



Noktalama işaretlerinin öğretime ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri

Opinions of primary education on the teaching of punctuation marks

Dilek KIRNIK¹

¹ Harran Üniversitesi, Şanlıurfa, Türkiye

Özet: Dil öğretiminde akıcı okumayı sağlamak ve iletişimi daha anlaşılır hale getirmek için noktalama işaretleri kullanılmaktadır. Dil becerilerinin gelişiminde önemli bir yere sahip olan noktalama işaretlerinin öğretime temel eğitim kurumlarında başlanmaktadır. Sınıf düzeylerine göre öğretilmesi gereken noktalama işaretleri Milli Eğitim Bakanlığı Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarıyla belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine noktalama işaretlerini nasıl öğrettiklerini, bu öğretim sonrası öğrencilerinin öğrenme düzeylerini nasıl takip ettiklerini belirlemek önemli görülmüştür. Bu çalışmanın amacı ilköğretim noktalama işaretlerinin öğretime ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemektir. Nitel araştırmanın esas alındığı çalışmada durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi kullanılarak Malatya ve Şanlıurfa ilinde çalışan 13 sınıf öğretmeni ile görüşülmüştür. Araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formunda katılımcıların demografik özellikleri ve araştırma amacına göre belirlenen yedi açık uçlu soru bulunmaktadır. Araştırma verilerinin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin çoğunlukla Türkçe dersinde ele alınan metinlerde fark ettikçe noktalama işaretlerini öğrettikleri tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerine göre bir noktalama işaretinin öğretim süresi; öğrencilerin öğrenme hızı, öğrencilerin sınıf düzeyleri, öğrencilerin yazılarında noktalama işaretlerini unutma ya da karıştırma sıklığına göre değişmektedir.

Anahtar Sözcükler: Noktalama işareti, yazma becerisi, Türkçe öğretimi, ilköğretim

Abstract: Punctuation marks are used in language teaching to ensure fluent reading and to make communication more understandable. The teaching of punctuation marks, which have an important place in the development of language skills, starts in basic education institutions. The punctuation marks that should be taught according to grade levels are determined by the achievements of the Ministry of National Education Turkish course curriculum. It is considered important to determine how primary education teachers teach punctuation marks to their students and how they follow their students' learning levels after this teaching. The aim of this study is to determine the views of primary education teachers on the teaching of punctuation marks in primary school. Case study method was used in the study based on qualitative research. In the study, 13 primary education teachers working in Malatya and Şanlıurfa provinces were interviewed using convenience sampling method. In the interview form prepared by the researcher, there are seven open-ended questions determined according to the demographic characteristics of the participants and the purpose of the research. Content analysis method was used to analyse the research data. As a result of the research, it was determined that primary education teachers mostly teach punctuation marks as they notice them in the texts covered in the Turkish lesson. According to the primary education teachers, the teaching time of a punctuation mark varies according to the learning speed of the students, the grade level of the students, and the frequency of forgetting or confusing punctuation marks in students' writings.

Keywords: Punctuation, writing skills, Turkish teaching, primary school

1. Giriş

Dil öğretiminde yazma becerisini geliştirmek, etkili okuma yapabilmek ve iletişimi daha anlaşılır hale getirmek için harfler dışında kullanılan semboller noktalama işaretleridir. Noktalama işaretinin kelime anlamı TDK'ye (2024) göre "Cümledeki unsurları birbirinden ayırmaya yarayan; nokta, virgül, noktalı virgül, iki nokta, üç nokta, soru işareti, ünlem

işareti, parantez vb. işaretlerden her biri.” olarak ifade edilmektedir. Ergin’e (2009) göre noktalama işaretleri yazılı çalışmalarda süs ya da detay değil kullanıcının işlevsel olarak kullanabileceği simgelerdir. Noktalama işaretleri, okuma alanında verilen metni vurgu ve tonlamaya dikkat ederek telaffuz etmek amacıyla kullanılırken yazma alanında sıklıkla anlamı belirginleştirmek için kullanılır (Tekin ve Büyükkiz, 2022; Uludağ ve Yıldırım, 2016). Türkçede yazım kuralları açısından sıklıkla kullanılan noktalama işaretleri nokta, virgül, ünlem işareti, soru işareti, kesme işareti, kısa çizgi, tırnak işareti, konuşma işareti olarak sıralanabilir.

Noktalama işaretleri ilk ne zaman kullanılmaya başlanmıştır? Noktalama işaretlerini ilk kim kullanmıştır?, Noktalama işaretlerini ilk kullananlar da şu an mevcut kullanımla aynı işaretleri mi benimsemişlerdir?” ya da “Noktalama işaretleri ülkeden ülkeye değişir mi?” gibi sorular noktalama işaretlerinin tarihsel gelişimi konusunda araştırma yapmayı önemli kılmıştır. Tan’a (2003) göre Fenikeliler çağdaş alfabeyi bulmuş ve bu tarihten itibaren matbaanın kullanımına kadar el yazması yapılan bu süreçte noktalama işaretleri kullanılmıştır. Talat’a (2000) göre sekizinci yüzyılda Göktürkler tarafından Yenisey nehrinin kıyısına dikilen Orhun Abideleri’nde kelime gruplarını birbirinden ayırmak için iki nokta kullanılmıştır. Caferoğlu’na (1970) göre Uygur metinlerinde yazıt harfleri dışında noktalama işaretleri kullanılmıştır ve bu işaretler eski Budist metinlerinden farklıdır. Yiğit’e (2018) göre Tanzimat döneminde Şinasi tarafından yazılan Türk edebiyatında yayınlanmış ilk tiyatro eseri olan Şair Evlenmesi eserinde noktalama işaretlerinin görevleri açıklanarak kullanılmıştır. Onan’a (2006) göre 1928’de kabul edilen Türk alfabesinin kullanımında imla düzeni esas alınarak noktalama işaretlerinin kullanımı önemsenmiştir.

Tarihsel süreç içerisinde gelişimini devam ettiren noktalama işaretlerinin öğretilmesi bir gereklilik mi yoksa bir gelenek mi olduğu tartışması ele alındığında noktalama işaretlerinin gelecek nesillere neden öğretilmesi gerektiğini açıklamak önemli görülmüştür. Birçok araştırmada noktalama işaretlerinin öğretiminin önemli olduğu vurgulanmıştır (Acar, 2011; Arı ve Keray, 2012; Arıcı ve Ungan, 2008; Eker, 2006; Kırbaş, 2010; Uludağ, 2002; Yaman, 2010). Noktalama işaretleri yazı dilinde cümle bütünlüğü, paragraf bütünlüğü ve yazılı ifadenin anlamın belirginleşmesine yardım etmek dışında ifade edilmek istenen duygu ve düşüncelerin doğru şekilde iletilmesine de destek olmaktadır. Böylece okuyucu ya da dinleyici kendine sunulan içeriği daha kolay anlamaktadır. Temel eğitim, ortaöğretim veya yükseköğretim düzeyinde farklı düzeylerde ele alınan noktalama işaretlerini bilmek o dili kullanmak açısından önemlidir. Sever’e (1998) göre sağlıklı iletişimin kurulmasında yazım ve noktalama işaretlerinin rolü büyüktür. Noktalama işaretlerinin doğru kullanımı hem yazılı hem sözlü iletişimde yaşanabilecek çoğu sorunların önüne geçmektedir. En temelde okuyucuya ya da dinleyiciye sunulan içerikte anlam karmaşası oluşturacak ifadeler görülmeyecektir. Noktalama işaretlerine dikkat edilerek yapılan bir okuma daha akıcı hale gelmektedir. Hill ve Murray’ a (2000) göre okuma sürecinde noktalama işaretini etkili uygulayan bireylerin okuma kabiliyetleri gelişmektedir. Noktalama işaretleri metni yazanın düşünceleri kadar duygusunu da ifade etmesine yardımcı olmaktadır. Noktalama işaretlerine dikkat edilerek yapılan sözlü ifade çalışmaları, öğrencilerin anlatım becerilerini daha etkili hale getirmektedir. Bu çalışmalarda öğrenciler noktalama işaretlerinin işlevlerinin farkında olduklarından konuşurken doğru tonlama, vurgu ve duraklamalarla kendilerini daha iyi ifade edebilirler. Türkçenin belli kuralları ve standartları olduğu düşünüldüğünde noktalama işaretlerine dikkat etmek, dilin ilkelerine uygun bir şekilde yapılan yazılı ve sözlü anlatım becerilerinde bireylere bir tutarlılık sağlamaktadır. Yazılı ya da sözlü anlatım çalışmalarında noktalama işaretlerine dikkat edildiğinde kişi aktarmak istediği mesajları -içerik ve duygu olarak- doğru bir şekilde karşı tarafa aktardığı için yazılı ya da sözlü iletişimde daha başarılı olmaktadır. Bu da toplum içinde bireylere duyulan saygıyı ve sunumlara olan dikkati arttırmaktadır. Kısacası noktalama işaretlerine dikkat etmek dilin doğru ve etkili kullanımında önemli bir yere sahiptir.

Noktalama işaretlerini de kapsayan dil bilgisi öğretiminde farklı öğretim yaklaşımları esas alınmıştır. Çetinkaya ve Yolcusoy' a (2023) göre dilbilgisi öğretiminde üç farklı yaklaşım görülmektedir. Geleneksel öğretim yaklaşımında; ders kitabı ya da çalışma kitabı referans alınarak cümlelerin öğeleri ve yapısıyla beraber noktalama işaretleri öğretilmektedir. Burada doğrudan ve dizgesel bir şekilde öğretim adımları takip edilmektedir. Öncelikle öğrencilere bilgiler sunulmakta akabinde uygulama yaptırılmakta ve sonrasında da öğrencilerden yazılı ya da sözlü olarak üretim yapmaları beklenmektedir. Davranışçı öğretim yaklaşımında ise öğrenci doğru bir davranışta bulunduğu öğrenci için önemli olan bir pekiştireç verilerek dil öğrenimi zenginleştirilmektedir. Bu yaklaşıma göre öykünme ile başlayan dil öğrenme süreci ödüllendirme ile şekillendirilmektedir. Böylece tepki davranış arasındaki ilişki olumlu ya da olumsuz pekiştireçlerle güçlendirilmiş olmaktadır. Bilişsel yaklaşımla dil bilgisi öğretimi ise öğrencilerin ön bilgilerinden hareketle akıl yürüterek doğru bilgiye ulaşmaları esasına bulunmaktadır. Bu açıdan bakıldığında; dil öğreniminde varsayımlar oluşturma, bu varsayımlar arasındaki ilişkileri tespit etme ve bunu bir kural olarak kabul etme aşamaları takip edilmektedir. Dil bilgisi öğretim sürecinde öğrencilerden; verilen bilgilerden ayrı anlamlar üretmesi, birbirine benzer bilgiler arasında anlam ayrılığını yakalaması, verilen bilgiler arasında benzemez gibi görünen benzerlikleri görmesi beklenmektedir. Calkins' e (1979) göre öğrenciler kendi yaşantıları içinde yazım ve noktalama işaretlerini öğrendiklerinde onlar için daha anlamlı olur ve öğrencilerin noktalama işaretlerini doğru kullanma düzeyleri artar.

Noktalama işaretlerinin öğretiminde dilbilgisel ve anlamsal olmak üzere iki öğretim yöntemi öne çıkmaktadır (Belogortseva ve Tkacheva, 2024; Busch, 2021). Dilbilgisel yöntem cümle yapısına ve söz dizimine dayalı öğretimi savunur. Anlamsal yöntem ise metnin anlamı üzerine yoğunlaşır, okuma sırası ve sonrasındaki duraksamaları, duygu ifadelerini kapsar. Bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde noktalama işaretlerinin öğretiminde dikkat edilmesi gereken ilkeler şunlardır (Jawad, 2020; Kurudayıoğlu ve Dölek, 2018; Mikhailovskaia ve Sapunova, 2021; Oliveira ve Amorim, 2021; Rodríguez-Álvarez, 2010; Rus, 2019):

- Noktalama işaretlerinin öğretiminde işlevsel bir bakış açısıyla öğrencilere noktalama işaretlerinin anlamsal olarak cümleyi değiştirme gücü açıklanmalıdır.
- Noktalama işaretlerinin öğretiminde bağlamsal bir bakış açısıyla anlamlı metinler içinde noktalama işaretlerinin kullanım özellikleri öğrencilere keşfettirilmelidir.
- Noktalama işaretlerinin öğretiminde öğrencilerin gözlem yapmasına müsaade ederek farklı örnekler üzerinde bir işaretin özelliklerini anlamasına yardımcı olunmalıdır.
- Noktalama işaretlerinin hepsinin önemli olduğu vurgulanmalı, öğretimde aşamalı öğretim esas alınmalı önce temel işaretler, sonra karmaşık işaretler öğretilmelidir.
- Noktalama işaretlerinin öğretiminde öğrencilerden sadece işaretleri metne yerleştirmesi değil aynı zamanda o metinleri işaretlere göre okuması da istenmelidir.
- Öğrencilerin noktalama işaretlerini uygulamalarına fırsat verilmeli, öğrencilerin öğrenmelerine etkili dönütler verilmelidir.
- Noktalama işaretlerinin öğretiminde öğrencilerin öğretim etkinliklerine aktif katılımları sağlanmalıdır.
- Yanlış ya da eksik öğrenme sonucu oluşan hataların öğrenciler tarafından fark edilmesine destek olunmalı ve öğrencilere hataları üzerinden öğrenme fırsatları oluşturulmalıdır.

- Noktalama işaretlerinin öğretiminde sözlü ve yazılı anlatım becerileri ilişkilendirilerek farklı etkinlikler planlanmalıdır.

