



Araştırma Makalesi / Research Article

Spelling Errors in Written Expressions of Preservice Teachers Öğretmen Adaylarının Yazılı Anlatımlarındaki İmla Hataları

Ömer Kemiksiz*

Geliş / Received: 16.07.2019

Kabul / Accepted: 28.01.2020

ABSTRACT: Success in written expression depends on the power of expression as well as attention to qualities of style such as spelling and punctuation. The aim of this study is to detect spelling errors which preservice teachers have done in their written expressions. Sample of the study, which was carried out in the fall semester of 2018-2019 academic year, consisted of 160 preservice teachers who were enrolled in the 1st grades of Primary Mathematics Teaching, Social Studies Teaching, and Turkish Language Teaching Programs of Bartın University Faculty of Education. The data of the current research, which was carried out with the document analysis, was obtained from the texts which teacher candidates wrote in the midterm and final exams of Turkish Language I course. Spelling errors made by trainee teachers were classified in seven categories as conjunctions, diacritical marks, words, letters, sound events, affixes, and syllables. According to the findings of the research, it was determined that participants of Turkish Language Teaching Program were more successful in applying spelling rules compared to the participants in other programs; and female students were more successful compared to male students. It was observed that the most common mistakes made by the participants belong to the categories of conjunctions, diacritical marks, words, and letters. The obtained results are presented through tables and diagrams. Examples of sentences showing spelling mistakes of preservice teachers are given in findings chapter.

Keywords: Writing skills, written expression, spelling, teacher candidates.

ÖZ: Yazılı anlatımdaki başarı, ifade gücünün yanında imla ve noktalama gibi biçim özelliklerine dikkat edilmesine de bağlıdır. Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının yazılı anlatımlarında yaptıkları imla hatalarını tespit etmektir. 2018-2019 eğitim öğretim yılı güz yarısında gerçekleştirilen çalışmanın örneklemini Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği Programlarının 1. sınıfına kayıtlı 160 öğretmen adayı oluşturmuştur. Doküman incelemesiyle gerçekleştirilen araştırmanın verileri öğretmen adaylarının Türk Dili-1 dersinin ara sınavı ve dönem sonu sınavında yazdıkları metinlerden elde edilmiştir. Öğretmen adayları tarafından yapılan imla hataları bağlaçlar, ayırıcı işaretler, kelimeler, harfler, ses olayları, ekler ve hecelere ayırma şeklinde yedi kategoriye ayrılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre Türkçe Öğretmenliği Programındaki katılımcıların diğer programlardaki katılımcılara göre; kız öğrencilerin de erkek öğrencilere göre imla kurallarını uygulama konusunda daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Katılımcılar tarafından en fazla yapılan yanlışların bağlaçlar, ayırıcı işaretler, kelimeler ve harfler kategorilerine ait olduğu görülmüştür. Araştırmada ulaşılan sonuçlar tablo ve grafikler yardımıyla sunulmuştur. Öğretmen adaylarının imla hatalarını gösteren cümle örneklerine bulgular kısmında yer verilmiştir.

Anahtar sözcükler: Yazma becerisi, yazılı anlatım, imla, öğretmen adayları.

* Dr. Öğr. Üyesi, Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, okemiksiz@bartin.edu.tr

Giriş

Kendini doğru, güzel ve etkili anlatabilmek her bireyin en temel arzusu ve ihtiyacıdır. Kişiler arasındaki iletişimin sağlıklı yürümesi, bireylerin karşındakileri doğru anlamasının yanında kendilerini onlara doğru ifade etmelerine de bağlıdır. Anlatma becerileri olarak ifade edilen konuşma ve yazma, iletişim sürecinin başlangıcında, devamında ve sonlandırılmasında kişilerin başvurdukları en önemli iki beceridir. Bu becerilerden yazma, temel dil becerileri içerisinde diğerlerine göre daha geç kazanılan, yapılacak çeşitli alıştırmalara dayalı olarak geliştirilebilen ve insanoğlunun kalıcı eserler ortaya koymasında son derece önemli yeri olan bir dil becerisidir.

Bilgi ve birikimin yanında dili etkili kullanmayı da gerektiren bir beceri (MEB, 2006) olan yazma “insanın kafasında beliren birtakım düşüncelerin kelimelerle kâğıt üzerine aktarılması” (Yalçın, 1989: 258), “herhangi bir konuda duygu, hayal ya da özgün fikirleri belli bir düzen ve bütünlük içinde yazıya geçirme işi” (Göçer, 2010: 178), “sözlü iletişim aracı olan dili, yazı denilen görsel ve tek boyutlu bir dizgeye aktarma eylemi” (Adalı, 2016: 30) “düşündüklerimizi, duyduklarımızı, gördüklerimizi, hayallerimizi, hissettiklerimizi kısacası yaşadıklarımızı birtakım semboller aracılığıyla başkalarına anlatma işi” (Yaman, 2012: 83) gibi farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Görünüşte kalem ve kâğıt etkileşiminden ortaya çıkan bir ürün niteliğinde görünen yazma eyleminde ifade edilmek istenen düşünceler, hayaller, tasarılar, duygular öncelikle zihinsel bir süreçten geçmekte (Temur & Çakıroğlu, 2015), kâğıttan önce beyinde yapılandırılarak sınırlandırmaya, sınıflandırmaya, sıralamaya tabi tutularak düzenlenmekte ve yazma kuralları çerçevesinde yazıya dökülmektedir (Coşkun, 2009). Bu sebeple yazma becerisini yalnızca mekanik bir süreç olarak değil, eleştirel bir düşünme süreci olarak algılamak ve bilmek gerekir (Demirel, 1999).

İnsan zihninin ürettiği faaliyetlerden kabul edilen (Aktaş & Gündüz, 2004) konuşma ve yazmanın, bireylerin kendilerini anlatmaları bağlamında gerçekleştirdikleri eylemler olduğunu ifade eden Lüle-Mert’e (2015) göre bu iki eylem bireyin yaşamının biçimlenmesi sürecinde son derece etkilidir. Bu sebeple kendini, duygu, düşünce ve isteklerini gerek konuşmayla gerekse yazıyla doğru ifade edebilen bir bireyin yaşamı da anlattıkları doğrultusunda biçimlenecektir. Bireyin kendini anlatmasında ona yardımcı olan yazma ve konuşma becerilerinin uygulama süreçlerinde ise farklılıklar olduğu görülmektedir. Yılmaz’a (2013) göre yazma eyleminde konuşmaktan farklı olarak bir defaya mahsus anlatma imkânı vardır. Bir yazıyı yazıp bitirdikten ve muhatabına ulaştırdıktan sonra düzeltme imkânı olmadığından yazma eylemi düşünülerek, planlanarak ve özenilerek yapılmak durumundadır. Maltepe’ye (2006) göre yazma süreci dilin kurallarını uygulama açısından konuşma sürecine göre daha dikkatli olmayı gerekli kılmaktadır. Konuşma sırasında dil bilgisi açısından yapılabilecek yanlışlıkların daha az fark edilmesi, bu yanlışların kimi zaman dinleyicinin yardımıyla giderilebilmesi ve konuşma etkinliği süresince iletişimin daha çok önem kazanması, dil bilgisel yapıların geri plana atılabilmesi söz konusuysa yazma sürecinde yazının kalıcılığı, yazanın tek başınalığı yazma becerisini dil bilgisel açıdan zor bir beceri hâline getirmektedir. Ancak zor kabul edilen bu becerinin tam anlamıyla kazanılmış/geliştirilmiş olması öğrencilere birçok açıdan yarar sağlamaktadır.

Güneş'e (2014) göre yazma, dil becerilerinin yanında zihinsel süreçlerle iç içe olması nedeniyle çok sayıda becerinin gelişimine katkı sağlamakta, öğrencilerin düşüncelerini genişletme, bilgilerini düzenleme, dili kullanma, bilgi birikimlerini zenginleştirme ve zihinsel sözlüklerini geliştirmelerine yardım etmektedir. Yazma aynı zamanda öğrencilere düşüncelerini aktarma, uygulama ve somutlaştırmaya izin veren bir süreçtir. Akyol'a (2006) göre çocuğun yazma becerileri geliştikçe bilgiyi transfer etme, düşünceleri gözden geçirip düzenleme daha etkili şekilde yapılır. Yazma becerisinin öğretim sürecinde öğrenmeyi pekiştirmeye yönelik ödev ve proje gibi görevleri başarılı bir şekilde yerine getirmeyi sağlayacağını vurgulayan Karatay'a (2013) göre bu beceri aynı zamanda yazılı sınavlarda başarı elde etmenin de anahtarıdır. Calp (2010) ise bu beceriyi geliştirmenin öğrencilerin ileride girecekleri sosyal çevrelerde kendilerini rahat ve özgürce ifade etmelerine, bağımsız bir kişilik oluşturmalarına ve anlatımda kendilerine olan güven duygularını arttırmaya katkıda bulunacağını vurgular. Kellogg ve Raulerson'a (2007) göre etkili yazma becerileri gerek üniversitede gerekse üniversite sonrası başlayacak çalışma hayatında merkezi bir konumdadır. Aynı şekilde yazılı anlatım becerisinin okuldan sonraki yaşamın vazgeçilmez bir parçası olduğunu dile getiren İşeri'ye (2008) göre günümüzde çağdaş toplumların yapısı ticaret ve endüstri temelinden bilgi ve hizmet temeline doğru kaymaktadır. Dolayısıyla bu yeni süreçte iletişim becerilerinin önemli bir yeri olacaktır. İletişimin bir boyutunu oluşturan yazılı anlatım da gelişen dünyaya uyum sağlamada önemli rol oynayacaktır. Bundan dolayı öğrencilerin, henüz temel eğitim seviyesindeyken yazılı ifade becerilerinin geliştirilmesine özen gösterilmeli, bunu yaparken de becerinin kazanılması ve geliştirilmesinde etkili olacak çeşitli ilkeler göz önünde bulundurulmalıdır.

