



T.C.

**BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YAZIM KURALLARINI UYGULAMA,
NOKTALAMA İŞARETLERİNİ KULLANMA DÜZEYLERİ İLE YAZMA
EĞİLİMLERİ, TUTUMLARI VE TÜRKÇE DERS BAŞARILARI ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Emine OCAK ÇALLIK

0000-0002-5946-0576

BURSA

2022



T.C

**BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YAZIM KURALLARINI UYGULAMA,
NOKTALAMA İŞARETLERİNİ KULLANMA DÜZEYLERİ İLE YAZMA
EĞİLİMLERİ, TUTUMLARI VE TÜRKÇE DERS BAŞARILARI ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

Emine OCAK ÇALLIK

0000-0002-5946-0576

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Yakup BALANTEKİN

BURSA

2022

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.

Emine OCAK ÇALLIK

...../...../2022



EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA İNTİHAL YAZILIM RAPORU

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih: .../.../.....

Tez Başlığı / Konusu: İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazım Kurallarını Uygulama, Noktalama İşaretlerini Kullanma Düzeyleri ile Yazma Eğilimleri, Tutumları ve Türkçe Ders Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam sayfalık kısmına ilişkin,/...../..... tarihinde şahsım tarafından adlı intihal tespit programından (Turnitin)* aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 'tür.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kaynakça hariç
- 2- Alıntılar hariç/dahil
- 3- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Özgünlük Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Tarih ve İmza

Adı Soyadı: _____

Öğrenci No: _____

Anabilim Dalı: _____

Programı: _____

Statüsü: Y.Lisans Doktora

Danışman
(Adı, Soyad, Tarih)

* Turnitin programına Uludağ Üniversitesi Kütüphane web sayfasından ulaşılabilir.

YÖNERGEYE UYGUNLUK ONAYI

“İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazım Kurallarını Uygulama, Noktalama İşaretlerini Kullanma Düzeyleri ile Yazma Eğilimleri, Tutumları ve Türkçe Ders Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı Yüksek Lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan

Emine OCAK ÇALLIK

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Yakup BALANTEKİN

Temel Eğitim Ana Bilim Başkanı

Prof. Dr. Handan Asude BAŞAL

T.C.

BURSA ULDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE,

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda 801881007 numara ile kayıtlı Emine OCAK ÇALLIK'ın hazırladığı İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazım Kurallarını Uygulama, Noktalama İşaretlerini Kullanma Düzeyleri ile Yazma Eğilimleri, Tutumları ve Türkçe Ders Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu Yüksek Lisans çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, .../...../..... günü-..... saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin/çalışmasının (başarılı/başarısız) olduğuna (oy birliği/oy çokluğu) ile karar verilmiştir.

Üye (Tez Danışmanı/Sınav Komisyon Başkanı)

Üye

Dr. Öğr. Üyesi Yakup BALANTEKİN

Doç. Dr. Ahmet Melih GÜNEŞ

Üye

Dr. Öğr. Üyesi Ömür SADIOĞLU

Önsöz

Dil, toplumdan doğan, toplum ile var olan ve toplumu yaşatan bir sistemdir. İnsanlar, tarih boyu birbirleri ile iletişim kurarak isteklerini, ihtiyaçlarını, duygu ve düşüncelerini dile getirme çabası içinde olmuşlardır. İlk çağlarda mağara duvarlarına yapılan resimlerden tutalım da günümüz latin harflerine kadar geçen süreçte asıl gaye insanın doğasında var olan iletişim kurma arzusudur. Çevremizdekilerle aramızdaki bu iletişim arzusu sayesinde ortak bir mirasın yeni taşıyıcısı oluruz.

Kimi zaman yazarak, kimi zamansa konuşarak kendimizi ifade etmeye çalışırız. Duygu ve düşüncelerimizi konuşma dilinde ifade ederken jest, mimik ve tonlama yardımıyla etkililiği arttırırken yazı dilinde ise aynı işlemi yazmanın kurallarını doğru bilerek gerçekleştiririz. Alelade kuralsız bir yazı ile vermek istediğimiz mesajı doğru şekilde iletemeyiz. Dili etkili, özenli ve kurallarına uygun bir şekilde kullanmak hem kendimizi doğru ifade edebilmek adına hem de topluma karşı olan sorumluluğumuzu yerine getirmek için önemlidir. Bu araştırmada dil becerilerimizi etkili ve doğru bir şekilde kullanabilmek için gerekli olan yazım kuralları, noktalama işaretlerinin kullanımı ile yazma becerisi ve yazma becerisini etkileyen yazma tutumu ve yazma eğilimi ele alınmıştır.

Araştırma boyunca desteğini ve bilgisini eksik etmeyen saygıdeğer tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Yakup BALANTEKİN' e, araştırmaya destek veren meslektaşlarıma ve sevgili öğrencilere, eğitim hayatım boyunca maddi ve manevi desteklerini benden hiç esirgemeyen çok sevdiğim babam Süleyman OCAK ve annem Hülya OCAK'a, ağabeyim İbrahim Mustafa OCAK' a, süreçte en büyük destekçim, meslektaşım, sevgili eşim Halil ÇALLIK'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. İyi ki varsınız...

Özet

Yazar : Emine OCAK ÇALLIK

Üniversite : Uludağ Üniversitesi

Ana Bilim Dalı : Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Bilim Dalı : Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Tezin Niteliği : Yüksek Lisans Tezi

Sayfa Sayısı : 88

Mezuniyet Tarihi:

Tez : İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazım Kurallarını Uygulama, Noktalama İşaretlerini Kullanma Düzeyleri ile Yazma Eğilimleri, Tutumları ve Türkçe Ders Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Danışmanı : Dr. Öğr. Üyesi Yakup BALANTEKİN

İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YAZIM KURALLARINI UYGULAMA, NOKTALAMA İŞARETLERİNİ KULLANMA DÜZEYLERİ İLE YAZMA EĞİLİMLERİ, TUTUMLARI VE TÜRKÇE DERS BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazım kurallarını uygulama, noktalama işaretlerini kullanma düzeyleri ile yazma eğilimleri, tutumları ve Türkçe ders başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesinin amaçlandığı araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama yöntemine göre gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini Van ilinin İpekyolu ilçesinde bulunan dört ilkokulun 4. sınıfında öğrenim gören 294 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin yazım kurallarını uygulama ve noktalama işaretlerini kullanma düzeyini belirlemek için tüm yazım kuralları ve noktalama işaretleri kaldırılmış düzensiz bir metin verilerek öğrencilerin bu metni kurallara uygun şekilde tekrar yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin yazmaya karşı tutumları ve eğilimlerine ait veriler ölçekler yardımıyla toplanmıştır. Öğrencilerin yazım

kurallarını uygulama puanları ile noktalama işaretlerini kullanma puanları arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişki; yazmaya yönelik tutum puanları ile yazım kurallarını uygulama ve noktalama işaretlerini kullanma puanları arasında anlamlı zayıf bir ilişki; yazma eğilim puanları ile yazmaya yönelik tutum puanları arasında ise pozitif yönlü güçlü bir ilişki belirlenmiştir. Öğrencilerin Türkçe ders puanları ile noktalama işaretlerini kullanma ve yazım kurallarını uygulama puanları arasında paralellik olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin yazım kurallarını uygulama ve noktalama işaretlerini kullanma puan ortalamaları arasında cinsiyet bağlamında kızların lehine anlamlı fark belirlenirken anne ve baba öğrenim düzeyi, anne ve baba mesleği ve kardeş sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir fark belirlenmemiştir. Öğrencilerin yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirmeleri için öğrenme ortamında cesaretlendirici ve özendirici etkinliklere yer verilmesi önerilmiştir.

Anahtar sözcükler: İlkokul, noktalama işaretleri, yazım kuralları, yazma eğilimi, yazma tutumu,

Abstract

Author: Emine OCAK ÇALLIK

University: Uludag University

Field: Primary Education

Branch: Primary Education

Degree Awarded: Master Degree

Page Number: 88

Degree Date:

Thesis: An investigation of the Relationship between 4th Grade Students' Application of Spelling Rules and Use of Punctuation and Their Writing Dispositions, Attitudes and Turkish Lesson Achievement

Supervisor: Dr. Öğr. Üyesi Yakup BALANTEKİN

AN INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN 4TH GRADE STUDENTS' APPLICATION OF SPELLING RULES AND USE OF PUNCTUATION AND THEIR WRITING DISPOSITIONS, ATTITUDES AND TURKISH LESSON ACHIEVEMENT

In this study, which was carried out according to quantitative research methods and relational scanning method, it was aimed to examine the relationship between primary school 4th grade students' levels of applying spelling rules, using punctuation marks, and their writing dispositions, attitudes, and Turkish course success. 294 students which are studying in the 4th grade of four primary schools in the İpekyolu district of Van province constitute the research sample. All spelling rules and punctuation marks were removed to determine the level of students use of spelling rules and punctuation, students were given an irregular text, and they were asked to rewrite this text in accordance with the rules. The data of students attitudes and tendencies towards writing were collected with the help of scales. A strong positive correlation

was determined between the students scores for applying the spelling rules and the scores for using punctuation marks; a significant weak correlation was determined between the scores of attitude towards writing and the scores of applying spelling rules and using punctuation marks; on the other hand, a strong positive relationship was determined between the writing disposition scores and the writing attitude scores. It has been determined that there is a parallelism between the Turkish course scores of the students and the scores of using punctuation marks and applying the spelling rules. A parallelism was determined between the Turkish course scores of the students and the scores of using punctuation marks and applying spelling rules. There was a significant difference in favor of girls in terms of gender between the students' mean scores of applying the spelling rules and using punctuation marks, no significant difference was determined according to the variables of parents education level, parents profession and number of siblings. Its suggested to include encouraging and inspirer activities for learning environment in order for students to develop positive attitudes towards writing.

Keywords: Primary school, punctuation, spelling rules, writing tendency, writing attitude

İçindekiler

	Sayfa No
Önsöz.....	i
Özet.....	ii-iii
Abstract.....	iv-v
İçindekiler.....	vi-viii
Tablo Listesi.....	ix
Kısaltmalar Listesi.....	x
1. BÖLÜM: Giriş.....	1-8
1.1.Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırma Soruları.....	2-3
1.3.Araştırmanın Amacı.....	3-6
1.4. Araştırmanın Önemi.....	6-7
1.5. Varsayımlar.....	7
1.6.Sınırlılıklar.....	7-8
1.7. Tanımlar.....	8
2. BÖLÜM: İlgili Literatür.....	9-34
2.1. Dil, Yazı Dili ve Yazma Becerisi.....	9 -12
2.2. Yazma Eğilimi.....	12-14
2.3. Yazma Tutumu.....	14-15
2.4.Yazım Kuralları.....	15-17
2.5. Noktalama İşaretleri.....	17-21

2.6.İlgili Araştırmalar.....	21-34
2.6.1.Yazım Kuralları İle İlgili Araştırmalar.....	21-25
2.6.2. Noktalama İşaretleri İle İlgili Araştırmalar.....	25-28
2.6.3. Yazma Tutumu İle İlgili Araştırmalar.....	28-31
2.6.4. Yazma Eğilimi İle İlgili Araştırmalar.....	31-34
3. BÖLÜM: Yöntem.....	35-43
3.1.Araştırmanın Modeli.....	35
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	35-38
3.3.Veri Toplama Araçları.....	38-40
3.3.1. Yazım Kurallarını Uygulama ve Noktalama İşaretlerini Kullanma Testi Oluşturma Süreci.....	38-41
3.3.2. Yazma Eğilim Ölçeği.....	40-41
3.3.3. Yazma Tutum Ölçeği.....	41
3.3.4. Türkçe Ders Puanları.....	41
3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi.....	41-43
3.5. Normallik Analizi.....	43
4. BÖLÜM: Bulgular ve Yorum.....	44-53
4.1. Birinci ve İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	44
4.2. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	44-46
4.3. Dördüncü, Beşinci, Altıncı, Yedinci, Sekizinci,Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	47-48
4.4. Onuncu ve on birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	48-53
5. BÖLÜM: Tartışma ve Öneriler.....	54-59

5.1. Tartışma.....	54-58
5.2. Öneriler.....	58-59
KAYNAKÇA.....	60-69
EKLER.....	70-75
EK 1: Yazım Kurallarını Uygulama ve Noktalama İşaretlerini Kullanma	
Ölçeği.....	70
EK 2: Yazma Eğilimi Ölçeği.....	71
EK 3: Yazma Tutum Ölçeği.....	72-73
EK 4 : Etik Kurul Onay Formu.....	74
EK 5 : Araştırma İzni.....	75
EK 6 : Öz Geçmiş	76

Tablolar Listesi

<i>Tablo</i>	<i>Sayfa</i>
1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Özellikleri.....	35-36
2. Türkçe Yarıyıl Sonu Puanları.....	36-37
3. Noktalama İşaretlerini Kullanma ve Yazım Kurallarını Uygulama Ölçeği Betimsel Analiz Sonuçları.....	43
4. Cinsiyet ile Yazım Kurallarını Uygulama, Noktalama İşaretlerini Kullanma, Yazma Eğilimi ve Yazma Tutumu Puanları T Testi Sonuçları.....	43-44
5. Kardeş Sayısı İle Yazım Kurallarını Uygulama, Noktalama İşaretlerini Kullanma, Yazma Eğilimi ve Yazma Tutumu Puanları Varyans Analizi Sonuçları....	44-45
6. Yazım Kurallarını Uygulama, Noktalama İşaretlerini Kullanma, Yazma Eğilimi ve Yazma Tutumu Puanları İkili (Basit) Korelasyon Analizi Sonuçları.....	46-47
7. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Ders Puanları İle Noktalama İşaretlerini Kullanma ve Yazım Kurallarını Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Anova Sonuçları.....	47-48
8. Katılımcıların Türkçe Ders Puanları ile Noktalama İşaretlerini Kullanma ve Yazım Kurallarını Uygulama Puanları Dunnet C Testi Sonuçları.....	49-50

Kısaltmalar Listesi

ANOVA: Tek Yönlü Varyans Analizi

Bkz.: Bakınız

c. : Cilt

Ed. : Editör

F : f değeri

f : Frekans

KT : Kareler Toplamı

KO : Kareler Ortalaması

MEB : Millî Eğitim Bakanlığı

N : Denek sayısı

Ort. / X : Ortalama

P : Anlamlılık Düzeyi

p. : Puan

S : Standart Sapma

S. : Sayı

s. : Sayfa

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı)

TDK : Türk Dil Kurumu

vb. : Ve benzeri

vd. : Ve diğerleri

1.Bölüm

Giriş

1.1.Problem Durumu

Toplumun ortak mirası olan dil, sürekli gelişen canlı bir sistemdir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) öğrencilerin dil gelişimleri dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri ekseninde ele alınmaktadır. Bu dört temel dil becerisinden dinleme becerisi anne karnında edinilmeye başlayan bir beceridir. İlk edinilen dil becerisi olması sebebiyle dinleme becerisinin diğer dil becerilerinin edinilmesini sağladığı söylenebilir. Konuşma becerisi ise bireyin doğumuyla beraber çevresiyle dinleme becerisi aracılığıyla kurduğu iletişimde edinmeye başladığı bir dil becerisidir (Temizyürek, Erdem & Temizkan, 2016).

Dört temel dil becerisinden okuma ve yazma becerilerinin temelleri erken çocukluk döneminde atılmakla birlikte öğretimi ilkökulda gerçekleştirilmektedir. Okuma esnasında metni oluşturan sözcükler, cümleler ve görseller algılanarak yorumlama, eleştirme ve kıyaslama gibi birçok bilişsel işlem ile metnin ihtiva ettiği anlama ulaşılmaktadır. Bu bakımdan okuma, fiziksel ve zihinsel öğelerin bir arada kullanıldığı karmaşık bir anlama becerisidir (Emiroğlu & Pınar, 2013). Yazma becerisi ise diğer tüm becerilerin etkileşimi aracılığıyla Türkçe Dersi Öğretim Programı'na (2019) göre okuma ile eş zamanlı edinilen bir beceridir. Yazma becerisi zihinsel bir inşa süreci olup öğrencilerin gözlemleri ile hayal gücünü birleştirerek, düşünceleri gözden geçirme, bilgiyi transfer edebilme ve ana dilini kullanma süreçlerini kapsamaktadır (Roitsch, Gumpert, Springle & Raymer, 2020). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve öğrencilerin etkili bir biçimde yazmayı alışkanlık haline dönüştürmesinde öğrencilerin yazmayı sık sık tecrübe etmesi önemlidir. Yaşantıların, duyguların, düşüncelerin, isteklerin, ihtiyaçların paylaşılmasında yazı en önemli anlatım yöntemlerinden biridir. İlkokul yıllarından itibaren yazma becerisini geliştirici etkinliklere yer

verilmesi hem öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek hem de toplumu bir arada tutan değerlerin aktarımı açısından önem taşımaktadır (Thomas, Gerde, Piasta, Logan, Bailet & Zettler-Greeley, 2020). Kültürün temel bir ögesi olan dil, toplumu oluşturan bireyleri bir arada tutan güçlü bir birleştirici unsurdur. Bu anlamda Türkçeyi özenli kullanmak, doğru öğrenmek ve öğretmek her şeyden önce bir vatandaşlık görevidir. İlk okuma ve yazma öğretiminin genel amacı, çocuğun okula gitmeden önce kazandığı dil becerilerinden (konuşma, dinleme, izleme ve anlama) yola çıkarak çocuklara yaşamı boyunca kullanabilecekleri okuma ve yazmaya yönelik temel bilgi ve becerileri kazandırmaktır (Çelenk, 2019). Akyol'a (2011) göre ilk okuma yazma öğretiminin genel amaçları; öğrencinin temel dil becerilerini kazanmasını sağlayarak Türk dilini sevdirmek, Türkçenin doğru, etkili ve güzel konuşulmasını sağlamak ve yaşam boyu devam eden okuma yazma alışkanlığı kazandırmak şeklinde ifade edilmektedir. Türkçenin doğru ve etkili kullanılması için yazım kurallarının ve noktalama işaretlerinin kullanımı önemlidir. Yazım kuralları ve noktalama işaretleri alfabemizi tamamlayan 30. ve 31. öge olarak önemle ve özenle ele alınmalıdır. Yazım kuralları ve noktalama işaretlerinin doğru şekilde kullanımı anlatımı etkili ve doğru kılacağı için Türkçede konuşma dilinde sık rastlanan anlatım bozukluklarının, yanlış ek kullanma ve kelimeleri karıştırma gibi dil hatalarının da önüne geçecektir (Kurudayıoğlu & Dölek, 2018). Tüm bunlara dayanarak dilimizin doğru ve etkili kullanımı için gerekli olan yazım kurallarını uygulama ve noktalama işaretlerini kullanma düzeyi ile öğrencilerin Türkçe dersi başarıları, yazmaya karşı tutum ve yazma eğilimi arasındaki ilişki olup olmadığının ortaya çıkarılması araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

1.2.Araştırma Soruları

1. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazım kurallarını uygulama düzeyi nedir?
2. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretlerini kullanma düzeyi nedir?

3. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazım kurallarını uygulama, noktalama işaretlerini kullanma, yazma eğilimi, yazma tutumu puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretlerini kullanma puanları ile yazım kurallarını uygulama puanları arasında ilişki var mıdır?
5. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazmaya yönelik tutum puanları ile yazım kurallarını uygulama puanları arasında ilişki var mıdır?
6. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazmaya yönelik tutum puanları ile noktalama işaretlerini kullanma puanları arasında ilişki var mıdır?
7. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma eğilim puanları ile yazım kurallarını uygulama puanları arasında ilişki var mıdır?
8. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma eğilim puanları ile noktalama işaretlerini kullanma puanları arasında ilişki var mıdır?
9. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazmaya yönelik tutum puanları ile yazma eğilim puanları arasında ilişki var mıdır?
10. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi puanları ile noktalama işaretlerini kullanma puanları arasında ilişki var mıdır?
11. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi puanları ile yazım kurallarını uygulama puanları arasında ilişki var mıdır?

