



Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi  
Mustafa Kemal University Journal of the Faculty of Education  
Yıl/Year: 2023 ♦ Cilt/Volume: 7 ♦ Sayı/Issue: 12, s. 116-129

## İLKÖĞRETİM 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE NOKTALAMA YANLIŞLARI

**Prof. Dr. Halit KARATAY**

Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, [halitkaratay@gmail.com](mailto:halitkaratay@gmail.com)

Orcid: 0000 0003 1820 0361

**Mustafa KÜKRER**

MEB, Öğretmen, [m\\_kukrer@hotmail.com](mailto:m_kukrer@hotmail.com)

Orcid: 0009 0008 2300 983X

### Özet

*Bu araştırmada, 5. sınıf öğrencilerinin noktalama yanlışları incelenmiştir. Araştırma nitel araştırmalardan durum çalışmasıdır. Öğrencilerin yazılı anlatımlarında yaptıkları noktalama yanlışları belirlenmiştir. Noktalama yanlışları ile ilgili veri toplamak amacıyla 102 öğrencinin Türkçe yazılı sınav kâğıtları incelenmiştir. Bu yanlışların nedenlerini ortaya çıkarmak için öğretmenleriyle odak görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilerin yazılı sınavları ve öğretmenlerle yapılan odak görüşmelerde içerik analizi yapılmıştır. Öğrencilerin yazılı sınavlarında 11 noktalama işaretini kullandıkları, 4 noktalama işaretini hiç kullanmadıkları belirlenmiştir. Kullandıkları noktalama işaretlerinden en çok yanlış yaptıkları noktalama işaretleri de sırasıyla: nokta, virgül, üç nokta ve kesme işaretidir. Öğretmenler, öğrencilerinin noktalama yanlışlarının farkında olduklarını ve bu konunun öneminin farkında olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler noktalama yanlışlarının nedenleri konusunda, bu yanlışların 7 farklı nedenden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Bunların arasında en yaygın olanı öğrencilerin yazı yazarken dikkatsiz davranmalarındır. Öğretmenler, noktalama işaretlerinin öğretimi için çalışma kitaplarını ve akıllı tahta etkinliklerini kullandıklarını ve öğretim yöntemi olarak da doğrudan öğretim yöntemi sunumu kullandıklarını belirtmişlerdir. Noktalama işaretlerinin öğretimine yönelik öğretim aracı ve tekniklerin de az olduğunu belirtmişler, derslerinde kullandıkları tekniklerde kendilerini yeterli görmüşlerdir. Ayrıca noktalama işaretlerinin öğretimini sağlamlaştırmak için öğrencilerin bunları günlük hayatla ilişkilendirebilecekleri ödevlerin verilmesini önermişlerdir.*

**Anahtar Kelimeler:** Türkçe noktalama yanlışları, noktalama öğretimi, 5. sınıf öğrencileri

## TURKISH PUNCTUATION MISTAKES OF 5<sup>TH</sup> GRADE STUDENTS

### Abstract

*In this study, 5th grade students' punctuation errors were examined. The research is a case study from qualitative research. Punctuation mistakes made by students in their written expressions were determined. Turkish written exam papers of 102 students were analyzed to collect data on punctuation mistakes. Focus interviews were conducted with their teachers to reveal the reasons for these mistakes. The written exams of the students and the focus interviews with the teachers were content analyzed. It was determined that the students used 11 punctuation marks in their written exams and 4 punctuation marks were not used at all. Among the punctuation marks they used, the ones they made the most mistakes were period, comma, ellipsis, and apostrophe. Teachers stated that they were aware of their students' punctuation mistakes and that they were aware of the importance of this issue. Regarding the reasons for punctuation mistakes, teachers stated that these mistakes were caused by 7 different reasons. The most common of these is that students are careless while writing. Teachers stated that they used workbooks and smart board activities for teaching punctuation marks and that they used the direct instruction method as a teaching method. They also stated that there were few teaching tools and techniques for teaching punctuation marks, and they considered themselves sufficient in the techniques they used in their lessons. They also suggested that to reinforce the teaching of punctuation marks, homework assignments should be given so that students can associate them with daily life.*

**Key Word:** Turkish punctuation mistakes, punctuation teaching, 5th grade students

## Giriş

Noktalama işaretlerinin antik çağdan beri kullanıldığı bilinmektedir. O zamanki sistemde noktalar satırdaki yüksekliğine göre şimdiki virgül, iki nokta ve nokta görevinde kullanılmaktaydı. Okuyucuların daha kolay anlaması için 6-7. yüzyılda bu işaretlerin virgül, nokta, iki nokta şeklinde düzenlendiği bilinmektedir (Parkes, 2016). Milattan önce 2. yüzyıldan beri kullanılan noktalama işaretleri günümüze kadar gerek şekilsel gerekse de işlevsel olarak değişikliklere uğramıştır. Matbaa sayesinde de geniş kitlelere ve farklı kültürlere ulaşmıştır. Farklı yayıncılar ve yazarların kendince bir noktalama kullanım tarzı geliştirmesi sebebiyle farklı tarzda kullanımdan kaynaklanan bir sorun beraberinde gelse de yayıncılar basılan eserde tutarlı bir kullanım olup olmadığını kontrol etmişlerdir (Atasoy, 2009). Noktalama işaretleri, yazılı dilde anlam karmaşasını önlemek, anlatımı güçlendirmek amacıyla kullanılır. Bu işaretlerin geçmişten bugüne yazılı anlatımda anlamın karışmasını önleme, yazılanların okuyucu tarafından doğru anlaşılabilmesi gibi amaçlarla kullanıldığı görülmektedir (Atasoy, 2010).

Noktalama “Bir yazının daha iyi anlaşılması için gereken yerlere belli işaretlerin konmasıdır.” (Topaloğlu, 1989: 152). Noktalama işaretleri yazarın duygu ve düşüncelerini okurun daha açık anlaması için kullandığı sembollerdir. Birgören (2007) duygu ve düşünceleri açık, doğru ifade etmenin yanında noktalama işaretlerinin cümle yapısını, duraklama noktalarını, konuşmadaki vurgu ve ton vd. özellikleri belirlemek, okuma ve anlamayı kolaylaştırmak gibi görevlerinin olduğunu belirtir.

Noktalama işaretlerinin yanlış anlamayı önleme, anlamayı kolaylaştırma, sözün vurgu ve ton gibi özelliklerini belirtme, anlatıma değer katma, okumayı düzenleme ve okumadaki durakları belirtme gibi yararları vardır. Bu yararlarının yanında yazıdaki gereksiz ve yanlış kullanımlarında veya hiç kullanılmaması durumlarında yazının anlaşılabilirliğini büyük sekteye uğratacağı kesindir (Yelok, Yakıcı, Yücel ve Doğan 2006). Wilde (1993) noktalama işaretlerinin anlam vermeye yardımcı ve yazıda dil bilgisi yönüyle de bir sınırlama aracı olduğunu söyler. Örneğin tırnak işareti cümle içindeki başka birinin sözünü belirtir veya özellikle belirtilmek istenen kelime veya kelime grubu tırnak işareti içine alınır.