Yazma çalışmalarında bireylerden beklenen, duygu ve düşüncelerini en anlaşılır şekilde ifade etmeleridir (Zorbaz, 2014). Bu da öncelikle belli bir birikime sahip olmayı gerekli kılar. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeleri sürekli okumalarına, yazmalarına, yazdıklarını incelemelerine, tartışmalarına ve beğendikleri anlatımları bularak kullanmalarına bağlıdır (Aydın-Yılmaz, 2007). Arıcı ve Urgan'a (2015) göre yazma altyapısının oluşturulmasında iyi bir gözlemci ve dinleyici olunması, düşünmeye önem verilmesi, zengin ve sağlam bir dil hazinesine sahip olunması, duyguların ve hayallerin geliştirilmesi, özgünlüğün peşinde olunması gibi birtakım ilkeler öne çıkmaktadır. Yine yazma çalışmalarına geçilmeden önce öğrencilerin edebiyatın seçkin ürünleri ile tanıştırılması ve bunları okumaları sağlanmalıdır. Okuma bakımından belli bir seviyeye, belli bir dolgunluğa ulaştıktan sonra yazma çalışmalarına geçilmeli, yazma çalışmalarının yalnızca bazı yazma tekniklerine yönelik bilgilerin uygulanması demek olmadığı kavratılmalıdır (Göçer, 2018).

Yazma becerisi ile ilgili en gerçekçi tutum, onun doğal bir hediye değil bir beceri olduğuna inanmak ve herhangi bir beceri gibi öğrenilebileceğini kabul etmektir (Langan, 2008). Bu yüzden Türkçe öğretiminde yazma çalışmalarında dış yapı, iç yapı, dil ve anlatım ilkelerinin uygulamalarla davranışlara dönüştürülmesi temel amaç olmalıdır (Sever, 2011). İyi bir yazı elde etmek, her şeyden önce bir dil ögesi olan kelimelerin doğru ve yerinde kullanılması, başarılı bir anlatıma sahip olunması, malzemenin iyi seçilmesi, işlenen konunun bir plan içinde yürütülmesi ve nihayet yazının doyurucu ve inandırıcı olması gibi birtakım kurallara uymayı gerekli kılar (Aktaş & Gündüz, 2004). Çünkü yazma eylemi

yalnızca söz konusu malzemenin yazılı sembollerle ifadesi değildir. Bunun yanında harflerin, hecelerin, kelimelerin hatta cümlelerin kendi içerisinde bir anlam bütünlüğüne sahip olması gerekir (Yaman, 2012). Calp'e (2010) göre başarılı bir yazıda anlatım açık, duru, yalın, etkili ve akıcı olmalıdır. Bu da cümlelerin sağlam, devingen, anlamca ve biçimce yetkin yani kusursuz, dil bilgisi kurallarına uygun olmasıyla; sözcüklerin özenle seçilerek yerli yerinde kullanılmasıyla ve gereksiz tekrarlardan, söz sanatlarından, abartmalardan kaçınmayla sağlanabilir. Herhangi bir yazılı metnin başarılı olmasında bu koşullarla birlikte noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanmak ve imla kurallarına uymak da önemli rol oynamaktadır (Uludağ, 2002).

İmla, "bir dilin sözcüklerinin doğru olarak yazıya geçirilmesini sağlayan ortak yazma biçimi"dir (Kavcar, Oğuzkan & Aksoy, 2011: 56). Sözcükler yazıya geçirilirken iletilmek istenen mesajın doğru aktarılması, okuyucunun metni doğru ve kolay algılaması yazılı iletişimde önemli bir özelliktir (Bağcı, 2011) ve bu özellik herkesçe benimsenmiş belirli kurallara uyularak sağlanabilir ki bunlara da imla kuralları adı verilir (Beyreli, Çetindağ & Celepoğlu, 2012). Özbay'a (2013) göre standart dil, konuşma dilinden çabuk etkilendiğinden ve yazılı metnin belirli bir imla sistemine göre yazılması bir zorunluluk arz ettiğinden imla kurallarına ihtiyaç duyulmuştur.

İmlanın, ulus tarafından kabul görmüş ortak kurallara dayalı olduğunu ve doğru anlamaya/anlaşmaya hizmet ettiğini vurgulayan Acar'a (2011) göre imla aynı zamanda bireyin dil bilincini, kültürünü yansıtmaya yönüyle de önemlidir. İmla kurallarına uyularak kaleme alınmış bir yazı, okuyan tarafından rahatça okunur, doğru anlaşılır. Aksine imla kuralları dikkate alınmadan yazılan bir yazı ise okuma güçlüğü doğurur. İmla çalışmalarının Türkçe dersinde sözcüklerin doğru yazılışının öğretilmesi temeline dayandığını belirten Avcı'ya (2006) göre bu kurallar, sözcükleri doğru yazmaya alıştıırır ve böylece dil birliği sağlar. Zira sözlü iletişimde vurgu, tonlama, telaffuz, beden dili çoğu zaman konuşulan ve duyulan arasındaki boşlukları doldurmaya yardımcı olurken yazıdaki anlamsal boşluklar kelime ya da görüşlerin yazımındaki doğrulukla anlamlı hâle gelir. Bu anlamda yapılan her yazım yanlış alıcı ile gönderici arasında önemli bir iletişimsizliğe neden olur (Akkaya, 2013). İmla, bu bakımdan dilin yazımındaki standartları ortaya koyarak yazanla okuyan arasında bu kuralların bilinmesini dolayısıyla taraflar arasındaki anlaşmanın düzeyini artırmaktadır (Karadağ & Maden, 2013).

İmla yanlışlarının çeşitli sebepleri olduğunu belirten Gündüz ve Şimşek'e (2016) göre öğrenci yazma yanlış yaptığı kelimeyle ya ilk kez karşılaşmıştır ya yazılışını yanlış öğrenmiştir ya da öğrendiği sırada yazılışına dikkat etmemiştir. Ancak tüm bu sorunların temelinde ana dile yeterince hâkim olamamak vardır. Bu da okuma ve yazma eksikliğinden kaynaklanmaktadır. İmla yanlışlarının bilmemezlik, dikkatsizlik ve ağız ayrımı olmak üzere üç sebepten ortaya çıktığına dikkat çeken Karaalioğlu (1976), yanlış imladan kurtulmak için Türkçe Sözlük ve İmla Kılavuzu'nun her zaman el altında bulundurulması, dil bilgisi kurallarına uyulması, yazma esnasında dikkatli olunması, kelimelerin genel biçimiyle öğrenilmesi ve doğru yazma alışkanlığı kazanılması gerektiğine vurgu yapmaktadır.

İmla öğretiminde temel gaye, öğrencilere düzeylerine uygun biçimde ana dilindeki sesleri ve yazım kurallarını kavratmaktır. Bu ise yalnızca dil bilgisi derslerinde olmamalı, bu derslerde öğretilen imla kurallarının davranışa dönüşüp dönüşmediği okuma ve yazma

çalışmaları esnasında da gözlenmelidir (Özbay, 2013). Çünkü öğrenciler ilkokuldan başlayarak eğitim hayatları boyunca yazım kurallarıyla içli dışlıdır. Üniversiteye geldiklerinde de yazımla haşır neşir olma durumu bitmediği gibi mezuniyetlerinden sonra da bitmeyecektir. Kısacası imla, okuryazar olan her insanın bir şekilde sürekli gündeminde olan bir konudur (Demir, Ayan & Şahin, 2013). Konunun bireyin hayatında sürekli gündemde olmasının, araştırmacıların bu konuya yönelmelerinde etkisi olduğu söylenebilir. Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde ilkokul (Akmugan, 2019; Alkan, 2007; Çetin, 2013; Yıldız & Ateş, 2010), ortaokul (Akbaba & Yalçın, 2016; Akkaya, 2013; Arıcı & Ungan, 2008; Avcı, 2006; Babayiğit, 2019; Bağcı, 2011; Ekinci-Çelikpazu, 2006; Karagül, 2010; Kırbaş, 2006; Kırbaş, 2010; Oğuz, 2012; Özcan & Yönez, 2018; Şişmanoğlu, 2009; Töremen, 2008; Uludağ, 2002; Yıldırım & Uludağ, 2016), lise (Acar, 2011; Erdem, 2007; Gedik, 2008; Özdemir, 2008; Soruklu, 2011), lisans (Arıcı, 2008; Bağcı, 2010; Bakır, 2010; Dumanlı-Kadıızade, 2015; Kana & Gümüşkaya, 2018; Karabuğa, 2011; Lüle-Mert, 2015; Topuzkanamış, 2009) seviyesi gibi farklı kademelerde öğrenim gören öğrencilerin ve ana dili Türkçe olanların dışında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin (Aytan & Güney, 2015; Fidan, 2019) yazılı anlatımlarını noktalama işaretlerinin kullanımı/imla kuralları bakımından değerlendiren çalışmaların mevcut olduğu görülmektedir. Bunun yanında farklı öğrenim kademelerindeki bireylerin yazım ve noktalama kurallarını uygulama becerilerini karşılaştırmalı olarak inceleyen araştırmalara da (Batur, Erkek, Ertan-Özen & Ellialtı, 2017; İnce, 2006; Koçak, 2005; Koçak-Demir, 2003) rastlanmaktadır. Bu araştırmada ise üniversiteye sözel puanla giriş yapan Türkçe ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı öğrencileri ile sayısal puanla giriş yapan İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programı öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki imla hatalarının tespit edilmesi ve sınıflandırılması amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıda yer verilen araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının imla hatalarının öğrenim görülen programa ve cinsiyete göre dağılımı nasıldır?
2. Öğretmen adaylarının imla hatalarının kategorilere göre dağılımı nasıldır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama ve verilerin analiz süreci üzerinde durulacaktır.