1.3.Araştırmanın Amacı

Türkçe dersinin genel amacı öğrencilerin dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmek, öğrencilerin Türkçeyi konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarını sağlamaktır (MEB, 2019). Bu bağlamda öğrenciler, dinleme/izleme ve konuşma becerilerini daha çok okul öncesi dönemde aile ve yakın çevrelerinden edinerek ilkokula başlamaktadırlar. Okuma yazma becerisi ise genellikle

ilkokulda yürütülen öğretim sürecinde kazanılmaktadır (Doğan, 2008). Bu nedenle ilkokul Türkçe derslerinde yürütülen öğrenme öğretme etkinliklerinin amacının öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmek, okuma ve yazma becerilerini ise hem edindirmek hem de geliştirmek olduğu söylenebilir (Karakoç Öztürk, 2012).

Dört temel dil becerisinden yazma bireyin duygu ve düşüncelerini, fikir, gözlem ve tecrübelerini çeşitli kurallara uygun olarak, semboller yardımıyla ifade etmesidir (Göçer, 2010). Yazma becerisi öğrencilerin zihinsel aktiviteleri ile ilgili olduğundan öğrencilerin yazma becerilerinin dinleme, konuşma ve okuma performansları ile doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir (Bayat & Çelenk, 2015). Bundan ötürü oldukça kompleks bir yapıya sahip olan yazma eylemi planlama, taslak yazma, gözden geçirme ve düzenleme gibi zihinsel süreçleri ve aşamaları içermektedir (Erdoğan, Gülay & Uzuner, 2017). Bu durum yazma öğretiminin önemszenmesini ve derslerde yazmaya yönelik düzenlenecek etkinliklerin dikkate alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Okul öncesi dönem bireyin gelişiminin hız, nitelik, kapsam açısından en yoğun olduğu dönemdir. Bu dönemde bireyin kazandığı becerilerden biri de erken akademik becerilerdir. Erken akademik beceriler okuma yazma becerileri ve matematik becerilerini kapsamaktadır (Uyanık & Kandır, 2010). Bireyin okul öncesi dönemde yazma ürünleri ile karşılaşması, okula giden kardeşlerinin çalışmalarını gözlemlemesi, kalemle çeşitli karalamalar yapması, resimler çizmesi yazma becerisi ile ilgili ilk deneyimleridir. Bu deneyimleri okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan boyama ve çizgi çalışmaları takip etmektedir. Yapılan bu çalışmalar yazmaya hazırlık çalışmaları bakımından önemlidir. İlkokul birinci sınıfta gerçek manada yazma becerisi öğrencilere edindirilmekte, sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin kendilerine uygun yazma tarzı edinmeleri sağlanmaktadır (Yılmaz, 2012). Bu durum Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda [Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2019, s.14] "1. sınıfta okuma ve yazma süreci tamamlanır. 2. sınıfta öğrencilere okuma yazma becerilerini geliştirmeye

yönelik çalışmalar yaptırılır. 3 ve 4. sınıfta ise öğrencilerin kendine has yazı alışkanlığı kazanmasına yönelik yazı çalışmaları yaptırılır.” şeklinde ifade edilmiştir.

Yazma becerisini edinme sürecinde öğrenciler yazım kurallarını ve noktalama işaretlerini öğrenmek zorundadırlar. Noktalama işaretlerinin öğretimi ilkökul birinci sınıfta ilk cümlenin kurulması ile başlamaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (MEB, 2019) yazım kuralları ile ilgili olarak büyük harf kullanımı, soru ekinin yazımı, kısaltmaların yazımı, bağlaç olan “de” ve “ki” yazımı vurgulanırken noktalama işaretleri öğretimi ile ilgili 1. sınıflar için nokta, soru işareti, ünlem, kısa çizgi, kesme işareti; 2. sınıflar için nokta, virgül, ünlem, soru işareti, kısa çizgi, konuşma çizgisi, kesme işareti; 3. sınıflar için nokta, virgül, ünlem, iki nokta, tırnak işareti, soru işareti, kısa çizgi, konuşma çizgisi, kesme işareti ve 4. sınıflar için yay ayraç, üç nokta, eğik çizgi, soru işareti, nokta, virgül, iki nokta, ünlem, tırnak, kısa çizgi, konuşma çizgisi, kesme işareti şeklinde sıralanmıştır.

Bireyin kendini ifade etmesinde önemli bir yere sahip olan yazmanın kendine özgü kuralları vardır. Yazım kuralları ve noktalama işaretleri olarak ifade edilen bu kurallar okuyucunun metinde verilen mesajları doğru anlamasını sağlayan unsurlardır (Arı & Keray, 2012). Uludağ’a (2002) göre noktalama işaretleri metne anlam açıklığı sağlayarak öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Yazma eyleminin doğasında bulunan yazım kuralları ve noktalama işaretlerinin doğru kullanılması gerekliliği nedeniyle yazma eylemi öğrenciler tarafından zorluk düzeyi yüksek bir beceri olarak algılanmakta ve bu durum öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz tutum geliştirmelerine neden olmaktadır (Yaman, 2010). Bu nedenle yazma becerisinde önemli bir yere sahip olan yazım kuralları ve noktalama işaretleri kullanımının yazma eğilimi ve yazma tutumuyla olan ilişkisinin göz ardı edilmemesi gerektiği düşünülmektedir.

Yazmanın ve yazma becerisinin etkin biçimde kullanılmasındaki etkisinden dolayı bu araştırmada ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin yazım kurallarını uygulama, noktalama işaretlerini

kullanma düzeyleri ile yazma eğilimleri, tutumları ve Türkçe ders başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırma sorularına cevap aranmıştır.

1.4. Araştırmanın Önemi

İlgili literatür incelendiğinde yazım kurallarını uygulama, noktalama işaretlerini kullanma düzeyleri üzerine araştırmalar olduğu görülmüştür. Yıldırım (2016) ortaokul öğrencilerinin bazı noktalama işaretlerini ve yazım kurallarını uygulayabilme düzeylerini ele almıştır. Benzer şekilde Oğuz (2012) ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazım kurallarını uygulamadaki sorunları ve bunların nedenleri üzerine bir yüksek lisans araştırması yapmıştır. Yıldırım ve Uludağ (2016) ortaokul öğrencilerinin bazı noktalama işaretlerini ve yazım kurallarını uygulayabilme düzeylerini araştırmışlardır. Ortaöğretim düzeyinde Erdem (2007) dokuzuncu sınıf öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarına ulaşma düzeyini; Bağcı (2011) ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin noktalama işaretleri ve yazım kurallarını uygulayabilme düzeyini araştırmışlardır. Esmek (2018) yaptığı araştırmada ilköğretim dördüncü sınıf Türkçe ders kitabını yazım kuralları, noktalama işaretleri ve dil bilgisel açıdan ele almıştır. Çetin (2013) ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarını uygulama düzeyini yüksek lisans tezinde ele almıştır. Gökçe (2020) ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma tutumu ve yaratıcı yazma becerilerini incelediği yüksek lisans tezi ortaya koymuştur. Ancak yazım kurallarını uygulama ve noktalama işaretlerini kullanma becerisinin yazma eğilimi ve yazma tutumu ile ilişkisinin incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Genellikle öğrencilerin noktalama işaretlerini kullanma ve yazım kurallarını uygulama becerileri üzerine yapılan araştırmaların ortaokul ve lise kademelerindeki öğrenciler ile yapıldığı görülmektedir. İlkokul düzeyinde yazma becerisi üzerinde yapılan araştırmaların daha çok ilkokul birinci sınıf yazmaya hazırlık süreci ile ilgili olduğu ve çalışmaların öğretmen ve ebeveyn görüşleri ekseninde yapıldığı görülmüştür.

Türkçe Dersi Öğretim Program'ında (2019) öğrencilerin Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması amaçlanmaktadır. Birinci sınıfta okuma yazma öğretimi sürecinde ilk cümlenin kurulmasıyla başlayan noktalama işaretlerini kullanma becerisi, ilk özel isim yazımıyla başlayan yazım kurallarını uygulama becerisi gerek öğrenci sayısının birebir ilgilenecek hataları ortadan kaldırmaya müsait olmayacak yoğunlukta olması gerekse programın yoğunluğu sebebiyle süreç içerisinde göz ardı edilebilmektedir. Çetin (2013) 4. sınıf öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarını uygulama düzeyini incelediği araştırmada öğrencilerin 50 yazım kuralından ortalama 20'sini, 39 noktalama işaretinden ortalama 16'sını doğru bildiklerini saptamıştır. Öğrencilerin doğru bildikleri noktalama işaretli ve yazım kurallarının ise metinlerde en çok karşılaştıkları nokta, virgül, soru işareti, cümlenin büyük harfle başlaması gibi kurallar olduğu görülmektedir. Benzer sonuçlara Karagül (2010), Arı ve Keray'ın (2012) çalışmalarında da rastlanmaktadır. İlgili literatür incelendiğinde ilkökul öğrencilerinin noktalama işaretlerini kullanma ve yazım kurallarını uygulamadaki bu çekincesini yazma eğilimi, yazma tutumu ve Türkçe ders başarısı ile ilişkilendirerek ortaya koyan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple araştırmanın daha sonra yapılacak çalışmalara da yol göstermesi beklenmektedir.

1.5.Varsayımlar

- 1) Öğrencilerin Yazma Eğilimi Ölçeğini içtenlikle doldurduğu varsayılmıştır.
- 2) Öğrencilerin Yazma Tutum Ölçeğini içtenlikle doldurduğu varsayılmıştır.
- 3) Öğrencilerin yazım kurallarını uygulama ve noktalama işaretlerini kullanma düzeyini ölçecek metni yazarken gereken dikkati gösterdikleri varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

- 1) Bu araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.

- 2) Bu araştırma Van/İpekyolu'na bağlı 4 resmi ilkokuldaki 4. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
- 3) Bu araştırma Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) 1, 2 ve 3. sınıf noktalama işaretleri ve yazım kuralları ile sınırlıdır.
- 4) Kısa çizgi kullanımı satır sonuna sığmayan kelimeleri hecelerine bölerken gösterilmelidir (MEB, 2019). Metni yazarken öğrencilerin büyük çoğunluğunda satır sonuna sığmayan sözcük görülmemiştir. Bu nedenle araştırmada kısa çizgi kullanımı puanlamaya alınmamıştır.
- 5) Araştırma katılımcıların ölçeklere verdiği cevaplarla sınırlıdır.

1.7.Tanımlar

Yazım Kuralları: Bir dildeki sözcüklerin yazılış biçimlerini belirleyen kurallar (Türk Dil Kurumu [TDK], 2021).

Noktalama İşaretleri: Duygu ve düşünceleri daha açık ifade etmek, cümlenin yapısını ve duraklama noktalarını belirlemek, okumayı ve anlamayı kolaylaştırmak, sözün vurgu ve ton gibi özelliklerini belirtmek üzere kullanılan işaretlere noktalama işaretleri denir (TDK, 2021).

Yazma Eğilimi: Eğilim, bir şeyi sevmeye, istemeye ya da yapmaya içten yönelme davranışı olarak tanımlanmaktadır. Yazma eğilimi ise yazma davranışına olan isteklilik olarak tanımlanabilir.

Yazma Tutumu: Susar Kırmızı'ya (2009) göre tutum, kendileri gözlenemeyen fakat gözlenebilen bazı davranışlara yol açtığı varsayılan eğilimlerdir. Yazma tutumu, yazmaya yönelik olumlu bir isteğe sahip olup/olmama durumudur.

2.Bölüm

Literatür

2.1. Dil, Yazı Dili ve Yazma Becerisi

İnsan, sosyal bir varlık olup doğası gereği duygu ve düşüncelerini başkalarıyla iletişim kurarak paylaşma ihtiyacı hissetmektedir. İletişimin temel taşlarından biri olan dilin çeşitli tanımları yapılmaktadır. Korkmaz (2007, s. 67) dili “İnsanlar arasında karşılıklı haberleşme aracı olarak kullanılan; duygu, düşünce ve isteklerin ses, şekil ve anlam bakımından her toplumun kendi değer yargılarına göre biçimlenmiş ortak kuralların yardımı ile başkalarına aktarılmasını sağlayan, seslerden örülü çok yönlü ve gelişmiş bir sistem.” olarak tanımlarken Sağır (2002, s. 11) “İnsanların düşündüklerini, duyduklarını bildirmek için yararlandıkları ses, sözcük, cümle ve metinlerden oluşan anlaşma sistemi.” biçiminde tanımlamıştır. Dil insanlar arasında bilgi alışverişini sağlayan bir iletişim sistemidir. TDK (2021) sözlüğünde ise dil “İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, zeban” şeklinde tanımlanmıştır. Bu tanımlardan yola çıkarak dilin yaşantıların, duyguların, düşüncelerin, isteklerin, ihtiyaçların paylaşılmasını ve insanlığın ortak mirası olan kültür ve medeniyetleri gelecek nesillere aktarmayı sağladığı söylenebilir. Yazının kullanılmaya ve yaygınlaşmaya başlaması dilin varlığından sonra olsa da bu ikili birbirinden beslenerek birbirini etkilemiş ve yazı dili kavramı ortaya çıkmıştır. Korkmaz (2007) yazım kurallarını dildeki sözleri belirli kurallara göre yazıya geçirmek olarak tanımlamaktadır. Yazı dilinin, günlük hayatta çoğunlukla kullandığımız konuşma dilinin abartılarından uzak, kendine has kuralları ve sınırları vardır (Dursunoğlu, 2006). Yazma etkili iletişim için bir gerekliliktir (Kapka & Oberman, 2001). TDK’ya (2021) göre yazım bir dilin belli kurallara göre yazıya geçirilmesi olarak tanımlanmaktadır. Bu kurallar yazı dilini hem korur hem de bir genellik sağlar (Kansızoğlu, 2012). Yazı dili, ancak kurallar sayesinde kendini yaşatabilir. Konuşma dili ağız, şive gibi yerel söylemlere bağlı olarak değişebilirken,

yazı dilindeki kuralların bu gelişigüzelliğin önüne geçerek toplumun tamamını bir ortak paydada buluşturması açısından önem taşıdığı söylenebilir. Ayrıca Syh-Jong (2007) öğrencilerin yazma becerisindeki gelişimin öğrencilerin konuşma becerisini desteklediği belirtmektedir.

Çocukların 0-6 yaş aralığını kapsayan okul öncesi dönemde yakın çevreden edinilen bilgi ve becerilerin bireyin gelecekteki yaşantısına etkisi büyüktür. Bu dönem, çocukların öğrenmeye açık oldukları ve öğrendiklerini alışkanlığa dönüştürmelerinin daha kolay olduğu bir dönemdir (Babaroğlu, 2018). Atay'a (2009) göre okul öncesi dönemde çocuklar dilin kurallarını öğrenebilirler. Atay, bu dönemde çocukların kurdukları cümle yapılarının dil bilgisine uygun olduğunu ifade etmiştir. Çocukların okul öncesi dönemde sosyal çevrelerinden edindikleri bu dil becerilerini ilkökul döneminde okuma ve yazma eğitiminin ardından etkili biçimde kullanılan alışkanlığa dönüştürmeleri hedeflenmektedir (Kandır, 2001).

Yazma yaşamın ilk yıllarında öğrenilen becerilerden biridir (Hartingsveldt, Vries, Cup, Groot & Sanden, 2014). Okul öncesi dönemde yapılan resim ve boyama etkinliklerinin, ilkökul döneminde düzensiz ve düzenli çizgi çalışmalarının yazma becerisini geliştirmeye yönelik ilk adımlar olduğunu söyleyebiliriz. Kan ve Hatay (2017) 1 ve 2. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini inceledikleri bir araştırmada okul öncesi eğitim almış öğrencilerin, okul öncesi eğitim almamış öğrencilere göre yazma becerilerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmada okul öncesi eğitim alan öğrenciler lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Bu durumun yazma becerisinin gelişiminde okul öncesi eğitimin önemini ortaya çıkardığı söylenebilir.

İlk okuma yazma sürecinde öğrenciler yazmayı ve okumayı öğrenirken yazma ile ilgili de temel bilgileri edinmektedir. İlk harf öğretimiyle başlayan süreçte yazılacak ilk özel isimle, ilk cümlenin ardından verilen noktalama işaretleri ile birlikte yazı dilinin kurallarının

öğrencilere öğretilmeye başlandığı görülmektedir. Yazma becerisi bireyin hem zihinsel hem de fiziksel açıdan birçok beceriyi aynı anda organize edebilmesiyle gerçekleşmektedir (Genç, 2017). Bu nedenle öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimi için sistemli ve organize olmuş yazma eğitime ihtiyaç duyulmaktadır (Kellogg, 2008). Öğrencilerin ince motor becerilerinin yazmaya imkân sağlayacak şekilde gelişmesi ve okul öncesi dönemde yazma etkinlikleriyle karşılaşması, sınıftaki öğrenme süreçlerinin öğrenciye uygun yürütülmesi yazma becerisinin gelişimi bakımından etkili değişkenlerdir. Ayrıca yazma eyleminin gelişiminde bilişsel süreçler yoğun ve etkili bir biçimde çalışmaktadır (Roitsch ve diğerleri, 2020). Sulak ve Erdoğan (2019) ilkokul 4. sınıf öğrencileri ile yaptıkları araştırmada yaratıcı drama yönteminin yazma becerisi üzerine etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Temizkan ve Erbilen (2021) tarafından yürütülen araştırmada ortaokul öğrencileri ile yazma öncesi etkinliklerin yazmaya etkisini incelenmiş, araştırmada tartışma, drama, müzik dinletme, beyin fırtınası, örnek metin, kavram haritası, problem çözme, balık kılıcı teknikleriyle ilgili etkinliklere yer vermiş ardından öğrencilerin konu seçme formundan bir konu seçerek konu ile ilgili bir metin oluşturmaları istenmiştir. Deney ve kontrol gruplarıyla yürütülen bu çalışmada yazma öncesi farklı etkinliklere yer vermenin öğrencilerin yazma başarılarında anlamlı bir fark oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ortaokul düzeyinde yapılan farklı bir araştırmada (Tok, Rachim & Kuş, 2014) yazma becerisi yüksek olan öğrencilerin yazma nedenleri incelenmiş ve sonuç olarak farklı yöntemler kullanılması, öğretmenlerin geri bildirim vermesi, öğrencileri sözlü olarak güdülemesi, yazmaya düzenli zaman ayırması ve öğrencileri tarafından sevilmesinin yazma alışkanlığı kazandırmada ve yazma becerisini geliştirmede etkili olduğu görülmüştür. Yazmanın okul öncesi dönemde temelleri atılan, ilkokul döneminde kazanılan, ortaokul döneminde ise beceriye dönüşmesi beklenen bir eylem olduğu sonucuna varılabilir. Sınıf içi etkinliklerin kalitesinin, öğrenciye

göreliliğinin; öğretmenin yazmaya verdiği önemin; öğretmenin öğrenciye karşı tavır ve tutumunun öğrencide yazmaya karşı başarıya ya da başarısızlık duygusu uyandırdığı, bu duygunun da yazma becerisi üzerinde büyük etkiler yarattığı söylenebilir.