Dil becerilerinin gelişimde önemli bir yere sahip olan noktalama işaretlerinin öğretimine temel eğitim kurumlarında başlanmaktadır. Bu kapsamda hangi noktalama işaretlerinin hangi sınıf düzeyinde öğretileceği Millî Eğitim Bakanlığı, Türkçe dersi öğretim programı kapsamındaki kazanımlarla belirlenmiştir. Araştırma yapıldığı zaman içinde birinci sınıflarda 2024 Türkçe dersi öğretim programı kullanılırken diğer sınıflarda 2019 Türkçe dersi öğretim programı kullanılmaktaydı. Bu nedenle noktalama işaretleri öğretimine ilişkin iki programın özellikleri de araştırılmıştır. İlkokul Türkçe Öğretim Programı (MEB, 2019) öğretim sürecinde sarmal öğretim yaklaşımı esas alınarak binişiklik ilkesine göre öğretim yapılmıştır. Bu öğretim esasına göre her sınıf seviyesinde aynı işaretlerin öğretilmesi yapılmakta fakat sınıflar ilerledikçe noktalama işaretlerinin kullanım alanları gelişmekte ve verilen bilgiler derinleşmektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İlkokul Türkçe Öğretim Programında (2024) ise noktalama işaretlerinin öğretiminde işlevsel ve bağlam temelli bir yaklaşımın esas alındığı söylenebilir. Bu bakış açısında öğrenciler noktalama işaretlerini kurallar bütünü olarak değil iletişimi ve anlamayı destekleyen araçlar olarak görmektedir. Güncel öğretim programında okuma ve yazma becerileri odağındaki kazanımlarla ele alınan noktalama işaretleri, öğrencilere gerçek metinler üzerinde kullanımı gösterilerek öğretilmektedir. Öğretim programında noktalama işaretlerinin yaygın kullanım özellikleri gösterilmekte ve sınıf seviyesine göre işaretlerin işlevlerinin açıklanması önerilmektedir. Noktalama işaretlerinin kullanım amacı ve öneminin sınıf seviyesine göre derinleşerek açıklanması öğrencilerin noktalama işaretlerini anlamlandırması açısından önemli olduğu söylenebilir. Ay' a (2023) göre noktalama işaretlerinin öğretiminde öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişmesi için noktalama işaretlerinin kullanıma amacı ve kullanım yerleri açıklanmalıdır. Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında noktalama işaretlerini nasıl öğrettikleri, noktalama işaretlerini öğrettikten sonra öğrencilerinin öğrenme düzeylerini nasıl takip ettiklerini belirlemek önemli görülmüştür. Bu çalışmanın verileri noktalama işaretleri konusunda mevcut uygulanan öğretim metotlarını tespit etmek, öğretim sürecinde yaşanan sorunları belirleyerek sorunlara ilişkin çeşitli çözüm önerileri sunmak ve öğrencilerin dili doğru ve etkili öğrenmesi için farklı öğretim metotları geliştirmek açılarından önemlidir. Bu çalışmanın genel amacı ilköğretim noktalama işaretlerinin öğretimine ilişkin sınıf öğretmeninin görüşlerini belirlemektir. Alt amaçlar ise noktalama işaretlerinin; öğretimine başlama zamanına, öğretim sırasını belirleyen değişkenlere, öğretim süresine, öğretiminde tercih edilen yöntem ve tekniklere, öğretiminde karşılaşılan zorluklara ve zorluklara yönelik geliştirilen çözüm önerilerine, öğrenme durumunu belirlemek için kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ve noktalama işaretleri bilmenin öğrencilere katkısına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini açığa çıkarmaktır.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Nitel araştırmanın esas alındığı çalışmada durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Hitchcock ve Hughes'e (1995) göre durum çalışması, ele alınan konunun kapsadığı tüm olayları zengin ve doğru şekilde tanımlamak için yapılmaktadır. Bu çalışmada bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Noktalama işaretlerinin öğretimi tek bir analiz birimi olarak ele alınmıştır. Araştırma kapsamında durum çalışması yönteminin tercih edilmesinin sebepleri; noktalama işaretlerinin öğretim sürecini anlamak, öğretim sürecinde alınan kararların nedenlerini belirlemek, öğretim sürecinde karşılaşılan zorlukları ve zorluklara yönelik geliştirilen çözüm önerilerini tespit etmek ve var olan sürece ilişkin uygulayıcıların görüşlerini açığa çıkarmak olarak sıralanmaktadır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmada kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılarak 2023-2024 Eğitim Öğretim yılında Malatya ve Şanlıurfa illerinde görev yapan 13 sınıf öğretmeni ile görüşülmüştür. Araştırmaya katılacak bireylerin belirlenmesinde araştırmanın amacı ile uyumlu olması göz önüne alınmış ve sınıf öğretmenleri ile çalışılmasına karar verilmiştir. İlkokulda tüm sınıf düzeylerinde noktalama işaretlerinin öğretimi yapıldığı için araştırma sürecinde kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmamıştır. Sadece araştırmanın kapsamlı olması açısından her sınıf düzeyinde görev yapan sınıf öğretmenleri ile görüşülmesine dikkat edilmiştir. Katılımcıların özellikleri Tablo 1’de bulunmaktadır.

Tablo 1

Katılımcıların Özellikleri

Katılımcı	Cinsiyet	Çalıştığı il	Mesleki Yıl	Özel Eğitim Gerektiren Öğrenci Sayısı	Sınıf Mevcudu	Sınıf Düzeyi
K1	K	Şanlıurfa	19	3	31	1. Sınıf
K2	E	Malatya	22	1	30	1. Sınıf
K3	K	Malatya	15	1	29	1. Sınıf
K4	K	Şanlıurfa	18	0	33	1. Sınıf
K5	E	Şanlıurfa	22	0	35	2. Sınıf
K6	K	Şanlıurfa	16	2	36	2. Sınıf
K7	E	Malatya	14	3	27	2. Sınıf
K8	E	Şanlıurfa	21	1	29	3. Sınıf
K9	K	Şanlıurfa	24	1	32	3. Sınıf
K10	K	Malatya	19	0	26	3. Sınıf
K11	K	Şanlıurfa	31	1	29	4. Sınıf
K12	K	Şanlıurfa	28	2	33	4. Sınıf
K13	E	Malatya	37	1	30	4. Sınıf

Araştırmanın çalışma grubu 8 kadın ve 5 erkek öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcıların mesleki çalışma süreleri 14 ile 37 yıl arasında değişmektedir. Öğretmenlerin dördü birinci sınıf, üçü ikinci sınıf, üçü üçüncü sınıf, üçü dördüncü sınıf öğretmenleridir. Öğretmenlerin beşi Malatya ili merkez ilçelerde (Battalgazi, Yeşilyurt) çalışan sınıf öğretmenleri, sekizi ise Şanlıurfa ili merkez ilçelerde (Haliliye, Eyyübiye) çalışan sınıf öğretmenleridir. Araştırmada her sınıf düzeyinde öğretmenin olmasına önem verilmiştir. Özel eğitim gerektiren öğrencilerin olması sınıfta noktalama işaretlerinin öğretimi için farklı yöntem ve teknikler gerektireceği düşünüldükten sonra katılımcılardan sınıflarındaki özel eğitim gerektiren öğrenci sayılarını söylemeleri de istenmiştir. Bu kapsamda katılımcıların üçünün sınıfında özel eğitim gerektiren öğrenci olmazken altısının sınıfında bir, ikisinin sınıfında iki ve ikisinin sınıfında üç öğrenci bulunmaktadır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda hazırlanması için alan taraması yapılmış ve araştırma soruları geliştirilmiştir. Soruların anlaşılabilirliği ve araştırma amacına uygunluğu konusunda iki akademisyenden görüş alınmıştır. Akademisyenlerin çalışmanın yöntemi ve konusu ile ilişkisi olmasına dikkat edilmiştir. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme alanında doktora eğitimini tamamlayan uzmanın görüşme yöntemini kullandığı çok sayıda nitel araştırmaları bulunmaktadır. Eğitim Programları ve Öğretim alanlarında doktora yapan uzmanın ilköğretim Türkçe Öğretim programı konusunda çalışması bulunmaktadır. Hazırlanan taslak görüşme formu uzmanlara mail olarak gönderilmiştir. Uzmanlar ölçme aracında yer alan soruların; amaca uygunluğu, sayısı, açık uçlu olma durumu, birbirini kapsamı, sorulma sırasına yönelik tespitlerini belirtmişlerdir. Uzmanlar tespitlerini dijital ortamda ölçek üzerine açıklama ekleyerek göndermişlerdir. Geliştirilen sorulara ilişkin bir sınıf öğretmeni ve bir Türkçe öğretmeninden de görüş alınmıştır. Uzmanlardan gelen önerilere göre gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Görüşme

formunda sınıf öğretmenlerine Türkçe dersi öğretim programına (MEB, 2019) göre sınıflar bazında öğretilmesi gereken noktalama işaretleri tablo halinde sunularak sorulara daha kolay cevap vermeleri sağlanmıştır.

Araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formunda katılımcıların, sınıf, cinsiyet, mesleki yıl, özel öğrenci sayısı ve sınıf mevcutları sorulmuştur. Formun ikinci kısmında araştırma soruları kapsamında sekiz tane açık uçlu soru sorulmuştur. Bunlar:

1. Noktalama işaretlerinin öğretimine ne zaman başlarsınız?
2. Noktalama işaretlerinin öğretim sırasına nasıl karar verirsiniz?
3. Noktalama işaretlerinin öğretim süresine nasıl karar verirsiniz?
4. Noktalama işaretlerinin öğretiminde hangi yolu/teknikleri kullanırsınız?
5. Noktalama işaretlerinin öğretiminde karşılaştığınız zorluklar nelerdir?, Karşılaştığınız sorunları nasıl çözdünüz?
6. Noktalama işaretlerinin öğrenme durumunu nasıl ölçersiniz? Değerlendirme yollarınız nelerdir?
7. Sizce noktalama işaretleri bilmenin öğrencilere katkısı nedir?
8. Noktalama işaretlerinin öğretimine ilişkin önerileriniz nelerdir?

Tablo 2

İlkokulda Sınıf Düzeyine Göre Öğretilmesi Gereken Noktalama İşaretleri

Sınıf Düzeyi	Noktalama İşaretleri
Birinci sınıf	Nokta, soru işareti, ünlem işareti, kısa çizgi, kesme işareti
İkinci sınıf	Nokta, virgül, ünlem işareti, soru işareti, kısa çizgi, konuşma çizgisi, kesme işareti
Üçüncü sınıf	Nokta, virgül, iki nokta, ünlem, tırnak işareti, soru işareti, kısa çizgi, konuşma çizgisi, kesme işareti
Dördüncü sınıf	Yay ayracı, üç nokta, eğik çizgi, soru işareti, nokta, virgül, iki nokta, ünlem işareti, tırnak işareti, kısa çizgi, konuşma çizgisi, kesme işareti

2.4. Veri Toplama Süreci ve Analizi

Veri toplama sürecinde Yıldırım ve Şimşek (2008) tarafından belirtilen nitel araştırmalarda esas alınan uygulama adımları takip edilmiştir. Araştırma kapsamında çalışılacak öğretmenlere araştırma amacı ve yöntemi hakkında bilgi verilmiş, gönüllü öğretmenlerden randevu alınmış ve randevu tarihinde öğretmenlerle yüz yüze ya da online olarak görüşülmüştür. Kabul eden öğretmenlerle yapılan görüşmeler ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Sesinin cihaza kaydedilmesini istemeyen öğretmenlerle yapılan görüşmelerde araştırmacı not tutmuştur. Araştırmada katılımcılara sekiz soru sorulması planlanmıştır ancak bazı görüşmelerde cevapları detaylandırmak için “Bu konuda örnek verebilir misiniz? Bu cevabınızda bahsettiğiniz... durumu bir sorun olarak görüyor musunuz?, Noktalama işaretlerinin farklı derslerde kullandığınızı söylediniz. Farklı derslerde noktalama işaretlerini nasıl kullanıyorsunuz? gibi fazladan sorular da sorulmuştur. Görüşmeler en az 25 dakika en fazla 55 dakika sürmüştür. Veriler tekrarlanmaya başladığında daha fazla katılımcıyla görüşülmemesine karar verilmiştir. Görüşme sırasında sınıf öğretmenleri özellikle noktalama işaretlerinin öğretiminde karşılaşılan zorluklar ve çözüm yollarına ilişkin görüşlerini belirtirken kendi sınıflarındaki öğrencilerinin çalışma kâğıtlarını, sınıf içinde kendi yaptıkları doğrudan gözlem sonuçlarını da araştırmacıya göstermişlerdir. Elde edilen veriler araştırma soruları kapsamında toparlanmıştır. Veri çözümlemede içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin söyledikleri cümleler analiz birimi olarak temel alınmıştır. Sınıf öğretmenleri sorulara birden fazla kategoride cevap verdikleri için tablolarda yer alan frekans toplamı katılımcı sayısından fazladır. Öğretmenlerin anlattıkları örnek olaylardan kodlar belirlenmiştir. Örnek bir kodlama aşağıda

gösterilmiştir. K2 katılımcısının birinci soruya “Noktalama işaretlerinin öğretimine ne zaman başlarsınız?” verdiği cevap ve cevaba ilişkin kodlama aşağıda verilmiştir:

K2: “Mesleki tecrübem göz önüne alındığında öğretim programı, kitap ya da başka bir şeyi takip edecek birisi değilim. Yani noktalama işaretlerinin verilecek zamanı ben belirlerim. (...) Örneğin bu yıl öğrencilerime birinci sınıfta noktalama işaretine “şu tarihte öğreteceğim” ya da “bu tarihte öğreteceğim” diye bir düşüncem hiç aklımda yoktu. İlk harf grubunda yer alan harflerin öğretimi bitti, hecelerin öğretimi bitti, kelimelerin öğretimi bitti. Yani Çocuklar “Ela, Lale, al, ala, el, ele, elle” kelimelerini ayrı ayrı defterlerine yazdı ama ben hala öğretmedim. Ne zaman öğrencilerim “Lale 2 lale al.” ya da “Ela ala lale al.” yazdı o zaman noktayı verdim. Öğrencilerimle ilk üç harfin verilmesi bitirdiğinde, anlamlı bir şeyler yazmaya başladıklarında noktayı verdim. Artık öğrenmeleri gerektiğini düşünerek kendiliğinden verdiğim. Bu takvimini belirlediğim bir şey değildi yani.”

Bu öğretmenin ifadesine bağlı olarak araştırmada “Cümle öğretimi sonrasında” kodu geliştirilmiştir.

2.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırma süreci nitel araştırma yöntemlerinde esas alınan kaynaklara göre planlanmıştır (Aytaçlı, 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2008; Yin, 2003). Yapılan araştırmada geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için aşağıdaki adımlara dikkat edilmiştir.

