

Türkçeyi Doğru Kullanıyor muyuz? Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılarındaki Yazım ve Noktalama Hatalarının Tespit Edilmesi

Eğitim Dünyası Araştırma ve Geliştirme Dergisi
Cilt: 1 Sayı: 1
10.5281/zenodo.15349432
e-ISSN: 3062-3863
Sayfa Aralığı: 22-45
edagonline.com
© Eğitim 2023 Derneği

Prof. Dr. Vafa SAVAŞKAN 

Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, e-posta: vsavaskan@artvin.edu.tr

Nurşah ÖZER 

Artvin Çoruh Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, e-posta: nrshozer@gmail.com

Kaynak Göster:

Savaşkan, V. & Özer, N. (2025). Türkçeyi doğru kullanıyor muyuz? Türkçe öğretmeni adaylarının yazılarındaki yazım ve noktalama hatalarının tespit edilmesi. *EDAG Online*, 1(1), 22–45. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15349432>

ÖZET

Dil, bireyler arasında etkili iletişimin temel aracı olmanın yanı sıra düşüncenin yapılandırılması ve aktarılması sürecinde de önemli bir rol üstlenmektedir. Yazılı anlatım; dilin doğru, açık ve etkili bir biçimde kullanılmasını gerektiren bir ifade biçimidir. Yazım ve noktalama kurallarına uygunluk ise bu sürecin vazgeçilmez unsurlarındandır. Özellikle öğretmen adaylarının yazım ve noktalama kurallarını doğru kullanabilme becerileri hem bireysel iletişim yeterliklerini hem de mesleki yeterliklerini doğrudan etkilemektedir. Bu bağlamda Türkçe öğretmeni adaylarının yazım ve noktalama kurallarına ilişkin bilgi düzeyleri ile bu bilgileri uygulama becerilerinin incelenmesi dil eğitiminin niteliğini artırmaya yönelik önemli ipuçları sunmaktadır. Bu doğrultuda gerçekleştirilen bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının yazım ve noktalama kurallarına ilişkin bilgi ve uygulama düzeylerini belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmış; veri toplama aracı olarak görüşme formu, boşluk doldurma çalışması ve dikte uygulamalarından yararlanılmıştır. Çalışma grubunu farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören 84 gönüllü Türkçe öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Elde edilen veriler içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. Araştırmanın bulguları, Türkçe öğretmeni adaylarının yazım ve noktalama kurallarına ilişkin genel bir bilgiye sahip olduklarını ancak bu bilgileri yazılı anlatım süreçlerinde doğru ve tutarlı bir biçimde uygulamakta güçlük çektiklerini göstermiştir. Özellikle virgül, noktalı virgül, soru işareti ve iki nokta gibi temel noktalama işaretlerinin kullanımında yüksek hata oranları tespit edilmiştir. Ayrıca birleşik kelimelerin yazımı, de/ki bağlaçlarının kullanımı, büyük harflerin doğru kullanımı ve düzeltme işareti gibi konularda da önemli eksiklikler belirlenmiştir. Yazımı karıştırılan sözcüklerde yapılan hatalar ise dikkat çekici düzeydedir. Bu bulgular doğrultusunda, yazım ve noktalama kurallarının öğretiminin uygulama temelli etkinliklerle desteklenmesi, yazılı anlatım süreçlerinde öz değerlendirme alışkanlıklarının kazandırılması ve öğretmen adaylarının dildeki güncel değişimleri takip etmelerinin sağlanması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen adayları, noktalama işaretleri, Türkçe, yazım kuralları.

ABSTRACT

Language plays a fundamental role not only as a primary tool of effective communication among individuals but also in the structuring and transmission of thought. Written expression, as a mode of language use, requires the correct, clear, and effective employment of linguistic elements, with adherence to spelling and punctuation rules being an indispensable component of this process. In particular, the ability of teacher candidates to accurately apply spelling and punctuation rules directly influences both their individual communication competencies and their professional qualifications. In this context, examining Turkish teacher candidates' knowledge and application levels regarding spelling and punctuation rules provides important insights into enhancing the quality of language education. Accordingly, the aim of this study is to determine the knowledge and application levels of Turkish teacher candidates concerning spelling and punctuation rules. The study was conducted using a qualitative research

design, specifically a case study method. Data were collected through interview forms, fill-in-the-blank exercises, and dictation practices. The study group consisted of 84 volunteer Turkish teacher candidates from different year levels. The collected data were analyzed through content analysis. The findings revealed that although teacher candidates possess a general knowledge of spelling and punctuation rules, they experience difficulties in applying this knowledge correctly and consistently during written expression. In particular, high error rates were identified in the use of basic punctuation marks such as commas, semicolons, question marks, and colons. Significant deficiencies were also observed in areas such as the spelling of compound words, the correct use of conjunctions (de and ki), the use of capital letters, and the use of the circumflex accent. Furthermore, frequent mistakes were found in the spelling of foreign-origin words. Based on these findings, it is recommended that the teaching of spelling and punctuation rules be supported with practice-oriented activities, that teacher candidates be encouraged to develop self-assessment habits in written expression, and that they be guided to follow current developments in language use.

Key Words: Punctuation marks, spelling rules, teacher candidates, Turkish language.

GİRİŞ

İletişim, Türk Dil Kurumu tarafından "duygu ve düşüncelerin akla uygun bir biçimde başkalarına aktarılması" olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2025). İnsan yaşamının merkezinde yer alan iletişim, bireyler arası etkileşimin temelini oluşturmasının yanı sıra toplumsal düzenin devamlılığını sağlayan en önemli yapı taşlarından biridir (Demiray, 2014). Araştırmalar, iletişimin bireylerin sosyal kimliklerini inşa etmede ve kültürel aktarımı gerçekleştirmede kritik bir rol oynadığını ortaya koymaktadır (Aktaş, 2017). Tarih boyunca insanlar bilgi paylaşımında bulunmak, duygu ve düşüncelerini ifade etmek ve sosyal ilişkilerini güçlendirmek amacıyla çeşitli iletişim yolları geliştirmiştir. Bu yollar arasında en yaygın olanları sözlü ve yazılı iletişimdir.

Sözlü iletişim yüz yüze görüşmeler, telefonla konuşmalar, çevrim içi sesli görüşmeler ve topluluk önünde yapılan konuşmalar gibi doğrudan ve anlık etkileşim süreçlerini kapsamaktadır (Ünalan, 2006). Ses tonu, vurgu, beden dili ve mimikler gibi destekleyici unsurlar sözlü iletişimin etkili olmasını sağlamakta ve mesajın yalnızca kelimelerle değil çok boyutlu bir şekilde aktarılmasına olanak tanımaktadır (Yıldız, 2019). Ayrıca etkili sözlü iletişim bireyler arasındaki yanlış anlamaların azaltılmasına, empati gelişimine ve karşılıklı güven ortamının oluşturulmasına katkıda bulunmaktadır (Köseoğlu ve Tuncer, 2020).

Öte yandan yazılı iletişim; bireylerin mesajlarını daha kalıcı, planlı ve sistematik bir biçimde iletmelerini mümkün kılmaktadır. Mektuplar, e-postalar, raporlar, akademik makaleler ve resmî belgeler yazılı iletişim araçlarına örnek teşkil etmektedir. Yazılı iletişimde dil bilgisi kurallarına, yazım ve noktalama işaretlerinin doğru kullanımına dikkat edilmesi mesajın anlaşılabilirliği ve resmiyeti açısından büyük önem taşımaktadır (Güney, 2012). Ayrıca yapılan güncel araştırmalar, yazılı iletişimde dijital teknolojilerin etkisinin arttığını ve bireylerin artık çok çeşitli platformlar üzerinden yazılı mesajlar ürettiğini göstermektedir (Erdoğan ve Aydın, 2021). Bu durum yazılı iletişim becerilerinin önemini her zamankinden daha da artırmıştır.

