

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN İMLA KURALLARI VE NOKTALAMA
İŞARETLERİNİ UYGULAYABİLME BAŞARI DÜZEYLERİ (KARAMAN İLİ
ERMENEK İLÇESİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tamer YAVUZ

DANIŞMAN

Doç. Dr. Ömer Faruk VURAL

EYLÜL 2022

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN İMLA KURALLARI VE NOKTALAMA
İŞARETLERİNİ UYGULAYABİLME BAŞARI DÜZEYLERİ (KARAMAN İLİ
ERMENEK İLÇESİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tamer YAVUZ

DANIŞMAN

Doç. Dr. Ömer Faruk VURAL

EYLÜL 2022

BİLDİRİM

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez-Proje Yazım Kılavuzu'na uygun olarak hazırladığım bu çalışmada:

- Tezde yer verilen tüm bilgi ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve sunduğumu,
- Yararlandığım eserlere atıfta bulunduğumu ve kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değiştirmede bulunmadığımı,
- Bu tezin tamamını ya da herhangi bir bölümünü başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

Tamer YAVUZ

ÖN SÖZ

Çalışma süresince beni her konuda destekleyen, yardımlarını benden hiçbir zaman esirgemeyen, ulvi bilgileri doğrultusunda beni aydınlatan değerli Danışman Hocam Doç. Dr. Ömer Faruk VURAL başta olmak üzere derslerine muhabbetle katıldığım ve derslerini dinlemekten büyük keyif aldığım değerli hocalarım Prof. Dr. Ömer Faruk TUTKUN, Doç. Dr. Duygu GÜR ERDOĞAN ve diğer tüm hocalarıma; yüksek lisans vesilesiyle tanıştığım ve gerek duygusal gerekse düşünsel olarak bana güç veren, tez yazma süreci boyunca her koşulda yanımda olan Sevgili Eşim Hurde Zeynep YAVUZ'a; beni bugüne kadar büyüten, yetiştiren aileme ve bütün hocalarıma teşekkürlerimi tüm içtenliğimle sunuyorum.



ÖZET

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN İMLA KURALLARI VE NOKTALAMA İŞARETLERİNİ UYGULAYABİLME BAŞARI DÜZEYLERİ (KARAMAN İLİ ERMENEK İLÇESİ ÖRNEĞİ)

Tamer YAVUZ, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Ömer Faruk VURAL

Sakarya Üniversitesi, 2022.

Bu çalışmada lise öğrencilerinin (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) imla kuralları ve noktalama işaretlerini uygulayabilme başarı düzeylerinin belirlenebilmesi amaçlanmıştır. *Lise öğrencilerinin imla kuralları ve noktalama işaretlerini uygulayabilme başarı düzeyleri nedir?* problem cümlesinden hareketle yapılan bu çalışma nicel bir araştırma olup ortama herhangi bir değişken sokulmadan mevcut durumun saptanması amaçlandığı için betimsel niteliktedir. Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Karaman ilinde bulunan Ermenek İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı 8 farklı lisede öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmada seçkisiz olmayan örnekleme yöntemi olan amaçsal örnekleme kullanılmıştır. Toplam 509 öğrenci ile yürütülen bu çalışmada örnekleme oluşturan öğrencilerden 146'sı 9. sınıf, 126'sı 10. sınıf, 107'si 11. sınıf, 130'u ise 12. sınıf öğrencisidir. Veri toplamama aracı olarak kullanılan testlerde imla kuralı başarısını ölçen 30 madde, noktalama işareti başarısını ölçen 36 madde yer almıştır. Testin kapsam geçerliğinin artırılması için uzman görüşlerinin alınması kararlaştırılmış ve alanında en az 3 yıl deneyimli 5 Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni uzman olarak seçilmiştir. Uzman görüşlerinden hareketle kapsam geçerlik indekslerinin her iki testte de 0,80-1,00 aralığında ve yeterli olduğu belirlenmiştir. Uzman görüşleriyle kapsam geçerliğinin sağlandığı bu testlerin deneme uygulaması için 120 öğrenci belirlenmiş ve uygulama sonrası madde analizleri yapılmıştır. Yapılan analizler sonucu tüm maddelerin ilgili testlerde kullanılmasına karar verilmiştir. Ayrıca her iki testin de orta güçlükte olduğu, çok iyi düzeyde ayırt ediciliğe ve iyi düzeyde madde-toplam puan korelasyonuna sahip olduğu tespit edilmiştir. Testlerin geçerlik çalışmalarının akabinde güvenilirliklerinin belirlenebilmesi için Kuder-Richardson-20 analizleri yapılmış ve yapılan analizler sonucu her iki testin de yüksek derecede güvenilir olduğu saptanmıştır. Deneme uygulaması sonrası testlerde herhangi bir değişiklik yapılmadığı için uygulamada yer alan 120 öğrencinin örneklem grubuna eklenmesine karar verilmiştir. Yapı geçerliliği için test

maddelerine doğrulayıcı faktör analizi uygulanmış ve yeterli uyum iyiliği değerlerinin sağlandığı görülmüştür. Verilerin analizinde, öğrencilerin sınıf düzeyi değişkenine göre imla kuralları ve noktalama işaretleri başarı düzeyleri arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre imla kuralları ve noktalama işaretleri başarıları ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmuş ve her iki alanda da kız öğrencilerin başarı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırma dâhilinde merkez okullardaki öğrencilerin imla kuralları ve noktalama işaretleri başarılarının taşra okullardaki öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Okul türünün ise imla kuralları ve noktalama işaretleri uygulayabilme başarıları konusunda oldukça önemli olduğu görülmüştür. Araştırmada tüm bu bulgulardan hareketle öğrencilere noktalama işaretlerinin önemi hakkında bilgilendirme çalışmaları yapılması, öğrencilere yazma çalışmaları yaptırılıp yapılan noktalama yanlışları öğretmen tarafından düzeltilmesi, gelecekteki çalışmalarda ise kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla imla ve noktalama başarılarının neden daha yüksek olduğu araştırılması ve imla ve noktalama başarılarının merkez ve taşra okullarda gösterdiği farklılığın nedenlerine yönelik araştırmalar yapılması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İmla Kuralları, Noktalama İşaretleri, Öğrenci Başarısı, Ortaöğretim

ABSTRACT

HIGH SCHOOL STUDENTS' ACHIEVEMENT LEVELS IN APPLYING ORTHOGRAPHIC RULES AND PUNCTUATION MARKS (SAMPLE OF ERMENEK DISTRICT, KARAMAN PROVINCE)

Tamer YAVUZ, Master Thesis

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Ömer Faruk VURAL

Sakarya University, 2022.

This research aims to determine the high school students' achievement level in applying orthographic rules and correctly using punctuation marks. It is a quantitative research and its main problem is "What is the high school students' achievement level in applying orthographic rules and correctly using punctuation marks?" Because the current situation is presented without an extra variable in this research, it has the characteristics of a descriptive research. The target population of the study consists of eight different public high schools affiliated with The District Directorate of National Education in Ermenek in Karaman province in the 2020-2021 academic year. The purposive sampling, a form of non-probability sampling, is used in the research. The research sample consists of 509 high school students. The research was carried out with 146 students in 9th grades, 126 in 10th grades, 104 in 11th grades and 130 in the 12th grades. The achievement tests applied to the students in the study consist of 30 items measuring orthography achievements and 36 items measuring punctuation marks achievements. To increase content validity, at least 3 years experienced of domain experts, 5 Turkish Language and Literature teachers, were chosen and their opinions were taken. With the contributions of the experts and the teachers, all of the items' content validity indexes were determined in the range of 0,80-1,00, so it was considered to be enough range. After increasing content validity taking the experts' opinions, 120 students took place in its pilot scheme and items analyses are done. As a result of these analyses, it was decided that all of the items would be used in the related tests. However, both of the tests were of medium difficulty. The tests also had high index of distinctiveness and their total item correlations were at good level. Kuder-Richardson-20 analyses were done to assess tests' reliability and it was found that both of these tests had high reliability. After the pilot scheme, because there was no need to change in the tests, 120 students were added to the sample group, too. The confirmatory factor analysis was applied to the test substances for the construct validity. It was seen that the goodness of fit

index was at enough range. In the analysis of the data, it was determined that the differences between the spelling rules and punctuation marks achievement levels of the students according to the grade level variable were statistically significant. The spelling and punctuation achievement levels of female students compared to male students were found to be statistically significant, and it was observed that female students' achievement levels were higher in both areas. Within the scope of the research, it was determined that the spelling rules and punctuation achievement of the students in the central schools were higher than the students in the provincial schools. It has been seen that the type of school is also very important in the ability to apply spelling rules and punctuation marks. In the study, based on all these findings, it is suggested to inform the students about the importance of punctuation marks, to have the students do writing exercises and to correct the students' punctuation mistakes by the teacher, to investigate why the spelling and punctuation achievement of female students are higher than male students in future studies, and to improve their spelling and punctuation achievement in central and provincial areas, to investigate the reasons for the achievement differences in schools.

Keywords: Spelling Rules, Punctuation Marks, Student Success, Secondary Education

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM	i
ÖN SÖZ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
KISALTMALAR	xv
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem durumu	1
1.2. Araştırmanın amacı ve önemi	4
1.3. Problem cümlesi	5
1.4. Alt problemler	5
1.5. Varsayımlar	6
1.6. Sınırlılıklar	6
1.7. Tanımlar	6
BÖLÜM II	8
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	8
2.1. Dil	8
2.1.1. Dilin önemi	8
2.1.2. Ana dili	9
2.1.3. Dil bilgisi	11
2.2. İletişim	11

2.3. İmla kuralları.....	12
2.3.1. Alıntı sözcüklerin yazılışı.....	13
2.3.2. Ayrı yazılan birleşik sözcükler.....	13
2.3.3. Bağlaç olan <i>da / de</i> 'nin yazılışı.....	17
2.3.4. Bağlaç olan <i>ki</i> 'nin yazılışı.....	17
2.3.5. Bitişik yazılan birleşik sözcükler	18
2.3.6. Bulunma hâli eki <i>-da / -de / -ta / -te</i> 'nin yazılışı.....	21
2.3.7. Büyük harflerin kullanıldığı yerler.....	22
2.3.8. Büyük ünlü uyumu.....	27
2.3.9. Deyimlerin yazılışı.....	28
2.3.10. Düzeltme işareti.....	28
2.3.11. Ek eylemin yazılışı.....	29
2.3.12. Fiil çekimiyle alakalı yazılışlar	30
2.3.13. Hece yapısı ve satır sonunda sözcüklerin bölünmesi.....	30
2.3.14. İkilemelerin yazılışı.....	32
2.3.15. <i>İle</i> 'nin yazılışı.....	32
2.3.16. Kısaltmalar	32
2.3.17. Küçük ünlü uyumu.....	34
2.3.18. Mastarlara gelen eklerin yazılışı	35
2.3.19. Pekiştirmeli sözlerin yazılışı	35
2.3.20. Sayıların yazılışı.....	35
2.3.21. Simgeler	36
2.3.22. Soru eki <i>mı, mi, mu, mü</i> 'nün yazılışı.....	37
2.3.23. Uzun ünlü	37
2.3.24. Ünlü daralması	37
2.3.25. Ünlü düşmesi.....	38

2.3.26. Ünsüz türemesi.....	38
2.3.27. Ünsüz uyumu.....	39
2.3.28. Yabancı özel isimlerin yazılışı	39
2.4. Noktalama işaretleri.....	41
2.4.1. Nokta (.)	41
2.4.2. Virgül (,).....	42
2.4.3. Noktalı virgül (;).....	45
2.4.4. İki nokta (:).....	45
2.4.5. Üç nokta (...).....	46
2.4.6. Soru işareti (?)	47
2.4.7. Ünlem işareti (!)	48
2.4.8. Kısa çizgi (-)	49
2.4.9. Uzun çizgi (—).....	50
2.4.10. Eğik çizgi (/).....	50
2.4.11. Ters eğik çizgi (\)	51
2.4.12. Tırnak işareti (“ ”)	51
2.4.13. Tek tırnak işareti (‘ ’)	52
2.4.14. Denden işareti (“)	52
2.4.15. Yay ayraç ().....	53
2.4.16. Köşeli ayraç ([])	54
2.4.17. Kesme işareti (’)	54
2.5. İmla ve noktalama konularının Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı’ndaki yeri	56
2.6. İmla ve noktalama konularının Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarındaki yeri	57
2.7. Kazanım testlerinde imla ve noktalama soruları.....	59
2.8. 2010-2022 yılları arası üniversiteye giriş sınavlarında imla ve noktalama soruları .	61

2.9. İlgili araştırmalar.....	62
2.9.1. İmla ve noktalama ile ilgili ulusal alışmalar.....	62
2.9.2. İmla ve noktalamayla ilgili uluslararası araştırmalar	75
BÖLÜM III.....	81
YÖNTEM	81
3.1. Araştırmanın yöntemi	81
3.2. Araştırmanın evreni ve örnekleme	81
3.3. Veri toplama araçları ve veri toplama süreçleri.....	83
3.4. Verilerin analizi	102
BÖLÜM IV	104
BULGULAR	104
4.1. Problem cümlesine ilişkin bulgular	104
4.2. Alt problemlere ilişkin bulgular.....	105
4.2.1. İmla kurallarını uygulayabilme başarı düzeyleri sınıf düzeyine göre incelenmesi	105
4.2.2. Noktalama işaretlerini uygulayabilme başarı düzeylerinin sınıf düzeyine göre incelenmesi.....	106
4.2.3. İmla kurallarını uygulayabilme başarı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi.....	108
4.2.4. Noktalama işaretlerini uygulayabilme başarı düzeylerinin cinsiyete değişkenine göre incelenmesi.....	109
4.2.5. İmla kurallarını uygulayabilme başarı düzeylerinin merkezden uzaklığa göre incelenmesi.....	109
4.2.6. Noktalama işaretlerini uygulayabilme başarı düzeylerinin merkezden uzaklığa göre incelenmesi.....	110
4.2.7. İmla kurallarını uygulayabilme başarı düzeylerinin okul türüne göre incelenmesi	111

4.2.8. Noktalama işaretlerini uygulayabilme başarı düzeylerinin okul türüne göre incelenmesi.....	114
BÖLÜM V	117
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	117
5.1. Sonuç ve tartışma.....	117
5.1.1. Lise öğrencileri sınıfları arasında imla kurallarını uygulayabilme başarı düzeyleri arasındaki farklılıklara dair sonuç ve tartışma	117
5.1.2. Lise öğrencileri sınıfları arasında noktalama işaretlerini uygulayabilme başarı düzeyleri arasındaki farklılıklara dair sonuç ve tartışma	118
5.1.3. Lise öğrencilerinin cinsiyetlerine göre imla kuralları ve noktalama işaretlerini uygulayabilme başarı düzeyleri arasındaki farklılıklara dair sonuç ve tartışma	119
5.1.4. Lise öğrencilerinin okullarının merkezden uzaklığına göre imla kuralları ve noktalama işaretlerini uygulayabilme başarı düzeyleri arasındaki farklılıklara dair sonuç ve tartışma.....	119
5.1.5. Lise öğrencilerinin okul türüne göre imla kurallarını uygulayabilme başarı düzeyleri arasındaki farklılıklara dair sonuç ve tartışma	120
5.1.6. Lise öğrencilerinin okul türüne göre noktalama işaretlerini uygulayabilme başarı düzeyleri arasındaki farklılıklara dair sonuç ve tartışma	121
5.2. Öneriler	122
5.2.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler	122
5.2.2. Gelecek araştırmalara yönelik öneriler	123
KAYNAKLAR.....	124
EKLER	139

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğrencilerin özellikleri.....	82
Tablo 2. İmla kuralları testi (İKT) uzman görüşleri ve kapsam geçerlik indeksi (KGİ) sonuçları	84
Tablo 3. Noktalama işaretleri testi (NİT) uzman görüşleri ve kapsam geçerlik indeksi (KGİ) sonuçları.....	86
Tablo 4. İmla kuralları testi (İKT) madde güçlük ve ayırt edicilik indeksleri ile madde-toplam puan korelasyonu.....	90
Tablo 5. Noktalama işaretleri testi (nit) madde güçlük ve ayırt edicilik indeksleri ile madde-toplam puan korelasyonu.....	92
Tablo 6. Güvenirlik katsayılarının yorumlanması.....	95
Tablo 7. İmla kuralları testi yol katsayıları.....	97
Tablo 8. Noktalama işaretleri testi yol katsayıları.....	100
Tablo 9. Öğrencilerin imla kuralları ve noktalama işaretleri başarı düzeyleri kolmogorov-smirnov ve çapıklık-basıklık katsayıları.....	103
Tablo 10. Lise öğrencilerinin imla kuralları ve noktalama işaretleri başarı düzeyleri	104
Tablo 11. Sınıf düzeyi değişkenine göre imla kuralları başarı düzeyleri anova sonuçları	105
Tablo 12. Sınıf düzeyi değişkenine göre imla kuralları başarı düzeyleri games-howell testi sonuçları	106
Tablo 13. Sınıf düzeyi değişkenine göre noktalama işaretleri başarı düzeyleri anova sonuçları	107
Tablo 14. Sınıf düzeyi değişkenine göre noktalama işaretleri başarı düzeyleri games-howell testi sonuçları.....	107
Tablo 15. Cinsiyet değişkenine göre imla kurallarını uygulayabilme başarı düzeyleri	108
Tablo 16. Cinsiyet değişkenine göre noktalama işaretlerini uygulayabilme başarı düzeyleri	109

Tablo 17. Merkezden uzaklık değişkenine göre imla kurallarını uygulayabilme başarı düzeyleri	110
Tablo 18. Merkezden uzaklık değişkenine göre noktalama işaretlerini uygulayabilme başarı düzeyleri	111
Tablo 19. Okul türüne göre imla kurallarını uygulayabilme başarı düzeyleri.....	112
Tablo 20. Okul türüne göre imla kuralları başarı düzeyleri tamhane testi sonuçları.....	112
Tablo 21. Okul türüne göre noktalama işaretlerini uygulayabilme başarı düzeyleri.....	114
Tablo 22. Okul türüne göre noktalama işaretlerini uygulayabilme başarı düzeyleri tamhane testi sonuçları.....	115



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. İmla kuralları testi doğrulayıcı faktör analizi	97
Şekil 2. Noktalama işaretleri testi doğrulayıcı faktör analizi	100



KISALTMALAR

AYT: Alan Yeterlilik Testleri

İKT: İmla Kuralları Testi

KGİ: Kapsam Geçerlik İndeksi

LYS: Lisans Yerleştirme Sınavı

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

NİT: Noktalama İşaretleri Testi

ÖSYM: Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi

TDK: Türk Dil Kurumu

TYT: Temel Yeterlilik Testi

YGS: Yükseköğretime Geçiş Sınavı

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemleri, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımları üzerinde durulmuştur.

1.1. Problem durumu

Dil insanların birbirleriyle iletişim kurmasını sağlayan bir kodlama sistemidir. Her milletin kendine özgü bir kodlama sistemi vardır. Dolayısıyla Türk dili de kendi içerisinde belli kuralları olan, kişilerin birbirleriyle anlaşmasını sağlayan bir kodlama sistemine sahiptir.

Dilin önemi ile ilgili yapılan çalışmalarda *iletişim* konusuna sıklıkla değinilmiştir. Oruç'un (2016, s. 312) "Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan temel kurucu öğedir." tanımı bunlardan biridir. Bu tanıma istinaden insanların birbirleriyle iletişimini dil vasıtasıyla kurduğu ve dilin burada ana öge olduğu yargılarına varılabilir. Ayrıca Aydın ve Sadioğlu (2018, s. 1092)'nin "Dil, bireyler arasındaki en güçlü iletişim araçlarından biridir." cümlesi, yine dilin iletişimdeki yerine dikkat çekmiştir.

Birey, toplumsal kişiliği itibarıyla diğer bireylerle iletişim kurmaya ihtiyaç duyar (Ersanlı ve Balcı, 1998). Bu ihtiyaç; insanların duygu, düşünce, hayal ve bilgilerini diğer kişilerle paylaşma isteğinden doğmaktadır. O hâlde insan, tüm bunları belli bir kanal yoluyla karşı tarafa aktarmalıdır.

Sözlü iletişim insanların başvurduğu kanallardan biri ve günlük yaşamda en sık kullanılanıdır. Öyle ki insanlar sosyal hayatlarında birbirleriyle konuşarak, yani sözlü iletişim kurarak anlaşırlar. Sözlü iletişimin önemi şu atasözleri ile ortaya konulabilir:

- “• Acı (kötü) söz insanı (adamı) dinden çıkarır, tatlı söz yılanı inden çıkarır
- Büyük lokma ye büyük söz söyleme
- Doğru söz acıdır
- Doğru söz yemin istemez
- Hak söz ağıdan acıdır
- Haklı söz, haksız Bağdat'tan çevirir

- Kötü söz insanı dininden çıkarır
- Söz ağızdan çıkar
- Söz dediğin yaş deridir, nereye çekersen oraya gider
- Söz var dağa çıkarır, söz var dağdan indirir
- Söz var gelir geçer, söz var deler geçer
- Söz var iş bitirir, söz var baş yitirir
- Tatlı söz dinletir, tatsız söz esnetir
- Baş dille tartılır
- Bıçak yarası geçer (onulur), dil yarası geçmez (onulmaz)
- Bülbülün çektiği dili belası
- Suyun sessizinden, insanın sözsüzünden korkmalı
- Hayvan koklaşa koklaşa, insan konuşa konuşa
- Dili olsa da söylese (anlatsa)
- Dilin cirmi küçük, cürmü büyük
- Dille düğümlenen, dişle çözülmez
- El yarası onulur, dil yarası onulmaz” (Bekiroğlu, 2014, s. 86)

Bu atasözlerinden hareketle sözlü iletişimin ve bu iletişimin doğru kurulabilmesinin geçmişten günümüze önemli olduğu yargısına ulaşılabilir.

İletişim, yalnızca sözlü olarak sağlanmaz. Yazı da tıpkı söz gibi, iletişim kanallarından biridir. İletişimin yazılı olarak sağlanması, bazı durumlarda bir gerekliliktir. Çünkü yazılı anlatım, belge ve kanıt niteliğinde olması sebebiyle gelecek nesillere aktarımın gerçekleşmesine olanak sağlar (Küçük, 2017). Ayrıca *Söz uçar, yazı kalır.* atasözünden yola çıkılarak sözlü olarak kurulan iletişimin bazı durumlarda kayda alınması gerektiği yorumu yapılabilir. Örneğin, öğrencinin dersi dinlerken gerekli yerleri not alması, kendi öğrenmesini ve öğrendiklerini pekiştirmesini kolaylaştıracaktır. Bunun yanı sıra bir kuruma resmî başvuru yapılacağı ya da kurumlar arası iletişim kurulacağı zaman yine yazılı anlatıma başvurulmak zorundadır. Öyleyse sözlerin kalıcı hâle gelmesi, kişi-kurum ve kurumlar arası iletişimin sağlanabilmesi, öğrenmeler ya da başka işler için elde somut bir doküman olması açısından yazılı anlatım da sözlü anlatım gibi büyük bir öneme sahiptir.

Yazılı ve sözlü anlatımın doğru ve etkili bir biçimde gerçekleşebilmesi için uyulması gereken bazı kurallar vardır. *İmla (yazım) kuralları* adı verilen bu kurallar dizini, etkili iletişimin sağlanmasında başrol oynamaktadır. Sözcükler yazıya aktarılırken verilmek istenen mesajın doğru ve okurun anlayabileceği biçimde oluşturulabilmesi yazılı anlatımda son derece önemli bir konudur. Bunun da başarılabilmesi imla kurallarının doğru ve

yerinde kullanılmasıyla mümkündür (Bağcı, 2011). O hâlde yazılı metnin imla kurallarına uygun olması, verilen mesajın net bir şekilde karşı tarafa aktarımını sağlayacağı için açık bir anlatımın oluşmasına vesile olacaktır. Ayrıca metnin imla kurallarına uyularak oluşturulması, metindeki akıcılığa da olumlu yönde katkı sağlayacaktır. Başka bir deyişle imla kurallarına uyularak oluşturulmuş bir yazı, okurun o yazıyı kolayca okumasını sağlarken imla kurallarını uygulamada ehemmiyet gösterilmeyen bir yazı, okuyucunun onu rahatça okumasına engel olacaktır (Kemiksiz, 2020).

Etkili iletişim için imla kurallarının bilinmesi tek başına yeterli değildir. Konuşurken gerekli vurguların yapılabilmesi, yazarken anlam karışıklığının önlenmesi için noktalama işaretlerinin uygun yerlerde kullanılması da oldukça önemlidir (Çerçi, 2013; Dursunoğlu, 2006). Öyle ki konuşmanın destekleyicisi olan vurgu, jest ve mimiklerin yazıya iletilmesini sağlayan noktalama işaretleri yaşanan heyecanın okuyucuya geçmesini destekler (Durukoğlu ve Büyükelçi, 2018).

İmla kuralları ve noktalama işaretleri, bireyin dış dünya ile okuma ve yazma başarıları aracılığıyla kurduğu iletişimin vazgeçilmez bir ögesidir. Birey kendini ifade ederken imla kurallarını, noktalama işaretlerini ne kadar doğru ve yerinde kullanırsa bu konudaki başarısı da o kadar artacaktır. Bu sebeple, öğrencilerin söz konusu kuralları uygulayabilme başarı düzeyleri, öğrencilerin sahip olması gereken düzeyin analiz edilmesi bakımından incelenmesi gereken bir durumdur.

Ortaöğretim seviyesindeki bir öğrencinin Türkçeyi doğru konuşması, yazılı olarak kendini anlaşılır ve etkili olarak ifade edebilmesi beklenmektedir. Bu noktada alan yazında yapılan çalışmalar tarandığında ilköğretim seviyesinden başlanarak yükseköğretim seviyesine kadar öğretimin her kademesinde imla ve noktalama kuralları konusunda bireylerin çok da yeterli olmadıkları gözlenmiştir. Özellikle öğretim kademesinin son aşaması olan lisede 9, 10, 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin imla ve noktalama düzeylerinin ortaya çıkarılması öğrencilerin bu konudaki eksikliklerinin giderilebilmesi açısından önemlidir.

Literatürde lise öğrencilerinin imla ve noktalama başarılarının ölçülmesine dair araştırmalar olmasına rağmen bazı araştırmalarda kullanılan başarı testlerinde geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılmadığı görülmüştür. Bu durum, ölçülmek istenen başarının analizi açısından bir problem oluşturmaktadır.

Bununla beraber, mevcut çalışmaların çoğunluğu ilköğretim ve ortaokul (ilköğretim) öğrencileri üzerinde ve lise eğitiminin 3 yıl olduğu dönemde yapılmış olup liselerde

yapılan araştırmalar 9, 10 ve 11. sınıfları kapsayan (Acar, 2011; Erdem, 2007; Güneri, 2004) alışmalardır. Lise eğitiminin 4 yıl olduğu dönemde yapılan ve 9, 10, 11 ve 12. sınıfların tamamını kapsayan çalışmaların sayısı ise azdır. Bu durum, lise öğrencileriyle yapılan imla ve noktalama başarısını ölçen çalışmaların son yıllarda pek fazla yapılmadığını göstermektedir. Etkili iletişimin önemli ögeleri olan imla ve noktalama konusundaki bu durum önemli bir problem teşkil etmektedir. Tüm bu nedenlerden dolayı 9, 10, 11 ve 12. sınıfların tamamını kapsayan öğrencilerin imla kuralları ve noktalama işaretlerini uygulayabilme başarıları incelenmek istenmiş, buna uygun kullanılacak ölçeğin geçerlik güvenirlik analizleri yapılıp öğrencilere başarı testleri uygulanarak öğrencilerin imla ve noktalama konularındaki başarı düzeyleri belirlenmek ve sınıf düzeyleri, cinsiyet, okul türü, merkeze uzaklık değişkenlerine göre aralarındaki farklılıklar analiz edilmek istenmiştir.

1.2. Araştırmanın amacı ve nemi

Bu araştırmada lise ğrencilerinin (9, 10, 11 ve 12. sınıf) imla kuralları ve noktalama işaretlerini uygulayabilme başarı düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Millî Eğitim Bakanlığının (MEB) 2018 yılında yayımladığı ve hlen uygulanmakta olan Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) ğretim Programı'nda tüm sınıf düzeyleri için her ünite sonunda dil bilgisi konularına yer verilmiştir. Bu dil bilgisi konularının içerisinde öğrenciler tarafından, metinler üzerinden imla ve noktalama çalışmaları yapılması istenen kazanımlar bulunmaktadır. Ancak söz konusu programda imla ve noktalamayla ilgili konu anlatımları yerine sadece metin çalışmaları bulunmaktadır. Dolayısıyla bu araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlar lisedeki imla ve noktalama öğretiminin yeterli olup olmadığını gösterecektir. Ayrıca lise ğrencilerinin yeterli düzeyde olmamaları durumunda bir önceki ğretim kademesi olan ortaokuldaki imla ve noktalama öğretiminin de sorgulanması gerekecektir. Araştırmada ortaya çıkacak olan sonuçlardan hareketle söz konusu ğretim programlarında ve ders kitaplarında güncellemeler yapılabilir. Yine çalışmanın sonuçları çerçevesinde lise düzeyindeki öğrencilerin imla kuralları ve noktalama işaretleri konularındaki eksikliklerinin giderilmesine yönelik materyaller geliştirilebilir.

Ayrıca her sınıf düzeyinde ve her ünite sonunda imla ve noktalama çalışmaları yapan öğrencilerin söz konusu başarılarının aşama aşama artması beklenmektedir. Eğer bu artış gerçekleşmiyorsa yine öğretim programı başta olmak üzere pek çok değişkenin sorgulanması gerekebilir. Araştırmadaki diğer değişkenler (cinsiyet, okul türü ve merkeze uzaklık) arasında oluşabilecek farklılıklar, bu farklılıkların sebeplerini sorgulayacak yeni araştırmalara zemin hazırlayabilir. Böylelikle imla ve noktalama öğretimi daha verimli hâle getirilerek liseden mezun olan bir öğrencinin bu yeterliğe ulaşması sağlanabilir. Tüm bunlar araştırmanın önemini oluşturmaktadır.

1.3. Problem cümlesi

Lise öğrencilerinin imla kuralları ve noktalama işaretlerini uygulayabilme başarı düzeyleri nedir?

1.4. Alt problemler

- 1) İmla kurallarını uygulayabilme başarı düzeyleri sınıf düzeyine göre farklılık gösterir mi?
- 2) Noktalama işaretlerini uygulayabilme başarı düzeyleri sınıf düzeyine göre farklılık gösterir mi?
- 3) İmla kurallarını uygulayabilme başarı düzeyleri cinsiyete göre farklılık gösterir mi?
- 4) Noktalama işaretlerini uygulayabilme başarı düzeyleri cinsiyete göre farklılık gösterir mi?
- 5) İmla kurallarını uygulayabilme başarı düzeyleri okul konumuna göre farklılık gösterir mi?
- 6) Noktalama işaretlerini uygulayabilme başarı düzeyleri okul konumuna göre farklılık gösterir mi?
- 7) İmla kurallarını uygulayabilme başarı düzeyleri okul türüne göre farklılık gösterir mi?
- 8) Noktalama işaretlerini uygulayabilme başarı düzeyleri okul türüne göre farklılık gösterir mi?

1.5. Varsayımlar

Testlere verilen cevapların şans başarısından arınmış olduğu ve öğrencilerin soruları özveri ile cevapladıkları varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu çalışma, Karaman ilinin Ermenek ilçesine bağlı 8 farklı lisede öğrenim gören öğrencilerle, uygulama metinlerinde bulunan imla kuralları ve noktalama işaretleri ile sınırlıdır. Ayrıca bu çalışmadaki imla kuralları birleşik sözcüklerin yazılışı, büyük harflerin kullanımı, büyük ünlü uyumu, *da / de*'nin yazılışı, kısaltmaların yazılışı *ki*'nin yazılışı, sayıların yazılışı, soru ekinin yazılışı, ünlü düşmesi ve ünsüz benzeşmesi ile; noktalama işaretleri ise nokta, virgöl, noktalı virgöl, iki nokta, üç nokta, soru işareti, ünlem işareti, kısa çizgi, eğik çizgi, tırnak işareti, yay ayraç ve kesme işareti ile sınırlandırılmıştır.

1.7. Tanımlar

Alıcı: Göndericinin bir amaç dâhilinde iletisini aktardığı kişidir (Yağcı ve Uçar, 2018).

Dudak Ünsüzlerinin Benzeşmesi (-nb- > -mb- Benzeşmesi): Diş ünsüzlerinden biri olan *n* sesinin çift dudak ünsüzlerinden biri olan *b* ya da *p* sesinden önce gelmesi durumunda yine çift dudak ünsüzlerinden biri olan *m* sesine dönüşmesi olayıdır (Vural ve Böler, 2011).

Gönderici: Bir düşünce ya da veriyi simgelerle kodlayarak alıcıya aktaran insan ya da kurumdur (Taşlıyan, Çiçeklioğlu ve Bıyıkbeyi, 2017).

İletişim: İletişim, iki veya daha fazla kişi arasında tahakkuk eden bir etkileşimdir (Sever, 1998).

İmla / Yazım: Bir dilin birtakım kurallar vasıtasıyla yazıya aktarılması (TDK, 2022).

Kanal: İletinin gönderilme sürecinde aktarıldığı yoldur (Taşlıyan ve diğerleri, 2017).

Noktalama İşareti: Cümle ya da yan cümle içerisindeki çeşitli ögenin birbirinden ayrılmasını sağlayan nokta, virgöl gibi işaretlerdir (TDK, 2022).

Yazılı Anlatım: Her türlü vaka, düşünce, durum ve duyguların, dilin en iyi biçimde kullanılarak, belli bir plana bağlı olarak, diğer kişilere ve gelecek nesle ulaşımının sağlanarak kalıcı olmasına olanak tanıyan bir araçtır (Erdem, 2007).

Yazma: Yazma, kişinin dil ustalığının tüm kazanımlarını içeren önemli başarılarından biridir (Bağcı, 2010).



BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırma konusuyla ilgili kuramsal bilgilere ve benzer araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Dil

Dil, bilginin aktarılmasında kullanılan, sonsuz birleşimin meydana getirdiği istemli simgelerin neticesinde ortaya çıkan kompleks bir iletişim düzenidir (Dağabakan ve Dağabakan, 2007). Dilin en temel ögesi olan sesler ve seslerin yazı dilindeki karşılığı olan harfler birleşerek sırasıyla heceleri, sözcükleri ve cümleleri oluşturur (Güneş, 2013). Bu şekilde ortaya çıkan dil, kişinin duygu, düşünce ve arzularını tüm detaylarıyla aktarmasını ve hayatını idame ettirmesini sağlar (Kol, 2011). Dolayısıyla insanın yaşamda var olması, toplumsal bir olguda kendine yer bulabilmesi için dilin olmazsa olmaz bir unsur olduğu söylenebilir.

Dil iletişimin basit ve konforlu bir biçimde gerçekleştirilmesini sağlar (Acar, 2011). Kişiler arasındaki iletişimin sorunsuz bir şekilde gerçekleşebilmesi, dilin tesirli ve şuurlu kullanılmasıyla, dilin tesirli ve şuurlu kullanımı ise iyi bir dil eğitimiyle mümkündür (Coşkun, 2008). O hâlde iyi bir iletişim için dil eğitime, dilin içerisinde yer alan unsurlara büyük önem verilmesi gerektiği söylenebilir.

2.1.1. Dilin önemi

Ercilasun dilin önemini şu şekilde dile getirmiştir:

“Karar vermemiz gereken şudur: Sadece zengin ve müreffeh bir toplum mu olmak istiyoruz; yoksa hem Türk, hem müreffeh bir toplum mu olmak istiyoruz? İkinci seçeneği kabul ediyorsak eğer, Türk dilinin öğretimini başka bütün meselelerin önüne almak zorundayız.” (Ercilasun, 2000, s.3)

Kafesoğlu (t.y., s. 1093) dilin önemi ile ilgili şu ifadeleri kullanmıştır: “Dilini kaybeden her hangi bir topluluk «millet» olma vasfını da kaybeder, tarihten silinir ve bir daha hatırlanmamak üzere mazinin karanlıklarına gömülür, gider, çünkü dil ile birlikte, kütlelerden millet yapan kültür de ortadan kalkmıştır.”

Erol (2018, s. 104) ise “Dil, tabî ve sistemli bir anlaşma vasıtasıdır; millî kültürün aynası ve taşıyıcısıdır; toplumun kültürel değerlerini ifade etme aracı olarak birlik ve bütünlüğü oluşturmada etkin bir unsurdur.” ifadesiyle dilin önemini ortaya koymuştur.

Öte yandan Kuruoğlu (2007), milleti millet yapan unsurların başında gelen dilin milletlere bir kimlik kazandırmasının ve diğer milletlerden farkını ortaya koymasının yanı sıra dil bir hürriyet olduğunu, dilin kaybedilmesinin hürriyetin kaybedilmesi anlamına geleceğini ifade etmiştir. Benzer biçimde Saydam (2016), hürriyetin temelini ulusal bilinç, ulusal bilincin en güçlü kaynağının ise dil olduğunu ifade ederek ulusal varlığın muhafaza edilebilmesi için öncelikle dilin muhafaza edilmesi gerektiğini dile getirmiştir.

Bu ifadelerden anlaşılacağı üzere Türklüğün korunması dil ile başlar. Dilin kaybedilmesi Türklüğün kaybedilmesi demektir ve bu durum, her türlü zenginlik ve refahtan çok daha mühim bir meseledir. Özgürlüğümüzün var olabilmesi için Türkçeye sahip çıkılması gerekmektedir. O hâlde dilin korunması adına dile ve dili oluşturan tüm unsurlara son derece önem verilmesi gerektiği söylenebilir.

2.1.2. Ana dili

Ana dili, çoğu dil bilimcinin ifade ettiği üzere bir bireyin doğup yetiştiği ailede veya sosyal ortamında edindiği dildir (Sinan, 2006). Başlangıçta doğal yolla edinilen bu yetkinlik, zamanla sistemli bir öğretim ve öğrenimle gerçekleşmektedir (Batur, 2010).

Önkaş ana dilinin önemini şu şekilde ifade etmiştir:

“İnsanın duygu boyutunu işlemek, düşünce gücünü geliştirmek, onu yaşadığı toplumun, kültürel ortamına katmak, her toplumun ana dilini bireylerine sevdirmesi, benimsetmesi, işlevsel ve etkili bir şekilde öğretebilmesi ile mümkündür. Bir öğrenme ve öğretme aracı olan dil ve dil öğretimi, bireyin öğrenim yaşantısında ve evrensel bir kimlik oluşturmada, oldukça önemli bir yere sahiptir.” (Önkaş, 2010, s. 122)

Kişinin dil ve dil yatkınlığının ortaya konulması, ana dilinin ayrıntılarının ve duyarlılıklarının kişiye özümsetilmesi, temel dil başarılarının kazandırılabilmesi için harcanan gayrete ve yapılan aktivitelere *ana dili eğitimi ya da öğretimi* denir (Demirci, 2009). Ana dili eğitimi dil bilgisi, kelime ve yazım çalışmalarıyla desteklenerek eğitimin farklı mertebelerinde devam etmektedir (Güneyli, 2007). Demir ve Yapıcı (2007)'ya göre, bir milletin var olmasının sebebi dildir, bu yüzden ana diliyle ilgili eğitim ile öğretim diğer tüm derslerden ve ders etkinliklerinden mühim bir meseledir. Ayrıca bir öğrencinin ana dilinde belli bir olgunluğa erişmesi; fikir yapısının ve yorum kuvvetinin gelişmesini, duygu ve haz inceliklerini kazanmasını, millî ve evrensel kültürel yığını algılamasını ve bu sayede kimliğini geliştirmesini sağlar (Güleç ve Demirtaş, 2012). Birey, çevresinde bulunan kişiler ile tesirli bir iletişim gerçekleştirebilmek ve her türlü öğrenmeyi sağlayabilmek için ana dilini tesirli bir biçimde kullanmalıdır (Erdoğan ve Gök, 2009). Kırboğa (2019) da bu konuda, ana dilin diğer alanlara etki ettiğini, yani Türkçe derslerinin diğer derslere kaynak teşkil ettiğini ifade etmiştir.

Pek çok öğrenime temel oluşturduğu ifade edilen ana dilinin iyi bir şekilde öğretilmesi, dolayısıyla da ana dilini öğretenlerin ana dilinin kurallarında yetkin olması gerekmektedir. Okullarda bu görev, her ne kadar Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerine layık görülse de yalnızca bu derslerde yapılan öğretimler tek başına yeterli olmayacaktır. Öğrencilerin diğer tüm derslerde bu kuralların uygulandığını görmesi, gördüklerinin her derste pekişmesi gerekir. Opuş (2019), bu konuyla ilgili olarak ana dilinin kurallarının iyi bilinmesi ve aynı ehemmiyette uygulanmasının yalnızca Türkçe öğretmenleriyle yeterli kalmayacağını, bu durumun bütün öğretmenlerin vazifesi olması gerektiğini ifade etmiştir. Dolayısıyla tüm öğretmenlerin ana dili eğitimini millî bir bilinç olarak görüp bu konuda hem kendilerini geliştirmeleri hem de öğrencilere yardımcı olmaları gerekmektedir.

Ana dili eğitimi -tıpkı diğer derslerde olduğu gibi- belli bir amaç, muhteva, yöntem ve değerlendirme süreçlerinden oluşmaktadır (Çelebi, 2006). Bu süreçte birçok etmen bulunmakla beraber Kara (2010) bir dilin öğrenilme sürecinde, doğru yazılıp konuşulmasında imla kuralları ve noktalama işaretlerinin yüksek derecede ehemmiyeti söz konusu olduğunu ifade etmiştir. Dolayısıyla insanlar arası iletişimin temel noktası olan dilin öğretilmesinde imla kuralları ve noktalama işaretleri konularının üzerlerinde durulması gerektiği söylenebilir.

2.1.3. Dil bilgisi

Dil bilgisi, “Bir dilin okuma, dinleme, izleme, konuşma, yazma temel becerilerini destekleyen kurallar bütünüdür.” (Güven, 2013, s. 1). Bir başka deyişle öğrencilerin yazma, okuma, konuşma ve dinleme maharetlerinin geliştirilmesinde dil bilgisi öğretiminin yardımcı söz konusudur (Dolunay, 2010). Öyle ki dil bilgisi konusunda öğrenim görmüş kişiler, bu öğrenimi görmemiş kişilere göre o dilin haritasını daha net bir şekilde ortaya koyabilirler (Esmek, 2018). Dil yetilerinin ana ögesi, ana dilin dil bilgisi kurallarıdır ve dil yetilerine değinilebilmesi için öncelikle dil bilgisi kurallarına hâkim olunması gerekmektedir (Tekşan, 2012). Günümüzde dil becerilerinin gelişmesinde kritik bir rol sahibi olan dil bilgisi, bilhassa temel becerileri destekleyen ve biçimlendiren, bu becerilerden müstakil düşünölemeyecek bir konumdadır (Öztürk ve Ömeroğlu, 2015).

Öğrencilerin iletişim kabiliyetlerinin artırılması amacıyla, dilin düzen ve işleyişi öğrencilere aktararak dil bilgisi öğretimi gerçekleşir (Çetin, 2013). Dil bilgisine ait kavram, konu, kural ve faktörlerin öğretilmesinde bunların görevlerine özgü bilgilerle öğrencide şuur yaratılması, uygulama etkinlikleriyle bu bilgilerin pekiştirilmesi ve kalıcılığın sağlanabilmesi son derece mühimdir (Göçer, 2008). İşcan (2007)’a göre dil bilgisi öğretimi, dilin kurallarının öğretiminden çok, Türkçenin bütün ortamlarda konforlu bir biçimde kullanılmasına vesile olmayı amaçlar. Erdem (2008)’e göre ise dil bilgisi öğretimindeki amaç, kişiyi ezberciliğe sürükleyen bazı ilke ve kuralların öğretiminden ziyade bunların kişide birer beceriye dönüştürölmesi ve gerekli yerlerde kullanılması olmalıdır. Dolayısıyla dil bilgisi öğretiminin ezberci yaklaşımdan uzak ve beceriye dönük olması, bireyin yaşadığı ortamdaki iletişimi daha sağlıklı gerçekleştirmesini sağlar.

2.2. İletişim

Pekaz (2007), kişilerin amaçlarının gerçekleşebilmesi için dilden yararlandıklarını; duygu, düşünce ve hayallerini aktarmayı iletişimle sağladıklarını; dolayısıyla dil ve iletişim arasında doğrudan bir ilişkinin var olduğunu ifade etmiştir. Sosyal bir varlık olan insan his ve düşüncelerini aktarmada, farklı alanlarda bilgi ve beceri sahibi olabilmede iletişimin olanaklarından yararlanmak durumundadır (Kaya, 2016).

Başlangıçta sözsüz işaretler, sinyaller ve sesli uyarılarla başlayan ve temeli ilk insana kadar dayanan iletişimde zamanla bunların yerini konuşma almış ve sözlü iletişim ortaya çıkmış, MÖ 3500’lü yıllarda yazının hayata girmesiyle kayda alma ve yazılı ifade de iletişime dâhil olmuştur (Gönen, 2015).

Yazılı iletişimin sorunsuz bir şekilde yürütülebilmesi, sözlü iletişime nazaran daha çok sorumluluk ve kurallar ile mümkündür (Batu ve Yanık, 2021). Dolayısıyla bu sorunsuz iletişimi sağlayacak kuralların bilinmesi gerekir. Noktalama işaretleri, bu kuralların başında gelmektedir. Yazılı iletişimde iletinin istenen yönde aktarılması, sözlü iletişimden daha zor olmakla beraber bu durumun engellenmesi için ilk önce noktalama işaretleri öğretiminin doğru bir biçimde gerçekleştirilmesi ve sosyal yaşamdaki her alanda bu işaretlerinin kullanımlarının sağlanması gerekmektedir (Kaplan, 2016).

Yazılı iletişimin sorunsuz bir biçimde gerçekleştirilmesine yarayan başka bir önemli kural ise imla kurallarıdır. Dolayısıyla imla kuralları öğretimi de noktalama işaretleri öğretiminde olduğu gibi, oldukça önem taşır. Ancak, her derste farklı sözcüklerin öğretilmesinden dolayı imla kurallarına dikkat edilmesinin yalnızca Türkçe dersleriyle sınırlı kalmaması, bu kurallara bütün derslerde dikkat edilmesi gerekir (Karaca, 2019).

2.3. İmla kuralları

İmla kuralları, metni okuyanın söz konusu metni daha iyi anlayabilmesini sağladığından dolayı açık, daha rahat okuyabilmesine olanak tanıdığından dolayı akıcı bir anlatımın oluşmasında etkili olur (Yavuz, Vural ve Başaran, 2021). Ayrıca imla kurallarına uygun olarak oluşturulmuş bir yazı, okuyucunun metinden alacağı estetik zevki artırır (Karakaş ve Akın, 2018). Dolayısıyla bir metin hazırlanırken imla kurallarına önem verilmesi gerektiği söylenebilir.

Türk Dil Kurumu (TDK) (www.tdk.gov.tr, 2022)’de yer alan güncel yazım kurallarına göre imla kuralları şu şekildedir:

2.3.1. Alıntı sözcüklerin yazılışı

Alıntı sözcüklerin yazılışları ile alakalı kimi hususlar şu şekildedir:

1. İki sessiz harfle başlayan Batı kökenli alıntı sözcüklerde sessiz harfler arasına sesli harf konulmaz: *graben*, *grafiti*, *grip*, *kraliçe*, *kraker*, *kriket*, *plazma*, *prenses*, *skolastik*, *stajyer*, *transparan* vesaire (vs.)

Bu hususa istisna olarak bazı alıntı sözcüklerde, sözün başında yahut iki sessiz harfin arasında bir sesli harfin türediği görülmüştür. Bu sesli harf hem konuşmada hem de yazılışta kullanılır: *iskorbüt*, *ispritizma*, *isteri*, *istop*, *kuridite* vs.

2. Batı kökenli alıntı sözcüklerin içerisinde yan yana en az iki sessiz harf bulunduğu durumlarda, bu sessiz harfler arasına sesli harf konulmaz: *alafranga*, *doktrin*, *endokrin*, *kaligrafi*, *otobiyografi*, *paragraf* vs.