İç Geçerlik

Araştırma kapsamında iç geçerliği artırmak için veri çeşitlemesi yapılmıştır. Veri çeşitlemesi, bulguların doğruluğunu artırmak, araştırma verilerinin ön yargıdan uzak olduğunu belgelemek, ölçülmek istenen kavramının gerçekten ölçülüp ölçülmediğini sınamak ve sonuçların tesadüfi veya tek bir yöntemin sınırlılıklarından kaynaklanmadığını ispat etmek amaçlarıyla birden fazla veri kaynağının kullanılmasıdır (Grix, 2001; Patton, 2002) Bu bağlamda sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde öğretmenler kendi görüşlerini destekleyen öğrenci çalışmalarından örnekler sunmuşlardır. Öğretmenler öğrenci ürünlerine bağlı olarak noktalama işaretlerinin öğretimine ilişkin görüşlerini ifade etmişlerdir. Bu araştırmanın verileri toplanırken sadece öğretmenlerin görüşleri değil aynı zamanda öğrenci ürünleri de esas alınmıştır. Öğretmenlerin görüşleri analiz edildikten sonra -sadece kendi görüşleri- e-posta adresleri aracılığıyla kendilerine ulaştırılmıştır. Öğretmenlerin belirttikleri görüşler ve araştırma kapsamında yer aldığı kategorilerin uyumuna ilişkin öğretmenlerden teyit alınmıştır. Öğretmenlerin görüşlerinin doğru anlaşılma durumu kontrol edilmiş, görüşlerin ifade edilmesinde yanlış ya da eksik olan yerler öğretmenlerin önerilerine göre düzeltilmiştir.

Araştırmanın iç geçerliliğini arttırmak için veri analizi sürecinde desen eşleştirme, yapıyı tanımlama ve mantıklı model kullanma konularına dikkat edilmiştir. Çalışma sürecinde araştırmacının topladığı verilerle sonuca nasıl ulaştığı, verileri nasıl kodladığı örnek bir çalışma üzerinden araştırma raporunda gösterilmiştir. Araştırma verilerinin analiz birimi tanımlanarak araştırma modeli açıklanmıştır. Araştırmanın bulgularına ve çıkarımlarına ilişkin kanıtlar, herkesin ulaşabileceği biçimde araştırma raporunda sunulmuştur. Katılımcıların araştırma durumunun gerçek uygulayıcıları olmalarına dikkat edilmiş ve araştırmaya dahil edilme koşulları açıklanmıştır. Ayrıca her katılımcıya yeteri kadar süre verilerek tüm düşüncelerini paylaşmaları için teşvik edilmiş ve katılımcıların özellikleri isim belirtmeksizin tabloda sunulmuştur. Araştırma kapsamında katılımcıların verdikleri cevaplara göre belirlenen kodların doğru bir şekilde ölçüldüğünden ve yorumlandığından emin olmak için veri analizi kısmında eğitim bilimlerinde doktora eğitimi alan bir uzmanla ortak çalışılmıştır. Araştırma bulgularını desteklemek amacıyla katılımcıların görüşleri doğrudan verilmiştir. Araştırmacının ya da veri analizinde ortak çalışılan diğer araştırmacının kişisel görüşleri, araştırma raporuna

yansıtılmamıştır. Araştırmanın tartışma kısmında elde edilen veriler ve sonuçlar sorgulayıcı bir yaklaşımla analiz edilmiş ve bulgular farklı araştırma sonuçlarıyla karşılaştırılarak değerlendirilmiştir.

Dış Geçerlik

Araştırmanın dış geçerliliğine yönelik araştırma tasarımı sırasında durum çalışmasının uygulanmasına ilişkin süreç dikkat edilmiştir. Bu çalışmanın istatistiksel bir genelleme amacı bulunmamakla birlikte analitik bir genelleme yapma amacı bulunmaktadır. Araştırma sürecinde tekrarlayan verilerle belli bir kurama ilişkin genellemeye ulaşmak olarak açıklanabilen analitik genelleme, bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin ilkökul düzeyinde noktalama işaretleri öğretiminde dikkat ettikleri unsurlara ilişkin verilerin tekrarlanmasıyla elde edilmiştir. Bu açıdan çalışmada bir evrene yönelik değil noktalama işaretlerinin öğretiminde sınıf öğretmenlerinin dikkat ettikleri unsurlara ilişkin bir genelleme yapılmaya çalışılmıştır. Bu çalışma sonucunda elde edilen verilerin, belli bir kavramsal modelin önerilmesine zemin hazırlayacağı düşünülmektedir.

Güvenirlilik

Bu çalışmanın güvenilirliğini artırmak için veri toplama sürecine dikkat edilmiştir. Bu çalışmanın hem veri toplama hem de veri analizi aşamasının her bir adımı detaylı açıklanarak çalışmanın tekrar edilebilirliğine ilişkin veriler sunulmuştur. Bu konuda çalışmayı düşünen diğer araştırmacılara yönelik araştırmanın uygulanma adımlarına ilişkin açıklamalar yapılarak bu çalışmanın anlaşılır ve şeffaf olmasına özen gösterilmiştir.

3. Bulgular

Araştırmada katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular, araştırma soruları kapsamında ele alınarak tablolar halinde sunulmuştur. Sınıf Öğretmenlerinin noktalama işaretlerinin öğretilme zamanına ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 3' te verilmiştir.

Tablo 3

Noktalama İşaretlerinin Öğretilme Zamanına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Görüşler	f
Türkçe dersinde ele alınan metinlerde görüldükçe	6
Öğrencilerin öğrenme eksikliği tespit edildikçe	5
Çalışma kitaplarındaki etkinliklerde tespit edildikçe	4
Türkçe dersi öğretim programında sırası geldikçe	4
Cümle öğretimi yapıldıkça	2
Deneme sınavları sorularında karşılaşıldıkça	2

Tablo 3 verilerine göre 6 sınıf öğretmeni Türkçe dersinde ele alınan metinlerde görüldükçe noktalama işaretlerinin öğretimini yaparken 5 sınıf öğretmeni öğrencilerin öğrenme eksikliği tespit edildikçe, 4 sınıf öğretmeni çalışma kitaplarındaki etkinliklerde tespit edildikçe, 4 sınıf öğretmeni Türkçe ders öğretim programında sırası geldikçe, 2 sınıf öğretmeni cümle öğretimi yapıldıkça ve 2 sınıf öğretmeni deneme sınavları sorularında karşılaşıldıkça noktalama işaretlerinin öğretimini yapmaktadır. Katılımcıların konuya ilişkin görüşleri şöyledir:

K5: Sınıfımda noktalama işaretlerini ne zaman öğretim diye düşündüğümde genelde Türkçe dersinde ders kitabındaki içerikle karşılaştıkça açıklarım. Öğrenciler ders kitaplarındaki bir okuma parçasını okurken, metinlerle ilgili soruları cevaplarken, metnin çalışma kitabındaki etkinliklerini yaparken öğrenciler gördüklerinde bana sorarlar. Ben de onlara açıklarım. Çocuklar yazmayı çok sevmedikleri için defterlerine yazdırmam belki ama ne görevde olduklarını, isimlerini, özelliklerini açıklarım.

K11: Her sınıf düzeyinde öğretime başlamadan önce ders planlarımı belirlerim. Ders planlarında hangi hafta ne öğreteceğim bellidir. Her hafta olmasa bile sıklıkla plana bakmaya çalışırım. Planımın belirttiği noktalama işaretlerini sırayla öğretirim.

Sınıf öğretmenlerinin noktalama işaretlerinin öğretim sırasını belirlemede kararlarını etkileyen unsurlara ilişkin görüşleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Noktalama İşaretlerinin Öğretim Sırasını Belirleyen Unsurlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Görüşler	f
Öğrencilerin en sık kullanma/karşılaşma durumu	7
Öğretilmesinin kolay olması durumu	6
Akıcı okumayı en çok etkileme durumu	5
Yazma becerisini en çok etkileme durumu	4
Dinlenen ya da okunan metnin anlamını etkileme durumu	3

Tablo 4 verilerine göre sınıf öğretmenleri sınıflarında öğretecekleri noktalama işaretlerini sıralarken; öğrencilerin en sık kullanma/karşılaşma durumu ($f=7$), öğretilmesinin kolay olması durumu ($f=6$), akıcı okumayı en çok etkileme durumu ($f=5$), yazma becerisini en çok etkileme durumu ($f=4$), dinlenen ya da okunan metnin anlamını etkileme durumu ($f=3$) gibi farklı değişkenlere önem vermektedirler. Katılımcıların konuya ilişkin görüşleri şöyledir:

K12: Dördüncü sınıf öğretmeniyim. Programda o kadar çok noktalama işaretlerinin öğretimi var ki öğrencilerin bazıları bunları öğrenmekte çok zorlanıyorlar. Ben bu sınıfa başlarken çocuklara detay şeyler öğreterek onları zorlamamaya karar verdim. Öğrencilerin en fazla gördükleri, okurken yazarken en çok kullandıkları hangi işaretler varsa onları öğretmeyi önemli gördüm. Yani bir noktalama işaretinin en küçük detay kullanımlarını bilmek çocuklar için önemli bir öğrenme değil bence. Zaten bu bilgileri çabuk da unutuyorlar. Sıralama yaparken bunlara dikkat ediyorum.

K7: İkinci sınıfı okutuyorum. Hâlâ öğrencilerin okurken zorlandıklarını görüyorum. Okurken zorlanmasının sebeplerinden bir tanesi harfleri yeteri kadar tanımamaları olsa da aslında noktalama işaretlerini bilememiş olmaları ya da bildikleri halde uygulamamış olmaları. Bu durum onların okumalarını zorlaştırıyor. Akıcı okumak için özellikle nokta, virgül, ünlem işareti, soru işareti gibi noktalama işaretlerinin önemli olduğunu düşünüyorum. Dolayısıyla bu işaretlerin öğretimini daha öncelikli hale getirdiğimi söyleyebilirim.

Sınıf öğretmenlerinin noktalama işaretlerinin öğretim süresini belirlemede kararlarını etkileyen unsurlara ilişkin görüşleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Noktalama İşaretlerinin Öğretim Süresini Belirleyen Unsurlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Görüşler	f
Öğrencilerin öğrenme hızı	8
Öğrencilerin sınıf düzeyleri	7
Öğrencilerin yazılarında noktalama işaretlerini unutma ya da karıştırma sıklığı	6
Okuma sürecinde noktalama işaretlerini doğru kullanma sıklığı	5
Türkçe ders öğretim programının önerdiği süre	3
Okuduğunu anlama sürecinde noktalama işaretlerine bağlı sorunların yaşanma sıklığı	2

Tablo 5 verilerine göre sınıf öğretmenleri bir noktalama işaretinin öğretimi için ne kadar süre harcayacağını; öğrencilerin öğrenme hızı ($f=8$), öğrencilerin sınıf düzeyleri ($f=7$), öğrencilerin yazılarında noktalama işaretlerini

unutma ya da karıştırma sıklığı ($f=6$), okuma sürecinde noktalama işaretlerini doğru kullanma sıklığı ($f=5$), Türkçe dersi öğretim programının önerdiği süre ($f=3$) ve okuduğunu anlama sürecinde noktalama işaretlerine bağlı sorunların yaşanma sıklığı ($f=2$) değişkenlerine göre karar vermektedirler. Katılımcıların konuya ilişkin görüşleri şöyledir:

K13: Aslında noktalama işaretleri özelinde konuşmuş olsak bile genel anlamda biz her şeyi öğrencilere göre planlarız. Öğrenciler öğreniyorsa öğretiriz, öğrenemiyorsa tekrar ederiz, bir daha bakarız ama yeni şeyler vermeyiz. Öğrencilerin ne kadar öğrendiğine ne kadar sürede öğrendiğine, nasıl öğrendiğine göre süreyi belirleriz. Nokta işaretini sadece bir derste verirken soru işaretini bir derste verirken iki noktayı, tırnak işaretini, yay ayracını uzun uzun anlatsak da öğrencilerin anlamadıklarını görüyoruz. Bunların öğretimine iki ders saatinden daha fazla sürede veriyoruz. Öğrencilerin aklında kalmıyor. Hatta bir şey itiraf edeyim birkaç noktalama işaretinin kullanımını ben de unutuyorum. Ders öğretiminden önce tekrar ederek derse gidiyorum.

K10: Ben aslında Türkçe dersinde uzun uzadıya noktalama işaretleri için ekstra süre kullanmıyorum. Öğrencilere sadece birkaç dakika içerisinde işareti gösterip açıklayıp sonra okuma parçası üstünde göstermeye çalışıyorum. Öğrenciler okurken eğer öğrettiğim işaretlere uygun bir şekilde okuyorsa burada tekrar etmiyorum. Ama eğer noktalama işaretine rağmen yanlış okuyorlarsa, dikkat etmiyorlarsa, duraklamasını yapmıyorsa bu durumda öğrettiğim işareti tekrar hatırlatırım. Dolayısıyla sabit bir süre söyleyemem ama öğrenciler doğru yapana kadar öğretim süresi devam eder.

Noktalama işaretlerinin öğretiminde sınıf öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Noktalama İşaretlerinin Öğretiminde Tercih Edilen Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Görüşler	<i>f</i>
Yöntemler	
Düz anlatım	6
Gösterip yaptırma	4
Soru cevap	2
Drama	2
Teknikler	
Benzetim (Analoji)	4
Kavram Haritası	3
Dijital oyun	3
Karikatür kullanımı	2

Tablo 6 verilerine göre sınıf öğretmenleri noktalama işaretlerinin öğretiminde; düz anlatım ($f=6$), gösterip yaptırma ($f=4$), soru cevap ($f=2$), drama ($f=2$) yöntemlerini ve benzetim ($f=4$), kavram haritası ($f=3$), dijital oyun ($f=3$), karikatür kullanımı ($f=2$) tekniklerini kullanmaktadırlar. Katılımcıların konuya ilişkin görüşleri şöyledir:

K6: Burada Şanlıurfa’da bir öğrenci bir duruma şaşırdığında “iiii” diye bir ses çıkartır. Ben de biraz bu durumu kullanmak istedim. Mesela ünlem işaretinin şaşkınlık, heyecanlılık içeren ifadelerde kullanıldığını göstermek için ünlem işaretini “takla atan i” olarak gösteriyorum. Dolayısıyla öğrenciler o şaşırma ifadelerinde “iiii” dedikleri için ve her şaşırma ifadesinden sonra ünlem işareti kullanacağını göstermek adına bu benzetmeyi kullanıyorum. Sınıfımda özel öğrencilerimde var, onlarda bu benzetmeyi çabucak öğrendiler. Bu açıdan katkısı oldu.

