

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Gülden İZCİ

**İLKÖĞRETİM 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
OKUMAYA YÖNELİK TUTUMLARI İLE
NOKTALAMA İŞARETLERİNİ UYGULAMA DÜZEYLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**İlköğretim Ana Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi**

Antalya, 2013

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Gülden İZCİ

**İLKÖĞRETİM 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
OKUMAYA YÖNELİK TUTUMLARI İLE
NOKTALAMA İŞARETLERİNİ UYGULAMA DÜZEYLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Danışman

Yrd. Doç. Dr. Yasin ÖZKARA

İlköğretim Ana Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

Antalya, 2013

Akdeniz Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Güliden İZCİ'nin bu çalışması, jürimiz tarafından İlköğretim Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Doç. Dr. Yusuf TEPELİ



Üye (Danışman) : Yrd. Doç. Dr. Yasin ÖZKARA



Üye : Yrd. Doç. Dr. Zeliha YAZICI



Tez Konusu: İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları İle Noktalama İşaretlerini Doğru Uygulamaları Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Onay: Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait onaylarım.

Tez Savunma Tarihi : .../.../2013
Mezuniyet Tarihi : .../.../2013

Doç. Dr. Selçuk UYGUN
Enstitü Müdürü

İÇİNDEKİLER

TABLolar LİSTESİ	iv
ŞEKİLLER LİSTESİ	vi
KISALTMALAR LİSTESİ	vii
ÖZET	viii
ABSTRACT	ix
ÖNSÖZ	x
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Okuma	5
1.1.1. Okumanın Önemi	7
1.1.2. Okuma Türleri	9
1.1.2.1. Sesli Okuma	9
1.1.2.2. Yarı Sesli Okuma	10
1.1.2.3. Sessiz Okuma	11
1.1.3. Ülkemizde Okuma Alışkanlığı	12
1.2. Tutum	13
1.2.1. Tutumların Oluşumu ve Gelişimi	15
1.2.2. Okumaya Yönelik Tutum	16
1.3. İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı	17
1.3.1. Dinleme	19
1.3.2. Konuşma	19
1.3.3. Okuma	20
1.3.4. Yazma	20
1.3.5. Görsel Okuma ve Görsel Sunu	21
1.4. Noktalama İşaretleri	21
1.4.1. Nokta	22
1.4.2. Virgül	23
1.4.3. İki Nokta	25
1.4.4. Üç Nokta	26
1.4.5. Ünlem İşareti	27
1.4.6. Kısa Çizgi	28

1.4.7. Tırnak İşareti	29
1.4.8. Kesme İşareti	30
1.4.9. Noktalı Virgül	32
1.4.10. Uzun Çizgi	32
1.4.11. Parantez (Yay Ayraç)	32
1.4.12. Denden İşareti	33

İKİNCİ BÖLÜM

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Okumaya Yönelik Tutum İle İlgili Araştırmalar	35
2.2. Noktalama İşaretleri İle İlgili Araştırmalar	40

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli	47
3.2. Evren ve Örneklem	47
3.3. Veri Toplama Araçları	50
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	50
3.3.2. Noktalama İşaretlerini Uygulama Düzeyini Belirleme Metni (NİUDBM)	50
3.3.3. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği (OYTÖ)	52
3.4. Verilerin Analizi	54

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

4.1. Birinci Alt Problem: İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Noktalama Kurallarını Doğru Kullanabilme Düzeyleri Nedir?	55
4.2. İkinci Alt Problem: İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları Hangi Düzeydedir?	62
4.3. Üçüncü Alt Problem: İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum Düzeyleri İle Noktalama Kurallarını Doğru Kullanabilme Düzeyleri Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?	63
4.4. Dördüncü Alt Problem: İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Noktalama Kurallarını Kullanma Sıklıkları İle Cinsiyetleri Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?	65

BEŞİNCİ BÖLÜM
SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma.....	67
5.2. Öneriler.....	68
KAYNAKÇA	70
EKLER	77
Ek-1 Kişisel Bilgi Formu.....	78
Ek-2 Noktalama İşaretlerini Uygulama Düzeyini Belirleme Metni	79
Ek-3 Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği.....	80
Ek-4 Araştırma İzni	81
ÖZGEÇMİŞ	82

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 3.1 Antalya Merkez İlçelerindeki İlköğretim Okulu ve İlköğretim 5. Sınıfa Giden Öğrenci Sayıları	47
Tablo 3.2 Örneklem Belirleme Tablosu	48
Tablo 3.3 Örneklem Alınan İlköğretim Okulu Sayısı	49
Tablo 3.4 Uygulama Yapılan Okullar ve Öğrenci Sayıları	49
Tablo 3.5 NİUDBM’de Noktalama İşaretlerinin Kullanım Sayıları	51
Tablo 3.6 OYTÖ Faktör Yüğü ve Madde Toplam Korelasyonları	53
Tablo 3.7 OYTÖ’deki Madde Ağrılıkları ve Sınırları	53
Tablo 4.1.1 İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Nokta İşaretini Uygulama Düzeyleri Frekans ve Yüzde Değerleri	55
Tablo 4.1.2 İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Virgöl İşaretini Uygulama Düzeyleri Frekans ve Yüzde Değerleri	56
Tablo 4.1.3 İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin İki Nokta İşaretini Uygulama Düzeyleri Frekans ve Yüzde Değerleri	56
Tablo 4.1.4 İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Üç Nokta İşaretini Uygulama Düzeyleri Frekans ve Yüzde Değerleri	57
Tablo 4.1.5 İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Ünlem İşaretini Uygulama Düzeyleri Frekans ve Yüzde Değerleri	58
Tablo 4.1.6 İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kısa Çizgi İşaretini Uygulama Düzeyleri Frekans ve Yüzde Değerleri	58
Tablo 4.1.7 İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Tırnak İşaretini Uygulama Düzeyleri Frekans ve Yüzde Değerleri	59
Tablo 4.1.8 İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kesme İşaretini Uygulama Düzeyleri Frekans ve Yüzde Değerleri	59
Tablo 4.1.9 İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Noktalı Virgöl İşaretini Uygulama Düzeyleri Frekans ve Yüzde Değerleri	60
Tablo 4.1.10 İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Uzun Çizgi İşaretini Uygulama Düzeyleri Frekans ve Yüzde Değerleri	61
Tablo 4.1.11 İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Parantez İşaretini Uygulama Düzeyleri Frekans ve Yüzde Değerleri	61
Tablo 4.1.12 İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Denden İşaretini Uygulama Düzeyleri Frekans ve Yüzde Değerleri	62
Tablo 4.2.1 İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutum Puanlarının Aritmetik Ortalamaları	62

Tablo 4.3.1 Okumaya Yönelik Tutum İle Noktalama İşaretlerinin Kullanım Düzeyi Arasındaki İlişki Durumuna Yönelik Ki- Kare Test İstatistiği Sonuçları	63
Tablo 4.4.1 Noktalama İşaretlerinin Doğru Kullanım Düzeyi İle Cinsiyet Arasındaki İlişki Durumuna Yönelik Ki- Kare Test İstatistiği Sonuçları	65

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.1 Sesli Okuma	10
Şekil 1.2 Yarı Sesli Okuma	10
Şekil 1.3 Sessiz Okuma	11
Şekil 1.4 Anadili Öğretiminin Etkinlik Alanlarının Etkileşimi.....	18

KISALTMALAR LİSTESİ

KBF: Kişisel Bilgi Formu

NIUDBA: Noktalama İşaretlerini Uygulama Düzeyini Belirleme Metni

OYTÖ: Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği

TDK: Türk Dil Kurumu

TDÖP: Türkçe Dersi Öğretim Programı

ÖZET

Bu çalışmanın temel amacı, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersinin Öğretim Programında yer alan noktalama işaretleriyle ilgili kazanımları uygulama düzeyleri ile okumaya yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırmanın evrenini 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Antalya iline bağlı merkez ilçeler olan Aksu, Döşemealtı, Kepez, Konyaaltı ve Muratpaşa ilçelerinde ilköğretim 5. sınıfta öğrenim gören 16469 öğrenci oluşturmaktadır; örneklemini ise bu ilçelerden random yöntemiyle seçilmiş 15 farklı ilköğretim okulunda öğrenim görmekte olan 402 adet ilköğretim 5. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Bu araştırmada betimsel araştırma türlerinden olan tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla Başaran ve Ateş (2009) tarafından geliştirilen “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği”, noktalama işaretlerinin uygulama düzeylerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Noktalama İşaretlerini Uygulama Düzeyini Belirleme Metni” ve öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

Araştırmanın verilerinin analizinde betimsel istatistik (yüzde, frekans), t-testi ile Mann Whitney U, Kruskal Wallis H ve Ki-Kare testleri uygulanmıştır. Araştırmada, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretlerini doğru kullanım düzeyinin düşük olduğu, okumaya yönelik tutumlarının ise yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Okumaya yönelik tutum düzeyinde kız öğrenciler lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Okumaya yönelik tutumla virgöl, ünlem, parantez ve denden işaretlerini kullanım düzeyi arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Nokta, virgöl, ünlem, tırnak, kesme, uzun çizgi ve denden işaretlerinin doğru kullanım düzeyi ile cinsiyet faktörü arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okumaya Yönelik Tutum, Noktalama İşaretleri, Türkçe Dersi Öğretim Programı

ABSTRACT

The main purpose of this study is to determine the relationship between the students' achievements in using punctuation marks that they have learnt within the framework of Turkish language teaching program of 5th graders in primary education and their attitudes towards reading. The scope of this study is 16469 primary 5th grade students, who enrolled in primary schools in Aksu, Döşemealtı, Kepez, Konyaaltı and Muratpaşa which are central districts of Antalya, in 2011-2012 Academic year. The participants of the study are randomly selected 402 5th grade primary students who were in 15 different schools from above mentioned districts.

In this study, the survey model, which is a kind of descriptive research, was used. The 5th grade primary school students' attitudes towards reading were gathered by means of a questionnaire, namely, "The Attitude Scale for Reading" which was developed by Başaran and Ateş (2009). Additionally, in order to determine the participants' levels of punctuation mark use in writing, a text was developed and used by the researcher. In order to gather demographic information about the participants a Personal Information Form was also used.

In the analysis of the data of the research, the descriptive statistics such as, percentage, frequency, t-test, Mann Whitney U test, Kruskal Wallis H test and Chi-square tests have been used. The findings of the research revealed that the level of correct use of punctuation marks in written works of 5th grade students is low; whereas, their attitudes towards reading is high. It is also found that there is a statistically significant difference in reading attitudes in terms of gender which was in favour of female students. Additionally, it is found that there is a significant relationship between the attitude towards reading and the level of use of commas, exclamation, bracket, and ditto marks. It was also found that there is a meaningful relationship between the correct use level of full stop, comma, exclamation mark, quotation mark, apostrophe, long line and ditto marks in terms of the gender of the participants.

Keywords: The Attitude Towards Reading, Punctuation Marks, Turkish Lesson Teaching Program

ÖNSÖZ

Birey, temel dil becerilerine ulaştığı takdirde çevresiyle iletişimini sağlıklı bir şekilde sürdürür. Anlama ve anlatma becerilerinin temelini oluşturan okuma ve yazma becerileri de temel becerilerin yapı taşlarıdır. Kendini ifade edebilme düzeyini artıran en temel unsur okuma, yazma dilinde doğru ifadeyi sağlayan en temel unsur yazma olduğuna göre okuma-yazma arasındaki ilişki düzeyinin tespit edilmesine ihtiyaç bulunmaktadır. Bu ihtiyaçtan yola çıkarak yapmış olduğum bu çalışmamda bilgi birikimi ve sağlam kişiliği ile her zaman örnek alacağım, değerli tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Yasin ÖZKARA'ya yardımlarından ve tezimin tamamlanmasında gösterdiği titiz çalışmalarından dolayı şükranlarımı sunarım. Yüksek lisans eğitimim boyunca engin bilgilerinden, tecrübelerinden yararlandığım beni her konuda cesaretlendiren ve desteğini her an hissettiğim hem arkadaşım hem hocam olan Yrd. Doç. Dr. Nadire Emel AKHAN'a sonsuz teşekkür ederim. Verilerimin analizi safhasında başımı çok ağrıttığım, desteğini geri çevirmeyen, bilgi ve hoşgörüsünü esirgemeyen Yrd. Doç. Dr. Bayram BIÇAK'a ve tezimin çeviri safhasında değerlini vaktini bana ayıran Yrd. Doç. Dr. Mustafa CANER'e tüm yardımları için teşekkürlerimi sunarım.

Okumaya Yönelik Tutum Ölçeklerini kullanmama izin veren Yrd. Doç. Dr. Mustafa BAŞARAN ve Arş. Gör. Seyit ATEŞ'e, teşekkürü bir borç bilirim. Benden manevi desteğini ve yardımlarını esirgemeyen arkadaşlarım Mustafa AY, Feridun SAĞOL ve Ferdi SARAÇ'a da teşekkürlerimi sunarım. Çalışmamı sürdürdüğüm okullarda görev yapan yöneticilere, öğretmenlere ve öğrencilere yardım, destek ve hoşgörülerinden dolayı çok teşekkür ederim.

Bugünlere ulaşmamı sağlayan, hayatımın her anında ve aldığım bütün kararlarda her zaman yanımda olan, beni destekleyen, çalışmalarım boyunca desteğini esirgemeyen aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Gülden İZCİ

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın; problem durumu, amacı, önemi, problem cümlesi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlarına yer verilmiştir.

Problem Durumu

Dil, hem bireyin kendi yaşamında, hem de toplumsal yaşamında önemli bir yere sahiptir. Çünkü birey toplumda var olup dili o toplum içinde kullanmaktadır. Birey dili toplumda duygu ve düşüncelerini paylaşırken bir araç olarak kullanmakta ve bu durum bireyin iletişimini gerçekleştirmektedir. İletişiminin temel aracı olarak anadilini kullanan birey bu sayede mensubu olduğu toplumun kültürel değerlerini öğrenir ve diğer bireylere de aktararak bu değerlerin yaşamasını sağlar (İşeri, 2010, s. 470). Dil, öğrencilerin iletişim kurmalarında, bilgiye ulaşmalarında, öğrenmelerinde ve kişisel gelişimlerinde, çevrelerindeki olayları muhakeme edebilmelerinde, olaylara farklı perspektiflerden bakarak yordayabilmelerinde, sosyalleşme ve çağdaşlaşmalarında büyük katkı sağlamaktadır. Bu nedenle öğrencilerin, Türkçe dersi öğrenme alanları olan; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu kazanımlarına ulaşmaları gerekmektedir. Dil gelişim sürecinde, bu öğrenme alanları karşılıklı olarak birbirini etkilemekte ve tamamlamaktadır (MEB, 2009, s. 9).

Dil gelişim sürecinin sonunda, temel dil becerilerinin kullanımının geliştirilmesinin yanı sıra bu beceri alanlarından biri olan okumanın bir alışkanlık haline dönüşmesi de önemlidir (Marshall, 1994, s. 27).

Temel okuryazarlık sürecinden sonra okuma ilgi ve sevgisine ulaşabilen bireyler, sonraki aşama olan okuma alışkanlığını kazanabilir; okumayı bir ihtiyaç olarak algılayıp sürekli ve düzenli bir biçimde gerçekleştirebilirler (Yılmaz, 1990, s. 10). Bu nedendir ki, okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmek, okuma alışkanlığına ulaşmanın temel adımıdır. Öğrencilere okuma beceri ve alışkanlığını kazandırmak Türkçe öğretiminin de en temel sorumluluklarındandır.

Calkins (2001), Lazarus ve Callahan (2000), Stonavich (2000)'e göre, öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları, onların okumada gösterdikleri performansı etkileyen önemli bir faktördür. Dolayısıyla öğrencilere sadece okumanın öğretildiği ancak okumaya ilişkin olumlu tutumlarının geliştirilmediği bir eğitim-öğretim sürecinden beklenen faydanın elde edilemeyeceği söylenebilir. Okumayı zevkli hale getirmek, kişisel ilgileri artırmak ve

okumaya ilişkin olumlu tutum geliştirmek, okuma alışkanlığı kazandırmada etkili unsurlardır. Okumaya ilişkin olumlu tutum geliştiren çocuklar okumaya isteklidirler, okumaktan zevk alırlar ve kazanmış oldukları okuma alışkanlığını yaşam boyu sürdürebilirler. Diğer yandan olumsuz tutuma sahip çocuklar sadece zorunlu olduklarında okurlar, okumaktan kaçınırlar ve bazen de okumayarak tepkiyi ortaya koyacaklardır (akt. Başaran ve Ateş, 2009 s. 6-7). Dolayısıyla okuma ilgi ve isteğine sahip olmayıp olumsuz tutum geliştiren bireyler öğrenmeye de kapalı olduklarından okumanın amaçlarına ulaşamayacak ve okuma bilincinin de beraberinde getirdiğı yetilere erişemeyeceklerdir.

Okuma dinamik bir anlam kurma süreci olup yazar ve okuyucu arasındaki aktif ve gerekli iletişimi mümkün kılar. Okuma öğretiminin temel amacı, çocuğun iletişim kurmada yazı ve çizim dilini etkili bir şekilde kullanmasını sağlamaktır (Akyol, 2011(a), s. 33). Bu iletişimin bir unsuru okuyan birey iken diğeri unsuru da yazardır. Yazarın duyguları, düşüncelerini ve olayları doğru anlatım düzeyi, aktardıklarının doğru anlaşılabilme düzeyini de artırıcı bir durumdur.

Yazılı anlatımda, kelimelerin belirlenen imla kurallarına uygun biçimde kullanılması, yazar için zihnindekileri doğru ve tam olarak aktarabilmesi açısından; okuyucu için metni doğru algılayıp anlama açısından önemlidir (Bayram ve Erdemir, 2006, s. 142). Yazılı anlatımın temel yapı taşları olan noktalama işaretlerinin doğru kullanılması gerekliliğı, okur ile yazar arasındaki kantağın doğru kurulmasında ve anlama ile anlatımın doğru gerçekleşmesinde kilit noktadır. TDK (2012, s. 28), “Duygu ve düşünceleri daha açık ifade etmek, cümlenin yapısını ve duraklama noktalarını belirlemek, okumayı ve anlamayı kolaylaştırmak, sözün vurgu ve ton gibi özelliklerini belirtmek üzere noktalama işaretleri kullanılır.” şeklindeki ifadesiyle noktalama işaretlerinin anlam ve amacını belirtmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı; ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda belirtilen noktalama kurallarını uygulayabilme düzeyleri ile okumaya yönelik tutumları arasında bir ilişki olup olmadığını saptamaktır.

Araştırmanın Önemi

Birey, temel dil becerilerine ulaştığı takdirde çevresiyle iletişimini sağlıklı bir şekilde sürdürür. Anlama ve anlatma becerilerinin temelini oluşturan okuma ve yazma becerileri de temel becerilerin yapı taşıdır. Okuma alışkanlığının gerçekleşebilmesi için öncelikle olumlu bir tutum geliştirmek gerekir. Okurun anlatımı doğru ve tam bir şekilde anlaması, yazarın yazım dilini doğru kullanmasıyla gerçekleşir.

Günümüz insanı (her ne kadar iletişim çeşitleri artsa da) kendini ifade etmekte ve iletişim kurmakta zorlanmaktadır. Sağlıklı iletişim, hem kendini doğru ifade edebilme hem de doğru aktarabilme ile mümkün olur. Kendini ifade edebilme düzeyini artıran en temel unsur okuma alışkanlığı olmakta iken, noktalama işaretleri de yazma dilinde doğru ifadeyi sağlayan en temel unsurlardan biridir. Okuyan insan, şu veya bu şekilde noktalama işaretlerine istem dışı da olsa aşına olmak durumundadır. Bu aşinalık, yazma eylemi gerçekleştiğinde noktalama işaretlerinin kullanılmasıyla uygulamaya dönüşür.

Her ne kadar ülkemizde yalnızca okuma ilgi ve beceri durumuna veya noktalama işaretlerinin kullanım oranına yönelik araştırmalar mevcut olsa da, dilimizin temel iki unsuru olan okuma ve doğru yazma düzeyi arasında bağlantı olup olmadığını tespit edici herhangi bir araştırmaya rastlanamamıştır. Bu araştırma, okuma alışkanlığının ilk basamağını teşkil eden okumaya yönelik tutum ile yazma becerisinin en büyük belirleyicilerinden olan noktalama işaretlerinin doğru kullanım düzeyi arasında bir ilişki olup olmadığını saptamak açısından önem arz etmektedir. Sonuçta ulaşılan bulgular, okuma ve yazma becerilerinin birbirini ne derece bağlayıcı olduğunu gösterecektir.

Bu çalışma, noktalama işaretlerinin doğru kullanılma düzeylerinin belirlenmesi ve okumaya yönelik tutumla arasındaki ilişki durumunun belirlenmesi açısından önem arz etmektedir. Aynı zamanda bu araştırma, bundan sonraki araştırmalara yol gösterme amacını benimsemektedir.

Problem Cümlesi

İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda belirtilen noktalama kurallarını uygulayabilme düzeyleri ile okumaya yönelik tutumları arasında ilişki var mıdır?

Buna göre araştırmanın alt problemleri:

1. İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin noktalama kurallarını doğru kullanabilme düzeyleri nedir?
2. İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları hangi düzeydedir?
3. İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutum düzeyleri ile noktalama kurallarını doğru kullanabilme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin noktalama kurallarını kullanma sıklıkları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın Varsayımları

1. Uygulamaya katılan öğrencilerin, veri toplama araçlarına verdikleri yanıtlar gerçeği yansıtmaktadır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma ilköğretim okullarının birinci kademesinde öğrenim görmekte olan 5. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Araştırma 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Antalya'nın merkez ilçeleri olan Aksu, Döşemealtı, Kepez, Konyaaltı ve Muratpaşa ilçelerinin ilköğretim okullarında öğrenim gören 5. sınıf öğrencileri içinden tesadüfi (random) olarak seçilmiş toplam 402 öğrenci ile sınırlıdır.
3. İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinin İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programında belirtilen noktalama kurallarını uygulama becerileri konusu ile sınırlıdır.
4. Araştırma, öğrencilerin sadece okumaya yönelik tutumlarını ölçmektedir.

Araştırmanın Tanımları

Okuma: Yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı olarak ön bilgilerin kullanıldığı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir (Akyol, 2011(b), s. 1).

Tutum: Bireyin çevresiyle etkileşimi sonucunda bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışlarını etkileyerek duygu, düşünce ve davranışlarını etkileyen kalıcı izli eğilimlerdir (Başaran ve Ateş, 2009, s. 77).

Noktalama İşaretleri: Paylaşılacak istenen duyguların ve anlatılmak istenen düşüncelerin yazıya aktarılmasında yazana; yazılanları doğru okuyup anlamada okuyana kılavuzluk eden yol işaretleridir (Atasoy, 2009, s. 5).

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Okuma

Okuma sözcüğü günlük yaşamda çok sık kullanılmaktadır. “Onun okuması yoktur.” “Çok okuyan çok bilir.” “Bizim çocuk iyi okuyor.” “Oku da adam ol!” Bunlar ve bunlar gibi birçok tümce günlük hayatta kullanılmaktadır. Hepsinin anlamı birbirinden farklı olan bu tümcelere ek olarak, bir şeyi ezberden söylemek, okumak üflemek gibi söylemlerde de yer alabiliyor. “Canına okumak” deyimindeki gibi kullanımlarda ise daha başka yöndeki anlamlar kazanabiliyor. Bu sözcüğün yazılı basılı metinlerdeki anlamından tutun da gündelik kullanımlarına kadar bize ilettiği anlamları birazcık düşünmek, çağdaş yaşamın bu önemli edimi konusundaki tutumumuzun olumlu olumsuz, belirli belirsiz yönlerini bir ölçüde açıklamaya yeter. Sözcüğü, “Onun okuması yoktur.” cümlesinde kullanılan okuma sözcüğü okuryazarlık anlamını taşımaktayken; “Çok okuyan çok bilir.” cümlesinde, bireydeki okuma alışkanlığını belirtmektedir. “Bizim çocuk iyi okuyor.” tümcesinde kullanılan okuma, çocuğun öğrenim görmekte olduğu anlamını belirtmektedir. “Oku da adam ol!” ise yerine göre ya da söyleyiş amacına göre bu üç anlamdan herhangi birini belirtebilmektedir (Göktürk, 2002, s. 45).

Yerine, kişiye, amaca göre farklı anlamlarda ve mecaz anlamdaki kullanımlarıyla da dilimize yerleşmiş olan okuma kavramını edim olarak ele alırsak; okumanın soyut ve karmaşık süreçlerden oluşması nedeniyle, literatürde çok sayıda farklı tanımının olduğunu görmekteyiz.

Yalınkılıç (2007, s. 228)’a göre okuma; fiziksel, zihinsel, sosyolojik yönleriyle, dilsel olarak kodlanmış bir üretim olan metnin, eleştirel bir yaklaşımla yorumlanarak anlamlandırılması ve içselleştirilmesi işlemidir. Okumanın; yazılı sembolleri görme, algılama, anlamını kavrama ve seslendirme işi olduğunu belirten Şahin (2009, s. 216), bu unsurlardan en önemlisinin anlamının oluşması olduğunu ifade etmektedir. Coşkun (2002, s. 231) ise okumayı “Görme, dikkat, algılama, hatırlama, seslendirme, anlamlandırma, sentezleme, çözümlenme ve yorumlama gibi farklı bileşenlerden oluşan, karmaşık bir zihinsel süreçtir.” şeklinde tanımlamaktadır.

Yapılandırıcı yaklaşıma göre okuma, bireyin ön bilgileriyle metindeki bilgileri birleştirerek yeni anlamlar oluşturduğu aktif bir süreçtir. Okuma sürecinde birey yazıların anlamını araştırmakta, bulmakta, yorumlamakta ve yeniden anlamlandırmaktadır (Güneş, 2009, s. 3). Özdemir (2005, s. 11)’e göre yalın bir tanımla zihinsel ve düşünsel bir edim olan okuma, basılı ya da yazılı sözcükleri duyu organlarımız aracılığıyla algılanma, bunları

anlamlandırıp kavranma ve yorumlanması olup basılı ve yazılı simgelerle yoluyla gerçekleşen iletişimsel bir etkinliktir. Yıldız ve ark. (2006, s. 116)'nın tanımına göre ise okuma etkinliği, yazıdaki duygu ve düşüncelerin kavranması aracılığıyla çözümlenerek değerlendirilmesini kapsayan fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri bulunan karmaşık bir süreçtir. Kavcar ve ark. (1995, s. 41) ise okumayı “Bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama sürecidir.” şeklinde tanımlamaktadır.

Tanımlardan çıkarım yapmak gerekirse, okumanın gerçekleşmesi için, okuma öncesinde var olan ön bilgilerin önemi dikkat çekmez. Süreç içinde görme, dikkat, algılama, hatırlama, kavrama, çözümlenme, sentezleme ve yorumlama durumunun gerçekleşmesi sonucunda birey basılı ya da yazılı metni içselleştirerek bunu iletişime dökmektedir, sorgulamaktadır. Duyu organlarının aktif oluşu, zihinsel, duyuşsal, devinimsel, dilsel hazır oluşluk ve sosyolojik durumu da okumanın olmazsa olmazlarındandır.

Bir kitabı çocukluk döneminde okuduğumuzda aldığımız tat ile yetişkinlik döneminde okuduğumuzda ondan alacağımız tat farklılık göstermektedir (Özdemir, 2005, s. 12). Çünkü zaman içinde okumayı etkileyen ve saydığımız faktörlerden etkilenme biçimimiz ve düzeyimiz değişmektedir.

