamalarının (3,739), erkek öğrencilerin ortalamalarından (2,766) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Noktalamasız metni yazdırma uygulamasında; deney-kontrol gruplarının, ön test-son testlerinin cinsiyet değişkenine ait bulgularını gösteren betimleyici istatistik sonuçları aşağıda verilmiştir:

**Tablo 10:** Yazdırma Uygulamasında Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Bulgularının Cinsiyete Göre Dağılımı

	Cinsiyet		Kontrol G.		Deney G.		Kontrol G.		Deney G.		Toplam	
			Ön test		Ön test		Son test		Son test			
			Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
S1	Erkek	Yanlış	41	100	34	100	42	100	30	90,9	147	98,0
		Doğru	0	0	0	0	0	0	3	9,1	3	2,0
	Kız	Yanlış	31	100	38	100	29	96,7	37	94,9	135	97,8
		Doğru	0	0	0	0	1	3,3	2	5,1	3	2,2
S2	Erkek	Yanlış	41	100	34	100	42	100	27	81,8	144	96,0
		Doğru	0	0	0	0	0	0	6	18,2	6	4,0
	Kız	Yanlış	31	100	37	97,4	30	1000	34	87,2	132	95,7
		Doğru	0	0	1	2,6	0	0	5	12,8	6	4,3
S3	Erkek	Yanlış	37	90,2	32	94,1	34	81,0	30	90,9	133	88,73
		Doğru	4	9,8	2	5,9	8	19,0	3	9,1	17	11,3
	Kız	Yanlış	27	87,1	36	94,7	22	73,3	32	82,1	117	84,87
		Doğru	4	12,9	2	5,3	8	26,7	7	17,9	21	15,2
S4	Erkek	Yanlış	36	87,8	32	94,1	34	81,0	29	87,9	131	87,3
		Doğru	5	12,2	2	5,9	8	19,0	4	12,1	19	12,7
	Kız	Yanlış	27	87,1	33	86,8	22	73,3	32	82,1	114	82,6
		Doğru	4	12,9	5	13,2	8	26,7	7	17,9	24	17,4
S5	Erkek	Yanlış	36	87,8	32	94,1	36	85,7	20	60,6	124	82,7
		Doğru	5	12,2	2	5,9	6	14,3	13	39,4	26	17,3
	Kız	Yanlış	24	77,4	33	86,8	20	66,7	25	64,1	102	73,9
		Doğru	7	22,6	5	13,2	10	33,3	14	35,9	35	25,4
S6	Erkek	Yanlış	30	73,2	27	79,4	30	71,4	14	42,4	101	67,3
		Doğru	11	26,8	7	20,6	12	28,6	19	57,6	49	32,7
	Kız	Yanlış	17	54,8	27	71,1	19	63,3	12	30,8	75	54,3
		Doğru	14	45,2	11	28,9	11	36,7	27	69,2	63	45,7
S7	Erkek	Yanlış	40	97,6	32	94,1	42	100	31	93,9	145	96,7
		Doğru	1	2,4	2	5,9	0	0	2	6,1	5	3,3
	Kız	Yanlış	31	100	38	100	29	96,7	37	94,9	135	97,82
		Doğru	0	0	0	0	1	3,3	2	5,1	3	2,2
S8	Erkek	Yanlış	29	70,7	28	82,4	30	71,4	11	33,3	98	65,3
		Doğru	12	29,3	6	17,6	12	28,6	22	66,7	52	34,7
	Kız	Yanlış	17	54,8	28	73,7	19	63,3	13	33,3	77	55,8
		Doğru	14	45,2	10	26,3	11	36,7	26	66,7	61	44,2
S9	Erkek	Yanlış	32	78,0	29	85,3	30	71,4	16	48,5	107	71,3
		Doğru	9	22,0	5	14,7	12	28,6	17	51,5	43	28,7
	Kız	Yanlış	17	54,8	27	71,4	19	63,3	16	41,0	79	57,2
		Doğru	14	45,2	11	28,9	11	36,7	23	59,0	59	42,8
S10	Erkek	Yanlış	36	87,8	33	97,1	42	100	20	60,6	131	87,3
		Doğru	5	12,2	1	2,9	0	0	13	39,4	19	12,7
	Kız	Yanlış	28	90,3	37	97,4	28	93,3	33	84,6	126	91,3
		Doğru	3	9,7	1	2,6	2	6,7	6	15,4	12	8,7
S11	Erkek	Yanlış	41	100	34	100	42	100	28	84,8	145	96,7
		Doğru	0	0	0	0	0	0	5	15,2	5	3,3
	Kız	Yanlış	31	100	38	100	30	100	33	84,6	132	95,7
		Doğru	0	0	0	0	0	0	6	15,4	6	4,3
S12	Erkek	Yanlış	41	100	33	97,1	42	100	32	97,0	148	98,7
		Doğru	0	0	1	2,9	0	0	1	3,0	2	1,3
	Kız	Yanlış	31	100	38	100	30	100	38	97,4	137	99,3

	Doğru	0	0	0	0	0	0	1	2,6	1	,7
S13	Erkek Yanlış	41	100	34	100	42	100	16	48,5	133	88,7
	Doğru	0	0	0	0	0	0	17	51,5	17	11,3
	Kız Yanlış	31	100	38	100	28	93,3	16	41,0	113	81,9
	Doğru	0	0	0	0	2	6,7	23	59,0	25	18,1
S14	Erkek Yanlış	41	100	34	100	42	100	32	97,0	149	99,3
	Doğru	0	0	0	0	0	0	1	3,0	1	,7
	Kız Yanlış	31	100	38	100	30	100	38	97,4	137	99,3
	Doğru	0	0	0	0	0	0	1	2,6	1	,7
S15	Erkek Yanlış	40	97,6	34	100	41	97,6	21	63,9	136	90,7
	Doğru	1	2,4	0	0	1	2,4	12	36,4	14	9,3
	Kız Yanlış	31	100	38	100	29	96,7	25	64,1	123	89,1
	Doğru	0	0	0	0	1	3,3	14	35,9	15	10,9
S16	Erkek Yanlış	41	100	34	100	42	100	27	81,8	144	96,0
	Doğru	0	0	0	0	0	0	6	18,2	6	4,0
	Kız Yanlış	31	100	38	100	30	100	33	84,6	132	95,7
	Doğru	0	0	0	0	0	0	6	15,4	6	4,3
S17	Erkek Yanlış	40	97,6	33	97,1	42	100	28	84,8	143	95,3
	Doğru	1	2,4	1	2,9	31	100	5	15,2	7	4,7
	Kız Yanlış	31	100	36	94,7	3	100	28	71,8	125	90,6
	Doğru	0	0	2	5,3	0	0	11	28,2	13	9,4
S18	Erkek Yanlış	40	97,6	33	97,1	42	100	22	66,7	137	91,3
	Doğru	1	2,4	1	2,9	0	0	11	33,3	13	8,7
	Kız Yanlış	29	93,5	36	94,7	25	83,3	34	87,2	124	89,9
	Doğru	2	6,5	2	5,3	5	16,7	5	12,8	14	10,1
S19	Erkek Yanlış	41	100	33	97,1	42	100	25	75,8	141	94,3
	Doğru	0	0	1	2,9	0	0	8	24,2	9	6,0
	Kız Yanlış	30	96,8	36	94,7	29	96,7	29	74,4	124	89,9
	Doğru	1	3,2	2	5,3	1	3,3	10	25,6	14	10,1
S20	Erkek Yanlış	33	80,5	21	61,8	26	61,9	5	15,2	85	56,7
	Doğru	8	19,5	13	38,2	16	38,1	28	84,8	65	43,3
	Kız Yanlış	19	61,3	21	55,3	15	50,0	5	12,8	60	43,5
	Doğru	12	38,7	17	44,7	15	50,0	34	87,2	78	56,5
S21	Erkek Yanlış	39	95,1	34	100	37	88,1	8	24,2	118	78,7
	Doğru	2	4,9	0	0	5	11,9	25	75,8	32	21,3
	Kız Yanlış	31	100	31	81,6	25	83,3	8	20,5	95	68,8
	Doğru	0	0	7	18,4	5	16,7	31	79,5	43	31,2
S22	Erkek Yanlış	41	100	34	100	42	100	28	84,8	145	96,7
	Doğru	0	0	0	0	0	0	5	15,2	5	3,3
	Kız Yanlış	31	100	37	97,4	30	100	32	82,1	130	94,2
	Doğru	0	0	1	2,6	0	0	7	17,9	8	5,8

Tabloya bakıldığında; kız öğrencilerin doğru sayılarının, erkek öğrencilerinkinden daha fazla olduğu anlaşılmaktadır. 3, 4, 5, 6, 8, 9, 11, 13, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22 sorularda kız öğrencilerin doğru sayıları; erkek öğrencilerinkinden fazla çıkmıştır. 7, 10, 12. sorularda ise erkek öğrencilerin doğru sayıları kız öğrencilerinkinden fazla çıkmışken, 1, 2, 14, 16. sorularda ise doğru sayıları eşittir.

Deney grubundaki kız öğrencilerde en fazla artış 13. ve 21. sorularda olmuştur. Kız öğrencilerden ön testte bu soruya hiç doğru cevap veren olmazken, son testte 23 öğrenci doğru cevaplamıştır. 21. soruda hem erkek hem de kız öğrencilerin doğru sayılarında gözle görülür bir artış yaşanmıştır.

12. soruda, deney grubundaki erkek öğrencilerde son testte hiç artış yaşanmazken; kız öğrencilerde doğru sayısı bir artmıştır. 14. soruda her iki cinsiyette doğru sayısı bir artmıştır. Ayrıca 3. soru ve 7. soruda erkek öğrenciler tarafından hiç artış yaşanmamıştır. Bütün gruplarda; her iki cinsiyetin en çok doğru yaptığı soru 20. soruyken, en az doğru yaptıkları soru 14. soru olmuştur.

Deney ve kontrol gruplarına dair ön test ve son test bulgularının, günlük kitap okuma süreleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan *Tek Yönlü Varyans Analizi Oneway ANOVA* testlerinin bulguları aşağıda verilmiştir:

**Tablo 11:** Yazdırma Uygulamasında Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Bulgularının Günlük Kitap Okuma Sürelerine Göre Karşılaştırılması

Günlük Kitap Okuma Süreleri	N	Ortalama	Ss.		Kareler ort.	df	Ort. karesi	F	P
15 dk ve altı	51	3,176	3,559	Gruplar arasında	13,076	3	4,359	,331	,803
30 dk	104	3,019	3,270						
45 dk	61	3,245	3,956						
60 dk ve üstü	72	3,569	3,870	Gruplar içinde	3738,338	284	13,163		
<b>Toplam</b>	288	3,232	3,615		3751,413	287			

Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test bulgularının günlük kitap okuma süreleri değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan varyans analizi sonrasında, günlük kitap okuma süreleri açısından anlamlı bir fark olmadığı gözlenmiştir ( $p= ,803$ ,  $p>0,05$ ). Ortalamalara bakıldığında en yüksek ortalama günlük 60 dakika ve üstünde (ortalama: 3,569) kitap okuyan öğrencilerde gözlenirken; en az, 30 dakika (ortalama: 3,019) kitap okuyan öğrencilerde gözlenmiştir.

Noktalamasız metni yazdırma uygulamasında; deney-kontrol gruplarının, ön test-son testlerinin günlük kitap okuma süreleri değişkenine ait bulgularını gösteren betimleyici istatistik sonuçları aşağıda verilmiştir:

**Tablo 12:** Yazdırma Uygulamasında Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Bulgularının Günlük Kitap Okuma Sürelerine Göre Dağılımı

Günlük Kitap Okuma Süresi		Kontrol G. Ön test		Deney G. Ön test		Kontrol G. Son test		Deney G. Son test		Toplam	
		Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
S1 15 dk -	Yanlış	7	100	19	100	7	100	18	100	51	100
	Doğru	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
30 dk	Yanlış	26	100	27	100	25	100	24	92,3	102	98,1
	Doğru	0	0	0	0	0	0	2	7,7	2	1,9
45 dk	Yanlış	17	100	13	100	17	100	13	92,9	60	98,4
	Doğru	0	0	0	0	0	0	1	7,1	1	1,6
60 dk +	Yanlış	22	100	13	100	22	95,7	12	85,7	69	95,8
	Doğru	0	0	0	0	1	4,3	2	14,3	3	4,2
S2 15 dk -	Yanlış	7	100	19	100	7	100	16	88,9	49	96,1
	Doğru	0	0	0	0	0	0	2	11,1	2	3,9
30 dk	Yanlış	26	100	26	96,3	25	100	24	92,3	101	97,1
	Doğru	0	0	1	3,7	0	0	2	7,7	3	2,9
45 dk	Yanlış	17	100	13	100	17	100	10	71,4	57	93,4
	Doğru	0	0	0	0	0	0	4	28,6	4	6,6
60 dk +	Yanlış	22	100	13	100	23	100	11	78,6	69	95,8
	Doğru	0	0	0	0	0	0	3	21,4	3	4,2
S3 15 dk -	Yanlış	7	100	17	89,5	6	85,7	17	94,4	47	92,2
	Doğru	0	0	2	10,5	1	14,3	1	5,6	4	7,8
30 dk	Yanlış	23	88,5	27	100	19	76,0	24	92,3	93	89,4
	Doğru	3	11,5	0	0	6	24,0	2	7,7	11	10,6
45 dk	Yanlış	16	91,4	12	92,3	13	76,5	11	78,6	52	85,2
	Doğru	1	5,9	1	7,7	4	23,5	3	21,4	9	14,8
60 dk +	Yanlış	18	81,8	12	92,3	18	78,3	10	71,4	58	80,6
	Doğru	4	18,2	1	7,7	5	21,7	4	28,6	14	19,4
S4 15 dk -	Yanlış	7	100	17	89,5	6	85,7	17	94,4	47	92,2
	Doğru	0	0	2	10,5	1	14,3	1	5,6	4	7,8
30 dk	Yanlış	22	84,6	26	96,3	19	76,0	22	84,6	89	85,6
	Doğru	4	15,4	1	3,7	6	24,0	4	15,4	15	14,4
45 dk	Yanlış	16	91,4	10	76,9	14	82,4	11	78,6	51	83,6
	Doğru	1	5,9	3	23,1	3	17,6	3	21,4	10	16,4
60 dk +	Yanlış	18	81,8	12	92,3	17	73,9	11	78,6	58	80,6
	Doğru	4	18,2	1	7,7	5	21,7	3	21,4	14	19,4
S5 15 dk -	Yanlış	6	85,7	17	89,5	6	85,7	12	66,7	41	80,4
	Doğru	1	14,3	2	10,5	1	14,3	6	33,3	10	19,6
30 dk	Yanlış	19	73,1	27	100	22	88,0	17	95,4	85	81,7
	Doğru	7	26,9	0	0	3	12,0	9	34,6	19	18,3
45 dk	Yanlış	15	88,2	8	61,5	13	76,5	8	57,1	44	72,1
	Doğru	2	11,8	5	38,5	4	23,5	6	42,9	17	27,9
60 dk +	Yanlış	20	90,9	13	100	15	65,2	8	57,1	56	77,8
	Doğru	2	9,1	0	0	8	34,8	6	42,9	16	22,2
S6 15 dk -	Yanlış	5	71,4	12	63,2	6	85,7	9	50,0	32	62,7
	Doğru	2	28,6	7	36,8	1	14,3	9	50,0	19	37,3
30 dk	Yanlış	19	73,1	23	85,2	17	68,0	10	38,5	69	66,3
	Doğru	7	26,9	4	14,8	8	32,0	16	61,5	35	33,7
45 dk	Yanlış	10	70,6	10	76,9	12	70,6	3	21,4	37	60,7
	Doğru	5	29,4	3	23,1	5	29,4	11	78,6	24	39,3
60 dk +	Yanlış	11	50,0	9	69,2	14	60,9	4	28,6	38	52,8

	Doğru	11	50,0	4	30,8	9	39,1	10	71,4	34	47,2
S7 15 dk -	Yanlış	7	100	18	94,7	7	100	17	94,4	49	96,1
	Doğru	0	0	1	5,3	0	0	1	5,6	2	3,9
30 dk	Yanlış	25	96,2	27	100	25	100	25	96,2	102	98,1
	Doğru	1	3,8	0	0	0	0	1	3,8	2	1,9
45 dk	Yanlış	17	100	13	100	17	100	13	92,9	60	98,4
	Doğru	0	0	0	0	0	0	1	7,1	1	1,6
60 dk +	Yanlış	22	100	12	92,3	22	95,7	13	92,9	69	95,8
	Doğru	0	0	1	7,7	1	4,3	1	7,1	3	4,2
S8 15 dk -	Yanlış	5	71,4	13	68,4	6	85,7	8	44,4	32	62,7
	Doğru	2	28,6	6	31,6	1	14,3	10	55,6	19	37,3
30 dk	Yanlış	18	69,2	24	88,9	18	72,0	10	38,5	70	67,3
	Doğru	8	30,8	3	11,1	7	28,0	16	61,5	34	32,7
45 dk	Yanlış	12	70,6	10	76,9	11	64,7	3	21,4	36	59,0
	Doğru	5	29,4	3	23,1	6	35,3	11	78,6	25	41,0
60 dk +	Yanlış	11	50,0	9	69,2	14	60,9	3	21,4	37	51,4
	Doğru	11	50,0	4	30,8	9	39,1	11	78,6	35	48,6
S9 15 dk -	Yanlış	5	71,4	13	68,4	6	85,7	9	50,0	33	64,7
	Doğru	2	28,6	6	31,6	1	14,3	9	50,0	18	35,3
30 dk	Yanlış	19	73,1	24	88,9	17	68,0	14	53,8	74	71,
	Doğru	7	26,9	3	11,1	8	32,0	12	46,2	30	28,8
45 dk	Yanlış	14	82,4	9	69,2	11	64,7	5	35,7	39	63,9
	Doğru	3	17,6	4	30,8	6	35,3	9	64,3	22	36,1
60 dk +	Yanlış	11	50,0	10	76,9	15	65,2	4	28,6	40	55,6
	Doğru	11	50,0	3	23,1	8	34,8	10	71,4	32	44,4
S10 15 dk -	Yanlış	6	85,7	18	94,7	7	100	13	72,2	44	86,3
	Doğru	1	14,3	1	5,3	0	0	5	27,8	7	13,7
30 dk	Yanlış	20	76,9	27	100	25	100	21	80,8	93	89,4
	Doğru	6	23,1	0	0	0	0	5	19,2	11	10,6
45 dk	Yanlış	16	94,1	13	100	16	94,1	9	64,3	54	88,5
	Doğru	1	5,9	0	0	1	5,9	5	35,7	7	11,5
60 dk +	Yanlış	22	100	12	92,3	22	95,7	10	71,4	66	91,7
	Doğru	0	0	1	7,7	1	4,3	4	28,6	6	8,3
S11 15 dk -	Yanlış	7	100	19	100	7	100	16	88,9	49	96,1
	Doğru	0	0	0	0	0	0	2	11,1	2	3,9
30 dk	Yanlış	26	100	27	100	25	100	21	80,8	99	95,2
	Doğru	0	0	0	0	0	0	5	19,2	5	4,8
45 dk	Yanlış	17	100	13	100	17	100	12	85,7	59	96,7
	Doğru	0	0	0	0	0	0	2	14,3	2	3,3
60 dk +	Yanlış	22	100	13	100	23	100	12	85,7	70	97,2
	Doğru	0	0	0	0	0	0	2	14,3	2	2,8
S12 15 dk -	Yanlış	7	100	19	100	7	100	17	94,4	50	98,0
	Doğru	0	0	0	0	0	0	1	5,6	1	2,0
30 dk	Yanlış	26	100	27	100	25	100	26	100	104	100
	Doğru	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
45 dk	Yanlış	17	100	13	100	17	100	14	100	61	100
	Doğru	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
60 dk +	Yanlış	22	100	12	92,3	23	1000	13	92,9	70	97,2
	Doğru	0	0	1	7,7	0	0	1	7,1	2	2,8
S13 15 dk -	Yanlış	7	100	19	100	7	100	9	50,0	42	82,4
	Doğru	0	0	0	0	0	0	9	50,0	9	17,6
30 dk	Yanlış	26	100	07	100	24	96,0	11	42,3	88	84,6
	Doğru	0	0	0	0	1	4,0	15	57,7	16	15,4
45 dk	Yanlış	17	100	13	100	17	100	6	42,9	53	86,9

60 dk +	Doğru	0	0	0	0	0	0	8	57,1	8	13,1
	Yanlış	22	100	13	100	22	95,7	6	42,9	63	87,5
	Doğru	0	0	0	0	1	1,4	8	57,1	9	12,5
S14 15 dk -	Yanlış	7	100	19	100	7	100	18	100	51	100
	Doğru	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
30 dk	Yanlış	26	100	27	100	25	100	25	96,2	103	99,0
	Doğru	0	0	0	0	0	0	1	3,8	1	1,0
45 dk	Yanlış	17	100	13	100	17	100	14	100	61	100
	Doğru	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
60 dk +	Yanlış	22	100	13	100	23	100	13	92,9	71	98,6
	Doğru	0	0	0	0	0	0	1	7,1	1	1,4
S15 15 dk -	Yanlış	7	100	19	100	7	100	14	77,8	47	92,2
	Doğru	0	0	0	0	0	0	4	22,2	4	7,8
30 dk	Yanlış	26	100	27	100	25	100	19	73,1	97	93,3
	Doğru	0	0	0	0	0	0	7	26,9	7	6,7
45 dk	Yanlış	16	94,1	13	100	16	94,1	6	42,9	51	83,6
	Doğru	1	5,9	0	0	1	5,9	8	57,1	10	16,4
60 dk +	Yanlış	22	100	13	100	23	95,7	7	50,0	64	88,9
	Doğru	0	0	0	0	1	4,3	7	50,0	8	11,1
S16 15 dk -	Yanlış	7	100	19	100	7	100	15	85,3	48	94,1
	Doğru	0	0	0	0	0	0	3	16,7	3	5,9
30 dk	Yanlış	26	100	27	100	25	100	23	88,5	101	97,1
	Doğru	0	0	0	0	0	0	3	11,5	3	2,9
45 dk	Yanlış	17	100	13	100	17	100	11	78,6	58	95,1
	Doğru	0	0	0	0	0	0	3	21,4	3	4,9
60 dk +	Yanlış	22	100	13	100	23	100	11	78,6	69	95,8
	Doğru	0	0	0	0	0	0	3	21,4	3	4,2
S17 15 dk -	Yanlış	7	100	18	94,7	7	100	14	77,8	46	90,2
	Doğru	0	0	1	5,3	0	0	4	22,2	5	9,8
30 dk	Yanlış	25	96,2	27	100	25	100	23	88,5	100	96,2
	Doğru	1	3,8	0	0	0	0	3	11,5	4	3,8
45 dk	Yanlış	17	100	12	92,3	17	100	9	64,3	55	90,2
	Doğru	0	0	1	7,7	0	0	5	35,7	6	9,8
60 dk +	Yanlış	22	100	12	92,3	23	100	10	71,4	67	93,1
	Doğru	0	0	1	7,7	0	0	4	28,6	5	6,9
S18 15 dk -	Yanlış	6	85,7	18	94,7	7	100	17	94,4	48	94,1
	Doğru	1	14,3	1	5,3	0	0	1	5,6	3	5,9
30 dk	Yanlış	26	100	25	92,6	24	96,0	15	57,7	90	86,5
	Doğru	0	0	2	7,4	1	4,0	11	42,3	14	13,5
45 dk	Yanlış	17	100	13	100	16	94,1	13	92,9	59	96,7
	Doğru	0	0	0	0	1	5,9	1	7,1	2	3,3
60 dk +	Yanlış	20	90,9	13	100	20	87,0	11	78,6	64	88,9
	Doğru	2	9,1	0	0	3	13,0	3	21,4	8	11,1
S19 15 dk -	Yanlış	7	100	18	94,7	7	100	14	77,8	46	90,2
	Doğru	0	0	1	5,3	0	0	4	22,2	5	9,8
30 dk	Yanlış	26	100	25	92,6	25	100	22	84,6	98	94,2
	Doğru	0	0	2	7,4	0	0	4	15,4	6	5,8
45 dk	Yanlış	17	100	13	100	17	100	10	71,4	57	93,4
	Doğru	0	0	0	0	0	0	4	28,6	4	6,6
60 dk +	Yanlış	21	95,5	13	100	22	95,7	8	57,1	64	88,9
	Doğru	1	4,5	0	0	1	4,3	6	42,9	8	11,1
S20 15 dk -	Yanlış	5	71,4	12	63,2	5	71,4	4	22,2	26	51,0
	Doğru	2	28,6	7	36,8	2	28,6	14	77,8	25	49,0
30 dk	Yanlış	16	61,5	13	48,1	12	48,0	3	11,5	44	42,3

45 dk	Doğru	10	38,5	14	51,9	13	52,0	23	88,5	60	57,5
	Yanlış	14	82,4	9	69,2	11	64,7	2	14,3	36	59,0
60 dk +	Doğru	3	17,6	4	30,8	6	35,3	12	85,7	25	41,0
	Yanlış	17	77,3	8	61,5	13	56,5	1	7,1	39	54,2
S21 15 dk -	Doğru	5	22,7	5	38,5	10	43,5	13	92,9	33	45,8
	Yanlış	7	100	17	89,5	7	100	3	16,7	34	66,7
30 dk	Doğru	0	0	2	10,5	0	0	15	83,3	17	33,3
	Yanlış	24	92,3	23	85,2	21	84,0	4	15,4	72	69,2
45 dk	Doğru	2	7,7	4	14,8	4	16,0	22	84,6	32	30,8
	Yanlış	17	100	12	92,3	14	82,4	3	21,4	46	75,4
60 dk +	Doğru	0	0	1	7,7	3	17,6	11	78,6	15	24,6
	Yanlış	22	100	13	100	20	87,0	6	42,9	61	84,7
S22 15 dk -	Doğru	0	0	0	0	3	13,00	8	57,1	11	15,3
	Yanlış	7	100	19	100	7	100	15	83,3	48	94,1
30 dk	Doğru	0	0	0	0	0	0	3	16,7	3	5,9
	Yanlış	26	100	26	96,3	25	100	23	88,5	100	96,2
45 dk	Doğru	0	0	1	3,7	0	0	13	11,5	4	3,8
	Yanlış	17	100	13	100	17	100	11	78,6	58	95,1
60 dk +	Doğru	0	0	0	0	0	0	3	21,4	3	4,9
	Yanlış	22	100	13	100	23	100	11	78,6	69	95,8
	Doğru	0	0	0	0	0	0	3	21,4	3	4,2
	Yanlış										

Tabloya göre günlük 15 dakika ve altı (doğru sayısı: 25), 30 dakika (doğru sayısı: 60) ve 45 dakika (doğru sayısı: 25) kitap okuyan öğrencilerin en fazla doğru yaptıkları soru 20. soru olmuştur. Günlük 60 dakika ve üstü (doğru sayısı: 35) kitap okuyan öğrencilerin en fazla doğru yaptıkları soru ise noktalı virgölün, *cümle içinde virgüllerle ayrılmış tür veya takımları birbirinden ayırmak için konur* işlevini ölçen 8. soru olmuştur.

14. soru; günlük 15 dakika ve altı (doğru sayısı: 0), 45 dakika (doru sayısı: 0) ve 60 dakika ve üstü (doğru sayısı: 1) kitap okuyan öğrencilerin en az doğru yaptıkları soru olmuştur. 30 dakika (doğru sayısı: 0) kitap okuyan öğrencilerin ise en az doğru yaptıkları soru 12. soru olmuştur. Ayrıca 15 dakika ve altı kitap okuyan öğrenciler, üç noktanın; *alıntılarda başta, ortada ve sonda alınmayan kelime veya bölümlerin yerine konur* işlevini ölçen 1. soruya hiç doğru cevap verememişlerdir.

