

KKTC MİLLİ EĞİTİM VE KÜLTÜR BAKANLIĞI'NA BAĞLI BİR DEVLET İLKOKULUNDA ANADİL EĞİTİMİNİ TÜRKÇE OLARAK ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN YAZIM KURALLARINI KULLANIM BECERİLERİ İLE İLGİLİ MEVCUT DURUMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ¹

Arzu ARHUN TOPCU²

Nazmiye HAZAR³

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, anadil eğitimi ile ilgili okuma ve yazma eğitimini tamamlayıp üst sınıfa geçen ilkököl öğrencilerinin Türkçe olarak seslendirilen sorularla bu sorulara verdiği cevaplarının değerlendirmesinin sonunda yazım kuralları ile ilgili yaptıkları hataları analiz etmektir. Araştırmada, 2019-2020 öğretim yılında KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı'na bağlı bir devlet ilkökölünde öğrenim gören 30 öğrencinin duyararak yazdıkları sınav sorularıyla bu sorulara düşünüp yazdıkları yanıtlardaki yazım ve noktalama işaretlerinin kullanımıyla ilgili hataları analiz edilmiştir. Nitel araştırma yöntemi kullanılarak yapılan bu araştırmada toplanan veriler sınıflandırılarak, yapılan hatalar ve hataların hangi sıklıkta yapıldıkları tespit edilmiştir.

Hata analizi süreci sonucu, öğrencilerin 9 tür hata yaptığı gözlemlenmiştir. Bu hatalar büyük harflerin kullanımı ile ilgili hatalar, özel isimlerin üzerine gelen çekim eklerinin kesme işareti ile ayrılması ile ilgili hatalar, sözcüklerde harf atlama, yumuşak g (ğ) yerine “g” yazma, noktalı harfler (ç,i,ü,ö,ş) yerine noktasız (c,ı,u,o,s) yazma, kelimeler arasında boşluk bırakmama, harf büyüklüklerine dikkat etmeme, noktalama işaretlerinin kullanımı ile ilgili hatalar tespit edilmiştir.

Araştırmanın sonucundan 1045 hata tespit edilmiştir. Bu çalışma, Türkçe yazma etkinliklerinin öğrenciler için zor olduğunu göstermiştir. Yapılan araştırma sonucunda gelişim dönemi olarak ilkököl 1. Sınıf düzeyinin üzerinde olan öğrencilerin anadil becerilerinde okuma- yazma becerileri ile ilgili temel eğitim süreçlerini tamamladıkları halde üst düzey sınıflarda eğitim görmekte olmalarına rağmen; yazı yazma becerileri ile ilgili hataları bir sorun olarak değerlendirilip, bu sorunun giderilmesi için gereken eksikliklerin tamamlanması yönünde öğrencilere eğitim verilmesi önerilmiştir. Ayrıca tedbir amaçlı olarak “Z Kuşağı” olarak adlandırılan bu nesil çocuklarının özellikleri de dikkate alınarak; Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı'nın ada genelinde öğrencilerin yazı becerileri ile ilgili mevcut durumlarının bilimsel olarak değerlendirilip, elde edilen bulgular doğrultusunda eğitim programlarını düzenlemesi önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İlköğretim, Türkçe, anadil, yazı yazma, Z Kuşağı

Jel Kodları: K23

¹ Bu makale 7-9 Şubat Tarihleri arasında gerçekleşmiş olan 2. Uluslararası Akdeniz Bilimsel Araştırmalar Kongresinde sözlü olarak sunulmuş özet metnin genişletilmiş halidir.

² arzuatopcu@yahoo.com

³ nazmiyehazar86@yahoo.com

**IN A STATE PRIMARY SCHOOL AFFILIATED WITH TRNC MINISTRY OF NATIONAL
EDUCATION AND CULTURE FOR STUDENTS WHO HAVE LEARNED MOTHER TONGUE
EDUCATION AS A TURKISH LANGUAGE RELATED TO SPELLING RULES USAGE SKILLS
ABOUT EVALUATION OF CURRENT STATUS**

ABSTRACT

The objective of this study is to analyze the mistakes made by elementary students who completed their reading and writing education related to mother tongue education and who passed the higher degree after evaluating their answers to these questions in Turkish. In the study, the errors of using the spelling and punctuation marks of 30 students studying in a public primary school affiliated with the Ministry of Education and National Culture of TRNC in 2019-2020 were analyzed and the answers they wrote about these were analyzed questions.

