



T.C.

**ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI**

**OKUMA YAZMA DERS KİTAPLARININ ÇOK YÖNLÜ  
OLARAK DEĞERLENDİRİLMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Mehmet SOYUÇOK**

**BURSA**

**2016**





**T.C.**

**ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI**

**OKUMA YAZMA DERS KİTAPLARININ ÇOK YÖNLÜ  
OLARAK DEĞERLENDİRİLMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Mehmet SOYUÇOK**

**Danışman**

**Doç. Dr. Hülya KARTAL**

**BURSA**

**2016**

## **BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK**

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.

**Mehmet SOYUÇOK**

**29/06/2016**



## YÖNERGEYE UYGUNLUK ONAYI

“Okuma Yazma Ders Kitaplarının Çok Yönlü Olarak Değerlendirilmesi” adlı Yüksek Lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan

Mehmet SOYUÇOK

Danışman

Doç. Dr. Hülya KARTAL

İlköğretim ABD Başkanı

Prof. Dr. Rıdvan EZENTAŞ

T.C.

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE,

İlköğretim Anabilim Dalı'nda 81330201 numara ile kayıtlı Mehmet SOYUÇOK'un hazırladığı "Okuma Yazma Ders Kitaplarının Çok Yönlü Olarak Değerlendirilmesi" konulu Yüksek Lisans çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, 29/07/2016 günü 11.00-13.00 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin/çalışmasının **(başarılı/başarısız)** olduğuna **(oybirliği/oy çokluğu)** ile karar verilmiştir.

Üye (Tez Danışmanı ve Sınav Komisyonu Başkanı)

Doç. Dr. Hülya KARTAL

Uludağ Üniversitesi

Üye

Doç. Dr. Birsen DOĞAN

Pamukkale Üniversitesi

Üye

Doç. Dr. Kelime Erdal

Uludağ Üniversitesi

## Önsöz

Akademik yaşamımın başlangıcı olarak en kapsamlı çalışmam olan bu tez çalışması bana; akademik hayatta öncelikle planın, sabrın, başarıya olan inancın ve özverinin olmazsa olmaz olduğunu öğretmiştir.

Öncelikle, bu çalışmaya başlamamda ve çalışmanın ortaya çıkmasında en büyük paya sahip olan, lisansüstü eğitimim boyunca sözleri ve davranışlarıyla beni destekleyen, cesaret veren, tecrübeleriyle yönlendiren çok değerli danışmanım Doç. Dr. Hülya KARTAL hocama sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Özellikle STCY'nin hece oluşturma, kelime oluşturma, metin oluşturma basamaklarında oluşturulan yapıların ne ifade ettiği konusunda fikirlerini almak için zaman zaman kapısını çaldığım Doç. Dr. Kelime ERDAL'ın yürekten destekleri için çok teşekkür ediyorum. Bunun dışında fakültede aynı odayı paylaştığım Arş. Gör. Sabri BECERİKLİ ve Arş. Gör. Mehmet DEMİRBAĞ'ın zaman zaman çalışmalarımın kesitler sunduğumda fikirleriyle destekleri için ve ders kitaplarına ulaşma sürecinde özveri göstererek eserlerden birine ulaşmamı sağlayan Arş. Gör. Ahmet ÇOPUR'a çok teşekkür ediyorum.

Ayrıca yüksek lisans yaptığım süreçte burs desteği aldığım TÜBİTAK'a da teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

Beni hayatla buluşturan ve tüm zorluklara rağmen eğitimime destek olan ve beni bugünlere taşıyan canım annem ve babama ne yapsam haklarını ödeyemeyeceğim bilinciyle en derin sevgilerimle minnetlerimi sunuyorum.

Mehmet SOYUÇOK

## Özet

Yazar : Mehmet SOYUÇOK

Üniversite : Uludağ Üniversitesi

Anabilim Dalı : İlköğretim Anabilim Dalı

Tezin Niteliği : Yüksek Lisans Tezi

Sayfa Sayısı : xix+306

Mezuniyet Tarihi : 29.07.2016

Tez : Okuma Yazma Ders Kitaplarının Çok Yönlü Olarak Değerlendirilmesi

Danışman : Doç. Dr. Hülya KARTAL

### **OKUMA YAZMA DERS KİTAPLARININ ÇOK YÖNLÜ OLARAK DEĞERLENDİRİLMESİ**

Bu araştırmanın amacı, ilkokuma-yazma öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin uygulanmaya başlandığı 2005-2006 eğitim-öğretim yılından 2014-2015 eğitim- öğretim yılına kadar ilkokul 1. sınıflarda okutulan “Türkçe 1-Okuma Yazma Öğreniyorum” ders kitaplarının çok yönlü olarak incelenmesidir. Bu amaçla STCY'nin her bir basamağının ders kitaplarına nasıl yansıtıldığına ortaya konulması hedeflenmiştir. Çalışmanın veri toplama aracı 2005-2006 öğretim yılından itibaren İlkokul 1. sınıflarda okutulmak üzere kabul edilen ve ihaleden geçerek okullara ücretsiz gönderilen “Türkçe 1-Okuma Yazma Öğreniyorum” ders kitaplarından ulaşılan dokuz farklı ders kitabıdır. Bu eserler okullara gönderildikleri yıllar dikkate alınarak A, B, C, D, E, F, G, H ve I harfleriyle kodlanmıştır. Ders kitaplarının değerlendirilmesi için yöntemin aşamalarını yansıtan sekiz farklı kategori başlığı oluşturulmuştur. Bu kategoriler; 1. Okumaya hazırlık, 2. Yazmaya hazırlık, 3. Sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme, 4. Harfi okuma ve yazma, 5. Harflerden hece oluşturma, 6. Hecelerden kelime oluşturma, 7. Kelimelerden cümle oluşturma ve 8. Metin oluşturma basamakları



şeklindedir. Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği'nin ders kitapları hazırlama başlığı altında, hizmet birimi veya yayınevleri tarafından hazırlanacak ders kitabının, içerik; dil, anlatım ve üslup; öğrenme, öğretme, ölçme ve değerlendirme; teknik, tasarım ve düzenleme yönlerinden yönetmelikte belirtilen hususlara göre hazırlanacağı belirtilmektedir. Bu çalışmada ders kitapları “içerik” ve “dil, anlatım ve üslup” yönünden değerlendirilmiştir. Ders kitaplarındaki STCY'nin her bir basamağının içeriği tek tek doküman incelemesi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Ders kitaplarının “içerik” açısından; yöntemin her bir basamağında eğitim ve öğretim programı yansıtması bakımından birbirlerinden farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Örneğin üç eserde “okumaya hazırlık basamağına” yer verilmediği belirlenirken, bu basamağı içeren eserlerde ise birbirinden farklı etkinliklere ağırlık verildiği saptanmıştır. “Dil, anlatım ve üslup” açısından ise ders kitaplarında, TDK'da yer alan sözcüklerin yanlış kullanımlarına yer verildiği belirlenmiştir. Bunun yanı sıra seçilen sözcük ya da cümlelerde öğrencilerin seviyesine ve gelişim özelliklerine uygun olmayan örneklerin olduğu saptanmıştır. Ayrıca metin oluşturma basamağında oluşturulan metinlerin yaklaşık yarısında anlam bütünlüğünün olmadığı belirlenmiştir. Mevcut araştırma sonuçları ders kitaplarının hazırlanmasında standartlara duyulan gereksinimi ortaya koymaktadır. Böyle olduğu takdirde eserlerdeki hata ve eksiklikler en aza indirilerek okula başlangıçta öğrencilerin uygun kaynaklarla buluşması sağlanacaktır.