Yazılı iletişimde dilin doğru ve etkili kullanımı iletişim sürecinin niteliğini belirleyen temel unsurlar arasında yer almaktadır. Sözlü iletişimde ses tonu, vurgu, jest ve mimik gibi yardımcı öğeler anlamı desteklerken yazılı iletişimde ise anlamın açık ve doğru bir biçimde aktarılabilmesi için dil bilgisi, yazım ve noktalama kurallarına sıkı sıkıya bağlı kalınması gerekmektedir. Bu noktada yazılı iletişim belirli dil bilgisi ve imla kurallarına dayandığı için daha sistematik ve kalıcı bir yapı sunarken sözlü iletişim kültürel, coğrafi ve sosyal faktörlere bağlı olarak değişkenlik gösterebilen dinamik bir süreç özelliği taşımaktadır (Yıldız ve Sağ, 2020). Örneğin yazılı metinlerde anlam bütünlüğünü sağlamak ve mesajı standart bir şekilde iletmek amacıyla ortak bir dil kullanımı esastır. Buna karşın sözlü iletişimde bireylerin ses tonu, vurgu, jest ve mimikleri gibi öğeler mesajı güçlendirir ve bazen anlamı doğrudan etkileyebilir (Demir ve Açıkalin, 2022). Bununla birlikte sözlü iletişimde yerel ağızlar, lehçeler ve konuşma hızındaki farklılıklar iletinin biçimini ve alıcı tarafından anlaşılabilirliğini doğrudan etkileyebilmektedir. Dolayısıyla bireylerin hem yazılı hem de sözlü iletişim becerilerini dengeli bir şekilde geliştirmeleri düşüncelerini daha doğru ve etkili bir biçimde ifade etmelerine olanak tanımaktadır (Kurnaz ve Aykaç, 2019).

Bu çerçevede yazılı anlatımda dilin etkili bir şekilde kullanılabilmesi için dile ait yazım ve noktalama kurallarının doğru bir biçimde uygulanması büyük önem arz etmektedir. Bu doğrultuda Türk Millî Eğitim sisteminde ilköğretimden başlayarak tüm eğitim kademelerinde yazım ve noktalama kurallarının öğretimi amaçlanmış ve buna yönelik öğrenme çıktıları belirlenmiştir. Örneğin ilköğretim düzeyinde Türkçe dersi öğretim programında "T.Y.1.3. Yazma kurallarını uygulayabilme" öğrenme çıktısı yer almakta; bu kapsamda öğrencilerden büyük harflerin doğru kullanımı, virgül, nokta, ünlem ve soru işaretlerinin kurallara uygun bir şekilde yazılarında yer alması beklenmektedir (MEB, 2019). Ortaöğretim düzeyinde ise Türk Dili ve Edebiyatı dersinde "TDE.4.3.7. Yazım kurallarını uygular" ve "TDE.4.3.8. Noktalama kurallarını uygular" öğrenme çıktıları ile öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini daha ileri düzeye taşımaları hedeflenmiştir (MEB, 2018). Ancak alan yazında yapılan çalışmalar bu hedeflere ulaşmada ciddi güçlükler yaşandığını göstermektedir. Örneğin, Arslan ve Şahin (2021) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada öğretmen adaylarının önemli bir bölümünün yazım ve noktalama kurallarını uygulamada çeşitli eksiklikler gösterdiği tespit edilmiştir. Benzer şekilde Başaran ve Kandiran (2020) da yazım hatalarının özellikle akademik yazılarda sıklıkla görüldüğünü ve bu durumun iletişimde anlam kaymalarına yol açabildiğini belirtmiştir.

Türkçe öğretim programlarında yazım ve noktalama kurallarının öğretimine sistemli biçimde yer verilmesine rağmen alan yazında yapılan araştırmalar bu becerilerin öğrenciler tarafından istenilen düzeyde kazanılamadığını ortaya koymaktadır. Bir önceki bölümde de belirtildiği üzere eğitim kademeleri boyunca belirlenen öğrenme çıktıları öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmeyi amaçlamakta ancak uygulamada bu hedeflerin tam anlamıyla gerçekleştirilemediği gözlemlenmektedir.

Yazım ve noktalama kurallarının öğrenilmesinde yaşanan güçlüklerin altında yatan nedenler çok boyutlu bir yapı sergilemektedir. Öncelikle öğretim sürecinde yazım ve noktalama kurallarının genellikle ezbere dayalı bir biçimde sunulması öğrencilerin bu kuralları anlamlandırmasını ve içselleştirmesini güçleştirmektedir. Çalışmalar, kuralların sadece teorik düzeyde aktarılmasının öğrencilerin yazılı anlatımda kuralları doğru biçimde kullanabilmelerini engellediğini göstermektedir (Yıldırım ve Yıldız, 2020). Özellikle uygulama odaklı etkinliklere yeterince yer verilmemesi yazım ve noktalama becerilerinin gelişimini sınırlamaktadır. Yazım kurallarının yalnızca sınav başarısına yönelik bir bilgi alanı gibi sunulması da öğrencilerin motivasyonunu azaltmakta ve öğrenmenin kalıcılığını olumsuz etkilemektedir (Özkan, 2019).

Bir diğer önemli neden ise öğrencilerin yazılı anlatıma yönelik yeterli okuma alışkanlığı geliştirememiş olmalarıdır. Akyol (2011) ve Aktaş ve Gündüz (2019) tarafından yapılan araştırmalar düzenli okuma alışkanlığı olan bireylerin yazım ve noktalama kurallarını daha doğru ve doğal bir biçimde kullanabildiklerini ortaya koymaktadır. Özellikle yazılı metinlere maruz kalmanın yazım kuralları ve noktalama işaretlerinin işlevlerini farkındalık düzeyinde geliştirdiği vurgulanmaktadır. Buna karşın okuma oranlarının düşük olduğu toplumlarda yazım ve noktalama yanlışlarının daha sık gözlemlendiği belirtilmektedir (İşeri ve Ünal, 2018). Ayrıca öğretmenlerin yazım ve noktalama öğretimi konusundaki yeterlikleri de bu süreçte belirleyici bir rol oynamaktadır. Alan yazında bazı öğretmen adaylarının dahi yazım ve

noktalama kurallarına yeterince hâkim olmadıkları ve bu durumun öğrencilere doğru model olma işlevini zayıflatmış sonucuna varılmıştır (Demir ve Batur, 2017). Öğretmenlerin hem kendi yazılı anlatım yeterliklerini geliştirmeleri hem de yazım ve noktalama öğretimine yönelik etkili öğretim yöntemleri kullanmaları öğrencilerin bu becerileri edinmesinde kritik bir önem taşımaktadır.

Yazım ve noktalama kurallarının öğrenilmesinde yaşanan güçlükler doğrudan öğretmen adaylarının bu alandaki yeterlik düzeylerini de etkilemektedir. Öğretim sürecinin niteliği büyük ölçüde öğretmenin bilgi ve beceri düzeyine bağlıdır. Bu nedenle Türkçe öğretmeni adaylarının yazım ve noktalama kurallarına ilişkin yeterlikleri hem kendi akademik başarıları hem de ileride yetiştirecekleri öğrencilerin yazılı anlatım becerileri açısından kritik bir öneme sahiptir (Demir ve Batur, 2017).

Alan yazın incelendiğinde gerçekleştirilen çok sayıda araştırma, öğretmen adaylarının yazım ve noktalama kurallarını uygulama düzeylerinin beklentilerin altında olduğunu ortaya koymaktadır. Arslan ve Şahin (2021) tarafından yapılan çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının yazım ve noktalama kurallarını doğru kullanma oranlarının %60'ın altında kaldığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Başaran ve Kandiran (2020), öğretmen adaylarının hazırladıkları akademik yazılarda en sık yapılan hataların yazım ve noktalama yanlışlarından kaynaklandığını tespit etmişlerdir. Bu sonuçlar, öğretmen adaylarının temel yazılı anlatım becerilerinde belirli eksikliklere sahip olduklarını göstermektedir.

Özellikle büyük harf kullanımı, birleşik kelimelerin yazımı, virgül ve nokta kullanımı gibi temel yazım ve noktalama kurallarında dahi öğretmen adaylarının hata yapabildiği çeşitli çalışmalarla desteklenmiştir (Güneş ve Özkan, 2018; Şimşek ve Yıldız, 2019). Bunun yanında noktalama işaretlerinin işlevlerine ilişkin kavramsal bilgi düzeyinin yetersiz olduğu ve adayların bu işaretleri doğru yerlerde kullanmakta zorlandıkları da sıkça dile getirilmektedir (Taşdemir ve Yıldız, 2021).

Bu durumun nedenleri arasında adayların öğretmenlik öncesinde yazım ve noktalama eğitiminde yeterince derinlikli bir öğretim sürecinden geçmemiş olmaları, uygulamaya dayalı eğitim etkinliklerinin sınırlı kalması ve sınav odaklı bir öğretim anlayışının yazılı anlatım becerilerini geri plana itmesi gösterilmektedir (Korkmaz ve Kaptan, 2020). Ayrıca öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerilerine yönelik öz değerlendirme yapma alışkanlıklarının düşük olması da yazım ve noktalama hatalarının fark edilmeden devam etmesine neden olabilmektedir (Öztürk ve Kurnaz, 2019).

Öğretmen adaylarının yazım ve noktalama kurallarına ilişkin yeterlik düzeyleri genel olarak geliştirilmesi gereken bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle öğretmen yetiştiren programlarda yazılı anlatım becerilerine daha fazla önem verilmesi, uygulama temelli etkinliklere ağırlık verilmesi ve adayların yazılı anlatım süreçlerinde öz değerlendirme yapmalarına imkân tanıyan yapılandırılmış öğretim yaklaşımlarının benimsenmesi büyük bir gereklilik arz etmektedir.