The data collected in this investigation, which was carried out using a qualitative research method, was classified and it was determined that the mistakes were made and how often they were made. As a result of the error analysis process, it was observed that students made 9 types of errors. These errors are related to the use of capital letters, errors related to the fact that suffixes that overlap with special names are not separated by apostrophes, jumps of letters in words, write "g" instead of g (ğ), dotted letters (ç, i, ü, ö, ş) instead of writing nonsense (c, ı, u, o, s), leaving no spaces between words, without paying attention to the size of the letters, related errors were detected with the use of punctuation marks.

1045 errors were detected from the results of the investigation. This study has shown that writing activities in Turkish are difficult for students. As a result of the research, although students who are above the first grade of primary school have completed their basic education processes related to their literacy skills in their mother tongue skills, they still receive education at the higher level; It was suggested that students should be trained to complete the deficiencies required to overcome this problem by evaluating their errors in writing skills as a problem. In addition, taking into account the characteristics of this generation of children, called "Generation Z" for precautionary purposes; It is suggested that the scientific status of the Ministry of Education and National Culture of students' writing skills throughout the island be evaluated scientifically and organized educational programs organized according to the results obtained.

Keywords: Primary education, Turkish, mother tongue, writing, generation Z

JEL Codes: K23

GİRİŞ

Günümüzde hala daha yaşanmakta olan kuşak çatışmaları ya da nesillerin birbirlerini anlayamama sorunu aslında insanlar için yeni bir sorun değildir. Yüzyılın başından itibaren kuşaklar 6 başlıkta tanımlanmaktadır (Uçkan, 2008).

1. Sessiz ve Olgun Kuşak (1946 yılından önce doğanlar)
2. Baby Boomer Kuşağı (1946-1961-1964 yılları arasında doğanlar)
3. “X” Kuşağı (1961-1976-1980 yılları arasında doğanlar)
4. “Y” Kuşağı (1977-1994-1995 yılları arasında doğmuş olanlar)
5. “Z”(Zero Generation) Kuşağı, Milenium veya İnternet Kuşağı (1995-2003 yılları arasında doğmuş olanlar)

6. Communication (İletişim Kuran), Connected (Bağlantıda), Clicking (Tıklayan), Content (İçerik), Consumer (Tüketici), Computerized (Bilgisayarlı), Community (Topluluk), Creation (Yaratma), Curation (Küratörlük), Content –Centric (İçerik Merkezli), Community Oriented (Toplum Yönlü), Colloboration (İşbirliği) gibi kelimeler mal ederek “ C” Kuşağı (2004 yılı sonrası doğanlar).

“C” Kuşağı ile ilgili farklı tanımlamalara da literatürde rastlamaktayız. “İ” Kuşağı , “e” Kuşağı, “D” Kuşağı , “M” Kuşağı, “Me” Kuşağı, “H” Kuşağı, “Net” Kuşağı, “Mypod” Kuşağı, MySpace ile i-Pod Nesli, “Google”, “YouTube”, “SMS”, “wiki”(Wikipedia), “serçen” gibi sembollerle de tanımlanmaktadır (Uçkan, 2008).