3. Batı kökenli alıntıların iki sessiz harfle bittiği durumlarda sözcük, bu sessiz harfler arasına sesli harf konmadan yazılır: *fars*, *film*, *lüks*, *modernizm*, *postmodern*, *psikanalist*, *tork* vs.

4. Batı kökenli alıntı sözcükler içerisinde ve sonunda bulunan *g* sessiz harfleri aynen korunur: *agresif*, *anagram*, *dogmatik*, *flegmon*, *fragman*, *otograf*, *paleografi*; *astrolog*, *epilog*, *fonolog*, *Hititolog*, *jinekolog*, *kardiyolog*, *sinagog*, *teolog* vs.

Lakin *fotoğraf* ile *topoğraf* sözcüklerinde *g* harfleri *ğ* harflerine dönüşür.

Şu hâllerde Batı menşeli sözcükler orijinal şekilleriyle yazılır:

1. İlim, ihtisas ile sanat alanlarındaki kimi terimler: *catering* (hizmet), *check-up* (tıp), *dribbling* (spor), *moderato* (musiki), *playmaker* (spor) vs.

2. Latin yazı düzeni olan dillerden geçen söz ile deyimler: *Veni*, *vidi*, *vici* vs.

2.3.2. Ayrı yazılan birleşik sözcükler

1. *Et-*, *edil-*, *eyle-*, *ol-*, *olun-* yardımcı eylemleriyle oluşturulan birleşik eylemlerin birinci sözcüğünde ses düşmesi ya da türemesi olmazsa bu birleşik eylem ayrı olarak yazılır: *arz*

eylemek, baş olmak, fark etmek, farz etmek, halt etmek, laf etmek, niyet etmek, sağ olmak, sarf etmek, söz olmak, şarj etmek, terfi etmek, tıraş olmak, yok edilmek vs.

2. Birleşme esnasında sözcüklerinden hiçbirinde ya da ikinci sözcüğünde anlam değişikliği olmayan birleşik sözcükler ayrı yazılır.

a. Hayvan cinslerinden birinin ismiyle oluşturulanlar:

akya balığı, amber balığı, domuz balığı, fener balığı, gümüş balığı, Japon balığı, kalkan balığı, kaya balığı, kırlangıç balığı, mercan balığı, pamuk balığı, peygamber balığı, pisi balığı, yayın balığı vs.

cennet kuşu, dalgıç kuşu, fırtına kuşu, incir kuşu, kardinal kuşu, keten kuşu, kız kuşu, sinek kuşu, tavus kuşu, tepeli deve kuşu vs.

gelin böceği, haziran böceği, kız böceği, mayıs böceği, pislik böceği, tespih böceği, uyuz böceği; altın böcek, hortumlu böcekler vs.

sirke sineği, uyuz sineği vs.

çingiraklı yılan, gözlüklü yılan, kör yılan; kıl keçisi, tiftik keçisi; Kafkas tavuğu, dağ tavuğu; su örümceği, yer örümceği; yaban ördeği; marsıvan eşeği, yaban eşeği; ağaç kurbağası, yaprak kurbağası, ağaç arısı, eşek arısı vs.

b. Bitki cinslerinden birinin ismiyle oluşturulanlar:

abdestbozan otu, andız otu, ardiç otu, balık otu, diş otu, dulavrat otu, eşek otu, hasır otu, kedi otu, koyun otu, kuş otu, küstüm otu, mayasıl otu, melek otu, pelin otu, pire otu, sarımsak otu, şerbetçi otu, turp otu, yakı otu, yapışkan otu, yoğurt otu vs.

fırıldak çiçeği, kahkaha çiçeği, kanarya çiçeği, kese çiçeği, kına çiçeği, saray çiçeği, soğan çiçeği, telgraf çiçeği, yoğurt çiçeği vs.

ekmek ağacı, hurma ağacı, kâfur ağacı, katran ağacı, kauçuk ağacı, mabet ağacı, oya ağacı, servi ağacı; kokar ağaç vs.

ana kök, kazık kök, kılcal kök vs.

ağaç çileği, dağ çileği; kan portakalı; akça armudu, deveci armudu; bardacık eriği, bardak eriği; mürdüm eriği, üryani eriği; biftek mantarı, kültür mantarı; Hint kirazı, kuş kirazı, yabani kiraz; bahçe nanesi, su nanesi; Çin gülü, kır gülü; Şam fıstığı, yer fıstığı; çalı fasulyesi, şeker fasulyesi; acı badem, tatlı badem; hercai menekşe, yabani menekşe;

duvar sarmaşığı, orman sarmaşığı; Frenk inciri, patlıcan inciri; dut kurusu, gül kurusu; arpacık soğanı, taze soğan; çetin ceviz, Hindistan cevizi vs.

kuru erik, kuru kayısı, kuru meyve vs.

İkaz: Çiçek harici manalar barındıran *baklaçiçeği, narçiçeği, suçiçeği*; ot harici manalar barındıran *ağızotu, sıçanotu*; ses düşmesi meydana gelmiş *çöreotu* ve yazımı gelenek hâline gelmiş olan *semizotu, dereotu* ayrı yazılmaz.

c. Obje, alet, eşya isimlerinden biri ile oluşturulan birleşik sözcükler:

çakıl taşı, değirmen taşı, inci taşı, kilit taşı, kum taşı, Necef taşı, teslim taşı, yağ taşı, yıldız taşı vs.

çamaşır sabunu, mis sabunu; el değirmeni, kol değirmeni; banyo dolabı, mutfak dolabı; reji odası, sandık odası; masa saati, su saati, yıldız saati; yüz havlusu; bilardo masası, bilgisayar masası, ütü masası; bitki örtüsü, yatak örtüsü; çay kaşığı, tatlı kaşığı; cep kitabı, şiir kitabı; Amerikan bezi, Hint kumaşı, Japon bezi; alaturka saat, guguklu saat, elektronik çalgılar, hicri takvim, miladi takvim vs.

melisa ruhu, nişadır ruhu, sirke ruhu vs.

ç. Yol ve ulaşım ile alakalı birleşik sözcükler: *emniyet şeridi, güvenlik şeridi; orta kaldırım; bisiklet yolu, demir yolu, seğirdim yolu, yaya yolu; ana yol vs.*

d. Hâl, hadise, olgu ifade eden sözlerin biri ile oluşturulan birleşik sözcükler: *ağız birliği, bel ağrısı, çıkış yolu, çözüm yolu, diş ağrısı, geçim yolu, Güneş tutulması, iş bırakımı, örgün eğitim, satır başı, söz birliği, ünlü uyumu, ünsüz uyumu, yaygın öğretim vs.*

e. Bilim ve bilgi kelimeleri ile oluşturulan birleşik sözcükler: *cümle bilgisi, köken bilgisi; sosyal bilim; eğitim bilimi, fen bilimi, insan bilimi, kazı bilimi, köken bilimi, sözcük bilimi, yazı bilimi, yer adı bilimi vs.*

f. Küre, yuvar kelimeleri ile oluşturulan birleşik sözcükler: *orta yuvar, iyon yuvarı; ateş küre, düzlem küre, güney küre, kuzey küre vs.*

g. Yiyecek ve içecek isimlerinden biri ile oluşturulan birleşik sözcükler: *kakırdak poğaçası; kül çöreği, paskalya çöreği; meyve suyu, şalgam suyu; beyti kebabı, patlıcan kebabı; üzüm hoşafı, vişne hoşafı; işkembe çorbası, mantar çorbası; lokma tatlısı, tulumba tatlısı; bayram şekeri, bonbon şekeri; bulgur pilavı, pirinç pilavı; dut pekmezi, üzüm pekmezi vs.*

çubuk makarna, fiyonk makarna; beyaz et, kırmızı et; kuru pasta, yaş pasta; küp şeker, toz şeker; vişneli ekmek vs.

ğ. Gök cisimleri: *Ak Yıldız, akan yıldız, değişen yıldız, Kuzey Yıldızı; uzay taşı vs.*

h. Uzuva ya da uzuv görevinde kullanılan kelimelerden biri ile oluşturulan birleşik sözcükler: *kaval kemiği, köprücük kemiği; gösterme parmağı, işaret parmağı, orta parmak, salavat parmağı; akıl dişi, kesici diş, yirmilik diş; ince bağırsak, kalın bağırsak; asık surat vs.*

1. Teşbih yöntemiyle herhangi bir insan vasfını ifade etmek amacıyla hayvan, bitki, obje isimleriyle oluşturulan birleşik sözcükler: *başı kabak, demir bilek, gemi aslanı, ıslak karga, mahşer midillisi, meşe odunu (mecaz), örümcek kafalı, sapı silik vs.*

i. Vakit ile alakalı birleşik sözcükler: *akşam vakti, öğle vakti, ay başı, hafta arası, hafta içi vs.*

3. -r / -ar / -er, -maz / -mez, -an / -en ortalık ekleri ile oluşturulan sıfat tamlaması yapısındaki birleşik sözcüklerin ayrı yazılması gerekir: *akar amber, boyar madde; görünmez kaza; değişen yıldız, uçan top vs.*

4. Renk kelimesi ya da renklerden birinin ismiyle oluşturulmuş ad tamlaması biçimindeki renk isimlerinin ayrı yazılması gerekir: *altın rengi, barut rengi, buğday rengi, fildişi rengi, hardal rengi, kestane rengi, krem rengi, leylak rengi, pas rengi, tarçın rengi; alev kırmızısı, deniz mavisi, kum grisi, orman yeşili, safir mavisi, zümrüt yeşili vs.*

5. Rengin koyuluk ya da açıklık derecesini ifade etmek amacıyla rengin önünde yer alan sıfatların ayrı yazılması gerekir: *açık kahverengi, açık pembe, açık sarı koyu gri, koyu lacivert, koyu pembe vs.*

6. Yer isimlerinde yer alan ve yön ifade eden sözcüklerin ayrı yazılması gerekir: *Batı Anadolu, Güney Afrika, İç Anadolu, Kuzey Kutbu, Orta Doğu, Uzak Doğu vs.*

7. Şahıs isimlerinden meydana gelmiş yer ve kuruluş isimlerinde, sonda bulunan unvanlar dışındaki kişi isimleri ayrı yazılır: *Yavuz Selim Mahallesi; Namık Kemal Bulvarı; Abdi İpekçi Caddesi, Yahya Kemal Caddesi; Şeyh Vefa Sokağı vs.*

8. İç, dış ve sıra kelimeleriyle kurulan birleşik sözcük ile terimlerin ayrı yazılması gerekir: *bilinç dışı, çevrim dışı, hudut dışı, sınır dışı, sıra dışı, yurt dışı; ara sıra, arkası sıra; badem içi, çevrim içi, meyve içi vs.*

9. Somut biçimde yer ifade eden *üst*, *alt* kelimeleriyle yapılan birleşik sözcük ile terimlerin ayrı yazılması gerekir: *deniz altı*; *diz üstü*, *köprü üstü* vs.

10. *Üst*, *alt*, *ana*, *ön*, *art*, *arka*, *yan* gibi kelimelerin baş kısma alınmasıyla yapılan birleşik sözcük ile terimlerin ayrı yazılması gerekir: *üst alize*, *üst tabaka*; *alt başlık*, *alt bölüm*; *ana toplardamar*, *ana yapı*; *ön ek*, *ön rapor*; *art teker*, *art yetişim*; *arka ayak*, *arka yüz*; *yan tesir*, *yan tümce*; *karşı akın*, *karşı sav*; *iç acısı*, *iç etek*; *dış açısı*, *dış ağ*; *orta boy*, *orta saha*; *büyük abdest*, *büyük aile*; *küçük ad*, *küçük ay*; *sağ haf*, *sağ para*; *sol haf*, *sol şerit*; *peşin pazarlık*, *peşin yargı*; *bir âlem*, *bir tabur*; *iki terimli*, *iki yaşamlı*; *tek evli*, *tek renkli*; *çok tanrılı*, *çok yönlü*; *çift atış*, *çift camlı* vs.

2.3.3. Bağlaç olan *da* / *de*'nin yazılışı

Da / *de*'nin bağlaç olduğu durumlarda ayrı yazılması gerekir, bu *da* / *de* önündeki sözcüğün son seslisine göre büyük ünlü uyumu kuralına uyar: *Alışverişe gittiğiniz vakit kitap da almayı unutma*.

İkaz: *Da* / *de*'nin bağlaç olduğu durumlarda *ta* / *te* şeklinde yazılması mümkün değildir: *Bak da gör* (*Bak ta gör* değil).

İkaz: *Ya* sözü ile beraber kullanılan *da* bitişik yazılmaz.

İkaz: *Da* / *de* bağlacı, kendinden önce bulunan sözcükten kesme işaretiyle ayrılmaz: *Mehmet de bizimleydi* (*Mehmet'de bizimleydi* değil). *Pazardan portakal da al* (*Pazardan portakal'da al* değil).

2.3.4. Bağlaç olan *ki*'nin yazılışı

Bağlaç olarak kullanılan *ki*'nin ayrı yazılması gerekir: *bilmiyorum ki*, *öyle ki* vs.

Ödevlerini yap ki konuyu anlayasın.

Şu örneklerde *ki* bağlacının kalıplaşması nedeniyle ayrı yazılmaz: *belki*, *çünkü*, *hâlbuki*, *mademki*, *meğerki*, *oysaki* ve *sanki*. Ayrıca, bunların içerisinde *çünkü* kelimesindeki ekin küçük ünlü uyumu kuralına uyduğu görülür.

Kuşku, pekiştirme işlevi gören *ki*'nin dahi ayrı yazılması gerekir: *Sofra hazır, misafirler geldi mi ki? Bu turnuvayı o kadar kazanasım var ki.*

2.3.5. Bitişik yazılan birleşik sözcükler

Birleşik sözcüklerin şu hâllerde bitişik yazılması gerekir:

1. Ses düşmesi meydana gelmiş birleşik sözcükler bitişik yazılır: *burada* (< *bu arada*), *cumartesi* (< *cuma ertesi*), *güllaç* (< *güllü aş*), *kahvaltı* (< *kahve altı*), *şurada* (< *şu arada*) vs.

2. Orijinal şekilleri tek heceli kimi Arapça menşeli sözcükler *et-*, *edil-*, *eyle-*, *ol-*, *olun-* yardımcı eylemleriyle birleşirken ses düşmesine, ses değişmesine ya da ses türemesine uğradıklarında bitişik yazılır: *devralmak*, *defnedilmek*, *hapsolmak*, *küfretmek*, *mahvetmek*; *celbetmek*, *gasbetmek*, *vadolunmak*; *addolunmak*, *halletmek*, *şakketmek*, *zanneylemek* vs.

3. Sözcüklerden ikisi birden ya da ikincisinde, birleşme esnasında anlam değişikliği gerçekleştiğinde bu cins birleşik sözcükler bitişik yazılır.

a. Bitki isimleri: *altıntop*, *aslankulağı*, *aslankuyruğu*, *atkuyruğu*, *bektaşıkavuşu*, *böcekkapan*, *çadıruşağı*, *çayırsedefi*, *çobançantası*, *çobandeğneği*, *çobanpüskülü*, *denizkadayıfı*, *gündüzsefası*, *hanımeli*, *hasekiküpesi*, *kaplanboğan*, *kazayağı*, *kediayağı*, *kuşekmeği*, *kuşkonmaz*, *kuzgunkılcı*, *meryemanaeldiveni*, *öküzgözü*, *paşaçadırı*, *saksıgüzeli*, *sığırgözü* vs.

b. Hayvan isimleri: *akınkayası*, *denizanası*, *denizaslanı*, *denizçakısı*, *denizgergedanı*, *denizgülü*, *denizgüzeli*, *denizyıldızı*, *karıncayiyen*, *kırkayak*, *öküzburnu*, *peygamberdevesi*, *sarıağız*, *sarıkanat*, *sazkayası*, *tahtakurusu*, *yereşegi*, *yılanığnesi* vs.

c. Hastalık isimleri: *cadısüpürgesi*, *kabakulak*, *kuşkanadı*, *kuşpalazı*, *suçiçeği*, *tavukkarası* vs.

ç. Alet ve eşya isimleri: *ağızotu*, *bacabaşı*, *beşikörtüsü*, *darağacı*, *domuzayağı*, *farekuyruğu*, *gözdemiri*, *havaneli*, *inebolukütüğü*, *kamçıbaşı*, *keçitırnağı*, *koçboynuzu*, *koltukbaşı*, *kurtağzı*, *ocakeşegi*, *sacayağı*, *tavukayağı* vs.

d. Şekil, tarz, cins, motif vs. isimler: *balgümeci*, *faredişi*, *kaynanadili*, *sepetkulpu*, *suyolu*, *tavşanayağı*, *tilkikuyruğu*, *türkkıyması*, *yılanbaşı* vs.

e. Yiyecek isimler: *bardakaltı, bülbülkonağı, çerkeztavuşu, döşgözü, hanımparmağı, kadıngöbeği, kargabeyni, kazandibi, tavukyelpazesi* vs.

f. Oyun isimleri: *bezirgânbaşı, harmandalı* vs.

g. Gök cisimlerinin isimleri: *Güneybalığı, Hacılaryolu, Hacıyolu* vs.

ğ. Renk adları: *böcekkabuğu, fındıkkabuğu, horozibiği, güvercinboynu, güvercingöğsü, kazboku, limonküfü, pekmezköpüğü* vs.

h. Oğlu, kızı sözleri: *âdemoğlu, insanoğlu, kışioğlu, köpoğlu, köroğlu, yokoğluyok, denizkızı* vs.

4. Ulaş ekleri olan -a, -e, -ı, -i, -u, -ü ile bil-, ver-, kal-, dur-, gel- ve yaz- eylemleri ile oluşturulan tasvirî fiiller bitişik yazılır: *görebilmek, yürüyebilmek; oturuvermek, yapıvermek; bakakalmak, şaşakalmak; bekleyedurmak, yapadurmak; olagelmek; bayılayazmak, donayazmak* vs.

5. Bir ya da iki ögesi emir kipiyle oluşturulan kalıplaşmış birleşik sözcükler bitişik yazılır: *merkezkaç, sıkboğaz; döngel, gelgeç, gelgit, kaçgöç, kazıkazan, kesyap, kesyapıştır, sürgit, verkaç, vürkaç, vurtut, yönbul* vs.

6. Ortaç ekleri olan -an/-en'le, -r/-ar/-er/-ır/-ir'le, -maz/-mez'le, -mış/-miş'le oluşturulan kalıplaşmış birleşik sözcüklerin bitişik yazılması gerekir: *abdestbozan, ağaçdelen, buzkıran, elöpen, fındıkkıran, kaplanboğan, mantardoğuran; Almansever, bilgisayar, çoksatar, ırakgörür, kuvvetölçer, kükürtatar, sineksavar; balyemez, çakaralmaz, güngörmez kargasekmez, lebdeğmez, vurdumduymaz; çokbilmiş* vs.

7. Sözcüklerinden ikincisi kalıplaşmış görülen geçmiş zaman ekleri ile oluşturulan birleşik sözcüklerin bitişik yazılması gerekir: *ayakbastı, günindi, kaşbastı, kediyaladı, kepbastı* vs.

8. Sözcüklerinden ikisine dahi görülen geçmiş zaman ya da geniş zaman eki gelmiş, kalıplaşmış birleşik sözcüklerin bitişik yazılması gerekir: *indibindi, oldubitti; okuryazar* vs.

Aynı yapıdaki *çakaralmaz* sözcüğünün dahi bitişik yazılması gerekir.

9. Somut bir mekân ifade etmeyen alt, üst ve üzeri kelimelerinin bitime konulmasıyla oluşturulan birleşik sözcüklerin bitişik yazılması gerekir: *bardakaltı, başaltı, bayrakaltı, denizaltı, dilaltı, hasıraltı, kaymakaltı; kıçüstü, masaüstü, normalüstü, rüzgârüstü, sırtüstü, tabiatüstü, tepeüstü; bayramüzeri, ikindiüzeri, öğleüzeri* vs.

10. En az iki sözcüğün birleştirilmesiyle oluşturulan şahıs isimleri, soyadları ve lakaplar bitişik yazılır: *Alparslan, Alperen, Aykan, Aytekin, Cihanşah, Ertuğrul; Çamlıbel, Esendal, Gökyay, Kısakürek, Koryürek, Ozansoy; Yirmisekiz Mehmet Çelebi* vs.

11. En az iki sözcükle oluşturulmuş şehir, ilçe vs. yer isimlerinin bitişik yazılması gerekir: *Adıyaman, Balıkesir, Diyarbakır; Bahçelievler, Türkoğlu, Yavuzeli; Ayazağa, Nişantaşı* vs.

Şehir, kent, dağ vs. sözcüklerle oluşturulmuş sıfat tamlaması, belirtisiz ad tamlaması biçiminde olan yer isimlerinin bitişik yazılması gerekir: *Altınşehir, Ataşehir, Kayaşehir, Nevşehir; Adakent, Gökçekent, Kayakent, Taşkent; Arnavutköy, Ataköy, Bakırköy, Kadıköy, Yeşilköy; Karacadağ, Pamukludağ, Yayladağı; Kuştepe, Sancaktepe; Ölüdeniz; Gazlıgöl, Kavaklıgöl; Yayladere; Sarıvadi* vs.

12. Şahıs isimleri ve unvanlarıyla kurulmuş mahalle, meydan, köy vs. yer ile kuruluş isimlerinde, unvan sözcüğü sondaysa gelenekleşmiş olarak bitişik yazılır: *Ayazağa; Haydarpaşa, Kasımpaşa, Mahmutpaşa; Osmanbey* vs.

13. Asyönleri ifade eden sözcüklerin bitişik yazılması gerekir: *güneybatı, kuzeydoğu* vs.

14. Türkçede iki unsur da esas manasını muhafaza etmesine rağmen kimi sözcükler gelenekleştiği için bitişik yazılır:

a. *Baş* kelimesiyle kurulan sıfat tamlamaları: *başbayı, başdanişman, başdekorcu, başdenetçi, başeczacı, başkâtip, başkeşiş, başmabeyinci, başmakale, başmal, başmekân, başnokta, başoyuncu, başpiskopos, başrahip, başreisör, başşehir* vs.

b. Bir camianın idarecisi manasındaki *başı* kelimesiyle meydana getirilen belirtisiz isim tamlamaları: *borazancıbaşı, çeşnicibaşı, düğüncübaşı, humbaracıbaşı, odabaşı, semazenbaşı, subaşı* vs.

c. *Baba, efendi, hanım* vs. kelimelerle oluşturulan birleşik sözcükler: *babayani, babayığit, beybaba, efendibabacık, kadınana* vs.

ç. *Birtakım, birçoğu, hiçbir, birkaçı* vs. belgisiz adıl ve sıfatlarının da gelenekleşmesi sebebiyle bitişik yazılması gerekir.

15. *Ev* sözcüğü ile oluşturulan birleşik sözcükler bitişik yazılır: *aritimevi, bıçkıevi, dağıtimevi, dernekevi, doyumevi, düğünevi, düşkünlerevi, giyimevi, hekimevi, ıslahevi, kitabevi, merdivenevi, oğlanevi, randevuevi, sağlikevi, sayrılarevi, taziyeevi, tutukevi, üretimevi, yargıevi* vs.

16. *Name, zade* ve *hane* sözcükleriyle meydana getirilen birleşik sözcüklerin bitişik yazılması gerekir: *ameliyathane, bulaşikhane, çamaşırhane, fakirhane, kiremithane, miskinane, yetimhane; kararname, muhabbetname, muvafakatname, müdafaname, taahhütname, takdirname, vasiyetname; asilzade, halazade, helalzade, hemşirezade, kibarzade* vs.

17. Birleşik sözcükler *-zede* ekiyle meydana getirilmiş ise bu sözcüklerin bitişik yazılması gerekir: *bankerzede, dövizzede, felaketzede, gurbetzede* vs.

18. Fars dilinin kuralıyla meydana getirilen kelimelerin bitişik yazılması gerekir: *alicenap; Cenabihak, ehlişünnet, ehlişükuf, gayriciddi, gayriresmî; anbean, yüzbeyüz* vs.

19. Arap dilinin kuralıyla meydana getirilen kelimelerin bitişik yazılması gerekir: *darülbedayi, darüleytam, darüşşifa, hayrülhalef, tahtelbahir; Allahutaala, fisebilillah, selamünaleyküm* vs.

20. Musikide yer alan makam isimlerinin bitişik yazılması gerekir: *arabankürdi, arazbarbuselik, bayatiaraban, buselikaşiran, ferahnakaşiran, gerdaniyebuselik, sultanihüzzam, suzidilara* vs.

İkaz: Sıfat ile meydana getirilen usul isimlerinde sıfatın ayrı yazılması gerekir: *raks aksağı, Türk aksağı* vs.

21. Kanunlarda bitişik olarak görülen ya da bitişik şekilde resmîleştirilmiş kuruluş isimlerinin bitişik yazılması gerekir.

22. Bitki, hayvan ya da rahatsızlık isimleri renk isimlerinden biriyle oluşturulmuşsa bu isimlerin bitişik yazılması gerekir: *kırmızıbiber, kırmızıturp, kızılağaç, mavikantaron, sarıağı, sarızambak yeşilbiber; alacabalıkçıl, alacakarga, alacasansar, sarıağız, sarıasma, yeşilbağa, yeşilbaş; kırmızıçizgi* vs.

2.3.6. Bulunma hâli eki -da / -de / -ta / -te'nin yazılışı

Sözcüğe eklenen bulunma hâli ekinin bitişik yazılması gerekir: *defterde, çantada, koltukta, kentte* vs.

2.3.7. Büyük harflerin kullanıldığı yerler

A. Cümlelerin büyük harf ile başlaması gerekir: *Sakla samanı, gelir zamanı.*

Umarım yetişebilmişimdir.

Cümle içerisinde tırnak ya da parantez içerisine alınan cümlelere büyük harf ile başlanır ve bitimlerine gerekli noktalama işareti konur:

Arkadaşım “Bugün halı saha maçı yapalım mı?” diyor.

Yazarın bu eseri Mauppassant tarzı öyküye (Olay öyküsü de denebilir.) örnek olarak gösterilebilir.

İkaz: İki çizgi arasında bulunan açıklama cümleleri büyük harfle başlamaz: *Bundan yıllar önce -eminim hatırında kalmamıştır- yine burada görüşmüştük.*

İki noktanın sonrasında bulunan cümlelere büyük harf ile başlanır: *Onun şu sözü aklımdan hiç çıkmıyor: Bir daha bu yollarda yürüyemeyeceksin.*

İkaz: İki noktanın ardından cümle ve özel isim niteliğinde olmayan örnekler sıralandığında bu örnekler küçük harf ile başlar: *Nihayetinde tüm yaşadıklarını anlatma gereğinde bulunmuş: anılarını, acılarını, gözyaşlarını...*

İkaz: Başında rakam olan cümlelerde rakamın ardında bulunan sözcük özel isim değilse küçük harf ile başlar: *1920 yılında Türkiye Büyük Millet Meclisi kuruldu.*

Başında örnek vasfında sözcük olan cümlede de birinci harf büyük yazılır: *“Adaptasyon, dekor, jest, mimik, sahne, suflör” gibi pek çok terim tiyatrodaki kullanılan terimlerdir.*

B. Mısralar büyük harfle başlar:

Saçma ey göz eşkden gönlümdeki odlara su

Kim bu denli dutuşan otlara kılmaz çâre su (Fuzûlî)

C. Özel isimlerin ilk harfi büyük yazılır:

1. Şahıs isimleri ve soy isimlerinin ilk harfleri büyük yazılır: *Albert Camus, Cevat Şakir Kabaağaçlı, Charles Dickens, Ernest Hemingway, Halide Edip Adivar, Latife Tekin, Memduh Şevket Esenal, Neşet Ertaş, Orhan Kemal, Yakup Kadri Karaosmanoğlu, Ziya Osman Saba vs.*

Mahlasların da ilk harfi büyük yazılır: *Adlî* (II. Bayezid), *Ahmet Oğuz Saruhan* (Nazım Hikmet Ran), *Ali Gıcırılı* (Kemal Tahir), *Ateş Böceği* (Reşat Nuri Güntekin), *Avnî* (Fatih Sultan Mehmet), *Bahri Filetil* (Aziz Nesin), *Halikarnas Balıkcısı* (Cevat Şakir Kabaağaçlı), *Remzi Işık* (Rıfat Ilgaz), *Süha Kavafoğlu* (Nurullah Ataç) vs.

2. Şahıs isimlerinin öncesindeki ve sonrasındaki unvanların, saygı ifadelerinin, rütbe isimlerinin, lakapların ilk harfleri büyük yazılır: *Başbakan İsmet İnönü*, *Dr. Mehmet Öz*, *Vali Semih Bey*; *Sayın Doç. Dr. Gülcan Çolak*; *Deniz Bey*, *Faruk Efendi*, *Bayan İrem Yılmaz*; *Nezahat Onbaşı*, *Seyit Onbaşı*; *Kara Fatma*, *Şerife Bacı* vs.

Akrabalık ismi olup unvan ya da lakap görevinde kullanılan sözcüklerin ilk harfi büyük yazılır: *Baba Hakkı*; *Durmuş Ali Dede*, *Fakih Dede*, *Meryem Ana*, *Müslüm Baba*, *Zuhurat Baba*, *Zübeyde Ana* vs.

İkaz: Akrabalık ifade eden sözcükler büyük harf ile başlamaz: *Nur teyzemle oturup sohbet etmeyi çok seviyorum. Aydın dayım ile maça gittik.*

3. Cümle içerisinde özel ismin yerini tutan makam ya da unvan sözlerinin ilk harfleri büyük yazılır: *İngiltere'ye giden ekibi Kaymakam uğurladı.*

4. Saygı ifade eden kelimelerin akabinde getirilen ve unvan, mevki, makam ifade eden sözcükler büyük harf ile başlar:

Sayın Kaymakam,

Sayın Dekan,

Sayın Muhtar,

Resmî yazışmalarda ve mektuplarda seslenmeler büyük harf ile başlar:

Canım Arkadaşım,

Sevgili Eşim,

5. Hayvanlara konulan özel isimler yazılırken büyük harf ile başlanır: *Çakıl*, *Çimen*, *Fıstık*, *Maviş*, *Karabaş*, *Yumak*, *Zeytin* vs.

6. Millet, boy, oymak isimlerinin ilk harfi büyük yazılır: *Afgan*, *Boşnak*, *Çek*, *Fars*, *Fransız*, *Hint*, *Macar*, *Rumen*, *Yunan*; *Afşar*, *Bayındır*, *Begdili*, *Dodurga*, *Kayı*, *Kızık*, *Salur*, *Yıva*; *Pasianlar* vs.

7. Dil ve lehçe isimlerinin ilk harfi büyük yazılır: *Arnavutça, Bulgarca, Çekçe, Çince, Letonca, Portekizce; Başkurtça, Çağatayca, Çuvaşça, Gagavuzca, Hakasça, Halaçça, Kıpçakça, Kumukça, Osmanlıca, Uygurca, Yakutça* vs.

8. Devlet isimlerinin ilk harfi büyük yazılır: *Birleşik Arap Emirlikleri, Brezilya, Danimarka, Kongo Demokratik Cumhuriyeti, Kanada, Kuzey Makedonya, Nijerya, Papua Yeni Gine, Sahra Demokratik Arap Cumhuriyeti, San Marino, Slovakya, Yeşil Burun Adaları, Zimbabve* vs.

9. Din ve mezhep isimleri ve bunlara bağlı kimseleri ifade eden kelimeler büyük harf ile başlar: *Budistlik, Budist; Yahudilik, Yahudi; Alevilik, Alevi; Hanbelilik, Hanbeli; Malikilik, Maliki; Ortodoksluk, Ortodoks; Protestanlık, Protestan; Şafilik, Şafii* vs.

10. Mitoloji, dinle alakalı özel isimlerin ilk harfi büyük yazılır: *Azrail, Hades, Hüda, Mevla, Mikâil, Poseidon, Yaradan* vs.

İkaz: Dinle alakalı bazı kelimeler özel isim görevinde olmadıklarında büyük harf ile başlamaz: *Bu derste tanrıları öğrendik. Soruların allahı burada var. Futbolcuların ilahı sensin.*

11. Yıldız ile gezegen isimlerinin ilk harfi büyük yazılır: *Jüpiter, Mars, Uranüs, Venüs; Sirius, Vega* vs.

İkaz: Bazı gezegen isimlerinin gezegen manası haricindeki kullanımlarında bu sözcükler büyük harf ile başlamaz:

Şu dünyada yaşamayı bileceksin.

Pencereyi arala da içeriye güneş girsin.

12. Fikir, yaşam tarzı, siyaset vs. manalara geldiğinde *doğu* ile *batı* kelimelerinin birinci harflerinin büyük yazılması gerekir: *Doğu dilleri, Batı uygarlığı* vs.

İkaz: Bu kelimeler yön ifade ettiğinde küçük harf ile başlar: *İstanbul'un batısı, Sakarya'nın doğusu* vs.

13. Yer isimleri büyük harf ile başlar: *Amerika, Avrupa, Avustralya; Akdeniz, Karadeniz, Marmara; Amasya, Karaman, Rize; Çankaya, Ermenek, Merzifon; Ardıçkaya, Ayrancı, Çatalbadem, Pınarönü; Ataköy, Bebek, Cihangir* vs.

14. Yer isimlerinde birinci adın akabindeki ve *deniz, nehir, dağ* vs. cins bildiren ikinci adların ilk harfi büyük yazılır: *Avrupa Yakası, Belen Geçidi, İstanbul Boğazı, Kaçkar Dağı,*

Karabet Geçidi, Marmara Denizi, Panama Kanalı, Sakarya Nehri, Seyhan Nehri, Süphan Dağı, Tuz Gölü vs.

İkaz: Özel ismin içerisinde yer almayıp tamlama oluşturan il, ilçe, belde, köy vs. kelimeler büyük harf ile başlamaz: *Karaman ili, İkizçınar köyü, Kartepe ilçesi, Kazancı beldesi* vs.

15. Meydan, cadde vs. isimlerinde bulunan *meydan, cadde* vs. sözcüklerinin ilk harfi büyük yazılır: *Akıncılar Mahallesi, Fevzi Çakmak Mahallesi, Maşukiye Mahallesi, Rahmiye Mahallesi, Eminönü Meydanı, Özgürlük Meydanı, Taksim Meydanı, Atatürk Bulvarı, Piyalebaşı Bulvarı, Bağdat Caddesi, Yahya Kemal Caddesi, Ziya Gökalp Caddesi, Ata Sokağı, Uludağ Sokağı, Vardar Sokağı* vs.

16. Yapı isimlerinin tüm sözcükleri büyük harf ile başlar: *Beylerbeyi Sarayı, Topkapı Sarayı, Ziverbey Köşkü, Valide Han, Mamure Kalesi, Yoros Kalesi, 15 Temmuz Şehitler Köprüsü, Galata Kulesi, Kız Kulesi, Şehitler Abidesi, Tonyukuk Anıtı* vs.

17. Yer ifade eden özel adlarda kısaltmalı telaffuz mevzubahis olduğunda, yer isminin birinci harfi büyük yazılır: *Köprü'den, Saray'a, Kule'de* vs.

18. Müessese, heyet ve tesis isimlerinin bütün sözcüklerindeki ilk harfler büyük yazılır: *Türk Tarih Kurumu, Fen-Edebiyat Fakültesi, Kadın Eserleri Kütüphanesi, Millî Eğitim Bakanlığı, Emniyet Genel Müdürlüğü, Türk Patent Enstitüsü, Hazine Müsteşarlığı, Ataköy Anadolu Lisesi; Türkiye Acil Tıp Derneği, Lösemili Çocuklar Vakfı, Otizm Vakfı; Tahkim Kurulu, Özelleştirme İdaresi Başkanlığı; Gastronomi ve Mutfak Sanatları Bölümü* vs.

19. Yasa, tüzük vs. isimlerinin bütün sözcüklerindeki ilk harfler büyük yazılır: *İş Kanunu, Şapka İktisası Hakkında Kanun, Adalet Bakanlığı Teftiş Kurulu Tüzüğü, Futbol Müsabakalarında Müşterek Bahis Tüzüğünde Değişiklik Yapılmasına Dair Tüzük* vs.

20. Müessese, yasa vs. isimlerinin asılları denmek istenildiğinde bunların ilk harfi büyük yazılır.

Türk Tarih Kurumu Atatürk tarafından 12 Nisan 1931'de kurulmuştur. Atatürk, yaşamının son dönemlerine kadar Kurumun çalışmalarına titiz bir şekilde alaka göstermiştir.

21. Kitap, mecmua, gazete, sanat yapıtlarının bütün sözcüklerindeki ilk harfler büyük yazılır: *Ateşten Gömlek, Ayaşlı ve Kiracıları, Benim Adım Kırmızı, Dokuzuncu Hariciye Koğuşu, Kalpaklılar, Kuyucaklı Yusuf, Ölmeye Yatmak, Sarı Sıcak, Üvercinka, Yılanı Öldürseler; Çınaraltı, Genç Kalem, Hisar; Tercümân-ı Ahvâl; İzmir Marşı* vs.

İkaz: Özel ismin içerisinde yer almayan *gazete, dergi, tablo* vs. kelimeler küçük harf ile başlar: *Tercümân-ı Ahvâl gazetesini, Genç Kalemler dergisi* vs.

İkaz: Roman, hikâye, müessese ismi gibi özel isimlerin içerisinde bulunan sözcüklerin birinci harflerinin büyük yazıldığı durumlarda bağlaçlar, soru eki küçük harf ile yazılır: *Fatma, Ali ve Diğerleri, Ferhad ile Şirin, Hasan Mellâh yahut Sır İçinde Esrar, İvan İvanoviç Var mıydı, Yok muydu?, Sodom ve Gomora, Tohum ve Toprak, Vatan yahut Silistre* vs. Özel ismin tümünün büyük yazıldığı durumlarda bağlaçlar ve soru ekinin dahi büyük harf ile yazılması gerekir: *GASTRONOMİ VE MUTFAK SANATLARI BÖLÜMÜ, VATAN YAHUT SİLİSTRE* vs.

22. Resmî, millî, dinî bayramlar ile yâd ve kutlama günü isimlerinin ilk harfleri büyük yazılır: *30 Ağustos Zafer Bayramı, Berat Kandili, Regaip Kandili; 1 Mayıs Emek ve Dayanışma Günü, 18 Mart Çanakkale Zaferi, Afete Hazırlık Günü, Babalar Günü, Çocuk Hakları Günü, Demokrasi ve Millî Birlik Günü, Dünya El Yıkama Günü, Dünya Kanseri Günü, İstanbul'un Fethi, Sevgililer Günü* vs.

23. Kongre, sempozyum, panel vs. toplantı isimlerinde bulunan tüm sözcükler büyük harf ile başlar: *74. Türkiye Jeoloji Kurultayı, 5. Ulusal Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulları Sempozyumu, Enfeksiyon Dünyası Çalıştayı* vs.

24. Tarihsel vaka, devir, dönem isimlerinin ilk harfleri büyük yazılır: *I. Dünya Savaşı, Dandanakan Muharebesi, Haçlı Seferleri, Waterloo Savaşı, Yontma Taş Devri, Maden Devri, Orta Çağ, Yakın Çağ, Edebiyatımızda Dönemi, Cumhuriyet Dönemi'nden* vs.

25. Kökü özel isim olan türetilmiş tüm sözcüklerin ilk harfi büyük yazılır: *Türkçeci, Türkçeleşmek, Afrikalılık, Amerikalılaşmak, Marksçı, Antalyalılık, Hakkâri, Ordulu* vs.

İkaz: Özel ismin kendi manası haricinde yeni bir mana kazandığı durumlarda bu isimlerin ilk harfi küçük yazılır: *allahsız* (acımasız, vicdansız), *fars* (güldürü), *ırak* (Türk müziğinde bir makam), *ilahlaşmak* (yücelmek, fazla beğenilmek) vs.

İkaz: Para birimleri küçük harf ile başlar: *forint, frank, kron, leva, manat, peso, sent, zloti* vs.

İkaz: Bir özel ismin yerine o zamiri kullanıldığında bu zamir cümle içerisinde küçük harf ile yazılır.

İkaz: Musikide kullanılan makam ve tür isimlerinin ilk harfi küçük yazılır: *araban, buselik, çargâh, düğâh, evcara, hüseyini, mahur, nikriz, şehnaz, uşşak, koşma, mâni, rubai* vs.

26. Yer, ulus ve şahıs isimleriyle oluşturulan birleşik sözcüklerde yalnızca özel isimlerin ilk harfleri büyük yazılır: *Adana kebabı, Alman papatyası, Amasya elması, Amerikan bademi, Ankara taşı, Arap alfabesi, Çin çamı, Hint kumaşı, Macar salamı, Rus salatası, Türk biberi* vs.

Ç. Belli bir tarih ifade eden ay ile gün isimlerinin ilk harfi büyük yazılır: *23 Nisan 1920, 15 Ekim 1995 Pazar günü, 19 Temmuz'da, 3 Mayıs'ta kuruldu. 15 Nisan 2019'dan beri burada yaşıyor.*

Belli bir tarihi bildirmeyen ay ile gün isimleri büyük harf ile başlamaz: *İstanbul'a dönmek için haziranı bekliyoruz. İşbaşı yapmak için pazartesi gününü bekleyiniz.*

D. Levha ile levha vasfında olan yazılardaki sözcüklerin ilk harfi büyük yazılır: *Avukat, Havalimanı, Muhasebe, Öğretmenler Odası, Restoran, Taksi Durağı, Tren Garı İstasyonu, Zemin Katı, 5. Blok, 7. Sınıf* vs.

E. Kitap, makale vs.de ana başlıkta bulunan sözcüklerin hepsi, alt başlıktaki sözcüklerinse sadece birinci harfinin büyük yazılması gerekir.

F. Kitap, dergi vs.deki resim, tablo vs.nin altındaki açıklık getirici yazıların ilk harfleri büyük yazılır. Açıklık getiren yazının cümle vasfında olmadığı durumlarda yazının bitimine nokta konulmaz.

2.3.8. Büyük ünlü uyumu

Herhangi bir sözcüğün ilk hecesinin içinde kalın seslilerden biri (*a, ı, o, u*) varsa öbür hecelerde bulunan seslilerin de kalın, ince seslilerden biri (*e, i, ö, ü*) varsa öbür hecelerde bulunan seslilerin de ince olması gerekir: *ağız, ayıraç, dolma, koru, kulak, sakarlık, takı, uyandırış; beyin, bilek, çetin, deniz, iğne, ilik, lekeli, üzüm* vs.

Büyük ünlü uyumuyla çelişen Türkçe sözcükler de vardır: *anne, elma, kuzey, şişman* vs.

Yabancı kökenli sözcüklerde büyük ünlü uyumunun aranması doğru değildir: *ahiret, amigo, bariyer, biyoloji, cami, deplase, diyalog, dubleks, ejderha, fasulye, hamburger, jenerasyon, karanfil, kervan, komedi, korner, mandalina, melodi, meşrubat, piyasa, pizza, sahte, stajyer, tragedy* vs.

Birleşik sözcüklerin bitişik yazılması durumunda büyük ünlü uyumu aranmaz: *bilinçaltı, danadili, denizati, dereotu, duyuiüstü, eşekbaşı, içyağı, kuşgözü* vs.

Eklerden *-gil'in, -ken'in, -leyin'in, -mtırak'ın* ve *-yor'un* büyük ünlü uyumu kuralına aykırılığı söz konusudur: *ayığiller, görüyor, sabahleyin, yaparken, yeşilimtırak* vs.

Eklerden *-daş'ın* kimi sözcüklerde büyük ünlü uyumu kuralına aykırı olduğu görülür: *dildaş, görevdaş, millettaş, şekildaş* vs.

Ek olan *-ki'de* büyük ünlü uyumu kuralına aykırılık söz konusudur: *aradaki, burnundaki, camdaki, halınunki, koltuktaki, masadaki, onlarınki, sabahki* vs.

Büyük ünlü uyumu kuralına uymayan sözcüklere getirilen ekler, kalın ve ince olma yönünden sonuncu hecedeki sesli harfe uyum sağlar: *ahiret-te, bilinçaltı-n-da, fasulye-ci, görev-daş-ımız, korner-e, kuzey-den, tragedya-sı* vs.

Kimi yabancı kökenli sözcüklerde ekler bu uyuma girmez: *golf-ün, harf-i, saat-çi, sıhhat-ten* vs.

Son sesli harfleri kalın sıradan olmasına rağmen son sesleri ince telaffuz edilen kimi yabancı kökenli sözcükler ince sesli harfli ekler alır: *amiral / amirallik, ampul / ampulü, bandrol/ bandrolsüz, hayal / hayale, takat / takati* vs.

2.3.9. Deyimlerin yazılışı

Deyimler ayrı yazılır: *açık vermek, ağzına bir parmak bal çalmak, burnu büyümek, cevabı dikmek, çiçeği burnunda, çoluk çocuğa karışmak, ekmeğini çıkarmak, ensesi kalın, huyunu suyunu değiştirmek, ıskartaya çıkarmak, ipe un sermek, izinden yürümek, kelle götürmek* vs.

2.3.10. Düzeltme işareti

Düzeltme işaretinin şu durumlarda kullanılması gerekir:

1. Yazılma biçimleri aynı olup manaları ve telaffuzları farklılaşan sözcüklerin ayırt edilmesi amacıyla okunuşları uzun olan seslilerin üzerine konulur: *akit* (sözleşme), *âkit*

(bağıtçı); *ama* (bir bağlaç), *âmâ* (görme engelli); *kar* (bir tür yağış), *kâr* (para kazancı); *milli* (mil içeren), *millî* (ulusal); *varis* (toplardamar genişlemesi), *vâris* (kalıtçı); *yar* (uçurum), *yâr* (sevgili) vs.

İkaz: *Katil* ile *kadir* sözcüklerinde bu işaretin konulmaması yaygın duruma gelmiştir, bu yüzden bu sözcükler söz konusu kuralın dışındadır.

2. Türkçedeki Arap dili, Fars dili menşeli kimi sözcükler ile özel isimlerdeki ince *g*, *k* sessiz harflerinin akabindeki *a* ile *u* sesli harfleri üstüne konulur: *gâhi*, *ikametgâh*, *rüzgâr*, *ziyaretgâh*; *garazkâr*, *kâgir*, *kâse*, *kâtip*, *mekân*, *mükâfat*, *tekâmül*; *hükûmet*, *meşkûr*, *rükû*, *sükûti* vs. Şahıs ve yer isimlerinde ince *l* sessiz harfinin akabindeki *a* ve *u* seslilerinin de düzeltme işareti konularak yazılması gerekir: *Dilâver*, *Dilâşup*, *Hilâl*, *Hulûsi*, *İslâm*, *Lâtife*, *Mülâyim*; *Lâçin* vs.

3. Nispet ekinin, belirtme hâli ve iyelik eki ile karışmasını engellemek amacıyla kullanılır: *onun* (edebi) ve *edebî* (dil), (böbrek), (gelecek) *fikri* ve *fikrî* beyanat, *nakli* ve *naklî* (tefsir), (sanat) *tarihi* ve *tarihî* (eser) vs.

Bir sözcüğün nispet *i*'si aldığı durumlarda, bu sözcüğe Türkçe ek geldiğinde düzeltme işareti kalkmaz: *askerîleşmek*, *askerîleştirilmek*, *ilmîlik* vs.

2.3.11. Ek eylemin yazılışı

Çekimli ek eylemlerin bitişik yahut ayrı yazılması mümkündür.

Sessiz harfle son bulan sözcüklere bitişik biçimde yazıldığında *i* seslisi düşer, bununla beraber büyük ünlü uyumu kuralına uyar: *bitkindi*, *gerçekmiş*, *yaparsa* vs.

Sessiz harfle son bulan sözcüklere bitişik biçimde yazıldığında sözcük ile ek eylem arasına *y* sessiz harfi getirilir ve ek eylemin başındaki *i* sesli harfi düşürülür, bunun yanı sıra büyük ünlü uyumu kuralına uygun olur: *birinciydi*, *kötüymüş*, *töreyse* vs.

Ulaç eki getirilmiş ek eylem şeklindeki *iken* hem ayrı hem de sözcüklere ilave edilerek yazılabilir.