Model

Öğretmen adaylarının yazılı anlatımlarındaki imla hatalarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesiyle yürütülmüştür. Araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan (Yıldırım & Şimşek, 2011) doküman incelemesinde belli bir amaca dönük olarak kaynakları bulma, elde edilen kaynakları okuma, çeşitli notlar alma ve ortaya çıkan bulguları değerlendirme işlemleri gerçekleştirilir (Karasar, 2005). Bowen'e (2009) göre bir çalışmanın parçası olarak sistematik değerlendirme için kullanılacak dokümanlar ajandalar, toplantı tutanakları, kılavuzlar, kitaplar, broşürler, günlükler,

dergiler, gazeteler, mektuplar, senaryo metinleri gibi çok çeşitli şekillerde karşımıza çıkabilmektedir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme tercih edilmiştir. Araştırmaya hız ve pratiklik kazandıran bu yöntemde araştırmacı, yakın ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer (Yıldırım & Şimşek, 2011). Araştırmanın katılımcıları 2018-2019 eğitim öğretim yılı güz yarısında Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarından oluşmuştur. Çalışma grubuna yönelik program ve cinsiyet bilgileri Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubuna Yönelik Bilgiler

Program	Kız	Erkek	Toplam
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	44	8	52
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	40	17	57
Türkçe Öğretmenliği	41	10	51
Toplam	125 (%78)	35 (%22)	160

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programından 44’ü kız 8’i erkek olmak üzere 52; Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programından 40’ı kız, 17’si erkek olmak üzere 57 ve Türkçe Öğretmenliği Programından da 41’i kız, 10’u erkek olmak üzere 51 öğretmen adayı katılmıştır. Böylece araştırmada yer alan 160 öğretmen adayının 125’i (%78) kız, 35’i ise erkek (%22) öğrencilerden oluşmuştur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri 1. sınıf öğrencileri için zorunlu ortak derslerden Türk Dili-1 dersinin 2018-2019 güz yarısında ara sınav ve dönem sonu sınavlarında oluşturulan yazılı metinlerden elde edilmiştir. Bu sınavlarda İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programı öğrencilerinin deneme, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı öğrencilerinin masal ve hatıra, Türkçe Öğretmenliği Programı öğrencilerinin de mektup ve tanıtım yazısı türlerindeki yazılı anlatımları imla kuralları bakımından incelenmiştir. Metinlerdeki imla hataları bilgisayar ortamında oluşturulan Microsoft Word dosyasına her bir öğretmen adayı için verilen sıra numaralarına uygun olarak işlenmiş, ardından bu verilerin analiz sürecine geçilmiştir.

Veriler, doküman analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek’e (2011) göre dokümanlar, ek veri kaynağı olarak değil de tek başına bir araştırmanın veri setini oluşturuyorsa bu dokümanların araştırmanın amacına göre kapsamlı bir içerik analizine tabi tutulması gereklidir. Bu noktada araştırmacılar dokümanları analize konu olan veriden örneklem seçme, kategorilerin geliştirilmesi, analiz biriminin saptanması ve sayısallaştırma şeklinde dört aşamada analiz edebilirler. Analiz sürecinde ilk olarak her bir öğretmen adayının metinlerindeki imla hataları benzerlikleri bakımından sınıflandırmaya tabi tutulmuştur. Kategorilerin oluşturulması ve birbirine yakın olduğu düşünülen temaların kategorilere yerleştirilmesi aşamasında Türkçe eğitimi alanından bir uzmanının görüşlerine başvurulmuş, alınan görüşler doğrultusunda metinlerdeki imla hataları belirli kategoriler altında toplanmıştır. Araştırmanın bulgular bölümünde kategorilere ve kategoriler altındaki temalara yönelik frekans ve yüzde değerleri tablo ve grafikler yardımıyla sunulmuştur.

Öğretmen adaylarının yazılı anlatımlarında yapmış oldukları imla hatalarını örnekleyen cümle örneklerine ise tablolar altında yer verilmiştir. Bu cümlelerde katılımcılar tarafından yanlış yazılan kelime/kelime gruplarının karşısına ifadelerin doğru yazılışları parantez içinde verilmiştir. Alıntıların sonunda cümlenin hangi öğrenciye ait olduğunu ifade eden kodlamalar yer almıştır. Bu kodlamalarda İlköğretim Matematik Öğretmenliği için İMÖ, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği için SBÖ ve Türkçe Öğretmenliği için de TÖ kısaltmaları kullanılmıştır. İmla hatalarını örnekleyen bir cümlenin sonunda (SBÖ-K₃₈) şeklindeki bir kodlama, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programında öğrenim gören ve verilerin toplanması/bilgisayar ortamına aktarılması esnasında kendisine 38 sıra numarası verilen kız öğrenciyi ifade etmektedir.

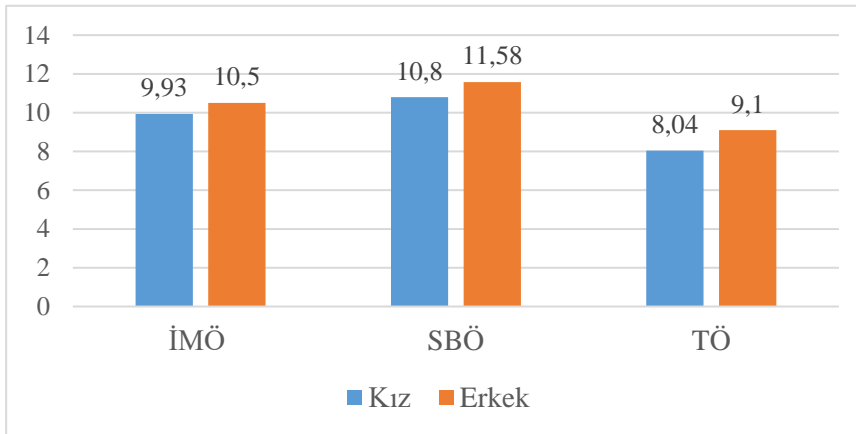
Bulgular

Çalışmanın “Öğretmen adaylarının imla hatalarının öğrenim görülen programa ve cinsiyete göre dağılımı nasıldır?” şeklindeki birinci araştırma sorusuna uygun olarak imla hatalarının öncelikle programlara göre dağılımına bakılmış, ulaşılan bulgulara Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2. İmla Hatalarının Programlara Göre Dağılımı

Program	İMÖ	SBÖ	TÖ	f
f	521	629	421	1571
%	%33	%40	%27	%100

Tablo 2’ye göre araştırma sonucunda öğretmen adaylarının yazılı anlatımlarında tespit edilen 1571 imla hatasının %40’ının Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı öğrencilerine (*katılımcı başına ortalama 11,03*); %33’ünün İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programı öğrencilerine (*katılımcı başına ortalama 10,01*) ve %27’sinin de Türkçe Öğretmenliği Programı öğrencilerine (*katılımcı başına ortalama 8,25*) ait olduğu belirlenmiştir. Buna göre Türkçe Öğretmenliği Programı öğrencilerinin yazılı anlatımlarında diğer programlardaki öğrencilere oranla daha az imla hatası yaptıkları görülmektedir. Belirlenen imla hatalarının program bazında cinsiyete göre dağılımına (*katılımcı başına*) Grafik 1’de yer verilmiştir.