Tompkins (2021), noktalama işaretlerini öğrencilerin okul öncesi dönemde harflerden ayırabildiklerini, ilkokuldan itibaren ise bu sembolleri ve kullanımlarını zamanla öğrendiklerini söyleyerek noktalama işaretlerini bilmenin gelişimsel bir süreci takip ettiğini belirtir. Öğrencilere noktalama işaretlerinin anlamı nasıl etkilediği mantığı kavratılabilirse noktalama işaretlerini doğru kullanmayı çok rahat öğrenebileceklerini de ekler. Bazı araştırmacılar noktalama işaretlerinin öğretiminde öğrencilerin her gün okuma yapmalarını ve böylece noktalama işaretlerinin kullanımıyla metinler üzerinde karşılaşmalarını (maruz kalma tekniği) ayrıca kullanımları ile ilgili çevresinden de destek alması gerektiğini (sosya-kültürel gelişim) belirtir (Angelilo, 2002).

Ülkemizde noktalama işaretlerinin öğretimi ilkokul 1. sınıfta başlar. MEB ilkokul ve ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programında (2019) yazma becerisi altında “Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun şekilde kullanır.” kazanımının 1. sınıftan 5. sınıfa kadar tekrar etmekte, alt açıklamalarında hangi noktalama işaretlerinin öğretileceği verilmektedir. Programda sarmal bir yaklaşım tercih edildiğinden öğrenilen noktalama işaretlerinin ileri sınıflarda da tekrar edildiği görülür. Bu durum bazı noktalama işaretlerini kavrayamamış öğrencilerin konuyu tekrar öğrenmesi açısından da bir fırsat oluşturur. Okuma becerisi altında yer alan “Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.” kazanımının ise 1. sınıftan 8. sınıfa kadar her düzeyde yer aldığı görülür.

Kurudayıoğlu ve Dölek (2018), noktalama işaretlerinin gereğinden fazla ya da noksan kullanılmasının metnin biçimsel ve anlamsal boyutlarına olumsuz etkileri olacağını söyler. Yazılı anlatımda ve okunan materyallerde noktalama işaretleri her zaman karşımıza çıkar. Onları nerede

ve ne zaman kullanacağımızı ve/veya ne anlama geldiklerini bilmemek anlam karmaşasına neden olur, yazılarımızda kendimizi doğru ifade edemeyiz ve okuduğumuzu doğru anlayamayız.

Noktalama işaretleri, yazının anlamını ve akışını düzenlemeye yardımcı olan önemli araçlardır. Ayrıca yazarın duygusal ifadesini, vurgusunu ve anlatmak istediği düşüncüyü daha net bir şekilde iletebilmesine yardımcı olurlar. Noktalama işaretlerinin doğru kullanımı, yazının anlamını netleştirir ve okurun metni daha iyi anlamasına yardımcı olur. Yazarların duygusal ifadesini ve düşüncelerini doğru bir şekilde iletmelerine olanak sağlar. Ayrıca dilin daha etkili bir şekilde iletilmesine katkı sağlar. Öğretim sürecinin farklı kademelerinde öğrencilerin noktalama kurallarını bilme ve metinlerinde bunu uygulama düzeylerini inceleyen çalışmalar (Özbay, 1995; Uludağ, 2002; İkinci-Çelikpazu, 2006; İnce, 2006; Töremen, 2008; Şişmanoğlu, 2009; Kara, 2010; Karagül, 2010; Bağcı, 2011; Calp, 2013; Çetin, 2013; Hamzadayı ve Çetinkaya, 2013; Kurtlu ve Korucu, 2015; Kaplan, 2016; Kaya, 2016; Yıldırım ve Uludağ, 2016; Eğilmez ve Berber, 2017; Akmuğan, 2019; Oktay, 2019; Derman, 2020; Süğümlü, 2020) vardır. Bu çalışmalarda öğrencilerin noktalama kurallarını doğru uygulamadıkları belirlenmiştir fakat bunun nedenleri araştırılmamıştır.

Noktalama işaretlerinin kullanım kuralları, temel eğitimin ilk yıllarından itibaren kazandırılması gerekir. Bunun için de okulda öğretmenlerin öğrenci yazılarında buna yeteri kadar dikkat etmeleri ve noktalama işaretleri öğretiminde kalıcı öğrenmeyi sağlayacak farklı yöntem ve teknikleri derslerinde kullanmaları ayrıca bu konunun önemini öğrencilere kazandırmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin bu konu ile ilgili farkındalıkları, kullandıkları stratejilerin çeşitliliği, temel okuryazarlığı tamamlamış ve 5. sınıfa gelmiş öğrencilerin bu konudaki yeterlilikleri problemin ayrıntılı incelemesini sağlayabilir.

Yazma becerilerini değerlendirdiğimiz Türkçe dersindeki sınavlar; bu yanlışları ortaya çıkarmak, düzeltmek için bir fırsat olabilir. Ders işleme anında gözden kaçan fakat sınavlarda göz önüne gelen bu noktalama yanlışları tespit edilebilir ve düzeltmek için bunlardan yararlanılabilir. Ayrıca bu noktalama yanlışlarının nedeni öğretmenlerin gözüyle ortaya çıkarılabilirse çözüm için eğitimciler ve araştırmacılara ışık tutabilir.

Öğrenciler ortaokulu bitirse bile lise döneminde, üniversite döneminde hatta mezuniyetten sonra iş yaşamında veya farklı yazışma ortamlarında noktalama yanlışları yapabilmektedir. Öğrencilerin en çok yaptıkları noktalama yanlışları ve bu yanlışları yapma nedenleri öğretmenlerin görüşleriyle ortaya koyulabilirse ve de düzeltilmesi için neler yapılabileceği konusunda bilgi alınabilirse öğrenciler ileri sınıf seviyelerinde, üniversitede ve öğrencilik dışındaki sosyal hayatta bu yanlışlardan korunabilir. Böylece başkalarıyla daha doğru ve düzgün bir iletişim kurulabilir, okuduklarını daha doğru anlayabilir.

Bu çalışmada 5. sınıf öğrencilerinin hangi noktalama işaretlerini yanlış bildiği ve/veya yanlış uyguladığı belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca bu yanlış kullanımların nedenini anlamak için öğretmenlerle görüşmeler yaparak sorunun kaynağına inilmeye çalışılmıştır. Araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe sınav kâğıtlarında yaptıkları noktalama yanlışları ve sıklığı nedir?
2. Öğretmenlere göre öğrencilerin noktalama yanlış yapma nedenleri nelerdir?

### **Yöntem**

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Durum çalışmasında bir olay, durum vb. ile ilgili derinlemesine inceleme yapıp betimleme yapmak amaçlanır (Creswell ve Creswell, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2018). McMillan (2000) durum çalışmasından çıkarılan sonuçlar yapılan araştırmayla sınırlı olduğu için farklı kişilere, durumlara genellenemeyeceğini belirtir.