*Anahtar sözcükler:* Ders kitabı, doküman incelemesi, ilkokul 1. sınıf, ilkokuma-yazma, ses temelli cümle yöntemi

## **Abstract**

Author : Mehmet SOYUÇOK

University : Uludag University

Field : Primary Education

Degree Awarded : Master Degree

Page Number : xix+306

Degree Date : 29.07.2016

Thesis : Multifaceted Evaluation of Reading and Writing Course Books

Supervisor : Assoc. Prof. Hülya KARTAL

### **MULTIFACETED EVALUATION OF READING AND WRITING COURSE BOOKS**

The purpose of this research is to carry out a multifaceted review of the “Turkish 1- I Am Learning to Read and Write” books used in first grade primary school between the academic years 2005-2006, when the Phonetics Based Sentence Method (PBSM) was first implemented, up to 2014-2015. Towards this end an attempt to portray how each phase of PBSM is reflected within the books was made. As a method of data collection, nine different course books attained from the “Turkish 1 - I Am Learning to Read and Write” book set, which are sent to schools free of charge after being accepted as course books for the first grade and after a contract process. The works have been coded as A, B, C, D, E, F, G, H, I, with the years they have been sent to schools taken into consideration. For the evaluation of the course books, eight distinct category have been determined which reflect the stages of the method. These categories are: 1. Reading preparation, 2. Writing preparation, 3. Sensing, recognizing and differentiating sound, 4. Reading and writing letters, 5. Forming syllables from letters, 6. Forming words from syllables, 7. Forming sentences from words, 8. Forming

texts. According to the National Ministry of Education and Course Books and Educational Tools Regulations, any course books prepared by educational units or publishers have to fit in with criteria specified within the Regulations. This includes meeting criteria in fields such as content; language, expression and methodology; learning, teaching, measurement and assessment; technical, design and editing criteria. Within the scope of this study, the course books are evaluated with regards to their “content” and “language, expression and methodology. The contents of each step of the PBSM were evaluated by the document analysis method. Results that have been obtained by evaluations have been presented through tables or graphics. It has been determined that the reflection of each step of the method on the education and training program was different. For example, it has been observed that three of the works have not included the “reading preparation” step and the other textbooks including this step did focused on different activities. In terms of “Language, expression and wording”, faulty usage of words determined by the Turkish Language Association has been observed. Also, the selection and usage of certain words were not appropriate for the levels of students. In addition, it has been determined that nearly half of the texts included in the “text formation” lack coherent meaning. Current research results reveal the need for standards in the preparation of textbooks. If this can be done, pupils’ meeting with appropriate sources at the start of school will be provided by reducing errors and omissions to minimum in textbooks.

*Keywords:* Course book, document analysis, primary school grade 1, reading-writing, phonetics based sentence method

## İçindekiler

	Sayfa No
Önsöz.....	iv
Özet.....	v
Abstract.....	vii
İçindekiler.....	ix
Tablolar Listesi.....	xiii
Grafikler Listesi.....	xviii
Kısaltmalar Listesi.....	xix
1. Bölüm.....	1
Giriş.....	1
1.1. Problem Durumu.....	6
1.2. Araştırma Soruları.....	7
1.3. Amaç.....	8
1.4. Önem.....	9
1.5. Varsayımlar.....	11
1.6. Sınırlılıklar.....	11
1.7. Tanımlar.....	11
2. Bölüm.....	12
Literatür.....	12
2.1. İlkokuma-yazma Öğretimi Tarihçesi.....	12
2.2. Ders Kitaplarının İncelendiği Ulusal Çalışmalar.....	14
2.3. Ders Kitaplarının İncelendiği Uluslararası Çalışmalar.....	18
2.4. İlkokula Başlama Yaşındaki Çocuklarının Gelişim Özellikleri.....	21
3. Bölüm.....	23
Yöntem.....	23
3.1. Araştırmanın Modeli.....	23

3.2. Evren ve Örneklem.....	23
3.3. Veri Toplama Araçları.....	23
3.2.1. Veri toplama araçlarına ulaşma süreci. ....	24
3.3. Verilerin Analizi .....	25
4. Bölüm.....	27
Bulgular .....	27
4.1. Okumaya Hazırlığa Yönelik Bulgular .....	27
4.2. Yazmaya Hazırlığa Yönelik Bulgular .....	36
4.3. Sesi Hissetme, Tanıma ve Ayırt Etme Basamağına Yönelik Bulgular .....	43
4.4. Harfi Okuma ve Yazma Basamağına Yönelik Bulgular .....	53
4.4.1. Harfi okuma ve yazma aşamasına ayrılan alanın kullanımı ve satır çeşitlerine ayrılan satır sayısı. ....	54
4.4.2. Yazılması zor olan harflere yönelik hazırlayıcı çizgi çalışmaları.....	55
4.4.3. Büyük harflerin yazımına ayrılan satır durumları.....	56
4.4.4. Tanıtılan harfin bir dizi sembol arasından seçilmesi.....	58
4.5. Harften Hece Oluşturma Basamağına Yönelik Bulgular .....	59
4.5.1. Harften hece oluşturma. ....	59
4.5.2. Kelime ya da hecelerden oluşan anlamı olmayan yapılardan hece oluşturma. ....	73
4.5.3. Ders kitaplarında hece oluşturma aşamasında oluşturulan toplam hece sayıları....	82
4.5.4. Hece oluşturma aşamasında oluşturulan anlamlı heceler.....	83
4.6. Hecelerden Kelime Oluşturma Basamağına Yönelik Bulgular .....	88
4.6.1. En az iki heceden oluşturulan kelimeler.....	89
4.6.2. Tek heceden oluşturulan en az üç harfli kelimeler. ....	100
4.6.3. Özel isimler.....	108
4.7. Kelimelerden Cümle Oluşturma Basamağına Yönelik Bulgular .....	118
4.8. Metin Oluşturma Aşamasına Yönelik Bulgular.....	131
4.8.1. Oluşturulan metinlerde anlam bütünlüğü sağlanma oranları.....	132

4.8.2. Oluşturulan metinlerin anlam bütünlüğü yönünden değerlendirilmesi.....	133
4.8.3. Oluşturulan metinlerin başlık yönünden değerlendirilmesi.....	201
5. Bölüm.....	203
Tartışma ve Öneriler.....	203
5.1. Tartışma .....	203
5.1.1. Okumaya hazırlık.....	203
5.1.2. Yazmaya hazırlık. ....	208
5.1.3. Sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme. ....	213
5.1.4. Harfi okuma ve yazma. ....	221
5.1.5. Hece oluşturma. ....	225
5.1.6. Kelime oluşturma.....	230
5.1.7. Cümle oluşturma.....	234
5.1.8. Metin oluşturma. ....	242
5.2. Öneriler.....	253
Kaynakça .....	259
EKLER .....	270
Ek 1. MEB tarafından okullara satın alınarak dağıtımı yapılan “Türkçe 1 Okuma-Yazma Öğreniyorum” ders kitaplarının yayınevlerinin sıralı listesi.....	270
Ek 2. Ders kitaplarında “görsellerden yararlanarak hikaye oluşturma” etkinliklerinin yer verildiği sayfalar .....	271
Ek 3. Ders kitaplarında “serbest çizgi çalışmalarının” ve “düzenli çizgi çalışmalarının” yer verildiği sayfalar .....	272
Ek 4. Ders kitaplarında en son öğrenilen harfin sonrasında oluşturulan hece sayılarını gösteren grafikler.....	276
Ek 5. Ders kitaplarında oluşturulan metinler ve anlam bütünlüğü taşıma durumları.....	279
A-MEB Yayınları(2005-2006) .....	279
B-Erdem Yayınları (2006-2007) .....	283
C-Selt Yayınları (2011-2012).....	285

D-Koza Yayın Dağıtım (2011-2012).....	288
E-Kartopu Yayıncılık (2012-2013).....	291
F-Özgün Matbaacılık (2012-2013).....	294
G-Zambak Yayınları (2013-2014).....	297
H-Harf Eğitim Yayıncılığı (2014-2015) .....	301
I-MEB Yayınları(2014-2015).....	304
Özgeçmiş .....	306



## Tablolar Listesi

<i>Tablo</i>	<i>Sayfa</i>
1. Ders Kitaplarında Okumaya Hazırlık İçin Ayrılan Sayfaların Sayısal Dağılımı .....	27
2. Ders Kitaplarında “Gördüğü Bir Resmi Tanıma, Diğerlerinden Ayırt Etme” Yönelik Etkinliklerin Sayısal Dağılımı.....	28
3. Ders Kitaplarında “Görsellerden Yararlanarak Hikaye Oluşturma” Etkinliklerinde Sayfa ve Etkinliğe Ait Görsellerin Sayısal Dağılımı.....	29
4. Ders Kitaplarında Okumaya Hazırlıkta; ‘Sorulan Soruyu Görsellerden Yararlanarak Cevaplama ve Görsellerde Gördüğü Ayrıntıyı Anlatmaya’ Yönelik Etkinlik Olma Durumu .....	32
5. Ders Kitaplarında “Okuma Yazmaya Hazırlıkta; Oturma, Kitabı Tutma, Açma ve Kalem Tutma Görselleri” Olma Durumu .....	34
6. Ders Kitaplarında Yazmaya Hazırlık, Serbest Çizgi Çalışmaları ve Düzenli Çizgi Çalışmalarına Ayrılan Sayfaların Sayısal Dağılımı .....	36
7. Ders Kitaplarında Düzenli Çizgi Çalışmalarında İki Dış Çizgi Aralığı 2 cm ve Standart Çizgi Aralığı Olan 1,3 cm Olarak Oluşturulan Satırların Tek Aralıklı ve Üç Aralıklı Olmalarına Göre Satırların ve Bu Satırlarda Bulunan Çizgi Çeşitlerinin Sayısal Dağılımı .....	40
8. Sesli Harflerin Sesi Tanıma Evresinde Aşamalı Olarak; Sözcükte Başta, Ortada ve Sonda Olduğu Örnek Sıralamasına Uygun Olup Olmama Durumu .....	44
9. STCY’nin İlk İki Harf Grubunda Yer Alan Sessiz Harflerin Sesi Tanıma Evresinde Aşamalı Olarak; Verilen Görseli Karşılıyan Sözcükte Sonda, Ortada ve Başta Olduğu Örnek Sıralamasına Uygun Olup Olmama Durumu.....	46