Okuma sırasında insanın zihni faal olmalıdır. Okuma sürecinin işleyişi şu şekildedir: Gözlerimiz aracılığıyla algıladığımız yazılı metindeki işaretler kısa süreli bellek yoluyla uzun süreli belleğe gider ve uzun süreli belleğe bu yeni gelen işaretler daha önceden edinilmişse bu çerçeve içerisinde anlamlandırılmaktadır. Bu nedenle okuma sürecinde bireyin yaşanmışlıkları, kültür düzeyi, ön bilgileri okuduğu metni anlamlandırma açısından önemlidir. Okunan metne dair ön bilgi edinildikten sonra etkin okuma süreci başlamış olur (İşeri, 1998, s. 17). Bu işlemler sonucunda yeni bilgileri öğrenen birey, öğrendiklerini başka durumlara aktararak sürekli kendini geliştirmektedir (Güneş, 2007, s. 118).

Ruhsal devinim, duyuların etkisi altında olduğu için okuma etkinliği, duyu organları ve zihin arasında etkili bir bağlantı bulunmadan gerçekleşmemektedir (Göğüş, 1978, s. 60).

Sever (2011, s. 13)'e göre okuma etkinliğin genel nitelikleri şunlardır:

1. Okuma bir iletişim sürecidir: Okuma esnasında, yazar ve okuyucu arasında bir bağ kurulur ve okuyucudan yazarın iletmek istediği mesajın ne olduğunu anlaması istenir (Demirel, 2002, s. 77). Böylelikle okumanın iletişim süreci oluşmaktadır.

2. Okuma bir algılama sürecidir: Birey okuma sürecinde yazı denilen şekil ve sembollerin anlamını araştırmakta, bulmakta, yorumlamakta ve yeniden anlamlandırmaktadır (Güneş, 2007, s. 118). Sonuç olarak da algılama gerçekleşmektedir. Akyol (2011(a), s.33)'a göre, zihinsel bir süreç olup doğrudan gözlenmesi mümkün olmayan okumanın en önemli konusu okunandan algılanarak anlam kurulmasıdır yani anlamın yapılandırılmasıdır.

3. Okuma bir öğrenme sürecidir: Okuma sürecinde metindeki bilgiler, ön bilgilere ve zihinsel yapıya göre seçilip incelenerek yeniden düzenlenmekte, ön bilgilerle metindeki bilgiler arasında ilişki kurulmaktadır. Bu aşamalar sonucunda birey yeni bilgileri öğrenmekte, öğrendiklerini başka durumlara aktararak sürekli kendini geliştirmektedir (Güneş, 2007, s. 118).

4. Okuma bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim sürecidir: Gözlerimiz aracılığıyla algıladığımız yazılı metindeki imler kısa süreli bellek aracılığıyla uzun süreli belleğe gitmektedir (İşeri, 1998, s. 17). Bu aşama, okumanın bilişsel boyutunun ürünüdür. Kişinin okumaya yönelik ilgi, istek, korku, nefret ve tutum gibi özellikleri ise, okumanın duyuşsal boyutunu kapsamaktadır. Okumanın devinişsel boyutunu da zihnin faaliyetleri, gözlerin metin üzerindeki sıçrayışı, okurken okuma materyalini tutuş şekli, oturuş şekli ve okunanın seslendirilmesi oluşturmaktadır.

Miller (1972)'ye göre ise okuma sürecinin ilk aşaması kelimelerin görsel olarak teşhis edilmesi ile başlamaktadır. İkinci aşamada okuyucu, geçmişteki deneyimleri ile kelimelerin onda çağrıştırdığı anlamları birleştirmektedir. Üçüncü aşama, ne yazıldığını anlama ve kavrama aşamasıdır. Dördüncü aşama ise, okuyucunun yazılanları eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirdiği aşamadır. Bu aşamada, okuyucu, edindiği bilgileri, kendi yaşamında karşılaştığı problemlere uygulamaktadır (akt. Yazıcı, 2006, s. 274-275).

Düşünceye şekil veren, onu besleyen ve geliştiren okumanın, bireyin varoluşunun nedenini anlamasında, toplumsal ilişkilerini düzenlemesinde, yaşamını ve bilgi dağarcığını zenginleştirmesinde önemli ve etkili bir işlevi vardır (Sever, 1990, s. 721). Okuma, bireyin kendini anlamasını ve anlatabilmesini sağlayarak sistemli düşünebilme, duyuşsal ve bilişsel beceriler arasında mantıklı ilişki kurabilme yeteneğine sahip olabilmesini sağlamaktadır (Batur ve ark., 2010, s. 34).

1.1.1. Okumanın Önemi

Matbaanın bulunuşundan, hatta yazıdan bile önce başlayan okumanın, dilin kendisinden bile önce başladığı söylenmektedir. İkel insan yaşamını devam ettirebilmek için dünyayı 'okumak' zorundaydı. Yazı sayesinde kendisinden uzaktaki başka insanlara düşüncelerini iletebildiği için önünde yeni bir dünya açıldı ve daha sonra kitap icat edildi. Önceleri çok az kişi kitaba sahip olabildiği için herkes kolayca okumayı öğrenemiyordu. Kitap, 1900'lerde kitlelere ulaşmayı başarabildi (Blaha ve Bennett, 1993, s. 39). Günümüzde ise etkin iletişim araçları her ne kadar bizi bilgilendirse de yeterli oldukları söylenememektedir. Bilgilendirmenin %80'inin okuma yoluyla edinilmesi, bu araçların okumaya yalnızca destek olduklarını göstermektedir (Kayalan, 1997, s. 11-12). Okuma,

bireyler ve gruplar arasında kurulan farklı düzeydeki iletişim biçimlerini oluşturmak ve bu ilişkileri arttırmak açısından, sosyal ve ekonomik bir fonksiyona sahiptir (Günay, 2003, s. 22).

İnsan yaşamının yalnızca belirli bir kesiminde başlayıp biten bir etkinlikten ibaret olmayan okuma, yaşam boyu süren ve bireylerin düşünce, davranış ve kişiliklerini oluşturmada mühim bir yeri ve işlevi olan bir edimdir. Okuma; bireyin varoluş nedenini anlaması başta olmak üzere, düşüncesini oluşturmada, toplumdaki yerini belirlemede, bireyselliğini ortaya koyması konusunda en önemli olgulardan birisidir (İşeri, 1998, s. 7). Okuma bireyin sözcük dağarcığını ve yaratıcılığını geliştirerek, hayal dünyasını zenginleştirerek ufku genişletmekte ve derinleştirmektedir (Akyol, 2011(a), s. 33). Bireyin duygu ve düşünceleri eğitmekte; bilgi, görgü ve hoşgörüsünü geliştirmektedir (Calp, 2010 s. 117). Bireyi, sadece dış dünyayı idrak etmekle yetinmekten kurtarıp dünyayı kendi içinde özümseyip yeniden kurabilmesini sağlayan en önemli beceri okumadır (Yalınkılıç, 2007, s. 227).

Okuma insan yaşamında çok önemli bir yere sahiptir. Okuma edimini kazanmış bir kimse, öğrenim hayatında da, mesleki kariyerinde de başarılı olmakta; boş zamanlarını nasıl verimli değerlendirebileceği bilincine ulaşabilmektedir (Kavcar ve ark., 1995, s. 52). Bilgi edinmenin, okumakla elde edilen en önemli kazanım olması nedeniyle, araştıran ve sorgulayan insan için okumak, en temel ihtiyaç niteliğindedir (Aktaş ve Gündüz, 2004, s. 17). Yaratıcı, üretken ve eleştirel bir düşünme becerilerine sahip, olgun, saygılı, duyarlı ve çağdaş olarak nitelendirilen bir insan olabilmemiz için, okuma edimini kazanmamız gerekmektedir (İşeri, 1998, s. 7).

Okumak, etkili konuşma isteğimizi de arttırmaktadır. Çevreyle iletişimimizi sağlamak ve sürdürmek için konuşmaya gereksinim duymaktayız. Okuduklarımızdan edindiğimiz bilgileri ihtiyaç duydukça kullanmaktayız. Güzel ve etkili konuşmak, çevremizde saygın ve aranan bir kişi olmamızı sağlamakta, kendimize olan güvenimizi artırmaktadır. Bunu sağlayan ise daha önce okuduklarımızdan elde ettiğimiz bilgilerdir (Aktaş ve Gündüz, 2004, s. 18).

Kitap yaşamı genişleten etmenlerin başında yer alır. Altmış yaşına kadar bin kitap okumuş biri, aynı yaşa kadar yüz kitap okumuş birinden, dünyayı çok daha enine boyuna, çok daha genişliğine algılamaktadır (Altan, 1980, s. 5). Dolayısıyla da okumanın yaşam üretkenliğimizi artırdığını da açıklıkla söyleyebilmekteyiz. Neyse ki kendi dünyamızı ve çevremizdekilerin dünyasını aydınlattığımız sürece varlığımız daha çok anlam kazanmaktadır.

Okuma ve yazma birbirinden farklı edimler olsalar da, birini kavramak diğerini başarmayı sağlamaktadır (Blaha ve Bennett, 1993, s. 66). Böylelikle okuma ediminin kazanılması, yazma ediminin de kazanılmasını sağlamaktadır. Zaten okuma ile yazmayı birbirinden ayrı düşünmek olası değildir. Gözlem ve deneyim yazılı anlatımda başarılı olmak

için yetersizdir. Özgün eserleri okumak hem dili doğru kullanmamızı; hem de başkalarının, duygu ve düşüncelerini aktarmadaki tecrübelerinden faydalanmamızı sağlamaktadır (Aktaş ve Gündüz, 2004, s. 18-19).

İnsan zihninin en hızlı çalıştığı ve geliştiği dönem, ilköğretim dönemidir. Bu dönem çocuğun etrafında olup biten her şeyi sorguladığı zaman dilimidir. Okuma çocuğun düşünmesine, öğrenmek istedikleriyle ilgili doğru sorular sorup bunlara doğru cevaplar vermesine yardımcı olmaktadır (Sünbül ve ark., 2010, s. 8). Okuma becerisinin gelişerek sürdürülebilmesi, ilköğretim döneminde atılan temellere bağlıdır. Bu dönemde temel ne kadar sağlam ve sağlıklı atılırsa, ileriki dönemlerde de gelişme o kadar başarılı olmaktadır. 15 yaşın sonuna kadar yapılan zorunlu ilköğretim eğitimi sonunda öğrencilerin, dakikada sesli olarak 400 kelime, sessiz olarak da 600-700 kelime okuyacak düzeye gelmesi beklenmektedir (Özbay, 2006(a), s. 164).

Öğrencinin kişiliğinin gelişmesi ve yaşadığı toplumla sağlıklı ilişkiler kurması açısından okuma becerisinin kazanılması büyük önem teşkil etmektedir. Öğrencilerin okuma becerilerini kazanmalarına gereken önem, okula başlar başlamaz verilmelidir. Sınıf düzeyleri arttıkça okumayla ilgili beklentiler de artmaktadır. Okuma becerilerini yeterince geliştiren öğrenciler, diğer derslerde ve alanlarda da başarılı olmaktadır (Güneş, 2007, s. 118).

1.1.2. Okuma Türleri

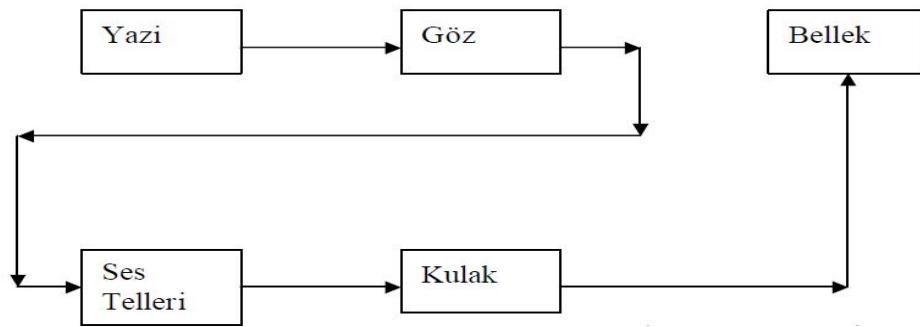
Okumanın; amaca, kişiye, kullanılan materyale, okunan metnin türüne, okuyucunun kullandığı yönteme göre değişen bir çok çeşidi bulunmaktadır. Güneş (2007, s. 56), okumayı sesli, yarı sesli ve sessiz okuma olmak üzere üç gruba ayırmaktadır:

1.1.2.1. Sesli Okuma

Gözle algılanıp zihinle kavranan sözcük ya da sözcük gruplarının konuşma organlarının yardımı ile söylenmesine sesli okuma denir (Demirel ve Şahinel, 2006, s. 85). Sesli okuma, okuyucuyu dinleyenlerin bilgi edinmeleri için uygulanan okuma işlemidir (Kayalan, 1997, s. 55).

Sesli okuma, okunanı görme, sözcükleri seslendirme ve anlamı kavramadır. Göz, yazıyı görünce tanımakta, ses organlarıyla sözcükleri seslendirmekte, seslendirdiği bu kelimeleri işitmekte ve belleğe göndermektedir (Güneş, 2007, s. 56). Sesli okumayı oluşturan bu süreç, Şekil 1.1'de gösterilmiştir.

Şekil 1.1 Sesli Okuma



Yazıdaki görsel simgeleri tanımakla başlayan sesli okuma, zihinde bir takım çağrışımlara yol açmakta ve zihnimize yeni anlamlar uyandırmaktadır. Bu anlamlarla ön bilgiler arasında bir bağlantı kurulmakta ve yazının seslendirilmesi ile bu süreç sona ermektedir. Sesli okuma sırasında okuyucu, zihnin aktif oluşu nedeniyle tanıma, anlama ve seslendirme işlemlerini gerçekleştirmektedir (Calp, 2010, s. 117).

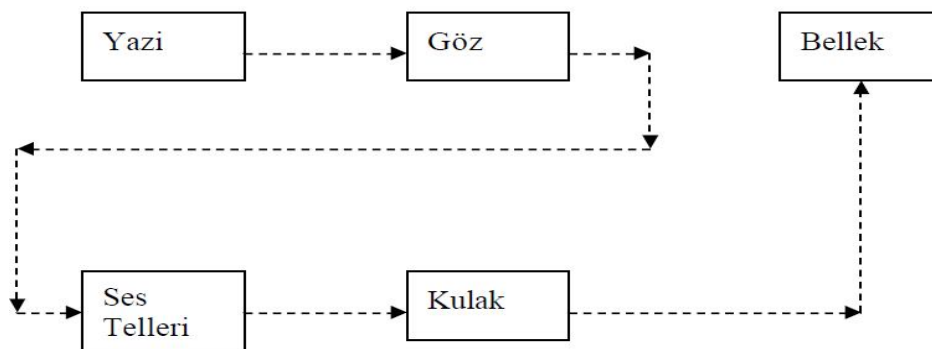
Yazıdaki anlamın kavranması, sesin ton ve vurgu bakımından doğru ayarlanması koşuluyla bu okuma türü tam ve başarılı olabilmektedir (Kavcar ve ark., 1995, s. 43). Bu nedenle okunan sözcüklerin doğru, tam ve net bir şekilde söylenmesinin önemi büyüktür. Okumada yapılan tekrarlar, vurgu ve tonlamanın, ses düzeyinin ve okunuş hızının doğru ayarlanmayışı, dinleyicide sıkıntı ve isteksizlik oluşturmaktadır. Dinleyicilerin okunandan aldıkları haz, sesli okumanın başarı düzeyinin göstergesidir.

Sesli okuma, öğrencilerin okumayı öğrenmelerinde önemli bir işleve sahip olup okunanı dinleyerek anlamalarını ve zevk duymalarını da sağlamaktadır (Öz, 2003, s. 200). Dolayısıyla dinleme becerilerinin gelişmesinde de katkısı büyüktür.

1.1.2.2. Yarı Sesli Okuma

Özellikle de ilköğretimin birinci kademesinde yaygın olarak kullanılan yarı sesli okuma; sesli okumanın sesi azaltılmış ve mırıldanarak gerçekleştirilen halidir (Güneş, 2007, s. 57). Şekil 1.2’de yarı sesli okuma süreci görülmektedir.

Şekil 1.2 Yarı Sesli Okuma

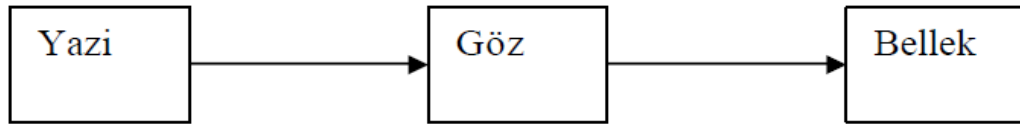


Şekil 1.2'den de anlaşılacağı gibi, sesli okuma süreci ile yarı sesli okuma süreci birbiriyle benzerlik göstermektedir. Aralarındaki farklar; yarı sesli okumada ses yüksekliğinin azaltılarak okunanların net bir şekilde duyulamaması, dinleyiciye duyurmak gibi bir gayenin olmayışıdır. Kişinin okudukları, sadece dudak hareketlerinin takibi ile anlaşılabilir. Şekil 1.3'te, sessiz okuma süreci görülmektedir.

1.1.2.3. Sessiz Okuma

Ses organlarından herhangi birini hareket ettirmeden, gövde ve baş hareketleri yapmadan, sadece gözle yapılan okumaya sessiz okuma denir. Sessiz okuma, sesli okumaya göre çok daha hızlı bir okuma türüdür (Kavcar ve ark., 1995, s. 44). Şekil 1.3'te, sessiz okuma süreci görülmektedir.

Şekil 1.3 Sessiz Okuma



Şekil 1.3'te de görüldüğü gibi, sessiz okumada bilgi bölünmeden belleğe aktarılmaktadır (Güneş, 2007, s. 57). Sessiz okuma sırasında daha az zaman harcanırken hız artar (Öz, 2003, s. 201).

Dilin seslendirme süresi ile gözün görme süresi arasında $\frac{1}{4}$ sn kadar bir zaman farkı bulunmaktadır. Buna göre, sesli okuma ve sessiz okuma süreci arasındaki hız farkı şu şekilde açıklanabilir:

“Sesli okuma işlemi: 1 sn 1 sözcük

60 sn 60 sözcük

Sessiz okuma işlemi: $\frac{1}{4}$ sn 1 sözcük

60 sn 240 sözcük” (Kayalan, 1997, s. 57).

Sesli okumaya göre bireyin hayatında daha fazla yer tutan sessiz okuma, çok kısa bir sürede anlamı kavrama imkanı vermektedir (Demirel ve Şahinel, 2006, s. 87). Sessiz okuma becerisi, sesli okuma becerisinden sonra kazanılan bir beceri olup bu becerinin edinilmesi çalışmalarına ilköğretim ikinci sınıftan itibaren başlamaktadır. Bu okuma türüne ikinci ve üçüncü sınıflarda aşamalı olarak artan bir hızla zaman ayrılmaktadır. Dördüncü sınıfta sesli ve sessiz okumaya eşit miktarda zaman ayrılmakta olup beşinci sınıfta sessiz okumaya süre bakımından daha çok süre ayrılmaktadır. İleri sınıflarda sessiz okuma etkinliklerinin süresi daha da artırılarak devam etmektedir (Calp, 2010, s. 123).

1.1.3. Ülkemizde Okuma Alışkanlığı

Özgür olmak için aydın olmak gerekmektedir. Bu hem kişiler hem de toplumlar için geçerli bir koşuldur. Karanlık içindeki toplum, köleler toplumu olup özgürlüğün ne olduğunu anlamamakta, düşünmemekte, bilinçsiz yaşamakta, sorgulamamakta ve seçim yapma hakkı olduğunu bilincine varamamaktadır (Özdemir, 2005, s. 19). Okumak, çağdaş olmanın ölçütlerinden biridir. Çağdaş ve yaratıcı düşünceye sahip, üretken, eleştirci, yapıcı, özgür düşünceye sahip bireylerden oluşan bir toplum olmanın ilk koşulu, bireylere okuma bilincini aşılmasıdır (Bircan ve Tekin, 1986, s. 393).

Altan (1980, s. 5) okumanın önemini “Okumadığımız için az yaşayan insanlarız. Az yaşayanlar, hem genç kuşakları iyi yetiştiremez, hem de özlenen bir hızla gelişemez. Ne yazık ki okumadığımız için ne kadar az yaşadığımızın bilincinde değiliz.” sözleriyle dile getirmektedir. Üretken ve verimli yaşamın ölçütü nedir gerçekte? Sayısal değerler mi, insanın kendi yaşamına ve çevresindekilerin yaşamına kattığı değerler, aydınlattığı yollar mıdır? Ülkemizde 80 ihtilalinin yaşandığı, kardeşin kardeşi tanımadan katlettiği o dönemde yaşananların sorumlusunun ‘okuma becerisinin olmayışı’ olarak gösterilmesi, herhalde bir tesadüften ibaret değildir.

Devletler hem değişimin getirdiği nitelik ve kaliteye gereksinim duymakta, hem de söz konusu nitelik ve kaliteyi oluşturma sorumluluğunu taşımaktadır. Bu nedenle çağdaş devlet anlayışı, “bilgi güçtür” parolası ile resmi eğitim süresi boyunca ve sonrasında, birey ağırlıklı, kişisel gelişimine önem vermekte ve yaşam boyu öğrenme bilincine varan toplum yaratma yönünde çaba sarf etmektedir (Gürdal, 2000, s. 177). Devletlerin gücünün belirleyicisi, bireylerinin bilinç, kendini yenileme, değişimlere açık olma düzeyi; yani okuma düzeyidir.

PIRLS sonuçları ortalaması 500 standart sapması 100 olan bir standart puan formatında rapor edilmiştir. Bu puan sırasına göre Türkiye 35 katılımcı ülke arasında 28. sırada yer almıştır. Türkiye'nin standart puanı 449'dur. Türkiye'nin puanı uluslararası ortalamadan 51 puan, yani yaklaşık yarım standart sapma daha düşüktür (MEB EARGED, 2003, s. 7)

Kültür Bakanlığının uluslar arası standart kitap numarasından (ISBN), 1992–2004 yılları arasında toplam 150.601; dolayısıyla yılda ortalama 10.750 yeni eserin basıldığını öğrenmekteyiz. UNESCO'nun verilerine göre 1999 yılında İngiltere'de 110.965, Almanya'da 78.042, ABD'de 68.175, Türkiye'de ise 2.920 kitap basılmıştır. Yine Kültür Bakanlığının verilerine göre 2005 yılında 20.000 civarında yeni ISBN numarası verdiklerini ve bu sayının ortalama olarak yılda % 20 oranında arttığını ve 2006 yılında 24 ile 25 bin civarında olacağını tahmin ettiklerini söylediler. Ulaşılan veriler, kütüphaneler açısından da Avrupa Birliğinin çok gerisinde olduğumuzu göstermektedir. Avrupa'da 7.500 kişiye bir kütüphane düşerken

bizde 51.000 kişiye bir kütüphane düşmektedir. Türkiye nüfusunun yetmiş milyon olduğunu göz önünde bulundurduğumuzda, bu oranın çok düşük olduğunu görürüz. Türkiye’de yapılan birçok çalışma öğrencilerde ve halkımızda okuma alışkanlığının gelişmediğini göstermektedir. Çocuk Vakfı’nın yapmış olduğu araştırmaya göre Türkiye’de nüfusun % 40’ı hayatı boyunca hiç kütüphaneye gitmiyor, gençlerin % 70’i hiç okumuyor, yetişkin nüfusun yüzde 95’i yalnızca televizyon seyrediyor. Türkiye’deki düzenli kitap okuma alışkanlığının oranı ise binde bir. PISA’nın 2003 yılında otuzu OECD üyesi, on biri, diğer ülkelerden olmak üzere toplam 41 ülkeyi kapsayan araştırmasında, okuduğunu anlama alanında Türkiye'nin ortalamasının 441 puan olduğu tespit edilmiştir. Bu puanla Türkiye projeye katılan ülkeler arasında, Uruguay ve Tayland'la eşdeğer bir performans sergilemiştir. Bununla birlikte Sırbistan, Brezilya, Meksika, Endonezya ve Tunus gibi ülkelere daha yukarıda gözükmektedir. Türkiye yukarıda ismi sıralananların dışındaki tüm ülkelere daha düşük performans göstermiş, kırk bir ülke arasında 33. sırada yer almıştır (Ungan, 2008, s. 220).

Yapılan araştırmalara göre; okumak üzere kitap alanların pek çoğu aldığı kitabın baştan bir bölümünü okuduktan sonra ileride okumak üzere bıraktığı, kimilerinin aldığı kitapları hiç okumadığı, bazılarının üçte birini okumakla yetindiği, kitabı sonuna kadar okuyanların oranının ise ancak %20’yi bulduğu anlaşılmaktadır (Aktaş ve Gündüz, 2004, s. 17).

Toplumsal gelişimin oluşması ancak, okuma kültürü edinmiş bireylerin artması ile mümkün olmaktadır. Geleneksel Türk toplumunun yapısında dinleme kültürü hakimdir. Bu durum, kitlelerin sadece birilerini dinleme yoluyla bilgilenmelerini mümkün kılmaktadır. Hal böyle olunca da bilginin veya kültürün sözlü aktarımı, topluma sözlü kültürün hakim olması, batıda endüstri devriminden sonra gerçekleştiği gibi yazılı kültür dönemine geçmeyi zorlaştırmaktadır (Ungan, 2008, s. 221).

1.2. Tutum

Bireyin belli bir nesneye karşı gösterdiği önyargılı tepkiye tutum denir (Ülgen, 1997, s. 88). Tutum, bireyin kendi iç dünyasının bir yönü ile ilgili olarak, belirli değer yargılarına ve inançlarına bağlı olarak oluşan coşku ve tanıma sürecidir (Eren, 2001, s. 173-174).

Tutumlar doğrudan gözlenememekte ama bireyin yaptıklarından tahmin yürütülebilmektedir. Gözlenememelerine rağmen, bireylerin tutumları nefretlerini, sevgilerini, davranışlarını önemli ölçüde etkilemektedir (Morgan, 1998, s. 363). Geçici olarak gösterilen eğilimler, o bireyin tutumunu göstermemektedir. Çünkü bir eğilimin tutum olabilmesi ancak bireyin o eğilimi oldukça uzun süreli olarak göstermesi ile mümkün hale gelmektedir (Cüceloğlu, 1991, s. 521).

Sherif (1969)'in tutumların diğer sıradan düşünce yapılarından ve bunların oluşturduğu davranışlardan farkını belirtmek için geliştirdiği kriterler şöyledir:

1. Tutumlar bireyde doğuştan var olmaz, onlar sonradan kazanılırlar.
2. Tutumlar geçici düşünsel durumlar değildir, bir kez çıktıktan sonra, belirli bir süre devam ederler.
3. Tutumlar, birey ile objeler arasındaki ilişkilere tutarlılık, kararlılık ve düzenlilik kazandırır.
4. İnsan-obje ilişkisinde, özellikle tutumlar aracılığıyla belirlenen bir etkilenme-güdülenme süreci oluşmaktadır.
5. Tutumların oluşması şekillenmesi için birbirleriyle karşılaştırılabilir birçok ögenin bir arada olması zorunludur.
6. Genellikle kişisel tutumun oluşumuyla ilgili ilkeler, toplumsal tutumların oluşmasına da uygulanabilir (akt. Tolan ve ark., 1991, s. 260-261).

Tutumların, bilgi birikimi sağlamak, araçsallık, değer ifade edicilik ve ego koruyuculuk olmak üzere dört temel işlevi bulunmaktadır. Buna göre tutumlar, birey için bilgi birikimi sağlarlar; bireyin amaçlarına ulaşmasında araçsal rol oynamakta; onların amaçlarına ulaşmada uygun yol ve yöntemleri seçmelerine aracı olmakta; bireylerin değer yargılarına uygun seçim yapmalarına yardımcı olmakta ve sonunda da bireyin algılamasının dış etkenlerden olumsuz etkilenerek sapmasına ya da bozulmasına engel olarak algıda tutarlılık sağlanmasına katkıda bulunmaktadır (İnceoğlu, 2004, s. 37-38).