İlave edilerek yazıldığında başta bulunan *i* seslisi düşer. İlave edildiği sözcüğün sesli harfleri ne olursa olsun *-ken* ulaç ekindeki *e* kalınlaşmaz: *arkadaşken* (arkadaş *iken*), *bakarken* (bakar *iken*), *beklemişken* (beklemiş *iken*), *bitiyorken* (bitiyor *iken*), *dostken* (dost

iken), düşmüşken (düşmüş iken), görüyorken (görüyor iken), izlerken (izler iken), keskinen (keskin iken), otururken (oturur iken), yaşarken (yaşar iken), zalimken (zalim iken)

iken'in sesli harfle son bulan sözcüklere bitişik biçimde yazıldığı durumlarda sözcük ile arasına *y* sessiz harfi getirilir, başında bulunan *i* seslisi düşürülür: *arabadayken, başındayken, düşünmekteyken, elindeyken, evliyken, nişanlıyken, ötedeyken, zordayken* vs.

2.3.12. Fiil çekimiyle alakalı yazılışlar

-a / -e, -alım / -elim, -an / -en gibi eklerin öncesinde bulunan sesli harf ya da ekin geniş sesli harfi telaffuza bakılmadan *a / e* ile yazılması gerekir: *sulamaya, yapmaya; sulayacağım, yapmayacaklar; sulayayım, yapmayayım; sulayalım, yapmayalım; sulayan, yapmayan* vs.

2.3.13. Hece yapısı ve satır sonunda sözcüklerin bölünmesi

Dilimizde sözcük içerisindeki iki sesli arasında bulunan sessiz, kendinden sonra bulunan sesli ile hece oluşturur: *ba-kın-ca, de-ri-ne, ki-tap-lık, si-mit-çi* vs.

Sözcük içerisinde peş peşe bulunan iki sessiz harften birincisi kendinden önce bulunan sesli harf ile, ikincisi kendinden sonra bulunan sesli harf ile hece oluşturur: *a-kıl-lı-lık-tan, git-miş-ler, gör-dü, öğ-ren-ci-si* vs.

Sözcük içerisinde peş peşe bulunan üç sessiz harften ilk ikisi kendinden önce bulunan sesli ile, üçüncüsü kendinin akabinde bulunan sesli ile hece kurar: *dost-luk, Fars-ça, kırp-mak, üst-lük* vs.

Batı menşeli sözcükler, hecelere ayrılırken dilimizin hece yapısı özelliklerine göre ayrılır: *a-laf-ran-ga, a-part-man, as-pi-rin, fi-lant-rop, frag-man, kre-as-yon, mas-kot, o-li-gar-şi* vs.

Dilimizde satır bitiminde sözcükler bölünebilir ancak hecelerin bölünmesi söz konusu değildir. Satırın içerisine sığmayan sözcüklerin bölüneceği durumlarda satır bitimine *kısa çizgi* konulur.

Ali anahtarı çevirdi ve eve adım attı. İç-

riye doğru ağır adımlarla yürümeye baş-
ladı. Salon kapısının önünde sağ ayağı-
nı salona tam atmak üzereyken yan oda-
dan bir ses geldiğini fark etti.

Birinci heceden sonra gelen hecelerin ilk harfleri sessiz olur. Bitişik biçimdeki sözcüklerde dahi söz konusu kural uygulanır: *A-ba-sı-ya-nık*, *bay-ra-kal-tı*, *ba-şec-za-cı* vs.

Ayırma işlemi gerçekleştirilirken satırın başında ve bitiminde sadece bir harfin bırakılması doğru değildir:

..... a-
yırma yerine,
..... ayır-
ma;
..... mütala-
a yerine,
..... müta-
laa;

Kesme işaretinin satır bitimine geldiği durumlarda sadece kesme işaretinin kullanılması yeterlidir, ayrıyeten kısa çizginin kullanılmaması gerekir.

..... İstanbul'
un...
..... Antalya'
ya...
..... 1923'
ten...

2.3.14. İkilemelerin yazılışı

İkilemelerin ayrı yazılması gerekir: *abur cubur, akıllı başlı, akıllı uslu, apar topar, aşağı yukarı, azar azar, beş on, canlı canlı, çatır çatır, çat pat, çiti piti, deli divane, doğru dürüst, etli butlu, fokur fokur, güçlü kuvvetli, gümbür gümbür, hızlı hızlı, horul horul, irili ufaklı, iyi kötü, kılık kıyafet, kör topal, mal mülk, mırın kırın, pat pat, pırıl pırıl, sağ salım, sessiz sedasız, sıkı fıkı, şart şurt takır takır, tatlı tatlı, tek tük, ufak tefek, utana sıkıla, yalan yanlış, yamru yumru, zart zurt, zar zor* vs.

m ile oluşturulmuş ikilemelerin de ayrı yazılması gerekir: *acı macı, basit masit, iş miş, defter mefter, doktor moktor, kalem malem, süt müt, yok mok* vs.

Ad hâl ekleri ve iyelik eki ile oluşturulan ikilemelerin dahi ayrı yazılması gerekir: *dirsek dirseğe, kol kola, kucak kucağa, yüz yüze; dilden dile, iyiden iyiye, kulaktan kulağa, nesilden nesile, tepeden tırnağa, uzaktan uzağa; kana kan; harfi harfine, kelimesi kelimesine* vs.

2.3.15. İle'nin yazılışı

ile, ayrı yazılabilmekle beraber sözcüklere eklenerek de yazılabilir.

ile'nin sessiz harfle sonlanan sözcüklere bitişik yazıldığı durumlarda *i* sesli harfi düşer, büyük ünlü uyumu kuralına uyum sağlar: *böcekle, evle, kulakla* vs.

ile'nin sessiz harfle sonlanan sözcüklere bitişik yazıldığı durumlarda sözcük ile arasına *y* sessiz harfi getirilir, başında bulunan *i* sesli harfi düşürülür: *dostuyla, edayla, küreyle, tiyatroyla* vs.

2.3.16. Kısaltmalar

Kısaltmalar ile alakalı kurallar şu şekildedir:

1. Tesis, devlet, kitap, taraf, dergi isimlerinin kısaltmaları bütün sözcüklerin birinci harflerinin büyük yazılmasıyla yapılır: *TDİ (Türkiye Denizcilik İşletmeleri), JHY (Japon*

Hava Yolları), JGK (Jandarma Genel Komutanlığı), BAE (Birleşik Arap Emirlikleri), KKTC (Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti), DLT (Dîvânü Lugâti't-Türk), KB (kuzeybatı) vs.

Yalnız kimi zaman sözcüklerin, bilhassa son sözcüğün birkaç harfinin kısaltmaya dâhil edildiği de görülür. Bazı durumlarda da arada bulunan sözcüklerden hiçbir harfin dâhil edilmemesi dahi mümkündür. Böyle kısaltmalarda, kısaltmanın hatırlanabilmesi adına başka bir sözcük meydana getirme gayesi görülür: *TOKİ (Toplu Konut İdaresi Başkanlığı), YÖK (Yükseköğretim Kurulu) vs.*

Türkiye Cumhuriyeti'nin kısaltması olan *T.C.* ile Türkçe sözcüğünün kısaltması olan *T.* haricinde büyük harfler ile oluşturulan kısaltmalara nokta getirilmez.

2. Ölçü birimlerinde milletlerarası kısaltmaların kullanılması gerekir: *dm³ (desimetre küp), dg (desigram), dm (desimetre), t (ton) vs.*

3. Kitap, mecmua, tesis, yön isimleri ile ölçü haricindeki sözcük ya da sözcük gruplarının kısaltılmalarında, birinci harf ile beraber sözcüğü meydana getiren esas harfler göz önünde tutulur. Kısaltılan sözcük ya da sözcük grubu; özel isim, unvan ya da rütbeysen birinci harf büyük; cins isimse birinci harf küçük olur: *Akıncılar Mah. (Akıncılar Mah.), Ata Sok. (Ata Sokak), Ar. (Arapça), Bulg. (Bulgarca), Çvş. (Çavuş), Doç. (Doçent), Ecz. (Eczacı), Fr. (Fransızca), Ord. (Ordinaryüs); age. (adı geçen eser), anat. (anatomi), bağ. (bağlaç), bk. (bakınız), coğ. (coğrafya), db. (dil bilgisi), dk. (dakika), drl. (derleyen), dzl. (düzenleyen), fel. (felsefe), krş. (karşılaştırınız), mec. (mecaz) vs.*

Küçük harfler ile oluşturulan kısaltmalara sözcüğün okunuşu dikkate alınarak ek getirilir: *m'den, t'dan, dg'ı*. Büyük harfler ile oluşturulan kısaltmalara ek getirildiğinde kısaltmanın sonuncu harfinin okunuşunun dikkate alınması gerekir: *KPSS'yi, ÖSYM'nin, TR'de, TT'ye* vs. Lakin kısaltması büyük harfler ile oluşturulmasına rağmen bir sözcük misali okunan kısaltmalar ek aldığı anda kısaltmanın okunuşunun dikkate alınması gerekir: *AFAD'ı, BAĞ-KUR'dan, KARDEMİR'in, MASAK'ta* vs.

İkaz: Numara kelimesinin kısaltmasının dahi sözcük misali okunması sebebiyle bu sözcüğe ek getirileceği zaman sözcüğün okunuşu dikkate alınır: *No.lı* değil *No.lu*, *No.sız* değil *No.suz*

Bitiminde nokta yer alan kısaltmalar ile üs işaretli kısaltmalar ek aldığı anda kesme işareti kullanılmaz. Bu şekilde kısaltma yapıldığında ekin noktanın ve üs işaretinin akabinde, sözcüğün ya da üs işaretinin okunuşu esas alınarak yazılması gerekir: *db.nde, bağ.tan,*

dzl.in, Ar.da, Bulg.yı; cm²ye (santimetre kareye), m³ten (metreküpten), 3⁵te (üç üssü beşte) vs.

Sert sessiz harfle sonlanan kısaltmalara ek getirildiğinde okunuşta sert sessizin yumuşatılmaması gerekir: *BADET'e* (BADED'e değil), *TÜRKAK'ın* (TÜRKAĞ'ın değil), *UBOK'a* (UBOĞ'a değil), *UHİK'in* (UHİĞ'in değil) vs.

Lakin *birlik* sözcüğü ile kısaltma oluşturulduğunda telaffuzda *k* sessizinin yumuşatılması doğaldır: *ÇUKOBİRLİK'in* (telaffuzu ÇUKOBİRLİĞİN), *FİSKOBİRLİK'e* (telaffuzu FİSKOBİRLİĞE) vs.

2.3.17. Küçük ünlü uyumu

Herhangi bir sözcükte düz seslinin akabinde düz (*a, e, ı, i*), yuvarlak seslinin akabinde yuvarlak dar (*u, ü*) yahut düz geniş (*a, e*) sesliler gelir: *araba, bakışmak, bilenmek, canım, çalışmak, çiçek, darılmak, dede, deniz, edim, nerede, pınar, sarımsak, sarsılmak, yatmak; bürülce, doğru, doruk, konu, kural, kurcalamak, kurtarmak, kuru, oturmak, özümsemek, uçurtma, uzanmak, üzölmek, özüm, yosun* vs.

Kimi Türkçe sözcükler küçük ünlü uyumuna aykırıdır: *acur, avutmak, kamu, yamuk, yamulmak, yatuğan, yavuklu, yavuz* vs.

Küçük ünlü uyumu, yabancı kökenli sözcüklerde aranmaz: *abajur, argo, barut, davul, ekol, forint, jaguar, kaju, kamuflaj, karo, kondansatör, kontör, korona, kuvarsit, largo, macun, musiki, mühendis, parodi, parola, televizyon, tiyatro, vizyon* vs.

Küçük ünlü uyumu kuralına uymayan kimi sözcüklere ek getirildiğinde bu ek, sözcüğün sonuncu sesli harfine uyum sağlar: *davul-u, jaguar-dan, macun-cu, mühendis-lik, tiyatro-cu, vizyon-lu* vs.

Kimi yabancı kökenli sözcüklerde ekler bu uyumu sağlamaz: *ampul-lü, ekol-ü, jurnal-li* vs. *-ki* aitlik ekinin az sayıda örnekte küçük ünlü uyumu kuralına uyduğu görülür: *dünkü* vs.

2.3.18. Mastarlara gelen eklerin yazılışı

-ma / -me'yle sonlanan mastar eklerinin akabinde -a / -e, -ı / -i eklerinin birisi getirildiğinde ekler arasına y bağlayıcı ünsüz getirilir: *aramayı, bakmaya, kaçmaya, yapmayı; bitmeye, dikmeyi, öğrenmeyi, sökmeye* vs.

2.3.19. Pekiştirmeli sözlerin yazılışı

Belirteç ya da sıfat vazifesinde olan pekiştirmeli sözcüklerin bitişik yazılması gerekir: *apaydın, bembeyaz, bomboş, çarçabuk, dapdar, darmadağın, ıpslak, karmakarış, kaskatı, kıpkırmızı, kısıvrak, kipkirli, kopkoyu, koskocaman, pespembe, sımsıkı, sıpsıcak, simsiyah, şipşirin, taptaze, tertemiz, tıpatıp, upuslu, upuzun, yapayalnız, yusyumru* vs.

2.3.20. Sayıların yazılışı

1. Sayılar harfler ile de yazılabilir: *beş gündür, altı hafta sonra, on bir ay, kırk yılda bir, on iki asır evvel, yedinci masa* vs.

Buna mukabil saat, para meblağı, ölçü, istatistiki verilerle ilgili sayılarda rakam kullanılır: *09.05'te, 12.10'da, 2.350.500 lira, 100 gram, 10 santimetre, 75 desibel, 3.539 şahıs* vs.

Saat ile dakikaların metin içerisinde yazı ile de yazılabilmesi mümkündür: *saat sekiz buçukta, saat beşi iki geçe, saat bire on kala, saat on biri yedi dakika altı saniye geçe, misal saat dörtte* vs.

En az dört basamaklı sayıların rahat bir biçimde okunabilmesi adına içerisinde bulunan *bin, milyon, milyar ve trilyon* kelimeleri harf ile yazılabilir: *7 trilyon 812 milyar 301 milyon, 2 bin 638 kedi, 1 milyon 65 bin öğrenci* vs.

2. Birden çok sözcükten meydana gelen sayıların ayrı yazılması gerekir: *beş bin, altı yüz otuz iki, bin dokuz yüz yedi* vs.

3. Parayla alakalı işlemler ile çek, senet vs. ticari dokümanlardaki sayılar bitişik yazılır: *364,79 (üçyüzaltmışdörtTL,yetmişdokuzkr.)*
4. Binde ile yüzde işaretlerinde işaretler ile sayılar arasına boşluk konulmaz: %41, ‰34 vs.
5. İskambil oyunlarının isimlerini sayılar meydana getiriyorsa bu isimlerin bitişik yazılması gerekir: *yirmibir* vs.
6. Romen rakamları tarihsel vakalarda, asırlarda, devlet başkanı isimlerinde, tarihlerdeki ayların yazımında, kitap ile mecmua ciltlerinde, kitapların esas kısımlarından evvel mevcut olan sahifelerin numaralandırılmasında, maddelerin sıralandırılmasında kullanılır: *I. İnönü Muharebesi; VII. yüzyıl; II. Bayezid, IV. Murat, I. Edmund, I. Henry, II. James, III. Philippe, IV. Charles; XIX.V.1919; VI. Cilt; VII) ... XIII) ...* vs.
7. En az dört basamaktan oluşan sayılar bitiminden sayılması şartıyla üçlü biçimde gruplandırılarak yazılır ve gruplar arasına nokta konulur: *7.962, 813.619, 87.446.131, 77.896.104.556.213* vs.
8. Sayılarda kesirlerin arasına virgül konur: *27,4* (27 tam, onda 4); *2,39* (2 tam, yüzde 39) vs.
9. Sıra sayıları yazı ile ya da rakam ile gösterilebilir. Rakam ile gösterilmesi hâlinde rakamın akabinde bir nokta konulur ya da rakamın akabinde kesme işareti getirilerek derece ifade eden ek yazılır: *23., 48., VIII.; 2'nci, 59'uncu, XVIII'inci* vs.
- İkaz: Sıra sayıları ek ile gösterildiklerinde rakamın akabinde yalnızca kesme işaretiyle ekin yazılması, ayrıyeten noktanın konulmaması gerekir: *4'üncü, 9'uncu, 26'ncı* vs.
10. Üleştirme sayıları sadece yazıyla yazılır: *3'er değil üçer, 10'ar değil onar, 17'şer değil on yedişer* vs.
11. Adi kesir olan sayılara ek getirileceği zaman altta bulunan sayının dikkate alınması gerekir: *3/7'si (üç bölü yedisi), 5/6'sı (beş bölü altısı)* vs.
12. Mecburi bir durum olmadığı sürece cümle rakamla başlamaz.

2.3.21. Simgeler

1. Element simgeleri, milletlerarası şekilleri ile yazılır: *Cl* (klor), *Cu* (bakır), *K* (potasyum), *Na* (sodyum), *P* (fosfor), *Zn* (çinko) vs.

2. Elementlere ek getirileceği zaman elementin simgesine getirilmez, kendisine getirilir: *Be*'ye yerine *berilyuma*, *Cr*'ye yerine *kroma*, *F*'ye yerine *flora*, *Mg*'ye yerine *magnezyuma* vs.

2.3.22. Soru eki *mi*, *mi*, *mu*, *mü*'nün yazılışı

Soru ekinin her zaman ayrı yazması gerekir, bu ek kendisinden evvel bulunan sözcüğün sonuncu seslisine göre ünlü uyumu kurallarına uyar: *Yanına geldi mi? Bu işi sen mi yaptın? Aldığın tişört bu mu? Olanları gördün mü?*

Soru ekinden sonraki ekler, soru ekine bitişik olarak yazılır: *Alacak mıyız? Gelecek misin? Mutlu muyuz? Görür müyüz? Başlıyor musunuz?*

Soru ekinin sorudan farklı işlevlerde kullanıldığı durumlarda dahi bu ek ayrı yazılır: *Sıcak mı sıcak! Eve gittin mi beni ara.*

İkaz: Birleşik eylemlerde *mi*'nin iki sözcüğün arasında da görülebilmesi mümkündür: *Kayıp mı oldu?*

2.3.23. Uzun ünlü

Türkçe menşeli sözcüklerde günümüzde uzun sesli bulunmamaktadır. Uzun sesli, Fars ile Arap dillerinden dilimize geçen sözcüklerde gözlenir: *asayiş* (a:sa:yiş), *Azeri* (a:zeri:), *bitap* (bi:tap), *hakimane* (haki:ma:ne), *hicri* (hicri:), *irade* (ira:de), *meyhane* (meyha:ne), *miladi* (mi:la:di:), *saadet* (saa:det) vs. Fakat bu uzun sesliler hiçbir işaret ile gösterilmez.

2.3.24. Ünlü daralması

Türkçede *a*, *e* seslileriyle sonlanan şimdiki zaman çekimli eylemlerde, hem telaffuzda hem yazılışta *a* seslisi *ı*, *u*'ya; *e* seslisi *i*, *ü*'ye dönüşür: *atlıyor*, *durmuyor*, *düşlüyor*, *düşünmüyor*, *eğlenmiyor*, *görmüyor*, *kaynıyor*, *söylüyor*, *yakalıyor* vs.

En az iki heceli ve *a*, *e* seslileriyle sonlanan eylemlere ilk harfi sesli olan ek getirildiğinde bu eylemlerdeki *a* ile *e* seslilerinde telaffuzda daralma (*a* yerine *ı*, *e* yerine *i*) meyli gözlenir. Lakin telaffuzdaki *ı*, *i* seslileri yazıya geçirilmez: *adayarak*, *arayınca*, *atayalı*, *bakmayalım*, *boşayıp*, *yapmayan*; *dinleyeli*, *düzleyeyim*, *esneyince*, *eyleyelim*, *görmeyen*, *gözleyecek* vs.

Bu duruma karşı olarak bir heceden oluşan *de-* ile *ye-* eylemlerinde, telaffuzdaki *i* seslisi yazıda da aynen yer alır: *diyeli*, *diyesiye*, *diyesi*, *diyeyim*; *yiyele*, *yiyesiye*, *yiyesi*, *yiyeyim*, *yiyece* vs. Fakat *deyince*, *deyip* kelimelerinde bulunan *e* seslileri yazılıştaki *i* seslisine dönmez.

2.3.25. Ünlü düşmesi

1. İki heceli kimi sözcüklere başında sesli bulunan bir ek getirildiğinde ikinci hecelerindeki dar sesliler düşer: *akıl* / *aklı*, *emir* / *emriniz*, *fıkıh* / *fıkı*, *fikir* / *fikrimiz*, *hacim* / *hacmi*, *haciz* / *hacze*, *hayır* / *hayrımız*, *isim* / *ismin*, *kayıp* / *kaybımız*, *kayın* / *kaynım*, *keşif* / *keşfi*, *omuz* / *omzu*, *ömür* / *ömrüm*, *sabır* / *sabra*, *zeyil* / *zeyli*; *ayır-* / *ayrıl-*, *bağır-* / *bağrıl-*, *çağır-* / *çağrıl-*, *evir-* / *evril-*, *kıvır-* / *kıvrıl-* vs.

2. İlk harfi sesli olan bir ek getirildiğinde vurgusuz orta hecesindeki dar seslisi düşen sözcükler ile meydana getirilen ikilemelerde ikinci sözcüğün dar ünlü harfi düşmez: *göğüs* *göğüse*, *gönülden* *gönüle*, *hapisten* *hapise*, *şekilden* *şekile*, *tavırdan* *tavıra* vs.

3. *İçeri*, *dışarı*, *yukarı* vs. kelimelere ek getirildiğinde bu kelimelerin bitimlerinde mevcut durumda olan sesli harfler düşürülmez: *içerden* değil *içeriden*, *dışarda* değil *dışarıda*, *ilerki* değil *ileriki*, *şurdan* değil *şuradan*, *burdan* değil *buradan*, *ordand* değil *oradan*, *yukardan* değil *yukarıdan*, *aşağıdan* değil *aşağıdan* vs.

2.3.26. Ünsüz türemesi

Türkçeye Arapçadan dâhil olan ve orijinal şekillerinde bitiminde ikiz ünsüz olan sözcüklerin dilimizde sadece bir ünsüzle kullanılması gerekir. Bu sözcükler ilk harfi sesli olan ek yahut yardımcı eylem ile kullanıldıklarında bitimdeki ünsüz ikizleşir: *hac* (*haccı*), *had* (*haddi*), *sır* (*sırrı*), *şık* (*şikkı*); *hâl* (*halletmek*), *mas* (*massetmek*), *zem* (*zemmetmek*) vs.

2.3.27. Ünsüz uyumu

Dilimizde sert ünsüz ile sonlanan sözcüklere birinci harfi sert ünsüz olan ek getirilir: *aleyhte, bahşiş-ten, boş-tu, çilek-çi, fetih-ten, hamak-tan, harekât-ta, hoş-tu, kadeh-ten, kalp-ten, laf-ta, sap-tık, ses-ten, silah-çı, şerh-ten* vs. Yumuşak ünsüz ile sonlanan sözcüklerse yumuşak ünsüz ile başlayan ekler alır: *aruz-da, bay-dı, defter-de, deniz-ci, gel-di, gör-gü, gül-den, kalem-ci, kelam-da, kol-da, mum-cu, roman-cı, şiir-den, yâr-dan* vs.

2.3.28. Yabancı özel isimlerin yazılışı

2.3.28.1. Latin harflerini kullanan dillerdeki özel isimler

1. Latin harflerinin kabul edildiği dillerde bulunan özel isimler orijinal şekilleri ile yazılır: *Balzac, Dickens, Émile Zola, Goethe, James Hetfield, Michael Jordan, Steven Gerrard, Thierry Henry, Till Lindemann, Victor Hugo; Birmingham, Cambridge, Cardiff, Cagliari, Murcia, Rio de Janeiro, Würzburg* vs. Fakat Batı dillerindeki isimlerin okunuşları parantez içerisinde gösterilebilir: *Birmingham (Börmingim)* vs.

2. Eski zamanlarda Türkçede yer edinmiş kimi Batı menşeli şahıs ve yer isimleri Türkçe telaffuzlarına göre yazılır: *III. Henri; Barselona, Belgrad, Budapeşte, Bükreş, Floransa, Kişinev, Lizbon, Monako, Prag, Varşova; Slovakya, Slovenya, Malta* vs.

3. Başka dillere ait özel isimlerin türetilmesiyle oluşmuş akım isimleri yazılırken bu isimlerin Türk dili telaffuzları dikkate alınır: *Darvinci, Darvincilik, Dekartçı, Kartezyen* vs.

4. Yer isimleri kendi dillerinde ayrı yazılıyor ise bu isimlerin dilimizde dahi ayrı yazılması gerekir: *General Escobedo, Mato Grosso do Sul, New Jersey, Rhode Island, Santiago del Estero, Valle de Chalco* vs.

2.3.28.2. Farsça ve Arapça özel isimler

Menşei Farsça ve Arapça olan şahıs ile yer isimleri dilimizin ses ile yapı özelliklerine göre yazılır: *Ateş, Davut, Dilaver Eyüp, Harun, İbrahim, İlyas, İsmail, Mirza, Süleyman, Yakup, Yusuf, Zekeriya; Bahreyn, Kuveyt, Somali, Suriye, Tunus, Ürdün; Ahmim, El Alameyn, Gabes, İmbaba, Kayravan, Tatavin, Zagazig* vs.

2.3.28.3. Yunanca özel isimler

Yunan dilindeki isimlerin yazımında bu dildeki harflerin ses değerlerine karşılık gelen Türk harflerinin kullanılması gerekir: *Anakrion, Aratos, Critias, Epimenides, Eratosthenes, Femonoe, Hesiodos, Kallinos, Mimnermos Oppianos, Pindaros, Simonides, Tyrtaios* vs.

Fakat *Aristoteles, Platon, Eukleides* vs. isimler Türkçede *Aristo, Eflatun, Öklid* şekillerinde yer edinmiştir.

2.3.28.4. Rusça özel isimler

Rus dilindeki özel isimlerin yazımında bu dildeki harflerin ses değerlerine karşılık gelen Türk harflerinin kullanılması gerekir: *Annenski, Anofriyev, Brainin, Gladilin, Gorodetski, Lermontov, Mandelştam, Pasternak, Skovoroda, Turgenyev, Voynoviç, Yevtuşenko; Armavir, Çelyabinsk, Engels, Kamışın, Kazan, Kopeysk, Kursk, Perm, Soçi, Şahtı, Tümen, Tver, Ufa* vs.

2.3.28.5. Uzak Doğu dillerindeki özel isimler

1. Çin dilindeki isimlerin dilimizde yerleşmiş şekilleri dikkate alınarak yazılması gerekir: *Changzhi, Çongçing, Guangzhou, Vuhan, Urumçi* vs.

Çin dilinde soy isimleri küçük isimlerin öncesinde yazılır. Soy isimler genellikle bir hecelidir, küçük isimleriyse bir ya da iki hece meydana getirir. Söz konusu isimlerin ilk

harfleri büyük yazılır, heceler arasına çizgi getirilir: *Chang Dai-chien, Chow Yun-fat*. Ancak *Konfüçyüs* misali yaygın hâle gelmiş isimlerin bitişik olarak yazılması gerekir.

2. Japon dilindeki isimlerin de dilimizde yerleşmiş şekilleri dikkate alınarak yazılması gerekir: *Chita, Mutsu, Nagoya, Katagami, Okazaki, Toyohashi, Yatomi; Akihito, Ayahito, Mutsuhito, Yoshihito* vs.

2.3.28.6. Türk devletleri ve topluluklarındaki özel isimler

Türk toplulukları ile devletlerinde bulunan şahıs ile yer isimlerinin dilimizde yer edinmiş şekilleriyle yazılması gerekir: *Kazakistan, Kırgızistan; Ağcabedi, Hacıkabul, Karabağ, Nahçıvan, Şamahı; Ali Şir Nevai, Babi Bedelov, Halil Rıza Ulutürk, Hamlet İsaahanlı, Hurşidbanu Natevan, Kasım Tınıstanov, Mikail Müşfik, Sarraf Kasım* vs.

2.4. Noktalama işaretleri

Noktalama işaretleri; cümlelerin bitişini, durak noktalarını, soruları, şaşkınlık ve kızgınlık ifadelerini okuyucunun yazılı metinde görmesini sağlar (Kalfa ve Avcı, 2020). Bilhassa şiir gibi duygu ve düşünce açısından zengin olan edebî metinlerde okunabilirlik ve anlaşılabilirlik bakımlarından noktalama işaretlerinin önemi büyüktür (Onan, 2006).

TDK (www.tdk.gov.tr, 2022)'de noktalama işaretleri şu şekilde açıklanmıştır:

2.4.1. Nokta (.)

1. Cümlelerin bitimine konur: *Hülya ile Aydın markete gitti.*

Yine de bu trafiğin kördüğüm olduğu ana cadde kenarında yavrulardan çoğu ezilip gidiyor. (Mustafa Kutlu)

2. Kimi kısaltmaların bitimine konur: *Asb. (astsubay), Bçvş. (başçavuş), Av. (avukat), Vet. (veteriner), Bn. (bayan), Fak. (fakülte), Tb. (tabur) Mah. (mahalle), Apt. (apartman,*

apartmanı), *dil b. (dil bilimi)*, *doğ. (doğum tarihi)*, *ed. (edebiyat)*, *fil. (filoloji)*, *gr. (gramer)*, *huk. (hukuk)*, *İbr. (İbranice)*, *İt. (İtalyanca)*, *Jap. (Japonca)* vs.

3. Sayıların akabinde sıra belirtmek amacıyla konur: 7. (yedinci), 22. (yirmi ikinci); *II. Osman, I. Elizabeth, II. Charles, XII. yüzyıl*; 4. *Cadde, 4002. Sokak, 3. Levent* vs.

4. Peş peşe sıralandıklarından dolayı virgül ile ya da çizgi ile ayrılan rakamlardan sadece son rakamın akabinde nokta konur: 7, 13, 26. *katlar*; *XV - XIX. yüzyıllarda* vs.

5. Bir yazının maddelerini belirten rakam ya da harflerin akabinde konur:

IV. 4. C. c.

VII. 7. D. d.

6. Tarihler yazılırken gün, ay ve seneyi belirten sayıların birbirinden ayrılması amacıyla konur: *15.10.1995, 14.II.2021* vs.

İkaz: Tarihlerdeki ay isimlerinin yazımı yazı ile dahi olabilir. Böyle olduğunda ay isimlerinin önüne, bitimine nokta konulmaz: *15 Ekim 1995, 14 Şubat 2021* vs.

7. Saat ile dakika belirten sayıların ayırt edilmesi amacıyla konulur: *Maç 20.00'de başlayacak. Okula 08.30'da gelin. 07.00'den beri ayaktayım.*

8. Kitap, dergi vs.nin künyelerinin bitimine konur:

Alemdar Yalçın, *Türkçe Öğretim Yöntemlerine Yeni Bir Yaklaşım*, Akçağ Yayınları, Ankara, 2002.

9. En az dört rakamlı sayıların, bitimden sayılmak şartıyla, üçlü gruplar hâlinde yazılması, sayılar arasına nokta konulması gerekir: 5.659, 421.798, 52.108.620 vs.

10. İnternet adresleri yazılırken konulur: <http://meb.gov.tr>

11. Matematiksel işlemlerde çarpma işareti görevindedir: $6.3=18$, $11.10=110$ vs.

2.4.2. Virgül (,)

1. Peş peşe sıralanmış aynı görevli sözcük ile sözcük gruplarının aralarına konulur:

Pazardan meyve, sebze, kahvaltılık şeyler almak istiyorum.

Demek acısı, uzaklığı geçmişine, başka şeylere aitti. (Halide Edip Adıvar)

2. Sıralı cümlelerin birbirinden ayrılması amacıyla konulur:

Yıkandı, namazı kılındı, gömüldü. (Orhan Veli Kanık)

3. Cümlelerin uzun olduğu durumlarda yüklemle arasında epey mesafe olan öznenin gösterilmesi amacıyla konulur:

Gürbüz, bugün iş yerinde çok çalışmaktan epey yorgun düştüğü için hiçbir yere uğramadan eve gitmek zorunda kalmış.

4. Cümle içerisinde ara sözlerin yahut ara cümlelerin ayrılması amacıyla bu söz yahut cümlelerin başında ve bitiminde kullanılır: *Muhittin, en yakın arkadaşım, bu akşam bize gelecek.*

5. Anlamı güçlendirmek amacıyla tekrarlanan sözcükler arasına konur:

Gemilerim, yelkenli gemilerim.

Giderler yamyamların memleketlerine (Orhan Veli Kanık)

6. Tırnak içerisine alınmayan alıntı cümlelerinden sonra konur: *Eve gelirken iki ekmek al, demişler.*

7. Konuşma çizgisinin akabinde bulunan alıntı cümlelerin sonuna konulur:

– Herkesin geldiğinden emin olmalıyız, dedik.

8. Yazınsal eserlerde konuşma bölümünden önce bulunan ifadenin bitimine konulur:

Bay Ferit güldü,

– Teselliye ihtiyacım yok, dedi. (Sait Faik Abasıyanık)

9. Kendisinin akabinde gelen cümleye bağlı olarak geri çevirme, onay ve özendirme ifade eden sözcüklerden sonra konulur: *Tamam, geç kalmayalım. Evet, bunları ben getirdim. Peki, sonra görüşürüz. Yok, kimseyi görmedim.*

10. Bir sözcüğün kendisinden sonraki sözcük ya da sözcük grupları ile mana ve yapı ilişkisi bulunmadığını belirtmek ve mana giriftliğini engellemek amacıyla konulur: *Müdür, yardımcısının hemen gelmesini istedi. Genç, adama bir şey sordu.*

11. Seslenme amacıyla kullanılan sözcüklerden sonra konur:

Sayın Muhtar,

Sevgili Halacığım,

Canım Biraderim,

12. Sayıların yazılışında kesirlerin ayrılması amacıyla kullanılır: 57,02 (*elli yedi tam, yüzde iki*), 2,8 (*iki tam, onda sekiz*) vs.

13. Metin içerisinde peş peşe sıralanan zarf-fiil eki almış sözcüklerin ardından konur: *Eve gidip, üzerini değiştirip sofraya oturdu.*

İkaz: Metin içerisinde ulaç eki gelmiş sözcüklerin ardından virgül konulmaz: *Eve gidince yorgunluğunu biraz olsun hafifletebilmek için kahve yaptı.*

Polatlı'da ayrılırken elini bile öpmeme zor izin verdi. (Halide Edip Adıvar)

14. Cümlede özne görevi gördüklerinde *bu, şu, o* zamirlerinin ardından konulur: *O, herkesin sevdiğinden daha çok seviyordu beni.*

15. Kitap, mecmua vs.nin künyelerinde yazar, eser vs. maddelerin ardından konulur:

Salih ÖZBARAN, *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları*, Dokuz Eylül Yayınları, İzmir, 1998.

Eseri yazan kişinin soy ismi evvel yazılmış ise soy isminin akabinde de virgölün konulması gerekir:

KARASAR, Niyazi, *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2009.

İkaz: Metin içerisinde bazı bağlaçların öncesinde ya da sonrasında virgül konmaz:

Ya orada ya şurada.

Oraya gitmeden önce çantayı ve şemsiyeni almayı unutma.

Masanın üzerinde veya içeride olması lazım.

Buraya gidelim yahut evden çıkmayalım.

İkaz: Tekrarlı bağlaçların öncesinde ve akabinde virgül konulmaz:

Hem kaçır hem davul çalar. (Atasözü)

Ne yârden geçilir ne serden. (Atasözü)

Gerek biçim gerek muhteva olarak gayet başarılı bir eser.

Sen de ben de gitmeliyiz buralardan.

İster küsün ister ağlayın, fark etmez.

İkaz: Cümle içerisinde güçlendirme, bağlaç vazifesi gören *da / de* bağlacının akabinde virgölün konulmaması gerekir:

Elimdekileri al bir zahmet de mutfağa koy.

İkaz: Metin içerisinde -*ınca* / -*ince* manası ile ulaş vazifesi gören *mı* / *mi* ekinin akabinde virgül konulmaz:

Oraya vardın mı bizi aramayı unutma.

Öyle bir anlatacağım ki çok iyi bir şekilde dinledin mi hemen anlayacaksın.

İkaz: Şart ekinin ardından virgül konulmaz:

Bu müsabakayı kazanırsa kişisel olarak ilk başarısını kazanmış olacak.

Dediklerimi yapmazsa onunla konuşmayacağımı ona ilet.

Üzülerek söylüyorum ki eğer borçlarını ödemezse onun evine haciz gelecek.

2.4.3. Noktalı virgül (;)

1. Cümle içerisinde virgüller ile ayrılmış tür yahut takımların ayrılması amacıyla konulur: *Pazardan elma, armut, portakal; marketten peynir, zeytin ve sosis al.*

İspanya, Portekiz, Almanya; Madrid, Lizbon, Berlin.

2. Ögelerinin ayrılmasında virgül kullanılmış olan sıralı cümlelerin ayrılması amacıyla konulur: *Bugün oldukça alımlı, hoşsohbet bir kadın aramıza katıldı; şakalarla, esprilerle hepimizi eğlendirdi.*

3. Üç ya da daha çok eş değer ögesinin ara yerlerinde virgül olan cümlelerdeki öznenin akabinde bu işaret konulabilir:

Barış; zeki, çalışkan, azimli bir öğrencidir.

2.4.4. İki nokta (:)

1. Kendisi ile alakalı örnek verilecek cümlelerin bitimine konulur:

Sınıfa gelenlerden bazıları şunlardı: Defne, Sude, Nevzat, Tuğçe...

2. Kendisi ile alakalı açıklama verilecek cümlelerin sonuna konur:

Ona tek diyeceğim şudur: Ne hâli varsa görsün!

3. Ses bilgisinde uzun seslinin gösterilmesi amacıyla kullanılır: *hava:dis, ica:bet, mi:lat, na:ra, za:il* vs.

4. Diyaloglarda, konuşan şahsı gösteren kelimelerin ardından konur:

Koro: *Heç Şerif Abla, heç*

Şerif Abla: *Hesap var iştah artırır*

Hesap var uyku kaçırır (Haldun Taner)

5. Edebiyat eserlerinde konuşma kısmından önce bulunan ifadenin bitimine konulur:

Esmer lekelerin adalar istikametinde gittiklerini görür, etrafına bakar, bir tanıdık görecektense gözünü kırpar, gökyüzüne bir işaret çakar:

– *Bizim pilavlıklar geldi, derdi.* (Sait Faik Abasıyanık)

6. İnternet adresleri yazılırken konulur: <http://eba.gov.tr>

7. Matematiksel işlemlerde bölme işareti görevindedir: $6:6=1$, $9:3=3$, $84:2=42$ vs.

2.4.5. Üç nokta (...)

1. Anlatım bakımından yarım kalmış cümlelerin bitimine konulur:

Karşımda her karışında anılarımın bulunduğu, sevinçlerimin ve coşkularımın sindiği bu güzel topraklar...

2. Kaba görülmesi nedeniyle ya da başka bir nedenden ötürü açıkça yazılmak arzulanan sözcük ve bölümler yerine konulur: *B...a nispetle tezcek amberdir.*

Yaramın beni etkin hizmete bırakmayacağını görerek beni alaydan ayırdılar, ...'inci Kolordu Kurmay Başkanlığı'na verdiler. (Halide Edip Adıvar)

3. Alıntı yapılan yerlerde başta, ortada, bitimde alınmayan sözcük ya da bölümler yerine konulur:

...Sirkeci iskelesine ayak basar basmaz, lâhzada bütün İstanbul'u çarçabuk dolaşmak istiyormuş gibi, hızlı hızlı yürüdü fakat birkaç adım sonra durakladı. (Peyami Safa)

4. Sözü bir kısımda duraklatarak devamındaki kısmın okuyucunun düş gücüne bırakıldığını belirtmek ya da anlatımı kuvvetlendirmek amacıyla konulur:

Her şey bitti... Bundan sonra zor toparlarız.

5. Hitap ve ünlemlerde ifadeyi güçlendirmek amacıyla konulur:

Mehmet... Mehmet, ya!.. Gelir misin buraya çabuk?

İkaz: Soru ile ünlem işaretlerinin akabinde üç noktanın değil, iki noktanın konulması kâfidir:

Yazıklar olsun!.. Beni bugüne kadar niçin aramadın?

Nasıl da bir özlemdir bu?..

6. Diyaloglarda, kâfi olmayan, yarım kalan yanıtlarda kullanılır:

— *Adın ne?*

— ...

— *Cevap vermeyecek misin?*

— *İçimden gelmiyor.*

İkaz: Üç noktanın yerine iki yahut üçten fazla nokta getirilmez.

2.4.6. Soru işareti (?)

1. İçerisinde soru eki ya da sözü barındıran cümle ya da sözlerin bitimine konulur: *İşe saat kaçta gideceksiniz? Gördüler mi?*

2. Soru bildiren fakat içerisinde soru eki ya da sözü bulunmayan cümlelerin bitimine konulur:

— *Yaşınız?*

— 27

3. Bilinmeyen, mutlak olmayan ya da kuşkuyla bakılan yer, tarih vs. hâller için konulur:

Oradan burası beş buçuk saat (?) sürmüştü.

Ermekli (?) olan bu arkadaşımız aramıza yeni katıldı.

1342 (?) yılında doğan bu şairimizin çok başarılı eserleri bulunmaktadır.

İkaz: Yan cümle *mı / mi* ekini alıp temel cümlenin zarf tümleci olduğu zaman cümlenin bitimine soru işareti getirilmez: *Üniversiteyi kazandın mı gerisi kolay. Bu maçı kazandık mı şampiyon oluruz.*

İkaz: Sual bildiren ifade bulunan bağlı ve sıralı cümleler olduğu zaman bu işaret cümlenin bitimine getirilir:

Bugün mü gideceksiniz, yarın mı?

Bitirebildiniz mi yahut bitiremediniz mi?

2.4.7. Ünlem işareti (!)

1. Sevinç, övünç, acı, korku, şaşkınlık gibi hisleri ifade eden cümle ya da ibarelerin bitimine konulur: *Yaşasın! Tabii ki biz başardık! Yazık! Aman Tanrı'm! Gözlerime inanamıyorum!*

2. Nida, hitap ve ikaz sözlerinden sonra konur:

Gençler! Hepiniz buraya gelin.

Garson! Lütfen bakar mısınız?

İmdat! Kurtarın beni.

Dikkat! Buraya girmek tehlikeli ve yasaktır.

İkaz: Ünlem işaretinin nida ve hitap sözlerinin hemen ardından konulabilmesinin yanı sıra cümlenin bitimine da konabilir:

Gençler, hepiniz buraya gelin!

Arkadaşım, bir saattir seni bekliyorum!

3. Alay, kinaye ya da küçümseme manası katılmak arzulanan sözden hemen sonra parantez içerisinde ünlem işareti kullanılır:

Evladım, ne kadar da uslusun (!)

Çok erken (!) gelmedik mi sence de?

2.4.8. Kısa çizgi (-)

1. Satıra sığmayan sözcükler bölündüğü zaman satır bitiminde kullanılır:

Hep beraber hazırlandılar ve dışarı çıkmadan önce son kontrolleri yaparlarken bir şey unuttuklarını fark ettiler.

2. Cümle içerisinde ara sözlerin ya da ara cümlelerin ayrılması amacıyla bu söz ya da cümlelerin başında ve bitiminde kullanılır, bitişik yazılır:

İstanbul'a -doğup büyüdüğüm yere- bir an önce dönmek istiyorum.

3. Sözcüklerin kökleri, gövdeleri ve eklerinin birbirinden ayrılması amacıyla kullanılır: *bak-ım-sız-lık, baş-la-ma, bit-iş, geç-im, oyun-cak, yap-ı, yol-cu-lar* vs.

4. Eylem kök ve gövdelerini belirtmek amacıyla kullanılır: *acı-, as-, bağır-, bil-, geç-, gez-, küs-, otur-, sev-, sil-, yap-, yaz-, yor-; anlat-, akıt-, bildir-, dövün-, geçir-, karala-, söyleş-* vs.

5. İsim yapım eklerinin başına, fiil yapım eklerinin başına ve bitimine konulur: *-cık, -cil, -ıt, -nç, -siz; -ele-, -ıl-, -ı-, -t-* vs.

6. Heceleri belirtmek amacıyla kullanılır: *a-dım-sa-yar, değ-nek, i-ba-det, in-şa-at, is-ti-fa-de, kir-len-mek, or-man-cı, po-pü-ler, sür-mek, yol-cu-luk, zey-bek, zey-tin-lik, zo-ra-ki* vs.

7. *Arasında, ve, ile, ila, ...-den ...-e* manalarını vermek amacıyla sözcükler ya da sayılar arasına getirilir: *İstanbul-Ankara yolu, Rusya-Ukrayna ilişkileri, Kocaelispor-Sakaryaspor maçı, 15.50-16.30, 1939-1945 İkinci Dünya Savaşı, Türkçe-İngilizce Sözlük, Fen-Edebiyat Fakültesi, 2 Mayıs-4 Mayıs* vs.

İkaz: Cümle içerisinde sayı isimlerinin tekrarlanmasında bu isimler arasına kısa çizgi getirilmez: *Bir iki saat. On iki on üç gün.*

8. Matematiksel işlemlerde çıkarma işareti görevi görür: $72-28=44$

9. Sıfır sayısından az değerlerin gösterilmesi amacıyla konulur: *-6 derece*

2.4.9. Uzun çizgi (—)

Yazıda satır başında yer alan konuşmaların belirtilmesi amacıyla kullanılır. Buna *konuşma çizgisi* adı da verilir.

— *Yahu...*

— *Ne var?*

— *Geldi...*

— *İyi ya işte...* (Tarık Buğra)

Piyeslerde uzun çizgi konuşanın isminin akabinde de konabilir:

Kerim — Lütfen sualıme cevap verir misiniz: Fiyatınızı kabul ediyoruz dersek?

Galip — Maatteessüf yine sorulmak mecburiyeti var... (Nahid Sırrı Örik)

İkaz: Konuşmalar tırnak içerisinde olduğunda uzun çizgi kullanılmaz.

...Yüzümü gözümü okşayıp, öperek dedi ki:

“Kızım, senin bu yaşta böyle kimsesizliğine, yoksulluğuna yüreğim parçalanıyor. Sana uygun bir yer buldum, gider misin?” (Hüseyin Rahmi Gürpınar)

2.4.10. Eğik çizgi (/)

1. Mısralar yan yana yazıldığında mısralar arasına konulur:

Aşkın aldı benden beni / Bana seni gerek seni (Yunus Emre)

2. Adres yazarken apartman numarasıyla daire numarası arasına ve semtle il arasına konur: *Nilüfer Sokağı No.:14/2 Siverek / ŞANLIURFA*

Ülke ismi yazılacağında ise:

Abdi İpekçi Caddesi No.: 72

34160 Güngören / İstanbul

TÜRKİYE

3. Tarih yazımlarında gün, ay, seneyi belirten sayıların birbirinden ayrılması amacıyla kullanılır: 23/04/1920, 10/XI/1938 vs.

4. Dil bilgisinde eklerin değişik şekillerini belirtmek amacıyla kullanılır: -ar / -er, -maz / -mez, -ası / -esi, -dık / -dik, -acak / -ecek, -mak / -mek vs.

5. İnternet adresleri yazılırken konulur: <http://msb.gov.tr>

6. Matematiksel işlemlerde bölme işareti görevi görür: $20/4=5$

7. Matematikte, fizikte vs. birimler arasındaki orantıların gösterilmesinde arada boşluk bırakılmadan konulur: km/sa (kilometre/saat)

2.4.11. Ters eğik çizgi (\)

Bilişim uygulamalarında peş peşe bulunan dizinlerin birbirinden ayırt edilmesi amacıyla konulur: C:\Resimler\Kutlamalar\Cumhuriyet.jpg

2.4.12. Tırnak işareti (“ ”)

1. Farklı bir kişiden ya da yazıdan aynen aktarılan sözler tırnak içerisinde yazılır: Atatürk'ün, “Öğretmenler, yeni nesil sizin eseriniz olacaktır.” sözü öğretmene verilen değeri göstermektedir.

İkaz: Tırnak içerisinde bulunan alıntı cümlelerin bitimindeki noktalama işaretinin tırnak içerisinde kalması gerekir:

“Eve gelirken iki ekmek almayı unutma.” dedi.

2. Özellikle vurgulanması arzulanan sözlerin bu işaret içerisinde yazılması gerekir: Tüm bu yaşananlar biraz “tuhaf” olmadı mı sence de?

