

How do Primary School Students in the First Year Learn Punctuation Marks?

Dilek Kırnık

Harran University

dilekkirnik@harran.edu.tr

ORCID: 0000-0002-7261-7259

ABSTRACT

In early literacy instruction, punctuation marks are taught systematically, not merely with a mechanical focus on reading and writing, but to support skills in comprehension and expression and to foster cognitive development. Learning punctuation contributes to students' written and oral communication becoming more comprehensible. This study aimed to determine how first-grade students who do not know Turkish reading and writing learn punctuation marks. This study aims to identify the stages in the learning of punctuation marks by first-grade students. This qualitative study used a case study approach. Observations and interviews were conducted in two first-grade classes at a primary school in the Şanlıurfa province. The research focused on the first-grade learning outcomes of the 2019 Turkish Language Teaching Programme. Observation and interview forms prepared by the researcher were used throughout the study. The study took place over eight weeks, beginning once the students had learned the first three letters (e, l, a) in the initial reading and writing process. The data obtained during the research were evaluated using inductive content analysis. The research revealed that the process of learning punctuation marks by primary school first-graders occurs in two stages: the "shape awareness stage" and the "semantic awareness stage". The shape awareness stage was found to consist of three phases: using punctuation marks unconsciously; recognising that punctuation marks are different from letters; and understanding that each punctuation mark has a different function. The semantic awareness stage consists of recognising the most common function of punctuation marks, understanding that each mark has a different function, and using each mark appropriately.

Keywords: Turkish, first grade, early literacy teaching, writing skills, punctuation marks.

Punctuation marks are used to express messages, emotions or thoughts in written material more clearly, completely and accurately, and to make meaning more understandable (Akyol, 2006; Bilgin, 2006; Göker, 2001; Özbay, 2011). They have many functions, such as clarifying meaning, facilitating reading, creating emotional content and distinguishing between proper nouns and sentence boundaries (Beyreli et al., 2005; Lichtenberger, 2004). They contribute to the emotional delivery of writing and ensure that emphasis and intonation are correct when reading. Numerous studies have emphasised the importance of punctuation for language development in students (Arı & Keray, 2012; Ergin, 2009; Karabuğa, 2011; Kırboğa, 2019; Özbay, 2013; Pilancı, 2000). Maden (2013) argues that adhering to punctuation in written or spoken communication is effective in increasing the impact of the message on the listener, while Şengül and Öz-Durmuş (2021) argue that it is effective in accurately conveying the intended message. Yiğit (2018) explains that he considers punctuation marks to be a code that enables understanding of what is being conveyed when reading and writing, while Yıldız (2002) states that they are effective in promoting regular reading and focusing the reader's attention.

The teaching of punctuation marks is a frequently discussed topic in education. These marks have been part of our lives for

Received :February 14, 2025

Revised :December 16, 2025

Accepted:December 18, 2025

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,

2025, 13(2), 227-248

Research in Reading & Writing Instruction,

2025, 13(2), 227-248

<https://doi.org/10.35233/oyea.1640164>

centuries and contribute to students in many ways. In particular, the question of when and how punctuation marks should be taught in primary schools is often debated. There are different perspectives on teaching punctuation. According to the systematic and functional approach, students should learn punctuation marks in a specific order as and when they encounter a need for them in the writing process. Advocated by researchers such as Gentry (1981), Palykhata (2023) and Rus (2019), this perspective emphasises that students should use punctuation marks to reinforce meaning by practising with different texts rather than memorising rules. Studies advocating an integrated teaching approach (Oliveira & Amorim, 2021; Belogortseva & Tkacheva, 2024) emphasise that punctuation is important not only in writing, but also in reading and oral expression. Students are encouraged to apply the punctuation they have learnt to different skills. The active participation perspective (Ulaş, 2010; Tavşanlı & Kara, 2012) is based on contemporary methods and emphasises the student's application of punctuation marks.

Numerous studies have found that students do not learn to use punctuation marks sufficiently well, despite them being able to be taught from different perspectives (Bağcı, 2011; Bayram & Erdemir, 2006; Beyreli, 2019; Ergin, 2009; Kula et al., 2015; Yıldız, 2002). Batur et al. (2016) found that the vast majority of Year 2 primary school pupils had difficulty using the punctuation included in the curriculum. This problem could be caused by a number of factors, such as the teacher, the students, the teaching programme, the teaching methods, the subject, etc. One of the reasons why students may not learn punctuation marks sufficiently well could be their initial learning experiences with them. This situation has drawn attention to how students initially learn punctuation. As teaching punctuation in primary school lays the foundation for students' future learning, it is important to investigate the teaching process at this level. The aim of this study is to determine the stages of learning punctuation marks among first-grade primary school pupils. To this end, the following questions were addressed:

How do primary school pupils in their first year perceive punctuation marks visually?

How do primary school first-year pupils perceive punctuation marks semantically?

A literature review revealed studies emphasising the importance of teaching punctuation marks (Kalfa, 2000; Öztürk, 2018) and exploring different teaching methods at primary level (Tekin & Büyükkiz, 2022; Yiğit, 2018). However, no studies were found on how first-grade primary school pupils learn to use punctuation marks. This research highlights the importance of using punctuation marks correctly when teaching writing skills in the first year of primary school. Furthermore, the study provides concrete information on how writing skills develop at primary level. In this respect, the study is expected to contribute to the existing literature on the topic.

Conducting research on a young age group, such as first-grade primary school students, is also noteworthy in terms of presenting findings related to early literacy development. In this context, it was important to determine how students learn punctuation, one of the most common writing skills they will use throughout their lives, in order to understand their behaviour in the learning process and prepare activities accordingly.

Method

Model

This study employed a case study method based on qualitative research. Chmiliar (2010) defines this method as the gathering of in-depth information using multiple, area-specific data collection techniques. The reasons for selecting this method for this research are as follows: examining the process of primary school pupils in the first year of education learning punctuation marks in all its aspects; contributing to the understanding of the stages of pupils' learning of punctuation marks within context; and identifying in detail the changes and developments that occur over time.

Participants

The study group for the research was selected using criterion sampling. According to Yıldırım and Şimşek (2008), this method of purposive sampling involves including individuals, events, or situations that meet specific criteria in the sample. The following criteria were applied in determining the research group: 'being in the first grade of primary school; having no students in the class who can read and write; having parental consent for each student to participate in the research; and having students whose native language is Turkish'. Foreign students with limited Turkish speaking and listening skills were excluded from the study. Two first-grade teachers were involved in the research. There are 28 students in the study group: 12 girls (43%) and 16 boys (57%) in Class 1E, and 15 girls (60%) and 10 boys (40%) in Class 1F. Of the students in class 1E, 21 (75%) had received pre-school education, while 7 (25%) had not. In Class 1F, 19 students (76%) had received pre-school education, while six (24%) had not. Throughout the study, it was not possible to monitor the progress of foreign students in the class in learning punctuation marks due to their absenteeism, inability to understand verbal instructions and their families' failure to sign the research consent forms.

Tools

Two data collection tools were used in this study: an observation form and an interview form. Both were prepared by the researcher for this study. The characteristics of these tools are described below.

Observation Form

A literature review was conducted to determine the situations to be included in the observation form, and different headings were identified. Expert opinion was sought on the draft form. The form does not contain any personal information about the students; only data related to sample situations was collected. The observation form contains data on the recognition and use of each punctuation mark in the classroom. The date and time of the lesson being observed are written in the top right-hand corner of the form. This information is important for determining how students develop over time.

Interview Form

The researcher prepared a number of open-ended questions related to the study's purpose. Expert opinion was sought regarding these questions. Following the findings and considering that different questions may be asked for each punctuation mark, and that the priority of questions may vary according to the characteristics of the pupils and punctuation marks, it was decided that variable question areas would be determined according to the pupils and the characteristics of the punctuation marks, rather than fixed questions. This is because the questions vary according to the pupils and punctuation marks. For example, no questions were asked about the full stop's shape because pupils quickly learned this topic. However, students found the exclamation mark and question mark to be similar in shape. Therefore, questions on shape awareness were asked after teaching these punctuation marks. The form contains the name of the student interviewed, the date of the interview and six different interview topic areas. The interview guide approach was used as the basis for the interview.

Data collection

This study collected data from first-grade primary school pupils studying in the Haliliye district of Şanlıurfa province during the 2023–2024 academic year. The study observed the process by which these pupils learnt punctuation marks in their Turkish lessons. The research lasted eight weeks, beginning once the pupils had learnt the first three letters (e, l, a). Two first-grade teachers at the school were interviewed to determine when the pupils would learn punctuation marks, after which the observation process was planned. The research was conducted only during Turkish lessons, and the pupils' learning process was examined using an observation form prepared by the researcher. During the observation period, in-depth interviews were conducted with the pupils regarding significant teaching moments.

Data Analysis

The data obtained were evaluated using inductive content analysis. According to Patton (2018), this involves determining the dimensions of the analysis from patterns within the identified situations without assuming what the important dimensions will be before the data collection process begins. This study aimed to discover the stages in the learning of punctuation marks by primary school pupils and to describe this process using an inductive approach. To this end, the study began with specific observations. The researcher observed and took notes on the learning situations of pupils in two different Year 1 classes, which were selected as the sample. General patterns were identified from these observations and the relationships between them were revealed. Categories (dimensions of analysis) were then identified from the open-ended observations. Interviews were conducted with the pupils to confirm the data obtained from the observations and to gain insight into the reasons for and extent of disruptions to the learning process. These interviews were included in the research report. Without making any prior assumptions or defining hypotheses showing linear or non-linear relationships between variables defined in a limited way, the researcher identified the multiple connections between the dimensions emerging from the data. Indeed, no information regarding the stages of learning punctuation marks by primary school students was found in the literature. The researcher examined the observed classroom case studies in depth, identifying the results of the observations and forming the research findings. This research aimed to discover new things and create new conceptual structures. It explained the process of learning punctuation marks by first-grade primary school students in stages.

Validity and Reliability

To ensure the reliability and validity of the research findings, fundamental principles were adhered to throughout the research process. Firstly, a comprehensive literature review on the subject was conducted at the outset. Studies on punctuation mark teaching practices were examined. Direct interviews were conducted with individuals who had experienced the situations at the heart of the research question. To strengthen the research findings, dialogues with first-year students were included in the study. These were shared directly in the text to reinforce the findings. Opinions were sought from six individuals in total when creating the observation and interview forms, including four class teachers and two experts who had completed doctoral education in Turkish Education and master's education in measurement and evaluation, to assess the suitability of the forms for the research's purpose and method. The forms were then corrected in terms of form and content in accordance with the experts' feedback.

A co-coder was enlisted to assist with the data analysis. Another expert who had completed doctoral education in the field of educational sciences also reviewed the research data. The Miles and Huberman formula was used to determine the level of agreement between the coders (Baltacı, 2017). During this process, the reliability coefficient was calculated by dividing the number of agreed data points by the sum of the number of agreed data points and the number of data points where agreement could not be reached, and multiplying the result by 100 (Miles & Huberman, 1994). Using this formula, it was found that the two researchers analysing the data agreed on 81% of the codes.

Ethical Statement

This research has been conducted in accordance with the principles outlined in the 'Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Guidelines'. During the study, behaviours defined as 'Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics' have been avoided. This single-author study has no conflicts of interest. Ethical committee approval was obtained for the data collection phase of this research, which aims to determine the punctuation learning processes of first-grade primary school students. This approval was granted in accordance with decision number 2024/199, dated 17/09/2024, from the Presidency of the Ethics Committee for Social and Humanities Research at Harran University.

Findings

The process of teaching punctuation to first-grade primary school pupils involves two distinct stages. Teaching punctuation involves two stages: the 'shape awareness' stage and the 'meaning awareness' stage. The shape awareness period occurs first in the learning of punctuation marks, followed by the meaning awareness period. These stages are explained in more detail in the sub-dimensions.

Shape Awareness Stage

During the reading and writing process, primary school pupils recognise each letter as a sound and learn to read and write by matching letters to sounds. They then form syllables, words and sentences from letters. They then engage in text reading activities. In this respect, the reading and writing process encompasses psychomotor and cognitive skills. After learning the first three letters (e, l, a), pupils form sentences and use the full stop for the first time. During this stage, they realise that the full stop is different from letters and has no sound equivalent. This stage consists of three phases. These are:

- Using punctuation marks without realising it.
- Knowing the difference between punctuation marks and letters.
- Knowing that each punctuation mark has a different symbol.

Semantic Awareness Stage

Students need time and practice with punctuation marks to progress to the semantic awareness stage. The time required varies depending on characteristics such as students' readiness level, family support and teachers' implementation of activities related to punctuation marks. During this period, students learn the names of the punctuation marks, recognise their shapes, understand their most frequently used functions and realise that they can have more than one function. This period consists of three stages. These are:

- Recognising the most common function of punctuation marks.
- Knowing and recognising that each punctuation mark has different functions.
- Using each punctuation mark appropriately for its function.