Tutumlar hem bireylerin çevrelerine uyumlarını kolaylaştıran bir sistem oluşturmakta, hem de bireylerin davranışlarını yönlendirebilmektedirler (Baysal ve Tekarslan, 1998, s. 254). Bireyin bir objeyi algılarına, duygularına, inançlarına ve değer yargılarına dayanarak değerlendirmesi, tutumun bileşenlerini belirlememize yardımcı olmaktadır (Ülgen, 1997, s. 88).

“Tutumların başlıca üç temel ögeden oluşmaktadır:

1. Tutumun gerçeklere dayanan bilgi hazinesini oluşturan bilişsel öge,
2. Tutumun bireyden bireye değişen ve gerçeklerle açıklanamayan, hoşlanma-hoşlanmama yönünü oluşturan duygusal öge,
3. Tutumun sözlü ya da eylemsel ifadesi olan davranışsal öge.” (Baysal ve Tekarslan, 1998, s. 254).

Günümüze kadar yapılan tutum araştırmalarında, tutumlar ile davranışlar arasında ilişki ve tutarlılık olduğu ispatlanmaya çalışılmışsa da, elde edilen sonuçlar çelişkilidir (Baysal ve Tekarslan, 1998, s. 259). Davranışların her zaman tutumun göstergesi olmadığı da aşıkardır.

1.2.1. Tutumların Oluşumu ve Gelişimi

Bireylerin belli bir objeye karşı tutum sahibi olmaları için o obje ile ilgili bir deneyim geçirmelerine gerek yoktur. Bireyler, başkalarından duyarak veya kitle iletişim araçlarından edindikleri bilgilere dayanarak da birtakım konularda tutum oluşturabilmektedirler (Baysal ve Tekarslan, 1998, s. 253). Tutum oluşmasında duygusal öge yeterince baskın rolde değilse tutum oluşum süreci çok daha karmaşık ve yavaş gelişmektedir (İnceoğlu, 2004, s. 29). Bireyin bir nesne ya da olaya yönelik geliştirdiği tutumun ne olduğuna karar verebilmek için bireyin gösterdiği tepkinin farklı ortamlarda gözlenmesi gerekmektedir (Ülgen, 1997, s. 88).

Araştırmalara göre tutum geliştirme, yaşlara göre farklılık göstermektedir:

1-7 yaş arasında kazanılan tutumların etkilerini genellikle yaşam boyunca sürdürebildikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin, bu yaşlarda yerleşen fakat eğitim amaçlarına uymayan tutumlarının tamamen silinmesi mümkün değildir. İstenmeyen tutumların ya yerine başkası yerleştirilebilmekte; ya yenilenmesi en aza indirgenerek zararı düşürülmekte; ya da gerekli olacağı alanlara doğru yönlendirilebilmektedir (Başaran, 1988, s. 305).

İlkokul çağındaki 6-12 yaşları arasındaki öğrencilerin bazı tutumlarının değişirken bazılarının aynı kaldığı, ailenin statüsü ile ilgili tutumların güçlü olduğu ortaya konmaktadır (Ülgen, 1997, s. 92). Anne, baba ve arkadaş çevresi, çocukların oluşturduğu tutumlarda en etkili kişilerdir (Kağıtçıbaşı, 1993, s. 120).

Ergenlik döneminde tutum oluşturmada ise bireysel ve sosyal faktörler önem kazanmaktadır. Bu dönem çatışmaların yaşandığı bir dönem olup ergenlik dönemindeki tutumlar, bireylerin sıkıntıya dayanma düzeyleri ve bunların yarattığı duyguları başka olaylara yükleme düzeyleri açısından birbirlerinden ayrılmaktadırlar. Bu olayların mutluluk verenleri daha sonra kolay hatırlanmakta, böylelikle olaya ya da objeye olumlu tutumu geliştirme olasılığı artmaktadır. Etkisiz olan olaylar ise, daha sonra kolaylıkla hatırlanamamaktadır (Ülgen, 1997, s. 92-93).

Bireyi davranışa hazırlayıcı karmaşık bir eğilim olan tutum sayesinde, bireyin çevresindeki çeşitli objelere karşı beslediği duyguları, o objeler hakkındaki fikirleri, bilgileri ve onlara karşı davranışları devamlılık ve düzenlilik göstermektedir (Kağıtçıbaşı, 1993, s. 104). Tutum değişiminde potansiyel rolü olan süreçlerden birincisi tutuma zıt bir davranışta bulunmak, ikincisi ise ikna edici bir iletişim gerçekleştirmektir (Arkonaç, 2003, s. 446).

Mevzu okumaya yönelik tutum olunca, yaşın ve öğrenim düzeyinin etkisini belirlemeye yönelik çalışmalardan elde edilen sonuçların giderek olumsuzlaştığı görülmektedir. Bu doğrultuda Lazarus ve Callahan (2000, s. 272), ister yetenekli ister yeteneksiz olsun tüm öğrencilerin okul yılları ilerledikçe, okumaya karşı tutumlarının da olumsuzlaştığını belirtmektedir. Petscher (2010, s. 338) ise yaptığı araştırma sonucunda 1.

sınıftan 6. sınıfa kadar okuma tutumunun sürekli negatif yönde ilerlediğini saptamıştır. Sosyo-ekonomik düzeyin, okumaya yönelik tutuma herhangi bir etkisinin olmadığı sonucuna varmış, okula başladıklarında kız öğrencilerin tutumunun erkek öğrencilerin tutumundan daha olumlu olduğunu da tespit etmiştir.

1.2.2. Okumaya Yönelik Tutum

Okuma edimi bireyin sadece öğrencilik yıllarında değil, tüm yaşamı boyunca ihtiyaç duyması gereken bir kazanımdır. Bu kazanımın gerçekleşmesinin ilk şartının okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmek olduğu söylemek mümkündür. Okumaya yönelik olumlu tutuma sahip olmayan bir bireyden, bu beceriyi alışkanlığa dönüştürmesini bekleyemeyiz. Erken yaşlarda geliştirilen olumlu ya da olumsuz tutumun sürengeliğinin korunma ihtimalinin yüksek olduğu düşünülürse, bireylere en geç ilköğretim çağında olumlu tutum geliştirmeleri yolunda rehberlik etmemiz gerektiği gerçeği yadsınamaz.

Sosyal ve bireysel faktörler okuma edimi üzerinde belirleyici bir role sahiptir. Okuma tutumunun yönünü, bireyin anlamlandırma yapısı ile okul, aile ve arkadaş çevresinin birbirinden bağımsız tutumları belirlemektedir. Okuma alışkanlığının edinilmesi, bireylerin okumaya karşı tutumları başta olmak üzere, cinsiyet, başarı, özgüven, aile, ev ve okul ortamı, zekâ, sosyo-ekonomik durum gibi farklı değişkenlere bağlıdır (Sünbül ve ark., 2010, s. 12). Kotaman (2008, s. 56), okuma tutumunun erken yaşlarda olumlu geliştiği takdirde ileriki yıllarda da pozitif yönde ilerleyeceğini belirtmektedir. Öğrencilerin geçmiş öğrenme yaşantıları da onların okumaya karşı olumlu veya olumsuz tutum geliştirmelerinin belirleyicisidir (Sallabaş, 2008, s. 146). Bunun yanında, okuma tutum ve yeteneğinin, okuma başarısı ile doğrudan ilgili olduğunu söylemek mümkündür (Martinez ve ark., 2008, s. 1012).

Okumaya yönelik olumlu tutum değişik metin türlerini kullanabilmeyi ve her türlü metnin amacını ayırt edebilmeyi öğrendikten sonra kazanılabilmektedir. Bunun için çocukların seviyesine uygun ve ölçülü metinler sunulmalı ve aynı zamanda da derste ilgili metnin hangi amaçla okunması gerektiği öğretilmelidir. Bütün derslerde, farklı amaçlara yönelik, farklı metin türleri okunmasından dolayı tüm derslerde branşları birleştirici bir anlayışla okuma eğitiminin amaçlarına yönelik bir yolun izlenmesinde fayda vardır (Yıldız ve ark., 2006, s. 124). Bu noktada öğretmenlerin, öğrencilerin okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde sorumluluğu büyüktür. Öğretmenlerin sadece Türkçe dersinde değil, tüm derslerde okuma sevgisini aşılama amaç edinmeleri gerekmektedir. Öğrencilere okumanın zorunluluktan çok, bir ihtiyaç olduğu hissettirilmelidir. Kaniuka (2009, s. 184), öğrencilere okuma özgüvenini kazandırdığımız takdirde okuma tutumunun da olumlu yönde artacağı görüşünü benimsemektedir.

Şu ana kadar anlatılanlardan da anlaşılacağı üzere, okumaya yönelik tutumu etkileyen bir çok faktör vardır. Temple ve ark. (2005)'nin belirttiğine göre, ABD Ulusal Araştırma Konseyi (National Research Council) çocukların okumaya yönelik tutumlarını etkileyebilecek bazı tutum ve davranışları şu şekilde listelemiştir:

1. Okuryazarlığa Verilen Değer: Kendilerine kitap okunan ve okumaları teşvik edilen çocuklar, okumanın değerinin farkına varmaktadırlar.
2. Başarıya Vurgu: Ebeveynlerin çocukların başarılarıyla ilgili beklentilerini ifade etmeleri, onlara bunun için yönergeler sunmaları ve onların okuma ilgilerini karşılamaları, çocukların iyi birer okuyucu olmaları konusunda etkili olabilmektedir.
3. Okuma Materyallerinin Ulaşılabilirliği ve Kullanılabilirliği: Evde çocuk kitapları ve diğer okuma-yazma materyallerini bulundurmamak, okuryazarlık deneyimlerini artırmaktadır.
4. Çocuklara Okuma: Ebeveynler okul öncesi dönemlerde uyku zamanlarında ve diğer zamanlarda çocuklara kitap okuyarak onların okumaya ilişkin geliştirdikleri olumlu tutumları arttırabilmektedirler (akt. Başaran ve Ateş, 2009, s. 77-78).

Bahsi geçen tedbirler alındığı takdirde, çocuğun okumaya yönelik olumlu tutum geliştirme olasılığı artırılmaktadır.

Kazelskis (2005)'e göre ise, öğrencilerin okumaya karşı tutumları, okuma aktivitelerinde başarılı veya başarısız olmalarında etkilidir (akt. Black, 2006, s. 154).

1.3. İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı

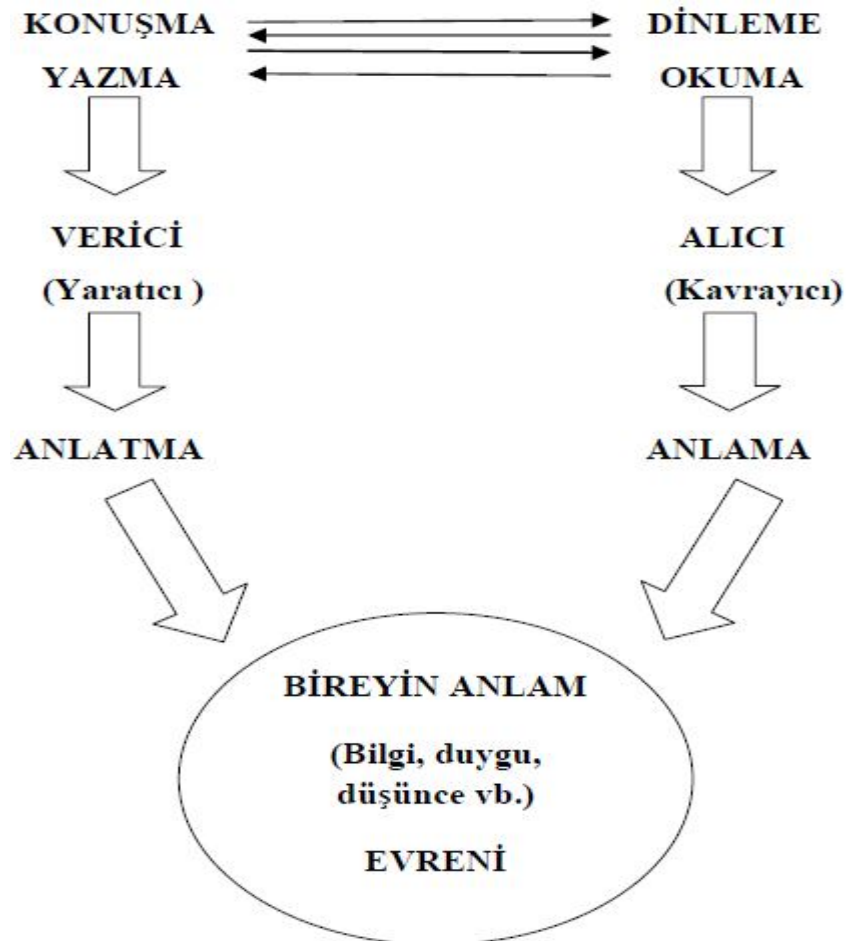
Toplumların çağdaş uygarlık düzeyine ulaşması ancak, toplumu oluşturan bireylerin kendilerini yenileyerek değişen dünyaya uyum sağlayabilmeleriyle mümkün hale gelmektedir. Bilim ve teknoloji çağında olduğumuz, her bilginin üzerine yenisinin eklendiği ve bunu yanında bugün edinilen bilginin yarın için eski bir bilgiye dönüştüğü de düşünülürse, bilinçli bireyler yetiştirmenin zorunluluğu kaçınılmazdır. Eğitim ve öğretim programları, bu bilincin bireylere aşılmasında en temel araçtır.

Eğitim programında yer alan kazanımların gerçekleşebilmesi için gerekli olan öğretmen, konular, eğitim ortamları, yöntem, teknik, fiziki imkanlar, ders araçları, ölçme ve değerlendirme gibi unsurları kapsayan bütüne öğretim programı denir (Özbay, 2006(b), s. 15). Her dersin öğretim programının bireye kattığı anlayış ve bilgi donanımı farklılık gösterse de çıkış noktaları genellikle benzerlik göstermektedir. Öz (2003, s. 2), Türkçe dersini, tüm derslerin anası olarak tanımlarken, Türkçe dersinde başarılı olan bireylerin, diğer tüm derslerde de başarılı olacağını ifade etmektedir. Öyle ki, dili bilmeyen insan ne kendini ifade edebilmekte, ne de karşısındakini anlayabilmektedir; dolayısıyla iletişimin gerçekleşmesi mümkün değildir.

Türkçe Öğretim Programının temel amacı; Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, bilgiyi kullanabilen, üretebilen, girişimci, kişisel ve sosyal değerlere önem veren bireyler yetiştirmektir (MEB, 2009, s. 2). Programı incelediğimizde geleneksel yöntemden uzaklaşıp yapılandırıcı yaklaşımın benimsendiği, öğrenci merkezli ve sürekli öğrencinin aktif olduğu bir süreç oluşturma isteği göze çarpmaktadır. Önceki programlarda öğretmen anlatan olarak aktif, öğrenci ise pasif olup sadece dinleyen konumundayken; yenilenen programla birlikte öğrenci bilgiyi arayan, bulan, sorgulayan, üreten ve başka alanlarda da öğrendiklerini kullanan birey haline getirilmeye çalışılmıştır. Öğrencide öğrenme ilgi ve merakı uyandırılmaya çalışılarak, öğrenme isteğinin sürekliliğinin gerçekleştirilmesi hedeflenmiştir.

Temel dil becerilerini genel olarak anlama ve anlatma olmak üzere iki ana başlık altında toplamak mümkündür. Okuma ve dinleme dilin anlama becerilerini oluştururken konuşma ve yazma dilin anlatma becerilerini oluşturmaktadır (Karakoyun, 2010, s. 13). Sever'e göre anadili öğretiminin etkinlik alanlarının etkileşimi Şekil 1.4'te gösterilmiştir (Sever, 2011, s. 27).

Şekil 1.4. Anadili Öğretiminin Etkinlik Alanlarının Etkileşimi



2004 yılında yenilenen Türkçe Dersi (1-5) Öğretim Programında bu öğrenme alanlarına görsel okuma ve sunu alanı da eklenerek öğrenme alanı sayısı beşe çıkmıştır.

1.3.1. Dinleme

İşitilen seslerin anlamlandırılmasına dinleme denir (Özbay ve Melanlıoğlu, 2012, s. 88). Okunanı anlamadığımız sürece okuma eyleminin gerçekleşemediği gibi, duyduğumuzu anlamadığımız sürece de dinleme gerçekleşmemektedir.

Dünyaya gelen bireyin ilk edindiği temel beceri, dinleme becerisidir. Birey ilk önce çevresindeki birey ve olguları, dinleyerek tanımaya çalışır. Diğer beceriler daha sonraları edinilmektedir.

Çocukların dil edinme sürecinin başlangıcı olan dinleme; konuşma, okuma ve yazma gibi diğer alanlara da temel oluşturmaktadır. Çocuklar, öğrenmek ve zihinsel yapılarını geliştirmek amacıyla dinleme becerilerini kullanmaktadırlar. Dinleme yoluyla öğrencilerin iletişim kurması, öğrenmesi ve zihinsel yapılarının geliştirmesi daha kolay olmaktadır. İlköğretim çağındaki çocuklar, aynı süre içerisinde konuştukları kelime sayılarının daha fazlasını dinleyebilmektedir. Böylelikle öğrenciler çevrelerinden çeşitli bilgiler edinmekte ve zihinsel yapılarını geliştirmektedirler. Dinleyerek öğrenen öğrenciler, dinleme becerilerini bir öğrenme aracı olarak yaşam boyu kullanmaktadırlar. Bundan dolayı öğrencilerin dinleme becerileri erken yaşlarda geliştirilmelidir. Dinleme becerisini geliştirmek amacıyla yapılacak tüm etkinlikler öğrenci merkezli olmalı; öğretmen rehber konumunda olup yol gösterici olmalıdır (MEB, 2009, s. 18).

1.3.2. Konuşma

Bir konunun zihinde tasarlandıktan sonra karşımızdaki bireylere iletilmesi ve anlaşılmasına konuşma denir (Kurudayıoğlu, 2003, s. 287).

Konuşmanın fiziksel, fizyolojik, psikolojik ve toplumsal olmak üzere dört niteliği mevcuttur. Konuşmanın ses dalgalarının boşlukta yayılmasıyla gerçekleşen bir süreç oluşu, konuşmanın fiziksel niteliğini; konuşma ve ses organlarının eşgüdüm içerisinde çalışmasıyla konuşmanın gerçekleşmesi de fizyolojik niteliğini oluşturmaktadır. Konuştuklarımızın dış dünyanın gerçeğini değil, bizim dış dünya hakkındaki algılarımızı yansıtıyor oluşu konuşmanın psikolojik niteliğini gösterirken; konuşmanın çevremizle iletişim kurmak için gerçekleşmesi de toplumsal niteliğini oluşturmaktadır (Demirel, 1996, s. 53).

Konuşma, doğrudan dinleme ile bağlantılı bir öğrenme alanıdır. Çocuklar yakın çevrelerindeki bireylerin konuşmalarını taklit ettikten sonra hem bireysel hem de toplumsal deneyimleriyle konuşma becerilerini geliştirmektedirler. Öğrencilerin, ilköğretim düzeyinde

konulara ve durumlara uygun nitelikte, net, etkili ve güzel konuşma becerilerini edinmeleri beklenmektedir. Öğrenciler konuşma becerilerini kendilerini ifade etmede, iletişim kurmada, öğrenme ve zihinsel yapılarını geliştirmede kullanmaktadırlar. Konuşma öğrencilerin iş birliği yapma, tartışma, ortak karar verme ve sorun çözme becerilerini de geliştiren bir alandır. Bu nedenle öğretmenler sınıfta, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek için problem çözme, iş birliği yapma gibi konuşma ağırlıklı öğrenme etkinliklerine daha fazla yer vermelidir. Bu gibi etkinlikler öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri konuşma becerilerini kazanmalarına yardımcı olmaktadır (MEB, 2009, s. 19).

İletişim ne kadar etkili, düzenli ve açık olursa birey aynı oranda başarıyı yakalama şansına erişir. Başarılı iletişimin sırrı ise güzel konuşma, net olma ve sesi etkili kullanmadır (Kurudayıoğlu, 2003, s. 288).

1.3.3. Okuma

Okuma, insan zihninin gelişiminde en büyük payı olan öğrenme alanıdır. Okuma sürecinde yazılar zihinsel kavramlara çevrilmekte, anlamlandırılmakta ve beyinde yapılandırılmaktadır. Bu nedenle okumanın Türkçe öğretiminde ayrı bir önemi vardır (Güneş, 2007, s. 117).

Okuma eğitiminin amacı okuyan, okuduğunu anlayan, yorumlayıp okuduğuna eleştirel gözle bakabilen öğrenciler yetiştirmektir. Gelecekte iyi konuşan, iyi dinleyen, yaratıcı bir zekâyla yazı yazabilen kişilerin yetişmesi, okuma eğitimine bağlıdır. Bu becerilerin istenilen ölçülerde geliştirilmesi, okuma zevkinin ve alışkanlığının verilebilmesiyle mümkün hale gelebilmektedir (Mete, 2012, s. 63). Unutulmamalıdır ki; öğretmenlerin okuma alışkanlığına sahip olmaları, öğrencilerine okuma alışkanlığını kazandırabilmeleri için kaçınılmaz bir zorunluluktur (Kurulgan ve Çekerol, 2008, s. 238).

1.3.4. Yazma

Yazma işleminde beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesinden dolayı öğrencilerin dinlediklerini, okuduklarını iyi anlamaları ve beyinde yapılandırmaları gerekmektedir. Yazının amacı, yöntemi, konusu ve sınırları belirlenerek yazılacak bilgiler beyin tarafından seçilip çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilerek yazılmaktadır. Bilgilerin doğru olarak yazılması, düşünme ve zihinsel becerilerin gelişimiyle de ilişkilidir (MEB, 2009, s. 21).

Yazma becerisi, insanın okuma ve düşünme becerilerinin gelişimini destekleyen bir beceri olup üzerinde önemle durulması gereken bir beceridir (Özkara, 2007, s. 52). Yazma sürecinde psikolojik, dilbilgisel ve bilişsel sorunlar yaşanmasından dolayı bu beceri,

öğrencilerin genellikle en çok zorlandıkları dil becerisidir (Maltepe, 2006, s. 56). Yazma etkinlikleri öğrencilerin öğrenim hayatında önemli bir yere sahip olup farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin ayırt edilebilmesini sağlamaktadır. İşitsel yolla iyi öğrenemeyen öğrenciler başta olmak üzere bazı öğrenciler, yazma etkinlikleri sırasında kendilerini daha güvende hissetmektedirler (Özkara, 2007, s. 37).

1.3.5. Görsel Okuma ve Görsel Sunu

Günümüz koşullarında kitle iletişim araçlarının ve çevresel sembollerin de artışı nedeniyle ilk kez 2004 Türkçe Dersi (1-5) Öğretim Programında yerini almıştır.

Görsel okuma ve sunu alanı, görsel mesajları anlamlandırma ve benzeri biçimde mesaj oluşturma gücü olarak tanımlanmaktadır (Alpan Bangir, 2008, s. 74). Şekil, sembol, resim, grafik, tablo, beden dili, doğa ve sosyal olaylar gibi görselleri okuma, anlama ve yorumlamayı kapsayan öğrenme alanıdır. Bununla birlikte görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanı, öğrencilerin duygu, düşünce ve bilgilerini görseller aracılığıyla başkalarına aktarmasını da kapsamaktadır (MEB, 2009, s. 21). Görsel okuryazarlık olarak da adlandırılan bu öğrenme alanı, görselliğin günlük yaşamda artan etkisiyle günümüzde genel eğitimde kazandırılması gereken temel beceriler arasında kabul edilmektedir (Akpınar, 2009, s. 37).

Aynı resme bakan veya aynı filmi izleyen insanların gördükleri, birbirinden farklılık gösterir. Kimi küçük detayları takip ederken kimi de bütünü görme eğilimi gösterebilmektedir. Her bireyin ilgi alanının, bakış açısının birbirinden farklılık göstermesi, bireysel farkları en iyi ortaya çıkaran durumlardan biridir. Görsellerin öğrenciye çağrıştırdığı anlamı ifade etmesinin istenmesiyle öğrencinin hayal dünyasının bir kesitini sunarak kendine özgü ifadelerini kullanarak konuşmasının sağlayacağı yarar, göz ardı edilmemelidir.

Görsel okuma ve sunu alanı sayesinde öğrencilerdeki zihinsel süreçler ve zihnin işleyiş şekli de ortaya çıkarılmış olacaktır. Böylelikle, öğretmenin öğrencisini daha iyi tanıması gerçekleşecektir.

1.4. Noktalama İşaretleri

“Duygu ve düşünceleri daha açık ifade etmek, cümlenin yapısını ve duraklama noktalarını belirlemek, okumayı ve anlamayı kolaylaştırmak, sözün vurgu ve ton gibi özelliklerini belirtmek üzere noktalama işaretleri kullanılır” (TDK, 2012, s. 28).

Yazılı anlatım öğelerinden biri olan noktalama işaretlerinin doğru kullanımı, hem okuyucunun iletilmek istenen mesajı doğru anlaması, hem de yazarın kendini doğru aktarabilmesi için açısından hem gerekli hem de önemlidir.

TDK (2012, s. 28)'e göre; noktalama işaretlerinden nokta, virgül, noktalı virgül, iki nokta, üç nokta, soru, ünlem, tırnak, ayraç ve kesme işaretleri ait oldukları kelimelere bitişik olarak yazılır ve kesme işareti haricindeki işaretlerden sonra bir harf boşluğu ara verilir.

1.4.1. Nokta (.)

TDK (2012)'de tanımı, “Cümlelerin bittiğini anlatmak için sonuna konulan, küçük benek biçimindeki noktalama işareti” şeklindedir.

1. Cümlelerin sonuna konur: *Türk Dil Kurumu, 1932 yılında kurulmuştur.*

Saatler geçtikçe yollara daha mahzun bir ıssızlık çöküyordu. (Reşat Nuri Güntekin)

2. Bazı kısaltmaların sonuna konur: *Alb.* (albay), *Dr.* (doktor), *Yrd. Doç.* (yardımcı doçent), *Prof.* (profesör), *Cad.* (cadde), *Sok.* (sokak), *s.* (sayfa), *şf.* (sıfat), *vb.* (ve başkası, ve benzeri, ve benzerleri, ve bunun gibi), *Alm.* (Almanca), *Ar.* (Arapça), *İng.* (İngilizce) vb.

3. Sayılardan sonra sıra bildirmek için konur: *3.* (üçüncü), *15.* (on beşinci); *II. Mehmet, XIV. Louis, XV. yüzyıl; 2. Cadde, 20. Sokak, 4. Levent* vb.

4. Arka arkaya sıralandıkları için virgülle veya çizgiyle ayrılan rakamlardan yalnızca sonuncu rakamdan sonra nokta konur: *3, 4 ve 7. maddeler; XII – XIV. yüzyıllar arasında* vb.

5. Bir yazının maddelerini gösteren rakam veya harflerden sonra konur:

I. 1. A. a.

II. 2. B. b.

6. Tarihlerin yazılışında gün, ay ve yılı gösteren sayıları birbirinden ayırmak için konur: *29.5.1453, 29.X.1923* vb.

UYARI: Tarihlerde ay adları yazıyla da yazılabilir. Bu durumda ay adlarından önce ve sonra nokta kullanılmaz: *29 Mayıs 1453, 29 Ekim 1923* vb.