K4: Sınıfım birinci sınıf olmasına rağmen çok kalabalık. Dolayısıyla farklı teknikler, yöntemler kullandığımı söyleyemeyeceğim. Bazen drama yöntemiyle işaretlerin özelliklerini her ne kadar canlandırsak da en sık kullandığım yöntem normal anlatım yöntemi. Öğreteceğim noktalama işaretinin özelliklerini öğrencilere anlatıyorum. Tahtada örneklerini gösteriyorum. Uygun olan ve olmayan örnekleri veriyorum. Öğrencilerin işaretler ile işlevleri arasında anlamsal bağ kurmalarına dikkat ediyorum. Metinler veriyorum, metinleri inceleyiyorum. Dolayısıyla öğrencilerin öğrenmelerine destek olduğumu söyleyebilirim. Ancak farklı teknikler ya da eğlenceli başka uygulamalar yaptığımı söyleyemem.

Sınıf öğretmenlerinin noktalama işaretlerinin öğretiminde karşılaştıkları zorluklar ve buldukları çözüm yollarına ilişkin görüşleri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Noktalama İşaretlerinin Öğretiminde Karşılaşılan Zorluklar ve Çözüm Yollarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Sınıflar	Karşılaşılan zorluklar	Çözüm yolları	f
1. sınıf	Noktalama işaretlerinin isim ve şekillerinin öğrenciler için soyut kalması	Benzetimler kurularak açıklanmıştır. Görsel şekiller gösterilmiştir. Dijital oyun oynatarak öğrencilere uygulamalar yapılmıştır.	4
	Ünlem işaretinin kullanımındaki duygu durumunu kavrayamama	Drama yöntemi ile işaret ve duygu eşleştirmesi yapılmıştır. Filmlerdeki ifadeyi alt yazılı göstererek açıklanmıştır. Duygularla ilgili kartlar kullanılmıştır.	2
	Noktalama işaretlerinin şekillerinin yapılma zorluğu	Gösterip yaptırma tekniği ile uygulamalar yapılmıştır. Şekillerin görselleri göstererek açıklanmıştır. Dijital oyun oynatılarak öğrencilerin uygulamalar yapılması sağlanmıştır.	2
	Kısa çizgi ile konuşma çizgisinin karıştırılması	Deftere açıklaması yazdırılmıştır. Örnek metinler getirilerek aralarındaki farklılıklar açıklanmıştır.	2
2. sınıf	Kesme işareti ile virgölün karıştırılması	Örnek metinler getirilerek aralarındaki farklılıklar açıklanmıştır.	2
	Özel isimlere gelen yapım eklerini kesme işareti ile ayırma	Konuya uygun olan ve olmayan örnekler üzerinden açıklama yapılmıştır.	2
	Virgölün tüm görevlerini anlayamama	Konuya uygun olan ve olmayan örnekler üzerinden açıklama yapılmıştır. Kavram haritası kullanılarak tüm görevler açıklanır.	2
	-mi, -mı ekini her gördüğünde soru işaretinin kullanılması	Konuya uygun olan ve olmayan örnekler üzerinden açıklama yapılmıştır. Hikâye ya da ders kitaplarındaki yazım örnekleri incelenmiştir.	3
3. sınıf	Ünlem ifadesinden sonra virgöl kullanılması durumunda cümle sonuna ünlem işaretini kullanamama	Konuya uygun olan ve olmayan örnekler üzerinden açıklama yapılmıştır.	3
	Tırnak işaretinin içinde alıntıya uygun noktalama işareti kullanma durumunu anlayamama	Örnek uygulama (dikte) yapılmıştır. Hikâye ya da ders kitaplarındaki yazım örnekleri incelenmiştir.	2
	Noktalama işaretlerinin tanımlarına rağmen görevlerinin çeşitlendirilmesini anlayamamaları	Noktalama işaretlerinin önceden bilinen ve sonradan öğrenilecek olan görevlerine ilişkin çalışma kağıdı hazırlanmıştır. Konuya uygun olan ve olmayan örnekler üzerinden açıklama yapılmıştır. Dikte çalışması yapılarak noktalama işaretinin farklı kullanımları uygulanmıştır.	2
4. sınıf	Uzaktan eğitim sürecinde birinci sınıfta olan öğrencilerin noktalama işaretleri ile ilgili eksik öğrenmelerinin olması	Dijital araçlar kullanılarak eksik öğrenmeler desteklenmiştir. Konuya uygun olan ve olmayan örnekler üzerinden eksik öğrenmeler konusunda açıklama yapılmıştır. Dikte çalışması yapılarak noktalama işaretinin farklı kullanımları uygulanmıştır.	2
	Üç noktanın kullanma durumlarını anlayamama	Örnek metinler üzerinde inceleme yapılarak öğretilmiştir.	2
	Tırnak işaretinin kullanma durumlarını anlayamama	Örnek metinler üzerinde inceleme yapılarak öğretilmiştir.	1
	Kısa çizgiyi kullanırken kelimeyi hecelerine yanlış ayırma	Konuya uygun olan ve olmayan örnekler üzerinden açıklama yapılmıştır. Dikte çalışması yapılarak noktalama işaretinin doğru kullanımı	6

		sağlanmıştır.	
Noktalama işaretlerini unutma		Konu hakkında sınıf düzeyine uygun olarak genel tekrarlar yapılmıştır. Dikte çalışması yapılarak noktalama işaretinin doğru kullanımı sağlanmıştır. Dijital araçlarla konuya uygun oyunlar tasarlanmıştır.	5
Noktalama işaretlerini yeterince önemsememe		Noktalama işaretlerine dikkat ederek ve etmeyerek okuma ve yazma çalışması yapılmıştır. Öğrencilerin bu farklılıkları anlayarak noktalama işaretlerinin cümlede anlamı ne kadar etkilediği açıklanmıştır.	3
Hangi noktalama işaretinden sonra büyük harfle başlanacağını karıştırma		Kavram haritası kullanılarak (Sonrasında büyük harf kullanılan, sonrasında küçük harf kullanılan) öğrencilere açıklanmıştır. Benzetimler kullanılarak harf yazımı ile noktalama işaretlerinin şekilleri arasında ilişki kurmaları sağlanmıştır (-!-?- : gibi noktalı işaretlerden sonra büyük harfle başlar).	2

Tablo 7’de farklı sınıf düzeyinde görev yapan öğretmenlerin benzer söyledikleri sorun ve çözüm önerileri tüm sınıfların yaşadıkları ortak sorun olarak incelenmiştir. Tablo verilerine göre sınıf öğretmenleri birinci sınıfta; noktalama işaretlerinin isim ve şekillerinin öğrenciler için soyut kalması ($f=4$), ünlem işaretinin kullanımındaki duygu durumunu kavrayamama ($f=2$), noktalama işaretlerinin şekillerinin yapılma zorluğu ($f=2$) gibi sorunlar yaşamaktadırlar. Öğretmenler bu sorunlara benzetim kullanma, dijital oyunlar oynatma, drama yöntemini kullanma gibi çözüm yolları geliştirmişlerdir. Sınıf öğretmenleri ikinci sınıfta; kısa çizgi ile konuşma çizgisinin karıştırılması ($f=2$), kesme işareti ile virgölün karıştırılması ($f=2$), özel isimlere gelen yapım eklerini kesme işareti ile ayırma ($f=2$), virgölün tüm görevlerini anlayamama ($f=2$) gibi sorunlarla karşılaşmışlardır. Öğretmenler bu sorunlara öğrencilerin defterlerine açıklaması yazdırma, örnek metinler getirilerek aralarındaki farklılıkları açıklama, konuya uygun olan ve olmayan örnekler üzerinden açıklama yapma gibi çözüm önerileri geliştirmişlerdir. Sınıf öğretmenleri üçüncü sınıfta; -mi, -mı ekini her gördüğünde soru işaretinin kullanılması ($f=3$), ünlem ifadesinden sonra virgöl kullanılması durumunda cümle sonuna ünlem işaretini kullanamama ($f=3$), tırnak işaretinin içinde alıntıya uygun noktalama işareti kullanma durumunu anlayamama ($f=2$) gibi sorunlar yaşamaktadırlar. Öğretmenler bu sorunlara konuya uygun olan ve olmayan örnekler üzerinden açıklama yapma, hikâye ya da ders kitaplarındaki yazım örnekleri inceletme, örnek uygulama (dikte) yapma gibi çözüm önerileri geliştirmişlerdir. Sınıf öğretmenleri dördüncü sınıfta; noktalama işaretlerini tanımlarına rağmen görevlerinin çeşitlendirilmesini anlayamama ($f=2$), uzaktan eğitim sürecinde birinci sınıfta olan öğrencilerin noktalama işaretleri ile ilgili eksik öğrenmelerinin olması ($f=2$), üç noktanın kullanma durumlarını anlayamama ($f=2$), tırnak işaretinin kullanma durumlarını anlayamama ($f=1$) gibi sorunlar yaşamaktadırlar. Öğretmenler bu sorunlara noktalama işaretlerinin önceden bilinen ve sonradan öğrenilecek olan görevlerine ilişkin çalışma kâğıdı hazırlama, konuya uygun olan ve olmayan örnekler üzerinden açıklama yapma, dikte çalışması yapma, örnek metinler üzerinde inceleme yapma, dijital araçları kullanarak tekrarlar yapma gibi çözüm önerileri geliştirmişlerdir. Sınıf öğretmenleri ortak olarak tüm sınıf düzeylerinde kısa çizgiyi kullanırken kelimeyi hecelerine yanlış ayırma ($f=6$), noktalama işaretlerini unutma ($f=5$), noktalama işaretlerini yeterince önemsememe ($f=3$), hangi noktalama işaretinden sonra büyük harfle başlanacağını karıştırma ($f=2$) gibi sorunlar yaşamaktadırlar. Öğretmenler bu sorunlara noktalama işaretlerine dikkat ederek ve etmeyerek okuma ve yazma çalışması yapma, kavram haritası kullanılarak (Sonrasında büyük harf kullanılan, sonrasında küçük harf kullanılan) öğrencilere açıklama, benzetimler kullanılarak harf yazımı ile noktalama işaretlerinin şekilleri arasında ilişki kurma gibi çözüm önerileri geliştirmişlerdir. Katılımcıların konuya ilişkin görüşleri şöyledir:

K8: Bu sınıf düzeyinde belki en sık karşılaştığım sorun, soru işaretinin kullanımı. Yani soru işareti aslında ne kadar basit bir konu değil mi? Biz soru işaretini birinci sınıfta veririz. Çok kısa sürede öğrenciler öğrenir ama üçüncü sınıfta öğrenciler çok karıştırıyor. Çünkü cümleler zorlaşıyor. Misalen geçen derste bir okuma

parçasında farklı bir cümle vardı. -mi soru eki soru olmadığı halde ayrı yazılmıştı. Örneğin “Aldığım hediyeyi beğendi mi beğenmedi mi bilmiyorum.” ifadesi gibi. Burada öğrenciler iki defa –mi ekinin ayrı yazıldığını gördüklerinde buraya soru işareti kullanmak istediler. İfadeyi birkaç kez okudum. “Çocuklar burada size bir soru soruluyor mu?, Burada bir soru anlamı var mı?, Bir cevap verme ihtiyacı hissediyor musunuz?” dememe rağmen yine de burada soru işaretini kullanmak istediler. Aynı durumu zümre arkadaşşıma sordum o da benzer sorunları yaşamış. Bu sorunu aşmak için soru eki olan -mi ve normal -mi eki ile ilgili karışık çok sayıda cümle verdim. Öğrencilere bu örnekler üzerinden durumu izah ettim. Biliyorum ki hâlâ öğrenmeyen öğrencilerim var.

K9: Benim sınıfımda en sık gözlemlediğim sorun ise tırnak işaretinin kullanımı. Zaten konuşma çizgisi varken tırnak işaretinin niçin kullanıldığını anlatmakta da çok zorlandım. Öğrenciler konuşma çizgisini kullanmak istediler. Bu sorunu kısmen de olsa da çözdük diyebilirim ancak tırnak işaretinin içine alıntı cümlelerinden kaynaklanan noktalama işaretinin kullanılmasını anlayamadılar. Tırnak işaretinin içerisinde nokta kullanıldıktan sonra cümlenin normal devam ediyor olmasını açıklamakta hala çeşitli zorluklar yaşıyorum.

Sınıf öğretmenlerinin noktalama işareti öğretiminde öğrencilerinin öğrenme düzeylerini belirlerken kullandıkları değerlendirme yollarına yönelik görüşleri Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Noktalama İşaretlerinin Öğretiminde Kullanılan Değerlendirme Yollarına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Görüşler	f
Dikte	10
Prozodik ilkelere uygun okuma yaptıрма	7
Akıllı tahtada dijital oyunlar kullanma	6
Öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılım durumunu gözlemleme	5
Çalışma kâğıdı hazırlama (Boşluk doldurma, çoktan seçmeli, eşleştirme vb.)	4
Akran değerlendirmesi yapma	4

Tablo 8 verilerine göre öğretmenler öğrencelerin öğrenme düzeyini belirlemek için dikte yaptırmakta ($f=10$), prozodik ilkelere uygun okuma yaptıрма ($f=7$), akıllı tahtada dijital oyunlar kullanma ($f=6$), öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılım durumunu gözlemleme ($f=5$), çalışma kâğıdı hazırlama ($f=4$) ve akran değerlendirmesi yapma ($f=4$) gibi farklı değerlendirme yollarını kullandıkları görülmüştür. Katılımcıların konuya ilişkin görüşleri şöyledir:

K1: Birinci sınıf öğretmeni olarak öğrencilerin okuma yazmaya geçmeleri ile birlikte hem yazmadaki başarılarını görmek hem de yazıklarının okumadaki becerilerini anlamak için en sık kullandığımız yöntem dikte yöntemidir. Biz noktayı, soru işaretini, ünlem işaretini anlatıyoruz. Ancak bunları ne kadar kullandıklarını, işaretleri ne kadar doğru yaptıklarını öğrenebilmek için en sık kullandığım yöntem diktendir. Ben diktenin çok önemli bir ölçme aracı olduğunu düşünüyorum.