The teaching stages were clarified by examining the process of teaching a punctuation mark in stages. In this context, the teaching of the full stop was examined. Initial observations showed that most students were at the "shape awareness" stage, while subsequent observations showed that most students had progressed to the meaning awareness stage. While students were found to be at different stages of learning to use the full stop in every respect, it is noteworthy that they were particularly in the semantic awareness stage (recognising the full stop's most frequently used function). Furthermore, it is important to note that, over time, there was little change in the number of students in the 'unconsciously using punctuation marks' stage, considered the first step in teaching punctuation, or the 'using each punctuation mark appropriately for its function' stage, considered the final step. This suggests that some pupils in the first year of primary school may struggle to learn the full stop, while others learn it in all its dimensions. It also indicates that the majority of pupils are aware of the most commonly used function of the full stop.

Results and Discussion

This study was conducted to determine the stages of learning punctuation marks for first-grade primary school students. The process of learning punctuation marks was examined in two dimensions: the “shape awareness stage” and the “semantic awareness stage”. The shape awareness stage was found to comprise three phases: using punctuation marks unconsciously, recognising that punctuation marks differ from letters, and understanding that each punctuation mark has a specific symbol. At this stage, pupils are not yet able to use punctuation marks functionally. According to Keskinikılıç and Keskinikılıç (2005), writing is systematically taught to students through initial literacy instruction, with punctuation marks forming part of the writing process. Batur et al. (2016) argue that teaching punctuation marks, one of the elements of written and oral expression, to first- and second-grade students at an appropriate level can be time-consuming. In this context, it can be said that primary school students who do not understand the importance of punctuation are often in the shape awareness stage.

The research revealed that students increased their punctuation recognition index, correctly used the different functions of punctuation marks in their texts and understood the relationship between punctuation and intonation. It is therefore anticipated that teaching punctuation at an early age, in accordance with appropriate learning steps, will positively impact students’ ability to use punctuation correctly.

The semantic differentiation period consists of recognising the most common function of punctuation marks, understanding that each mark has different functions, and using each mark appropriately. During this period, it was observed that while some students used punctuation marks correctly, others experienced problems such as forgetting or mixing up punctuation marks. Temel and Katrancı (2021) found that, according to class teachers, primary school students struggle with spelling and punctuation. Atasoy (2010b) suggests that the teaching of punctuation is hindered by factors such as insufficient emphasis on the use of punctuation in writing activities, the use of inappropriate examples in teaching and a lack of logical explanations in written materials. Research findings show that pupils who have not received pre-school education, who do not receive sufficient parental support at home, who do not encounter sufficient examples in class and who have attendance issues find it difficult to learn punctuation. These problems may delay pupils’ transition to the semantic awareness stage.

The question of whether punctuation should be taught in the first year of school has frequently arisen during this research process. Punctuation is considered to be part of language teaching. In this context, it has been established that teaching language rules from an early age is a common theme in the literature. According to Kantemir (1991), meaning is lost in writing without punctuation. It can therefore be concluded that meaningless texts cannot support students’ development. Using meaningful products to develop all language skills -reading, speaking and writing- in the first year of primary school supports students’ future learning. Therefore, it can be concluded that teaching punctuation marks is necessary from the first year of primary school onwards.

In line with the research findings, it has been concluded that punctuation teaching activities should be planned in a functional and gradual manner that is tailored to students’ individual learning speeds, learning processes and needs. Teachers should use appropriate analogies, taking into account students’ levels of formal and semantic awareness, and continuously reinforce the different functions of punctuation marks through an interdisciplinary approach. From the researchers’ perspective, longitudinal studies are recommended to address the learning process of punctuation marks, classroom teachers’ teaching approaches should be examined, and solution-oriented research should be conducted on the learning difficulties and error types experienced by students.

İlkokul Birinci Sınıf Öğrencileri Noktalama İşaretlerini Nasıl Öğrenir?

Dilek Kırnık

Harran Üniversitesi

dilekkirnik@harran.edu.tr

ORCID: 0000-0002-7261-7259

ÖZ

İlk okuma yazma öğretiminde noktalama işaretleri sadece okuma ve yazma odağında mekanik olarak değil, anlama ve anlatma becerilerini destekleyerek bilişsel gelişimi sağlamak için sistematik olarak öğretilmektedir. Noktalama işaretlerini öğrenmek, öğrencilerin yazılı ve sözlü iletişiminde daha anlaşılır olmasına katkı sunmaktadır. Özellikle ilkökul birinci sınıfta Türkçe okuma ve yazma bilmeyen öğrencilerin noktalama işaretlerini nasıl öğrendiklerini tespit etmek önemli görülmüştür. Bu çalışmanın amacı, ilkökul birinci sınıflarda öğrencilerin noktalama işaretlerini öğrenme aşamalarını tespit etmektir. Nitel araştırmanın esas alındığı bu çalışmada durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Şanlıurfa ilinde yer alan bir ilkokulun iki farklı birinci sınıfında gözlem ve görüşme yapılmıştır. Araştırma, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ilkökul birinci sınıf kazanımları odağında yürütülmüştür. Araştırmacı tarafından hazırlanan gözlem ve görüşme formu araştırma sürecinde kullanılmıştır. Araştırma, öğrencilerin ilk okuma yazma sürecindeki ilk üç harfi (e, l, a) öğrenmesinden sonra sekiz hafta sürmüştür. Araştırma sürecinde elde edilen veriler tümevarımsal içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin noktalama işaretlerini öğrenme süreci “şekilsel farkındalık dönemi” ve “anlamsal farkındalık dönemi” olmak üzere iki dönem olarak ele alınmaktadır. Şekilsel farkındalık döneminin; farkına varmadan noktalama işaretleri kullanma, her noktalama işaretinin harflerden farklı olduğunu bilme, her noktalama işaretinin sembolünün farklı olduğunu bilme olmak üzere üç aşaması olduğu tespit edilmiştir. Anlamsal farkındalık dönemi ise noktalama işaretlerinin en yaygın olan bir görevini tanıma, her noktalama işaretinin farklı görevleri olduğunu bilme ve tanıma, her noktalama işaretini görevine uygun kullanma aşamalarından oluşmaktadır.

Anahtar kelimeler: Türkçe, birinci sınıf, ilk okuma yazma öğretimi, yazma becerisi, noktalama işareti.

İnsanların, deneyimlerini gelecek nesillere aktarma isteği yazının icadı ile birlikte yazılı anlatımı önemli hale getirmiş ve “yazılı anlatım” kavramına dikkat çekmiştir. Karadağ’a (2003) göre yazılı anlatım; bir duygu, bir düşünce ya da bir konu ile ilgili bilgilerin okuyucuya yazı ile aktarılmasıdır. Açıklama, tartışma, betimleme, öyküleme gibi çeşitli türlerde ele alınabilen yazılı anlatımın, farklı özellikleri bulunmaktadır (Arıcı, 2008). Bu bağlamda yazılı anlatım, düşüncelerin değişmeden gelecek nesillere aktarılması açısından kalıcı olmasını sağlamaktadır. Yazılacak bilgilerin belli bir plan dâhilinde yazılması ile düzenli olmasını sağlayan yazılı anlatım, kişisel ve formel içerikleri sunabilmesi ile resmi ve özel olması, kişilerin fikir ve duygularını ortaya çıkarmasıyla özgün olması gibi birçok niteliği taşımaktadır (Arıcı, 2008; Göçer, 2010).

Şekil ve sembolleri esas alan yazılı anlatım; konu, amaç, hedef kitle, plan, üslup, yazım ve noktalama gibi birçok öğeden oluşmaktadır (Aktaş ve Gündüz, 2009; Bayraktar, 2018; Coşkun, 2005; Onursal, 2003; Şenöz, 2005). Yazının etkili, anlaşılır ve düzenli olmasında bu öğelerin hepsinin ayrı ayrı katkıları bulunmaktadır. Yazıda ele alınan olay, düşünce ya da durum “konuyu” ifade ederken; yazının

Geliş Tarihi :14 Şubat 2025

Düzeltilme Tarihi :16 Aralık 2025

Kabul Tarihi :18 Aralık 2025

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
2025, 13(2), 227-248
Research in Reading & Writing Instruction,
2025, 13(2), 227-248
<https://doi.org/10.35233/oyea.1640164>

hangi nedenle (öğretmek, bilgilendirmek, ikna etmek, duygulandırmak ya da eğlendirmek gibi) yazıldığının belirtilmesi “amacı” ifade etmektedir. Yazının kimler için yazıldığı “hedef kitleyi” açıklarken yazının giriş, gelişme ve sonuç olarak belirli bir düzenle kurgulanması “planı” açıklamaktadır. Yazının hangi anlatış biçiminde kaleme alındığı “üslubu” ifade ederken yazının doğru anlaşılması için uyulması gereken kurallar ise “yazım ve noktalama işaretleri” ögesini ifade etmektedir. Bu çalışmada, noktalama işaretleri konusu detaylı olarak incelenmektedir.

Bir yazılı materyalde verilmek istenen mesajı, duyguyu, düşüncüyü net biçimde, eksiksiz olarak, daha açık ve doğru ifade etmek, anlamı anlaşılır kılmak için noktalama işaretleri kullanılmaktadır (Akyol, 2006; Bilgin, 2006; Göker, 2001; Özbay, 2011). Noktalama işaretlerinin; anlamı belirginleştirme, okunuşu kolaylaştırma, duygulu bir içerik oluşturma, özel isimleri ya da cümlelerin sınırlarını ayırt etme gibi birçok işlevi vardır (Beyreli vd., 2005; Lichtenberger, 2004). Yazının duygulu olarak seslendirmesine katkı sunan noktalama işaretleri, okumada vurgu ve tonlamaların doğru yapılmasını sağlamaktadır.

Öğrenme sürecinde okuma ve yazma gibi farklı dil becerilerinin gelişimine katkıları olan noktalama işaretlerinin nasıl ortaya çıktığını araştırmak günümüzdeki önemini ve derinliğini belirlemek noktasında önemli görülmüştür. Talat’a (2000) göre noktalama işaretleri, İslamiyet öncesinde Orhun Abidelerinde sözcük öbeklerini ayırmak için üst üste iki nokta şeklinde kullanılmıştır. Caferoğlu’na (1970) göre Uygur harflerinin esas alındığı yazım ürünlerinde benzer sembollerin yer aldığı, önceleri virgüle benzer şekillerin kullanıldığı sonrasında ise çizgilerin yaygın kullanıldığı görülmüştür. Kalfa’ya (2000) göre Dede Korkut hikâyelerinde cümle sonunda nokta işareti kullanılmış ve 14. yy eseri olan Yusuf ve Zeliha mesnevisinde virgüle benzeyen işaret tespit edilmiştir. Durukoğlu ve Büyükelçi’ye (2018) göre Türklerde noktalama işaretleri ilk kez Tanzimat Dönemi eserlerinden biri olan Şinasi ile başlamış, Şair Evlenmesi adlı oyunda ayrıç, uzun çizgi ve nokta işaretleri açıklanmıştır. Kalfa’ya (2020) göre Cumhuriyet’in ilk yıllarında noktalama işaretlerine yeterince önem verilmemiştir. Atasoy’a (2010a) göre 1941 yılı sonrasında noktalama işaretleri, yazım kılavuzları içinde farklı bir bölümde ele alınarak okuyuculara sunulmuş, aralıklarla güncellenmiştir. Günümüzde ise 2019 ve 2024 Türkçe dersi öğretim programlarında sınıf seviyeleri esas alınarak temel eğitim kurumlarında farklı noktalama işaretleri açıklanmaktadır.

Tarihsel geçmişe sahip olan noktalama işaretlerinin, öğrencilerin dil gelişimleri açısından gerekli olduğu alanda yapılan birçok çalışmada vurgulanmıştır (Arı ve Keray, 2012; Ergin, 2009; Karabuğa, 2011; Kırboga, 2019; Özbay, 2013; Pilancı, 2000). Yazılı ya da sözlü anlatımda noktalama işaretlerine uymayı; Maden (2013) aktarılan düşüncenin karşı tarafta oluşturacağı etkiyi artırmak açısından etkili görürken Şengül ve Öz-Durmuş (2021) anlatmak istenenlerin tam olarak aktarılması açısından etkili görmüştür. Yiğit (2018) okuma ve yazma için gerekli gördüğü noktalama işaretlerini, anlatılanların anlaşılmasını sağlayan şifre olarak açıklarken, Yıldız (2002) ise düzenli okuma yapma ve okuyucunun dikkatini yoğunlaştırmada etkili olduğunu ifade etmiştir.