10.	STCY'nin Üçüncü Harf Grubunda Yer Alan Sessiz Harflerin Sesi Tanıma Evresinde Aşamalı Olarak; Verilen Görseli Karşılıyan Sözcükte Sonda, Ortada ve Başta Olduğu Örnek Sıralamasına Uygun Olup Olmama Durumu.....	47
11.	STCY'nin Dördüncü Harf Grubunda Yer Alan Sessiz Harflerin Sesi Tanıma Evresinde Aşamalı Olarak; Verilen Görseli Karşılıyan Sözcükte Sonda, Ortada ve Başta Olduğu Örnek Sıralamasına Uygun Olup Olmama Durumu.....	48
12.	STCY'nin Beşinci Harf Grubunda Yer Alan Sessiz Harflerin Sesi Tanıma Evresinde Aşamalı Olarak; Verilen Görseli Karşılıyan Sözcükte Sonda, Ortada ve Başta Olduğu Örnek Sıralamasına Uygun Olup Olmama Durumu.....	49
13.	STCY'nin Altıncı Harf Grubunda Yer Alan Sessiz Harflerin Sesi Tanıma Evresinde Aşamalı Olarak; Verilen Görseli Karşılıyan Sözcükte Sonda, Ortada ve Başta Olduğu Örnek Sıralamasına Uygun Olup Olmama Durumu.....	50
14.	Ders Kitaplarında Her Harf İçin Harfi Okuma ve Yazma Aşamasında Satır Çeşitlerine Ayrılan Satırların Sayısal Dağılımı .....	54
15.	İlk Okuma-Yazma Ders Kitaplarında Büyük Harflerin Yazımına Yönelik Satırların Olup Olmama Durumu .....	57
16.	Ders Kitaplarında Harften Hece Oluşturma Aşamasında Oluşturulan Heceler .....	60
17.	Ders Kitaplarında Verilen STCY Harf Gruplarından Sonra Harflerden Oluşturulan Hecelerin Sayısal Dağılımı .....	67
18.	Kelime ya da Hecelerden Oluşan Anlamı Olmayan Yapılardan Ulaşılan Açık Heceler .....	74
19.	Ders Kitaplarında STCY Harf Gruplarından Sonra Kelime ya da Hecelerden Oluşan Anlamı Olmayan Yapılardan Oluşturulan Hece Sayısı .....	75
20.	Ders Kitaplarında Oluşturulan Toplam Hecelerin Sayısal Dağılımı ve Bu Sayının Oluşturulabilecek Hece Sayısına Oranı .....	82

21.	Ders Kitaplarında Harften Hece Oluşturma Aşamasında Oluşturulan Anlamlı Heceler .....	83
22.	Ders Kitaplarında Verilen STCY Harf Gruplarından Sonra Harflerden Oluşturulan Anlamlı Hecelerin Sayısal Dağılımı.....	85
23.	Ders Kitaplarında Kelime ya da Hecelerden Oluşan Anlamı Olmayan Yapılardan Hece Oluşturma Aşamasında Oluşturulan Anlamlı Heceler .....	86
24.	Ders Kitaplarında Verilen STCY Harf Gruplarından Sonra Kelime ya da Hecelerden Oluşan Anlamı Olmayan Yapılardan Oluşturulan Anlamlı Hecelerin Sayısal Dağılımı .....	87
25.	Ders Kitaplarında Oluşturulan Toplam Anlamlı Hecelerin Sayısal Dağılımı ve Bu Sayının Oluşturulabilecek Anlamlı Hece Sayısına Oranı.....	87
26.	Ders Kitaplarında Birinci Grup Harflerinde Oluşturulan Kelimeler ve Kelimelerin Sayısal Dağılımı .....	89
27.	Ders Kitaplarında İkinci Grup Harflerinde Oluşturulan Kelimeler ve Kelimelerin Sayısal Dağılımı .....	90
28.	Ders Kitaplarında Üçüncü Grup Harflerinde Oluşturulan Kelimeler ve Kelimelerin Sayısal Dağılımı .....	91
29.	Ders Kitaplarında Dördüncü Grup Harflerinde Oluşturulan Kelimeler ve Kelimelerin Sayısal Dağılımı .....	93
30.	Ders Kitaplarında Beşinci Grup Harflerinde Oluşturulan Kelimeler ve Kelimelerin Sayısal Dağılımı .....	95
31.	Ders Kitaplarında Altıncı Grup Harflerinde Oluşturulan Kelimeler ve Kelimelerin Sayısal Dağılımı .....	97
32.	Hecelerinin Doğru Birleştirilmesiyle Oluşturulan Sözcük Sayısının Toplam Oluşturulan Sözcük Sayısına Oranı.....	99

33.	Birinci Harf Grubunda Eserlerde Oluşturulan Tek Heceli En Az Üç Harfli Kelimeler .....	100
34.	İkinci Harf Grubunda Eserlerde Oluşturulan Tek Heceli En Az Üç Harfli Kelimeler .....	101
35.	Üçüncü Harf Grubunda Eserlerde Oluşturulan Tek Heceli En Az Üç Harfli Kelimeler .....	102
36.	Dördüncü Harf Grubunda Eserlerde Oluşturulan Tek Heceli En Az Üç Harfli Kelimeler.....	103
37.	Beşinci Harf Grubunda Eserlerde Oluşturulan Tek Heceli En Az Üç Harfli Kelimeler .....	104
38.	Altıncı Harf Grubunda Eserlerde Oluşturulan Tek Heceli En Az Üç Harfli Kelimeler .....	105
39.	Tek Heceden Oluşan En Az Üç Harfli Yapı ve Sadece Hece Özelliği Gösteren Anlamı Olmayan Yapı Sayısı .....	107
40.	Birinci Harf Grubunda Eserlerde Oluşturulan Özel İsimler.....	108
41.	İkinci Harf Grubunda Eserlerde Oluşturulan Özel İsimler .....	109
42.	Üçüncü Harf Grubunda Eserlerde Oluşturulan Özel İsimler .....	111
43.	Dördüncü Harf Grubunda Eserlerde Oluşturulan Özel İsimler .....	112
44.	Beşinci Harf Grubunda Eserlerde Oluşturulan Özel İsimler.....	113
45.	Altıncı Harf Grubunda Eserlerde Oluşturulan Özel İsimler.....	114
46.	Doğru Hecelerin Birleşimiyle Oluşturulan Özel İsim Sayısının Toplam Oluşturulan Özel İsim Sayısına Oranı .....	116
47.	Ders Kitaplarında Birinci Harf Grubunda Oluşturulan Cümleler.....	118
48.	Ders Kitaplarında İkinci Harf Grubunda Oluşturulan Cümleler .....	120
49.	Ders Kitaplarında Üçüncü Harf Grubunda Oluşturulan Cümleler .....	123

50.	Ders Kitaplarında Dördüncü Harf Grubunda Oluşturulan Cümleler.....	126
51.	Ders Kitaplarında Beşinci Harf Grubunda Oluşturulan Cümleler.....	128
52.	Ders Kitaplarında Altıncı Harf Grubunda Oluşturulan Cümleler.....	130
53.	Ders Kitaplarında STCY'nin Harf Gruplarında Metin Oluşturma Aşamasında Oluşturulan Anlam Bütünlüğü Sağlanan Metinlerin Sayısal Dağılımı ve Oranı.....	132
54.	Ders Kitaplarında Oluşturulan Metinlerin Başlıklı, Başlıksız ve Başlığın Özel İsim Olma Durumuna Göre Sayısal Dağılım ve Oranları .....	201