Deney grubundaki öğrencilerin ön test-son test bulgularına bakıldığında, günlük kitap okuma süresi 15 dakika ve altı olan öğrencilerin son testinde ön teste göre doğru sayılarında en az artış gösterdikleri soru 1, 14, ve 17. soru olmuştur. Ön test ve son test arasında bu soruda hiç doğru artışı yaşanmamıştır. Doğru sayısında en fazla artış gösterdikleri soru ise ön teste göre son testte 13 doğru sayısı artan 21. soru olmuştur.

Günlük 30 dakika kitap okuyan öğrencilerde, 12. ve 14. soruların doğru sayılarında hiç artış yokken, en çok artış 21. soruda meydana gelmiştir. Günlük 45 dakika kitap okuyan öğrencilerde, 4, 12 ve 14. soruların doğru sayılarında hiç artış yokken, en çok artış 21. soruda meydana gelmiştir. Günlük 60 dakika ve üstü kitap okuyan öğrencilerde, 7 ve 12. soruların doğru sayılarında hiç artış yokken, en çok artış 13 ve 20. sorularda meydana gelmiştir. Deney grubundaki bütün grupların ön testlerine göre son testlerinde hiç doğru artışı sağlayamadıkları sorular 12 ve 14. sorular olmuştur.

#### **4.2. Noktalama İşaretlerini Kullanarak Mektup Yazma Uygulamasına Dair Bulgular**

Noktalama işaretlerini kullanarak mektup yazma uygulamasının amacı, öğrencilerin noktalama işaretleri (iki nokta, noktalı virgül, üç nokta, eğik çizgi, köşeli ayraç) konusunda bildiklerini; belirlenen bir konu çerçevesinde mektup yazarak uygulayabilme düzeylerini belirlemektir. Uygulamada, öğrencilere belirli bir konu verilmiş, yazılarında noktalama işaretleri kullanımlarına ve mektup türünün özelliklerine dikkat etmeleri istenerek mektup yazdırılmıştır. İncelenecek olan noktalama işaretleri ve işlevlerine soru numarası verilmiştir. Uygulama, her iki gruba ön test-son test olacak şekilde iki kere uygulanmıştır.

Mektup yazma uygulamasında kullanılan noktalama işaretleri ve işlevleri şunlardır:

1. soru: Kendisiyle ilgili örnek verilecek cümlenin sonuna konur. (İki Nokta)
2. soru: Kendisiyle ilgili açıklama verilecek cümlenin sonuna konur. (İki Nokta)
3. soru: Karşılıklı konuşmalarda, konuşan kişiyi belirten sözlerden sonra konur. (İki Nokta)
4. soru: Cümle içinde virgüllerle ayrılmış tür veya takımları birbirinden ayırmak için konur. (Noktalı Virgül)
5. soru: Ögeleri arasında virgül bulunan sıralı cümleleri birbirinden ayırmak için konur. (Noktalı Virgül)
6. soru: Anlatım olarak tamamlanmamış cümlelerin sonuna konur. (Üç Nokta)
7. soru: Kaba sayıldığı için veya başka bir sebepten dolayı açık yazılmak istenmeyen kelime veya bölümlerin yerine konur. (Üç Nokta)

8. soru: Alıntılarda başta, ortada ve sonda alınmayan kelime veya bölümlerin yerine konur. (Üç Nokta)
9. soru: Ünlem ve seslenmelerde anlatımı pekiştirmek için konur. (Üç Nokta)
10. soru: Karşılıklı konuşmalarda, yeterli olmayan, eksik bırakılan cevaplarda kullanılır. (Üç Nokta)
11. soru: Dizeler yan yana yazıldığında aralarına konur. (Eğik Çizgi)
12. soru: Adres yazarken apartman numarası ile daire numarası arasına ve şehir ile semt arasına konur. (Eğik Çizgi)
13. soru: Tarihlerin yazılışında gün, ay ve yılı gösteren sayıları birbirinden ayırmak için konur. (Eğik Çizgi)
14. soru: Ayraç içinde ayraç kullanılması gereken durumlarda yay ayraçtan önce köşeli ayraç kullanılır. (Köşeli Parantez)

Buna göre, uygulama için hazırlanan ölçeğin güvenirlik katsayısı aşağıda verilmiştir:

**Tablo 13:** *Mektup Yazma Ölçeğinin Cronbach's Alpha Güvenirlik Katsayısı*

Cronbach's Alpha	N of Items
,518	14

Tablodan anlaşıldığı üzere 14 sorudan oluşan ölçeğin güvenirliği normaldir (cronbach's alpha: ,518, N: 288) ve ölçekten çıkarılması gereken soru yoktur.

Deney ve kontrol gruplarına, noktalama işaretleri konusu anlatılmadan önce hazırlanan ölçekler (sınavlar) uygulanmıştır. Yapılan Bağımsız T-testine göre, grupların ön testlerine dair bulgular aşağıdaki gibidir:

**Tablo 14:** *Mektup Yazma Uygulamasında Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Bulgularının Karşılaştırılması*

Gruplar	N	Ortalama	Ss.	T	Df	P
Kontrol G.	72	25,083	2,281	-10,030	142	,000
Deney G.	72	29,513	2,974			

Deney ve kontrol gruplarının ön testlerinin karşılaştırılması için yapılan t-testi sonrasında her iki grubun ön testleri arasında deney grubunun lehine istatistiksel

açından anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ( $t(142)=-10,030$ ;  $p=,000$ ,  $p<0,05$ ). Ortalamalara bakıldığında; deney grubunun ortalamasının (ortalama: 29,513), kontrol grubunun ortalamasından (ortalama: 25,083) yüksek olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarına, noktalama işaretleri konusu, deney grubuna bilgisayar destekli materyal kullanılarak; kontrol grubuna materyal kullanılmadan anlatılmış ve aynı ölçekler (sınavlar) tekrar uygulanmıştır. Yapılan *Bağımsız T-testine* göre, grupların son testlerine dair bulgular aşağıdaki gibidir:

**Tablo 15:** *Mektup Yazma Uygulamasında Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Bulgularının Karşılaştırılması*

Gruplar	N	Ortalama	Ss.	T	Df	P
Kontrol G.	72	25,166	2,096	5,391	142	,000
Deney G.	72	23,347	1,951			

Deney ve kontrol gruplarının son testlerinin karşılaştırılması için yapılan t-testi sonrasında iki grubun son testleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür ( $t(142)=,5,391$ ;  $p=,000$ ,  $p<0,05$ ). Ortalamalara bakıldığında ise kontrol grubunun (ortalama: 25,166) lehine son testte anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Mektup yazma uygulamasında kontrol grubuna dair ön test-son test karşılaştırması için *Eşleştirilmiş T-testi* yapılmıştır. Bulgular aşağıdaki gibidir:

**Tablo 16:** *Mektup Yazma Uygulamasında Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Testlerinin Karşılaştırılması*

	N	Ortalama	Ss.	T	Df	P
Ön test	72	25,083	2,281	-,351	71	,726
Son test	72	25,166	2,096			

Kontrol grubunun ön test ve son testlerinin karşılaştırılması için yapılan t-testi sonrasında iki test sonuçları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür ( $t(71)=-,351$ ;  $p=,726$ ,  $p>0,05$ ).

Mektup yazma uygulamasında deney grubuna dair ön test-son test karşılaştırılması için *Eşleştirilmiş T-testi* yapılmıştır. Bulgular aşağıdaki gibidir:



	Doğru	0	0	2	2,8	0	0	2	2,8	4	1,4
	Boş	72	100	70	97,2	72	100	70	97,2	284	98,6
S11	Yanlış	0	0	1	1,4	0	0	1	1,4	2	,7
	Doğru	0	0	6	8,3	1	1,4	48	66,7	55	19,1
	Boş	72	100	65	90,3	71	98,6	23	31,9	231	80,2
S12	Yanlış	14	19,4	11	15,3	23	31,9	3	4,2	51	17,7
	Doğru	23	31,9	20	27,8	30	41,7	57	79,2	130	45,1
	Boş	35	48,6	41	56,9	19	26,4	12	16,7	107	37,2
S13	Yanlış	0	0	0	0	0	0	1	1,4	1	,3
	Doğru	0	0	11	15,3	3	4,2	46	63,9	60	20,8
	Boş	72	100	61	84,7	69	95,8	25	34,7	227	78,8
S14	Yanlış	5	6,9	2	2,8	4	5,6	3	4,2	14	4,9
	Doğru	3	4,2	0	0	1	1,4	14	19,4	18	6,3
	Boş	64	88,9	70	97,2	67	93,1	55	76,4	256	88,9

Tablo incelendiğinde, genel itibari ile bütün gruplarda toplamda en fazla doğru yapılan soru 12. soru (doğru cevap sayısı: 130) olmuştur. En az doğru yapılan soru ise 10. soru (doğru cevap sayısı: 4) olmuştur.

Deney grubunda, bazı sorularda n teste göre son testte bariz bir artış yaşanmıştır. En fazla artış 11. soruda yaşanmıştır. n testte bunu doğru yapan ğrenci 6 iken; son testte bu sayı 48'e çıkmıştır. 10. soruda ise hiç artış olmamıştır. Bu soruyu ön testte ve son testte doğru cevaplayan ğrenci sayısı 2'dir.

Deney ve kontrol gruplarına dair ön test ve son test bulgularının, cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan *T-testi* bulguları aşağıda verilmiştir:

**Tablo 19:** *Mektup Yazma Uygulamasında Deney ve Kontrol Gruplarının n Test ve Son Test Bulgularının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması*

Cinsiyet	N	Ortalama	Ss.	T	Df	P
Erkek	148	26,331	3,460	3,005	283,171	,003
Kız	140	25,192	2,959			

Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test bulgularının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan t-testi sonrasında, cinsiyetler açısından erkek öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir ( $t(283,171)=3,005$ ;  $p=,003$ ,  $p<0,05$ ). İki cinsiyetin ortalamalarına bakıldığında ise erkek öğrencilerin (26,331) ortalamaları, kız öğrencilerinkinden (25,192) daha yüksek olduğu gözlenmektedir.

Mektup yazma uygulamasında; deney-kontrol gruplarının, ön test-son testlerinin cinsiyet değişkenine ait bulgularını gösteren betimleyici istatistik sonuçları aşağıda verilmiştir:

**Tablo 20:** Mektup Yazma Uygulamasında Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Son Test Bulgularının Cinsiyete Göre Dağılımı

	Cinsiyet		Kontrol G. Ön test		Deney G. Ön test		Kontrol G. Son test		Deney G. Son test		Toplam	
			Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
S1	Erkek	Yanlış	0	0	0	0	1	2,4	0	0	1	,7
		Doğru	0	0	0	0	0	0	1	3,0	1	,7
		Boş	41	100	33	100	40	97,6	32	97,0	146	98,6
	Kız	Yanlış	1	3,2	1	2,6	0	0	0	,0	2	1,4
		Doğru	0	0	1	2,6	1	3,2	7	17,9	9	6,4
		Boş	30	96,8	37	94,9	30	96,8	32	82,1	129	92,1
S2	Erkek	Yanlış	14	34,1	2	6,1	13	31,7	1	3,0	30	20,3
		Doğru	12	29,3	6	18,2	11	26,8	22	66,7	51	34,5
		Boş	15	36,6	25	75,8	17	41,5	10	30,3	67	45,3
	Kız	Yanlış	15	48,4	16	41,0	6	19,4	1	2,6	38	27,1
		Doğru	10	32,3	15	38,5	16	51,6	35	89,7	76	54,3
		Boş	6	19,4	8	20,5	9	29,0	3	7,7	26	18,6
S3	Erkek	Yanlış	1	2,4	0	0	1	2,4	0	0	2	1,4
		Doğru	0	0	0	0	1	2,4	3	9,1	4	2,7
		Boş	40	97,6	33	100	39	95,1	30	90,9	142	95,9
	Kız	Yanlış	0	0	3	7,7	0	0	0	0	3	2,1
		Doğru	1	3,2	1	2,6	0	0	5	12,8	7	5,0
		Boş	30	96,8	35	89,7	31	100	34	87,2	130	92,9
S4	Erkek	Yanlış	3	7,3	0	0	0	0	0	0	3	2,0
		Doğru	0	0	0	0	0	0	1	3,0	1	,7
		Boş	38	92,7	33	100	41	100	32	97,0	144	97,3
	Kız	Yanlış	4	12,9	2	5,1	0	0	0	0	6	4,3
		Doğru	1	3,2	1	2,6	0	0	3	7,7	5	3,6
		Boş	26	83,9	36	92,3	31	100	36	92,3	129	92,1
S5	Erkek	Yanlış	6	14,6	2	6,1	4	9,8	0	0	12	8,1
		Doğru	0	0	1	3,0	1	2,4	11	33,3	13	8,8
		Boş	35	85,4	30	90,9	36	87,8	22	66,7	123	83,1
	Kız	Yanlış	7	22,6	17	43,6	9	29,0	0	0	33	23,6
		Doğru	0	0	3	7,7	0	0	11	28,2	14	10,0
		Boş	24	77,4	19	48,7	22	71,0	28	71,8	93	66,4
S6	Erkek	Yanlış	3	7,3	1	3,0	4	9,8	0	0	8	5,4
		Doğru	4	9,8	2	6,1	3	7,3	14	42,4	23	15,5
		Boş	34	82,9	30	90,9	34	82,9	19	57,6	117	79,1
	Kız	Yanlış	3	9,7	2	5,1	2	6,5	0	0	7	5,0
		Doğru	4	12,9	6	15,4	2	6,5	17	43,6	29	20,7
		Boş	24	77,4	31	79,5	27	87,1	22	56,4	104	74,3
S7	Erkek	Yanlış										
		Doğru	0	0	0	0	0	0	1	3,0	1	,7
		Boş	41	100	33	100	41	100	32	97,0	147	99,3
	Kız	Yanlış										
		Doğru	0	0	1	2,6	0	0	3	7,7	4	2,9
		Boş	31	100	38	97,4	31	100	36	92,3	136	97,1

S8	Erkek	Yanlış	0	0	0	0	0	0	6	18,2	6	4,1
		Doğru	41	100	33	100	41	100	27	81,8	142	95,9
	Kız	Yanlış	0	0	1	2,6	0	0	5	12,8	6	4,3
		Doğru	31	100	38	97,4	31	100	34	87,2	134	95,7
S9	Erkek	Yanlış	0	0	0	0	0	0	1	3,0	1	,7
		Doğru	41	100	33	100	41	100	32	97,0	147	99,3
	Kız	Yanlış	0	0	2	5,1	0	0	0	0	2	1,4
		Doğru	31	100	35	89,7	31	100	37	94,9	134	95,7
S10	Erkek	Yanlış	0	0	1	3,0	0	0	0	0	1	,7
		Doğru	41	100	32	97,0	41	100	33	100	147	99,3
	Kız	Yanlış	0	0	1	2,6	0	0	2	5,1	3	2,1
		Doğru	31	100	38	97,4	31	100	37	94,9	137	97,9
S11	Erkek	Yanlış	0	0	0	0	0	0	1	3,0	1	,7
		Doğru	0	0	0	0	1	2,4	21	63,6	22	14,9
	Kız	Boş	41	100	33	100	40	97,6	11	33,3	125	84,5
		Yanlış	0	0	1	2,6	0	0	0	0	1	,7
S12	Erkek	Doğru	0	0	6	15,4	0	0	27	69,2	33	23,6
		Boş	31	100	32	82,1	31	100	12	30,8	106	75,7
	Kız	Yanlış	8	19,5	0	0	18	43,9	1	3,0	27	18,2
		Doğru	9	22,0	8	24,2	9	22,0	26	78,8	52	35,1
S13	Erkek	Boş	24	58,5	25	75,8	14	34,1	6	18,2	69	46,6
		Yanlış	6	19,4	11	28,2	5	16,1	2	5,1	24	17,1
	Kız	Doğru	14	45,2	12	30,8	21	67,7	31	79,5	78	55,7
		Boş	11	35,5	16	41,0	5	16,1	6	15,4	38	27,1
S14	Erkek	Yanlış	0	0	6	18,2	0	0	22	66,7	28	18,9
		Doğru	41	100	27	81,8	41	100	11	33,3	120	81,1
	Kız	Boş	0	0	0	0	0	0	1	2,6	1	,7
		Yanlış	0	0	5	12,8	3	9,7	24	61,5	32	22,9
S14	Erkek	Doğru	31	100	34	87,2	28	90,3	14	35,9	107	76,4
		Boş	4	9,8	0	0	4	9,8	0	0	8	5,4
	Kız	Yanlış	0	0	0	0	0	0	4	12,1	4	2,7
		Doğru	37	90,2	33	100	37	90,2	29	87,9	136	91,9
S14	Erkek	Boş	1	3,2	2	5,1	0	0	3	7,7	6	4,3
		Yanlış	3	9,7	0	0	1	3,2	10	25,6	14	10,0
	Kız	Doğru	27	87,1	37	94,9	30	96,8	26	66,7	120	85,7
		Boş	4	9,8	0	0	4	9,8	0	0	8	5,4

Tabloya bakıldığında; 8. soru hariç bütün sorularda, kız öğrencilerin doğru cevap sayısı; erkek öğrencilerin doğru cevap sayısından fazladır. 8. soruda ise her iki cinsiyet de aynı sayıda doğru yapmıştır.

Deney grubundaki kız öğrencilerde en fazla artış 2. soruda olmuştur. Kız öğrencilerden ön testte bu soruya doğru cevap veren sayısı 15 iken, son testte bu sayı

76'ya çıkmış ve 61 sayılı bir artış yaşanmıştır. Deney grubundaki kız öğrencilerde en az artış ise 10. soruda olmuştur. Kız öğrencilerden bu soruya doğru cevap veren ön testte 1 kişi, son testte 2 kişi vardır.

Deney grubundaki erkek öğrencilerde en fazla artış 11. soruda gözlenmiştir. Erkek öğrencilerden, bu soruyu ön testte doğru cevaplayan hiç olmazken; son testte 21 kişi doğru cevaplamıştır. 10. soruda, ön testte deney grubundaki erkek öğrencilerden 1 kişi soruyu doğru cevaplar; son testte doğru cevaplayan kimse olmamıştır.

Bütün gruplarda toplamda; erkek (doğru cevap sayısı: 52) ve kız öğrencilerin (doğru cevap sayısı: 78) en çok doğru cevapladıkları soru 12. soru olmuştur. Her iki cinsiyetin de en az doğru cevapladıkları soru, 10. soru (kız öğrenci doğru cevap sayısı: 1; erkek öğrenci doğru cevap sayısı: 1) olmuştur. Ayrıca 1, 4, 7 ve 9. sorular da erkek öğrencilerin en az doğru cevapladıkları soru olmuştur.

Deney ve kontrol gruplarına dair ön test ve son test bulgularının, günlük kitap okuma süreleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan *Tek Yönlü Varyans Analizi Oneway ANOVA* testlerinin bulguları aşağıda verilmiştir:

**Tablo 21:** *Mektup Yazma Uygulamasında Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Bulgularının Günlük Kitap Okuma Sürelerine Göre Karşılaştırılması*

Günlük Kitap Okuma Süreleri	N	Ortalama	Ss.		Kareler ort.	df	Ort. karesi	F	P
15 dk ve altı	50	26,180	2,904	Gruplar arasında	38,035	3	12,678	1,187	,315
30 dk	103	25,339	2,991						
45 dk	63	25,746	3,105						
60 dk ve üstü	72	26,152	3,952	Gruplar içinde	3033,743	284	10,682		
<b>Toplam</b>	288	25,777	3,271		3071,778	287			

Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test bulgularının, günlük kitap okuma süreleri değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan varyans analizi sonrasında, günlük kitap okuma süreleri açısından anlamlı bir fark olmadığı gözlenmiştir ( $p = ,315$ ,  $p > 0,05$ ). Ortalamalara bakıldığında en yüksek ortalama günlük 15 dakika ve altında (ortalama: 26,180) kitap okuyan öğrencilerde gözlenirken; en az, 30 dakika (ortalama: 25,339) kitap okuyan öğrencilerde gözlenmiştir.

Mektup yazma uygulamasında; deney-kontrol gruplarının, ön test-son testlerinin günlük kitap okuma süreleri değişkenine ait bulgularını gösteren betimleyici istatistik sonuçları aşağıda verilmiştir:

**Tablo 22:** Mektup Yazma Uygulamasında Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Bulgularının Günlük Kitap Okuma Sürelerine Göre Dağılımı

Günlük Kitap Okuma Süresi		Kontrol G. Ön test		Deney G. Ön test		Kontrol G. Son test		Deney G. Son test		Toplam			
		Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%		
S1	15 dk - Yanlış	Doğru	0	0	0	0	0	0	2	11,1	2	4,0	
		Boş	7	100	18	100	7	100	16	88,9	48	96,0	
	30 dk Yanlış	Doğru	0	0	0	0	1	4,0	3	11,5	4	3,9	
		Boş	26	100	26	100	24	96,0	23	88,5	99	96,1	
	45 dk Yanlış	Doğru	0	0	1	7,1	0	0	3	21,4	4	6,3	
		Boş	17	100	13	92,9	17	94,4	11	78,6	58	92,1	
	60 dk + Yanlış	Doğru	1	4,5	1	7,1	0	0	0	0	2	2,8	
		Boş	21	95,5	13	92,9	22	100	14	100	70	97,2	
	S2	15 dk - Yanlış	Doğru	4	57,1	4	22,2	2	28,6	0	0	10	20,0
			Boş	1	14,3	3	16,7	0	0	16	88,9	20	40,0
		30 dk Yanlış	Doğru	2	28,6	11	61,1	5	71,4	2	11,1	20	40,0
			Boş	10	38,5	9	34,6	10	40,0	2	7,7	31	30,1
45 dk Yanlış		Doğru	8	30,8	8	30,8	8	32,0	18	69,2	42	40,8	
		Boş	8	30,8	9	34,6	7	28,0	6	23,1	30	29,1	
60 dk + Yanlış		Doğru	7	41,2	3	21,4	3	16,7	0	0	13	20,6	
		Boş	5	29,4	6	42,9	9	50,0	13	92,9	33	52,4	
60 dk + Yanlış		Doğru	5	29,4	5	35,7	6	33,3	1	7,1	17	27,0	
		Boş	8	36,4	2	14,3	4	18,2	0	0	14	19,4	
S3		15 dk - Yanlış	Doğru	8	36,4	4	28,6	10	45,5	10	71,4	32	44,4
			Boş	6	27,3	8	57,1	8	36,4	4	28,6	26	36,1
	30 dk Yanlış	Doğru	0	0	0	0	0	0	4	22,2	4	8,0	
		Boş	7	100	18	100	7	100	14	77,8	46	92,0	
	45 dk Yanlış	Doğru	1	3,8	3	11,5	1	4,0	0	0	5	4,9	
		Boş	0	0	0	0	0	0	1	3,8	1	1,0	
	60 dk + Yanlış	Doğru	25	96,2	23	88,5	24	96,0	25	96,2	97	4,2	
		Boş	1	5,9	0	0	0	0	2	14,3	3	4,8	
	60 dk + Yanlış	Doğru	16	94,1	14	100	18	100	12	85,7	60	95,2	
		Boş	0	0	1	7,1	1	4,5	1	7,1	3	4,2	
	S4	15 dk - Yanlış	Doğru	22	100	13	92,9	21	95,5	13	92,9	69	95,8
			Boş	1	14,3	1	5,6	0	0	0	0	2	4,0
30 dk Yanlış		Doğru	6	85,7	17	94,4	7	100	18	100	48	96,0	
		Boş	1	3,8	0	0	0	0	0	0	1	1,0	
60 dk + Yanlış		Doğru	1	3,8	1	3,8	0	0	1	3,8	3	2,9	
		Boş	24	92,3	25	96,2	25	100	25	96,2	99	96,1	

45 dk	Yanlış	2	11,8	1	7,1	0	0	0	0	3	4,8
	Doğru	0	0	0	0	0	0	2	14,3	2	3,2
	Boş	15	88,2	13	92,9	18	100	12	85,7	58	92,1
60 dk +	Yanlış	3	13,6	0	0	0	0	0	0	3	4,2
	Doğru	0	0	0	0	0	0	1	7,1	1	1,4
	Boş	19	86,4	14	100	22	100	13	92,9	68	94,4
S5 15 dk -	Yanlış	2	28,6	3	16,7	0	0	0	0		10,0
	Doğru	0	0	0	0	0	0	7	38,9	7	14,0
	Boş	5	71,4	15	83,3	7	100	11	61,1	38	76,0
30 dk	Yanlış	4	15,4	11	42,3	7	28,0	0	0	22	21,4
	Doğru	0	0	2	7,7	1	4,0	6	23,1	9	8,7
	Boş	22	84,6	13	50,0	17	68,0	20	76,9	72	69,9
45 dk	Yanlış	4	23,5	3	21,4	3	16,7	0	0	10	15,9
	Doğru	0	0	2	14,3	0	0	2	14,3	4	6,3
	Boş	13	76,5	9	64,3	15	83,3	12	85,7	49	77,8
60 dk +	Yanlış	3	13,6	2	14,3	3	13,6	0	0	8	11,1
	Doğru	0	0	0	0	0	0	7	50,0	7	9,7
	Boş	19	86,4	12	85,7	19	86,4	7	50,0	57	79,2
S6 15 dk -	Yanlış	0	0	1	5,6	0	0	0	0	1	2,0
	Doğru	1	14,3	0	0	1	14,3	9	50,0	11	22,0
	Boş	6	85,7	17	94,4	6	85,7	9	50,0	38	76,0
30 dk	Yanlış	1	3,8	1	3,8	2	8,0	0	0	4	3,9
	Doğru	3	11,5	5	19,2	2	8,0	11	42,3	21	20,4
	Boş	22	84,6	20	76,9	21	84,0	15	57,7	78	75,7
45 dk	Yanlış	3	17,6	1	7,1	2	11,1	0	0	6	9,5
	Doğru	2	11,8	2	14,3	2	11,1	5	35,7	11	17,5
	Boş	12	70,6	11	78,6	14	77,8	9	64,3	46	73,0
60 dk +	Yanlış	2	9,1	0	0	2	9,1	0	0	4	5,6
	Doğru	2	9,1	1	7,1	0	0	6	42,9	9	12,5
	Boş	18	81,8	13	92,9	20	90,9	8	57,1	59	81,9
S7 15 dk -	Yanlış										
	Doğru										
	Boş	7	100	18	100	7	100	18	100	50	100
30 dk	Yanlış										
	Doğru	0	0	1	3,8	0	0	1	3,8	2	1,9
	Boş	26	100	25	96,2	25	100	25	96,2	101	98,1
45 dk	Yanlış										
	Doğru	0	0	0	0	0	0	1	7,1	1	1,6
	Boş	17	100	14	100	18	100	13	92,9	62	
60 dk +	Yanlış										
	Doğru	0	0	0	0	0	0	2	14,3	2	2,8
	Boş	17	100	14	100	18	100	12	85,7	70	97,2
S8 15 dk -	Yanlış										
	Doğru										
	Boş	7	100	18	100	7	100	18	100	50	100
30 dk	Yanlış										
	Doğru	0	0	1	3,8	0	0	6	23,1	7	6,8
	Boş	26	100	25	96,2	25	100	20	76,9	96	93,2
45 dk	Yanlış										
	Doğru	0	0	0	0	0	0	3	21,4	3	4,8
	Boş	17	100	14	100	18	100	11	78,6	60	95,2
60 dk +	Yanlış										
	Doğru	0	0	0	0	0	0	2	14,3	2	2,8
	Boş	22	100	14	100	22	100	12	85,7	70	97,2