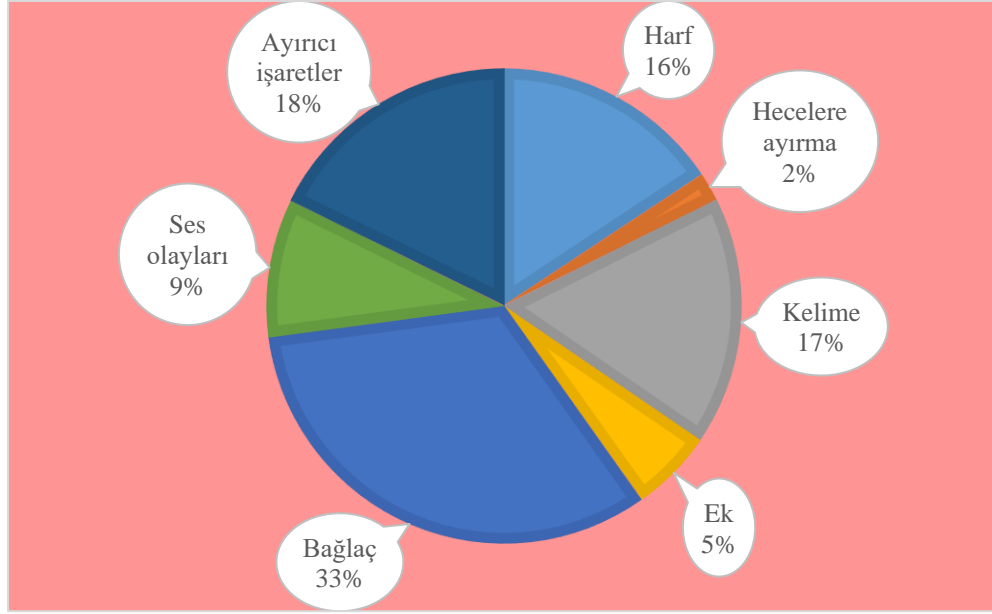


Grafik 1. İmla Hatalarının Cinsiyete Göre Dağılımı

Grafik 1’e göre İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programı öğrencilerinin yazılı anlatımlarında yapmış oldukları 521 imla hatasının 437’si kız (*katılımcı başına ortalama*

9,93), 84’ü erkek öğrenciler (*katılımcı başına ortalama 10,5*) tarafından yapılmıştır. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı öğrencilerine ait 629 imla hatasının 432’si kız (*katılımcı başına ortalama 10,8*), 197’si erkek öğrencilere (*katılımcı başına ortalama 11,58*) aittir. Türkçe Öğretmenliği Programı öğrencilerinin yaptığı 421 imla hatasının ise 330’u kız (*katılımcı başına ortalama 8,04*), 91’i erkek öğrenciler (*katılımcı başına ortalama 9,1*) tarafından yapılmıştır. Buna göre katılımcı başına yapılan imla hataları dikkate alındığında kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı oldukları söylenebilir.

Araştırmanın “Öğretmen adaylarının imla hatalarının kategorilere göre dağılımı nasıldır?” şeklindeki ikinci sorusuna yönelik bulgular Grafik 2’de gösterilmiştir.



Grafik 2. İmla Hatalarının Kategorilere Dağılımı

Grafik 2’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının yazılı anlatımlarında en sık karşılaşılan hata, bağlaçların yazımıyla ($f=514$, %33) ilgilidir. Bunu, kelimelerde kullanılması gereken ayırıcı işaretlerin kullanımından kaynaklı hatalar ($f=278$, %18) ile kelimelerin bitişik/ayrı yazımından kaynaklı hatalar ($f=266$, %17) takip etmiştir. Kelimelerdeki harflerle ilgili yapılan hatalardan biri olarak öne çıkmıştır. Bunların dışında ses olayları ile ilgili hatalar ($f=148$, %9), eklerle ilgili hatalar ($f=88$, %5) ve hecelere ayırma hataları ($f=31$, %2) yazılı anlatımlardaki diğer imla hataları olarak tespit edilmiştir.

Öğretmen adayları tarafından en fazla yapılan hata türü olan bağlaçların yazımıyla ilgili yanlışların türleri ve programlara göre dağılımı Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Bağlaçların Yazımıyla İlgili Hatalar

Hata Türü	İMÖ	SBÖ	TÖ	f
“ki” bağlacı	16	22	11	49
“ya/ya da” bağlacı	7	2	9	18
“de/da” bağlacı	146	182	119	447
f	169	206	139	514

Tablo 3’e göre bağlaçların yazımıyla ilgili 514 hatanın 169’u İlköğretim Matematik Öğretmenliği, 206’sı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, 139’u da Türkçe Öğretmenliği Programı öğrencileri tarafından yapılmıştır. Bağlaçların yazımıyla ilgili en fazla hata “de/da”

bağlacının yazımında (f=447) yapılmış, bunu “ki” (f=49) ve “ya/ya da” (f=18) bağlaçlarının yazımında yapılan hatalar takip etmiştir. “de/da” bağlacıyla ilgili 447 hatanın 442’sinde bağlacın ayrı yazılmaması, 5’inde ise “te/ta” şeklinde yazılması şeklinde kullanıma rastlanmıştır. Öğretmen adaylarının bağlaçların yazımında yaptıkları hata örneklerine aşağıda yer verilmiştir.

“İyiki (İyi ki) bütün yorgunluğumuzu alan bir ailemiz var.” (İMÖ-K₂)

“Bu padişah o kadar güçlü o kadar otoritermişki (otoritermiş ki) herkes ondan korkarmış.” (SBÖ-E₂₇)

“Sen de demiştinya (demiştin ya) Ufuk olsun ki sonumuz olmasın diye.” (TÖ-K₁₂)

“Hani derlerya (derler ya) kadının elinin değdiği her şey çiçek açar.” (SBÖ-K₄₆)

“Birde (Bir de) sarayda çalışan hizmetçisi varmış.” (SBÖ-E₂₀)

“Gözyaşlarımı ilk zamanlardaki gibi dışa vurmasamda (vurmasam da) içten içe ağlıyorum aslında.” (İMÖ-K₄₇)

“Ya elinde bir kitap olurmuş yada (ya da) karşısında bir insan.” (SBÖ-K₁₀)

“Duydum çok ta (çok da) mutluymuşsun.” (TÖ-K₃₅)

Öğretmen adaylarının yazılı anlatımlarında ayırıcı işaretlerin kullanımıyla ilgili yaptıkları hatalara yönelik bilgiler Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4. Ayırıcı İşaretlerin Kullanımıyla İlgili Hatalar

Hata Türü	İMÖ	SBÖ	TÖ	f
Düzeltilme işareti (^)	101	92	80	273
Kesme işareti (’)	-	3	2	5
f	101	95	82	278

Tablo 4’te görüldüğü üzere ayırıcı işaretlerin kullanımıyla ilgili 278 hatanın 101’i İlköğretim Matematik Öğretmenliği, 95’i Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, 82’si de Türkçe Öğretmenliği Programı öğrencileri tarafından yapılmıştır. Ayırıcı işaretlerin kullanımıyla ilgili en fazla hata, düzeltme işaretinin (^) kullanımında (f=273) yaşanmıştır. Kesme işaretinin (’) kullanımıyla ilgili hata sayısı da 5 olarak gerçekleşmiştir. Düzeltme işaretinin kullanımıyla ilgili hataların 268’inde işaretin kullanılması gereken kelimedeki kullanılmaması, 5’inde de kullanılmaması gereken kelimedeki kullanılması şeklinde hatalar yapılmıştır. Öğretmen adaylarının bu hata kategorisine yönelik yazım yanlışları örnekleri şu şekildedir:

“Gözlerin ışıl ışıl mı hala (hâlâ) bilemiyorum.” (TÖ-K₁)

“Aslında ben bu tatlının kendisinden çok adının hikayesini (hikâyesini) seviyorum.” (İMÖ-K₁₁)

“Hava aydınlık yüzünü göstermek için adeta (âdeta) can atıyor.” (İMÖ-K₃₅)

“Bu önemli tarihi (tarihî) olaya tanıklık etmek benim için unutulmaz bir andı.” (SBÖ-K₁₅)

“Devletin sana ihtiyacı var, nolursa (ne olursa) olsun doğru yoldan ayrılma.” (SBÖ-E₅₂)

Öğretmen adaylarının yazılı anlatımlarında kelimelerin bitişik/ayrı yazılışında yaptıkları hatalara yönelik bilgilere Tablo 5’te yer verilmiştir.

Tablo 5. Kelimelerin Bitişik/Ayrı Yazılışıyla İlgili Hatalar

Hata Türü	İMÖ	SBÖ	TÖ	f
Ayrı yazılması gereken kelimelerin bitişik yazılması	31	33	35	99
Bitişik yazılması gereken kelimelerin ayrı yazılması	22	36	17	75
Tamlamaların yazılışı	23	47	22	92
f	76	116	74	266

Tablo 5'e göre kelimelerin bitişik/ayrı yazılmasıyla ilgili 266 hatanın 76'sı İlköğretim Matematik Öğretmenliği, 116'sı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, 74'ü de Türkçe Öğretmenliği Programı öğrencileri tarafından yapılmıştır. Bu kategorideki yanlışların 99'unun ayrı yazılması gereken kelimelerin (birleşik fiiller, isim soylu sözcükler, deyimler vb.) bitişik yazılması, 75'inin bitişik yazılması gereken kelimelerin (birleşik fiiller, isim soylu sözcükler vb.) ayrı yazılması şeklinde gerçekleştiği, 92 hatanın ise tamlamaların yazılışında ortaya çıktığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının yazılı anlatımlarında bu kategori altındaki yanlışlarına yönelik örneklere aşağıda yer verilmiştir.

“Bunun yanısıra (yanı sıra) bütün canlılara karşı çok saygılıymış.” (SBÖ-K32)

“Bir kaç (Birkaç) saat geçtikten sonra geldim memleketime.” (İMÖ-K8)

“Sağolsun (Sağ olsun) kırmadı beni.” (SBÖ-K12)

“Bu kitap ile bu renkli dünyaya hoşgeldiniz (hoş geldiniz).” (TÖ-K25)

“Ege adalarını teker teker feth etmiş (fethetmiş) ve beyliğin refah seviyesini yükseltmiştir.” (SBÖ-E34)

“Hakettiği (Hak ettiği) değeri alabilmiş midir?” (İMÖ-K47)

“Hayal ettiğimiz, edemediğimiz herşey (her şey) her an karşımıza çıkabiliyor.” (TÖ-K7)

“O günden sonra hiçkimse (hiç kimse) böyle bir işe kalkışmadı.” (SBÖ-K13)

Öğretmen adaylarının yazılı anlatımlarında kelime içindeki harflerle ilgili yaptıkları hatalara yönelik bilgiler Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Harflerle İlgili Hatalar

Hata Türü	İMÖ	SBÖ	TÖ	f
Harf eksiltme	57	71	36	164
Harf ekleme	5	9	5	19
Harf değiştirme	27	25	11	63
f	89	105	52	246

Tablo 6'da görüldüğü gibi harflerle ilgili yapılan 246 yanlışın 89'u İlköğretim Matematik Öğretmenliği, 105'i Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, 52'si de Türkçe Öğretmenliği Programı öğrencileri tarafından yapılmıştır. Bu kategori altındaki hataların 164'ü kelimedeki bulunması gereken harfin/harflerin yazılmaması, 63'ü kelimedeki harflerin başka harflerle veya sırasının değiştirilmesi, 19'u da kelimedeki bulunmayan harflerin kelimeye eklenmesi şeklinde olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının yazılı anlatımlarında bu kategori altındaki yanlışlarına yönelik örnekler şu şekildedir.