Yazılı anlatımda anlamın doğru ve eksiksiz bir biçimde aktarılabilmesi için noktalama

işaretlerinin doğru kullanımı büyük bir önem arz etmektedir. Noktalama işaretleri, sözlü dildeki vurgu ve tonlamanın yazılı dildeki karşılıkları olarak işlev görmekte ve cümlelerin anlamını yönlendirmektedir. Bu nedenle işaretlerin ait oldukları dilin kuralları ve söz dizimi özelliklerine uygun biçimde kullanılması zorunludur (Şahin, Yıldız ve Yalçın, 2011). Doğru noktalama işareti kullanımı ifadelerin netliğini ve anlaşılabilirliğini artırmakta, buna karşılık yanlış veya eksik kullanımı ise anlam kaymalarına ve iletişim kopukluklarına neden olabilmektedir. Özellikle nokta, virgül, soru işareti ve ünlem gibi temel işaretlerin yerinde kullanımı, yazılı mesajın etkili ve açık bir şekilde iletilmesi açısından kritik öneme sahiptir. Yazım kurallarına uyum mesajın anlaşılabilirliğini artırmakla kalmamakta aynı zamanda yazılı ürünlerin daha profesyonel ve güvenilir bir görünüm kazanmasına da katkı sağlamaktadır (Gök, 2014). Bu bağlamda dil bilgisi ve yazım kurallarına hâkim olmak noktalama işaretlerini doğru kullanmak kadar önemli bir beceri olarak değerlendirilmektedir. Bu doğrultuda gerçekleştirilecek olan bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretmen adaylarının yazılı anlatımda kullanılan yazım ve noktalama kurallarına yönelik görüşlerini ve bu kuralları kullanma düzeylerini belirlemektir. Araştırmanın bu temel amacı doğrultusunda aşağıdaki alt problemleri aşağıda verilmiştir:

1. Türkçe öğretmen adayları, günlük yazışmalarında ve yazılı anlatım çalışmalarında yazım ve noktalama kurallarına dikkat etmekte midir?
2. Türkçe öğretmen adayları, yazım ve noktalama kurallarına ilişkin güncel gelişmeleri takip etmekte midir?
3. Türkçe öğretmen adayları, yazım ve noktalama kurallarında en çok hangi alanlarda hata yapmaktadır?

YÖNTEM

Bu bölümde çalışmada kullanılan araştırma deseni, çalışma grubu, verilerin toplanması, analizi ve güvenilirliği hakkında bilgi verilmektedir.

Araştırma Deseni

Bu çalışma nitel araştırma olarak tasarlanmıştır. Nitel araştırmalar; incelediği problemlerin ortaya çıktığı değerler sisteminden bağımsız olarak değerlendirmez ve baskın olan kavramları da göz önünde bulundurarak, olayları ilişkiler ağı içerisinde doğal ortamda yorumlama ve açıklama amacı güder (Neuman, 2012). Araştırmada tercih edilen bir desen olan durum çalışması ise rehber olarak karmaşıklıkların keşfinde ve anlaşılmasında yol gösterici olmakta (Leymun, Kabakçı ve Odabaşı, 2017) ayrıca, bir durumun derinlemesine çalışılıp betimlenmesine olanak tanımaktadır (Subaşı ve Okumuş, 2017).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe öğretmenliği programında farklı sınıf düzeylerindeki toplam 84 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler aşağıda ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 1.*Katılımcılara Ait Bilgiler*

Cinsiyet	f
Kadın	63
Erkek	21
Yaş	
12-21	62
22-25	21
26+	1
Sınıf Seviyesi	
1	35
2	21
3	28
Toplam	84

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların 63'ünün kadın ve 21'inin erkek bireylerden oluştuğu görülmektedir. Yaş değişkenine bakıldığında 62 katılımcının 12-21 yaş aralığında, 21 katılımcının 22-25 yaş aralığında ve yalnızca 1 katılımcının 26 yaş ve üzerinde olduğu görülmektedir. Sınıf düzeyine göre dağılıma bakıldığında ise 1. sınıfta öğrenim gören 35; 2. sınıfta öğrenim gören 21 ve 3. sınıfta öğrenim gören 28 öğretmen adayı bulunduğu görülmektedir.

Verilerin Toplanması

Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalar (Yıldırım ve Şimşek, 2011) olduğu için bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından doküman incelemesi yöntemi tercih edilmiştir. Kırıl'a (2020) göre doküman analizi yöntemi; basılı, yazılı, elektronik olarak kayıt altından olan bütün verileri analiz etmek ve yorumlamak için kullanılmaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular, belirli bir konuda birbirinden bağımsız yapılan nitel çalışmaların derinlemesine incelenip düzenlenmesine yardımcı olan (Ültay ve Akyurt, 2021) içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir.

Verilerin Güvenirliği

Nitel araştırmalarda güvenirliliği sağlamak amacıyla çeşitli yöntemlere başvurulabilir. Bu

araştırma kapsamında toplanan veriler daha önce belirlenen temalar dikkate alınarak tespit edilmiştir. Elde edilen verilerin temalara göre sınıflandırılma uygunluğunun güvenilirliği için alan uzmanı görüşü alınmıştır. Verilerin ilgili temalara yerleştirilmesinden sonra araştırmacı ve alan uzmanı arasındaki benzerlik oranı incelenmiştir. Bu süreçte Miles ve Huberman'ın (1994) "Güvenirlilik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı" formülü kullanılmıştır. Benzerlik sonucuna göre araştırmacı-uzman görüş birliğinin %93 olduğu bulunmuştur. Nitel araştırmalarda çalışmanın güvenilirliğinin sağlanması için araştırmacı ile uzman arasındaki uyumun %90 üzerinde olması gerektiği (Saban, 2008) düşünüldüğünde bu çalışmada elde edilen verilerin araştırmanın güvenilirliğini sağladığı görülmektedir.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde Türkçe öğretmeni adaylarının yazım ve noktalama kurallarına yönelik görüşleri ve uygulama düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan görüşme formu, boşluk doldurma ve dikte çalışmasının analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablolastırılarak sunulmuştur.

Katılımcıların araştırma kapsamında "Günlük yazışmalarınızda, yazılarınızda yazım ve noktalama işaretlerine dikkat ediyor musunuz?" sorusuna yönelik verdikleri yanıtlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Günlük Yazışma ve Yazılarında Noktalama İşaretleri ve Yazım Kurallarına Dikkat Etme Durumuna İlişkin Bulgular

	1.Sınıf	%	2.Sınıf	%	3.Sınıf	%
Evet	17	48	10	48	16	57
Hayır	9	26	4	19	3	11
Bazen	9	26	7	33	9	32
Toplam	35	100	21	100	28	100

Tablo 2'de Türkçe öğretmeni adaylarının günlük yazışmalarında ve yazılarında yazım ve noktalama kurallarına dikkat etme durumlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Tablo incelendiğinde birinci sınıf düzeyindeki katılımcıların %48'inin günlük yazışmalarında ve yazılarında yazım ve noktalama işaretlerine dikkat ettiklerini belirttikleri, %26'sının dikkat etmediğini, %26'sının ise bazen dikkat ettiğini ifade ettiği görülmektedir.

İkinci sınıf düzeyinde de benzer bir dağılım gözlemlenmiştir. Katılımcıların %48'i yazım ve noktalama kurallarına dikkat ettiğini belirtirken %19'u dikkat etmediğini, %33'ü ise bazen dikkat ettiğini ifade etmiştir. İkinci sınıf öğrencilerinin birinci sınıf öğrencilerine benzer bir oranda kurallara dikkat ettiği gözlemlenmiştir. Bunun yanında ikinci sınıf düzeyindeki katılımcıların dikkatsizlik ve kararsızlık oranlarının da yüksek olduğu dikkat çekmektedir.