Bazı araştırmacılar tüketimi ve mobil yaşamı temsil eden nüfusun oluşturduğu her hangi bir zaman aralığı ile sınırlandırılması gerekmeyen “C” Kuşağını ayrı bir kuşak olarak görmek yerine, dijital dünyanın parçası olan ve sosyal medya ile ilişki halinde olan herkesin doğum yılı düşünülmezsizin bu kuşağa dâhil edilebileceğini öne sürmektedirler. “Ara Devşirme Kuşak”, “Z kuşağının Geçiş Jenerasyonu” şeklinde olan yakıştırmalar da bu kuşağın 7/24 iletişim içinde olmaları, bilgisayar ve cep telefonları ile sürekli iç içe olmaları ve sosyal medyayı hayatlarının tümünde barındırıyor olmaları ile de öne çıkmaktadır. Günümüzde anne ve babaların ağırlıklı olarak “X” kuşağı, çocukların ise ağırlıklı olarak “Y” ve “Z” kuşağı olduklarını söylemek doğru olacaktır. Bir üst kademede yer alan kuşağın bir sonraki kuşağı daha iyi anlamasını kolaylaştıran bilgiler bugün internet aracılığı ile hepimizin kolaylıkla ulaşabileceği facebook, tweeter, instagram gibi sosyal medya paylaşım alanlarında önümüze sürekli çıkmaktadır. Z Kuşağı’nın İletişim, bilgiye ulaşma hızları, merak ve istekliliklerinin yanı sıra birden fazla işi bir anda yapabilme becerilerinin olduğunu, bu kuşağın yazı yazmaya kalemle değil, klavye ile başlamalarını, boyama kitabı yerine i-pad kullanıyor olmalarını, hiyerarşi ve bürokrasiden haz almayan, ezberi reddeden, anlık yaşayan ve derin düşünmeyen, internetsiz bir yaşamın hayal de edemeyen bir nesil iken tüketim kararlarında dijital bilgiyi katarak düşünen bir grup olduğunu sosyal medyadan da takip etmekteyiz. Bu anlamda eğitimcilerin kimlere

neyi nasıl öğreteceklerini çok iyi biliyor olmaları ve bu kuşağın ihtiyaçlarına doğru cevap bulabilmeleri halinde başarılı olabileceklerini söylemekte fayda var.

Duygu, düşünce ve isteklerin toplumun ses ve anlam yönünden ortak öğeleri ve kurallarından faydalanarak, başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir araçtır (Aksan, 1977). İletişim aracı olarak nitelendirdiğimiz dil iletişim kurma gereksiniminden ortaya çıkmaktadır. Dil temelde dört becerinin işlevsel bütününden oluşmaktadır. Bu becerileri dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak sıralayabiliriz (Yangın, 1999).

Anlama ve anlatmayı sağlamakta bir araç olarak işlev gören dil, bireyler arasında sağlıklı iletişim kurmaya da yardımcıdır. Bir düşünce aracı olduğu kadar, düşüncenin de yaratıcısı olan dil ulusu meydana getiren en temel öğelerden de biridir. Ortak bir dil ile iletişim kuran insanların duygu ve düşüncelerinde birliktelikler olur. Bunun yanı sıra ulus bilincinin oluşması ve bu bilincin pekişmesi konuşulan ortak dil ile geliştirilir (Belet, 2006). Kültürün nesilden nesle aktarımı da dil aracılığı ile sağlanırken; Piaget ve Vygotsky'nin yapılandırmacı yaklaşımlarında dilin düşünme becerisini geliştirme ve öğrenmenin oluşmasında bütünleştirici bir etkiye sahip olduğu vurgulanmaktadır (Asselin, 2000 s. 62).

İlköğretim ilk kademesi olan birinci sınıf sürecinde olan çocuklar, yakın çevresinden edinerek kazandığı konuşma ve dinleme becerilerini anadil öğretim süreçlerini tamamlar. Bundan ötürü bu çocukların, ilköğretimin ilk kademesinden itibaren diğer öğretim basamaklarında da devam eden okuma ve yazma becerisi ile anlama ve anlatım evreni güçlendirilir. Çocuğun kendi anadilinde edindiği okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerisi çocuğun gerek akademik anlamda okuldaki başarısına, gerekse okul dışındaki başarısına olumlu yansıdığı gibi, çocuğun sosyal çevresine olan uyumunu da belirleyen bir etmendir. Anadil öğretimi ve anadilin geliştirilmesi tüm çocukların eğitiminde her geçen gün kaygısı yükselen bir konu olması okullarda ilköğretim basamağında temel derslerden biri olan Türkçe dersinin önemini de işaret etmektedir (Belet, 2006). İlköğretimde örgün eğitim kurumlarının Türkçe derslerinin genç nüfusun oldukça yüksek olduğu Türkiye’de ilköğretim sonrası eğitim ve öğrenim hayatını sonlandıran bireylerin varlığının olması, ilköğretimde Türkçe derslerinin dışında diğer temel derslerin de gerekliliğini arttıran bir sorun olarak düşünülebilir (Gürkan ve Gökçe, 1999).