2.2. Yazma Eğilimi

Yazma, bireylerin günlük yaşamda kendilerini ifade etmek ve diğer insanlarla iletişim kurmak için kullandığı temel becerilerden biridir. Öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dil becerilerini kazanmaları, bu becerileri kullanarak etkili iletişim kurmaları, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmeleri Türkçe dersinin amaçlarındandır (MEB, 2019). Ancak literatürde (Arıcı & Urgan, 2008; Baş & Şahin 2013; Göçer, 2010; Ulu, 2018) öğrencilerin yazma ve yazılı anlatım becerilerinin istenilen düzeyde olmadığı veya yeterince gelişmediği ifade edilmektedir.

Eğilim, bir şeyi sevmeye, istemeye ya da yapmaya içten yönelme davranışı olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2021). Yazma eğilimi ise yazma davranışını yapmaya ve sürdürmeye istekli ve hevesli olma, heyecan duyma olarak tanımlanabilir (McClenny, 2010). Piazza ve Siebert (2008) yazma eğiliminin güven, kararlılık ve tutkudan oluşan üç farklı boyuttan meydana geldiğini ifade etmiştir. Güven basamağı, kişinin yazma yeteneğine, yazabileceğine olan inancını; kararlılık basamağı, kişinin yazma ile ilgilenmesi, vazgeçmemesi, tam verimle yazmaya çalışmasını; tutku basamağı ise yazmanın kişi için temel bir ihtiyaç olması, yazmaya karşı aşırı mutluluk ve haz duymasını ifade etmektedir.

Maltepe (2006), yazma becerisinin genellikle öğrencilerin en zorlandıkları dil becerisi olduğunu ifade etmiştir. Birçok zihinsel ve psikolojik süreci bir arada yürütmeyi gerektiren yazmanın zor bir beceri olarak algılanması yazmaya karşı istek duymayı ve yazmayı bir tutku haline dönüştürebilmek için haz almayı engellemekte ve bu durum karşısında öğrencilerin yazmaya karşı kaygı geliştirmesine sebep olabilmektedir. Deniz ve Demir'e (2019) göre yazma kaygısı ve yazma eğilimi birbiriyle ilişkilidir ve yazma kaygısı öğrencide yazdıklarının

beğenilmeyeceğini, etkili ve güzel yazamayacağını düşünmesinden kaynaklı olarak ortaya çıkmaktadır. Yazmayı planlayarak, düşünerek ve isteyerek gerçekleştirmek yazma eyleminden zevk almayı sağlarken, yazmaya karşı duyulan bu kaygı ise düşüncelerin anlamlı bir şekilde organize edilememesini, yazının kâğıda plansız ve düzensiz aktarılmasını, tüm bunların sonucunda da öğrencilerde yazmaktan kaçınma davranışı görülmesine sebep olabilmektedir. Öğrenci tarafından yazmaya karşı duyulan kaygının, Piazza ve Siebert'in (2008) eğilim tanımındaki kendine güven basamağını aşmasının ve diğer basamaklara ulaşmasının önündeki en büyük engel olduğu söylenebilir. Yazma eylemini yerine getirmekten kaçınma davranışı sergileyen öğrencilerin kendilerini ifade etmekten de kaçındıklarını söylenebilir. Bu durumun iletişim problemlerine yol açacağı sonucu çıkarılabilir.

Deniz ve Demir (2019) öğrencilerin yazmaya yönelik kaygılarını inceledikleri bir araştırma öğrencilerin yazmaktan kaçınma davranışı sergilemelerinin sebepleri olarak yazmanın zor bir beceri olarak algılanmasını, öğrencilerin yazma konusunda motivasyon sorunu ve özgüven eksikliği yaşadıklarını ayrıca yazdıklarını paylaşma konusunda da problemler yaşadıklarını ortaya koymuştur. Tüm bunların ışığında yazma eylemini gerçekleştirebilmek ve yazmayı beceri haline dönüştürebilmek için öğrencilerin yazmada başarıya duygusunu tatmaya ihtiyaç duydukları söylenebilir. Yazmaya karşı duyulan yüksek kaygı, yazma eğilimini olumsuz biçimde etkilemektedir. Bu durum öğrencilerin yazmadan zevk almasını, yazma isteğini, özgüvenini, planlama yapmasını, zihinsel bilgi ve birikimini organize ederek ürün ortaya koymasını engellemektedir.

Öğrencilerin ilgi alanlarının, duygularının, öz düzenlemelerinin, amaçlarının ve inançlarının yazma eğilimini etkilediği vurgulanmaktadır (Piazza & Siebert, 2008). Baştuğ'a (2015) göre inanç ve tutumlar yazma eğilimini ortaya çıkarmaktadır. Buradan hareketle yazma eğilimi öğrencilerde yazma davranışı gösterirken itici bir kuvvet oluşturmaktadır.

Baştuğ'a (2015) göre yazma eğilimi, yazma eylemine yatkınlıktır. Öğrenci yazmaya karşı ilgi duyuyor, yazabileceğine inanıyor ve sık sık yazma davranışı gösteriyorsa bu durumda yazmaya yönelik eğilime sahip denilebilir.

2.3. Yazma Tutumu

Susar Kırmızı'ya (2009) göre tutum, kendileri gözlenemeyen fakat gözlenebilen bazı davranışlara yol açtığı varsayılan eğilimlerdir. Yazma tutumu, yazmaya yönelik olumlu bir isteğe sahip olup/olmama durumudur. Ulu (2018) yazma becerisinin bir dizi işlemsel aşamadan oluştuğunu ifade etmiştir. Özdemir'e (2002) göre yazma bir konu seçme, hedef belirleme, bir plan hazırlama ve planı yazıya aktarma gibi aşamalardan oluşmaktadır. Yazmada kuralların varlığı, okunaklı, açık ve anlaşılır yazabilme, yazarken kâğıt üzerindeki düzen gibi birçok faktörü bir arada düşünerek bir ürün ortaya koyma fikri öğrenciler tarafından yerine getirilmesi zor bir beceri alanı olarak görülebilmektedir. Bu durum da öğrencilerin yazmaya yönelik istekliliklerini etkileyebilmektedir.

Ulu (2018) tarafından ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin yazma tutumları ve yazma başarıları arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada yazmaya karşı tutumun, öğrencilerin yazma başarılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Yıldız (2016) tarafından yapılan bir araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin yazma tutumlarının yazma başarılarını pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Susar Kırmızı (2009) yazmaya yönelik tutumun artmasının yazma başarısını da arttıracakını ifade etmektedir.

Yazmaya yönelik tutum ve yazma motivasyonu arasında güçlü bir ilişki vardır (Türkben, 2021). Bu durumda yazmaya yönelik olumlu tutuma sahip olanların yazmaya karşı motivasyonlarının yüksek olduğu söylenebilir. Baştuğ'a (2015) göre geçmişte yazma sürecinde yaşanan olumlu ya da olumsuz durumlar yazmaya karşı tutumların oluşmasında etkili olmakta bu durum da yazma başarısı ya da başarısızlığı ile sonuçlanmaktadır. Yazılı

anlatım çalışmalarında öğrencilerin olumsuz yazma deneyimleri, öğretmenler ya da çevre tarafından verilen olumsuz dönütler zamanla yazmaya karşı olumsuz bir tutum geliştirmelerine sebep olmaktadır (Karatay, 2011). Bu durum da öğrencilerin yazma başarılarını etkileyerek yazma becerilerini geliştirmelerine engel olabilmektedir.

Maltepe (2006), Türkçe derslerindeki yazma uygulamalarının öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz tutum geliştirmelerine ve yazmayı zor bir beceri olarak algılamalarına sebep olduğunu belirtmiştir. Eğitim ortamındaki öğrenci öğretmen iletişiminin, ders planlamasında kullanılan yöntem ve tekniklerin öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını etkilediği söylenebilir. Yazma etkinliklerinde öğrencilerin düzeyine ve ilgisine uygun olmayan konuların verilmesi, yazdıkları ile ilgili dönüt düzeltme yerine sert bir eleştiri almaları, öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz tutum geliştirmelerine sebep olmaktadır (Aşılıoğlu & Özkan, 2013). Göçer'e (2016) göre öğrenciler yazmaya karşı olumlu tutum geliştirdiğinde öğrencilerin yazma becerilerini geliştirme eğilimi girerek artmakta ve öğrenciler bu beceriyi etkili bir şekilde kullanabilmek için gerekli yeterliliğe kısa sürede ulaşabilmektedir. Buradan hareketle yazmaya karşı geliştirilen tutumların yazma performansını doğrudan etkilediği söylenebilir.

Öğrencilerin derslere karşı tutumlarıyla ders başarıları arasında da güçlü bir ilişki olduğu ortaya konmuştur (Güzel, 2004). Türkçe derslerine ve ders içi etkinliklere karşı olumlu tutum geliştiren öğrencilerin ders başarılarının daha iyi olacağı söylenebilir. Öğrencilerin derslere karşı olumlu tutumlarının artmasında öğrenme öğretme ortamlarında kullanılan yöntem tekniklerin etkisi büyüktür. Maden ve Durukan (2010) tarafından 8.sınıf öğrencileriyle yapılan bir araştırmada istasyon tekniğinin Türkçe dersine yönelik başarı ve tutum üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.4. Yazım Kuralları

Konuşma dili yazıya aktarılırken anlam kargaşalarını önlemek, yazılanların herkesçe anlaşılmasını sağlamak, yazı dilini ortak bir paydada buluşturabilmek amacıyla yazım kuralları oluşturulmuştur. Kavcar, Sever ve Oğuzkan'a (2001) göre yazım kuralları ve noktalama işaretlerinin yazının okuyucu tarafından doğru algılanması, mesajın doğru aktarılması ve yazıda birliği sağlama gibi işlevleri vardır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'na (2019) göre ilkokul 1.sınıfta öğretilecek yazım kuralları; cümleye başlarken, özel isimlerin yazımında ve başlıkları yazarken büyük harflerin kullanılmasıdır.

Öğrencilere 2. sınıfta kazandırılması hedeflenen yazım kuralları şu şekildedir:

Kişi isimleri, yer isimleri ve ülkelerin isimleri yazılırken büyük harf kullanılır.

Bayram isimleri ve tarihleri yazılırken ilk harfleri büyük yazılır.

Adres yazımında büyük harfler kullanılır.

Soru cümlelerindeki “mı, mi, mısın, misin” gibi ekler ayrı yazılır (Erdal,2019).

Öğrencilere 3. sınıfta kazandırılması hedeflenen yazım kuralları şu şekildedir:

Kurum adlarının baş harflerini yazarken büyük harf kullanılır.

Dizelerin başında büyük harf kullanılır.

Yer adlarının yazımında büyük harf kullanılır (Karaduman, Özdemir & Yılmaz, 2019).

Öğrencilere 4. sınıfta kazandırılması hedeflenen yazım kurallarının kullanımları şöyledir:

İki noktadan sonra gelen cümleler büyük harfle başlar.

Gezegen, yıldız adları büyük harfle başlar.

Kitap, dergi adlarının her kelimesi büyük harfle başlar.

“de” ve “ki” bağlacının yazımı ise şu şekilde verilmektedir:

“ki” bağlacını kuralına uygun cümle içinde kullanır.

“de” bağlacını kuralına uygun cümle içinde kullanır (Kaftan Ayan, Arslan, Kul & Yılmaz, 2019).

Öğrencilere 4. sınıfta sayıların yazımı ile ilgili kurallar şöyle verilmektedir:

Sayılar metin içerisinde genellikle harflerle yazılır.

Saatler ve dakikalar metin içinde rakamla ya da yazıyla yazılabilir.

Birden fazla kelimedenden oluşan sayılar ayrı yazılır.

Romen rakamları tarihi olaylarda, yüz yıllarda, hükümdar adlarında, tarihlerde ayların yazılışında, kitap ve dergi ciltlerinde kullanılır (Kaftan Ayan vd., 2019).

2.5. Noktalama İşaretleri

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (MEB, 2019) amaçlarından biri de öğrencilerin Türkçeyi yazma kurallarına uygun, bilinçli ve özenli kullanmalarını sağlamaktır. Türkçenin tamamlayıcısı olan yazım kuralları ve noktalama işaretlerinin anlamı ve anlatımı desteklemesi sebebiyle yazılı iletişimde rolü büyüktür. Noktalama işaretleri yazı dilinin trafik ışıkları olarak tanımlanabilir. Cümleleri okurken gerekli duraklamaların yapılması, vurgu ve tonlamaya dikkat edilerek okunması yazının daha açık ve anlaşılır olmasını sağlamaktadır (Arı & Keray, 2012).

Türkçe Dersi Öğretim Programı'na (MEB, 2019) göre ilkökul 1. sınıf öğrencilerinin öğrenmesi gereken noktalama işaretleri; nokta, soru işareti, ünlem işareti, kısa çizgi ve kesme işaretinin yaygın kullanım alanlarıdır. 1. sınıfta öğrencilere kazandırılması hedeflenen 5 tane noktalama işareti bulunmaktadır. 1. sınıfta ele alınacak noktalama işaretleri kullanım alanları şu şekildedir:

Nokta (.)

Cümle sonlarında kullanılır. İlk cümlenin kurulmasıyla birlikte nokta kullanılır.

Soru İşareti (?)

Soru cümlelerinin sonuna konur. İlk soru cümlesi oluşturulduğunda soru işareti kullanılmalıdır.

Ünlem İşareti (!)

Acı, sevinç, korku gibi heyecan bildiren cümlelerin sonuna konur. Türkçe dersi öğretim programına göre ünlem işareti son harf grubunda öğretilir.

Kısa Çizgi (-)

Kısa çizgi, satır sonuna sığmayan kelimeleri hecelerine bölerken kullanılır.

Kesme İşareti (')

Özel isimlere gelen ekleri ayırırken kullanılır.

Kazanımlara 2. sınıfta nokta, virgül, ünlem, soru işareti, kısa çizgi, konuşma çizgisi ve kesme işaretinin kullanımı ile devam edilmektedir. 2. sınıfta ele alınacak noktalama işaretlerinin kullanım alanları şu şekildedir:

Konuşma Çizgisi (-)

Yazıda konuşmaları göstermek için kullanılır. Metinlerdeki konuşmalarda, konuşmanın ve konuşmacının değiştiğini belirtmek için cümle başında kullanılır.

Virgül (,)

Cümle içinde birbiri ardınca sıralanan kelimeleri ayırmak için kullanılır. Virgül sadece cümle içinde kullanılır. Cümle sonuna konulmaz (Erdal, 2019).

3. sınıfa geçildiğinde nokta, virgül, iki nokta, ünlem, tırnak işareti, soru işareti, kısa çizgi, konuşma çizgisi ve kesme işaretinin işlevleri üzerinde durulur. 3.sınıf sonunda öğrencilere kazandırılması hedeflenen dokuz tane noktalama işareti bulunmaktadır. 3. sınıfta ele alınacak noktalama işaretlerinin kullanım alanları şu şekildedir:

Nokta (.)

Kısaltmaların sonuna konur.

Tarih yazılışlarında gün, ay ve yıl belirten sayıların arasına konur.

Sıra bildiren sayılardan sonra konur.

Virgöl (,)

Hitap sözlerinden sonra kullanılır.

Cümledeki eş görevli kelime ya da kelime gruplarının arasına konur.

Ünlem İşareti (!)

Hitap, seslenme ve uyarı sözlerinden sonra konur.

İki Nokta (:)

Kendisinden sonra örnek verileceği zaman konur.

Kendisinden sonra açıklama yapılacağı zaman kullanılır.

Konuşma cümlelerinden önce kullanılır.

Tırnak İşareti (“ ”)

Cümlelerde başkalarının söylediği sözleri verirken sözün başında ve sonunda kullanılır.

Cümle içinde kitap, dergi vb. eser isimlerinin başına ve sonuna konur.

Tanım cümlelerinde, tanımı yapılan kelimenin başına ve sonuna konur.

Kesme İşareti (‘)

Kısaltmalara getirilen ekleri ayırmak için kullanılır.

Sayılarla getirilen ekleri ayırmak için kullanılır.

Kısa Çizgi (-)

Birbiriyle ilgi kuran iki isim arasında kullanılır.

Matematikte eksi işareti yerine kullanılır.

İlkokul 4. sınıf kazanımlarına göre yay ayraç, üç nokta, eğik çizgi, soru işareti, virgül, nokta, iki nokta, ünlem işareti, tırnak işareti, kısa çizgi, konuşma çizgisi ve kesme işaretinin yaygın kullanım alanlarının öğretilmesi hedeflenmektedir.

Nokta (.)

Saat ve dakika gösteren sayıları birbirinden ayırmak için kullanılır.

Virgöl (,)

Cümlelerde anlam karışıklığını gidermek için kullanılır.

Soru İşareti

Bilinmeyen tarih, yer vb. durumlar için kullanılır.

Üç Nokta

Anlatım olarak tamamlanmamış cümlelerin sonuna konur.

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

Karşılıklı konuşmalarda yeterli olmayan eksik bırakılan cevaplarda kullanılır.

Ünlem İşareti (!)

Alay ve küçümseme anlamı kazandırılmak istenen sözden sonra yay ayraç içinde ünlem işareti kullanılır.

İki Nokta (:)

Karşılıklı konuşmalarda, konuşan kişiyi belirten sözlerden sonra kullanılır.

Genel ağ adreslerinde kullanılır.

Matematikte bölme işareti olarak kullanılır.

Konuşma Çizgisi (-)

Oyunlarda uzun çizgi konuşanın adından sonra da konabilir.

Konuşmalar tırnak içinde “ ” verildiğinde uzun çizgi kullanılmaz.

Tırnak İşareti (')

Özel olarak vurgulanmak istenen sözler tırnak içine alınır.

Eğik Çizgi (/)

Adres yazılırken apartman numarası ile daire numarası arasına konur.

Dil bilgisinde eklerin farklı şekillerini göstermek için kullanılır.

Şiirlerden yapılan alıntılarda, mısraların yan yana yazılması gereken durumlarda mısraları belirlemek için kullanılır.

Yay Ayraç ()

Kelimeleri açıklarken cümle içinde kullanılır.

İlkokul sonunda öğrencilere kazandırılması hedeflenen noktalama işaretleri 12 tanedir.

2.6. İlgili Araştırmalar

Yazım kuralları ile ilgili ilköğretim öğrencileri ile yapılan araştırmalar. Kaplan (2016) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretlerini kullanmadaki yeterlilikleri incelenmiştir. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum araştırması yöntemi kullanılmıştır. Her hafta öğrencilere çalışma formları dağıtılarak iki ders boyunca işlenmiş ve etkinlikler ürün dosyalarında biriktirilmiştir. Toplam 20 öğrenci üzerinde yürütülen bu araştırmada, öğrencilere hafta hafta noktalama işaretlerini kullanmaları gereken çeşitli etkinlikler sunulmuştur. Öğrencilerin örnek cümlelerle desteklenen etkinliklerde noktalama işaretlerinin kullanımını daha çok doğru yaptıkları, ipucu verilmeyen öğrencilerin serbest yazması gereken etkinliklerde ise daha az doğruları olduğu tespit edilmiştir.

Çetin (2013) tarafından ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarını uygulama düzeylerini belirlemeyi amaçladığı araştırmaya tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilmiş 188 öğrenci katılmıştır. Öğrencilere Türkçe dersi kazanımlarını içeren tamamı küçük harfle yazılmış ve noktalama işareti kullanılmamış, bazı harfleri de yanlış yazılmış bir metin verilerek öğrencilerin metni düzenleyerek baştan yazmaları istenmiştir. Tüm yazım kuralları ve noktalama işaretleri ayrı ayrı değerlendirilerek öğrencilerin noktalama işaretlerini ve yazım kurallarını doğru ve yanlış uygulama sayısı tespit edilmiştir. Öğrencilerin metinde noktayı doğru yerde kullanma ortalaması 12,97; iki noktayı doğru kullanım ortalaması 0,10'dur. Öğrencilerin yarıdan fazlası kesme işaretini doğru kullanırken, büyük çoğunluğu iki noktayı doğru kullanamamıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin yazım

ve noktalama kurallarını uygulama düzeylerinin olması gerekenin çok altında olduğu tespit edilmiştir.