7. Saat ve dakika gösteren sayıları birbirinden ayırmak için konur: *Tren 09.15'te kalktı. Toplantı 13.00'te başladı.*

Tören 17.30'da, hükümet daireleri kapandıktan yarım saat sonra başlayacaktır. (Tarık Buğra)

8. Kitap, dergi vb.nin künyelerinin sonuna konur:

Agâh Sırrı Levend, *Türk Dilinde Gelişme ve Sadeleşme Evreleri*, TDK Yayınları, Ankara, 1960.

9. Dört ve dörtten çok rakamlı sayılar sondan sayılmak üzere üçlü gruplara ayrılarak yazılır ve araya nokta konur: *1.000, 326.197, 49.750.812* vb.

10. Genel Ağ adreslerinde kullanılır: <http://tdk.org.tr>

11. Matematikte çarpma işareti yerine kullanılır: *4.5=20, 12.6=72* vb.

1.4.2. Virgöl (,)

TDK (2012)'de tanımı, “Yazılı cümlelerde birbiri ardınca sıralanan eş görevli kelime ve kelime grupları arasına konulan, kısa bir durmayı göstermek için kullanılan noktalama işaretinin adı.” şeklindedir.

1. Birbiri ardınca sıralanan eş görevli kelime ve kelime gruplarının arasına konur:

Fırtınadan, soğuktan, karanlıktan ve biraz da korkudan sonra bu sıcak, aydınlık ve sevimli odanın havasında erir gibi oldum. (Halide Edip Adivar)

Sessiz dereler, solgun ağaçlar, sarı güller

Dillenmiş ağızlarda tutuk dilli gönüller (Faruk Nafiz Çamlıbel)

Zindana atılan mahkûmlar gibi titreşerek, haykırarak geri geri kaçmaya uğraşıyorduk.

(Hüseyin Rahmi Gürpınar)

Köyde kim çaresiz kalırsa, kimin işi bozulursa İstanbul yolunu tutar. (Ömer Seyfettin)

2. Sıralı cümleleri birbirinden ayırmak için konur:

Umduk, bekledik, düşündük. (Yakup Kadri Karaosmanoğlu)

3. Uzun cümlelerde yüklemden uzak düşmüş olan özneyi belirtmek için konur:

Saniye Hanımefendi, merdivenlerde oğlunun ayak seslerini duyar duymaz, hasretlisini karşılamaya atılan bir genç kadın gibi koltuğundan fırlamış ve ona kapıyı kendi eliyle açmaya gelmişti. (Yakup Kadri Karaosmanoğlu)

4. Cümle içinde ara sözleri veya ara cümleleri ayırmak için ara sözlerin veya ara cümlelerin başına ve sonuna konur:

Zemin bu kadar koyu bir kırmızıya dönüşünce, bir an için de olsa, belirginliğini yitiriverdi sivilceleri. (Elif Şafak)

Şimdi, efendiler, müsaade buyurursanız, size bir sual sorayım. (Atatürk)

5. Anlama güç kazandırmak için tekrarlanan kelimeler arasına konur:

Akşam, yine akşam, yine akşam,

Göllerde bu dem bir kamış olsam! (Ahmet Haşim)

6. Tırnak içinde olmayan alıntı cümlelerinden sonra konur:

Adana'ya yarın gideceğim, dedi.

Aç karnına sigara içmekle hiç de iyi etmiyorsun, dedi. (Necati Cumalı)

7. Konuşma çizgisinden sonraki alıntı cümlesinin bitimine konur:

– Bu akşam Datça'ya gidiyor musunuz, diye sordu.

8. Edebî eserlerde konuşma bölümünden önceki ifadenin sonuna konur:

Bahçe kapısını açtı. Sermet Bey'e,

– *Bu anahtar köşkü de açar, dedi.* (Ömer Seyfettin)

9. Kendisinden sonraki cümleye bağlı olarak ret, kabul ve teşvik bildiren *hayır, yok, evet, peki, pekâlâ, tamam, olur, hayhay, başüstüne, öyle, haydi, elbette* gibi kelimelerden sonra konur: *Peki, gideriz. Olur, ben de size katılırım. Hayhay, memnun oluruz. Haydi, geç kalıyoruz.*

Evet, kırk seneden beri Türkçe merhale merhale Türkleşiyor. (Yahya Kemal Beyatlı)

10. Bir kelimenin kendisinden sonra gelen kelime veya kelime gruplarıyla yapı ve anlam bakımından bağlantısı olmadığını göstermek ve anlam karışıklığını önlemek için kullanılır:

Bu, tek gözülü, genç fakat ihtiyar görünen bir adamcağızdır. (Halit Ziya Uşaklıgil)

Bu gece, eğlenceleri içlerine sinmedi. (Reşat Nuri Güntekin)

11. Hitap için kullanılan kelimelerden sonra konur:

Efendiler, bilirsiniz ki hayat demek, mücadele, müsademe demektir. (Atatürk)

Sayın Başkan,

Sevgili Kardeşim,

Değerli Arkadaşım,

12. Sayıların yazılışında kesirleri ayırmak için kullanılır: *38,6 (otuz sekiz tam, onda altı), 0,45 (sıfır tam, yüzde kırk beş)*

13. Metin içinde art arda gelen zarf-fiil eki almış kelimelerden sonra konur:

Ancak yemekte bir karara varıp, arkadaşına dikkatli dikkatli bakarak konuştu.

UYARI: Metin içinde zarf-fiil eki almış kelimelerden sonra virgül konmaz:

Cumaları bahçede buluştukça kıza kendisinin adi bir mektep talebesi olmadığını anlatmaya çalışıyordu. (Halide Edip Adıvar)

Şimdiye dek, ben kendimi bildim bileli kimse Değirmenoluk köyünden kaçıp da başka köyde çobanlık, yanaşmalık etmedi. (Yaşar Kemal)

Meydanlığa varmadan bir iki defa İsmail kendisini gördü mü diye kahveye baktı. (Necati Cumalı)

14. Özne olarak kullanıldıklarında *bu, şu, o* zamirlerinden sonra konur:

Bu, benim gibi yazarlar için hiç kolay olmaz.

O, eski defterleri çoktan kapatmış, Osmanlıya kucağını açmıştı. (Tarık Buğra)

15. Kitap, dergi vb.nin künyelerinde yazar, eser, basımevi vb. maddelerden sonra konur:

Falih Rıfki ATAY, *Tuna Kıyıları*, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1938.

Yazarın soyadı önce yazılmışsa soyadından sonra da virgül konur:

ERGİN, Muharrem, *Dede Korkut Kitabı*, Ankara, 1958.

UYARI: Metin içinde *ve, veya, yahut, ya ... ya* bağlaçlarından önce de sonra da virgül konmaz:

Nihat sabaha kadar uyuyamadı ve şafak sökerken Faik'e bol teşekkürlerle dolu bir kâğıt bırakarak iki gün evvelki cephe dönüşü kıyafeti ile sokağa fırladı. (Peyami Safa)

Ya şevk içinde harap ol ya aşk içinde gönül

Ya lale açmalıdır göğsümüzde yahut gül! (Yahya Kemal Beyatlı)

UYARI: Tekrarlı bağlaçlardan önce ve sonra virgül konmaz:

Hem gider hem ağlar.

Ya bu deveyi gütmeli ya bu diyardan gitmeli. (Atasözü)

Gerek nesirde gerek nazımda yeni bir söyleyişe ulaşılmıştır.

Siz ister inanın ister inanmayın, bir gün bile durmam.

Ne kız verir ne dünürü küstürür.

Bu kurallar bugün de yarın da geçerli olacaktır.

UYARI: Cümlede pekiştirme ve bağlama görevinde kullanılan *da / de* bağlacından sonra virgül konmaz:

İmlamız lisanımız düzelince, lisanımız da kafamız düzelince düzelecek çünkü o da ancak onlar kadar bozuktur, fazla değil! (Yahya Kemal Beyatlı)

UYARI: Metin içinde *-ınca / -ince* anlamıyla zarf-fiil görevinde kullanılan *mı / mi* ekinden sonra virgül konmaz:

Ben aç yattım mı kötü kötü rüyalar görürüm nedense. (Orhan Kemal)

Öyle zekiler vardır, konuştular mı ağızlarından bal akıyor sanırsın. (Attila İlhan)

UYARI: Şart ekinden sonra virgül konmaz:

Tenha köşelerde ağız ağıza konuşurken yanlarına biri gelecek olursa hemen susuyorlardı.

(Reşat Nuri Güntekin)

Gör gözlerinle de aklın yatarsa anlatıver millete. (Tarık Buğra)

1.4.3. İki Nokta (:)

TDK (2012)'de tanımı "Kendisinden sonra örnek verilecek veya açıklama yapılacak cümlenin sonuna konulan noktalama işareti." şeklinde ifade edilmiştir.

1.Kendisiyle ilgili örnek verilecek cümlenin sonuna konur:

Millî Edebiyat akımının temsilcilerinden bir kısmını sıralayalım: Ömer Seyfettin, Halide Edip Adivar, Ziya Gökalp, Mehmet Emin Yurdakul, Ali Canip Yöntem.

2. Kendisiyle ilgili açıklama verilecek cümlenin sonuna konur:

Bu kararın istinat ettiği en kuvvetli muhakeme ve mantık şu idi: Esas, Türk milletinin haysiyetli ve şerefli bir millet olarak yaşamasıdır. (Atatürk)

Kendimi takdim edeyim: Meclis kâtiplerindenim. (Falih Rıfkı Atay)

3. Ses bilgisinde uzun ünlüyü göstermek için kullanılır: *a:ile, ka:til, usu:le, i:cat.*

4. Karşılıklı konuşmalarda, konuşan kişiyi belirten sözlerden sonra konur:

Bilge Kağan: Türklerim, işitin!

Üstten gök çökmedikçe,

alttan yer delinmedikçe

ülkenizi, törenizi kim bozabilir sizin?

Koro: Göğe erer başımız

başınla senin!

Bilge Kağan: Ulusum birleşip yücelsin diye

gece uyumadım, gündüz oturmadım.

Türklerim Bilge Kağan der bana.

Ben her şeyi onlar için bildim.

Nöbetteyim! (A. Turan Oflazoğlu)

5. Edebî eserlerde konuşma bölümünden önceki ifadenin sonuna konur:

– *Buğdayla arpadan başka ne biter bu topraklarda?*

Ziraatçı sayar:

– *Yulaf, pancar, zerzevat, tütün...* (Falih Rıfkı Atay)

6. Genel Ağ adreslerinde kullanılır: <http://tdk.org.tr>

7. Matematikte bölme işareti olarak kullanılır: $56:8=7$, $100:2=50$ vb.

1.4.4. Üç Nokta (...)

TDK (2012)'ye göre tanımı, “Tamamlanmamış cümlelerin sonuna veya başına yan yana konulan noktalama işaretinin adı” şeklindedir.

1. Anlatım olarak tamamlanmamış cümlelerin sonuna konur:

Ne çare ki çirkinliği hemencecik ve herkes tarafından görülüyordu da bu yanı... (Tarık Buğra)

2. Kaba sayıldığı için veya bir başka sebepten dolayı açık yazılmak istenmeyen kelime ve bölümlerin yerine konur: *Kılavuzu karga olanın burnu b...tan çıkmaz.*

Arabacı B... 'a yaklaştığını söylüyor, ikide bir fırsat bularak arabanın içine doğru başını çeviriyordu. (Ahmet Hamdi Tanpınar)

3. Alıntılarda başta, ortada ve sonda alınmayan kelime veya bölümlerin yerine konur:

... derken şehrin öte başından boğuk boğuk sesler gelmeye başladı... (Tarık Buğra)

4. Sözün bir yerde kesilerek geri kalan bölümün okuyucunun hayal dünyasına bırakıldığını göstermek veya ifadeye güç katmak için konur:

Sana uğurlar olsun... Ayrılıyor yolumuz! (Faruk Nafiz Çamlıbel)

Binaenaleyh, biz her vasıttan, yalnız ve ancak, bir noktainazardan istifade ederiz. O noktainazar şudur: Türk milletini, medeni cihanda layık olduğu mevkiye isat etmek ve Türk cumhuriyetini sarsılmaz temelleri üzerinde, her gün, daha ziyade takviye etmek... (Atatürk)

5. Ünlem ve seslenmelerde anlatımı pekiştirmek için konur:

Gölgeler yaklaştılar. Bir adım kalınca onu kıyafetinden tanıdılar:

— *Koca Ali... Koca Ali, be!..* (Ömer Seyfettin)

UYARI: Ünlem ve soru işaretinden sonra üç nokta yerine iki nokta konulması yeterlidir:

Gök ekini biçer gibi!.. Başaklar daha dolmadan. (Tarık Buğra)

Nasıl da akşam oldu?.. Nasıl da yavrucaklar sustu?.. Nasıl da serçecikler yuvalarına sığındı?.. (Necip Fazıl Kısakürek)

6. Karşılıklı konuşmalarda, yeterli olmayan, eksik bırakılan cevaplarda kullanılır:

— *Yabancı yok!*

— *Kimsin?*

— *Ali...*

— *Hangi Ali?*

— ...

— *Sen misin, Ali usta?*

— *Benim!..*

— *Ne arıyorsun bu vakit buralarda?*

— *Hiç...*

— *Nasıl hiç? Suyu çekicini mi düşürdün yoksa!..*

— *!..* (Ömer Seyfettin)

UYARI: Üç nokta yerine iki veya daha çok nokta kullanılmaz.

1.4.5. Ünlem İşareti (!)

TDK (2012)' ye göre tanımı; "Sevinç, kıvanç, acı, korku, şaşma vb. duyguları anlatan, bir doğa sesini yansıtan kelime veya cümlelerin sonuna konulan noktalama işaretinin adı." şeklindedir.

1. Sevinç, kıvanç, acı, korku, şaşma gibi duyguları anlatan cümle veya ibarelerin sonuna konur: *Hava ne kadar da sıcak! Aşk olsun! Ne kadar akıllı adamlar var! Vah vah! Ne mutlu Türk'üm diyene!* (Atatürk)

2. Seslenme, hitap ve uyarı sözlerinden sonra konur:

Ordular! İlk hedefiniz Akdeniz'dir, ileri! (Atatürk)

Ey Türk gençliği! Birinci vazifen; Türk istiklalini, Türk cumhuriyetini, ilelebet, muhafaza ve müdafaa etmektir. (Atatürk)

Ak tolgalı beylerbeyi haykırdı: İlerle! (Yahya Kemal Beyatlı)

Dur, yolcu! Bilmeden gelip bastığın

Bu toprak bir devrin battığı yerdir. (Necmettin Halil Onan)

UYARI: Ünlem işareti, seslenme ve hitap sözlerinden hemen sonra konulabileceği gibi cümlenin sonuna da konabilir:

Arkadaş, biz bu yolda türküler tuttururken

Sana uğurlar olsun... Ayrılıyor yolumuz! (Faruk Nafiz Çamlıbel)

3. Alay, kinaye veya küçümseme anlamı kazandırılmak istenen sözden hemen sonra yay araç içinde ünlem işareti kullanılır:

İsteseymiş bir günde bitirmiş (!) ama ne yazık ki vakti yokmuş (!).

Adam, akıllı (!) olduğunu söylüyor.

1.4.6. Kısa Çizgi (-)

TDK (2012)'nin yaptığı tanım, "Satır sonuna sığmayan kelimeleri, hecelere bölerken kullanılan noktalama işaretinin adı, tire." biçimindedir.

1. Satıra sığmayan kelimeler bölünürken satır sonuna konur:

*Soğuktan mı titriyordum, yoksa heyecandan, üzüntüden mi bil-
mem. Havuzun suyu bulanık. Kapının saatleri 12'yi geçmiş. Kanepel-
erde kimseler yok. Tramvay ne fena gıcırdadı! Tramvayda-
ki adam bir tanıdık mı idi acaba? Ne diye öyle dönüp dönüp baktı?
Yoksa kimseciklerin oturmadığı kanepelerde bu saatte pek başiboş-
lar mı oturur? (Sait Faik Abasıyanık)*

2. Cümle içinde ara sözleri veya ara cümleleri ayırmak için ara sözlerin veya ara cümlelerin başına ve sonuna konur, bitişik yazılır:

Küçük bir sürü -dört inekle birkaç koyun- köye giren geniş yolun ağzında durmuştu. (Ömer Seyfettin)

3. Kelimelerin kökleri, gövdeleri ve eklerini birbirinden ayırmak için kullanılır: *al-ış, dur-ak, gör-gü-süz-lük* vb.

4. Fiil kök ve gövdelerini göstermek için kullanılır: *al-, dur-, gör-, ver-; başar-, kana-, okut-, taşla-, yazdır-* vb.

5. İsim yapma eklerinin başına, fiil yapma eklerinin başına ve sonuna konur: *-ak, -den, -ış, -lık; -imsa-; -la-; -tır-* vb.

6. Heceleri göstermek için kullanılır: *a-raş-tır-ma, bi-le-zik, du-ruş-ma, ku-yum-cu-luk, prog-ram, ya-zar-lık* vb.

7. *Arasında, ve, ile, ila, ...-den ...-e* anlamlarını vermek için kelimeler veya sayılar arasında kullanılır: *Aydın-İzmir yolu, Türk-Alman ilişkileri, Ural-Altay dil grubu, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi, 09.30-10.30, Beşiktaş-Fenerbahçe karşılaşması, Manas Destanı'nda soy-dil-din üçgeni, 1914-1918 Birinci Dünya Savaşı, Türkçe-Fransızca Sözlük* vb.

UYARI: Cümle içinde sayı adlarının yinelenmesinde araya kısa çizgi konmaz: *On on beş yıl. Üç beş kişi geldi.*

8. Matematikte çıkarma işareti olarak kullanılır: *50-20=30*

9. Sıfırdan küçük değerleri göstermek için kullanılır: *-2 °C*

1.4.7. Tırnak İşareti (“ ”)

TDK(2012)'nin yaptığı tanım; “Bir metnin içinde başkasından aktarılan yazı veya sözlerin başına ve sonuna konulan noktalama işaretinin adı” şeklindedir.

1. Başka bir kimseden veya yazıdan olduğu gibi aktarılan sözler tırnak içine alınır: *Türk Dil Kurumu binasının yan cephesinde Atatürk'ün “Türk dili, Türk milletinin kalbidir, zihnidir.” sözü yazılıdır. Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesinin ön cephesinde Atatürk'ün “Hayatta en hakiki mürşit ilimdir.” vecizesi yer almaktadır. Ulu önderin “Ne mutlu Türk'üm diyene!” sözü her Türk'ü duygulandırır.*

Bakınız, şair vatani ne güzel tarif ediyor:

“Bayrakları bayrak yapan üstündeki kandır.

Toprak eğer uğruna ölen varsa vatandır.”

UYARI: Tırnak içindeki alıntının sonunda bulunan işaret (nokta, soru işareti, ünlem işareti vb.) tırnak içinde kalır:

“İzmir üzerine dünyada bir şehir daha yoktur!” diyorlar. (Yahya Kemal Beyatlı)

2. Özel olarak vurgulanmak istenen sözler tırnak içine alınır: *Yeni bir “barış taarruzu” başladı.*

3. Cümle içerisinde eserlerin ve yazıların adları ile bölüm başlıkları tırnak içine alınır:

Bugün öğrenciler “Kendi Gök Kubbemiz” adlı şiiri incelediler.

“Yazım Kuralları” bölümünde bazı uyarılara yer verilmiştir.

UYARI: Cümle içerisinde özel olarak belirtilmek istenen sözler, kitap ve dergi adları ve başlıkları tırnak içine alınmaksızın eğik yazıyla dizilerek de gösterilebilir:

Höyük sözü Anadolu'da *tepe* olarak geçer.

Cahit Sıtkı'nın *Şairin Ölümü* şiirini Yahya Kemal çok sevmiştir. (Ahmet Hamdi Tanpınar)

UYARI: Tırnak içine alınan sözlerden sonra gelen ekleri ayırmak için kesme işareti kullanılmaz: *Elif Şafak'ın "Bit Palas"ını okudunuz mu?*

4. Bilimsel çalışmalarda künye verilirken makale adları tırnak içinde yazılır.

1.4.8. Kesme İşareti (')

TDK(2012)'nin yaptığı tanım; "Özel adlara, kısaltmalara ve sayılara getirilen ekleri, iki sözün birleşmesi sırasında ortaya çıkan ses düşmesini belirtmek için kullanılan noktalama işaretinin adı." şeklindedir.

1. Özel adlara getirilen iyelik, durum ve bildirme ekleri kesme işaretiyle ayrılır: *Kurtuluş Savaşı'nı, Atatürk'üm, Türkiye'mizin, Fatih Sultan Mehmet'e, Muhibbi'nin, Gül Baba'ya, Sultan Ana'nın, Mehmet Emin Yurdakul'dan, Kâzım Karabekir'i, Yunus Emre'yi, Ziya Gökalp'tan, Refik Halit Karay'mış, Ahmet Cevat Emre'dir, Namık Kemal'se, Şinasi'yle, Alman'sınız, Kırgız'ım, Karakeçili'nin, Osmanlı Devleti'ndeki, Cebrail'den, Çanakkale Boğazı'nın, Samanyolu'nda, Sait Halim Paşa Yalısı'ndan, Resmî Gazete'de, Millî Eğitim Temel Kanunu'na, Telif Hakkı Yayın ve Satış Yönetmeliği'ni, Eski Çağ'ın, Yükselme Dönemi'nin, Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı'na vb.*

"Onun için Batı'da bunlara birer fonksiyon buluyorlar." (Burhan Felek)

1919 senesi Mayıs'ının 19'uncu günü Samsun'a çıktım. (Atatürk)

Yer bildiren özel isimlerde kısaltmalı söyleyiş söz konusu olduğu zaman ekten önce kesme işareti kullanılır: *Hisar'dan, Boğaz'dan vb.*

Belli bir kanun, tüzük, yönetmelik kastedildiğinde büyük harfle yazılan kanun, tüzük, yönetmelik sözlerinin ek alması durumunda kesme işareti kullanılır: *Bu Kanun'un 17. maddesinin c bendi... Yukarıda adı geçen Yönetmelik'in 2'nci maddesine göre... vb.*

Özel adlar için yay ayraç içinde bir açıklama yapıldığında kesme işareti yay ayraçtan önce kullanılır: *Yunus Emre'nin (1240?-1320), Yakup Kadri'nin (Karaosmanoğlu) vb.*

Ek getirildiğinde Avrupa Birliği kesme işareti ile kullanılır: *Avrupa Birliği'ne üye ülkeler...*

UYARI: Sonunda 3. teklik kişi iyelik eki olan özel ada, bu ek dışında başka bir iyelik eki getirildiğinde kesme işareti konmaz: *Boğaz Köprümüzün güzelliği, Amik Ovasının bitki örtüsü, Kuşadamızdaki liman vb.*

UYARI: Kurum, kuruluş, kurul, birleşim, oturma ve iş yeri adlarına gelen ekler kesmeyle ayrılmaz: *Türkiye Büyük Millet Meclisine, Türk Dil Kurumundan, Türkiye Petrolleri Anonim Ortaklığına, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Başkanlığına; Bakanlar Kurulunun, Danışma Kurulundan, Yürütme Kuruluna; Türkiye Büyük Millet Meclisinin 112'nci Birleşiminin 2'nci Oturumunda; Mavi Köşe Bakkaliesinden vb.*

UYARI: *Başbakanlık, Rektörlük* vb. sözler ünlüyle başlayan bir ek geldiğinde *Başbakanlığa, Rektörlüğe* vb. biçimlerde yazılır.

UYARI: Özel adlara getirilen yapım ekleri, çokluk eki ve bunlardan sonra gelen diğer ekler kesmeyle ayrılmaz: *Türklük, Türkleşmek, Türkçü, Türkçülük, Türkçe, Müslümanlık, Hristiyanlık, Avrupalı, Avrupalılaştırmak, Aydın, Konyalı, Bursalı, Ahmetler, Mehmetler, Yakup Kadriler, Türklerin, Türklüğün, Türkleşmekte, Türkçenin, Müslümanlıkta, Hollandalıdan, Hristiyanlıktan, Atatürkçülüğün* vb.

UYARI: Sonunda *p, ç, t, k* ünsüzlerinden biri bulunan *Ahmet, Çelik, Halit, Şahap; Bosna-Hersek; Kerkük, Sinop, Tokat, Zonguldak* gibi özel adlara ünlüyle başlayan ek getirildiğinde kesme işaretine rağmen *Ahmedi, Halidi, Şahabı; Bosna-Herseği; Kerküğü, Sinobu, Tokadı, Zonguldağı* biçiminde son ses yumuşatılarak söylenir.

UYARI: Özel adlar yerine kullanılan “o” zamiri cümle içinde büyük harfle yazılmaz ve kendisinden sonra gelen ekler kesme işaretiyle ayrılmaz.

2. Kişi adlarından sonra gelen saygı ve unvan sözlerine getirilen ekleri ayırmak için konur: *Nihat Bey’e, Ayşe Hanım’dan, Mahmut Efendi’ye, Enver Paşa’ya; Türk Dil Kurumu Başkanı’na* vb.

3. Kısaltmalara getirilen ekleri ayırmak için konur: *TBMM’nin, TDK’nin, BM’de, ABD’de, TV’ye* vb.

4. Sayılara getirilen ekleri ayırmak için konur: *1985’te, 8’inci madde, 2’nci kat; 7,65’lik, 9,65’lik, 657’yle* vb.

5. Belirli bir tarih bildiren ay ve gün adlarına gelen ekleri ayırmak için konur: *Başvurular 17 Aralık’a kadar sürecektir. Yabancı Sözlere Karşılıklar Kılavuzu’nun veri tabanının Genel Ağ’da hizmete sunulduğu gün olan 12 Temmuz 2010 Pazartesi’nin TDK için önemi büyüktür.*

6. Seslerin ölçü ve söyleyiş gereği düştüğünü göstermek için kullanılır:

Bir ok attım karlı dağın ardına

Düştü m’ola sevdiğimin yurduna

İl yanmazken ben yanarım derdine

Engel aramızı açtı n’eyleyim (Karacaoğlan)

Şems’in gözlerine bir şüphe çörekledi: “Dostum ne’n var? Her şey yolunda mı?” (Elif Şafak)

Güzelliğin on par’etmez

Bu bendeki aşk olmasa (Âşık Veysel)

7. Bir ek veya harften sonra gelen ekleri ayırmak için konur: *a’dan z’ye kadar, Türkçede -lik’la yapılmış sözler.*

1.4.9. Noktalı Virgöl (;)

TDK (2012)'deki tanımı, “Bağımsız fakat mantık açısından birbirini bütünleyen cümleleri bağlayan noktalama işaretinin adı” biçimindedir.

1. Cümle içinde virgüllerle ayrılmış tür veya takımları birbirinden ayırmak için konur: *Erkek çocuklara Doğan, Tuğrul, Aslan, Orhan; kız çocuklara ise İnci, Çiçek, Gönül, Yonca adları verilir.*

Türkiye, İngiltere, Azerbaycan; Ankara, Londra, Bakü.

2. Ögeleri arasında virgül bulunan sıralı cümleleri birbirinden ayırmak için konur: *Sevinçten, heyecandan içim içime sığmıyor; bağırarak, kahkahalar atmak, ağlamak istiyorum. At ölür, meydan kalır; yiğit ölür, şan kalır.* (Atasözü)

3. İkinden fazla eş değer ögeler arasında virgül bulunan cümlelerde öznenen sonra noktalı virgül konabilir:

Yeni usul şiiirimiz; zevksiz, köksüz, acemice görünüyordu. (Yahya Kemal Beyatlı)

1.4.10. Uzun Çizgi (—)

TDK (2012)'nin yaptığı tanım “Karşılıklı konuşmada, konuşanın değiştiğini göstermek için kullanılan noktalama işaretinin adı.” şeklindedir.

Yazıda satır başına alınan konuşmaları göstermek için kullanılır. Buna **konuşma çizgisi** de denir.