Öğrencilere birçok açıdan katkı sunan ve yüzyıllardır hayatımızda olan noktalama işaretlerinin nasıl öğretildiği eğitimde sıkça ele alınan konulardan biridir. Özellikle “İlkokullarda noktalama işaretleri ne zaman ve nasıl öğretilmelidir?” sorusu zaman zaman tartışılmaktadır. Noktalama işaretlerinin öğretimine ilişkin farklı bakış açıları bulunmaktadır. Sistematiik ve işlevsel bakış açısına göre öğrenciler, yazı yazma sürecinde ihtiyaç hissettikleri anda, işlevsel olan işaretleri, belli bir sıralamayı esas alarak öğrenmelidir. Birçok araştırmacının (Gentry, 1981; Palykhata, 2023, Rus, 2019) savunduğu bu bakış açısı, öğrencilerin kural ezberlemek yerine farklı metinler üzerinde daha fazla uygulama yaparak anlamı güçlendirmek için noktalama işaretlerini kullanmalarını vurgulamaktadır. Bütünleştirerek öğretim bakış açısını savunan çalışmalarda (Oliveira ve Amorim, 2021, Belogortseva ve Tkacheva, 2024) ise öğrenciler, noktalama işaretlerini sadece yazıda değil, okuma ve sözlü anlatımda da önemli olduğunu farkındadır. Bu bakış açısında, öğrencilerin öğrendikleri noktalama işaretlerini farklı becerilerle kullanmaları teşvik edilir. Aktif katılım bakış açısında (Ulaş, 2010; Tavşanlı ve Kara, 2012) çağdaş yöntemler esas alınarak öğrencinin noktalama işaretlerini uygulamaları önemsenmektedir.

İlkokul düzeyinde yapılan araştırmalarda oyun temelli öğretimin esas alınarak noktalama işaretlerinin öğretildiği görülmüştür. Ulaş (2010) ilkokul düzeyinde ana dili eğitiminde noktalama işaretlerinin öğretiminde yapboz tekniğinin kullanılmasının öğrencilerin akademik gelişimlerine etkisini araştırmak amacıyla yaptığı çalışmada, noktalama işaretlerinin anlamı güçlendirecek şekilde doğru kullanılmasına dikkat çekmiştir. Araştırma sonucunda noktalama işaretlerinin öğretiminde yapboz tekniğinin geleneksel öğretim yöntemlerinden daha üstün olduğunu ortaya koymuştur. Jarius ve Panicker (2023) temel noktalama becerilerini kullanmada sorun yaşayan öğrencilere çözüm üretmek için dijital bir uygulama geliştirmiştir. Öğrencilerin noktalama işaretlerini öğrenme motivasyonunu artırmak için geliştirilen “Noktalama Adası” adlı dijital içerik, temel noktalama işaretlerini etkili bir şekilde kullanma düzeyini geliştirirken aynı zamanda eğlenceli, etkileşimli öğrenme yoluyla araştırmacının öğretme pratiğine de katkı sunmuştur. Temel eğitim düzeyinde, değerlendirme esaslı öğretim yaklaşımlarının da noktalama işaretlerinin öğretiminde kullanıldığı görülmektedir. Tavşanlı ve Kara (2021) akran ve öz değerlendirme temelli çalışmanın ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazım kurallarına uyma ve noktalama işaretlerini doğru kullanma başarılarına etkisini ortaya koymak amacıyla bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada değerlendirme temelli uygulamanın öğrencilerin yazım kurallarına uyma ve noktalama işaretlerini doğru kullanma performanslarında etkili olduğunu belirlemişlerdir.

Farklı bakış açılarıyla öğretilen noktalama işaretleri konusunun, öğrenciler tarafından yeterli düzeyde öğrenilemediğine, imla kurallarını ve noktalama işaretlerini kullanma konusunda öğrencilerin başarılarının düşük olduğuna ilişkin birçok çalışmaya rastlanmıştır (Bağcı, 2011; Bayram ve Erdemir, 2006; Beyreli, 2019; Ergin, 2009; Kula vd., 2015; Yıldız, 2002). Batur vd. (2016) ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin büyük çoğunluğunun öğretim programında yer

alan noktalama işaretlerini kullanma sürecinde sorun yaşadıklarını tespit etmiştir. Öğrencilerin yaşadıkları bu sorunun kaynakları, öğretmen, öğrenci, öğretim programı, yöntem-teknik, konu vb. birçok unsur olabileceği gibi öğrencilerin noktalama işaretlerini yeterince öğrenememe sebeplerinden biri de noktalama işaretleri konusundaki ilk öğrenme deneyimleri olabileceği ön görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin noktalama işaretlerini ilk olarak nasıl öğrendikleri sorusuna dikkat çekmiştir. Özellikle ilk akademik öğrenmelerin gerçekleştiği ilkökulda noktalama işaretlerinin öğretimi, öğrencilerin gelecek öğrenmelerine zemin hazırladığı için bu kademedeki noktalama işaretlerinin öğretim sürecini araştırmak önemli görülmüştür. Bu çalışmanın amacı, ilkökul birinci sınıflarda öğrencilerin noktalama işaretleri öğrenme aşamalarını tespit etmektir. Araştırmanın amacı kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

İlkokul birinci sınıf öğrencileri noktalama işaretlerini şekilsel olarak nasıl görmektedir?

İlkokul birinci sınıf öğrencileri noktalama işaretlerini anlamsal olarak nasıl görmektedir?

Yapılan alan taramasında noktalama işaretlerinin öğretiminin önemli olduğuna (Kalfa, 2000; Öztürk, 2018), temel eğitim düzeyinde farklı yöntemlerle noktalama işaretlerinin öğretimine (Tekin ve Büyükkız, 2022; Yiğit, 2018) ilişkin çalışmalara rastlanmıştır. Ancak ilkökul birinci sınıfta öğrencilerin noktalama işaretlerini nasıl öğrendiklerine ilişkin herhangi bir çalışmayla karşılaşılmaştır. Bu araştırma, birinci sınıfta yazma becerilerinin öğretildiği süreçte noktalama işaretlerini doğru kullanmanın önemine dikkat çekmektedir. Ayrıca araştırma, temel eğitim düzeyindeki öğrencilerin yazma becerilerinin nasıl geliştiğine dair somut bilgiler sunmaktadır. Bu yönleriyle çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

İlkokul birinci sınıf öğrencileri gibi küçük yaş grubuna yönelik yapılan bu araştırma, erken yaşta okuryazarlık gelişimine ilişkin bulgular sunması açısından da dikkat çekicidir. Bu bağlamda öğrencilerin yaşam boyu kullanacakları yazma becerilerinde en sık karşılaşılan konularından biri olan noktalama işaretlerini nasıl öğrendiklerini tespit etmek, öğrenme sürecindeki öğrenci davranışlarını belirlemek, öğrenme aşamalarını sıralayarak bu yönde etkinliklerin hazırlanmasına öncülük etmek açısından önemli görülmüştür.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Nitel araştırmanın esas alındığı çalışmada durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Chmiliar (2010) durum çalışması yöntemini; konusu belirlenmiş sınırları çizilmiş bir alana özgü birden fazla veri toplama tekniğini kullanarak derinlemesine bilgi toplamak olarak tanımlar. Bu çalışmada durum çalışması yönteminin seçilme nedeni; ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin noktalama işaretlerini öğrenme sürecini tüm yönleriyle incelemek, öğrencilerin noktalama işaretlerini öğrenme aşamalarının bağlam içinde anlaşılmasına katkı sunmak ve zaman içinde meydana gelen değişim ve gelişmeleri detaylı bir şekilde tespit etmek şeklinde sıralanabilir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu ölçüt örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2008) göre nitel araştırmalarda kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme, belirli ölçütlere uyan bireylerin, olayların veya durumların örnekleme dâhil edilmesidir. Araştırma grubunun belirlenmesinde "ilkokul birinci sınıf olması, sınıfta okuma yazma bilen öğrencilerin olmaması, araştırma yapılması için her öğrencinin veli onayının olması, ana dili Türkçe olan öğrencilerin olması" gibi kriterler uygulanmıştır. Araştırmada konuşma ve dinleme becerileri açısından Türkçe bilmeyen yabancı uyruklu öğrenciler araştırmaya dâhil edilmemiştir. Araştırmada birinci sınıfı okutan iki öğretmenle çalışılmıştır. Çalışma grubunun özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların Özellikleri

Değişkenler	1E		1F	
	f	%	f	%
Cinsiyet				
Kız	12	43	15	60
Erkek	16	57	10	40
Toplam	28	100	25	100
Okul Öncesi Eğitim				
Almış	21	75	19	76
Almamış	7	25	6	24
Toplam	28	100	25	100

Araştırma aynı okulda yer alan iki farklı birinci sınıfta yürütülmüştür. Tablo 1’de sunulduğu gibi çalışma grubunda yer alan 1 E sınıfında 12 (% 43) kız, 16 (% 57) erkek olmak üzere 28 öğrenci bulunmaktadır. 1 F sınıfında 15 (% 60) kız, 10 (% 40) erkek olmak üzere 25 öğrenci yer almaktadır. 1 E sınıfında okul öncesi eğitimi alan 21 (% 75) öğrenci, almayan ise 7 (% 25) öğrenci bulunmaktadır. 1 F sınıfında okul öncesi eğitimi alan 19 (% 76) öğrenci, almayan ise 6 (% 24) öğrenci bulunmaktadır. Araştırma boyunca sınıfta yabancı uyruklu öğrencilerin noktalama işaretlerini öğrenme konusunda gelişim durumları; devamsızlık yapmaları, sözlü yönergeleri anlamamaları ve ailelerinin araştırma izin belgelerini imzalamamaları nedeniyle takip edilmemiştir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada gözlem ve görüşme formu olmak üzere iki farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Her iki formda, bu araştırma için araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Veri toplama araçlarına ilişkin özellikler bu başlıkta açıklanmıştır.

Gözlem Formu

Gözlem formunda yer alacak durumlara ilişkin literatür taraması yapılmış farklı başlıklar belirlenmiştir. Taslak forma ilişkin uzman görüşü alınmıştır. Gözlem formuna ilişkin uygulama sınıflarında görev yapan sınıf öğretmenleri dâhil olmak üzere dört farklı öğretmenden, Türkçe Eğitimi alanında doktora eğitimini tamamlamış, ölçme ve değerlendirme alanında yüksek lisans eğitimini tamamlamış iki uzman olmak üzere toplam altı farklı kişiden görüş alınmıştır. Gelen tespitlere yönelik formda düzeltmeler yapılmıştır. Formda öğrencilere ait kişisel bilgiler kullanılmamış, sadece örnek durumlara ilişkin veriler toplanmıştır. Bu bağlamda gözlem formunda her bir noktalama işaretinin sınıfta tanınma ve kullanılma durumlarına ilişkin veriler bulunmaktadır. Gözlem formunun sağ üst köşesinde gözlem yapılan tarih ve ders saati yazmaktadır. Bu, öğrencilerin zamana göre nasıl bir gelişim gösterdiğini belirlemek için önemli görülmüştür.

İlkokul birinci sınıf Türkçe dersi öğretim programında (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019) yer alan nokta, soru işareti, ünlem işareti, kısa çizgi ve kesme işaretine ilişkin her bir noktalama işaretlerinin tanıma ve kullanmalarına ilişkin örnek olaylar toplanmıştır. Formda öğrencilerin herhangi bir noktalama işaretini görsel olarak ayırt etme, noktalama işaretlerinin adlarını söyleyebilme, yazılı metinlerde doğru yerde ve şekilde kullanma, sözlü anlatımlarda noktalama işaretlerine dikkat etme, öğrencilerin noktalama işaretlerinin neden kullandığını açıklayabilme gibi sözlü ve yazılı kullanım becerisi yanında görsel olarak tanımlarına ilişkin bilgiler yer almaktadır. Öğrencilerin farklı noktalama işaretlerine verdikleri tepkiler de ele alınmıştır. Bu kapsamda noktalama işaretlerini öğrenme sürecinde öğrencilerin dikkat çeken davranışları, yanlış kullanım örnekleri ve gelişim sürecinde benzer döngüler gözlem forumuna kaydedilmiştir. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin noktalama işaretlerini öğrenme süreçleri detaylı incelenmiş ve aşağıdaki kritik ölçütler esas alınarak gözlem yapılmıştır:

- İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin noktalama işaretlerini harflerden ayırt edebilme durumu,
- İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin noktalama işaretlerini (öğretim programının belirttiği beş temel işaretin; nokta, soru işareti, ünlem işareti, kısa çizgi ve kesme işaretini) tanıma düzeyleri,
- İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin noktalama işaretlerinin görevlerini bilme durumları,
- İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin noktalama işaretlerini doğru kullanma durumları.

Görüşme Formu

Araştırmacı tarafından çalışmanın amacına ilişkin çok sayıda açık uçlu sorular hazırlanmıştır. Hazırlanan sorulara ilişkin uygulama sınıflarında görev yapan sınıf öğretmenleri dahil olmak üzere dört farklı öğretmenden, Türkçe Eğitimi alanında doktora eğitimini tamamlamış, ölçme ve değerlendirme alanında yüksek lisans eğitimini tamamlamış iki uzman olmak üzere toplam altı farklı kişiden görüş alınmıştır. Yapılan tespitler sonrasında her işarete göre farklı soruların olabileceği, öğrencilerin ve işaretlerin özelliklerine göre soruların önceliklerinin değişebileceği göz önüne alınarak sabit sorular yerine öğrenciye ve soru işaretinin özelliğine göre değişen soru alanları belirlenmiştir. Çünkü sorular, öğrencilere ve noktalama işaretlerine göre değişmektedir. Örneğin nokta işaretine ilişkin şekilsel farkındalık soruları sorulmamıştır çünkü öğrenciler bu konuyu hızlı öğrenmiştir. Ancak ünlem işareti ile soru işareti şekilsel olarak öğrenciler tarafından benzer bulunmuştur. Bu nedenle bu işaretlerin öğretimi sonrasında şekilsel farkındalık soruları sorulmuştur.