K12: Deneyimli bir öğretmen olarak sınıfımın kalabalık olması, sınıfımda kaynaştırma öğrencilerinin olması benim için tabii zorlayıcı unsurlar arasında. Noktalama işaretlerini çocukların öğrenip öğrenmediği kontrol etmek için en sık kullandığım şey akran değerlendirmesidir. Burada gerçekten sınıfımda çok başarılı olan öğrenciler var. Gerek yazmada gerek okumada öğrencileri ikiye ya da üçerli gruba ayırıyorum. Birbirlerini dinlemelerini, arkadaşlarının okumayla ilgili hataları tespit etmelerini söylüyorum ya da defterlerine dikte yaptırıyorum. Sonra akran değerlendirmesine bağlı olarak öğrenciler

birbirlerinin defterlerini kontrol ediyorlar. Öğrenciler arkadaşlarının defterlerinde buldukları hataların altlarını kırmızı kalemle işaretliyorlar ve sonra defterleri ben topluyorum. Tek tek defterlere baktığımda çok isabetli dönütler verdiklerini görüyorum. Dolayısıyla öğrencilerin birbirinden öğrenmeleri daha kalıcı öğrenmelerini sağladığını söyleyebilirim.

Sınıf öğretmenlerinin noktalama işaretleri bilmenin öğrencilere katkısına ilişkin görüşleri Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Noktalama İşaretleri Bilmenin Öğrencilere Katkısına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Görüşler	f
Öğrencilerin okuma becerileri (vurgu ve tonlamaya uygun olarak) gelişir.	8
Yazılı anlatım becerileri gelişir.	7
Öğrenci nefesini daha doğru kullanır.	6
Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri artar.	5
Öğrenci sözlü olarak kendini daha etkili ifade eder.	4
Öğrenci dilin cümle yapılarını doğru tanır.	2

Tablo 9’da görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerine göre noktalama işaretlerini öğrenen öğrencilerin “Öğrencilerin okuma becerileri (vurgu ve tonlamaya uygun olarak) gelişir.” (f=8), “Yazılı anlatım becerileri gelişir.” (f=7), “Öğrenci nefesini daha doğru kullanır.” (f=6), “Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri artar.” (f=5), “Öğrenci sözlü olarak kendini daha etkili ifade eder.” (f=4) ve “Öğrenci dilin cümle yapılarını doğru tanır.” (f=2). Katılımcıların konuya ilişkin görüşleri şöyledir:

K2: Noktalama işaretlerinin önemini, gerekliliğini öğrencilere sağladığı katkıyı elbette ki saymakla bitiremeyiz. Zaten yararlı bir şey olmasaydı biz öğretmedik. Ancak en fazla gördüğüm şey öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmiş olması. Noktalama işaretine uygun okuma yapan öğrenciler kelimeleri vurgu ve tonlama dikkat ederek okuyorlar. Bazen onları dinlemeye doyamıyorsunuz.

K10: Bütün noktalama işaretlerinin öğretiminde noktalama işaretlerinin anlam üzerindeki önemine ilişkin örnekler verilir. Bilirsiniz, “Oku kızım, baban gibi eşek olma” ya da “Oku kızım baban gibi, eşek olma” cümlelerinde virgölün kullanılma yeri anlamı tamamen değiştiriyor. Bu örnekleri ben de sınıfımda sıklıkla kullanırım. Öğrencilere yönelik gördüğüm en büyük katkı öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini artırmasıdır. Öğrenciler noktalama işaretleri sayesinde okuduklarını daha doğru anlayabilirler.

Sınıf öğretmenlerinin noktalama işaretlerinin öğretim uygulamalarına ilişkin önerileri Tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo 10

Noktalama işaretlerinin öğretim uygulamalarına ilişkin öneriler

Görüşler	f
Noktalama işaretlerinin görevleri öğrencilerle sık sık tekrarlanmalıdır.	8
Ders kitaplarında noktalama işaretlerinin öğretimiyle metinlerin ilişkisi kurulmalı, noktalama işaretlerinin öğretiminde örnek kısa metinler kullanılmalıdır.	6
Noktalama işaretlerinin öğretiminde dijital oyunlar ve hikâyelerden faydalanılmalıdır.	5
Öğrencilerin noktalama işaretleri konusundaki yazım hataları örnekler üzerinde açıklanarak (renkli kalem kullanarak ve cümleye anlamsal katkısı gösterilerek) öğrencilere dönüt verilmelidir.	5
Noktalama işaretlerinin öğretimde işaretin cümleye kattığı duygu vurgulanmalı, duygularla işaretlerin eşleştirilmesi yapılmalıdır.	4
Birinci sınıflara virgöl işareti öğretilmelidir.	3
Bir noktalama işaretinin birden fazla görevleri olduğu açıklanmalıdır.	3
Noktalama işaretlerini öğrenmenin önemi öğrencilere anlatılmalıdır.	3

Tablo 10'da görüldüğü gibi sınıf öğretmenleri noktalama işaretlerinin öğretim uygulamalarına ilişkin “Noktalama işaretlerinin görevleri öğrencilerle sık sık tekrarlanmalıdır.” ($f=8$), “Ders kitaplarında noktalama işaretlerinin öğretimiyle metinlerin ilişkisi kurulmalı, noktalama işaretlerinin öğretiminde örnek kısa metinler kullanılmalıdır.” ($f=6$), “Noktalama işaretlerinin öğretiminde dijital oyunlar ve hikâyelerden faydalanılmalıdır.” ($f=5$), “Öğrencilerin noktalama işaretleri konusundaki yazım hataları örnekler üzerinde açıklanarak (renkli kalem kullanarak ve cümleye anlamsal katkısı gösterilerek) öğrencilere dönüt verilmelidir.” ($f=5$), “Noktalama işaretlerinin öğretimde işaretin cümleye kattığı duygu vurgulanmalı, duygularla işaretlerin eşleştirilmesi yapılmalıdır.” ($f=4$), “Birinci sınıflara virgül işareti öğretilmelidir.” ($f=3$), “Bir noktalama işaretinin birden fazla görevleri olduğu açıklanmalıdır.” ($f=3$), “Noktalama işaretlerini öğrenmenin önemi öğrencilere anlatılmalıdır.” ($f=3$) gibi öneriler geliştirmişlerdir. Katılımcıların konuya ilişkin görüşleri şöyledir:

K3: Bu konuyla ilgili verebileceğim belki de en önemli öneri, öğrencilerin noktalama işaretlerini çabuk öğrenmesi ve çabuk unutması nedeniyle bu konu hakkında öğrencilere sık sık tekrar yapılmalıdır. Tekrar yapmak bazen öğretmeni çok büyük sorunlarla yüzleşmekten kurtarabilir.

K11: Noktalama işaretlerinin öğretiminde biz her ne kadar farklı yayınlar kullansak da en sık kullandığımız araç ders kitaplarıdır. Dolayısıyla ders kitaplarındaki metinle bağlantılı bir şekilde noktalama işaretleri öğretilmelidir. Eğer soru işareti öğretilecek ise o metinde mutlaka soru işareti geçmelidir. Metinde o bölüm öğrencilere gösterilmelidir. Oradaki anlam, metne kattığı durum açıklanmalı ve akabinde o işaret verilmelidir. Eğer üç nokta öğreteceksek, yay ayracı öğreteceksek ya da başka işaretler öğreteceksek o işaretle ilgili örnek uygulama mutlaka o metinde geçmelidir. Metinler gereğinden fazla uzun olmamalı çünkü öğrenciler uzun metinleri idrak etmekte her ne kadar yaşları büyük olsa da zorlanmaktadırlar.

Araştırma kapsamında yapılan görüşmede noktalama işaretlerinin öğrenciler tarafından kalıcı öğrenmelerini sağlamak için sınıf öğretmenlerinin noktalama işaretlerinin öğretim aşamalarına ilişkin önerileri de alınmış ve bu görüşler Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11

Noktalama İşaretlerinin Öğretim Aşamalarına İlişkin Öneriler

Görüşler		<i>f</i>
1. Aşama	Noktalama işaretlerinin gerekliliği açıklanmalı ve işaretlerin fiziksel varlığı öğrencilere gösterilmeli	5
2. Aşama	Noktalama işaretlerinin şekli ve kullanım koşulları olumlu ve olumsuz örneklerle açıklanmalı	4
3. Aşama	Noktalama işaretlerinin birbirine karıştırılması engellenmeli	4
4. Aşama	Noktalama işaretleri öğrencilere teorik bilgiyle değil uygulamalı öğretilmeli	4
5. Aşama	Öğrencilere noktalama işaretleri sık sık tekrarlanmalı	4

Tablo 11 verilerine göre sınıf öğretmenleri noktalama işaretlerinin öğretim aşamalarına ilişkin öncelikle noktalama işaretlerinin gerekliliğinin açıklanmasını ve işaretlerin fiziksel varlığının öğrencilere gösterilmesini ($f=5$), sonrasında noktalama işaretlerinin şekli ve kullanım koşullarının olumlu ve olumsuz örneklerle açıklanmasını ($f=4$), noktalama işaretlerinin birbirine karıştırılmasının engellenmesini ($f=4$), noktalama işaretlerinin öğrencilere teorik bilgiyle değil uygulamalı olarak öğretilmesini ($f=4$) ve öğrencilere noktalama işaretlerinin sık sık tekrarlanmasını ($f=4$) sıralamışlardır. Öğretmenlerin “Noktalama işaretlerinin gerekliliği açıklanmalı ve işaretlerin fiziksel varlığı öğrencilere gösterilmeli” aşamasına ilişkin görüşleri şunlardır:

K9:Öğrenciler yazılarda noktalama işaretlerinin gerekliliğinin farkında değiller. Hele hele bir işaret varken başka bir işaretin öneminin farkında değiller. Yine aynı örnekten bahsedeceğim. Tırnak işareti ve konuşma çizgisini karıştıran öğrenci örneğini tekrarlamak isterim. Öğrencim bana bir defa “Bu işaretler niye var? diye sorduğunda ben de “Anlatımı güçlendirmek için” demiştim. Öğrencim ise “Hocam zaten konuşuyoruz ve yazıyoruz. Bu işaretlere ne gerek var? Bu işaretler benim yazımı daha çok zorlaştırıyor.” demişti. Bence burada asıl mesele öğrencilere noktalama işaretlerinin hayatımızdaki önemine değinmek.

K2:Birinci sınıf öğrencileri noktalama işaretlerinin cümledeki varlığının farkına varamayabiliyorlar. Cümleyi tahtaya yazdıktan sonra “Çocuklar tahtaya bakın. Bakın bu cümlede şu noktalama işaretini kullandım. Gördünüz mü?” diye açıklama gerekliliği hissediyorum. Öğrencilere öğretim sırasında noktanın bir harf olmadığı, cümledeki görevleri konusunda net bir şekilde açıklamalar yapılmalıdır.

K10: ...Öğrenciler noktalama işaretlerini sadece yazma çalışmalarında kullanacaklarını düşünüyorlar. Okuma çalışmalarını vurgu, tonlama ve noktalama işaretlerini uygun okuma kazanımında noktalama işaretlerini hatırladığımda çok şaşıyorlar. Yani noktalama işaretlerinin birden fazla dil becerisine etki ettiği öğrencilere farklı uygulamalarla açıklanmalıdır.

Öğretmenlerin “Noktalama işaretlerinin şekli ve kullanım koşulları olumlu ve olumsuz örneklerle açıklanmalı” aşamasına ilişkin görüşleri şunlardır:

K4: Öğrenciler birinci sınıf olunca noktalama işaretlerinin şekilleri onlar için çok kalıcı olmayabiliyor. Bazen öğrencilere dikte çalışması yaptığımda cümlelerin sonuna soru işareti geleceğini biliyor ama soru işaretinin şeklini unutuyor. Sormaya çalışıyor, arkadaşlarından bakmaya çalışıyor, çoğunlukla bana soruyor. Bu süreçte öğrencinin bir bocalama yaşadığını görebiliyorum. Öğrenciler zamanla noktalama işaretlerinin farkına varsalar bile şekliyle ilgili sorun yaşayabiliyorlar. Dolayısıyla öğrencilere hatırlatmalarda noktalama işaretlerinin şekli açıklanmalıdır.

K10: Öğrencilerin bir noktalama işaretiyle cümlelerin anlamının değiştiğini bilmesi gerekiyor. Zaten öğrenciler bir işaretle cümlelerin anlamının değiştiğini fark edene kadar benim çalışmalar devam ediyor. Noktalama işaretinin yerinin belirlenmesini öğrencilere öğretmek için çokça örnekler veriyorum. “Oku baban gibi eşek olma” cümlesini verdiğimde virgölün kullanım yerini anlamayan öğrencilerim için farklı farklı örnekler sınıfa getirdim. Mesela en son verdiğim örnek “Genç annesinden cevap bekledi.” Burada virgöl anlamı değiştirdi. Genç olan anne mi? ya da cümlede bir genç çocuk var mı? Öğrencilere sadece virgöl üzerinde değil, tüm işaretlerin kullanım yerleri farklı örneklerle açıklanmalıdır.

Öğretmenlerin “Noktalama işaretlerinin birbirine karıştırılması engellenmeli” aşamasına ilişkin görüşleri şunlardır:

K6: İkinci sınıf olunca sanki temel noktalama işaretlerini biliyor gibi düşünülebilir ama öğrencilerin sıklıkla bu işaretleri birbirlerine karıştırdıklarını görebiliriz. Yani her işaretin benzer ve farklı yönleri olabileceği gibi her işaretin temel olarak cümle içindeki görevlerinin farklı olabileceği öğrencilere anlatılmalıdır. Örneğin soru işareti de cümlelerin sonuna gelir. Ünlem işareti de cümlelerin sonuna gelir. Her iki işaret şeklinin altında nokta vardır. Her iki işarete duygu ve düşünceleri belirtir. Ancak soru işareti bir soru sorarken, ünlem işareti bir duygu yoğunluğunu ifade eder. İşte buradaki işaretlerin kullanım durumları ve özellikleri birkaç noktada benzer olsa da temelde birbirinden farklı oldukları öğrencilere öğretilmelidir.