Frankfurt'a gelene herkesin sorduğu şunlardır:

— *Eski şehri gezdin mi?*

— *Rothschild'in evine gittin mi?*

— *Goethe'nin evini gezdin mi?* (Ahmet Haşim)

Oyunlarda uzun çizgi konuşanın adından sonra da konabilir:

Sıtkı Bey — Kaleyi kurtarmak için daha güzel bir çare var. Gerçekten ölecek adam ister.

İslam Bey — Ben daha ölmedim. (Namık Kemal)

UYARI: Konuşmalar tırnak içinde verildiğinde uzun çizgi kullanılmaz.

Arabamız tutarken Erciyes'in yolunu:

“Hancı dedim, bildin mi Maraşlı Şeyhoğlu'nu?” (Faruk Nafiz Çamlıbel)

1.4.11. Parantez (Yay Ayraç) İşareti ()

1. Cümledeki anlamı tamamlayan ve cümlenin dışında kalan ek bilgiler için kullanılır. Yay ayraç içinde bulunan ve yargı bildiren anlatımların sonuna uygun noktalama işareti konur:

Anadolu kentlerini, köylerini (Köy sözünü de çekinerek yazıyorum.) gezsek bile görmek için değil, kendimizi göstermek için geziyoruz. (Nurullah Ataç)

2. Özel veya cins isme ait ek, ayraçtan önce yazılır:

Yunus Emre'nin (1240?-1320)...

İmek fiilinin (ek fiil) geniş zamanı şahıs ekleriyle çekilir.

3. Tiyatro eserlerinde ve senaryolarda konuşanın hareketlerini, durumunu açıklamak ve göstermek için kullanılır:

İhtiyar – (Yavaş yavaş Kaymakam'a yaklaşır.) Ne oluyor beyefendi? Allah rızası için bana da anlatın... (Reşat Nuri Güntekin)

4. Alıntıların aktarıldığı eseri, yazarı veya künye bilgilerini göstermek için kullanılır:

Cihanın tarihi, vatanı uğrunda senin kadar uğraşan, kanını döken bir millet daha gösteremez. Senin kadar kimse kendi vatanına sahip olmaya hak kazanmamıştır. Bu vatan ya senindir ya kimsenin. (Ahmet Hikmet Müftüoğlu)

Eşin var, aşyanın var, baharın var ki beklerdin

Kıyametler koparmak neydi ey bülbül, nedir derdin? (Mehmet Akif Ersoy)

Bir isim kökü, gerektiğinde çeşitli eklerle fiil kökü durumuna getirilebilir (Zülfikar 1991: 45).

5. Alıntılarda, alınmayan kelime veya bölümlerin yerine konulan üç nokta, yay ayraç içine alınabilir.

6. Bir söze alay, kinaye veya küçümseme anlamı kazandırmak için kullanılan ünlem işareti yay ayraç içine alınır: *Adam, akıllı (!) olduğunu söylüyor.*

7. Bir bilginin şüpheyle karşılandığını veya kesin olmadığını göstermek için kullanılan soru işareti yay ayraç içine alınır: *1496 (?) yılında doğan Fuzuli...*

8. Bir yazının maddelerini gösteren sayı ve harflerden sonra kapama ayraç konur:

I) 1) A) a)

II) 2) B) b)

1.4.12. Denden İşareti (")

Bir yazıdaki maddelerin sıralanmasında veya bir çizelgede alt alta gelen aynı sözlerin, söz gruplarının ve sayıların tekrar yazılmasını önlemek için kullanılır:

a. Etken fiil

b. Edilgen "

c. Dönüşlü "

ç. İşteş "

Bireylerin belirtilen noktalama işaretlerine ulaşma düzeyleri hem kendilerini ifade edebilme, hem de çevrelerindeki olgu ve olayları irdeleyebilme düzeylerinin göstergesi olarak yorumlanabilir.

İKİNCİ BÖLÜM

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Okumaya Yönelik Tutum İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Yapılan literatür taraması sonucunda ulaşılan, okumaya yönelik tutumla ilgili yapılan araştırmaların bir kısmı şunlardır:

Güngör (2005)'in işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanmaları ve okumaya yönelik tutumları üzerindeki etkilerin cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yaptığı “İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Cinsiyete Göre Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Kullanımı ve Okumaya Yönelik Tutum Üzerindeki Etkileri” isimli araştırma 2003-2004 öğretim yılı, 1. yarıyılında resmi bir ilköğretim okuluna devam etmekte olan 6. sınıf öğrencilerinden 56 (deney grubu: kız=12, erkek=18, kontrol grubu: kız=12, erkek= 14) öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiş olup araştırmada kontrol gruplu ön test son test deney deseni kullanılmıştır. Araştırmada, deney gruplarında işbirlikli öğrenme tekniklerinden Birlikte Öğrenme; kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemleri uygulanmıştır. Elde edilen verilerin çözümlemesi sonucunda işbirlikli öğrenme grubundaki kız ve erkek öğrencilerin geleneksel öğretim grubundaki kız ve erkek öğrencilere göre okumaya yönelik daha olumlu tutumlara sahip oldukları saptanmıştır.

İlköğretim II. sınıflarda okuduğunu anlama düzeyi yüksek ve düşük öğrencilerin okumaya karşı tutumları ile ailenin okuma faaliyetlerini desteklenme biçimlerinin okuduğunu anlama düzeyine etkilerinin araştırıldığı Şeflek Kovacıoğlu (2006)'ya ait “İlköğretim İkinci Sınıflarında Aile Çevresi Ve Çocuğun Okumaya Karşı Tutumu İle Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişkiler” isimli araştırma betimsel modelde yapılan bir araştırma olup çalışmada; çocuğun okumaya karşı tutumunu, okuduğunu anlama becerisini, çocuğun okul öncesi ve okula devam ettiği dönemde yazılı materyallere karşı ilgisini, ailenin çocuğun okuma faaliyetlerini destekleme biçimlerini ve öğrencilerin ev çevrelerindeki okuma faaliyetlerinin yerini belirlemek amaçlı bir dizi ölçüm yapılmıştır. Araştırma, İstanbul ilindeki iki farklı okulda yürütülürken, her iki okulda da II. sınıfa devam eden toplam 146 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Çalışmanın sonucunda çocuğun okumaya karşı tutumu ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Ünal (2006)'nın “İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri İle Okuduğunu Anlama Ve Okumaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki” isimli çalışmasının amacı, Eskişehir ilindeki ilköğretim okullarının 5. sınıfında okuyan öğrencilerin eleştirel okuma beceri düzeyleri ile okumaya ilişkin tutumları ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki

ilişkiyi araştırıp ilişkinin derecesini belirlemeye çalışmaktır. Çalışmanın verileri, 14 ilköğretim okulundaki 1012 öğrenciden toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları ile eleştirel okuma becerisi düzeyleri arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin okumaya karşı tutumlarının orta düzeyin altında olduğu da tespit edilmiştir.

Okumaya karşı olumlu ve olumsuz tutuma sahip 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri arasındaki ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Aydoğan (2008)'in yaptığı "Okumaya Karşı Olumlu ve Olumsuz Tutuma Sahip 6. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejileri ve Yaratıcılık Düzeyleri" isimli betimsel modelin kullanıldığı araştırmanın evrenini 177, örneklemini ise 137 ilköğretim 6. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Bu çalışmada elde edilen bulgular, okumaya karşı olumlu tutuma sahip öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini, okumaya karşı olumsuz tutuma ve orta düzeyde tutuma sahip öğrencilere göre daha sık kullandıklarını göstermiştir. Okumaya karşı tutum ile kullanılan okuduğunu anlama stratejileri arasında orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Ancak okumaya karşı tutumları açısından öğrencilerin yaratıcılıkları arasında önemli bir farka rastlanmamıştır.

Sallabaş (2008)'in "İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki" isimli araştırmasının amacı, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri, okumaya yönelik tutumları ve akademik başarıları arasında bir ilişki olup olmadığı ortaya koymaktır. Diğer taraftan öğrencilerin cinsiyetlerinin okuduğunu anlama ve okumaya yönelik tutumda etkili olup olmadığı da belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Ankara ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında öğrenim görmekte olan 8. sınıf öğrencileri, araştırmanın örneklemini ise Ankara ilinin farklı ilçelerine bağlı üç farklı okulda öğrenim gören 143 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin okuduklarını anlamalarını ölçmek üzere, bilgilendirici ve öyküleyici türlerde ikişer metin ve bu metinleri anlamaya yönelik olarak hazırlanmış çoktan seçmeli sorular kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ile okuduğunu anlama becerileri arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilirken, öğrencilerin akademik başarıları ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Öğrencilerin okumaya yönelik tutum puanları yüksek düzeyde bulunmuş olup kız öğrencilerin lehine anlamlı fark göstermiştir.

Ayçin (2009)'un "İSOTEG Tekniğinin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarısı Ve Okumaya Yönelik Tutumları Üzerine Etkisi YİBO Örneği" isimli deneysel çalışması, yatılı ilköğretim bölge okulu (YİBO) 5. sınıf öğrencilerine okuduğunu

anlama becerisinin kazandırılmasında incele- sorgula- oku- tekrar et-gözden geçir (İSOTEG) tekniğinin akademik başarı, kalıcılık puanları ile okumaya yönelik tutum puanları üzerindeki etkilerini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma 2007–2008 eğitim-öğretim yılı güz yarısında, Adana ili Feke ilçesinde bulunan iki yatılı ilköğretim bölge okulundaki (YİBO) toplam 50 adet 5. sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Bir deney ve bir kontrol grubunda yürütülen çalışma 12 hafta sürmüştür. Dersler, deney grubunda İSOTEG tekniğine göre, kontrol grubunda ise mevcut programın öngördüğü ders planlarına göre işlenmiştir. Araştırma sonucunda İSOTEG tekniğinin kullanımı deney grubundaki öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını “okumanın gelişmeye etkileri” ve “okumanın duyuşsal etkileri” alt boyutlarında olumlu olarak etkilemiştir. Bir başka deyişle bu iki alt boyutta deney grubundaki öğrencilerin tutumlarının kontrol grubundaki öğrencilerin tutumlarından daha olumlu olduğu söylenebilir. Ancak “okumayla ilgili genel görüşler” alt boyutunda anlamlı bir fark yoktur.

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarını cinsiyet, anne ve baba eğitim düzeyi ile sosyoekonomik çevre değişkenleri açısından belirlemek amacıyla Balcı (2009)’un yaptığı “İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okumaya Yönelik Tutumları” isimli araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2007-2008 öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan ilköğretim 8. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Evreni temsilen farklı sosyoekonomik çevrelerdeki 390 öğrenci seçilmiştir. Araştırma sonucunda ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin tutum düzeylerinin genel olarak “yüksek” seviyede olduğu sonucuna varılmıştır. Sonuçlar özellikle kız öğrenciler lehine farklılık göstermektedir. Sosyoekonomik çevre olarak orta sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilerin tutum düzeyleri daha yüksek bulunmuştur.

Başaran ve Ateş (2009)’un “İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya İlişkin Tutumlarının İncelenmesi” isimli araştırması, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumları ve bu tutumların bazı değişkenlerden ne ölçüde etkilendiğinin tespiti amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini, Yozgat ili Sorgun ve Saraykent ilçelerine bağlı kasabalarda; Sorgun ilçe merkezinde ve Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan ilköğretim okullarına devam eden beşinci sınıf öğrencileri oluşturmaktayken, örnekleme bu evrenden toplam 601 öğrenci oluşturmuştur. Yapılan uygulama sonucunda öğrencilerin büyük çoğunluğunun okumaya ilişkin yüksek seviyede olumlu tutum geliştirdiği görülmüştür. Araştırmada ayrıca kız öğrencilerin erkek öğrencilere; il ve ilçe merkezinde ikamet eden öğrencilerin kasabalarda ikamet eden öğrencilere göre, okumaya ilişkin daha yüksek seviyede olumlu tutum geliştirdiği; aileleri tarafından hikaye anlatılma sıklığının, öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu ve okumaya ilişkin olumlu tutum düzeyi

ile öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarıları arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İlköğretim öğrencilerinin okuma tutumlarını çeşitli değişkenler açısından değerlendirmek amacıyla İşeri (2010) tarafından yapılan “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuma Tutumlarının İncelenmesi” isimli araştırmanın çalışma grubunu Niğde il merkezine bağlı resmi ilköğretim okullarının 6., 7. ve 8. Sınıflarında öğrenim gören 508 öğrenci oluşturmaktadır. Buna göre ilköğretim okulları 6., 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin okuma tutumları cinsiyet ve okul değişkenleri ele alınarak belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın sonucunda ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma tutum düzeylerinin olumlu olduğu görülmüştür. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma tutum puan ortalamaları cinsiyetlerine bağlı olarak kızlar lehine farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma tutumları öğrenim gördükleri okullara bağlı olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Sınıf düzeyi arttıkça okuma tutumunun azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Adana ili merkez ilçelerinden Çukurova ilçesindeki bir devlet ilköğretim okulunda 2008–2009 öğretim yılında gerçekleştirilen, ilişkisel tarama modelindeki Karabay ve Kuşdemir Kayıran (2010)’un “İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerileri ve Okumaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki” isimli çalışmasının temel amacı; ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ve okumaya ilişkin tutumları arasında ilişki olup olmadığını belirlemektir. Okuldaki beşinci sınıfların tamamı (N=219) araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırma sonucuna göre; öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile okumaya yönelik tutumları arasında anlamlı düzeyde düşük bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç ise başarılı okuyucuların okumaya ilişkin tutumlarının daha olumlu; olumlu tutuma sahip olanların da daha başarılı okuyucular olduklarıdır.

Kayıpmaz (2011)’in ilköğretim 5. sınıfta Probleme Dayalı Öğrenme oturumları uygulanmasının, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarına etkisini incelemek amacıyla yaptığı “Probleme Dayalı Öğrenmenin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarına Etkisi” isimli çalışma için 2010-2011 öğretim yılı bahar döneminde Çankırı ili, Şabanözü ilçesine bağlı bir ilköğretim okulunun 5. sınıflarından 2 sınıf (60 öğrenci) seçilmiştir. Araştırma için sınıflardan biri deney, diğeri ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Elde edilen bulgular kontrol grubu ile deney grubu öğrencilerin, okumaya yönelik tutumları arasında anlamlı derecede farklılık olduğunu göstermiştir. Sonuç olarak “Probleme Dayalı Öğrenme” nin, öğrencilerin okumaya ilişkin tutumunu arttırdığı bulunmuştur.

Kanmaz ve Saracaloğlu (2012)'nin “Okuduğunu Anlama Stratejisi Kullanımının, Okumaya Yönelik Tutum ve Kalıcılığa Etkisi” isimli çalışmasında okuduğunu anlama stratejisi temel alınarak yapılan Türkçe öğretiminin, öğrencilerin okumaya yönelik tutum ve bu tutuma ilişkin kalıcılığa etkisi araştırılmıştır. Deneysel araştırma modellerinden biri olan ön test-son test kontrol gruplu deneme modeline göre desenlenmiş olan araştırma, 2010-2011 öğretim yılı bahar döneminde Denizli İli Merkez İlçesinde yer alan bir İlköğretim Okulunun beşinci sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada deney grubunda 27 öğrenci; kontrol grubunda 28 öğrenci olmak üzere toplam 55 öğrenci, çalışma grubunda yer almıştır. Araştırma sonucunda okuduğunu anlama stratejisine dayalı olarak öğretimin gerçekleştirildiği deney grubu ile mevcut öğretim programına dayalı öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubundaki öğrencilerin okumaya yönelik tutum ölçeği son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Ancak kalıcılık testi sonucunda ise meydana gelen bu anlamlı farklılığın ortadan kalktığı gözlenmiştir.

İlköğretim 6. sınıfta okuyan öğrencilerin okuma tutumları ile okuma ilgi ve özelliklerinin okuduğunu anlamaya olan etkisi arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Ünal (2012) tarafından yapılan “6. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Tutumlarının Okuduğunu Anlamaya Olan Etkisi” isimli araştırmanın verilerini, 2010-2011 öğretim yılında Afyonkarahisar ili merkezinde bulunan bir ilköğretim okulunun 6. sınıfında okuyan 103 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin okuma tutumları yüksek düzeyde bulunurken; okuma tutumları ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Yapılan araştırmalara bakıldığında, okumaya yönelik tutumu artırmak amacıyla; probleme dayalı öğrenme yöntemi, işbirlikli öğrenme yöntemi ve İSOTEG tekniğinin kullanıldığı ve başarılı sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Yaratıcılık ve kalıcılık düzeyi ile okumaya yönelik tutum arasında ise herhangi bir ilişkiye rastlanamamıştır. Okumaya yönelik tutumu ile demografik özelliklerden cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, ikamet edilen yer ve sınıf seviyesi arasındaki ilişki de incelenmiştir. Okumaya yönelik tutum arttıkça okuduğunu anlama düzeyinin, okuduğunu anlama stratejilerini kullanım sıklığının, eleştirel okuma becerisi düzeyinin ve akademik başarının arttığı bulunmuştur. Ancak, okumaya yönelik tutum düzeyi ile noktalama işaretlerini uygulama düzeyi arasındaki anlamlılık düzeyini belirleyici herhangi bir çalışmaya rastlanamamıştır.

Bu araştırmada ise öncelikle ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutum düzeyleri tespit edilmiş ve ardından noktalama işaretlerini uygulama düzeyi arasındaki ilişki durumu saptanmıştır.

2.2. Noktalama İşaretleri İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Yapılan literatür taraması sonucunda ulaşılan, noktalama işaretleriyle ilgili yapılan araştırmaların bir kısmı şöyledir:

Değişik öğretim kademelerindeki öğrencilerin yazım ve noktalama kurallarını uygulama düzeylerini tespit etmek amacıyla hazırlanmış olduğu “Değişik Öğretim Kademelerindeki Öğrencilerin Yazım ve Noktalama Kurallarını Uygulama Düzeyleri” adlı çalışmada Yıldız (2002), ilköğretim 5. sınıf, ilköğretim 8. sınıf, ortaöğretim (lise) 11. sınıf (son) ve yükseköğretim (fakülte) 4. (son) sınıf öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarını uygulama düzeylerini, öğrencilerin Türkçe (anadili) etkinliklerine yönelik tutumları ile yazım ve noktalama kurallarını uygulama davranışları arasındaki ilişkileri ve öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin akademik özgüvenleri ile yazım ve noktalama kurallarını uygulama davranışları arasındaki ilişkileri belirlemiştir. Bu çalışmada elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda, öğrencilerin noktalama kurallarını uygulama düzeylerinin istenenin çok altında olduğu saptanmış ve değişik öğretim kademelerindeki öğrenciler arasında noktalama kurallarını uygulama düzeyleri bakımından büyük sınıfların lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Dolayısıyla noktalama kurallarını en düzeyde uygulayan sınıf 12. sınıflar iken; en başarısız sınıf düzeyi 5. sınıflardır. Ayrıca, öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin akademik özgüvenleri ile noktalama kurallarını uygulama davranışları arasında anlamlı ilişkilere rastlanmıştır.

İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin yazım kurallarına uyma ve noktalama işaretlerini kullanma becerilerini incelemek amacıyla Uludağ (2002) yaptığı “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazım ve Noktalama Kurallarını Uygulama Beceri Düzeyleri” isimli araştırması için, Erzincan il merkezinde bulunan iki ilköğretim okulunun 6, 7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören öğrenciler üzerinde yazılı anlatım uygulamaları gerçekleştirmiştir. Toplam 386 öğrencinin yazılı anlatım uygulamalarının incelenmesi sonucunda elde edilen verilerin çözümlenmesiyle özellikle 6. ve 7. sınıf öğrencilerine yazım kurallarını uygulama ve noktalama işaretlerini kullanma konularında gerekli becerilerin yeterli düzeyde kazandırılmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı, İlköğretim Okulu Türkçe Programındaki “Dilbilgisi ve Yazılı Anlatım” amaç ve davranışları çerçevesinde, Muğla il merkezindeki ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yaptıkları yazılı anlatım yanlışlarını belirlemeyi amaçlayan Avcı (2006)’nın “İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yaptıkları Yazılı Anlatım Yanlışlarının İncelenmesi (Muğla İli Örneği)” isimli araştırmasında, Muğla il merkezindeki ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımda en çok yaptığı yanlışlar, yazılı anlatım ile ilgili davranışların cinsiyete ve okullara göre farklılık gösterip göstermediği betimsel araştırma modeli

kullanılarak belirlenmiştir. Araştırma evrenini, Muğla il merkezinde bulunan 10 ilköğretim okulu ile bu okulların sekizinci sınıflarındaki 918 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonuçları, sayıların yazılışı ve noktalama işaretlerinin kullanımıyla ilgili davranışlarda da aradaki farkın fazlalığı, kuralları uygulamaya dökmekte erkeklerin kızlar kadar titiz olmadıklarını göstermektedir. Temel noktalama işaretlerinden nokta işareti dışındakilerin kullanılmasıyla ilgili ciddi eksiklikler tespit edilmiştir.

Ekinci Çelikipazu (2006)'nın "Erzurum Merkez İlçe İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma" isimli araştırmasında Erzurum merkezde bulunan farklı mahallelerdeki ilköğretim okullarının 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarında karşılaşılan sorunları, yapılan yanlışları ve yanlışların sebeplerini saptamak ve var olan sorunlara çözüm önerileri getirmek amaçlanmıştır. Araştırma alanı olarak Erzurum merkezde yer alan farklı mahallelerdeki on üç okul ile Ilıca Yavuz Selim Yatılı İlköğretim Bölge Okulu seçilmiştir. Noktalama işaretlerinin doğru kullanım düzeyinin çok düşük olduğu tespit edilmiştir. Hata yüzdelerine bakıldığında, en çok hata oranına sahip noktalama işareti kesme işaretiyken; en az hata oranına sahip olan noktalama işaretinin yay ayraç olduğu görülmüştür.

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında yaptıkları imlâ, noktalama kurallarının uygulanması ve plânlama hataları tespit etmeyi amaçlayan Kırbaş (2006)'nın "İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi" isimli çalışmasının araştırma evrenini, Erzurum ili 8. sınıf öğrencileri oluştururken; araştırmanın örneklemini, Erzurum Merkez'den seçilen altı adet ilköğretim okulundaki toplam 171 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Sonuç olarak öğrencilerin yazılı anlatım becerileri okul, cinsiyet, ailenin aylık geliri, Türkçe dersinden 1. dönem aldığı not ve en çok sevdiği ders gibi değişkenlere göre farklı olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular, öğrenim görülen okullara göre sekizinci sınıf öğrencilerinin nokta, virgül, noktalı virgül, iki nokta, üç nokta, soru işareti, kesme işaretinin kullanımıyla ilgili bilgi durumlarının farklılaşmadığını göstermiştir. Noktalama işaretlerinin doğru kullanım oranları ise; nokta işareti için dörtte üç, virgül işareti için dörtte birden az, noktalı virgül işareti için yaklaşık olarak üçte bir, iki nokta işareti için yaklaşık olarak üçte bir, üç nokta işareti için yaklaşık dörtte bir, soru işareti için dörtte birden az, kesme işareti için yaklaşık olarak dörtte bir olarak bulunmuştur.

Erdem (2007), "Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Yazım ve Noktalama Kurallarına Ulaşma Düzeyi" adlı çalışmasında, Ankara ilinde yer alan tesadüfi olarak belirlenmiş üç ortaöğretim okulundaki 150 dokuzuncu sınıf öğrencisinin yazım ve noktalama kurallarına ulaşma düzeyini tespit ederek, öğrencilerin yazım ve noktalama kurallarına ulaşma

düzeylerini; cinsiyet, sosyo-ekonomik durum, Türk Dili ve Edebiyatı dersine ilişkin tutum gibi çeşitli değişkenler açısından sorgulamıştır. Elde edilen verilerin incelenmesi sonucunda, bilişsel alanın, bilgi ve kavrama düzeyinde yeterli bilişsel farkındalığa sahip olmayan öğrencilerin, hem yazım hem de noktalama kurallarını uygulama düzeyinde yetersiz kaldığı görülmüştür. Söz konusu çalışmada, öğrencilerin yazım ve noktalama kurallarına ulaşma düzeyi arasında yazım kurallarının lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmış, öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı dersine ilişkin tutumları ile noktalama kurallarını uygulama düzeyleri arasında düşük düzeyde, olumlu ve anlamlı korelasyonların olduğu görülmüştür. Bununla birlikte öğrencilerin noktalama kurallarını uygulama düzeyi puan ortalamalarının cinsiyete göre kızların lehine anlamlı bir fark gösterdiği ve öğrencilerin noktalama kurallarını uygulama düzeyleri ile annenin ve babanın eğitim durumu, sosyo-ekonomik durum gibi değişkenler arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı belirtilmiştir.

Pekaz (2007)'nin "İlköğretim Sekizinci Sınıf Yazılı Anlatımlarındaki Ses Olayları, Noktalama, İmlâ Hataları Ve Anlatım Bozukluklarının Düzeltilmesinde İpucu Ve Geri Bildirim Teknikleri" adlı çalışmada Sinop ili Türkeli ilçesinde bulunan ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarının hangi düzeyde olduğu, yazılı anlatımlarındaki imlâ kuralları, noktalama işaretleri, ses olayları ve anlatım bozuklukları hatalarının neler olduğu ve bu hataların düzeltilmesinde ipucu ve geri bildirim tekniklerinin etkileri araştırılmıştır. Araştırma Sinop ili Türkeli ilçesindeki altı ilköğretim okulundaki sekizinci sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Bu öğrenci grupları deney ve kontrol grubu olarak ayrılmıştır. Bu amaçla deney grubu öğrencileri 43, kontrol grubu öğrencileri de 185 kişiden oluşmaktadır. Araştırmada ipucu ve geri bildirim tekniklerinin etkisi araştırılmıştır. Bu amaçla deney ve kontrol grubu öğrencilerine üçer yazılı sınav uygulanmıştır. Buna yönelik öğrencilere onar gün arayla toplam 684 yazılı sınavı uygulanmıştır. Birinci sınavdan sonra öğrenci gruplarının yaptığı hatalar tek tek tespit edilmiştir. Birinci sınav sonunda, yapılan hatalar, sadece deney grubu öğrencilerine geri bildirim ve ipucu yoluyla gösterilmiştir. Bu uygulama ikinci ve üçüncü sınavlarda da devam ettirilmiş, öğrencilerde bilgi eksikleri giderilmiş; bunun sonucunda deney grubu öğrenci hatalarında yüzde seksenlere varan düşüşler kaydedilmiştir. Kontrol grubu öğrencilerindeki değişim oranları çok az farklılaşmıştır.

Uşak İli Sivasslı İlçesi 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretlerini kullanmada bilgi ve beceri düzeylerini tespit etmek amacıyla yaptığı Topuz (2008)'in "Uşak İli Sivasslı İlçesi 6 Ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Noktalama İşaretlerini Kullanmada Bilgi-Beceri Düzeylerinin Tespiti" isimli çalışmada beş okul seçilip dokuz noktalama işareti incelenmiştir. Çalışma toplam 200 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Noktalama işaretlerini kullanmadaki bilgi-beceri oranlarını ölçmek için, belirlenen öğrencilere bilgi-beceri ölçme kriterleri

uygulanmıştır. Yapılan çalışma sonunda elde edilen veriler değerlendirilmiş, bu sınıflardaki öğrencilerin noktalama işaretlerinin kullanımındaki bilgi-beceri düzeyleri ortaya çıkarılmıştır. Araştırma sonunda tüm işaretlerin bilgi-beceri başarı ortalaması %55,12 bulunmuştur. Tüm işaretlerin bilgi-başarı ortalaması %48,51; beceri başarı ortalaması %65,07'dir. Bilgi-beceri başarı ortalaması en iyi düzeyde olan noktalama işaretinin nokta; en düşük düzeyde olanın ise kesme işareti olduğu bulunmuştur. Bilgi başarı ortalaması en iyi düzeyde olan noktalama işaretinin ünlem; en düşük düzeyde olanın ise kesme işareti olduğu bulunmuştur. Beceri başarı ortalaması en iyi düzeyde olan noktalama işaretinin soru işareti; en düşük düzeyde olanın ise noktalı virgül olduğu bulunmuştur. Sınıfların genelinde bütün noktalama işaretlerinde beceri oranları, bilgi oranlarının üzerinde yer almıştır. Noktalama işaretleri arasında en büyük bilgi-beceri başarı farkının virgül işaretinde; en düşük bilgi-beceri başarı farkının ünlem işaretinde olduğu bulunmuştur.