Genel özelliklerini ele almak gerekirse Türkçe derslerinin okuma, yazma, dinleme ve konuşma olmak üzere birbirine bağlı dört temel beceri alanında dayandığını belirtmek mümkündür. Bunların yanı sıra bu becerilerin her biri farklı yöntem ve tekniklerden yararlanılarak bir bütün olarak sürdürülür. Bilgiden çok uygulamaya dayalı olan ve niteliksel olarak bir alışkanlık dersi olan Türkçe dersleri tüm derslerin de temelini oluşturmakta olup; bu derslerde edinilen okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri diğer tüm derslerin de ortak etkinlik alanlarıdır. Dolayısıyla ilköğretim okullarına gelmeden önce konuşma, dinleme ve anlama ile ilgili çevrelerinden edindikleri deneyimlere, formal

öğrenme süreci ile örgün eğitim kurumları aracılığı ile okuma ve yazma becerilerini de katarlar. Bu becerilerini Türkçe derslerinde belirlenen hedefler doğrultusunda kazanmış olan çocuklar düzeylerine uygun olarak doğru ve hızlı okuyabilen, okuduğunu anlayabilen, kelime hazinesi geniş, anadilini sözlü ya da yazılı olarak etkin kullanabilen bireyler olacağından diğer derslerinde de başarılı olma olasılıkları yüksek olacaktır (Öz, 2001).

İlköğretim kurumlarında Türkçe öğretim programlarının genel amaçları KKTC Milli eğitimin temel amaçları ve ilkelerine uygun olarak gerçekleştirilmektedir. Türkçe programında özel amaçlar anlama, anlatım, dilbilgisi ve yazı olmak üzere dört ana başlık altında toplanmıştır. Türk Milli eğitiminin genel amaçlarının gerçekleştirilmesinde oldukça büyük öneme sahip olan Türkçe öğretiminin Türkçe programlarında yer alan genel ve özel amaçların işlevsellik kazanması için, öğrencinin kazandırılması beklenen becerileri kazanıp kazanmadığının belirlenebilmesinde davranışsal amaçların oluşturulması bir gerekliliktir. Öğretim sürecinde aktarılabilecek konuların seçimindeki titizlik, belirlenen hedeflere istenilen biçimde davranışa dönüşmesini kolaylaştırıcı bir unsur olduğunu belirtebiliriz. İçeriğin amaç ve davranışlarla tutarlılığı, öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyine uygun olması ve öğrenme ilkeleri ile birlikte öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının da dikkate alınmasıyla birlikte öğrencilerin günlük doğal yaşantılarından olan örnekleri de içermelidir. Araştırma kapsamında anadil becerileri içerisinde yer alan 4 temel beceriden biri olan dinleme ve yazma becerisi kapsamında inceleme yapıldığından ötürü konuşma ve okuma becerisi ile ilgili ayrıntılara girmeden dinleme ve yazma becerisi ile ilgili bazı önemli noktaları belirtmekte fayda var:

1.Dinleme Becerisi

İştileni anlamak ya da saklamak ya da duyduğunu anlamak maksadıyla dikkat harcamak olarak tanımlanan dinleme, konuşma ya da okuma aracılığıyla kulağa ulaşan bildirimin algılanıp kavranması olarak da tanımlanmaktadır (Sever, 2000; Koç ve Müftüoğlu 1998). Dinleme becerisi anlamaya dayalı pek çok işlemin bir arada etkileşimsel olarak gerçekleştiği bir işlem olmasından ötürü, öğrencinin dildeki sesleri tanımaları, bir bağlam içinde vurgulama ve tonlamalardan kaynaklı anlam değişikliklerini fark etmeleri, konuşmacıdan gelen mesajları tam ve doğru olarak anlamaları beklenmektedir (Keçik 2000 ; Demirel, 1996b, s.31).