Bu çalışmada öğrencilerin noktalama yanışları ve nedenleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bunun için öğrencilerin yazılı kâğıtlarındaki yazım yanışları doküman inceleme tekniği kullanılarak belirlenmiştir. Daha sonra bu yanışların nedenini anlamak için sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin bu konudaki farkındalıkları ve öğretimde yaptıkları uygulamalar hakkında görüşmeler yapılmıştır.

### **Çalışma Grubu**

Araştırma 1. kısmındaki verileri elde etmek için Bolu merkezinde bir okulda 5. sınıftaki 3 farklı şubede okuyan 102 öğrencinin sınav kâğıtları incelenmiştir. Bu okulun seçiminde amaçsal örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde akademik ve sosyoekonomik yönden farklı düzeyde katılımcıların bir arada olmasına dikkat edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Belirtilen okulun öğretmen ve idarecilerden elde edinilen bilgiye göre öğrencilerin her açıdan çeşitli özellikleri vardır. Bu öğrencilerin 55'i kız ve 47'si erkektir. Araştırmada yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe yeterlilikleri Türk öğrencilerle aynı olmadığından onların sınav kâğıtları değerlendirilmemiştir.

Öğrencilerin noktalama yanışlarının temelinde yatan sorunları belirlemek için 5 Türkçe ve 5 sınıf öğretmeni ile yazım yanışlarının nedenlerini bulmaya yönelik görüşmeler yapılmıştır. Görüşme yapılacak öğretmenler ölçüt örnekleme yöntemi ile Millî Eğitim Bakanlığı Meslek Kanunu'na göre en az 10 yıl görev yapmış olma şartı olan uzman öğretmenlerinden seçilmiştir (MEB, 2022). En az 10 yıl ölçütünün kullanılma sebebi 10 yıl ve daha fazla hizmet süresine sahip öğretmenlerin tecrübe vb. nedenlerle daha az hizmet süresine sahip öğretmenlere göre daha başarılı olmalarıdır (Özdemir ve Bozak, 2013). Öğretmenlere ait kişisel bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Görüşme Yapılan Kişilerle İlgili Bilgiler

<b>Kişisel Bilgiler</b>		<b>f</b>	<b>%</b>
1. Cinsiyet	Kadın	3	30
	Erkek	7	70
2. Yaş	30-39	8	50
	40-59	2	50
3. Mesleki deneyim yılı	10-19	9	90
	20-35	1	10
4. Mezun olunan bölüm	Sınıf Ö.	5	50
	Türkçe Ö.	5	50
5. Öğrenim durumu	Lisans	5	50
	Lisansüstü	5	50
	Toplam	10	100

### **Veri Toplama Araçları**

Nitel araştırma desenlerinden olan durum çalışmalarında doküman analizi, gözlem ve görüşme yöntemleri kullanılarak veriler toplanır (Büyüköztürk vd., 2013). Öğrencilerin noktalama yanışları ile ilgili verilerin toplanması amacıyla önce 102 öğrencinin 2022-2023 eğitim öğretim yılına ait 1. dönem sınav kâğıtları incelenmiştir. Sonra öğrencilerin noktalama yanışlarının kaynağını belirlemek için belirlenen Türkçe ve sınıf öğretmenleriyle farklı zamanlarda tek tek yarımşar saat görüşme yapılmıştır. Görüşmeler okul ortamında idarenin uygun gördüğü bir yerde ve saatte yapılmıştır. Bunun için yarı-yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmıştır. Soruların uygunluğu için uzman görüşü alınmış, sorular bu öğretmenlerden farklı birkaç öğretmenle ön uygulaması yapılarak iyileştirilmiştir. Son olarak tekrar uzman görüşüne sunulmuş görüşme sorularının son şekline karar verilmiştir. Görüşmelerde aşağıdaki sorulara yer verilmiştir:

1. Öğrencilerinizin yazılarındaki noktalama yanışları dikkatinizi çeker mi?

2. Öğrencilerinizin yazılarındaki noktalama yanlışlarının nedenleri nelerdir?
3. Öğrencilere noktalama kurallarını öğretmek için ne yaparsınız?
4. Noktalama kurallarını öğretmek için kullandığınız yöntem ve tekniklerin kalıcı ve yararlı olduğunu düşünüyor musunuz?
5. Noktalama kurallarını öğretmek için neler yapılabilir?

Verilerden birincisi aynı okuldaki farklı şubelerde okuyan öğrenci sınav kâğıtlarından toplanmıştır. İkincisi ise öğretmenlerle yapılan yüz yüze görüşmelerde araştırmacının kaydettiği notlarla elde edilmiştir

#### **Verilerin Analizi**

Öğrencilerin Türkçe sınav kâğıtları içerik analizi yöntemi kullanılarak iki alan uzmanı tarafından ikiye kez okunarak çözümlenmiştir. Öğretmenlerin odak görüşme sorularına verdiği cevaplar da aynı şekilde iki alan uzmanı tarafından içerik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Her iki veri setindeki analizler bittikten sonra benzer veriler için temalar oluşturulmuştur. Öğrencilerin sınav kâğıtlarından elde edilen veriler, araştırmacılar tarafından oluşturulmuş ana temalara ayrılmıştır. Bu veriler “K1, K2...” şeklinde öğrencilerin ismi gizli tutularak kodlanmıştır. Aynı şekilde öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler de temalar altında kodlanmıştır. Konuyla ilgili öğretmenlerin görüşleri sunulurken Türkçe öğretmenleri “T1,T2...”, sınıf öğretmenleri “S1, S2...” şeklinde kodlanmıştır.

#### **Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları**

Creswell ve Creswell (2018) nitel araştırmalarda geçerlilik için üçgenlemeyi, katılımcılardan teyit almayı, verilerin toplandığı ortamın ayrıntılı betimlenmesini önerir. Güvenirlik için de hem üçgenlemeyi hem de çalışmanın ayrıntılı bir şekilde raporlaştırılmasını önerir. Nitel verilerin doğruluğunu artırmak, durumu derinlemesine betimlemek, geçerliği ve güvenirliliği artırmak ve ayrıca noktalama sorunlarına farklı ve çoklu açıdan bakmak için doküman inceleme tekniğinin yanında çalışmada görüşme tekniği de kullanılmıştır. Bu görüşmelerde verilen cevaplar not alındıktan sonra katılımcılara gösterilerek teyit edilmiştir. Sınav kâğıtlarından elde edilen noktalama yanlışları da alıntılarla örneklenmiştir.

Bu araştırmaya katılan öğretmenlerle yapılan görüşmeler, etik kurallara dikkat edilerek gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu tarafından 09/01/2023 tarihinde 2023/01 sayılı kararıyla verilen etik kurul izni bulunmaktadır.