S9	15 dk -	Yanlış										
		Doğru										
	30 dk	Boş	7	100	18	100	7	100	18	100	50	100
		Yanlış	0	0	1	3,8	0	0	0	0	1	1,0
	45 dk	Doğru	0	0	1	3,8	0	0	2	7,7	3	2,9
		Boş	26	100	24	92,3	25	100	24	92,3	99	96,10
	60 dk +	Yanlış	0	0	1	7,1	0	0	0	0	1	1,6
		Doğru	0	0	1	7,1	0	0	0	0	1	1,614
		Boş	17	100	12	85,7	18	100	14	100	61	96,8
		Yanlış	0	0	0	0	0	0	1	7,1	1	1,4
		Doğru	0	0	0	0	0	0	1	7,1	1	1,4
		Boş	22	100	14	100	22	100	13	92,9	71	98,6
S10	15 dk -	Yanlış										
		Doğru										
	30 dk	Boş	7	100	18	100	7	100	18	100	50	100
		Yanlış	0	0	1	3,8	0	0	0	0	1	1,0
	45 dk	Doğru	0	0	1	3,8	0	0	0	0	1	1,0
		Boş	26	100	25	96,2	25	100	26	100	102	99,0
	60 dk +	Yanlış	0	0	0	0	0	0	1	7,1	1	1,6
		Doğru	0	0	0	0	0	0	1	7,1	1	1,6
		Boş	17	100	14	100	18	100	13	92,9	62	98,4
		Yanlış	0	0	1	7,1	0	0	1	7,1	2	2,8
		Doğru	0	0	1	7,1	0	0	1	7,1	2	2,8
		Boş	22	100	13	92,9	22	100	13	92,9	70	97,2
S11	15 dk -	Yanlış										
		Doğru										
	30 dk	Boş	7	100	17	94,4	7	100	7	38,9	38	76,0
		Yanlış	0	0	1	3,8	0	0	0	0	1	1,0
	45 dk	Doğru	0	0	3	11,5	1	4,0	21	80,8	25	24,3
		Boş	26	100	22	84,6	24	96,0	5	19,2	77	74,8
	60 dk +	Yanlış	0	0	2	14,3	0	0	8	57,1	10	15,9
		Doğru	0	0	2	14,3	0	0	8	57,1	10	15,9
		Boş	17	100	12	85,7	18	100	6	42,9	53	84,1
		Yanlış	0	0	0	0	0	0	1	7,1	1	1,4
		Doğru	0	0	0	0	0	0	8	57,1	8	11,1
		Boş	22	100	14	100	22	100	5	35,7	63	87,5
S12	15 dk -	Yanlış	0	0	5	27,8	4	57,1	0	0	9	18,0
		Doğru	2	28,6	3	16,7	1	14,3	14	77,8	20	40,0
	30 dk	Boş	5	71,4	10	55,6	2	28,6	4	22,2	21	42,0
		Yanlış	7	26,9	4	15,4	8	32,0	2	7,7	21	20,4
	45 dk	Doğru	7	26,9	8	30,8	9	36,0	20	76,9	44	42,7
		Boş	12	46,2	14	53,8	8	32,0	4	15,4	38	36,9
	60 dk +	Yanlış	3	17,6	2	14,3	4	22,2	0	0	9	14,3
		Doğru	5	29,4	7	50,0	9	50,0	11	78,6	32	50,8
		Boş	9	52,9	5	35,7	5	27,8	3	21,4	22	34,9
		Yanlış	4	18,2	0	0	7	31,8	1	7,1	12	16,7
		Doğru	9	40,9	2	14,3	11	50,0	12	85,7	34	47,2
		Boş	9	40,9	12	85,7	4	18,2	1	7,1	26	36,1
S13	15 dk -	Yanlış										
		Doğru										
	30 dk	Boş	7	100	15	83,3	7	100	12	66,7	41	82,0
		Yanlış										
		Doğru	0	0	6	23,1	1	4,0	20	76,9	27	26,2
		Boş	26	100	20	76,9	24	96,0	6	23,1	76	73,8

45 dk	Yanlış										
	Doğru	0	0	1	7,1	1	5,6	9	64,3	11	17,5
60 dk +	Boş	17	100	13	92,9	17	94,4	5	35,7	52	82,5
	Yanlış	0	0	0	0	0	0	1	7,1	1	1,4
	Doğru	0	0	1	7,1	1	4,5	11	78,6	13	18,1
	Boş	22	100	13	92,9	21	95,5	2	14,3	58	80,8
S14 15 dk –	Yanlış	1	14,3	0	0	1	14,3	0	0	2	4,0
	Doğru	0	0	0	0	0	0	2	11,1	2	4,0
30 dk	Boş	6	85,7	18	100	6	85,7	16	88,9	46	92,0
	Yanlış	2	7,7	2	7,7	1	4,0	1	3,8	6	5,8
	Doğru	1	3,8	0	0	1	4,0	3	11,5	5	4,9
	Boş	23	88,5	24	92,3	23	92,0	22	84,6	92	89,3
45 dk	Yanlış	0	0	0	0	0	0	1	7,1	1	1,6
	Doğru	1	5,9	0	0	0	0	7	50,0	8	12,7
60 dk +	Boş	16	94,1	14	100	18	100	6	42,9	54	85,7
	Yanlış	2	9,1	0	0	2	9,1	1	7,1	5	6,9
	Doğru	1	4,5	0	0	0	0	2	14,3	3	4,2
	Boş	19	86,4	14	100	20	90,9	11	78,6	64	88,9

Tabloya göre 10. soru; günlük 15 dakika ve altında doğru sayısı: 0), 30 dakika (doğru sayısı: 1) ve 45 dakika (doğru sayısı: 1) kitap okuyan öğrenciler tarafından en az doğru yapılan soru olmuştur.

Günlük 15 dakika ve altı kitap okuyan öğrencilerden 4, 7, 8 ve 9. soruları hiçbir öğrenci doğru cevaplamamıştır. Günlük 30 dakika kitap okuyan öğrencilerin 3. (doğru sayısı: 0); 45 dakika kitap okuyan öğrencilerin 9. (doğru sayısı: 1); 60 dakika kitap okuyan öğrencilerin de 1. (doğru sayısı: 0) sorusu en az doğru cevapladıkları sorular olmuştur.

Deney grubundaki öğrencilerin ön test-son test bulgularına bakıldığında, günlük kitap okuma süresi 15 dakika ve altı olan öğrencilerin son testlerinde, ön testlerine göre doğru sayılarında hiç artış gösteremedikleri soru 4, 7, 8, 9 ve 10. sorular olmuştur. Doğru sayısında en fazla artış gösterdikleri soru ise ön teste göre son testte 13 doğru sayısı artan 2. soru olmuştur.

Deney grubundaki günlük 30 dakika kitap okuyan öğrencilerde, 4, 7 ve 10. sorularda doğru sayılarında hiç artış gözlenmemiş ve bu sorular, bu gruptaki en az doğru artışı yaşanan sorular olmuştur. Bu grupta, en çok artış ise 11. soruda (artış sayısı:18) meydana gelmiştir.

Deney grubundaki günlük 45 dakika kitap okuyan öğrencilerde en az 5. ve 9. sorularda artış gözlenmiştir. 5. soruda ön teste göre, son testte hiç artış yaşanmazken; 9. soruda ise son testte doğru sayısında ön teste göre düşüş yaşanmıştır. Bu grupta en fazla artış ise 13. soruda (artış sayısı: 8) yaşanmıştır.

Deney grubundaki günlük 60 dakika ve üstü kitap okuyan öğrencilerde 1, 3 ve 10. sorularda hiç artış gözlenmemiştir. Bu grupta en fazla artış ise 12. (artış sayısı: 10) ve 13. (artış sayısı: 10) sorularda görülmüştür.

### **4.3. Noktalama İşaretleri Başarı Testi Uygulamasına Dair Bulgular**

Noktalama işaretleri başarı testinin amacı; öğrencilerin noktalama işaretleri (iki nokta, noktalı virgül, üç nokta, eğik çizgi, köşeli ayraç) konusunda bildiklerini; çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirme ve doğru/yanlış sorularında uygulayabilme düzeylerini belirlemektir. Uygulama, her iki gruba ön test-son test olacak şekilde iki kere uygulanmıştır.

Başarı testi uygulamasında kullanılan noktalama işaretleri ve işlevleri şunlardır:

1. soru: Eğik çizginin aşağıdaki işlevlerini ölçen çoktan seçmeli bir sorudur. Tarihlerin yazılışında gün, ay ve yılı gösteren sayıları birbirinden ayırmak için konur.  
Dizeler yan yana yazıldığında aralarına konur.  
Adres yazarken apartman numarası ile daire numarası ve şehir ile semt arasına konur.
2. soru: Noktalı virgölün aşağıdaki işlevlerini ölçen çoktan seçmeli bir sorudur. Ögeleri arasında virgül bulunan sıralı cümleleri birbirinden ayırmak için konur. Cümle içinde virgüllerle ayrılmış tür veya takımları birbirinden ayırmak için konur.
3. soru: Kendisiyle ilgili örnek verilecek cümlenin sonuna konur. (İki Nokta-Çoktan Seçmeli)
4. soru: Anlatım olarak tamamlanmamış cümlelerin sonuna konur. (Üç Nokta-Çoktan Seçmeli)
5. soru: Ayraç içinde ayraç kullanılması gereken durumlarda yay ayraçtan önce köşeli ayraç kullanılır. (Köşeli Parantez-Çoktan Seçmeli)

6. soru: Karşılıklı konuşmalarda, yeterli olmayan, eksik bırakılan cevaplarda kullanılır. (Üç Nokta-Çoktan Seçmeli)

7. soru: Cümle içinde virgüllerle ayrılmış tür veya takımları birbirinden ayırmak için konur. (Noktalı Virgül-Çoktan Seçmeli)

8. soru: Kaba sayıldığı için veya başka bir sebepten dolayı açık yazılmak istenmeyen kelime veya bölümlerin yerine konur. (Üç Nokta-Eşleştirme)

9. soru: Dil bilgisinde eklerin farklı biçimlerini göstermek için kullanılır. (Eğik Çizgi-Eşleştirme)

10. soru: Kendisiyle ilgili açıklama verilecek cümlenin sonuna konur. (İki Nokta-Eşleştirme)

11. soru: Ögeleri arasında virgül bulunan sıralı cümleleri birbirinden ayırmak için konur. (Noktalı Virgül-Eşleştirme)

12. soru: Karşılıklı konuşmalarda, konuşan kişiyi belirten sözlerden sonra konur. (İki Nokta-Doğru/Yanlış)

13. soru: Üç noktanın aşağıdaki işlevlerini ölçen doğru/yanlış sorusudur. Ünlem ve seslenmelerde anlatımı pekiştirmek için konur. Anlatım olarak tamamlanmamış cümlelerin sonuna konur.

14. soru: Tarihlerin yazılışında gün, ay ve yılı gösteren sayıları birbirinden ayırmak için konur. (Eğik Çizgi-Doğru/Yanlış)

15. soru: İki nokta ve eğik çizginin aşağıdaki işlevlerini ölçen doğru/yanlış sorusudur.

Matematikte bölme işareti olarak kullanılır.

16. soru: Ayraç içinde ayraç kullanılması gereken durumlarda yay ayraçtan önce köşeli ayraç kullanılır. (Köşeli Parantez-Boşluk doldurma)

17. soru: Kendisiyle ilgili örnek verilecek cümlenin sonuna konur. (İki Nokta-Boşluk Doldurma)

18. soru: Dizeler yan yana yazıldığında aralarına konur. (Eğik Çizgi-Boşluk Doldurma)

19. soru: Alıntılarda başta, ortada ve sonda alınmayan kelime veya bölümlerin yerine konur. (Üç Nokta-Boşluk Doldurma)

20. soru: Cümle içinde virgüllerle ayrılmış tür veya takımları birbirinden ayırmak için konur. (Noktalı Virgül-Boşluk Doldurma)

Buna göre, uygulama için hazırlanan ölçeğin güvenirlik katsayısı aşağıda verilmiştir:

**Tablo 23:** Noktalama İşaretleri Başarı Testi Ölçeğinin Cronbach's Alpha Güvenirlik Katsayısı

Cronbach's Alpha	N of Items
,880	20

Tablodan anlaşıldığı üzere 20 sorudan oluşan ölçeğin güvenirliği oldukça iyidir (cronbach's alpha: ,880, N: 288) ve ölçekten çıkarılması gereken soru yoktur.

Deney ve kontrol gruplarına, noktalama işaretleri konusu anlatılmadan önce hazırlanan ölçekler (sınavlar) uygulanmıştır. Yapılan *Bağımsız T-testine* göre, grupların ön testlerine dair bulgular aşağıdaki gibidir:

**Tablo 24:** Başarı Testi Uygulamasında Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Bulgularının Karşılaştırılması

Gruplar	N	Ortalama	Ss.	T	Df	P
Kontrol G.	72	6,152	3,244	-,584	142	,560
Deney G.	72	6,444	2,726			

Deney ve kontrol gruplarının ön testlerinin karşılaştırılması için yapılan t-testi sonrasında her iki grubun ön testleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ( $t(142) = -,584$ ;  $p = ,560$ ,  $p > 0,05$ ). İki grup birbirinden farklı özellikler göstermemiş ve homojen dağılmış olup ortalamaları birbirine yakındır.

Deney ve kontrol gruplarına, noktalama işaretleri konusu, deney grubuna bilgisayar destekli materyal kullanılarak; kontrol grubuna materyal kullanılmadan anlatılmış ve aynı ölçekler (sınavlar) tekrar uygulanmıştır. Yapılan *Bağımsız T-testine* göre, grupların son testlerine dair bulgular aşağıdaki gibidir:

**Tablo 25:** Başarı Testi Uygulamasında Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Bulgularının Karşılaştırılması

Gruplar	N	Ortalama	Ss.	T	Df	P
Kontrol G.	72	8,083	4,075	-13,223	137,077	,000
Deney G.	72	16,319	3,364			

Deney ve kontrol gruplarının son testlerinin karşılaştırılması için yapılan t-testi sonrasında iki grubun son testleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür ( $t(137,077)=-13,223$ ;  $p=,000$ ,  $p<0,05$ ). Ortalamalara bakıldığında ise deney grubunun (ortalama: 16,319) lehine son testte anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır.

Mektup yazma uygulamasında kontrol grubuna dair ön test-son test karşılaştırılması için *Eşleştirilmiş T-testi* yapılmıştır. Bulgular aşağıdaki gibidir:

**Tablo 26:** *Başarı Testi Uygulamasında Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Testlerinin Karşılaştırılması*

	<b>N</b>	<b>Ortalama</b>	<b>Ss.</b>	<b>T</b>	<b>Df</b>	<b>P</b>
Ön test	72	6,152	3,244	-3,696	71	,000
Son test	72	8,083	4,075			

Kontrol grubunun ön test ve son testlerinin karşılaştırılması için yapılan t-testi sonrasında iki test sonuçları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür ( $t(71)=-3,696$ ;  $p=,000$ ,  $p<0,05$ ). Son testin ortalaması (8,083), ön testin ortalamasından (6,152) yüksektir.

Başarı testi uygulamasında deney grubuna dair ön test-son test karşılaştırılması için *Eşleştirilmiş T-testi* yapılmıştır. Bulgular aşağıdaki gibidir:

**Tablo 27:** *Başarı Testi Uygulamasında Deney Grubunun Ön Test ve Son Testlerinin Karşılaştırılması*

	<b>N</b>	<b>Ortalama</b>	<b>Ss.</b>	<b>t</b>	<b>Df</b>	<b>P</b>
Ön test	72	6,444	2,726	-21,193	71	,000
Son test	72	16,319	3,364			

Deney grubunun ön test ve son testlerinin karşılaştırılması için yapılan t-testi sonrasında, iki test sonuçları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür ( $t(71)=-21,193$ ;  $p=,000$ ,  $p<0,05$ ). Ortalamalara bakıldığında da son testin ortalaması (16,319), ön testin ortalamasından (6,444) yüksektir.

Başarı testi uygulamasının; deney-kontrol gruplarının, ön test-son testlerine ait bulgularını gösteren betimleyici istatistik sonuçları aşağıda verilmiştir:

**Tablo 28:** Başarı Testi Uygulamasında Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Bulgularının Dağılımı

		Kontrol G.		Deney G.		Kontrol G.		Deney G.		Toplam	
		Ön test		Ön test		Son test		Son test			
		Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
S1	Yanlış	69	95,8	63	87,5	49	68,1	6	8,3	187	64,9
	Doğru	3	4,2	9	12,5	23	31,9	66	91,7	101	35,1
S2	Yanlış	60	83,3	43	59,7	64	88,9	18	25,0	185	64,2
	Doğru	12	16,7	29	40,3	8	11,1	54	75,0	103	35,8
S3	Yanlış	49	68,1	40	55,6	53	73,6	17	23,6	159	55,2
	Doğru	23	31,9	32	44,4	19	26,4	55	76,4	129	44,8
S4	Yanlış	31	43,1	32	44,4	38	52,8	13	18,1	114	39,6
	Doğru	41	56,9	40	55,6	34	47,2	59	81,9	174	60,4
S5	Yanlış	58	80,6	51	70,8	44	61,1	19	26,4	172	59,7
	Doğru	14	19,4	21	29,2	28	38,9	53	73,6	116	40,3
S6	Yanlış	41	56,9	43	59,7	44	61,1	5	6,9	133	46,2
	Doğru	31	43,1	29	40,3	28	38,9	67	93,1	155	53,8
S7	Yanlış	47	65,3	52	72,2	39	54,2	26	36,1	164	56,9
	Doğru	25	34,7	20	27,8	33	45,8	46	63,9	124	43,1
S8	Yanlış	62	72,2	53	73,6	50	69,4	6	8,3	161	55,9
	Doğru	20	27,8	19	26,4	22	30,6	66	91,7	127	44,1
S9	Yanlış	59	81,9	47	65,3	52	72,2	7	9,7	165	57,3
	Doğru	13	18,1	25	34,7	20	27,8	65	90,3	123	42,7
S10	Yanlış	56	77,8	52	72,2	49	68,1	7	9,7	164	56,9
	Doğru	16	22,2	20	27,8	23	31,9	65	90,3	124	43,1
S11	Yanlış	49	68,1	53	73,6	52	72,2	15	20,8	169	58,7
	Doğru	23	31,9	19	26,4	20	27,8	57	79,2	119	41,3
S12	Yanlış	20	27,8	29	40,3	16	22,2	10	13,9	75	26,0
	Doğru	52	72,2	43	59,7	56	77,8	62	86,1	213	74,0
S13	Yanlış	31	43,1	49	68,1	50	69,4	22	30,6	152	52,8
	Doğru	41	56,9	23	31,9	22	30,6	50	69,4	136	47,2
S14	Yanlış	39	54,2	22	30,6	21	29,2	3	4,2	85	29,5
	Doğru	33	45,8	50	69,4	51	70,8	69	95,8	203	70,5
S15	Yanlış	39	54,2	36	50,0	19	26,4	7	9,7	101	35,1
	Doğru	33	45,8	36	50,0	53	73,6	65	90,3	187	64,9
S16	Yanlış	58	80,6	53	73,6	45	65,2	9	12,5	165	57,3
	Doğru	14	19,4	19	26,4	27	37,5	63	87,5	123	42,7
S17	Yanlış	53	73,6	64	88,9	40	55,6	21	29,2	178	61,8
	Doğru	19	26,4	8	11,1	32	44,4	51	70,8	110	38,2
S18	Yanlış	64	88,9	66	91,7	40	55,6	5	6,9	175	60,8
	Doğru	8	11,1	6	8,3	32	44,4	67	93,1	113	39,2
S19	Yanlış	53	73,6	61	84,7	44	61,1	20	27,8	178	61,8
	Doğru	19	26,4	11	15,3	28	38,9	52	72,2	110	38,2
S20	Yanlış	69	95,8	67	93,1	49	68,1	29	40,3	214	74,3
	Doğru	3	4,2	5	6,9	23	31,9	43	59,7	74	25,7

Tablo incelendiğinde, genel itibari ile bütün gruplarda toplamda en fazla doğru yapılan sorular 12. (doğru cevap sayısı: 213) ve 19. (doğru cevap sayısı: 214) sorular olmuştur. En az doğru yapılan soru ise 20. soru (doğru cevap sayısı: 74) olmuştur.

Deney grubunda en fazla artış 18. soruda yaşanmıştır. Ön testte bunu doğru yapan öğrenci 6 iken son testte bu sayı 67'ye çıkmıştır. En az artış ise 4 ve 14. sorularda yaşanmıştır. 4. soru, iki noktanın işlevleriyle ilgili analiz etme gücünü ölçen çoktan seçmeli bir sorudur. Ön testte bunu doğru yapan öğrenci sayısı 40 iken, son testte 59 olmuş ve 19 sayılı bir artış gözlenmiştir. 14. soruda, ön testte bu soruya doğru cevap verenlerin sayısı 50 iken, son testte 69 olmuş ve 19 sayılı bir artış olmuştur.

Deney ve kontrol gruplarına dair ön test ve son test bulgularının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan *T-testi* bulguları aşağıda verilmiştir:

**Tablo 29:** Başarı Testi Uygulamasında Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Bulgularının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Cinsiyet	N	Ortalama	Ss.	T	Df	P
Erkek	147	8,680	5,287	-1,853	286	,065
Kız	141	9,844	6,366			

Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test bulgularının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan t-testi sonrasında, cinsiyetler açısından anlamlı bir fark olmadığı gözlenmiştir ( $t(286)=-1,853$ ;  $p=,065$ ,  $p>0,05$ ). İki cinsiyetin ortalamalarına bakıldığında ise kız öğrencilerin (9,844) ortalamaları, erkek öğrencilerinkinden (8,680) daha yüksektir.

Başarı testi uygulamasında; deney-kontrol gruplarının, ön test-son testlerinin cinsiyet değişkenine ait bulgularını gösteren betimleyici istatistik sonuçları aşağıda verilmiştir:

**Tablo 30:** Başarı Testi Uygulamasında Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Son Test Bulgularının Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	Kontrol G. Öntest		Deney G. Öntest		Kontrol G. Sontest		Deney G. Sontest		Toplam	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
S1 Erkek Yanlış Doğru	39	95,1	26	78,8	27	67,5	3	9,1	95	64,6
	2	4,9	7	21,2	13	32,5	30	90,9	52	35,4

	Kız	Yanlış	30	96,8	37	94,9	22	68,8	3	7,7	92	65,2
		Doğru	1	3,2	2	5,1	10	31,3	36	92,3	49	34,8
S2	Erkek	Yanlış	36	87,8	13	39,4	37	92,5	7	21,2	93	63,3
		Doğru	5	12,2	20	60,6	3	7,5	26	78,8	54	36,7
	Kız	Yanlış	24	77,4	30	76,9	27	84,4	11	28,2	92	65,2
		Doğru	7	22,6	9	23,1	5	15,6	28	71,8	49	34,8
S3	Erkek	Yanlış	28	68,3	15	45,5	30	75,0	6	18,2	79	53,7
		Doğru	13	31,7	18	54,5	10	25,0	27	81,8	68	46,3
	Kız	Yanlış	21	67,7	25	64,1	23	71,9	11	28,2	80	56,7
		Doğru	10	32,3	14	35,9	9	28,1	28	71,8	61	43,3
S4	Erkek	Yanlış	22	53,7	9	27,3	22	55,0	1	3,0	54	36,7
		Doğru	19	46,3	24	72,7	18	45,0	32	97,0	93	63,3
	Kız	Yanlış	9	29,0	23	59,0	16	50,0	12	30,8	60	42,6
		Doğru	22	71,0	16	41,0	16	50,0	27	69,2	81	57,4
S5	Erkek	Yanlış	33	80,5	25	75,8	26	65,0	9	27,3	93	63,3
		Doğru	8	19,5	8	24,2	14	35,0	24	72,7	54	36,7
	Kız	Yanlış	25	80,6	26	66,7	18	56,3	10	25,6	79	56,0
		Doğru	6	19,4	13	33,3	14	43,8	29	74,4	62	44,0
S6	Erkek	Yanlış	27	65,9	21	63,6	29	72,5	1	3,0	78	53,1
		Doğru	14	34,1	12	36,4	11	27,5	32	97,0	69	46,9
	Kız	Yanlış	14	45,2	22	56,4	15	46,9	4	10,3	55	39,0
		Doğru	17	54,8	17	43,6	17	53,1	35	89,7	86	61,0
S7	Erkek	Yanlış	27	65,9	23	69,7	20	50,0	9	27,3	79	53,7
		Doğru	14	34,1	10	30,3	20	50,0	24	72,7	68	46,3
	Kız	Yanlış	20	64,5	29	74,4	19	59,4	17	43,6	85	60,3
		Doğru	11	35,5	10	25,6	13	40,6	22	56,4	56	39,7
S8	Erkek	Yanlış	35	85,4	28	84,8	31	77,5	5	15,2	99	67,3
		Doğru	6	14,6	5	15,2	9	22,5	28	84,8	48	32,7
	Kız	Yanlış	17	54,8	25	64,1	19	59,4	1	2,6	62	44,0
		Doğru	14	45,2	14	35,9	13	40,6	38	97,4	79	56,0
S9	Erkek	Yanlış	35	85,4	23	69,7	31	77,5	6	18,2	95	64,6
		Doğru	6	14,6	10	30,3	9	22,5	27	81,8	52	35,4
	Kız	Yanlış	24	77,4	24	61,5	21	65,6	1	2,6	70	49,6
		Doğru	7	22,6	15	38,5	11	34,4	38	97,4	71	50,4
S10	Erkek	Yanlış	34	82,9	22	66,7	25	65,2	5	15,2	86	58,5
		Doğru	7	17,1	11	33,3	15	37,5	28	84,8	61	41,5
	Kız	Yanlış	22	71,0	30	36,9	24	75,0	2	5,1	78	55,3
		Doğru	9	29,0	9	23,1	8	25,0	37	94,9	63	44,7
S11	Erkek	Yanlış	31	75,6	23	69,7	29	72,5	14	42,4	97	66,0
		Doğru	10	24,4	10	30,3	11	27,5	19	57,6	50	34,0
	Kız	Yanlış	18	58,1	30	76,9	23	71,9	1	2,6	72	51,1
		Doğru	13	41,9	9	23,1	9	28,1	38	97,4	69	48,9
S12	Erkek	Yanlış	12	29,3	9	27,3	5	12,5	6	18,2	32	21,8
		Doğru	29	70,7	24	72,7	35	87,5	27	81,8	115	78,2
	Kız	Yanlış	8	25,8	20	51,3	11	34,4	4	10,3	43	30,5
		Doğru	23	74,2	19	48,7	21	65,6	35	89,7	98	69,5
S13	Erkek	Yanlış	18	43,9	23	69,7	28	70,0	12	36,4	81	55,1
		Doğru	23	56,1	10	30,3	12	30,0	21	63,6	66	44,9
	Kız	Yanlış	13	41,9	26	66,7	22	68,8	10	25,6	71	50,4
		Doğru	18	58,1	13	33,3	10	31,3	29	74,4	70	49,6
S14	Erkek	Yanlış	22	53,7	13	39,4	15	37,5	2	6,1	52	35,4
		Doğru	19	46,3	20	60,6	25	62,5	31	93,9	95	64,6
	Kız	Yanlış	17	54,8	9	23,1	6	18,8	1	2,6	33	23,4

	Doğru	14	45,2	30	76,9	26	81,3	38	97,4	108	76,6	
S15	Erkek	Yanlış	21	51,2	19	57,6	10	25,0	2	6,1	52	35,4
		Doğru	20	48,8	14	42,4	30	75,0	31	93,9	95	64,6
	Kız	Yanlış	18	58,1	17	43,6	9	28,1	5	12,8	49	34,8
		Doğru	13	41,9	22	56,4	23	71,9	34	87,2	92	65,2
S16	Erkek	Yanlış	34	82,9	22	66,7	27	67,5	4	12,1	87	59,2
		Doğru	7	17,1	11	33,3	13	32,5	29	87,9	60	40,8
	Kız	Yanlış	24	77,4	31	79,5	18	56,3	5	12,8	78	55,3
		Doğru	7	22,6	8	20,5	14	43,8	34	87,2	63	44,7
S17	Erkek	Yanlış	32	78,0	29	87,9	24	60,0	13	39,4	98	66,7
		Doğru	9	22,0	4	12,1	16	40,0	20	60,6	49	33,3
	Kız	Yanlış	21	67,7	35	89,7	16	50,0	8	20,5	80	56,7
		Doğru	10	32,3	4	10,3	16	50,0	31	79,5	61	43,3
S18	Erkek	Yanlış	39	95,1	30	90,9	27	67,5	4	12,1	100	68,0
		Doğru	2	4,9	3	9,1	13	32,5	29	87,9	47	32,0
	Kız	Yanlış	25	80,6	36	92,3	13	40,6	1	2,6	75	53,2
		Doğru	6	19,4	3	7,7	19	59,4	38	97,4	66	46,8
S19	Erkek	Yanlış	37	90,2	29	87,9	24	60,0	13	39,4	103	70,1
		Doğru	4	9,8	4	12,1	16	40,0	20	60,6	44	29,9
	Kız	Yanlış	16	51,6	32	82,1	20	62,5	7	17,9	75	53,2
		Doğru	15	48,4	7	17,9	12	37,5	32	82,1	66	46,8
S20	Erkek	Yanlış	40	97,6	30	90,9	28	70,0	13	39,4	111	75,5
		Doğru	1	2,4	3	9,1	12	30,0	20	60,6	36	24,5
	Kız	Yanlış	29	93,5	37	94,9	21	65,6	16	41,0	103	73,0
		Doğru	2	6,5	2	5,1	11	34,4	23	59,0	38	27,0

Tabloya bakıldığında; kız öğrencilerin doğru sayılarının, erkek öğrencilerinkinden daha fazla olduğu anlaşılmaktadır. 5, 6, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 16, 17, 18, 19 ve 20. sorularda kız öğrencilerin doğru sayıları; erkek öğrencilerinkinden fazla çıkmıştır. 1, 2, 3, 4, 7, 12 ve 15. sorularda ise erkek öğrencilerin doğru sayıları; kız öğrencilerinkinden fazla çıkmıştır.