Demirel (2002) , dinleme becerilerini aşağıdaki gibi gruplandırmıştır:

- Söylenen sözü; konu, zaman, yer ad vb. kavramları tam anlayabilmek için dinleyebilme
- Konuşulanı ya da okunanı anlamak için dinleyebilme
- Dinlediklerini sıraya koyabilme ya da dinledikleri arasında sebep sonuç ilişkisi kurabilme
- Dinlediği düşüncenin ana fikrini kavrayabilme
- Dinlediği şeyi değerlendirirken önyargılardan soyutlanıp tarafsız olabilme
- Bilgi, düşünce ve haber almak amacıyla dinleyebilme
- Dinlediği şeyin eksik, yanlış, abartılı, gerçek ya da zararlı olan yönlerini seçebilme

-Dinlediklerini hızlı bir biçimde değerlendirebilme

-Dinlediklerine karşı hoşgörü duygusu geliştirebilme

2. Konuşma Becerisi

Duygu ve düşüncelerin, istek, bilgi ya da tasarımların sözel olarak ifade edilerek anlatılmasıdır(Sever, 2000).

Konuşmanın dört temel niteliği vardır(Demirel, 2002):

- a. Konuşmanın fiziksel özelliği
- b. Konuşmanın fizyolojik özelliği
- c. Konuşmanın psikolojik özelliği
- d. Konuşmanın toplumsal özelliği

Bahsedilen özelliklere sahip olan konuşma becerisinin de kendine göre bir takım becerileri vardır (Yıldız, 2003).

3. Okuma Becerisi

Okuma süreç olarak karmaşık olan; fizyolojik, duyuşsal ve bilişsel yönleri olan materyalde verilen duygu ve düşüncelerin çözümlenmesi ve değerlendirilmesi sürecidir (Sever, 2000). Okuma herhangi bir yazıyı, ya da kelimeleri, noktalama işaretleri ve diğer öğelerle algılayıp kavrama sürecidir (Oğuzkan, 1987). Bilişsel, duyuşsal ve devinimsel boyutlu bir gelişim dönemi olarak nitelendirilen okumama eğitiminin de bir takım amaçları vardır (Carter ve diğerleri, 2002; Demirel 2002).

-Anlamak için okuma becerisi kazanabilme

-Eleştirel olarak değerlendirme becerisi kazanabilme

-Uygulama becerisini geliştirebilme (yazılı materyalleri kullanarak anlatım gücü)

-Okumayı zevk veren bir alışkanlık haline getirebilme,

İlköğretim sürecinde okuduğunu anlama becerisi ile ilgili Türkçe derslerinde kazandırılması amaçlanan beceriler yer almaktadır (Demirel, 2002).

4. Yazma Becerisi

Duygu ve düşüncelerin yazı aracılığı ile ifade edildiği yazma dilin bir çeşit ifadesi olarak da nitelendirilebilir. Kendi dünyasını ve düşüncelerini yazı aracılığıyla ifade etmek isteyen birey dünyayı ve algıladıklarını yazı ile biçimlendirirken bireyin bu sürece dahil olmasında bilginin edinilmesi, bilginin ifade edilmesi de ilgili bir süreçtir Türkçe dersleri ile ilgili öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin ilköğretimden başlayarak geliştirilmesinin öğrenme sürecinde etkin öğrenebilme becerilerine de katkı sağlayıcı bir unsur olarak düşünülmelidir. Okuduğunu anlama ve yazma becerisi ile ilgili öğrenciyi merkeze alan yaklaşımlar bu düşünülmesi gerekenleri destekler niteliktedir. (Belet, 2006).