#### **Bulgular**

##### **1. Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Bulgular**

Bu sorunun cevaplanmasında öğrencilerin yazılı sınav kâğıtlarında belirlenen noktalama işaretlerini kullanımlarından yararlanılmıştır. Bu bulgular, Tablo 2’deki temalarda noktalama işaretlerinin doğru ve yanlış kullanımlarının sıklıkları (f) ve yüzdelik payları (%) ile birlikte verilmiştir.

**Tablo 2.** Öğrencilerin Noktalama İşaretlerini Kullanım Sıklığı ve Yüzdesi

Temalar	Doğru kullanım		Yanlış kullanım		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
1. Nokta	657	62,7	391	37,3	1048	100
2. Virgül	185	66,5	102	35,5	287	100
3. Üç nokta	101	65,6	53	34,4	154	100
4. Kesme işareti	95	66,9	47	33,1	142	100

5. Kısa çizgi	54	81,8	12	18,2	66	100
6. İki nokta	36	81,8	8	18,2	44	100
7. Noktalı virgül	28	82,4	6	17,6	34	100
8. Tırnak işareti	31	83,8	6	16,2	37	100
9. Uzun çizgi	26	83,9	5	16,1	31	100
10. Soru işareti	22	84,6	4	15,4	26	100
11. Ünlem	11	91,7	1	8,3	12	100
12. Yay ayraç	-	-	-	-	-	-
13. Köşeli ayraç	-	-	-	-	-	-
14. Tek tırnak	-	-	-	-	-	-
15. Eğik çizgi	-	-	-	-	-	-
Toplam	1246	-	635	-	1881	-

Tablo 2'ye göre öğrenciler toplam 1881 noktalama işareti kullanmış ve bunlardan 1246'sını doğru kullanmıştır. 11 noktalama işaretinde 635 yanlış bulunmuş ve 4 noktalama işareti hiç kullanılmamıştır. En fazla kullanılan 4 noktalama işaretinde de en fazla yanlış kullanım görülmüştür. Bu yanlışlardan en fazla olanı noktadır (391, %37,3). Nokta yanlışlarına K7: "Taksiye bindim" ve K26: "Arkadaşımınla beraber onu götürdük" cümleleri örnek verilebilir. Bu örneklerde öğrencilerin biten cümle sonuna nokta koymadıkları görülmektedir. Farklı örneklerde de cümle bitmeden nokta koyulması gibi yanlışlarda görülmüştür. Buradan öğrencilerin "Cümlenin sonuna konur" (Türk Dil Kurumu, [TDK], 2021: 35) kuralına aykırı davrandıkları ve cümle kavramını tam kavrayamadıkları söylenebilir.

İkinci en çok yapılan yanlış kullanım virgüldür (102, %35,5). Bu yanlış K66: "(...) çocuğu, ama geçen..." ve K29: "(...) küçülüp, büyüyor." cümleleri örnek verilebilir. Bu yanlışların tamamı virgülle ilgili TDK Yazım Kılavuzu'nda (2021: 38) geçen uyarılarda geçen "Metin içinde ve, veya, yahut, ya ... ya bağlaçlarından önce de sonra da virgül konmaz" ve "Metin içinde zarf-fiil eki almış kelimelerden sonra virgül konmaz" kurallarına aykırıdır. Bu örneklerde de görüldüğü gibi öğrencilerle virgül konusu işlenirken virgülün nerede kullanıldığını öğrenmeleri gibi nerede kullanılmaması gerektiğini de öğrenmeleri gerekir. Bu sorun temel eğitimin öğretim programları ve öğretim kitaplarının sınırlılığından kaynaklanabilir.

Üçüncü en çok yanlış kullanılan üç noktadır (53, %34,4). Bu yanlış K71: "(...) ilkbahar mevsiminin bir gününde (görüştük)" ve K32: "Çok sevecek..." cümleleri örnek verilebilir. Bu örneklerdeki gibi öğrencilerin biten cümleye üç nokta koyduğu ve üç nokta koyması gereken yarım kalmış cümleye üç nokta koymamak gibi yanlışları vardır. Bu yanlışlar TDK Yazım Kılavuzu'nda (2021: 41) "Anlatım olarak tamamlanmamış cümlelerin sonuna konur" kuralıyla ilgilidir. Öğrencilerin yaptıkları yanlışlar, bu kuralı tam kavrayamadıklarını göstermektedir.

Kesme işareti (47, %33,1) en çok yapılan 4. yanlıştır. Bu yanlış K81: "Mehmetin", K69: "kitap'ın" ve K100: "9.00 da" cümleleri örnek verilebilir. Bu örneklerdeki gibi öğrencilerin TDK Yazım Kılavuzu'ndaki (2021: 49), "Özel adlara getirilen iyelik, durum ve bildirme ekleri kesme işaretiyle ayrılır" kuralına uymayarak özel isimlere gelen çekim eklerini kelimedenden kesme işaretiyle ayırmadan yazdıkları, özel isim olmayan kelimeye gelen eki kesmeyle ayırdıkları görülmüştür. Bu yanlışlardan bir tanesi ise "Sayılara getirilen ekleri ayırmak için konur" (TDK, 2021: 52) kuralına aykırı olarak yazılmıştır. Bu veriler öğrencilerin kesme işareti ile ilgili genel olan bir kuralı tam kavrayamadıklarını gösteriyor.

Kısa çizgi (12, %18,2), iki nokta (8, %18,2), noktalı virgül (6, %17,6), tırnak işareti (6, %16,2), uzun çizgi (5, %16,1), soru işareti (4, %15,4) ve ünlemde (1, %8,3) fazla yanlış bulunmamış

ve ayrıca bu işaretler diğer işaretlere göre yazılı sınav kâğıtlarında daha az kullanılmıştır. Kısa çizgi yanlına K16: “100-000 TL” ve K82: “alış-veriş” cümleleri örnek gösterilebilir. Yapılan yanırlar gereksiz yere kısa çizgi kullanmakla ilgilidir. Örneklere de görüldüğü üzere öğrenciler sayı aralarında ve “alışveriş” gibi bazı birleşik kelimelerin arasında kısa çizgi kullanmıştır. Bu durumun üç sebebi olabilir. Bunlar: öğrencilerin kısa çizginin kullanım yerlerini bilmemesi, birleşik kelimelerin yazımını bilmemesi ve sayıların yazımını bilmemesi gibi nedenler olduğu düşünölmektedir.

İki noktanın yanlış kullanımına K48: “(...) şunlar” ve K13: “Annem” cümleleri örnek gösterilebilir. Bu örneklerde görüldüğü gibi öğrencilerin kendisinden sonra örnek verilecek cümleden sonra ve konuşma bölümünden önceki ifadede iki nokta kullanmadığı saptanmıştır. Yani öğrenciler TDK Yazım Kılavuzu’ndaki (2021: 40) “Kendisiyle ilgili örnek verilecek cümlelerin sonuna konur” ve “Karşılıklı konuşmalarda, konuşan kişiyi belirten sözlerden sonra konur” kurallarını kavrayamadıkları söylenebilir.