“O eve benzer bi (bir) evde mi oturuyorsunuz?” (TÖ-K9)

“Baya (Bayağı) kalabalıktık, güzel işler yapmak için gidiyorduk.” (SBÖ-K16)

“Tabi (Tabii) ortaokulda da basit bir düzeyde görmüştük.” (İMÖ-K30)

“Bunun sebebi ise hata yapan insanlara direk (direkt) idam cezası vermesiymiş.” (SBÖ-K49)

“Son bir kez seninle görüşmek isterdim ama yapmayacam (yapmayacağım).” (TÖ-K37)

“Öncelikle her defasında yalnız bırakılmanın ne kadar kötü bir şey olduğunu anlatacam (anlatacağım).” (İMÖ-E32)

“İnşaallah (İnşallah) ileride yazacağım kitaplarda görüşmek dileğiyle.” (TÖ-E44)

“Ben bir yaşlı kadını, yalnız (yalnız) yaşarım. Kimse benimle sohbet etmez.” (SBÖ-K47)

“Hayatta herkez (herkes) aynı şartlarla yarışa başlıyor ama kimse o uzun yolun sonunu bilmiyor.” (İMÖ-K45)

“Meyvelerini yedikten sonra etrafı koloçan (kolaçan) etmek için dışarı çıkmış.” (SBÖ-K2)

“Dayanamayıp şofere (şoföre) neden limana gitmediğimizi sordum.” (SBÖ-K13)

Öğretmen adaylarının yazılı anlatımlarında ses olaylarıyla ilgili yaptıkları hatalara yönelik bilgilere Tablo 7’de yer verilmiştir.

Tablo 7. Ses Olaylarıyla İlgili Hatalar

Hata Türü	İMÖ	SBÖ	TÖ	f
Ünlü daralması	26	33	16	75
Ünlü düşmesi	16	30	11	57
Ünsüz benzeşmesi	5	2	4	11
Ünsüz yumuşaması	1	2	2	5
f	48	67	33	148

Tablo 7’de görüldüğü gibi ses olaylarıyla ilgili 148 imla hatasının 48’i İlköğretim Matematik Öğretmenliği, 67’si Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, 33’ü de Türkçe Öğretmenliği Programı öğrencileri tarafından yapılmıştır. Bu kategori altındaki hataların 75’i ses olaylarından ünlü daralması, 57’si ünlü düşmesi, 11’i ünsüz benzeşmesi, 5’i de ünsüz yumuşaması kuralıyla ilgilidir. Öğretmen adaylarının yazılı anlatımlarında ses olaylarıyla ilgili yaptıkları imla yanlışlarına yönelik örnekler aşağıda yer almaktadır.

“Anlatın bakalım diyip (deyip) başlamış ikisini de dinlemeye.” (SBÖ-K43)

“Düşebilirsin, birileri senin önünü kesmek isteyebilir (isteyebilir).” (İMÖ-K41)

“Bu fırtınanın biraz daha dinmesini bekliyelim (bekleyelim) dedi.” (SBÖ-K37)

“Dışarda (Dışarıda) sanki bir yas havası var.” (SBÖ-E7)

“İlerde (İleride) vatanıma ve milletime hayırlı bir evlat olacağıma inanıyorum.” (TÖ-E49)

“Birlikte geçirdiğimiz güzel günlerin hatrına (hatırına) unutmamışsın beni.” (TÖ-K18)

“Çoğu insanın sıkıntı çektiği tek dersdir (derstir) aslında.” (İMÖ-K48)

“Mesutum (Mesudum), karımı seviyorum, çocuklarımı seviyorum.” (TÖ-K14)

“Bu mektubu (mektubu) yazmam ne kadar doğru bilmiyorum.” (TÖ-K22)

Öğretmen adaylarının yazılı anlatımlarında eklerin yazımıyla ilgili yaptıkları hatalara yönelik bilgilere Tablo 8’de yer verilmiştir.

Tablo 8. Eklerin Yazımıyla İlgili Hatalar

Hata Türü	İMÖ	SBÖ	TÖ	f
“-ki” eki	8	12	6	26
“-de/-da” hâl eki	11	7	3	21
Soru eki	9	14	18	41
f	28	33	27	88

Tablo 8’e göre eklerin yazımıyla ilgili 88 yanlışın 28’i İlköğretim Matematik Öğretmenliği, 33’ü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, 27’si de Türkçe Öğretmenliği Programı öğrencileri tarafından yapılmıştır. Bu kategorideki hataların 41’i soru eki mi’nin bitişik yazılması, 26’sı bitişik yazılması gereken (kalıplaşmış, sıfat yapan, ilgi zamiri) -ki’nin ayrı yazılması, 21’i de bitişik yazılması gereken hâl eki -de/-da’nın ayrı yazılması şeklinde ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının yazılı anlatımlarında eklerle ilgili yaptıkları imla yanlışlarına yönelik örnekler aşağıda yer verilmiştir.

“Oysa ki (oysaki) zaman bizim peşimizden gelse her şey çok daha güzel olabilir.” (İMÖ-K22)

“Ben de eşyaları hazırlıyor ve aşağıda ki (aşağıdaki) işleri hallediyordum.” (SBÖ-K1)

“Hayatımızda bu zorluklarla karşılaştığımız da (karşılaştığımızda) pes ederiz.” (TÖ-K6)

“Radyo da (Radyoda) en sevdiğim türkü çalıyor ve ben de ona bu muhteşem sesimle eşlik ediyorum.” (İMÖ-K35)

“Sizin yokmu (yok mu)? Elbet var.” (İMÖ-K9)

“Anımsarmısın (Anımsar mısın) bilmem ama ne güzeldi...” (TÖ-K20)

Öğretmen adaylarının yazılı anlatımlarında hecelere ayırmayla ilgili yaptıkları hatalara yönelik bilgiler Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Hecelere Ayırmayla İlgili Hatalar

Hata Türü	İMÖ	SBÖ	TÖ	f
Heceleri yanlış ayırma	9	4	12	25
Satır sonunda/başında tek harf bırakma	1	3	2	6
f	10	7	14	31

Tablo 9’a göre hecelere ayırmayla ilgili 31 hatanın 10’u İlköğretim Matematik Öğretmenliği, 7’si Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, 14’ü de Türkçe Öğretmenliği Programı öğrencileri tarafından yapılmıştır. Bu kategoriye ait 31 hatanın 6’sı satır sonunda veya başında tek ünlü harf bırakma, 25’i ise kelimeleri hecelerine yanlış yerlerden ayırma şeklinde olmuştur. Öğretmen adaylarının yazılı anlatımlarında kelimeleri hecelere ayırmayla ilgili yaptıkları yanlışlara yönelik örnekler aşağıda yer verilmiştir.

“Beni sürekli gözlemliyor ve takip e-diyordu (edi-yordu).” (SBÖ-E45)

“Belki de metrodaki insanların surat i-fadesi (ifa-desi).” (TÖ-K30)

“On dokuz sayısı tek sayı ve ikiye bölününce bir kalanını ver-iyor (veri-yor/ve-riyor).” (İMÖ-K34)

“Stresten iplerini çekiştirdiğin o siy-ah (si-yah) kazağın, hepsi dün gibi aklımda.”
(TÖ-K₂₀)

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Yazım kuralları, yazılı anlatım sürecinin en önemli unsurlarındandır. Bundan dolayı bu kuralların iyi bilinmesi ve yazıya aktarılması, yazılı olarak ifade edilenlerin gücünü artıracak, anlaşılmasını kolaylaştıracaktır. Bir yazının yeterince anlaşılır olmamasında imla kurallarını bilmemenin ya da bu kurallara riayet etmemenin etkisinin olacağı söylenebilir. Baki ve Karakuş (2017) tarafından sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım sürecinde yaşadıkları sıkıntıları tespit etmeyi amaçlayan araştırmada “imla kuralları” %52,63'lük oran ile öğretmen adayları tarafından en fazla dile getirilen sorunlardan biri olmuştur. Tok ve Ünlü'nün (2014) edebiyat öğretmenleriyle liselerdeki, Elma ve Bütün'ün (2015) sınıf ve Türkçe öğretmenleriyle ilkökullardaki yazma sorunları üzerine yaptıkları görüşmelerde de “imla ve noktalama” kusurları, yazma sürecinde öğrenciden kaynaklı sorunlar arasında ilk sıralarda yer almıştır. Demir (2013) tarafından yapılan ve ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe Dersi Öğretim Programında belirlenen yazma amaç ve kazanımlarını gerçekleştirme düzeylerini tespit etmeyi amaçlayan çalışmada “yazım ve noktalama kuralları” ile ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyi %39 gibi düşük bir düzeyde kalmıştır. Bu araştırmalar da göstermektedir ki imla kurallarına yeterince dikkat edilmemesi, yazılı anlatım çalışmalarındaki en önemli sorunlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmada öğretmen adaylarının oluşturdukları yazılı metinlerdeki imla hatalarının belirlenmesi amaçlanmış, ulaşılan sonuçlar alanyazındaki benzer çalışmalarla kıyaslanarak aşağıda sıralanmıştır.