Yöntem ve Sınırlılıklar

Bu araştırma nitel araştırma yöntemi ile desenlenmiştir. Araştırmada otuz (30) öğrenciye ait sınav soru kağıtları ve cevap kağıtları olmak üzere toplamda altmış (60) kağıda yazılmış metinlerin yazım kuralları sınırlılığıyla içerikleri analiz edilmiştir. Araştırma Kasım 2019'da ilköğretim KKTC'de aynı devlet ilkokulunda (bir ilkokul) öğrenim gören III.-IV.-V. sınıf öğrencilerinin sınav kağıtları ile sınırlıdır. Öğrencilerin doğal ortamda yazım ve noktalama işaretlerine dikkat etmeleri ile ilgili bir uyarı ya da hatırlatma söylenmeden, şartlanma koyulmadan alışkanlıkları olan halleri ile yazdıkları metinlerde metinlerin içerikleri ile ilgilenilmemiştir. Araştırma bulguları dört Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni ile bir ilkokul öğretmenin sınav kâğıtlarını ayrı ayrı değerlendirmeleri sonucunda ortak hatalar tespit edilerek sonuçlandırılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Tablo1: Öğrencilerin Yaş ve Sınıf Dağılımları

Yaş	Sınıf	Katılımcı Sayısı (30)	Yüzdelik %
8 Yaş	İlkokul III	12	%40
9 Yaş	İlkokul IV	8	%27
10Yaş	İlkokul V	10	%33

Araştırmaya katılan katılımcı öğrenci grubunda %40 oranı ile en çok katılımcının ilkokul III. sınıf yani 8 yaşını doldurmuş öğrencileri olduğunu, %33 V. sınıf yani 10 yaşını doldurmuş öğrencilerle birlikte %27 oranında en az sayıda IV. sınıf yani 9 yaşını doldurmuş öğrenciler olduğunu söyleyebiliriz.

Tablo 2: Yazım Hataları İle İlgili Öğrencilerin Hata Yapan Sayı Oranları

Yazım Hatalarının Niteliği	Hata Yapan Çocuk Sayısı (n)	Yüzdelik %
1. Büyük Harflerin Kullanımı İle İlgili Hatalar (büyük harfle başlaması gerekenleri küçük yazma ya da küçük harfle yazılan kelimelerin arasında büyük harflerin yazılması)	30	%100
2. Özel İsimlerin Üzerine Gelen Çekim Eklerinin Kesme İşareti İle Ayrılmaması İle İlgili Hatalar	30	%100
3. Sözcüklerde Harf Atlama	12	%40
4. Sözcüklerde Hece Atlama	10	%33
5. Yumuşak g (ğ) Harfini Atlama	6	%18
6. Yumuşak g (ğ) Yerine “g” Yazma ya da l yerine k yazma	10	%33
7. Noktalı Harfler (ç, i, ü, ö ,ş) yerine noktasız (c, ı, u, o, s)yazma	2	%7
8. Düzenle Görülen Yazma Hataları		%30
a. Kelimeler arasında Boşluk	10	%30
Bırakmama	10	

b. Harf Büyüklüklerine Dikkat Etmeme		
9. Noktalama İşaretlerinin Kullanımı ile İlgili Hatalar (Noktalama işareti kullanmama ya da yanlış noktalama işareti kullanma)	29	%97

Belirlenen yazım hataları sınırlılığında otuz (30) tane öğrenciye ait olan kağıtlarda en az %7 ile en çok % 100 hata yapılmış olduğu görülmektedir. En çok hata yapılan bölümlerle ilgili öğrenci oranına baktığımızda tüm öğrencilerin büyük- küçük harflerin yazımı ile ilgili ve özel isimler üzerine gelen çekim eklerinin kesme işareti ile ayrılması ile ilgili yüzdelik olarak %100'lük öğrenci oranında hem büyük- küçük harflerin yazımı ile ilgili hem de özel isimler üzerine gelen çekim eklerinin kesme işareti ile ayrılması ile ilgili hata yaptıkları tespit edilmiştir. En az hata yapılan bölümlerle ilgili öğrenci oranlara baktığımızda ise öğrencilerin %18'inin yumuşak g(ğ) harfini atlama ve %7'sinin de noktalı harfler (ç,i,ü,ö,ş) yerine noktasız (c,i,u,o,s) yazdıkları tesbit edilmiştir.