3. Cümlede eser ve yazı isimleri ve kısım başlıklarının tırnak içerisine alınması gerekir.

Tüm sınıf “Çalığışu” romanını okudu.

“Noktalama işaretleri” bölümünde bütün kurallar aktarılmıştır.

İkaz: Cümle içinde özellikle belirtilmesi arzulanan sözler, kitap ve dergi isimleri ile başlıkların tırnak içerisine alınmadan eğik yazı ile dizilmesi yoluyla da yazılabilmesi mümkündür:

Millî Edebiyat Dönemi'nin başlangıcında *Genç Kalemler* dergisi etkili olmuştur.

Halide Edip'in "*Ateşten Gömlek*" romanı Kurtuluş Savaşı ile ilgili yazılmış romanlardan biridir.

İkaz: Tırnak içerisinde bulunan sözlerin akabinde getirilen eklerin ayrılması amacıyla kesme işaretinin kullanılması doğru değildir: *Nazım Hikmet'in "Yaşamak Güzel Şey Be Kardeşim"ini bu sınıftaki herkes okumuş.*

4. Bilimsel araştırmalarda künye yazılırken makale isimleri tırnak içerisine alınır.

2.4.13. Tek tırnak işareti (' ')

Tırnak içerisindeki cümlenin içerisinde bir kez daha tırnak içine alınması icap eden bir sözü, ibareyi göstermek amacıyla konulur:

"Tevfik Fikret'in 'Han-ı Yağma' şiirini okuduk." dedi.

2.4.14. Denden işareti (" ")

Bir yazıda bulunan maddelerin sıralanmasında ya da bir çizelge içerisinde birbirinin altına gelen aynı kelimelerin, kelime gruplarının ve sayıların bir daha yazılmasını engellemek amacıyla konulur:

a. *Fiilden isim yapma* ekleri

b. *Fiilden fiil yapma* “

c. *İsimden isim yapma* “

ç. *İsimden fiil yapma* “

2.4.15. Yay ayraç ()

1. Cümledeki manayı eksiksiz hâle getiren ve cümlenin haricinde bulunan ek bilgilerin verilmesi amacıyla konulur: Bu işaret içerisinde olan ve yargı bildiren ifadelerin bitimine gerekli noktalama işaretinin konulması gerekir:

Sayısal derslerde (Fizik, kimya ve matematikten bahsediyorum.) başarılı olduğumuzu düşünüyorum.

2. Özel ya da cins ada ilişkin ekin ayraçtan evvel yazılması gerekir:

Orhan Kemal'in (1914-1970)...

İsmin (ad) hâl ekleri şunlardır: ...

3. Piyeslerde ve senaryolarda konuşan kişinin hareketlerini, hâlini ifade etmek ve belirtmek amacıyla konulur:

Musa – (Gülerek) Benim için daha ne efsaneler var... (Musahipzade Celâl)

4. Alıntıların kaynağı olan yapıtı, yazarını ya da künye bilgilerini belirtmek amacıyla konulur:

İnsan ruhu... Efendim? Hayır! Çıkıp gitmeliyim bu odadan. Gel bizde kal, dedim. Karın istemez, dedi. (Oğuz Atay)

5. Alıntı yapıldığında, dâhil edilmeyen sözcük ya da bölümler yerine getirilen üç noktanın yay ayraç içerisinde yer alması mümkündür.

6. Bir söze kinaye, alay ya da küçük görme manası katmak amacıyla konulan ünlem işareti yay ayraç içerisinde kullanılır: *Senin gerçekten çok zeki (!) bir kardeşin var.*

7. Kuşkuyla karşılanan bir bilgi olduğunda ya da bu bilginin mutlak olmadığını belirtmek amacıyla kullanılan soru işaretinin yay ayraç içerisinde gösterilmesi gerekir: *Beş buçuk saatte (?) varmışlar.*

8. Bir yazıda madde belirten harf ile sayıların ardından kapatma ayraçının konulması gerekir:

IV) 4) E) e)

VI) 6) F) f)

2.4.16. Köşeli ayraç ([])

1. Ayraç içerisinde ayraç gelmesi icap ettiği hâllerde yay ayraç öncesinde köşeli ayraç getirilir: *Avnî'nin [Fatih Sultan Mehmet (1432-1481)] şiirlerini çok başarılı buluyorum.*
2. Metinlerin aktarması yapıldığında, tercümelerde, alıntı ifadelerde çalışmanın sahibi olan kişinin ilave ettiği sözleri göstermek amacıyla konulur.
3. Kaynak olarak yazılan makale ya da kitapların künyeleriyle ilgili kimi detayların belirtilmesi amacıyla kullanılır.

2.4.17. Kesme işareti (')

1. İyelik, hâl ve bildirme eklerinin özel isimlere gelmesinden sonra bu eklerin ayrılmasında kullanılır: *Muğla'ya, Datça'dan, Uşak'ta, Yaşar Kemal'in, Refik Halit Karay'ı, Mevlana'nın, Kemal Tahir'miş, Hüseyin Rahmi'dir, Kanuni Sultan Süleyman'ı, İtalyan'sa, Türkiye'miz, Türk'üz, İspanya'dan, Norveç'te, Ermenek'in, Kadıköy'de, Amerika Birleşik Devletleri'nin, Mikâil'e, Galata Kulesi'nde, Orta Çağ'da, Tanzimat Dönemi'nin, Köy Kanunu'nu, Otopark Yönetmeliği'nden, Büyükkayı'yı, Uranüs'ün, Neptün'e, Cumhuriyet Bayramı'nda, Kurban Bayramı'na* vs.

1923 yılı Ekim'in 29'unda cumhuriyet ilan edildi.

Özel adların yer ifade ettiği durumlarda kısaltmalı söyleme işi mevzubahis ise ekin öncesinde bu işaret konulur: *Kale'den, Kule'den* vs.

Malum bir yasa, tüzük, yönetmelik demek istendiğinde büyük harf ile yazılan kanun, tüzük, yönetmelik sözlerine ek getirilmesi hâlinde bu işaret konulur: *Şu Tüzük'ün 23. maddesi... Burada gördüğünüz Kanun'un 5'inci maddesinde...*

Özel isimler adına parantez içerisinde izah ifadesi bulunduğunda bu işaretin parantezin öncesinde kullanılması gerekir: *Yahya Kemal'in (Beyatlı), Aziz Nesin'den (1915-1995)* vs.

Avrupa Birliği ek aldığında bu ek kesmeyle ayrılır: *Avrupa Birliği'nden ayrılanlar...*

İkaz: Bitiminde üçüncü tekil şahıs iyelik eki bulunan özel isim, söz konusu ek haricinde farklı iyelik eklerinden birini aldığında bu işaret getirilmez: *Kız Kulemizin varlığı, Topkapı Sarayımızın içi, Amasya Kalemizin manzarası* vs.

İkaz: Müessese, heyet, tesis, birleşim, celse ve iş yeri isimlerine getirilen eklerden önce kesme işareti konulmaz: *Sağlık Bakanlığına, Merkez Bankasından, Rekabet Kurumunun, Emniyet Genel Müdürlüğümüz, YÖK Başkanlığına, Gıda, Tarım ve Hayvancılık Bakanlığında; Bilim Kurulunda, Hâkimler ve Savcılar Kurulunu; 75'inci Birleşiminin 3'üncü Oturumuna; Konak Pastanesine* vs.

İkaz: *Bakanlık, Dekanlık* vs. kelimeler ilk harfi sesli olan bir ek aldığında *Bakanlığın, Dekanlığımız* vs. şekillerinde yazılır.

İkaz: Çokluk eki, yapım ekleri, bu eklerin ardından getirilen öbür eklerin özel isimlere geldiği durumlarda kesme işareti ile ayrılması gerekir: *Almancı, Almanlaşmak, İngilizce, Yahudilik, Budistlik, Asyalı, Amerika, Amerikalılaşmak, Sivashlı, Erzincanlı, Sinoplu, Zeynep, Şerminler, Namık Kemaller, Sevcanların, İngilizliğin, Danimarkalıyı, Musevilikte* vs.

İkaz: Bitiminde *p, ç, t, k* sessizlerinden biri olan *Mehmet, Namık, Murat, Serap; Irak, Mozambik; Şırnak, Gaziantep, Bayburt, Bilecik* misali özel isimler birinci harfi sesli olan bir ek aldığında kesme işareti olmasına karşın *Mehmedi, Namığı, Serabı; Irağa, Mozambiğe; Şırnağın, Gaziantebin, Bayburdun, Bileciğin* şeklinde sonuncu ses yumuşatılarak telaffuz edilir.

İkaz: Özel isimler yerine geçen o adılının cümle içerisinde büyük harf ile yazılmaması ve kendisinin ardında bulunan eklerin kesme işareti ile ayrılması gerekir.

2. Şahıs isimlerinin ardından getirilen unvan ile saygı ifade eden sözlere gelen eklerin ayrılması amacıyla konulur: *Mustafa Bey'den, Ayça Hanım'a, Şahin Efendi'de* vs.

3. Kısaltmalara gelen eklerin ayrılması amacıyla konulur: *TSK'de, HSK'yi, BAE'nin, TCDD'ye* vs.

4. Sayıya gelen ekin ayrılması amacıyla konulur: *2007'den, 4'üncü sayfa, 6'ncı kabin; 6,35'lik, 703'le* vs.

5. Belli tarih belirten gün ile ay isimlerine getirilen eklerin ayrılması amacıyla konulur: *17 Haziran'a dek buradayız. Oralarda bulduğumuz 27 Ocak 2018 Cumartesi'yi hatırlıyor musunuz?*

6. Seslerin vezin ve söyleyiş icabı düştüğünün gösterilmesi amacıyla konulur:

Karac'oğlan eğmelerin

Gönül sevmez değmelerin

İliklemiş düğmelerin

Çözer Elif Elif deyi (Karacaoğlu)

7. Bir ek ya da harfin ardından getirilen eklerin ayrılması amacıyla konulur: *Sıfat-fiil eklerinden biri olan -acak'la yapılan sözcükler, f'den j'ye kadar olan harfler.*

2.5. İmla ve noktalama konularının Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı'ndaki yeri

Dil bilgisiyle edebiyatın yoğun bir ilişki içerisinde olması, bir bütün oluşturması sebebiyle 2018'de yenilenen öğretim programında dil bilgisi ve edebiyat, Türk Dili ve Edebiyatı çatısı altında birleştirilmiş ve bu şekilde bir ders meydana getirilmiştir (Calp ve Aslan, 2019).

Tür odaklı ve beceri merkezli olarak ele alınan bu programda (Calp ve Aslan, 2019) dil bilgisi konularının öğretiminde uygulanacak hususlarla ilgili olarak şu ifadeye yer verilmiştir:

“Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde dil bilgisi çalışmaları, öğrencilerin temel eğitimden edindikleri bilgilerden hareketle ünitelerdeki ilgili metinler üzerinde yaptırılacaktır. Konu anlatımına girilmeyecektir. Temel eğitimde görmüş oldukları konulara yönelik olarak gerektiğinde hatırlatma amaçlı kısa açıklamalar yapılabilir.” (MEB, 2018, s. 13)

Buna göre, imla kuralları ve noktalama işaretleri konuları da dil bilgisi konuları içerisinde yer aldığından dolayı liselerde, bu konuların öğretiminde -gerekmediği sürece- konu anlatımı yerine metin üzerinden çalışmalar yapılmaktadır. Ayrıca yine öğretim programlarının uygulanmasında dikkat edilecek hususlar bölümünde yer alan “Ders işleniş sürecinde kelime veya kelime gruplarının doğru telaffuzuna yönelik çalışmalara yer verilmelidir.” (MEB, 2018, s. 14) ifadesi de sözlü iletişim ile paralel olarak imla kurallarının önemini ortaya koymaktadır.

MEB'in (2018) söz konusu öğretim programında yer alan ünite, süre ve içerik tablolarında imla ve noktalama çalışmalarına fazlasıyla önem verilmiştir. Öyle ki tüm sınıf düzeylerinde ve her ünite sonunda metinler üzerinden imla ve noktalama çalışmalarına yer verilmiştir.

2.6. İmla ve noktalama konularının Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarındaki yeri

Okullarda 9, 10, 11 ve 12. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı dersi için kullanılan ders kitaplarında programda da yer aldığı üzere söz konusu kurallarla ilgili konu anlatımları yer almamış, onun yerine diğer konular içerisinde imla ve noktalamayla ilgili hatırlatıcı çalışmalara yer verilmiştir. Söz konusu kitaplarda imla ve noktalamayla ilgili metin çalışmaları, sözcük ya da cümle üzerinden çalışmalar, tanılayıcı dallanmış ağaç içerisinde ve çoktan seçmeli sorular bulunmaktadır. Bunların dışında 9. sınıf tiyatro konusu içerisinde yer alan etkinliklerden birinde yay ayracın işleviyle ilgili bir boşluk doldurma sorusu yer almaktadır. Bu etkinliklerde imla ve noktalamayla ilgili kullanım amaçlarını belirleme, günümüz kurallarına uymayanları ya da yapılan yanlışları tespit etme, verilen boşlukları uygun noktalama işaretleriyle doldurma, yazım yanlışları yapılmış sözcük verilir bunların tespit edilmesini ve / veya düzeltilmesini isteme, noktalamanın işlevini bilme, işlev verip bu işlevi metin üzerinden buldurma çalışmaları yer almaktadır. Bazı etkinlikler imla kuralları, bazıları noktalama işaretleri, bazıları ise hem imla kuralları hem noktalama işaretlerini içermektedir. Bu imla ve noktalama çalışmaları 9. sınıf giriş ünitesi hariç tüm sınıf düzeylerinde ve her üniteye bulunmaktadır.

9. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabında (Yücel, Türkyılmaz ve Sağır, 2019a) imla kurallarıyla ilgili 12, noktalama işaretleriyle ilgili 15, imla kuralları ve noktalama işaretleriyle ilgili 7 etkinlik olmak üzere toplam 34 etkinlik yer almaktadır. Metin, parça, cümle ya da sözcük üzerinden yapılan çalışmaların çoğunlukta olduğu bu etkinliklerde ayrıca çoktan seçmeli sorular, tanılayıcı dallanmış ağaç soruları ve tek bir yerde de boşluk doldurma sorusu bulunmaktadır. Etkinlikler içerisinde bulunan imla kurallarında öğrencilerin alıntı sözcüklerin yazılışı, birleşik sözcüklerin yazılışı, bağlaç ya da ek olan da / de'nin yazılışı, bağlaç ya da ek olan ki'nin yazılışı, büyük harflerin kullanıldığı yerler, düzeltme işareti, ikilemelerin yazılışı, ile'nin yazılışı, kısaltmaların yazılışı, sayıların yazılışı, ünlü daralması, ünlü düşmesi, ünsüz benzeşmesi, dudak ünsüzlerinin benzeşmesi başarıları ile yazımı karıştırılan bazı sözcüklerin yazılışlarıyla ilgili başarıları yoklanmıştır. Noktalama işaretleri ile ilgili ise öğrencilerin virgül ve nokta işaretleri başta olmak üzere noktalı virgül, iki nokta, üç nokta, soru işareti, ünlem işareti, kısa çizgi, tırnak işareti, tek tırnak işareti, yay ayraç ve kesme işareti başarılarının yoklandığı görülmektedir.

10. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabında (Yılmaz ve Nasır, 2019) imla kurallarıyla ilgili 21, noktalama işaretleriyle ilgili 26, imla kuralları ve noktalama işaretleriyle ilgili 4 etkinlik olmak üzere toplam 51 etkinlik bulunmaktadır. Metin, parça, cümle ya da sözcük üzerinden yapılan çalışmaların büyük bir çoğunlukta olduğu bu etkinliklerde ayrıca çoktan seçmeli sorularla da imla ve noktalama başarılarının yoklandığı söylenebilir. Bu etkinlikler içerisindeki imla kurallarında alıntı sözcüklerin yazılışı, birleşik sözcüklerin yazılışı, bağlaç ya da ek olan da / de'nin yazılışı, bağlaç ya da ek olan ki'nin yazılışı, büyük harflerin kullanıldığı yerler, düzeltme işareti, ikilemelerin yazılışı, sayıların yazılışı, ünlü daralması, ünlü düşmesi, ünsüz benzeşmesi, ünsüz yumuşaması, yazımı karıştırılan bazı sözcükler; noktalama işaretlerinde virgül ve nokta başta olmak üzere, noktalı virgül, iki nokta, üç nokta, soru işareti, ünlem işareti, kısa çizgi, uzun çizgi, tırnak işareti, tek tırnak işareti, yay ayraç ve kesme işareti başarıları yoklanmaktadır.

11. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabında (Yücel, Türkyılmaz ve Sağır, 2019b) imla kurallarıyla ilgili 9, noktalama işaretleriyle ilgili 23, imla kuralları ve noktalama işaretleriyle ilgili 12 etkinlik olmak üzere toplam 44 etkinlik bulunmaktadır. İmla ve noktalamayla ilgili çoktan seçmeli sorular, yapılandırılmış grid, kavram haritası doldurma gibi etkinlikler bulunmakla beraber etkinliklerin büyük çoğunluğunu metin, parça, cümle ya da sözcük üzerinden yapılan çalışmalar oluşturmaktadır. Etkinliklerdeki imla kurallarında alıntı sözcüklerin yazılışı, birleşik sözcüklerin yazılışı, bağlaç ya da ek olan da / de'nin yazılışı, bağlaç ya da ek olan ki'nin yazılışı, büyük harflerin kullanıldığı yerler, büyük ünlü uyumu, küçük ünlü uyumu, düzeltme işareti, fiil çekimiyle alakalı yazılışlar, ikilemelerin yazılışı, kısaltmaların yazılışı, sayıların yazılışı, soru eki mı / mi / mu / mü'nün yazılışı, ünlü daralması, ünlü düşmesi, yazımı karıştırılan bazı sözcükler bulunurken noktalama işaretlerinde ise nokta ve virgül başta olmak üzere noktalı virgül, iki nokta, üç nokta, soru işareti, ünlem işareti, kısa çizgi, uzun çizgi, eğik çizgi, tırnak işareti, tek tırnak işareti, yay ayraç ve kesme işareti bulunmaktadır.

12. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabında (Karaca, Filazi, Baycanlar, Bozbiyık ve Çuhadar, 2019) imla kurallarıyla ilgili 25, noktalama işaretleriyle ilgili 42 etkinlik olmak üzere toplam 67 etkinlik yer almaktadır. İmla ve noktalamayla ilgili etkinlikler içerisinde çoktan seçmeli sorular bulunmakla beraber etkinliklerin büyük bir çoğunluğu metin, parça, cümle ya da sözcük üzerinden yapılan çalışmalardan oluşmaktadır. Kitaptaki etkinliklerde imla kurallarından birleşik sözcüklerin yazılışı, bağlaç ya da ek olan da / de'nin yazılışı, bağlaç ya da ek olan ki'nin yazılışı, büyük harflerin kullanıldığı yerler, düzeltme işareti,

ikilemelerin yazılışı, pekiştirmeli sözlerin yazılışı, sayıların yazılışı, soru eki mı / mi / mu / mü'nün yazılışı, ünlü daralması, ünlü düşmesi, ünsüz benzeşmesi, ünsüz yumuşaması, dudak ünsüzlerinin benzeşmesi ve yazımı karıştırılan bazı sözcüklerin yazılışı başarıları yoklanırken noktalama işaretlerinden ise virgöl ve nokta başta olmak üzere, noktalı virgöl, iki nokta, üç nokta, soru işareti, ünlem işareti, kısa çizgi, uzun çizgi, eğik çizgi, tırnak işareti, yay ayraç ve kesme işareti başarıları yoklanmaktadır.

Buna göre toplam sayılara bakıldığında 9, 10, 11 ve 12. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarında imla kurallarıyla ilgili 67, noktalama işaretleriyle ilgili 106, imla kuralları ve noktalama işaretleriyle ilgili 23 etkinlik olmak üzere toplam 196 etkinlik bulunmaktadır. Bu 196 etkinliğin çoğunluğunu metin, parça, cümle ya da sözcük üzerinden yapılan çalışmalar oluşturmaktadır. Etkinlikler içerisinde yer alan imla kuralları alıntı sözcüklerin yazılışı, birleşik sözcüklerin yazılışı, bağlaç ya da ek olan da / de'nin yazılışı, bağlaç ya da ek olan ki'nin yazılışı, büyük harflerin kullanıldığı yerler, büyük ünlü uyumu, küçük ünlü uyumu, düzeltme işareti, ikilemelerin yazılışı, ile'nin yazılışı, kısaltmaların yazılışı, pekiştirmeli sözlerin yazılışı, sayıların yazılışı, soru eki mı / mi / mu / mü'nün yazılışı, fiil çekimiyle alakalı yazılışlar, ünlü daralması, ünlü düşmesi, ünsüz yumuşaması, ünsüz benzeşmesi, dudak ünsüzlerinin benzeşmesi, yazımı karıştırılan bazı sözcüklerin yazılışları; noktalama işaretleri ise virgöl, nokta, noktalı virgöl, iki nokta, üç nokta, soru işareti, ünlem işareti, kısa çizgi, uzun çizgi, eğik çizgi, tırnak işareti, tek tırnak işareti, yay ayraç ve kesme işareti olmuştur.

2.7. Kazanım testlerinde imla ve noktalama soruları

Ortaöğretim Kazanım Testleri (2022) içerisinde lisenin her sınıf düzeyine ait testler bulunmaktadır. Öğrencinin ilgili ders içeriğinde istediği konuda test çözme olanağı bulunmaktadır.

9. sınıf kazanım testlerinde imla kuralları ve noktalama işaretleriyle ilgili birer test bulunmaktadır. Bu testler on ikişer sorudan oluşmaktadır. İmla kuralları testindeki doğru ve çeldirici şıklar göz önünde bulundurulduğunda birleşik sözcüklerin yazılışı, bağlaç ya da ek olan da / de'nin yazılışı, bağlaç ya da ek olan ki'nin yazılışı, büyük harflerin kullanıldığı yerler, ile'nin yazılışı, kısaltmaların yazılışı, sayıların yazılışı, soru eki mı / mi / mu / mü'nün yazılışı, ünlü daralması, ünlü düşmesi, ünsüz benzeşmesi, ünsüz

yumuşaması, ünsüz düşmesi, yabancı özel isimlerin yazılışı ve yazımı karıştırılan bazı sözcükler ile ilgili başarıları ölçen soruların yer aldığı; noktalama işaretleri testindeki doğru ve çeldirici şıklar baz alındığında ise virgül, nokta, noktalı virgül, iki nokta, üç nokta, soru işareti, ünlem işareti, kısa çizgi, uzun çizgi, eğik çizgi, tırnak işareti, tek tırnak işareti, yay ayraç ve kesme işareti başarılarını ölçen soruların bulunduğu söylenebilir.

10. sınıf kazanım testlerinde imla ve noktalamayla ilgili 12 sorudan oluşan bir karma test bulunmaktadır. Bu testte doğru ve çeldirici şıklar hesaba katıldığında öğrencilerin imla kurallarıyla ilgili birleşik sözcüklerin yazılışı, bağlaç ya da ek olan da / de'nin yazılışı, bağlaç ya da ek olan ki'nin yazılışı, büyük harflerin kullanıldığı yerler, ünlü daralması, ünsüz benzeşmesi; noktalama işaretleriyle ilgili ise virgül, nokta, noktalı virgül, üç nokta, ünlem işareti, tırnak işareti, yay ayraç ve kesme işareti başarıları yoklanmıştır.

11. sınıf kazanım testlerinde de tıpkı 10. sınıfındaki olduğu gibi, imla ve noktalamayla ilgili 12 sorudan oluşan bir karma test bulunmaktadır. Doğru ve çeldirici şıklar değerlendirildiğinde imla kurallarıyla ilgili birleşik sözcüklerin yazılışı, bağlaç ya da ek olan da / de'nin yazılışı, bağlaç ya da ek olan ki'nin yazılışı, büyük harflerin kullanıldığı yerler, düzeltme işareti, kısaltmaların yazılışı, sayıların yazılışı ve ünlü daralması başarıları yoklanırken noktalama işaretleriyle ilgili sorulardaki şıklar ise virgül, nokta, iki nokta, ünlem işareti ve tırnak işareti konularını kapsamaktadır.

12. sınıf kazanım testlerinde de imla ve noktalamayla ilgili 12 soruluk bir karma test bulunmaktadır. Bu testteki doğru ve çeldirici şıklarda, imla kurallarında öğrencilerin birleşik sözcüklerin yazılışı, bağlaç ya da ek olan da / de'nin yazılışı, bağlaç ya da ek olan ki'nin yazılışı, büyük harflerin kullanıldığı yerler, büyük ünlü uyumu, sayıların yazılışı, ünlü düşmesi, ünsüz yumuşaması, yazımı karıştırılan sözler; noktalama işaretlerinde ise virgül, nokta, noktalı virgül, üç nokta, ünlem işareti ve kısa çizgi başarıları yoklanmıştır.

Tüm bunlardan hareketle 9, 10, 11 ve 12. sınıf kazanım testleri genel olarak düşünüldüğünde imla kurallarından birleşik sözcüklerin yazılışı, bağlaç ya da ek olan da / de'nin yazılışı, bağlaç ya da ek olan ki'nin yazılışı, büyük harflerin kullanıldığı yerler, ile'nin yazılışı, kısaltmaların yazılışı, sayıların yazılışı, soru eki mı / mi / mu / mü'nün yazılışı, ünlü daralması, ünlü düşmesi, ünsüz benzeşmesi, ünsüz yumuşaması, ünsüz düşmesi, yabancı özel isimlerin yazılışı, yazımı karıştırılan bazı sözcükler, düzeltme işareti, büyük ünlü uyumu; noktalama işaretlerinden ise virgül, nokta, noktalı virgül, iki

nokta, üç nokta, soru işareti, ünlem işareti, kısa çizgi, uzun çizgi, eğik çizgi, tırnak işareti, tek tırnak işareti, yay ayraç, kesme işareti konularının sorularda yer aldığı söylenebilir.

2.8. 2010-2022 yılları arası üniversiteye giriş sınavlarında imla ve noktalama soruları

Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) (2022a, 2022b) içerisinde üniversiteye giriş sınavlarında geçmiş yıllara ait çıkmış sorular yer almaktadır.

2010-2017 yılları arasında üniversiteye giriş sınavlarının ilk basamağı olarak Yükseköğretime Geçiş Sınavı (YGS) yapılmıştır. Bu sınavlarda imla kuralları ile ilgili 8, noktalama işaretleriyle ilgili 10 soru bulunmaktadır. İmla kurallarıyla ilgili sorularda çeldirici şıklar dâhil olmak üzere birleşik sözcüklerin yazılışı, sayıların yazılışı, da / de bağlacının yazılışı, bağlaç olan ki'nin yazılışı, büyük harflerin kullanıldığı yerler konuları yer almaktadır. Bir soruda ise özel isimlere gelen çoğul ekinin kesme işareti ile ayrılmaması gerektiği ile ilgili bir imla yanlışı yapılmıştır. Bunların yanı sıra ses olayları ile ilgili sorular içerisinde ünlü düşmesi, ünlü daralması, ünsüz benzeşmesi, ünsüz düşmesi, ünsüz yumuşaması, ünlü türemesi konuları bulunmaktadır. YGS'lerde bulunan noktalama işaretleriyle ilgili sorularda ise çeldirici şıklarda bulunan noktalama işaretleri dâhil olmak üzere virgöl, nokta, iki nokta, üç nokta, noktalı virgöl, soru işareti, ünlem işareti konuları yer almaktadır. Noktalama işaretleriyle ilgili 10 sorunun ikisinde ise herhangi bir noktalama işaretinin konulmaması gereken yerlerin tespit edilmesi istenmiştir.

2010-2017 yılları arasında üniversiteye giriş sınavlarının ikinci basamağı olarak ise Lisans Yerleştirme Sınavı (LYS) yapılmıştır. Bu sınavlarda imla kuralları ve noktalama işaretleriyle ilgili altışar soru sorulmuştur. 2013 ve 2014 yıllarında imla kurallarından, 2012 ve 2017 yıllarında ise noktalama işaretlerinden hiç soru sorulmamıştır. LYS'lerin tümü düşünüldüğünde imla kurallarında ünsüz yumuşaması, büyük harflerin kullanıldığı yerler ve birleşik sözcükler ile ilgili sorular yer almıştır. 2015 yılında ise yazımı karıştırılan bir sözcük verilip bu sözcüğün imlasının yanlış olduğunun bulunması istenmiştir. İmla kuralları sorularının yanı sıra ses olayları konusu içerisindeki sorularda ünsüz yumuşaması, ünsüz benzeşmesi, ünlü düşmesi, ünsüz türemesi, ünlü daralması şıkları yer almıştır. LYS'lerde bulunan noktalama işaretleri sorularında ise çeldirici şıklarda bulunan noktalama işaretleri dâhil olmak üzere virgöl, nokta, noktalı virgöl, iki nokta, üç nokta, ünlem işareti ve soru işareti konuları bulunmaktadır.

2018 yılından beri üniversiteye giriş sınavlarının ilk ayağı olarak yapılan Temel Yeterlilik Testi (TYT) sorularında imla ve noktalamayla ilgili ikişer soru bulunmaktadır. Yani son 5 yıldır uygulanan bu sınav sisteminde imla kurallarından 10, noktalama işaretlerinden 10 olmak üzere toplam 20 soru sorulmuştur. İmla kurallarıyla ilgili sorulan sorularda 2022 yılı hariç tüm yıllarda birleşik sözcüklerin yazılışları başarılarını ölçen sorular bulunmaktadır. Büyük harflerin yazılışı ise son 3 yıldır sorularda yer almıştır. Bunların dışında soru eki mı / mi / mu / mü'nün yazılışı, kısaltmaların yazılışı, da / de bağlacının yazılışı ölçülmek istenen diğer imla kuralları olmuştur. Noktalama işaretlerinde ise göze en çok çarpan işaret virgül olmuştur. Öyle ki virgül, tüm TYT'lerdeki noktalama işaretleri sorularının içerisinde muhakkak yer almıştır. Nokta ise 2021 yılında yapılan TYT hariç tüm TYT sorularında kendisine yer bulmuştur. Doğru şıklar ve çeldiriciler birlikte düşünüldüğünde virgül ve nokta dışında iki nokta, kesme işareti, kısa çizgi, noktalı virgül, üç nokta, ünlem işareti ve soru işareti sorularda yer alan diğer noktalama işaretleri olmuştur.

2018 yılından itibaren üniversiteye giriş sınavlarının ikinci ayağı olarak uygulanan Alan Yeterlilik Testleri (AYT) sorularında ise imla ve noktalama konularına yer verilmemiştir.

Dolayısıyla üniversiteye giriş sınavlarında 2010-2022 arası sorular düşünüldüğünde imla kurallarından birleşik sözcüklerin yazılışı, sayıların yazılışı, da / de bağlacının yazılışı, bağlaç olan ki'nin yazılışı, büyük harflerin kullanıldığı yerler, ünsüz yumuşaması, soru eki mı / mi / mu / mü'nün yazılışı, kısaltmaların yazılışı konularını kapsayan sorular yer almıştır. Noktalama işaretlerinde ise virgül, nokta, iki nokta, üç nokta, noktalı virgül, soru işareti, ünlem işareti, kesme işareti, kısa çizgi konularını içeren sorular sorulmuştur.

2.9. İlgili araştırmalar

Bu bölümde imla ve noktalama başarıları konularıyla ilgili doğrudan veya dolaylı olarak yapılan ulusal ve uluslararası araştırmalara yer verilmiştir.

2.9.1. İmla ve noktalama ile ilgili ulusal çalışmalar

Uludağ (2002) tarafından yapılan makale çalışmasının amacı ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin imla ve noktalamaları kullanma başarı düzeylerini belirlemektir. 2002-2003

öğretim yılı Erzincan il merkezindeki 36 ilköğretim okulunda okuyan 5002 öğrenci araştırmanın evrenini oluştururken araştırmada örneklem grubu olarak il merkezindeki 2 ilköğretim okulunda okuyan 386 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerden 126'sı 6. sınıf, 142'si 7. sınıf, 125'i ise 8. sınıf öğrencisidir. Sonuç olarak öğrencilerin imla ve noktalama başarılarında önemli sorunlar bulunduğu saptanmıştır.

Yıldız (2002) tarafından, ilköğretim 5 ve 8. sınıflar, ortaöğretim 11. sınıf ve yükseköğretim 4. sınıf öğrencilerinin imla kuralları ve noktalama işaretlerini uygulama düzeylerinin; Türkçe ile ilgili etkinliklere ilişkin tutumları ile imla kuralları ve noktalama işaretlerini uygulama davranışları arasındaki, Türkçe dersine yönelik akademik öz güvenleriyle imla kuralları ve noktalama işaretlerini uygulama davranışları arasındaki ilişkilerin tespit edilmesinin amaçlandığı bir yüksek lisans tez çalışması yapılmıştır. Araştırmanın örneklem grubuna 2001-2002 öğretim yılı bahar dönemi Burdur il merkezinde bulunan bir ilköğretim okulundaki 5 ve 8. sınıf, bir lisedeki 11. (son) sınıf ve bir üniversitenin Sınıf Öğretmenliği bölümünde okuyan 4. (son) sınıf öğrencilerinden otuz yedişer öğrenci olmak üzere toplam 148 öğrenci dâhil edilmiştir. Araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlar incelendiğinde aritmetik ortalamaların imla kurallarını uygulama davranışları için beşinci sınıflarda 58,70, sekizinci sınıflarda 55,57, on birinci sınıflarda 69,08, üniversite dördüncü sınıf öğrencilerinde 73,16; noktalama işaretlerini uygulama davranışları için ise beşinci sınıflarda 29,46, sekizinci sınıflarda 26,52, on birinci sınıflarda 34,26, üniversite dördüncü sınıf öğrencilerinde 36,08 olduğu görülmüştür. Ulaşılan bu değerlerin istenen düzeyin epey aşağısında olduğu ifade edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarından bir diğeri, imla kuralları ve noktalama işaretlerini uygulama düzeylerinde üst sınıflar lehine anlamlı bir farklılığın olduğu olmuştur. Araştırmada bunların yanı sıra öğrencilerin Türkçe ile ilgili etkinliklere ilişkin tutumlarıyla imla kuralları ve noktalama işaretlerini uygulama davranışları arasında, akademik öz güvenleriyle imla kuralları ve noktalama işaretlerini uygulama davranışları arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir.

Güneri (2004) tarafından yapılan yüksek lisans tezinde noktalama işaretlerinin kullanımıyla ilgili, ortaöğretim 9, 10 ve 11. sınıfların bilgi-beceri oranlarının saptanması amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Uşak il merkezinde bulunan beş liseden altmışar öğrenci olmak üzere toplam 300 öğrenci oluşturmaktadır. Noktalama işaretlerinden 8 tanesiyle sınırlandırılan bu çalışmada sonuç olarak öğrencilerin bu noktalama işaretlerinde bilgi ortalamaları %82,5, beceri ortalamaları %33,6 olurken bilgi-beceri ortalamalarının %58,1 olduğu tespit edilmiştir. Beceri ve bilgi-beceri ortalamalarında en yüksek dereceyi

9. sınıflar alırken en düşük dereceyi 10. sınıflar almıştır. Bilgi ortalamasında ise en yüksek dereceye 11. sınıflar ulaşırken en düşük derecede kalan yine 10. sınıflar olmuştur. Noktalama işaretlerinin beceri ve bilgi-beceri ortalamalarında en yüksek oran nokta işaretinde görülürken en düşük oran ise noktalı virgölde ortaya çıkmıştır. Noktalama işaretlerinin bilgi oranlarına bakıldığında ise en yüksek oran soru işaretinde, en düşük oran iki nokta işaretinde yakalanmıştır. Araştırmada ayrıca bilgi oranı %50'nin aşağısında bulunan hiçbir noktalama işaretine rastlanmamış ancak beceri oranında %50'nin üzerine çıkan tek işaretin *nokta* olduğu tespit edilmiştir. Bu da öğrencilerin beceri oranlarının bilgi oranlarından epeyce düşük olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Erdemir ve Bayram (2005) tarafından yapılan makale çalışmasının amacı Amasya'daki ilköğretim okullarında öğrenim gören 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretlerini doğru kullanma düzeyleriyle ilgili bir değerlendirme yapılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda 15 ilköğretim okulundan rastgele seçilen 450 öğrencilik bir örneklem grubu oluşturulmuştur. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin genel ağırlıklı başarı ortalamasında %62,68'lik bir oran tespit edilmiş ve bu oranın beklenen düzeyin altında olduğu belirtilmiştir.

Bayram ve Erdemir (2006) tarafından, Amasya ilindeki ilköğretim okullarında okuyan 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin imla kurallarını doğru kullanma becerilerinin ölçülmesini amaçlayan bir makale çalışması yapılmıştır. Araştırmanın örnekleme 15 ilköğretim okulundan toplam 450 (her sınıftan 10, her okuldan 30) öğrenci seçilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin başarı ortalamalarının %68,33 olduğu tespit edilmiş ve bu oranın beklentilerin altında olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Araştırmada ayrıca %50'lik başarı oranını geçen imla kurallarının yalnızca büyük harflerin kullanımı ve ünsüz uyumu konularında olduğu görülmüştür. Öğrencilerin hata sayısının en fazla olduğu imla kuralı bağlaç olan *ki*'nin yazılışı olmuş, bunu sırasıyla düzeltme işareti, *mı / mi / mu / mü* soru ekinin yazılışı, bağlaç olan *da / de*'nin yazılışı ve bazı sözcüklerin imlaları konuları takip etmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular sınıf düzeyinde değerlendirildiğinde ise 6. sınıfların diğer sınıf düzeylerine göre daha fazla imla hatası yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Kırbaş (2006) tarafından yapılan yüksek lisans tezinde ilköğretim 8. sınıfta okuyan öğrencilerin yazılı anlatımda yaptıkları imla ve noktalama kurallarının uygulanması ile planlama hatalarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Erzurum ilindeki 8. sınıf öğrencilerinin evreni oluşturduğu bu araştırmanın örnekleme ise 6 ilköğretim okulundan toplam 171

öğrencidir. Araştırmanın sonuçlarında öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin okul, cinsiyet, ailenin aylık geliri, Türkçe dersinden birinci dönem aldıkları not ve en fazla sevdikleri ders vs. değişkenlere göre farklılaştığı saptanmıştır.

Erdem (2007) tarafından, ortaöğretim 9. sınıfta okuyan öğrencilerin noktalama işaretleri ve imla kurallarına ulaşma düzeylerinin belirlenmesini amaçlayan bir yüksek lisans tez çalışması yapılmıştır. Ankara ilinde okuyan 9. sınıf öğrencileri araştırmanın evrenini oluştururken örneklem grubuna ise 3 ortaöğretim okulu içerisinde toplam 150 öğrenci dâhil edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, bilişsel alanın bilgi ve kavrama düzeyi içerisinde yeteri kadar bilişsel farkındalığı elinde bulundurmeyen öğrenciler imla ve noktalama konularında yeterli düzeye ulaşamamışlardır. Araştırmanın bir diğer sonucunda ise program hedefleri bazında, öğrencilerin imla kuralları düzeyinin iyi, noktalama işaretleri düzeyinin ise orta olduğu ve imla ile noktalama arasında imla kuralları lehine anlamlı bir farkın olduğu belirtilmiştir. Araştırmaya katılan 9. sınıf öğrencilerinin uygulamada %70'in üzerinde başarılı oldukları imla kuralları sırasıyla özel isimlerin yazılışı, büyük harflerin yazılışı, ek olan *da / de*'nin yazılışı, tarihlerin yazılışı, *mi* soru ekinin yazılışı, sayıların yazılışı, bağlaç olan *ki*'nin yazılışı, bağlaç olan *da / de*'nin yazılışı ve *ile* edatının yazılışı; noktalama işaretleri ise sırasıyla kısa çizgi, uzun çizgi, nokta, virgül ve soru işareti olmuştur. Öğrencilerin %70'in altında bir oranda başarı olup yetersiz düzeyde kaldıkları imla kuralının yalnızca ek olan *ki*'nin yazılışı (%69,6) olduğu görülürken noktalama işaretlerinin ise üç nokta (%22,8), noktalı virgül (%53,5), tırnak işareti (%63,4), kesme işareti (%65,5) ve ünlem işareti (%67,1) olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı dersi içerisinde yer alan etkinlikler ile ilgili tutumlarında bilhassa okuma-yazma, yazma-imla ve noktalama arasında anlamlı farklılık olduğu, okuma-imla ve noktalama arasında ise anlamlı farklılığın oluşmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik tutumları olumlu olan öğrencilerin imla ve noktalama uygulamalarında daha başarılı olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra imla uygulamalarında başarı düzeyi yüksek öğrencilerin noktalama uygulamalarında da başarı sağlayacağı sonucu elde edilmiştir.

Arıcı ve Ungan (2008) tarafından yapılan makale çalışmasında ilköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin yazılı anlatımda yaptıkları yanlışlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma Kütahya ilinin merkez ilçesindeki üç okuldan toplam 193 öğrenci ile yürütülmüştür. Sonuç olarak öğrencilerin genellikle imla, sözcük ve noktalama

yanlışıları yaptıkları tespit edilmiştir. Ayrıca cinsiyet ile sosyoekonomik düzeyin yazılı anlatımda önemli rollerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Topuz (2008) tarafından yapılan yüksek lisans tezinde Uşak ili Sivaslı ilçesindeki 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretlerini kullanma konusundaki bilgi ve beceri düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 9 noktalama işareti incelenmiş ve 5 farklı okuldan toplam 200 öğrenci araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırmada tüm noktalama işaretlerinin bilgi- beceri başarı ortalaması %55,12 olarak tespit edilirken bilgi-başarı ortalaması %48,51, beceri-başarı ortalaması %65,07 olarak belirlenmiştir. Bilgi-beceri başarıda en yüksek ortalama 7. sınıflar (%57,43) ulaşırken en düşük bilgi-beceri ortalaması ise 6. sınıflarda (%52,82) görülmüştür. Bilgide en yüksek ortalama 7. sınıflarda (%49,97), en düşük ortalama 6. sınıflarda (%47,05); beceri başarıda en yüksek ortalama yine 7. sınıflarda (%64,89), en düşük ortalama yine 6. sınıflarda (%58,59) belirlenmiştir. Noktalama işaretlerinde en yüksek bilgi-beceri başarı ortalaması noktada (%67,72) görülürken en düşük ise kesme işaretinde (%40,48) tespit edilmiştir. Bilgi başarı ortalamalarına bakıldığında %63'lük oranla ünlem işareti ilk sırada yer alırken %31,50'lik oranla kesme işaretinin en alt sırada olduğu görülmüştür. Beceri başarıda ise soru işareti (%76,92) en yüksek ortalama sahipken noktalı virgül (%48,75) ise en düşük ortalama kalmıştır. Sınıflar geneline bakıldığında öğrencilerin noktalamalardaki becerilerinin bilgilerinden daha yüksek ortalama olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Türker (2008) tarafından yapılan yüksek lisans tezinde ilköğretim 6 ve 7. sınıflarda okuyan öğrencilerin imla kurallarını bilgi ve beceri düzeyinde kullanma biçimlerinin ve bu alandaki başarı ya da başarısızlıklarının nelerden kaynaklandığının tespiti amaçlanmıştır. Araştırmaya Tekirdağ ili Çorlu ilçesinde bulunan bir ilköğretim okulundaki 6 ve 7. sınıflardan kırk dörder öğrenci olmak üzere toplam 88 öğrenci dâhil edilmiştir. Türkçe Öğretim Programı içerisinde bulunan 11 imla kuralına yönelik yapılan bu araştırmada imla kuralları bilgi-beceri başarı ortalamasının %78,56, bilgi-başarı ortalamasının %78,83, beceri-başarı ortalamasının ise %78,28 olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın sonucunda bilgi (%83,20-%74,46), beceri (%79,85-%76,59) ve bilgi-beceri (%81,53-%75,95) ortalamalarında 7. sınıf öğrencilerinin 6. sınıf öğrencilerinden daha başarılı oldukları saptanmıştır. İmla kuralları bazlı incelemede bilgi-beceri başarı, bilgi-başarı ve beceri-başarı ortalamalarının en yüksek olduğu kural ünlü düşmesi olurken en düşüğü ise yazım yanılışıları olmuştur. Sonuç olarak öğrencilerin imla kuralları konusunda gerek bilgi gerekse beceri düzeyinde başarıya ulaştıkları ifade edilmiştir.

Kara (2009) tarafından yapılan makale çalışmasının amacı ilköğretim 2. kademede okuyan kız ile erkek öğrencilerin noktalama işaretlerini yerinde kullanıp kullanmadıklarını belirlemektir. Cinsiyetin noktalama işaretlerini kullanmada etkililiğinin tespit edilmesi bu araştırmanın odak noktası olmuştur. 2007-2008 öğretim yılı Osmaniye il merkezinde bulunan bir ilköğretim okulundaki 7. sınıf öğrencilerinin evreni oluşturduğu bu araştırmanın örneklemi ise bu ilköğretim okulunda okuyan 94 öğrencidir. Bu öğrencilerin 47'si kız, 47'si erkek öğrencidir. Araştırmada öğrencilerin nokta, virgül, noktalı virgül, iki nokta, üç nokta, soru işareti, tırnak işareti, yay ayraç, kesme işareti ve ünlem işaretini sıkça kullandıkları sonucuna ulaşılmış, öğrencilerin yaptıkları hatalar cinsiyet değişkenine bağlı ve kıyaslamalı olarak değerlendirilmiştir.

Karagül (2010) tarafından yapılan yüksek lisans tezinde ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıfta okuyan öğrencilerin İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'ndaki imla ve noktalama kurallarını uygulayabilme düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarıyla imla kurallarını ve noktalama işaretlerini uygulayabilme düzeyleri arasında ilişkinin bulunup bulunmadığının tespit edilmesi ve ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında imla ve noktalama kurallarının işlenişyle ilgili saptamalarda bulunulması bu araştırmanın diğer amaçlarıdır. Evreni Burdur ili 2009-2010 eğitim ve öğretim yılında okuyan ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri olan bu araştırmanın örneklemi içerisinde 3 farklı ilköğretim okulunda okuyan toplam 180 öğrenci bulunmaktadır. Araştırmada, öğrencilerin öğretim programındaki imla kuralları ve noktalama işaretlerini uygulayabilme başarı düzeylerinin beklentinin altında olduğu, Türkçe dersine yönelik tutumların *iyi* ile *çok iyi* arasında değiştiği ve sadece 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarıyla noktalama işaretlerini uygulayabilme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu, ders kitaplarında imla ve noktalama öğretimine yönelik etkinliklerin metin türlerine ve temalara göre dağılımlarının epey düzensiz olduğu ve bazı Türkçe ders kitaplarında öğretim programında yer alan imla kuralları ve noktalama işaretlerinin bazılarıyla ilgili hiçbir etkinliğin yer almadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Karakoyun (2010) tarafından yapılan yüksek lisans tezinde Jigsaw 1 tekniğinin, ilköğretim 5. sınıfta okuyan öğrencilerin noktalama işaretleri konusundaki akademik başarılarına olan etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ön test ve son test uygulamaları ile yürütülen bu çalışmanın örneklemini 2009-2010 yılı Erzurum ilinin merkezinde yer alan bir ilköğretim okulundaki 5. sınıflardan toplam 48 öğrenci oluşturmaktadır. Ön test uygulaması sonrası

deney ve kontrol grupları arasında, başarı yönünden anlamlı bir farklılaşma olmazken son test uygulaması sonrası anlamlı bir farklılık meydana gelmiştir. Araştırmada, noktalama işaretlerinin öğretiminde geleneksel öğretmen merkezli yönteme nazaran Jigsaw 1 tekniğinin daha etkili sonuçlar verdiği ortaya konmuştur.