Deney grubundaki kız öğrencilerde en fazla artış 1. ve 18. sorularda olmuştur. 1. soru, Kız öğrencilerden ön testte bu soruya doğru cevap veren sayısı 2 iken, son testte bu sayı 36'ya çıkmış ve 34 sayılık bir artış yaşanmıştır. Deney grubundaki kız öğrencilerde en az artış ise 14. soruda olmuştur. Bu soruya ön testte doğru cevap veren kız öğrenci sayısı 30 iken, son testte 38 olmuştur.

Deney grubundaki erkek öğrencilerde en fazla artış, kız öğrencilerde olduğu gibi 18. soruda gözlenmiştir. Erkek öğrencilerden, bu soruya ön testte doğru cevaplayan 3 kişi iken; son testte bu sayı, 29'a çıkmıştır. 12. soruda; deney grubundaki erkek öğrencilerde son testte, ön teste göre doğru sayısında 3 sayılık artış yaşanmıştır. Bu

soruyu erkek öğrencilerden, ön testte 24 kişi doğru yapmışken; son testte 27 kişi doğru yapmıştır.

Bütün gruplarda, erkek öğrencilerin en çok doğru cevapladıkları soru, 12. soru (doğru cevap sayısı: 115) olurken; kız öğrencilerin en çok doğru cevapladıkları soru, 14. soru (doğru cevap sayısı: 108) olmuştur. Her iki cinsiyetin de en az doğru cevapladıkları soru, 20. soru (kız öğrenci doğru cevap sayısı: 38; erkek öğrenci doğru cevap sayısı: 36) olmuştur.

Deney ve kontrol gruplarına dair ön test ve son test bulgularının günlük kitap okuma süreleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan *Tek Yönlü Varyans Analizi Oneway ANOVA* testlerinin bulguları aşağıda verilmiştir (gruplar homojen değildir):

**Tablo 31:** Başarı Testi Uygulamasında Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Bulgularının Günlük Kitap Okuma Sürelerine Göre Karşılaştırılması

Günlük Kitap Okuma Süreleri	N	Ortalama	Ss.		Kareler ort.	df	Ort. karesi	F	P
15 dk ve altı	51	10,470	6,146	Gruplar arasında	108,708	4	27,177	,949	,436
30 dk	102	9,078	4,976						
45 dk	62	9,274	5,477						
60 dk ve üstü	72	8,625	5,149	Gruplar içinde	8123,292	283	28,634		
<b>Toplam</b>	288	9,250	5,349		8212,000	287			

Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test bulgularının, günlük kitap okuma süreleri değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan varyans analizi sonrasında, günlük kitap okuma süreleri açısından anlamlı bir fark olmadığı gözlenmiştir ( $p = ,436$ ,  $p > 0,05$ ). Ortalamalara bakıldığında en yüksek ortalama günlük 15 dakika ve altında (ortalama: 10,470) kitap okuyan öğrencilerde gözlenirken; en az, 60 dakika ve üstü (ortalama: 8,625) kitap okuyan öğrencilerde gözlenmiştir.

Başarı testi uygulamasında; deney-kontrol gruplarının, ön test-son testlerinin günlük kitap okuma süreleri değişkenine ait bulgularını gösteren betimleyici istatistik sonuçları aşağıda verilmiştir:

**Tablo 32:** Başarı Testi Uygulamasında Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Bulgularının Günlük Kitap Okuma Sürelerine Göre Dağılımı

Günlük Kitap Okuma Süresi		Kontrol G. Öntest		Deney G. Öntest		Kontrol G. Sontest		Deney G. Sontest		Toplam	
		Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
S1 15 dk -	Yanlış	6	85,7	15	83,3	6	85,7	0	0	27	52,9
	Doğru	1	14,3	3	16,7	1	14,3	19	100	24	47,1
30 dk	Yanlış	24	92,3	22	88,0	19	73,1	4	16,0	69	67,6
	Doğru	2	7,7	3	12,0	7	26,9	21	84,0	33	32,4
45 dk	Yanlış	17	100	13	92,9	11	64,7	1	7,1	42	67,7
	Doğru	0	0	1	7,1	6	35,3	13	92,9	20	32,3
60 dk +	Yanlış	22	100	13	92,9	13	59,1	1	7,1	49	68,1
	Doğru	0	0	1	7,1	9	40,9	13	92,9	23	31,9
S2 15 dk -	Yanlış	5	71,4	9	50,0	5	71,4	2	10,5	21	41,2
	Doğru	2	28,6	9	50,0	2	28,6	17	89,5	30	58,8
30 dk	Yanlış	25	96,2	17	68,0	23	88,5	8	32,0	73	71,6
	Doğru	1	3,8	8	32,0	3	11,5	17	68,0	29	28,4
45 dk	Yanlış	14	82,4	12	85,7	16	94,1	4	28,6	46	74,2
	Doğru	3	17,6	2	14,3	1	5,9	10	71,4	16	25,8
60 dk +	Yanlış	16	72,7	5	35,7	20	90,9	4	28,6	45	62,5
	Doğru	6	27,3	9	64,3	2	9,1	10	71,4	27	37,5
S3 15 dk -	Yanlış	6	85,7	6	33,3	7	100	1	5,3	20	39,2
	Doğru	1	14,3	12	66,7	0	0	18	94,7	31	60,8
30 dk	Yanlış	17	65,4	14	56,0	17	65,4	8	32,0	56	54,9
	Doğru	9	34,6	11	44,0	9	34,6	17	68,0	46	45,1
45 dk	Yanlış	9	52,9	11	78,6	11	64,7	5	35,7	36	58,1
	Doğru	8	47,1	3	21,4	6	35,3	9	64,3	26	41,9
60 dk +	Yanlış	17	77,3	8	57,1	18	81,8	3	21,4	46	63,9
	Doğru	5	22,7	6	42,9	4	18,2	11	78,6	26	36,1
S4 15 dk -	Yanlış	3	42,9	4	22,2	5	71,4	5	26,3	17	33,3
	Doğru	4	57,1	14	77,8	2	28,6	14	73,7	34	66,7
30 dk	Yanlış	10	38,5	14	56,0	13	50,0	4	16,0	41	40,2
	Doğru	16	61,5	11	44,0	13	50,0	21	84,0	61	59,8
45 dk	Yanlış	8	47,1	9	64,3	7	41,2	2	14,3	26	41,9
	Doğru	9	52,9	5	35,7	10	58,8	12	85,7	36	58,1
60 dk +	Yanlış	10	45,5	5	35,7	13	59,1	2	14,3	30	41,7
	Doğru	12	54,5	9	64,3	9	40,9	12	85,7	42	58,3
S5 15 dk -	Yanlış	6	85,7	12	66,7	2	28,6	5	26,3	25	49,0
	Doğru	1	14,3	6	33,3	5	71,4	14	73,7	26	51,0
30 dk	Yanlış	20	76,9	16	64,0	17	65,4	6	24,0	59	57,8
	Doğru	6	23,1	9	36,0	9	34,6	19	76,0	43	42,2
45 dk	Yanlış	14	82,4	11	78,6	11	64,7	5	35,7	41	66,1
	Doğru	3	17,6	3	21,4	6	35,3	9	64,3	21	33,9
60 dk +	Yanlış	18	81,8	12	85,7	14	63,6	3	21,4	47	65,3
	Doğru	4	18,2	2	14,3	8	36,4	11	78,6	25	34,7
S6 15 dk -	Yanlış	4	57,1	14	77,8	4	57,1	3	15,8	25	49,0
	Doğru	3	42,9	4	22,2	3	42,9	16	84,2	26	51,0
30 dk	Yanlış	16	61,5	12	48,0	15	57,7	1	4,0	44	43,1
	Doğru	10	38,5	13	52,0	11	42,3	24	96,0	58	56,9
45 dk	Yanlış	7	41,2	9	64,3	11	64,7	1	7,1	28	45,2
	Doğru	10	58,8	5	35,7	6	35,3	13	92,9	34	54,8
60 dk +	Yanlış	14	63,6	8	57,1	14	63,6	0	0	36	50,0

	Doğru	8	36,4	6	42,9	8	36,4	14	100	36	50,0
S7 15 dk -	Yanlış	5	71,4	13	72,2	2	28,6	9	47,4	29	56,9
	Doğru	2	28,6	5	27,8	5	71,4	10	52,6	22	43,1
30 dk	Yanlış	15	57,7	17	68,0	13	50,0	10	40,0	55	53,9
	Doğru	11	42,3	8	32,0	13	50,0	15	60,0	47	46,1
45 dk	Yanlış	11	64,7	9	64,3	10	58,8	5	35,7	35	56,5
	Doğru	6	35,3	5	35,7	7	41,2	9	64,3	27	43,5
60 dk +	Yanlış	16	72,7	12	85,7	14	63,6	2	14,3	44	61,1
	Doğru	6	27,3	2	14,3	8	36,4	12	85,7	28	38,9
S8 15 dk -	Yanlış	5	71,4	13	72,2	6	85,7	1	5,3	25	49,0
	Doğru	2	28,6	5	27,8	1	14,3	18	94,7	26	51,0
30 dk	Yanlış	20	76,9	17	68,0	19	73,1	4	16,0	60	58,8
	Doğru	6	23,1	8	32,0	7	26,9	21	84,0	42	41,2
45 dk	Yanlış	14	82,4	11	78,6	11	64,7	0	0	36	58,1
	Doğru	3	17,6	3	21,4	6	35,3	14	100	26	41,9
60 dk +	Yanlış	13	59,1	11	78,6	14	63,6	1	7,1	39	54,2
	Doğru	9	40,9	3	21,4	8	36,4	13	92,9	33	45,8
S9 15 dk -	Yanlış	4	57,1	10	55,6	7	100	1	5,3	22	43,1
	Doğru	3	42,9	8	44,4	0	0	18	94,7	29	56,9
30 dk	Yanlış	23	88,5	17	68,0	20	76,9	3	12,0	63	61,8
	Doğru	3	11,5	8	32,0	6	23,1	22	88,0	39	38,2
45 dk	Yanlış	14	82,4	10	71,4	9	52,9	0	0	33	53,2
	Doğru	3	17,6	4	28,6	8	47,1	14	100	29	46,8
60 dk +	Yanlış	18	81,8	9	64,3	16	72,7	3	21,4	46	63,9
	Doğru	4	18,2	5	35,7	6	27,3	11	78,6	26	36,1
S10 15 dk -	Yanlış	7	100	14	77,8	7	100	1	5,3	29	56,9
	Doğru	0	0	4	22,2	0	0	18	94,7	22	43,1
30 dk	Yanlış	21	80,8	18	72,0	18	69,2	2	8,0	59	57,8
	Doğru	5	19,2	7	28,0	8	30,8	23	92,0	43	42,2
45 dk	Yanlış	12	70,6	9	64,3	9	52,9	1	7,1	31	50,0
	Doğru	5	29,4	5	35,7	8	47,1	13	92,9	31	50,0
60 dk +	Yanlış	16	72,7	10	71,4	15	68,2	3	21,4	44	61,1
	Doğru	6	27,3	4	28,6	7	31,8	11	78,6	28	38,9
S11 15 dk -	Yanlış	5	71,4	12	66,7	7	100	4	21,1	28	54,9
	Doğru	2	28,6	6	33,3	0	0	15	78,9	23	45,1
30 dk	Yanlış	16	61,5	20	80,0	20	76,9	6	24,0	62	60,8
	Doğru	10	38,5	5	20,0	6	23,1	19	76,0	40	39,2
45 dk	Yanlış	12	70,6	9	64,3	11	64,7	0	0	32	51,6
	Doğru	5	29,4	5	35,7	6	35,3	14	100	30	48,4
60 dk +	Yanlış	16	72,7	11	78,6	14	63,6	5	35,7	46	63,9
	Doğru	6	27,3	3	21,4	8	36,4	9	64,3	26	36,1
S12 15 dk -	Yanlış	2	28,6	8	44,4	2	28,6	3	15,8	15	29,4
	Doğru	5	71,4	10	55,6	5	71,4	16	84,2	36	70,6
30 dk	Yanlış	7	26,9	11	44,0	7	26,9	6	24,0	31	30,4
	Doğru	19	73,1	14	56,0	19	73,1	19	76,0	71	69,6
45 dk	Yanlış	5	29,4	4	28,6	2	11,8	1	7,1	12	19,4
	Doğru	12	70,6	10	71,4	15	88,2	13	92,9	50	80,6
60 dk +	Yanlış	6	27,3	6	42,9	5	22,7	0	0	17	23,6
	Doğru	16	72,7	8	57,1	17	77,3	14	100	55	76,4
S13 15 dk -	Yanlış	5	71,4	13	72,2	6	85,7	4	21,1	28	54,9
	Doğru	2	28,6	5	27,8	1	14,3	15	78,9	23	45,1
30 dk	Yanlış	9	34,6	18	72,0	15	57,7	9	36,0	51	50,0
	Doğru	17	65,4	7	28,0	11	42,3	16	64,0	51	50,0
45 dk	Yanlış	7	41,2	8	57,1	12	70,6	3	21,4	30	48,4

60 dk +	Doğru	10	58,8	6	42,9	5	29,4	11	78,6	32	51,6
	Yanlış	10	45,5	10	71,4	17	77,3	6	42,9	43	59,7
	Doğru	12	54,5	4	28,6	5	22,7	8	57,1	29	40,3
S14 15 dk -	Yanlış	3	42,9	6	33,3	3	42,9	1	5,3	13	25,5
	Doğru	4	57,1	12	66,7	4	57,1	18	94,7	38	74,5
30 dk	Yanlış	13	50,0	6	24,0	7	26,9	2	8,0	28	27,5
	Doğru	13	50,0	19	76,0	19	73,1	23	92,0	74	72,5
45 dk	Yanlış	9	52,9	5	35,7	5	29,4	0	0	19	30,6
	Doğru	8	47,1	9	64,3	12	70,6	14	100	43	69,4
60 dk +	Yanlış	14	63,6	5	35,7	6	27,3	0	0	25	34,7
	Doğru	8	36,4	9	64,3	16	72,7	14	100	47	65,3
S15 15 dk -	Yanlış	4	57,1	9	50,0	2	28,6	2	10,5	17	33,3
	Doğru	3	42,9	9	50,0	5	71,4	17	89,5	34	66,7
30 dk	Yanlış	11	42,3	13	52,0	8	30,8	2	8,0	34	33,3
	Doğru	15	57,7	12	48,0	18	69,2	23	92,0	68	66,7
45 dk	Yanlış	12	70,6	5	35,7	3	17,6	1	7,1	21	33,9
	Doğru	5	29,4	9	64,3	14	82,4	13	92,9	41	66,1
60 dk +	Yanlış	12	54,5	8	57,1	6	27,3	2	14,3	28	38,9
	Doğru	10	45,5	6	42,9	16	72,7	12	85,7	44	61,1
S16 15 dk -	Yanlış	6	85,7	11	61,1	6	85,7	1	5,3	24	47,1
	Doğru	1	14,3	7	38,9	1	14,3	18	94,7	27	52,9
30 dk	Yanlış	21	80,8	19	76,0	18	69,2	4	16,0	62	60,8
	Doğru	5	19,2	6	24,0	8	30,8	21	84,0	40	39,2
45 dk	Yanlış	14	82,4	12	85,7	10	58,8	2	14,3	38	61,3
	Doğru	3	17,6	2	14,3	7	41,2	12	85,7	24	38,7
60 dk +	Yanlış	17	77,3	10	71,4	11	50,0	2	14,3	40	55,6
	Doğru	5	22,7	4	28,6	11	50,0	12	85,7	32	44,4
S17 15 dk -	Yanlış	5	71,4	17	94,4	6	85,7	1	5,3	29	56,9
	Doğru	2	28,6	1	5,6	1	14,3	18	94,7	22	43,1
30 dk	Yanlış	20	23,1	22	88,0	16	61,5	9	36,0	67	65,7
	Doğru	6	23,1	3	12,0	10	38,5	16	64,0	35	34,3
45 dk	Yanlış	11	64,7	12	85,7	7	41,2	6	42,9	36	58,1
	Doğru	6	35,3	2	14,3	10	58,8	8	57,1	26	41,9
60 dk +	Yanlış	17	77,3	12	85,7	11	50,0	5	35,7	45	62,5
	Doğru	5	22,7	2	14,3	11	50,0	9	64,3	27	37,5
S18 15 dk -	Yanlış	5	71,4	16	88,9	6	85,7	1	5,3	28	54,9
	Doğru	2	28,6	2	11,1	1	14,3	18	94,7	23	45,1
30 dk	Yanlış	24	92,3	22	88,0	12	46,2	2	8,0	60	58,8
	Doğru	2	7,7	3	12,0	14	53,8	23	92,0	42	41,2
45 dk	Yanlış	14	82,4	14	100	8	47,1	1	7,1	37	59,7
	Doğru	3	17,6	0	0	9	52,9	13	92,9	25	40,3
60 dk +	Yanlış	21	95,5	13	92,9	14	63,6	1	7,1	49	68,1
	Doğru	1	4,5	1	7,1	8	36,4	13	92,9	23	31,9
	Yanlış	5	71,4	15	83,3	7	100	1	5,3	28	54,9
	Doğru	2	28,6	3	16,7	0	0	18	94,7	23	45,1
	Yanlış	20	76,9	20	80,0	15	57,7	11	44,0	66	64,7
	Doğru	6	23,1	5	20,0	11	42,3	14	56,0	36	35,3
	Yanlış	14	82,4	12	85,7	9	52,9	4	28,6	39	62,9
	Doğru	3	17,6	2	14,3	8	47,1	10	71,4	23	37,1
	Yanlış	14	63,6	13	92,9	13	59,1	4	28,6	44	61,1
	Doğru	8	36,4	1	7,1	9	40,9	10	71,4	28	38,9
S20 15 dk -	Yanlış	7	100	16	88,9	7	100	6	31,6	36	70,6
	Doğru	0	0	2	11,1	0	0	13	68,4	15	29,4
30 dk	Yanlış	23	88,5	22	88,0	17	65,4	12	48,0	74	72,5

45 dk	Doğru	3	11,5	3	12,0	9	34,6	13	52,0	28	27,5
	Yanlış	17	100	14	100	10	58,8	6	42,9	47	75,8
60 dk +	Doğru	0	0	0	0	7	41,2	8	57,1	15	24,2
	Yanlış	22	100	14	100	15	68,2	5	35,7	56	77,8
	Doğru	0	0	0	0	7	31,8	9	64,3	16	22,2

Tabloya göre, günlük 15 dakika ve altı (doğru sayısı: 38) ve 30 dakika (doğru sayısı: 74) kitap okuyan öğrencilerin en fazla doğru yaptıkları soru 14. soru olmuştur. 45 dakika (doğru sayısı: 50) ve 60 dakika ve üstü (doğru sayısı: 55) kitap okuyanların ise en fazla doğru yaptıkları soru 12. soru olmuştur. Bütün gruplarda en az doğru yapılan soru ise 20. soru olmuştur.

Deney grubundaki öğrencilerin ön test-son test bulgularına bakıldığında, günlük kitap okuma süresi 15 dakika ve altı olan öğrencilerin son testlerinde, n testlerine göre doğru sayılarında en az artış gösterdikleri soru 4. soru olmuştur. Bu soruda, ön test ve son test arasında hiç artış yaşanmamıştır. Doğru sayısında en fazla artış gösterdikleri soru ise n teste göre son testte 17 doğru sayısı artan 7. soru olmuştur.

Deney grubundaki günlük 30 dakika kitap okuyan öğrencilerde, 14. soruda doğru sayısında 4 sayılık bir artış gözlenmiş ve bu soru, bu gruptaki en az doğru artışı yaşanan soru olmuştur. Bu grupta, en çok artış ise 18. soruda (artış sayısı:17) meydana gelmiştir.

Deney grubundaki günlük 45 dakika kitap okuyan öğrencilerde en az 7. soruda artış gözlenmiştir. Bu soruda n teste göre son testte 4 doğru sayısı artış yaşanmıştır.

Deney grubundaki günlük 60 dakika ve üstü kitap okuyan öğrencilerde en az artış, n teste göre son testte bir doğru sayısı artışla 2. soruda gözlenmiştir. Bu soru; noktalı virgln işlevleriyle ilgili, öğrencinin analiz etme gücünü harekete geçiren bir sorudur. Bu grupta en fazla artış ise 18. soruda (artış sayısı: 12) yaşanmıştır.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### 5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bilgisayar destekli noktalama işaretleri materyallerinin ortaokul 5. sınıf noktalama işaretleri kazanımlarına etkisini belirlemek amacıyla, nicel araştırma niteliği taşıyan ve iki grup (deney-kontrol) karşılaştırmasına dayandığı için deneysel nitelikli desenlerden “ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen” kullanılan bu araştırmanın verileri, analiz edilmiş ve bulguları yorumlanmıştır.

Gerek noktalama işaretleri, gerekse bilgisayar destekli materyal kullanma konularında daha önceden yapılmış; çalışmamız öncesinde ve sırasında da yararlanıp hakkında bilgi verdiğimiz çalışmalarla, çalışmamızın benzerlik ve farklılıkları incelenmiştir.

Buna göre, araştırmamızın sonuçları ve benzer çalışmalarla benzerlik ve farklılıkları bakımından karşılaştırılması aşağıda verilmiştir:

#### 5.1.1. Noktalama İşaretleri Kaldırılmış Metni Yazdırma Uygulamasına Dair Sonuçlar ve Tartışmalar:

- Uygulamaya başlamadan önce deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön testlerin karşılaştırılması için yapılan *Bağımsız T-testi* yapılmıştır. Yapılan teste göre, her iki grubun ön testleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ( $t(142)=,718$ ;  $p=,474$ ,  $p>0,05$ ). İki grubun ortalamalarına bakıldığında, ortalamaların birbirine yakın olduğu görülmektedir (kontrol grubunun ortalaması: 1,944, deney grubunun ortalaması: 1,680). Yani, uygulama öncesinde her iki grup da birbirinden farklı özellikler göstermemiştir.

- Deney ve kontrol gruplarına noktalama işaretleri konusu, deney grubuna bilgisayar destekli materyal kullanılarak; kontrol grubuna materyal kullanılmadan anlatılmış ve aynı ölçekler tekrar uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının son testlerinin karşılaştırılması için *Bağımsız T-testi* yapılmıştır. Yapılan teste göre, iki grubun son testleri arasında istatistiksel açıdan deney grubunun lehine anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür ( $t(127,827)=-7,497$ ;  $p=,000$ ,  $p<0,05$ ). Son testlerde deney grubunun ortalaması (6,861), kontrol

grubunun ortalamasından (2,444) yüksek çıkmıştır. Bilgisayar destekli noktalama işaretleri materyali; yazdırma uygulamasında, deney grubundaki öğrencilerin noktalama işaretleri kazanımlarını olumlu yönde etkileyerek ortalamalarının, ön teste göre bariz bir şekilde yükselmesini sağlamıştır. Kontrol grubunda aynı konunun anlatımında izlenen yöntem ise deney grubundaki kadar etkili olmamıştır.

- Yazdırma uygulamasında kontrol grubunda izlenen yöntemin sonuçlarını belirlemek amacıyla *Eşleştirilmiş T-testi* ile ön test-son test karşılaştırılması yapılmıştır. Sonuçta iki test sonuçları arasında, istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür ( $t(71)=-1,445$ ;  $p=,153$ ,  $p>0,05$ ). Yazdırma uygulaması için kontrol grubunda izlenen yöntem, ön test ve son test bakımından bir farklılık meydana getirmemiş fakat ortalamayı son testte (2,444) ön teste (1,944) göre arttırmıştır.

- Yazdırma uygulamasında deney grubunda izlenen yöntemin sonuçlarını belirlemek amacıyla *Eşleştirilmiş T-testi* ile ön test-son test karşılaştırılması yapılmıştır. Sonuçta iki test sonuçları arasında, istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür ( $t(71)=-9,568$ ;  $p=,000$ ,  $p<0,05$ ). Yazdırma uygulaması için deney grubunda bilgisayar destekli noktalama işareti materyali, ön test ve son test bakımından bir farklılık meydana getirmiş ve ortalamalara bakıldığında da son testin ortalamasında (6,861), ön testin ortalamasına (1,680) göre gözle görülür bir artma meydana gelmiştir.

- Noktalamasız metni yazdırma uygulamasının deney-kontrol gruplarının ön test-son testlerine ait bulguları gösteren betimleyici istatistik sonuçlarına bakıldığında; öğrenciler en fazla iki noktanın, *kendisiyle ilgili açıklama yapılacak cümlenin sonuna konur* işleviyle ilgili olan 20. soruyu (doğru sayısı: 143) yapmışlardır. Metinde bu işlevle ilgili birkaç tane soru vardır. Diğerlerine oranla bu sorunun daha çok doğru yapılması, işarete dair ipucunun olmasıdır. Bu sorudaki "... ekledi:..." ifadesi, iki noktanın kullanımı için öğrencilerde ipucu oluşturmuş ve buna bağlı olarak da doğru cevap sayısı fazla olmuştur. En az doğru yapılan soru ise 14. soru (doğru sayısı: 2) olmuştur. Bu soru da iki noktanın kendisiyle ilgili örnek verilecek cümlenin sonuna konur

işleviyle ilgili olmasına ve iki noktanın kullanımı için ipucu vermesine (... açıklayayım:...) karşın bu soru, en az doğru yapılan sorudur. Deney grubunda, en fazla artış 21. soruda yaşanmıştır. Bu soruda, (metinde) dizeler yan yana yazılmış olup öğrencilerden bu dizelerin arasına eğik çizgi getirmeleri beklenmiştir. Ön testte bunu doğru yapan öğrenci 7 iken son testte bu sayı 56'ya çıkmış ve 49 öğrenci bu konudaki yanlışını düzeltmiştir. En az artış ise 12. soruda yaşanmıştır. Bu soru, iki noktanın; karşılıklı konuşmalarda konuşan kişiyi belirten sözlerden sonra konur işleviyle ilgilidir. Bu soruyu, ön testte 1 kişi doğru yapmışken; son testte 2 kişi doğru yapmış dolayısıyla 1 kişilik bir artış yaşanmıştır. Metinde aslında 6 yerde iki noktanın bu işlevine yer verilmiştir. Diğer yerlerde bu oran bu kadar az değilken, bu yerde oranın az olması dikkat çekmiştir. Diğer yerlerdeki konuşan kişiler alt alta konuşma çizgisi gelecek şekilde verilmiş olup burada bu durum söz konusu değildir. 12. soruda konuşan kişinin cümlelerin sonunda verilmesi bu duruma sebep olabilir.