Tablo 3: Yazım Hataları Sayılarının Toplam Hata Sayısına Göre Oranları

Yazım Hatalarının Niteliği	Hata sayısı (n)	Yüzdelik %
1. Büyük Harflerin Kullanımı İle İlgili Hatalar (büyük harfle başlaması gerekenleri küçük yazma ya da küçük harfle yazılan kelimelerin arasında büyük harflerin yazılması)	357	%34
2. Özel İsimlerin Üzerine Gelen Çekim Eklerinin Kesme İşareti İle Ayrılması İle İlgili Hatalar	100	%10
3. Sözcüklerde Harf Atlama	103	%10
4. Yumuşak g (ğ) Harfini Atlama ya da “g” yerine “ğ” yazma, ya da “g” yerine farklı harf yazma “y”, “l” yerine “k” yazma, “l” yerine “r” yazma, “r” yerine “l” yazma, “k” yerine “g” yazma, “t” yerine “d” yazma, “i” yerine “e” yazma, “e” yerine “i” yazma, “a” yerine “ı” yazma Noktalı Harfler (ç, i, ü, ö, ş) yerine noktasız (c, ı, u, o, s) yazma. (ağız farkı-konuşma diliyle yazma).	26	%2
5. Düzendeki Görülen Yazma Hataları a.Kelimeler arasında Boşluk Bırakmama b.Kelimeler Arasında Harf Büyüklüklerine Dikkat Etmeme	124 54	%12 %5
6. Noktalama İşaretlerinin Kullanımı ile İlgili Hatalar (Noktalama işareti kullanmama ya da yanlış noktalama işareti kullanma)	281	%27
Toplam	1045	%100

Öğrencilerin yazım hataları toplamının 1045 hatadan oluştuğu Tablo 2’de görülmektedir. Öğrencilerin bu 1045 hata üzerinden en fazla harflerin yazımında büyük- küçük harflerin yazımı ile ilgili kurallarda sorun yaşadıkları görülmektedir. Buna bağlı olarak yüzdelik olarak hesaplandığında

hata yüzdelik oranında %34 oranında öğrencilerin büyük ve küçük harflerin kullanımı ile ilgili hataları olduğu tespit edilmiştir. Ardından öğrencilerin en fazla %27 oranında noktalama işaretlerinin kullanımı ile ilgili hataları olduğu ve noktalama işaretleri kapsamında özel isimlerden sonra gelen çekim ekleri ile ilgili de %10 oranında hataları olduğunu da düşündüğümüzde öğrencilerin %37 oranında noktalama işaretleri ve özel isimlerden sonra gelen kesme işaretini koymadıkları tespit edilmiştir. %17 oranında yazım düzeninde hata yapan öğrencilerin %10 oranında sözcüklerde harf atlama hatası yaptıkları tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin % 2 oranında bazı harflerin yerine farklı sesler yerleştirdikleri tespit edilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Anadil olarak Türkçe konuşan ve Türkçe okuma ve yazma dönemini ilköğretim I. sınıf ve II. sınıf dönemlerini tamamlamış bulunan öğrencilerin anadil olarak İngilizce konuşup yazan, yabancı dil olarak Türkçeyi yeni öğrenen öğrencilerin alfabe kargaşasındaki ses farklılıklarında yaşadıkları çelişiklere benzer çelişikleri olduğunu söyleyebiliriz.

Z kuşağının kapsamında teknoloji ile iç içe büyüyen yeni nesil “C” kuşağının tablet ya da telefonlarda oyun programlarının İngilizce olması öğrencilerin informal yollarla dil becerilerini etkileyebileceği, formal eğitim programlarında bu ayrımın küçük yaşta çocuklara dil farklılıklarında alfabelerin ve seslerin yazımları ile ilgili farklılıklar olduğu öğrencilere hissettirilmelidir.