Acar (2011) tarafından, ortaöğretim 9 ve 11. sınıflarda okuyan öğrencilerin imla kuralları ve noktalama işaretlerini kullanma düzeylerinin belirlenmesini, karşılaştırılmasını ve gelişmenin düzeyinin saptanmasını amaçlayan bir yüksek lisans tez çalışması yapılmıştır. Denizli ilinde yer alan bir lisenin 2009-2010 eğitim ve öğretim yılında okuyan öğrencilerin evreni oluşturduğu bu araştırmanın örneklem grubunda ise 9 ve 11. sınıflardan altmışar öğrenci olmak üzere toplam 120 öğrenci bulunmaktadır. Araştırmanın sonuçlarında 11. sınıf öğrencilerinin 9. sınıf öğrencilerinden daha az hata yaptıkları tespit edilerek bu durum, yaşın ve eğitim-öğretim seviyesinin artması sebebiyle hataların azaldığı şeklinde yorumlanmıştır. Araştırmada ayrıca, imla kuralları ve noktalama işaretlerine ulaşma düzeyleri açısından 9. sınıf öğrencilerinde düzenli kitap okumanın, 11. sınıf öğrencilerinde ise süreli yayın takibi yapmalarının ve noktalama işaretlerini lüzumlu görmelerinin olumlu katkıları olduğu sonuçlarına da ulaşılmıştır.

Bağcı (2011) tarafından yapılan makale çalışmasında ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin imla kuralları ve noktalama işaretlerini doğru uygulayabilme başarı düzeylerinin saptanması amaçlanmıştır. Burdur il merkezinde okuyan 8. sınıf öğrencilerinin araştırmanın evrenini oluşturduğu bu çalışmada örneklem grubu olarak 3 ilköğretim okulunda okuyan 130 öğrenci seçilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin en yüksek başarıya ulaştıkları noktalama işaretleri sırasıyla şu şekildedir: Uzun çizgi (%73), nokta (%69), kesme işareti (%65), virgül (%58), iki nokta (%42), soru işareti (%42), tırnak işareti (%42), kısa çizgi (%35), ünlem işareti (%35), noktalı virgül (%35), üç nokta (%31). Öğrencilerin en yüksek başarıya ulaştıkları imla kuralları ise sırasıyla şu şekildedir: Sayıların yazılışı (%88), ikilemelerin yazılışı (%87), ünlü daralması (%81), ünlü düşmesi (%81), pekiştirme sıfatlarının yazılışı (%77), ayrı ve bitişik sözcük yazımı (%77), *mı / mi / mu / mü* soru ekinin yazılışı (%73), *ki* ek ve bağlacının yazılışı (%69), büyük harflerin yazımı (%69), *da / de* ek ve bağlacının yazılışı (%58), ünsüz yumuşaması (%58). Genel olarak öğrencilerin imla kurallarını uygulama puanları ortalamasının noktalama işaretlerinininkine oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Karabuğa (2011) tarafından yapılan yüksek lisans tezinde Türkçe öğretmenliği bölümünde, 1. sınıfta okuyan öğrencilerin imla kurallarını ve noktalama işaretlerini kullanma

düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. 2009-2010 öğretim yılında, Türkiye’de bulunan eğitim fakültelerindeki Türkçe öğretmenliği 1. sınıf öğrencilerinin evreni oluşturduğu bu araştırmanın örneklem grubuna değişik sosyoekonomik düzeye sahip 131 öğrenci dâhil edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin noktalama işaretlerini kullanma sıklıkları sırasıyla nokta, kısa çizgi, kesme işareti, tırnak işareti, virgöl, soru işareti, üç nokta, iki nokta, ünlem işareti, düzeltme işareti, noktalı virgöl, yay ayraç, uzun çizgi, eğik çizgi, tek tırnak işareti, denden işareti, ters eğik çizgi, köşeli ayraç; imla kurallarını kullanma sıklıkları ise sırasıyla büyük harflerin kullanımı, deyimlerin yazılışı, ek olan *da / de*’nin yazılışı, fiil çekimiyle alakalı yazılışlar, birleşik sözcüklerin yazılışı, alıntı sözcüklerin yazılışı, *ile* ekinin yazılışı, ek olan *ki*’nin yazılışı, özel isimlerin yazılışı, bağlaç olan *da / de*’nin yazılışı, bağlaç olan *ki*’nin yazılışı, yabancı özel isimlerin yazılışı, ikilemelerin yazılışı, sayıların yazılışı, *mı / mi / mu / mü* soru ekinin yazılışı, tarihlerin yazılışı, pekiştirmeli sıfatların yazılışı, *ne ... ne ...* bağlacının yazılışı olmuştur. Ayrıca öğrencilerin, kullanımında en çok problem yaşadığı noktalama işaretleri sırasıyla noktalı virgöl, düzeltme işareti, uzun çizgi, ünlem işareti, virgöl, üç nokta ve iki nokta olurken imla kuralları ise sırasıyla *da / de* bağlacının yazımı, *ne ... ne ...* bağlacının yazımı, *mı / mi / mu / mü* soru ekinin yazılışı, sayıların yazılışı, yabancı özel isimlerin yazılışı ve özel isimlerin yazılışı olmuştur. Öğrencilerin noktalama işaretleri başarıları yeterli düzeyde görülmezken program hedefleri açısından orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin imla kuralları becerilerinin ise yeterli ve program hedefleri açısından yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Genel olarak öğrencilerin imla kurallarını kullanma düzeylerinin noktalama işaretlerini kullanma düzeylerinden daha iyi olduğu saptanmıştır.

Arı ve Keray (2012) tarafından yapılan makale çalışmasının amacı 8. sınıf öğrencilerinin sıkça kullanılan noktalama işaretlerini doğru olarak uygulayabilme düzeylerinin belirlenmesidir. Toplam 7 noktalama işaretiyle ilgili uygulamaların incelendiği bu araştırmanın evrenini Aksaray il merkezinde okuyan ilköğretim 8. sınıf öğrencileri oluştururken araştırmanın örneklem grubunda ise 5 ilköğretim okulundan toplam 208 (125 kız, 83 erkek) öğrenci bulunmaktadır. Araştırmanın sonuçlarında en çok doğru cevaplanan testin çoktan seçmeli, en az doğru cevaplananın ise dikte uygulaması olduğu saptanırken dershaneye giden öğrencilerin gitmeyen öğrencilere kıyasla, kız öğrencilerin de erkek öğrencilere oranla daha çok doğru sayısına ulaştıkları tespit edilmiştir. Öğrenciler, en fazla doğruya soru işaretinde ulaşırlarken en az doğruya ise noktalı virgölde ulaşmışlardır.

Metin (2012) tarafından, Kocaeli ili Körfez ilçesine göçle gelmiş ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretleri ve imla kurallarını uygulama düzeylerinin saptanması ve saptanan sonucun toplum dil bilimi ilkeleriyle değerlendirilmesini amaçlayan bir yüksek lisans tezi yapılmıştır. Nitel bir araştırma olan bu çalışma, 2010-2011 eğitim ve öğretim yılı Körfez ilçesine bağlı 4 ilköğretim okulunda 6. sınıfta okuyan toplam 214 öğrenci ile yürütülmüştür. Sonuç olarak göç yaşamış 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım metinleri içerisinde kullandıkları noktalama işaretleri, kullanım sırası bakımından nokta, kısa çizgi, virgül, kesme işareti, iki nokta, soru işareti, tırnak işareti, üç nokta, noktalı virgül, ünlem işareti, yay ayrıç ve uzun çizgi; imla kuralları ise büyük harflerin yazımı, ek olan *da / de*'nin yazılışı, birleşik sözcüklerin yazılışı, özel isimlerin yazılışı, bağlaç olan *da / de*'nin yazılışı, ek olan *ki*'nin yazılışı, bağlaç olan *ki*'nin yazılışı, tarihlerin yazılışı, *mi / mi / mu / mü* soru ekinin yazılışı, sayıların yazılışı ve deyimlerin yazılışı olarak sıralanmıştır.

Oğuz (2012) tarafından yapılan yüksek lisans tezinin amacı ilköğretim 2. kademe 8. sınıfta okuyan öğrencilerin yazılı anlatımda yaptıkları yanlışların sebeplerinin incelenmesidir. Araştırmanın evreni Afyonkarahisar ili Bolvadin ilçesindeki 8. sınıf öğrencilerinden oluşurken örneklem grubuna ise bu ilçedeki okullarda 2010-2011 eğitim ve öğretim yılında okuyan 52 öğrenci dâhil edilmiştir. Araştırmanın sonuç bölümünde öğrenciler tarafından hangi alanlarda daha fazla yanlış yapıldığı ve bu yanlışların sebepleri ortaya konmuştur. Öğrenciler en çok hatayı büyük harflerin kullanımı konusunda yaparken kısaltmaların kullanımı konusunda ise hiç hata yapmamışlardır.

Çetin (2013) tarafından yapılan yüksek lisans tezinde ilköğretim 4. sınıfta okuyan öğrencilerin imla kuralları ve noktalama işaretlerini uygulama düzeylerinin belirlenerek bunların uygulanmasında oluşan sorunların ortaya konulması ve bu sorunların çözümünde somut tavsiyeler sunulması amaçlanmıştır. 2012-2013 eğitim ve öğretim yılı Antalya ili Kepez ilçesinde okuyan 6.883 4. sınıf öğrencisinin araştırmanın evrenini oluşturduğu bu araştırmada örneklem grubu olarak 188 öğrenci seçilmiştir. Araştırmanın sonuçlarında öğrencilerin imla kuralları ve noktalama işaretlerini uygulama düzeyleri istenen düzeyin çok aşağısında kalmıştır.

İzci (2013) tarafından yapılan yüksek lisans tezinin amacı ilköğretim 5. sınıfta okuyan öğrencilerin İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersinin Öğretim Programı'nda bulunan noktalama işaretleri ile ilgili kazanımları uygulama düzeyleriyle okumaya yönelik tutumları arasındaki ilişkinin tespit edilmesidir. Araştırmanın evreni 2011-2012 eğitim ve öğretim yılı Antalya'daki merkez ilçelerden Aksu, Döşemealtı, Konyaaltı, Kepez ve Muratpaşa

ilçelerindeki 5. sınıf öğrencileridir. Araştırmada örneklem grubuna ise 15 farklı ilköğretim okulundan toplam 402 öğrenci seçilmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin noktalama işaretlerini doğru kullanma düzeylerinin düşük, okumaya yönelik tutum düzeylerinin ise yüksek olduğu tespit edilmiştir. Okumaya yönelik tutum ile virgül, ünlem, yay ayraç ve denden işaretlerinin kullanılma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Okumaya yönelik tutumlarda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiş ve bu farklılık kız öğrencilerin lehine olmuştur. Araştırmada ayrıca, cinsiyet değişkeni ile nokta, virgül, ünlem, kesme, tırnak, uzun çizgi ve tırnak işaretlerinin doğru kullanılma düzeyleri arasında da anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Batur, Akar, Tufan ve Topbaşoğlu (2016) tarafından yapılan makale çalışmasında ilköğretim 2. sınıfta okuyan öğrencilerin 2006 İlköğretim Türkçe Dersinin Öğretim Programı'nda (1-5 / 8. sınıf) bulunan noktalama işaretleriyle ilgili kazanımları kullanma başarılarını uygulama düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada 2015-2016 eğitim ve öğretim yılı Uşak il merkezinde, ilkokulda öğrenim gören 44 kız ve 36 erkek 2. sınıf öğrencisi çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre nokta, virgül ve soru işareti kullanma durumlarına bakıldığında yazma çalışmasında yönlendirmenin yapılması ile yapılmaması arasında anlamlı bir farklılık oluşmuş ve bu oluşan bu farklılık yönlendirme yapılanların lehine gerçekleşmiştir. Kesme işaretiyle ilgili ise anlamlı bir farklılaşma tespit edilememiştir. Cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında nokta ve virgül kullanımlarında kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık görülürken yönlendirme yapıldığında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Bunların yanı sıra yazmayı seven öğrencilerin sevmeyen öğrencilere göre noktalama işaretlerini kullanma başarılarının daha gelişmiş olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın diğer değişkenlerinde ise iki grup arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kaplan (2016) tarafından yapılan yüksek lisans tezinin amacı Türkçe Öğretim Programı'nda (1-5. sınıf) bulunan noktalama işaretleri ile ilgili kazanımların işlevleriyle paralel olarak değişik etkinlikler ile öğrenci yeterliklerinin ortaya konulmasıdır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasıyla yapılan bu araştırmanın çalışma grubunu 20 öğrenci (10 kız, 10 erkek) oluşturmaktadır. Araştırmada öğrenciler tarafından en fazla doğru yapılan noktalama işareti ve işlevi eş görevli sözcük veya sözcük gruplarının arasına konulan virgül (%73,67) olmuştur. Ölçüt kullanılmadan yapılan etkinliklerde ise en çok doğru kullanılan işaret ve işlevi cümlelerin sonuna konulan nokta (333 yer) olurken noktalama işaretlerinin doğru yerde kullanımı, ölçüt kullanılan etkinliklerde, ölçüt

kullanılmayan etkinliklere göre daha çok olmuştur. Sonuç olarak etkinliklerde hazır işlev ve örnek cümle verildiğinde öğrencilerin daha fazla doğruya ulaştıkları, çokça ipucu verilmediğinde ise serbest yazılması gereken etkinliklerde öğrencilerin daha az doğruya ulaştıkları tespit edilmiştir.

Yıldırım (2016) tarafından, ortaokulda okuyan öğrencilerin imla kurallarını uygulama ve noktalama işaretlerini kullanma başarı düzeylerinin tespit edilmesi amacıyla bir yüksek lisans tez çalışması yapılmıştır. Araştırma, 2012-2013 eğitim ve öğretim yılı bahar döneminde, İstanbul ilinin Bağcılar ilçesindeki bir ilköğretim okulunda okuyan 404 öğrenci ile yürütülmüştür. Bu öğrencilerin 77'si 5. sınıf, 107'si 6. sınıf, 96'sı 7. sınıf ve 124'ü 8. sınıf öğrencisidir. Araştırma sonucunda ortaokul öğrencilerinin imla ve noktalama konularındaki gerekli olan becerilere yeteri düzeyde ulaşamadıkları saptanmıştır. Öğrencilerin en başarılı oldukları noktalama işareti üç nokta (%32,4) olurken ikinci sırada ise soru işareti (%16,3) yer almıştır. Noktalı virgül (%0,2) ise öğrencilerin en az başarıya ulaştıkları işaret olmuştur. İmla kuralları açısından bakıldığında en başarılı olunan kuralın *mu / mi / mu / mü* soru ekinin yazılışı (%32,4) olduğu görülürken en az başarıya ulaşılan kuralın ise bağlaç olan *ki*'nin yazılışı (%0,2) olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin noktalama işaretlerinden virgül, nokta, soru işareti, ünlem işareti, iki nokta, üç nokta, kısa çizgi; imla kurallarından büyük harflerin yazımı, bağlaç olan *da / de* ve *ki* ile *mu / mi / mu / mü* soru ekinin kullanım ortalamaları sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir şekilde farklılaşırken kesme işaretinin kullanım ortalamalarında aynı duruma rastlanmamıştır. Öğrencilerin imla ve noktalama başarıları sınıf düzeyinde değerlendirildiğinde ise en başarılı sınıfın 8. sınıflar olduğu ortaya çıkmıştır.

Değirmenci (2018) tarafından yapılan yüksek lisans tezinin amacı ortaöğretimdeki öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin imla, noktalama ve öğretmen görüşlerine göre incelenmesidir. Nitel bir araştırma olan bu çalışma, 2017-2018 eğitim ve öğretim yılı Kahramanmaraş ilinin merkez ilçelerindeki liselerde okuyan 100 öğrenci ve liselerde çalışan 25 öğretmenle yürütülmüştür. Araştırmadan elde edilen sonuçlar; ayrı yazılan birleşik sözcükler, bitişik yazılan birleşik sözcükler, ek olan *ki* ve *da / de*'nin yazılışı, büyük harflerin yazımı, sayıların yazılışı, sözcüğün doğru yazılışı, hece ve satır bölünmesi konularında daha az, bağlaç olan *ki* ve *da / de*'nin yazılışı ile soru eki *mu / mi / mu / mü*'nün yazılışı konularında daha çok imla yanlışı yapıldığını göstermektedir. Noktalama işaretlerinde ise öğrencilerin nokta, kısa çizgi, uzun çizgi, yay ayraç, kesme, tırnak ve soru işaretlerinin kullanımında daha az; virgül, iki nokta, üç nokta ve noktalı virgül işaretlerinin

kullanımında daha çok hata yaptıkları saptanmıştır. Bunların yanı sıra öğretmen görüşlerinden elde edilen sonuçlara göre, öğrenciler tarafından büyük harflerin ve noktalı virgülün yazımlarında yanlışlar yapıldığı, akademik olarak düşük başarıya sahip öğrencilerin ve 9. sınıfta okuyan öğrencilerin konuyu öğrenememeleri sebebiyle imla ve noktalama hataları yaptıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenler tarafından öğrencilerin imla ve noktalama yanlışlarıyla ilgili onlara geri bildirim verdikleri sonucuyla beraber, yapılan imla ve noktalama yanlışlarının ortadan kaldırılabilmesi amacıyla sosyal farkındalığın oluşmasının sağlanması ve öğrencilere yazma çalışmaları yaptırılması gerektiği sonuçlarına da varılmıştır.

Akmugan (2019) tarafından yapılan yüksek lisans tezinde Erzincan ilindeki merkez ilkokullarda öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi çalışma kitabı 1’de yaptıkları imla ve noktalama yanlışlarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Nitel bir araştırma olan bu çalışma 2017-2018 eğitim ve öğretim yılı Erzincan il merkezinde bulunan 7 ilkokuldaki toplam 58 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre nokta, virgöl, noktalı virgöl, üç nokta, soru işareti, uzun çizgi, eğik çizgi, tırnak işareti, denden işareti, yay ayraç ve kesme işaretini çalışma kitaplarında kullanan öğrenciler söz konusu noktalama işaretleriyle ilgili becerileri yeteri düzeyde kazanamamışlardır. Lakin iki nokta, kısa çizgi ve ünlem işaretinde bunun tam tersi durum yaşanmış, yani öğrencilerin kazanımları yeterli düzeyde olmuştur. İmla kurallarında ise çalışma kitaplarında soru eki *mı / mi / mu / mü*’nün yazılışı, büyük harflerin ve kısaltmaların yazılışlarıyla ilgili becerileri kullanan öğrencilerin bu imla kurallarıyla ilgili becerileri yeteri düzeyde kazanamadıkları, bağlaç olan *ki* ve *da / de*’yi kullanan öğrencilerin ise bu imla kurallarıyla ilgili becerilere yeterli düzeyde ulaştıkları saptanmıştır. Bunların yanı sıra araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç ise Türkçe dersi çalışma kitabı 1 ile 2015 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın tam anlamıyla uyuşmadığıdır.

Oktay (2019) tarafından yapılan yüksek lisans tezinin amacı ilköğretim, ortaöğretim ve lisans öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi ve değişik öğretim kademelerindeki öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin mukayese edilmesidir. Araştırmaya katılan öğrencilerin araştırma kapsamında yazmış oldukları mektup ve öykü türlerindeki yazılar biçim ve muhteva açılarından değerlendirilmiş ve yapılan hatalar saptanmıştır. Konya ilinin merkezinde bulunan ilköğretim 7 ve 11. sınıf öğrencileri ile bir devlet üniversitesinin değişik programlarında okuyan 3. sınıf öğrencileri araştırmanın evrenini oluştururken örneklem grubunda ise bu sınıf düzeylerinde 2007-2008 eğitim ve

öğretim yılı içerisinde öğrenim gören seksener öğrenci olmak üzere toplam 240 öğrenci bulunmaktadır. Araştırmanın sonuçları imla kuralları ve noktalama işaretleri boyutlarından incelendiğinde, imla kurallarına uyulması konusunda mektup türündeki yazılara bakıldığında ilköğretim öğrencilerinin %58,75'lik, ortaöğretim öğrencilerinin %15'lik, lisans öğrencilerinin %83,75'lik başarıya; noktalama işaretlerine uyulması konusunda ise ilköğretim öğrencilerinin %56,25'lik, ortaöğretim öğrencilerinin %42,5'lik, lisans öğrencilerinin %75'lik başarıya ulaştıkları görülmüştür. Öykü türündeki yazılara bakıldığında ise imla kurallarına uyulması konusunda ilköğretim öğrencileri %46,25'lik, ortaöğretim öğrencileri %8,75'lik, lisans öğrencileri %80'lik başarıya ulaşırken noktalama işaretlerinin yerinde kullanılması konusunda ilköğretim öğrencilerinin %52,5'lik, ortaöğretim öğrencilerinin %20'lik, lisans öğrencilerinin %67,5'lik başarı sağladığı tespit edilmiştir.

Derman (2020) tarafından ortaokul, lise ve üniversite öğrencilerinin deneme türünde yazdıkları kompozisyonlar vasıtasıyla yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesinin amaçlandığı bir makale çalışması yapılmıştır. Bu çalışma, İç Anadolu Bölgesi'ndeki bir devlet üniversitesinin farklı programlarında okuyan 80 öğretmen adayı, Konya il merkezinde bulunan bir devlet lisesinin 12. sınıfında ve bir devlet ortaokulunun 8. sınıfında okuyan seksener öğrenci olmak üzere toplam 240 öğrenci ile yürütülmüştür. Yazılı anlatım becerilerinin birçok boyutunun incelendiği bu araştırmanın sonucuna öğrencilerin imla ve noktalama becerileri açısından bakıldığında imla kurallarına uyulması konusunda ortaokul öğrencilerinin %53,75, lise öğrencilerinin %43,75, lisans öğrencilerinin %76,25 oranında; noktalama işaretlerini yerinde kullanma konusunda ise ortaokul öğrencilerinin %52,5, lise öğrencilerinin %48,75, lisans öğrencilerinin %80 oranında başarıya ulaştıkları saptanmıştır.

Süğümlü (2020) tarafından yapılan makale çalışmasının amacı ortaokul öğrencilerinin yazma çalışmalarında bulunan imla ve noktalama hatalarının tespit edilmesidir. Nitel bir araştırma olan bu araştırmanın çalışma grubu 2019-2020 eğitim ve öğretim yılında ortaokulda okuyan 127 öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrencilerden 5. sınıfta okuyanların sayısı 22, 6. sınıfta okuyanların sayısı 37, 7. sınıfta okuyanların sayısı 28 ve 8. sınıfta okuyanların sayısı 40'tır. Araştırmada ortaokul öğrencilerinin imla kurallarında en çok hatayı kelime yazımı (harf hatası, eksikliği vs.), büyük harflerin yazımı, bağlaç olan *da / de*'nin yazılışı ve birleşik ya da ayrı yazılan sözcüklerin ayrımı konularında; noktalama

işaretlerinde en çok hatayı ise nokta eksikliği, virgül eksikliği ve virgülün yanlış kullanılması konularında yaptıkları tespit edilmiştir.

Çallık (2022) tarafından yapılan yüksek lisans tezinde 4. sınıfta okuyan öğrencilerin imla kurallarını uygulama, noktalama işaretlerini kullanma seviyeleri ile yazma meyilleri, tutumları ve Türkçe dersi başarıları arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Van ili İpekyolu ilçesi içerisinde bulunan bütün ilkokulların evreni oluşturduğu bu çalışmada 4 ilkokuldan 4. sınıfta okuyan toplam 294 öğrenci örneklem grubuna dâhil edilmiştir. Araştırmada, öğrencilerin imla kurallarını uygulamayla noktalama işaretlerini kullanma puanları arasında pozitif ve güçlü bir ilişkinin, yazmaya yönelik tutum puanlarıyla imla kurallarını uygulama ve noktalama işaretlerini kullanma puanları arasında zayıf ve anlamlı bir ilişkinin, yazma eğilimi puanlarıyla yazmaya yönelik tutum puanları arasında pozitif ve güçlü bir ilişkinin olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğrencilerin Türkçe dersi puanlarıyla imla kurallarını uygulama ve noktalama işaretlerini kullanma puanları arasında paralellik tespit edilmiştir.

2.9.2. İmla ve noktalamayla ilgili uluslararası araştırmalar

Msanjila (2005) tarafından yapılan makale çalışmasında Tanzanya’da öğrenim görmekte olan ortaokul öğrencilerinin Svahili dilinde yapmış oldukları yazılı anlatım hatalarının tanımlanması ve tartışılması amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 3 farklı ortaokuldan 60 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda yazılı anlatım problemleri 6 başlığa ayrılmış; büyük harf kullanımı, noktalama, karmaşıklık, mantıksız sıralama ya da zayıf organize, imla, dil bilgisi hatası olmak üzere en çoktan en aza doğru sıralanmıştır.

Landerl ve Wimmer (2008) tarafından, öğrencilerin imla kuralları başarı düzeylerinin ortaya konulması amaçlanan bir makale çalışması yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini Almanya’dan 115 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma boylamsal niteliktedir. Öğrencilerin birinci, dördüncü ve sekizinci sınıf düzeyleri analiz edilmiştir. Araştırmaya başlangıçta 356 birinci sınıf öğrencisi katılırken, dördüncü sınıfa geldiklerinde 296, sekizinci sınıfa geldiklerinde ise adres değişikliği, öğrencilere ulaşamama gibi sebeplerden dolayı 115 öğrenci katılım sağlayabilmiştir. Öğrencilerin imla başarıları birinci sınıf sonunda, dördüncü ve sekizinci sınıfta ölçülmüştür. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin imla kuralları başarıları düzeylerinin zaman geçtikçe düştüğü ortaya çıkmıştır.

Uusen ve Mürsepp (2010) tarafından yapılan makale çalışmasında öğrencilerin yazma becerilerinin haritasının çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Estonya'nın birçok bölgesini ve temel eğitim okulları ile liseleri temsil edecek şekilde oluşturulmuştur. Araştırmaya 472'si 3. sınıf, 268'i 6. sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 740 öğrenci dâhil edilmiştir. Araştırmanın ilk adımında öğrenciler tarafından sıradan bir ders esnasında olduğu gibi bir metin yazılması istenmiştir. İkinci adımında ise öğrencilere belli görevler dâhilinde bir yazma süresi verilmiş ve öyküleyici ya da ikna edici metinlerin olması istenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre her bir öğrencinin yaptığı imla hatası ortalamasının 6,45 olduğu belirlenmiştir. 3. sınıf öğrencilerinin imla hatası ortalaması 6,81 olurken 6. sınıf öğrencilerinininki ise 5,81 olmuştur. Yapılan bu hata ortalamalarında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra araştırmada kelime bazında yapılan imla hataları incelendiğinde ise 6. sınıf öğrencilerinin 3. sınıf öğrencilerinden daha az hata yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Genel olarak noktalama işaretlerinde imla kurallarına göre daha fazla hata yapılmıştır. Noktalama işaretleri cümle bazında incelendiğinde 3 ve 6. sınıf öğrencilerinin kendi sınıf düzeylerinde yazdığı her iki metin türünde de aynı miktarda hata yaptıkları görülmüş ve iki farklı sınıf düzeyi tarafından yapılan ortalama noktalama işaretleri hataları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bunun yanı sıra 6. sınıf öğrencilerinin 3. sınıf öğrencilerine göre daha fazla hata yaptıkları saptanmıştır.

Gonye, Mareva, Dudu ve Sibanda (2012) tarafından yapılan makale çalışmasının amacı Zimbabve'de öğrenim görmekte olan 1. sınıf üniversite öğrencilerinin akademik yazma zayıflıklarının tespit edilmesidir. Araştırmanın örneklemini 550 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilere ikişer adet olmak üzere toplam 1100 makale yazdırılarak doküman incelemesi yapılmıştır. İncelemeler sonucunda imla kurallarının uygulanması %19 ile en çok problem yaşanan konu olmuştur. Öğrencilerin noktalama işaretlerindeki hata oranları ise %11,6 olarak belirlenmiştir.

Akampirige ve Benjamin (2014) tarafından yapılan makale çalışmasında üniversite öğrencilerinin noktalama işaretlerini kullanmadaki hata düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Gana'da bir teknik üniversitede öğrenim görmekte olan 200 öğrenci oluşturmaktadır. Öncelikle öğrencilere noktalama işaretleri olmayan bir metin verilmiş ve boş bırakılan yerleri öğrencilerin uygun noktalama işaretleriyle doldurmaları, sonrasında ise öğrencilerden birer metin oluşturmaları ve oluşturulan metinde noktalama işaretlerini kullanmaları istenmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin kendi serbest yazı süreçlerinde ve hazır yazılı metinlerde

noktalama işaretlerinin tanımlanmasında büyük zorluklar yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra öğrencilerin en çok hatayı büyük harf, virgül ve tırnak işareti kullanımında yaptıkları tespit edilmiştir.

Djordjevic (2014) tarafından ortaokul öğrencilerinin imla, imla öğretimi ve imla hataları konularında sahip oldukları kavramsal metaforların belirlenmesinin ve yorumlanmasının amaçlandığı bir makale çalışması yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini Sırbistan'ın Vrsac şehrindeki 4. sınıflardan 50 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın ilk bölümünde öğrencilerin imla, imla öğretimi ve imlada yaygın olarak yapılan hatalara yönelik kullandıkları kavramsal metaforlar ortaya konulmuştur. İkinci bölümde ise yapılan tipik hatalara sebep olan kavramsal metaforlar değerlendirmeye alınmıştır. Öğrencilerin büyük harflerin kullanımı ve noktalama konularında yaygın olarak hata yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra bilişsel dil bilimcilerin ortaya koymuş olduğu kavramsal metaforların imla öğretimi noktasında iyi bir rehber olacağı vurgulanmıştır.

Boulware-Gooden, Joshi ve Grigorenko (2015) tarafından yapılan makale çalışmasında ses dizim bilgisi, yapı bilgisi ve imla farkındalıklarının İngilizce ve Rusça konuşan çocukların yazma performansları üzerindeki rolünün keşfedilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Amerika Birleşik Devletleri'nden 46 4. sınıf öğrencisi ve 43 6. sınıf öğrencisi ile Rusya'dan 55 4. sınıf öğrencisi ve 51 6. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Bu öğrencilere ses dizim bilgilerini ölçen test, heceleme testi, yapı bilgisi ve imla farkındalık testleri uygulanmıştır. Tüm öğrenciler kendi ana dillerindeki testlere tabi tutulmuştur. Araştırmanın sonuçlarında İngilizce sözcüklerin doğru bir şekilde yazılmalarına ses dizimi ve yapı bilgisinin, Rusça sözcüklerin doğru bir şekilde yazılmalarına ise imla ve yapı bilgilerinin daha fazla katkı sağladığı tespit edilmiştir. Bu noktada sonuçların farklılaşmasının iki dilin birbirinden farklı imla doğasına sahip olması ile açıklanabileceği vurgulanmıştır. Bunun yanı sıra her iki ülkede de ses dizimi, biçim bilgisi, imla bilgisi ve heceleme konularında büyük yaş gruplarının küçük yaş gruplarına göre daha iyi performans sergilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Dordev (2016) tarafından yapılan, ortaokul öğrencilerinin genel olarak yaptıkları yazılı anlatım hatalarının belirlenmesinin amaçlandığı makale çalışmasında Sırbistan'ın Vrsac şehrinde öğrenim görmekte olan 658 birinci sınıf ve 667 ikinci sınıf öğrencisinin alıştırma defterleri, 687 üçüncü ve 454 son sınıf öğrencisinin hazırlamış oldukları görevler incelenmiştir. Öğrencilere ait toplam 3.135 yazılı metin incelenmiş, incelenen metinlerde toplam 8.320 yazılı anlatım hatası yapıldığı görülmüştür. Noktalama konusunda ise 4.487

hatanın yapıldığı tespit edilmiş, bu sayının yapılan tüm hataların %53,93'ünü oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu oranı %11,02 ile birleşik ve ayrı yazılan sözcükler, %9,34 ile büyük harf yazımının takip ettiği saptanmıştır. İmla hatalarının en çok, 2. sınıf öğrencileri tarafından yapıldığı, tüm sınıf düzeylerinin en çok hatayı noktalama işaretlerinin kullanımında yaptığı ortaya konulmuştur.

Llaurado ve Tolchinsky (2016) tarafından yapılan makale çalışmasında ana dili Katalanca olan öğrencilerin Katalancaya ait imla kurallarının gelişimsel süreçlerinin takip edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 1 ile 5. sınıflar arası toplamda 225 öğrenci oluşturmaktadır. Beş farklı tema seçilerek (kıyafet, yiyecek, boş zaman aktiviteleri, kişilik özellikleri, doğa olayı) öğrencilerin bu temalar üzerine istedikleri kelimeleri 10 dakika içerisinde yazmaları istenmiştir. Araştırmada fonografiye ve morfolojiye dayalı yazımların gelişimsel süreçlerinin daha hızlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca kelime köklerinde yapılan yazım hataları kelimeye getirilen eklerde yapılan yazım hatalarından daha fazla olmuştur.

McNaught ve Shaw (2016) tarafından yapılan makale çalışmasının amacı yazım, dil bilgisi ve noktalama konularında ölçütün altında olarak tanımlanan öğrencilerin bu konulardaki başarı düzeylerinin keşfedilmesi ve bu başarı düzeylerinin yazma becerileri üzerindeki etkilerinin ortaya konulmasıdır. Araştırmanın örneklemini Avustralya'da, yazma becerisi düşük düzeyde olarak nitelendirilen 94 üniversite öğrencisi oluşturmıştır. Araştırmada öğrencilerin yazım, noktalama ve dil bilgisindeki hatalarının derecesine karar verilebilmesi için akademik yazma başarılarını ölçen bir test uygulanmıştır. Test içerisinde okuduğunu anlama ve yazma başarılarını ölçen birer bölüm bulunmaktadır. Öğrencilerden toplanan veriler; minimum standartların çok altında, minimum standartların altında, sınırda, beklenen minimum standardın üzerinde şeklinde kategorize edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin %30'undan fazlasının yazım başarısının minimum standartların altında olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin %50'sinden fazlasının noktalama başarılarının minimum standartların altında veya çok altında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hataların %64'ü kesme işareti, %17'si virgül, %6'sı soru işareti kullanımı ve %5'i ise büyük harflerin kullanımı ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. Dil bilgisi konusundaki hataların %30'unun deyimse kullanımlarda; kalan hataların ise sayılabilen ve sayılamayan isimlerde, fiillerin geçmiş ve geniş zaman formlarında, İngilizcede *article* olarak geçen *a* ve *an* ifadelerinin yanlış kullanımında olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin daha ileri düzeyde yazım, noktalama ve dil bilgisi becerilerine sahip

olabilmeleri adına öğrenciler için öğrenme imkânlarının sağlanmasının verimli olacağı ortaya koyulmuştur.

Adekola ve Lawal (2017) tarafından yapılan makale çalışmasında ortaokul öğrencilerinin İngilizceyi anlama hatalarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Nijerya'nın Ogun eyaletinde, devlet okullarında öğrenim görmekte olan ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Toplam 4 farklı jeopolitik bölge, her bölgeden 5 farklı okul, her okuldan 50 öğrenci seçilerek toplam 1.000 öğrenciden veriler toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin noktalama işaretlerinde imla kurallarına oranla daha çok hata yaptıkları tespit edilmiştir.

Vazquez-Cano, Gonzalez ve Saez-Lopez (2019) tarafından, üniversite öğrencilerinin asenkron olarak dijital ortamlarda yayımladığı akademik cümlelerde ve akademik metinlerde yaptıkları imla hatalarının analizinin amaçlandığı bir makale çalışması yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini İspanya'da 270 bini aşkın öğrenciye sahip, Avrupa'nın en büyük uzaktan eğitim kurumu olan bir üniversitede öğrenim görmekte olan 2 ve 4. sınıf pedagoji bölümü öğrencileri ile lisansüstü öğretmen eğitiminde okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri 2012-2015 akademik yılları arasında toplanmıştır. Araştırmada profesörlere gönderilen akademik içerikli 237 e-posta ile tartışma forumlarında bulunan 1.000 etkileşim örneği incelenmiştir. Cinsiyet, akademik çalışmalar, statü (öğrenci / profesör) ve kullanılan dijital aygıtlar gibi bağımsız değişkenlerin yanı sıra noktalama, vurgulama ve imla kurallarından harf yazımı analizi yapılmıştır. Sonuç olarak en çok hatanın vurgulamada yapıldığı, bunu noktalama ve harf yazım hatalarının takip ettiği saptanmıştır. Yapılan hataların %71,3'ünün bağımsız değişkenlerden etkilenmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu hataların öğrencilerin imla kurallarını göz ardı etmelerinden ve dili yanlış kullanmalarından kaynaklı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca yapılan toplam hata oranının %10,11 olduğu ve bu oranın nitelikli meslek sahibi birer birey olabilmeleri adına üniversite öğrencileri için kabul edilemez olduğu vurgulanmıştır.

Esposito, Herbert ve Sumner (2022) tarafından yapılan makale çalışmasının amacı, İngiltere'de bulunan ilkokullarda imlayı öğretme anlayışındaki eksikliklerin irdelenmesidir. Araştırmanın örneklemini 158 ilkokul öğretmeni oluşturmuştur ve öğretmenlere çevrim içi bir ölçek uygulanmıştır. Ölçek içerisinde katılımcıların demografik bilgileri, imlayı öğretme noktasında uyguladıkları öğretim yaklaşımları, imlayı öğretmeye karşı tutumları, okullarında bir imla politikasının var olup olmadığı ve okul

ortamı (konum, öğrenci sayısı, okul türü ve büyüklüğü vs.) ile ilgili sorular sorulmuştur. Öğretmenlerin 2/3'ü okullarında bir imla politikası olmadığını ifade ederken aynı zamanda çoğunluğu imla öğretiminde açık öğrenmenin önemini vurgulamıştır. Bunun yanı sıra öğretmenler, ders işleyişi esnasında kullandıkları kaynakları genellikle kendilerinin oluşturduklarını ifade ederken öğretim programının imla öğretme stratejileri konusundaki rehberliğinin yetersiz olduğunu dile getirmişlerdir.

İmla ve noktalama konularıyla ilgili doğrudan ya da dolaylı olarak yapılmış ulusal ve uluslararası araştırmalar literatürde incelendiğinde araştırmaların genellikle ortaokul (ilköğretim 2. kademe) öğrencileriyle yapıldığı görülmekle beraber diğer kademelerde öğrenim gören öğrencilerin de örneklem grubuna alındığı çalışmalara literatürde rastlanmıştır. Araştırmalardan elde edilen sonuçların genelinde, öğrencilerin imla ve noktalama konularında istenen düzeye ulaşamadıkları tespit edilmiş ancak bazı araştırmalarda öğrencilerin imla kuralları konusunda iyi düzeyde oldukları saptanmıştır. Öğrenciler genel olarak imla kurallarında noktalama işaretlerinden daha başarılı olmuşlardır. Araştırmalar çoğunlukla üst sınıflarda okuyan öğrencilerin alt sınıflara oranla imla ve noktalama konularında daha başarılı olduğunu gösterirken bunun aksine ulaşılan bazı araştırmalar da literatürde yer almıştır. Yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçların birçoğuna göre, öğrenciler imla kurallarında en çok hatayı büyük harflerin kullanımı ve bağlaç olan *da / de*'nin yazılışı konularında yaparken noktalama işaretlerinde en çok hatayı ise noktalı virgülden yapmaktadırlar. Araştırmaların pek çoğu öğrencilerin noktalama işaretlerinde en az hatayı nokta ve soru işaretinde yaptığını gösterirken en az hata yapılan imla kuralları konusunda genellikle birbirinden farklı sonuçlara ulaşılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, evreni ve örnekleme, veri toplama araçları ve süreçleri, verilerin analizi üzerinde durulmuştur.

3.1. Araştırmanın yöntemi

Bu çalışma, nicel bir araştırma olup öğrencilerin imla kuralları ve noktalama işaretlerini uygulayabilme başarı düzeylerini belirlemek ve ortama herhangi bir değişken sokmadan mevcut durumu saptamak amaçlandığı için betimsel nitelik taşımaktadır. Betimsel araştırmalar, araştırmacının incelediği bir hadiseyi tanımlamak veya çalışılan örneklem ile ilgili hakiki ve eksiksiz tanımlama yapmak amacıyla tercih edilir. (Hocaoğlu ve Baysal, 2019). Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel yöntem kullanılmıştır.

3.2. Araştırmanın evreni ve örnekleme

Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Ermenek İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı 8 farklı lisede öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmada seçkisiz olmayan örnekleme yöntemi olan amaçsal örnekleme kullanılmıştır. Yargısal örnekleme de denilen bu örneklemede araştırmacılar kişisel hükümlerinin ya da evvel zamandan sahip oldukları bilgilerinin yardımıyla örneklem tercihinde bulunur, bir başka ifadeyle araştırmanın amacına ulaştıracak şahıslar seçer (Özen ve Gül, 2007). Örneklem grubu oluşturulurken testin güvenilirliğinin artırılması amacıyla test içerisindeki madde sayısının en az 5 katı öğrenci ile çalışılması kriteri uygulanmıştır (Tavşancıl, 2010). Bu araştırmada kullanılan ölçeklerin birinde 30, diğerinde 36 madde yer almaktadır. Buna göre 180 öğrencinin araştırma kapsamına alınması yeterli iken bu araştırmaya 509 öğrenci dâhil edilmiştir. Örnekleme oluşturan öğrencilerden 146'sı 9. sınıf, 126'sı 10. sınıf, 107'si 11. sınıf, 130'u ise 12. sınıf öğrencisidir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin özellikleri Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Araştırmaya katılan öğrencilerin özellikleri

		n	%
Cinsiyet	Kız	281	55,20
	Erkek	228	44,80
Sınıf Düzeyi	9. Sınıf	146	28,70
	10. Sınıf	126	24,80
	11. Sınıf	107	21,00
	12. Sınıf	130	25,50
		n	%
Okul Türü	Anadolu Lisesi	Cinsiyet	
		Kız	186 59,2
		Erkek	128 40,8
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	Kız	37 38,9
		Erkek	58 61,1
	Çok Programlı Anadolu Lisesi	Kız	33 55,0
		Erkek	27 45,0
	Fen Lisesi	Kız	18 72,0
		Erkek	7 28,0
	İmam Hatip Lisesi	Kız	7 46,7
		Erkek	8 53,3

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin 281'i (%55,20) kız iken 228'i (%44,80) erkektir. Buna göre örneklemin çoğunluğunu kız öğrenciler oluşturmaktadır. Örnekleme yer alan öğrencilerin çoğunluğu (%28,70) 9. sınıf öğrencileridir. Tablo 1'de araştırmaya katılan öğrencilerin daha çok (%61,70) Anadolu liselerinde okuyan öğrenciler olduğu görülmüştür.

3.3. Veri toplama araçları ve veri toplama süreçleri

MEB (2018) tarafından hazırlanan Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı'nda imla ve noktalama çalışmalarının metinlerden hareketle yapılacağı belirtilmesi üzerine lise öğrencilerinin imla ve noktalama başarılarının ölçülmesinde metinlerden yararlanılmasının uygun olacağı düşünülmüştür. Türk Dili ve Edebiyatı dersi 9, 10, 11 ve 12. sınıfların ders kitapları incelendiğinde imla ve noktalama üzerine olan etkinliklerin çoğunlukla metinlerdeki imla yanlışlarının tespit edilip düzeltilmesi ya da metindeki o zamanın imla kullanımlarının bugünkü imladan farklılıkların belirlenmesi, metinde yay ayraçla boş bırakılan kısımların uygun noktalama işaretleri ile doldurulması olduğu görülmüştür. Bu bağlamda öğrencilere imla yanlışlarının olduğu bir metin verilip bu yanlışların doğru şekilde düzeltilmesi istenerek öğrencilerin imla başarılarının ölçülmesinin, yay ayraçla boş bırakılmış kısımlar verilerek bu kısımların öğrenciler tarafından uygun noktalama işaretleriyle doldurmaları istenerek öğrencilerin noktalama işaretleri başarılarının ölçülmesinin en doğru sonuçları ortaya çıkaracağı düşünülmüş ve imla ve noktalamaya dair iki farklı başarı testi oluşturulması kararlaştırılmıştır.

Bu kapsamda Karagül (2010) tarafından hazırlanan ve 8. sınıf öğrencilerine uygulanan başarı testinin bu araştırmaya uygun olacağı düşünülmüştür. Türk Dili ve Edebiyatı 9, 10, 11 ve 12. sınıf ders kitapları, MEB kazanım testleri, TYT ve YGS'de son 10 yılda sorulmuş sorular incelendiğinde köşeli ayraçla ilgili -çoktan seçmeli sorulardaki çeldiriciler dâhil- hiçbir soru ya da etkinliğin yer almadığı görülmüş ve bu sebeple noktalama işaretleri başarılarını ölçen metinlerde bulunan köşeli ayraçla ilgili kısımlar testten çıkarılmıştır. Bu şekilde düzenlenen testte imla kuralı başarısını ölçen 30 madde ve noktalama işareti başarısını ölçen 36 madde yer almıştır.

Testin kapsam geçerliğinin artırılması için tamamı, alanında en az 3 yıl deneyim sahibi Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni olan uzmanlar seçilip görüşlerinin alınması kararlaştırılmıştır. Uzman görüşlerinin değerlendirilmesinde Davis tekniğinden yararlanılmıştır. Bu teknikte 3 ila 20 uzmana başvurulması tavsiye edilir (Davis, 1992). Bundan hareketle, kapsam geçerliğinin sağlanabilmesi için 5 uzman seçilmiştir. Bu uzmanların tümü alanında 3 yıl deneyimli Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenidir. Uzmanların maddeleri uygun değil (1), biraz uygun (2), uygun (3) ve çok uygun (4) biçiminde derecelendirdiği bu teknikte uygun (3) ve çok uygun (4) seçeneklerine işaret koyan uzman sayısının toplam uzman sayısına bölünmesiyle maddeye dair kapsam geçerlik indeksine (KGİ) ulaşılır ve KGİ'leri 0,80'den yüksek olan maddelerin kapsam geçerliği yeterli bulunurken 0,80'den düşük olan maddelerin kapsam geçerliğinin yetersiz olduğu kabul edilerek bu maddelerin testten çıkarılması sağlanır (Davis, 1992).

İmla Kuralları Testi (İKT) uzman görüşleri ve KGİ sonuçları Tablo 2'de, Noktalama İşaretleri Testi (NİT) uzman görüşleri ve KGİ sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 2

İmla kuralları testi (İKT) uzman görüşleri ve kapsam geçerlik indeksi (KGİ) sonuçları

Maddeler	Uygun Değil	Biraz Uygun	Uygun	Çok Uygun	KGİ
Madde 1	0	0	0	5	1,00
Madde 2	0	0	0	5	1,00
Madde 3	0	0	0	5	1,00
Madde 4	0	0	0	5	1,00
Madde 5	0	0	0	5	1,00
Madde 6	0	0	0	5	1,00
Madde 7	0	0	0	5	1,00
Madde 8	0	0	0	5	1,00

Madde 9	0	0	0	5	1,00
Madde 10	0	0	0	5	1,00
Madde 11	0	0	0	5	1,00
Madde 12	0	1	1	3	0,80
Madde 13	0	0	1	4	1,00
Madde 14	0	1	1	3	0,80
Madde 15	0	0	0	5	1,00
Madde 16	0	1	1	3	0,80
Madde 17	0	0	0	5	1,00
Madde 18	0	0	0	5	1,00
Madde 19	0	0	0	5	1,00
Madde 20	0	0	0	5	1,00
Madde 21	0	0	0	5	1,00
Madde 22	0	0	0	5	1,00
Madde 23	0	0	0	5	1,00
Madde 24	0	0	2	3	1,00
Madde 25	0	0	2	3	1,00
Madde 26	0	1	0	4	0,80
Madde 27	0	1	1	3	0,80
Madde 28	0	0	0	5	1,00
Madde 29	0	1	0	4	0,80

Madde 30	0	0	0	5	1,00
----------	---	---	---	---	------

Tablo 2'ye göre İKT'de bulunan maddelerin KGİ'lerinin 0,80-1,00 arasında olduğu görülmüştür. Buna göre KGİ'ler (≥ 0.80) yeterli düzeydedir.