Drama yönteminin ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretlerini etkin ve doğru kullanımına ne ölçüde katkı sağladığını tespit etmek amacıyla Ergin (2009)'un yaptığı “ İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Noktalama İşaretlerini Kullanma Becerileri” isimli araştırmanın evrenini Ankara ili, Etimesgut ilçesi, Nasreddin Hoca İlköğretim Okulu 8. sınıf öğrencileri oluştururken; örneklemini aynı okulun 8. sınıf öğrencilerinden 30'u deney, 30'u kontrol grubu olmak üzere 60 öğrenciden oluşmuştur. Araştırma kapsamında öncelikle kavramsal çerçeve ve buna bağlı olarak noktalama işaretlerinin eğitim ve öğretimde kullanım farklılıkları üzerinde bir inceleme yapılmıştır. Elde edilen bilgiler ışığında noktalama işaretlerinin öğretim ve uygulamasında temel yaklaşımlar belirlenmiştir. Ayrıca drama yöntemi ile ilgili araştırmalar yapılmış ve drama yöntemi ile noktalama işaretleri öğretimi konusunda uygulamalar hazırlanmıştır. Her iki gruba da noktalama işaretleri ile ilgili ön test yapılmıştır. Deney grubuna konu drama yöntemi ile anlatılmış, kontrol grubu ise süreç içinde serbest bırakılmıştır. Daha sonra iki gruba da son test uygulanmıştır. Araştırmanın modeli, Ön-Son Test Kontrol Gruplu Model'dir. Araştırma bulgularına göre noktalama işaretlerinin kullanımı konusunda öğrencilerin öğrenme düzeylerinde drama ile işlenen derslerde grubun lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Eğitim öğretim sürecinin, ilköğretim öğrencilerinin noktalama işaretlerini doğru olarak kullanabilme düzeyleri üzerindeki etkisini tespit etmeyi amaçlayan Sallabaş ve Temizkan (2009), “İlköğretim Öğrencilerinin Noktalama İşaretlerini Doğru Olarak Kullanabilme Düzeyleri ile İlgili Bir Araştırma” adlı çalışmada, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretlerini doğru kullanabilme düzeylerine ilişkin ön test ve son test sonuçları arasında son test lehine anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Söz konusu çalışmada, öğrencilerin yazım ve noktalama kurallarını uygulama beceri düzeylerinin

artırılmasını sağlamak amacıyla; noktalama işaretlerinin öğretiminde teorik bilgilerden çok, metinler üzerinde yapılacak uygulamalara yer verilmelidir; öğrencilerin başarısız oldukları noktalama işaretlerinden üç nokta, noktalı virgöl, kesme işareti, iki nokta ve ünlem işaretinin öğretilmesine özen gösterilmelidir; noktalama işaretlerinin öğretimi, bir veya birkaç dersle sınırlandırılmamalı, eğitim öğretim sürecinin bir parçası hâline getirilerek sürekli pekiştirilmelidir vb. gibi önerilerde bulunulmuştur.

Karagül (2010)'un "İlköğretim 6-8. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersi Öğretim Programında Belirtilen Yazım ve Noktalama Kurallarını Uygulayabilme Düzeyi" isimli çalışmanın amacı; İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin İlköğretim Türkçe Dersi (6,7,8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda belirtilen yazım ve noktalama kurallarını uygulayabilme düzeyini tespit etmektir. Bununla birlikte; öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumları ile yazım ve noktalama kurallarını uygulayabilme düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığını saptamak ve İlköğretim 6., 7. ve 8. Sınıf Türkçe ders kitaplarında yazım ve noktalama kurallarının işleniş hakkında tespitlerde bulunmak da çalışmanın amaçları arasında yer almaktadır. Bu amaç doğrultusunda, öğrencilere farklı türlerde yazma çalışmalarının yaptırılmasının yanı sıra, İlköğretim Türkçe Dersi (6,7,8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda belirtilen her bir yazım kuralı ve noktalama işareti için 3 sına maddesinin bulunduğu metinler verilerek öğrencilerin bu metinlerdeki yanlış yazılmış sözcüklerin doğrularını yazmaları ve boş bırakılan yerlere de gerekli noktalama işaretlerini koymaları istenmiş ve sonuçlar değerlendirilmiştir. Araştırmanın evreni, Burdur ilinde 2009-2010 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri olup örneklemini ise evren içerisinde seçilmiş üç okulda öğrenim görmekte olan toplam 180 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda, İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin İlköğretim Türkçe Dersi (6,7,8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda belirtilen yazım ve noktalama kurallarını uygulayabilme becerilerinin beklenen düzeyin altında kaldığı görülmüştür. Yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde hazırlanan İlköğretim 6., 7. ve 8. Sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan noktalama kurallarının öğretilmesine ilişkin etkinliklerin temalara ve metin türlerine göre dağılımının oldukça düzensiz olduğu; bununla birlikte, bazı Türkçe ders kitaplarında ise İlköğretim Türkçe Dersi (6,7,8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda belirtilen noktalama işaretlerinden bazılarının öğretilmesine ilişkin herhangi bir etkinliğe yer verilmediği belirlenmiştir.

İlköğretim 5. sınıf öğrencilerine noktalama işaretlerinin öğretilmesinde Jigsaw I tekniğinin akademik başarıya etkisini belirlemek amacıyla Karakoyun (2010)'un yaptığı "İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerine Noktalama İşaretlerinin Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Tekniklerinden Jigsaw I'in Akademik Başarıya Etkisi" isimli araştırmada, İlköğretim 5. Sınıf

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan noktalama işaretlerinden “nokta, virgül, soru işareti, ünlem, konuşma çizgisi, tırnak işareti, iki nokta ve kesme işareti” öğretilen konu başlıkları olarak belirlenmiştir. Araştırma, 2009-2010 eğitim-öğretim yılının I. döneminde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı, Erzurum il merkezinde bulunan bir ilköğretim okulundaki 5. sınıf öğrencilerinden toplam 48 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grupları geleneksel öğretmen merkezli öğretimin uygulandığı kontrol grubu (N=24) ve Jigsaw I tekniğinin uygulandığı deney grubu (N=24) olarak rastgele belirlenmiştir. Çalışmada deneysel araştırma modelleri içerisinde en çok kullanılan “ön test-son test kontrol gruplu desen” esas alınmıştır. Önceden belirlenen noktalama işaretleri konu başlıkları deney grubunda Jigsaw I yöntemine uygun biçimde heterojen olarak oluşturulmuş öğrenci gruplarının üyeleri tarafından paylaştırılmıştır. Kontrol grubunda ise konu anlatımı öğretmen merkezli geleneksel öğretim yöntemine göre yapılmıştır. Araştırmada verilerin elde edilmesi amacıyla deney ve kontrol grubuna ön test ve son test uygulanmıştır. Deneysel çalışma sonrasında deney grubundaki öğrencilerin Jigsaw I yöntemi hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi için “Jigsaw Görüş Ölçeği” uygulanmıştır. İstatistiksel verilerin çözümlenmesi ile deney ve kontrol gruplarının ön test başarıları arasında önemli bir fark görülmemiştir. Son testte ise deney grubu ile kontrol grubu arasında başarı yönünden anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Sonuç olarak işbirlikli öğrenme tekniklerinden Jigsaw I'in öğrencilerin noktalama işaretlerine yönelik akademik başarıları üzerinde geleneksel öğretmen merkezli öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Zorunlu eğitimin son aşaması olan ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretleri ile yazım kurallarını doğru uygulayabilme düzeylerini tespit etmek amacıyla Bağcı (2011) tarafından yapılan “İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Noktalama İşaretleri İle Yazım Kurallarını Uygulayabilme Düzeyi” isimli betimsel türdeki çalışmanın araştırma evrenini Burdur il merkezinde öğrenim gören ilköğretim sekizinci sınıf öğrencileri; örneklemini ise tesadüfi olarak belirlenmiş olan, 3 ilköğretim okulundaki 130 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla ilköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarından seçilen iki metin kullanılmıştır. Bu metinlerde belirlenmiş olan noktama işaretlerinin yerleri boş bırakılarak öğrencilerden bu boşlukları uygun noktalama işaretleriyle tamamlamaları istenmiştir. Araştırmanın ikinci adımında ise yine aynı metinler üzerindeki yazım yanlışları bulunan kelimelerin belirlenerek öğrencilerden bu yazım yanlışlıklarının düzeltilmesi istenmiştir. Araştırma sonunda ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretlerini doğru kullanabilme düzeyleri incelendiğinde, öğrencilerin uygulamada en başarılı oldukları noktalama işareti % 73'lük başarı oranıyla uzun çizgi; en başarısız oldukları noktalama işareti ise % 31'lik başarı oranıyla üç nokta işareti olmuştur. Elde edilen bulgular sonunda

öğrencilerin noktalama işaretlerini doğru kullanabilme düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Ayrıca kızların noktalama işaretlerini uygulama düzeyi puan ortalamaları, erkeklere göre daha yüksek bulunmuştur.

Yapılan araştırmalara bakıldığında, metinler üzerinde yapılan uygulamaların, ipucu ve geri bildirim teknikleri ile işbirlikli öğrenme tekniklerinden Jigsaw I'in kullanılmasının ve drama ile öğretimin, noktalama işaretlerini doğru uygulama düzeyini artırdığı bulunmuştur. Noktalama işaretlerini uygulama düzeyi arttıkça; Türkçe dersine ilişkin akademik özgüvenin, Türk Dili ve Edebiyatı dersine ilişkin tutumun, okuduğunu anlama stratejilerini kullanım sıklığının, eleştirel okuma becerisi düzeyinin ve akademik başarının arttığı belirlenmiştir. Noktalama kurallarını uygulama düzeyi tüm sınıf düzeylerinde istenenin altında bir düzeyde bulunurken, öğrencilerin demografik özelliklerinden cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, anne ve babanın öğrenim düzeyi ile arasındaki ilişki de incelenmiştir. Ancak, noktalama işaretlerini doğru uygulama düzeyi ile okumaya yönelik tutum arasındaki anlamlılık düzeyinin incelendiği herhangi bir araştırmaya rastlanamamıştır.

Bu araştırmada, öncelikle ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretlerini doğru kullanım düzeyi tespit edilerek mevcut durum ortaya koyulmuştur. Ardından da tespit edilen noktalama işaretlerini kullanım düzeyi ile öğrencilerin cinsiyet ve okumaya yönelik tutumları arasındaki ilişki düzeyi belirlenmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Tarama modelleri, geçmişte var olmuş veya halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılarak; olayları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Tarama modeli, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü veya ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2009, s.77). Bu araştırma, var olan bir durumu var olduğu hali ile betimlemeyi amaçladığı için betimsel araştırma türlerinden tarama modelindedir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Antalya ili merkez ilçelerinde bulunan 190 ilköğretim okulunda 2011-2012 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören ilköğretim 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

4982 sayılı Bilgi Edinme Hakkı Kanununa dayanarak yapılan bilgi istemi sonucunda Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü kayıtlarında, araştırmanın evrenini oluşturan Antalya ili merkez ilçelerinde 2011-2012 eğitim-öğretim yılında toplam 190 ilköğretim okulunda 16469 ilköğretim 5.sınıf öğrencisi olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Tablo 3.1’de öğrenci sayısının ilçelere göre dağılımı bulunmaktadır.

Tablo 3.1 Antalya Merkez İlçelerindeki İlköğretim Okulu ve İlköğretim 5. Sınıfa Giden Öğrenci Sayıları

İlçe Adı	Toplam İlköğretim Okulu Sayısı	Toplam İlköğretim 5. Sınıf Öğrenci Sayısı
Aksu	28	1185
Döşemealtı	17	686
Kepez	69	7137
Konyaaltı	18	1430
Muratpaşa	58	6031
Toplam	190	16469

Toplam 16469 kişilik bu evreni, $\alpha=.05$ anlamlılık düzeyinde 376 kişiden oluşacak bir örneklemin temsil edeceği anlaşılmaktadır (Anderson, 1990., akt. Balcı, 2004, s. 95). Ancak araştırmacı anket uygulamasında karşılaşılabilecek sorunları ve geri dönüşlerdeki kayıpları dikkate alarak örneklem büyüklüğünü yaklaşık 450 olarak tahmin edilmiştir. Ancak, yazılı sınavların okullarda erken bitirilip yılsonu etkinliklerinin yaklaşıyor olması nedeniyle okula devam oranında düşüş yaşanması nedeniyle 402 kişiye ulaşılabilmektedir.

Örneklem seçimi 2 aşamada gerçekleşmiştir:

1.Aşama:

İlk aşamada merkez ilçelerde bulunan 190 adet ilköğretim okuluna ulaşmanın ekonomik ve zaman gücü göz önünde bulundurularak, örnekleme alınan ilköğretim okulu sayısı 15 okulla sınırlandırılarak, her ilçenin kendi oranında temsili sağlanmıştır. İlköğretim okulu sayısı 15'e kadar olan ilçelerden bir, 15-30 arasında ilköğretim okulu olan ilçelerden iki, 30-45 arasında ilköğretim okulu olan ilçelerden üç, 45-60 arası ilköğretim okulu olan ilçelerden dört, 60'dan fazla ilköğretim okuluna sahip ilçelerden ise beş ilköğretim okulu örnekleme alınmıştır.

Örnekleme seçiminde 1. aşamayı oluşturan tabakalı örneklem alma yöntemi Tablo 3.2'de gösterilmiştir.

Tablo 3.2 Örneklem Belirleme Tablosu

Toplam İlköğretim Okulu Sayısı	Seçilen İlköğretim Okulu Sayısı
1-15	1
16-30	2
31-45	3
46-60	4
61 ve üzeri	5

Evreni oluşturan okullar arasından random yöntemiyle Tablo 3.3'te gösterilmiş olan ilköğretim okulları örneklem olarak alınmıştır.

Tablo 3.3 Örnekleme Alınan İlköğretim Okulu Sayısı

İlçeler	Mevcut İlköğretim Okulu Sayısı	Örnekleme Alınan İlköğretim Okulu Sayısı
Aksu	28	2
Döşemealtı	17	2
Kepez	69	5
Konyaaltı	18	2
Muratpaşa	58	4
TOPLAM	190	15

2.Aşama:

Örnekleme alınan öğrenciler de, örnekleme alınan ilköğretim okullarındaki tesadüfi olarak belirlenen bir şubenin öğrencileridir. Bu şekilde, küme örnekleme yöntemine gidilmiş oldu. Örnekleme alınacak kitle birimlerine iki adımda ulaşıldığı durumlarda kullanılan örnekleme yöntemine iki aşamalı örnekleme adı verilir (Çingı, 1990, s. 249). Dolayısıyla bu araştırmada kullanılan örnekleme yönteminin çeşidi, iki aşamalı örneklemedir.

Araştırma öncesinde yapılan tahmine göre yaklaşık 450 öğrenciye ulaşılması hedefleniyordu. Ancak, yazılı sınavların okullarda erken bitirilip yılsonu etkinliklerinin yaklaşması ve buna bağlı olarak okula devam oranında düşüş yaşanması nedeniyle 402 kişiye ulaşılabildiği görülmüştür. Ulaşılması gereken öğrenci sayımız 376 iken 402 öğrenciye ulaşılabilmesi araştırmanın güvenilirliğini sağlamaya yetmektedir. Uygulama yapılan okullarda ulaşılabilen öğrenci sayıları, Tablo 3.4'te gösterilmiştir.

Tablo 3.4 Uygulama Yapılan Okullar ve Öğrenci Sayıları

İlçeler	Uygulama Yapılan Okullar	Erkek Öğrenci Sayısı	Kız Öğrenci Sayısı	Toplam Öğrenci Sayısı
Aksu	Aksu İlköğretim Okulu	18	6	24
	Celal Sönmez İlköğretim Okulu	13	15	28
Döşemealtı	Yeniköy İlköğretim Okulu	11	16	27
	TOKİ İlköğretim Okulu	6	10	16
	General Şadi Çetinkaya İO	14	16	30
	Mimar Sinan İlköğretim Okulu	8	11	19
	Varsak Karşıyaka	14	9	23

Kepez	İlköğretim Okulu			
	Mobil İlköğretim Okulu	22	13	35
	100. Yıl İlköğretim Okulu	14	13	27
Konyaaltı	Konyaaltı İlköğretim Okulu	12	17	29
	Abdurrahman Bileydi İlköğretim Okulu	14	13	27
Muratpaşa	Barbaros İlköğretim Okulu	13	19	32
	Ahmet Bileydi İlköğretim Okulu	10	23	33
	Fatmagül Özpınar İlköğretim Okulu	13	14	27
	Ahmet Ferda Kahraman İO	12	13	25
Toplam		194	208	402

Tablo 3.4'te de görüldüğü gibi araştırmaya 194'ü erkek, 208'i kız olmak üzere toplamda 402 öğrenci katılmıştır. Anketlerin doldurulması esnasında araştırmacının gerekli açıklamaları yapması ve bunun yanında anket ve formların kontrol edilerek teslim alınması sayesinde eksik veya hatalı doldurulduğu için analize alınamayan anket bulunmamaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verilerini “Kişisel Bilgi Formu” (Ek-1), “Noktalama İşaretlerini Uygulama Düzeyini Belirleme Metni (NİUDBM)” (Ek-2) ve “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği (OYTÖ)’nden (Ek-3) elde edilen bilgi ve sonuçlar oluşturmuştur.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu (KBF)

Kişisel Bilgi Formu, öğrenim görülen okulun adı, cinsiyet, kardeş sayısı, anne ve babanın öğrenim durumu ve sosyo-ekonomik duruma ilişkin sorulardan mevcuttur.

3.3.2 Noktalama İşaretlerini Uygulama Düzeyini Belirleme Metni (NİUDBM)

“Noktalama İşaretlerini Uygulama Düzeyini Belirleme Metni” (NİUDBM) (Ek -2), araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Metnin oluşturulmasında, Türkçe Dersi(1-5.sınıflar) Öğretim Programında yer alan her bir noktalama işaretinin belirtilen hedeflere yönelik olarak en az 3 defa kullanılmasına dikkat edilmiştir.

Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programına göre noktalama işaretlerinin kullanımına yönelik olarak öğrencilerin edinmesi beklenen kazanımlar şu şekildedir:

- Noktayı, kısaltmalarda
- Virgülü, yüklem ve tümleçleri ayırmada
- İki noktayı, açıklamada ve örnek vermede
- Üç noktayı, tamamlanmamış cümlelerin sonunda
- Ünlem işaretini, seslenme, hitap, uyarı sözlerinden sonra ve anlık duygulara dikkat çekmede
- Kısa çizgiyi, ilişkili sözcükler arasında
- Tırnak işaretini, alıntılarda
- Kesme işaretini, kısaltmaların ve sıralama bildiren sayıların aldığı ekleri ayırmada
- Noktalı virgülü, birbirine bağlı cümleleri ayırmada
- Uzun çizgiyi, konuşmaları belirtmede
- Parantezi, bir önceki kavramı açıklamada
- Denden işaretini, tekrarlarında kullanmalarını sağlamalıdır.

Programda belirtilen noktalama işaretlerinin NİUDBM' deki kullanım sayıları Tablo 3.5'te gösterilmiştir.

Tablo 3.5 NİUDBM' de Noktalama İşaretlerinin Kullanım Sayıları

Noktalama İşaretinin Adı	NİUDBM' de Kullanım Sayısı
Nokta	3
Virgül	3
İki Nokta	5
Üç Nokta	3
Ünlem İşareti	3
Kısa Çizgi	3
Tırnak İşareti	4
Kesme İşareti	3
Noktalı Virgül	5
Uzun Çizgi	3
Parantez	4
Denden İşareti	3

Tablo 3.5’te de görüldüğü gibi, Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programında yer alan noktalama işaretleri nokta, virgül, iki nokta, üç nokta, ünlem, kısa çizgi, tırnak, kesme, noktalı virgül, uzun çizgi, parantez ve denden işareti olmak üzere 12 çeşittir. Oluşturulan metin 2 uzman tarafından incelenmiş ve kabul görmüştür.

3.3.3. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği (OYTÖ)

Başaran ve Ateş (2009) tarafından geliştirilen “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” (Ek-3), ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumları ve bu tutumların bazı değişkenlerden ne ölçüde etkilendiğinin tespiti amacıyla geliştirilmiş olup Yozgat ili Sorgun ve Saraykent ilçelerine bağlı kasabalarda; Sorgun ilçe merkezinde ve Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan ilköğretim okullarına devam eden beşinci sınıf öğrencilerine uygulanmıştır.

Ölçekte 13 ifade kullanılmıştır. Ölçekteki pozitif ifadeler, aşağıda da görüleceği gibi 1,4,5,6,7,10,11,12 ve 13. ifadelerdir.

1. Okumaktan zevk alıyorum.
4. Okuma yaptığımız derslerde ilgim dağılmaz.
5. Keşke Türkçe derslerinde daha çok okuma parçası işlesek.
6. Bir daha Türkçe dersine giremeyecek olsaydım çok üzülürdüm.
7. Okurken eğleniyorum.
10. Okumanın harika bir iş olduğunu düşünüyorum.
11. Okumanın eğlenceli bir iş olduğunu düşünüyorum.
12. Türkçe derslerini, bir metin okuyacağımızda daha çok seviyorum.
13. Okuma ödevlerini yaparken çok eğleniyorum.

Ölçekteki negatif ifadeler ise aşağıda görüldüğü gibi 2, 3, 8 ve 9. sorulardır.

2. Okumayı sevmiyorum.
3. Bir parçayı okumak zorunda olmak beni rahatsız ediyor.
8. Okurken sıkılıyorum.
9. Metinleri sonuna kadar okumak beni sıkıyor.

Ölçek, “katılmıyorum”, “kararsızım” ve “katılıyorum” seçeneklerinden oluşmaktadır. Verilen cevaplar, olumlu ifadeler için “katılmıyorum” 1 puan, “kararsızım” 2 puan, “katılıyorum” 3 puandır, olumsuz ifadeler için ise tam tersi bir puanlama ile kodlanmıştır.

Yapılan bu araştırmada ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizi sonuçları şu şekildedir:

Faktör analizinin yapılabilmesi için KMO Testi sonuçları gözden geçirilmiştir. Test sonuçlarına göre (KMO=0.895) örneklem büyüklüğünün faktör analizi için yeterli olduğu bulunmuştur.

Ölçekteki maddelerin faktör yüklerinin dağılımları 0.31 ile 0.73 arasında değişmektedir. Bu boyut ölçekte ölçülmek istenen özelliklerin %16.186'sını açıklamaktadır. Ölçeğin güvenirliği, Cronbach Alfa katsayısı 0.838 olarak bulunmuştur. OYTÖ'deki maddelerin faktör yük değerleri ve madde toplam korelasyonları Tablo 3.6'da gösterilmiştir.

Tablo 3.6 OYTÖ Faktör Yükü ve Madde Toplam Korelasyonları

Madde No	Faktör Yük Değeri
Soru 9	0.730
Soru 10	0.730
Soru 1	0.710
Soru 8	0.640
Soru 7	0.617
Soru 13	0.603
Soru 5	0.595
Soru 11	0.578
Soru 3	0.559
Soru 12	0.546
Soru 6	0.476
Soru 4	0.446
Soru 2	0.311
Cronbach Alfa Katsayısı= 0.838	
Açıklanan Varyans: %16.186	

Tablo 3.6'ya göre ölçek maddelerinin aynı amaca hizmet ettiği görülmektedir. Bu bulgulara göre öğrencilere uygulanan Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülmüştür.

Araştırmada kullanılan Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğindeki her bir madde için verilen seçenekler, rakamsak ağırlıkları ve sınırları Tablo 3.7'de verilmiştir.

Tablo 3.7 OYTÖ'deki Madde Ağırlıkları ve Sınırları

Seçenekler	Ağırlıklar	Sınırları
Evet	3	2.33-3.00
Kısmen	2	1.67-2.37
Hayır	1	1.00-1.66

3.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel istatistik (yüzde, frekans), t-testi ile parametrik testlerin varsayımlarının karşılanmaması durumunda parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U, Kruskal Wallis H ve Ki-Kare testleri uygulanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın örneklemine giren 402 ilköğretim 5.sınıf öğrencisinin noktalama kurallarını uygulama düzeyleri, okumaya yönelik tutumları incelenmeye çalışılmıştır. Ayrıca öğrencilerin noktalamaya ilişkin becerileri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Çalışmalar sonucunda toplanan veriler, araştırmanın hipotezlerine göre uygun istatistikî teknikler kullanılıp düzenlenerek araştırmaya katılan öğrencilerin veri toplama araçlarına verdiği cevaplardan elde edilen bilgiler doğrultusunda elde edilmiştir.

4.1. Birinci Alt Problem: İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Noktalama Kurallarını Doğru Kullanabilme Düzeyleri Nedir?

Bu problemin çözümlenmesinde, araştırmacı tarafından geliştirilen Noktalama İşaretlerini Uygulama Düzeyini Belirleme Metni (NİUDBM)'nde bırakılan içi boş parantezlere, öğrencilerin koydukları noktalama işaretlerine ilişkin puanlardan yararlanılmıştır. Buna göre öğrencilerin noktalama işaretlerini kullanma becerilerini sınamak için verilen metinlerde; nokta (3), virgül (3), iki nokta (5), üç nokta (3), ünlem (3), kısa çizgi (3), tırnak işareti (4), kesme işareti (3), noktalı virgül (5), uzun çizgi (3), parantez (4) ve denden işareti (3) için sınama maddesi verilmiştir. Noktalama işaretlerine ilişkin her kuralın bütün öğrenciler arasındaki doğru ve yanlış uygulanmasına ilişkin veriler Tablo 4.1.1, Tablo 4.1.2, Tablo 4.1.3, Tablo 4.1.4, Tablo 4.1.5, Tablo 4.1.6, Tablo 4.1.7, Tablo 4.1.8, Tablo 4.1.9, Tablo 4.1.10, Tablo 4.1.11 ve Tablo 4.1.12'de verilmiştir.

Tablo 4.1.1 İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Nokta İşaretini Uygulama Düzeyleri Frekans ve Yüzde Değerleri

Nokta İşaretini Uygulama Düzeyi	Frekans	%
Doğru Uygulayamayanlar	103	25.6
1Defa Doğru Uygulayabilenler	26	6.5
2 Defa Doğru Uygulayabilenler	17	4.2
3 Defa Doğru Uygulayabilenler	256	63.7
Toplam	402	100

Tablo 4.1.1'de, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin nokta işaretini kullanabilme becerilerine ilişkin veriler yer almaktadır. Metinde doğru uygulama düzeyini belirlemek için 3

adet sına maddesi verilen nokta işaretini doğru kullanamayan öğrencilerin sayısı 103 (%25.6); 1 defa doğru kullanabilen öğrenci sayısı 26 (%6.5); 2 defa doğru kullanabilen öğrenci sayısı 17 (%4.2); sına maddelerinin tamamını doğru kullanabilen öğrenci sayısı ise 256 (%63.7)'dir.