Öğretmen adayları tarafından oluşturulan yazılı metinlerdeki imla hatalarının öğrenim görülen programa göre dağılımına bakıldığında Türkçe Öğretmenliği Programı öğrencilerinin (%27, katılımcı başına hata ortalaması 8,25) diğer iki programdaki öğretmen adaylarına göre daha az hata yaptıkları tespit edilmiştir. Diğer taraftan İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programı öğrencilerinin hata oranı %33, katılımcı başına hata ortalaması 10,01; Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı öğrencilerinin ise hata oranı %40, katılımcı başına hata ortalaması da 11,03 şeklinde gerçekleşmiştir. Bu sonuca göre Türkçe Öğretmenliği Programındaki öğrencilerin imla kurallarını uygulama konusunda daha yeterli oldukları söylenebilir. Bu sonucun ortaya çıkmasında öğrenim görülen programın etkili olduğu düşünülmektedir. Çünkü yazılı anlatım çalışmalarında Türkçe öğretmeni adaylarının/ Türkçe öğretmenlerinin imla kurallarına daha fazla dikkat etmesi gerektiği gibi algılar/beklentiler (Kalaycı & Erdoğan, 2017), katılımcıların bu konuda daha hassas davranmalarını sağlamıştır.

Öğretmen adaylarının imla hatalarının cinsiyete göre dağılımına bakıldığında Türkçe Öğretmenliği Programındaki kız öğrencilerin 8,04; İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programındaki kız öğrencilerin 9,93 ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programındaki kız öğrencilerin de 10,8 şeklinde katılımcı başına ortalamaya sahip oldukları ortaya çıkarken Türkçe Öğretmenliği Programındaki erkek öğrencilerin 9,1; İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programındaki erkek öğrencilerin 10,5 ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programındaki erkek öğrencilerin de 11,58 şeklinde katılımcı başına ortalamaya sahip

oldukları görülmüştür. Buna göre her üç programda da kişi başı hata ortalamaları dikkate alındığında kız öğrencilerin imla kurallarını uygulama konusunda erkek öğrencilere oranla daha başarılı oldukları düşünülmektedir. Yazılı anlatım becerisi (Arıcı & Ungan, 2008; Tüfekçioğlu, 2010; Yılmaz, 2011; Aydın, Dizman & Karaca, 2017; Gökçe & Sis, 2017), yazma kaygısı (Zorbaz, 2010; Aşılıoğlu & Özkan, 2013; Güneyli, 2016; Yıldız & Ceyhan, 2016), yazma eğilimi ve öz yeterlik algısı (Baş & Şahin, 2013; Çeçen & Deniz, 2015; Akar & Özber, 2018) gibi konularda yapılan bazı araştırmalarda da kız öğrencilerin yazma becerisinde daha başarılı, yazma eğilimlerinin daha yüksek ve kaygı düzeylerinin daha düşük olduğunu ortaya çıkaran sonuçların bu araştırmanın sonuçlarını desteklediği söylenebilir. Zira yazma kaygısı ve eğilimi yazma becerisini etkileyeceğinden bu kaygının ve eğilimin oranı bireylerin yazma etkinliklerinde yapacakları hataların miktarına da etki edecektir.

Araştırmanın bulgularına göre öğretmen adaylarının en fazla yaptıkları imla hatasının bağlaçların yazılışıyla ilgili olduğu (%33) görülmüştür. Bu kategoride ise en fazla yapılan yanlış “de/da” bağlacının yazımında yaşanmış, bunu “ki” bağlacının yazımı takip etmiştir. “de/da” bağlacının hâl eki olan “-de/-da” ile, “ki” bağlacının da sıfat yapan “-ki”, ilgi zamiri “-ki” veya kalıplaşmış ifadelerdeki “-ki” ile karıştırılabilecek durumda olmasının bu sonuçta etkili olduğu düşünülmektedir. İlkokul (Çetin, 2013; Akmugan, 2019), ortaokul (Uludağ, 2002; Ekinci-Çelikipazu, 2006; İnce, 2006; Töremen, 2008; Şişmanoğlu, 2009; Bağcı, 2011; Oğuz, 2012; Akkaya, 2013; Kurtlu & Korucu, 2015; Yıldırım & Uludağ, 2016), lisans (Arıcı, 2008; Bakır, 2010, Dumanlı-Kadıızade, 2015) gibi farklı öğrenim kademelerindeki öğrencilerle yapılan çalışmalarda başta “de/da” olmak üzere bu iki bağlacın yazımında çokça hata yapılması bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Fidan (2019) tarafından Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı metinlerindeki yazım ve noktalama kurallarının değerlendirildiği çalışmada da görevine göre bağlaç ve hâl eki olarak kullanılan -de/-da ekinin yapılan yanlışlıklar içinde öncelikli olduğu görülmüştür.

Araştırmanın öne çıkan bir diğer önemli bulgusu öğretmen adaylarının metinlerinde düzeltme işaretinin (^) kullanılmamasından kaynaklı yanlışların çokça yer almasıdır. Türk Dil Kurumuna (2018: 5-6) göre bu işaret “yazılışları bir, anlamları ve söylenişleri ayrı olan kelimeleri ayırt etmek için okunuşları uzun olan ünlülerin üzerine koyma; Arapça ve Farsçadan dilimize giren kelimelerle özel adlarda bulunan ince g, k ünsüzlerinden sonra gelen a ve u ünlülerinin üzerine koyma ve nispet ekinin, belirtme durumu ve iyelik ekiyle karışmasını önlemek için kullanma” şeklinde üç amaçla kullanılır. Dilimizde problemlili konulardan birisinin de düzeltme işaretinin kullanımı olduğunu söyleyen Koç’a (2009) göre değişik zamanlarda hazırlanan yazım kılavuzlarında bu işaretin kullanımına yer verilirken bazı yazım kılavuzlarında farklılıklar görülmektedir. Altun (2010), bu işaretin yazımında sıklıkla ve yaygın olarak hata yapılmasının genel olarak bilgisizlikten ve ihmalden kaynaklandığını vurgularken Zülfikar (2008, akt. Altun, 2010) halk arasında düzeltme işaretinin tamamen kaldırıldığı kanısının yaygın olmasının bu işaretin ihmal edilmesinde etkili olduğu düşüncesindedir. Öğretmen adaylarının da düzeltme işaretinin kullanımında sıklıkla hata yapmalarında bu şekilde yanlış bir kanıya/bilgiye sahip olmalarının etkili olduğu düşünülmektedir. Nitekim Topuzkanamış (2009) tarafından Türkçe öğretmeni

adaylarının imla başarılarının ele alındığı araştırmada düzeltme işaretinin kullanım oranının %16 şeklinde çıkması bu yargıyı destekler niteliktedir.

Öğretmen adayları oluşturdukları yazılı metinlerde birleşik kelimelerin veya tamlamaların yazılışlarında da çoğunlukla (%17) hataya düşmüşlerdir. Bu durum onların, ayrı veya bitişik yazılması gereken birleşik kelimelerle ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. İnce (2006) tarafından ilköğretim 3-8. sınıfların yazılı anlatım becerilerinin incelendiği çalışmaya göre birleşik kelimelerin yazımı sıklıkla hata yapılan konuların başında gelmiştir. Akkaya'nın (2013) 6. sınıf öğrencilerinin yazım yanlışları sıklığını incelediği çalışmasında ayrı yazılan birleşik kelimeleri bitişik, bitişik yazılması gereken kelimeleri ayrı yazmak, gereksiz birleşik yazımlar ya da deyimleri birleşik yazmak öğrenciler tarafından yapılan önemli yazım yanlışları olarak tespit edilmiştir. Acar'ın (2011) ortaöğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki bitişik/ayrı yazılması gereken kelimeleri değerlendirmeye aldığı çalışmada 9. sınıf öğrencilerinin bitişik/ayrı yazım hata ortalamaları iki ayrı kompozisyon çalışmasında %62,32 ve %64,53; 11. sınıf öğrencilerinin bitişik/ayrı yazım hata ortalamaları ise iki ayrı kompozisyon çalışmasında %58,68 ve %56,47 şeklinde yüksek denilebilecek oranda ortaya çıkmıştır. Dumanlı-Kadıözade (2015) tarafından Türkçe öğretmeni adaylarının imla kurallarını uygulayabilme becerilerinin araştırıldığı çalışmada da birleşik kelimelerin yazımı en çok hata yapılan kod olarak ilk sırada yer almıştır. Kana ve Gümüşkaya'nın (2018) Türkçe öğretmeni adaylarının yazım kurallarında en çok zorlandıkları konulara ilişkin görüşlerine başvurdukları araştırmada tüm sınıf düzeylerinde adayların en çok zorlandıkları konunun (%64,2) birleşik kelimelerin yazılışı olduğu görülmüştür. Türk Dil Kurumu tarafından hazırlanan İmla Kılavuzu'ndaki birleşik kelimeler bahsinde bitişik yazılması gereken birleşik kelimeler 22, ayrı yazılması gereken birleşik kelimeler 10 ana maddede ele alınmış, bu maddelerin bazılarında ise alt maddelere yer verilmiştir. Bu noktada birleşik kelimelerin yazılışıyla ilgili kuralların fazla sayıda olmasının öğrencilerin kurallara hâkim olmasını olumsuz etkilediği, bunun da yazılı anlatımlarına yansdığı şeklinde bir yorum yapılabilir.