Noktalı virgölün yanlış kullanımına K9: “(...) cips; çikolata, çekirdek” ve K1: “(...) söze girdi; Ben de o an ayağa kalktım.” cümleleri örnek gösterilebilir. Bu örneklerde görüldüğü gibi öğrencilerin virgül ve nokta kullanması yerine gereksiz yere noktalı virgül kullandığı görölmüştür. Bu durum öğrencilerin noktalı virgölün işlevini tam olarak kavrayamadıklarını gösteriyor.

Tırnak işaretinin yanlış kullanımına K99: "Dinazor Köyü" ve K77: '20" cümleleri örnek gösterilebilir. Bu yanırlarda öğrenciler bir tarafa çift bir tarafa tek tırnak koymuştur. Buradan yola çıkılarak öğrencilerin TDK Yazım Kılavuzu’ndaki (2021: 47) “Tırnak içinde verilen cümlelerin içinde yeniden tırnağa alınması gereken bir sözü, ibareyi belirtmek için kullanılır” kuralını yani tek ve çift tırnak işaretinin kullanım farkını bilmediği ve bu işaretlerin bir arada kullanılabileceğini sanmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Uzun çizginin yanlış kullanımına K21: “Bana da ver, dedi” ve K2: “Ben seninle gelemem” cümleleri örnek gösterilebilir. Bu yanırlardan öğrencilerin TDK Yazım Kılavuzu’ndaki (2021: 45) “Yazıda satır başına alınan konuşmaları göstermek için kullanılır” kuralını bilmedikleri ve alt alta yazılan diyaloglarda uzun çizgiyi öğrencilerin kullanmadıkları görölmüştür.

Soru işaretinin yanlış kullanımına K39: “(...) yok mu” ve K62: “Bilir misin” cümleleri örnek gösterilebilir. Bu örneklerdeki gibi öğrenciler soru işareti yerine herhangi bir noktalama işareti de kullanmamışlar, cümleyi noktalamasız bırakmışlardır. Bu durum, bu yanlış yapanların TDK Yazım Kılavuzu’ndaki (2021: 42) “Soru bildiren cümle veya sözlerin sonuna konur” kuralını bilmemeleri ile açıklanabilir.

Ünlemin yanlış kullanımına bir örnek vardır: K102: “Bir arıydım!” Bu örnekte öğrenci nokta yerine ünlem işareti kullanmıştır. Bu öğrencinin ünlem işaretinin kullanılması gereken yerleri yani ünlem işaretiyle ilgili kuralları bilmediği anlaşılmaktadır. Bu yanlışın dışında ünlem işaretiyle ilgili yanlış rastlanmadı.

Bu yanırlarda öğrencilerin kullanması gereken noktalama işaretini hiç kullanmaması veya noktalama işaretini görev yeri dışında yani gereksiz kullanması görölmektedir. Öğrenciler, Türkçe Dersi Öğretim Programına (2019) göre bu kurallardan nokta, kısa çizgi, kesme, soru ve ünlem işaretini 1. sınıftan itibaren; virgül ve konuşma çizgisini 2. sınıftan itibaren; iki nokta ve tırnak işaretini 3. sınıftan itibaren; üç noktayı 4. sınıftan itibaren; noktalı virgölü ise 5. sınıftan itibaren öğrenmektedirler. Bunların içinde nokta ve kesme işaretinin 1. sınıftan beri, virgölün 2. sınıftan beri her kademedede tekrar edilmesi ve görölmesine rağmen en fazla yanlış görölen noktalama işaretleri olması düşündürücüdür. Üç nokta ise 4. sınıftan itibaren görölmekte ve 5. sınıfta tekrar edilmesine rağmen yine en fazla görölen noktalama yanırlarından olması öğrencilerin bu işaretlerin görevlerini tam kavrayacak öğretim etkinliklerinin sınırlılığı ile açıklanabilir.

## **2. Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Bulgular**

Bu sorunun cevaplanmasında Türkçe ve sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen verilerden yararlanılmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden yola çıkılarak 5 tema altında veriler aşağıda sunulmuştur.

### **2.1. Öğretmenlerin Farkındalıkları**

Sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin hepsi (S1, S2, S3, S4, S5, T1, T2, T3, T4, T5) öğrencilerin yazılarındaki noktalama yanışlarının dikkatlerini çektiğini yani bunun farkında olduklarını belirtmiştir. Bu görüşmelerden yola çıkılarak öğretmenlerin öğrencilerin noktalama yanışlarını gördüklerini ve bu yanışların onların dikkatini çektiği sonucuna varılabilir.

### **2.2. Noktalama Yanlışlarının Nedenleri**

Öğretmenlerden 8'i (S1, S4, S5, T1, T2, T3, T4, T5) öğrencilerin noktalama yanışlarının nedenini dikkatsizliğe, 4'ü (S2, S3, S5, T1) öğrencilerin okuma alışkanlıklarının olmamasına, 3'ü (S1, S2, T4) bilgi eksikliğine, 3'ü (S3, T2, T5) önem vermemesine, 2'si (S2, S3) çevre (veli, sosyal medya, TV vd.) duyarsızlığına, 1'i (S2) ders kitaplarındaki etkinliklerin azlığına, 1'i (S2) öğrencilerin görme kusurlarına bağlamıştır. Bu sonuçlardan yola çıkılarak öğretmenlere göre noktalama yanışlarının en önemli nedeninin dikkatsizlik olduğu söylenebilir. Diğer önemli nedenler de öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının olmaması, bilgi eksikliklerinin olması ve konuya gerekli önemi vermemeleridir. İki öğretmenin söylediği çevre duyarsızlığının öğrencilerin de konuya duyarsız kalmasına, önem vermemesine yol açacağı açıktır.

### **2.3. Öğretim Yöntem ve Teknikleri**

Öğretmenler, noktalama işaretleri öğretimi için ders kitabı ve dijital etkinlikleri (akıllı tahtada) (S1, S3, S4, T1, T2, T3, T5), sunuş yöntemini (S1, S4, S5, T4), uygulamalı yazma çalışmalarını (S2, T1, T2, T3), metinlerdeki kullanımlara dikkat çekirtmeyi (S2, S5), günlük hayatta kullanımlarına dikkat çekirtmeyi (T2, T4), oyunla öğretimi (drama vd.) (S2), model olmayı (S3), dönüt vermeyi (T1), soru çözmeyi (T4) ve gösterip yaptırmayı (T5) kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin çoğunluğunda noktalama işaretlerinin öğretiminde ders kitabı ve dijital etkinliklerin yönlendirici olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca sunuş yöntemini ve uygulamalı yazma çalışmalarını kullananlar da vardır. Diğer yöntem ve teknikleri kullananlar azınlıktadır.