- Yazdırma uygulamasının deney ve kontrol gruplarına dair ön test ve son test bulgularının, cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan T-testi sonrasında, cinsiyetler açısından anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir ( $t(286)=-2,297$ ;  $p=,022$ ,  $p<0,05$ ). İki cinsiyetin ortalamalarına bakıldığında ise uygulamanın genelinde, kız öğrencilerin (3,739), erkek öğrencilere (2,766) göre noktalama işaretlerinin ele alınan işlevlerinde daha başarılı oldukları söylenebilir.

Araştırmada kullanılan yazdırma uygulamasına benzer; bazı harfleri yanlış yazılmış, noktalama işareti kullanılmamış tamamı küçük harflerden oluşan metni; ilkökul 4. sınıf öğrencilerine dağıtarak yanlış yazılan kelimelerin doğrusunu yazmalarını, uygun yerlerde uygun noktalama işaretlerini kullanmalarını isteyen Çetin (2013), bu araştırmasında, cinsiyetler açısından bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin noktalama işaretlerini doğru kullanma düzeylerini, noktalama işaretlerini doğru kullanma düzeylerinin cinsiyetler arasında ve Türkçe dersi notları ile anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek isteyen Kaya (2016), noktalama işaretleri kullanılmayan metinle yazdırma uygulaması yapmıştır. Uygulama sonucunda, kız öğrencilerin noktalama işaretlerini doğru

kullanmada daha başarılı olduklarını ve öğrencilerin Türkçe dersi notları ile noktalama işaretlerini doğru kullanım düzeyleri arasında pozitif bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

- Noktalamasız metni yazdırma uygulamasında, deney-kontrol gruplarının, ön test-son testlerinin cinsiyet değişkenine ait bulgularını gösteren betimleyici istatistik sonuçlarına bakıldığında; ön testlere ait sonuçlarda, son testlere oranla yanlış sayısının daha fazla olduğu hatta çoğu soruda hiç doğru olmadığı görülmektedir. Son testlere bakıldığında, özellikle deney grubunda doğru sayılarında artış yaşandığı görülmektedir. Tablodan kız öğrencilerin doğru sayılarının, erkek öğrencilerinkinden daha fazla olduğu anlaşılmaktadır. 3, 4, 5, 6, 8, 9, 11, 13, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22 sorularda kız öğrencilerin doğru sayıları; erkek öğrencilerinkinden fazla çıkmıştır. 7, 10, 12. sorularda ise erkek öğrencilerin doğru sayıları kız öğrencilerinkinden fazla çıkmışken, 1, 2, 14, 16. sorularda ise doğru sayıları eşittir. Deney grubundaki kız öğrencilerde en fazla artış 13. ve 21. sorularda olmuştur. 13. soru, *iki noktanın; karşılıklı konuşmalarda konuşan kişiyi belirten sözlerden sonra konur işleviyle* ilgilidir. Kız öğrencilerden ön testte bu soruya hiç doğru cevap veren olmazken, son testte 23 öğrenci doğru cevaplamıştır. 21. soruda *yan yana yazılmış dizeler arasına eğik çizgi getirilmelidir*. Bu soruda hem erkek hem de kız öğrencilerde gözle görülür bir artış yaşanmıştır. Her iki cinsiyet için de eğik çizginin bu işlevi, diğer noktalama işareti ve işlevlerine göre daha iyi anlaşılmıştır. 12. soruda, deney grubundaki erkek öğrencilerde son testte hiç artış yaşanmazken; kız öğrencilerde doğru sayısı bir artmıştır. İki noktanın; *karşılıklı konuşmalarda konuşmacıyı belirten sözden sonra konur işlevi*, her iki cinsiyetteki öğrenciler tarafından anlaşılmadığı görülmektedir. Fakat yukarıda da değinildiği gibi bu işlev, metinde tek bir yerde kullanılmamış olup diğerlerindeki başarı oranı bu kadar düşük değildir. 14. soru iki noktanın kendisiyle ilgili açıklama verilecek cümlelerin sonuna konur işleviyle ilgilidir. Bu soruda da her iki cinsiyette doğru sayısı 1 artmıştır. Ayrıca öğeleri arasına virgül bulunan sıralı cümleleri birbirinden ayırmak için noktalı virgül kullanılır işleviyle ilgili olan 3. soru ve kendisiyle ilgili örnek verilecek cümlelerin sonuna iki nokta konur işleviyle ilgili olan 7. soruda erkek öğrenciler tarafından hiç artış yaşanmamıştır. Bütün

gruplarda; her iki cinsiyetin en çok doğru yaptığı soru 20. soruyken, en az doğru yaptıkları soru 14. soru olmuştur.

- Yazdırma uygulamasının deney ve kontrol gruplarına dair ön test ve son test bulgularının, günlük kitap okuma süreleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Oneway ANOVA testlerinin sonuçlarına göre, günlük kitap okuma süreleri açısından anlamlı bir fark olmadığı gözlenmiştir ( $p= ,803$ ,  $p>0,05$ ). Yani yazdırma uygulamasında, belirlenen noktalama işaretleri ve işlevlerinin öğrenilmesinde günlük kitap okuma süreleri bakımından farklılık yaşanmamıştır. Fakat ortalamalara bakıldığında en yüksek ortalama günlük 60 dakika ve üstünde (ortalama: 3,569) kitap okuyan öğrencilerde gözlenirken; en az, 30 dakika (ortalama: 3,019) kitap okuyan öğrencilerde gözlenmiştir.

- Noktalamasız metni yazdırma uygulamasında, deney-kontrol gruplarının, ön test-son testlerinin günlük kitap okuma süreleri değişkenine ait bulgularını gösteren betimleyici istatistik sonuçlarına göre; günlük 15 dakika ve altı (doğru sayısı: 25), 30 dakika (doğru sayısı: 60) ve 45 dakika (doğru sayısı: 25) kitap okuyan öğrencilerin en fazla doğru yaptıkları soru; iki noktanın ipucu vererek kullanıldığı, *kendisiyle ilgili açıklama verilecek cümlelerin sonuna konur* işlevinin yer aldığı 20. soru olmuştur. Günlük 60 dakika ve üstü (doğru sayısı: 35) kitap okuyan öğrencilerin ise en fazla doğru yaptıkları soru, *tür ve takımları birbirinden ayırmak için kullanılan noktalı virgülün* yer aldığı 8. soru olmuştur. *Kendisiyle ilgili açıklama verilecek cümlelerin sonuna konur* işleviyle ilgili olan 14. soru; günlük 15 dakika ve altı (doğru sayısı: 0), 45 dakika (doru sayısı: 0) ve 60 dakika ve üstü (doğru sayısı: 1) kitap okuyan öğrencilerin en az doğru yaptıkları soru olmuştur. 30 dakika (doğru sayısı: 0) kitap okuyan öğrencilerin ise en az doğru yaptıkları soru iki noktayla ilgili olan 12. soru olmuştur. Ayrıca 15 dakika ve altı kitap okuyan öğrenciler, *üç noktanın; alıntılarda başta, ortada ve sonda alınmayan kelime veya bölümlerin yerine kullanılır* işleviyle ilgili olan 1. soruya hiç doğru cevap verememişlerdir. Deney grubundaki öğrencilerin ön test-son test bulgularının sonuçlarına bakıldığında, günlük kitap okuma süresi 15 dakika ve altı olan öğrencilerin son testinde ön teste göre doğru sayılarında en az artış gösterdikleri soru 1, 14, ve 17. soru olmuştur. Ön test ve son test arasında

bu soruda hiç doğru artışı yaşanmamıştır. Doğru sayısında en fazla artış gösterdikleri soru ise ön teste göre son testte 13 doğru sayısı artan 21. soru olmuştur. Günlük 30 dakika kitap okuyan öğrencilerde, 12. ve 14. soruların doğru sayılarında hiç artış yokken, en çok artış 21. soruda meydana gelmiştir. Günlük 45 dakika kitap okuyan öğrencilerde, 4, 12 ve 14. soruların doğru sayılarında hiç artış yokken, en çok artış 21. soruda meydana gelmiştir. Günlük 60 dakika ve üstü kitap okuyan öğrencilerde, 7 ve 12. soruların doğru sayılarında hiç artış yokken, en çok artış 13 ve 20. sorularda meydana gelmiştir. Deney grubundaki bütün grupların ön testlerine göre son testlerinde hiç doğru artışı sağlayamadıkları sorular 12 ve 14. sorular olmuştur. Bu iki soru da iki nokta ile ilgilidir.

#### **5.1.2. Noktalama İşaretlerini Kullanarak Mektup Yazma Uygulamasına Dair Sonuçlar ve Tartışmalar:**

- Uygulamaya başlamadan önce deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön testlerin karşılaştırılması için yapılan *Bağımsız T-testi* yapılmıştır. Yapılan teste göre, her iki grubun ön testleri arasında deney grubunun lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ( $t(142)=-10,030$ ;  $p=,000$ ,  $p<0,05$ ). İki grubun ortalamalarına bakıldığında, deney grubunun ortalamasının (29,513), kontrol grubunun ortalamasından (25,083) yüksek olduğu görülmektedir. Yani, uygulama öncesinde her iki grup, birbirinden farklı özellikler göstermiştir.

- Deney ve kontrol gruplarına noktalama işaretleri konusu, deney grubuna bilgisayar destekli materyal kullanılarak; kontrol grubuna materyal kullanılmadan anlatılmış ve aynı ölçekler tekrar uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının son testlerinin karşılaştırılması için *Bağımsız T-testi* yapılmıştır. Yapılan teste göre, iki grubun son testleri arasında istatistiksel açıdan kontrol grubunun lehine anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür ( $t(142)=,5,391$ ;  $p=,000$ ,  $p<0,05$ ). Son testlerde kontrol grubunun ortalaması (25,166), deney grubunun ortalamasından (23,347) yüksek çıkmıştır. Noktalama işaretleri konusunun anlatımında deney grubunda bilgisayar destekli materyal kullanma; mektup yazma uygulaması için, deney grubundaki öğrencilerin son testlerinde ön testlerine göre anlamlı bir fark meydana getirmemiştir.

- Mektup yazma uygulamasında kontrol grubunda izlenen yöntemin sonuçlarını belirlemek amacıyla *Eşleştirilmiş T-Testi* ile ön test-son test karşılaştırılması yapılmıştır. Sonuçta iki test sonuçları arasında, istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür ( $t(71)=-,351$ ;  $p=,726$ ,  $p>0,05$ ). Mektup yazma uygulaması için kontrol grubunda izlenen yöntem, ön test ve son test bakımından bir farklılık meydana getirmemiştir. Ortalamalarına bakıldığında ise son testte (ortalama: 25,166), ön teste (ortalama: 25,083) göre çok az bir artış görülmektedir. Noktalama işaretleri konusunda, belirlenen işaret ve işlevleri anlatmada, kontrol grubunda izlenen yöntemin noktalama işaretleri kazanımlarına etkisi yok denecek kadar az olmuştur.

- Mektup yazma uygulamasında deney grubunda izlenen yöntemin sonuçlarını belirlemek amacıyla *Eşleştirilmiş T-Testi* ile ön test-son test karşılaştırılması yapılmıştır. Sonuçta iki test sonuçları arasında, istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür ( $t(71)=,14,779$ ;  $p=,000$ ,  $p<0,05$ ). Mektup yazma uygulaması için, deney grubunda bilgisayar destekli noktalama işareti materyali, ön test ve son test bakımından bir farklılık meydana getirmiş fakat ortalama, son testte (ortalama: 23,347); ön teste (ortalama: 29,513) göre azalmıştır. Bunun sebepleri arasında motivasyon gibi öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin etkileri sayılabilir.

- Mektup yazma uygulamasının, deney-kontrol gruplarının ön test-son testlerine ait bulgularını gösteren betimleyici istatistik sonuçlarına bakıldığında; özellikle ön testlere ait bulgularda her iki grupta da boş sayılarının doğru ve yanlış sayılarından daha fazla olduğu görülmektedir. Son testler incelendiğinde, her iki grupta da doğru sayılarında artış gözlenmektedir. Genel itibari ile bütün gruplarda toplamda en fazla doğru yapılan soru; üç noktanın, *adres yazarken apartman numarası ile daire numarası arasına ve şehir ile semt arasına konur* işleviyle ilgili olan 12. soru ( doğru cevap sayısı: 130) olmuştur. En az doğru yapılan soru ise üç noktanın; *karşılıklı konuşmalarda yeterli olmayan, eksik bırakılan cevaplarda kullanılır* işleviyle ilgili olan 10. soru (doğru cevap sayısı: 4) olmuştur. Deney grubunda en fazla artış 11. soruda yaşanmıştır. Bu soru, eğik çizginin, *dizeler yan yana yazıldığında aralarına konur* işleviyle ilgili sorusudur.

Ön testte bunu doğru yapan öğrenci 6 iken; son testte bu sayı 48'e çıkmış ve 42 öğrenci bu konudaki yanlışı düzeltmiştir. Üç noktanın; *karşılıklı konuşmalarda yeterli olmayan, eksik bırakılan cevaplarda kullanılır* işleviyle ilgili olan 10. soruda ise hiç artış olmamıştır. Bu soruyu ön testte ve son testte doğru cevaplayan öğrenci sayısı 2'dir.

- Mektup yazma uygulamasının deney ve kontrol gruplarına dair ön test ve son test bulgularının, cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan T-testi sonrasında, cinsiyetler açısından erkek öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir ( $t(283,171)=3,005$ ;  $p=,003$ ,  $p<0,05$ ). İki cinsiyetin ortalamalarına bakıldığında ise uygulamanın genelinde, erkek öğrencilerin (26,331), kız öğrencilere (25,192) göre noktalama işaretlerinin ele alınan işlevlerinde daha başarılı oldukları söylenebilir.

Araştırmada kullanılan mektup yazma uygulamasına benzer; "Kendinizi Tanıtınız" konulu yazılı anlatım çalışması yaptırarak 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım yanıışlarını Türkçe programı çerçevesinde belirlemek isteyen Avcı (2006), cinsiyete göre farklılık olan on bir davranışın hepsinde kızların daha başarılı olduğu, yirmi davranışta cinsiyete göre fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

- Mektup yazma uygulamasında, deney-kontrol gruplarının, ön test-son testlerinin cinsiyet değişkenine ait bulgularını gösteren betimleyici istatistik sonuçlarına bakıldığında; ön testlere ait sonuçlarda son testlere oranla yanlışı sayısı daha fazladır. Son testlere bakıldığında doğru sayılarında artış yaşandığını görüyoruz. 8. soru hariç bütün sorularda, kız öğrencilerin doğru cevap sayısı; erkek öğrencilerin doğru cevap sayısından fazladır. 8. soruda ise her iki cinsiyet de aynı sayıda doğru yapmıştır. Deney grubundaki kız öğrencilerde en fazla artış, iki noktanın; *kendisiyle ilgili açıklama verilecek cümlelerin sonuna konur* işleviyle ilgili olan 2. soruda olmuştur. Kız öğrencilerden ön testte bu soruya doğru cevap veren sayısı 15 iken, son testte bu sayı 76'ya çıkmış ve 61 sayılıklı bir artış yaşanmıştır. Deney grubundaki kız öğrencilerde en az artış ise üç noktanın; *karşılıklı konuşmalarda yeterli olmayan, eksik bırakılan cevaplarda kullanılır* işleviyle ilgili olan 10. soruda olmuştur. Kız öğrencilerden bu soruya doğru cevap veren ön testte 1 kişi, son testte 2 kişi vardır. Deney grubundaki

erkek öğrencilerde en fazla artış; eğik çizginin, *dizeler yan yana yazıldığında aralarına konur* işleviyle ilgili olan 11. soruda gözlenmiştir. Erkek öğrencilerden, bu soruyu ön testte doğru cevaplayan hiç olmazken; son testte 21 kişi doğru cevaplamıştır. 10. soruda, ön testte deney grubundaki erkek öğrencilerden 1 kişi soruyu doğru cevaplar; son testte doğru cevaplayan kimse olmamıştır. Bütün gruplarda toplamda; erkek (doğru cevap sayısı: 52) ve kız öğrencilerin (doğru cevap sayısı: 78) en çok doğru cevapladıkları soru, *adres yazarken apartman numarası ile daire numarası arasına ve semt ile şehir arasına konur* işleviyle ilgili olan 12. soru olmuştur. Her iki cinsiyetin de en az doğru cevapladıkları soru, 10. soru (kız öğrenci doğru cevap sayısı: 1; erkek öğrenci doğru cevap sayısı: 1) olmuştur. Üç noktanın; *karşılıklı konuşmalarda yeterli olmayan, eksik bırakılan cevaplarda kullanılır* işleviyle ilgili olan bu soru, her iki cinsiyet için de en az anlaşılan soru olduğu gözlenmektedir. Ayrıca 1, 4, 7 ve 9. sorular da erkek öğrencilerin en az doğru cevapladıkları soru olmuştur.

- Mektup yazma uygulamasının deney ve kontrol gruplarına dair ön test ve son test bulgularının, günlük kitap okuma süreleri değişkenine göre farklılaşım farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Oneway ANOVA testlerinin sonuçlarına göre, günlük kitap okuma süreleri açısından anlamlı bir fark olmadığı gözlenmiştir ( $p = ,315$ ,  $p > 0,05$ ). Mektup yazma uygulamasında, belirlenen noktalama işaretleri ve işlevlerinin öğrenilmesinde günlük kitap okuma süreleri bakımından farklılık yaşanmamıştır. Fakat ortalamalara bakıldığında en yüksek ortalama günlük 15 dakika ve altında (ortalama: 26,180) kitap okuyan öğrencilerde gözlenirken; en az, 30 dakika (ortalama: 25,339) kitap okuyan öğrencilerde gözlenmiştir. Buradan, diğerlerine göre günlük daha fazla saat kitap okuyan öğrencilerin bu özelliklerinin, noktalama işaretlerinin belirlenen işlevlerinin öğrenilmesinde etkili olmadığı sonucu anlaşılmaktadır.

- Mektup yazma uygulamasında, deney-kontrol gruplarının, ön test-son testlerinin günlük kitap okuma süreleri değişkenine ait bulgularını gösteren betimleyici istatistik sonuçlarına göre; üç noktanın, *karşılıklı konuşmalarda yeterli olmayan, eksik bırakılan cevaplarda kullanılır* işleviyle ilgili olan 10.

soru; günlük 15 dakika ve altında doğru sayısı: 0), 30 dakika (doğru sayısı: 1) ve 45 dakika (doğru sayısı: 1) kitap okuyan öğrenciler tarafından en az doğru yapılan soru olmuştur. Günlük 15 dakika ve altı kitap okuyan öğrencilerden 4, 7, 8 ve 9. soruları hiçbir öğrenci doğru cevaplamamıştır. Günlük 30 dakika kitap okuyan öğrencilerin 3. (doğru sayısı: 0); 45 dakika kitap okuyan öğrencilerin 9. (doğru sayısı: 1); 60 dakika kitap okuyan öğrencilerin de 1. (doğru sayısı: 0) sorusu en az doğru cevapladıkları sorular olmuştur. Deney grubundaki öğrencilerin ön test-son test bulgularına bakıldığında, günlük kitap okuma süresi 15 dakika ve altı olan öğrencilerin son testlerinde, ön testlerine göre doğru sayılarında hiç artış gösteremedikleri soru 4, 7, 8, 9 ve 10. sorular olmuştur. Doğru sayısında en fazla artış gösterdikleri soru ise ön teste göre son testte 13 doğru sayısı artan, iki noktanın; *kendisiyle ilgili açıklama verilecek cümlenin sonuna konur* işleviyle ilgili olan 2. soru olmuştur. Deney grubundaki günlük 30 dakika kitap okuyan öğrencilerde, 4, 7 ve 10. sorularda doğru sayılarında hiç artış gözlenmemiş ve bu sorular, bu gruptaki en az doğru artışı yaşanan sorular olmuştur. Bu grupta, en çok artış ise eğik çizginin, *yan yana yazılan dizeler arasında kullanılır* işleviyle ilgili olan 11. soruda (artış sayısı:18) meydana gelmiştir. Deney grubundaki günlük 45 dakika kitap okuyan öğrencilerde en az 5. ve 9. sorularda artış gözlenmiştir. 5. soruda ön teste göre, son testte hiç artış yaşanmazken; 9. soruda ise son testte doğru sayısında ön teste göre düşüş yaşanmıştır. Ön teste göre düşüş yaşanan bu soru, üç noktanın; *ünlem ve seslenmelerde anlatımı pekiştirmek için konur* işleviyle ilgili olan bir sorudur. Bu grupta en fazla artış ise eğik çizginin, *tarihlerin yazılışında gün ay ve yılı gösteren sayıları birbirinden ayırmak için konur* işleviyle ilgili bir soru olan 13. soruda (artış sayısı: 8) yaşanmıştır. Deney grubundaki günlük 60 dakika ve üstü kitap okuyan öğrencilerde 1, 3 ve 10. sorularda hiç artış gözlenmemiştir. Bu grupta en fazla artış ise eğik çizginin işlevleriyle ilgili olan 12. (artış sayısı: 10) ve 13. (artış sayısı: 10) sorularda görülmüştür.

### 5.1.3. Noktalama İşaretleri Başarı Testi Uygulamasına Dair Sonuçlar ve Tartışmalar:

- Uygulamaya başlamadan önce deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön testlerin karşılaştırılması için yapılan *Bağımsız T-testi* yapılmıştır. Yapılan teste göre, her iki grubun ön testleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ( $t(142) = -0,584$ ;  $p = 0,560$ ,  $p > 0,05$ ) İki grup birbirinden farklı özellikler göstermemiş olup, ortalamalarının da birbirine yakın olduğu görülmektedir (deney grubu: 6,444; kontrol grubu: 6,152).

- Deney ve kontrol gruplarına noktalama işaretleri konusu, deney grubuna bilgisayar destekli materyal kullanılarak; kontrol grubuna materyal kullanılmadan anlatılmış ve aynı ölçeklerin tekrar uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının son testlerinin karşılaştırılması için *Bağımsız T-testi* yapılmıştır. Yapılan teste göre, iki grubun son testleri arasında istatistiksel açıdan deney grubunun lehine anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür ( $t(137,077) = -13,223$ ;  $p = 0,000$ ,  $p < 0,05$ ). Son testlerde deney grubunun ortalaması (16,319) kontrol grubunun ortalamasından (8,083) yüksek çıkmıştır. Noktalama işaretleri konusunun anlatımında deney grubunda bilgisayar destekli materyal kullanma; başarı testi uygulaması için, deney grubundaki öğrencilerin son testlerinde ön testlerine göre anlamlı bir fark meydana getirmiştir. Yani bilgisayar destekli materyal; başarı testi uygulamasında, deney grubundaki öğrencilerin noktalama işaretleri kazanımlarını olumlu yönde etkileyerek ortalamalarının artmasını sağlamıştır.

- Başarı testi uygulamasında kontrol grubunda izlenen yöntemin sonuçlarını belirlemek amacıyla *Eşleştirilmiş T-Testi* ile ön test-son test karşılaştırılması yapılmıştır. Sonuçta iki test sonuçları arasında, istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür ( $t(71) = -3,696$ ;  $p = 0,000$ ,  $p < 0,05$ ). Başarı testi uygulaması için kontrol grubunda izlenen yöntem, ön test ve son test bakımından bir farklılık meydana getirmiş ve son test ortalamalarında bir artma olmuştur. Ortalamalarına bakıldığında, son testte (ortalama: 6,152); ön teste (ortalama: 8,083) göre bir artış görülmektedir. Noktalama işaretleri konusunda, belirlenen işaret ve işlevleri anlatmada, kontrol grubunda izlenen yöntemin noktalama işaretleri kazanımlarına az da olsa etki etmiştir.

- Başarı testi uygulamasında deney grubunda izlenen yöntemin sonuçlarını belirlemek amacıyla *Eşleştirilmiş T-Testi* ile ön test-son test karşılaştırılması yapılmıştır. Sonuçta iki test sonuçları arasında, istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür ( $t(71)=-21,193$ ;  $p=,000$ ,  $p<0,05$ ). Başarı testi uygulaması için, deney grubunda bilgisayar destekli noktalama işareti materyali, ön test ve son test arasında anlamlı bir farklılık meydana getirmiş; ortalamayı ise son testte (ortalama: 16,319); ön teste (ortalama: 6,444) göre arttırmıştır.

- Başarı testi uygulamasının, deney-kontrol gruplarının ön test-son testlerine ait bulgularını gösteren betimleyici istatistik sonuçlarına bakıldığında; özellikle ön testlere ait bulgularda her iki grupta da yanlış sayıları doğrularından fazladır. Son testler incelendiğinde, her iki grupta da soruların büyük çoğunluğunda doğru cevap sayılarında bir artış gözlenmektedir. Genel itibarı ile bütün gruplarda toplamda en fazla doğru yapılan sorular 12. (doğru cevap sayısı: 213) ve 14. (doğru cevap sayısı: 214) sorular olmuştur. 12. Soru, iki noktanın; *karşılıklı konuşmalarda konuşan kişiyi belirten sözlerden sonra konur* işleviyle ilgili olan bir bilgi ve doğru/yanlış sorusudur. 19. soru ise üç noktanın; *alıntılarda başta, ortada ve sonda alınmayan kelime veya bölümlerin yerine konur* işleviyle ilgili bilgi ve boşluk doldurma sorusudur. En az doğru yapılan soru ise 20. soru (doğru cevap sayısı: 74) olmuştur. Bu soru da noktalı virgülün; *virgüllerle ayrılmış tür ve takımları ayırmak için kullanılır* işleviyle ilgili uygulama ve boşluk doldurma sorusudur. Deney grubunda en fazla artış 18. soruda yaşanmıştır. Eğik çizginin, *dizeler yan yana yazıldığında aralarına konur* işleviyle ilgili bilgi ve boşluk doldurma sorusudur. Ön testte bunu doğru yapan öğrenci 6 iken son testte bu sayı 67'ye çıkmış ve 61 öğrenci bu konudaki yanlışı düzeltmiştir. En az artış ise 4 ve 14. sorularda yaşanmıştır. 4. soru, iki noktanın işlevleriyle ilgili analiz etme gücünü ölçen çoktan seçmeli bir sorudur. Ön testte bunu doğru yapan öğrenci sayısı 40 iken, son testte 59 olmuş ve 19 sayılılık bir artış gözlenmiştir. 14. soru ise eğik çizginin, *tarihlerin yazımı* işleviyle ilgili olan bilgi ve doğru/yanlış sorusudur. Ön testte bu soruya doğru cevap verenlerin sayısı 50 iken, son testte 69 olmuş ve 19 sayılılık bir artış olmuştur.

- Başarı testi uygulamasının deney ve kontrol gruplarına dair ön test ve son test bulgularının, cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan T-testi sonrasında, anlamlı bir fark olmadığı gözlenmiştir ( $t(286)=-1,853$ ;  $p=,065$ ,  $p>0,05$ ). İki cinsiyetin ortalamalarına bakıldığında ise erkek öğrencilerin ortalamasının (8,680), kız öğrencilerin ortalamasından (9,844) biraz daha düşük olduğu söylenebilir.