Üçüncü sınıf düzeyinde yazım ve noktalama kurallarına dikkat ettiğini belirten katılımcı oranı

%57'ye yükselmiştir. Buna karşılık kurallara dikkat etmediğini belirtenlerin oranı %11, bazen dikkat ettiğini belirtenlerin oranı ise %32'dir. Üçüncü sınıf düzeyinde birinci ve ikinci sınıflara kıyasla yazım ve noktalama kurallarına daha fazla dikkat edildiği gözlemlenmektedir. Bu artış, öğretmen adaylarının öğrenim süreçleri ilerledikçe yazılı anlatım kurallarına yönelik bilinçlerinin arttığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın alt problemlerinden olan Türkçe öğretmeni adaylarının yazım ve noktalama işaretleri hakkında en son gelişmeleri takip etme durumuna yönelik verilen cevaplar Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazım ve Noktalama İşaretlerine Yönelik En Son Gelişmeleri Takip Etme Durumuna İlişkin Bulgular

	1. Sınıf	%	2. Sınıf	%	3. Sınıf	%
Evet	7	20	7	33	6	21
Hayır	25	71	13	62	17	61
Bazen	3	9	1	5	5	18
Toplam	35	100	21	100	28	100

Tablo 3 incelendiğinde birinci sınıf düzeyindeki katılımcıların yalnızca %20'sinin yazım ve noktalama işaretlerindeki en son gelişmeleri takip ettiği görülmektedir. Katılımcıların %71'i gelişmeleri takip etmediğini, %9'u ise bazen takip ettiğini ifade etmiştir. Bu bulgu, öğretmen adaylarının öğrenim süreçlerinin başında bu alandaki güncellemeleri izlemeye yönelik düşük bir farkındalık düzeyine sahip olduklarını göstermektedir.

İkinci sınıf düzeyindeki katılımcıların %33'ü yazım ve noktalama işaretlerindeki gelişmeleri takip ettiğini belirtmiş, %62'si takip etmediğini ve %5'i ise bazen takip ettiğini ifade etmiştir. İkinci sınıf düzeyinde gelişmeleri takip edenlerin oranında bir artış gözlenmekle birlikte takip etmeyenlerin oranı yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Bu durum, öğrenim sürecinin ilerlemesine rağmen yazım ve noktalama kurallarındaki değişimlere karşı ilginin sınırlı kaldığını ortaya koymaktadır.

Üçüncü sınıf düzeyinde ise yazım ve noktalama işaretlerindeki gelişmeleri takip ettiğini belirten katılımcı oranı %21 olarak görülmektedir. Buna karşın %61 oranında katılımcı gelişmeleri takip etmediğini, %18'i ise bazen takip ettiğini bildirmiştir. Üçüncü sınıf düzeyinde "bazen" diyenlerin oranında diğer sınıflara kıyasla bir artış olduğu görülmektedir.

Katılımcıların yazım ve noktalama işaretleri konusunda en çok hata yaptıkları noktayla ilgili araştırma sorusuna yönelik verilen cevaplar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazım Kuralları ve Noktalama İşaretleri Konusunda En Çok Hata Yaptığı Noktalara İlişkin Bulgular

	1.Sınıf	%	2.Sınıf	%	3.Sınıf	%
Virgöl	13	25	4	15	20	38
İki nokta	8	14	4	15	4	7
Noktalı Virgöl	13	25	7	25	21	41
Kesme işareti			1	4		
Soru işareti					1	2
Tırnak İşareti	1	2				
Kısa Çizgi	1	2				
“De” bağlacının yazımı	3	6	3	10	2	4
Büyük harflerin yazımı	3	6	3	10	1	2
Yabancı kelimelerin yazımı	2	4			1	2
“Bir” ve “her”li kelimelerin yazımı	1	2				
“Ki” bağlacının yazımı	2	4	2	7		
İkilemelerin yazımı	1	2				
Kısaltmaların yazımı	1	2				
Bitişik kelimelerin yazımı	3	6	2	7	2	4
Eklerin yazımı			2	7		
Toplam	52	100	28	100	52	100

Tablo 4'te yer alan verilere göre Türkçe öğretmeni adaylarının en fazla hata yaptığı alanlar arasında ilk sırayı virgöl kullanımı ile noktalı virgöl kullanımı tutmaktadır. Birinci sınıf öğrencilerinin %25'i virgöl kullanımında, %25'i ise noktalı virgöl kullanımında hata yaptığını belirtmiştir.

İkinci sınıfta da benzer bir durum gözlemlenmiş; öğrencilerin %15'inin virgöl kullanımında, %25'inin ise noktalı virgöl kullanımında hata yaptığı tespit edilmiştir.

Üçüncü sınıf öğrencilerinde virgöl kullanımında hata oranı %38'e, noktalı virgöl kullanımında ise %41'e yükselmiştir. Bu sonuç, özellikle noktalama işaretlerinin kullanımında üst sınıflarda dahi önemli sorunların devam ettiğini göstermektedir.

Araştırma kapsamında iki nokta işareti kullanımında da hata oranlarının dikkat çekici düzeyde olduğu görülmektedir. Birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin %14'ünün, üçüncü sınıf

öğrencilerinin ise %7'sinin iki nokta kullanımında hata yaptığı elde edilen bulgular arasındadır. İki nokta kullanımında sınıflar arasında belirgin bir fark bulunmamakla birlikte genel hata oranı %7-%14 aralığında seyretmektedir. Bunun yanı sıra “de” bağlacının yazımı, büyük harflerin kullanımı, birleşik kelimelerin yazımı ve “ki” bağlacının yazımı gibi alanlarda da hatalar yapılmaktadır. Birinci sınıf öğrencilerinin %6'sı, ikinci sınıf öğrencilerinin %6'sı ve üçüncü sınıf öğrencilerinin %8'i “de” bağlacının yazımında hata yaptıklarını ifade etmişlerdir. Büyük harflerin yazımında hata yapan katılımcı oranı birinci sınıfta %6, ikinci sınıfta %4 ve üçüncü sınıfta %4'tür. Öte yandan tırnak işareti, kısa çizgi, yabancı kelimelerin yazımı, bir ve her'li kelimelerin yazımı, kısaltmaların yazımı ve eklerin yazımı gibi alanlarda hata oranlarının çok daha düşük olduğu bu konularda daha az sorun yaşandığı görülmektedir. Bu sonuç, öğretmen adaylarının temel yazım kuralları konusunda kısmen daha iyi bir yeterli düzeyine sahip olduklarını ancak noktalama işaretlerinin özellikle kullanım yerleri ve işlevleri konusunda eksikliklerinin devam ettiğini göstermektedir.

Araştırma kapsamında katılımcılara dikte çalışması yaptırmak amacı ile oluşturulan formda yer alan 27 cümle ve yazımı karıştırılan 30 adet kelimenin doğru yazılıp yazılmadığı incelenmiş ve sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Sayıların Yazımına Yönelik Hatalarına İlişkin Bulgular

Sayılar	1. Sınıf	%	2. Sınıf	%	3. Sınıf	%
18.05'te	4	57	3	50	2	40
2'nci	1	14			2	40
70'inci	2	29	3	50	1	20
10.00'da						
İkişer						
Toplam	7	100	6	100	5	100

Tablo 5 incelendiğinde birinci sınıf öğrencilerinin %57'sinin "18.05'te" ifadesini yanlış yazdığı, %14'ünün "2'nci" ifadesinde hata yaptığı ve %29'unun "70'inci" ifadesini hatalı kullandığı görülmektedir. Bu veriler, özellikle tarih ve sıra bildiren sayıların yazımı konusunda birinci sınıf öğrencilerinin bir kısmında eksiklikler bulunduğunu göstermektedir.

İkinci sınıf öğrencilerinde "18.05'te" ve "70'inci" ifadelerinde hata yapma oranı %50 olarak belirlenmiş; "2'nci" ifadesinde ise hata bulunmamıştır.

Üçüncü sınıf öğrencileriyle ilgili bulgular incelendiğinde "18.05'te" ve "2'nci" ifadelerinde hata yapma oranının %40, "70'inci" ifadesinde ise %20 olduğu tespit edilmiştir. Tüm sınıf düzeylerinde "10.00'da" ve "ikişer" ifadelerinde herhangi bir hata yapılmadığı belirlenmiştir.

Araştırma kapsamında Türkçe öğretmeni adaylarının bitişik yazılan birleşik kelimeleri doğru yazıp yazmadıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Bitişik Yazılan Birleşik Kelimelerin Yazılışına Yönelik Hatalarına İlişkin Bulgular

Kelimeler	1. Sınıf	%	2. Sınıf	%	3. Sınıf	%
Bilinçaltı	3	3	9	13	3	6
Affetmek	2	2	1	2		
Reddetmek	3	3			3	6
Başhekim	7	8	1	2	4	8
Tavukgöğsü	5	5	7	11	4	8
Kuşburnu	1	1	4	6	1	2
Vadettiği	18	20	9	13	10	19
Devretti	3	3			1	2
Gitgide	12	13	7	11	10	19
Birtakım	8	9	6	9	5	9
Güneydoğu	26	30	18	28	10	19
Birkaç	3	3	3	5	1	2
Toplam	91	100	65	100	52	100

Tablo 6 analiz edildiğinde birinci sınıf öğrencilerinin hata dağılımlarının özellikle "güneydoğu" (%30), "vadettiği" (%20) ve "birtakım" (%9) kelimelerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu kelimelerdeki hata oranları, birleşik kelimelerin yazımı konusunda birinci sınıf öğrencilerinin belirgin sorunlar yaşadıklarını göstermektedir.