Yazım kuralları ile ilgili ortaokul öğrencileri ile yapılan araştırmalar. Oğuz (2012) tarafından ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazım kurallarını uygulamadaki sorunları ve bunların nedenleri üzerine yapılan bir araştırmada yazılı anlatımda öğrencilerin yaptıkları yanlışlar incelenmiştir. Afyon İli, Bolvadin ilçesindeki iki okulda öğrenim gören 52 öğrenciyle yapılan yazılı anlatım çalışmasının ardından öğrencilere 19 sorudan oluşan bir anket uygulanmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin en çok hata yaptıkları konu “büyük harflerin kullanımı” olarak tespit edilmiştir. Öğrenciler kişi isimlerinin ve cümle başlarının büyük harfle başladığını bilmelerine rağmen, kurum ve kuruluş adlarının, din ve mitolojiye ait kavramların, hayvanlara verilen özel isimlerin, özel günlerin ve bayramların, cadde ve sokak isimlerinin büyük harfle yazılacağını tam olarak bilmedikleri için en çok bu konularda hata yapmışlardır. Öğrencilerin hiç hata yapmadıkları konu ise “kısaltmaların yazımı” olarak tespit edilmiştir. Bunun sebebinin kısaltmaların genellikle kelimelerin baş harfleri kullanılarak oluşturması sebebiyle öğrenciler tarafından öğrenmesi ve akılda kalıcılığının yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Bağcı (2011) ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretleri ile yazım kurallarını uygulayabilme düzeyini tespit etmeyi amaçladığı araştırmada Türkçe ders kitaplarından seçilen iki metin üzerinde yazım yanlışı bulunan kelimelerin belirlenerek öğrencilerden bu yanlışları düzeltmeleri istenmiştir. “de” bağlacı ve ekinin yazımını araştırmaya katılan 130 öğrenciden 75’i doğru, 55’i yanlış uygulamıştır. “ki” bağlacı ve ekinin yazımını 90 öğrenci doğru uygularken, öğrencilerin 40’ı yanlış uygulamıştır. “mi” soru ekinin yazımını 95 öğrenci doğru cevaplarırken, 35 öğrenci yanlış uygulamıştır. Büyük harflerin yazımını doğru uygulayan öğrenci sayısı ise 85’tir. Sayıların yazımını 115 öğrenci doğru uygulamıştır. Öğrencilerin yazım kurallarını uygulamadaki başarılarının tüm boyutlarda

%50'nin üzerinde olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin en başarılı oldukları imla yazım kuralı “sayıların yazımı” olurken, “de” bağlacının yazımı öğrencilerin en başarısız oldukları yazım kuralı olarak tespit edilmiştir. Araştırmada ayrıca kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre yazım kurallarını uygulayabilme düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Yıldırım (2016) ortaokul öğrencilerinin bazı noktalama işaretlerini ve yazım kurallarını uygulayabilme düzeyini incelediği araştırmayı 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri ile yürütmüştür. İstanbul'da bir okulda bulunan öğrencilerin katıldığı bu araştırmada mevcut durumu ortaya koymaya yönelik betimsel yöntem kullanılmıştır. Araştırmada dikte tekniğinden yararlanılmıştır. Öğrencilerin seviyelerine uygun metin hazırlanıp öğrencilere dikte ettirilmiş uygulama sonunda noktalama işaretlerini kullanabilme ve yazım kurallarını uygulayabilme düzeyleri belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin yazım kurallarını ve noktalama işaretlerini kullanabilme konularında istenilen düzeyde olmadıkları görülmüştür. Öğrencilerin uygulamada en başarılı oldukları yazım kuralı -mi soru ekinin doğru yazımıdır. Araştırmaya göre öğrencilerin uygulamada en başarısız oldukları yazım kuralı ise -ki bağlacının doğru uygulanmasıdır. Öğrencilerin en başarılı oldukları noktalama işaretinin üç nokta olduğu görülmüştür. Öğrencilerin en fazla hatayı noktalı virgül işaretinin kullanımında yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre noktalama işaretlerini ve yazım kurallarını uygulamada daha başarılı olduğu görülmüştür. Öğrencilere kitap okuma alışkanlığı kazandırılması, noktalama işaretleri ve yazım kurallarının doğru kullanımı ile ilgili etkinliklere ağırlık verilmesi ve yazma çalışmalarında öğrencilere dönüt verilmesi önerilerinde bulunulmuştur.

Karagül (2010) tarafından ilköğretim 6-8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi öğretim programında belirtilen yazım ve noktalama kurallarını uygulayabilme düzeyinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları ile yazım ve noktalama kurallarını uygulayabilme düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Programda

belirtilen her bir yazım kuralı ve noktalama işareti için üç sına ma maddesi verilerek öğrencilerden hatalı olan sözcükleri düzelterek boşluklara uygun noktalama işaretlerini getirmeleri istenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin programda belirtilen yazım ve noktalama kurallarını uygulayabilme düzeylerinin beklenenin altında kaldığı görülmüştür. Öğrencilere yazdırılan kompozisyonlarda imla kuralları bakımından 6. sınıf öğrencilerinin bağlaç olan -ki yazımını ve büyük harflerin kullanımını diğer yazım kurallarına göre doğru uygulayabildikleri görülmüştür. Buna karşılık öğrencilerin en fazla hata yaptığı imla kuralının soru eki -mi yazımı olduğu tespit edilmiştir. 6. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretlerini uygulamaları incelendiğinde en başarılı oldukları noktalama işaretinin nokta olduğu tespit edilmiştir. Buna karşılık öğrenciler en fazla virgöl, noktalı virgöl işaretlerinde beklenen düzeyin altında kalmışlardır. 7. sınıf öğrencilerine kazandırılması hedeflenen yazım kuralları büyük harflerin kullanımı, sayıların yazımı ve yazımı karıştırılan kelimelerin doğru yazımıdır. Araştırmada 7. sınıf öğrencilerinin bu üç kuralı uygularken sıkıntı yaşadıkları görülmüştür. 7. sınıf öğrencilerinin uygulama konusunda en başarılı oldukları noktalama işareti kesme işareti olarak tespit edilmiştir. Buna karşılık 7. sınıf öğrencileri en fazla yay ayraç, üç nokta, iki nokta gibi noktalama işaretlerini uygulamada zorlanmaktadır. 8. sınıf öğrencilerinin yazım kurallarını uygulayabilme düzeyleri incelendiğinde programda belirtilen yazım kurallarını uygulamada %70'in üzerinde başarı göstermişlerdir. 8. sınıf öğrencilerinin uygulamada en başarılı oldukları noktalama işareti soru işareti olarak tespit edilmiştir. Araştırma sonunda yazım kurallarının ve noktalama işaretlerinin dilimizin önemli unsurları olduklarının kavratılması konusunda öneriler sunulmuştur.

Bayram ve Erdemir (2006) tarafından Amasya ilindeki ortaokul öğrencilerinin imla kurallarını kullanma düzeylerinin incelendiği araştırma 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşan 450 öğrenci ile yürütülmüştür. Büyük harflerin kullanımı, -de ve -ki bağlaçlarının yazımı,

soru ekinin yazımı ile bazı özel kelimelerin (tutuşturuverdi, camisi, Bayburt'a, ağabeyi, ilköğretim, birkaç, yalnız, eğlenmeyecek, kütüphane, yılki) imlası araştırmaya dâhil edilen konulardır. Araştırmada veriler dikte yöntemi kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin imla kurallarını kullanmada yeterli seviyeye ulaşamadıkları belirlenmiştir.

Yazım kuralları ile ilgili ilkokul ve ortaokullarda yapılan araştırmaların ortak bir sonucu olarak öğrencilerin yazım kurallarını uygulama konusunda genel olarak yeterli seviyeye ulaşamadıkları görülmüştür. İlkokulun ortaokula etkisi düşünüldüğünde yazım kurallarını uygulama konusunda ilkokul düzeyinde çalışmalara öncelik verilmesinin ortaokullarda ortaya çıkan olumsuzlukları da ortadan kaldıracağı söylenebilir.

Noktalama işaretleri ile ilgili araştırmalar. Bağcı'nın (2011) ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretleri ile yazım kurallarını uygulama düzeyini tespit etmeyi amaçladığı araştırmada, öğrencilere Türkçe ders kitabından seçilen iki metin noktalama işaretlerinin yerleri boş bırakılarak verilmiş, öğrencilerden bu boşlukları uygun şekilde doldurmaları istenmiştir. Yapılan bu araştırmaya 130 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin kullanırken en başarılı oldukları noktalama işareti uzun çizginin kullanımı olmuştur. Öğrencilerin metinde uygun yere yerleştirmede en başarısız oldukları noktalama işareti ise üç nokta olarak tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre kız öğrencilerin noktalama işaretlerini uygulama düzeyi erkek öğrencilere göre daha yüksektir.

Arı ve Keray (2012) tarafından 8. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretlerini uygulama düzeylerinin araştırıldığı çalışmaya 208 öğrenci katılmıştır. Araştırma nokta, iki nokta, üç nokta, noktalı virgül, virgül, soru işareti, ünlem işareti olmak üzere toplamda yedi noktalama işareti ve yirmi kural ile sınırlı tutulmuştur. Araştırma tarama modelinde yapılmış olup dört farklı test uygulanmıştır. Araştırmada en fazla doğru cevap verilen test türü çoktan seçmeli test olup öğrenciler en az doğru cevabı dikte uygulamasında vermiştir. Araştırmada kız öğrenciler erkek öğrencilerden daha fazla doğru cevap vermişlerdir. Öğrencilerin uygulamada

en fazla doğru cevap verdikleri noktalama işareti soru işareti, en az doğru cevap verdikleri noktalama işareti ise noktalı virgüldür. Araştırmada noktalama işaretlerinin doğru öğrenilip öğrenilmediğinin farklı tekniklerle denenmesi ve uygun teknik seçilerek noktalama işaretlerinin kavratılması önerilmiştir.

Karabuğa (2011) tarafından Türkçe öğretmenliği 1. sınıf öğrencileriyle yapılan bir çalışmada öğretmen adaylarının yazılı anlatım çalışmalarında noktalama işaretlerini ve yazım kurallarını kullanabilme düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma tarama modeli ve doküman analizi tekniği ile yürütülmüştür. Araştırmaya 131 Türkçe öğretmen adayı katılmıştır. Öğretmen adaylarının öncelikle yazdığı yazılar doküman analizi tekniği ile incelenmiş, araştırmaya dâhil edilen yazım kurallarını ve noktalama işaretlerini kullanıp kullanmadıkları tespit edilmiştir. Ardından noktalama işaretlerini ve yazım kurallarını kullanabilme düzeylerini inceleyebilmek için serbest yazma ve yaratıcı yazma çalışması yaptırılmıştır. Araştırma sonunda Türkçe öğretmenliği 1. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretlerini kullanabilme becerilerinin yeterli düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Özkara ve İzci (2013) tarafından ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile noktalama işaretlerini uygulama düzeylerinin incelendiği araştırma 402 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırmada betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Okumaya yönelik tutum ölçeği ve noktalama işaretlerini kullanma düzeyini belirlemek için bir metin kullanılarak veriler elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre 5. sınıf öğrencilerinin büyük çoğunluğunun noktalama işaretlerini kullanma konusunda sıkıntı yaşadıkları görülmüştür. Araştırmada virgül işareti başarı düzeyi en yüksek işaret olurken, kısa çizgi, noktalı virgül ve parantez işaretleri kullanım düzeyi en başarısız işaretler olarak tespit edilmiştir. Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre noktalama işaretlerini uygulamada daha başarılı olduklarıdır. Araştırma sonucunda sınıf

öğretmenlerinin donanımlarının artırılması ve noktalama işaretleri öğretiminde farklı yöntem ve teknikleri kullanılması önerilmiştir.

Uludağ (2002) tarafından ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazım kurallarını ve noktalama işaretlerini uygulama beceri düzeylerinin araştırıldığı çalışmada 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileriyle yazılı anlatım uygulamaları yapılmıştır. 386 öğrenci ile gerçekleştirilen araştırmada 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretlerini kullanma konusunda yeterli düzeyde olmadıkları tespit edilmiştir. Bu durumun, öğretmenlerin ve velilerin tutumundan, çeşitli psikolojik ya da sosyal sebeplerden, öğrencilerin Türkçeyi kullanmada yeteri kadar duyarlı davranmadığından kaynaklandığı ifade edilmiştir. Sadece Türkçe öğretmenlerinin değil her öğretmenin Türkçenin yazım ve noktalama kurallarına uymasının, öğretmenlerin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirici uygulamalara ağırlık vermesinin, yazım kuralları ve noktalama işaretlerinin kullanımı ile ilgili eksiklerin belirlenmesi ve dönüt verilmesinin gerektiği belirtilmiştir.

Hamzadayı ve Çetinkaya (2013) dikte uygulamalarının 5. sınıf öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarını uygulama becerilerine etkisini inceledikleri araştırmada 23 öğrenciye ön test ve son test yaparak veriler elde edilmiştir. İlk aşamada bir metin öğretmen tarafından okunarak öğrencilerin yazması istenmiştir. Yazdırıldıktan sonra öğrencilerden metin toplanmış ve dönüt verilmemiştir. Ardından üç haftalık bir zaman diliminde toplam altı ders saati dikte çalışması yaptırılmıştır. Bu süreçte öğrencilerin çalışma kitaplarında yer alan daha önce okudukları metinler tercih edilmiştir. Ardından öğrenciler çalışma kitaplarını açmış ve yaptıkları yanlışları karşılaştırarak metni düzeltmişlerdir. Bu süreçte öğrencilerin varsa soruları yanıtlanmış, bilmedikleri noktalara açıklık getirilmiştir. Üç haftalık eğitimden sonra ilk öğrencilere yazdırılan metin tekrar yazdırılmıştır. Ön test ve son test karşılaştırmasında yazım kuralları açısından son test lehine %64,3 oranında; noktalama işaretleri açısından %61,6 oranında düzelmenin olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonunda dikte uygulamalarının

öğrencilerin hem yazım kurallarını hem de noktalama işaretlerini doğru kullanabilmelerinde oldukça etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Kalfa ve Avcı (2020) tarafından yükseköğretime geçiş sınavlarında noktalama işaretlerinin kullanımını sorgulayan soruların incelenmesini amaçlayan araştırma kapsamına 2010-2019 yılları arasındaki sınavlar alınmıştır. Söz konusu sınavlarda yer alan noktalama işaretlerine dair sorularda virgül, üç nokta ve iki noktaya sıklıkla yer verildiği, kısa çizgiye hiç yer verilmediği, kesme işaretine ise bir kez yer verildiği tespit edilmiştir. Her yıl bir ya da iki soru ile sorgulanmaya çalışılan noktalama işaretleri kullanımının farklı metinler üzerinde benzer noktalama işaretlerinin benzer özelliklerinin sorulmasıyla gerçekleştirildiği görülmüştür.

Noktalama işaretleri ile ilgili araştırmaların genellikle ortaokul ve üzeri öğretim kademeleri ile gerçekleştirildiği görülmüştür. Yapılan araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin noktalama işaretlerini uygulamada istenilen seviyede olmadıkları görülmüştür. İlkokul seviyesindeki öğrencilerin noktalama işaretlerini kullanma düzeylerinin belirlenip eksiklerin erken dönemde giderilmesinin üst kademelerdeki başarının artmasına katkı sağlayacağı söylenebilir.

Yazma tutumu ile ilgili araştırmalar. Türkben (2021) tarafından ortaokul öğrencilerinin yazma becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma motivasyonları arasındaki ilişkinin incelendiği araştırma 450 öğrenci ile ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin yazma becerilerini değerlendirmek için rubrik; yazma tutumlarını belirlemek amacıyla yazma tutum ölçeği, yazma motivasyonlarını belirlemek amacıyla yazma motivasyonu ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonunda, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiş, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre yazma puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırma bulgularına göre babaların eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin yazma puanlarının da arttığı tespit edilmiştir.

Günlük tutma alışkanlığının öğrencilerin yazma becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Yazma becerileri ve yazmaya yönelik tutum ve puanları arasında yüksek ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin günlük tutma alışkanlıklarının yazılı anlatım becerilerini desteklediği sonuç bölümünde ayrıca ifade edilmiş olup, öğrencilerin günlük tutmasının desteklenerek duygu ve düşüncelerini rahatça ifade etmeleri önerilmiştir.

Eminoğlu ve Bağçeci (2020) tarafından öğrencilerin okuma ve yazma tutumlarını geliştirmeye yönelik sınıf öğretmenlerinden alınan görüşlere dayanarak oluşturulan çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden görüşme ile yürütülmüştür. Öğrencilerin okuma ve yazma tutumlarını olumlu yönde geliştirebilmek için alınan görüşlere bakıldığında yazma tutumunu geliştirmede anne ve babaya düşen görevlerin çocuğa model olma ve çocuğun günlük tutmasını sağlama olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin ve idarecilerin okul ortamında yazma tutumunu geliştirmeye yönelik model olma ve özendirici etkinlikler hazırlamalarının etkili olacağı araştırmadan elde edilen bulgular arasındadır.

Erol ve Kavruk (2021) tarafından karma yöntem kullanılarak yürütülen bir araştırmada araştırmanın nicel bölümünde ön test-son test kontrol gruplu seçkisiz desenden yararlanılmıştır. Araştırmanın nitel verileri ise yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Araştırma 30'u deney 30'u kontrol grubu olmak üzere toplam 60 yedinci sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Deney grubundaki öğrencilere 10 hafta boyunca uzaktan eğitim yoluyla yazma stratejileri eğitimi verilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre yazma stratejileri eğitimi öğrencilerin yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirmesinde, yazma başarı düzeyinin artmasında etkili olmuştur. Uygulanan eğitim deney grubundaki öğrencilerin yazma becerisine yönelik düşünce ve tutumunu olumlu etkilemiş olup yazma alışkanlıklarının gelişmesine ve yazma kaygılarının azalmasına katkı sağlamıştır. Deneysel süreç sonunda görüşleri alınan öğrencilerin çoğunluğu yazma alışkanlıklarının iyileştiğini belirten ifadeler

kullanmıştır. Öğrenciler deneysel işlemten sonra daha özgüvenli hissettiklerini, artık nasıl yazacaklarını daha iyi bildiklerini, bu sayede severek yazdıklarını ifade etmişlerdir.

Yıldız ve Kaman (2016) ilköğretim 2, 3, 4, 5 ve 6. sınıflardan 534 öğrenci ile gerçekleştirdikleri araştırmayı tarama modelinde yürütmüşlerdir. Araştırmaya Kırşehir ili Kaman ilçesindeki tüm ilköğretim öğrencileri katılmıştır. Öğrencilerin okuma ve yazmaya yönelik tutumlarının incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmada öğrencilerin okuma ve yazma tutumları cinsiyet ve sınıf düzeyleri değişkenlerine göre incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre eğlence amaçlı okumaya yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sınıf düzeyi bakımından 2 ve 3. sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarının diğer sınıf düzeylerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Akademik okuma düzeyi yüksek öğrencilerin yazma tutumlarının da yüksek olduğu; ilköğretim öğrencilerinin (2, 3 ve 4. sınıf) yazma tutumlarının, ortaokul öğrencilerinin (5 ve 6. sınıf) yazma tutumlarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum öğrencilerin yaşları ilerledikçe okuma ve yazma tutum puanlarında ciddi derecede azalma olduğu biçiminde yorumlanmıştır. Araştırmada okuma ve yazma tutumunun birbiriyle anlamlı düzeyde ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır. İlköğretim okullarında okuma yazma adı altında bir ders konulması, ebeveynlerin erken çocukluk döneminde öğrencilere masal kitapları okuyarak okuma ve dinlemeye karşı olumlu tutum kazandırması, okul öncesi dönemde öğrencilerin kâğıt üzerine karalamalar yapma gibi etkinlikler aracılığıyla yazmayla içli dışlı olması, öğretmenlerin öğrencilere yaklaşımının, ilgisinin ve ders işleme şeklinin öğrencilerin tutumunu destekleyecek mahiyette olması önerilmiştir.