- Başarı testi uygulamasında, deney-kontrol gruplarının, ön test-son testlerinin cinsiyet değişkenine ait bulgularını gösteren betimleyici istatistik sonuçlarına bakıldığında; ön testlere ait sonuçlarda son testlere oranla yanlış sayısı daha fazladır. Son testlere bakıldığında, doğru sayılarında özellikle deney grubunda daha fazla olmak üzere artış yaşandığını görüyoruz. Kız öğrencilerin doğru sayılarının, erkek öğrencilerinkinden daha fazladır. 5, 6, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 16, 17, 18, 19 ve 20. sorularda kız öğrencilerin doğru sayıları; erkek öğrencilerinkinden fazla çıkmıştır. 1, 2, 3, 4, 7, 12 ve 15. sorularda ise erkek öğrencilerin doğru sayıları; kız öğrencilerinkinden fazla çıkmıştır. Deney grubundaki kız öğrencilerde en fazla artış 1. ve 18. sorularda olmuştur. 1. soru, *eğik çizginin* işlevleriyle ilgili olan, öğrencinin analiz etme gücünü ölçen çoktan seçmeli bir sorudur. Kız öğrencilerden ön testte bu soruya doğru cevap veren sayısı 2 iken, son testte bu sayı 36'ya çıkmış ve 34 sayılılık bir artış yaşanmıştır. 18. soru; *eğik çizginin, yan yana yazılmış dizeler arasına konur* işleviyle ilgili bilgi ve boşluk doldurma sorusudur. Deney grubundaki kız öğrencilerde en az artış ise 14. soruda olmuştur. *Eğik çizginin tarihlerin yazımı* işleviyle ilgili olan, bilgi ve doğru/yanlış sorusuna; ön testte doğru cevap veren kız öğrenci sayısı 30 iken, son testte 38 olmuştur. Deney grubundaki erkek öğrencilerde en fazla artış, kız öğrencilerde olduğu gibi 18. soruda gözlenmiştir. Erkek öğrencilerden, bu soruya ön testte doğru cevaplayan 3 kişi iken; son testte bu sayı, 29'a çıkmıştır. 12. soruda; deney grubundaki erkek öğrencilerde son testte, ön teste göre doğru sayısında 3 sayılılık artış yaşanmıştır. Bu soruyu erkek öğrencilerden, ön testte 24 kişi doğru yapmışken; son testte 27 kişi doğru yapmıştır. Bütün gruplarda, erkek öğrencilerin en çok doğru cevapladıkları soru, 12. soru (doğru cevap sayısı: 115) olurken; kız öğrencilerin en çok doğru cevapladıkları soru, 14. soru (doğru cevap sayısı: 108) olmuştur. Her iki cinsiyetin de en az doğru cevapladıkları

soru, 20. soru (kız öğrenci doğru cevap sayısı: 38; erkek öğrenci doğru cevap sayısı: 36) olmuştur. Noktalı virgölün; *virgüllerle ayrılmış tür ve takımların arasına konur* işleviyle ilgili olan uygulama ve boşluk doldurma sorusu, her iki cinsiyet için de en az anlaşılan soru olmuştur.

- Başarı testi uygulamasının deney ve kontrol gruplarına dair ön test ve son test bulgularının, günlük kitap okuma süreleri değişkenine göre farklılaşım farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Oneway ANOVA testlerinin sonuçlarına göre, günlük kitap okuma süreleri açısından anlamlı bir fark olmadığı gözlenmiştir ( $p = ,436$ ,  $p > 0,05$ ). Başarı testi uygulamasında, belirlenen noktalama işaretleri ve işlevlerinin öğrenilmesinde, günlük kitap okuma süreleri bakımından farklılık yaşanmamıştır. Fakat ortalamalara bakıldığında en yüksek ortalama günlük 15 dakika ve altında (ortalama: 10,470) kitap okuyan öğrencilerde gözlenirken; en az, 60 dakika (ortalama: 8,625) kitap okuyan öğrencilerde gözlenmiştir. Buradan, diğerlerine göre günlük daha fazla saat kitap okuyan öğrencilerin bu özelliklerinin, noktalama işaretlerinin belirlenen işlevlerinin öğrenilmesinde etkili olmadığı sonucu anlaşılmaktadır.

- Başarı testi uygulamasında, deney-kontrol gruplarının, ön test-son testlerinin günlük kitap okuma süreleri değişkenine ait bulgularını gösteren betimleyici istatistik sonuçlarına göre; günlük 15 dakika ve altı (doğru sayısı: 38) ve 30 dakika (doğru sayısı: 74) kitap okuyan öğrencilerin en fazla doğru yaptıkları soru, eğiş çizginin, *tarihler arasında gün, ay ve yılı gösteren sayıları birbirinden ayırmak için kullanılır* işleviyle ilgili bilgi ve doğru/yanlış soru olan 14. soru olmuştur. 45 dakika (doğru sayısı: 50) ve 60 dakika ve üstü (doğru sayısı: 55) kitap okuyanların ise en fazla doğru yaptıkları soru, iki noktanın; *karşılıklı konuşmalarda konuşan kişiyi belirten sözlerden sonra konur* işleviyle ilgili bilgi ve doğru/yanlış sorusu olan 12. soru olmuştur. Noktalı virgölün; *virgüllerle ayrılmış tür ve takımları birbirinden ayırmak için kullanılır* işleviyle ilgili uygulama ve boşluk doldurma sorusu olan, bütün gruplarda en az doğru yapılan soru 20. soru olmuştur. Deney grubundaki öğrencilerin ön test-son test bulgularına bakıldığında, günlük kitap okuma süresi 15 dakika ve altı olan öğrencilerin son testlerinde, ön testlerine göre doğru sayılarında en az artış

gösterdikleri soru 4. soru olmuştur. Üç noktanın, *tamamlanmamış cümlelerin sonuna konur* işleviyle ilgili olan çoktan seçmeli olan bu soruda, ön test ve son test arasında hiç artış yaşanmamıştır. Doğru sayısında en fazla artış gösterdikleri soru ise ön teste göre son testte 17 doğru sayısı artan, iki noktanın; *kendisiyle ilgili örnek verilecek cümlenin sonuna konur* işleviyle ilgili uygulama ve boşluk doldurma sorusu olan 17. soru olmuştur. Deney grubundaki günlük 30 dakika kitap okuyan öğrencilerde, 14. soruda doğru sayısında 4 sayılık bir artış gözlenmiş ve bu soru, bu gruptaki en az doğru artışı yaşanan soru olmuştur. Bu grupta, en çok artış ise eğik çizginin; *yan yana yazılan dizeler arasında kullanılır* işleviyle ilgili boşluk bilgi ve boşluk doldurma sorusu olan 18. soruda (artış sayısı: 17) meydana gelmiştir. Deney grubundaki günlük 45 dakika kitap okuyan öğrencilerde en az 7. soruda artış gözlenmiştir. Ön teste göre son testte 4 doğru sayısı artış yaşanan bu soru, noktalı virgülün; *virgüllerle ayrılmış tür ve takımları birbirinden ayırmak için kullanılır* işleviyle ilgili olan uygulama ve çoktan seçmeli bir sorudur. Bu grupta en fazla artış ise eğik çizginin, *yan yana yazılan dizeler arasında kullanılır* işleviyle ilgili bilgi ve boşluk doldurma sorusu olan 18. soruda (artış sayısı: 13) yaşanmıştır. Deney grubundaki günlük 60 dakika ve üstü kitap okuyan öğrencilerde en az artış, ön teste göre son testte bir doğru sayısı artışla 2. soruda gözlenmiştir. Bu soru; *noktalı virgülün* işlevleriyle ilgili, öğrencinin analiz etme gücünü harekete geçiren bir sorudur. Bu grupta en fazla artış ise eğik çizginin, *yan yana yazılan dizeler arasında kullanılır* işleviyle ilgili bilgi ve boşluk doldurma sorusu olan 18. soruda (artış sayısı: 12) yaşanmıştır.

Yapılan uygulamalara göre sonuçlar sıralanmıştır. Bu sonuçların dışında ulaşabileceğimiz genel sonuçları ise şu şekilde sıralayabiliriz:

- Öğrenciler noktalama işaretleri hakkında ezber bilgiye sahiptirler, bu bilgilerini uygulamada gösterememektedirler. Bu durum, başarı testinde, tek doğru cevaplı sorularda doğru sayılarının; mektup yazma ve yazdırma uygulamasındaki doğru sayılarından daha fazla olmasından anlaşılmaktadır.
- Çoğu öğrencinin noktalama işaretleri konusundaki bilgileri hatalıdır. Örneğin, öğrencilerin hemen hemen hepsi metinlerde (mektup ve yazdırma uygulamasındaki) belirlenen noktalama işaretlerini kullanmalarına rağmen

bunların çok azı, bu işaretleri doğru yerde kullanmıştır. Bunun nedeni işaretler hakkında eksik ya da hatalı bilgiye sahip oldukları için olabileceği gibi işaretleri, kullanmış olmak için kullanmaları da olabilir.

- Yazdırma uygulamasında, en fazla doğru yapılan soru iki noktanın, *karşılıklı konuşmalarda konuşan kişiyi belirten sözlerden sonra konur* işlevi olduğu gibi en az doğru yapılan soru da yine metinde başka yerde kullanılan, iki noktanın aynı işlevidir.

- Mektup yazma uygulamasında, eğik çizginin; *adres yazarken apartman ile daire numarası arasına ve semt ile şehir arasına konur* işlevi öğrenciler tarafından en fazla doğru yapılan noktalama işareti ve işlevi olmuştur. En az olanı ise üç noktanın; *karşılıklı konuşmalarda yeterli olmayan, eksik bırakılan cevaplarda kullanılır* işlevi olmuştur.

- Başarı testi uygulamasında, en çok doğru yapılan soru iki noktanın, *karşılıklı konuşmalarda konuşan kişiyi belirten sözlerden sonra konur* işleviyle ilgili olan sorudur. En az doğru yapılan soru ise noktalı virgülün, *tür ve takımları birbirinden ayırmak için konur* işleviyle ilgili olan soru olmuştur.

- Yazdırma uygulamasında, öğrenciler noktalama işaretini kullanmadan önce o noktalama işaretine dair yönlendirici ifadeler ya da ipucu yakalayabilmişse doğru noktalama işaretini kullanmışlardır. İki noktanın aynı işlevinin bir yerde en fazla bir yerde en az doğru yapılmasının sebebi bu olabilir.

- Öğrenciler, tek doğru cevaplı sorularda çok sıkıntı yaşamazken; özellikle noktalama işareti olmayan metnin ve öğrencinin kendi yazdıkları metnin uygulamasında, uygun yerlere doğru noktalama işaretlerini koymada sıkıntı yaşamışlardır. Ayrıca veriler incelenirken, öğrencilerin fazla noktalama işareti kullanmaktan çekindikleri gözlenmiştir. Bu durum Özcan ve Kara'nın çalışmaları ile de örtüşmektedir.

30'u 6. sınıftan, 30' u 7. sınıftan ve 40' ı da 8. sınıftan olmak üzere 100 öğrencinin Türkçe çalışma kitabını yazım, noktalama ve dil bilgisel becerileri kazandırması bakımından inceleyen Kara (2010), öğrencilerin noktalama işaretlerini tam ve doğru uygulayamadıklarını üstelik noktalama işaretlerini kullanmaktan da kaçındıklarını dile getirmiştir.

4. ve 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe çalışma kitaplarını, yazım ve noktalama becerilerini kazandırması bakımından 35'i 4. sınıftan, 41'i de 5. sınıftan olmak üzere toplam 76 kitabı inceleyen Özcan (2012), çalışma kitaplarındaki öğrenci çalışmalarında, öğrencilerin yazım ve noktalama bilgilerini uygulamaya dökemedikleri sonucuna ulaşmıştır.

- Noktalama işaretleri konusunda bilgisayar destekli materyal kullanmak, yazdırma ve başarı testi uygulamalarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık meydana getirmiş ve ortalamalarında gözle görülür bir artış olmasını sağlamıştır. O hâlde deney grubunda, bilgisayar destekli noktalama işaretleri materyali kullanmak; kontrol grubunda izlenen yönteme göre daha başarılıdır.

Araştırmacılar, yazım kuralları ve noktalama işaretleri konusunun öğretiminde, farklı yöntem ve teknikler kullanmış ve bunları, öğrencilerin akademik başarısına etkisi başta olmak üzere birçok değişken açısından incelemiştir. İncelenen araştırma sonuçlarında, farklı yöntem ve teknik izlenen deney grubunun lehine anlamlı farklılık meydana gelmiştir.

Drama yöntemi ile yapılan noktalama işaretleri öğretiminin ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretlerini öğrenmelerine katkısını belirlemek isteyen Ergin (2009), deney grubunda, drama yöntemini kullanarak ders anlatmış ve sonuçta ise noktalama işareti kullanımı konusunda, öğrencilerin öğrenme düzeyinde, drama yöntemi ile ders işleyen grubun lehine anlamlı farklılık tespit etmiştir. 8. sınıfların Türkçe dil bilgisi konularının öğretilmesinde, drama yönteminin öğrencilerin öğrenmelerine olumlu etkiler yapacağı sonucuna ulaşmıştır.

İlköğretim 5. sınıf öğrencilerine noktalama işaretlerinin (nokta, virgül, soru işareti, ünlem, konuşma çizgisi, tırnak işareti, iki nokta ve kesme işareti) öğretilmesinde, Jigsaw I tekniğinin akademik başarıya etkisini belirlemek isteyen Karakoyun'un (2010) araştırma sonucunda da son testte, deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. İşbirlikli öğrenme tekniklerinden Jigsaw I' in öğrencilerin noktalama işaretlerine yönelik akademik başarıları üzerinde, geleneksel öğretmen merkezli öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Aktif öğrenme tekniklerinin 6. sınıf öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarını öğrenmedeki ve derse karşı tutumları üzerindeki etkisini belirlemek isteyen Maden (2013); çalışma sonucunda, deney ve kontrol gruplarının son testlerinde, deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğunu tespit etmiştir. Yani aktif öğrenme tekniklerinin, 6. sınıf öğrencilerin yazım ve noktalama kurallarına yönelik akademik başarıları ve derse karşı tutumları üzerinde geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

İşbirliğine dayalı öğretim yöntemlerinden biri olan grup araştırma tekniğinin; noktalama işaretlerinin öğretiminde, öğrenci başarısına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisini incelemek amacıyla bir araştırma yapan Şahin vd. (2011), grup araştırması etkinliklerine yer verilen deney grubunun son testlerinde, anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Bilgisayar destekli materyal kullanarak konu öğretimi yapmak ve bunların öğrenci başarısı başta olmak üzere farklı değişkenlere etkisini incelemek için farklı alanlarda da çalışmalar yapılmıştır. İncelenen araştırma sonuçlarında, bilgisayar destekli materyal kullanarak ders anlatılan deney gruplarının lehine anlamlı farklılık meydana gelmiş ve bilgisayar destekli materyal kullanarak öğretim yapmak, karşıdaki yöntemle göre daha başarılı bulunmuştur.

Sulak (2002), bilgisayar destekli öğretimin öğrenci tutum ve başarılarına etkisini 6. sınıf matematik dersi (açılar ve üçgenler) açısından incelemiştir; Sakal (2006), istatistik paket programlarını seçen 72 öğrenci üzerinde SPSS paket programının öğretilmesinde, bilgisayar destekli öğretim ile geleneksel öğretim yöntemini karşılaştırmıştır; Gömleksiz ve Düşmez (2005), İngiltere’de “Relative Caluse” konusunun öğretilmesinde, öğrenci başarısı üzerinde bilgisayar destekli öğretim ile geleneksel yöntem arasındaki fark olup olmadığını incelerken Karsak (2014) ise bilgisayar destekli öğretimin ilköğretilmeye yazma başarısına etkisini incelemiştir. Seçilen konu, deney gruplarına bilgisayar destekli materyal kullanılarak anlatılırken kontrol grubunda bilgisayar destekli materyal kullanılmadan anlatılmıştır. Araştırma sonuçlarında ise deney grubu lehine

anlamli bir farklılık meydana gelmiş ve bilgisayar destekli materyal kullanımının başarılı olduğu tespit edilmiştir.

Dinçer (2015), meta-analiz yöntemiyle son 10 yıldaki (2003-2012) ilgili çalışmaların sonuçlarını değerlendirerek, bilgisayar destekli öğretimin öğrenci akademik başarısına etkisinin nasıl olduğunu araştırmak amacıyla yaptığı çalışmada, Türkiye’de yapılan çalışmalarda bilgisayar destekli öğretimin, süregelen öğretime göre başarılı olduğu (bilgisayar destekli öğretim, süregelen öğretime göre ortalama 1,21 standart sapma kadar daha başarılıdır) ve etki katsayılarının da diğer ülkelere göre oldukça yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

- Araştırmaya dâhil edilen gruplarda, yazdırma uygulamasında kız öğrenciler lehine; mektup uygulamasında erkek öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık meydana gelmiştir. O hâlde kız öğrenciler, noktalamasız metnin uygun yerlerine doğru noktalama işaretlerini getirme konusunda; erkek öğrenciler ise kendi yazılarında belirlenen noktalama işaretlerini kullanmada daha başarılı olmuşlardır.

- Araştırmaya dâhil edilen gruplarda, hiçbir uygulamada, günlük kitap okuma süreleri bakımından anlamlı bir farklılık meydana gelmemiştir. Yazdırma uygulamasında en fazla ortalama, günlük 60 dakika ve üstü kitap okuyanlarda gözlenirken; mektup yazma ve başarı testi uygulamalarında en fazla ortalama, günlük 15 dakika ve altı kitap okuyanlarda tespit edilmiştir. Buna göre, günlük kitap okuma süresinin, noktalama işaretlerinin işlevlerinin öğrenilmesini ve bu konudaki başarıyı etkilediği söylenemez.

İzci (2013), ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan noktalama işaretleri kazanımlarını uygulama düzeylerini tespit etmek ve bunların okumaya yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Çalışma sonucunda ise 5. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretlerini doğru kullanım düzeylerinin düşük, okumaya yönelik tutumlarının ise yüksek olduğunu; kız öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarında da anlamlı bir farklılığın olduğunu tespit etmiştir.

## 5.2. ÖNERİLER

- Noktalama işaretlerinin öğretimi, sözlü anlatımla paralel yürütülmelidir. Sözlü anlatımda anlamayı kolaylaştırmak ve anlam karışıklığını önlemek amacıyla nasıl ses yükseltilip alçaltılıyorsa, nefes alıp vermeler sağlanıyorsa, tonlamalar ve vurgular yapılıyorsa yazılı anlatımdaki noktalama işaretlerinin görevinin de bunlar olduğu anlatılmalıdır.

- Öğrencilere direkt noktalama işaretlerinin görevlerini vermeden önce noktalama işaretlerinin neden kullanıldığını, görevlerini, cümleye kattığı anlamları anlatmak daha doğru olacaktır.

- Sınıf içerisinde yazma çalışmaları yaptırılarak öğrencilerden noktalama işaretlerini, kendi yazılarında kullanabilmeleri sağlanmalıdır.

- Araştırmada, uygulama sırasında görülen ve veri analizlerinden de anlaşılan; özellikle köşeli parantez, eğik çizgi, üç nokta gibi işaretlerin kullanımına daha çok yer veren yazma alıştırmaları yaptırılmalıdır.

- Noktalama işaretleri öğretilirken alıştırmalar ya da etkinlikler, işlev ezberletme değil; öğrendiği işlevi, yazıda da uygulayabilme üzerine olmalıdır.

- “Yazdırma” ve “mektup yazma” uygulamalarında öğrencilerin noktalama işaretleri konusunda zorlandıkları ve çekindikleri gözlenmiştir. Bu sebeple, öğrencilere noktalama işaretlerinin görevlerini ezberletmekten ziyade öğrencilerin bu görevleri, metin üzerinde de uygulamaları sağlanmalıdır. Öğrencilere, hem kendi yazdığı metinlerde hem de başka metinlerde noktalama işaretlerini, işlevlerine uygun olarak kullanabilme etkinlikleri yaptırılmalıdır.

- Çalışma için hazırlanan bilgisayar destekli noktalama işareti materyali, gerek öğretim sırasında gerekse öğrencinin ilgi ve ihtiyacını karşılamada, işimizi kolaylaştırmış ve çalışma sonunda da öğrenme açısından faydalı olduğu görülmüştür. Bu konuda daha farklı ve gelişmiş materyaller üretilip öğretimde kullanılmalıdır.

- Sınav odaklı düşünen öğrenciler daha iyi anlayabilmek içinse soru hazırlayabilirler. Noktalama işaretlerine dair açık uçlu, çoktan seçmeli, eleştirme vb. türde sorular hazırlayıp yine bunların cevabını vermeleri istenir. Böylece öğrencide kalıcılık ve öğrenme düzeyi yükselir.

- Noktalama işaretlerinin ölçülmesi hazır sorulardan, ezbere bilgilerden ziyade uygulama üzerinde olmalıdır. Örneğin, öğrencilere noktalama işareti kaldırılmış metin dağıtılarak gerekli yerlere uygun noktalama işaretlerini yerleştirerek tekrar yazmaları istenir. Böylece salt bilgi yerine bilgilerini ne kadar kullanabildikleri ölçülmüş olur. Ayrıca mutlaka öğrenciye dönütler verilmelidir.

- Bu çalışmada materyal, iki nokta, noktalı virgül, eğik çizgi, üç nokta ve köşeli ayraç için hazırlanmıştır. Daha aşağı sınıflar için diğer noktalama işaretlerine yönelik aynı materyal hazırlanıp sonuçları karşılaştırılabilir.

- Noktalama işaretleri üzerine araştırma yapacaklar, noktalama işaretlerinin sık karşılaşılan fakat öğrenciler tarafından uygulanamayan işlevlerini tercih edebilirler; noktalama işaretlerinin öğretiminde bilgisayar destekli materyal olarak Captivate programından farklı bilgisayar programları ya da farklı yöntem ve teknikler kullanabilirler; noktalama işaretleri ile yazma becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyebilirler.

- Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan bazı işaretlerin etkinlikleri, Türkçe ders kitabında yer alırken; bazı işaretlerinki yer almamaktadır (köşeli ayraç). Ders kitabı hazırlayıcıları kitabı, program ekseninde hazırlamalıdır.

## KAYNAKÇA

- (Yıldırım) Kayabaş, S. G. (2007). İş Birliğine Dayalı ve Bilgisayar Destekli Öğretimin Öğrencilerin Başarısına ve Öğrenilenlerin Kalıcılığına Etkisinin Karşılaştırılması. *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Acar, Ü. (2011, Ocak). Özel Servergazi Lisesinde 9. ve 11. Sınıf Öğrencilerinin Noktalama İşaretleri ve Yazım Kurallarını Kullanma Oranlarının Kıyaslanması. *Yüksek Lisans Tezi*, 147. Denizli, Türkiye: Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ağca, H. (2001). *Sözlü ve Yazılı Anlatımda Türkçenin Kullanımı*. Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.
- Akalan, M. E. (2012, Temmuz). Bilgisayar Destekli Programlı Öğretim Yaklaşımına Göre Hazırlanmış Eğitim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme Dersinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi ve Öğrenci Görüşleri. *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Teknolojisi Bilim Dalı.
- Akalın, Ş. H., & Toparlı, R. (Dü). (2005). *Yazım Kılavuzu (24 b.)*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Akpınar, Y. (1999). *Bilgisayar Destekli Öğretim ve Uygulamalar*. Ankara : Anı Yayıncılık.
- Aksan, D. (2009). *Her Yönüyle Dil: Ana Çizgileriyle Dil Bilim (5 b.)*. Ankara: TDK Yayınları.
- Alkan, C. (1984). *Eğitim Teknolojisi (Yeniden Düzenlenmiş 2. Baskı b.)*. Ankara: Yargıçoğlu Matbaası.
- Atasoy, F. O. (2009). Türkçede Noktalama Sorunlar - Çözümler - Teklifler. *Doktora Tezi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü .
- Atasoy, F. O. (2010). Noktalama İşaretlerinin Tarihi. *Turkish Studies*, 5(2), 823-861.
- Avcı, E. (2006). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yaptıkları Yazılı Anlatım Yanlıklarının İncelenmesi (Muğla İli Örneği). *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Ana Bilim Dalı.
- Aydın, A. (1998). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Kitabevi.
- Babacan, M. (2008). *Yazılı ve Sözlü Anlatım ( Kompozisyon Bilgileri) (2 b.)*. İstanbul: 3F Yayınevi.

- Bağcı, H. (2007). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Derslerine Yönelik Tutumları ile Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma. *Doktora Tezi*. Ankara : Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı .
- Balaban- Salı, J. (2002). Bilgisayar Destekli Öğretimde Güdülenme Kaynağı ve Yetkinlik Düzeyinin Öğrenci Başarı ve Tutumları Üzerindeki Etkisi. *Doktora Tezi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Başaran , M. (2003). İlköğretim 4. ve 5. Sınıflarda Öğretmenlerin Türkçe Derslerinde Öğretim Materyalleri Kullanma Durumları. *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı.
- Belet, Ş. (2008). Yazma Öğrenme Alanı. Ş. Yaşar, A. Ersoy, M. Gültekin, N. Koç, İ. Gürgen, & H. Pıllancı (Dü.) içinde, *Türkçe Öğretimi* (1 b., s. 109). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Bozkurt , F. (2010). *Türkiye Türkçesi Türkçe Öğretiminde Yeni Bir Yöntem* (4 b.). İstanbul: Kapı Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2001). *Deneyisel Desenler Öntest- Sontest Kontrol Grubu Desen ve Veri Analizi* (1 b.). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Caferoğlu, A. (1970). *Türk Dili Tarihi*. İstanbul: Enderun Yayınları.
- Cavkaytar, S. (2010). *Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımının Türkçe Öğretiminde Uygulanması: İlköğretim 5. sınıfta Bir Eylem Araştırması*. Anadolu Üniversitesi Engelliler Entegre Yüksekokulu Yayınları: No: 4.
- Çetin , A. (2013). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazım ve Noktalama Kurallarını Uygulama Düzeyleri. *Yüksek Lisans Tezi*. Antalya: Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çilenti, K. (1984). *Eğitim Teknolojisi ve Öğretim* . Ankara: Kadioğlu Matbaası .
- Çilenti, K. (1988). *Eğitim Teknolojisi ve Öğretim* (3 b.). Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Demirel, Ö. (1996). *Türkçe Programı ve Öğretimi* (2 b.). Ankara: Usem Yayınları.
- Demirel, Ö., & Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve Sınıf Öğretmeleri İçin Türkçe Öğretimi* (7 b.). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö., Seferoğlu , S. S., & Yağcı, E. (2005). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme* (5 b.). Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Dinçer, S. (2015). Türkiye'de Yapılan Bilgisayar Destekli Öğretimin Öğrenci Başarısına Etkisi ve Diğer Ülkelerle Karşılaştırılması: Bir Meta-Analiz Çalışması. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 12(1), 99-118. Mayıs 1, 2019 tarihinde alındı
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metodlarına Giriş Nitel, Nicel ve Eleştirel Kuram Metodolojileri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ergin , M. (2001). *Orhun Abideleri*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Ergin, A. (1995). *Öğretim Teknolojisi İletişim* (1 b.). Ankara: Pegem Personel Eğitim Merkezi Yayın No: 17.
- Ergin, A. (1998). *Öğretim Teknolojisi İletişim* (2 b.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ergin, S. (2009). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Noktalama İşaretlerini Kullanma Becerileri. *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara : Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı.
- Erkul, R. (2007). *Cümle Metin Bilgisi* (2 b.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Farrokhi, N. (2015). Eğitim Amaçlı E-Kitaplarda Tasarım Sorunları: Türkçe Öğrenimi İçin Bir E-Kitap Uygulaması. *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü.
- Gencan, T. N. (2007). *Dil Bilgisi*. Ankara: Tek Ağaç Yayınları.
- Gömleksiz, M. N., & Düşmez, O. S. (2005). İngilizcede Relative Clause Konusunun Öğretiminde Bilgisayar Destekli Öğretim ile Geleneksel Yöntemin Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisinin Karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 163-179.
- Gülensoy, T. (2005). Kompozisyonla İlgili Genel Bilgiler. Z. Korkmaz, A. B. Ercilasun, İ. Parlatır, H. Zülfikar, & N. Birinci içinde, *Türk Dili ve Kompozisyonu* (s. 264, 266). Bursa: Ekin Kitabevi Yayınları.
- Gündüz, Ş., & Odabaşı, F. (2004). Bilgi Çağında Öğretmen Adaylarının Eğitiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme Dersinin Önemi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology* , 45.
- Güneş, F. (2016). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller* (4 b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Güzel, A., Duman, A., Baş, B., Demir, C., Onan, B., Uçgun, D., . . . Doğan , Y. (2013). *Türkçe Öğretimi El Kitabı* (1 b.). (H. K. Abdurrahman Güzel, Dü.) Ankara: Pegem Akademi.