Formda görüşme yapılan öğrencinin ismi, görüşme tarihi ve altı farklı görüşme konu alanları bulunmaktadır. Görüşmede mülakat kılavuzu yaklaşımı esas alınmıştır. Patton’a (2018) göre görüşme sırasında sorulacak soruları ve ele alınacak konuları listelemeye yarayan mülakat kılavuzu, görüşme yapılan herkes ile araştırmacının temel noktalarının konuşulmasını sağlar. Öğrencilere sorulan soruların konu alanları ve örnek soruları aşağıda verilmiştir:

- Öğrencinin yazdığı ya da kendisine verilen yazılı metne dikkat çekme (Öğretmenin söylediklerini sanırım yazdın. Defterini/çalışma kitabını açabilir misin?),
- Metindeki noktalama işaretlerinin adını bilme (Tahtaya/deftere yazılan bu işaretin adını biliyor musun?),

- Belirtilen bir noktalama işaretini şekilsel özelliklerine dikkat ederek yazma (Bu işaretin nasıl yazıldığını bana gösterebilir misin?),
- Belirtilen noktalama işaretlerini şekilsel özellikleri açısından ayırt etme (Soru işaretinin, ünlem işaretinden şekilsel olarak farkı nedir?),
- Belirtilen noktalama işaretinin kullanma amacını bilme (Bu işareti neden kullanıyoruz? Kullanmazsak ne olur?),
- Belirtilen noktalama işaretinin cümleye kattığı anlamı bilme (Bu işaret kullandığımızda cümlenin anlamında nasıl bir değişiklik oldu?).

Verilerin Toplanması

Bu araştırmadaki veriler, 2023–2024 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa ili Haliliye ilçesinde öğrenim gören ilkököl birinci sınıf öğrencilerinden toplanmıştır. Bu çalışmada, ilkököl birinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi kapsamında noktalama işaretlerini öğrenme süreci gözlemlenmiştir. Araştırma, öğrencilerin ilk üç harfi (e, l, a) öğrenmesinden sonra sekiz hafta sürmüştür. Okulda yer alan iki farklı birinci sınıf öğretmeni ile görüşülerek öğrencilerin noktalama işaretlerini öğrenme tarihleri belirlenmiş ve araştırmanın gözlem süreci planlanmıştır. Araştırma sadece Türkçe derslerinde yürütülmüş ve öğrencilerin noktalama işaretlerini öğrenme süreci araştırmacı tarafından hazırlanan gözlem formu ile incelenmiştir. Gözlem sırasında önemli olan öğretim durumlarına ilişkin öğrencilerle derinlemesine görüşmeler yapılmıştır.

Araştırmanın gerçekleştirildiği dönemde, ilkököl birinci sınıfta 2019 Türkçe Öğretim Programı (MEB, 2019) uygulanmakta olduğu için araştırma kapsamında 2019 Türkçe Öğretim Programının birinci sınıfında öğretilmesi gereken T.1.4.8. kazanımı kapsamındaki nokta, soru işareti, ünlem işareti, kısa çizgi ve kesme işaretlerinin öğretimine ilişkin ders gözlemleri yapılmıştır. Öğretmenlerin noktalama işaretlerinin öğretiminde farklı yaklaşımları esas almalarının araştırmanın akışını değiştireceği ön görüldüğü için noktalama işaretlerinin öğretimini benzer şekilde yapmaları için öğretmenlerle görüşme yapılmıştır. Bu kapsamda iki sınıf öğretmeni de sınıflarında noktalama işaretlerinin öğretimine ilişkin aşağıdaki adımları takip etmişlerdir:

- Noktalama işaretinin adını söylemek,
- Noktalama işaretinin yazımını göstermek,
- Noktalama işaretinin görevini söylemek,
- Noktalama işaretinin kullanımına uygun örnekler göstermek.

Veriler; noktalama işaretlerinin ilk kez öğrenme süreci, yazılı kullanım süreci ve sözlü kullanım süreci olmak üzere üç ayrı boyutta toplanmıştır. 8 hafta süren araştırma boyunca toplam 51 saat Türkçe dersi gözlemlenmiştir. Bu süre içinde öğrencilerin öğrenme zorluğu yaşadığı durumlar bireysel olarak gözlemlenmiştir. Gözlem sırasında öğrencilere araştırmacı tarafından herhangi bir öğretim yapılmamış, yönlendirme olmaksızın öğrencilerin noktalama işaretlerini doğal biçimde kullanma düzeyleri gözlemlenmiştir. Öğrencilerin noktalama işaretlerinde başarılı olma kriterleri; noktalama işaretlerinin görevleri ve şekilleri ile ilgili öğretmenin sorduğu sorulara doğru cevap vermeleri, dikte çalışmalarında noktalama işaretlerini doğru kullanmaları, okuma çalışmalarında noktalama işaretlerine dikkat etmeleri olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin başarılı öğrenme durumlarına ilişkin gözlemler; noktalama işaretlerinin yazılı ya da sözlü anlatımda doğru kullanım durumları, ortalama öğrenme süreleri, doğru kullanma sıklıkları ölçütlerine göre kaydedilmiştir. Belirlenen noktalama işaretlerinin en yaygın kullanımları olarak; nokta işaretinin cümle sonunda, sayıların sıra bildiren kısaltmalarında, unvan ve adres kısaltmalarında kullanma, soru işaretinin soru bildiren cümlelerin sonunda kullanma, ünlem işaretinin duygu gösteren cümlelerin sonuna kullanma, kısa çizgi işaretinin satır sonuna sığmayan kelimeleri ayırmada ve kelimeleri hecelerini göstermede kullanma, kesme işaretinin özel isimlere (insan ve şehir ismi) gelen ekleri ayırmada kullanma gibi işlevleri esas alınmıştır. Örneğin öğrencilerin okuma yaparken noktalama işaretlerini kullanma durumlarını tespit etmek için ilk okuma yazma harf grupları odağında hazırlanan kısa okuma hikâyeleri kullanılmıştır. Araştırma sürecinde öğrencilerin öğrenme süreçlerini anlamak için öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmelere ilişkin veriler araştırmanın bulgular bölümünde diyalog şeklinde verilmiştir. Her diyalog, öğrencilerin öğrenme süreçlerine ilişkin öğrenme aşamalarını açıklamaktadır.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler tümevarımsal içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Patton'a (2018) göre tümevarımsal analiz, veri toplanma süreci başlamadan önce önemli boyutların ne olacağı varsayılmadan, belirlenen durumların içindeki örüntülerden analiz boyutlarının belirlenmesidir. Araştırmada ilkököl öğrencilerinin noktalama işaretlerini öğrenme aşamalarını keşfetmek ve öğrenme sürecini açığa çıkararak tümevarımsal bir yaklaşımla betimlemek amaçlanmıştır. Bu kapsamda araştırmaya spesifik gözlemlerle başlanmıştır. Araştırmacı, örneklem olarak belirlenen iki farklı birinci sınıfta öğrencilerin noktalama işaretlerini öğrenme durumlarını gözlemlemiş ve notlar tutmuştur. Gözlemlerden genel örüntüler belirlemiş, örüntüler arasındaki ilişkileri açığa çıkarmış ve açık uçlu gözlemlerden kategoriler (analizin boyutları) tespit etmiştir. Gözlemlerden elde edilen verileri teyit etmek, öğrenme sürecindeki kırılmalarının nedenini ve derinliğini anlama için öğrencilerle görüşmeler yapılmış ve araştırma raporuna bu görüşmeler eklenmiştir. Araştırmacı veriden ortaya çıkan boyutlar arasındaki çoklu bağlantıları, önceden varsayımda bulunmadan, sınırlandırılmış şekilde

tanımlanan değişkenler arasındaki doğrusal olan veya olmayan ilişkileri gösteren hipotezleri belirlemeden tespit etmiştir. Nitekim literatürde temel eğitim düzeyindeki öğrencilerin noktalama işaretleri öğrenme aşamalarına ilişkin bir bilgiye rastlanmamıştır. Araştırmacı sınıflarda gözlemlediği örnek olayları derinlemesine incelemiş, olaylardan gözlem sonuçlarını tespit etmiş ve araştırmanın bulgularını oluşturmuştur. Veriye dayalı keşif ve yeni kavramsal yapıların oluşturulması hedeflenen bu çalışmada, ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin noktalama işaretlerini öğrenme süreci aşamalı olarak açıklanmıştır.

Araştırmanın analizi dört aşamada yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Öncelikle Türkçe derslerinde öğrencilerin noktalama işaretlerini öğrenme durumları günlük ve haftalık olarak incelenmiş ve araştırmacı gözlem ve görüşme verilerini “yapılma tarihi” ve “noktalama işareti çeşitleri” değişkenlerine göre sınıflandırmıştır. Veriler öğrencilerin noktalama işaretlerini öğrenmelerindeki davranışları ve ifadeleri esas alınarak anlamlı küçük gelişim alanlarına göre sıralanmıştır. Örneğin “öğrencilerin noktalama işaretlerinin adını bilme, işlevini bilme, cümlede kullanılmasına ilişkin farkındalığı olmasına rağmen yazıda kullanmama, ipucu ile öğrenme, okumada dikkat etmemesine rağmen yazıda kullanma” gibi farklı durumlara ilişkin veriler ayrı ayrı kodlanmıştır. Her bir işaret için öğrencilerin doğru ve yanlış kullanım tabloları oluşturulmuştur. Her işaretinin işlevlerine ilişkin öğrencilerin zorluk çektikleri alanlar belirlenmiştir. Öğrencilerin her bir noktalama işaretine ilişkin bireysel gelişim analizleri ile birlikte sınıfça gelişim analizleri de yapılmıştır. Böylece her bir noktalama işaretinin öğretim sürecinde öğrencilerin benzer davranışları gösterip göstermediği ve zaman geçmesine bağlı olarak değişen durumlar olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin öğrenme süreçlerine ilişkin tekrarlanan aşamalar tespit edilmiştir. Bu süreçte veri setleri düzenlenerek öğrenme sürecine ilişkin önemli örüntüler tespit edilmiştir. Araştırmanın analizinde gözlem sürecinde toplanan veriler incelenerek derin anlamlar, veriler arasındaki ilişkiler ve bağlantılar irdelenmiştir. Araştırma verilerine bağlı olarak öğrencilerin noktalama işaretleri öğrenme süreci iki farklı kategoride ele alınmış ve her bir kategoriye özgü temalar belirlenmiştir. Elde edilen verilerden sonuçlar çıkarılmış, araştırmanın amacı odağında veriler yorumlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın bulgu ve sonuçlarının güvenilir ve geçerli olması için araştırma sürecinde temel ilkelere dikkat edilmiştir. Öncelikle, araştırmanın başlangıcında konuya ilişkin kapsamlı bir literatür taraması yapılmıştır. Noktalama işaretlerinin öğretim uygulamaları konusunda yapılmış çalışmalar incelenmiştir. Bu araştırma kapsamında, araştırma sorununun merkezinde yer alan gerçek durumları deneyimleyen kişilerle doğrudan görüşülmüştür. Birinci sınıf öğrencileriyle yaşanan diyaloglar araştırma bulgularını güçlendirmek amacıyla çalışmaya dâhil edilmiştir. Bu diyaloglar doğrudan metin içerisinde paylaşılarak bulgular güçlendirilmiştir.

Gözlem ve görüşme formu oluşturulurken formların araştırmanın amacına ve yöntemine uygunluğunun değerlendirilmesi için dört farklı sınıf öğretmeninden, Türkçe Eğitimi alanında doktora eğitimini tamamlamış, ölçme ve değerlendirme alanında yüksek lisans eğitimini tamamlamış iki uzman olmak üzere toplam altı farklı kişiden görüş alınmıştır. Uzmanların geri bildirimleri doğrultusunda formlarda şekilsel ve içerik olmak üzere farklı başlıklarda gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Verilerin analizinde eş kodlayıcıdan yardım alınmıştır. Araştırma verileri Eğitim bilimleri alanında doktora eğitimi yapmış başka bir uzman tarafından da incelenmiştir. Kodlayıcılar arasındaki uyumun belirlenmesinde Miles ve Huberman formülü esas alınmıştır (Baltacı, 2017). Bu işlem sırasında Miles ve Huberman’a (1994) göre güvenilirlik katsayısı, uzlaşılan veri sayısının, uzlaşılan veri sayısı ve uzlaşı sağlanamayan veri sayısının toplamının bölümünün yüz ile çarpılması ile bulunmaktadır. Bu formül kullanılarak verileri analiz eden iki araştırmacının bulduğu kodları karşılaştırdığında uyum %81 olduğu görülmüştür.