## Grafikler Listesi

<i>Grafik</i>	<i>Sayfa</i>
1. STCY birinci grup harflerinden sonra ders kitaplarında oluşturulan hece sayıları .....	68
2. STCY ikinci grup harflerinden sonra ders kitaplarında oluşturulan hece sayıları .....	69
3. STCY üçüncü grup harflerinden sonra ders kitaplarında oluşturulan hece sayıları .....	70
4. STCY dördüncü grup harflerinden sonra ders kitaplarında oluşturulan hece sayıları...	70
5. STCY beşinci grup harflerinden sonra ders kitaplarında oluşturulan hece sayıları .....	71
6. STCY altıncı grup harflerinden sonra ders kitaplarında oluşturulan hece sayıları.....	72
7. STCY birinci grup harflerinden sonra ders kitaplarında kelime ya da hecelerden oluşan anlamı olmayan yapılardan ulaşılan açık hece sayısı .....	76
8. STCY ikinci grup harflerinden sonra ders kitaplarında kelime ya da hecelerden oluşan anlamı olmayan yapılardan ulaşılan açık hece sayısı .....	77
9. STCY üçüncü grup harflerinden sonra ders kitaplarında kelime ya da hecelerden oluşan anlamı olmayan yapılardan ulaşılan açık hece sayısı .....	78
10. STCY dördüncü grup harflerinden sonra ders kitaplarında kelime ya da hecelerden oluşan anlamı olmayan yapılardan ulaşılan açık hece sayısı .....	79
11. STCY beşinci grup harflerinden sonra ders kitaplarında kelime ya da hecelerden oluşan anlamı olmayan yapılardan ulaşılan açık hece sayısı .....	80
12. STCY altıncı grup harflerinden sonra ders kitaplarında kelime ya da hecelerden oluşan anlamı olmayan yapılardan ulaşılan açık hece sayısı .....	81

## Kısaltmalar Listesi

- MEB : Milli Eğitim Bakanlığı
- OECD : Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
- PISA : Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
- PIRLS : Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi
- STCY : Ses Temelli Cümle Yöntemi
- TIMSS : Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması



## 1. Bölüm

### Giriş

İnsanlık tarihi incelendiğinde; insanlığın yazının bulunmasına dek uzun dönem sözlü kültürde yaşamını sürdürdüğü bilinmektedir. Yazının bulunmasıyla insanlık dinleme ve konuşmanın yanında okuma ve yazma edimlerini de kazanabilir duruma gelmiştir. Tabii ki yazının ortaya çıkışı bir anda olmamıştır. Yazının, kendi içinde, uzun, yavaş ve karmaşık bir tarihi vardır (Jean, 2008, s. 12). Yazı, insanlığı yeni bir yaşam biçimi olan yazılı kültürle tanıştırmıştır. Ong (2013, s. 20), yazının sözü mekana bağladığını ve bu yüzden dilin gücünü hiç olmadığı kadar pekiştirdiğini belirtmektedir. Yazılı kültür öncesi sözlü kültürde söylenen her söz anlık olarak söylenip yok olurken; yazıyla beraber sözler yazıldığı yerde her daim seslendirilmek üzere okuyucularını beklemektedir.

Tarihte bilinen ilk yerleşik toplum Sümerlerdir. Böyle bilinmesinin en büyük sebebi, Sümerlerin yazıyı bulması ve o dönemin eserlerinin günümüze kadar ulaşmasıdır. Okula giden seçkin ailelerin çocukları okuma-yazma becerilerini, öğretmenin kil tabletler üzerine yazdığı yazıları, aynen kopya etmesiyle kazanmaktaydı (Sönmez, 2014). Öyle ki tapınaklardaki Sümer okullarında bulunan ve bir yanda öğretmenin hazırladığı model, öbür yanda da öğrencinin kopyasının bulunduğu tabletler yardımıyla çivi yazısının gelişiminin değişik evreleri de izlenebilmiştir (Jean, 2008, s. 14). Günümüze ulaşan altı bin yıl önceki yazıların sahipleri, yazdıklarının başkalarına ışık tutacağını belki de hissediyor ve Dünyada silinmez iz bırakmanın yazmak olduğunu insanlığa gösteriyordu.

Geçmişten günümüze okuryazarlık çok farklı evrelerden geçmiştir. Özellikle Gutenberg'in 15. yüzyılda matbaayı bulması dünyada bir çığır açmıştır. Matbaanın bulunmasına dek sınırlı sayıda eserlerin kopyası oluşturulabilirken artık bir eser kısa sürede çok sayıda okuyucuya ulaşabilecektir. Bu durum, Avrupa'daki ülkelerden sırasıyla; İtalya (1465), Fransa (1470), İspanya (1472), Hollanda (1475), İngiltere (1475) ve Danimarka'da

(1489) matbaaların kurulmasını sağlamıştır (Manguel, 2010, s.163). Osmanlı İmparatorluğu'nda ise ilk matbaa, Türkçe eserler için ancak 1728 yılında İbrahim Müteferrika tarafından kurulmuştur (Altuntek, 1993). Öyle ki İbrahim Müteferrika'nın Türk dilinde ilk matbaanın kurucusu olarak kazandığı ün, Osmanlı ordu düzenini çağdaş Avrupa yöntemlerine uyacak şekilde ıslah etme rolünü unutturmuştur (Berkes, 2011, s. 50). Matbaanın bulunmasıyla yazının öneminin azalacağı zannedilirken; kitaplara daha kolay erişilmesiyle daha çok insan okumayı öğrendiği gibi daha çok insan da yazabiliyordu. Hatta yazı yazabilen insanların birçoğunun el yazısı çok güzel ve özgün olmasıyla 16. yüzyıl hem basılı kaynakların hem de en büyük el yazmalarının yüzyılı olmuştur (Manguel, 2010, s.164). Matbaa, yazı dünyasını daha çok insana açmasıyla "kalem tutan el" düşüncenin vazgeçilmez aracı haline gelmiştir (Jean, 2008, s. 97).

Okuryazarlık kavramı, 1950'lerden günümüze, UNESCO'nun düzenlemiş olduğu çeşitli toplantı ve konferanslarda tartışılmıştır (Güneş, 1997). Güneş (1997) bu tartışmalar neticesinde çeşitli okuryazarlık düzeyleri ve bu düzeyler arasında önemli farklılıklara ulaşıldığını belirtmiştir. Bu düzeyler; okumaz-yazmazlık, yarı okuryazarlık, yeni okuryazarlık, gizli okumaz-yazmazlık, fonksiyonel okuryazarlık ve multifonksiyonel okuryazarlık olarak sıralanmıştır. Özellikle multifonksiyonel okuryazarlık sadece bireyin değil toplumun da ileriye gitmesine olanak sağlar (Güneş, 1997). Hızla yaşanan değişim ve gelişimlere ayak uydurabilmek ve toplumun kalkınmasına öncülük edebilmek adına toplumun her ferdi, gelişmeleri anında takip edebilmesi, buna katkı sağlayabilmesi ve bunlardan yararlanabilmesi için öncelikle okuryazar olmak zorundadır. Okuryazar olan bireyler de bunun daha da ilerisine geçerek fonksiyonel ve multifonksiyonel okuryazarlığa ulaşabilmelidir. Bu zorunluluğun olması, gerekliliklerin yerine getirilebilmesi için tek başına yeterli midir? Bunu sağlayabilecek kişiler, kurumlar ve bu amaca hizmet edebilecek her türlü



araç gereç en iyi şekilde işlevini yerine getirebilmelidir ki belirlenen amaç gerçekleştirilebilen bir kazanım olabilsin.

Günümüzde ülkelerin eğitim durumlarını belirleyen uluslararası değerlendirmeler yapılmaktadır. TIMSS, PISA ve PIRLS gibi değerlendirmeler, ülkelerin eğitim karnelerini ve buna bağlı birçok değişkeni ülkelerin gündemine taşıyarak reform yapma gereksinimini doğurmaktadır (Çelebi, Güner, Taşçı Kaya & Korumaz, 2014). Bunlardan biri Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD) tarafından 2000 yılından itibaren başlatılan dünyanın en kapsamlı eğitim araştırması olan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) uygulamasıdır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Üç yılda bir yapılan bu araştırmayla OECD üyesi ülkeler ve diğer katılımcı ülkelerdeki (dünya ekonomisinin yaklaşık olarak %90'ı) 15 yaş grubu öğrencilerin modern toplum için gerekli olan temel bilgi ve becerilere ne ölçüde sahip oldukları değerlendirilmektedir (MEB, 2013). Türkiye, geniş ölçekli olarak uygulanan bu araştırmaya ilk olarak 2003 yılında katılmıştır (MEB, 2015). 2012 PISA sonuçlarına göre Türkiye matematik, fen ve okuma becerileri alanlarının üçünde de OECD ülkelerinin ortalamasının altında kalarak 65 ülke arasında ancak kırklı sıralarda yer bulabilmiştir. Yine başka bir uygulama olarak, Uluslararası Okuma Becerileri Değerlendirme Projesi (PIRLS) dördüncü sınıf (dokuz yaş grubu) öğrencilerine uygulanmaktadır (EARGED, 2003). Beş yılda bir yapılan bu uygulamaya, Türkiye, şu ana kadar sadece ilk uygulamanın yapıldığı 2001 yılında katılmıştır. Bu uygulamada 35 ülke arasından 28. sırada yer almıştır (EARGED, 2003). Tüm bu uygulamalar ülkemizdeki eğitim politikalarını etkilemektedir. Türkiye'de çok yoğun sınav trafiğinin olmasına rağmen öğrenci başarısının oldukça düşük olması, öncelikle eğitimde niteliğin artırılması gerektiğini göstermektedir (Gültekin & Anagün, 2006). Nitekim PISA 2003 Projesi Ulusal Nihai Raporu'nun (EARGED, 2005) önsözünde, dönemin milli eğitim bakanı, ulusal ve uluslararası yapılan değerlendirme çalışmalarının sonunda eğitim sistemindeki eksiklerin belirlenerek ilköğretim 1-5. sınıf

öğretim programlarının yenilendiğini, buna bağlı olarak ders kitaplarının hazırlandığını ve hizmete sunulduğunu belirtmiştir.