İkinci sınıf öğrencilerinde de benzer bir tablo gözlemlenmiştir. Katılımcıların %28'i "güneydoğu", %13'ü "başhekim" ve %10'u "vadettiği" kelimelerinde hata yapmıştır. Özellikle "güneydoğu" kelimesinde hem birinci hem de ikinci sınıf düzeyinde hata oranlarının yüksek olması dikkat çekicidir.

Üçüncü sınıf öğrencilerine bakıldığında ise hata oranlarının nispeten düştüğü gözlemlenmektedir. Bu kapsamda "gitgide" (%19), "güneydoğu" (%19) ve "vadettiği" (%10) kelimelerinde hata yapıldığı görülmektedir. Üçüncü sınıf düzeyinde "gitgide" kelimesindeki hata oranının diğer kelimelere göre daha yüksek olması özellikle sık kullanılmayan birleşik kelimelerin yazımında öğrencilerin daha fazla zorlandıklarını göstermektedir. Tüm sınıf düzeylerinde "affetmek", "başhekim", "kuşburnu", "devretti" gibi kelimelerde hata oranlarının düşük olduğu görülmektedir. Bu durum, Türkçe öğretmeni adaylarının bazı sık kullanılan birleşik kelimelerin yazımı konusunda daha başarılı olduklarını düşündürmektedir.

Araştırmanın alt problemlerinden biri Türkçe öğretmeni adaylarının ayrı yazılan birleşik kelimeleri doğru yazıp yazmadıklarını tespit etmektir. Bu kapsamda elde edilen bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Ayrı Yazılan Birleşik Kelimelerin Yazılışına Yönelik Hatalarına İlişkin Bulgular

Kelimeler	1. Sınıf	%	2. Sınıf	%	3. Sınıf	%
Arz edip	2	2	1	2	2	2
Art arda	13	10	10	12	12	11
Terk etmek	2	2	2	3	2	2
Hak etmek	10	8	6	8	8	7
Fark etmek	5	4	4	5	1	1
Hoşça kal	23	17	13	16	20	17
Hafta sonu	10	8	14	17	5	4
Ateş böcekleri	21	15	10	12	19	17
Gün ortası	6	5			10	9
Bağ bozumu	21	15	12	15	18	15
Köpek balığı	13	10	9	10	18	15
Ayırt etmek	7	4				
Toplam	133	100	81	100	115	100

Tablo 7 incelendiğinde birinci sınıf öğrencilerinin en fazla "Hoşça kal" (%17) söz kalıbını yanlış yazdıkları görülmektedir. Bunu sırasıyla "Ateş böcekleri" (%15), "bağ bozumu" (%15) ve "art arda" (%10) ifadeleri izlemektedir.

İkinci sınıf öğrencilerinde de benzer bir dağılım gözlenmiştir. Bu kapsamda "hafta sonu" (%17), "art arda" (%12), "ateş böcekleri" (%12) ve "bağ bozumu" (%15) ifadelerinde hatalar dikkat çekmektedir.

Üçüncü sınıf öğrencilerinde ise hata oranlarının bazı kelimelerde düştüğü, bazılarında ise korunduğu görülmekte; "hoşça kal" (%17), "ateş böcekleri" (%17), "bağ bozumu" (%15) ve "köpek balığı" (%15) ifadelerinde hata oranlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Üçüncü sınıf düzeyinde "hafta sonu" ifadesinde hata oranının (%4) diğer sınıflara göre daha düşük olduğu dikkat çekmektedir. Bu durum, öğrenim süreci ilerledikçe bazı temel birleşik kelimelerin yazımında gelişim sağlandığını göstermektedir.

Araştırma kapsamında Türkçe öğretmeni adaylarının büyük harflerin yazımına yönelik hataları tespit edilmiştir. Bu bağlamda elde edilen bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8*Türkçe Öğretmeni Adaylarının Büyük Harflerin Yazımına Yönelik Hatalarına İlişkin Bulgular*

Kelimeler	1. Sınıf	%	2. Sınıf	%	3.Sınıf	%
Ahmet amcam	11	15	1	2	7	13
Başak Apartmanı	22	30	14	32	14	27
Bekçi Hüseyin	14	19	10	23	7	13
Cuma	27	36	19	43	25	47
Toplam	74	100	44	100	53	100

Tablo 8 incelendiğinde birinci sınıf öğrencilerinin en çok (%36) "cuma" kelimesinin yazımında hata yaptıkları görülmektedir. Bunu %30 oranıyla "Başak Apartmanı", %19 oranıyla "Bekçi Hüseyin" ve %15 oranıyla "Ahmet amcam" ifadeleri izlemektedir.

İkinci sınıf öğrencileri arasında da benzer bir durum gözlenmektedir. Katılımcıların %43'ü "cuma", %32'si ise "Başak Apartmanı" kelimesinin yazımında hata yapmıştır. "Bekçi Hüseyin" ve "Ahmet amcam" ifadelerinin yazımındaki hata oranları ise daha düşüktür (%23 ve %2).

Üçüncü sınıf öğrencilerinin hata yapma durumlarına bakıldığında "cuma" kelimesinde hata yapma oranı %47'ye yükseldiği, "Başak Apartmanı" ifadesinde ise %27 oranında hata yapıldığı elde edilen bulgular arasındadır. "Bekçi Hüseyin" ve "Ahmet amcam" ifadelerinde ise hata oranı %13 olarak kalmıştır.

Araştırma kapsamında Türkçe öğretmeni adaylarının “de” bağlacının yazımına yönelik hataları belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9*Türkçe Öğretmeni Adaylarının “De” Bağlacının Yazımına Yönelik Hatalarına İlişkin Bulgular*

Cümleler	1. Sınıf	%	2. Sınıf	%	3. Sınıf	%
Hakikatin de insanların da iki yüzü vardır.	10	28	10	42	8	26
Camların da buzdan yapıldığını sanır.	10	28	2	8	8	26
Gidip de gelmemek var, gelip de görmemek var.	18	44	12	50	15	48
Toplam	38	100	24	100	31	100

Tablo 9 incelendiğinde birinci sınıf öğrencilerinin "de" bağlacının yazımına ilişkin hatalarını en çok (%44) "Gidip de gelmemek var, gelip de görmemek var." cümlesinde yaptıkları görülmektedir. "Hakikatin de insanların da iki yüzü vardır." ve "Camların da buzdan yapıldığını sanır." cümlelerinde yapılan hata oranları ise %28'dir.

İkinci sınıf öğrencilerinde de benzer bir durum gözlenmektedir. "Gidip de gelmemek var, gelip de görmemek var." cümlesinde “de” bağlacının yazımıyla ilgili yapılan hata oranı %50'ye

yükselmiştir. "Hakikatin de insanların da iki yüzü vardır." cümlesinde hata yapanların oranı %42 iken "Camların da buzdan yapıldığını sanır." cümlesinde hata oranı %8'de kalmıştır. Bu sonuç, ikinci sınıf düzeyinde "de" bağlacının yazımı konusunda hâlâ ciddi eksikliklerin bulunduğunu göstermektedir.

Üçüncü sınıf öğrencileri arasında da hata oranlarının yüksek olduğu gözlemlenmektedir. "Gidip de gelmemek var, gelip de görmemek var." ifadesinde hata oranı %48 olup diğer sınıf düzeylerine yakındır. "Hakikatin de insanların da iki yüzü vardır." ve "Camların da buzdan yapıldığını sanır." cümlelerinde hata oranı ise %26'dır. Bu bulgular, öğretmen adaylarının öğrenim süreçlerinde ilerledikçe "de" bağlacının yazımında bir miktar gelişim gösterdiklerini ancak hataların önemli ölçüde devam ettiğini ortaya koymaktadır.

Araştırma kapsamında Türkçe öğretmen adaylarının "ki" bağlacının yazımına yönelik hataları tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Türkçe Öğretmeni Adaylarının "Ki" Bağlacının Yazımına Yönelik Hatalarına İlişkin Bulgular

Cümleler	1. Sınıf	%	2. Sınıf	%	3. Sınıf	%
Çok kırılmış olmalı ki benimle bir daha konuşmadı.	3	20			1	12
O ki dünyanın görüp görebileceği en büyük komutandır.	1	7				
Mademki gelmeyecektin beni neden oyaladın?	8	53	6	60	4	44
Oysaki karşımdaki hiçbir şeyin farkında değildi.	3	20	4	40	4	44
Toplam	15	100	10		9	100

Tablo 10 analiz edildiğinde birinci sınıf öğrencilerinde "Mademki gelmeyecektin beni neden oyaladın?" cümlesinde hata oranı %53 olarak belirlenmiştir. Aynı sınıfta "Çok kırılmış olmalı ki benimle bir daha konuşmadı." cümlesinde %20, "O ki dünyanın görüp görebileceği en büyük komutandır." cümlesinde ise %7 hata oranı bulunmuştur.