Öğretmen adaylarının kelimelerdeki harflerle ilgili yaptıkları yanlışlarda (%16) harflerin eksiltilmesi, kelimeye gereksiz harf eklenmesi ve kelimedeki harflerin kendi içinde veya farklı harflerle yer değiştirmesi gibi uygulamalara rastlanmıştır. Bu uygulamalar içinde "harf eksiltme", en sık yapılan yanlış olarak öne çıkmıştır. Bu sonuç Uludağ'ın (2002), Koçak-Demir'in (2003), İnce'nin (2006), Akkaya'nın (2013) ve Babayigit'in (2019) araştırmalarında tespit edilen ve öğrencilerin kelimedeki harf düşürme hatalarının kelimeye harf ekleme hatalarına göre daha fazla yapıldığı şeklindeki bulgularla örtüşmektedir. Şişmanoğlu'nun (2009) 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki problemleri araştırdığı çalışmada "konuşma dilinin yazıya yansması" (%15,5) maddesi ilk sıralarda yer almıştır. İlanbey ve Can (2016) tarafından yapılan araştırmada da konuşma dilinin temel özelliklerinden biri olarak kabul edilen ve dilde ekonomi sağlamayı hedefleyen az çaba kuralına öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında sıkça rastlanmıştır. Araştırmada bu sonucun ortaya çıkmasında öğrencilerin konuştukları gibi yazmaya çalışmış olabileceklerinin ya da dijital ortamlarda kullanılan ve genelde kelimeleri kısaltmanın tercih edildiği bir anlayışı benimsemelerinin etkili olduğu düşünülmektedir. Nitekim Tanrıku (2017) tarafından Türkçe öğretmeni adaylarının sosyal medya yazışmalarındaki yazım

hatalarının incelendiği çalışmanın kodlarından biri eksik kelime/harf şeklinde ortaya çıkmıştır.

Ses olaylarıyla ilgili kuralların bilinmemesinden veya yanlış bilinmesinden kaynaklı imla hataları (%9), öğretmen adaylarının yazılı metinlerinde rastlanan bir diğer kategoridir. Bu kategori içinde en fazla yanlış düşülen ses olayları ise ünlü daralması ile ünlü düşmesi olmuştur. TDK'ye (2018:7-8) göre “birden çok heceli ve *a, e* ünlüleri ile biten fiiller, ünlüyle başlayan ek aldıklarında bu fiillerdeki *a, e* ünlülerinde söyleyişte yaygın bir daralma (*t ve i'ye dönme*) eğilimi görülür. Ancak söyleyişteki *ı, i* ünlüleri yazıya geçirilmez. Buna karşılık tek heceli olan *demek* ve *yemek* fiillerinde söyleyişteki *i* ünlüsü yazıya geçirilir ancak deyince, deyip sözlerindeki *e* yazılıta korunur.” Öğretmen adaylarının ünlü daralması konusundaki hatalarında bu kurallara uygun davranmalarının ve söyleyişteki ifadeleri aynen yazıya aktarmalarının etkili olduğu düşünülmektedir. Yine ünlü düşmesi konusunda TDK'nin belirlediği *içeri, dışarı, ileri, şura, bura, ora, yukarı, aşağı* gibi sözlerin ek aldıklarında sonlarında bulunan ünlülerin düşmemesi kuralının yeterince bilinmemesinin bu ses olayına yönelik yanlışlarda rol oynadığı söylenebilir. Zira ünlü düşmesiyle ilgili katılımcıların yaptığı 57 hatanın 33'ü Türk Dil Kurumunun bu kuralına uyulmamasından kaynaklı hatalar olarak öne çıkmıştır. Töremen'in (2008) 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarını incelediği araştırmada da ses olaylarına dayalı hatalar %16'lık oran ile ilk sıralarda yer almıştır.

Öğretmen adaylarının yazılı anlatımlarında eklerin yazılışıyla ilgili hatalarda (%5) soru eki mi'nin, hâl eki olan -de ve ek görevinde kullanılan -ki'ye göre daha fazla yanlış yazıldığı belirlenmiştir. Soru ekinin yazılışıyla ilgili sorunlara farklı araştırmalarda da değinilmiştir. Karagül'ün (2010) ilköğretim 6, 7, 8. sınıf öğrencilerinin yazım kurallarını uygulayabilme düzeylerini incelediği araştırmada soru eki mi'nin öğrenciler tarafından yanlış uygulanma sıklığı %61,7 şeklinde oldukça yüksek oranda çıkmıştır. Oğuz'un (2012) 8. sınıf öğrencilerinin yazım kurallarını uygulamadaki sorunlarını araştırdığı bir diğer çalışmada öğrencilerin %51,9'u soru eki mi'nin doğru yazımını bilmediklerini ifade etmişlerdir. Kırbaş (2006) tarafından 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin incelendiği çalışmada ortaya çıkan ve araştırmaya katılan öğrencilerin yalnızca yaklaşık beşte birinin soru eki mi'nin yazılışını doğru bildikleri şeklindeki bulgu da bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Türkçede satır sonunda kelimelerin bölünmesiyle ilgili kural “*ilk heceden sonraki heceler ünsüzle başlar ve bitişik yazılan kelimelerde de bu kurala uyulur; ayırmada satır sonunda ve satır başında tek harf bırakılmaz.*” (TDK, 2018: 41) şeklindedir. Öğretmen adayları tarafından oluşturulan metinlerde en az hata (%2) satır sonuna gelen kelimelerin hecelerine ayrılmasında yapılmıştır. Bir kelimenin satır sonunda hecelerine ayrılmasını gerektirecek şekilde yazılması çoğu zaman yazarın tercihine bağlı olduğundan bu sonucun ortaya çıktığı düşünülmektedir. Ancak bu başlık altındaki 31 hatanın 25'inde hecelerin yanlış yerden ayrılmış olması öğretmen adaylarının kelimeleri hecelerine ayırmada sıkıntılar yaşadıklarını göstermektedir.

Sonuç olarak bu araştırma ile farklı öğrenim kademelerindeki öğrencilerin imla hataları üzerine yapılan araştırmalar karşılaştırıldığında öğrenim kademeleri değişse de öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki imla hatalarının genelde benzerlik gösterdiği

söylenbilir. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda durum tespitinden ziyade deneysel/uygulamalı çalışmalara yer verilmesinin, bunun da farklı yöntem/tekniklerin imla hatalarının azaltılmasındaki etkisini göstermesi bakımından yararlı olacağı düşünülmektedir. Yine araştırmacıların çeşitli öğrenim kademelerindeki öğrencilerle yapacakları görüşmelerin imla hatalarının nedenlerini irdeleme adına alana katkı sağlayacağı tahmin edilmektedir.

Kaynakça

- Acar, Ü. (2011). *Özel Servergazi Lisesinde 9. ve 11. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretleri ve yazım kurallarını kullanma oranlarının kıyaslanması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Adalı, O. (2016). *Anlamak ve anlatmak*. İstanbul: Pan.
- Akar, M. & Özber, M. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 75-89.
- Akbaba, R. S. & Yalçın, S. K. (2016). 6. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinde görülen hataların sınıflandırılması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(3), 1320-1338.
- Akkaya, A. (2013). 6. sınıf öğrencilerinin yazım yanlışları sıklığı ve yazım yanlışlarının nedenlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Turkish Studies*, 8(4), 33-52.
- Akmugan, A. M. (2019). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin çalışma kitaplarında yaptıkları yazım ve noktalama hatalarının tespiti (Erzincan örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan.
- Aktaş, Ş. & Güngüz, O. (2004). *Yazılı ve sözlü anlatım-Kompozisyon sanatı*. Ankara: Akçağ.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök.
- Alkan, Z. N. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım hataları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Altun, H. O. (2010). Düzeltme işareti ve Türkçede yazıldığı gibi okunmayan kelimeler. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 43, 167-179.
- Arıcı, A. F. (2008). Üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım hataları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 209-220.
- Arıcı, A. F. & Urgan, S. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının bazı yönlerden değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 317-328.
- Arıcı, A. F. & Urgan, S. (2015). *Yazılı anlatım el kitabı*. Ankara: Pegem.
- Aşılıoğlu, B. & Özkan, E. (2013). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi: Diyarbakır örneği. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6), 83-111.
- Avcı, E. (2006). *İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin yaptıkları yazılı anlatım yanlışlarının incelenmesi (Muğla ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Aydın, İ., Dizman, A. & Karaca, A. (2017). Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin çözümleyici puanlama yönergesine göre değerlendirilmesi. *International Journal of Language Academy*, 5(7), 131-151.
- Aydın-Yılmaz, Z. (2007). *Sınıf öğretmenlerine Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel.
- Aytan, T. & Güney, N. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarında karşılaşılan sorunlar (Yıldız TÖMER örnekleme). *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3(2), 275-288.