Eğitim, doğumla beraber başlamaktadır. Çocuğun okula başlamasıyla birlikte eğitimin yanında öğretim basamağına adım atılmaktadır. Bu aşamaya gelinceye kadar informal eğitim sürecinde olan çocuk burada eğitimin planlı şekilde yürütüldüğü yeni bir çevrenin içine girmektedir. Eğitim formal ve informal süreçleri içinde barındırırken, öğretim basamağında ise formal biçimler işe koşulmaya başlamaktadır. Okullarda formal eğitimin sağlanması için her derse yönelik öğretim programları hazırlanmaktadır. Öğretim programları denildiğinde de eğitimin planlı, amaçlı, kasıtlı olan kısmı kastedilmektedir (Kılıç & Seven, 2002, s. 3). Öğretim Programları eğitim-öğretim faaliyetlerini herhangi bir dersin belirlenmiş hedeflerine yönelik olarak; eğitimcilere, ders kitabı yazarlarına yol gösteren ayrıntılı bir çerçeve çizmektedir. Demirel (2012, s. 6), öğretim programını okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneği olarak tanımlamaktadır.

Öğretim Programları ders kitaplarının yazılmasına rehberlik eden kılavuzlar olarak nitelendirilebilir. Bu anlamda ders kitapları öğretim programındaki kazanımların kazandırılmasını sağlayacak nitelikte hazırlanmaktadır. Bunun dışında ders kitaplarının öğrencilerin bilgi ve becerilerini geliştirebilmesi, onların öğrenme ilgilerini çekebilmesi için hem içerik hem de görsel tasarım bakımından iyi hazırlanması gerekmektedir (Karatay & Pektaş, 2012). İlköğretim ders kitaplarının ilk defa ücretsiz olarak dağıtımı 2003-2004 eğitim-öğretim döneminde yapılmıştır (Bayrakçı, 2005). Ücretsiz Ders Kitapları Dağıtımı Projesi adı altında başlayan bu adımlar günümüzde lise, açıköğretim ile okuma-yazma bilmeyen yetişkinlere ders kitapları her eğitim-öğretim döneminde öğrencilere ücretsiz olarak sağlanmaktadır (Ülper, 2014, s. 13). 2009 yılından itibaren her Ocak ayında, bir sonraki eğitim-öğretim döneminde okullara gönderilebilecek olan ders kitapları listesi Tebliğler

Dergisinde yayınlanmaktadır (2616, 2628, 2640, 2652, 2664 ve 2676 sayılı dergiler).

Listedeki kitaplardan ihale yoluyla belirlenenlerin okullara ücretsiz dağıtımı yapılmaktadır.

Ocak 2009’da yayınlanan 2616 sayılı Tebliğler Dergisinde yer alan 08/01/2009 tarihli genelgede; 2009-2010 eğitim ve öğretim yılında resmî ilköğretim ve resmî ortaöğretim okul/kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin ders kitapları, Milli Eğitim Bakanlığınca ücretsiz olarak verileceğinden, bu okul/kurumlarda, ilgi yönetmelik hükümleri gereğince ders kitabı seçimi yapılmayacağı belirtilmektedir. Bu uygulama halen aynı şekilde sürdürülmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı yaygın ve örgün eğitim kurumlarında okutulacak ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı, öğretmen kılavuz kitabı ile eğitim araç-gereçlerinin nasıl sağlandığı ve bunun için nelerin gerekli olduğuna yönelik bilgiler Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği’nde açıklanmıştır. Bu yönetmelik 12/9/2012 tarihli 28409 sayılı Resmi Gazetede yayınlanmıştır. Yönetmeliğin en son değişiklik yapılmış hali 14/10/2015 tarihli 29502 sayılı Resmi Gazetede sunulmuştur. Yönetmeliğe göre ders kitapları; yazma, sipariş, satın alma ve özel kesimce hazırlanarak sağlanacağı belirtilmektedir.

Aynı yönetmeliğin “ders kitaplarının hazırlanması” başlığı altında yer alan 8. maddesinde; hizmet birimi veya yayınevleri tarafından hazırlanacak ders kitabının, içerik; dil, anlatım ve üslup; öğrenme, öğretme, ölçme ve değerlendirme; teknik, tasarım ve düzenleme yönlerinden yönetmelikte belirtilen hususlara göre hazırlanması gerektiği belirtilmektedir. Bu çalışma kapsamında “okuma-yazma öğreniyorum” ders kitapları sadece “içerik” ve “dil, anlatım ve üslup” boyutlarında değerlendirilecektir. Bu bağlamda mevcut araştırmada okuma-yazma öğreniyorum ders kitapları hakkında “içerik” başlığı altında “Dersin eğitim ve öğretim programını kapsayacak şekilde düzenleneceği” ve “Dersin özelliğine göre ünite, bölüm, tema ve konular arasında hacim bakımından eğitim ve öğretim programının içeriğine uygun bir denge kurulacağı,” “dil, anlatım ve üslup” başlığı altında ise “Yaşayan Türkçenin doğru,

güzel ve etkili kullanılacağı”, “Konuların işlenişinde öğrencinin seviyesine ve gelişim özelliklerine uygun olarak doğru, anlaşılır, yalın bir dil ve anlatım kullanılacağı” ve “Dilin kullanımında, Türk Dil Kurumunun güncel Türkçe Sözlük ve Yazım Kılavuzu esas alınacağı” açıklamaları doğrultusunda değerlendirme yapılacaktır.

### 1.1. Problem Durumu

STCY ile ilkokuma-yazma öğretimine başlandığı 2005-2006 eğitim öğretim yılından günümüze, ilkokuma-yazma alanında yapılan çalışmalarda daha çok bir önceki yöntemin karşılaştırıldığı (Akyol & Temur, 2008; Koç, 2012; Şahin, 2005; Tok, Tok & Mazı, 2008) ve STCY’ye yönelik öğretmen görüşlerinin belirlendiği (Aktürk & Mentiş Taş, 2009; Baydik & Kudret, 2012; Doğan, 2007; Durukan & Alver, 2008; Karaman & Yurduseven, 2008; Turan, 2010) görülmektedir. Ancak bu çalışmaların arasında yöntemin başarıyla uygulamaya geçirilmesinde öğretmen ve öğrencilerin birincil derecede kaynak olarak yararlandıkları “okuma-yazma öğreniyorum” ders kitaplarının içeriğine yönelik uzun bir süre doğrudan bir çalışmanın yapılmadığı belirlenmiştir. Alanyazında sadece ders kitaplarının bir boyutuna yönelik belirlenen ilk çalışma, Kartal’ın (2011) incelediği “okuma-yazma öğreniyorum” öğretmen kılavuz kitabında, sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme basamağının ne şekilde uygulamaya geçirildiğine yöneliktir.

Türkiye’de hala çocukların önemli bir bölümü okula başlayana dek çeşitli nedenlerle herhangi bir yazılı-basılı materyalle etkileşime geçememektedir. Bu durum, ders kitaplarının çocukların ilk etkileşime geçtiği yazılı-basılı kaynak olması dolayısıyla çocukların kitabı sevebilmesi adına önemini bir kat daha arttırmaktadır. Özellikle 1. sınıfta düzeyindeki ders kitaplarının bu amaca hizmet etmeleri bu yönüyle daha da önem taşımaktadır.

Diğer taraftan İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde (2013) yapılan değişikliklerle farklı yaş gruplarında öğrenciler (60-78 aylık arasındaki) okula gelebilmektedir. Birinci sınıfta ilkokuma-yazma öğretimi sırasında öğrenciler arasında yaş farklılıklarının olması, gelişimsel

farklılıklarının olması ve bunun yanı sıra öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almama durumları okuma-yazma öğretiminde bazı zorlukları da beraberinde getirmektedir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel kanununun 55. Maddesinde Milli eğitim bakanlığı tarafından belirlenmeyen hiçbir kitap ve eğitim aracının okullarda kullanılamayacağı belirtilmektedir (Bayrakçı, 2005). Bu nedenle ders kitaplarının en üst düzeyde fayda sağlayacak nitelikte olması büyük önem taşımaktadır.