İkinci sınıf öğrencilerinin durumuna bakıldığında "Mademki gelmeyecektin beni neden oyaladın?" cümlesinde hata oranı %60 olarak tespit edilmiştir. Buna karşın diğer iki cümlede herhangi bir hata yapılmamıştır.

Üçüncü sınıf öğrencilerinde de benzer bir durum gözlenmektedir. "Mademki gelmeyecektin beni neden oyaladın?" cümlesinde hata oranı %44 olup diğer iki cümlede hata oranı daha düşüktür (%12 ve %0). Bu bulgu, öğretmen adaylarının öğrenim süreçlerinde ilerledikçe "ki" bağlacının yazımı konusunda kısmen gelişim sağladıklarını ancak özellikle kalıplaşmış ifadelerde hataların devam ettiğini ortaya koymaktadır.

Araştırma kapsamında Türkçe öğretmeni adaylarının düzeltme işaret, kullanılan sözcüklerin yazımındaki hataları tespit edilmiştir. Bu bağlamda elde edilen bulgular Tablo 11'de

sunulmuştur.

Tablo 11

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Düzeltme İşareti Kullanılan Kelimelerin Yazımındaki Hatalarına İlişkin Bulgular

Kelimeler	1. Sınıf	%	2. Sınıf	%	3. Sınıf	%
Âlem	22	23	14	21	17	24
Kâr	4	4	5	7	4	6
Mâl	11	11	9	13	8	12
Hâlâ	10	10	9	13	9	13
Âşık	24	25	16	24	20	29
İnkâr	26	27	15	22	11	16
Toplam	97	100	68	100	69	100

Tablo 11 incelendiğinde birinci sınıf öğrencilerinin en fazla (%27) "inkâr" kelimesinin yazımında hata yaptıkları görülmektedir. Bunu sırasıyla %25 oranıyla "âşık", %23 oranıyla "âlem", %11 oranıyla "mâl" ve %10 oranıyla "hâlâ" kelimeleri izlemektedir. İkinci sınıf öğrencileri arasında da benzer bir durum söz konusudur. "Âşık" kelimesinde hata oranı %24, "inkâr" kelimesinde %22, "âlem" kelimesinde %21, "mâl" ve "hâlâ" kelimelerinde ise %13 oranında hata yapılmıştır.

İkinci sınıf öğrencilerinin de düzeltme işareti kullanımında yeterli düzeyde bilgi ve uygulama becerisine sahip olmadıkları görülmektedir. Üçüncü sınıf öğrencilerinde ise hata oranlarının bir miktar azaldığı dikkat çekmektedir. Ancak yine de "âşık" kelimesinde %29, "âlem" kelimesinde %24 ve "inkâr" kelimesinde %16 oranlarında hata yapılmıştır. Bu bulgular, öğrenim süreci ilerledikçe düzeltme işareti kullanımına yönelik kısmi bir gelişim sağlandığını ancak özellikle sık kullanılan kelimelerde bile yanlışların sürdüğünü göstermektedir. Kelime bazında incelendiğinde her üç sınıf düzeyinde de "âşık" ve "inkâr" kelimelerinde hata oranlarının diğer sözcüklere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna karşın "kâr" kelimesinde hata oranları her sınıf düzeyinde daha düşük çıkmıştır (%4-%7 arası). Bu durum; öğretmen adaylarının bazı kelimelerde düzeltme işaretinin kullanımına daha çok dikkat ettiklerini, bazılarında ise bu kurala yeterince özen göstermediklerini göstermektedir.

Araştırma kapsamında Türkçe öğretmeni adaylarının yazımı karıştırılan kelimeleri yazarken yaptıkları hatalar tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazımı Karıştırılan Kelimelerdeki Yazım Hatalarına İlişkin Bulgular

Kelimeler	1. Sınıf	%	2. Sınıf	%	3. Sınıf	%
Yalnız	2	1	1	1		
Egzoz	7	2	4	2	2	1
Doküman	9	3	11	4	9	5
Yanlış	7	2	2	1	1	1
Herkes	4	1				
Adale	14	5	15	7	14	7
Azerbaycan	7	2	2	1	8	4
Maydanoz	17	6	12	5	8	4
Dekorasyon	12	4	8	4	1	1
Dinozor	10	3	16	8	12	5
Tıraş	16	5	9	4	10	4
Orijinal	5	2	4	2	3	1
Laboratuvar	19	6	14	7	16	8
Mahsul	11	4	6	3	14	7
Ahbap	8	3	5	2	9	5
Ajitasyon	23	8	19	9	17	9
Şarj	2	1	2	1		
Kılavuz	13	4	9	4	10	4
Alüminyum	24	8	17	8	14	7
Antrenman	14	4	10	5	12	5
Hoparlör	8	3	5	2	3	1
Eşofman	5	2	2	1		
Poğaç	2	1			3	1
Direkt	2	1				
Entelektüel	14	4	12	5	14	7
Enstitü	15	5	5	2	8	4
Karnabahar	11	4	2	1	5	3
Maalesef	5	2	8	4	3	1
Müsaade	13	3	13	6	8	4
Profesyonel	3	1	1	1	2	1
Toplam	302	100	214	100	206	100

Tablo 12 incelendiğinde birinci sınıf öğrencilerinin en fazla "alüminyum" (%8), "hoşça kal"

(%8), "ajitasyon" (%8), "antrenman" (%4) ve "kılavuz" (%4) sözcüklerinin yazımında hata yaptıkları görülmektedir. Ayrıca "entelektüel" (%4) ve "enstitü" (%5) gibi sözcüklerde de dikkate değer hata oranları gözlemlenmiştir. Bu durum, birinci sınıf öğrencilerinin özellikle yabancı kökenli ve karmaşık yapıli kelimelerin yazımında güçlük yaşadıklarını göstermektedir.

İkinci sınıf öğrencilerinde hata oranlarının benzer bir seyir izlediği görülmektedir. "Alüminyum" (%8), "ajitasyon" (%9), "antrenman" (%5), "hoparlör" (%3) ve "entelektüel" (%5) kelimelerinde hata oranlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. İkinci sınıf öğrencilerinin de özellikle yabancı kökenli kelimelerin yazımında sorun yaşadığı ancak hata oranlarının birinci sınıfa kıyasla kısmen azaldığı anlaşılmaktadır.

Üçüncü sınıf öğrencilerinde hata oranlarının belirli sözcüklerde azaldığı, bazılarında ise devam ettiği görülmektedir. "Ajitasyon" (%8), "antrenman" (%5), "alüminyum" (%7) ve "entelektüel" (%7) kelimeleri en fazla hata yapılan sözcükler arasında yer almaktadır. Üçüncü sınıf düzeyinde "hoparlör", "profesyonel" ve "direkt" gibi sözcüklerde hata oranlarının daha düşük olduğu gözlemlenmiştir. Bu durum, öğrenim süreci ilerledikçe adayların yazımı zor kelimeler üzerinde kısmi bir gelişme gösterdiğini ancak tamamen yeterli bir düzeye ulaşamadıklarını göstermektedir.

Araştırma kapsamında Türkçe öğretmeni adaylarının noktalama işaretlerine yönelik hatalarını belirlemek amacıyla öğrencilere noktalama işaretlerinin boş bırakıldığı form verilmiştir. Formdan elde edilen veriler Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Noktalama İşaretlerine Yönelik Hataları

Noktalama İşaretleri	1. Sınıf	%	2. Sınıf	%	3. Sınıf	%
Üç nokta	3	3	5	9	4	6
Virgül	15	16	8	15	11	17
Noktalı virgül	11	12	10	19	9	13
Soru işareti	22	23	9	16	12	18
İki nokta	12	13	8	15	11	16
Kesme işareti	3	3	3	6	3	4
Ünlem	22	23	7	13	11	17
Nokta	6	7	4	7	6	9
Toplam	94	100	54	100	67	100

Tablo 13'e bakıldığında birinci sınıf öğrencilerinde en fazla (%23) hata yapılan noktalama işaretinin soru işaretinin olduğu görülmektedir. Soru işaretini sırasıyla iki nokta (%13), virgül (%16) ve noktalı virgül (%12) takip etmektedir. Bu sonuç, temel ve sık kullanılan noktalama işaretlerinde dahi öğrencilerin önemli oranda hata yaptıklarını göstermektedir.