Elde ettiğimiz sonuca göre her ne kadar istediğimiz düzeyde olmasa da nokta işaretinin doğru kullanım sayısının istenilen düzeye yakın oranda olduğu görülmektedir.

Tablo 4.1.2 İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Virgül İşaretini Uygulama Düzeyleri Frekans ve Yüzde Değerleri

Virgül İşaretini Uygulama Düzeyi	Frekans	%
Doğru Uygulayamayanlar	10	2.5
1Defa Doğru Uygulayabilenler	10	2.5
2 Defa Doğru Uygulayabilenler	62	15.4
3 Defa Doğru Uygulayabilenler	320	79.6
Toplam	402	100

Tablo 4.1.2'de, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin virgül işaretini uygulayabilme becerilerine ilişkin veriler yer almaktadır. Metinde doğru uygulama düzeyini belirlemek için 3 adet sına maddesi verilen virgül işaretini doğru kullanamayan öğrencilerin sayısı 10 (%2.5); 1 defa doğru kullanan öğrenci sayısı da 10 (%2.5); 2 defa doğru kullanan öğrenci sayısı 62 (%15.4); tamamını doğru kullanabilen öğrenci sayısı 320 (%79.6)'dır.

Bu tablo, virgül işaretinin doğru kullanımında başarının büyük oranda sağlandığını göstermektedir. Virgül işaretinin cümle ortasında kullanılan bir noktalama işareti oluşu, doğru kullanımının istenilen düzeyde olmasını sağlayan faktörlerden biri olarak gösterilebilir.

Tablo 4.1.3 İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin İki Nokta İşaretini Uygulama Düzeyleri Frekans ve Yüzde Değerleri

İki Nokta İşaretini Uygulama Düzeyi	Frekans	%
Doğru Uygulayamayanlar	165	41
1Defa Doğru Uygulayabilenler	16	4
2 Defa Doğru Uygulayabilenler	76	18.9
3 Defa Doğru Uygulayabilenler	22	5.5
4 Defa Doğru Uygulayabilenler	123	30.6
Toplam	402	100

Tablo 4.1.3'te, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin iki nokta işaretini kullanabilme becerilerine ilişkin veriler yer almaktadır. Metinde doğru uygulama düzeyini belirlemek için 5 adet sınamaya maddesi verilen iki nokta işaretini doğru kullanamayan öğrencilerin sayısı 100 (%24.9); 1 defa doğru kullanan öğrenci sayısı 64 (%15.9); 2 defa doğru kullanan öğrenci sayısı 102 (%25.4); 3 defa doğru kullanan öğrenci sayısı 91 (%22.6); 4 defa doğru kullanan öğrenci sayısı 45 (%11.2); sınamaya maddelerinin tamamını doğru kullanabilen öğrenci sayısı ise 45(%11.2)'dir.

İki nokta işaretinin doğru kullanım oranlarının birbirine yakın oluşu, öğrencilerin bu işareti tanıdıklarının ancak kullanım yerini belirlemede zorlandıklarının göstergesi olarak kabul edilebilir.

Tablo 4.1.4 İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Üç Nokta İşaretini Uygulama Düzeyleri Frekans ve Yüzde Değerleri

Üç Nokta İşaretini Uygulama Düzeyi	Frekans	%
Doğru Uygulayamayanlar	333	82.8
1Defa Doğru Uygulayabilenler	36	9
2 Defa Doğru Uygulayabilenler	21	5.2
3 Defa Doğru Uygulayabilenler	12	3
Toplam	402	100

Tablo 4.1.4'te, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin üç nokta işaretini kullanabilme becerilerine ilişkin veriler yer almaktadır. Metinde doğru uygulama düzeyini belirlemek için 3 adet sınamaya maddesi verilen üç nokta işaretini doğru kullanamayan öğrencilerin sayısı 333 (%82.8); 1 defa doğru kullanan öğrenci sayısı 36 (%9); 2 defa doğru kullanan öğrenci sayısı 21 (%5.2); sınamaya maddelerinin tamamını doğru kullanabilen öğrenci sayısı ise 12 (%3) olarak tespit edilmiştir.

Tablodan elde ettiğimiz bulguya göre öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun tamamlanmamış cümlelerin sonunda kullanılması gereken üç nokta işaretini doğru kullanmakta zorlanmaktadır. Bu sonuç; öğrencilerin, verilen metnin anlamını sorgulamadan okuduklarını düşündürmektedir. Okuduğunu anlama, doğru noktalama işaretlerinin kullanımı için zorunluluk teşkil etmektedir.

Tablo 4.1.5 İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Ünlem İşaretini Uygulama Düzeyleri Frekans ve Yüzde Değerleri

Ünlem İşaretini Uygulama Düzeyi	Frekans	%
Doğru Uygulayamayanlar	60	14.9
1 Defa Doğru Uygulayabilenler	164	40.8
2 Defa Doğru Uygulayabilenler	151	37.6
3 Defa Doğru Uygulayabilenler	27	6.7
Toplam	402	100

Tablo 4.1.5'te, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin ünlem işaretini kullanabilme becerilerine ilişkin veriler yer almaktadır. Metinde doğru uygulama düzeyini belirlemek için 3 adet sınama maddesi verilen ünlem işaretini doğru kullanamayan öğrencilerin sayısı 60 (%14.9); 1 defa doğru kullanan öğrenci sayısı 164 (%40.8); 2 defa doğru kullanan öğrenci sayısı 151 (%37.6); sınama maddelerinin tamamını doğru kullanabilen öğrenci sayısı ise 27 (%6.7)'dir.

Görülen o ki, öğrencilerin büyük bir kısmı ünlem işaretini 1 veya 2 kez doğru kullanmıştır. Yani, ünlem işaretini ve amacını kısmen de olsa bilmektedirler.

Tablo 4.1.6 İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kısa Çizgi İşaretini Uygulama Düzeyleri Frekans ve Yüzde Değerleri

Kısa Çizgi İşaretini Uygulama Düzeyi	Frekans	%
Doğru Uygulayamayanlar	340	84.6
1Defa Doğru Uygulayabilenler	26	6.5
2 Defa Doğru Uygulayabilenler	19	4.7
3 Defa Doğru Uygulayabilenler	17	4.2
Toplam	402	100

Tablo 4.1.6'da, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kısa çizgi işaretini kullanabilme becerilerine ilişkin veriler yer almaktadır. Metinde doğru uygulama düzeyini belirlemek için 3 adet sınama maddesi verilen kısa çizgi işaretini doğru kullanamayan öğrencilerin sayısı 340 (%84.6); 1 defa doğru kullanan öğrenci sayısı 26 (%6.5); 2 defa doğru kullanan öğrenci sayısı 19 (%4.7); sınama maddelerinin tamamını doğru kullanabilen öğrenci sayısı ise 17 (%4.2)'dir.

Ulaşılan bulguya göre öğrenciler, kısa çizgi işaretinin kullanımını konusunda oldukça yetersizdirler. Gerek ders kitapları, gerekse çocuk kitapları gibi yazılı materyallerde ender

rastlanan bir noktalama işareti oluşu, kısa çizgi işaretinin doğru kullanım düzeyinin bu denli düşük çıkmasının gerekçesi olarak gösterilebilir.

Tablo 4.1.7 İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Tırnak İşaretini Uygulama Düzeyleri Frekans ve Yüzde Değerleri

Tırnak İşaretini Uygulama Düzeyi	Frekans	%
Doğru Uygulayamayanlar	165	41
1Defa Doğru Uygulayabilenler	16	4
2 Defa Doğru Uygulayabilenler	76	18.9
3 Defa Doğru Uygulayabilenler	22	5.5
4 Defa Doğru Uygulayabilenler	123	30.6
Toplam	402	100

Tablo 4.1.7’de, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin tırnak işaretini kullanabilme becerilerine ilişkin veriler yer almaktadır. Metinde doğru uygulama düzeyini belirlemek için 4 adet sınama maddesi verilen tırnak işaretini doğru kullanamayan öğrencilerin sayısı 165 (%41); 1 defa doğru kullanan öğrenci sayısı 16 (%4); 2 defa doğru kullanan öğrenci sayısı 76 (%18.9); 3 defa kullanan öğrenci sayısı 22 (%5.5); sınama maddelerinin tamamını doğru kullanabilen öğrenci sayısı ise 123 (%30.6)’dır.

Verilen metindeki doğru ve yanlışlar incelendiğinde tırnak işaretinin doğru kullanım oranlarının bu kadar yakın olmasının, tırnak işareti ile parantez işaretinin kullanım yerlerinin karıştırılıyor oluşundan kaynaklandığı sonucuna ulaşılabilmektedir.

Tablo 4.1.8 İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kesme İşaretini Uygulama Düzeyleri Frekans ve Yüzde Değerleri

Kesme İşaretini Uygulama Düzeyi	Frekans	%
Doğru Uygulayamayanlar	54	13.4
1Defa Doğru Uygulayabilenler	39	9.7
2 Defa Doğru Uygulayabilenler	136	33.8
3 Defa Doğru Uygulayabilenler	173	43
Toplam	402	100

Tablo 4.1.8’de, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kesme işaretini kullanabilme becerilerine ilişkin veriler yer almaktadır. Metinde doğru uygulama düzeyini belirlemek için 3 adet sınama maddesi verilen kesme işaretini doğru kullanamayan öğrencilerin sayısı 54

(%13.4); 1 defa doğru kullanan öğrenci sayısı 39 (%9.7); 2 defa doğru kullanan öğrenci sayısı 136 (%33.8); sınama maddelerinin tamamını doğru kullanabilen öğrenci sayısı ise 173 (%43)'tür.

Ders kitapları başta olmak üzere yazılı materyallerde en sık kullanılan noktalama işaretlerinden biri oluşu, kesme işaretinin doğru kullanım düzeyinin yüksek bulunmasını sağlamıştır. Kesme işaretini en az 2 defa doğru kullanan öğrencilerin oranının yüksek oluşu, bunun göstergesidir. Birey tanıdığı sembol veya öğrendiği bilgiyle ne kadar sık karşılaşır, zihindeki bilgi tazelenmesi de o denli kolay olmaktadır.

Tablo 4.1.9 İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Noktalı Virgül İşaretini Uygulama Düzeyleri Frekans ve Yüzde Değerleri

Noktalı Virgül İşaretini Uygulama Düzeyi	Frekans	%
Doğru Uygulayamayanlar	355	88.3
1Defa Doğru Uygulayabilenler	38	9.5
2 Defa Doğru Uygulayabilenler	4	1
3 Defa Doğru Uygulayabilenler	4	1
4 Defa Doğru Uygulayabilenler	1	0.2
Toplam	402	100,0

Tablo 4.1.9'da, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin noktalı virgül işaretini kullanabilme becerilerine ilişkin veriler yer almaktadır. Metinde doğru uygulama düzeyini belirlemek için 5 adet sınama maddesi verilen noktalı virgül işaretini doğru kullanamayan öğrencilerin sayısı 355 (%88.3); 1 defa doğru kullanan öğrenci sayısı 38 (%9.5); 2 defa doğru kullanan öğrenci sayısı 4 (%1); 3 defa doğru kullanan öğrenci sayısı 4 (%1); 4 defa doğru kullanan öğrenci sayısı 1 (%0.2) olup sınama maddelerinin tamamını doğru kullanabilen öğrencinin mevcut olmadığı tespit edilmiştir.

Verilen metinde yapılan doğru ve yanlışlara bakıldığında; hem virgül hem de noktalı virgül işaretinin kullanılması gereken her yerlerde virgül işaretinin kullanılmış olması virgül işaretinin doğru kullanım oranını yükseltirken noktalı virgül işaretinin kullanım oranının da düşük çıkmasına neden olmuştur. Noktalı virgül kullanımının yanlış olduğu yerlerde ise noktalı virgül işaretinin kullanıldığı belirlenmiştir. Bu durum, öğrencilerin noktalı virgül işaretini tanımlarına rağmen, kullanım yeri ve amacını bilmediklerini göstermektedir.

Tablo 4.1.10 İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Uzun Çizgi İşaretini Uygulama Düzeyleri Frekans ve Yüzde Değerleri

Uzun Çizgi İşaretini Uygulama Düzeyi	Frekans	%
Doğru Uygulayamayanlar	28	7
1Defa Doğru Uygulayabilenler	12	3
2 Defa Doğru Uygulayabilenler	7	1.7
3 Defa Doğru Uygulayabilenler	355	88.3
Toplam	402	100.0

Tablo 4.1.10'da, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin uzun çizgi işaretini kullanabilme becerilerine ilişkin veriler yer almaktadır. Metinde doğru uygulama düzeyini belirlemek için 3 adet sınamaya maddesi verilen uzun çizgi işaretini doğru kullanamayan öğrencilerin sayısı 28 (%7); 1 defa doğru kullanan öğrenci sayısı 12 (%3); 2 defa doğru kullanan öğrenci sayısı 7 (%1.7); olup sınamaya maddelerinin tamamını doğru kullanabilen öğrenci sayısı ise 355 (%88.3) bulunmuştur.

Uzun çizgi işaretinin cümle başında kullanılabilen nadir noktalama işaretlerinden biri oluşu sayesinde doğru kullanım oranı istenilen düzeyde bulunmuştur.

Tablo 4.1.11 İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Parantez İşaretini Uygulama Düzeyleri Frekans ve Yüzde Değerleri

Parantez İşaretini Uygulama Düzeyi	Frekans	%
Doğru Uygulayamayanlar	384	95.5
2 Defa Doğru Uygulayabilenler	15	3.7
4 Defa Doğru Uygulayabilenler	3	0.7
Toplam	402	100.0

Tablo 4.1.11'de, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin parantez işaretini kullanabilme becerilerine ilişkin veriler yer almaktadır. Metinde doğru uygulama düzeyini belirlemek için 4 adet sınamaya maddesi verilen parantez işaretini doğru kullanamayan öğrencilerin sayısı 384 (%95.5); 2 defa doğru kullanan öğrenci sayısı 15 (%3.7); 4 defa doğru kullanan öğrenci sayısı 3 (%0.7) bulunurken; 1 veya 3 defa doğru kullanan öğrencinin olmadığı tespit edilmiştir.

Tırnak işareti ile parantez işaretinin kullanım yerlerinin karıştırılıyor oluşu, parantez işaretinin doğru kullanım düzeyinin de düşük çıkmasına neden olmuştur.

Tablo 4.1.12 İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Denden İşaretini Uygulama Düzeyleri Frekans ve Yüzde Değerleri

Denden İşaretini Uygulama Düzeyi	Frekans	%
Doğru Uygulayamayanlar	257	63.9
1Defa Doğru Uygulayabilenler	2	0.5
2 Defa Doğru Uygulayabilenler	15	3.7
3 Defa Doğru Uygulayabilenler	128	31.8
Toplam	402	100.0

Tablo 4.1.12’de, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin denden işaretini kullanabilme becerilerine ilişkin veriler yer almaktadır. Metinde doğru uygulama düzeyini belirlemek için 3 adet sınama maddesi verilen denden işaretini doğru kullanamayan öğrencilerin sayısı 257 (%63.9); 1 defa doğru kullanan öğrenci sayısı 2 (%0.5); 2 defa doğru kullanan öğrenci sayısı 15 (%3.7); olup sınama maddelerinin tamamını doğru kullanabilen öğrenci sayısı 128 (%31.8)’dir.

Denden işaretinin öğrencilerin ender karşılaştıkları noktalama işaretlerinden biri olması nedeniyle doğru kullanım düzeyi de düşük bulunmuştur. Tamamını doğru kullananlar ile hiç doğru kullanamayanlarda görülen yüksek oran, bu işareti tanıyanların yerini ve işlevini çok iyi bilmelerinden ya da bu noktalama işaretinin varlığından habersiz oluşlarından kaynaklanmaktadır.

4.2. İkinci Alt Problem: İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları Hangi Düzeydedir?

Bu problemin çözümlenmesinde, öğrencilerin cinsiyet düzeyinde tutum ölçeğinden aldıkları puanlardan yararlanılarak öncelikle aritmetik ortalamalar hesaplanmıştır. Ulaşılan sonuçlar Tablo 4.2.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.2.1 İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutum Puanlarının Aritmetik Ortalamaları

Cinsiyet	N	\bar{X}	SS
Kız	208	36.29	3.33
Erkek	194	34.56	4.41

Tablo 4.2.1’de, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutum düzeylerine ilişkin puan ortalamalarının aritmetik ortalamaları verilmiştir. Kız öğrencilerin okumaya yönelik tutum puan ortalamaları ($\bar{X} = 36.29$; $SS = 3.33$), erkek öğrencilerin okumaya yönelik tutum puan ortalamaları ($\bar{X} = 34.56$; $SS = 4.41$) bulunmuştur. Bu sonuç, kız ve erkek öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının yüksek düzeyde ve olumlu olduğunu göstermektedir. Bunlar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını test etmek için de ilişkisiz ölçümler t-testi kullanılmıştır.

İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutum düzeylerine ilişkin puan ortalamalarının arasında anlamlı farkın olup olmadığını belirlemek için kullanılan bağımsız gruplar t-testi sonucuna göre; kız ve erkek öğrencilerin okumaya yönelik tutum puanları arasında kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($t = 4.423$; $SD = 358$ $p < 0.05$).

4.3. Üçüncü Alt Problem: İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutum düzeyleri ile noktalama kurallarını doğru kullanabilme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Bu problemin çözümlenmesi için, sürekli kabul edilen tutum değişkeni düşük-orta-yüksek olmak üzere 3 gruba ayrılarak kategorik hale getirilmiştir. Okumaya yönelik tutum düzeyinin, her bir noktalama işareti ile ilişki düzeyi Ki-Kare Test İstatistiği kullanılarak incelenmiştir. $p < 0.05$ düzeyinde sonuçlar anlamlı kabul edilmiştir. Ulaşılan sonuçlar Tablo 4.3.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.3.1 Okumaya Yönelik Tutum İle Noktalama İşaretlerinin Kullanım Düzeyi Arasındaki İlişki Durumuna Yönelik Ki- Kare Test İstatistiği Sonuçları

Noktalama İşaretleri	χ^2	SD	p
Nokta İşareti	7,421	6	0.284
Virgül İşareti	21,794	6	0.001*
İki Nokta İşareti	13,909	8	0.084
Üç Nokta İşareti	3,102	6	0.796
Ünlem İşareti	15,731	6	0.015*
Kısa Çizgi İşareti	2,905	6	0.821
Tırnak İşareti	6,170	8	0.628
Kesme İşareti	12,034	6	0.061

Noktalı Virgöl İşareti	9,907	8	0.272
Uzun Çizgi İşareti	12,373	6	0.054
Parantez İşareti	10,102	4	0.039*
Denden İşareti	13,598	6	0.034*

*p<0.05

Tablo 4.3.1 incelendiğinde, okumaya yönelik tutum düzeyi ile nokta, iki nokta, üç nokta, kısa çizgi, tırnak, kesme, noktalı virgöl, uzun çizgi işaretini doğru kullanma oranı arasında bir ilişki olmadığı belirlenmiştir ($p>0.05$).

Ayrıca, okumaya yönelik tutum düzeyi ile virgöl işaretini doğru kullanma oranı arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır ($X^2_{(6)}= 21,794$; $p<0.05$). Bu bulguya göre, öğrencilerin okumaya yönelik tutum düzeyi arttıkça, virgöl işaretinin doğru kullanma oranları da artmaktadır.

Bunun yanında okumaya yönelik tutum düzeyi ile ünlem işaretini doğru kullanma oranı arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır ($X^2_{(6)}= 15,731$; $p<0.05$). Bu bulguya göre, okumaya yönelik tutum düzeyi arttıkça, ünlem işaretinin doğru kullanım oranı da artmaktadır.

Okumaya yönelik tutum düzeyi ile parantez işaretini doğru kullanma oranı arasında da anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır ($X^2_{(4)}= 10,102$; $p<0.05$). Ulaştığımız bilgiler, okumaya yönelik orta düzey tutum geliştiren öğrencilerin parantez işaretini doğru kullanma düzeyinin daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Son olarak okumaya yönelik tutum düzeyi ile denden işaretini doğru kullanma oranı arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır ($X^2_{(6)}= 13,598$; $p<0.05$). Bu bulguya göre okumaya yönelik tutum düzeyi arttıkça denden işaretinin doğru kullanım sayısı da artmaktadır.

İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programında belirtilen noktalama işaretlerinin 13 adet olduğu ve okumaya yönelik tutum düzeyi ile sadece 4 adedi arasında ilişki olduğu bulunmuştur. Bu durum; öğrencilerin okumaya yönelik geliştirdikleri bilişsel, duyuşsal ve davranışsal eğilimlerin, noktalama işaretlerini doğru uygulamalarında çok da etkili olmadığını göstermektedir. Dolayısıyla noktalama işaretlerinin doğru kullanım oranının artması için okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmenin yeterli olmadığı; okumanın davranışa dökülmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

4.4. Dördüncü Alt Problem: İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin noktalama kurallarını kullanma sıklıkları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Bu problemin çözümlenmesinde, öğrencilerin cinsiyete göre noktalama işaretlerinin doğru kullanım düzeylerinden yararlanılarak Ki-Kare Test İstatistiği verilerinden faydalanılmıştır. Ulaşılan sonuçlar Tablo 4.4.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.4.1 Noktalama İşaretlerinin Doğru Kullanım Düzeyi İle Cinsiyet Arasındaki İlişki Durumuna Yönelik Ki-Kare Test İstatistiği Sonuçları

Noktalama İşaretleri	χ^2	SD	p
Nokta İşareti	9.305	3	0.026*
Virgül İşareti	19.439	3	0.000*
İki Nokta İşareti	6.611	4	0.158
Üç Nokta İşareti	2.677	3	0.444
Ünlem İşareti	8.262	3	0.041*
Kısa Çizgi İşareti	3.767	3	0.288
Tırnak İşareti	12.875	4	0.012*
Kesme İşareti	15.858	3	0.001*
Noktalı Virgül İşareti	3.098	4	0.542
Uzun Çizgi İşareti	8.338	3	0.040*
Parantez İşareti	1.775	2	0.412
Denden İşareti	9.347	3	0.025*

*p<0.05

Tablo 4.4.1 incelendiğinde, noktalama işaretlerinden iki nokta, üç nokta, kısa çizgi, noktalı virgül ve parantez işaretinin doğru kullanım düzeyi ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir ($p>0.05$).

Ayrıca, noktalama işaretlerinden nokta işaretini doğru kullanım düzeyi ile cinsiyet faktörü arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır ($\chi^2_{(3)}= 9.305$; $p<0.05$). Nokta işaretini kız öğrencilerin doğru kullanım düzeyinin, erkek öğrencilerin doğru kullanım düzeyinden yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Virgül işaretini doğru kullanım düzeyi ile cinsiyet faktörü arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur ($\chi^2_{(3)}= 19.439$; $p<0,05$). Virgül işaretini kız öğrencilerin doğru kullanım düzeyinin, erkek öğrencilerin doğru kullanım düzeyinden yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Ünlem işaretini doğru kullanım düzeyi ile cinsiyet faktörü arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu bilgisine ulaşılmıştır ($\chi^2_{(3)}= 8.262$; $p<0,05$). Ünlem işaretini kız öğrencilerin doğru kullanım düzeyinin, erkek öğrencilerin doğru kullanım düzeyinden yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tırnak işaretini doğru kullanım düzeyi ile cinsiyet faktörü arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu bilgisine ulaşılmıştır ($\chi^2_{(3)}= 12.875$; $p<0,05$). Tırnak işaretini kız öğrencilerin doğru kullanım düzeyinin, erkek öğrencilerin doğru kullanım düzeyinden yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Kesme işaretini doğru kullanım düzeyi ile cinsiyet faktörü arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu bilgisine ulaşılmıştır ($\chi^2_{(3)}= 15.858$; $p<0,05$). Kesme işaretini kız öğrencilerin doğru kullanım düzeyinin, erkek öğrencilerin doğru kullanım düzeyinden yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Uzun çizgi işaretini doğru kullanım düzeyi ile cinsiyet faktörü arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu bilgisine ulaşılmıştır ($\chi^2_{(3)}= 8.338$; $p<0,05$). Uzun çizgi işaretini kız öğrencilerin doğru kullanım düzeyinin, erkek öğrencilerin doğru kullanım düzeyinden yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Denden işaretini doğru kullanım düzeyi ile cinsiyet faktörü arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu bilgisine ulaşılmıştır ($\chi^2_{(3)}= 9.347$; $p<0,05$). Denden işaretini kız öğrencilerin doğru kullanım düzeyinin, erkek öğrencilerin doğru kullanım düzeyinden yüksek olduğu tespit edilmiştir.

İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programında belirtilen 13 adet noktalama işaretinin 7 tanesi ile cinsiyet faktörü arasında kızlar lehine anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu durum, noktalama işaretlerini, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı bir şekilde kullandıklarını göstermektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde; araştırmanın alt problemleri çerçevesinde düzenlenen sonuçlarla birlikte araştırmadan elde edilen bulgulara yönelik tartışmalar yer almaktadır.

- İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programında belirtilen noktalama işaretlerini uygulayabilme düzeyleri incelendiğinde, öğrencilerin %70'in üzerinde en başarılı oldukları noktalama işaretlerinin virgül (%79,6) ve uzun çizgi (%88,3) işaretleri olduğu görülmektedir. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin doğru biçimde uygulayamadıkları ve %70'in üzerinde bir oranla yanlış uyguladıkları noktalama işaretleri ise kısa çizgi (%84,6), noktalı virgül (%88,3), parantez (%95,5) işaretleridir. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programında belirtilen noktalama işaretlerini uygulayabilme düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan değerlendirmeler sonucunda elde edilen veriler, öğrencilerin büyük çoğunluğunun öğretim programında yer alan noktalama işaretlerini doğru bir biçimde uygulayabilme konusunda büyük oranda sıkıntı yaşadıklarını gözler önüne sermektedir. Bu bulgu Yıldız (2002), Uludağ (2002), Avcı (2006), Ekinci Çelikpazu (2006), Kırbaş (2006), Topuz (2008), Karagül (2010), Bağcı (2011) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla paralellik gösterirken; Erdem (2007) tarafından yapılan araştırmanın bulgularına ters düşmektedir. Çoğu noktalama işaretinin cümle sonunda kullanılıyor oluşu, uzun çizgi işaretinin kullanım yerlerini ayırt edici bir durumdur. Bu nedenle uzun çizgi işaretlerinin doğru kullanım oranı ayırt edici düzeyde yüksek bulunmuştur. NİUDBM'de yapılan doğru ve yanlışlara bakıldığında, duraklamaların gerçekleştiği her yerde; gerek virgül, gerekse noktalı virgül kullanımının uygulanması gereken yerlerde genellikle virgül işareti kullanılmış ve dolayısıyla virgül işaretinin başarı düzeyi yüksek bulunurken; noktalı virgül işaretinin başarı düzeyi istenilenin altında bulunmuştur. Bununla birlikte yine kısa çizgi, noktalı virgül ve parantez işaretleri de genellikle cümle ortasında kullanılan noktalama işaretleri olmasına rağmen kullanım düzeyi en başarısız olan işaretler olarak tespit edilmiştir. Öğrenciler iki nokta ve ünlem işaretlerini ise tanımakta, ancak; kullanım amacını bilmemektedir. Ayrıca, tırnak ve parantez işaretlerinin de kullanım amaçlarının karıştırıldığı tespit edilmiştir. Kesme işaretinin ders kitapları başta olmak üzere yazılı materyallerde en sık kullanılan noktalama işaretlerinden biri oluşu doğru kullanım düzeyinin yüksek bulunmasını sağlarken; kısa çizgi ve denden işaretlerinin

ender rastlanan işaretler oluşu da doğru kullanım düzeylerinin istenilenden çok altındaki bir düzeyde bulunmasına neden olmuştur.

- İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik yüksek düzeyde tutumlarının olduğu tespit edilmiş olup, sonuç kızlar lehine anlamlı fark göstermiştir. Bu bulgu, Sallabaş (2008), Balcı (2009), Başaran ve Ateş (2009), İşeri (2010), Ünal (2012) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla paralellik gösterirken; Ünal (2006) tarafından yapılan araştırmanın bulgularına ters düşmektedir. Öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının yüksek oluşu; bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak olumlu eğilim gösterdikleri anlamını taşımaktadır. Bu durum, öğrencilerin okuma etkinliğinin gerekliliğinin farkında olduklarını göstermektedir.
- İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile virgül, ünlem, parantez ve denden işaretlerini doğru uygulama düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur. İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programında belirtilen noktalama işaretlerinin 13 adet olduğu ve okumaya yönelik tutum düzeyi ile sadece 4 adedi arasında ilişki bulunduğu bakılarak, öğrencilerin noktalama işaretlerini istenilen düzeyde uygulamalarında okumanın sadece tutum düzeyinde kalmasının, çok da etkili olmadığı sonucuna varılmıştır.
- İlköğretim 5. sınıf kız öğrencilerinin; nokta, virgül, ünlem, tırnak, kesme, uzun çizgi ve denden işaretlerini doğru kullanım sıklık düzeyinin erkek öğrencilerin doğru kullanım sıklık düzeyinden yüksek olduğu saptanmıştır. Ulaşılan sonuç, kız öğrencilerin İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programında belirtilen noktalama işaretlerinin çoğunu, erkek öğrencilerden daha başarılı düzeyde uyguladıkları yönündedir. Bu bulgu, Avcı (2006), Erdem (2007), Bağcı (2011) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde; araştırmadan elde edilen verilerden ve araştırmanın sonuçlarından yola çıkılarak sınıf öğretmenlerine ve araştırmacılara getirilen birtakım öneriler yer almaktadır.

Sınıf Öğretmenlerine Öneriler;

- Noktalama işaretlerinin doğru kullanımının sağlanması için sınıf öğretmenlerinin öncelikle bu bağlamdaki donanımlarının tam olması gerekmektedir. Bu nedenle de sınıf öğretmenleri, noktalama işaretlerinin doğru kullanımına dair yeterli donanıma sahip olmalıdırlar.

- Sınıf öğretmenleri noktalama işaretlerinin öğretimine özen göstermeli ve öğrencilerin tüm noktalama işaretlerini işlevleriyle tanıyabileceği nitelikteki farklı metinlerle sık sık karşı karşıya getirmelidirler.
- Sınıf öğretmenleri Türkçe derslerinde dikte çalışmalarına zaman ayrılarak ve dönütler verilerek öğrencilerin noktalama işaretleriyle ilgili gerekli bilgi ve becerileri kazanmalarına önem verilmelidirler.
- Sınıf öğretmenleri noktalama işaretlerinin öğretiminde farklı yöntem, teknik ve öğretim anlayışlarından faydalanarak öğrencilerin öğrenmeye istek ve ihtiyaç duymalarını sağlamalıdır.
- Okumanın sadece tutum düzeyinde kalması, noktalama işaretlerinin istenilen düzeyde uygulanmasında yeterli olmadığından okumanın alışkanlık haline dönüştürülmesi gerekmektedir. Bu noktada sınıf öğretmenleri aile desteğini de alarak öğrencileri okumaya teşvik etmeli, örnek davranışlar sergilemelidirler.
- Sınıf öğretmenleri sınıf kitaplığındaki kitapları noktalama işaretlerinin doğruluğu açısından incelemeli, öğrencilerin sadece gerekli niteliği taşıyan kitaplara ulaşmasını sağlamalıdır.
- Sınıf öğretmenleri öğrencilere, noktalama işaretlerinin kullanım yeri ve amaçlarını da dikkate alarak okuma etkinliklerini gerçekleştirmeleri gerektiği bilincini aşılmalıdır.

Araştırmacılara Öneriler;

- Erkek öğrencilerin okumaya yönelik tutum düzeylerinin, kız öğrencilerin okumaya yönelik tutum düzeyine nazaran düşük çıkmasının nedenleri araştırılmalıdır.
- Okumaya yönelik tutumu etkileyen faktörler (televizyon, internet, öğretim yöntemi vb.) araştırılmalıdır.
- Ders kitaplarında yer alan metinlerdeki noktalama işareti kullanımının doğruluk düzeyi araştırılmalıdır.
- Farklı öğretim yöntemlerinin noktalama işaretlerini doğru uygulama düzeyine etkileri araştırılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akpınar B., “İlköğretim 1–5. Sınıflar Türkçe Öğretim Programları Görsel Okuma ve Sunu Öğrenme Alanının Değerlendirilmesi”, Eğitim ve Bilim, Cilt. 34, Sayı. 154, (2009), 37-49.
- Aktaş Ş., Gündüz O., “Yazılı ve Sözlü Anlatım”, Akçağ Yayınları, Ankara, 2004.
- Akyol H., “Türkçe Öğretim Yöntemleri”, PegemA Yayıncılık, Ankara, 2011a.
- Akyol H., “Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi”, PegemA Yayıncılık, Ankara, 2011b.
- Alpan Bangir G., “ Görsel Okuryazarlık ve Öğretim Teknolojisi”, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt. 5, Sayı. 2, (2008), 74-102.
- Altan Ç., “Kitap Az Yaşamayı Öner” 31/08/1980 yayın tarihli Milliyet Gazetesi <http://gazetearsivi.milliyet.com.tr/Arsiv/1980/08/31> Sayfa.5
- Arkonaç S. A., “Psikoloji: Zihin Süreçleri Bilimi”, Alfa Yayınları, İstanbul, 2003.
- Atasoy F. O., “Türkçede Noktalama Sorunlar-Çözümler-Teklifler”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 2009.
- Avcı E., “İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yaptıkları Yazılı Anlatım Yanlışlarının İncelenmesi”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2006.
- Ayçin A., “İSOTEG Tekniğinin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarısı Ve Okumaya Yönelik Tutumları Üzerine Etkisi: YİBO Örneği”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana, 2009.
- Aydoğan R., “Okumaya Karşı Olumlu Ve Olumsuz Tutuma Sahip 6. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejileri Ve Yaratıcılık Düzeyleri”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, 2008.
- Bağcı H., “İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Noktalama İşaretleri Ve Yazım Kurallarını Uygulayabilme Düzeyi”, Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Cilt. 6, Sayı. 1, (672-684) 2011.
- Balcı A., “Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler”, PegemA Yayınları, Ankara, 2004.

- Balcı A., “İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumları”, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt. 6, Sayı. 11, (2009), 265-300.
- Başaran İ.E., “Eğitim Psikolojisi: Modern Eğitimin Psikolojik Temelleri”, Gül Yayınevi, Ankara, 1988.
- Başaran M., Ateş S., “İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya İlişkin Tutumlarının İncelenmesi”, Gazi Üniversitesi ,Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt. 29, Sayı. 1, (2009), 73-92.
- Batur Z., Gülveren H., Bek H., “Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma: Uşak Eğitim Fakültesi Örneği”, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt.3, Sayı. 1, (2010), 32-49.
- Bayram Y., Erdemir A., “ Amasya’daki İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin ‘İmlâ Kurallarını Kullanma Düzeyleri’ Üzerine Bir Değerlendirme”, Milli Eğitim Yayınları, Sayı. 171, (2006), 140-155.
- Baysal A. C., Tekarslan E., “Davranış Bilimleri”, İstanbul Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 1998.
- Bircan I., Tekin M.,”Türkiye’de Okuma Alışkanlığının Azalması Sorunu Ve Çözüm Yolları”, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt. 22, Sayı. 1, (1986), 393-410.
- Black A. M. L., “Attitudes to Reading: An Investigation Across the Primary Years”, Australian Catholic University, 2006.
- Blahu B. A., Bennett J. M., “Yeni Okuma Teknikleri”, Rota Yayıncılık, İstanbul, 1993.
- Calp M., “Özel Eğitim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi”, Nobel Yayınları, Ankara, 2010.
- Coşkun E.,”Okumanın Hayatımızdaki Yeri ve Okuma Sürecinin Oluşumu”, TÜBAR-XI- (2002), 231-244.
- Cüceloğlu D., “İnsan ve Davranışı”, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1991.
- Çıngı H., “Örnekleme Kuramı”, Hacettepe Üniversitesi Fen Fakültesi Basımevi, Ankara, 1990.
- Demirel Ö., “Türkçe Programı ve Öğretimi”, Kardeş Kitap ve Yayınevi, Ankara, 1996
- Demirel Ö., “Türkçe Öğretimi”, PegemA Yayıncılık, Ankara, 2002.
- Demirel Ö., Şahinel, M.,”Türkçe Öğretimi”, PegemA Yayıncılık, Ankara, 2006.
- Ekinci Çelikpazu E., “ Erzurum Merkez İlçe İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum, 2006.
- Eren E., “Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi”, Beta Basım Yayım, İstanbul, 2001.

- Erdem H., “Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Yazım Ve Noktalama Kurallarına Ulaşma Düzeyi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2007.
- Ergin S., “İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Noktalama İşaretlerini Kullanım Düzeyleri”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2009.
- Göğüş B.; “Türkçe Ve Yazın Eğitimi”, Gül Yayınevi, Ankara, 1978.
- Göktürk A., “Sözün Ötesi”, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2002.
- Gömlüksüz M. N, “Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Bir Tutum Ölçeğinin Geçerlik Ve Güvenirliği”, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt. 14, Sayı. 2, (2004), 185-195.
- Günay D., “Metin Bilgisi”, Multilingual, İstanbul, 2003.
- Güneş F., “ Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma”, Nobel Yayınları, Ankara, 2007.
- Güneş F., “Hızlı Okuma ve Anlamı Yapılandırma”, Nobel Yayınları, Ankara, 2009.
- Güngör A., “İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Cinsiyete Göre Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Kullanımı ve Okumaya Yönelik Tutum Üzerindeki Etkileri” Eurasian Journal of Educational Research, Cilt. 20, (2005), 135-146.
- Gürdal O., “Yaşamboyu Öğrenme Etkinliği: Enformasyon Okuryazarlığı”, Türk Kütüphaneciliği, Cilt. 14, Sayı. 2, (2000), 176-187.
- İnceoğlu M., “Tutum Algı İletişim”, Elips Yayıncılık, Ankara, 2004.
- İşeri K., “Okuma Ediminin Eğitimsel İşlevi”, Dil Dergisi, TÖMER Yayınları, Ankara, Sayı. 70, (1998), 5-18.
- İşeri K., “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuma Tutumlarının İncelenmesi”, Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, Cilt. 7, Sayı. 2, (2010), 468-487.
- Kağıtçıbaşı Ç., “İnsan ve İnsanlar: Sosyal Psikolojiye Giriş”, Evrim Yayınları, İstanbul, 1993.
- Kaniuka T. S. “Reading Achievement, Attitude Toward Reading, And Reading Self-Esteem Of Historically Low Achieving Students” Journal of Instructional Psychology, Cilt. 37, Sayı. 2, (2009), 184-189.
- Kanmaz A., Saracaloğlu A. S., “Okuduğunu Anlama Stratejisi Kullanımının, Okumaya Yönelik Tutum ve Kalıcılığa Etkisi” e-Journal of New World Sciences Academy NWSA-Education Sciences, Cilt. 7, Sayı. 2, (2012), 764-776.
- Karabay A., Kuşdemir Kayıran B., “İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerileri Ve Okumaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki”, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt. 3, Sayı. 38, (2010), 110-117.

- Karagül S., “ İlköğretim 6-8. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersi Öğretim Programında Belirtilen Yazım Ve Noktalama Kurallarını Uygulayabilme Düzeyi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, 2010.
- Karakoyun M.E., “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerine Noktalama İşaretlerinin Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Tekniklerinden Jıgsawı’ın Akademik Başarıya Etkisi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum, 2010.
- Karasar N., “Bilimsel Araştırma Yöntemi”, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2009.
- Kavcar C., Oğuzkan F., Sever S., “Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi”, Engin Yayınevi, Ankara, 1995.
- Kayalan M., “Etkili ve Hızlı Okuma Sanatı” , Alfa Basım Yayım Dağıtım, İstanbul, 1997.
- Kayıpmaz A.Ç., “ Probleme Dayalı Öğrenmenin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarına Etkisi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon, 2011.
- Kırbaş A., “İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum, 2006.
- Kotaman H., “Impacts Of Dialogical Storybook Reading On Young Children’s Reading Attitudes And Vocabulary Development”, Reading Improvement, Cilt. 45, (2008), 134-145.
- Kurudayıoğlu M., “Konuşma Eğitimi ve Konuşma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler”, TÜBAR-XIII- (2003), 287-309.
- Kurulgan M., Çekerol S., “Öğrencilerin Okuma Ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma”, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt. 8, Sayı. 2, (2008) 237–258.
- Lazarus B. D., Callahan T., “Attitudes Toward Reading Expressed By Elementary School Students Diagnosed With Learning Disabilities”, Reading Psychology, Cilt. 21, Sayı. 4, (2000), 271-282.
- Maltepe S., “Türkçe Öğretiminde Yazılı Anlatım Uygulamaları İçin Bir Seçenek: Yaratıcı Yazma Yaklaşımları”, Dil Dergisi, Sayı. 132, (2006), 56-66.
- Marshall J., “Anadili ve Yazın Öğretimi”, (çev. Cahit Külebi). Çağdaş Yayınları, İstanbul, 1994.

- Martinez R. S., Arıca O. T., Jewell J., “Influence Of Reading Attitude On Reading Achievement: A Test Of The Temporal-Interaction Model”, *Psychology in the Schools*, Cilt. 45, Sayı. 10, (2008), 1010-1022.
- Mete G., “İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı Üzerine Bir Araştırma: Malatya İli Örneği”, *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, Cilt. 1, Sayı. 1, (2012), 43-66.
- MEB EARGED, “PIRLS 2001 Ulusal Rapor”, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara, 2003.
- Milli Eğitim Bakanlığı., İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı, Ankara, 2009.
- Morgan C.T., “Psikolojiye Giriş”, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, 1998.
- Öz M. F., “Uygulamalı Türkçe Öğretimi” Anı Yayıncılık, Ankara, 2003.
- Özbay M., “Okuma Eğitiminde Çevre Faktörü”, *Eurasian Journal of Educational Research*, Sayı. 24, (2006(a)), 161-170.
- Özbay M., “Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri”, Öncü Kitap, Ankara, 2006(b).
- Özbay M., Melanlıoğlu D., “Türkçe Öğretim Programlarının Dinleme Becerisi Bakımından Değerlendirilmesi”, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Cilt. 7, Sayı. 1, (2012), 87-97.
- Özdemir E., “Eleştirel Okuma” Bilgi Yayınevi, Ankara, 2005.
- Özkara Y., “6+1 Analitik Yazma Ve Değerlendirme Modelinin 5. Sınıf Öğrencilerinin Hikaye Edici Metin Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi”, Yayımlanmış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Ankara, 2007.
- Pekaz K., “İlköğretim Sekizinci Sınıf Yazılı Anlatımlarındaki Ses Olayları, Noktalama, İmlâ Hataları Ve Anlatım Bozukluklarının Düzeltmesinde İpucu Ve Geri Bildirim Teknikleri”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu, 2007.
- Petscher Y., “A Meta-Analysis Of The Relationship Between Student Attitudes Towards Reading And Achievement In Reading”, *Journal of Research in Reading*, Cilt. 33, Sayı. 4, (2010), 335–355.
- Sallabaş M., “İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki”, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt.9, Sayı. 16 (2008), 141-155.
- Sallabaş M., Temizkan M., “İlköğretim Öğrencilerinin Noktalama İşaretlerini Doğru Olarak Kullanabilme Düzeyleri İle İlgili Bir Araştırma”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt. 17, Sayı. 2, (2009), 625-636.

- Sever S., “Bilgi Toplumu Olma Aşamasında Ülkemizde Kitap ve Okuma Olgusu”, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt. 23, Sayı. 2, (1990), 721-727.
- Sever S. “Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme”, Anı Yayıncılık, Ankara, 2011.
- Sünbül A., Yılmaz E., Yılmaz E., Ceran D., Çintaş D., Demirer V., Işık A., Çalışkan M., “İlköğretim Öğrencileri Kitap Okuma Alışkanlıkları: Konya İli Araştırma Raporu”, Konya, 2010.
- Şahin A., “İlköğretim 6. 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıklarının Sosyo-ekonomik Düzeylerine Göre İncelenmesi”, Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt. 5, Sayı. 2, (2009), 215-232.
- Şeflek Kovacıoğlu N., “ İlköğretim İkinci Sınıflarında Aile Çevresi Ve Çocuğun Okumaya Karşı Tutumu İle Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişkiler”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2006.
- Tolan B., İsen G., Batmaz V., “Sosyal Psikoloji”, Adım Yayıncılık, Ankara, 1991.
- Topuz A., “Uşak İli Sivaslı İlçesi 6. Ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Noktalama İşaretlerini Kullanmada Bilgi-Beceri Düzeylerinin Tespiti”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon, 2008.
- Türk Dil Kurumu, “Yazım Kılavuzu”, http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_content&view=article&id=187:Noktalama-Isaretleri-&catid=50:yazm-kurallar&Itemid=132 (08.04.2012 tarihinde ulaşılmıştır.)
- Uludağ E., “ İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazım Ve Noktalama Kurallarını Uygulama Beceri Düzeyleri”, Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt. 4, Sayı. 1, (2002), 97-114.
- Ungan S., “Okuma Alışkanlığımızın Kültürel Altyapısı”, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt. 7, Sayı. 1, (2008), 218-228.
- Ülgen G., “Eğitim Psikolojisi: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, Kuramlar ve Uygulamalar”, Alkım Basım Yayın, İstanbul, 1997.
- Ünal E., “ İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileriyle Okuduğunu Anlama Ve Okumaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir, 2006.
- Ünal M., “6. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Tutumlarının Okuduğunu Anlamaya Olan Etkisi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun, 2012.

- Yalınkılıç K., “Türkçe Öğretmen Adaylarının Okumaya İlişkin Tutum ve Görüşleri”, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, Cilt. 1, Sayı. 1, (2007), 225-241.
- Yazıcı K., “Sosyal Bilgiler ve Okuma Becerileri”, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt. 26, Sayı. 1 (2006) 273-283.
- Yıldız C., Okur A., Arı G., Yılmaz Y., “Türkçe Öğretimi” PegemA Yayıncılık, Ankara, 2006.
- Yıldız Z., “Değişik Öğretim Kademelerindeki Öğrencilerin Yazım ve Noktalama Kurallarını Uygulama Düzeyleri”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta, 2002.
- Yılmaz B., “Okuma Alışkanlığı ve Yenimahalle İlçe Halk Kütüphanesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 1990.

EKLER

Ek-1 Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

SEVGİLİ ÖĞRENCİLER,

Bu anket, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzeyi hakkında bilgi toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Vereceğiniz cevaplar araştırmacı tarafından gizli tutularak topluca değerlendirilecektir. Vereceğiniz samimi ve içten cevaplar, araştırmanın güvenilirliği için önem taşımaktadır. Lütfen bütün soruları yanıtlayınız.

Katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Gülden İZCİ

1.Okulunuzun Adı:

2.Cinsiyetiniz:

()Kız () Erkek

3.Kaç kardeşsiniz?

()1 ()2 ()3 ()4 veya daha fazla

3. Annenizin öğrenim durumu:

() Hiçbir okul mezunu değil

() İlkokul-Ortaokul mezunu

() Lise mezunu

() Üniversite mezunu

() Yüksek Lisans ve üstü

4. Babanızın öğrenim durumu:

() Hiçbir okul mezunu değil

() İlkokul-Ortaokul mezunu

() Lise mezunu

() Üniversite mezunu

() Yüksek lisans ve üstü

5. Ailenizin ortalama aylık geliri:

() 600 YTL'den az

() 601-1000 YTL

() 1001-1500 YTL

() 1501-2000 YTL

() 2001-2500 YTL

() 2501-3000 YTL

() 3000 YTL'den çok

Ek-2 Noktalama İşaretlerini Uygulama Düzeyini Belirleme Metni

Sevgili Öğrenciler,

Lütfen aşağıdaki metinde gördüğünüz boşlukları uygun bulduğunuz noktalama işaretleri ile doldurunuz.

SAYGININ ÖNEMİ

Arkadaşlar()

Benim adım Saliha. Cumhuriyet İO()nda okuyorum. Ben de sizler gibi 5()inci sınıfa gidiyorum. Kitap okumayı çok seviyorum. Evde() okulda() her yerde ve her fırsatta kitap okuyorum() en azından buna çaba gösteriyorum. Öğretmenimiz her zaman şunu söyler() ()Okuyan insan; kendini geliştiren insandır. ()Arkadaşım Meral ise bir araya geldiğimizde ben kitap okurken eline bir defter alıp yazar() çizer. Her ne kadar zevklerimiz farklı olsa da güzel bir arkadaşlığımız var. En azından bu farklılığımız yüzünden tartışmıyoruz. Arada bir okuma()yazma çalışmaları yapıyoruz. Ama farklılıklarını sorun haline getirenler de var. Mesela() Sınıf arkadaşlarımız Akın ile Semih her gün en az iki()üç kere tartışırlar. Bunun sebebi, Akın'ın basketbolu sevmesi() Semih'in futbolu sevmesidir. Sıra oyuna gelince Akın ile Semih arasında basketbol() futbol mücadelesi başlar.

Bir gün Meral'e, cevabımı bildiğimden emin olduğum bir soru sordum:

- () Bana ne kadar değer veriyorsun?
- () Senin kitaplara verdiğin değer kadar.
- () Aaa, inanamıyorum ()

Bu cevaba gerçekten çok şaşırılmışım. Zaman zaman () hatta çoğu zaman() beni sıkıcı bulunduğunu düşünürdüm () yanılmışım. Bu sıkı dostluğun herkese örnek olması için hemen harekete geçtik ve sloganlar hazırlayıp sınıf panolarına astık. Bu sloganlardan bazıları şöyleydi()

1. Arkadaşlarımızın bireysel farklılıklarına saygı göstermeliyiz.
2. () düşüncelerine () () .
3. Arkadaşlarımıza verdiğimiz değeri fark ettirmeliyiz.

Sloganların ardından şiirler, şarkılar() Bir anda tüm sınıfın () Akın ve Semih de dahil () dikkatini çekmeyi başarmıştık. Deyim yerindeyse sabah akşam tartışan arkadaşlarımız dahi birbirine daha saygılı davranır olmuştu. Cumhuriyet İO()nun en uyumlu ve bilinçli sınıfı seçildik. Kişiliğimizdeki bu değişim başarımıza da yansımıştı() Takdirler, teşekkürler() Meral ve ben çok mutlu olmuştuk. Meral, bana dönerek;

() İyi ki varsın, iyi ki varız.() dedi.

Hey arkadaşlar() Size soruyorum. Sizce hangisi daha iyi? Mutsuz ve uyumsuz olmak mı () başarılı ve uyumlu olmak mı? Tercih sizin. Bu hayatı, siyah beyaz yaşamak da sizin elinizde() renkli yaşamak da()

Seçiminizi yaptığımızda lütfen bana da bir mektup yazarak bildirir misiniz?

Adresim() Sevgi Mah() Saygı Sok() Arkadaş Apt() No: 1

HOŞGÖRÜ ÜLKESİ

Ek-3 Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği

OKUMAYA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenciler, Aşağıda okumaya yönelik duygu ve düşüncelerinizi belirlemek için her cümle için karşınıza 3 seçenek verilmiştir. Her cümleyi dikkatle okuduktan sonra kendinize en uygun gelen seçeneğe (X) işareti koymanız gerekmektedir. Gösterdiğiniz özen için teşekkür ederim.	Evet	Kısmen	Hayır
1. Okumaktan zevk alıyorum.			
2. Okumayı sevmiyorum.			
3. Bir parçayı okumak zorunda olmak beni rahatsız ediyor.			
4. Okuma yaptığımız derslerde ilgim dağılmaz.			
5. Keşke Türkçe derslerinde daha çok okuma parçası işlesek.			
6. Bir daha Türkçe dersine giremeyecek olsaydım çok üzülürdüm.			
7. Okurken eğleniyorum.			
8. Okurken sıkılıyorum.			
9. Metinleri sonuna kadar okumak beni sıkıyor.			
10. Okumanın harika bir iş olduğunu düşünüyorum.			
11. Okumanın eğlenceli bir iş olduğunu düşünüyorum.			
12. Türkçe derslerini, bir metin okuyacağımızda daha çok seviyorum.			
13. Okuma ödevlerini yaparken çok eğleniyorum.			

Ek-4 Araştırma İzni



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

15.05.2012* 12175

Sayı : B.08.4.MEM.0.07.20.02-605.01/
Konu : Araştırma ve Uygulaması



AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)
ANTALYA

İlgi: 19.04.2012 tarihli ve 7016 sayılı yazımız.

İlgi yazınızda belirtilen, Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Programı öğrencisi Gülden İZCİ'nin, "İlköğretim 5.Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ile Noktalama İşaretlerini Uygulama Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu çalışmasını ve uygulamasını, 5 Merkez İlçede ekli listede belirtilen İlköğretim Okullarında uygulama ile ilgili isteği "Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi" gereğince, Müdürlüğümüz inceleme komisyonu tarafından değerlendirilerek uygun görülmüş olup, Valilik Makamının 11.05.2012 tarihli ve 12036 sayılı onayı ve uygulanacak veri toplama araçları Müdürlüğümüzce Mühürlenerek ekte gönderilmiştir.

Bakanlığımızın ilgili yönergesi gereği ve Yönerge de belirtilen EK-1 taahhünamesi doğrultusunda araştırmanın bitiminde sonuç raporunun iki örneğinin CD ortamında Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Hami DORUL
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER:

- 1-Onay(1 adet)
- 2-Anket (3 sayfa)
- 3-Okul Listesi(1 sayfa)

	<p>Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü Soğuksu Mah. Hamidiye Cad. Bilgi için: M.KARAKAŞ Md.Yrd. Telefon: (0 242) 238 60 00 (pbx) Faks : (0 242) 238 61 11 E-posta: antalyamem@meb.gov.tr projeler07@meb.gov.tr</p>	<p>www.egitimdestek.meb.gov.tr</p>	<p>www.hsydkizilokula.org</p>	<p>EĞİTİMDE REFORM Bana aydınlık gelecek!</p>
--	--	------------------------------------	-------------------------------	---

ÖZGEÇMİŞ

Adı ve SOYADI: Gülden İZCİ

Doğum Tarihi ve Yeri: 06.11.1982 - Antalya

Medeni Durumu: Bekâr

Eğitim Durumu

Mezun Olduğu Lise: Antalya Yavuz Selim Lisesi (1999)

Lisans Diploması: Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı (2004)

Yüksek Lisans Diploması: Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı (2013)

Tez Konusu: İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları İle Noktalama İşaretlerini Kullanım Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Yabancı Dil: İngilizce

Bilimsel Faaliyetler

Ulusal Konferans, Sempozyum ve Çalıştaylar

III. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Çalıştayı, 2-4 Aralık 2011, Antalya-Adrasan (Katılımcı)

İş Denevimi

2004 - 2009 : Eskişehir-Han, Şehit Osman Gazi Altınoluk İlköğretim Okulu, Sınıf Öğretmeni

2010 - 2011 : Antalya-Kepez, General Şadi Çetinkaya İlköğretim Okulu, Sınıf Öğretmeni

2011- Devam: Antalya- Kepez, Varsak Karşıyaka İlköğretim Okulu, Sınıf Öğretmeni

E-mail: goldinlig@hotmail.com