- Haz. Şükrü Halûk Akalın... [ve başk.]. (2012). *Yazım Kılavuzu* (27 b.). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Hengirmen, M. (2006). *İlköğretim İçin Yazım Kuralları ve Noktalama İşaretleri*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Hengirmen, M. (2007). *Türkçe Dil Bilgisi* (9 b.). Ankara: Engin Yayınevi.
- İmlâ Kılavuzu*. (1996). Ankara : Türk Dil Kurumu Yayınları.
- İpcioğlu, M. (t.y.). *Bilgisayar Destekli Tarih Eğitimi*. Ankara : Nobel Yayın Dağıtım.
- İzci, G. (2013). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ile Noktalama İşaretlerini Uygulama Düzeyleri. *Yüksek Lisans Tezi*. Antalya: Akdeniz üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kalfa, M. (2000). Noktalama İşaretlerinin Türkçenin Öğretimindeki Yeri ve Önemi. *Doktora Tezi*, 6, 182-183. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kalfa, M. (2018). *Başlangıçtan Günümüze Türkçede Noktalama* (2 b.). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Kantemir , E. (1997). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kaplan, I. (2016). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Noktalama İşaretlerini Kullanmadaki Yeterlilikleri Üzerine Araştırma . *Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul : İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Programı .
- Kara , E. (2010). Yazım, Noktalama ve Dil Bilgisel Becerileri Kazandırma Bakımından 6. 7. 8. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitaplarının İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Erzincan: Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü .
- Karabuğa, H. (2011). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Çalışmalarında Noktalama İşaretlerini ve Yazım Kurallarını Kullanabilme Düzeyleri. *Yüksek Lisans Tezi*. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karadüz, A. (2007). Dil Bilgisi Öğretimi. H. Akyol, O. Gündüz , E. Coşkun, S. Umagan, A. Şahin, T. Şimşek, . . . E. Şahin, A. Kırkkılıç, & H. Akyol (Dü) içinde, *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* (s. 288). Ankara: PegemA.

- Karagül, S. (2010). İlköğretim 6- 8. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersi Öğretim Programında Belirtilen Yazım ve Noktalama Kurallarını Uygulayabilme Düzeyi. *Yüksek Lisans Tezi*, 278. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karakoyun , M. E. (2010). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerine Noktalama İşaretlerinin Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Tekniklerinden Jigsaw I'in Akademik Başarıya Etkisi. *Yüksek Lisans Tezi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü .
- Karataş, T. (2011). *TÜRK DİLİ* (3 b.). Ankara: Karaman Bilim ve Araştırma Merkezi Yayın No: 6.
- Karsak, H. O. (2014, Ocak). Bilgisayar Destekli Öğretimin İlkokuma Yazma Başarısına Etkisi. *Journal of Theoretical Educational Science/Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 7(1), 114-134.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Aksoy, Ö. (2009). *Yazılı ve Sözlü Anlatım* (7 b.). Anı Yayıncılık.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Sever, S. (1997). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kaya, E. (2016). Samsun İlindeki Ortaokul Öğrencilerinin Noktalama İşaretleri Kullanma Düzeyleri (Çarşamba Örneği). *Yüksek Lisans Tezi*. Samsun: On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaya, Z. (2006). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme* (2 b.). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Keser, H. (1988, Haziran). Bilgisayar Destekli Eğitim İçin Bir Model Önerisi. *Doktora Tezi*, 83-84. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Keskinkılıç, K., & Keskinkılıç, S. B. (2005). *Türkçenin Temel Becerileri ve Ses Temelli Cümle Yöntemi ile İlkokuma Yazma Öğretimi* . Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Koçak Demir, G. (2003). İlköğretim Birinci ve İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazım Hataları ve Öğrenci Görüşleri. *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Korkmaz, Z. (2005). Dil-Düşünce ve Duygu Bağlantısı; Dilin Kültür ve Millet Varlığı İçindeki Yeri. A. B. Ercilasun, İ. Parlatır, H. Zülfikar, N. Birinci, & T. Gülensoy içinde, *Türk Dili ve Kompozisyon* (s. 3, 21). Bursa: Ekin Kitabevi Yayınları.

- Maden, A. (2013, Şubat). Aktif Öğrenme Tekniklerinin İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazım ve Noktalama Kuralları Başarısı ve Derse Karşı Tutumlarına Etkisi. *Yüksek Lisans Tezi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü .
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB. (2009). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)* . Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB. (2015). *Türkçe Dersi (1 -8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: MEB.
- MEB. (2017). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: MEB.
- MEB. (2018). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Mayıs 6, 2018 tarihinde T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Öğretim Programlarını İzleme ve Değerlendirme Sistemi: <http://mufredat.meb.gov.tr/> adresinden alındı
- MEB. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Mayıs 2019 tarihinde T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Öğretim Programlarını İzleme ve Değerlendirme Sistemi: <https://ttkb.meb.gov.tr/> adresinden alındı
- Metin, G. (2012, Temmuz). Göç Yaşamış 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazım Kuralları ve Noktalama İşaretlerini Uygulama Düzeylerinin Toplumdilbilim Değişkenleri Açısından İncelenmesi (Körfez Örneği). *Yüksek Lisans Tezi*, 211. Bolu, Türkiye: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Oğuzkan , A. (2005). *Örneklerle Türkçe ve Kompozisyon Bilgileri* . İstanbul: İnkılap Kitabevi .
- Özcan, F. A. (2012). Türkçe Yazım ve Noktalama Becerileri Kazandırma Bakımından 4. ve 5. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitaplarındaki Öğrenci Çalışmalarının İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Erzincan: Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özel, S. F. (2008). Bilgisayar Destekli Öğretim Materyallerinin Öğrencilerin Tutum ve Başarılarına Etkisi. *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara, Türkiye: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü .
- Özgür, Y. (2002). Öğretmenlerin Bilgisayar Destekli Öğretimi Tanıma Düzeyleri. *Yüksek Lisans Tezi*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Özkara, Y., & İzci, G. (2013). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları İle Noktalama İşaretlerini Uygulama Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 2(2). Mayıs 1, 2019 tarihinde alındı
- Öztürk, M. (2018). *Noktalama İşaretleri ile Tanışıyorum*. Altın Nokta Basım Yayın.
- Pilav, S. (2014). Yazma ve Öğretimi. M. Elkatmış (Dü.) içinde, *Türkçe İlkokuma ve Yazma Öğretimi* (s. 85-107). Ankara: Maya Akademi .
- Sakal, M. (2006). SPSS Paket Programının Öğretiminde, Geleneksel Yöntem ile Bilgisayar Destekli Öğretim Yönteminin Karşılaştırılması. *Yüksek Lisans Tezi*. Muğla: Muğla Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya* (11 b.). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sever, S. (1997). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sulak, S. (2002). Matematik Dersinde Bilgisayar Destekli Öğretimin Öğrenci Başarı ve Tutumlarına Etkisi. *Yüksek Lisans Tezi*. Konya: Selçuk Üniversitesi Fen Bilimler Enstitüsü.
- Sülükçü, Y. (2011). Yabancılara Türkçe Öğretiminde (Temel Seviye A1) Bilgisayar Destekli Materyal Geliştirme ve Bunun Öğrenci Başarısına Etkisi. *Doktora Tezi*. Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sülükçü, Y. (2018). TDK'nin Yazım Kılavuzu'ndaki Noktalama İşaretleri Hakkında Bir İnceleme ve Tespit Edilen Problemler İçin Öneriler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*(43), 225-255. doi:<https://doi.org/10.17133/tubar.333811>
- Şahin , A., & Akçay, A. (2011). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Bilgisayar Destekli Eğitime İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 6(2), 909-918. Nisan 29, 2019 tarihinde alındı
- Şahin Yanpar, T., & Yıldırım , S. (1999). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, A., & Şahin , E. (2009). Türkçe Öğretiminde Teknoloji ve Materyal Kullanımı. A. Şahin, A. Karadüz, A. Kırkkılıç , A. Göçer , E. Şahin, E. Coşkun, . . . T. Temur, A. Kırkkılıç, & H. Akyol (Dü) içinde, *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* (s. 321). Ankara: PegemA Akademi.

- Şahin, Y. E., Maden, S., Kardeş, M. N., & Şahin , A. (2011). Noktalama İşaretlerinin Öğretiminde Grup Araştırması Tekniğinin. *Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute*, 8(15), 257-268. <http://hdl.handle.net/123456789/324> adresinden alındı
- Şensoy, Ö. (2004). İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Bilgisaya Öz- Yeterlik Algıları ile Bilgisayar Destekli Öğretim Yönteminin Yararına İlişkin İnançları Arasındaki İlişki. *Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü .
- TDK. (1941). *İmlâ Kılavuzu* (2 b.). İstanbul: Cumhuriyet Basımevi.
- Timuroğlu, V. (1999). *Noktalama İşaretleri*. Ankara: Betik Yayıncılık.
- Topuz , A. (2008). Uşak İli Sivaslı İlçesi 6 ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Noktalama İşaretlerini Kullanmada Bilgi Beceri Düzeylerinin Tespiti. *Yüksek Lisans Tezi*. Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü .
- Ural, Y. (2016). *Tekir Noktalama İşaretlerini Öğretiyor* (2 b.). Yapı Kredi Yayınları.
- Uşun, S. (2000). *Dünyada ve Türkiye'de Bilgisayar Destekli Öğretim* (1 b.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ünalın , Ş. (2006). *Türkçe Öğretimi*.
- Watkins, T. (2017). *History of the Punctuation of English Writing*. Nisan 27, 2019 tarihinde <http://www.sjsu.edu/faculty/watkins/punctuation.htm> adresinden alındı
- Yalın, H. İ. (1999). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yanpar, T. (2009). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı* (9 b.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yaşar, Ş. (2008). Türkçe Dersinin Tanımı, Kapsamı, Önemi ve İlköğretim Programlarındaki Yeri. Ş. Belet, A. Ersoy, M. Gültekin, N. Koç, İ. Gürgen, & H. Pilancı (Dü.) içinde, *Türkçe Öğretimi* (1 b., s. 3). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Yıldız, N. H. (2016). Türkçe Öğretmenlerinin Derslerde Materyal Kullanımına İlişkin Görüşleri. 7-8. İzmir, Türkiye: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, Y. (2010). *Türkçede Dil Yanlışları*. İstanbul: Özel Kitaplar.



## EK-1: Araştırma İçin Yasal İzinler



T.C.  
KONYA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 83688308-605.99-E.8096250  
Konu : Araştırma İzni (Ayşe KIRBOĞA)

22.04.2019

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 15/04/2019 tarihli ve 48178250-300-E.6291 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Ayşe KIRBOĞA'nın "Bilgisayar Destekli Noktalama İşaretleri Materyallerinin Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Noktalama İşaretleri Kazanımlarına Etkisi" konulu araştırmasını uygulama talebi incelenmiştir.

Araştırmanın; Karatay, Meram ve Kadınhanı ilçelerinde bulunan ekli listede adı yazılı okullarda eğitim gören öğrencilere eğitim öğretimi aksatılmamak kaydıyla uygulanmasında sakınca görülmemektedir. Müdürlüğümüze bağlı eğitim kurumlarındaki çalışmaların 2018-2019 eğitim öğretim yılı içerisinde tamamlanması zorunludur. Araştırma kapsamında yürütülecek çalışmaların 2018-2019 eğitim öğretim yılında tamamlanmaması durumunda Müdürlüğümüzden tekrar izin alınması gerekmektedir.

Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen veri toplama araçları kullanılacak olup, araştırma sonucunun CD ortamında iki nüsha olarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve adı geçene tebliğini arz ederim.

Seyit Ali BÖYÜK  
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:  
1-Veri Toplama Aracı (4 Sayfa)  
2-Okul Listesi (1 Sayfa)

  
Mühür  
24 Nisan 2019

Alınış Yolu: Mah. Çarşaf Cad. No: 4 Konya/KONYA  
Elektronik Adı: <http://konya.meb.gov.tr>  
E-posta: [is@trn42.gov.tr](mailto:is@trn42.gov.tr)

Ayrıntılı bilgi için : Abdurrahman KAYNAK - Şef  
Ali Naci İSİK - Vizeci  
Tel: (0332) 353 30 50 - Faks : (0332) 351 39 40

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://trn42.gov.tr> adresinden CC17-46c0-3bed-b64c-f335 koda ile tebliği alınabilir.



T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 48178250-300-E.3655  
Konu : Araştırma İzni (Ayşe KIRBOĞA)

15/01/2019

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 21/12/2018 tarihli ve 71052239-300-E.87142 sayılı yazınız.

Enstitünüz Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ayşe KIRBOĞA'nın "Bilgisayar Destekli Noktalama İşaretleri Materyallerinin Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Noktalama İşaretleri Kazanımlarına Etkisi" adlı tezi kapsamında araştırma yapma isteği ile ilgili Konya Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 10.01.2019 tarih ve E.707485 sayılı yazısı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

**e-imzalıdır**

Prof. Dr. Zekeriya MİZİRAK  
Rektör Yardımcısı

Ek: Resmî Yazı ve Ekleri (6 Sayfa)



T.C.  
KONYA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 83688308-605.99-E.707485  
Konu : Araştırma İzni (Ayşe KIRBOĞA)

10.01.2019

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 27/12/2018 tarihli ve 48178250-300-E.19118 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Ayşe KIRBOĞA'nın "Bilgisayar Destekli Noktalama İşaretleri Materyallerinin Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Noktalama İşaretleri Kazanımlarına Etkisi" konulu araştırmasını uygulama talebi incelenmiştir.

Araştırmanın; Karapınar ilçesinde bulunan ekli listede adı yazılı ortasokullarda eğitim gören 5. sınıf öğrencilerine eğitim öğretimi aksatmamak kaydıyla uygulanmasında sakınca görülmektedir. Araştırmacının, Müdürlüğümüze bağlı eğitim kurumlarındaki çalışmalarını 2018-2019 eğitim öğretim yılı içerisinde tamamlaması zorunludur. Araştırma kapsamında yürütülecek çalışmaların 2018-2019 eğitim öğretim yılında tamamlanmaması durumunda Müdürlüğümüzden tekrar izin alınması gerekmektedir.

Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen veri toplama araçları kullanılacak olup, araştırma sonucunun CD ortamında iki nüsha olarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve adı geçene tebliğini arz ederim.

Mukadder GÜRSOY  
İl Millî Eğitim Müdürü

Görevli Memurun İmzası  
Adı ile İmza  
17 Ocak 2019

Ek:  
1-Veri Toplama Aracı (4 Sayfa)  
2-Okul Listesi (1 Sayfa)

Akçepe Mah. Gazî Çel. No: 4 Karapınar/KONYA  
Elektronik Ad: <http://konya.meb.gov.tr>  
e-posta: [istanbul@tr.meb.gov.tr](mailto:istanbul@tr.meb.gov.tr)

Ayrıntılı bilgi için : Abdurrahman KAYNAK - Şef  
Aİ Naci İŞİK YIKKI  
Tel: (0 332) 353 30 50 - Faks : (0 332) 351 59 40

Bu resmi görevli elektronik posta ile iletilebilir. <https://www.meb.gov.tr> adresinden B025-781f-3db1-8ec9-49b3 koda ile tebliğ edilir.



T.C.  
KONYA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : K/688308-605 99.F. 707485  
Konu : Araştırma İzni (Ayşe KIRBOĞA)

10.01.2019

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 27/12/2018 tarihli ve 48178250-300-E.19118 sayılı yazınız.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Ayşe KIRBOĞA'nın "Bilgisayar Destekli Noktalama İşaretleri Materyallerinin Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Noktalama İşaretleri Kazanımlarına Etkisi" konulu araştırmasını uygulama talebi incelenmiştir.

Araştırmanın; Karamanar ilçesinde bulunan ekli listede adı yazılı ortaokullarda eğitim gören 5. sınıf öğrencilerine eğitim öğretimi aksatmamak kaydıyla uygulanmasında sakınca görülmenecektir. Araştırmacının, Müdürlüğümüzle bağlı eğitim kurumlarındaki çalışmalarını 2018-2019 eğitim öğretim yılı içerisinde tamamlaması zorunludur. Araştırma kapsamında yürütülecek çalışmaların 2018-2019 eğitim öğretim yılında tamamlanmaması durumunda Müdürlüğümüzden tekrar izin alınması gerekmektedir.

Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen veri toplama araçları kullanılacak olup, araştırma sonucunun CD ortamında iki nüsha olarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve adı geçene tebliğini arz ederim.

Makadder GÜRSOY  
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:  
1-Veri Toplama Aracı (1 Sayfa)  
2-Okul Listesi (1 Sayfa)

Akşama Mah.Garaj Cad. No: 4 Karatay KONYA  
Elektronik Ağ: <http://konya.meb.gov.tr>  
e-posta: [isitmb42@meb.gov.tr](mailto:isitmb42@meb.gov.tr)

Ayrıntılı bilgi için : Abdurrahman KAYNAK - Şef  
Ali Nağ İSİK - VHKİ  
Tel: (0 332) 353 30 50 - Faks : (0 332) 351 99 40

Bu e-tekniğin güvenli kullanımına ilişkin bilgiler için: <https://www.konya.meb.gov.tr> adresindeki B025-781F-3051-6ec9-49d3 kodlu ile tebliği okuyunuz.

## EK-2: Noktalama İşaretleri Başarı Testi Uygulaması

Cinsiyet: Erkek  Kadın

Günlük Kitap Okuma Süresi: 15 dakika ve altı  30 dakika  45 dakika  60 dakika ve üstü

**NOKTALAMA İŞARETLERİNİ ÖĞRENTİFORUM**

**İki 7 soruda doğru cevabı işaretleyelim.**

1) I. Ayşe 06/06/1994 tarihinde, Karaman'da doğmuştur.  
II. Otobüs yarın 13:45'te hareket edecektir.  
III. Adres kısmına Karapınar/KONYA yazmanız yeterlidir.  
IV. Keekme! Siznce bu şafaklarda yüzen al sancık/ Sünmeden yurdumun üstünde tüten en son ocak (Mehmet Akif Ersoy)

Yukarıdaki örneklerin hangisinde ya da hangilerinde **ağır eğri** yanlış kullanılmıştır?

A. I ve II  
B. Sadece II  
C. II ve IV  
D. Sadece IV

(I) Hayata önem verdiğim iki şey Saygı ve sevgi  
(II) İş için geçti ancak yap-san da olur yapmasan da  
(III) A1 öbür meydan kalır yitir öbür şan kalır  
(IV) Bugün Türkçe matematik yanın İm yapıyorum

2) Yukarıdaki hangi numaralı cümlede **noktalı virgül** kullanılmaz?

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

3) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde **iki nokta**, "kendisiyle ilgili örnek verecek cümlelerin sonuna konma" görevinde kullanılmıştır?

A. Birden arkamı döndü ve şöyle dedi:  
—Burada ne için var?  
B. Hacıvat: Nerede kaldın Karagöz'üm.  
C. Yaz mevsiminin bazı meyvelerini söyleyelim: kavun, karpuz, çilek, kiraz...  
D. Kendimi tanıyayım: Türkçe öğretmeniyim.

4) Şuna: Söztük türleri şunlardır: Zamir, sıfat  
Metin: Yerkimde sen olan ne yapardın  
Ezgi: Hele bir akşam olsun da  
Bilgi: Yollarında çiçekler, kelebekler

Yukarıdaki hangi kişinin cümlesinin sonuna **iki nokta** getirilemez?

A. Şuna  
B. Metin  
C. Ezgi  
D. Bilgin

5) Milli Savunma Bakanlığı Yakup Kadri Karaosmanoğlu 1947 en beğendiğim öykülerdendir.  
Bu cümlede köşeli ayraç [ ] ve yuy ayracı ( ) **doğru kullanımı** nasıl örnektir?

A. [ Yakup Kadri Karaosmanoğlu ] (1947)  
B. (Yakup Kadri Karaosmanoğlu) [1947]  
C. [Yakup Kadri] (Karaosmanoğlu 1947)  
D. [Yakup Kadri Karaosmanoğlu (1947)]

—Abla ne?  
—İsmail.  
—Nerede oturuyorsun?  
—Kocatepe'de.  
—Ailen nerede?  
—

6) Yukarıdaki konuşmada İsmail "Ailen nerede?" sorusuna cevap vermek istememektedir.  
Bunun için en sonki konuşma kısmının yanına hangi noktalama işareti getirilmelidir?

A. Nokta  
B. Üç nokta  
C. Virgül  
D. Ünlem

7) Mersin'de portakal limon mandalina Rize'de ise çay fındık yeterir.  
Yukarıdaki cümlede, **noktalı virgül** hangi iki kelime arasına gelmelidir?

A. portakal – limon  
B. çay – fındık  
C. mandalina – Rize'de  
D. Mersin'de – portakal

Aşağıda verilen noktalama işaretleri görevlerini, karşılıklarında verilen noktalama işaretlerinden uygun olanlar ile eşleştirelim. (Parantez içerisinde verilen harfleri karşılaki noktalama işaretlerinin bulunduğu noktalı yerlere yazın.)

- 8) → Kaba sayıldığı için veya başka bir sebepten dolayı açık yazılmak istenmeyen kelime ve bölümlerin yerine konur: (a)
- 9) → a e, an en, lık lık... gibi eklerin farklı biçimlerini göstermek için eklerin arasında kullanılır: (b)
- 10) → "Sınıfta bütün kurallara uyan tek kişi var Ali." Bu cümlede nokta dışında hangi noktalama işareti kullanılır? (c)
- 11) → Öğeleri arasında virgül bulunan sıralı cümleleri birbirinden ayırmak için konur: (d)
- Ünlem İşareti ( )
- Üç Nokta ( )
- İki Nokta ( )
- Noktalı virgül ( )
- Eğik Çizgi ( )

Aşağıdaki cümleler doğru ise "D", yanlış ise "Y" yi işaretleyelim.

- 12) Karşılıklı konuşmalarla, konuşan kişiyi belirten sözlerden sonra iki nokta kullanılır.  
 D  Y
- 13) Çocuklar hep birden bağırır:  
Ayşe... Ayşe... Ayşeese!  
Bu cümlede üç nokta, "Anlatım olarak tamamlanmamış cümlelerin sonuna konur." görevinde kullanılmıştır.  
 D  Y
- 14) Tarihleri yazarken gün, ay ve yıl arasına noktadan başka bir işaret kullanılmaz.  
 D  Y
- 15) Matematikte bölme işareti olarak hem iki nokta hem de eğik çizgi kullanılabilir.  
 D  Y

Boşlukları uygun kelimelerle dolduralım.

16) Ayrac içinde ayrac kullanılması gereken durumlarda dıştaki ayrac .....tir.

17) "Alınacakların bir kısmını sıralayalım kalem silgi defter sözlük" cümlesinde iki nokta ..... kelimesinden sonra gelmelidir?

18) Dizeleri alt alta değil de yan yana yazmak istiyorsak ..... kullanırız.

19) Alıntılarda başta, ortada ve sonda alınmayan kelime veya bölümlerin sonuna ..... kullanırız.

20) "Pazardan kiraz çilek üzüm domates patlıcan kabak aldık." Bu cümlede noktalı virgül ..... ve ..... kelimeleri arasına gelmelidir.

**Ek-3: Noktalama İşaretlerini Kullanarak Mektup Yazma Uygulaması**

*Ayvalık Mahallesi Türkoğlu Caddesi No 21 4 Karapınar KONYA*

*Yukarıdaki adreste oturan bir arkadaşınıza ortaokuldaki ilk gününüzü anlatan bir mektup yazınız. (Adresi de en alta noktalama işaretlerine uyarak tekrar yazınız.)*

*Mektup yazarken mektup türünün özelliklerine, noktalama işaretlerini kullanmaya dikkat ediniz.*

*(Mektubunuzda iki nokta, noktalı virgül, üç nokta, eğik çizgi, köşeli parantezi uygun yerlerde kullanmanız gerekmektedir.)*

#### EK-4: Noktalama İşaretleri Kaldırılmış Metni Yazdırma Uygulaması

*Aşağıdaki noktalama işaretleri kaldırılmış metni, uygun yerlerde noktalama işaretlerini kullanarak tekrar yazınız.*

##### **KÖY SEVGİSİ**

(Metnin öncesi de vardır fakat o kısım burada yer almamaktadır.)