K3: Birinci sınıf öğrencileri noktalama işaretlerini çok çabuk öğrenip kullanamıyorlar. En bariz gördüğüm durumlardan bir tanesi işaretlerin şekillerinin birbirlerine karıştırılması yanında görevlerinin de birbirine karıştırılması. Bir noktalama işareti öğrettiğimizde sadece bir görevi olduğunu düşünerek hareket ediyorlar ama birbirinden farklı görevleri olduğunu öğrettiğimiz de bir karışıklık meydana gelebiliyor. Öğrencilere bir noktalama işaretinin birbirinden farklı görevlerinin olduğunu anlatmak için bolca örnekler verilmelidir.

Öğretmenlerin “Noktalama işaretleri öğrencilere teorik bilgiyle değil uygulamalı öğretilmeli” aşamasına ilişkin görüşleri şunlardır:

K7: İkinci sınıfta aslında öğretilmesi gereken çok fazla noktalama işaretleri yok ama verebileceğim en temel öneri şu ki, evet, çok fazla noktalama işareti yok ama hepsi uygulamalı bir şekilde farklı cümleler üzerinden etkileri ve sonuçları gösterilerek öğrencilere öğretilmelidir. Öğrenci bu özelliklere uyan ne kadar çok örnek görürse o noktalama işaretini o kadar çok doğru uygulayacağını düşünüyorum.

K8: Öğrencilerin noktalama işaretlerini kalıcı bir şekilde öğrenmelerini istiyorsak onlara öğrendikleri işaretlerini yazarak ya da konuşarak uygulama imkânları tanınmalıdır. Sınıf mevcudumuzun yüksek olması, sürenin az olması gibi zorlayıcı etkenler bulunsa da öğrencilerin öğrendikleri bilgileri uygulamalarına ortam ve imkân sunmalıyız. Öğrencilerin noktalama işaretleri konusunda yazma çalışmalarlarıyla öğrendiklerini göstermeleri kolay olabilir. Öğrenciler belli zaman içerisinde yazar, öğretmen de bunları kontrol eder. Ancak konuşma becerisinde noktalama işaretlerinin doğru uygulanmasını tespit etmek biraz zaman alabilir. Bunun için öğretmenler sabırlı olmalıdır.

K12: Dördüncü sınıf, temel eğitimin son dönemi. Bu aşamada noktalama işaretleriyle ilgili eksik öğrenmelerin olmaması gerekiyor. Kendim okuma alanında öğrencilerin noktalama işaretlerine dikkat ederek okumalarına, yazı çalışmalarında noktalama işaretlerini doğru kullanarak metin yazmalarına dikkat ediyorum. Öğrencilerin noktalama işaretlerini kullanma durumlarını dikkatle takip ediyorum. Meslektaşlarıma da verdikleri tüm ödevlerde noktalama işaretlerinin doğru kullanım durumlarının tespit edilmesini öneriyorum.

Öğretmenlerin “Öğrencilere noktalama işaretleri sık sık tekrarlanmalı” aşamasına ilişkin görüşleri şunlardır:

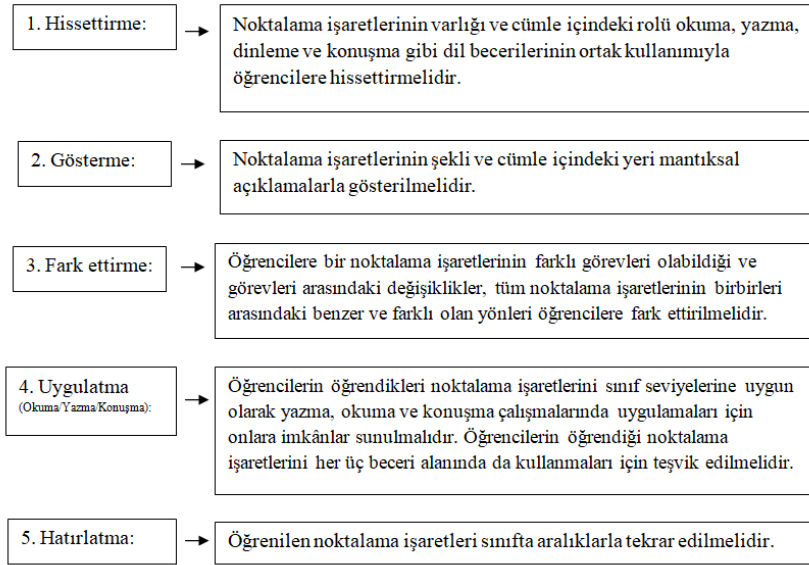
K5: Öğrencilere noktalama işaretleri konusu sık sık tekrar edilmelidir. Öğrencileri bıktırmadan sık sık tekrar edilmelidir. Öğrenciler yazmayı sevmiyorlarsa farklı dil becerileri esas alınarak hatırlatma çalışmalarlarıyla noktalama işaretleri unutulmamalıdır.

K11: Ben hangi dersi işlersen işleyeyim, hangi metni okutursam okutayım mutlaka noktalama işaretlerinin önemine dikkat çekerim. Öğrenci Fen Bilimleri kitabından bir metin okuyorsa, Sosyal Bilgiler kitabından bir olayı anlatıyorsa ya da Türkçe ders kitabında belli bir etkinliği yapıyorsa hiç fark etmez noktalama işaretlerini sürekli hatırlatırım. Noktalama işaretleri sanki sadece Türkçe dersinin konusu gibi düşünülebilir ama ben tüm derslerde hele hele noktalama işaretlerinin farklı görevlerde kullanımını fark etmişsem bu durumu öğrencilere mutlaka hatırlatırım. O nedenle noktalama işaretleri sadece bir dersin alanı gibi düşünülmemeli. Tüm derslerde yeri geldikçe tekrarlanmalıdır.

K13: ... Neticede noktalama işaretleri belli işaretlerin mantıksal ya da çıkarımsal olarak ezberlenmesi kuralına dayanıyor. Her ne kadar biz sezgilerle öğretmeye çalışsak da bunda başarılı olamıyoruz. Çoğu kez öğrencilerimiz kuralları ezberliyor. Tekrarlı öğrenmeler yapıldığında noktalama işaretleri konusunda öğrencinin konuşma ve yazma becerileri arasında köprü kurması sağlanmış olur. Yani yazarken noktalama işaretini doğru kullanıyor ama konuşurken doğru yerde uygulaması, ses tonunu ayarlaması, bu konuda yanlış ya da eksik öğrenmeler varsa bunların tespit edilip düzeltilmesi için tekrar çalışmaları yapmalıyız.

Şekil 1

Noktalama İşaretlerinin Öğretim Aşamaları



Noktalama işaretlerinin öğretimi konusunda farklı temalarda toplanan öneriler belli kavramlarla eşleştirilmiştir. “Noktalama işaretlerinin gerekliliği açıklanmalı ve işaretlerin fiziksel varlığı öğrencilere gösterilmeli” önerisi “Hissettirme”, “Noktalama işaretlerinin şekli ve kullanım koşulları olumlu ve olumsuz örneklerle açıklanmalı” önerisi “Gösterme”, “Noktalama işaretlerinin birbirine karıştırılması engellenmeli” önerisi “Fark ettirme”, “Noktalama işaretleri öğrencilere teorik bilgiyle değil uygulamalı öğretilmeli” önerisi “Uygulatma” ve “Öğrencilerin noktalama işaretleri sık sık tekrarlanmalı” önerisi “Hatırlatma” kavramlarıyla özetlenmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden hareketle araştırmacı noktalama işaretlerinin öğretim sürecindeki uygulama adımları ve uygulama adımlarının içeriklerine ilişkin bir öneri geliştirmiştir. Geliştirilen öneri Şekil 1’de verilmiştir.

4. Sonuç ve Tartışma

Yapılan araştırmada sınıf öğretmenleri; Türkçe dersinde ele alınan metinlerde görüldükçe, öğrencilerin öğrenme eksikliği tespit edildikçe, çalışma kitaplarındaki etkinliklerde yeri geldikçe, Türkçe ders öğretim programında sırası geldikçe, cümle öğretimi yapıldıkça ve deneme sınavları sorularında karşılaşıldıkça noktalama işaretleri öğretimini yapmaktadır. Sigal (2022) noktalama işaretlerinin ne zaman ve nasıl bir bakış açısıyla öğretilmesi gerektiğini araştırdığı çalışmada noktalama işaretlerinin kökenlerini araştırmış, insanların noktalama işaretlerini konuşmak ve birbirini anlamak için kullandıklarını, noktalama işaretlerini görsel işaretleyiciler sistemi olmaktan çok sürekli yaşantımızda olan ve anlamayı kolaylaştıran araç olarak görülmesi gerektiğini, noktalama işaretlerinin sıfırdan bir bilgi olarak değil zaten kullanılagelmiş bir bilgi olduğunu ifade etmektedir. Öğrencilerin yaşamda sıklıkla karşılaştığı ancak farkında olmadıkları

noktalama işaretlerini, öğretmenlerin öğrenci ihtiyaçlarına göre sınıflayarak öğretmelerinin önemli olduğu söylenebilir. Bu bağlamda öğrencilerin sınıf düzeyine göre sorumlu oldukları noktalama işaretlerinin öğretilmesi için öğretim programları bir rehber olarak görülmelidir. Öğrenciler yaş ve öğrenme özelliklerine göre noktalama işaretlerini farklı derinlikte öğrenmektedirler. İşaretlerin sınıf düzeyine göre farklı özelliklerinin hatırlatılmasında etkili olan öğretim programları, basitten karmaşığa, kolaydan zora doğru gibi öğrenme ilkelerini esas alarak belli uzmanlar tarafından hazırlanmıştır. Öğretmenlerin bu programları esas almaları öğretimde farklı nitelikteki uygulamaların ortadan kaldırılması, derslerde eksik ya da fazla öğretimleri engellemesi ve öğrencilerin ihtiyaç duyacağı bilgilere zamanında erişmelerini sağlaması açılarından önemli olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenleri öğrencilerin öğrenme eksikliğini tespit ettikçe noktalama işaretlerini öğretmektedirler. Noktalama işaretlerinin öğretim durumlarını farklı bakış açısıyla ele alan Drukteinis' e (2024) göre noktalama kuralları, sözdizimsel olguları daha ayrıntılı bir şekilde ayrıştırarak ve daha önce keşfedilmemiş sözdizimsel birimleri kurallara ekleyerek daha işlevsel halde öğretilirse eksik öğrenme kalmaz. Bu durum öğretmenlerin sınıf içinde noktalama işaretlerinin öğretilmesinde tercih edilen öğretim yöntemlerini ve öğretim materyallerinin önemini gündeme getirmiştir. Sınıf öğretmenlerinin noktalama işaretlerinin öğretiminde en sık kullandığı materyallerden biri ders kitaplarıdır. Dawkins (1995) yaptığı çalışmada öğrencilerin noktalama işaretlerini yeterince doğru kullanmadıklarını, bu yanlışlığın yaygınlaşmasında ders kitaplarında yapılan hataların etkisinin olduğunu belirtmiştir. Gentry' e (1981) göre ilkökul öğrencilerinin dil öğretimi sürecinde önemli bir eğitim materyali olan ders kitapları, noktalama işaretleri öğretiminde öğrencilerin ihtiyaçlarını esas almalı ve noktalama işaretlerini sadece öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için dolaylı yoldan öğretimi değil bütünsel bir gelişimi esas alarak sistematik öğretimi yansıtmalıdır. Öğretmenlerin çoğunlukla yazılı ders materyallerinde tespit ettikçe noktalama işaretlerinin öğretimine başlamaları sınıflarda kullanılan basılı materyalleri daha önemli hale getirmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı ya da özel yayın kuruluşları tarafından hazırlanan ders araçlarının öğrencilerin gelişimi için etkinlikler barındırması dışında öğretmenler için kılavuz olması ders kitaplarının taşınması gereken özelliklere daha fazla dikkat çekmiştir.

Sınıf öğretmenleri öğretecekleri noktalama işaretlerini belirlerken; öğrencilerin en sık kullanma/karşılaşma durumu, öğretilmesinin kolay olma durumu, akıcı okumayı en çok etkileme durumu, yazma becerisini en çok etkileme durumu, dinlenen ya da okunan metnin anlamını etkileme durumu gibi farklı değişkenlere dikkat etmektedirler. Ferreiro ve Pontecorvo (1999) yaptıkları çalışma, yazılı metinlerle bağlantılı olarak çocukların erken dönem yazılarında noktalama işaretlerinin kullanımını anlayıp anlamadıklarını tespit etmek istemişlerdir. Çalışmada Kırmızı Başlıklı Kız'ın yazılı hikâyeleri kullanılmış ve İspanyolca, Portekizce ve İtalyanca dillerinden birini konuşan ilkökul çocuklarından veriler toplanmıştır. Öğrencilerin okuryazarlık düzeyleri farklı olmasına rağmen, noktalama işaretlerinin de dâhil olduğu yazı sisteminin kurallarını anlamaya çalıştıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin konuşma odağında noktalama işaretlerini ayırt etmeyi öğrenmeye çalıştıkları görülmüştür. Noktalama işaretlerinin öğretiminde farklı özelliklerdeki metinlerin kullanımının kritik öneme sahip olduğu belirtilmiştir. Waugh, Warner ve Waugh'e (2019) göre öğretmenlerin kullandıkları metinler ilkökullarda dil bilgisi, noktalama ve yazım öğretimini etkilemektedir. İşlevsel metinler, öğretmenlerin etkili öğretim yapmalarını kolaylaştırmakta ve öğrencilerin yazmaya olan ilgisini artırmaktadır. Öğretmenlerin noktalama işaretlerinin öğretiminde "Öğrencilerin İlgi, İhtiyaç ve Yetenek İlkesi" ve "Basitten Karmaşığa (Kolaydan Zora) İlkesi" öğretim ilkelerine uygun davrandıkları görülmüştür. Yeşilyurt'a (2020) göre kolaydan zora ilkesinde öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını desteklemek amacıyla öncelikle basit kavram ve konulara yer verilerek zor ve karmaşık konulara daha sonra geçilmektedir. Öğrencilerin ihtiyaçlarına göre ilkesinde ise öğrencilerin

bilgilerini geliştirmek için öğrencilerin neler bilmedikleri tespit edilir ve bilmediği konulara öncelik verilerek öğrencilere öğrenme ortamı hazırlanır. Öğretmenlerin noktalama işaretleri öğretiminde öğretim ilke ve yöntemlerine uygun ders işledikleri söylenebilir.