Okula yeni başlayan 1. sınıf öğrencileri için de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından her yıl okullara milyonlarca ücretsiz “okuma-yazma öğreniyorum” ders kitabı gönderilmektedir. Diğer taraftan öğretmenlerin (%94,44) derslerde öncelikle ders kitaplarından faydalandığı (Özbay, 2003) göz önünde bulundurulduğunda, on yıldan uzun bir süredir uygulanmakta olan bir yönteme ait ders kitaplarının çok yönlü olarak değerlendirilmediği görülmektedir. Ayrıca ders kitapları içeriğinin hem yöntemin uygulamaya geçirilmesinin hem de çocukların gelişim özellikleri ve gereksinimlerine uygunluğunun belirlenmemesinin bir eksiklik olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda ders kitapları, okuma-yazma sürecinin doğru ve verimli şekilde yürütülebilmesi için geliştirilmelidir. “Okuma-yazma öğreniyorum” ders kitapları konusunda 2005’ten günümüze kadar çok yönlü olarak bir değerlendirme yapılmaması ve buna dayanarak ders kitaplarında son 10 yılda bir düzeltme veya iyileştirme yapılmaması mevcut araştırmanın problemini oluşturmaktadır. Bir konuda gelişimin sağlanabilmesi için mevcut durumun ortaya konulması gerekir. Bu bakımdan, yöntemin uygulanmaya başlandığı 2005’ten bu yana okullara ücretsiz dağıtımı yapılan okuma-yazma ders kitaplarının niteliğinin nasıl olduğunun belirlenmesi araştırılacak bir konu olarak ortaya çıkmaktadır.

## **1.2.Araştırma Soruları**

STCY’nin sınıflarda uygulanmaya başlandığı 2005-2006 eğitim-öğretim yılından 2014-2015 eğitim-öğretim yılına kadar, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okullara ücretsiz dağıtımı yapılan “Türkçe-1 Okuma Yazma Öğreniyorum” ders kitaplarında;

- Okumaya hazırlık basamağına ne şekilde yer verilmiştir?
- Yazmaya hazırlık basamağına ne şekilde yer verilmiştir?
- Sesi hissetme, tanıma ayırt etme basamağına ne şekilde yer verilmiştir?
- Harfi okuma ve yazma basamağına ne şekilde yer verilmiştir?
- Harflerden hece oluşturma basamağına ne şekilde yer verilmiştir?
- Hecelerden kelime oluşturma basamağına ne şekilde yer verilmiştir?
- Kelimelerden cümle oluşturma basamağına ne şekilde yer verilmiştir?
- Metin oluşturma basamağına ne şekilde yer verilmiştir?
- Verilen etkinlikler 1. sınıf öğrencilerinin gereksinimlerine ve gelişim dönemi özelliklerine uygun mudur?

### 1.3.Amaç

Bu araştırmanın amacı, 2005-2006 eğitim-öğretim yılından 2014-2015 eğitim-öğretim yılına kadar ilkokul 1. sınıflarda okutulan “Türkçe-1 Okuma Yazma Öğreniyorum” ders kitaplarının çok yönlü olarak incelenmesidir. Bu amaçla Ses Temelli Cümle Yöntemi aşamalarının her bir basamağının ders kitaplarına nasıl yansıtıldığının ortaya konulması hedeflenmiştir. Bu amaç doğrultusunda incelenen ders kitaplarında;

1. Okumaya hazırlık basamağı,
2. Yazmaya hazırlık basamağı,
3. Sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme basamağı,
4. Harfi okuma ve yazma basamağı,
5. Harflerden hece oluşturma basamağı,
6. Hecelerden kelime oluşturma basamağı,
7. Kelimelerden cümle oluşturma basamağı,

8. Metin oluşturma basamağına nasıl yer verildiği, ayrı başlıklar altında değerlendirmektedir.

Yukarıda sekiz başlık altında yer alan çalışmaların her biriyle, 2005 İlkretim Türkçe Dersi ğretim Programı (1-5. Sınıflar) ve Kılavuzu'ndaki kazanım, açıklama ve uygulamaların, ders kitaplarına nasıl yansıtıldığı ve bu çalışmaların 1.sınıf ğrencilerinin gereksinimlerine ve gelişim özelliklerine uygunluğu bakımından çok yönlü incelenmesi amaçlanmaktadır.

#### 1.4.Önem

İlkokuma-yazma ders kitaplarının 1. sınıf ğrencilerinin gelişim düzeyleri ve gereksinimlerine uygunluğu, hedef kitlenin öğrenme sürecini doğrudan etkileyecek derecede önemlidir. Türkçe-1 Okuma Yazma ğreniyorum ders kitaplarının Ses Temelli Cmler Yöntemi'nin ilke ve aşamalarına uygunluğunun değerlendirilmesine yönelik sadece birkaç çalışma mevcuttur (Akman & Aşkın, 2012; Kartal, 2011; Kartal, & Bozkurt, 2014; Kutluca Canbulat, 2013) . Bunlardan; Kartal ( 2011) yaptığı çalışmasında, okullara ücretsiz dağıtılan “Okuma Yazma ğreniyorum” ğretmen kılavuz kitabındaki sesi, hissetme, tanıma ve ayırt etme basamağı uygulamalarını değerlendirmiştir. Uygulamaların değerlendirilmesi neticesinde, öncelikle alfabemizde yer alan ünlü harflerin seslerinin öğretimine yönelik uygulamalarda bir harfi karşılayan bir ses olduğu için herhangi bir sorun yaşanmayacağı ancak nsz harflerin ve özellikle de Türkçede sözcüklerin sonlarında yer almayan “b, c, d, g” harflerinin sesinin ğretiminde güçlükler yaşanacağı belirlenmiştir. Akman ve Taşkın (2012) yaptıkları çalışmanın bir bölümünde, öğretmenlere, ilkokuma-yazma ders kitabı, ğretmen kılavuz kitabı ve etkinlik kitaplarındaki çalışmaların öğrencilerin anlamlı öğrenmelerini nasıl etkilediğine yönelik bir soru sormuştur. Bu soruya öğretmenlerin büyük bir bölümü (%83), kılavuz kitabı, ders kitabı ve etkinlik kitabında yer alan etkinliklerin, öğrencilerin anlamlı

öğrenmelerini sağlamada yetersiz olduğunu, bilinenden bilinmeyene ilkesine aykırı örneklerin olduğunu ifade etmişlerdir. Kutluca Canbulat'ın (2013) çalışmasında ise bir okulda yararlanılan okuma-yazma ders kitabının da içinde olduğu ders materyallerinde oluşturulan hece, kelime ve cümlelerden, Türkçeye ses ve anlam açısından uygun olmadığı düşünülen yapılar, uzman görüşleriyle değerlendirilmiştir. Yine Kartal ve Bozkurt (2014) yaptıkları çalışmada 2013-2014'te okullara ücretsiz gönderilen ilkokuma-yazma ders kitabının metin oluşturma basamağında yer verilen metinleri bağlaşik ve bağdaşiklik yönünden değerlendirmiştir. Bu çalışma sonucunda bu basamakta oluşturulan metinlerin neredeyse yarısında anlam bütünlüğünün olmadığı saptanmıştır. Yapılan bu çalışmalar herhangi bir yıl okullara ücretsiz dağıtımı yapılan ders kitabının incelenmesi şeklindedir. Bu incelemeler kitabının tamamına yönelik değil yöntemin aşamalarının bir kısmının ele alındığı çalışmalardır. Bu yönüyle mevcut araştırma STCY'nin uygulanmaya başlandığı 2005-2006 eğitim-öğretim yılından bu yana okullara ücretsiz gönderilen Türkçe-1 Okuma Yazma Öğreniyorum ders kitaplarının çok yönlü olarak değerlendirilmesiyle diğer çalışmalardan farklılık göstermektedir. Bu değerlendirme, ders kitaplarının içeriği, mevcut yöntemin ilke ve aşamalarının uygulamaya geçirilmesi ile çocukların gelişim özellikleri ve gereksinimlerine uygunluğunu içerecektir. Böylelikle 2005-2015 yılları arasında okullara ücretsiz olarak gönderilen "okuma-yazma öğreniyorum" ders kitaplarının uygulamaya geçirilişindeki yanlışlıklar, 1. sınıf öğrencilerinin gelişim özelliklerine uygunluğu ve gereksinimlerinin dikkate alınıp alınmadığı belirlenecektir. Elde edilecek sonuçlar bundan sonraki süreçte hazırlanacak olan "okuma-yazma-öğreniyorum" ders kitaplarındaki benzer hataların tekrarlanmasını önleyecek ve ders kitaplarının içeriklerinin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.