Etik Beyan

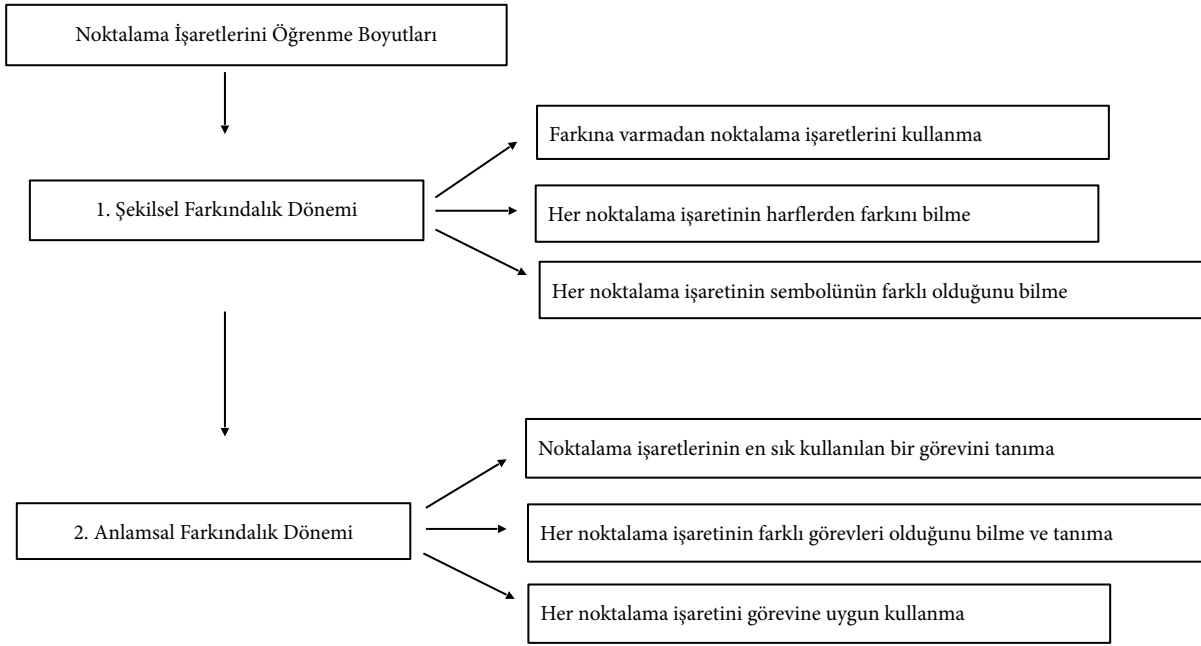
Bu araştırma, “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde belirtilen ilkelere bağlı kalınarak yürütülmüştür. Çalışma sürecinde, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında tanımlanan davranışlardan kaçınılmıştır. Çalışma tek yazarlı olup herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin noktalama işaretlerini öğrenme süreçlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmanın veri toplama aşaması için, Harran Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı’ndan 2024/199sayılı ve 17.09.2024 tarihli karar doğrultusunda etik kurul onayı alınmıştır.

Bulgular

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin noktalama işaretlerini öğrenme sürecini belirleme amacıyla olan bu çalışma iki farklı birinci sınıfta yürütülmüştür. Çalışmada kullanılan gözlem ve görüşme formlarından elde edilen veriler, şekil, tablo ve açıklamalarla bu bölümde sunulmuştur. Bu kapsamda ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin noktalama işaretlerini öğrenme boyutları Şekil 1’de verilmiştir.

Şekil 1

Öğrencilerinin Noktalama İşaretlerini Öğrenme Aşamaları



Şekil 1'e göre ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin noktalama işaretlerini öğrenme süreci iki farklı boyutta gerçekleşmektedir. Noktalama işaretlerinin öğretiminde "şekilsel farkındalık dönemi" ve "anlamsal farkındalık dönemi" olmak üzere iki farklı boyut bulunmaktadır. Noktalama işaretlerinin öğrenme durumlarında önce şekilsel farkındalık dönemi sonra anlamsal farkındalık dönemi yaşanmaktadır. Bu dönemlerin öğrenme durumları alt boyutlarda ayrı ayrı açıklanmıştır.

Şekilsel Farkındalık Dönemi

İlkokul öğrencileri okuma yazma sürecinde öğrenecekleri her harfi önce ses olarak tanımakta, harf ses eşleştirmesi yaparak okumakta ve yazmakta, harflerden hece, sözcük ve cümle oluşturmaktadır. Sonrasında metin okuma çalışmaları yapmaktadır. Bu açıdan okuma yazma süreci sadece psikomotor becerileri değil bilişsel becerileri de kapsamaktadır. Öğrenciler ilk üç harfi (e, l, a) öğrendikten sonra cümle oluşturmakta ve ilk olarak nokta işaretini kullanmaktadır. Nokta işaretinin harflerden farklı olduğunu ve bir ses karşılığının olmadığını bu dönemde fark etmektedir. Bu dönem üç aşamadan meydana gelmektedir. Bunlar;

Farkına Varmadan Noktalama İşaretlerini Kullanma

Gözlem yapılan ilkökul birinci sınıflarda öğrenciler noktalama işaretlerini ilk kullandıklarında işaretin farkına varmadan yazmakta, işaretin işlevine dikkat etmeden okumaktadırlar. Şekilsel olarak noktalama işaretlerinin farkına varmadıkları gözlenmiştir. Öğrenciler kendilerine verilen fasikülde, tahtaya yazılan metinlerde yer alan noktalama işaretlerini bilmeden defterlerine aktarmaktadırlar. Şekillerin doğrudan kopya edilmesi öğrenme sürecinin ilk zamanlarında sıklıkla gözlemlenmiştir. Konuyla ilgili örnek olay şöyledir:

Araştırmacı: Hasan defterine yazdıklarını okur musun?

Hasan: (Öğrenci okur.)

Araştırmacı: Hasan cümlemin sonunda ne var?

Hasan: Adımı bilmiyorum. Kalemle yaptım.

Araştırmacı: Sence onu neden yaptık?

Hasan: Öğretmenim tahtaya yazdı, ben de defterime yazdım.

Konuyla ilgili başka bir örnek olay şöyledir:

Araştırmacı: İsmail burada (defterine yazılı bir cümleyi göstererek) hangi işareti yaptın?

İsmail: Ben yazdım.

Araştırmacı: Tamam da bu işaretin (Ünlem işaretini göstererek) adı ne biliyor musun?

İsmail: Bunun adını unuttum. Ama çubuklu nokta gibi.

Araştırmacı: Adını unutmuş olabilirsin ama görevini hatırladın mı?

İsmail: Ben kitaba bakarak yazdım.

Her iki örnek olayda görüldüğü gibi öğrenciler noktalama işaretlerini başlangıçta bilinçli olarak kullanmamakta, cümledeki görevlerini bilmemektedir. Öğrencilerin kitap ya da öğretmen gibi dış kaynaklar tarafından gösterilen yazıları aynen yazma çabasında oldukları tespit edilmiştir.

Her Noktalama İşaretinin Harflerden Farkını Bilme

Öğrenciler bu aşamada noktalama işaretinin şekil olarak harften farklı olduğunu, bir ses karşılığı olmasa da bir isminin olduğunu bilmektedir. Ancak bu aşamada da öğrenciler noktalama işaretlerinin görevlerine ilişkin bir bilgiye sahip değildirler. Konuyla ilgili örnek olay şöyledir:

Araştırmacı: Nisanur öğretmenin tahtaya yazdıklarını okur musun?

Nisanur: (Öğrenci tahtaya yazılanı okur.)

Araştırmacı: Nisanur bu nedir?

Nisanur: Öğretmenim onun adı nokta.

Araştırmacı: Onu nasıl yazarız? Şimdi sen onu tahtaya yazabilir misin?

Nisanur: Onu yazmayız. Noktayı yaparız. Bak böyle.(Tahta kaleminin ucunu beyaz tahtaya vurdu ve kalemi hemen kaldırdı.)

Araştırmacı: Nisanur sence bu işaret e'den l'dan ya da a'dan farklı mı?

Nisanur: Elbette farklı. Onlar hep sesli ama bu sessiz.

Araştırmacı: Nasıl yani?

Nisanur: Her harfi görünce sesli okuyoruz ama noktaya gelince ses çıkaramıyoruz. Sadece (ağzını fermuarla kapatma hareketini yaparak) yapıyoruz.

Araştırmacı: Nisanur neden ağzını kapattın? Bu işaret sus demek mi?

Nisanur: Hayır "tıp" demek. Öğretmenim bu işareti görünce bize "tıp" oyunundaki gibi hareketsiz durmamızı istedi.

Konuyla ilgili başka bir örnek olay şöyledir:

Araştırmacı: Emir defterine ne kadar çok güzel yazmışsın. Şu cümleyi okur musun?

Emir: (Öğrenci yazılanı okur.)

Araştırmacı: Emir bu cümlede sonundaki (Soru işaretini göstererek) nedir?

Emir: Korsanların elindeki çengel gibi. Çengel işareti

Araştırmacı: Peki sence bu cümlede neden yer alıyor?

Emir: Bilmem. Ama korsanlar kötü. Korkunca çengeli kullanıyorlar.

Araştırmacı: Çengel işareti de okunuyor mu?

Emir: Yok o okunmaz. Sadece yazılıyor. Öğretmenimiz her harfi buraya (sınıf tahtası yanında harf panosunu göstererek) asıyor bak bunu asmamış. Demek ki bu harf değil.

Araştırmacı: Emir peki bu ne o zaman?

Emir: Bu farklı bir şey.

Araştırmacı: Bu işareti yazmasak ne olur?

Emir: Öğretmen kızar.

Örnek olaylardan anlaşılacağı gibi öğrencilerin bu aşamada noktalama işaretlerinin şekilsel olarak farkında oldukları ancak noktalama işaretlerinin görevlerini bilmedikleri görülmektedir. Aynı zamanda noktalama işaretlerini şekilsel olarak bildikleri farklı görsellere benzettikleri görülmüştür. Bu durum şekilsel benzetimden kaynaklı yanlış yapımlarına yol açması yönünden dikkat çekicidir. Farklı sınıf içi etkinliklerle ya da oyunlarla noktalama işaretlerinin öğretildiği görülmektedir. Noktalama işaretlerinin öğretiminde her bir işaretin görevlerinin mantıksal açıklaması yapılmadan, noktalama işaretlerinin cümledeki önemi belirtilmeden yapılan etkinliklerin öğrencilerin öğrenme düzeyine katkı sağlamadığı söylenebilir.

Her Noktalama İşaretinin Sembolünün Farklı Olduğunu Bilme

Öğrenciler bu aşamada noktalama işaretlerini şekilsel farklılıklarına göre ayırt etmektedir. Öğretim programında yer alan noktalama işaretlerinin isimlerini, şekillerini bildikleri halde yine öğrencilerin noktalama işaretlerinin işlevlerine ilişkin bir bilgiye sahip olmadıkları görülmüştür. Konuyla ilgili örnek olay şöyledir:

Araştırmacı: Hivda fasikülde yer alan şu metni birlikte inceleyelim mi?

Hivda: (Öğrenci gelir ve metne bakar.)

Araştırmacı: Metni okuyabilir misin?

Hivda: (Öğrenci okur.)

Araştırmacı: Hivda bunların (soru işareti ve ünlem işareti) ne olduğu biliyor musun?

Hivda: Evet. Onlar işaret.

Araştırmacı: Onlar nasıl okunur?

Hivda: Onlar okunmaz, yazılır.

Araştırmacı: Sen yazabilir misin?

Hivda: (Öğrenci noktalama işaretlerini ayrı ayrı yazarak gösterir.)

Araştırmacı: Peki bu işaretler neden metinde yer alıyor?

Hivda: (Öğrenci sessiz kalır)

Araştırmacı: Hivda bu iki işareti karşılaştırabilir misin?

Hivda: İkisininde altında nokta var. İkisi de uzun boylu ama biri şişman, biri zayıf.

Konuyla ilgili başka bir örnek olay şöyledir:

Furkan: Öğretmenim sana sihir yapayım mı?

Araştırmacı: Furkan çok şaşırdım. Nasıl bir sihir yapacaksın?

Furkan: (Öğretmenin sınıfa getirdiği virgül işareti maketini göstererek) Bununla yapacağım. Hazır mısın?

Araştırmacı: Evet hadi göster bakalım.

Furkan: Bu işaret insan isimlerinin yanına gelince üstte, meyve isimlerinin yanına gelince altta yazılıyor. Ama hep aynı şekil. Nasıldı ama?

Araştırmacı: Aa! Çok şaşırtıcı bir durum. Sence neden böyle yazılıyor? Bir açıklaması vardır değil mi?

Furkan: Sihir işte öğretmenim.