İkinci sınıf öğrencileri arasında da benzer bir dağılım gözlenmiştir. Soru işareti kullanımında hata oranı %16, virgül kullanımında %15, iki nokta kullanımında %15 olarak tespit edilmiştir. İkinci sınıfta noktalama işareti kullanımına ilişkin hata oranlarının birinci sınıfa göre kısmen azaldığı ancak önemli düzeyde devam ettiği görülmektedir.

Üçüncü sınıf öğrencilerinde ise hata oranlarında belirli bir düşüş gözlenmektedir. Ancak yine

de soru işaretinin (%18), virgülün (%17) ve ünlem işaretinin (%17) kullanımında hataların yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Bu bulgu, öğretmen adaylarının sıklıkla kullanılan temel noktalama işaretlerinin işlevlerini ve kullanım yerlerini tam olarak içselleştiremediklerini göstermektedir.

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının yazım ve noktalama kurallarına ilişkin bilgi düzeyleri ile bu bilgileri uygulamada kullanabilme yeterlikleri belirlenmiştir. Araştırmanın bulguları doğrultusunda öğretmen adaylarının yazım ve noktalama kurallarını teorik olarak bildikleri ancak bu bilgileri yazılı anlatım süreçlerinde tutarlı bir biçimde uygulamakta zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının günlük yazışmalarında yazım ve noktalama kurallarına dikkat ettiklerini ifade edenlerin oranı %50'nin üzerinde olmasına karşın bu dikkat düzeyinin süreklilik göstermediği ve uygulamada zaman zaman aksaklıklar yaşandığı belirlenmiştir. Ayrıca yazım ve noktalama kurallarına ilişkin en son gelişmeleri takip eden öğretmen adayı sayısının oldukça sınırlı olduğu gözlemlenmiştir. Bu durum, yazım ve noktalama kurallarının yalnızca bilgi düzeyinde edinildiğini güncel değişimlerin izlenmesinde ve yaşam boyu öğrenme bilincinde eksiklikler bulunduğunu göstermektedir.

Yapılan boşluk doldurma ve dikte çalışmalarında en fazla hata yapılan alanların başında virgül ve noktalı virgül kullanımı, soru işareti ve iki nokta işaretinin yanlış kullanımı gelmektedir. Özellikle noktalı virgül kullanımında tüm sınıf düzeylerinde hata oranlarının yüksek seyretmesi öğretmen adaylarının bu tür işlevsel işaretlerin kullanım yerleri konusunda yetersiz kaldıklarını göstermektedir. Virgül ve soru işareti gibi temel işaretlerde dahi yüksek hata oranlarının bulunması öğretmen adaylarının yazılı anlatımda temel iletişim araçlarını etkin kullanmakta zorlandıklarını ortaya koymuştur.

Bunun yanı sıra birleşik kelimelerin yazımı ("gitgide", "vadettiği", "hoşça kal", "bağ bozumu" gibi) hem bitişik hem de ayrı yazılan yapılar açısından incelendiğinde öğretmen adaylarının bu konuda da önemli eksiklikler taşıdığı belirlenmiştir. Yabancı kökenli kelimelerin ("alüminyum", "entelektüel", "hoparlör", "profesyonel" gibi) yazımında yapılan hatalar ise adayların Türkçeye sonradan geçmiş sözcüklerin yazımı konusunda zorlandıklarını ortaya koymuştur.

Bağlaçların yazımı incelendiğinde, "de" ve "ki" bağlaçlarının ayrı yazımı konusunda öğretmen adaylarının büyük oranda hata yaptığı tespit edilmiştir. Özellikle karmaşık cümlelerde bağlaçların doğru yazımı konusunda ciddi güçlükler yaşandığı, bazı kalıplaşmış ifadelerde ("mademki", "o ki" gibi) dahi hataların sürdüğü belirlenmiştir.

Büyük harf kullanımı konusunda da benzer eksiklikler gözlenmiştir. "Cuma", "Başak Apartmanı" gibi özel adların yazımında yüksek oranlı hatalar bulunmuştur. Bu durum adayların özel isimlerin yazımı konusunda yeterli hassasiyeti göstermediklerini ortaya koymuştur. Düzeltme işareti kullanılan kelimelerde ("âşık", "inkâr", "hâlâ" gibi) hata oranlarının yüksek

olması ise öğretmen adaylarının ses özelliklerini belirleyen işaretlerin kullanımına ilişkin bilgi eksikliklerini işaret etmektedir.

Son olarak yazımı karıştırılan sözcüklerde (örneğin "doküman", "egzoz", "adale", "eşofman", "ajitasyon" gibi) yapılan hataların da yüksek düzeyde olduğu özellikle günlük hayatta sık kullanılan fakat doğru yazımı ihmal edilen sözcüklerde bilgi ve uygulama eksikliği bulunduğu belirlenmiştir.

Bu sonuçlar, öğretmen adaylarının yazım ve noktalama kurallarını öğretmenlik mesleği gereği bir bilgi alanı olarak bilmekle birlikte bu bilgiyi etkili bir yazılı anlatım becerisine dönüştürmede güçlük yaşadıklarını ve sistemli, uygulama ağırlıklı bir öğretim sürecine ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Bulguların alan yazınla karşılaştırılması, çalışmanın geçerliliğini desteklemekte ve eğitim sürecinde yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesine yönelik önemli çıkarımlar sunmaktadır.

Araştırmada öğretmen adaylarının günlük yazışmalarında yazım ve noktalama kurallarına dikkat ettiklerini ifade etmelerine rağmen uygulamada belirli hatalar yaptıkları belirlenmiştir. Bu bulgu Opuş ve Karakaş Tayşi'nin (2022) araştırmasıyla paralellik göstermektedir. Söz konusu çalışmada da öğretmenlerin noktalama işaretlerini kullanırken yeterli özen göstermedikleri ve bazen hiç kullanmadıkları ortaya konmuştur. Bu durum, yazılı anlatım becerisinin yalnızca bilgi düzeyinde kalmaması gerektiğini beceri temelli uygulamalara ağırlık verilmesi gerektiğini göstermektedir.

Yazım ve noktalama kurallarındaki güncel değişimleri takip eden öğretmen adayı oranının düşük bulunması öğretmen adaylarının mesleki gelişim ve yaşam boyu öğrenme bilincinde eksiklikler taşıdıklarını düşündürmektedir. Arıcı'nın (2021) çalışması da öğretmen adaylarının yazılı anlatım hatalarının yoğun olduğunu özellikle imla kurallarında bilgi eksikliğinin sürdüğünü belirtmiştir. Bu bağlamda öğretmen yetiştirme programlarında sadece mevcut bilgilerin aktarılması değil aynı kullanımına yeterince odaklanılmadığını göstermektedir.

Araştırma kapsamında en fazla hata yapılan alanlardan biri noktalama işaretleri olmuştur. Virgöl, noktalı virgöl, soru işareti ve iki nokta gibi temel işaretlerde yüksek hata oranları tespit edilmiştir. Bu durum Karatay ve Kükrer'in (2023) 5. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada da gözlemlenmiş ve noktalama kurallarının her eğitim kademesinde önemli bir öğrenme gücü oluşturduğu sonucuna varılmıştır. Öğrenim süreci ilerledikçe hata oranlarının sınırlı düzeyde azalsa da hataların tamamen ortadan kalkmadığı görülmüştür. Bu bulgular, Güneş ve Özkan'ın (2018) çalışmasıyla örtüşmektedir.

Yabancı kökenli kelimelerin yazımında ("alüminyum", "entelektüel", "hoparlör" gibi) hata oranlarının yüksek bulunması da dikkat çekici bir diğer bulgudur. Aktaş ve Gündüz'ün (2019) çalışmalarında da belirtildiği üzere dilimize sonradan geçmiş yabancı kelimelerin doğru yazımı konusunda öğretmen adayları ciddi bilgi eksiklikleri taşımaktadır. Bu durum söz konusu kelimelerin yazım kurallarına yönelik sistemli bir öğretim ihtiyacını ortaya koymaktadır.

Bağlaçların yazımına yönelik bulgular da dikkate değerdir, "de" ve "ki" bağlaçlarının doğru

kullanımı konusunda hata oranlarının yüksek olması Başaran ve Kandıran'ın (2020) belirttiği üzere bağlaç öğretiminin hem kavramsal hem de işlevsel düzeyde ele alınmasının gerekliliğini desteklemektedir. Özellikle karmaşık yapıli cümlelerde "de" ve "ki" bağlaçlarının kullanımı öğretmen adayları için önemli bir güçlük alanı olarak öne çıkmıştır.

Büyük harf kullanımı ve düzeltme işareti kullanımına ilişkin hata oranları da araştırmanın dikkat çeken diğeri bulguları arasındadır. Şahin ve arkadaşlarının (2011) belirttiği gibi yazılı dilde büyük harf kullanımı yalnızca estetik bir mesele değil anlamı belirleyen temel bir unsurdur. Özellikle özel isimlerin ve dini gün adlarının büyük harf kullanımı konusunda yapılan hatalar öğretmen adaylarının bu kuralların işlevsel önemini yeterince kavrayamadıklarını göstermektedir.