Susar Kırmızı (2009) Türkçe dersinde yaratıcı drama yönteminin yaratıcı yazma çalışmalarına yönelik tutuma etkisini ortaya koymayı amaçladığı çalışmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel deseni kullanmıştır. Araştırmaya 2007-2008 eğitim öğretim yılında 5. sınıfta öğrenim gören 68 öğrenci katılmıştır. Denizli ilinde bir ilköğretim okulunda altı hafta

boyunca yapılan uygulamayla gerçekleştirilmiştir. Uygulamada Türkçe ders kitabında yer alan metinler ve bu metinlerin etkinlikleri kullanılmıştır. Yaratıcı drama çalışmalarında istasyon tekniği, ritim çalışması, doğaçlama, resim yapma, şiiri masallaştırma, televizyon programı yapma, bilinç koridoru yapma gibi tekniklerden yararlanılmıştır. Yazma çalışmalarında grupta öykü yazma, slogan yazma, bilim kurgu yazıları, pencere tekniği ile şiir yazma, diyalog yazma, yeni deyim ve atasözleri oluşturma gibi çalışmalara yer verilmiştir. Bu çalışmalarda öğrencilerin yazma kaygısı taşımadan, eleştirilmeyeceğini bilerek özgürce yazmalarına iç dünyalarını yansıtmaları sağlanmıştır. Bu yaklaşımın öğrencilerin yazma davranışına yönelmelerini ve yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerini desteklediği belirtilmiştir. Araştırma sonunda deney ve kontrol grubunda yazmaya yönelik tutuma ilişkin son testler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Deney grubunun ön test ve son testi arasında da anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Türkçe öğretim programının uygulanmasında yaratıcı drama ve yaratıcı yazma çalışmalarına yer verilmesinin programı uygulamada daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretim programının bu doğrultuda yeniden gözden geçirilmesi önerilmiştir.

Yazma eğilimi ile ilgili araştırmalar. Deniz ve Demir (2019) Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazma kaygıları ve eğilimlerine ilişkin görüşlerini tespit etmeyi amaçladıkları araştırmayı Elazığ il merkezindeki 12 Türkçe öğretmeni ile yürütmüşlerdir. Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desenle gerçekleştirilen çalışmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen, aile, akran tutumu, özgüven, derslerde kullanılan yöntem ve teknikler ile metin türlerinin yazma kaygısı ve yazma eğilimini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin temel dil becerileri içinde en çok yazma konusunda motivasyon sorunu yaşadıkları belirtilmiştir. Yazma konusunda kaygı yaşayan öğrencilerin yazmaktan kaçındıkları, özgüven eksikliği yaşadıkları, yazmaya ilgi duymamaya başladıkları ve yazdıklarını paylaşma konusunda problem yaşadıkları, buna bağlı

olarak öğrencilerin içerik ve biçimsel açıdan düşük nitelikte metinler ortaya çıkardıkları belirtilmiştir. Öğrencilerin yazma kaygılarının yazma becerisini kullanmalarını ve geliştirmelerini engellediği ve öğrencilerin yazma kaygıları arttıkça yazmaya yönelik eğilimlerinin azaldığı sonucuna varılmıştır. Yazma konusunda aile desteğinin, sosyoekonomik düzeyin ve demokratik bir sınıf ortamının etkili olduğu ve en önemli rolün öğretmenlerde olduğu vurgulanmıştır. Öğretmenlerin anlayışlı, yapıcı, demokratik bir tavır sergilemelerinin, öğrencileri doğru yönlendirerek yazmalarını destekleyici dönüt ve pekiştireçler vermelerinin, derslerde etkili yöntem ve teknik kullanımının öğrencilerin yazma kaygılarını azaltacağı, bu durumda öğrencilerin yazma eğilimlerini artacağı ifade edilmiştir. Katılımcılar öğrencilerin yazma eğilimlerini arttırmak için sınıf içerisinde yazma yöntem ve tekniklerini kullanarak düzenli yazma alışkanlığı gerçekleştirme çalışmaları yaptıklarını, şiir dinletisi ve okuma etkinlikleri gibi farklı yöntemleri kullandıklarını belirtmişlerdir.

Ulu (2018) tarafından ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri ile ilişkisel tarama yönteminde yürütülen çalışma 274 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Yazma eğilimi, yazma tutumu ve yaratıcı yazma becerisi arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada veriler anket yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda yazma eğilimi ve yazma tutumunun yazma başarısının önemli yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. İlkokul döneminde okuma becerisi ile ilgili kazanımlara ağırlık verilip yazma becerisiyle ilgili etkinliklerin göz ardı edilmesinin olumlu ya da olumsuz tutum ve eğilime sahip öğrencilerin nitelik açısından yazma performanslarında farklılık oluşturmadığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca çoktan seçmeli sınavların öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmelerine olanak sağlamadığı, öğrencilerin yazma becerileri geliştirmek için yazmaya daha fazla zaman ayrılması ve farklı etkinlikler yaptırılması, öğrencilerin farklı türlerde kitapları okumaları gerektiği de önerileri sunulmuştur.

Baş ve Şahin (2013) tarafından yürütülen araştırmada 387 ilköğretim öğrencisinin yazma eğilimlerini, yazma eğilimi algıları, cinsiyet, sınıf düzeyi, anne baba öğrenim durumu, aylık ekonomik gelir durumu değişkenlerine göre incelemeyi amaçlamıştır. Genel tarama modeli ile yürütülen araştırmaya Niğde il merkezinde bulunan altı ilköğretim okulu katılmış, veriler yazma eğilimi ölçeği ile toplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre ilköğretim öğrencilerinin düşük düzeyde yazma eğilimi algısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Öğrencilerin yazma eğilimi algılarının cinsiyete, anne ve baba öğrenim durumuna ve aylık ekonomik gelir durumuna göre farklılaştığı saptanmıştır. Cinsiyete göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre olumlu yazma eğilimi algısına sahip olduğu; öğrenim durumu bakımından anne ve babası lise ve yükseköğretim mezunu olanların lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu durum anne ve babaların çocuklarını okuma ve yazma konusunda daha çok desteklemesi ile açıklanmıştır. Okullarda öğrencilerin yazma eğilimlerini yükseltmeye yönelik çalışmalar yapılması, okuma tutumlarının geliştirilmesi, düşük gelirli ailelerin çocuklarına yönelik kitap okuma kampanyalarının yürütülmesi ve bu öğrencilere destek sağlanması önerilmiştir.

Baştuğ (2015) ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma eğilimi, yazma tutumu ve yazma tutukluğunun yazma başarısına etkisini incelemeyi amaçladığı araştırmayı 735 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi ile yürütmüştür. Araştırma sonucunda yazma eğilimi ve yazma tutumunun yazma başarısını anlamlı düzeyde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin yazma başarılarına en fazla etkinin sırasıyla yazma tutukluğu, yazma eğilimi ve yazma tutumu olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre yazma eğilimi ve yazma tutumu yazma tutukluluğunu negatif ve anlamlı düzeyde etkilemektedir. Yazma eğilimiyle yazma tutumu düşük olan öğrencilerin yazma konusunda daha fazla tutukluk yaşadığı; öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade ederken sorun yaşamaları sebebiyle tutukluk yaşadığı, bunun sonucunda da yazmaya karşı olumsuz tutum ve eğilim geliştirdikleri yorumu yapılmıştır. Bu

sorunun üzerine gidilip nedenlerinin incelenmesi, sınıf içi ve sınıf dışı ortamlarda sık sık çalışmalar yapılması önerilmiştir.

Literatür incelendiğinde yazım kurallarını uygulama, noktalama işaretlerini kullanma, yazma tutumu, yazma eğilimi konularında çeşitli araştırmalar yapıldığı; araştırmaların büyük çoğunluğunun ortaokul öğrencileri ile yapıldığı görülmektedir. Bu dört başlığı bir arada inceleyen ilkokul düzeyinde bir araştırmanın mevcut literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

3.Bölüm

Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın modeli, araştırma grubu, verilerin toplanması ve analiz edilmesi, araştırmanın güvenilirlik ve geçerliliği ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama modelinin ilişkisel tarama deseni ile yürütülmüştür. Tarama araştırmaları bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüş, ilgi, beceri, yetenek, tutum gibi özelliklerinin belirlendiği, genellikle diğer araştırmalara göre daha büyük örneklem üzerinde yapılan araştırmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2014). Genel tarama modelinde çok sayıdan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir kanıya varmak adına evrenin tümünden ya da ondan alınacak bir grup örneklem üzerinde tarama yapılmaktadır. Tarama modellerinden ilişkisel tarama deseninde iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin varlığı ve derecesi, değişkenlerin birlikte değişip değişmediği; değişme varsa bunun nasıl olduğu saptanmaya çalışılmaktadır (Karasar, 2011). Değişkenlerin ölçümler sonrasında elde edilen değerleri arasında ilişkisel bir çözümlene yapılmaktadır (Karasar, 2009). Araştırmada, öğrencilerin Türkçe dersi puanları, yazım kurallarını uygulama ve noktalama işaretlerini kullanma puanları ile yazma eğilimi puanları ve yazma tutumu puanları arasındaki ilişki cinsiyet değişkenine göre incelendiği için desen olarak ilişkisel tarama deseni tercih edilmiştir.

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılı 2. döneminde yürütülmüştür. Van İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile görüşme yapılmış, sosyoekonomik açıdan ili temsil etme düzeyi yüksek olan yedi resmi ilkokul belirlenmiştir. Okullar sosyoekonomik özellikler göz önüne alınarak kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Bu örnekleme yönteminde araştırmacı çalışmanın amacına uygun ve ulaşılması kolay durum ya da bireyleri seçerek hem çalışma

grubunu belirlemekte hem de araştırmaya hız kazandırmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Salgın dđnemi olması sebebiyle araştırmaya katılacak okullar, ili temsil etme dđzeyi yđksek ve araştırmacı tarafından en ulaşılabilir olan okullar arasından seřilmiŐtir. Belirlenen okulların ardından okullarla yđz yđze gđrüşmeler yapılmış olup, araştırmaya katılmaya gđnüllü dđrt ilkokulun 4. sınıf օđrencileri ile bu araştırma yđrütölmüştür. Araştırmanın օrneklemi ni İpekyolu ilçesine bağlı dđrt resmi ilkokul oluşturmaktadır. Van ili İpekyolu ilçesine bağlı tüm ilkokullar bu araştırmanın evrenini oluşturmaktadır.

Tablo 1’de araştırma grubunda yer alan օđrencilerin օzellikleri verilmiştir.

Tablo 1

Araştırmaya katılan օđrencilerin օzellikleri

		Frekans(f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	123	41,8
	Kız	171	58,2
Anne օđrenim bilgisi	Okuma yazma bilmiyor	116	39,5
	İlkokul mezunu	99	33,7
	Ortaokul mezunu	47	16,0
	Lise mezunu	22	7,5
	Üniversite mezunu	10	3,4
Baba օđrenim bilgisi	Okuma yazma bilmiyor	40	13,6
	İlkokul mezunu	102	34,7
	Ortaokul mezunu	72	24,5
	Lise mezunu	41	13,9
	Üniversite mezunu	39	13,3
Anne mesleği	Ev hanımı	291	99,0
	Devlet Memuru	2	0,7

	İşçi	1	0,3
Baba mesleği	Devlet Memuru	19	6,5
	İşçi	172	58,5
	Diğer	103	35,0
Kendi dâhil kardeş sayısı	1 Kardeş	10	3,4
	2 Kardeş	42	14,3
	3 Kardeş	81	27,6
	4 Kardeş	70	23,8
	5 kardeş ve üzeri	91	31,0
Toplam		294	100,0

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların %41,8'inin (n=123) erkek; %39,5'nin (n=116) annesinin okuma yazma bilmediği; %34,7'sinin (n=102) babasının ilkökul mezunu olduğu; %99'unun (n=291) annesinin ev hanımı olduğu; %58,5'inin (n=172) babasının işçi olduğu; %31'inin (n=91) 5 ve daha fazla sayıda kardeşi olduğu görülmektedir.

Tablo 2'de araştırma grubunda yer alan öğrencilerin Türkçe dersi yarıyıl sonu puanları verilmiştir.

Tablo 2

Türkçe yarıyıl sonu puanı

Türkçe Puan Grubu	Frekans(f)	Yüzde(%)
0-44 (1)	3	1,0
45-59 (2)	10	3,4
60-69 (3)	37	12,6
70-84 (4)	72	24,5
85-100 (5)	172	58,5

Toplam	294	100,0
--------	-----	-------

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların %1'inin (n=3) Türkçe yarıyıl sonu puanının 0-49 aralığında; %3,4'ünün (n=10) 50-59 puan aralığında; %12,6'sının (n=37) 60-69 puan aralığında, %24,5'inin (n=72) 70-84 puan aralığında; %58,5'inin (n=172) 85-100 puan aralığında olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Yazım kurallarını uygulama ve noktalama işaretlerini kullanma ölçme aracını oluşturma süreci. İlkokul 4. sınıf öğrencileri ile yürütülen bu araştırmada, Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) 1, 2 ve 3. sınıf kazanımlarında yer alan noktalama işaretleri ve yazım kuralları çerçevesinde metin hazırlanmıştır (Bkz. EK.1). Salgın dönemi ve uzaktan eğitim süreci dikkate alınarak öğrenciler 4. sınıfta öğrenim gördükleri için 4. sınıfa ait kazanımlarda yer alan yazım kuralları ve noktalama işaretleri araştırma kapsamına alınmamıştır. Metinde hiçbir yazım kuralı ve noktalama işareti gösterilmemiş, öğrenciler metni noktalama işaretlerine ve yazım kurallarına uygun biçimde yeniden yazmışlardır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) kazanımları çerçevesinde yazım kuralları ile ilgili her bir yazım kuralı için belirlenen 2 puandır. 1. sınıflarda öğretilmesi hedeflenen kazanımlardan büyük harflerin cümleye başlarken, özel isimlerin ve başlıkları yazarken kullanılması; 2. sınıf kazanımları kapsamında bayram isimlerinin yazımında büyük harf kullanılması ve soru ekinin yazımı; 3. sınıf kazanımları kapsamında yer adlarının büyük harfler kullanılarak yazılması metinde öğrencilerin uygulaması gereken yazım kurallarıdır. Toplam 25 adet yazım kuralı verilmiştir ve bu bağlamda yazım kurallarını uygulama puanı en fazla 50 olabilmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) kazanımları dikkate alınarak oluşturulan metinde noktalama işaretlerinden 1. sınıflarda öğretilmesi hedeflenen nokta, soru işareti,

ünlem işareti, kısa çizgi ve kesme işaretinin yaygın kullanım alanları ile 2. sınıf kazanımlarında virgül ve konuşma çizgisinin, 3. sınıf kazanımlarından ise iki nokta ve tırnak işaretinin kullanılarak metinde uygun yerlere yazılması ile öğrencilerin noktalama işaretlerini kullanma puanı hesaplanmıştır. Her bir noktalama işareti için belirlenen 2 puandır. Toplam 25 adet noktalama işareti verilmiştir ve bu bağlamda noktalama işaretlerini kullanma puanı en fazla 50 olabilmektedir.

Metinde 15 ayrı yerde nokta, 2 kez konuşma çizgisi, 2 tırnak işareti, 2 kesme işareti, 1 soru işareti, 1 ünlem işareti, 1 iki nokta üst üste, 1 virgül; yazım kurallarından büyük harflerin kullanıldığı yerler başlık, bayram isimleri, özel isimler ve cümle başlarında olmak üzere dört farklı şekilde 25 kez ele alınmıştır.

Metin iki sınıf öğretmeni ve üç Türkçe öğretmenin görüşlerine sunulmuştur. Noktalama işaretleri ve yazım kuralları uygulanmadan verilen metin uzmanlara sunulmuş, metni doğru şekilde tamamlamaları istenmiştir. Uzmanlar metni tamamladıktan sonra bir sınıf öğretmeni tarafından başlığın tamamının ya da ilk harflerinin büyük yazılmış olduğu her iki durumun da kabul edilebilir olduğu ve bir Türkçe öğretmeni tarafından metinde yer alan ünlem işaretinin ünlem bildiren kelimedenden hemen sonra kullanılmasının ya da ünlem bildiren cümlenin sonunda kullanılmasının her ikisinin de kabul edilmesi gerektiği önerisi yapılmıştır. Her noktalama işareti ve yazım kuralının en az bir kez kullanılması gerektiği önerisi doğrultusunda metin gözden geçirilmiş ve ölme aracı hazırlanmıştır. Uzmanların görüşleri doğrultusunda bir cevap kâğıdı hazırlanmış olup, puanlama araştırmacı tarafından yapılmıştır.

Testin uygulanabilirliğini test etmek açısından öncelikle 20 öğrenciden oluşan bir sınıfta asıl uygulamadan bir hafta önce pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama esnasında salgın döneminden dolayı dersler 30 dakika olduğu için ders süreleri yetersiz gelmiş ve 10 dakika da teneffüs süresi eklenerek öğrenciler tarafından tüm testler 40 dakikada tamamlanmıştır. Pilot uygulamada süre ile ilgili değişiklik dışında bir değişikliğe ihtiyaç

duyulmamıştır. Öğrencilerin yeniden yazdıkları metinden aldıkları puanlar Yazım Kurallarını Uygulama Puanı ve Noktalama İşaretlerini Kullanma Puanı olarak ayrı ayrı hesaplanmıştır.

3.3.2. Yazma eğilimi ölçeği. Öğrencilerin yazma eğilim düzeyleri Piazza ve Siebert (2008) tarafından geliştirilen ve İşeri ve Ünal (2010) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan Yazma Eğilimi Ölçeği ile belirlenmiştir. Uyarlama çalışması 25 ilköğretim okulunun 4, 5 ve 6. sınıflarından toplam 3485 öğrenci ile yapılmıştır. Çalışma grubunda yer alan 1120 öğrenci (%31,7) 4. sınıf öğrencisidir. Yapılan faktör analizi sonucunda ölçek üç alt faktörden oluşmuş ve birinci faktör Tutku (Passion); ikinci faktör Güven (Confidence); üçüncü faktör ise Süreklilik (Persistence) olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin birinci faktörünün (tutku) 11 maddeden, ikinci faktörünün (güven) 6 maddeden, üçüncü faktörünün (süreklilik) ise 4 maddeden oluştuğu görülmektedir. Birinci faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerleri 0,601–0,702; ikinci faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerleri 0,561–0,668; üçüncü faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerleri ise 0,632–0,748 arasında değişmektedir. Ölçeğin güvenilirliği için Cronbach Alfa katsayısı ölçeğin tamamında 0,874; Tutku alt boyutunda 0,882; Güven alt boyutunda 0,734 ve Süreklilik alt boyutunda 0,639 olarak hesaplanmıştır. Ölçek beşli likert biçiminde hazırlanmış, ölçekten en az 21 en çok 105 puan alınabilmektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar öğrencilerin yazma eğiliminin olumlu yönde olduğunu gösterirken; düşük puanlar ise yazma eğiliminin olumsuz yönde olduğunu göstermektedir. Bu araştırma grubunda Cronbach Alfa katsayısı ölçeğin tamamı için 0,859 olarak hesaplanmıştır. Geçerliliği incelemek için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda (SD) ki kare (χ^2) uyum indeksine oranı; Ortalama Hataların Karekökü (RMSEA); Artan Uyum İndeksi (IFI) ve Uyum İyiliği İndeksi (GFI) uyum indeks değerleri hesaplanmıştır. $\chi^2/S.D.$ değerinin ≤ 3 olması mükemmel, ≤ 5 olması kabul edilebilir uyumu (Gürbüz, 2019); RMSEA uyum değerinin $\leq .05$ olması iyi, $.05$ ile $.08$ arasında bir değer alması yeterli uyumu (Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003; Browne ve Cudeck, 1992); IFI uyum

indeksinin $\geq ,90$ olması kabul edilebilir $\geq ,90$ olması mükemmel uyumu; $GFI \geq ,85$ ve daha yüksek değer alması kabul edilebilir uyumu, $\geq ,90$ olması ise mükemmel uyumu (Schumacher ve Lomax, 2004, akt. Seçer, 2005) göstermektedir. Ölçeğin yapı geçerliğini sağlamak için elde edilen uyum değerleri $\chi^2/S.D.= 262,875/180=1,460$, ($p<,000$); RMSEA değerleri ,040; CFI değerleri ,950; GFI değerleri ,922; IFI değerleri ,951 olarak hesaplanmıştır.