Örnek olaylardan da anlaşılacağı üzere öğrenciler bu aşamada noktalama işaretlerinin şekilsel olarak ayırt edici ve benzer yönlerini fark etmişlerdir ancak noktalama işaretlerinin cümle içindeki görevlerini henüz öğrenememişlerdir. Bu aşamada öğrenciler bir cümlede birden fazla noktalama işaretlerinin olacağını, cümlede benzer şekilde olan noktalama işaretlerinin (virgül, kesme işareti) cümledeki yerlerinin farklı olduğunu kavramışlardır.

Anlamsal Farkındalık Dönemi

Öğrenciler anlamsal farkındalık dönemine geçmeleri belli bir zaman ve noktalama işaretleri konusunda uygulama yapmalarını gerektirmektedir. Bu süreç öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyesi, aile desteği, öğretmenlerin noktalama işaretleri ile ilgili farklı etkinlikler yapması gibi farklı özelliklere göre değişmektedir. Bu dönemde öğrenciler noktalama işaretlerinin şekilsel farkındalığını kazanmakta, isimlerini öğrenmekte, en sık kullanılan görevini bilmekte ve birden farklı görevi olabileceğini fark etmektedir. Bu dönem üç aşamadan meydana gelmektedir. Bunlar;

Noktalama İşaretlerinin En Sık Kullanılan Bir Görevini Tanıma

Öğrenciler bu aşamada bir noktalama işaretini sadece bir göreviyle eşleştirmekte ve sadece bu göreve odaklanmaktadır. Noktalama işaretlerinin en sık kullanılan bir görevi dışında başka görevlerinin olabileceğini fark edemezler. Örneğin nokta işareti sadece cümle sonuna konan bir işaret olarak algılanırken bazı kısaltmaların sonuna koyma, sıra bildiren sayılardan sonra kullanma, tarih yazımında (gün-ay-yıl) kullanma gibi görevleri olduğunu öğrenmekte zorlanırlar. Konuyla ilgili örnek olay şöyledir:

Araştırmacı: Gülsima sen kısa çizgi işaretini biliyor musun?

Gülsima: Evet. Bak defterimde bile var. Göstereyim mi? (Öğrenci gösterir.)

Araştırmacı: Peki bu işaret ne anlama geliyor?

Gülsima: Yani diyor ki yazdıklarım bitmemiş. Altta da parçası var (Öğrenci kısa çizgi işaretini satır içerisine sığmayan kelimeleri bölmek için kullanmıştır.).

Araştırmacı: Bu işareti kullanmasan ne olur?

Gülsima: Yazdığım bu satırda eksik kalır, yarım olur yani.

Araştırmacı: Gülsima senin öğretmenin bazen tahtada kelimeleri hecelere ayırıyor. Orada da bir işaret kullanıyor? Sence ikisi aynı mı?

Gülsima: Hayır. O, sadece çizgidir. Bu kısa çizgidir. Bu işareti, defterimize sığmayan kelimelerin devamının altta olduğunu göstermek için yaparız.

Konuyla ilgili başka bir örnek olay şöyledir:

Araştırmacı: Ali Cenap çok güzel yazıyorsun. Dikkat ettim de her cümlenin sonuna ne var?

Ali Cenap: Nokta öğretmenim.

Araştırmacı: Sen nokta işaretinin görevlerini biliyor musun?

Ali Cenap: Elbette.

Araştırmacı: Ne var mesela? Bana sayabilir misin?

Ali Cenap: Cümleyi yazarken söyleyeceğinin bittiğini anlatmak için kullanılır.

Araştırmacı: Başka görevleri var mı?

Ali Cenap: Soru işareti ile ünlem işaretlerinin de altında var ama onu nokta diye okumayız. O başka. Bir de i, ü, ö harflerini yazarken kullanırız ama o da başka. Öğretmenim ben sadece bunları biliyorum.

Araştırmacı: Ali Cenap hani bir koşu yarışması yapmıştınız. Sen üçüncü olmuştun. Bu anıyı defterimize yazarken senin kaçıcı olduğunu rakamla belirtmiştik ve rakamın sonuna nokta koymuştuk. Hatırladın mı?

Ali Cenap: Hatırlamadım öğretmenim.

Araştırmacı: Acaba sıra bildiren sayılardan sonra nokta konmuş olabilir mi?

Ali Cenap: Ama o zaman ders Türkçe olmaz ki? Ders, Matematik olur.

Örnek olaylarda görüldüğü gibi öğrenciler noktalama işaretlerini şekilsel olarak tanımakta, isimlerini bilmekte ancak sadece bir görevini ifade etmektedirler. Kısa çizginin sadece satır içerisine sığmayan kelimeleri bölmek görevini bilen öğrencinin ya da nokta işaretinin sadece cümle sonunda kullanma görevini bilen öğrencinin noktalama işaretlerinin farklı görevleri olacağını anlayamadıkları görülmüştür.

Her Noktalama İşaretinin Farklı Görevleri Olduğunu Bilme ve Tanıma

Öğrenciler bu aşamada bir noktalama işaretinin birden fazla görevi olduğunu, görevlerin birbirinden farklı olduğunu kavramaktadır. Öğrenciler yazdıkları ve okudukları metinlerde noktalama işaretlerini gördüklerinde görevlerini bilmektedirler. Konuyla ilgili örnek olay şöyledir:

Araştırmacı: Selami sana çok güzel bir masal kitabı getirdim. Birlikte inceleyelim mi? İstersen bu kitabı okuyabilirsin. Olur mu?

Selami: Olur öğretmenim. (Selami kitabı eline alıp inceler ve okumaya başlar.)

Araştırmacı: Selami bu işaretin adı ve görevini biliyor musun?

Selami: Nokta öğretmenim. Burada doktor kelimesini kısaltması yapılmış.

Araştırmacı: Selami bu işaretin adı ve görevini biliyor musun?

Selami: Nokta işareti. Söz bittiği için konulmuş.

Araştırmacı: Selami teşekkür ederim.

Konuyla ilgili başka bir örnek olay şöyledir:

Araştırmacı ve Berivan ders kitabından bir metnin görsellerini incelemişlerdir. Berivan metni okumuş araştırmacı dinlemiştir. Okuma sonrasında araştırmacı Berivan'a sorular sormuştur

Araştırmacı: Berivan bu işaretin adı ve görevini biliyor musun?

Berivan: Kesme işareti öğretmenim. İnsan isimlerine gelen harfleri, heceleri ayırıyor. O kelime özel olduğu için yapılmış.

Araştırmacı: Berivan bu işaretin adı ve görevini biliyor musun?

Berivan: Öğretmenim bu da kesme işareti.

Araştırmacı: Ama burada insan ismi yok? Neden kullanılmış? Görevi nedir?

Berivan: Öğretmenim burada kısaltma var. Ondan sonra da kesme işareti kullanılır.

Örnek olaylardan görüleceği gibi öğrenciler bu aşamada bir noktalama işaretinin birden farklı görevleri olduğunu bilmekte, bir noktalama işaretinin cümledeki görevini ifade etmektedir. Bu durum öğrencilerin sadece yazılı metinlerdeki noktalama işaretlerini tanıma performansını göstermektedir. Şekillerini ve görevlerini bildikleri ancak noktalama işaretlerini kendi yazılarında kullanamadıkları görülmüştür.

Her Noktalama İşaretini Görevine Uygun Kullanma

Bu aşamada öğrenci noktalama işaretlerini tanıır, yapılan dikte çalışmalarında noktalama işaretlerini uygun kullanır. Okuma çalışmalarında noktalama işaretlerine dikkat ederek okur. Konuyla ilgili örnek olay şöyledir:

Öğretmen dikte çalışması yapar. Araştırmacı öğrencilerin yazılı çalışmalarını inceler ve öğrencilere sorar:

Araştırmacı: Fatoş bu yazında hangi noktalama işaretleri var?

Fatoş: (Cümle sırasına uygun olarak sayar.) Nokta, nokta, nokta, kısa çizgi, nokta, soru işareti, kesme işareti ve nokta.

Araştırmacı: Fatoş bu noktaların hepsinin görevi aynı mı?

Fatoş: Çoğunluğu cümle sonunda koydum öğretmenim. Ama burada mahalle yazmak yerine “mah” yazdım ve nokta koydum. Kısalttım öğretmenim.

Araştırmacı: Her ikisine de nokta koyduğunda aklın karışmıyor mu?

Fatoş: Önceleri anlamamıştım ama öğretmenim bir kitap verdi. Orada da gördüm öğretmenim.

Araştırmacı: Okuduğun kitaptan nokta işaretlerinin farklı görevlerini görünce ne oldu?

Fatoş: Öğretmenim eskiden dikkat etmiyordum ama şimdi hangi işareti neden yazdığımı biliyorum. Kitaplardan görünce daha çabuk hatırlıyorum.

Konuyla ilgili başka bir örnek olay şöyledir:

Araştırmacı bir metin getirir. Öğrencilerin okumasını ister. Remziye metni okur. Öğretmen öğrencinin okumasını dinler ve okuma sonrası sorar:

Araştırmacı: Remziye metni hep aynı hızda okumadın. Bazı yerlerde durdun ve nefes aldın. Okurken durma yerlerine nasıl karar verdin?

Remziye: Öğretmenim nokta olan yerlerde durdum. Tam nefes aldım. Virgül olan yerde yarım nefes aldım.

Araştırmacı: Bunu nereden öğrendin?

Remziye: Öğretmenim söyledi.

Araştırmacı: Peki okurken noktalama işaretlerine göre sesinde neler yaptın?

Remziye: Soru işaretini görünce meraklı gibi okudum. Ünlem işaretini görünce heyecanlı gibi okudum. Virgül işaretini görünce her bir kelimeyi kesik kesik (tane tane) okudum. Kısa çizgiyi görünce kelimeyi hemen söylemedim. Sonradan gelen ekine bakıp birden okudum.

Araştırmacı: Birden okumak ne demek?

Remziye: Parça değil yani (hecelemeden)

Araştırmacı: Peki başka?

Remziye: Öğretmenim kesme işaretini gördüm ama sesimi değiştirmedim.

Öğrenciler bu aşamada olmalarına rağmen Türkçe dersi öğretim programının belirttiği, öğrenilmesi gereken noktalama işaretlerini ve görevlerini sıklıkla unuttukları görülmüştür. Konuyla ilgili örnek olay şöyledir:

Öğretmen öğrencilerine dikte çalışması yaptırır. Araştırmacı, bir öğrencinin defterini inceler ve öğrenciye kendi defterini göstererek sorar:

Araştırmacı: Merdan bu yazıda bir hata mı var acaba?

Merdan: Yok öğretmenim.

Araştırmacı: Şu cümleye baksan olur mu?

Merdan: Gördüm öğretmenim. Soru işaretini yazmamışım.

Araştırmacı: Bir önceki yazına baktım doğru kullanmışsın. Burada neden yanlış yaptın?

Merdan: Öğretmenim yazarken heyecanlandım ve unuttum.

Birinci ve ikinci örnek olay incelendiğinde öğrencilerin okuma ve yazma çalışmalarında noktalama işaretlerine dikkat ettikleri, bu işaretleri özelliklerine uygun olarak kullandıkları görülmektedir. Bu aşamada öğrencilerin noktalama işaretlerini sınıf seviyesine göre kullanma becerilerini kazandıkları söylenebilir. Ancak üçüncü örnek olayda öğrencilerin noktalama işaretlerini ve görevlerini öğrenmelerine rağmen unutabilecekleri görülmektedir. Bu durumda öğrencilere yönelik yapılacak dil çalışmalarında sıklıkla noktalama işaretleri ve görevlerinin tekrarlanması önemli olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin Noktalama İşaretlerini (Nokta) Öğrenme Sürecine İlişkin Gelişim Durumları

Gözlem yapılan sınıflarda öğrencilerin noktalama işaretlerini öğrenme boyutlarına ilişkin gelişimlerinin daha iyi açıklanması için Şekil 2 ve Şekil 3 hazırlanmıştır. Şekil 2’de gözlem yapılan her iki sınıfta yer alan tüm öğrencilerin nokta işaretini öğrenmelerine yönelik şekilsel farkındalık dönemine ilişkin gelişim verileri bulunmaktadır. Şekil 3’te ise gözlem yapılan her iki sınıfta yer alan tüm öğrencilerin nokta işaretini öğrenmelerine yönelik anlamsal farkındalık dönemine ilişkin gelişim verileri bulunmaktadır.