### 1.5.Varsayımlar

Araştırma kapsamında çok yönlü olarak incelenen ders kitaplarıyla ilgili yapılan tüm değerlendirmelerin objektif olarak yapıldığı varsayılmıştır.

### 1.6.Sınırlılıklar

Araştırma 2005-2006 ve 2014-2015 eğitim-öğretim dönemlerinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okullara ücretsiz olarak dağıtılan “Türkçe 1- Okuma Yazma Öğreniyorum” ders kitaplarından ulaşılabilen kitaplarla sınırlıdır.

### 1.7.Tanımlar

**Ses Temelli Cümle Yöntemi:** 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren okullarda uygulamaya geçirilen ilkokuma-yazma öğretim yöntemidir.

**Hecelerden oluşan anlamı olmayan yapı:** STCY'nin kelime oluşturma basamağında hecelerle oluşturulan ancak Türkçede karşılığı olmayan yapılara denir.

## 2. Bölüm

### Literatür

Bu bölümde ülkemizde ilkokuma-yazma öğretiminin tarihçesine, ders kitaplarının incelenmesine yönelik yapılan ulusal ve uluslararası çalışmalara ayrıca ilkokul birinci sınıf çocuklarının bilişsel gelişim özelliklerine yer verilecektir.

#### 2.1.İlkokuma-yazma Öğretimi Tarihçesi

Ülkemizde geçmişten günümüze ilkokuma-yazma farklı yöntemlerle öğretilmiştir. Bu alana yapılan katkılarda, Cumhuriyet dönemine kadar çağdaş gelişmelerden çok, eğitimcilerin kişisel yaklaşımlarının ön planda olduğu belirtilmektedir (Şahbaz, 2005). Geçmişte okuma-yazma üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde; ilk Türkçe alfabe kitabının 1858 yılında Doktor Rüştü Bey tarafından Nuhbetü'l Etfal ismiyle yayınlandığı görülmektedir (Şahbaz, 2005). Ülkemizde uygulanan okuma-yazma öğretim yöntemlerinin birçoğu yabancı ülkelerden uyarlamayken, bu eserin Türkçe öğretimi konusunda özgün ve yetkin bir eser olduğu düşünülmektedir (Aksoy & Gürel, 2008).

Nuhbetü'l-Etfal kitabının Türkçe öğretim metodunun değerlendirildiği bir çalışmada; bu eserde, çocukların anlamsız hece yığınlarına boğulmadığı, tek heceden on bir heceye kadar çıkan kelimelerle Türkçe öğretiminin zenginleştirildiği ve bunun yanı sıra çocukların zevkle okuyacakları hikâye ve konuşma metinlerine yer verildiği belirlenmiştir (Aksoy & Gürel, 2008).

Şahbaz (2005) Türkiye'deki ilkokuma-yazma öğretiminin Tanzimat'tan Cumhuriyet'in ilk yıllarına kadar olan sürecini incelemiştir. Çalışma neticesinde, bu dönemlerde ilkokuma ve yazma öğretiminin zaman zaman birbirinden kopuk bir gelişim seyri geçirdiği ve bu kopukluğun genellikle ders kitaplarında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tanzimat'ın ilanından tam sekiz yıl sonra 1847'de yayınlanan bir talimatla, ilk defa okuma-yazmanın nasıl olacağına dair bilgiler verilmiştir. Bu talimatta okuma eğitiminin yanında ilk

defa yazı eğitiminin de birlikte yapılacağı belirtilmiştir. İlerleyen süreçte Satı Bey'in Tedrisat-i İptidaiye dergisinde 1911'de yayınlanan "Alfabeyi Nasıl Öğretebiliriz?" makalesinin ardından alfabe kitapları ses yöntemine göre yazılmıştır. Nüzhet Sabit'in 1917 yılında yayınlanan "Kelime Usulü ile Elifba" eseriyle cümle yönteminin temeli atılmıştır. Böylece bu eserin yayınlanmasına kadar okuma-yazma öğretiminde uygulanan harf yönteminden ilk defa farklı bir yönelişe geçilmiştir. Cumhuriyetin ilk yılları olan 1924 yılında yayınlanan programla okullarda harf yöntemi yasaklanmıştır. 1926 müfredat programında ise ilkokuma-yazma öğretiminde önerilen yöntem olan çözümlene-bireşim yöntemi 2005 yılına kadar uygulanmıştır.

Satı Bey, yaklaşık yüzyıl önce yazdığı "Alfabeyi Nasıl Öğretebiliriz?" makalesinde Avrupa'da uygulanan alfabe öğretim yöntemini anlatmıştır. Burada, çocuklara öncelikle çeşitli seslere küçüklüklerinden itibaren alıştırdığı, seslerin geçtiği kelimelerin buldurulduğu, sonrasında bu seslerin yazılı sembolleri olan harflerin yazımının öğretildiğini belirtmiştir. Bu öğretimin gerçekleştirilmesinde; alfabeli bisküviler, alfabeli oyuncaklar, her harfi gösteren bir takım güzel resimler arasında gösteren levhalar, resimli kitap ve albümler gibi çeşitli materyallerden faydalandığını ortaya koymuştur (Oruç & Kırpık, 2014).

İlkokuma-yazma yöntemi konusu 1920'li yıllarda tartışılmıştır. 1924 yılında seçkin eğitimcilerin katıldığı Alfabe Kongresi'nde iki görüş öne çıkmıştır. Bunlardan birincisi, kelime bireşim ve çözümlene yönteminin uygulanması, ikincisi ise ses ya da kelime yöntemlerinden birinin seçilerek uygulanmasında öğretmenin inisiyatifine bırakılması görüşüdür (Göçer, 2014). 1926 yılında yayınlanan "İlk Mekteplerin Müfredat Programı'nda" ise "Alfabe Öğretiminde Muhtelif Usuller" başlığı altında dört farklı yöntemde değinilmekte bu dört yöntemden "kelime usulü" ve "muhtelif usul"ü olmak üzere öğretmenden bu ikisinden birini seçebileceği belirtilmektedir (Karakelle, 1998). Programın yayınlanmasından iki yıl sonra, 1 Kasım 1928'te yazıda Arap Alfabesi terk edilerek Latin Alfabesine geçilmiştir. Bu

gelişmelerle beraber ilk defa ilkokuma ve yazma kitabına “elifba” yerine “Okuma-Yazma Kitabı” adı verilerek İsmail Hakkı (Baltacıoğlu) tarafından 1928 yılında yayınlanmıştır (Şahbaz, 2005).

1926 ve 1936 programlarında ilkokuma-yazma öğretimi için verilen yöntemlerden öğretmenin seçmesine olanak sağlanırken, 1948’den itibaren yayınlanan programlarda ise verilen tek bir yöntemin uygulanması istenilmiştir (Karakelle, 1998). 2005 yılında yayınlanan Türkçe dersi (1-5. Sınıflar) öğretim programıyla ilkokuma-yazma öğretiminde, köklü bir değişiklikle 1948’den bu yana tek yöntem olarak yararlanılan “cümle yöntemi” terk edilerek yerine “ses temelli cümle yöntemi” konmuştur.

## **2.2.Ders Kitaplarının İncelendiği Ulusal Çalışmalar**

Herhangi bir öğretim programının uygulamaya geçirilebilmesi için öğretmenlere ve öğrencilere birinci derecede kaynaklık edecek araçlardan en önemlisi ders kitaplarıdır. Ders kitaplarının geliştirilebilmesi adına mevcut ders kitaplarının değerlendirilmesi eksikliklerin ve hataların belirlenmesi adına önemlidir. Ders kitaplarına yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde; Tüfekçioğlu’nun (1995) önceden ders kitaplarına yönelik yapılan iki önemli tezi ve kendisi de yetişkinlere okuma yazma öğreten iki kitabı incelemiştir. Bu tezlerden birincisi Alev Sınar tarafından “İlkokul Okuma Kitapları (1921-1933)” adı altında hazırlanan yüksek lisans tezidir. Bu tez Marmara üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü’nde Prof. Dr. İnci Enginün danışmanlığında 1990 yılında yayınlanmıştır. İkincisi Nuri Doğan tarafından “İlk ve Orta Dereceli Okul Ders Kitapları ve Sosyalleşme (1876-1918)” başlıklı doktora tezidir. Bu tez ise İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü’nde Prof. Dr. Şükrü Hanioğlu danışmanlığında 1993 yılında hazırlanan çalışma, 1994’te “Ders Kitapları ve Sosyalleşme” başlığı altında yayınlanmıştır. Tüfekçioğlu’nun (1995) bu iki tezin yanında kendisinin incelediği kitaplar ise Türk ordusunda okuma-yazma eğitimi için yararlanılan 1959 yılı basımlı “Türkçe I” ders kitabıdır. İkincisiyse 1971’de yayınlanan “Yetişkinler Alfabetesi”

adını taşıyan eserdir. Yapılan bu çalışma ders kitaplarının dönemin sosyolojik yapısını ortaya koyduğunu ispatlamıştır. Örneğin; Doğan'ın tezinde II. Meşrutiyet'in başı olan 1908-1918 arasında yayınlanan ders kitaplarında memuriyet yerine ticaretin önemli olduğuna dair bilgilere yer verilerek toplum ticarete yönlendirilmiştir. Sınar, tezinde incelediği ilkököl okuma kitaplarını harf inkılabının yapıldığı tarihe dikkate alarak 1928 öncesi ve sonrası olmak üzere iki bölümde incelemiştir. Tez başlığından 1921-1933 arası okuma kitaplarının inceleneceği anlaşılrsa da 1921, 1931, 1932 ve 1933 yıllarına ait okuma kitaplarına ulaşamaması nedeniyle bu yıllara ilişkin veriler elde edilememiştir.