Son olarak yazımı karıştırılan sözcüklerde ("doküman", "ahbap", "entelektüel", "hoparlör" gibi) yapılan hatalar öğrencilerin sıklıkla kullandıkları ancak yazımına dikkat etmedikleri kelimelerde bile ciddi bilgi eksiklikleri taşıdıklarını ortaya koymuştur. Bu durum okuma alışkanlığının yazım becerileri üzerindeki doğrudan etkisini bir kez daha ortaya koymakta ve Akyol (2011) ile İşeri ve Ünalın'ın (2018) bulgularıyla örtüşmektedir.

Genel olarak araştırmadan elde edilen bulgular, Türkçe öğretmeni adaylarının yazım ve noktalama kurallarına ilişkin bilgi sahibi olduklarını ancak bu bilgileri yazılı anlatım süreçlerinde doğru ve etkin bir şekilde kullanma becerilerinin yeterli düzeyde gelişmediğini göstermektedir. Bu nedenle yazım ve noktalama öğretimi yalnızca kuralların ezberletilmesine değil uygulama ve anlamlandırmaya dayalı etkinlikler üzerinden yapılandırılmalıdır.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Yazım ve noktalama kurallarına ilişkin eğitimlerde sadece teorik bilgi aktarımıyla yetinilmeyip uygulama ağırlıklı etkinliklere ağırlık verilmelidir. Yazılı anlatım dersleri kapsamında düzenli dikte çalışmaları ve yazılı metin düzenlemeleri yapılmalıdır.
- Öğretmen adaylarının yazım ve noktalama becerilerini geliştirmek için düzenli ve nitelikli okuma alışkanlığı kazandırılmasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Özellikle edebi metinler ve akademik yayınlar bu süreçte tercih edilmelidir.
- Yazım ve noktalama kurallarındaki değişikliklerin düzenli aralıklarla öğrencilere aktarılması ve öğrencilerin Türk Dil Kurumu gibi güvenilir kaynaklardan güncel dil bilgisi bilgilerini takip etmeleri teşvik edilmelidir.
- Öğretmen adaylarına yazılı metinlerini yazım ve noktalama açısından öz değerlendirme yapabilecekleri etkinlikler sunulmalı, hata analizi çalışmaları yapılmalıdır.
- Yazım ve noktalama kurallarının öğretiminde dijital platformlar ve yapay zekâ destekli yazım kontrol araçlarından yararlanılması teşvik edilmelidir. Bu araçlar, adayların hatalarını anlık olarak görmelerine ve düzeltmelerine imkân tanıyacaktır.
- Öğretmen yetiştirme programları yazılı anlatım becerilerini daha güçlü bir şekilde

destekleyecek biçimde yeniden yapılandırılmalı, yazım ve noktalama becerilerine yönelik içeriklerin kapsamı artırılmalıdır.

Araştırma ve Yayın Etiği Beyanı: Bu makale tamamıyla özgün bir araştırma olarak planlanmış, yürütülmüş ve sonuçları ile raporlaştırıldıktan sonra ilgili dergiye gönderilmiştir. Araştırma herhangi bir sempozyum, kongre vb. sunulmamış, ya da başka bir dergiye değerlendirilmek üzere gönderilmemiştir.

Etik Kurul Beyanı: Artvin Çoruh Üniversitesi, Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 22.01.2024 tarih E-18457941-050.99-121621 sayılı kararı ile bilim ve araştırma etiği açısından uygun bulunmuştur.

Yazar Katkıları : Çalışmanın tüm bölümlerinde yazarların katkıları eşit seviyede olmuştur.

Finansman : Bu çalışmada finansal destek alınmamıştır.

Çıkar Çatışması : Bu çalışmada yazarlar arasında veya herhangi bir kurum ya da kuruluşla herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Veri Erişilebilirliği : Verilerin erişilebilirliği için çalışmanın yazarlarından izin alınması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Aktaş, S., ve Gündüz, O. (2019). Yazılı anlatımda okumanın etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(224), 300-314.
- Aktaş, V. (2017). İletişim olgusu ve birey-toplum etkileşimi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (38), 99-110.
- Akyol, H. (2011). *Türkçe ilköğretim yazma öğretimi* (5. baskı). Pegem Akademi.
- Arıcı, A. F. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım hatalarının analizi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(1), 42-59.
- Arslan, A. ve Şahin, T. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının yazım ve noktalama kurallarını kullanma düzeyleri. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(1), 210-227.
- Başaran, M., ve Kandiran, E. (2020). Akademik yazılarda yazım ve noktalama hatalarının değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 520-537.
- Demir, T. ve Açıkalin, F. (2022). Sözlü iletişimde kültürel unsurların etkisi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 14(1), 53-67.
- Demir, T. ve Batur, Z. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının yazım ve noktalama becerileri üzerine bir değerlendirme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 210-228.
- Demiray, U. (2014). *İletişim ve toplum*. Pegem Akademi.

- Erdoğan, T. ve Aydın, B. (2021). Dijital çağda yazılı iletişim: E-posta ve sosyal medya kullanım alışkanlıkları. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(36), 215-230.
- Gök, B. (2014). Yazılı anlatımda noktalama işaretlerinin önemi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 110-125.
- Gök, M. (2014). *Türk dilinde yazım kuralları ve noktalama*. Dilbilim Yayınları.
- Güneş, F., ve Özkan, Y. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının yazım hataları üzerine bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(55), 110-120.
- Güney, S. (2012). *İletişim: Kavramlar ve süreçler*. Nobel Yayıncılık.
- İşeri, K., ve Ünalın, S. (2018). Toplumda okuma alışkanlığı ve yazım yanlışları ilişkisi. *Türk Dil Bilimi Dergisi*, 12(1), 90-105.
- Karatay, H., ve Kükrer, E. (2023). 5. sınıf öğrencilerinin noktalama yanlışları üzerine bir inceleme. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(1), 77-93.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 170-189.
- Korkmaz, İ. ve Kaptan, S. (2020). Öğretmen adaylarının yazılı anlatım yeterlikleri üzerine bir değerlendirme. *Türkçe Eğitim Dergisi*, 8(4), 432-449.
- Köseoğlu, Y. ve Tuncer, M. (2020). Öğretmen adaylarının sözlü iletişim becerileri ile empatik eğilimleri arasındaki ilişki. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(226), 210-228.
- Kurnaz, H. ve Aykaç, M. (2019). Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde öğretim programlarının rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(223), 85-100.
- MEB. (2018). *Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programı* (Ortaöğretim). Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı* (İlkokul ve Ortaokul 1-8. Sınıflar). Millî Eğitim Bakanlığı.
- Miles, M., ve Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage: An Expanded Sourcebook.
- Neuman, W. (2012). *Toplumsal araştırma yöntemleri: nicel ve nitel yaklaşımlar* (5. Baskı). Yayın Odası.
- Opuş, S., ve Karakaş Tayşi, E. (2022). Türkçe öğretmenlerinin noktalama işaretlerini kullanma düzeyleri. *Türkçe Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 25-39.
- Ozan Leymun, Ş., Yurdakul, K., ve Ferhan, O. (2017). Eğitim ortamlarında durum çalışmasının önemi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 367-385.
- Öztürk, M. ve Kurnaz, A. (2019). Öğretmen adaylarının yazılı anlatımda öz değerlendirme alışkanlıkları. *Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 233-247.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yöntemi* (55), 459-496.
- Şahin, C., Yıldız, M., ve Yalçın, A. (2011). *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. Pegem Akademi.
- Şahin, M., Aydın, B., & Yılmaz, A. (2011). *Türkçede yazım kuralları ve noktalama işaretlerinin kullanımı*. Nobel Yayıncılık.

-
- Şimşek, A. ve Yıldız, S. (2019). Yazım ve noktalama kurallarının öğretmen adayları üzerindeki etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(2), 45-58.
- Taşdemir, M. ve Yıldız, E. (2021). Öğretmen adaylarının noktalama işaretlerini kullanım düzeyleri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 77-90.
- Ültay, E., Akyurt, H., ve Ültay, N. (2021). Sosyal bilimlerde betimsel içerik analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 188-201. <https://doi.org/10.21733/ibad.871703>
- Ünalan, S. (2006). *Sözlü ve yazılı iletişim*. Alfa Yayınları.
- Yıldız, A. ve Sağ, R. (2020). İletişim ve dil: Sözlü ve yazılı iletişimde etkili kullanım. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 137-150.
- Yıldız, A. (2019). Sözlü iletişimde beden dilinin önemi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(62), 623-629.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.