Sınıf öğretmenleri bir noktalama işaretinin öğretimi için harcayacağı süreyi; öğrencilerin öğrenme hızı, öğrencilerin sınıf düzeyleri, öğrencilerin yazılarında noktalama işaretlerini unutma ya da karıştırma sıklığı, okuma sürecinde noktalama işaretlerini doğru kullanma sıklığı, Türkçe ders öğretim programının önerdiği süre ve okuduğunu anlama sürecinde noktalama işaretlerine bağlı sorunların yaşanma sıklığı gibi değişkenlere göre karar vermektedirler. Bazarova' ya (2020) göre noktalama işaretleri öğretiminin başlangıç noktası olan ilkokullarda öğrencilerin kelime ve cümle yapılarına ilişkin bilgi sahibi olmaları noktalama işaretlerini doğru kullanmalarını etkilemektedir. Kelime ve cümle bilgisini ilk olarak kazandıkları okuma yazma sürecinde, cümlenin önemli öğelerini (kelimenin özellikleri, düşünce ifade etmesi, telaffuzu vb.) tanımaları yazım ve noktalama işaretlerini tanımalarına yardım etmektedir. Bazarova' ya (2020) göre ilkokul sınıflarında öğretilen noktalama işaretlerinin sayısının az olmasına rağmen öğretmenin her sınıfta noktalama işaretleri üzerinde düzenli olarak çalışması gerekir. Buna bağlı olarak öğrencilerin noktalama işaretlerini unutma ya da karıştırma sorunlarının azalacağı düşünülmektedir. Erdem'e (2007) göre öğrenciler bilişsel açıdan yeterli olmadıkları sürece yazım ve noktalama işaretlerini kullanmada farklı sorunlar yaşamaktadırlar. Bunun için öğrencilerin bilişsel alanda bilgi ve kavrama düzeyinde yeterliliğe ulaşmaları gerekmektedir. Her öğrencinin bilişsel becerileri farklı olacağından öğrencilerin de öğrenme hızları değişmektedir. Noktalama işaretlerinin öğretim süresinin, öğrenci odaklı değişkenlere göre farklılaştığı görülmektedir. Öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif ya da pasif olmaları, öğrenmeye hazır bulunuşluk seviyeleri, öğrenci merkezli ders öğretim tasarımları ders işleme süresini etkileyebilir.

Sınıf öğretmenleri noktalama işaretlerinin öğretiminde; düz anlatım, gösterip yaptırma, soru cevap, drama yöntemlerini ve benzetim, kavram haritası, dijital oyun, karikatür kullanımı tekniklerini kullanmaktadırlar. Öğretmenlerin tercih ettikleri yöntem ve tekniklere bakıldığında düz anlatım gibi geleneksel yaklaşımlarla birlikte dijital oyun gibi güncel olan teknoloji odaklı öğretim tekniklerini kullandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin sınıf mevcutlarının yüksek olması, sınıflarda çoğunlukla özel eğitim gerektiren öğrenciler olması bu yöntem ve tekniklerin seçilmesinde etkili olduğu söylenebilir. Younas (2018) Pakistan'da ilkokul 5. sınıf düzeyindeki öğrencilerin noktalama işaretlerini öğrenmelerinde eğitimde yapı iskelesinin (scaffolding) etkisini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada, eğitimde yapı iskelesinin ilkokul 5. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretleri hakkında bilgi edinmelerine yardımcı olduğunu, onların yazma becerilerini geliştirdiğini tespit etmiştir. Ulaş (2010) yaptığı çalışmada ilkokulda noktalama işaretlerinin öğretiminde jigsaw tekniğinin geleneksel öğretim yöntemlerine göre üstün olduğunu, öğrencilerin akademik gelişimlerine olumlu etki yaptığını belirtmiştir. Metin (2012) yaptığı çalışmada bireylerin noktalama işaretlerinin öğretimi esnasında cümlelerin vurgulu okunmasıyla hangi noktalama işaretlerinin kullanılması gerektiğinin öğrencilere tahmin ettirilmesini önermiştir. Bu öğretim yaklaşımında öğrencilerin dikkati noktalama işaretlerinin işlevinin öğrenilmesine çekilmiştir. Ergin (2009) yaptığı çalışmada noktalama işaretlerinin öğretiminde drama yönteminin etkili olduğunu bulmuştur. Kaplan (2016) yaptığı çalışmada ilkokul öğrencilerinin noktalama işaretlerini doğru kullanmaları için her hafta etkinlik esaslı çalışmalar yürütmüştür. Yapılan çalışmada öğrencilerin noktalama işaretlerini tanıma, kullanma düzeyi artarken serbest yazma çalışmalarında noktalama işaretlerinin doğru kullanım oranı daha az oranda artış gözlenmiştir. Alandaki çalışmalar ve araştırma bulgularına göre öğrencilerin noktalama işaretlerinin işlevlerinin farkına vararak uygulama esaslı çalışmalarla öğrenmelerinin önemli olduğu söylenebilir.

Noktalama işaretlerinin öğretiminde karşılaşılan zorluklar ve çözüm yollarına ilişkin sınıf öğretmenleri birinci sınıfta noktalama işaretlerinin şekil ve işlevinin kavranılamaması, ikinci sınıfta noktalama işaretlerinin birbiriyle farklılıklarının karıştırılması, üçüncü sınıfta bir noktalama işaretinin farklı görevlerinin anlaşılamaması, dördüncü sınıfta ise daha az sıklıkta kullanılan noktalama işaretinin kullanım alanlarının bilinmemesi gibi sorunlar yaşamaktadırlar. Tüm sınıf düzeyinde sınıf öğretmenleri noktalama işaretlerini unutma, noktalama işaretlerini yeterince önemsememe, hangi noktalama işaretinden sonra büyük harfle başlanacağını karıştırma gibi sorunlar yaşamaktadırlar. Öğretmenler karşılaştığı bu sorunları; teknoloji odaklı içerikler hazırlayarak, yazma odaklı uygulamalı çalışmalar yaparak, sözlü anlatım odaklı karşılaştırma esaslı açıklamalar yaparak çözmeye çalışmışlardır. Karabuğa' ya (2011) göre noktalama işaretlerinin öğretiminde web tabanlı uygulamalar yapılmalı, interaktif oyunlar her yaş grubu için kullanılmalıdır. Araştırmanın katılımcıları da noktalama işaretleri öğretim sürecinde dijital araçları kullanmışlardır. Uludağ (2002) yaptığı araştırmada temel eğitim düzeyindeki öğrencilerin noktalama işaretlerini kullanma konusunda yeterli olmadıklarını ve öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında birçok hata yapmasının; öğretmen tutumları, öğrencilerin Türkçe dersini yeterince önemsememesi, okuma becerilerinin yetersizliği gibi birçok nedeninin olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin noktalama işaretlerini önemsememeleri dikkatle ele alınması gereken bir konudur. Sigal (2022) noktalama işaretlerinin insanların eklemleri gibi olduğunu ifade eder. Eklemler insan hareketlerinde durmayı, dönmeyi, bağlanmayı nasıl sağlıyorsa noktalama işaretleri de insanların düşüncelerini ifade etmesi sürecinde durması, hızlanması, düşünceler arasında bağ kurmasına yardımcı olmaktadır. Bu bakış açısının öğrencilere kazandırılması dilin doğru kullanılmasına ilişkin olumlu tutum geliştirmede etkili olacağı düşünülmektedir.

Öğretmenler öğrencilerin noktalama işaretleri konusunda öğrenme düzeylerini belirlemek için dikte yaptırmakta, prozodik ilkelere uygun okuma yaptırmak, akıllı tahtada dijital oyunlar kullanma, öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılım durumunu gözlemleme, çalışma kâğıdı hazırlama ve akran değerlendirmesi yapma gibi farklı değerlendirme yollarını kullanmaktadırlar. Arseneau ve diğerlerinin (2023) yaptıkları çalışmada Kanada'nın Quebec eyaletinde yer alan yaşları 10 ile 13 arasında değişen ilkököl ve ortaokul öğrencilerinin yazılarında yenilikçi didaktik araçları kullanmalarının, öğrencilerin genel olarak noktalama işaretleri ve sözdizimi konularında başarılı olmalarına katkı sağladığını tespit etmişlerdir. Araştırmada yenilikçi didaktik araçların, öğrencilerin özellikle cümle bölümlene ve virgül kullanma kurallarını doğru uygulamalarına yardım ettiği vurgulanmıştır. Uludağ ve Yıldırım (2016) ortaokul öğrencilerinin noktalama işaretlerinin ve yazım kurallarını kullanma düzeylerini tespit etmek için yaptığı çalışmada öğrencilere dikte yaptırmıştır. Araştırma öğrenciler yazı becerilerinin gelişiminde diktenin önemli olduğunu vurgulayarak noktalama işaretlerinin doğru kullanılması için öğrencilere yazınsal çalışma yapmaları için ek sürelerin verilmesine, öğrenciler için noktalama işaretleri ile ilgili farklı etkinlikler geliştirmeye ve noktalama işaretlerinin doğru kullanımına yönelik öğrencilere anlamlı dönütler vermeye yönelik öneriler sunmuştur.

Sınıf öğretmenleri, noktalama işaretlerini öğrenen öğrencilerin okuma becerileri, sözlü ve yazılı anlatım becerileri, okuduğunu anlama becerileri gelişmekte olduğunu ifade ederek nefeslerini doğru kullanma konusunda daha rahat olacaklarını vurgulamışlardır. Palykhata (2023) noktalama işaretlerinin öğrenilmesinin dil gelişimi açısından öğrenciye birçok faydası olduğunu belirterek ilkökölde noktalama alıştırmaları yapmanın öğrencilerin noktalama bilgisini artırdığı gibi söz dizimi bilgisini de arttırdığını belirtmiştir. Safford (2016) İngiltere'deki ilkökullarda Yazım, Noktalama ve Dilbilgisi (SPaG) ile ilgili yeni bir yasal testin dilbilgisi açısından öğretmenler üzerindeki etkisini incelemek için yaptığı araştırmada ilkökullarda yasal SPaG testinin başlatılmasından bu yana, bağlamından koparılmış ve bağlamsallaştırılmış dilbilgisi öğretimi için harcanan zamanın önemli ölçüde arttığını, sınav formatının dilbilgisi öğretimini, içeriğini ve

yaklaşımlarını etkilediğini, öğrencileri dilbilgisi öğrenmeye daha çok teşvik ettiğini tespit etmiştir. Bu kapsamda dilbilgisi alanına yönelik tercih edilen yöntem-teknik ve ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının, öğrencilerin sözlü ve yazılı anlatım becerilerin erişti düzeyini, noktalama işaretlerini öğrenme durumunu etkileyeceği söylenebilir. Kaya (2016) ortaokul öğrencilerinin noktalama işaretlerini kullanma düzeylerini tespit etmek için yaptığı çalışmada öğrencilerin akademik başarıları ile noktalama işaretlerinin kullanım durumları arasında bir ilişki bulmuştur. Öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarıları arttıkça noktalama işaretlerini kullanma düzeyleri de arttığını tespit etmiştir. Kalfa' ya (2000) göre konuşma ya da okuma becerilerini uygulamada noktalama işaretlerinin kullanımı; sözcükleri etkili vurgulama, cümleler arasında gerekli yerde duraklama yapma ve öğrencilerin doğru yerde soluk almaları için gereklidir. Alan araştırmaları ile bulguların örtüştüğü görülmektedir.

Sınıf öğretmenleri noktalama işaretlerinin öğretimine ilişkin sık tekrarların yapılması, öğretim materyali olarak kullanılan materyallerin özellikleri, geri bildirimin koşulları, uygulama aşamaları gibi öğretim esaslarına vurgu yapan çok sayıda öneri geliştirmişlerdir. Tekin ve Büyükkız' e (2022) göre sadece kuralları ezberletilerek öğretilen noktalama işaretlerinin öğrenciler tarafından yeterince öğrenilememektedir. Schumaker, Fisher ve Walsh (2019) yaptıkları çalışmada etkileşimli multimedya yazılım programlarının bir öğretim aracı olarak eğitim ortamında kullanılmasının öğrenme gücü çeken öğrencilerin noktalama işaretlerini etkili bir şekilde öğrenmelerine olumlu katkı sunduğunu, bu öğretim materyalleri ile öğrencilerin cümle düzenleme ve oluşturma görevlerini daha etkili yapabildiklerini tespit etmişlerdir. Bell (2016) ulusal müfredatın yeni yazım, noktalama, dil bilgisi terimleri ve kavramlarına yönelik İngiltere'nin Kuzey-Batısında yer alan bir ilkokuldaki öğretmenlerin tutumlarını, inançlarını ve içerik bilgisini araştırmıştır. 10 ay boyunca anketler, görüşmeler ve gözlem sonrası tartışmalar ile toplanan veriler sonucunda öğretmenlerin yeni terminoloji öğretmek konusunda kendilerinden şüphe duydukları ortaya çıkmıştır. Bu bulgu ilkokul öğretmenlerinin dilbilgisine yönelik tutumlarının zaman içinde nasıl değiştiğine; öğretmenlerin dilbilgisi terimleri ve kavramları hakkındaki bilgilerini güvenilir ve standart bir şekilde nasıl değerlendirebileceğimize ve çocukların kendilerini bu eğitimde nasıl algıladıklarını araştırmaya yöneltmelidir. Çünkü öğretmenlerin farklı değişkenlere bağlı olarak (müfredat değişimi, sınav yapılarının değişimi, öğrenci profilleri, yönetici ve veli beklentileri, mesleki yeterlilikleri vb.) zaman içinde dilbilgisi öğretimine ilişkin bakış açılarının değişebileceği söylenebilir. Bu durumda öğretmenlerin noktalama işaretlerinin öğretim adımlarına ilişkin standart bir yaklaşıma dikkat etmelerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Anlamsal bağlantı kurulmadan, mantıksal benzetimler oluşturulmadan yapılan öğretimler öğrenciler üzerinde etkili olmamaktadır. Bu nedenle noktalama işaretlerinin öğretiminde hissettirme, gösterme, fark ettirme, uygulama ve hatırlatma adımlarının takip edilmesi önerilmektedir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar, araştırma kapsamında herhangi bir kurum veya kişiyle çıkar çatışması olmadığını beyan etmektedir.