3.3.3. Yazma tutum ölçeği. Öğrencilerin yazmaya yönelik tutum düzeyleri Susar Kırmızı (2009) tarafından geliştirilen Yazma Tutum Ölçeği ile belirlenmiştir (Bkz. Ek. 3). Ölçek 34 maddeden oluşmakta, ölçeğin faktör yükleri 0.50 ile 0.86 arasında değerler almakta ve Cronbach Alfa Katsayısı 0.90 olarak hesaplanmıştır. Ölçek beşli likert biçiminde hazırlanmıştır. Ölçekten en az 34, en çok ise 170 puan alabilmektedir. Toplam puanın yüksek olmasının, öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarının olumlu olduğunun, düşük olması da tutumlarının olumsuz olduğunun göstergesi olarak yorumlanmaktadır. Bu araştırma grubunda Cronbach Alfa katsayısı 0,859 hesaplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini sağlamak için elde edilen uyum değerleri $\chi^2/S.D.= 665,720/474=1,404$, ($p<,000$); RMSEA değerleri ,037; CFI değerleri ,928; GFI değerleri ,883; IFI değerleri ,931 olarak hesaplanmıştır.

3.3.4. Türkçe ders puanları. Uygulama 2020-2021 eğitim öğretim yılı 2. döneminde geekleştirildiği için öğrencilerden Türkçe ders puanı olarak 4. sınıfa ait 1. dönem yarıyıl sonu puanları ölçüt olarak alınmıştır. Öğrencilerden 1. dönem sonunda karnelerinde yazılı olan Türkçe ders puanını ölçek formunda belirtilen bölümü yazmaları istenmiştir. Ölçeklerin uygulanması esnasında sınıf öğretmenleri 1. dönem Türkçe dersine ait öğrencilerin yarıyıl sonu puanlarını e-okul sistemi üzerinden etkileşimli tahtada açarak öğrencilerle paylaşmışlardır. Bu sayede öğrencilere ait Türkçe ders puanları toplanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması ve özümlemesi

Araştırma verileri salgın dönemi dolayısıyla 2020-2021 eğitim-öğretim yılı 2. yarıyılında Van merkezde bulunan dört ilkokuldan toplanmıştır. Uygulama öncesi okullarla

görüşmeler sağlanıp ölçeklerin uygulanacağı tarihler belirlenerek bir plan oluşturulmuştur. Verilerin toplanması aşamasında ilk olarak 20 öğrenci ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu uygulama esnasında salgın döneminde derslerin 30 dakikaya düşürülmesi süre açısından sıkıntı oluşturmuş olup 10 dakika da teneffüs süresi eklenerek ölçekler 40 dakikada öğrenciler tarafından tamamlanmıştır. Araştırma verilerinin toplanması salgın döneminde haftada iki gün öğrencilerin okula gelmesi sebebiyle iki hafta sürmüştür.

Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Version 25) ve AMOS programında analiz edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde birinci ve ikinci araştırma problemleri kapsamında noktalama işaretlerini kullanma ve yazım kurallarını uygulama ölçeği için betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Ölçekten alınan toplam puanlar grup dağılımları açısından incelenmiş, buna bağlı olarak ölçeklerin ayrı ayrı aritmetik ortalaması, tepe değeri, standart sapması, varyansı, çarpıklık ve basıklık kat sayısı, ranjı, minimum ve maksimum değerleri ve aritmetik ortalamaya ait standart sapma değeri hesaplanmıştır.

Üçüncü araştırma problemi kapsamında katılımcıların yazım kurallarını uygulama, noktalama işaretlerini kullanma, yazma eğilimi ve yazma tutumu puanlarının cinsiyet değişkenine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını ayrı ayrı incelemek için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Burada söz konusu iki grup arasındaki ortalama puanlara ve anlamlılık değerine ($p>0,05$) bakılarak istatistiksel olarak cinsiyet değişkeninde anlamlı bir fark olup olmadığı hakkında yorum yapılmıştır.

Araştırmanın 4, 5, 6, 7 ve 8. alt problemler için farklı ölçeklerden alınan puanlar arasındaki ilişkinin gücünü ve yönünü saptamak amacıyla Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmış ve yorumlanmıştır.

Araştırmanın 9 ve 10. alt problemleri kapsamında ikiden fazla sayıda grubun ortalama puanlarını karşılaştırmak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Ortalamalar arasındaki farkın hangi gruplardan kaynaklandığını tespit etmek için Post-Hoc çoklu

karşılaştırma testlerinden varyansların eşit olmadığı durumlarda uygulanan Dunnet-C testi ile veriler yorumlanmıştır. Ölçeklerin araştırma grubundaki güvenilirliği Cronbach Alfa katsayısı; geçerlik ise doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiştir.

3.5. Normallik Analizi

Katılımcıların ölçeklerden aldıkları puanlarla parametrik testlerin yapılabilmesi için ölçümlerin aralık ya da oran ölçeğinde olması ve verilerin normal dağılım göstermesi gerekmektedir (Büyüköztürk, 2020). Verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığını belirlemek için yapılan normallik analizinde Yazım Kurallarını Uygulama Ölçme Aracı Puanı için Skewness değeri 0,325, Kurtosis değeri ise -0,7; Noktalama İşaretlerini Kullanma Ölçme Aracı Puanı için Skewness değeri 0,547, Kurtosis değeri -0,845; Yazım Kurallarını Uygulama Ölçme Aracı Puanı için Skewness değeri ,325, Kurtosis değeri ise -,700; Noktalama İşaretlerini Kullanma Ölçme Aracı Puanı için Skewness değeri ,547 , Kurtosis değeri -,845 olarak hesaplanmıştır. Kurtosis ve Skewness değerleri -1.5 ile +1.5 arasında olduğunda verilerin normal dağıldığı kabul edilmektedir (Tabachnick & Fidell, 2013). Bu durumda Yazım Kurallarını Uygulama ve Noktalama İşaretlerini Kullanma Ölçme Aracını oluşturan değerlerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

4.Bölüm

Bulgular

4.1. Birinci ve İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Katılımcıların yazım kurallarını uygulama ve noktalama işaretlerini kullanma düzeyini belirlemek amacıyla yapılan uygulamanın betimsel analiz sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Noktalama işaretlerini kullanma ve yazım kurallarını uygulama ölçe aracı betimsel analiz sonuçları

Faktörler	N	Ortalama	Ss	Min.	Max.
Noktalama işaretlerini kullanma puanı	294	30,32	24,46	.00	44,00
Yazım kurallarını uygulama puanı	294	37,43	21,48	.00	44,00

Tablo 3 incelendiğinde araştırma grubundaki öğrencilerin noktalama işaretlerini kullanma ölçe aracından aldıkları puanların aritmetik ortalamasının 30,32; yazım kurallarını uygulama ölçe aracından aldıkları puanların aritmetik ortalamasının 37,43 olduğu görülmektedir. Buradan öğrencilerin yazım kurallarını uygulama düzeylerinin noktalama işaretlerini kullanma düzeylerinden daha iyi olduğu sonucuna varılabilir.

4.2. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Katılımcıların cinsiyetleri ile yazım kurallarını uygulama, noktalama işaretlerini kullanma, yazma eğilimi ve yazma tutumu puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için t Testi yapılmış, sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Cinsiyet ile yazım kurallarını uygulama, noktalama işaretlerini kullanma, yazma eğilimi ve yazma tutumu puanları t testi sonuçları

Test ve ölçek puanları	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	df	t	p
------------------------	----------	---	-----------	----	----	---	---

Noktalama işaretlerini kullanma puanı	Kız	171	33,52	24,69			
	Erkek	123	25,8	23,51	292	2,66	,008
Yazım kurallarını uygulama puanı	Kız	171	40,12	21,67			
	Erkek	123	33,69	20,74	292	2,55	,011
Yazma eğilim ölçeği puanı	Kız	171	83,80	11,83			
	Erkek	123	80,13	12,88	292	2,52	,012
Yazma tutum ölçeği puanı	Kız	171	128,24	19,50			
	Erkek	123	123,89	17,92	292	1,95	,052

p < 0,05

Tablo 4 incelendiğinde t testi sonuçlarına göre noktalama işaretlerini kullanma puan ortalamaları kız öğrencilerin ($\bar{X}=33,52$) erkek öğrencilerden ($\bar{X}=25,8$) daha yüksek ve kız öğrenciler lehine ($t=2,66$; $p<,05$); yazım kurallarını uygulama puan ortalamaları kız öğrencilerin ($\bar{X}=40,12$) erkek öğrencilerden ($\bar{X}=33,69$) daha yüksek ve kız öğrenciler lehine ($t=2,55$; $p<,05$); yazma eğilim ölçeğinden alınan puan ortalamaları kız öğrencilerin ($\bar{X}=83,80$) erkek öğrencilerden ($\bar{X}=80,13$) daha yüksek ve kız öğrenciler lehine ($t=2,52$; $p<,05$) anlamı farklılık tespit edilmiştir. Yazma tutum ölçeğinden alınan puan ortalamaları incelendiğinde ise ortalama puanın kız öğrencilerin ($\bar{X}=128,24$) erkek öğrencilere göre ($\bar{X}=123,89$) daha yüksek olmasına karşın bu farkın istatistiksel açıdan anlamı olmadığı belirlenmiştir ($t=1,95$; $p<,05$).

Katılımcıların kardeş sayıları ile yazım kurallarını uygulama, noktalama işaretlerini kullanma, yazma eğilimi ve yazma tutumu puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için varyans analizi yapılmış, sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Kardeş sayısı ile yazım kurallarını uygulama, noktalama işaretlerini kullanma, yazma eğilimi ve yazma tutumu puanları t testi sonuçları

Ölçek	Meslek	N	Ortalama	ss	f	p
Noktalama işaretlerini kullanma puanı	1 Kardeş	10	24	20,82	,218	,929
	2 Kardeş	42	29,61	25,69		
	3 Kardeş	81	31,35	23,51		
	4 Kardeş	70	30	24,74		
	Diğer	91	30	25,23		
Yazım kurallarını uygulama puanı	1 Kardeş	10	33,	22,55	,176	,951
	2 Kardeş	42	35,90	23,71		
	3 Kardeş	81	38,02	20,63		
	4 Kardeş	70	37,71	21,45		
	Diğer	91	37,86	21,47		
Yazma eğilim ölçeği puanı	1 Kardeş	10	80,05	12,41	,732	,571
	2 Kardeş	42	82,52	11,22		
	3 Kardeş	81	81,48	13,48		
	4 Kardeş	70	84,37	11,89		
	Diğer	91	81,48	12,32		
Yazma tutum ölçeği puanı	1 Kardeş	10	117,30	17,32	,732	,571
	2 Kardeş	42	128,12	18,63		
	3 Kardeş	81	126,67	17,66		
	4 Kardeş	70	127,30	19,01		
	Diğer	91	125,74	20,35		

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların kardeş sayıları ile yazım kurallarını uygulama, noktalama işaretlerini kullanma, yazma eğilimi ve yazma tutumu puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

4.3. Dördüncü, Beşinci, Altıncı, Yedinci, Sekizinci ve Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin

Bulgular

İki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin incelenmesi için korelasyon analizi yapılmaktadır. Yazım kurallarını uygulama, noktalama işaretlerini kullanma, yazma eğilimi ve yazma tutumu puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi için korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon katsayısının (r), +1 ile -1 arasında değer almakta, bu değer 0.30'dan küçükse ilişkinin düşük, 0,30-0,70 aralığında ise orta düzeyde, 0,70'den büyük ise yüksek düzeyde olduğu söylenebilir (Büyüköztürk vd., 2014).

Yazım kurallarını uygulama, noktalama işaretlerini kullanma, yazma eğilimi ve yazma tutumu puanları Pearson korelasyon analizi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Yazım kurallarını uygulama, noktalama işaretlerini kullanma, yazma eğilimi ve yazma tutumu puanları Pearson korelasyon analizi sonuçları

			Yazım kurallarını uygulama puanı	Noktalama işaretlerini kullanma puanı	Yazma tutum ölçeği puanı	Yazma eğilimi ölçeği puanı
Yazım kurallarını uygulama puanı	r	1		,88**	,16**	,06
	P			,00	,01	,33
	N	294		294	294	294
Noktalama işaretlerini kullanma puanı	r	,88**		1	,15**	,03
	P	,00			01	,63
	N	294		294	294	294
Yazma tutum ölçeği puanı	r	,16**		,15**	1	,67**
	P	,01		,01		,00

	N	294	294	294	294
Yazma eğilim ölçeği	r	,06	,03	,67**	1
puanı	P	,33	,63	,00	
	N	294	294	294	294

Tablo 6 incelendiğinde ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazım kurallarını uygulama puanı ve noktalama işaretlerini kullanma puanı arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r=,875$, $n=294$, $p<0,05$); yazmaya yönelik tutum puanı ile yazım kurallarını uygulama puanı arasındaki pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=,16$, $n=294$, $p<0,05$); yazmaya yönelik tutum puanı ile noktalama işaretlerini kullanma puanı arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=,15$, $n=294$, $p<0,05$); yazma eğilimi puanı ile yazım kurallarını uygulama puanı arasında pozitif yönlü düşük anlamlı olmayan bir ilişki ($r=,06$, $n=294$, $p<0,05$); yazma eğilim puanı düzeyleri ile noktalama işaretlerini kullanma puanı arasında pozitif yönlü düşük anlamlı olmayan bir ilişki ($r=,03$, $n=294$, $p<0,05$); yazma eğilim puanı ile yazmaya yönelik tutum puanı arasında pozitif yönlü orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r=,67$, $n=294$, $p<0,05$) olduğu görülmektedir.

4.4. Onuncu ve On birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretlerini kullanma puanı ve yazım kurallarını uygulama puanı ile Türkçe dersi puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe ders puanları ile noktalama işaretlerini kullanma ve yazım kurallarını uygulama puanları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik Anova sonuçları
 $p<0,05$

Ölçekler	Türkçe					
	puan	N	\bar{X}	ss	f	p
Noktalama işaretlerini kullanma puanı	0-44	3	.00	.00		
	45-54	10	9.20	8.01		
	55-69	37	14.91	18.32	13.82	.000*
	70-84	72	24.50	20.84		
	85-100	172	37.83	24.62		
	Total	294	30.32	24.46		
Yazım kurallarını uygulama puanı	0-44	3	9.33	2.30		
	45-54	10	21.60	12.95		
	55-69	37	23.35	16.56	13.60	.000*
	70-84	72	32.38	17.87		
	85-100	172	43.98	21.59		
	Total	294	37.43	21.48		

Tablo 7 incelendiğinde ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe ders puanları ile noktalama işaretlerini kullanma ve yazım kurallarını uygulama düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Bu farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için post-hoc çoklu karşılaştırma analizlerine geçilmiştir. Hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için Levene testi yapılmıştır. Levene istatistik sonuçlarına göre noktalama işaretlerini kullanma puanı levene istatistik sonucu 7,93; yazım kurallarını uygulama testi levene istatistik sonucu 3,35 çıkmıştır. Levene testi sonucu varyansların homojen olmadığı görülmüştür ($p<0,05$). Post-hoc testlerinden puan dağılımına ilişkin grup varyanslarının eşit olmadığı durumlarda Dunnet C testi yapılmalıdır

(Büyüköztürk, 2007). Gruplar arası farkın kaynağını bulmak için Dunnet C post-hoc çoklu karşılaştırma analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Katılımcıların türkçe ders puanları ile noktalama işaretlerini kullanma ve yazım kurallarını uygulama puanları Dunnet C Testi sonuçları

	Türkçe puan grupları (I)	Türkçe puan grupları (J)	Ortalama farkı (I-J)
		45-54	-9.20*
	0-44	55-69	-14.91*
Noktalama işaretlerini		70-84	-24.50*
Kullanma puanı		85-100	-37.83*
		0-44	9.20*
	45-54	55-69	-5.71
		70-84	-15.30*
		85-100	-28.63*
		0-44	14.91*
	55-69	45-54	5.71
		70-84	-9.58
		85-100	-22.91*
		0-44	24.50*
	70-84	45-54	15.30*
		55-69	9.58
		85-100	-13.33*
	85-100	0-44	37.83*

		45-54	28.63*
		55-69	22.91*
		70-84	13.33*
		45-54	-12.26
	0-44	55-69	-14.01*
		70-84	-23.05*
		85-100	-34.65*
Yazım kurallarını		0-44	12.26
uygulama puanı	45-54	55-69	-1.75
		70-84	-10.78
		85-100	-22.38*
		0-44	14.01*
	55-69	45-54	1.75
		70-84	-9.03
		85-100	-20.63*
		0-44	23.05*
	70-84	45-54	10.78
		55-69	9.03
		85-100	-11.59*
		0-44	34.65*
	85-100	45-54	22.38*
		55-69	20.63*
		0-84	11.59*

Tablo 8 incelendiğinde öğrencilerin noktalama işaretlerini kullanma testi puanına göre Türkçe yarıyıl sonu puanı 0-44 aralığında olan öğrenciler diğer puan aralıklarında bulunun öğrencilerle karşılaştırıldığında diğer puan aralıklarında bulunan öğrenciler lehine anlamlı; yarıyıl sonu puanı 45-54 aralığında olan öğrenciler diğer puan aralıklarında olan öğrencilerle karşılaştırıldıklarında 70-84 ve 85-100 puan aralığında olan öğrenciler lehine; yarıyıl sonu puanı 55-69 aralığında olan öğrenciler ile diğer puan aralıklarında olan öğrenciler karşılaştırıldıklarında 85-100 puan aralığında olan öğrenciler lehine; yarıyıl sonu puanı 70-84 aralığında olan öğrenciler ile diğer puan aralıklarında olan öğrenciler karşılaştırıldıklarında 85-100 puan aralığında olan öğrenciler lehine; yarıyıl sonu puanı 85-100 aralığında olan öğrenciler diğer puan aralıklarında bulunun öğrencilerle karşılaştırıldığında 85-100 aralığında bulunan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Tablo 8 incelendiğinde yazım kurallarını uygulama testi puanına göre Türkçe yıl sonu puanı 0-44 aralığında olan öğrenciler diğer puan aralıklarında bulunun öğrencilerle karşılaştırıldığında diğer puan aralıklarında bulunun öğrenciler lehine; yarıyıl sonu puanı 45-54 aralığında olan öğrenciler diğer puan aralıklarında bulunun öğrencilerle karşılaştırıldığında 85-100 puan aralığında bulunan öğrenciler lehine; yarıyıl sonu puanı 55-69 aralığında olan öğrenciler diğer puan aralıklarında bulunun öğrencilerle karşılaştırıldığında 85-100 puan aralıklarında bulunan öğrenciler lehine; yarıyıl sonu puanı 70-84 aralığında olan öğrenciler diğer puan aralıklarında bulunun öğrencilerle karşılaştırıldığında 85-100 puan aralıklarında bulunan öğrenciler lehine; yarıyıl sonu puanı 85-100 aralığında olan öğrenciler diğer puan aralıklarında bulunun öğrencilerle karşılaştırıldığında 85-100 aralığında olan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Tablo 7 ve Tablo 8 incelendiğinde öğrencilerin Türkçe ders başarıları ile yazım kurallarını uygulama ve noktalama işaretlerini kullanma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki

bulunmuştur. Türkçe ders başarısı yüksek olan öğrencilerin yazım kurallarını uygulama ve noktalama işaretlerini kullanma düzeylerinin de yüksek olduğu bulgulanmıştır.