Tablo 3

Noktalama işaretleri testi (NİT) uzman görüşleri ve kapsam geçerlik indeksi (KGİ) sonuçları

Maddeler	Uygun Değil	Biraz Uygun	Uygun	Çok Uygun	KGİ
Madde 1	0	0	0	5	1,00
Madde 2	0	0	0	5	1,00
Madde 3	0	0	0	5	1,00
Madde 4	0	0	0	5	1,00
Madde 5	0	0	0	5	1,00
Madde 6	0	1	1	3	0,80
Madde 7	0	0	0	5	1,00
Madde 8	0	0	0	5	1,00
Madde 9	0	0	0	5	1,00
Madde 10	0	0	0	5	1,00
Madde 11	0	0	0	5	1,00
Madde 12	0	0	0	5	1,00
Madde 13	0	0	0	5	1,00

Madde 14	0	0	0	5	1,00
Madde 15	0	0	0	5	1,00
Madde 16	0	0	0	5	0,80
Madde 17	0	0	0	5	1,00
Madde 18	0	0	0	5	1,00
Madde 19	0	1	1	3	0,80
Madde 20	0	0	0	5	1,00
Madde 21	0	0	0	5	1,00
Madde 22	0	0	0	5	1,00
Madde 23	0	1	1	3	0,80
Madde 24	0	0	0	5	1,00
Madde 25	0	0	0	5	1,00
Madde 26	0	0	1	4	1,00
Madde 27	0	0	1	4	1,00
Madde 28	0	0	0	5	1,00
Madde 29	0	0	0	5	1,00
Madde 30	0	0	1	4	1,00
Madde 31	0	0	0	5	1,00
Madde 32	0	0	0	5	1,00
Madde 33	0	0	0	5	1,00
Madde 34	0	0	0	5	1,00
Madde 35	0	0	0	5	1,00

Madde 36	0	0	0	5	1,00
----------	---	---	---	---	------

Tablo 3'e göre NİT'te bulunan maddelerin KGİ'lerinin 0,80-1,00 arasında olduğu görülmüştür. Buna göre KGİ'ler (≥ 0.80) yeterli düzeydedir.

Uzman görüşleriyle testlerin kapsam geçerlikleri sağlanmış ve deneme uygulamasına hazır duruma getirilmiştir. Deneme uygulaması aşamasında taslak ölçeğin örneklemini temsil edebilecek 30 ila 50 kişilik bir gruba uygulanması yeterlidir (Şeker ve Gençdoğan, 2006). Bu araştırmada örneklemini temsil edebilecek 120 kişilik (her sınıf düzeyinden otuzar kişi) bir öğrenci grubu deneme uygulamasına dâhil edilmiştir. Öğrencilere her iki testin uygulanması için yirmişer dakikadan, toplam 40 dakikalık bir süre verilmiştir. Öğrencilerin tamamı verilen sürede testleri cevaplandırmıştır. Elde edilen veriler bilgisayarda analiz programına aktarılmış ve doğru verilen her cevap için 1, yanlış verilen her cevap için ise 0 değeri girilmiştir. Bu şekilde öğrencinin İKT'den alabileceği en yüksek puan 30, en düşük puan 0; NİT'ten alabileceği en yüksek puan 36, en düşük puan 0 olarak belirlenmiştir.

Deneme uygulaması sonrasında bir sonraki aşama olarak madde analizleri yapılmıştır. Bu analizlerde testlerin ve testlerde yer alan her bir maddenin güçlük ve ayırt edicilik indeksleri ile madde-toplam puan korelasyonları hesaplanmıştır. Başarı testlerinde madde güçlük indeksi 0,20-0,80 aralığında (Özçelik, 1992) ve test güvenilirliği bakımından tercihen 0,40-0,60 aralığında olmalıdır (Kalem ve Şentürk, 2019). Ayrıca madde güçlüğü 0,15-0,39 ve 0,61-0,90 aralığında olan maddelerin de kabul gördüğü ve testte kullanılabildiği söylenebilir (Özgüven, 1994). Testte yer alan maddelerin güçlük indekslerinin çoğu zaman 0,50 olması beklenirken tüm maddelerin 0,50 olarak hazırlanması tercih edilmez ve test içerisine kolay, zor ve orta güçlükteki maddelerin serpiştirilmesi beklenir (Hasançebi, Terzi ve Küçük, 2020). Bir başka deyişle testin farklı güçlüklerde maddeler içermesi o testin ayırt edici olduğunu gösterir (Güven ve Selvi, 2021). Testteki maddelerin birbirinden farklı güçlük düzeyine sahip olmalarıyla beraber, bu maddelerin güçlük indeksleri ortalamalarının hesaplanarak testin ortalama güçlük değerinin yaklaşık olarak 0,50 olması gerekir, böylelikle testin ortalama güçlüğü orta düzeyde olduğu ifade edilebilir (Bayrakçeken, 2007). Madde güçlüğü 0'a yaklaşması maddenin zorlaştığı, 1'e yaklaşması ise maddenin kolaylaştığı anlamına gelir (Gömleksiz ve Erkan, 2010). Madde güçlük indeksi 0,80 ve üzeri olan maddelerin çok kolay, 0,65-0,79 arası maddelerin oldukça kolay, 0,35-0,64 arası maddelerin orta düzey, 0,20-0,34 arası

maddelerin oldukça zor, 0,19 ve daha küçük maddelerin ise çok zor olduğu söylenebilir (Erkan ve Gömleksiz, 2008). Madde ayırt edicilik indeksinde ise değeri 0,40 ve üzeri olan maddeler başarı testinin geçerlik düzeyini artıran unsurlardan biridir (Kalem ve Şentürk, 2019). Ayırt edicilik indeksi 0 ya da 0'dan küçük maddelerin teste alınmaması gereken; 0,40 ve üzeri olan maddelerin çok iyi, düzeltme gerekmeden; 0,30-0,40 aralığındaki maddelerin iyi, düzeltme gerekmeden; 0,20-0,30 aralığındaki maddelerin mecburi durumlarda değiştirilmeden kullanılabilen ya da değiştirilebilen; 0,20'nin altındaki maddelerin ise kullanılmaması ya da tekrar düzenlenmesi gereken maddeler olduğu söylenebilir (Çalık ve Ayas, 2003). Madde-toplam puan korelasyonu ise bir maddenin puanı ile testin toplam puanı arasında bulunan ilişkinin açıklanmasıdır ve bu değer 0,25'ten büyük olması beklenir (Karagöz, 2017). Madde-toplam puan korelasyonunun 0,30 ya da daha yüksek olması bu maddelerin ayırt ediciliklerinin iyi düzeyde olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2007). Maddelerin güçlük ve ayırt edicilik indeksleri ile madde-toplam puan korelasyonlarının belirlenebilmesinde alt grup-üst grup yöntemi uygulanmıştır. Bu yöntemde öğrencilerin testten aldıkları toplam puanın hesaplanması ve bu hesaplardan sonra öğrencilerin toplam puanına göre %27'lik ya da %33'lük alt ve üst gruplara ayrılması söz konusudur (Temel, Çopur, Akpınar, İnci, Karakuş, Balcı, Ertör, Kaya, Gürler, Kurupınar ve Ertürk, 2021). Bu çalışmada grupların oluşturulmasında %27'lik dilimler baz alınmıştır. Buna göre öğrencilerin puanları İKT için ayrı, NİT için ayrı olmak üzere düşükten yükseğe doğru sıralanmış ve her iki test için alt gruba testlerden en düşük puanı alan 32 (32,4 ~ 32), üst gruba testlerden en yüksek puanı alan 32 (32,4 ~ 32) öğrenci yerleştirilmiştir. Madde güçlük indeksi, ilgili maddeye alt ve üst grupların vermiş oldukları toplam doğru yanıtları, alt ve üst grupların kişi sayısı toplamına (64) bölünmesi ile elde edilmiş, madde ayırt edicilik indeksinin hesaplanması ise ilgili maddeyi üst gruptaki doğru yanıtlayan öğrenci sayısından alt gruptaki doğru yanıtlayan öğrenci sayısının çıkarılması ve çıkan sonucun alt veya üst grupta yer alan öğrenci sayısına (32) bölünmesi ile gerçekleşmiştir (Divarcı ve Kaya, 2019). Madde-toplam puan korelasyonunun hesaplanması ise bir bilgisayar programı vasıtasıyla her bir maddenin testteki toplam puan ile korelasyonu belirlenerek gerçekleştirilmiştir.

İKT madde güçlük ve ayırt edicilik indeksleri ile madde-toplam puan korelasyonu Tablo 4'de gösterilmiştir.

Tablo 4

İmla kuralları testi (İKT) madde güçlük ve ayırt edicilik indeksleri ile madde-toplam puan korelasyonu

Maddeler	Madde Güçlük İndeksi	Madde Ayırt Edicilik İndeksi	Madde-Toplam Puan Korelasyonu
Madde 1	0,81	0,31	0,46
Madde 2	0,61	0,78	0,82
Madde 3	0,70	0,47	0,53
Madde 4	0,72	0,56	0,62
Madde 5	0,78	0,44	0,52
Madde 6	0,81	0,31	0,48
Madde 7	0,70	0,59	0,71
Madde 8	0,53	0,69	0,73
Madde 9	0,84	0,31	0,53
Madde 10	0,70	0,59	0,69
Madde 11	0,66	0,69	0,79
Madde 12	0,81	0,38	0,51
Madde 13	0,83	0,28	0,51
Madde 14	0,80	0,34	0,52
Madde 15	0,48	0,72	0,72
Madde 16	0,80	0,34	0,48
Madde 17	0,61	0,78	0,84

Madde 18	0,66	0,69	0,76
Madde 19	0,55	0,78	0,83
Madde 20	0,28	0,50	0,60
Madde 21	0,58	0,59	0,63
Madde 22	0,47	0,63	0,61
Madde 23	0,63	0,69	0,66
Madde 24	0,59	0,81	0,81
Madde 25	0,56	0,88	0,86
Madde 26	0,64	0,47	0,52
Madde 27	0,22	0,44	0,57
Madde 28	0,59	0,81	0,81
Madde 29	0,66	0,69	0,73
Madde 30	0,53	0,75	0,73
Test Ortalaması	0,64	0,58	0,65

Tablo 4’e göre İKT madde güçlük indeksleri 0,22 ile 0,84 arasında değişmektedir. Dolayısıyla tüm maddelerin güçlük indeksleri kabul edilebilir düzeydedir. Ayrıca 13 maddenin (2, 8, 15, 17, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28 ve 30. maddeler) orta güçlükte olması ve test içerisinde farklı güçlükteki maddelerin olması testin ayırt ediciliğine katkı sağlamıştır. Tablo 6’da madde ayırt edicilik indekslerinin 0,28 ile 0,88 arasında değiştiği görülmektedir. Testin ortalama ayırt ediciliğinin çok iyi düzeyde (0,58) olması ayırt ediciliği 0,28 olan 13. maddenin değiştirilmeden kullanılabilmesini mümkün hâle getirmiştir (Bilir, 2015). Tablo 6’da madde-toplam puan korelasyon değerleri incelendiğinde değerlerin 0,46 ile 0,86 arasında değiştiği, ortaya çıkan bu değerlerin 0,30’un oldukça üzerinde olması sebebiyle tüm maddelerin madde-toplam puan korelasyon

değerlerinin beklentiyi fazlasıyla karşıladığı ve her birinin ayırt edici maddeler olduğu söylenebilir. Tablo 6'ya göre testin ortalama güçlüğü orta (0,64), ayırt ediciliği çok iyi (0,58), madde-toplam puan korelasyonu iyi (0,65) düzeydedir. Tablo 4'ten elde edilen tüm madde ve test analizleri neticesinde İKT'de yer alan bütün maddelerin kullanılmasına karar verilmiştir.

NİT madde güçlük ve ayırt edicilik indeksleri ile madde-toplam puan korelasyonu Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5

Noktalama işaretleri testi (NİT) madde güçlük ve ayırt edicilik indeksleri ile madde-toplam puan korelasyonu

Maddeler	Madde Güçlük İndeksi	Madde Ayırt Edicilik İndeksi	Madde-Toplam Puan Korelasyonu
Madde 1	0,30	0,41	0,53
Madde 2	0,61	0,72	0,69
Madde 3	0,64	0,59	0,61
Madde 4	0,78	0,44	0,59
Madde 5	0,45	0,72	0,78
Madde 6	0,31	0,63	0,67
Madde 7	0,66	0,69	0,73
Madde 8	0,80	0,41	0,56
Madde 9	0,42	0,66	0,74
Madde 10	0,50	0,81	0,79
Madde 11	0,73	0,53	0,67

Madde 12	0,31	0,63	0,72
Madde 13	0,52	0,97	0,91
Madde 14	0,83	0,34	0,51
Madde 15	0,58	0,78	0,79
Madde 16	0,73	0,47	0,61
Madde 17	0,11	0,22	0,45
Madde 18	0,70	0,59	0,66
Madde 19	0,44	0,81	0,83
Madde 20	0,81	0,38	0,50
Madde 21	0,17	0,34	0,51
Madde 22	0,33	0,59	0,68
Madde 23	0,16	0,25	0,43
Madde 24	0,20	0,22	0,38
Madde 25	0,33	0,47	0,53
Madde 26	0,23	0,28	0,43
Madde 27	0,05	0,09	0,41
Madde 28	0,50	0,81	0,78
Madde 29	0,06	0,13	0,38
Madde 30	0,05	0,09	0,39
Madde 31	0,22	0,31	0,54
Madde 32	0,83	0,28	0,40

Madde 33	0,44	0,81	0,83
Madde 34	0,19	0,31	0,55
Madde 35	0,44	0,75	0,79
Madde 36	0,53	0,94	0,86
Test Ortalaması	0,44	0,51	0,62

Tablo 5 incelendiğinde NİT madde güçlük indekslerinin 0,05 ile 0,83 arasında değiştiği görülmüştür. Bu maddelerin 12'sinin (2, 3, 5, 9, 10, 13, 15, 19, 28, 33, 35 ve 36. maddeler) orta güçlükte olması ve farklı güçlükteki maddelerin bulunması testin ayırt ediciliğine katkı sağlamıştır. Ancak 17, 27, 29 ve 30. maddelerin güçlük indeksleri 0,15'in altında çıkmıştır. Yine de madde seçiminde güçlüğün yanı sıra ayırt ediciliğin de dikkate alınması gerekmektedir (Gönen, Kocakaya ve Kocakaya, 2011). Bir başka deyişle, yalnızca madde güçlük indeksine göre maddenin testten çıkarılması uygun olmadığı için testteki maddelerin ayırt edicilik indeksleri de hesaba katılmalıdır (Nacaroğlu ve Bektaş, 2019). Madde 17'nin ayırt edicilik indeksinin 0,22, testin ortalama ayırt edicilik düzeyinin çok iyi (0,51) olması sebebiyle bu madde değiştirilmeden kullanılmıştır (Bilir, 2015). Ayırt edicilik indeksi 0,20-0,29 aralığında olan 23, 24, 26 ve 32. maddelerin de yine aynı sebepten, testte değiştirilmeden kullanılmalarına karar verilmiştir. Tablo 5'te genel olarak madde ayırt edicilik indekslerinin 0,09 ile 0,97 arasında değiştiği; 27, 29 ve 30. maddelerin ayırt edicilik indekslerinin 0,20'nin altında olduğu görülmüştür. Söz konusu maddeler tekrar incelenmiş ve maddelerin tamamının öğrencilerin *eğik çizgi* başarılarını ölçen maddeler olduğu görülmüştür. Öğrencilerin eğik çizgi başarılarını ölçen bu maddelerin testten çıkarılması testin kapsam geçerliğinin düşmesine sebep olacaktır. Kapsam geçerliğinin bozulmaması amacıyla bu üç madde testten çıkarılmamıştır (Kotluk ve Yayla, 2016). Ayrıca maddelerin ayırt ediciliklerinin belirlenmesinde bir başka yol olan madde-toplam korelasyonlar (Feyzioğlu, Demirdağ, Akyıldız ve Altun, 2012) incelendiğinde bu maddelerin madde-toplam puan korelasyonlarına göre ayırt ediciliklerinin iyi [0,38 ila 0,41 (0,30 üzeri)] olduğu görülmüş ve testin ortalama güçlüğünün orta (0,44) ve ayırt edicilik düzeyinin çok iyi (0,51) düzeyde olması sebebiyle bu üç maddenin de testte kullanılmasına karar verilmiştir. Tablo 7'ye göre tüm maddelerin madde-toplam puan korelasyonları 0,38

ile 0,91 arasında değişmektedir. Bu değerlerin 0,30'un oldukça üzerinde olması sebebiyle tüm maddelerin madde-toplam puan korelasyonlarının beklentiyi fazlasıyla karşıladığı ve tümünün ayırt edici maddeler olduğu söylenebilir. Tablo 7'ye göre testin ortalama gücü orta (0,44), ayırt ediciliği çok iyi (0,51) ve madde-toplam puan korelasyonu iyi (0,62) düzeydedir. Tablo 5'ten elde edilen tüm madde ve test analizleri neticesinde NİT'te yer alan bütün maddelerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Ayırt edici oldukları kanıtlanan testlerin güvenirlik analizlerinin yapılması ve bu analizlerin en uygun şekilde gerçekleştirilmesi istenmiştir. Doğru cevaba 1, yanlış cevaba 0 puan verilen testlerde kullanılması amacıyla geliştirilen Kuder-Richardson-20 (KR-20) ve Kuder-Richardson-21 (KR-21) analizlerinden KR-20 test içerisindeki maddelerin güçlük indekslerinin bulunduğu durumlarda, KR-21 ise bilinmediği durumlarda tercih edilir (Saraç, 2018). Bu araştırmadaki testlerde bulunan her bir maddenin güçlük indeksi bulunduğu için güvenirlik analizleri KR-20 ile yapılmıştır. Tablo 6'da güvenirlik katsayılarının yorumlanmasına dair bilgiler verilmiştir (Can, 2014).

Tablo 6

Güvenirlik katsayılarının yorumlanması

Güvenirlik Katsayısı	Alınan Puanların Güvenirlik Derecesi
0,40'tan düşük	Güvenilir değil
0,40-0,60 arası	Güvenirliği düşük
0,60-0,90 arası	Oldukça güvenilir
0,90'dan yüksek	Yüksek derecede güvenilir

Yapılan analiz sonucunda KR-20 güvenirlik katsayısının İKT için 0,923264, NİT için ise 0,930213 olduğu tespit edilmiştir. Tablo 6'dan hareketle, elde edilen bu katsayıların yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir. Böylelikle geçerli olduğu kanıtlanan İKT ve NİT'in güvenilir olduğu da ispatlanmıştır. Deneme uygulamasının sonrasında testte herhangi bir değişiklik yapılmadığı için bu uygulamaya alınan 120 öğrenci örneklem grubuna eklenmiştir (Çelik ve Kandır, 2011).

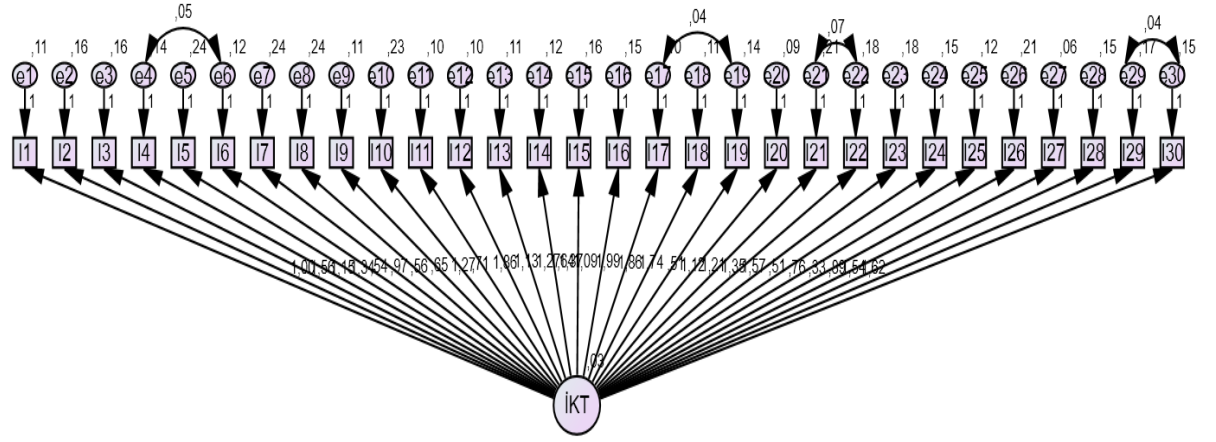
Yapılan analizler sonucunda İKT ve NİT'te yer alan maddelerin hiçbirinde herhangi bir değişiklik yapılmadığı için deneme uygulamasında belirlenen yönergenin örneklem grubunda da aynı şekilde kullanılmasına karar verilmiştir.

Veri toplama sürecinde testin uygulanması yüz yüze olarak gerçekleştirilmiştir. Testlerin uygulanabilmesi için ilgili okulların müdürlüklerinden uygun birer ders saati talep edilmiş ve bu uygun ders saatlerinde test uygulaması yapılmıştır. Gönüllülük esası gözetilerek ve gönüllülüğe dair imza alınarak uygulanan bu testlerde öğrencilerin İKT'deki ve NİT'teki maddeleri yanıtlamaları için yirmişer dakikalık (toplam 40 dakika) süre verilmiştir. Testin üst kısmında öğrencilerden kişisel bilgiler olarak cinsiyet, öğrenim gördükleri okulun ismi ve sınıf düzeyi bilgileri istenmiştir. Testteki maddelere verilen yanıtların tümü, analiz edilmek üzere bilgisayarda bir araya getirilmiştir.

Testlerin yapı geçerliğinin incelenmesi için ise test maddelerine doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır.

İmla kuralları testi için tek boyutlu ve 30 maddeli bir yapı incelenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda model uyum kriterleri incelenmiş ve $CMIN=793,905$, $DF=401$, $p<0,001$, $CMIN/DF=1,980$, $RMSEA=0,044$, $CFI=0,900$, $GFI=0,900$, $AGFI=0,883$ olarak elde edilmiştir. Elde edilen model uyum kriterlerinin istenilen sınırlarda olduğu görülmüştür.

İKT doğrulayıcı faktör analizi Şekil 1'de gösterilmiştir.



CMIN=793,905; DF=401; CMIN/DF=1,980; RMSEA=.044; CFI=.900; GFI=.900; AGFI=.883

Şekil 1. İmla kuralları testi doğrulayıcı faktör analizi

Doğrulayıcı faktör analizinde F1 - İmla kuralları testinde yer alan tüm maddelere ait yol katsayıları anlamlı bulunmuştur. Standartlaştırılmış yol katsayılarına bakıldığında F1 - İmla Kuralları Testi üzerinde en fazla etkiye sahip olan maddenin imla17 maddesi olduğu ($\beta_0=0,742$) görülmüştür.

İKT yol katsayıları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7

İmla kuralları testi yol katsayıları

Madde	Yol	Faktör	β_0	β_1	S.E.	C.R.	P
imla1	←	F1	0,474	1			
imla2	<---	F1	0,574	1,557	0,17	9,168	<0,001

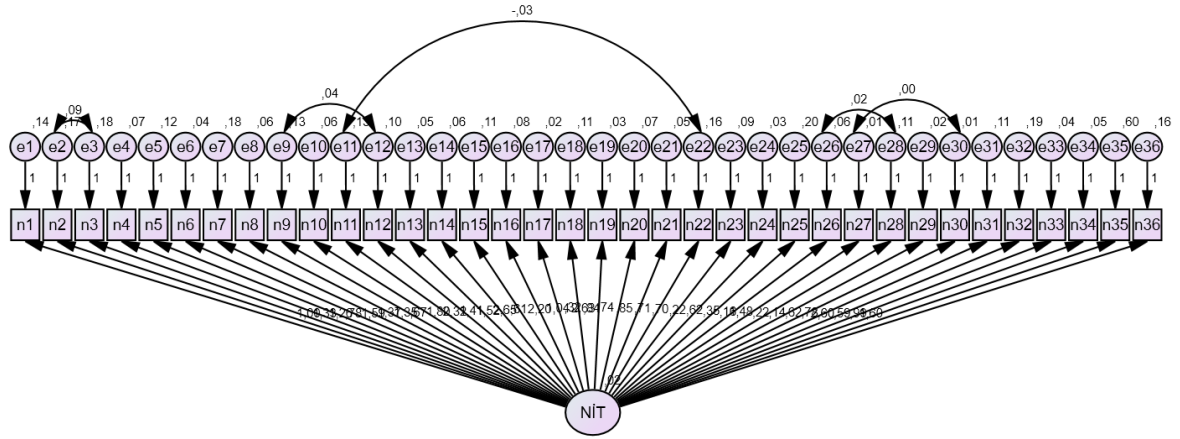
imla3	<---	F1	0,458	1,155	0,144	7,997	<0,001
imla4	<---	F1	0,536	1,337	0,152	8,812	<0,001
imla5	<---	F1	0,197	0,544	0,134	4,056	<0,001
imla6	<---	F1	0,45	0,969	0,123	7,896	<0,001
imla7	<---	F1	0,203	0,564	0,135	4,168	<0,001
imla8	<---	F1	0,235	0,653	0,137	4,751	<0,001
imla9	<---	F1	0,574	1,272	0,139	9,17	<0,001
imla10	<---	F1	0,255	0,707	0,139	5,091	<0,001
imla11	<---	F1	0,728	1,863	0,181	10,295	<0,001
imla12	<---	F1	0,536	1,13	0,128	8,815	<0,001
imla13	<---	F1	0,569	1,274	0,14	9,122	<0,001
imla14	<---	F1	0,586	1,374	0,148	9,273	<0,001
imla15	<---	F1	0,592	1,636	0,175	9,325	<0,001
imla16	<---	F1	0,454	1,094	0,138	7,953	<0,001
imla17	<---	F1	0,742	1,987	0,192	10,375	<0,001
imla18	<---	F1	0,705	1,856	0,183	10,153	<0,001
imla19	<---	F1	0,64	1,738	0,179	9,687	<0,001
imla20	<---	F1	0,293	0,513	0,09	5,73	<0,001
imla21	<---	F1	0,405	1,121	0,152	7,353	<0,001
imla22	<---	F1	0,458	1,209	0,151	7,999	<0,001
imla23	<---	F1	0,492	1,347	0,161	8,369	<0,001

imla24	<---	F1	0,583	1,57	0,17	9,247	<0,001
imla25	<---	F1	0,261	0,512	0,098	5,206	<0,001
imla26	<---	F1	0,286	0,76	0,136	5,607	<0,001
imla27	<---	F1	0,227	0,327	0,071	4,603	<0,001
imla28	<---	F1	0,382	0,894	0,127	7,041	<0,001
imla29	<---	F1	0,562	1,539	0,17	9,05	<0,001
imla30	<---	F1	0,596	1,615	0,173	9,351	<0,001

β_0 =Standart Yol Katsayıları, β_1 =Standart Olmayan Yol Katsayıları

Noktalama İşaretleri Testi için tek boyutlu ve 36 maddeli bir yapı incelenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda model uyum kriterleri incelenmiş ve CMIN=1427,734, DF=594, $p<0,001$, CMIN/DF=2,404, RMSEA=0,053, CFI=0,188, GFI=0,844, AGFI=0,825 olarak elde edilmiştir. Elde edilen model uyum kriterleri istenilen sınırlarda olmadığından modifikasyon indekslerine bakılmıştır. Buna göre Noktalama İşaretleri Testindeki 2. madde ile 3. madde arasında, 9. madde ile 12. madde arasında, 11. madde ile 22. madde arasında, 26. madde ile 28. madde arasında ve 27. ile 23. maddeler arasında modifikasyon yapılmıştır. Modifikasyon sonrası uyum iyiliği kriterlerine bakılmış ve CMIN=1151,128, DF=589 $p<0,001$, CMIN/DF=1,954, RMSEA=0,043, CFI=0,453, GFI=0,874, AGFI=0,858 olarak elde edilmiş ve CMIN/DF değeri ile RMSEA değerinin mükemmel uyum sınırlarında, AGFI değerinin ise iyi uyum sınırlarında olduğu görülmüştür.

NİT doğrulayıcı faktör analizi Şekil 2’de gösterilmiştir.



CMIN=1151,128; DF=589; CMIN/DF=1,954; RMSEA=,043; CFI=,453; GFI=,874; AGFI=,858

Şekil 2. Noktalama işaretleri testi doğrulayıcı faktör analizi

Doğrulayıcı faktör analizinde F1 - Noktalama İşaretleri Testinde yer alan tüm maddelere ait yol katsayıları anlamlı bulunmuştur. Standartlaştırılmış yol katsayılarına bakıldığında F1- Noktalama İşaretleri Testi üzerinde en fazla etkiye sahip olan maddenin nok19 maddesi olduğu ($\beta_0=0,890$) görülmüştür.

NİT yol katsayıları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8

Noktalama işaretleri testi yol katsayıları

Madde	Yol	Faktör	β_0	β_1	S.E.	C.R.	p
nok1	<---	F1	0,34	1			
nok2	<---	F1	0,399	1,328	0,242	5,494	<0,001
nok3	<---	F1	0,372	1,261	0,242	5,209	<0,001
nok4	<---	F1	0,369	0,779	0,153	5,096	<0,001
nok5	<---	F1	0,532	1,585	0,257	6,175	<0,001

nok6	<---	F1	0,667	1,373	0,209	6,563	<0,001
nok7	<---	F1	0,401	1,355	0,233	5,804	<0,001
nok8	<---	F1	0,342	0,669	0,136	4,931	<0,001
nok9	<---	F1	0,563	1,802	0,275	6,551	<0,001
nok10	<---	F1	0,799	2,319	0,35	6,619	<0,001
nok11	<---	F1	0,473	1,413	0,239	5,904	<0,001
nok12	<---	F1	0,551	1,516	0,228	6,645	<0,001
nok13	<---	F1	0,857	2,65	0,398	6,651	<0,001
nok14	<---	F1	0,317	0,611	0,128	4,785	<0,001
nok15	<---	F1	0,674	2,198	0,345	6,378	<0,001
nok16	<---	F1	0,442	1,042	0,19	5,499	<0,001
nok17	<---	F1	0,31	0,321	0,071	4,548	<0,001
nok18	<---	F1	0,32	0,843	0,183	4,621	<0,001
nok19	<---	F1	0,89	2,628	0,402	6,53	<0,001
nok20	<---	F1	0,351	0,738	0,16	4,623	<0,001
nok21	<---	F1	0,469	0,847	0,151	5,606	<0,001
nok22	<---	F1	0,232	0,711	0,177	4,023	<0,001
nok23	<---	F1	0,297	0,703	0,144	4,874	<0,001
nok24	<---	F1	0,179	0,218	0,066	3,273	<0,001
nok25	<---	F1	0,187	0,619	0,187	3,31	<0,001
nok26	<---	F1	0,188	0,354	0,106	3,322	<0,001

nok27	<---	F1	0,25	0,165	0,039	4,237	<0,001
nok28	<---	F1	0,521	1,483	0,242	6,124	<0,001
nok29	<---	F1	0,21	0,223	0,057	3,89	<0,001
nok30	<---	F1	0,214	0,136	0,037	3,704	<0,001
nok31	<---	F1	0,242	0,619	0,145	4,262	<0,001
nok32	<---	F1	0,24	0,784	0,193	4,056	<0,001
nok33	<---	F1	0,872	2,602	0,398	6,536	<0,001
nok34	<---	F1	0,354	0,591	0,111	5,32	<0,001
nok35	<---	F1	0,172	0,992	0,302	3,282	<0,001
nok36	<---	F1	0,476	1,603	0,255	6,295	<0,001

β_0 =Standart Yol Katsayıları, β_1 =Standart Olmayan Yol Katsayıları

3.4. Verilerin analizi

Araştırma verilerinin analizinde SPSS 26.0 (Statistical Programme for Social Sciencies) programı ve IBM SPSS AMOS 20 programlarından yararlanılmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin her biri ayrı ayrı kodlanmış ve doğru yanıtlanan maddeler için 1, yanlış yanıtlanan maddeler için ise 0 kodu verilmiştir. Öğrencilerin boş bıraktıkları maddeler yanlış cevap olarak kabul edilerek o maddeler için de 0 kodu verilmiştir. Elde edilen veriler aritmetik ortalama, standart sapma ve yüzdelik değerleri ile ifade edilmiştir. Sınıf düzeylerine göre öğrencilerin imla kuralları ve noktalama işaretleri başarı düzeylerinin normallik analizi için Kolmogorov-Smirnov testi yapılmış ve basıklık-çarpıklık değerleri tespit edilmiştir.

Öğrencilerin sınıf düzeyi değişkenine göre imla kuralları ve noktalama işaretleri başarı düzeyleri Kolmogorov-Smirnov ve çarpıklık-basıklık katsayıları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

Öğrencilerin imla kuralları ve noktalama işaretleri başarı düzeyleri Kolmogorov-Smirnov ve çarpıklık-basıklık katsayıları

Konular	Çarpıklık	Basıklık	Sd	p
İmla Kuralları	-,529	-,569	146	<0,001
Noktalama İşaretleri	,610	-,062	146	<0,001

Yapılacak analizlerde verilerin normal dağılıp dağılmadığının belirlenmesinde Kolmogorov-Smirnov ve çarpıklık-basıklık katsayıları baz alınmıştır. Tablo 9'a göre Kolmogorov-Smirnov testi sonucundan hareketle anlamlılık düzeyi 0,05'ten yüksek olan verilerin dağılımının normal olduğu kabul edilmiştir. Anlamlılık düzeyinin 0,05'ten düşük görüldüğü verilerde ise çarpıklık-basıklık değerlerinin -2,0 ile 2,0 aralığında olup olmadığına bakılmış ve verilerin normal dağıldığı kabul edilerek (George ve Mallery, 2010) istatistiksel analizlerin yapılmasında parametrik testlerden yararlanılmıştır. Normal dağılıma uymayan veya katılımcı sayısının 30'dan düşük olduğu grupların kıyaslanmasında ise parametrik olmayan yöntemler kullanılmıştır.

Böylelikle sınıf düzeyleri ile imla ve noktalama başarı düzeyleri arasındaki anlamlılığın belirlenebilmesi amacıyla ANOVA ve Kruskal Wallis-H analizleri yapılmış ve bu değişkenler arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Hangi sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılıkların olduğunun belirlenebilmesi için ise Post Hoc analizleri yapılmıştır. Her iki analizin yorumlanmasında da 0,05 anlamlılık değeri baz alınmıştır.

İkili karşılaştırmalarda ise yine $p < 0,05$ koşulu altında bağımsız örneklem t-testi ve Mann-Whitney U testleri kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Problem cümlesine ilişkin bulgular

Bu kısımda *Lise öğrencilerinin imla kuralları ve noktalama işaretlerini uygulayabilme başarı düzeyleri nedir?* sorusuna yanıt aranmıştır. Bu problem kapsamında 9, 10, 11 ve 12. sınıfta okuyan öğrencilerin imla ve noktalama başarı düzeyleri incelenmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin imla ve noktalama konularındaki aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır.

Lise öğrencilerinin imla kuralları ve noktalama işaretleri başarı düzeyleri Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Lise öğrencilerinin imla kuralları ve noktalama işaretleri başarı düzeyleri

Konu	N	$\bar{x}$	SS	%
İmla Kuralları	509	18,308	7,648	66,6
Noktalama İşaretleri	509	13,336	6,299	27,5

Tablo 10'a göre lise öğrencilerinin imla kuralları başarı düzeyleri %66,6 ($\bar{x}$: 18,308, SS: 7,648) iken noktalama işaretleri başarı düzeyleri ise %27,5'tir ($\bar{x}$: 13,336, SS: 6,299).

4.2. Alt problemlere ilişkin bulgular

4.2.1. İmla kurallarını uygulayabilme başarı düzeyleri sınıf düzeyine göre incelenmesi

Sınıf düzeylerine göre imla kuralları testi puanlarının karşılaştırılması için ANOVA testi uygulanmıştır. Öğrencilerinin imla kurallarını uygulayabilme başarı düzeylerinin sınıf düzeyine göre incelenmesi Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11

Sınıf düzeyi değişkenine göre imla kuralları başarı düzeyleri ANOVA sonuçları

Değişkenler		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	Levene İstatistiği
İmla Kuralları Testi	Gruplar	2,206	3	0,735	15,899	<0,001	0,008
	Arası						
	Grup İçi	23,356	505	0,046			
Toplam		25,562	508				

Tablodaki anlamlılık düzeylerine bakıldığında, $p < 0.05$ koşulu altında imla kuralları testi ($F=15,899$; $p=0,565$) sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermektedir. Hangi sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğunun belirlenebilmesi için Post Hoc analizlerinden Games-Howell testi yapılmıştır (Levene istatistiği $< 0,05$).

Sınıf düzeyi değişkenine göre imla kuralları başarı düzeyleri Games-Howell testi sonuçları Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12

Sınıf düzeyi değişkenine göre imla kuralları başarı düzeyleri Games-Howell testi sonuçları

(I) Sınıf Düzeyi	(J) Sınıf Düzeyi	$\bar{x}$ Farkları (I-J)	Sh	p
9. Sınıf	10. Sınıf	-,08070*	0,02783	0,021
	11. Sınıf	-,14307*	0,02678	0,000
	12. Sınıf	-,16406*	0,02453	0,000
10. Sınıf	11. Sınıf	-0,06237	0,02947	0,151
	12. Sınıf	-,08336*	0,02744	0,014
11. Sınıf	12. Sınıf	-0,02099	0,02638	0,856

Tablo 12 incelendiğinde imla kuralları başarılarının 9-10, 9-11, 9-12 ve 10-12. sınıflar arası anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ($p < 0,05$). Tabla 12’de bulunan $\bar{x}$ farkları (I-J) incelendiğinde tüm anlamlı farklılaşmaların üst sınıflar lehine olduğu görülmektedir.

4.2.2. Noktalama işaretlerini uygulayabilme başarı düzeylerinin sınıf düzeyine göre incelenmesi

Sınıf düzeylerine göre noktalama işaretleri testi puanlarının karşılaştırılması için ANOVA testi uygulanmıştır. Öğrencilerinin noktalama işaretlerini uygulayabilme başarı düzeylerinin sınıf düzeyine göre incelenmesi Tablo 13’te gösterilmiştir.

Tablo 13

Sınıf düzeyi değişkenine göre noktalama işaretleri başarı düzeyleri ANOVA sonuçları

Değişkenler	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	Levene İstatistiği
Noktalama İşaretleri Testi	Gruplar Arası	0,483	3	0,161	5,753	=0,001
	Grup İçi	14,135	505	0,028		<0,001
	Toplam	14,618	508			

Tablo 13 incelendiğinde öğrencilerin sınıf düzeyleri değişkenine göre noktalama işaretleri başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($p < 0,05$). Hangi sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğunun belirlenebilmesi için Games-Howell Testi yapılmıştır (Levene istatistiği $< 0,05$).

Sınıf düzeyi değişkenine göre noktalama işaretleri başarı düzeyleri Games-Howell Testi sonuçları Tablo 14’te gösterilmiştir.

Tablo 14

Sınıf düzeyi değişkenine göre noktalama işaretleri başarı düzeyleri Games-Howell testi sonuçları

(I) Sınıf Düzeyi	(J) Sınıf Düzeyi	$\bar{x}$ Farkları (I-J)	Sh	p
9. Sınıf	10. Sınıf	-,05368*	0,02059	0,048
	11. Sınıf	-,06647*	0,01969	0,005
	12. Sınıf	-,07667*	0,01923	0,001
10. Sınıf	11. Sınıf	-0,01279	0,02313	0,946

	12. Sınıf	-0,02299	0,02274	0,743
11. Sınıf	12. Sınıf	-0,01019	0,02193	0,967

Tablo 14'e göre noktalama işaretleri başarı düzeylerinde 9-10, 9-11 ve 9-12. sınıflar arası anlamlı bir farklılık vardır ($p<0,05$). Tablo 14'te bulunan $\bar{x}$ farkları (I-J) incelendiğinde her iki anlamlı farklılaşmanın da üst sınıflar lehine olduğu görülmektedir.

4.2.3. İmla kurallarını uygulayabilme başarı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi

İmla kurallarını uygulayabilme başarı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin testi için bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Cinsiyet değişkenine göre İmla kurallarını uygulayabilme başarı düzeyleri t-testi sonuçları Tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 15

Cinsiyet değişkenine göre imla kurallarını uygulayabilme başarı düzeyleri

	Cinsiyet	N	Ortalama $\pm$ Standart Sapma	t	df	p
İmla Kuralları Testi	Kız	281	19,679 $\pm$ 5,825	8,273	446,449	<0,001
	Erkek	228	14,947 $\pm$ 6,860			

Test neticesinde cinsiyete göre imla kuralları uygulama başarı düzeyleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=8,273$; $p<0,001$). Buna göre kız öğrencilerin imla kuralları uygulama başarı düzeyleri erkek öğrencilere göre daha yüksektir.

4.2.4. Noktalama işaretlerini uygulayabilme başarı düzeylerinin cinsiyete değişkenine göre incelenmesi

Noktalama işaretlerini uygulayabilme başarı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin testi için bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Cinsiyet değişkenine göre noktalama işaretlerini uygulayabilme başarı düzeyleri t-testi sonuçları Tablo 16’da gösterilmiştir

Tablo 16

Cinsiyet değişkenine göre noktalama işaretlerini uygulayabilme başarı düzeyleri

	Cinsiyet	N	Ortalama $\pm$ Standart Sapma	t	df	p
Noktalama İşaretleri Testi	Kız	281	15,448 $\pm$ 6,094	8,102	504,272	<0,001
	Erkek	228	11,346 $\pm$ 5,320			

Test neticesinde cinsiyete göre noktalama işaretlerini uygulama başarı düzeyleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=8,102$; $p<0,001$). Buna göre kız öğrencilerin noktalama işaretlerini uygulama başarı düzeyleri erkek öğrencilere göre daha yüksektir.

4.2.5. İmla kurallarını uygulayabilme başarı düzeylerinin merkezden uzaklığa göre incelenmesi

Öğrencilerinin imla kurallarını uygulayabilme başarı düzeylerinin merkezden uzaklık değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin test edilmesi için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Merkezden uzaklık değişkenine göre imla kurallarını uygulayabilme başarı düzeyleri Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 17’de gösterilmiştir

Tablo 17

Merkezden uzaklık değişkenine göre imla kurallarını uygulayabilme başarı düzeyleri

Konum	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Taşra	60	191,54	11492,50	9662,500	<0,001
Merkez	449	263,48	118302,50		

Test neticesinde merkezden uzaklığa göre imla kuralları uygulama başarı düzeyleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($U=9662,500$, $p<0,001$). Buna göre merkez okullardaki öğrencilerin imla kuralları uygulama başarı düzeyleri taşra okullardaki öğrencilere göre daha yüksektir.

4.2.6. Noktalama işaretlerini uygulayabilme başarı düzeylerinin merkezden uzaklığa göre incelenmesi

Öğrencilerinin noktalama işaretlerini uygulayabilme başarı düzeylerinin merkezden uzaklık değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin test edilmesi için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Merkezden uzaklık değişkenine göre noktalama işaretlerini uygulayabilme başarı düzeyleri Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18

Merkezden uzaklık değişkenine göre noktalama işaretlerini uygulayabilme başarı düzeyleri

Konum	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Taşra	60	223,18	13390,50	11560,500	0,021
Merkez	449	259,25	116404,50		

Test neticesinde merkezden uzaklığa göre noktalama işaretlerini uygulayabilme başarı düzeyleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($U=11560,500$; $p<0,05$). Buna göre merkez okullardaki öğrencilerin noktalama işaretlerini uygulayabilme başarı düzeyleri taşra okullardaki öğrencilere göre daha yüksektir.

4.2.7. İmla kurallarını uygulayabilme başarı düzeylerinin okul türüne göre incelenmesi

Öğrencilerin imla kurallarını uygulayabilme başarı düzeylerinin okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin tespit edilebilmesi için Kruskal Wallis H Testi uygulanmıştır. Okul türü değişkenine göre imla kurallarını uygulayabilme başarı düzeyleri Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 19’da gösterilmiştir.

Tablo 19

Okul türüne göre imla kurallarını uygulayabilme başarı düzeyleri

	Okul	N	Ortalama	Standart Sapma	Sıra Ortalaması	Kruskal Wallis	
						H	p
İmla Kuralları Başarı Testi	Çok Programlı Anadolu Lisesi	60	14,500	6,667	176,48	78,648	<0,000
	İmam Hatip Lisesi	15	16,466	10,575	237,33		
	Anadolu Lisesi	314	19,850	6,710	281,30		
	Mesleki Teknik Anadolu Lisesi	95	14,021	8,319	180,46		
	Fen Lisesi	25	25,480	3,097	407,02		

Kruskal Wallis H testine göre imla kuralları başarı düzeyleri okul türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir ($H(4) = 78,648$, $p < .05$). Farkın kaynağının tespit edilebilmesi için Tamhane Post Hoc testi uygulanmıştır.

Okul türüne göre imla kuralları başarı düzeyleri Tamhane testi sonuçları Tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 20

Okul türüne göre imla kuralları başarı düzeyleri Tamhane testi sonuçları

Okul Türü (I)	Okul Türü (J)	$\bar{x}$ Farkları (I-J)	s.h.	p
Çok Programlı Anadolu Lisesi	İmam Hatip	-1,96667	2,86301	0,999
	Anadolu	-5,35032*	0,94041	0,000

	MTAL	0,47895	1,21223	1,000
	Fen	-10,98000*	1,06052	0,000
İmam Hatip Lisesi	Anadolu	-3,38365	2,75668	0,935
	MTAL	2,44561	2,86084	0,994
	Fen	-9,01333	2,79993	0,054
Anadolu Lisesi	MTAL	5,82927*	0,93378	0,000
	Fen	-5,62968*	0,72604	0,000
Mesleki Teknik Anadolu Lisesi	Fen	-11,45895*	1,05465	0,000

Tamhane Post Hoc testine göre,

Çok Programlı Anadolu Lisesine giden öğrencilerin imla kuralları başarı düzeyleri ile Anadolu Lisesi ($p<0,001$) ve Fen Lisesine ($p<0,001$) giden öğrencilerin imla kuralları başarı düzeyleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Buna göre Anadolu ve Fen Lisesine giden öğrencilerin imla kuralları başarı düzeyleri Çok Programlı Anadolu Lisesine giden öğrencilerin imla kuralları başarı düzeylerinden daha yüksektir.

Anadolu Lisesine giden öğrencilerin imla kuralları başarı düzeyleri ile Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ($p<0,001$) ve Fen Lisesine ($p<0,001$) giden öğrencilerin imla kuralları başarı düzeyleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Buna göre Anadolu Lisesine giden öğrencilerin imla kuralları başarı düzeyleri Mesleki Teknik Anadolu Lisesine giden öğrencilerin imla kuralları başarı düzeylerinden daha yüksek, Fen Lisesine giden öğrencilerden ise daha düşüktür.

Mesleki Teknik Anadolu Lisesine giden öğrencilerin imla kuralları başarı düzeyleri ile Fen Lisesine ($p<0,001$) giden öğrencilerin imla kuralları başarı düzeyleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Buna göre Fen Lisesine giden öğrencilerin imla kuralları başarı düzeyleri Mesleki Teknik Anadolu Lisesine giden öğrencilerin imla kuralları başarı düzeylerinden daha yüksektir.

İmam Hatip Lisesine giden öğrencilerin imla kuralları başarı düzeyleri ile diğer liselere giden öğrencilerin imla kuralları başarı düzeyleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

4.2.8. Noktalama işaretlerini uygulayabilme başarı düzeylerinin okul türüne göre incelenmesi

Öğrencilerin noktalama işaretlerini uygulayabilme başarı düzeylerinin okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin tespit edilebilmesi için Kruskal Wallis H Testi uygulanmıştır. Okul türü değişkenine göre imla kurallarını uygulayabilme başarı düzeyleri Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21

Okul türüne göre noktalama işaretlerini uygulayabilme başarı düzeyleri

	Okul	N	Ortalama	Standart Sapma	Sıra Ortalaması	Kruskal Wallis	
						H	p
Noktalama İşaretleri Başarı Testi	Çok Programlı Anadolu Lisesi	60	11,983	4,928	231,88	97,385	<0,000
	İmam Hatip Lisesi	15	14,266	5,675	281,63		
	Anadolu Lisesi	314	13,952	5,979	273,32		
	Mesleki Teknik Anadolu Lisesi	95	9,221	4,192	153,13		
	Fen Lisesi	25	23,920	5,700	451,56		

Kruskal Wallis H testine göre noktalama işaretlerini uygulayabilme başarı düzeyleri okul türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir ($H(4)= 97,385$, $p<.05$). Farkın kaynağının

tespit edilebilmesi için Tamhane Post Hoc testi uygulanmıştır. Okul türüne göre noktalama işaretlerini uygulayabilme başarı düzeyleri Tamhane testi sonuçları Tablo 22’de gösterilmiştir.