Yapılan araştırma sonucunda; gelişim dönemi olarak ilkokul I. sınıf düzeyinin üzerinde olan öğrencilerin anadil becerilerinde okuma- yazma becerileri ile ilgili temel eğitim süreçlerini tamamladıkları halde üst düzey sınıflarda eğitim görmekte olmalarına rağmen; yazı yazma becerileri ile ilgili hataları bir sorun olarak değerlendirilmiştir. Öğrencilerin duydukları ve düşündüklerini yazı ile ifade etmekte zorlandıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sorunun giderilmesi için gereken eksikliklerin tamamlanması yönünde öğrencilere eksik olan yazım kuralları ile ilgili eğitim verilmesi önerilmiştir. Öğrencilerin doğal halleriyle herhangi bir şartlanma ya da sınırlama konulmadan yazmış oldukları metinlerdeki yazım hataları bir alışkanlık olarak değerlendirilmeli ve bu duruma yönelik ülke genelinde tüm ilkokullarda öğrencilerin ne durumda olduğu yönünde KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı’nın bilimsel bir araştırma yapması faydalı olacaktır.

Bunların yanı sıra eğitim programlarını uygulamakta olan öğretmenlerin öğrenci davranış değişiklikleri süreçleri ile ilgili daha disiplinli değerlendirilmeleri ve denetleme sıklığının ihtiyaca göre artırılması öğrenci – öğretmen durumlarının takibi açısından kolaylık sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

Aksan, Doğan. Her Yönüyle Dil: Ana Çizgileriyle Dilbilimi I. Ankara: Türk Türk Dil Kurumu Yayınları, 1977.

Asselin, Marlene. “Language For Learning”, Teacher Librarian. 27-3: 62-64, 2000.

Belet, Ş. D. 2006. Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri İle Türkçe Dersine İlişkin Tutumlarına Etkisi. Eskişehir: Anadolu Üniversite Yayınları, 2006.

Carter, Carol, Joyce Bishop ve S. Lyman Kravits. Keys to Effective Learning. 3rd.Ed. New Jersey: Printice Hall, 2002.

Demirel, Melek. “Temel Boyutlarıyla Okuduğunu Kavrama Süreci”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8: 325-334, 1992.

Demirel, Özcan. Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi. Ankara: Pagem A Yayıncılık, 2002.

Gürkan Tanju ve Erten Gökçe. Türkiye’de ve Çeşitli Ülkelerde İlköğretim. Ankara: 1999.

Keçik, İlknur. “Dinleme Edimi”, Türkçe Sözlü ve Yazılı Anlatım. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, 2001, ss.95-108.

Koç, Sabri ve Güneş Müftüoğlu. “Dinleme ve Okuma Öğretimi”. Türkçe Öğretimi. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, 1998, ss.53-70.

Oğuzkan, Ferhan. “Okuma ve Dinleme Öğretimi”, Türkçe Öğretimi. (Ed. Bekir Özer). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi yayınları, 1987, ss.36-48.

Öz, M. Feyzi. Uygulamalı Türkçe Öğretimi. Ankara : Anı Yayıncılık, 2001.

Sever, Sedat. Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme. Anakara: Anı Yayıncılık, 2000.

Öz, M. Feyzi. Uygulamalı Türkçe Öğretimi. Ankara : Anı Yayıncılık, 2001.

Uçkan, Özgür. (2008, Nisan 11). 02 02, 2020 tarihinde ÖZGÜR UÇAKAN T.A.Z.(temporary autonomous zone): <http://ozguruckanzone.blogspot.com/2008/04/sosyallemenin-cazibesi-z-kua.html> adresinden alındı.

Yangın, Banu. İlköğretimde Türkçe Öğretimi. Anakara: MEB Yayınları, 1999.

Yıldız, Cemal. Anadil Öğretiminde Çağdaş Yaklaşımlar ve Türkçe Öğretimi. Ankara: PagemA Yayıncılık, 2003.