5.Bölüm

Tartışma ve Öneriler

5.1. Tartışma

Bu çalışmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazım kurallarını uygulama, noktalama işaretlerini kullanma düzeyleri ile yazma eğilimleri, tutumları ve Türkçe ders başarıları arasındaki ilişkinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Ulaşılan bulgular, literatürdeki çalışmalar ışığında tartışılmış ve öneriler geliştirilmiştir.

Araştırma grubundaki öğrencilerin yazım kurallarını uygulama puan ortalamasının noktalama işaretlerini kullanma puan ortalamasına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Karabuğa (2011) Türkçe öğretmeni adaylarıyla yaptığı çalışmada öğrencilerin yazım kurallarını uygulayabilme düzeylerinin 'iyi', noktalama işaretlerini kullanma düzeylerinin ise 'orta' olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin yazma becerisini etkili bir biçimde kullanması fonolojik farkındalık, imla ve yazım kurallarına hâkim olma, üstbilis becerileri, kelimeleri doğru okuma, kelimelerin anlamını ve dilin sözdizim kurallarını bilme gibi birçok yeterliliği gerektirmektedir (Watson, Michalek & Gable, 2016). Erdem (2007) dokuzuncu sınıf öğrencilerinin yazım ve noktalama işaretlerini kullanma düzeyini belirlemeyi amaçladığı çalışmada öğrencilerin yazım kurallarını uygulama puan ortalamaları ile noktalama işaretlerini uygulama düzeyleri arasında yazım kurallarını uygulamanın lehine anlamlı bir fark çıkmıştır. Bağcı'nın (2011) 8. sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada da öğrencilerin yazım kurallarını uygulama düzeylerinin, noktalama işaretlerini kullanma düzeyine göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Erdem (2007) okul döneminde öğretme öğrenme sürecini sınaama durumlarının, öğrencilere verilen ödev ve projelerin genelde yazmaya dayalı oluşunun, öğrencilerin yazım kurallarını uygulama becerilerini, noktalama kurallarını uygulamaya göre daha fazla geliştirmiş olabileceği düşüncesindedir. Ayrıca öğrencilerin noktalama işaretlerini kullanma ve yazım kurallarını uygulama yeterliklerini kapsayan yazma

becerilerini zamanında ve verimli bir şekilde edinmesi sonraki öğretim kademelerindeki akademik gelişimlerine destek olacaktır (Barnett, Connelly & Miller, 2020).

Araştırmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazım kurallarını uygulama ve noktalama işaretlerini kullanma düzeyinin genel olarak düşük olduğu tespit edilmiştir. Sönmez'e (2020) göre tam öğrenme modelinde başarı en az %70 olmalı, başarının %70 olmadığı durumlarda ya eğitim ortamı zenginleştirilmeli ya da tek tek öğretim yapılmalıdır. Buradan yola çıkarak %70'lik bir başarının söz konusu olmamasına bağlı olarak öğrencilerin yazım kurallarını uygulama ve noktalama işaretlerini kullanmada yeterli seviyede olmadıkları görülmüştür. Bayram ve Erdemir (2006) tarafından ortaokul öğrencilerinin yazım kurallarını uygulama düzeyleri üzerine yapılan bir araştırmada öğrencilerin yazım kurallarını uygulama düzeylerinin beklenen seviyenin altında olduğu sonucuna varılmıştır. Çetin (2013) tarafından ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin noktalama ve yazım kurallarını uygulama düzeylerinin incelendiği araştırmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Bu durum Mataracı (1998) tarafından 5. sınıf öğrencilerinin yazım kurallarını ve noktalama işaretlerini kullanma becerisini belirlemek için yaptığı çalışmanın sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir. Yıldırım ve Uludağ (2016) öğrencilerin yazım kurallarını uygulama ve noktalama işaretlerini kullanma becerilerinin gelişmesi için okullarda yapılan değerlendirme sınavlarında bu becerilerin dikkate alınması gerektiğini belirtirken Hamzadayı ve Çetinkaya (2013) dikte çalışmalarının sık sık kısa metinler halinde yapılmasını ve öğrencilerin orijinal metin ile kendi yazdıklarını karşılaştırmalarını önermektedir. Yazma becerisinin bir bütün olarak gelişiminde öğrenciye yazma fırsatları verilmesi ve dönütlerde öğrencilerin desteklenmesi önemlidir (Kellogg & Raulerson, 2008). Ayrıca öğrencilerin yazma becerileri geliştirmeye yönelik tasarlanan etkinliklerde imla, yazı okunaklılığı, organizasyon ve inşa etme becerilerindeki eksiklikleri tamamlamaya yönelik stratejiler kullanılmalıdır (Roitsch ve diğerleri, 2020).

Katılımcıların cinsiyetleri ile yazım kurallarını uygulama, noktalama işaretlerini kullanma, yazma eğilimi ve yazma tutumu puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmış, kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Literatür incelendiğinde Erdem (2007) tarafından yürütülen dokuzuncu sınıf öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarına ulaşma düzeylerinin incelendiği araştırmada kız öğrenciler lehine; Arı ve Keray (2012) öğrencilerin noktalama işaretlerini kullanma düzeyini belirlemeyi amaçladığı çalışmada kız öğrenciler lehine; Özkara ve İzci (2013) tarafından yapılan okumaya yönelik tutum ile noktalama işaretlerini uygulama düzeyi arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada da programda verilen 13 işareten 7 tanesinin kullanımında kız öğrenciler lehine; Yıldırım ve Uludağ'ın (2016) yaptığı öğrencilerin bazı noktalama işaretlerini ve yazım kurallarını uygulayabilme düzeyinin araştırıldığı çalışmada ise toplam 15 kuraldan 10 tanesini uygulamada kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir. Yine Bağcı (2011) tarafından yapılan araştırmada da kız öğrencilerin noktalama işaretleri ile yazım kurallarını uygulama düzeyinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çetin (2013) tarafından yürütülen çalışmada ise öğrencilerin yazım kurallarını ve noktalama işaretlerini uygulama düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Mevcut araştırmanın sonuçları bu sonuç ile örtüşmese bile literatürde yaygın olan araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. Kuru (2014) kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre ince motor becerileri daha iyi kullandıkları için daha okunaklı yazdıklarını belirtmektedir. Bu nedenle ilkokul düzeyinde öğrencilerin el ve parmak kas gelişimlerinin takip edilerek bireysel olarak öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun biçimde desteklenmeleri sağlanabilir. Ayrıca Gök ve Baş (2020) öğrencilerin yazma eğilimini inceleyen araştırmalarda (Duncan, 1982) kız öğrencilerin yazma eğiliminin daha gelişmiş olduğunu belirten sonuçlardan hareketle kız öğrencilerin okunaklı yazmalarını yazma eğilimlerinin daha gelişmiş olmasından kaynaklanabileceğini

belirtmektedir. Buradan hareketle erkek öğrencilerin yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirmeleri için çalışmalar yapılmasının faydalı olacağı söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazım kurallarını uygulama puanı ve noktalama işaretlerini kullanma puanı arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişki saptanmıştır. Erdem (2007) yaptığı çalışmada, yazım kurallarını uygulamada başarılı olan öğrencilerin noktalama kurallarını uygulamada da başarılı olabilecekleri iki ayrı beceri olarak kabul edilen bu etkinliklerin birbirlerini olumlu ve anlamlı bir şekilde destekledikleri, öğrencilerin öğrenme ve uygulama düzeyinde aralarında olumlu transfer sağladıkları sonucuna ulaşmıştır. Yazım kuralları ve noktalama işaretlerinin alfabemizin tamamlayıcı öğeleri olarak öğrenciler tarafından bir bütün olarak algılandığı, öğrencilerin yazım kuralları ile ilgili çalışmalarının noktalama işaretlerini kullanma becerilerini de etkilediği yorumunda bulunulabilir.

Araştırma bulgularına göre ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazmaya yönelik tutum puanları ile yazım kurallarını uygulama puanları ve noktalama işaretlerini kullanma puanları arasında da anlamlı fakat zayıf bir ilişki saptanmıştır. Karagül (2010) 7. sınıf öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumları ile yazım kurallarını uygulayabilme düzeyleri arasında anlamlı olmayan ancak pozitif yönde bir ilişki bulmuştur. Aynı çalışmada öğrencilerin Türkçe derslerine ilişkin tutumları ile noktalama işaretlerini uygulayabilme düzeyleri arasında ise anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma bulgularına göre ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma eğilim puanları ile yazmaya yönelik tutum puanları arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişki saptanmıştır. Buna göre yazma eğilim puanları yüksek olan öğrencilerin yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirdikleri sonucuna varılabilir. Benzer şekilde yazma eğilim puanları düşük olan öğrencilerin ise yazmaya yönelik olumsuz tutum geliştirdikleri görülmüştür. Ulu (2018) tarafından öğrencilerin yazma eğilimlerinin ve tutumlarının yazma başarılarına etkisinin incelendiği

araştırmada yazma eğiliminin ve yazma tutumunun yazma başarısını önemli düzeyde etkilediği sonucuna varılmıştır. Buradan hareketle yazmaya yönelik geliştirilen tutum ve yazma eğiliminin Türkçe derslerine olan başarıyı etkilediği sonucuna varılabilir. Yıldız (2016) tarafından yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerle yürütülen bir çalışmada yazma tutumunun yazma başarısını etkilediği sonucuna varılmıştır. Benzer şekilde Baştuğ (2015) tarafında ilköğretim 4.sınıf öğrencileri ile yürütülen bir çalışmada yazma tutumunun ve yazma eğiliminin yazma başarısını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Literatür incelenmesi ve araştırmanın bulgularının harmanlanması sonucu yazma becerisinin, birçok zihinsel, devinişsel ve duyuşsal aşama içerdiği söylenebilir. Yazma için yeterli olgunluğa erişmiş bir bireyin yazmaya karşı motivasyonu ve cesareti artarsa bunun sonucunda yazma tutumunun, yazma eğilim düzeyinin, Türkçe derslerinde olan başarısı ile doğru ve etkili yazmaya yönelik başarısının da artacağı yorumunda bulunulabilir.

Öğrencilerin noktalama işaretlerini kullanma ve yazım kuralları uygulama düzeyleri üzerine yapılan araştırmalar genellikle ortaokul öğrencileri ile yapılmış olsa da ilkokul öğrencileri ile yapılan bu araştırmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Buradan hareketle ilkokul döneminde ortaya çıkan olumsuzlukların sonraki kademeleri de etkilediği yorumunda bulunulabilir. Noktalama işaretlerini kullanma ve yazım kurallarını uygulama öğretiminin eğitim öğretim sürecinin tamamında bir bütün olarak önemle ve özenle ele alınması gereken bir beceri olduğu söylenebilir.

5.2. Öneriler

Araştırmanın bulgularından hareketle öğretmenler, veliler, araştırmacılar için şu önerilerde bulunulmuştur:

5.2.1.Öğretmen ve Ebeveynler için Öneriler

- Öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi için küçük yaşlardan itibaren yazma materyalleri ve etkinlikleri ile karşılaşmaları sağlanabilir.

- Öğrencilerin yazmaya karşı olumlu tutum geliştirebilmeleri için aileler ve öğretmenler yazma etkinliklerine karşı cesaretlendirici ve özendirici olabilirler.
- Yazma becerilerinin geliştirilmesi için öğrenme öğretme ortamlarında öğrenciyi aktif kılan ve dikkat çekici etkinliklere yer verilebilir.
- Öğrencilerin Türkçe derslerine karşı olumlu tutum geliştirmelerinin sağlanarak Türkçe ders başarılarının dolayısıyla da yazma becerilerinin geliştirilmesi sağlanabilir.
- Türkçenin özenli ve doğru kullanımının öğrenilebilmesi için yazma etkinlikleri sonrası öğrencilere yapıcı dönütler verilebilir.
- Araştırma bulgularına göre öğrencilerin yazım kurallarını uygulama ve noktalama işaretlerini kullanma konusunda düşük bir başarı gösterdikleri tespit edilmiştir. Buradan hareketle noktalama işaretlerinin ve yazım kurallarının doğru uygulanmasına yönelik bolca etkinlik yapılarak, öğrencilerin yaptıkları hatalar göz ardı edilmeden, hataların üzerinden dönütler verilmelidir. Her zaman doğru olanı göstermek yerine neden yanlış olduğunun ifade edilmesi öğrenmenin gerçekleşmesinde etkili olabilir. Bu konuda gerekli özen ve hassasiyet gösterilmelidir.
- Türkçenin doğru ve etkili kullanılmasını branş ayırt etmeksizin öncelikle eğitimciler öğrencilere rol model olarak gösterebilirler.

5.2.2.Araştırmacılar için Öneriler

- Türkçe dersine yönelik tutum ile noktalama ve yazım kuralları ilişkisinin incelendiği bir araştırma yapılabilir.
- Bu araştırma farklı öğretim kademelerinde de uygulanabilir.
- Araştırma Van ilindeki dört ilkokul ile sınırlı olduğundan farklı illerde, salgın sonrası dönemde daha kapsamlı olarak yürütülebilir.
- Araştırma nitel ya da karma desenli araştırma olarak daha detaylı yürütülebilir.

Kaynakça

- Akyol, H. (2006). Türkçe ilk okuma yazma öğretimi. 5. Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2011). Türkçe ilk okuma yazma öğretimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Arı, G. & Keray, B. (2012). Sekizinci sınıf öğrencilerinin noktalama işaretlerini uygulama düzeyi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 40-54.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6156/82723>'dan alınmıştır.
- Arıcı, A. F. & Urgan, S. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının bazı yönlerden değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 20, 319- 327.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/dpusbe/issue/4762/65435> adresinden alınmıştır.
- Atay, M. (2009). Erken çocukluk döneminde gelişim 1, 1. Baskı, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Baş, G. & Şahin, C. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yazma eğilimlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi, *Sakarya University Journal of Education*, 3(1), 32-42.
<https://dergipark.org.tr/> adresinden alınmıştır.
- Baştuğ, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma eğilimi, tutumu ve yazma tutukluğunun yazma başarısı üzerine etkisi, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 40(180), 73-88.
 DOI: 10.15390/EB.2015.4279
<http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/4279> adresinden alınmıştır.
- Bağcı, H. (2011). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin noktalama işaretleri ile yazım kurallarını uygulayabilme düzeyi. *Turkish Studies*, 6(1), 693-706.
https://turkishstudies.net/turkishstudies?mod=makale_tr_ozet&makale_id=14827
 adresinden alınmıştır.
- Babaroğlu, A. (2018). Eğitim ortamları açısından okul öncesi eğitim kurumları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3) , 1313-1330. DOI:
 10.17240/aibuefd.2018.18.39790-471118

- Barnett, A. L., Connelly, V., & Miller, B. (2020). The interaction of reading, spelling, and handwriting difficulties with writing development. *Journal of Learning Disabilities*, 53(2), 92–95. <https://doi.org/10.1007/s40474-020-00216-8>.
- Bayat, S. & Çelenk, S. (2015). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma becerileri başarı düzeylerinin belirlenmesi. *Elementary Education Online*, 14(1), 13-28. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8617/107413> adresinden alınmıştır.
- Bayram, Y. & Erdemir, A. (2006). Amasya'daki ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin imla kurallarını kullanma düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Milli Eğitim*, 171, 140-155. <http://turkoloji.cu.edu.tr/> adresinden alınmıştır.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological methods & research*, 21(2), 230-258.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çelenk, S. (2019). *İlkokuma yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çetin, A. (2013). *İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarını uygulama düzeyleri* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden alınmıştır.
- Deniz, H. & Demir, S. (2020). Öğrencilerin yazma kaygılarının yazma eğilimleriyle ilişkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(22), 124-144. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erziefd/issue/54044/520894> adresinden alınmıştır.
- Doğan, Y. (2008). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerisini geliştirmede etkinlik temelli çalışmaların etkililiği. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 6(2), 261-286.

- Duncan, S. (1982). Transition from manuscript writing to cursive writing at grade three. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eastern Oregon State College. ABD.
- Dursunoğlu, H. (2006). Türkiye Türkçesinde konuşma dili ile yazı dili arasındaki ilişki. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 1-21.
- Eminoğlu, N. & Bağçeci, B. (2020). Öğrencilerin okuma ve yazma tutumlarını geliştirmeye yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*,4(1). <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1231734> adresinden alınmıştır.
- Emiroğlu, S. & Pınar, F. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanları ile ilişkisi. *Turkish Studies*,8(4),769-782.
- Erbilen, M. & Temizkan,M. (2021). Yazma öncesi etkinliklerin yazma motivasyonuna ve yazma başarısına etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitessi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 48(18),170-201. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1804039> adresinden alınmıştır.
- Erdal, N. (2019). İlkokul Türkçe Ders Kitabı. Ankara : Ada Yayıncılık.
- Erdem, H. (2007). *Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarına ulaşma düzeyi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> adresinden alınmıştır.
- Erdoğan, Ö., Gülay, A. & Uzuner, F. G. (2017). Sınıf öğretmenlerinin yazma güçlüğüne ilişkin görüşleri. *Electronic Journal of Social Sciences*, 16(61), 700-718. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/28556/304705> adresinden alınmıştır.
- Erol, T. & Kavruk, H. (2020). Üstbilişsel yazma stratejileri eğitiminin yazma becerisine ve yazmaya yönelik tutuma etkisi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2),741-771. DOI:10.33437/KSUSBD.923783

- Esmek, M. (2018). *İlköğretim dördüncü sınıf Türkçe ders kitabının yazım kuralları noktalama işaretleri ve dil bilgisel hususlar açısından irdelenmesi* (Yüksek lisans tezi) <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden alınmıştır.
- Genç, H. N. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi bağlamında yazım ve noktalama. *Dil Dergisi*, 168(2), 31-42.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Journal of International Social Research*, 3(12), 178-195. <https://avesis.erciyes.edu.tr/yayin/7eff588a-1bff-4223-b3f8-769e23c181a1/turkce-ogretiminde-yazma-egitimi> adresinden alınmıştır.
- Göçer, A. (2016). Yazma eğitimi dersinin Türkçe öğretmeni adaylarının yazmaya karşı tutumlarına etkisi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 343-352. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ksusbd/issue/24103/255846> adresinden alınmıştır.
- Gök, B. & Baş, Ö. (2020). İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin dik temel yazılarının okunaklılığı üzerine bir inceleme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 572-585. <http://www.anadiliegitimi.com/tr/download/article-file/1078662> adresinde alınmıştır.
- Gökçe, A. (2020). *İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma uygulamalarının öğrencilerin Türkçe dersi tutumu ve yaratıcı yazma becerileri üzerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> 'nden alınmıştır.
- Gürbüz, S. (2019). *Amos ile yapısal eşitlik modellemesi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Güzel, H. (2004). Genel fizik ve matematik derslerindeki başarı ile matematiğe karşı olan tutum arasındaki ilişki. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 1-(1), 49-58.
- Hamzadayı, E. & Çetinkaya, G. (2013). Dikte uygulamalarının 5.sınıf öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarını uygulama becerilerine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 9(3),133-143. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/160929> adresinden alınmıştır.