Tablo 22

Okul türüne göre noktalama işaretlerini uygulayabilme başarı düzeyleri Tamhane testi sonuçları

Okul Türü (I)	Okul Türü (J)	$\bar{x}$ Farkları (I-J)	s.h.	p
Çok Programlı Anadolu Lisesi	İmam Hatip	-2,28333	1,59753	0,842
	Anadolu	-1,96890	0,72018	0,072
	MTAL	2,76228*	0,76801	0,005
	Fen	-11,93667*	1,30558	0,000
İmam Hatip Lisesi	Anadolu	0,31444	1,50372	1,000
	MTAL	5,04561*	1,52720	0,043
	Fen	-9,65333*	1,85662	0,000
Anadolu Lisesi	MTAL	4,73118*	0,54671	0,000
	Fen	-9,96777*	1,18895	0,000
Mesleki Teknik Anadolu Lisesi	Fen	-14,69895*	1,21851	0,000

Tamhane Post Hoc testine göre,

Çok Programlı Anadolu Lisesine giden öğrencilerin noktalama işaretlerini uygulayabilme başarı düzeyleri ile Mesleki Teknik Anadolu Lisesi ($p=0,043$) ve Fen Lisesine ($p<0,001$) giden öğrencilerin noktalama işaretlerini uygulayabilme başarı düzeyleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Buna göre Çok Programlı Anadolu Lisesine giden

öğrencilerin noktalama işaretlerini uygulayabilme başarı düzeyleri Mesleki Teknik Anadolu Lisesine giden öğrencilerin noktalama işaretlerini uygulayabilme başarı düzeyleri daha yüksek, Fen Lisesine giden öğrencilerden ise daha düşüktür.

İmam Hatip Lisesine giden öğrencilerin noktalama işaretlerini uygulayabilme başarı düzeyleri ile Mesleki Teknik Anadolu Lisesi ($p=0,005$) ve Fen Lisesine ($p<0,001$) giden öğrencilerin noktalama işaretlerini uygulayabilme başarı düzeyleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Buna göre İmam Hatip Lisesine giden öğrencilerin noktalama işaretlerini uygulayabilme başarı düzeyleri Mesleki Teknik Anadolu Lisesine giden öğrencilerin noktalama işaretlerini uygulayabilme başarı düzeylerinden daha yüksek, Fen Lisesine giden öğrencilerden ise daha düşüktür.

Anadolu Lisesine giden öğrencilerin noktalama işaretlerini uygulayabilme başarı düzeyleri ile Mesleki Teknik Anadolu Lisesi ($p<0,001$) ve Fen Lisesine ($p<0,001$) giden öğrencilerin noktalama işaretlerini uygulayabilme başarı düzeyleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Buna göre Anadolu Lisesine giden öğrencilerin noktalama işaretlerini uygulayabilme başarı düzeyleri Mesleki Teknik Anadolu Lisesine giden öğrencilerin noktalama işaretlerini uygulayabilme başarı düzeylerinden daha yüksek, Fen Lisesine giden öğrencilerden ise daha düşüktür.

Mesleki Teknik Anadolu Lisesine giden öğrencilerin noktalama işaretlerini uygulayabilme başarı düzeyleri ile Fen Lisesine ($p<0,001$) giden öğrencilerin noktalama işaretlerini uygulayabilme başarı düzeyleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Buna göre Fen Lisesine giden öğrencilerin noktalama işaretlerini uygulayabilme başarı düzeyleri Mesleki Teknik Anadolu Lisesine giden öğrencilerin noktalama işaretlerini uygulayabilme başarı düzeylerinden daha yüksektir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlara, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve tartışma

Lise öğrencilerinin imla kuralları ve noktalama işaretlerini uygulayabilme başarı düzeylerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada elde edilen veriler doğrultusunda aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

5.1.1. Lise öğrencileri sınıfları arasında imla kurallarını uygulayabilme başarı düzeyleri arasındaki farklılıklara dair sonuç ve tartışma

Araştırmanın bulgularına göre, imla kurallarında 9. sınıfların %37,7, 10. sınıfların %58,73, 11. sınıfların %72, 12. sınıfların ise %73,8 oranında başarıya sahip oldukları tespit edilmiştir. Elde edilen bu değerlerin 9 ve 10. sınıflarda %70'in altında olması bu sınıf düzeylerinin imla kurallarında yeterli düzeyde başarıya sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuç Değirmenci (2018)'nin sonuçlarıyla benzerken Erdem (2007)'in sonuçlarıyla çelişmektedir. Araştırmalar arası örneklem gruplarında görülen farklılıklar buna sebep olmuş olabilir. İmla kuralları başarılarında 9 ve 10. sınıflar düzeyinde %70'in altında bir oran görülürken 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin başarı düzeyleri %70'in üzerinde bir değer almıştır. Bu sebeple 11. ve 12. sınıf öğrencilerinin imla kuralları başarılarının yeterli düzeyde olduğu söylenebilir. Bu da beklenen bir durumdur. Ayrıca imla kuralları başarı düzeylerinin sınıf düzeyi artışına paralel olarak arttığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonucun benzerlerine literatürde de rastlanmıştır (Acar, 2011; Arıcı, 2009; Bayram ve Erdemir, 2006; Türker, 2008; Yıldırım, 2016). Araştırmalar arasındaki yıl farklılıklarına karşın benzer sonuçların ortaya çıkması uzun yıllardır bu durumun devam ettiğini göstermektedir. Lisede her sınıf düzeyinde imla kurallarıyla ilgili etkinlikler yapıldığı için

öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça imla kuralları başarılarının de artması normaldir. Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç, imla kuralları başarılarının 11-12. sınıflar arası hariç diğer tüm sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılaşmaların olduğu yönündedir. Bir başka deyişle imla kuralları başarı düzeyleri 9-10, 9-11, 9-12 ve 10-12. sınıflar arası anlamlı farklılıklar göstermektedir. Bu anlamlı farklılıkların tümü üst sınıflar lehinedir. Öğrencilerin imla kurallarını uygulayabilme başarı düzeylerinin üst sınıflar lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucu Yıldız (2002)'ın sonuçlarıyla paraleldir. Bu anlamlı farklılıklarının tümünün üst sınıflar lehine olduğu tespit edilmiştir. Sınıf düzeyleri arasında üst sınıflar lehine anlamlı farklılaşmaların olması beklenen bir durumdur.

5.1.2. Lise öğrencileri sınıfları arasında noktalama işaretlerini uygulayabilme başarı düzeyleri arasındaki farklılıklara dair sonuç ve tartışma

Araştırmanın bulgularında, noktalama işaretleri başarı düzeylerinin 9. sınıflarda %32,2, 10. sınıflarda %32,5, 11. sınıflarda %39,3 ve 12. sınıflarda %41,5 olduğu görülmüştür. Buna göre, noktalama işaretleri başarılarının tüm sınıf düzeylerinde %50'nin altında olmasından dolayı oldukça yetersiz olduğu söylenebilir. Literatürde 9 ve 10. sınıflarda (Güneri, 2004), 11. sınıflarda (Güneri, 2004; Oktay, 2019; Yıldız, 2002), 12. sınıflarda (Derman, 2020) yine %50'nin altında oranlar tespit edilmiştir. Araştırmalar arasındaki yıl farkına rağmen bu durumun ortaya çıkıyor olması noktalama işaretleriyle ilgili yıllardır süregelen sorunları gözler önüne sermektedir. Ortaya çıkan bu durum oldukça düşündürücü ve sorgulanması gereken bir durumdur. Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç, noktalama işaretleri başarı düzeylerinde 9-10, 9-11 ve 9-12. sınıflar arası, üst sınıflar lehine anlamlı farklılıkların olduğu, diğer hiçbir sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılığın olmadığıdır. Sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılıkların bu denli az olması beklenmeyen, üst sınıflar lehine olması ise beklenen bir durumdur. Öğrencilerin noktalama işaretlerini uygulayabilme başarı düzeylerinin üst sınıflar lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucu Yıldız (2002)'ın sonuçlarıyla paraleldir. Noktalama işaretlerini uygulama başarı düzeylerinde çoğu sınıflar arası anlamlı farklılık olmamasına rağmen başarı düzeylerinin 9. sınıftan 12. sınıfa kadar kademeli olarak arttığı tespit edilmiştir. Yani noktalama işaretlerini uygulayabilme başarı düzeyleri üst sınıflar lehinedir. Bu sonuç literatürdeki bazı araştırmalarla paralelken (Acar, 2011; Arıcı, 2009; Yıldırım, 2016) bazı araştırmalarla ise

çalışmaktadır (Derman, 2020; Güneri, 2004; Landerl ve Wimmer, 2008; Oktay, 2019; Uusen ve Mürsepp, 2010). Araştırmaların sonuçları arasındaki farklılıkların kaynağı örneklem gruplarının farklı özellikler göstermesi olabilir.

5.1.3. Lise öğrencilerinin cinsiyetlerine göre imla kuralları ve noktalama işaretlerini uygulayabilme başarı düzeyleri arasındaki farklılıklara dair sonuç ve tartışma

Araştırmanın bulgularında, imla kuralları başarı düzeylerinin kız öğrencilerde %85,1, erkek öğrencilerde %56,6; noktalama işaretleri başarı düzeylerinin ise kız öğrencilerde %50,2, erkek öğrencilerde ise %18,9 olduğu görülmüştür. Buna göre, kız öğrencilerin noktalama işaretleri başarılarının %50'nin, imla kuralları başarılarının ise %70'in üstünde olduğu görülmüştür. Dolayısıyla kız öğrencilerin imla kuralları başarıları oldukça yeterli düzeyde iken noktalama işaretleri başarıları bu düzeyde değildir. Bununla beraber erkek öğrencilerin noktalama işaretleri başarıları %50'nin, imla kuralları başarıları ise %70'in altında gözlenmiş ve her iki alanda da yetersiz oldukları sonucuna varılmıştır. Buna benzer sonuçlar literatürdeki diğer araştırmalarda da ortaya çıkmıştır (Arıcı, 2007; Ateş, 2008; Karaarslan, 2010). Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç, imla kuralları başarı düzeylerinde kız öğrencilerle erkek öğrenciler arası, kız öğrenciler lehine; noktalama işaretleri başarı düzeylerinde de kız öğrencilerle erkek öğrenciler arası kız öğrenciler lehine anlamlı farklılıkların olduğudur. Bu sonuç Erdem (2007)'in sonuçlarıyla paraleldir. Cinsiyetler arası başarı düzeylerinde farkın bu kadar büyük olması şaşırtıcı ve sorgulanması gereken bir durumdur.

5.1.4. Lise öğrencilerinin okullarının merkezden uzaklığına göre imla kuralları ve noktalama işaretlerini uygulayabilme başarı düzeyleri arasındaki farklılıklara dair sonuç ve tartışma

Araştırmanın bulgularında, imla kuralları başarı düzeylerinin merkez okullarda %71,0, taşra okullarda %41,7; noktalama işaretleri başarı düzeylerinin ise merkez okullarda %29,2, taşra okullarda ise %15,0 olduğu görülmüştür. Buna göre, öğrencilerin noktalama işaretleri başarılarının hem merkez hem de taşra okullarda %50'nin altında kaldığı

görülmüştür. Bununla birlikte merkez okullardaki noktalama işaretleri başarıları taşra okullardakine göre daha yüksektir. İmla kuralları başarılarının ise merkez okullarda %70'in üstünde taşra okullarda %70'in altında olduğu görülmüştür. Dolayısıyla merkez okullardaki öğrencilerin imla kuralları başarılarının oldukça yeterli ancak taşra okullardaki öğrencilerin imla kuralları başarılarının yetersiz olduğu görülmüştür. Buna benzer sonuçlar literatürdeki diğer araştırmalarda da ortaya çıkmıştır (Abbott, Joireman ve Stroh, 2002; Goddard, Sweetland ve Hoy, 2000; Güvendir, 2014; Odden ve Picus, 2000). Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç, imla kuralları başarı düzeylerinde merkez okullar ile taşra okullar arasında, merkez okullar lehine; noktalama işaretleri başarı düzeylerinde de merkez okullar ile taşra okullar arasında, merkez okullar lehine anlamlı farklılıkların olduğudur. Buna göre okulun konumunun yüksek gelişmişlik düzeyinde olması öğrenci başarısı ile ilişkili bulunmuştur.

5.1.5. Lise öğrencilerinin okul türüne göre imla kurallarını uygulayabilme başarı düzeyleri arasındaki farklılıklara dair sonuç ve tartışma

Çalışmanın bulgularında, imla kuralları başarı düzeylerinin Çok Programlı Anadolu Liselerinde %41,7, İmam Hatip Liselerinde %66,7, Anadolu Liselerinde %76,8, Mesleki Teknik Anadolu Liselerinde %42,1, Fen Liselerinde ise %91 olduğu görülmüştür. Buna göre, öğrencilerin imla kuralları başarı düzeyleri Anadolu Liseleri ve Fen Liselerinde %70'in üzerinde, İmam Hatip Liseleri, Çok Programlı Anadolu Liseleri ve Mesleki Teknik Anadolu Liselerinde %70'in altında kaldığı görülmüştür. Bununla birlikte İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin imla kuralları başarı düzeyleri %66,7 ile %70'e yakın olarak gerçekleşmiştir. Bu bulgulardan hareketle okul türünün imla kuralları başarı düzeylerinde yüksek etkisi olduğu gözlemlenmiştir. Buna benzer sonuçlar literatürdeki benzer araştırmalarda da ortaya çıkmıştır (Arslan, Kuru ve Satıcı, 2006; Berberoğlu ve Kalender, 2005; Cansız, Ozbaylanlı ve Çolakoğlu, 2019; Gürsakal, 2012).

Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre, Anadolu ve Fen Lisesine giden öğrencilerin imla kuralları başarı düzeyleri Çok Programlı Anadolu Lisesine giden öğrencilerin imla kuralları başarı düzeylerinden daha yüksektir. Anadolu Lisesine giden öğrencilerin imla kuralları başarı düzeyleri Mesleki Teknik Anadolu Lisesine giden öğrencilerin imla kuralları başarı düzeylerinden daha yüksek, Fen Lisesine giden öğrencilerden ise daha

düşüktür. Fen Lisesine giden öğrencilerin imla kuralları başarı düzeyleri Mesleki Teknik Anadolu Lisesine giden öğrencilerin imla kuralları başarı düzeylerinden daha yüksektir. İmam Hatip Lisesine giden öğrencilerin imla kuralları başarı düzeyleri ile diğer liselere giden öğrencilerin imla kuralları başarı düzeyleri arasında anlamlı fark gözlenmemiştir. Bununla beraber Çok Programlı Anadolu Lisesi ve Mesleki Teknik Anadolu Lisesine giden öğrencilerin imla kuralları başarı düzeylerinin oldukça yetersiz olmasına hangi değişkenlerin yol açtığına dair çalışmalar yapılması yararlı olabilir.

5.1.6. Lise öğrencilerinin okul türüne göre noktalama işaretlerini uygulayabilme başarı düzeyleri arasındaki farklılıklara dair sonuç ve tartışma

Çalışmanın bulgularında, noktalama işaretlerini uygulayabilme başarı düzeylerinin Çok Programlı Anadolu Liselerinde %15,0, İmam Hatip Liselerinde %26,7, Anadolu Liselerinde %31,8, Mesleki Teknik Anadolu Liselerinde %5,3, Fen Liselerinde ise %88 olduğu görülmüştür. Buna göre, öğrencilerin noktalama işaretlerini uygulayabilme başarı düzeyleri Fen Liselerinde %50'nin üzerinde, Anadolu Liseleri, İmam Hatip Liseleri, Çok Programlı Anadolu Liseleri ve Mesleki Teknik Anadolu Liselerinde %50'nin altında kaldığı görülmüştür. Bu bulgulardan hareketle okul türünün noktalama işaretlerini uygulayabilme başarı düzeylerinde yüksek etkisi olduğu gözlemlenmiştir. Bu noktada özellikle Mesleki Teknik Anadolu Liseleri ve Çok Programlı Anadolu Liselerine giden öğrencilerin noktalama işaretlerini uygulayabilme başarı düzeylerinin bu kadar düşük olması dikkat çekicidir.

Çalışmadan elde edilen diğer sonuçlara göre, Çok Programlı Anadolu Lisesine giden öğrencilerin noktalama işaretlerini uygulayabilme başarı düzeyleri Mesleki Teknik Anadolu Lisesine giden öğrencilerin noktalama işaretlerini uygulayabilme başarı düzeyleri daha yüksek, Fen Lisesine giden öğrencilerden ise daha düşüktür. İmam Hatip Lisesine giden öğrencilerin noktalama işaretlerini uygulayabilme başarı düzeyleri Mesleki Teknik Anadolu Lisesine giden öğrencilerin noktalama işaretlerini uygulayabilme başarı düzeylerinden daha yüksek, Fen Lisesine giden öğrencilerden ise daha düşüktür. Anadolu Lisesine giden öğrencilerin noktalama işaretlerini uygulayabilme başarı düzeyleri Mesleki Teknik Anadolu Lisesine giden öğrencilerin noktalama işaretlerini uygulayabilme başarı düzeylerinden daha yüksek, Fen Lisesine giden öğrencilerden ise daha düşüktür. Fen

Lisesine giden öğrencilerin noktalama işaretlerini uygulayabilme başarı düzeyleri Mesleki Teknik Anadolu Lisesine giden öğrencilerin noktalama işaretlerini uygulayabilme başarı düzeylerinden daha yüksektir. Bu bulgulardan hareketle Fen Liseleri hariç olmak üzere Çok Programlı Anadolu Lisesi, Mesleki Teknik Anadolu Lisesi, Anadolu Lisesi ve İmam Hatip Liselerine giden öğrencilerin noktalama işaretlerini uygulayabilme başarı düzeylerinin oldukça yetersiz olmasına hangi değişkenlerin yol açtığına dair çalışmalar yapılması yararlı olabilir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırma sonuçlarına ve gelecek araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.2.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler

Öğrencilerin noktalama işaretleri başarılarının tüm sınıflarda oldukça yetersiz düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Yani öğrenciler 9. sınıftan 12. sınıfa gelinceye kadar geçen sürede noktalama işaretleri başarılarını çok fazla geliştirememektedir. Öğrencilerin noktalama işaretleri başarılarının lise öğrenimi süresince yeterli düzeye ulaşabilmesi için,

- Öğrencilere noktalama işaretlerinin önemi hakkında bilgilendirme çalışmaları yapılabilir.
- Öğrencilere yazma çalışmaları yaptırılıp yapılan noktalama yanlışları öğretmen tarafından düzeltilebilir.
- Öğrencilere bu konular ile alakalı ek konu anlatımları yapılabilir.
- Öğrencilerin noktalama işaretlerini tam olarak öğrenebilmesi için sık sık örnekler verilerek konuyu hatırlamaları ve pekiştirmeleri sağlanabilir.
- Sınıf panolarına noktalama işaretleri ile ilgili örnek niteliğinde yazılar asılarak öğrencinin dikkati çekilebilir.

Okul türleri arasında imla kuralları ve noktalama işaretlerini uygulayabilme başarı düzeyleri konusunda oldukça büyük farklar gözlemlenmiştir. Okullar arası başarı düzeylerinin bu derece büyük olmasına yönelik olarak her okul öğrenci profilinin analiz

edilerek eksik kalınan noktaların belirlenip gerekli pekiştirmeler ve iyileştirmeler yapılabilir.

5.2.2. Gelecek araştırmalara yönelik öneriler

Gelecek araştırmalara yönelik şu öneriler getirilebilir:

- Lise öğrencilerinin noktalama işaretlerini uygulayabilme başarılarındaki sorunlarının sebeplerine yönelik bir araştırma yapılabilir.
- Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarında yer alan imla ve noktalama metinlerinin yeterli düzeyleri üzerine bir araştırma yapılabilir.
- Kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla imla ve noktalama başarılarının neden daha yüksek olduğu araştırılabilir.
- İmla ve noktalama başarılarının merkez ve taşra okullarda gösterdiği farklılığın nedenlerine yönelik bir araştırma yapılabilir.
- Okul türleri arasında imla kuralları ve noktalama işaretlerini uygulayabilme başarı düzeyleri arasındaki farkların nedenlerine yönelik bir araştırma yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Abbott, M.L., Joireman, J. and Stroh, H.R. (2002, Kasım). The influence of district size, school size and socioeconomic status on student achievement in Washington: A replication study using hierarchical linear modeling. A Technical Report for the Washington School Research Center. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED470668.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Acar, Ü. (2011). *Özel Servergazi Lisesinde 9. ve 11. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretleri ve yazım kurallarını kullanma oranlarının kıyaslanması* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 286637).
- Adekola, B. O. ve Lawal, O. F. (2017). Assessing punctuation errors made by secondary school students in English language comprehension in Ogun State, Nigeria. *International Journal of English Language Teaching*, 4(2), 39-44. doi: 10.5430/ijelt.v4n2p39
- Akampirige, A. O. M. ve Benjamin, A. (2014). Errors in the use of punctuation marks among polytechnic students. *International Journal of English Language and Literature Studies*, 3(1), 93-98. Erişim adresi: <https://archive.aessweb.com/index.php/5019/article/view/649>
- Akmugan, A. M. (2019). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin çalışma kitaplarında yaptıkları yazım ve noktalama hatalarının tespiti (Erzincan örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 537611).
- Arı, G. ve Keray, B. (2012). Sekizinci sınıf öğrencilerinin noktalama işaretlerini uygulama düzeyi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 40-54. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6156/82723>
- Arıcı, A. F. (2009). İlköğretim, lise, üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım hatalarının karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 241-246. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/410955>
- Arıcı, A. F. ve Ugan, S. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının bazı yönlerden değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 317-328. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/dpusbe/issue/4762/65435>

- Arıcı, İ. (2007). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde öğrenci başarısını etkileyen faktörler (Ankara örneği)* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Arslan, H., Kuru, M. ve Satıcı, A. (2010). Devlet ve özel ilköğretim okullarının etkililiğinin araştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 32(142), 15-25. Erişim adresi: <http://213.14.10.181/index.php/EB/article/view/838>
- Ateş, M. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Aydın, Y. ve Sadioğlu, Ö. (2018). Cumhuriyet'ten günümüze (1923-2017) ilkokul Türkçe öğretim programlarında dil bilgisi ve imla. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 1091-1111. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/328570598_Cumhuriyet'ten_Gunumuze_1923-2017_Ilkokul_Turkce_Ogretim_Programlarinda_Dil_Bilgisi_ve_Imla
- Bağcı, H. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım yeterlilik düzeyleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 45-68. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inuefd/issue/8702/108667>
- Bağcı, H. (2011). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretleri ile yazım kurallarını uygulayabilme düzeyi. *Turkish Studies*, 6(1), 693-706. doi: 10.7827/TurkishStudies.1973
- Batu, M. ve Yanık, A. (2021). Bir iletişim türü olarak yazılı iletişim: Üniversite öğrencilerinin mektuplarına yönelik nitel bir inceleme. *Selçuk İletişim*, 14(2), 723-753. doi: 10.18094/josc.865684
- Batur, Z. (2010). Anadili öğretiminde göstergebiliminin yeri: Anadili ders kitaplarındaki sözel metinlerle görsel metinlerin bütünselliğinin analizi. *Journal of Turkish Studies*, 5(4), 174-200. doi: 10.7827/TurkishStudies.1713
- Batur, Z., Akar, C., Tufan, B. S. ve Topbaşoğlu, N. (2016). İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin noktalama işaretlerini kullanma becerisi. *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 1(2), 46-60. Erişim adresi:

https://atif.sobiad.com/index.jsp?modul=makaledetay&Alan=sosyal&Id=AWXM9Ew-HDbCZb_mQxKT

- Bayrakçeken, S. (2007). Test geliştirme. E. Karip (Ed.), *Ölçme ve değerlendirme* (ss. 241-272). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bayram, Y. ve Erdemir, A. (2006). Amasya'daki ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin 'ımlâ kurallarını kullanma düzeyleri' üzerine bir değerlendirme. *Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları*, 171, 140-155. Erişim adresi: http://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI/yavuz_bayram_avni_erdemir_imla_kurallari.pdf
- Bekiroğlu, O. (2014). Türkçe atasözlerinde iletişim olgusunun izleri ve sosyo-kültürel ıkarımları. *Milli Folklor*, 26(103), 80-97. Erişim adresi: <https://app.trdizin.gov.tr/makale/TVRZME5qRXlNZz09/turkce-atasozlerinde-iletisim-olgusunun-izleri-ve-sosyo-kulturel-cikarimlari>
- Berberoğlu, G. ve Kalender, İ. (2005). Öğrenci başarısını yıllara, okul türlerine, bölgelere göre incelenmesi: ÖSS ve PISA analizi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4(7), 21-35. Erişim adresi: http://ebuline.com/pdfs/7Sayi/7_2.pdf
- Bilir, V. (2015). Korozyon konusunda geçerliliği ve güvenirliliği sağlanmış bir başarı testi geliştirme alışması. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6, 124-133. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/goputeb/issue/34311/379190>
- Büyüköztürk ř. (2007). *Sosyal bilimler için veri el kitabı, istatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Calp, M. C. ve Aslan, F. (2019). 2011 dil - anlatım ve Türk edebiyatı dersleri ile 2018 Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programlarının karşılaştırılması ve değerlendirilmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(17), 357-393. doi: 10.33692/avrasyad.5
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi (2. Baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cansız, M., Ozbaylanlı, B. ve olakoğlu, M. H. (2019). Okul türünün öğrenci başarısı üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 44(197), 275-314. doi: 10.15390/EB.2019.7378

- Coşkun, M. V. (2008). Ana dili eğitiminde parçalarüstü birimlerin önemi ve teknoloji destekli olarak kavratılması. *Bilgi*, 48, 41-52. Erişim adresi: <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/T1RBeU5UUTA>
- Çalık, M. ve Ayas, A. (2003). Çözümlerde kavram başarı testi hazırlama ve uygulama. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(14), 1-17. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11129/133088>
- Çallık, E. O. (2022). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazım kurallarını uygulama, noktalama işaretlerini kullanma düzeyleri ile yazma eğilimleri, tutumları ve Türkçe ders başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 713094).
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye’de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(21), 285-307. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erusosbilder/issue/23754/253119>
- Çelik, M. ve Kandır, A. (2011). The study of validity and reliability test of progress in maths 6 for 60-77, month old children. *Journal of Theoretical Educational Science*, 4(1), 146-153. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/akukeg/issue/29342/313998>
- Çerçi, A. (2013). *Konuşma eğitiminin telaffuz vurgu ve tonlama konularının dinleme destekli öğretimi* (Doktora tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 347492).
- Çetin, A. (2013). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarını uygulama düzeyleri* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 333888).
- Dağabakan, F. Ö. ve Dağabakan, D. (2007). Dil ve çocukta dil gelişim kuramları. <http://www.anaokullu.com/aa-belge/okul-oncesi-makale-dil-gelisimi.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Davis, L.L.(1992) Instrument review: Getting the most from a panel of experts. *Applied Nursing Research*, 5(4), 194-197. doi: 10.1016/S0897-1897(05)80008-4
- Değirmenci, M. (2018). *Öğrencilerin noktalama işaretlerini kullanımlarının yazılı anlatım çalışmalarına ve öğretmen görüşlerine göre incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 512925).

- Demir, C. ve Yapıcı, M. (2007). Ana dili olarak Türkçenin öğretimi ve sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 177-192. Erişim adresi: <https://kutuphane.dogus.edu.tr/mvt/pdf.php?pdf=0000670&lng=1>
- Demirci, N. (2009). *2006 yılı Türkçe öğretim programına göre hazırlanan 6. ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki dil yanlışları ve anlatım bozuklukları* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 253715).
- Derman, S. (2020). Farklı öğretim kademelerindeki öğrencilerin deneme türündeki yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(26), 4265-4292. doi: 10.26466/opus.733517
- Divarcı, Ö. F. ve Kaya, H. (2019). 8. sınıf “maddenin halleri ve ısı” ünitesine yönelik geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmış bir akademik başarı testi geliştirme çalışması. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 214-238. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ekuat/issue/47044/591531>
- Djordjevic, I. (2014). Possible applications of conceptual metaphors (cognitive approach) to improve orthography teaching. *Research in Pedagogy*, 4(1), 128-140. Erişim adresi: <https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/informit.701343482384245>
- Dolunay, S. K. (2010). Dil bilgisi öğretiminin amacı ve önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 275-284. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16968/177234>
- Dordev (2016). The ortographic norm in secondary school students’ written assignments. *Research in Pedagogy*, 6, 43-54. doi: 10.17810/2015.22
- Dursunoğlu, H. (2006). Türkiye Türkçesinde vurgu. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 267-276. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunisobil/issue/2817/37939>
- Durukoğlu, S. ve Büyükelçi, B. (2018). Türk dilinde noktalama işaretlerinin kullanımı ve tarihi gelişimi. *Akra Kültür Sanat ve Edebiyat Dergisi*, 6(14), 11-26. doi: 10.31126/akrajournal.373228
- Ercilasun, A. B. (2000). Yirmi birinci yüzyıla girerken millî kimlik oluşturmada dilin önemi. http://www.turkdili.gen.tr/files/Milli-Kimlik_Olustrmada_Dilin_Onemi.pdf adresinden erişilmiştir.

- Erdem, H. (2007). *Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin imla ve noktalama kurallarına ulaşma düzeyi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 211822).
- Erdem, İ. (2008). Öğretmen görüşlerine göre dil bilgisi konularının öğretilme güçlükleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 85-105. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26113/275117>
- Erdemir, A. ve Bayram, Y. (2005). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin ‘noktalama işaretlerini kullanma düzeyleri’ üzerine istatistiksel bir değerlendirme. *Ondokuzmayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 12-26. Erişim adresi: <https://arastirmax.com/tr/publication/ondokuz-mayis-universitesi-egitim-fakultesi-dergisi/19/1/ilkogretim-ikinci-kademe-ogrencilerinin-noktalama-isaretlerini-kullanma-duzeyleri-uzerine-istatistiksel-bir>
- Erdoğan, T. ve Gök, B. (2009). Türkçenin ana dili olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların giderilmesine yönelik öneriler: Ankara örneği. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(36), 1-16. Erişim adresi: <https://app.trdizin.gov.tr/makale/TVRFMU56a3dNQT09/turkcenin-ana-dili-olarak-ogretiminde-karsilasilan-sorunlar-ve-bu-sorunlarin-giderilmesine-yonelik-oneriler-ankara-ornegi>
- Erkan, S. ve Gömlüksiz, M. (2008). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Erol, K. (2018). Dil-millet ilişkisi bağlamında Türkçeyi bilgidен bilince konu edinen şiirler. *Türkbilig*, 36, 103-120. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkbilig/issue/52841/698023>
- Ersanlı, K. ve Balcı, S. (1998). İletişim becerileri envanterinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolog Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(10), 7-12. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tpdrd/issue/21430/229794>
- Esmek, M. (2018). *İlköğretim dördüncü sınıf Türkçe ders kitabının yazım kuralları, noktalama işaretleri ve dil bilgisel bazı hususlar açısından irdelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 503694).

- Esposito, R., Herbert, E. ve Sumner, E. (2022). Capturing variations in how spelling is taught in primary school classrooms in England. *British Educational Research Journal*, 00, 1-23. doi: 10.1002/berj.3829
- Feyzioğlu, B., Demirdağ, B., Akyıldız, M. ve Altun, E. (2012). Ortaöğretim öğrencilerine yönelik bilimsel süreç becerileri testi geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 1887-1906. Erişim adresi: <https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/kimya-alanina-yonelik-bilimsel-surec-beceri-testi-toad.pdf>
- George, D. ve Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*. 17.0 update (10a ed.). Boston: Pearson.
- Goddard, R. D., Sweetland, S. R. ve Hoy, W. K. (2000). Academic emphasis of urban elementary schools and student achievement in reading and mathematics: A multilevel analysis. *Educational Administration Quarterly*, 36(5), 683-702. doi:10.1177/00131610021969164
- Gonye, J., Mareva, R., Dudu, W. T. ve Sibanda, J. (2012). Academic writing challenges at Universities in Zimbabwe: A case study of great Zimbabwe University. *Journal of English and Literature*, 3(3), 71-83. doi: 10.5897/IJEL11.092
- Göçer, A. (2008). Türkçe dil bilgisi öğretiminde çözümleme yönteminin kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 101-119. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19559/208514>
- Gömlüksiz, M. ve Erkan, S. (2010). Eğitimde ölçme ve değerlendirme (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gönen, S., Kocakaya, S. ve Kocakaya, F. (2011). Dinamik konusunda geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmış bir başarı testi geliştirme çalışması. *Van Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 40-57. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/13707/165951>
- Gönen, Y. Ö. (2015). *Türk atasözlerinde sözlü iletişim unsurlarının sunumu* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 407757).
- Güleç, İ. ve Demirtaş, T. (2012). İlköğretim 8. sınıf ana dili ders kitapları üzerine karşılaştırmalı bir çalışma: Türkiye-Amerika Birleşik Devletleri örneği. *Sakarya University Journal of Education*, 2(1), 74-91. Erişim adresi:

<http://www.ajindex.com/sakarya-university-journal-of-education/ilkogretim-8-sinif-ana-dili-ders-kitaplari-uzerine-karsilastirmali-bir-calisma-turkiye-amerika-birlesik-devletleri-ornegi-22256#.YnZ5JuhBzIU>

- Güneri, E. E. (2004). *Ortaöğretimde (1-3. sınıflar) noktalama işaretlerinin kullanımında bilgi-beceri oranlarının tespiti* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Güneş, F. (2013). Dil bilgisi öğretiminde yeni yaklaşımlar. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(7), 71-92. Erişim adresi: <https://arastirmax.com/tr/publication/dil-edebiyat-egitimi-dergisi/2/7/71-82-dil-bilgisi-ogretiminde-yeni-yaklasimlar/arid/c6ec470e-7da4-4549-ba43-d652632c3a89>
- Güneyli, A. (2007). *Etkin öğrenme yaklaşımının anadili eğitiminde okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 208215).
- Gürsakal, S. (2012). PISA 2009 öğrenci başarı düzeylerini etkileyen faktörlerin değerlendirilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(1), 441-452. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sduiibfd/issue/20822/222893>
- Güven, A. Z. (2013). Dil bilgisi konularının öğretim sorunları. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(6), 1-10. Erişim adresi: <https://idealonline.com.tr/IdealOnline/lookAtPublications/paperDetail.xhtml?uId=8975&>
- Güven, Ç. ve Selvi, M. (2021). Developing achievement test for 5th grade "electrical circuit elements" // Beşinci sınıf "elektrik devre elemanları" ünitesine yönelik başarı testi geliştirme. *International Journal of Current Approaches in Language, Education and Social Sciences*, 3(1), 133-156. doi: 10.35452/caless.2021.7
- Güvendir, M. A. (2014). Öğrenci başarılarının belirlenmesi sınavında öğrenci ve okul özelliklerinin Türkçe başarıları ile ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 39(172), 163-180. Erişim adresi: <http://213.14.10.181/index.php/EB/article/view/2839>
- Hasançebi, B., Terzi, Y. ve Küçük, Z. (2020). Madde güçlük indeksi ve madde ayrıricılık indeksine dayalı çeldirici analizi. *Gümüşhane Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 10(1), 224-240. doi: 10.17714/gumusfenbil.615465

- Hocaoğlu, N. ve Baysal, E. A. (2019). Nicel araştırma modelleri-desenleri. G. Ocak (Ed.), *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (ss. 65-123). Ankara: Pegem Akademi.
- İşcan, A. (2007). İşlevsel dil bilgisinin Türkçe öğretimindeki yeri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 253-258. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisobil/issue/2819/37997>
- İzci, G. (2013). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile noktalama işaretlerini uygulama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 321931).
- Kafesoğlu, İ. (t.y.). Türk Milliyetçiliği ve Türk Dili. Erişim adresi: <http://openaccess.marmara.edu.tr/bitstream/handle/11424/131518/001582160010.pdf?sequence=3>
- Kalem, M. ve Şentürk, Ş. (2019). Özel yetenekliler farkındalık eğitimine yönelik başarı testi geliştirme. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 160-175. doi: 10.30855/gjes.2019.05.02.009
- Kalfa, M. ve Avcı, M. (2020). 2010-2019 Yükseköğretime geçiş sınavlarında noktalama işaretlerinin kullanımı bilgisini yoklayan soruların incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 126-134. Erişim adresi: <https://app.trdizin.gov.tr/makale/TXpZd01EWXhNUT09/2010-2019-yuksekogretime-gecis-sinavlarinda-noktalama-isaretlerinin-kullanimi-bilgisini-yoklayan-sorularin-incelenmesi>
- Kaplan, I. (2016). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretlerini kullanmadaki yeterlilikleri üzerine araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 438343).
- Kara, E. (2010). *Yazım, noktalama ve dil bilgisel becerileri kazandırma bakımından 6. 7. 8. sınıf öğrenci çalışma kitaplarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 262275).
- Kara, Ö. T. (2009). İlköğretim yedinci sınıf kız ve erkek öğrencilerin noktalama işaretlerini uygulayabilme becerilerinin karşılaştırılması. *Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 86-104. Erişim adresi: <https://atauni.edu.tr/uploads/profilDosyalar/063e80321c5abf589ea17f2e9dc75427.pdf#page=93>

- Karaarslan, G. (2010). *Orta öğretim kurumlarında öğrenci başarısını etkileyen faktörlerin istatistiksel analizi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 292076).
- Karabuğa, H. (2011). *Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım çalışmalarında noktalama işaretlerini ve yazım kurallarını kullanabilme düzeyleri* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 278598).
- Karaca, D., Filazi, G., Baycanlar, M., Bozbıyık, N. ve Çuhadar, S. (2019). *Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı 12 ders kitabı*. (2. baskı). Ankara: MEB Yayınları.
- Karaca, S. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi Eleşkirt/ Ağrı örneği* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 546668).
- Karagöz, Y. (2017). *SPSS ve AMOS 23 uygulamalı istatistiksel analizler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karagül, S. (2010). *İlköğretim 6-8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi öğretim programında belirtilen yazım ve noktalama kurallarını uygulayabilme düzeyi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 278482).
- Karakaş, R. ve Akın, E. (2018). Yazım kuralları öğretiminde duvar yazılarından yararlanma. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(5), 647-654. doi: 10.18506/anemon.379413
- Karakoyun, M. E. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerine noktalama işaretlerinin öğretiminde işbirlikli öğrenme tekniklerinden Jigsaw I'in akademik başarıya etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 263835).
- Kaya, E. (2016). *Samsun ilindeki ortaokul öğrencilerinin noktalama işaretlerini kullanma düzeyleri (Çarşamba örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 442981).
- Kemiksiz, Ö. (2020). Öğretmen adaylarının yazılı anlatımlarındaki imla hataları. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 35-55. doi: 10.31464/jlere.591822
- Kırbaş, A. (2006). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 186609).

- Kırboğa, A. (2019). *Bilgisayar destekli noktalama işaretleri materyallerinin ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretleri kazanımlarına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 581949).
- Kol, S. (2011). Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-21. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sakaefd/issue/11217/133954>
- Kotluk, N. ve Yayla, A. (2016). Yenilenmiş Bloom taksonomisine göre modern fizik başarı testinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 213-231. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/25853/272546>
- Kuruoğlu, H. (2007). Ulusal kimliğin inşasında dilin önemi ve iki dilli bir ülke: Kırgızistan'da dil ve dile bağlı kimlik ve radyo-tv yayıncılığı sorunları. *Yeni Düşünceler*, 2, 23-38. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/euifydhed/issue/43909/541844>
- Küçük, M. (2017). Yazılı iletişimin önemi, iş mektuplarının elektronik ortamda düzenleme usul ve esasları. *2nd International Congress on Political, Economic and Social Studies (ICPESS)*, 2, 127-144. Erişim adresi: <https://docplayer.biz.tr/109826069-Yazili-iletisimin-onemi-is-mektuplarinin-elektronik-ortamda-duzenleme-usul-ve-esaslari.html>
- Landerl, K. ve Wimmer, H. (2008). Development of word reading fluency and spelling in a consistent orthography: An 8-year follow-up. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 150–161. doi: 10.1037/0022-0663.100.1.150
- Llaurado, A. ve Tolchinsky, L. (2016). The developmental pattern of spelling in Catalan from first to fifth school grade. *Writing Systems Research*, 8(1), 64-83. doi: 10.1080/17586801.2014.1000812
- McNaught, K. ve Shaw, G. (2016). Preparing undergraduate students to be successful writers: Exploring the Spelling, Grammar and Punctuation achievement of students identified as potentially 'at risk'. *Journal of Academic Language and Learning*, 10(2), A11-A19. Erişim adresi: <https://journal.aall.org.au/index.php/jall/article/view/406>

- MEB (2018). Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103715395-T%C3%9CRKD%C4%B0L%C4%B0EDEB%C4%B0YAT%20PROGRAM.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Metin (2012). *Göç yaşamış 6. sınıf öğrencilerinin yazım kurallarını ve noktalama işaretlerini uygulama düzeylerinin toplumdilbilim değişkenleri açısından incelenmesi: Körfez örneği* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 319993).
- Msanjila, Y. P. (2005). Problems of writing in Kiswahili: A case study of Kigurunyembe and Morogoro Secondary Schools in Tanzania. *Nordic Journal of African Studies* 14(1), 15-25. doi: 10.53228/njas.v14i1.278
- Nacaroglu, O. ve Bektaş, O. (2019). Fen bilimleri dersindeki madde ve değişim ünitesine yönelik geçerli ve güvenilir başarı testi geliştirme: BİLSEM örneği. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 67-88. doi: 10.46762/mamulebd.633540
- Odden, A. R. ve Picus, L. O. (2000). *School finance: A policy perspectives*. (Second Edition). Boston: McGraw-Hill.
- Oğuz, F. (2012). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazım kurallarını uygulamadaki sorunları ve bunların nedenleri üzerine bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 319873).
- Oktay, E. (2019). *Öğretim kademelerine göre öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 583327).
- Onan, B. (2006). Ses olgusunun denetlenebilirliği bağlamında dil becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu düşünülen fonolojik yönlendiriciler: Noktalama işaretleri. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 20, 141-163. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16961/177124>
- Opuş, M. Y. (2019). *Türkçe öğretmenlerinin sosyal medyadaki dil kullanımlarının yazım (imla) açısından incelenmesi: Facebook örneği* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 607511).

- Ortaöğretim Kazanım Testleri (10.01.2022). <https://odsgm.meb.gov.tr/www/ortaogretim-kazanım-testleri/icerik/790> (Erişim tarihi: 26.07.2022).
- Oruç, Ş. (2016). Türkçede ana dil ve ana dili. *Journal of Turkish Language and Literature*, 2(1), 311-322. doi: 10.20322/lt.15463
- Önkaş, N. A. (2010). Ana dili öğretimine yeni yaklaşımlar. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 121-128. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/musbed/issue/23516/250557>
- ÖSYM (26.07.2022a). ÖSYS geçmiş yıllarda çıkmış sorular. <https://www.osym.gov.tr/TR,15045/osys-cikmis-sorular.html> (Erişim tarihi: 26.07.2022).
- ÖSYM (26.07.2022b). YKS çıkmış sorular. <https://www.osym.gov.tr/TR,15164/yks-cikmis-sorular.html> (Erişim tarihi: 26.07.2022).
- Özen, Y. ve Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 394-422. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunikkefd/issue/2776/37227>
- Özçelik, D. A. (1992). *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: ÖSYM.
- Özgüven, İ. E. (1994). *Psikolojik testler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Öztürk, J. ve Ömeroğlu, A. F. (2015). Dil bilgisi öğretiminde kavram haritalarının kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 69-86. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19577/208916>
- Pekaz, K. (2007). *İlköğretim sekizinci sınıf yazılı anlatımlarındaki ses olayları, noktalama, imlâ hataları ve anlatım bozukluklarının düzeltilmesinde ipucu ve geri bildirim teknikleri* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 214455).
- Saraç, H. (2018). Fen bilimleri dersi ‘maddenin değişimi’ ünitesi ile ilgili başarı testi geliştirme: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 416-445. doi: 10.17240/aibuefd.2018.-388815
- Saydam, E. (2016). *Giresun ili yerel (yazılı) basınında yapılan yazım-noktalama yanlışlıkları ve anlatım bozuklukları* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 511187).

- Sever, S. (1998). Dil ve iletişim (Etkili yazılı ve sözlü anlatım). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 31(1), 51-66. doi: 10.1501/Egifak_0000000244
- Sinan, A. T. (2006). Ana dili eğitimi üzerine bazı düşünceler. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 75-78. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/fudad/issue/47077/592052>
- Süğümlü, Ü. (2020). Ortaokul öğrencilerinin yazma çalışmalarındaki yazım ve noktalama hatalarının belirlenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 528-542. doi: 10.16916/aded.706748
- Şeker, H. ve Gençdoğan, B. (2006). *Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Taşlıyan, M., Çiçeklioğlu, H. ve Bıyıkbeyi, T. (2017). Paternalist liderlik ve örgütsel iletişim arasındaki ilişki: Doğu Akdeniz Bölgesinde bir belediye örneği. *ASSAM Uluslararası Hakemli Dergi (ASSAM - UHAD)*, 4(8), 70-87. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/assam/issue/31097/337382>
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- TDK (2022). Güncel Türkçe sözlük. 28/04/2022 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alınmıştır.
- Tekşan, K. (2012). Atasözlerinin dil bilgisi öğretiminde kullanılabilirliği. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 31, 301-322. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16972/177354>
- Temel, F., Çopur, H. G., Akpınar, Ü., İnci, M. A., Özdemir, E. K., Balcı, A., ... Ertürk, Z. (2021). “İki dilli çocuklar için Türkçe değerlendirme aracı (İÇ-TDA)”nın geliştirilmesi ve geçerlik-güvenirlik çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(3), 686-707. doi: 10.16916/aded.857191
- Topuz, A. (2008). *Uşak ili Sivaslı ilçesi 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretlerini kullanmada bilgi-beceri düzeylerinin tespiti* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 219357).
- Türker, F. M. (2008). *Tekirdağ ili Çorlu ilçesi özel zafer ilköğretim okulu 6 ve 7.sınıf öğrencilerinin yazım kurallarını kullanmada bilgi-beceri düzeylerini tespiti* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 229258).

- Uludağ, E. (2002). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarını uygulama beceri düzeyleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 97-114. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/erziefd/issue/5989/79689>
- Uusen, A. ve Mürsepp, M. (2010). Orthographic Achievement and Teaching Orthography in Light of the Renewed Estonian Language Syllabus. *Problems Of Education In The 21st Century*, 21, 170-183. Erişim adresi: <http://www.scientiasocialis.lt/pec/node/403>
- Vazquez-Cano, E., Gonzalez, A. I. H. ve Saez-Lopez, J. M. (2019). An analysis of the orthographic errors found in university students' asynchronous digital writing. *Journal of Computing in Higher Education*, 31(1), 1-20. doi: 10.1007/s12528-018-9189-x
- Vural, H. ve Böler, T. (2011). *Ses ve şekil bilgisi*. (1. Baskı). İstanbul: Kesit Yayınları.
- Yağcı, T. ve Uçar, M. (2018). İletişimde engeller ve etkinlik. *Al Farabi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 142-160. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/farabi/issue/40028/471173>
- Yavuz, T., Vural, Ö. F. ve Başaran, M. (2021). Lise öğrencilerinin imla ve noktalama konularındaki sorunlarına yönelik çözüm önerileri. *Anadolu Türk Eğitim Dergisi*, 3(1), 109-137. Erişim adresi: <https://www.anadoluturkegitim.com/index.php/ated/article/view/34>
- Yıldırım, D. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin bazı noktalama işaretlerini ve yazım kurallarını uygulayabilme düzeyleri (İstanbul örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 423273).
- Yıldız, Z. (2002). *Değişik öğretim kademelerindeki öğrencilerin yazım ve noktalama kurallarını uygulama düzeyleri* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 116911).
- Yılmaz, A. H. B. ve Nasır, Y. (2019). *Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı 10. sınıf ders kitabı*. Ankara: Bir-Yay Yayınevi.
- Yücel, İ., Türkyılmaz, M. ve Sağır, S. (2019a). *Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı 9 ders kitabı*. (2. baskı). Ankara: MEB Yayınları.
- Yücel, İ., Türkyılmaz, M. ve Sağır, S. (2019b). *Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı 11 ders kitabı*. (2. baskı). Ankara: MEB Yayınları.