Şekil 2

Nokta İşaretinin Öğretimine Yönelik Şekilsel Farkındalık Dönemine İlişkin Öğrencilerin Gelişim Durumları

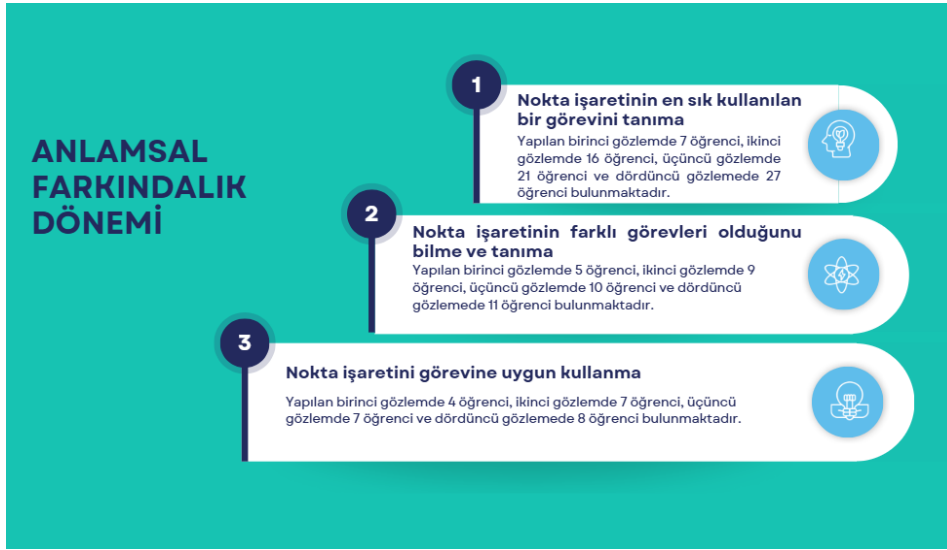


Şekil 2’de nokta işaretinin öğretimine ilişkin dört farklı gözlem sonucu bulunmaktadır. Şekil 2 verilerine göre ilk gözlemde öğrencilerin çoğunlukla farkına varmadan nokta işaretini kullanma düzeyinde olduğu ancak ilerleyen gözlemlerde bu düzeydeki öğrenci sayılarının azaldığı görülmüştür. Bu dönemin, nokta işaretinin harflerden farkını bilme ve nokta işaretinin sembolünün farklı olduğunu bilme düzeylerinde de ilk gözlem sonuçlarında yüksek olan öğrenci sayılarının ilerleyen gözlemlerde azaldığı görülmüştür. Bu verilere bağlı olarak öğrencilerin öğretim sürecinde nokta işaretini daha iyi öğrendiği ve nokta işaretine ilişkin bilgilerinin arttığı söylenebilir.

Öğrencilerin anlamsal farkındalık dönemine ilişkin gelişim durumları ise Şekil 3’te verilmiştir. Görselde öğrencilerin nokta işaretini öğrenmesine ilişkin dört farklı gözlem sonucu bulunmaktadır. Şekil 3 incelendiğinde öğrencilerin çoğunlukla nokta işaretinin en sık kullanılan bir görevini tanıma düzeyinde olduğu, nokta işaretinin farklı görevleri olduğunu bilme ve tanıma, nokta işaretini görevine uygun kullanma düzeylerinde ise öğrenci sayılarının düşük olduğu görülmektedir. İlk gözlem sonuçlarında düşük olan öğrenci sayılarının ilerleyen gözlemlerde arttığı görülmüştür. Bu durum, öğrencilerin noktalama işaretlerinin ilk öğrenme düzeylerini kapsayan şekilsel farkındalık döneminden anlamsal farkındalık dönemine geçtiği, öğretim sürecinde nokta işaretini daha iyi öğrendiği ve nokta işaretine ilişkin bilgilerinin arttığı şeklinde yorumlanmıştır.

Şekil 3

Nokta İşaretinin Öğretimine Yönelik Anlamsal Farkındalık Dönemine İlişkin Öğrencilerin Gelişim Durumları



Şekil 2 ve Şekil 3'e göre ilk gözlem verilerinde, şekilsel farkındalık döneminde öğrencilerin çoğunlukla yer aldığı görülürken; ilerleyen gözlemlerde öğrencilerin çoğunlukla anlamsal farkındalık döneminde bulundukları görülmüştür. Nokta işaretinin öğrenim sürecine ilişkin her boyutta farklı sayılarda öğrencinin yer aldığı görülse de öğrencilerin özellikle anlamsal farkındalık döneminde (nokta işaretinin en sık kullanılan bir görevini tanıma) yer aldığını görmek dikkat çekicidir. Ayrıca geçen zaman içinde noktalama işaretleri öğretiminin ilk basamağı olarak değerlendirilen "Farkına varmadan noktalama işaretlerini kullanma" aşaması ile en son basamağı olarak değerlendirilen "Her noktalama işaretini görevine uygun kullanma" aşamalarında öğrenci sayılarındaki değişimin az olması da önemli görülmüştür. Bu durum ilkököl birinci sınıfta nokta işaretini öğrenmekte zorlanan öğrencilerin olabileceği gibi tüm boyutlarıyla öğrenen öğrencilerin de olabileceği, öğrencilerin çoğunlukla nokta işaretinin en yaygın olarak kullanılan bir görevini bildikleri şeklinde yorumlanmıştır.

Sonuç ve Tartışma

İlkokul birinci sınıfta öğrencilerin noktalama işaretlerini öğrenme aşamalarını tespit etmek amacıyla yapılan bu çalışmada öğrencilerin noktalama işaretlerini öğrenme süreci "şekilsel farkındalık dönemi" ve "anlamsal farkındalık dönemi" olmak üzere iki boyutta incelenmiştir. Şekilsel farkındalık dönemi farkına varmadan noktalama işaretleri kullanma, her noktalama işaretinin harflerden farklı olduğunu bilme, her noktalama işaretinin sembolünün farklı olduğunu bilme olmak üzere üç aşaması olduğu görülmüştür. Bu aşamada öğrenciler henüz noktalama işaretlerini işlevsel kullanamamaktadır. Keskinkılıç ve Keskinkılıç'a (2005) göre ilk okuma yazma öğretimi ile yazma eylemi sistemli olarak öğrencilere öğretilmektedir ve yazma eyleminin bir ögesi de noktalama işaretleridir. Batur vd.'ne (2016) göre birinci ve ikinci sınıf öğrencilerine kendi düzeylerine uygun olarak öğretilen yazılı ve sözlü anlatım unsurlarından biri olan noktalama işaretlerinin öğretimi uzun zaman gerektirebilmektedir. Bu bağlamda temel eğitim kurumlarında noktalama işaretlerinin gerekliliğini anlayamayan öğrencilerin, sıklıkla şekilsel farkındalık döneminde olduğu söylenebilir. Öz (2011) ve Kurudayıoğlu'na (2012) göre öğrencilere noktalama işaretlerinin neden kullanılması gerektiği açıklanmalı ve bilgilerin beceri ve alışkanlığa dönüşmesi için farklı etkinlikler uygulanmalıdır. Kalfa'ya (2018) göre yazım kuralları ve noktalama işaretleri sistemli öğretilmediği için sıklıkla öğrenciler başarısızlık yaşamaktadır. Araştırma sürecinde bu aşamadaki öğrencilerin öğretim sisteminden kaynaklı bir başarısızlık yaşadıkları düşünülmektedir. Şekilsel farkındalık dönemi öğrencilerin yeni karşılaştıkları bir konu olan noktalama işaretlerini tanıma süreci olarak görülmektedir. Bu sonuç, öğrencilerin noktalama işaretlerini tanıma süreci olan şekilsel farkındalık döneminden işlevsel kullanma süreci olan anlamsal farkındalık dönemine geçişlerini kolaylaştırmak için ne yapılması gerektiği sorusunu gündeme getirmiştir. Oliveira ve Amorim (2021) Bahia eyaletinin Vitória da Conquista kentindeki bir devlet okulunda ilköğretim öğrencilerinin noktalama işaretlerini kullanmak konusunda bilgi ve becerilerini artırmak için pedagojik müdahale programı geliştirmişler ve Portekizce dersinde her biri 100 dakika süren 6 atölye çalışması yapmışlardır. Pedagojik müdahale programı içinde noktalama işaretlerinin işlevsel yönlerini vurgulayan eğlenceli ve eğitici etkinlikler yer almaktadır. Bu programın uygulanması sonrasında öğrencilerin noktalama işaretlerine yönelik bilgileri sözlü olarak; noktalama işaretlerine yönelik becerileri yazılı olarak sorgulanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin; noktalama işaretlerini tanıma endeksinde artış gözlemlenmiş, metinlerinde noktalama işaretlerinin farklı işlevlerini doğru kullandıkları görülmüş ve noktalama işaretleri ile tonlama arasındaki ilişkiyi anladıkları belirlenmiştir.

Bu açıdan erken yaşlarda uygun öğrenme adımlarına göre noktalama işaretlerinin öğretiminin öğrencilerin noktalama işaretlerini doğru kullanma başarılarına olumlu etki edeceği ön görülmektedir.

Anlamsal farkındalık dönemi ise noktalama işaretlerinin en yaygın olan bir görevini tanıma, her noktalama işaretinin farklı görevleri olduğunu bilme ve tanıma, her noktalama işaretini görevine uygun kullanma aşamalarından oluşmaktadır. Bu dönemde öğrencilerin noktalama işaretlerini doğru kullandıkları, bazı öğrencilerin noktalama işaretlerini kullanırken unutma, noktalama işaretlerini karıştırma vb. nedenlerden dolayı noktalama işaretlerini kullanırken farklı sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Temel ve Katrancı (2021) yaptıkları çalışmada sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre ilkökul öğrencilerinin yazım ve noktalama işaretlerini kullanmada zorlandıklarını tespit etmiştir. Atasoy'a (2010b) göre yazı çalışmalarında noktalama işaretleri kullanmaya yeterince önem verilememesi, öğretim sürecinde noktalama işaretlerin işlevlerine ilişkin uygun örneklerin tercih edilememesi, yazılı materyallerde noktalama işaretlerinin kullanımına ilişkin mantıklı açıklamaların olmaması gibi sebeplerle noktalama işaretlerinin öğretiminin zorlaştırmaktadır. Yavuz vd., (2021) yazım kuralları ve noktalama işaretlerinin yazılı anlatımda çok önemli olmasına rağmen temel eğitimden yüksek öğretime kadar tüm öğrencilerin farklı zorluklar yaşadıklarını ifade etmiştir. Karatay ve İpek'e (2017) göre yazım kuralları konusunda yaşanan sorunların öğretim sürecinden kaynaklandığını, yeterince etkinlikler yapılamadığını ifade etmiştir. Kurudayıoğlu ve Dölek (2018) öğretmenlerin görüşlerini ele aldığı çalışmada noktalama işaretlerinin öğretiminde Türkçe çalışma kitaplarında yeterli sayıda etkinliğin bulunmadığını tespit etmiştir. Araştırma bulgularına bakıldığında okul öncesi eğitim almayan, evde yeterince veli desteği alamayan, sınıfta yeterince örnekle karşılaşmayan, devamsızlık sorunu yaşayan öğrencilerin noktalama işaretlerini öğrenirken zorlandıkları görülmüştür. Bu sorunların öğrencilerin anlamsal farkındalık dönemine geçişlerini geciktirebileceği söylenebilir.

Bu araştırma sürecinde noktalama işaretlerinin öğretimi birinci sınıfta yapılmalı mı? sorusu sıklıkla ele alınmıştır. Noktalama işaretleri, dil öğretiminin bir parçası olarak görülmüştür. Bu kapsamda erken yaşlarda dil kurallarının öğretiminin literatürde sıklıkla tartışılan bir konu olduğu belirlenmiştir. Kantemir'e (1991) göre noktalama işaretlerinin olmadığı bir yazıda anlam kaybolması yaşanmaktadır. Bu bağlamda anlamlı olmayan metinlerin öğrencilerin gelişimlerini destekleyemeyeceği söylenebilir. İlkokul birinci sınıfta okuma, konuşma ve yazma odağında yapılan bütün dil becerilerinin gelişiminde anlamlı ürünlerin kullanılması öğrencilerin gelecek öğrenmelerini desteklemektedir. Bu nedenle birinci sınıftan itibaren noktalama işaretlerinin öğretiminin gerekli olduğu ifade edilebilir. Talim Terbiye Kurulu tarafından hazırlanan Türkçe dersi öğretim programına (MEB, 2019) ve Türkiye Yüzyılı Maarif Programı İlkokul Türkçe dersi öğretim programına (MEB, 2024) bakıldığında ilkökul birinci sınıfta noktalama işaretlerinin öğretildiği görülmektedir. Öğretimin yapılması ile sorunlar çözülmemiş bu defa "Hangi noktalama işaretleri öğretilmeli ve noktalama işaretlerinin görevlerinden hangileri öğretilmeli? soruları gündeme gelmiştir. Bu araştırma kapsamında sadece iki sınıfta gözlem yapılmış ve öğretmenlerin birbirinden farklı davrandıkları görülmüştür. Örneğin 2019 Türkçe dersi öğretim programında (MEB, 2019) birinci sınıf düzeyinde virgül işareti öğretilmesi gereken işaretlerden biri değildir. Ancak uygulama yapılan sınıf öğretmenlerinden biri sınıfında virgül öğretimini yapmıştır. Yine nokta işaretinin öğretiminde bir sınıf öğretmeni sadece noktanın iki görevini (cümle sonuna kullanma, bazı kısaltmaların sonunda kullanma) öğrencilere öğretirken diğer öğretmen noktanın dört görevini (cümle sonuna kullanma, bazı kısaltmaların sonunda kullanma, sıra bildiren sayılardan sonra kullanma, tarih yazımında (gün-ay-yıl) kullanma) öğretmiştir. Sınıflarda bu çeşitliliğin öğrencilerin öğrenme düzeyleri, öğretmenlerin mesleki özellikleri, sınıfın yeterlilikleri vb. değişkenlere göre farklılaştığı düşünülmektedir.