- Hartingsveldt, M. J. V., Vries, L. D., Cup, E. H., Groot, I. J. D., & Sanden, M. W. N. (2014). Development of the writing readiness inventory tool in context (WRITIC). *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 34(4), 443-456. <http://dx.doi.org/10.3109/01942638.2014.899285>.
- İşeri, K. & Ünal, E. (2010). Yazma eğilimi ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 35(155), 104-117. <https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/yazma-egilimi-olcegi-toad.pdf> adresinden alınmıştır.
- Kaftan Ayan, H., Arslan, Ü., Kul, S. & Yılmaz, N. (2019) İlkokul Türkçe Ders Kitabı 4. İkinci Baskı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Kalfa, M. & Avcı, M. (2020). 2010-2019 Yüksek öğretime geçiş sınavlarında noktalama işaretlerinin kullanımı bilgisini yoklayan soruların incelenmesi, *Ana Dili Eğitim Dergisi*, 8(1),126-134. DOI: 10.16916/aded.636884 <https://app.trdizin.gov.tr/makale/TXpZd01EWXhNUT09/2010-2019-yuksekogretime-gecis-sinavlarinda-noktalama-isaretlerinin-kullanimi-bilgisini-yoklayan-sorularin-incelenmesi> adresinden alınmıştır.
- Kan, M. O. & Hatay, F. (2017). İki dilli ilkokul öğrencilerinin dikte ve yazma becerisi, *Ana Dil Eğitimi Dergisi*, 5(2),217-225. <http://www.anadiliegitimi.com/> 'den alınmıştır.
- Kandır, A. (2001). Çocuk gelişiminde okul öncesi eğitim kurumlarının yeri ve önemi, *Milli Eğitim Dergisi*, 151, 3-4.
- Kansızoğlu, A. G. H. B. (2013). Konuşma dili ve yazı dili etkileşimi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 1 (1) , 217-235.
- Kapka, D., & Oberman, D. A. (2001). Improving student writing skills through the modeling of the writing process. Research Project, Saint Xavier University and Sky Light Professional Development Field-Based Masters Program. ERIC ED 453 536.

- Karabuğa, H. (2011). *Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım çalışmalarında noktalama işaretlerini ve yazım kurallarını kullanabilme düzeyleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=T2wSxlo1U8OJJ4w1nu63yw&no=BkPXcopu_OKwT6NyB5Dg7A adresinden alınmıştır.
- Karaduman, B. E., Özdemir, E. & Yılmaz, O. (2019). İlkokul Türkçe Ders Kitabı 3. İkinci Baskı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Karagül, S. (2010). *İlköğretim 6-8.sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi öğretim programında belirtilen yazım ve noktalama kurallarını uygulayabilme düzeyi* (Yüksek lisans tezi) <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> 'nden alınmıştır.
- Karakoç Öztürk, B. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 59-72. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cusosbil/issue/4390/60354> adresinden alınmıştır.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi:kavramlar ilkeler teknikler*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kellogg, R.T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of writing research*, 1(1), 1-26.
- Kellogg, R. T., & Raulerson, B. A. (2007). Improving the writing skills of college students. *Psychonomic bulletin & review*, 14(2), 237-242.
- Korkmaz, Z. (2007). *Grammer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kurudayıoğlu, M. & Dölek, O. (2018). Noktalama işaretlerinin öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 372-385. DOI: 10.17860/mersinefd.37104

- Maden, S., & Durukan, E. (2010). İstasyon tekniğinin yaratıcı yazma becerisi kazandırmaya ve derse karşı tutuma etkisi, *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, XXVIII (Güz), 299-312.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16969/177281> adresinden alınmıştır.
- Maltepe, S. (2006). Türkçe öğretiminde yazılı anlatım uygulamaları için bir seçenek: yaratıcı yazma yaklaşımı, *Dil Dergisi*, 132.
<http://dSPACE.balikesir.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12462/5117> adresinden alınmıştır.
- Mataracı, E. (1998). *İlköğretim okullarında 1. kademe 5. sınıf öğrencilerinin imlâ ve noktalama işaretleriyle ilgili bilgi ve beceri düzeyleri*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
<https://www.proquest.com/openview/fff6bb3968704ed69aaa7d8da16a0540/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y> adresinden alınmıştır.
- McClenny, C. S. (2010). *A Disposition to Write: Relationships With Writing Performance*. Unpublished PhD Dissertation, The Florida State University.
- MEB (2019). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayını.
- Oğuz, F. (2012). *İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin yazım kurallarını uygulamadaki sorunları ve bunların nedenleri üzerine bir araştırma* (Yüksek lisans tezi).
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> 'nden alınmıştır.
- Özkara, Y. & İzci, G. (2013). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile noktalama işaretlerini uygulama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*. 2(2), 1-9.
<http://cije.cumhuriyet.edu.tr/tr/download/article-file/48663> adresinden alınmıştır.
- Piazza, C. L. & Siebert, C. F. (2008). Development and validation of a writing dispositions scale for elementary and middle school students. *The Journal of Educational Research*, 101(5), 275-286. DOI: 10.3200/JOER.101.5.275-286.

- Roitsch, J., Gumpert, M., Springle, A., & Raymer, A. M. (2021). Writing instruction for students with learning disabilities: quality appraisal of systematic reviews and meta-analyses. *Reading & Writing Quarterly*, 37(1), 32-44.
- Sağır, M. (2002). *Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Schermelleh-Engel, K., & Moosbrugger, H., (2003). Evaluating the fit of structural equation models: tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Sönmez, V. (2020) *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. (19. Baskı), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sulak, S. E., & Erdoğan, M. (2019) Yaratıcı drama yönteminin ilkökul 4. Sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine etkisi, *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(16) , 1118-1139. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/avrasyad/issue/44101/543649> adresinden alınmıştır.
- Susar Kırmızı, F. (2009). Türkçe dersinde yaratıcı drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(7), 51-68. <https://pdfs.semanticscholar.org/3f49/928d297eab39ed25a0e375e1be6e55828413.pdf> adresinden alınmıştır.
- Syh-Jong, J. (2007). A study of students' construction of science knowledge: Talk and writing in a collaborative group. *Educational research*, 49(1), 65-81.
- Temizyürek, F., Erdem, İ. & Temizkan, M. (2017). *Konuşma eğitimi*. (7. Baskı), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- TDK (2021). <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alınmıştır.

- Tok, M., Rachim, S. & Kuş, A., (2014) Yazma alışkanlığı kazanmış öğrencilerin yazma nedenlerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 267-292. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/6729/90483> adresinden alınmıştır.
- Ulu, H. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma eğilimleri, tutumları ile yazma başarıları arasındaki ilişki. *Kastamonu Education Journal*, 26(5),1601-1611. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/39025/457336> adresinden alınmıştır.
- Uludağ, E. (2002). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarını uygulama beceri düzeyleri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 97-114. <http://earsiv.erkincan.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12432/2364> adresinden alınmıştır.
- Watson, S. M., Michalek, A. M., & Gable, R. A. (2016). Linking executive functions and written language intervention for students with language learning disorders. *International Journal of School and Cognitive Psychology*, 3(3), 1-8. doi:10.4172/2469-9837.1000178.
- Yaman, H. (2010). Türk öğrencilerinin yazma kaygısı: Ölçek geliştirme ve çeşitli değişkenler açısından yordama çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1), 267-289. https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/yazma-kaygisi-olcegi-toad_0.pdf adresinden alınmıştır.
- Yıldırım, D. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin bazı noktalama işaretlerini ve yazım kurallarını uygulayabilme düzeyleri (İstanbul örneği)* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> 'den alınmıştır.
- Yıldırım, D. & Uludağ, E. (2016). Ortaokul öğrencilerinin bazı noktalama işaretlerini ve yazım kurallarını uygulayabilme düzeyleri (İstanbul Örneği). *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1),327-342. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/225247> adresinden alınmıştır.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (10.Baskı), Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, M., & Kaman, Ş., (2016). İlköğretim (2-6.sınıf) öğrencilerin okuma ve yazma tutumlarının incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Ağustos, 507-522. adresinden alınmıştır.

<https://dergipark.org.tr/en/pub/tsadergisi/issue/24724/261481> adresinden alınmıştır.

Yıldız, N., (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma tutum ve tutukluğunun yazma başarısına etkisi, *Turkish Studies*, 11(9), 979-992.

https://turkishstudies.net/turkishstudies?mod=makale_tr_ozet&makale_id=19663 adresinden alınmıştır.

Yılmaz, M. (2012). İlköğretim I. Kademe öğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerini geliştirmede planlı yazma modelinin önemi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 321-330.

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19551/208388> adresinden alınmıştır.

Ek 2: Yazma Eğilimi Ölçeği

MADDDELER	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
İyi yazılar yazarım.					
İyi yazmak için ihtiyaç duyduğum becerilere sahibim.					
Zorlayıcı yazma hedeflerine kolaylıkla ulaşabilirim.					
Öğretmenin istediği her yazma ödevinde başarılıyım.					
Benim yazılı çalışmalarım sınıftakilerin içinde en iyiler arsındadır.					
Yazmada her zaman yüksek not alabilirim.					
Sınıfta yazmamı iyileştirmek için sıklıkla ek süre isterim.					
Yazımdaki sorunları çözmek için zaman harcarım.					
Yazma için genellikle gereğinden fazla zaman harcarım.					
İyi bir yazı yazmak için kendime bolca zaman ayırıyorum.					
Yazmayı seviyorum.					
Yazma okuldaki en sevdiğim etkinliktir.					
Yazmak beni iyi hissettirir.					
Bulduğum her fırsatta yazarım.					
Yazmak bence eğlencelidir.					
Boş vakitlerimde seçim şansım olursa yazmayı tercih ederim.					
Yazma benim için önemlidir.					
Kendimi yazmaya çok veririm.					
Yazma dersini dört gözle beklerim.					
Yazmak bana büyük bir memnuniyet veriyor.					
Okulda daha çok yazmak isterim					

Ek 3: Yazma Tutum Ölçeği

KİŞİSEL BİLGİLER	
Cinsiyet : () KIZ () ERKEK	Doğum Tarihi (gün/ay/yıl)..... Türkçe Dersi 1. Dönem Puanı :
Anne Öğrenim Bilgisi : () İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite () Okuma Yazma Bilmiyor	
Baba Öğrenim Bilgisi : () İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite () Okuma Yazma Bilmiyor	
Baba Mesleği : () Devlet Memuru () İşçi () Diğer (yazınız)	
Anne Mesleği : () Devlet Memuru () İşçi () Ev Hanımı () Diğer (yazınız)	
<p>ÖLÇEK YÖNERGESİ : Aşağıdaki ölçek maddelerini okuyunuz. Cevabınız "Tamamen Katılıyorum", "Katılıyorum", "Kısmen Katılıyorum", "Katılmıyorum", "Hiç Katılmıyorum" seçeneklerinden hangisiyse kutucuğu (X) işaretleyiniz. Her madde için yalnızca bir tane işaretleme yapınız.</p>	

	MADDELER	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1	Yazı/şiiir yazmak kendimi mutlu hissetmemi sağlar	()	()	()	()	()
2	Hissettiklerimi yazmayı severim	()	()	()	()	()
3	Yazı/şiiir yazmak hayal gücümü geliştiriyor.	()	()	()	()	()
4	Boş zamanlarımda yazı/şiiir yazarım.	()	()	()	()	()
5	Yazarken kolum yorulsa da önemli değil.	()	()	()	()	()
6	Yazı/şiiir yazarken kendimi rahat ve güvende hissediyorum.	()	()	()	()	()
7	Yazı/şiiir yazarak duygu ve düşüncelerimi daha iyi ifade ediyorum.	()	()	()	()	()
8	Canım sıkın olduğuunda yazı/şiiir yazmak beni rahatlatır.	()	()	()	()	()
9	Yazarken ortaya güzel şeyler çıkarıyorum.	()	()	()	()	()
10	Yazı/şiiir yazmak yazımın güzelleşmesini sağlıyor.	()	()	()	()	()
11	Yazı/şiiir yazmak için düşünmeyi çok severim.	()	()	()	()	()
12	Yazı/şiiir yazmak benim için vazgeçilmez bir hobi.	()	()	()	()	()
13	Yazı/şiiir yazmak düşüncelerimi sonsuz kılıyor.	()	()	()	()	()
14	Yazı/şiiir yazmayı severim.	()	()	()	()	()
15	Yazı/şiiir yazarken zaman geçmek bilmez.	()	()	()	()	()
16	Yazı/şiiir yazmak sıkıcı gelir.	()	()	()	()	()

17	Yazmak bana ilginç gelir.	()	()	()	()	()
18	Saatlerce yazı/şiiir yazsam bıkmam.	()	()	()	()	()
19	Ders dışı zamanlarda da yazı/şiiir yazmaktan hoşlanırım.	()	()	()	()	()
20	Yazdıklarımı başkalarına okumaktan hoşlanırım	()	()	()	()	()
21	Türkçe dersinde daha fazla yazı/şiiir çalışması yapılmasını isterim.	()	()	()	()	()
22	Yazı/şiiir yazarken zamanın nasıl geçtiğinin farkına varmam	()	()	()	()	()
23	Yazı/şiiir yazmak eğlenceli bir iştir.	()	()	()	()	()
24	Yazdıklarım üzerinde düşünmekten zevk alırım.	()	()	()	()	()
25	Yazmanın ruhumu dinlendirdiğini düşünüyorum.	()	()	()	()	()
26	Yazmada kendimi geliştirmek için çaba gösteririm.	()	()	()	()	()
27	Yazı/şiiir yazarken akıcı bir dil kullanmaya özen gösteririm	()	()	()	()	()
28	Yazı/şiiir yazma programdan kaldırılmalıdır	()	()	()	()	()
29	Yazı/şiiir yazarken, yazma kurallarına uymaya özen gösteririm.	()	()	()	()	()
30	Önemli bir konuda olsa da yazı/şiiir yazmak istemem.	()	()	()	()	()
31	Yazdıklarımı başkalarına okumayı sevmem.	()	()	()	()	()
32	Yazma içerikli etkinliklerden sıkılırım	()	()	()	()	()
33	Tüm zorluklarına rağmen yazı/şiiir yazmayı seviyorum.	()	()	()	()	()
34	Sınıfta kalacağımı da bilsem yazı/şiiir yazmam.	()	()	()	()	()

Ek 4 : Etik Kurul Onay Formu

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULLARI
 (Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu)
TOPLANTI TUTANAĞI

OTURUM TARİHİ
23 Ekim 2020

OTURUM SAYISI
2020-08

KARAR NO 4: Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürlüğü'nden alınan Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Emine OCAK'ın "İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazım Kurallarını Uygulama, Noktalama İşaretlerini Kullanma Düzeyleri ile Yazma Eğilimleri, Tutumları ve Türkçe Ders Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak ölçek sorularının değerlendirilmesine geçildi.

Yapılan görüşmeler sonunda Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürlüğü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Emine OCAK'ın "İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazım Kurallarını Uygulama, Noktalama İşaretlerini Kullanma Düzeyleri ile Yazma Eğilimleri, Tutumları ve Türkçe Ders Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak ölçek sorularının, fikri, hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğu başvurucuya ait olmak üzere uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

Prof. Dr. Feriðun YILMAZ
Kurul Başkanı

Prof. Dr. Abamüslim AKDEMİR
Üye

Prof. Dr. Doğan ŐENYÜZ
Üye

Prof. Dr. AyŐe OĞUZLAR
Üye

Prof. Dr. Abdurrahman KURT
Üye

Prof. Dr. Gülşey GOGUŐ
Üye

Prof. Dr. Alev SINAR UGURLU
Üye

EK 5 :Araştırma İzni

T.C.
VAN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 70562350-605.01-E.17529939
Konu : Emine OCAK'ın Araştırma İzni

01/12/2020

VALİLİK MAKAMINA

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Emine OCAK'ın "İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Yazım Kurallarını Uygulama, Noktalama İşaretlerini Kullanma Düzeyleri ile Yazma Eğilimleri, Tutumları ve Türkçe Ders Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışması yapılabilmesi hususundaki yazıları incelenmiştir.

Söz konusu Proje uygulamaları için Okulların seçimi İl Millî Eğitim Müdürlüğü bünyesinde yer alan Temel Eğitim Bölümü ile birlikte belirlenmesi, derslerin aksatılmaması kaydıyla ve gönüllülük esasına göre yapılması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Talat TOY
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

Uygun görüşle arz ederim.

Hasan TEVKE
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
01/12/2020

Furkan DUMAN
Vali a.
Vali Yardımcısı Vekili



Adres: A. Gazi Mah. İskele Cad No:226 65040 Tuşba/VAN
Elektronik Ağ: www.van.mem.gov.tr
e-posta:

Bilgi için: Seddik BEKTAŞ Strateji-Arge Birimi (Dahili 319)
Tel: 0 (432) 222 41 62
Faks: 0 (432) 222 41 61

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.mem.gov.tr> adresinden 2cc5-2af9-3bea-ae04-79c4 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 6: Öz Geçmiş

Adı-Soyadı: Emine OCAK ÇALLIK

Öğrenim Gördüğü Kurumlar

Lise	2009	2013	Orhangazi Öğretmen Eyüp Topçu Anadolu Lisesi
Lisans	2014	2015	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi/ Sınıf Öğretmenliği
Lisans	2015	2018	Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi / Sınıf Öğretmenliği
Yüksek Lisans	2018	2021	Bursa Uludağ Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü/Sınıf Eğitimi

Bildiği Yabancı Diller ve Düzeyi: İngilizce (Intermediate)

Çalıştığı Kurumlar

Sölöz İlkokulu Orhangazi/BURSA	2019-2020 Eğitim Öğretim Yılı
Kerim Tuncer İlkokulu İpekyolu/VAN	2020-2021 Eğitim Öğretim Yılı
Uluer İlkokulu Tatvan/BİTLİS	2021 - ...

Aldığı Ödüller

- 2015-2016 Güz Dönemi Yüksek Onur Belgesi
- 2015-2016 Bahar Dönemi Yüksek Onur Belgesi
- 2016-2017 Güz Dönemi Yüksek Onur Belgesi
- 2016-2017 Bahar Dönemi Yüksek Onur Belgesi
- 2017-2018 Güz Dönemi Yüksek Onur Belgesi
- 2017-2018 Bahar Dönemi Yüksek Onur Belgesi
- Necatibey Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Bölüm 3.sü (Mezuniyet Derecesi)

Katıldığı Kurslar/Seminerler

- Etkili İletişim Sertifikası
- Kaligrafi Kursu Sertifikası
- Okul Tabanlı Afet Eğitimi Sertifikası
- Uzaktan Eğitim Sürecinde Tasarım ve Yönetim Becerilerinin Geliştirilmesi Kursu
- Zekâ Oyunları 1 Kursu
- Aday Öğretmen Yetiştirme Programı

Katıldığı Bilimsel Toplantılar: Akademi Disleksi - Disleksi Dostu Öğretmen Semineri.

...../...../2022

Emine OCAK ÇALLIK