Sonunda beklediği gün gelmişti Mervenin 10 04 2018 güneşli bir ilkbahar sabahıydı Merve yavaşça gözlerini araladı etrafına baktı kısa bir etrafa göz gezdirmenin ardından yatağından çıktı elini yüzünü yıkayıp kahvaltıya oturdu dün annesi babası ve kardeşiyle köye gelmişlerdi bütün yıl köyün hayalini kurup durmuştu köyü çok severdi kahvaltısını yaptıktan sonra pencereye yaklaştı Merve koşturan tavuklar havlayan köpekler çağıldayan dere biraz manzarayı seyrettikten sonra dışarıya çıktı buradaki arkadaşlarını çok özlemişti hemen onları görmek onlarla oynamak istiyordu köy meydanına gelince arkadaşlarını gördü Ayşe Eda Esra Ömer İlker Muhammed hepsi buradaydı Hey Hey diye seslendi onlara çocuklar hep birden Merveye döndüler ve onu gördüklerine çok sevindiler

Ayşe hoş geldin Merve seni çok özlemiştik dedi

Merve Hoş buldum ben de sizleri çok özledim dedi diğer çocuklar da Merveye hoş geldim dediler hep birlikte kalem çevirmece oyunu oynamaya başladılar. Sıra Eda ile Esraya geldi Eda

Hayatta en değer verdiğin şey nedir diye sordu

Esra

Ailem şöyle açıklayayım ailemiz bizim en büyük destekçimizdir bizi her koşulda seven destekleyen koruyan

Eda

peki arkadaşların kaçınıcı sırada

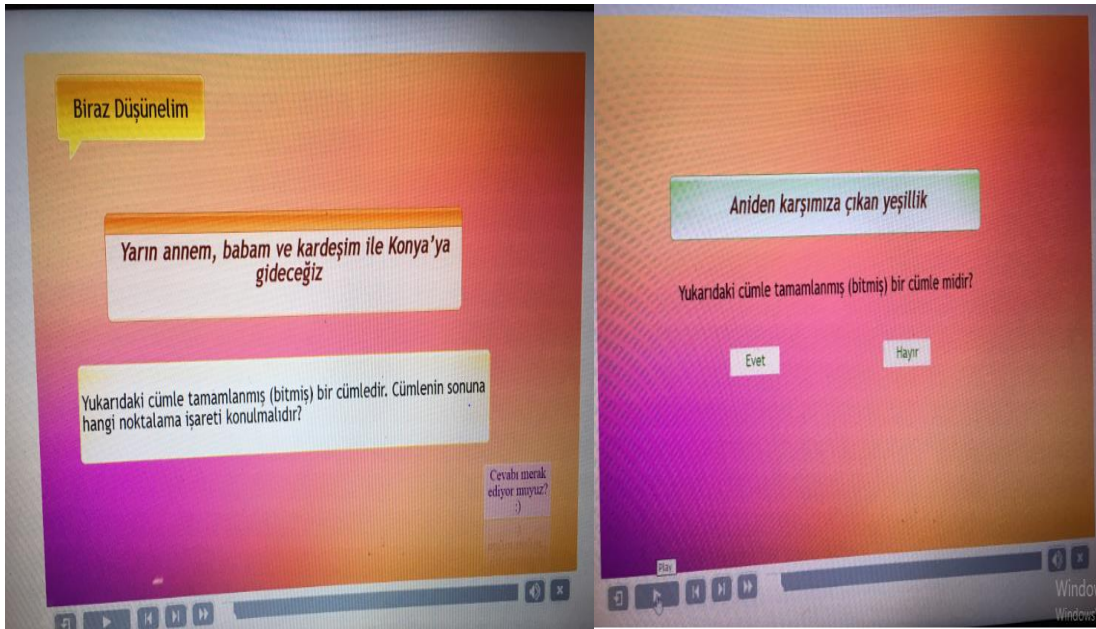
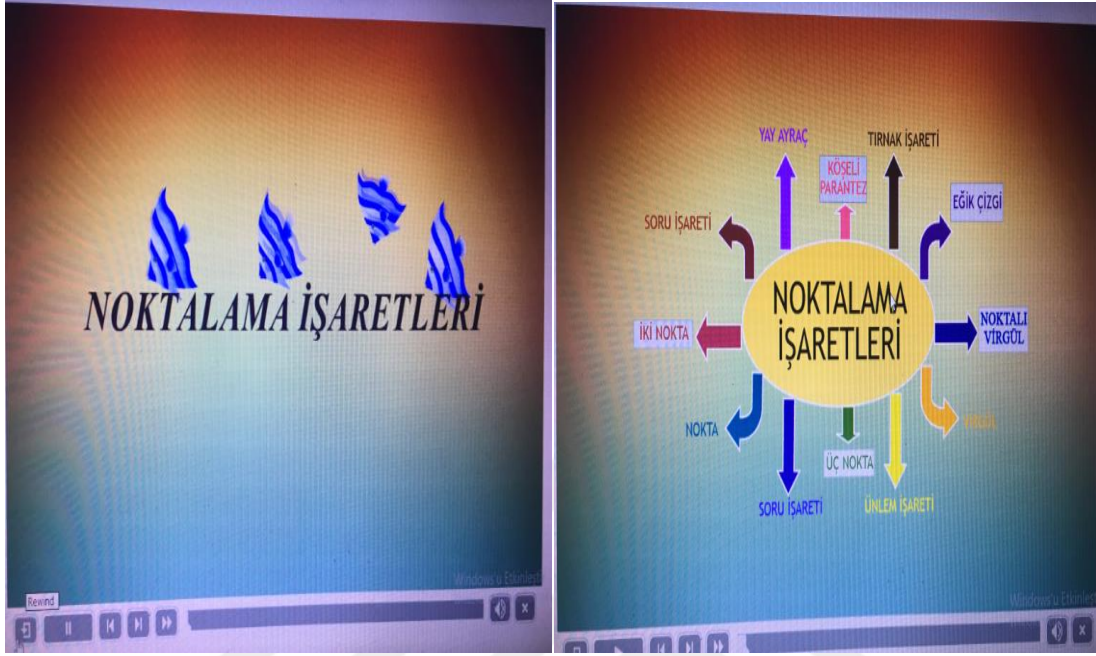
Esra

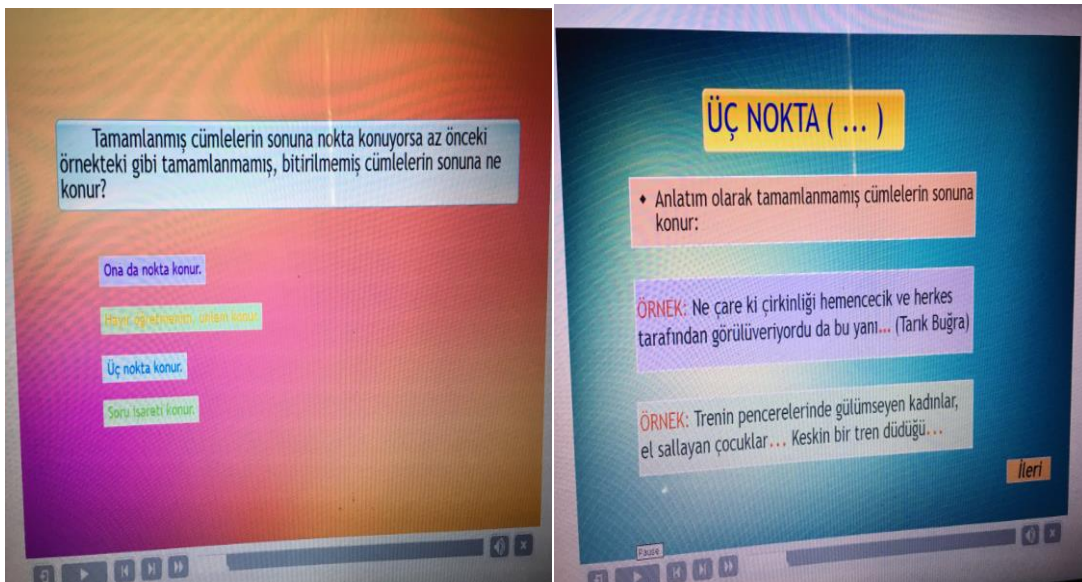
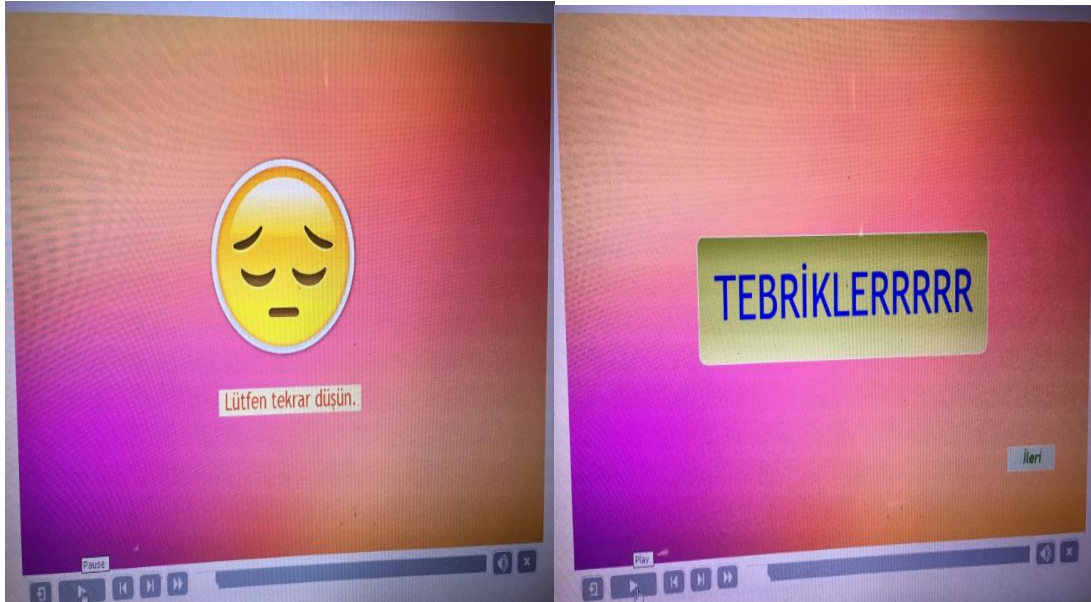
böyle oynarlarken kendilerini oyuna o kadar kaptırılmışlardı ki hava çoktan kararıştı günün sonunda birbirleriyle vedalaştılar ve evlerine dağıldılar

Merve gece yatağına yatınca günlüğünü eline alıp bugünkü olanları yazdı Merve köyde her zaman çok eğlenirdi ve bu yüzden köyü çok severdi yazısını bitirince sonuna şu dizeleri ekledi gökyüzü masmavi güneşi pırıl pırıl har taraf çiçek dolu suları şırl şırl yolları bir yılan gibi kıvrılır manzarası başkadır güzel köyümün

Birkan Onat Güzel Köyüm Şiiri (Şiiri yazarken dizeleri alt alta değil yan yana yazın.)

### Ek-5: Bilgisayar Destekli Materyalin Ekran Görüntüleri





Bu olaya ... Hanım'ın çocuğu da karışmış.

Yukarıdaki cümlede üç nokta, "Tamamlanmamış cümlelerin sonuna konur." görevinde mi kullanılmıştır?

Evet Hayır

Görüldüğü gibi üç nokta, az önceki cümlede "Tamamlanmamış cümlelerin sonuna konur." görevinde kullanılmamıştır.

Sizin de tahminlerinizde yola çıkarak bu cümlede söylenmek istenmeyen bir isim vardır. O hâlde üç nokta için şu şekilde bir kural oluşturabiliriz:

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

ÖRNEK: Bu haberi ... gazetesinde okudum. (Bu cümlede gazetenin ismi söylenmek istenmemiştir.)

ileri

Siz de aşağıdaki örnekleri inceleyin ve niçin üç nokta kullandığınızı tahmin edin.


ÖRNEK:

- Pazar günü ...'ya gideceğiz.
- Ödevi yapmayanlar arasında ... da var mı?
- Bu lafların üzerine çok sinirlendi ve ona dönerek: "... " dedi.

ileri

... derken şehrin öte başından boğuk boğuk sesler gelmeye başladı... (Tarkan Bugra)

Yukarıdaki örnekte üç noktalar niçin kullanılmış olabilir?



ileri

**Geri**

Verilen örnekte yay ayraç içinde "Tarık Buğra" yazılmıştır. Bu durum, bu sözün Tarık Buğra'ya ait olduğunu gösterir.

Cümlelerin ilk kelimesi "derken" dir. Cümlelerin başında üç nokta bulunması ve ilk kelimenin baş harfinin küçük yazılması, bu cümlelerin öncesinin de olduğunu düşündürmektedir. Yine aynı şekilde, cümlelerin sonunda da üç noktanın bulunması anlatılanların devamının olduğunu gösterir.

O hâlde üç noktanın bu örnekteki kullanımına uygun kuralı siz oluşturun.

Haydi hep birlikte kuralımızı öğrenelim.

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

**ÖRNEK:**  
 "...Annelerinin esvaplarını kızlar giyer, büyükannelerinin mücevherlerini torunlar takardı. Sırmalı çedik pabuçlar, kırmızı feraceler... Ah hele kırmızı feraceler... Baharın yeşil çimenleri üzerinde, seyr yerlerinde kadınlar tıpkı birer gelincik çiçeği gibi parlarlardı..." (Bahar ve Kelebekler; Ömer Seyfettin)

İleri

Gölgeler yaklaştılar. Bir adım kalınca onu kıyafetinden tanıdılar:  
 – Koca Ali... Koca Ali, be!.. (Ömer Seyfettin)

Yukarıdaki örnekte üç nokta niçin kullanılmış olabilir?

Müzik eşliğinde biraz düşünelim. (Tıkla)

Gölgeler yaklaştılar. Bir adım kalınca onu kıyafetinden tanıdılar:  
 – Koca Ali... Koca Ali, be!.. (Ömer Seyfettin)

Düşündüyseniz cevapları alalım:)

**Tahminlerimizden yola çıkarak bir sonuca varalım:**

Örnekte, konuşma çizgisinin olduğunu görüyoruz. Bu durum bize bir konuşmanın olduğunu gösterir. "Koca Ali... Koca Ali be!.." şeklinde isim olması ve kullanılan **ünlem** işareti birine (Ali'ye) **seslenilmesini** düşündürür.

O hâlde, kırmızı yazılmış kelimelerden yola çıkarak üç noktanın diğer kullanım alanı kuralını oluşturalım.

ileri

• Ünlem ve seslenmelerde anlatımı pekiştirmek için konur:

**ÖRNEK:**  
Annesi, Ayşe'ye sesini duyuramayınca içeriden seslendi:  
"Ayşe... Ayşe... Kızım..."

Haydi siz de üç noktanın kullanımına birer örnek veriniz.

ileri

– Yabancı yok!  
– Kimsin?  
– Ali..  
– Hangi Ali?  
– ...  
– Sen misin, Ali usta?  
– Benim!..  
– Ne arıyorsun bu vakit buralarda?  
– Hiç..  
– Nasıl hiç? Suya çekicini mi düşürdün yoksa?..  
(Ömer Seyfettin)

Yukarıdaki karşılıklı konuşmada kırmızı yazılan yerde niçin üç nokta kullanılmış olabilir? Düşünelim.

ileri

**Geri**

Sizin de tahminlerinizden yola çıkarak şunları söyleyebiliriz:

Verilen örnekte karşılıklı konuşmalar vardır. Konuşan kişi "Hangi Ali?" diye sorduktan sonra karşıdan cevap beklemiştir. Bunu, konuşma çizgisi kullanıldığından anlıyoruz. Fakat konuşma çizgisi konulmasına rağmen karşıdaki kişi cevap vermemiştir. Konuşma tekrar soruyu soran kişiye geçmiştir. O hâlde üç noktanın bu örnekteki kullanım alanının kuralını şu şekilde oluşturabiliriz:

ileri

• Karşılıklı konuşmalarda, yeterli olmayan, eksik bırakılan cevaplarda kullanılır:

**ÖRNEK:**

- Nerede yaşıyorsun?
- İstanbul'da.
- Annen baban yok mu?
- ...
- Pekiyi ya akrabaların?
- ...
- Neden susuyorsun?
- Hiç.

**İleri**

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

Yukarıdaki cümlede Millî edebiyat akımının temsilcilerinden örnekler verilmek istenmektedir. "Sıralayalım" kelimesinden sonra direkt örneklere geçilmiştir. Örneklere geçmeden önceki yay ayraç içine hangi noktalama işareti gelmelidir?

Nokta	Virgül	Noktalı virgül	İki nokta
.	,	;	:

**İleri**

**İKİ NOKTA ( : )**

• Kendisiyle ilgili örnek verilecek cümlelerin sonuna konur:

**ÖRNEK:**

Günümüz teknoloji ürünleri: telefon, bilgisayar, tablet...

Kışın kar yağışı görülen iller: Konya, Ankara, Kayseri...

**İleri**

**ÖRNEK:**

Vitamini bol olan sebzeler: ıspanak, limon, brokoli

Okul için gerekli olan bazı araçlar: şunlardır, defteri, kitap, kalem, silgi, cetvel

Yukarıda verilen örneklerde iki noktanın nereye konması gerekir?

**Cevabı Gör**

**Kendimi tanıyım: Türkçe öğretmeniym.**

Yukarıdaki cümlede iki nokta kullanıldıktan sonra örnek mi verilmiştir?

Örnekteki cümlede, cümleden sonra örnek verilmemekte açıklama yapılmaktadır.

O hâlde iki durum birbirinden farklıdır. İki noktanın bu kullanım görevi için şu kuralı oluşturabiliriz.

- Kendisiyle ilgili açıklama verilecek cümlelerin sonuna konur:

**ÖRNEK:**  
Filtimsiler üçe ayrılır: İsim- fiil, sıfat fiil, zarf- fiil.

Başarının tek sırrı vardır: Çalışmak.

**İleri**

1 Ünsüz harfler iki grupta incelenir: 1. sert ünsüzler, 2. yumuşak ünsüzler.

2 Marketten ne almamışız ki: bisküvi, kraker, süt, meyve...

Yukarıda verilen cümlelerden hangisinde iki nokta kullanıldıktan sonra açıklama yapılmıştır?

Ayşe:  
– Ne zamandır buradasın?

Küçük kız:  
– İki saattir.

Ayşe:  
– Peki, benim burda olduğumu nereden öğrendin?

Küçük kız:  
– Çünkü seni tanıdığımın beri ne zaman üzülse buraya gelirsin.

**Bu örnekte iki noktanın niçin kullanıldığını düşünelim.**

**Düşün**

Verilen örneğin karşılıklı konuşmalardan oluştuğunu görüyoruz. Burada dikkati çeken, konuşma yapacak kişiden sonra iki nokta kullanılmıştır. Buna göre şu kuralı oluşturabiliriz.

- Karşılıklı konuşmalarda, konuşan kişiyi belirten sözlerden sonra konur:

**ÖRNEK:**  
Hüsam Bey:  
– Kimliğinizi görebilir miyim?

Yolcu:  
– Buyrun efendim.

Hüsam Bey:  
– Burada ne arıyorsunuz?

İleri

Yazı tahtasında 42'yi 7'ye böler misiniz?

İleri

- İki nokta, matematikte bölme işareti olarak kullanılır:

**ÖRNEK:**  $42:7=6$

**ÖRNEK:**  $36:9=4$

İleri

Daha önceki derslerimizde virgüli ve nerelerde kullandığımızı öğrenmiştik. Aşağıdaki cümlede virgülleri uygun yerlere yerleştiriniz.

Murat Yavuz ve Kâzım bir grup Ahmet Metin ve Mehmet de bir grup olsunlar.

İleri

Virgüllerin doğru yerleştirilmesini öğrendik. Örnekte altı tane erkek ismi var ve bunlar üçerli gruplanmış. Bu grupları birbirinden ayırmak için hangi noktalama işaretini kullanabiliriz?

**İleri**

### NOKTALI VİRGÜL ( ; )

Murat Yavuz ve Kâzım bir grup, Ahmet, Metin ve Mehmet de bir grup olsunlar.

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

**ÖRNEK:**

Erkek çocuklara Doğan, Tuğrul, Aslan, Orhan; kız çocuklara ise İnci, Çiçek, Gönül, Yonca adları verilir.

Bu örnekte kız ve erkek isimleri gruplandırılmıştır. Bu yüzden bunu belirtmek için noktalı virgül kullanılmıştır.

**İleri**

**ÖRNEK:**

Pazardan elma, armut, kivi, muz; pırasa, ıspanak, marul almadan eve gitmemeliyim.

**ÖRNEK:**

Neredeyse gezmediğim yer kalmadı: İngiltere, Fransa, Belçika, Türkiye; Köln, Ankara, Münih.

**İleri**

Diyelim ki bir cümlede birden fazla virgül kullanmamız gerekiyor ve iki farklı cümleyi aynı cümlede birleştirmek istiyoruz. Bu gibi durumlarda da **noktalı virgül** kullanırız. Şu şekilde kural oluşturabiliriz:

- Öğeleri arasında virgül bulunan sıralı cümleleri birbirinden ayırmak için konur:

**ÖRNEK:**

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

**İleri**

**ÖRNEK:**

Kütüphanemize Türk edebiyatı tarihi kitapları En başta Resimli Türk Edebiyatı Tarihi Nihat Sami Banarlı alınmalı.

Yukarıdaki örnekte yay araç ve köşeli parantezin doğru kullanımı nasıl olmalıdır?

Kütüphanemize Türk edebiyatı tarihi kitapları En başta [Resimli Türk Edebiyatı Tarihi (Nihat Sami Banarlı)] alınmalı.

Kütüphanemize Türk edebiyatı tarihi kitapları En başta (Resimli Türk Edebiyatı Tarihi [Nihat Sami Banarlı]) alınmalı.

**KÖŞELİ AYRAÇ [ ]**

Örneklerdeki kullanımlardan yola çıkarak köşeli ayraçın nerede kullanılması gerektiğine dair şu kuralı oluşturabiliriz:

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

**ÖRNEK:**  
Divan şairlerimizin başında [Fuzuli (16. yy) , Baki (16. yy) , Nedim (18. yy)] gelir.

**İleri**

**DÜŞÜNELİM**

Şiir yazarken dizeleri, genelde alt alta yazılır. Fakat bazı durumlarda alt alta yazmak yerine yan yana yazmak isteyebiliriz. Eğer şiirdeki dizeleri yan yana yazmak istersek bunun doğru yazımı sizce nasıl olmalıdır? Tahmin edelim.

**İleri**

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

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

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

**EĞİK ÇİZGİ ( / )**

- Dizeler yan yana yazıldığında aralarına konur:

ÖRNEK:


Karın yağdığını görünce / Kar tutan toprağı anlayacaksın / Toprakta  
bir karış karı görünce / Kar içinde yanan karı anlayacaksın  
(Sezai KARAKÖÇ)

ÖRNEK:

Derinden derine ırmaklar ağlar, / Uzaktan uzağa çoban çeşmesi, /  
Ey suyun sesinden anlıyan bağlar, / Ne söyler şu dağa çoban  
çeşmesi. (Faruk Nafiz ÇAMLIBEL)

İleri

**Hadi adresimizi yazalım.**




İleri

Çınar Mahallesi No.:

54/6 Merkez / KARAMAN

Altay Sokağı No.: 21/6  
Kurtuluş / ANKARA



İleri

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

ÖRNEK:

Atatürk Mahallesi No.: 217 /12 Kavaklıdere / Ankara  
TÜRKİYE

İleri

Tarihleri yazarken aşağıdaki seçeneklerden hangisini kullanırız?

06.06.1994      06/06/1994

Her iki kullanım da doğrudur.

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

ÖRNEK:  
18/11/1969, 15/IX/1994 vb.

İleri

• Dil bilgisinde eklerin farklı biçimlerini göstermek için kullanılır:

ÖRNEK:  
-a / -e, -an / en, -lık / -lik, -madan / -meden vb.

• Matematikte bölme işareti olarak kullanılır:

ÖRNEK:  
 $70/2=35$

İleri

Öğrendiklerimizi pekiştirelim.


Verilen cümlelerde uygun yerleri uygun noktalama işaretleri ile doldurunuz.

Akılsızlar hırsızların en zararlılarıdır zamanınızı ve neşenizi çalarlar

:] [ , ... ( )  
: ; . ? /

Cevabı gör

O konunun aslı şöyle Diş ağrısı çekenler dişleri sağlam olanları yoksulluk çekenler parası bol olanları mutlu sanır



?

;

...

[

;

]

ileri

İmaret Mah İstiklâl  
Cad No. 26 4  
Merkez KARAMAN

-ta -te -cı -ci

05 09 2018

Uçun kuşlar uçun  
doğduğum yere; Şimdi  
dağlarım mor sünbül  
vardır. Ormanlar koyunda  
bir serin dere, Dikenler  
içinde sarı gül vardır.

ileri

"Havaya Çizilen Dünya" Fazıl Hüsnü Dağlarca 1914-2008 en sevdiğim şiiirdendir.

( [ ? ; ] ) :

ileri

## DEĞERLENDİRME SORULARI

1. Aşağıdaki cümlelerden hangisinde iki nokta (:) kullanılmaz?

- A) Şunu da öğren "Sevdiğin kadar seviyorsun"
- B) - Eski den de böyle oyunlar var mıydı  
- Emin ol daha güzel oyunlar vardı
- C) Hayatta daha önemli şeyler de vardır sevgi saygı huzur sağlık
- D) Bedenimizi hasta eden ruhumuzun baskısıdır

Cevap

## DEĞERLENDİRME SORULARI

2. Aşağıdaki cümlelerden hangisinde üç nokta yanlış kullanılmıştır?

- A) Bu ayki yazım ... dergisinde yayımlanacak.
- B) ... gibi sebeplerden dolayı işi bırakmak zorunda kaldım.
- C) Üzülüm beni yanlış anlamana...  
– Bunu nereden aldın?
- D) – ...  
– Niçin cevap vermiyorsun?

Cevap

Question 4 of 12

## DEĞERLENDİRME SORULARI

3. İç içe ayraç kullanmamızı gerektiren durumlarda aşağıdaki örnekteki gibi yay ayraç dışta, köşeli ayraç içte şeklinde kullanabiliriz.  
“Acımak” ( Reşat Nuri Güntekin [ 1928 ] ) Türk edebiyatının en güzel romanlarından biridir.

- A) Doğru
- B) Yanlış

Cevap

Question 5 of 12

## DEĞERLENDİRME SORULARI

4. Uykusuzluktan, yorgunluktan gözlerim kapamıyor; uyumak, dinlenmek istiyorum.  
Yukarıdaki cümlede noktalı virgül, tür veya takımları birbirinden ayırmak için kullanılmıştır.

- A) Doğru
- B) Yanlış

Cevap

Question 6 of 12

## DEĞERLENDİRME SORULARI

5. Aşağıdaki boşluğu uygun noktalama işareti ile tamamlayınız.

Mutlu olmanın iki yolu vardır. İsteklerimizi azaltmak ya da imkânlarımızı çoğaltmak.

Cevap

Question 7 of 12

## DEĞERLENDİRME SORULARI

6. Aşağıdaki boşluğu uygun noktalama işareti ile tamamlayınız.

Ayşe, Elif, Belkız mor renkte Ahmet, Emre, Bülent de siyah renk de kalemlik yaptılar.

Cevap

Question 8 of 12

## DEĞERLENDİRME SORULARI

7. Aşağıda verilenleri eşleştiriniz.

• Hayatta güç olan üş şey vardır ( ) Bir sırrı saklamak, bir yarayı unutmak, boş zamanı kullanmak.	A) üç nokta
• Olgun bir insan dost edinmek isterseniz, eleştirin ( ) basit bir adamı dost edinmek isterseniz methedin.	B) eğik çizgi
• ( ) Türkçenin çekilmediği yerler vatandır, ancak çekildiği yerler vatanlıktan çıkar... (Y. Kemal)	C) noktalı virgül
• -tik ( ) -tik	D) iki nokta
	E) virgül
	F) nokta

Cevap

Question 9 of 12

## DEĞERLENDİRME SORULARI

8. Aşağıda verilen kuralları karşılardaki örnekleri ile eşleştiriniz.

• Cümle içinde virgüllerle ayrılmış tür veya takımları birbirinden ayırmak için konur.	A) Bu sırrı sadece E... biliyor.
• Ögeleri arasında virgül bulunan sıralı cümleleri birbirinden ayırmak için kullanılır.	B) Erkek çocuklara Fatih, Osman, Murat; kız çocuklara ise Buse, Meryem, Havva adları verilir.
• Kaba sayıldığı için veya başka bir sebepten dolayı açık yazılmak istenmeyen kelime ve bölümlerin yerine konur.	C) At ölü, meydan kalır; yiğit olur, şair kalır.
	D) Aktın ve bilimin üç büyük düşmanı vardır; Fenalık, cahillik ve tembellik.

Cevap

Question 10 of 12

## DEĞERLENDİRME SORULARI

9. 1. Karşılıklı konuşmalarda, konuşan kişiyi belirten sözlerden sonra konur.  
2. Alıntılarda başta, ortada ve sonda alınmayan kelime veya bölümlerin yerine konur.  
3. Ayraç içinde ayraç kullanılması gereken durumlarda yay ayraçtan önce kullanılır.  
4. Ögeleri arasında virgül bulunan sıralı cümleleri birbirinden ayırmak için konur.  
5. Dizeler yan yana yazıldığında aralarına konur.

Yukarıdaki kuralları cevaplarını sıralayınız.

A) İki nokta
B) Köşeli ayraç
C) Eğik çizgi
D) Noktalı virgül
E) Üç nokta

Cevap

Question 11 of 12

## DEĞERLENDİRME SORULARI

10. 1. Saştığım Şu ( ) Bütün bunları ne zaman, ne çabuk, nasıl öğrendiler bu kızlar ?  
2. Nice insanlar gördüm, üzerinde elbise yok ( ) nice elbiseler gördüm, içinde insan yok.  
3. Tepeyi aşınca karşımızda kıpkırmızı gelincik tarlaları ( )  
4. Merdiven Sokağı Ladik ( ) SAMSUN

Yukarıdaki cümlelerde yer alan ayraçlara sırasıyla hangi noktalama işareti gelmelidir?

A) ;  
B) ...  
C) :  
D) /

Cevap

Question 12 of 12

Pause



T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Özgeçmiş				
Adı Soyadı:	Ayşe KIRBOGA			
Doğum Yeri:	Karaman			
Doğum Tarihi:	03.06.1994			
Medeni Durumu:	Bekâ			
Öğrenim Durumu				
Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl
İlköğretim	Cumhuriyet İlköğretim Okulu-		Karaman	2000-2008
	Yunus Emre İlköğretim Okulu			
Lise	Karaman Sağlık Meslek Lisesi	Hemşirelik	Karaman	2008-2012
Lisans	Necmettin Erbakan	Türkçe	Konya	2012-2016
	Üniversitesi	Öğretmenliği		
Yüksek Lisans	Necmettin Erbakan	Türkçe Eğitimi	Konya	2016-2019
	Üniversitesi			
İş Deneyimi:	Kemal Reis İmam Hatip Ortaokulu Merkez/KARAMAN Kayalı Ortaokulu Karapınar/KONYA			
Adres	Kayalı Ortaokulu Karapınar/KONYA			