Etik Beyan

Bu çalışma kapsamında öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcı gizliliğinin korunmasına özel önem verilmiş, yazılı onam alınmış ve süreç boyunca etik kurallar gözetilmiştir. Etik onay, Harran Üniversitesi Etik Komisyonu tarafından verilmiştir (Etik Kurul Onay Numarası: 171-16 / Tarih: 12/07/2024).

Üretken Yapay Zekâ Kullanımına Dair Beyan

Bu makalenin herhangi bir sürecinde yapay zeka aracı kullanılmamıştır.

Yazar Katkıları

Bu makalenin tüm süreçleri tek yazar tarafından yürütülmüştür.

Kaynakça

- Acar, Ü. (2011). *Özel Servergazi lisesinde 9. ve 11. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretleri ve yazım kurallarını kullanma oranlarının kıyaslanması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Arıcı, A. F. ve Ungan, S. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının bazı yönlerden değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 317 – 328
- Ari, G. ve Keray, B. (2012). 8th grade students' level of using punctuation marks. *Electronic Journal of Social Sciences*, 11(42), 40-54.
- Arseneau, R., Nadeau, M., Fisher, C., Giguère, M., & Lacasse, C. (2023). Improving students' punctuation: classroom experimentation and results in texts by primary and secondary school students in Quebec. *Didactique*. <https://doi.org/10.37571/2023.01042>.
- Ay, Y. (2023). *İlkokul 4. sınıf Türkçe dersi noktalama işaretleri öğretiminde farklılaştırılmış öğretim uygulamaları: bir eylem araştırması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- Aytaçlı, B. (2012). Durum çalışmasına ayrıntılı bir bakış. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1-9.
- Bazarova, Z. (2020). Methodology of working on elements of syntax and punctuation in primary classes. *Theoretical & Applied Science*, 86, 365-367. <https://doi.org/10.15863/tas.2020.06.86.69>.
- Bell, H. (2016). Teacher knowledge and beliefs about grammar: A case study of an English primary school. *English in Education*, 50, 148 - 163. <https://doi.org/10.1111/eie.12100>.
- Belogortseva, M.A., & Tkacheva, S.A. (2024) Formation of punctuation literacy of students by means of expressive reading. *Вестник Иссык-Кульского университета*. <https://doi.org/10.69722/1694-8211-2024-59-68-74>.
- Busch, F. (2021). The interactional principle in digital punctuation. *Discourse, Context & Media*, 40, 1-10. <https://doi.org/10.1016/J.DCM.2021.100481>.
- Caferoğlu, A. (1970). *Türk dili tarihi*. İstanbul: Enderun Yayınları.
- Calkins, L. M. (1979). When children want to punctuate: Basic skills belong in context. *Language Arts*, 57(5), 567-573.
- cover&dq=hitchcock+hughes&hl=tr&cd=1#v=onepage&q=&f=false adresinden erişilmiştir.
- Çetinkaya, G. ve Yolcusoy, Ö. (2023). Dilbilgisi öğretiminde eğitim bilimsel yaklaşım. A. Pehlivan ve İ. Ş. Aydın (Ed.), *Dilbilgisi öğretimi* içinde (s. 105-136). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dawkins, J. (1995). Teaching punctuation as a rhetorical tool. *College Composition and Communication*, 46(4), 533-548.
- Drukteinis, A. (2024). Directions and results of punctuation management. *Lietuvių kalba*. 297–325. <https://doi.org/10.15388/lk.2023.11>.

- Eker, S. (2006). *Çağdaş Türk dili*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Erdem, H. (2007). *Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarına ulaşma düzeyi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Ergin, S. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretlerini kullanma becerileri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Ferreiro, E., & Pontecorvo, C. (1999). Managing the written text: the beginning of punctuation in children's writing. *Learning and Instruction*, 9, 543-564. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(99\)00006-7](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(99)00006-7).
- Gentry, L.A. (1981). *Punctuation instruction in elementary school textbooks*. Southwest Regional Laboratory for Educational Research and Development, Los Alamitos, California. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED199757.pdf>
- Grix, J. (2001). *Demystifying postgraduate research*. University of Birmingham University Press.
- Hill, R.H., & Murray, W.S. (2000). Commas and spaces: Effects of punctuation on eye movements and sentence parsing. *Reading as a Perceptual Process*, 565-589.
- Hitchcock, G., & Hughes D. (1995). *Research and the teacher: A qualitative introduction to school-based research*. http://books.google.com/books?id=gRuNQ6_KLSsC&printsec=front
- Jawad, N.A.M.M (2020). English punctuation marks. *International Journal of Science and Research*, 9(3), 149-167.
- Kalfa, M. (2000). *Noktalama işaretlerinin Türkçenin öğretimindeki yeri ve önemi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Kaplan, I. (2016). *İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin noktalama işaretlerini kullanmadaki yeterlilikleri üzerine araştırma* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Karabuğa, G. (2011). *Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım çalışmalarında noktalama işaretlerini ve yazım kurallarını kullanabilme düzeyleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Kaya, E. (2016). *Samsun ilindeki ortaokul öğrencilerinin noktalama işaretlerini kullanma düzeyleri (Çarşamba örneği)* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Kırbaş, B. (2010). *Yeni Türkçe ders programına göre ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma çalışmalarının yazım noktalama ve planlama açısından değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Kurudayıoğlu, M., ve Dölek, O. (2018). Noktalama işaretlerinin öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 372-385. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.371047>
- MEB (2019) Türkçe Dersi Öğretim Programı [20195716392253-02-Türkçe Öğretim Programı 2019.pdf](https://www.meb.gov.tr/20195716392253-02-Turkce-Ogretim-Programi-2019.pdf)
- Metin, G. (2012). *Göç yaşamış 6. sınıf öğrencilerinin yazım kurallarını ve noktalama işaretlerini uygulama düzeylerinin toplumdilbilim değişkenleri açısından incelenmesi. (Körfez Örneği)* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

- Mikhailovskaia, E., & Sapunova, O. (2021). Contemporary methodology of teaching English punctuation: problems and new vistas. *Vestnik of Samara University. History, pedagogics, philology*, 27, 95-102. <https://doi.org/10.18287/2542-0445-2021-27-1-95-102>.
- Oliveira, M., & Amorim, N. (2021). A pontuação na escrita de alunos do sexto ano do ensino fundamental. *Revista Estudos Linguísticos*, 50, 298-317. <https://doi.org/10.21165/ELV50I1.3019>.
- Onan, B. (2006). Ses olgusunun denetlenebilirliği bağlamında dil becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu düşünülen fonolojik yönlendiriciler: Noktalama işaretleri. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 20, 141-163.
- Palykhata, E. (2023). *Traditional and interactive methodology of vectorization of learning syntax and punctuation standards in comprehensive school*. The Scientific Issues of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. Series: pedagogy. <https://doi.org/10.25128/2415-3605.22.2.8>.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. SAGE Publishing.
- Rodríguez-Álvarez, A. (2010). Teaching Punctuation in Early Modern England. *Studia Anglica Posnaniensia*, 46 (1), 35 - 49. <https://doi.org/10.2478/v10121-009-0027-0>.
- Rus, M. (2019). On punctuation marks and the importance of adequate teaching. *Acta Marisiensis. Philologia*, 1, 1 - 4. <https://doi.org/10.2478/amph-2022-0004>.
- Safford, K. (2016). Teaching grammar and testing grammar in the English primary school: The impact on teachers and their teaching of the grammar element of the statutory test in spelling, punctuation and grammar (SPaG). *Changing English*, 23 (1), 3-21. <https://doi.org/10.1080/1358684X.2015.1133766>.
- Schumaker, J., Fisher, J., & Walsh, L. (2019). Effects of Computerized Instruction on the Use of Punctuation Strategies by Students with LD. *Learning Disabilities Research & Practice*, 34, 158- 170. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12203>.
- Sever, S. (1998). Dil ve iletişim (etkili yazılı ve sözlü anlatım). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 31(1), 51-66.
- Sigal, K. (2022). The origins of the psycholinguistic approach to punctuation. *Bulletin of Udmurt University. Series History and Philology*, 32(3), 529-536. <https://doi.org/10.35634/2412-9534-2022-32-3-529-536>.
- Talat, T. (2000). *Orhon Türkçesi grameri*. Ankara: Şafak Matbaacılık
- Tan, E.T. (2003). Fonetik alfabenin bulunuşundan matbaanın icadına kadar olan süreçte elyazısı (cursives) gelişimi ve çağdaş tipografiye katkıları. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 305-313.
- TDK (2024) <https://sozluk.tdk.gov.tr/?v=1.0.18>
- Tekin, A. ve Büyükkiz, K. K. (2022). Noktalama işaretlerinin biçim ve işlevlerinin görünüşleri ve sezdirimler yoluyla öğretimi: Tekir noktalama işaretlerini öğretiyor örneği. *Çocuk Edebiyatı ve Dil Eğitimi Dergisi*, 5 (1), 1-33.
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (2024). <https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari/ilkokul-turkce-dersi>

- Ulaş, A. (2010). How can we teach the mother tongue without creating a competitive environment? A comparative study on teaching of punctuation marks using the jigsaw technique. *Educational Research Review*, 5, 618-623.
- Uludağ, E. (2002). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarını uygulama beceri düzeyleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 97-114.
- Uludağ, E. ve Yıldırım, D. (2016). Ortaokul öğrencilerinin bazı noktalama işaretlerini ve yazım kurallarını uygulayabilme düzeyleri (İstanbul örneği). *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 319-342. <https://doi.org/10.17556/jef.72765>
- Waugh, D., Warner, C., & Waugh, R. (2019). *Teaching grammar, punctuation and spelling in primary schools*. (3rd ed.). Transforming primary QTS series, SAGE Publications.
- Yaman, E. (2010). Kalabalık sınıfların etkileri: Öğrenciler ne düşünüyor? *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 403-414.
- Yeşilyurt, E. (2020). Öğretmenin pusulası: genel öğretim ilkeleri. *EKEV Akademi Dergisi*, 83, 263-288.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yiğit, A. (2018). *Şarkılaştırılmış noktalama işareti etkinliklerinin 8. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretlerini kullanma başarılarına etkisi*. Yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research Design and Methods* (3. Baskı). London: Sage Publications.
- Younas, M. (2018). *The effectiveness of scaffolding in learning punctuation for primary level efl students: action research in Pakistan*. Oregon of University. https://www.researchgate.net/publication/369186220_The_Effectiveness_of_Scaffolding_in_Learning_Punctuation_for_Primary_Level_EFL_Students_Action_Research_in_Pakistan

Extended Abstract

Introduction

The teaching of punctuation marks, which has an important place in the development of language skills, starts in basic education institutions. In this context, which punctuation marks will be taught at which grade level is determined by the achievements within the scope of the Turkish lesson curriculum of the Ministry of National Education (MoNE, 2018). In the teaching process, teaching was carried out according to the principle of overlapping based on the spiral teaching approach. According to this teaching principle, the same signs are taught at each grade level, but as the grades progress, the usage areas of punctuation signs develop and the information given deepens. According to Ay (2023), in the teaching of punctuation marks, the purpose and usage areas of punctuation marks should be explained for the development of students' written expression skills. It was considered important to determine how primary education teachers teach punctuation marks to their classes and how they follow the learning levels of students after this teaching. The aim of this study is to determine the opinions of primary education teachers about the teaching of punctuation marks in primary school.

Method

Case study method was used in the study based on qualitative research. According to Hitchcock and Hughes (1995), case study is conducted to describe all the events covered by the subject matter in a rich and accurate way. In this

study, a holistic single case design was used. The teaching of punctuation marks was considered as a single unit of analysis. The reasons for choosing the case study method within the scope of the research are listed as understanding the teaching process of punctuation marks, determining the reasons for the decisions taken in the teaching process, identifying the difficulties encountered in the teaching process and the solution suggestions developed for the difficulties, and revealing the views of the practitioners regarding the existing process. The study group of the research consists of 8 female and 5 male teachers. The professional working years of the participants ranged between 14 and 37 years. Four of the teachers were first grade teachers, three were second grade teachers, three were third grade teachers and three were fourth grade teachers. In the research, it was given importance to have teachers at every grade level. A semi-structured interview form was used in the research. Content analysis method was used in the research.

Results

In the research conducted, primary education teachers teach punctuation marks as they are seen in the texts covered in the Turkish lesson, as students' learning deficiencies are identified, as they are included in the activities in the workbooks, as they are listed in the Turkish curriculum, as they are taught in sentences and as they are encountered in the questions of trial exams. While determining the punctuation marks to be taught, primary education teachers pay attention to different variables such as the most frequent use/encounter status of the students, the ease of teaching, the most effect on fluent reading, the most effect on writing skills and the most effect on the meaning of the text listened or read. Primary education teachers decide the time they will spend for teaching a punctuation mark according to variables such as students' learning speed, students' grade levels, the frequency of forgetting or confusing punctuation marks in students' writing, the frequency of using punctuation marks correctly in the reading process, the time recommended by the Turkish curriculum and the frequency of problems related to punctuation marks in the reading comprehension process. Primary education teachers use lecture, demonstration, question and answer, drama methods and simulation, concept map, digital game and cartoon techniques in teaching punctuation marks. Regarding the difficulties encountered in teaching punctuation marks and solutions, primary education teachers experience problems such as not understanding the shape and function of punctuation marks in the first grade, confusing the differences between punctuation marks in the second grade, not understanding the different tasks of a punctuation mark in the third grade, and not knowing the usage areas of punctuation marks used less frequently in the fourth grade. At all grade levels, primary education teachers experience problems such as forgetting punctuation marks, not paying enough attention to punctuation marks, and confusing which punctuation mark to start with a capital letter after. Teachers tried to solve these problems by preparing technology-oriented content, writing-oriented practical activities, oral expression-oriented comparison-based explanations. Teachers use different assessment methods such as dictation, reading in accordance with prosodic principles, using digital games on the smart board, observing students' participation in primary education activities, preparing worksheets and peer assessment to determine students' learning levels about punctuation marks. Primary education teachers stated that students who learn punctuation marks improve their reading skills, oral and written expression skills, and reading comprehension skills and emphasised that they will be more comfortable in using their breath correctly. Primary education teachers developed many suggestions about teaching punctuation marks, emphasising the principles of teaching such as frequent repetitions, the characteristics of the materials used as teaching materials, the conditions of feedback, and the stages of implementation.