### **2.4. Öğretim Tekniklerin Yeterliliği**

Araştırmaya katılan 5 öğretmen yazım öğretiminde kullandıkları yöntem ve tekniklerin yeterli olduğunu (S1, S4, S5, T3, T4), 4'ü çevre desteği, pekiştirme ve düzenli tekrar kaydıyla kısmen yeterli olduğunu (S2, T1, T2, T5) belirtmiştir. Bir öğretmen ise (S3) kullandığı tekniklerin yeterli olmadığını belirtmiştir.

### **2.5. Öğretmenlerin Önerileri**

Sınıf ve Türkçe öğretmenleri; noktalama işaretleri öğretimi için derslerinde kullandıkları tekniklerin dışında konuyu günlük hayatla ilişkilendirebilecekleri proje ödevi veya çeşitli ödevler verme (41, T1, T2, T3, T4, T5), uygulamaya dönük metin yazma çalışmaları yapma (S5, T5), tüm sınıf, branş öğretmenlerinin konuya duyarlı olması ve model olması (S3, S4), aile eğitimi ile öğrenci çevresinde konuya duyarlılık kazandırma (S2, S3), sınıf içi materyaller hazırlama (S4), program kazanımlarının revize edilmesi ve gerekirse artırılması (S2), dijital oyunları öğretime katma (S2) ve bol bol okuma çalışması yaparak metinlerdeki noktalama işaretlerine dikkat çekme (S1) gibi önerilerde bulunmuşlardır.

### **Tartışma ve Sonuç**

Öğrenciler; noktalama işaretlerinden en çok nokta (391, %37,3) daha sonra sırasıyla virgül (102, %35,5), üç nokta (53, %34,4) ve kesme işareti (47, %33,1) kullanımında yanış yapmaktadırlar. Bundan önceki araştırmalarda ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin aynı yanışları; nokta işareti için (Ekinci-Çelikpazu, 2006; Şişmanoğlu, 2009; Yıldırım ve Uludağ, 2016; Süğümlü, 2020), virgül işareti için (Ekinci-Çelikpazu, 2006; İnce, 2006; Şişmanoğlu, 2009; Karagül, 2010; Yıldırım ve Uludağ, 2016; Süğümlü, 2020), üç nokta işareti için (Karagül, 2010; Bağcı, 2011) ve



kesme işaretleri için (Ekinci-Çelikpazu, 2006; Yıldırım ve Uludağ, 2016) yaptığı belirlenmiştir. Bu işaretlerin öğretimi temel eğitimin ilk yıllarından itibaren öğretim programlarında ve ders kitaplarında yer verilmesine rağmen öğrencilerin bunları içselleştirmediği anlaşılmaktadır. Öğretmenlere göre bu sorunun temelinde öğrencilerin yazarken bunlara dikkat etmemesi, okuma alışkanlığının zayıflığı nedeniyle yazılı metinlerde bunlarla sürekli karşılaşmaması, kullanımlarıyla ilgili bilgi eksiklikleri, çevrede gördükleri yazılarda bunlara dair yanlışlar ve ders kitaplarındaki etkinliklerin sınırlılığı vardır. Uludağ (2002) da bunu dile getirmiş, Türkçe öğretiminde gereken özenin gösterilmesi gerektiğini söyleyerek sınıf ve Türkçe öğretmenlerine büyük iş düştüğünü belirtmiştir. Töremen (2008) ise eğitimde model olmanın etkili olduğunu; öğretmenlerin, okul idarecilerinin ve ebeveynlerin doğru kullanım ve konuya hassasiyetiyle öğrencilere örnek olması gerektiğini söyler. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde bazı öğretmenler de noktalama yanlışlarını çevre (veli, sosyal medya, TV vd.) duyarsızlığına ve önem vermemeyle bağlamıştır. Dil bilinci ve öneminin tüm bu faktörlerin eş güdümüyle kazanılacağı kesindir.

Bu çalışmada iki nokta, ünlem ve kısa çizgi noktalama işaretlerinde öğrencilerin çok az yanlış yaptığı bulunmuştur. Bundan önce Akmuğan'ın (2019), 4. sınıflarla yaptığı çalışmada öğrencilerin iki nokta, ünlem işareti ve kısa çizgiyi kullanma becerilerinde başarılı olduklarını bulmuştur. Diğer noktalama işaretleriyle ilgili becerileri yeterince kazanamadıklarını bulmuştur. Özellikle ünlem işareti duygularla ilgili olduğu için öğrenciler tarafından kolaylıkla öğrenildiği ve kullanıldığı söylenebilir. Bir diğer işaret kısa çizgiyi öğrencilerin 1. sınıftan itibaren satır sonunda hece bölmede kullanmayı öğrendikleri, daha sonraki yıllarda diğer işlevlerini sık kullandıkları için bu işareti kolaylıkla öğrenebildikleri anlaşılmaktadır. İki nokta işareti de hem yazılı anlatımda örnekler verirken hem de ders kitaplarında açıklama ve örnekleme durumlarında sık kullanıldığı, öğrencilerin bunu sürekli gördükleri için bu işaretin işlevini kavradıkları ve yazılı anlatımlarında doğru kullandıkları söylenebilir. Noktalama işaretlerinin işlevi ve kullanımını eğitimin ilk yıllarından itibaren öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarında bunları daha başarılı kullandıkları söylenebilir. Çünkü bir önceki öğretim yılında yanlış ve eksik öğrenilen bir bilginin sonraki yıllarda tekrar ederek devam ettiği bulgulanmıştır (Kaplan, 2016; Kurudayıoğlu ve Dölek, 2018). Türkçe öğretmenleri noktalama işaretlerinin işlev ve önemini farkındadır fakat drama, beyin fırtınası ve grupla öğrenme gibi öğrenciyi sürece dâhil eden yöntem ve tekniklerin düşük oranda ya da hiç kullanılmadığı görülmüştür (Kurudayıoğlu ve Dölek, 2018).

Kaya'nın (2016) çalışmasında 5. sınıf öğrencileri boşluk doldurma uygulamalarında kesme işaretinde (%72,7), noktada (%70,1), virgülden (%67) ve üç noktada (%3,3) başarı sağlamıştır. Fakat aynı çalışmada aynı öğrenciler yazdırım (dikte) uygulamasında noktada (%79,6), virgülden (%38), kesme işaretinde (%23,3) ve üç noktada (%13,3) başarı sağlamıştır. Bu durum öğrencilerin uygulama becerilerinin metin yazma çalışmalarında daha çok ortaya çıkmasıyla açıklanabilir. Kaya'nın dikte çalışmasında nokta (%79,6) hariç diğer işaretlerde [iki nokta (%41,6), virgül (%38), soru işareti (%26,6), ünlem işareti (%26,6), kesme işareti (%23,3), tırnak işareti (%19,1), üç nokta (%13,3) ve noktalı virgül (%0)] öğrenciler (%50) altında başarı göstermiştir. Bu çalışmada noktanın doğru kullanımı (%62,7) oranındadır, Kaya'nın çalışmasından daha düşük çıkmıştır. Diğer noktalama işaretlerinin doğru kullanımı ise [iki nokta (%81,8), virgül (%66,5), soru işareti (%84,6), ünlem işareti (%91,7), kesme işareti (%66,9), tırnak işareti (%83,8), üç nokta (%65,6) ve noktalı virgül (%82,4)] Kaya'nın bulgularından daha yüksek çıkmıştır. Kaya, kısa çizgi ve uzun çizginin kullanımına çalışmasında yer vermemiştir. Bu farklılıkların sebebi, Kaya'nın çalışmasında belirlediği bu noktalama işaretlerinin düzeylerini dikte yaptırarak öğrencilerde ölçmesidir. Öğrenciler, bilgi düzeyinde noktalama işaretlerinin işlevleri hakkında bilgiyi doğru yere yerleştirebilse de uygulamada bunu tam olarak kullanamadıkları anlaşılmaktadır. Bu durum okullarda yapılan yazılı anlatım çalışmalarının niteliği ve yeterliliği ile açıklanabilir. Bundan önce Hamzadayı ve Çetinkaya da (2013) bu konuyla ilgili çalışmalarında 5. sınıf öğrencilerinde dikte uygulamalarının öğrencilerin noktalama kurallarını uygulama becerileri üzerinde olumlu etkisi