- Babayiğit, Ö. (2019). Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin sözcük düzeyinde yazım yanlışlarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 94-114.
- Bağcı, H. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım yeterlilik düzeyleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 45-68.
- Bağcı, H. (2011). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretleri ile yazım kurallarını uygulayabilme düzeyi. *Turkish Studies*, 6(1), 693-706.
- Bakır, S. (2010). *Ebe ve hemşire adaylarının Türk dili dersindeki yazılı anlatım becerileri üzerine bir değerlendirme (Atatürk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi örnekleme)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Baki, Y. & Karakuş, N. (2017). Öğretmen adaylarının yazmaya ilişkin algıları ve yazma sürecinde karşılaştıkları güçlükler: RTEÜ örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 573-593.
- Baş, G. & Şahin, C. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yazma eğilimlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 3(1), 32-42.
- Batur, Z., Erkek, G., Ertan-Özen, N. & Ellialtı, M. (2017). Yazılı anlatım yanlışlarının/hatalarının öğrenim düzeylerine göre incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 5(4), 61-73.
- Beyreli, L., Çetindağ, Z. & Celepoğlu, A. (2012). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Pegem.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Calp, M. (2010). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel.
- Coşkun, E. (2009). Yazma eğitimi. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed.). *İlköğretimde Türkçe öğretimi* içinde (s. 49-91). Ankara: Pegem.
- Çeçen, M. A. & Deniz, E. (2015). Ortaöğretim öğrencilerinin yazma eğilimi algıları (Diyarbakır ili örneği). *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 35-48.
- Çetin, A. (2013). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarını uygulama düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Demir, H., Ayan, E. & Şahin, H. (2013). Yazım kuralları ve noktalama işaretleri. N. Demir ve E. Demir (Ed.). *Türk dili-Yazılı ve sözlü anlatım* içinde (s.149-164). Ankara: Nobel.
- Demir, T. (2013). Yazma becerisine yönelik kazanımların ortaokulda gerçekleşme düzeyi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 45-56.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: MEB.
- Dumanlı-Kadızaade, E. (2015). Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin imla kurallarını uygulama becerileri üzerine değerlendirme. *Tarih Okulu Dergisi*, 8(1), 527-537.
- Ekinci-Çelikipazu, E. (2006). *Erzurum merkez ilçe ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Elma, C. & Bütün, E. (2015). İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 104-131.
- Erdem, H. (2007). *Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarına ulaşma düzeyi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Fidan, M. (2019). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı anlatım metinlerinin yazım ve noktalama kuralları yönünden değerlendirilmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 23(77), 253-266.

- Gedik, M. (2008). *Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine bir inceleme (Erzurum örnekleme)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 178- 195.
- Göçer, A. (2018). *Yazma eğitimi*. Ankara: Pegem.
- Gökçe, B. & Sis, N. (2017). Sekizinci sınıf öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 5(8), 143-168.
- Gündüz, O. & Şimşek, T. (2016). *Uygulamalı yazma eğitimi el kitabı*. Ankara: Grafiker.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi: Yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem.
- Güneyli, A. (2016). Kıbrıslı Türk öğrencilerin yazma kaygısı düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 163-180.
- İlanbey, Ö. & Can, R. (2016). Ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatımlarında konuşma dili unsurlarının incelenmesi. *Journal of World of Turks*, 8(2), 241-256.
- İnce, V. M. (2006). *İlköğretim 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Muğla Üniversitesi, Muğla.
- İşeri, K. (2008). Yazma eğitimi. A. Tazebay ve S. Çelenk (Ed.). *Türkçe öğretimi: İlke-yöntem-teknikler içinde* (s. 129-158). Ankara: Maya Akademi.
- Kalaycı, D. & Erdoğan, T. (2017). Sınıf ve Türkçe öğretmeni adaylarının yazma kaygılarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(64), 1480-1495.
- Kana, F. & Gümüşkaya, T. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının yazım yanlışı yapma düzeyleri: Bir durum çalışması. *Journal of Social And Humanities Sciences Research*, 5(24), 1490-1500.
- Karaalioglu, S. K. (1976). *Sözlü-yazılı kompozisyon: Konuşmak ve yazmak sanatı*. İstanbul: İnkılap ve Aka.
- Karabuğa, H. (2011). *Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım çalışmalarında noktalama işaretlerini ve yazım kurallarını kullanabilme düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Karadağ, Ö. & Maden, S. (2013). Yazma eğitimi: Kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel ve H. Karatay (Ed.). *Türkçe öğretimi el kitabı içinde* (s. 265-306). Ankara: Pegem.
- Karagül, S. (2010). *İlköğretim 6-8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi öğretim programında belirtilen yazım ve noktalama kurallarını uygulayabilme düzeyi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karatay, H. (2013). Süreç temelli yazma modelleri: 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modeli. M. Özbay (Ed.). *Yazma eğitimi içinde* (s. 21-48). Ankara: Pegem.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. & Aksoy, Ö. (2011). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Anı.
- Kellogg, R. T. & Raulerson, B. A. (2007). Improving the writing skills of college students. *Psychonomic Bulletin & Review*, 14(2), 237-242.
- Kırbaş, A. (2006). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Kırbaş, B. (2010). *Yeni Türkçe ders programına göre ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma çalışmalarının yazım noktalama ve planlama açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

- Koç, R. (2009). Düzeltme (inceltme, uzatma) işaretinin kullanımı ile ilgili tartışmalar. *Turkish Studies*, 4(3), 1453-1468.
- Koçak, A. (2005). *Bolu ili ilköğretim beşinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Koçak-Demir, G. (2003). *İlköğretim birinci ve ikinci kademe öğrencilerinin yazım hataları ve öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kurtlu, Y. & Korucu, S. (2015). Altıncı sınıf öğrencilerin dik temel ve bitişik eğik yazılarının yazım yanlışları ve noktalama işaretleri bakımından karşılaştırılması. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 167-190.
- Langan, J. (2008). *College writing skills with readings*. New York: McGraw-Hill Companies.
- Lüle-Mert, E. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerileri ve dil duyarlılıkları üzerine bir inceleme. *Turkish Studies*, 10(7), 689-708.
- Maltepe, S. (2006) , Türkçe öğretiminde yazılı anlatım uygulamaları için bir seçenek: Yaratıcı yazma yaklaşımı. *Dil Dergisi*, 132, 56-66.
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB.
- Oğuz, F. (2012). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazım kurallarını uygulamadaki sorunları ve bunların nedenleri üzerine bir araştırma (Afyonkarahisar ili Bolvadin ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Özbay, M. (2013). Yazma eğitiminde imla ve noktalama. M. Özbay (Ed.). *Yazma eğitimi içinde* (s. 181-197). Ankara: Pegem.
- Özcan, Ş. & Yönez, H. (2018). Ortaokul öğrencilerinin yazım kurallarını uygulama ve noktalama işaretlerini kullanma durumlarına yönelik bir inceleme. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 6(4), 541-558.
- Özdemir, S. (2008). *Ortaöğretim seçme sınavında başarılı olan öğrencilerin yazılı anlatım becerileri üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı.
- Soruklu, A. T. (2011). *Ankara Kızılcahamam ilçesi ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Şişmanoğlu, A. S. (2009). *Türkçe dersi öğretim programının amaç ve kazanımları açısından Trabzon ili 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Tanrıkulu, F. (2017). Türkçe öğretmen adaylarının sosyal medya yazışmalarındaki yazım ve noktalama yanlışlarının sebepleri: Whatsapp örneği. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(2), 129-143.
- TDK. (2018). *Yazım kılavuzu*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Temur, T. & Çakıroğlu, A. (2015). *Etkinliklerle yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Pegem.
- Tok, M. & Ünlü, S. (2014). Yazma becerisi sorunlarının ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(50), 73-95.
- Topuzkanamış, E. (2009). Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin imla başarıları. *Turkish Studies*, 4(3), 2171-2189.

- Töremen, Ö. (2008). *Erzurum merkez ilçe ilköğretim okullarındaki 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Tüfekçioğlu, B. (2010). Yazma becerisinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Dil Dergisi*, 149, 30- 45.
- Uludağ, E. (2002). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarını uygulama beceri düzeyleri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 97-114.
- Yalçın, C. (1989). *Güzel konuşma ve yazma kılavuzu*. Ankara: Yalçın Emel.
- Yaman, E. (2012). *Yazma sanatı*. Ankara: Akçağ.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, D. &Uludağ, E. (2016). Ortaokul öğrencilerinin bazı noktalama işaretlerini ve yazım kurallarını uygulayabilme düzeyleri (İstanbul örneği). *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 319-342.
- Yıldız, M. & Ateş, S. (2010). İlk okuma yazmayı farklı yöntemlerle öğrenen ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin yazılarının okunaklılık ve yazım hataları bakımından karşılaştırılması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14(1), 11-30.
- Yıldız, M. & Ceyhan, S. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 11(2), 1301-1316.
- Yılmaz, O. (2011). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Erzincan örneği. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 167-178.
- Yılmaz, Y. (2013). Yazma öğretimi. C. Yıldız (Ed.). *Türkçe öğretimi içinde* (s. 217-295). Ankara: Pegem.
- Zorbaz, K. Z. (2010). *İlköğretim okulu öğrencilerinin yazma kaygı ve tutukluğunun yazılı anlatım becerileriyle ilişkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Zorbaz, K. Z. (2014). Yazma eğitimi. M. Yılmaz (Ed.). *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi içinde* (s. 109-147). Ankara: Pegem.