Alanda yapılan çalışmalarda (Kırbaş, 2010; Sügümlü, 2022) noktalama işaretlerinin dil öğretimi için ne kadar önemli olduğunun yeterince vurgulanmadığı, noktalama işaretleri konusunda yeterince araştırma yapılmadığı belirtilmiştir. Kırbaş'a (2010) göre bir dili iyi kullanabilmenin ölçüsü yazım kuralları ve noktalama işaretlerinin iyi bilinmesidir. Türkçeye özgü yazılı ve sözlü anlatım becerilerini geliştirmek, öğrencilerin bu becerileri etkili kullanmasını sağlamak öncelikli amaçlardan biridir. Bu araştırmanın bulguları sadece ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin noktalama işaretlerini öğrenme aşamalarını sunmakla sınırlı değildir. Araştırma süreci öğrencilerin noktalama işaretlerini doğru kullanma düzeylerine ulaşmaya kadar devam etmiş ve bu süreçteki farklı öğrenci davranışlarını sunmuştur. Sügümlü (2022) yazma öğretimine ilişkin konuların literatürde yeterince çalışmadığını ifade etmiştir. Araştırma bulgusuna bağlı olarak bu araştırmanın verileri temel eğitim düzeyinde birinci sınıfta öğrencilerin noktalama işaretlerini öğrenme aşamalarını tespit etmesi, her aşamaya ilişkin örnek olaylar sunması ve noktalama işaretleri öğretiminin niteliğinin artırılmasına ilişkin öneriler geliştirmesi ile dikkat çekicidir. Araştırma bulgularına bağlı olarak öğretmenlere ve araştırmacılara yönelik öneriler hazırlanmıştır. Öğretmenlere yönelik öneriler şu şekilde ifade edilebilir.

Her öğrenci öğrenme değişkenlerine bağlı olarak noktalama işaretlerini farklı öğrenme boyutunda ve hızında öğrenmektedir. Bu nedenle noktalama işaretlerinin işlevsel ve aşamalı öğrenme adımları esas alınarak her öğrencinin ihtiyacına uygun olan etkinliklerle öğretim süreci zenginleştirilmelidir.

Öğrenciler noktalama işaretlerini öğrenirken ilk olarak şekilsel farkındalık dönemi yaşamakta sonra anlamsal farkındalık dönemine geçmektedirler. Bu nedenle şekilsel farkındalık döneminde öğrencilerin noktalama işaretlerini daha doğru öğrenmeleri için uygun benzetimler yapılmalıdır. Korsanların elindeki çengel ve soru işareti benzetimi kuran öğrenci için soru işareti korku duyduğu cümlelerde kullanılmaktadır. Bu yanlış öğrenmenin devam etmemesi için uygun şekilsel benzerlikler kurulmalı ya da hiç kurulmamalıdır.

Her öğrenci seviyesine uygun noktalama işaretleri öğretimi ile karşılaşsa da sık kullanmadıkları işaretleri ve işaretlerin farklı görevlerini unutmaktadır. Noktalama işaretlerinin işlevsel kullanımını yaygınlaştırmak için

öğretmenler, disiplinler arası yaklaşımla her derste uygun örnek çalışmalarla noktalama işaretlerini ve görevlerini öğrencilere hatırlatmalıdır.

Araştırmacılara yönelik öneriler ise şu şekilde sıralanabilir:

- Öğrencilerin noktalama işaretlerini öğrenme sürecine ilişkin farklı veri toplama araçlarıyla boylamsal bir çalışma hazırlanabilir.
- İlkokul birinci sınıfta sınıf öğretmenlerinin noktalama işaretlerini öğretme yaklaşımları incelenebilir.
- Öğrencilerin noktalama işaretlerini öğrenememe nedenleri ya da sıklıkla yaptıkları hata türleri ve çözüm önerileri araştırılabilir.

Kaynaklar

- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2001). *Yazılı ve sözlü anlatım kompozisyon sanatı*. Akçağ.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (5. Baskı). Pegem.
- Arı G. ve Keray, B. (2012). Sekizinci sınıf öğrencilerinin noktalama işaretlerini uygulama düzeyi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 40-54.
- Arıcı, A. F. (2008). Üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım hataları. *Journal of Uludağ University Faculty of Education*, 21(2), 209-220.
- Atasoy, F. O. (2010a). Noktalama işaretlerinin tarihi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(2), 823-861.
- Atasoy, F. O. (2010b). *Türkçede noktalama*. Özel.
- Bağcı, H. (2011). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretleri ile yazım kurallarını uygulayabilme düzeyi. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(1), 672-684.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-15.
- Batur, Z., Akar, C., Tufan, B. S., ve Topaloğlu, N. (2016). Second grade primary school students' punctuation marks using skill. *International Journal of Turkish Education and Training*, 1(2), 46-60.
- Bayraktar, N. (2018). *Türk Dili* [Yazılı anlatım sözlü anlatım]. Nobel.
- Bayram, Y. ve Erdemir, A. (2006). Amasyadaki ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin imla kurallarını kullanma düzeyleri üzerine bir inceleme. *Millî Eğitim Dergisi*, 171, 140-155.
- Belogortseva M. A. ve Tkacheva S. A. (2024). Formation of punctuation literacy of students by means of expressive reading. *Publication Information*. 59, 68-74. <https://doi.org/10.69722/1694-8211-2024-59-68-74>.
- Beyreli, L. (2019). Orthography and punctuation problem in Turkey with in the context of the curricula and text books. *Educational Research Review*, 14, 380-387.
- Beyreli, L., Çetindağ ve Z., Celepoğlu (2005). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Pegem.
- Bilgin, M. (2006). *Anlamdan anlatıma Türkçemiz*. Anı.
- Caferoğlu, A. (1970). *Türk dili tarihi*. Enderun.
- Chmiliar, I. (2010). Multiple-case designs. A. J. Mills, G. Eupapasand E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research* (pp 582-583). SAGE.
- Coşkun, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Durukoğlu, S., ve Büyükelçi, B. (2018). Türk dilinde noktalama işaretlerinin kullanımı ve tarihi gelişimi. *AKRA Kültür Sanat ve Edebiyat Dergisi*, 6(14), 11-26. <https://doi.org/10.31126/akrajournal.373228>
- Ergin, S. (2009) İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretlerini kullanma becerileri. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Gentry, L.A. (1981). Punctuation instruction in elementary school text books. *Southwest Regional Laboratory for Educational Research and Development*, Los. Alamitos, California. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED199757.pdf>
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 178-195.
- Göker, O. (2001). *Uygulamalı Türkçe bilgileri I*. MEB.

Jarius, Z., ve Panicker, C. (2023). The effectiveness of using "Punctuation Island" game for the improvement of children's basic punctuation skills. *International Journal of Emerging Issues in Social Science, Art and Humanities*, 1(3), 1-11. <https://doi.org/10.60072/ijeissah.2023.v1i03.001>.

Kalfa, M. (2000). *Noktalama işaretlerinin Türkçenin öğretimindeki yeri ve önemi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.

Kalfa, M. (2018). *Başlangıçtan günümüze Türkçede noktalama*. Akçağ.

Kalfa, M. (2020). Türkçe öğretiminde virgül ve noktalı virgül işareti kullanımı sorunu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 905-915. <https://doi.org/10.16916/aded.743407>

Kantemir, E. (1991). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.

Karabuğa, H. (2011). *Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım çalışmalarında noktalama işaretlerini ve yazım kurallarını kullanabilme düzeyleri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Karadağ, Ö. (2003). Türkçe eğitiminde anlatım tarzları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 79-92.

Karatay, H. ve İpek, O. (2017). Türkçe dersi kitaplarında yazım öğretimi ve sözcüklerin doğru yazımına yönelik etkinlik önerileri. *International Journal of Language Academy*, 5(8), 246-263.

Keskinkılıç, K. ve Keskinkılıç, S. B. (2005). *Türkçenin temel becerileri ve ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma yazma öğretimi*. Asil.

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.

Kırboğa, A. (2019). *Bilgisayar destekli noktalama işaretleri materyallerinin ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretleri kazanımlarına etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Kula, S., Budak, Y. ve Taşdemir, M. (2015). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin noktalama kurallarını öğrenme düzeyi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(18), 58-80.

Kurudayıoğlu, M. (2012). Dünyada ve Türkiye'de dil bilgisi öğretiminin temel problemleri. M. Özbay (Ed.). *Türkçe eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi* içinde (s. 47-70). Pegem.

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

Lichtenberger, E. O. (2004). *Essentials of assessment report*. Hoboken: John Wiley and Sons.

Maden, A. (2013) *Aktif öğrenme tekniklerinin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yazım ve noktalama kuralları başarıları ve derse karşı tutumlarına etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.

MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. MEB

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book*. Sage.

Oliveira, M., ve Amorim, N. (2021). A pontuação escrita de alunos do sexto ano do ensino fundamental. *Estudos Linguísticos*, 50 (1), 298-317. <https://doi.org/10.21165/EL.V50I1.3019>.

Onursal, İ. (2003). Türkçe metinlerde bağdaşıklık ve tutarlılık. Kıran A., Korkut E. ve Ağıldere S. (Ed.). *Günümüz dil bilim çalışmaları* içinde (s. 121-133). Multilingual.

Öz, M. F. (2011). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Anı.

Özbay, M. (2013) Yazma eğitimi. M. Özbay (Ed.) *Yazma eğitiminde noktalama ve imla* içinde (s.181-197). Pegem.

Özbay, M. (2011). İmla ve noktalama. M. Özbay (Ed.). *Yazma eğitimi* içinde (s. 177-193). Pegem.

Öztürk, M. (2018). *Noktalama işaretleri ile tanıyorum*. Altın Nokta

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*, 1(2), 67-73. <https://doi.org/10.25128/2415-3605.22.2.8>.

Patton, M.Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. M. Bütün ve S. B. Demir (Çev. Ed), 3. Baskı, Pegem.

Pilancı, H. (2000). *Resmi yazışma kuralları noktalama işaretleri ve yazım kuralları sözcük dizini*. Anadolu Üniversitesi.

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>.

Süğümlü, Ü. (2022). Öğretim programlarında ve ders kitaplarında yazım ve noktalama öğretimi. Bağcı Ayrancı, B. ve Başkan, A. (Ed.). *Kuram ve uygulamada yazma eğitimi* içinde (s. 193-241). Pegem.

Şengül, K. ve Öz-Durmuş, B. (2021, Haziran 10-12). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde noktalama işaretleri ve yazım kuralları öğretimine ilişkin öğretici görüşleri. [Conference session]. 4. International Conference on SocialSciencesandHumanities (IBU-ICSSH21), International Balkan University, Skopje, North Macedonia. https://www.ibupress.com/Uploads/Press/Books/Demos/48/Challenges%20-%20Safer%20Future%20-%20Book%20of%20Proceedings_ICSSH_FINAL_2021.pdf

Şenöz, C. A. (2005). *Metindilbilim ve Türkçe*. Multilingual.

Talat, T. (2000). *Orhon Türkçesi grameri*. Şafak.

Tavşanlı, Ö. F. ve Kara, Ü. E. (2021). The effect of a peer and self-assessment-based editorial study on students' ability to follow spelling rules and use punctuation marks correctly. *Participatory Educational Research*, 8(3), 268-284. <https://doi.org/10.17275/per.21.65.8.3>

Tekin, A. ve Büyükikiz, K. K. (2022). Noktalama işaretlerinin biçim ve işlevlerinin görseller ve sezdirimler yoluyla öğretimi: Tekir noktalama işaretlerini öğretiyor örneği. *Çocuk Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 5(1), 1-33. <https://doi.org/10.47935/ceded.972570>

Temel, S. ve Katrancı, M. (2021). Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine yönelik görüşleri. *Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 1(1), 1- 17.

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.

Yavuz, T., Vural, Ö. F. ve Başaran, M. (2021). Lise öğrencilerinin imla ve noktalama konularındaki sorunlarına yönelik çözüm önerileri. *Anadolu Türk Eğitim Dergisi*, 3(1), 109-137.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.

Yıldız, Z. (2002) *Değişik öğrenim kademelerindeki öğrencilerin noktalama ve yazım kurallarını uygulama düzeyi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi.

Yiğit, A. (2018) *Şarkılaştırılmış noktalama işareti etkinliklerinin 8. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretlerini kullanma başarılarına etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dumlupınar Üniversitesi.

Etik Beyan

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında belirtilen kurallara uyulmuş, "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden kaçınılmıştır. Yazarlar arasında çıkar çatışmasının yoktur, tüm yazarlar çalışmaya katkı sağlamıştır.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik Kurul Adı: Harran Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Etik Kurul Karar Tarihi: 17.09.2024

Etik Kurul Karar Sayısı: 2024/19