olduğunu bulmuştur. Bu araştırmada konuyla ilgili görüşü alınan öğretmenlerden hiçbiri dikte çalışmasından bahsetmemiş ve öneri olarak da sunmamıştır. Yani öğretmenlerin noktalama işaretlerinin nasıl öğretileceği ve öğrenmenin kalıcılığının nasıl sağlanacağı hakkında yeterli deneyim ve bilgiye sahip olmadıkları söylenebilir.

Kara'nın (2010) çalışmasında ortaokul Türkçe çalışma kitaplarında öğrencilerin yaptığı noktalama yanıları incelenmiştir. Nokta, virgül, kesme işareti ve diğer noktalama işaretlerindeki yanıların yoğunlukta olduğu görülmüştür. Çalışmada üç nokta ele alınmadığı için üç nokta ile ilgili veri yoktur. Bu çalışmayla Kara'nın çalışması benzerlik göstermektedir. Kara, öğrencilerin yazılarında nokta kullanmayı unuttuklarını ve nokta kullanımına dikkat etmediklerini belirtmiştir. Bu çalışmadaki öğretmen görüşmelerinde de öğretmenler benzer şekilde noktalama yanılarının dikkatsizlik ve önem vermeme gibi nedenlerle olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Kara, uygulamaya dönük etkinliklerin yapılmasını ve öğrencinin kendi yanılarını kendilerinin bulmasını öğrenmeleri gerektiğini belirtmiştir. Özbay (1995) da öğrencilerin bilgileri uygulamaya dökerken sorun yaşadıklarını söylemiştir. Bu çalışmada öğretmen görüşmelerinde öğretmenlerin çoğunluğunun ders kitabındaki etkinliklere ve akıllı tahtadaki dijital etkinliklere yoğunlaştığı görülmüştür. Öğretmenlerin farklı öğretim teknikleri önerilerinde uygulamaya dönük öğrencilere proje vb. ödevler verilmesini, metin yazma çalışmaları yapılmasını, sınıf içi materyaller hazırlanmasını ve dijital oyunlar oynatılmasını önermeleri Kara'nın (2010) çıkarımlarıyla uyumaktadır. Bunun dışında öğretmenlerin çoğunluğunun noktalama işaretleri öğretiminde kendilerini yeterli ve kısmen yeterli görmesi, farklı öğretim yöntem ve tekniklerine yönelmemeleri bu sorunun okullarda devam etme nedenlerinden biridir.

#### Öneriler

- İlkokulda sınıf öğretmenleri, ortaokulda Türkçe öğretmenleri noktalama işaretlerine önem vererek derslerde bunların kalıcılığını sağlamak için çok uyaralı öğretim etkinlikleriyle konuyu pekiştirebilir.
- Öğrencilerin çevresindeki kişilerin de bu konuya duyarlı olması, noktalama işaretlerini doğru, yerinde kullanması ve de öğrenciye model olması öğrencilerin duyarlılıklarını artırabilir. Okulda öğrendikleriyle çevresindeki kullanımların çelişmemesi sağlanabilir.
- Okullarda diğer branş öğretmenlerinin derslerinde noktalama işaretlerini doğru kullanmaya ve kullandırmaya özen göstermesi eğitim öğretimde birliği sağlayabilir.
- Öğretmenler, noktalama işaretlerini öğretirken öğrenciyi sürece dâhil eden farklı yöntem ve teknikler kullanabilir.
- Öğretmenlerin bu konuda etkinlik geliştirme, web2 araçlarını kullanma becerilerini artırmak için Millî Eğitim Bakanlığı yerinde kurslar açarak onların donanımlarını artırabilir.
- Yalnızca okullarda değil sokaklarda, iş yeri tabelalarında, resmî ve resmî olmayan kurumlarda, televizyonda bunların doğru kullanımı denetlenebilir.

#### Kaynakça

- Akmugan, A. M. (2019). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin çalışma kitaplarında yaptıkları yazım ve noktalama hatalarının tespiti (Erzincan örneği)*. Doktora tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan.
- Angelilo, J. (2002). *A fresh approach to teaching punctuation*. New York: Scholastic.
- Atasoy, F. O. (2009). *Türkçede noktalama sorunlar - çözümler – teklifler*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Atasoy, F. O. (2010). Noktalama işaretlerinin tarihi. *Electronic Turkish Studies*, 5(2), 823-861.

Bağcı, H. (2011). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretleri ile yazım kurallarını uygulayabilme düzeyi. *Turkish Studies*, 6(1), 693-706.

Birgören, H. (2007). *Türk dili ve kompozisyon bilgileri*. Ankara: Ümit Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (15. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Calp, M. (2013). Yazma problemi olan bir öğrenciye bitişik eğik yazı öğretimi (bir eylem araştırması). *E-International Journal of Educational Research*, 4 (1), 1-28.

Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2018). *Research design* (5. Edition). New York: SAGE Publications.

Çetin, A. (2013). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarını uygulama düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Derman, S. (2020). Farklı öğretim kademelerindeki öğrencilerin deneme türündeki yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(26), 4265-4292.

Hamzadayı, E. ve Çetinkaya, G. (2013). Dikte uygulamalarının 5. sınıf öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarını uygulama becerilerine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (3), 133-143.

İnce, V. M. (2006). *İlköğretim 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi, Muğla.

Eğilmez, N. İ. ve Berber, Z. T. (2017). Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerin hikâye yazma becerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 165-188.

Ekinci-Çelikpazu, E. (2006). *Erzurum merkez ilçe ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine bir araştırma*. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Kaplan, I. (2016). *İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin noktalama işaretlerini kullanmadaki yeterlilikleri üzerine araştırma*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.

Kara, E. (2010). *Yazım, noktalama ve dil bilgisel becerileri kazandırma bakımından 6. 7. 8. sınıf öğrenci çalışma kitaplarının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Erzincan Üniversitesi, Erzincan.