EKLER

Ek 1. Öğrenci Kişisel Bilgi Formu

Cinsiyetiniz : Kız () Erkek ()
Sınıf düzeyiniz : 9 () 10 () 11 () 12 ()
Okulunuzun adı :



I. METİN

Yadigâr, minik kollarını boyunuma (1) dolayıp “Nuray anne, bende (2) büyüyünce senin gibi olacağım, başka çocuklara yardım edeceğim.” dediğinde mutlulukla ona sarıldım. İçimden “Bir halka daha.” diye düşündüm. Evet, sevgi zincirimize bir halka daha eklendi ve paylaştıkça eksilmeyen, çoğalan en güzel şey “sevgi”.

Bu duyguyla ilk kez tanıştığımda yatılı okuldaydım. O gün, yetiştirme yurdunda yaşayan çocukları ziyarete gideceğimiz için çok heyecanlıydık. Öğretmenimiz, “Herkes sizler denli şanslı değil, ailesi olmayan çocuklar da var. Onların en büyük gereksinimi sevgi... Bu bir kaç (3) saat onları kendi kardeşinizmiş gibi görürseniz, ilgilenirseniz çok mutlu olurlar.” demişdi (4).

Yurda geldiğimizde tüm çocuklar ilgi ve merakla çevremizi sardılar. Orada bir kaç (5) saatliğine de olsa hepimiz kendimize yeni kardeşler edindik. Benimse üç kardeşim olmuşdu (6). Haydar yedi, İbrahim ve Hasan dokuz yaşındaydılar. O hafta sonu, izinli olarak eve geldiğimde heyecanla anneme okul gezimizi ve yeni kardeşlerimi anlatmış, “Onları eve davet etmek istiyorum anneciğim.” demişdim (7).

Annemle birlikte yetiştirme yurduna giderek okul idaresi ile görüştük. O cumartesi ve daha sonraki hafta sonları Haydar, Hasan ve İbrahim bizim ailenin birer bireyi oldular. Hafta içinde annemin bana verdiği okul harçlığımı biriktirerek hafta sonunda yeni kardeşlerime küçük armağanlar alıyordum.

Haydar, aldığım çikolatayı bitirmekten korkarak ısırırken “Tadı ne güzelmiş!” diye mırıldandı. Sonra, o boncuk mavisi gözleriyle yüzüme baktı ve “Ben büyüyünce kamyon şoförü olacağım, çok para kazanacağım ve bende (8) sana çok çikolata alacağım,

ablacığım.” dedi. Haydar’ın yaşamında ilk kez o gün çikolata yediğini öğrenince iim sızladı. Gülümseyerek sevgiyle sarıldım ona... Hasan da yüzünde utangaç bir ifade ile “Ben de çok para kazanacağım ve seni hiç alıştırmayacağım abla.” dedi. ne dönerek “şimdi beni dinleyin lütfen.” dedim. “Bana verebileceğiniz en güzel armağan, okulunuzu başarıyla bitirmek ve iyi bir meslek sahibi olmaktır. Çok para kazandığınız zaman beni çalıştırmama düşüncenize gelince kolay elde edilen para hiçbir zaman insanın kendi çalışarak kazandığı para denli değerli değildir. Bunu, sizler de ileride çok iyi anlayacaksınız. Sağlığım yerin de (9) olduğu sürece çalışmaktan ve üretmekten büyük mutluluk duyarım. Ama siz büyüyüp elinize mesleğinizi aldığınız zaman da evrenizde mutlaka sizin sevginize ve ilginize gereksinme duyan yeni kardeşleriniz olacaktır. şşte onlara elinizi uzatmayı unutmayın.” dedim.

O yıl okulumu bitirip İstanbul’a atandım. Bir kaç (10) kez mektuplaştıktan sonra ne yazıkki (11), iletişimimiz koptu “kardeşlerimla” (12). İstanbul’dan sonra izmir (13) ve Ankara’da çalıştım, daha sonra da evlendim, Almanya’ya gittim.

Türkiye’ya (14) tatil için geldiğimiz bir yaz, annemi ziyaret için çocukluğumun geçtiği kente geldik. Bir akşamüzeri eşimle birlikte kent merkezinde yürürken tam karşımızdan bize doğru yürümekte olan, şık giyimli bir delikanlıyla göz göze geldim. O denli tanıdıkta (15) bu bir çift göz... Yanımızdan sessizce geçip giden delikanlıyı eşime göstererek “Nereden anımsıyorum acaba, kesinlikle tanıyorum ben bu yüzü.” dedim.

“Belki aynı mahalleda (16) oyun oynadığınız bir komşu çocuğudur.” dedi, eşim gülümseyerek.

Tam o anda “Affedersiniz, bir şey sorabilirmiyim?” (17) dedi, arkamızdan bir ses. Az önce yanımızdan geçen delikanlı, gözlerimin içine bakarak “Nuray abla? Sizmisiniz?” (18) dedi.

şşte o anda tanıdım Hasan’ı. Bir anda sevgiyle sarıldık. Eşime yıllardır haberleşemediğim “kardeşlerim”den söz etmiştim. Hasan, okullarını başarıyla bitirdiğini ve şu anda Ankara’da bir bakanlıkta memur olarak çalıştığını söyledi. İbrahim’in bir köyde

öğretmenlik yaptığını, geçen yıl evlendiğini, Haydar’dan uzun zamandır haber alamadıklarını söyledi.

(...) Yıllar öncesinin utangaç çocuk bakışıyla yüzüme bakarak “Biliyormusun (19) abla?” dedi. “Sen üçümüz için de bir masal kahramanıydın. Gece yatağa yattığımız zaman üçümüz de senin sağlığın ve mutluluğun için dua ediyorduk. Senin bize cömertçe sunduğun sevgiyi, şimdi ben ‘yeni kardeşlerime’ sunmaya çalışıyorum. Ve umarım onlar da senin başlattığın bu sevgi zincirinin sağlam bir halkası olarak yer alırlar yaşamda.”

Sevginin mucizevi gücüne bir kez daha tanık olmanın mutluluğuyla o akşam yaşamının en huzurlu uykularından birini uyudum.

Şimdi kızımınla birlikte yeni halkalar ekliyoruz sevgi zincirimize... Anne ve babasını trafik kazasında kaybetmiş Sanem ve Yedigâr kardeşlerle birlikteliğimiz üçüncü yılını doldurmak üzere.

Yakın çevremizdeki dostlarımız da bizim yaşadığımız mutluluğa imrenerek çocuklarına yeni kardeşler edindiler.

Bir sıcak gülümseme, içten bir kucaklaşma, bir parça çikolata hızla sevgiye dönüşerek mucizeler yaratıyor. Sevgi zincirimize her gün yeni halkalar ekleniyor.

Sizler de bu coşkuyu, bu mutluluğu, bu iç huzurunu yaşamak istiyorsanız bir halka da siz ekleyebilirsiniz.

II. METİN

Bizim ilçeye yeni kaymakam gelince, biz memurları topladı. İlk konuşması şu oldu:

__Arkadaşlar, görüyorum ki bu güzel ilçemizin bandosu yok. Bandosuz ilçe, kanatsız serçeye benzer. Bugün bayramların, açılışların büyükleri karşılama ve uğurlamaların tek süsü bandodur arkadaşlar. Ben İngiltere'ye yaptığım bir gezide, her mahallede bir bando takımı gördüm. O zaman çok utandım. Adamların mahallelerine kadar soktukları bandoyu, biz daha ilçelerimize sokamamışız. Ne AB'ni (20), ne CENTOSu (21), ne N.A.T.O.'su (22), aradan yıllar geçse de onlara yetişemeyiz arkadaşlar. Onun için bu ilçede bir bando takımının kurulmasını istiyorum.

Kaymakam Bey sözünü bitirdikten sonra hemen, İlçeyi Bandoya Kavuşturma Derneği kuruluverdi. İlk toplantısında da yönetim kurulu başkanlığına Kaymakam Bey seçildi.

__Arkadaşlar, dedi kaymakam. Göstermiş olduğunuz ilgiye layık olmaya çalışacağım.

Eh, kaymakam bu işin usulünü öğrenmiş.

__Bu iş bağış ile olacak, dedi. Benden yüz lira.

Hepimiz, gönlümüzden ne koptuysa verdik. Bütün memurlar, çarşayı pazarı dolaşarak bağış topladık.

Aradan altı ay kadar zaman geçtikten sonra bir hayli paramız olmuştu. Kaymakam, mal müdürü ve tapu müdürü, derneğin satın alma komisyonu olarak İstanbul'un yolunu tuttular.

Bir hafta sonra döndüler. Kaymakam, müzik aletlerinin sandıklarını bir bir açıyor, pırıl pırıl parlayan boruları halka gösteriyordu.

Ertesi gün konakta ki (23) bütün memurları topladı.

__Arkadaşlar, dedi. Takımı kendi aramızdan kuracağız.

Hepimiz şaşırıp kalmıştık. O gün, onaltı (24) parçalık aleti, ilçenin onaltı (25) memuruna dağıttı. Benim de hakkıma zil düşmüştü. Herkes yüklendi aletlerini, evinin yolunu tuttu. Benim çocuklar, önce bunu kendilerine oynamaları için aldığımı sanmışlar. Bu konuda kaymakamın kesin emri vardı. Verilen aletler, evde çoluğa çocuğa kesinlikle kurcalatılmıyacaktı.

Geçtim, divanın üstüne oturdum, vur Allah vur!

Neyse, bunun ardından düzenli çalışmalar başladı. Hepimiz ilçe hükûmet konağının altındaki küçük bir salona toplanıyorduk. Kaymakam Bey bu işin ustası. Falsolarımızı birer birer düzeltiyordu. Sonra şef değneği elinde,

__Haydi arkadaşlar, dağ başını duman almış, tekrar...

Bu işler bittikten sonra da, yürüyüşlerimiz başladı. En önde kaymakam, onun ardında dörtlü sıralar, en arkada Cavit Bey ile ben... Cavit Bey'in elinde davul, benim elimde zil... Bizim ardımızda çocuklar, yürü babam yürü... bilmem (26) kaçınıcı kez kasabayı fır dönmüştük.

Sekiz ay sonra hepimiz birer bandocu olmuşuk. Notaları ve sesleri tanıyorduk, tam birer müzisyendik. Önümüzde 23 Nisan Bayramı vardı. Kaymakam Bey, günde tam sekiz saat çalıştırarak, bu güzel ve mutlu güne hazırlıyordu bizi.

Bayrama yirmi gün kala, ilk kez mal müdürü Asım Bey kayboldu ortalardan.

İki gün sonra Asım Bey'den bir telgraf geldi.

“Kaymakamlığa... Deniz ritim orkestrasında (27), dörtbin (28) lira aylıkla iş buldum. İstifamın kabulünü saygılarımla arz ederim.”

Kaymakam Bey, onun derdiyle yanarken İhsan Bey kayıp oldu (29) ortalıktan. Hemen iki gün sonra da istifa dilekçesi geldi.

“Yevmiyesi yüz liraya müzisyen olarak iş buldum. İstifamın kabulünü saygılarımla arz ederim.”

23 Nisan Bayramı arifesinde, bir ben, bir de davulcu Cavit Bey kalmıştık. Gerçi biz de arkadaşlarımızın ardından koşup iş aramıştık ama davulcuyla zilciye iş yoktu.

Bayram günü Kaymakam Bey, o borulardan bir tanesini kafama geçirdi. Bir tanesini sırtıma, bir tanesini de yan tarafıma bağladı. Zilleri de verdi elime.

__ Vur zile, işte bak, boruların hepsi de dudağının dibinde. Ağzın (30) hangisine rast gelirse öttür gitsin!

DOĞRU YAZIMLAR

1-.....

16-.....

2-.....

17-.....

3-.....

18-.....

4-.....

19-.....

5-.....

20-.....

6-.....

21-.....

7-.....

22-.....

8-.....

23-.....

9-.....

24-.....

10-.....

25-.....

11-.....

26-.....

12-.....

27-.....

13-.....

28-.....

14-.....

29-.....

15-.....

30-.....

I. METİN

Yadigâr, minik kollarını boynuma (1) dolayıp “Nuray anne, ben de (2) büyüyünce senin gibi olacağım, başka çocuklara yardım edeceğim.” dediğinde mutlulukla ona sarıldım. İçimden “Bir halka daha.” diye düşündüm. Evet, sevgi zincirimize bir halka daha eklendi ve paylaştıkça eksilmeyen, çoğalan en güzel şey “sevgi”.

Bu duyguyla ilk kez tanıştığımdaya yatılı okuldaydım. O gün, yetiştirme yurdunda yaşayan çocukları ziyarete gideceğimiz için çok heyecanlıydık. Öğretmenimiz, “Herkes sizler denli şanslı değil, ailesi olmayan çocuklar da var. Onların en büyük gereksinimi sevgi... Bu birkaç (3) saat onları kendi kardeşinizmiş gibi görürseniz, ilgilenirseniz çok mutlu olurlar.” demişti (4).

Yurda geldiğimizde tüm çocuklar ilgi ve merakla çevremizi sardılar. Orada birkaç (5) saatliğine de olsa hepimiz kendimize yeni kardeşler edindik. Benimse üç kardeşim olmuştu (6). Haydar yedi, İbrahim ve Hasan dokuz yaşındaydılar. O hafta sonu, izinli olarak eve geldiğimde heyecanla anneme okul gezimizi ve yeni kardeşlerimi anlatmış, “Onları eve davet etmek istiyorum anneciğim.” demiştim (7).

Annemle birlikte yetiştirme yurduna giderek okul idaresi ile görüştük. O cumartesi ve daha sonraki hafta sonları Haydar, Hasan ve İbrahim bizim ailenin birer bireyi oldular. Hafta içinde annemin bana verdiği okul harçlığımı biriktirerek hafta sonunda yeni kardeşlerime küçük armağanlar alıyordum.

Haydar, aldığım çikolatayı bitirmekten korkarak ısırırken “Tadı ne güzelmiş!” diye mırıldandı. Sonra, o boncuk mavisi gözleriyle yüzüme baktı ve “Ben büyüyünce kamyon şoförü olacağım, çok para kazanacağım ve ben de (8) sana çok çikolata alacağım,

ablacığım.” dedi. Haydar’ın yaşamında ilk kez o gün çikolata yediğini öğrenince iim sızladı. Gülümseyerek sevgiyle sarıldım ona... Hasan da yüzünde utangaç bir ifade ile “Ben de çok para kazanacağım ve seni hiç alıştırmayacağım abla.” dedi. ne dönerek “şimdi beni dinleyin lütfen.” dedim. “Bana verebileceğiniz en güzel armağan, okulunuzu başarıyla bitirmek ve iyi bir meslek sahibi olmaktır. Çok para kazandığınız zaman beni çalıştırmama düşüncenize gelince kolay elde edilen para hiçbir zaman insanın kendi çalışarak kazandığı para denli değerli değildir. Bunu, sizler de ileride çok iyi anlayacaksınız. Sağlığım yerinde (9) olduğu sürece çalışmaktan ve üretmekten büyük mutluluk duyarım. Ama siz büyüyüp elinize mesleğinizi aldığınız zaman da evrenizde mutlaka sizin sevginize ve ilginize gereksinme duyan yeni kardeşleriniz olacaktır. şşte onlara elinizi uzatmayı unutmayın.” dedim.

O yıl okulumu bitirip İstanbul’a atandım. Birkaç (10) kez mektuplaştıktan sonra ne yazık ki (11), iletişimimiz koptu “kardeşlerimle” (12). İstanbul’dan sonra İzmir (13) ve Ankara’da çalıştım, daha sonra da evlendim, Almanya’ya gittim.

Türkiye’ye (14) tatil için geldiğimiz bir yaz, annemi ziyaret için çocukluğumun geçtiği kente geldik. Bir akşamüzeri eşimle birlikte kent merkezinde yürürken tam karşımızdan bize doğru yürümekte olan, şık giyimli bir delikanlıyla göz göze geldim. O denli tanıdık ki (15) bu bir çift göz... Yanımızdan sessizce geçip giden delikanlıyı eşime göstererek “Nereden anımsıyorum acaba, kesinlikle tanıyorum ben bu yüzü.” dedim.

“Belki aynı mahallede (16) oyun oynadığınız bir komşu çocuğudur.” dedi, eşim gülümseyerek.

Tam o anda “Affedersiniz, bir şey sorabilir miyim?” (17) dedi, arkamızdan bir ses. Az önce yanımızdan geçen delikanlı, gözlerimin içine bakarak “Nuray abla? Siz misiniz?” (18) dedi.

şşte o anda tanıdım Hasan’ı. Bir anda sevgiyle sarıldık. Eşime yıllardır haberleşemediğim “kardeşlerim”den söz etmiştim. Hasan, okullarını başarıyla bitirdiğini ve şu anda Ankara’da bir bakanlıkta memur olarak çalıştığını söyledi. İbrahim’in bir köyde

öğretmenlik yaptığını, geçen yıl evlendiğini, Haydar’dan uzun zamandır haber alamadıklarını söyledi.

(...) Yıllar öncesinin utangaç çocuk bakışıyla yüzüme bakarak “Biliyor musun (19) abla?” dedi. “Sen üçümüz için de bir masal kahramanıydın. Gece yatağa yattığımız zaman üçümüz de senin sağlığın ve mutluluğun için dua ediyorduk. Senin bize cömertçe sunduğun sevgiyi, şimdi ben ‘yeni kardeşlerime’ sunmaya çalışıyorum. Ve umarım onlar da senin başlattığın bu sevgi zincirinin sağlam bir halkası olarak yer alırlar yaşamda.”

Sevginin mucizevi gücüne bir kez daha tanık olmanın mutluluğuyla o akşam yaşamının en huzurlu uykularından birini uyudum.

Şimdi kızımınla birlikte yeni halkalar ekliyoruz sevgi zincirimize... Anne ve babasını trafik kazasında kaybetmiş Sanem ve Yedigâr kardeşlerle birlikteliğimiz üçüncü yılını doldurmak üzere.

Yakın çevremizdeki dostlarımız da bizim yaşadığımız mutluluğa imrenerek çocuklarına yeni kardeşler edindiler.

Bir sıcak gülümseme, içten bir kucaklaşma, bir parça çikolata hızla sevgiye dönüşerek mucizeler yaratıyor. Sevgi zincirimize her gün yeni halkalar ekleniyor.

Sizler de bu coşkuyu, bu mutluluğu, bu iç huzurunu yaşamak istiyorsanız bir halka da siz ekleyebilirsiniz.

II. METİN

Bizim ilçeye yeni kaymakam gelince, biz memurları topladı. İlk konuşması şu oldu:

__Arkadaşlar, görüyorum ki bu güzel ilçemizin bandosu yok. Bandosuz ilçe, kanatsız serçeye benzer. Bugün bayramların, açılışların büyükleri karşılama ve uğurlamaların tek süsü bandodur arkadaşlar. Ben İngiltere'ye yaptığım bir gezide, her mahallede bir bando takımı gördüm. O zaman çok utandım. Adamların mahallelerine kadar soktukları bandoyu, biz daha ilçelerimize sokamamışız. Ne AB'si (20), ne CENTO'su (21), ne NATO'su (22), aradan yıllar geçse de onlara yetişemeyiz arkadaşlar. Onun için bu ilçede bir bando takımının kurulmasını istiyorum.

Kaymakam Bey sözünü bitirdikten sonra hemen, İlçeyi Bandoya Kavuşturma Derneği kuruluverdi. İlk toplantısında da yönetim kurulu başkanlığına Kaymakam Bey seçildi.

__Arkadaşlar, dedi kaymakam. Göstermiş olduğunuz ilgiye layık olmaya çalışacağım.

Eh, kaymakam bu işin usulünü öğrenmiş.

__Bu iş bağış ile olacak, dedi. Benden yüz lira.

Hepimiz, gönlümüzden ne koptuysa verdik. Bütün memurlar, çarşıyı pazarı dolaşarak bağış topladık.

Aradan altı ay kadar zaman geçtikten sonra bir hayli paramız olmuştu. Kaymakam, mal müdürü ve tapu müdürü, derneğin satın alma komisyonu olarak İstanbul'un yolunu tuttular.

Bir hafta sonra döndüler. Kaymakam, müzik aletlerinin sandıklarını bir bir açıyor, pırıl pırıl parlayan boruları halka gösteriyordu.

Ertesi gün konaktaki (23) bütün memurları topladı.

__Arkadaşlar, dedi. Takımı kendi aramızdan kuracağız.

Hepimiz şaşırıp kalmıştık. O gün, on altı (24) parçalık aleti, ilçenin on altı (25) memuruna dağıttı. Benim de hakkıma zil düşmüştü. Herkes yüklendi aletlerini, evinin yolunu tuttu. Benim çocuklar, önce bunu kendilerine oynamaları için aldığımı sanmışlar. Bu konuda kaymakamın kesin emri vardı. Verilen aletler, evde çoluğa çocuğa kesinlikle kurcalatılmıyacaktı.

Geçtim, divanın üstüne oturdum, vur Allah vur!

Neyse, bunun ardından düzenli çalışmalar başladı. Hepimiz ilçe hükûmet konağının altındaki küçük bir salona toplanıyorduk. Kaymakam Bey bu işin ustası. Falsolarımızı birer birer düzeltiyordu. Sonra şef değneği elinde,

__Haydi arkadaşlar, dağ başını duman almış, tekrar...

Bu işler bittikten sonra da, yürüyüşlerimiz başladı. En önde kaymakam, onun ardında dörtlü sıralar, en arkada Cavit Bey ile ben... Cavit Bey'in elinde davul, benim elimde zil... Bizim ardımızda çocuklar, yürü babam yürü... Bilmem (26) kaçınıcı kez kasabayı fır dönmüştük.

Sekiz ay sonra hepimiz birer bandocu olmuşuk. Notaları ve sesleri tanıyorduk, tam birer müzisyendik. Önümüzde 23 Nisan Bayramı vardı. Kaymakam Bey, günde tam sekiz saat çalıştırarak, bu güzel ve mutlu güne hazırlıyordu bizi.

Bayrama yirmi gün kala, ilk kez mal müdürü Asım Bey kayboldu ortalardan.

İki gün sonra Asım Bey'den bir telgraf geldi.

“Kaymakamlığa... Deniz Ritim Orkestrası'nda (27), dört bin (28) lira aylıkla iş buldum. İstifamın kabulünü saygılarımla arz ederim.”

Kaymakam Bey, onun derdiyle yanarken İhsan Bey kayboldu (29) ortalıktan. Hemen iki gün sonra da istifa dilekçesi geldi.

“Yevmiyesi yüz liraya müzisyen olarak iş buldum. İstifamın kabulünü saygılarımla arz ederim.”

23 Nisan Bayramı arifesinde, bir ben, bir de davulcu Cavit Bey kalmıştık. Gerçi biz de arkadaşlarımızın ardından koşup iş aramıştık ama davulcuyla zilciye iş yoktu.

Bayram günü Kaymakam Bey, o borulardan bir tanesini kafama geçirdi. Bir tanesini sırtıma, bir tanesini de yan tarafıma bağladı. Zilleri de verdi elime.

__Vur zile, işte bak, boruların hepsi de dudağının dibinde. Ağzın (30) hangisine rast gelirse öttür gitsin!

I. METİN

Sevgili Gençler ()

“Keşke Atatürk’ü ben de görebilseydim ()” ya da “Atatürk’ü tanımış olsaydım ()” diye düşündüğünüz oldu mu () Eğer olduysa onun şu sözlerini sizlere hatırlatmak isterim() “Beni görmek demek, mutlaka yüzümü görmek demek değildir. Benim fikirlerimi, benim duygularımı anlıyorsanız ve hissediyorsanız bu kâfidir.” Bu sohbetimin amacı sizlerin Atatürk’ü tanımanıza katkıda bulunmaktır. Bunu, Atatürk’ün sarı saçlarından, mavi gözlerinden söz ederek değil, () onun da ifade ettiği gibi () duygu ve düşüncelerini anlamınıza, hissetmenize yol göstererek yapabileceğimi düşünüyorum. Gelin, onun bazı konularla ilgili duygu ve düşüncelerini kendi ifadeleriyle gözden geçirelim.

Ata’mız () bilimin önemini belirttikten sonra insanların her alanda kendilerine çağdaş bilim ve teknolojiyi rehber edinmeleri gerektiğini düşünerek Millî Mücadele()yi kazanmamızda aynı yolun takip edildiğini, daha sonraki çalışmalarda da bu yolun izlenmesi gerektiğini şu sözleriyle açıklamıştır ()

()Memleketimizin en ileri, en hoş, en güzel yerlerini üç buçuk sene kirli ayaklarıyla çiğneyen düşmanı mağlup eden zaferin sırrı nerededir, bilir misiniz () Orduların sevk ve idaresinde ilim ve fen esaslarını rehber almaktır. Milletimizi yetiştirmek için asıl olan mekteplerimizin, üniversitelerimizin kuruluşunda aynı yolu takip edeceğiz. Evet, milletimizin, siyasi, sosyal hayatında, milletimizin fikrî terbiyesinde de rehberimiz ilim ve fen olacaktır.()

Atatürk, bilime ve akla olduğu kadar sanata da son derece değer vermiştir. Sanata, estetik özelliklerinin ötesinde, insanlık adına yüklediği anlam şu sözlerinde açıkça görülmektedir ()

() Sinema öyle bir keşiftir ki gün geçecek barutun, elektriğin ve kitapların keşfinden çok dünya medeniyetinin veçhesini değiştireceği görülecektir. Sinema, dünyanın en uzak uçlarında oturan insanların birbirlerini tanımalarını () sevmelerini temin edecektir. Sinema, insanlar arasındaki görüş, görünüş farklarını silecek, insanlık idealinin tahakkukuna en büyük yardımı yapacaktır. Sinemaya layık olduğu önemi vermeliyiz.()

Sinema konusundaki düşünceleriyle beraber Atatürk, sanatın bütün dallarıyla ilgilenmiştir. Siz de bilirsiniz ki bir milletin sanatçıları güzel ve kalıcı eserler oluşturabilirlerse bu, o milletin başarısı sayılır. Güzel sanatlarda elde edilen başarı, o milletin uygarlık seviyesini gösterir. Bunun için Atatürk, herkesin sanatçı olamayacağını, sanatkârlığın özel yetenek ve çalışma istediğini, () Sanatkâr, toplumda uzun mücadele ve gayretlerden sonra alınanda ışığı ilk hisseden insandır.() cümlesiyle belirtir.

Atatürk'ün usta bir komutan olduğunu bilmeyen var mıdır () Milletin içinde bulunduğu kurtuluş mücadelesinin kaçınılmaz bir gereği olarak pek çok savaşa önderlik etmiştir. Öte yandan o, içinde köklü bir yeri olan insan sevgisini her ortamda () kimi zaman sözleriyle, kimi zaman davranışlarıyla () ortaya koymuştur. Bakın bu konudaki duygu ve düşüncelerini nasıl ifade ediyor:

“Harçi olamam çünkü harbin acıklı hâllerini herkesten iyi bilirim!”

“Birçok zaferler kazandım. Fakat bunların en büyüğünden sonra bile her akşam, savaş alanlarında ölen bütün askerleri düşünerek içimde derin bir keder duyuyorum.”

“Ben, muharebelerde dahi düşmanın üzerinde bir kin duymam yalnız askerlik kurallarının tatbikini düşünürüm.”

Onun bu konudaki davranışlarına bir de örnek vermek istiyorum: 24 Temmuz 1922()de Konya’da General Townshend ()Tavzınd()’ın şerefine verdikleri ziyafette, sofradan kalkılacağına yakın, kolundaki saati çıkararak generale şunları söylüyor:

“Bu saati bana Anafartalar()da bir Türk askeri, ölen bir İngiliz subayının kolundan çıkardığını söyleyerek getirdi. Saatin arkasında subayın künyesi yazılıdır. Bu subayın ailesini arattımsa da bulamadım. İngiltere’ye döndüğünüzde ailesini bulur ve saati verirsiniz çok memnun olurum.”

Bakın, Atatürk Bursa’da kendisini karşılayan çocuklara () sizlere () ne söylüyor:

Küçük Hanımlar, Küçük Beyler () Sizler, hepiniz geleceğin bir gülü, yıldızı, bir mutluluk parıltısısınız! Memleketi asıl aydınlığa boğacak sizsiniz. Kendinizin ne kadar mühim, kıymetli olduğunuzu düşünerek ona göre çalışınız. Sizlerden çok şey bekliyoruz () kızlar, çocuklar ()”

Haydi bakalım, Küçük Hanımlar ve Küçük Beyler () Atatürk’ün duygularını hissedebiliyor, düşüncelerini anlayabiliyorsanız durmayın. Yapmanız gereken çok iş var.

İlimsiz, sanatsız, sevgisiz, kültürsüz kalmayın () hoşça kalın.

II. METİN

(...)

Başka dillerde olduğu gibi Türkçede de pek çok atasözü ve deyimın şiir diline özgü anlatım özelliklerinden yararlandığına tanık oluruz. Örneğin “Azıcık aşım, kaygısız başım” biçimindeki atasözümüz, kanaatkâr olmayı, hırstan, gerçekleşmeyecek düşlerden uzak buluma düşüncesini şiir dilinin kısa, öz anlatımına uygun olarak, aynı zamanda 5+5 hece sayısı ve aşım () başım uyaklarını kullanarak dile getirmektedir. Burada aş sözcüğü ‘yiyecek’ anlamının dışında ‘yeterli, yetecek kadar gelir’ anlamına da gelmekte, baş da ‘düşünce, sıkıntı, dert’ yerine kullanılarak şiir dilinde çok rastlanan, sözcüklere yeni

anlamlar yükleme örneğini oluşturmaktadır. “Ne yavuz ol, asıl () ne yavaş ol, basıl” atasözümüz de bir yandan bilgece bir öğüdü kısa yoldan anlatırken bir yandan yavuz ve yavaş sözcüklerini aktarmalı anlatımla kullanmakta, bir yandan da ses ve sözcük yinelemelerine gitmekte, 4+2 () 4+2 hece sayısıyla bir ritim, asıl () basıl uyaklarıyla bir melodi meydana getirmektedir.

III. METİN

Edebiyatı, sinemayı, fotoğrafı, resmi de işte hep bunun için sevdim. İnsanoğlunun hayallerinin ne kadar sınırsız olabileceğini gösterdikleri için bana. Sınırları çizenlerin yine ve sadece insanların beyninin olduğunu öğrettikleri için ()

Sözcüklerden, görüntülerden, imgelerden, karelerden örülmüş sığınakları vardır hayatın ve o sığınaklara girmek için çaba sarf etmek gerekiyordu. Okumak, yazmak, sinemaya gitmek, fotoğraf çekmek ve resim yapmak... Her birinden seçtiğim hayal kareleri var sizinle paylaşmak istediğim:

Sinema: Dreams...(Drims) Akira Kurosawa’nın o büyüleyici filminden bir kare var aklımda. Birinci düştaki çocuk rengârenk çiçeklerle dolu bir bahçeden yavaşça ilerliyor ve gökkuşağına yaklaşıyor. Gördüğüm en güzel film karelerinden biriydi ()

Edebiyat: Alphonse Daudet ()Alfons Dode()’in Altın Beyinli Adam adlı müthiş öyküsü() Çocukken okuduğum ve hiç aklımdan çıkmayan bir kare, beyninin altından olduğunu anlayan ve bu altını çarçur edip olmadık şeylere harcayan genç adamın parmağının ucundaki son altın zerreciklerini uzatmasıydı.

Fotoğraf: Bir fotoğraf sitesi var, dünyanın dört bir yanından insanların çektiği fotoğrafları sergiledikleri bir İnternet sitesi. Orada gördüğüm ve güzelliğini tasvir etmekte zorlandığım bir fotoğraf karesi: İri iri yağmur damlacıkları ve bu yağmur damlalarında Eyfel Kulesi’nin de bulunduğu bir Paris görüntüsü. Bir makro (yakın çekim) çalışması. Gören göze ne mutlu!

Resim: Aslında izlenimcileri (empresyonistleri) özellikle de Monet ()Mone()’yi daha çok sevmeme rağmen beni bambaşka âlemlere götüren başka bir ressam vardır: Salvador Dali. Onun kelebek kanatlarından yapılmış yelkenlisi ve diğer tüm kelebekli resimleri beni büyülemiştir.

Yazı yazarken büyüdüm, büyüdükçe daha çok yazdım, yazdıkça da içimdekileri daha çok büyüttüm. Hayallerimin gerçeğe dönüşmesini istemek büyümenin de bir sonucuydu belki ama büyüdükçe insanın hayallerinin çoğalması ve çeşitlenmesi gerekirdi. Öyle tahmin etmiştim ama öyle olmadı. Büyüdükçe hayaller havada kanatsız uçmalardan, denizin diplerine dalmalardan, bulutların üstünde uyumalardan çıktı. Daha somut şeylere yöneldi. Daha iyi bir iş, daha iyi bir yaşam standardı, daha geniş evler, daha lüks arabalar () Bütün bunlarda da bir sınır yoktu(!) Yine hayallerimiz çoktu, yine sınırları yoktu ama çocukluğumuzun hayallerine ne olmuştu? Büyümüştük galiba! Bunlar da olmalıydı elbet! Ama ya çocuklarımızı bekleyen daha güzel bir dünya, daha yeşil bir çevre, daha iyi bir gelecek hayalleri? Onlar nerede sahi? Sadece hayallerimizde mi? Yoksa gerçeğe dönüşmek için bizi mi bekliyorlar?

I. METİN

Sevgili Gençler (,)

“Keşke Atatürk’ü ben de görebilseydim (.)” ya da “Atatürk’ü tanımış olsaydım (.)” diye düşündüğünüz oldu mu (?) Eğer olduysa onun şu sözlerini sizlere hatırlatmak isterim(:) “Beni görmek demek, mutlaka yüzümü görmek demek değildir. Benim fikirlerimi, benim duygularımı anlıyorsanız ve hissediyorsanız bu kâfidir.” Bu sohbetimin amacı sizlerin Atatürk’ü tanımanıza katkıda bulunmaktır. Bunu, Atatürk’ün sarı saçlarından, mavi gözlerinden söz ederek değil, (-) onun da ifade ettiği gibi (-) duygu ve düşüncelerini anlamınıza, hissetmenize yol göstererek yapabileceğimi düşünüyorum. Gelin, onun bazı konularla ilgili duygu ve düşüncelerini kendi ifadeleriyle gözden geçirelim.

Ata’mız (,) bilimin önemini belirttikten sonra insanların her alanda kendilerine çağdaş bilim ve teknolojiyi rehber edinmeleri gerektiğini düşünerek Millî Mücadele(’i)yi kazanmamızda aynı yolun takip edildiğini, daha sonraki çalışmalarda da bu yolun izlenmesi gerektiğini şu sözleriyle açıklamıştır (:)

(“)Memleketimizin en ileri, en hoş, en güzel yerlerini üç buçuk sene kirli ayaklarıyla çiğneyen düşmanı mağlup eden zaferin sırrı nerededir, bilir misiniz (?) Orduların sevk ve idaresinde ilim ve fen esaslarını rehber almaktır. Milletimizi yetiştirmek için asıl olan mekteplerimizin, üniversitelerimizin kuruluşunda aynı yolu takip edeceğiz. Evet, milletimizin, siyasi, sosyal hayatında, milletimizin fikrî terbiyesinde de rehberimiz ilim ve fen olacaktır.(”)

Atatürk, bilime ve akla olduğu kadar sanata da son derece değer vermiştir. Sanata, estetik özelliklerinin ötesinde, insanlık adına yüklediği anlam şu sözlerinde açıkça görülmektedir (:)

(“)Sinema öyle bir keşiftir ki gün geçecek barutun, elektriğin ve kitapların keşfinden çok dünya medeniyetinin veçhesini değiştireceği görülecektir. Sinema, dünyanın en uzak uçlarında oturan insanların birbirlerini tanımalarını (,) sevmelerini temin edecektir. Sinema, insanlar arasındaki görüş, görünüş farklarını silecek, insanlık idealinin tahakkukuna en büyük yardımı yapacaktır. Sinemaya layık olduğu önemi vermeliyiz.(”)

Sinema konusundaki düşünceleriyle beraber Atatürk, sanatın bütün dallarıyla ilgilenmiştir. Siz de bilirsiniz ki bir milletin sanatçıları güzel ve kalıcı eserler oluşturabilirlerse bu, o milletin başarısı sayılır. Güzel sanatlarda elde edilen başarı, o milletin uygarlık seviyesini gösterir. Bunun için Atatürk, herkesin sanatçı olamayacağını, sanatkârlığın özel yetenek ve çalışma istediğini, (“)Sanatkâr, toplumda uzun mücadele ve gayretlerden sonra alınanda ışığı ilk hisseden insandır.(”) cümlesiyle belirtir.

Atatürk’ün usta bir komutan olduğunu bilmeyen var mıdır (?) Milletinin içinde bulunduğu kurtuluş mücadelesinin kaçınılmaz bir gereği olarak pek çok savaşa önderlik etmiştir. Öte yandan o, içinde köklü bir yeri olan insan sevgisini her ortamda (-) kimi zaman sözleriyle, kimi zaman davranışlarıyla (-) ortaya koymuştur. Bakın bu konudaki duygu ve düşüncelerini nasıl ifade ediyor:

“Harçi olamam çünkü harbin acıklı hâllerini herkesten iyi bilirim!”

“Birçok zaferler kazandım. Fakat bunların en büyüğünden sonra bile her akşam, savaş alanlarında ölen bütün askerleri düşünerek içimde derin bir keder duyuyorum.”

“Ben, muharebelerde dahi düşmanın üzerinde bir kin duymam yalnız askerlik kurallarının tatbikini düşünürüm.”

Onun bu konudaki davranışlarına bir de örnek vermek istiyorum: 24 Temmuz 1922(’)de Konya’da General Townshend (()Tavzınd())’ın şerefine verdikleri ziyafette, sofradan kalkılacağına yakın, kolundaki saati çıkararak generale şunları söylüyor:

“Bu saati bana Anafartalar(?)da bir Türk askeri, ölen bir İngiliz subayının kolundan çıkardığını söyleyerek getirdi. Saatin arkasında subayın künyesi yazılıdır. Bu subayın ailesini arattımsa da bulamadım. İngiltere’ye döndüğünüzde ailesini bulur ve saati verirsiniz çok memnun olurum.”

Bakın, Atatürk Bursa’da kendisini karşılayan çocuklara (-) sizlere (-) ne söylüyor:

Küçük Hanımlar, Küçük Beyler (!) Sizler, hepiniz geleceğin bir gülü, yıldızı, bir mutluluk parıltısısınız! Memleketi asıl aydınlığa boğacak sizsiniz. Kendinizin ne kadar mühim, kıymetli olduğunuzu düşünerek ona göre çalışınız. Sizlerden çok şey bekliyoruz (;) kızlar, çocuklar (!)”

Haydi bakalım, Küçük Hanımlar ve Küçük Beyler (!) Atatürk’ün duygularını hissedebiliyor, düşüncelerini anlayabiliyorsanız durmayın. Yapmanız gereken çok iş var.

İlimsiz, sanatsız, sevgisiz, kültürsüz kalmayın (;) hoşça kalın.

II. METİN

(...)

Başka dillerde olduğu gibi Türkçede de pek çok atasözü ve deyimın şiir diline özgü anlatım özelliklerinden yararlandığına tanık oluruz. Örneğin “Azıcık aşım, kaygısız başım” biçimindeki atasözümüz, kanaatkâr olmayı, hırstan, gerçekleşmeyecek düşlerden uzak buluma düşüncesini şiir dilinin kısa, öz anlatımına uygun olarak, aynı zamanda 5+5 hece sayısı ve aşım (/) başım uyaklarını kullanarak dile getirmektedir. Burada aş sözcüğü ‘yiyecek’ anlamının dışında ‘yeterli, yetecek kadar gelir’ anlamına da gelmekte, baş da ‘düşünce, sıkıntı, dert’ yerine kullanılarak şiir dilinde çok rastlanan, sözcüklere yeni

anlamlar yükleme örneğini oluşturmaktadır. “Ne yavuz ol, asıl (;) ne yavaş ol, basıl” atasözümüz de bir yandan bilgece bir öğüdü kısa yoldan anlatırken bir yandan yavuz ve yavaş sözcüklerini aktarmalı anlatımla kullanmakta, bir yandan da ses ve sözcük yinelemelerine gitmekte, 4+2 (/) 4+2 hece sayısı ile bir ritim, asıl (/) basıl uyaklarıyla bir melodi meydana getirmektedir.

III. METİN

Edebiyatı, sinemayı, fotoğrafı, resmi de işte hep bunun için sevdim. İnsanoğlunun hayallerinin ne kadar sınırsız olabileceğini gösterdikleri için bana. Sınırları çizenlerin yine ve sadece insanların beyninin olduğunu öğrettikleri için (...)

Sözcüklerden, görüntülerden, imgelerden, karelerden örülmüş sığınakları vardır hayatın ve o sığınaklara girmek için çaba sarf etmek gerekiyordu. Okumak, yazmak, sinemaya gitmek, fotoğraf çekmek ve resim yapmak... Her birinden seçtiğim hayal kareleri var sizinle paylaşmak istediğim:

Sinema: Dreams...(Drims) Akira Kurosawa'nın o büyüleyici filminden bir kare var aklımda. Birinci düştaki çocuk rengârenk çiçeklerle dolu bir bahçeden yavaşça ilerliyor ve gökkuşağına yaklaşıyor. Gördüğüm en güzel film karelerinden biriydi (.)

Edebiyat: Alphonse Daudet (()Alfons Dode())'in Altın Beyinli Adam adlı müthiş öyküsü(...) Çocukken okuduğum ve hiç aklımdan çıkmayan bir kare, beyninin altından olduğunu anlayan ve bu altını çarçur edip olmadık şeylere harcayan genç adamın parmağının ucundaki son altın zerreciklerini uzatmasıydı.

Fotoğraf: Bir fotoğraf sitesi var, dünyanın dört bir yanından insanların çektiği fotoğrafları sergiledikleri bir İnternet sitesi. Orada gördüğüm ve güzelliğini tasvir etmekte zorlandığım bir fotoğraf karesi: İri iri yağmur damlacıkları ve bu yağmur damlalarında Eyfel Kulesi'nin de bulunduğu bir Paris görüntüsü. Bir makro (yakın çekim) çalışması. Gören göze ne mutlu!

Resim: Aslında izlenimcileri (empresyonistleri) özellikle de Monet (()Mone())’yi daha çok sevmeme rağmen beni bambaşka âlemlere götüren başka bir ressam vardır: Salvador Dali. Onun kelebek kanatlarından yapılmış yelkenlisi ve diğer tüm kelebekli resimleri beni büyülemiştir.

Yazı yazarken büyüdüm, büyüdükçe daha çok yazdım, yazdıkça da içimdekileri daha çok büyüttüm. Hayallerimin gerçeğe dönüşmesini istemek büyümenin de bir sonucuydu belki ama büyüdükçe insanın hayallerinin çoğalması ve çeşitlenmesi gerekirdi. Öyle tahmin etmiştim ama öyle olmadı. Büyüdükçe hayaller havada kanatsız uçmalardan, denizin diplerine dalmalardan, bulutların üstünde uyumalardan çıktı. Daha somut şeylere yöneldi. Daha iyi bir iş, daha iyi bir yaşam standardı, daha geniş evler, daha lüks arabalar (...) Bütün bunlarda da bir sınır yoktu(!) Yine hayallerimiz çoktu, yine sınırları yoktu ama çocukluğumuzun hayallerine ne olmuştu? Büyümüştük galiba! Bunlar da olmalıydı elbet! Ama ya çocuklarımızı bekleyen daha güzel bir dünya, daha yeşil bir çevre, daha iyi bir gelecek hayalleri? Onlar nerede sahi? Sadece hayallerimizde mi? Yoksa gerçeğe dönüşmek için bizi mi bekliyorlar?

Ek 6. Etik Onay Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 21.01.2021-E.3587



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu



Sayı : E-61923333-050.99-3587
Konu : 30/38 Tamer YAVUZ

Sayın Tamer YAVUZ

İlgi : Tamer YAVUZ 30.12.2020 tarihli ve 0 sayılı yazı

Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığının 13.01.2021 tarihli ve 30 sayılı toplantısında alınan "38" nolu karar örneği ekte sunulmuştur.
Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. İsmail HİRA
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu
Başkanı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : BE6PBV58Z Pin Kodu : 34881 Belge Takip Adresi : <http://193.140.253.232/envision.Sorgula/BelgeDogrulama.aspx?V=BENNBV580>
Adres: Esentepe Kampüsü 54187 Serdivan SAKARYA / KEP Adresi: Bilgi için: Hanife Babacan
sakaryauniversitesi@hs01.kep.tr Unvanı: Birim Evrak Sorumlusu
Telefon No: 0264 295 50 00 Faks No: 0264 295 50 31
e-Posta: ozelkalem@sakarya.edu.tr Elektronik Ağ: www.sakarya.edu.tr



Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

KARAR

38. Tamer YAVUZ'un “ Lise Öğrencilerinin İmla Kuralları ve Noktalama İşaretlerini Uygulayabilme Beceri Düzeyleri (Karaman İli Ermenek İlçesi Örneği) ” başlıklı çalışması görüşmeye açıldı.

Yapılan görüşmeler sonunda Tamer YAVUZ'un “ Lise Öğrencilerinin İmla Kuralları ve Noktalama İşaretlerini Uygulayabilme Beceri Düzeyleri (Karaman İli Ermenek İlçesi Örneği) ” başlıklı çalışmasının Etik açıdan **uygun** olduğuna oy birliği ile karar verildi.

Ek 7. Araştırma İzni



T.C.
KARAMAN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-99371540-605.01-23426758
Konu : Anket İzni

01/04/2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı Genelgesi
b) Sakarya Üniversitesinin 15.03.2021 tarihli ve 18720 sayılı yazısı.

İlgi (b) yazı ile, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri EABD Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı yüksek lisans programı E197055020 numaralı öğrencisi Tamer YAVUZ "*Lise Öğrencilerinin İmla Kuralları ve Noktalama İşaretlerini Uygulayabilme Becerileri Düzeyleri*" konulu anket çalışması kapsamında Müdürlüğümüze bağlı tüm resmi liselerde öğrenim gören öğrencilere yönelik çalışma yapmak istemektedir.

Bu kapsamda; söz konusu anket çalışması, komisyonumuzca incelenmiş ve Müdürlüğümüze bağlı tüm resmi liselerde öğrenim gören öğrencilere yönelik çalışma yapılmasında herhangi bir sakınca görülmemiştir. Çalışmanın (a) Genelge esasları doğrultusunda yapılması, çalışma döneminde Koronavirüs (Covid-19) salgınının devam etmesi halinde sağlık tedbirlerine dikkat edilerek önlem alınması ve konuyla ilgili iş ve işlemlerin bu doğrultuda yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Mehmet ÇALIŞKAN
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- İlgi Yazı ve Ekleri (22 Sayfa)
- Değerlendirme Formu (1 Sayfa)

OLUR
Oğuz ŞENLİK
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Hamidiye Mahallesi Fevzi Paşa Caddesi No:18 Karaman/Merkez Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Telefon No : 0 (338) 280 70 30 Bilgi için: Abdurrahman GÖRGÜ
E-Posta: strateji70@meb.gov.tr Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr İnternet Adresi: Faks:3382807099

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 0438-bed1-3f1d-9122-b7a1 kodu ile teyit edilebilir.



Ek 8. Ölçek Kullanım İzni



tamer yavuz 21.12.2020

Alicılar: skaragul v



Merhaba Hocam,

Ben, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni Tamer Yavuz. Sakarya Üniversitesinde yüksek lisans yapmaktayım.

Yüksek lisans tezim için lise öğrencilerinin imla ve noktalama becerilerini ölçmek istiyorum.

Sizin yüksek lisans tezinizde geliştirdiğiniz ölçek, yapacağım bu çalışma için çok uygun.

Söz konusu ölçeği yüksek lisans tezim için kullanmama izin verir misiniz?

Teşekkürler...



Sedat KARAGÜL 21.12.2020

Alicılar: ben v



Merhaba Tamer Hocam,

Ölçeği kullanmanızda benim için hiçbir sakınca yoktur. Çalışmanızda başarılar ve kolaylıklar dilerim.

Esenlikler...



Sedat KARAGÜL
DOKTOR ÖĞRETİM ÜYESİ