Karagül, S. (2010). *İlköğretim 6-8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi öğretim programında belirtilen yazım ve noktalama kurallarını uygulayabilme düzeyi*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Kaya, E. (2016). *Samsun ilindeki ortaokul öğrencilerinin noktalama işaretlerini kullanma düzeyleri (Çarşamba örneği)*. Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

Kurtlu, Y. ve 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.

Kurudayıoğlu, M. ve Dölek, O. (2018). Noktalama işaretlerinin öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 372-385.

McMillan, J. H. (2000). *Education reasearch: Fundamentals for the consumer*. New York: Longman Publishing Group.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1-8. Sınıflar)*. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf> (Erişim Tarihi: 15.09.2023).

Türk Dil Kurumu. (2021). *Okullar için yazım kılavuzu*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

T.C. Cumhurbaşkanlığı. (2022, Şubat 14). Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmenlik Meslek Kanunu. *Resmî Gazete*, 31750.

Oktay, E. (2019). *Öğretim kademelerine göre öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Özbay, M. (1995). *Ankara Merkez Ortaokullarındaki Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Özdemir, T. ve Bozak, A. (2013). Devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin almış oldukları ödüller ile sicil başarı puanları ve diğer bazı değişkenler arasındaki ilişkinin irdelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(44), 372-389.

Parkes, M.B. (2016). *Pause and effect: An introduction to the history of punctuation in the West*. London: Routledge.

Süğümlü, Ü. (2020). Ortaokul öğrencilerinin yazma çalışmalarındaki yazım ve noktalama hatalarının belirlenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 528-542.

Şişmanoğlu, A. S. (2009). *Türkçe dersi öğretim programının amaç ve kazanımları açısından Trabzon ili 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Tompkins, G. E. (2006). *Language arts essentials*. Londra: Pearson Education Publishing.

Topalouğlu, A. (1989). *Dilbilgisi terimleri sözlüğü*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Töremen, Ö. (2008). *Erzurum merkez ilçe ilköğretim okullarındaki 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Uludağ, E. (2002). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarını uygulama beceri düzeyleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 97-114.

Wilde, S.(1993). *You can red this! Spelling and punctiation for whole language classrooms, K-6*. NH: Heinemann Publishing.

Yelok, V. S., Yakıcı, A., Yücel, M. ve Doğan, M. (2006). *Türk dili ve kompozisyon bilgileri*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (11. baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yıldırım, D. ve Uludağ, E. (2016). Ortaokul öğrencilerinin bazı noktalama işaretlerini ve yazım kurallarını uygulayabilme düzeyleri (İstanbul örneği). *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 319-342.

## Extended Summary

### Introduction:

Punctuation marks are symbols used by writers to help readers understand their emotions and thoughts more clearly. It is known that punctuation marks have been used since ancient times. Punctuation marks that have been used since the 2nd century BC have undergone various changes in both form and function up to the present day. Thanks to printing, they have reached wide audiences and different cultures. These marks have been used from the past to the present in written expression to prevent confusion in meaning and to ensure that what is written can be understood correctly by the reader, among other purposes (Atasoy, 2010). Punctuation marks always appear in written and read materials. Kurudayıoğlu and Dölek (2018) state that excessive or insufficient use of punctuation marks will have negative effects on the formal and semantic dimensions of the text. The rules for using punctuation marks need to be acquired from the early

years of basic education. For this reason, teachers in schools should pay sufficient attention to this in student writing and use different methods and techniques in teaching punctuation marks to ensure permanent learning. Additionally, they need to emphasize the importance of this subject to students. The awareness of teachers about this issue, the variety of strategies they use, and the competence of students who have completed basic literacy and reached the 5th grade in this regard can provide a detailed examination of the problem. This study aimed to determine which punctuation marks 5th-grade students incorrectly identified and applied. Furthermore, interviews were conducted with teachers to understand the source of these errors.

#### **Method:**

An investigational study was designed as a case study aiming to deeply examine the punctuation errors of students and their underlying reasons. Within the scope of the study, written exam papers of 102 fifth-grade students from a specific school were analyzed, and discussions were conducted with class and Turkish language teachers to comprehend the origins of these errors. Purposeful sampling methods were utilized in the data collection process, encompassing participants from various academic and socioeconomic backgrounds within the student sample. Additionally, discussions were held with teachers having at least 10 years of teaching experience. Content analysis was performed on the student's exam papers, and the content of discussions with teachers was similarly analyzed. The themes emerging from the analysis of this data were used to identify punctuation errors in student writings and to elucidate the perspectives of the teachers.

#### **Results:**

Hyphens, colons, semicolons, quotation marks, dashes, question marks, and exclamation marks had fewer errors and were used less frequently compared to other punctuation marks in written exam papers. There is no data in the research regarding braces, brackets, single quotation marks, and slashes. In these mistakes, it is observed that students either didn't use the necessary punctuation marks at all or used them outside their intended usage, which is unnecessary. During discussions, it was evident that teachers were attentive to students' punctuation errors, often presenting the topic through presentations and conducting activities using textbooks and smartboards. Most teachers believed that the methods and techniques they employed were sufficient, suggesting assignments such as projects that could help students relate the topic to their daily lives. The primary reason cited for student errors was carelessness.

#### **Discussion and Conclusion:**

The research determined that students made the most mistakes in using periods, commas, ellipses, and apostrophes in punctuation marks. Previous studies (Ekinci-Çelikpazu, 2006; İnce, 2006; Şişmanoğlu, 2009; Karagül, 2010; Bağcı, 2011; Yıldırım and Uludağ, 2016; Süğümlü, 2020) have shown similar mistakes are frequently made at the primary and middle school levels. Despite the inclusion of these marks in the curriculum, it appears that students haven't internalized the subject matter. Teachers attribute this issue to students' carelessness, lack of reading habits, insufficient knowledge, environmental influences, and inadequacies in the activities within textbooks. Akmugan's study (2019) with 4th-grade students found success in their abilities to use colons, exclamation marks, and hyphens. Similarly, in this study, students made fewer mistakes in using these marks. In a different study (Kaya, 2016), it was observed that although punctuation marks were learned at the knowledge level, students struggled with an application, leading to increased misuse. This situation might be explained by the quality and adequacy of written expression studies in schools. Most teachers reportedly don't employ different and effective methods for teaching punctuation marks, often focusing on activities in textbooks and digital materials. Teachers suggest more practice-based activities to help students find their own mistakes. Previous studies (Kurudayıoğlu and Dölek, 2018) have supported this

finding, indicating that methods and techniques involving students in the process, such as drama, brainstorming, and group learning, are used at low levels or not at all. Additionally, most teachers consider themselves partially or entirely competent in teaching punctuation marks and their reluctance to adopt different teaching methods and techniques contributes to this issue persisting in schools. The study has suggested recommendations for primary school teachers to conduct highly stimulating teaching activities and for middle school Turkish language teachers to pay attention to the correct use of punctuation marks in their subjects.