Ders kitaplarının incelendiği zaman dilimi incelenen kitabın yayınlanma zamanına ne kadar yakınsa hem incelenen esere ulaşmada hem de eseri inceleme de kolaylık sağlayacaktır. Bunun yanı sıra ders kitaplarından yararlanan öğretmenlerin görüşlerine birinci elden başvurulabilecektir. Ayrıca araştırma neticesinde mevcut durumun göz önüne serilmesi nedeniyle ders kitaplarının geliştirilmesinde gerçekçi öneriler getirilebilecektir. Mevcut ders kitaplarının durumunu ölçen araştırmalardan; Bulut (1999) yapmış olduğu çalışmada, Türkçe 1. 2. 3. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarına yönelik öğretmen görüşlerine; ders kitaplarının genel görünümü, fiziksel görünümü, içerik, kelime yapısı, cümle yapısı, alıştıırma ve değerlendirme açısından durumlarını belirlemek için başvurmuştur. Araştırmanın neticesinde, ders kitaplarının genel görünümünün, yetersiz olduğu; fiziksel görünümünün geliştirilmesi gerektiği; içerik, kelime ve cümle yapısı ile alıştıırma ve değerlendirme açısından kabul edilebilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Genel değerlendirme açısından ise ders kitaplarının geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

STCY'nin okullarda uygulanmaya başladığı zamandan günümüze okuma-yazma ders kitaplarının seçimi hiçbir zaman öğretmene bırakılmamıştır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan ya da özel yayınevlerince hazırlanan Talim Terbiye Kurulu tarafından beş yıl yararlanılmak üzere kabul edilen ve ihaleden geçen ders kitapları doğrudan okullara

gönderilmektedir. Bu durum öğretmenin içerik açısından ders kitaplarını inceleyerek seçebilmesini engellemektedir. Bu açıdan ders kitaplarının içerik açısından hatasız olması bu engelin zararını azaltacaktır. STCY'nin uygulanmaya başlanmasından sonra ders kitaplarını içerik yönünden inceleyen araştırmalara bakıldığında, ilk çalışmanın tam altı yıl sonra yayımlandığı belirlenmiştir. Bu konuda yapılan inceleme neticesinde belirlenen ilk çalışma; Kartal'ın (2011) STCY'nin sesi hissetme ve tanımaya yönelik Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Öğretmen Kılavuz kitabındaki yer alan uygulamaları değerlendirdiği çalışmadır. Çalışma sonucunda, sessiz harflerin sırasıyla kelimenin sonunda, ortasında ve başında tanıtılmasında “b, c, d, g” süreksiz yumuşak harflerinde yapılmadığı belirlenmiştir. Sessiz harflerin seslendirilmesinde önünde ya da arkasında sesli harf olmadan doğru seslendirmenin güç olduğu, diğer taraftan sesi hissettirme basamağında verilen bazı örneklerin sesi hissettirme amacına uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Akman ve Aşkın (2012) “Ses Temelli Cümle Yöntemine Eleştirel Bakış” adlı çalışmada yöntem ve bitişik eğik yazı üzerinde değerlendirmelerde bulunmuştur. Bu amaçla bu konuda yapılan araştırmalar; derste yararlanılan örnekler, öğretim ilkeleri açısından değerlendirilmiş ve öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Çalışmanın neticesinde; STCY'nin olumlu tarafları kadar olumsuz taraflarının da olduğu; genel öğretim ilkelerine uymayan örneklerin bulunduğu ve sınıf öğretmenlerinin yöntemi ve bitişik eğik yazıyı uygulama konusunda problem yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ders kitaplarında yer verilen “enli, öd, biblo, mala” gibi kelimelerin bilinenden bilinmeyene ilkesine, “elle, ilet, ilet” gibi örneklerin somuttan soyuta ilkesine, “Talat ata tel al., Lale ata telle atla.” gibi cümlelerin açıklık ilkesine aykırı örnekler olduğu saptanmıştır. Sınıf öğretmenleri, ilköğretim 1. Sınıf Türkçe ders kitabı, öğretmen kılavuz kitabı ve çalışma kitabında yer alan ilkokuma-yazma ile ilgili etkinliklerin öğrencilerin anlamlı öğrenmelerinde yetersiz olduğu ve bilinenden bilinmeyene ilkesine aykırı örneklerin olduğu noktasında görüş belirtmişlerdir. Ayrıca sosyoekonomik düzeyi düşük

okullardaki öğretmen görüşlerine göre öğrenci çalışma kitabında yer alan bazı örneklerin öğrenci düzeylerinin üzerinde olduğu belirlenmiştir.

Kutluca Canbulat (2013) yapmış olduğu çalışmada STCY’de anlamlı okumayı etkileyen unsurları belirlemiştir. Bu çalışmada veriler; doküman incelemesi, gözlem ve görüşme yoluyla toplamıştır. Doküman incelemesini 2012-2013 öğretim yılında Bolu’da bir ilköğretim okuluna gönderilmiş okuma-yazma öğretimi ders kitabı, okuma seti ve aynı okulun seçilen şubenin sınıf öğretmeni tarafından hazırlanmış çalışma yapıları üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ders materyallerinin Türkçeye uygunluğu ses ve anlam açısından uygunluğu uzman görüşüne sunulmuştur. Görüşme boyutu; birinci sınıf şube öğretmeni ve öğrenci velileriyle gerçekleştirilmiştir. Gözlem boyutu ise okuma-yazmada problem yaşayan 10 öğrencinin okuma sürecini gözlemlenmesi şeklinde yapılmıştır. Yapılan bu araştırmayla; öğrencilerin bireysel farklılıkları okuma-yazma öğretim sürecini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra yöntemin yapısı Türkçenin işlek ve ölçünlü dil yapısını yansıtmadığı ve bu yüzden öğrencilerin duraksayarak ve heceleyerek okumasına neden olabildiği belirlenmiştir. Yöntemin uygulayıcısı olan öğretmenin STCY ile öğretim yapabilecek eğitimi almaması, öğretmeni uygulamada yetersiz duruma düşürmektedir. Ders materyallerinin seçiminde öğrenci seviyesine uygunluk, Türkçenin ses ve anlam yapısına uygunluk, Türkçe’nin doğru kullanımı gibi ölçütler dikkate alınmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin okuma-yazma öğretiminde kullanılacak metinleri seçmede dikkati davranmamaları anlamlı okumayı olumsuz yönde etkilediği saptanmıştır. Ders materyallerinde de anlamlı okumayı engelleyecek örneklerin olduğu da belirlenmiştir. Araştırmada verilen örnek cümlelerin okumadan çok seslendirmeye hizmet ettiği belirtilmiştir. Bunun dışında ailelerin STCY hakkında bilgili olmamaları nedeniyle çocuklarına kendi bildikleri şekilde desteklemelerinin çocuğun anlamlı okumasını olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Kartal ve Bozkurt (2014), 2013-2014 eğitim-öğretim yılında okullara ücretsiz dağıtımı yapılan Okuma-Yazma Öğreniyorum ders kitabının metin oluşturma aşamasında yer verilen metinleri anlam bütünlüğü yönünden incelemiştir. Bu çalışma, alanyazında okuma-yazma ders kitaplarındaki metinleri bağlaşıklık ve bağdaşıklık yönleriyle inceleyerek metinlerde anlam bütünlüğünün olup olmadığının belirlendiği ilk çalışma olma özelliği göstermektedir. Yapılan değerlendirmeler neticesinde metinlerin önemli bir bölümünde anlam bütünlüğünün olmadığı (%54) saptanmıştır. Bu çalışmada özellikle ilk üç grupta yani ilk 15 harfin öğreniminden sonra hazırlanan metinler, bağlaşıklık ve bağdaşıklık yönlerinden yeterli olmadığı belirlenmiştir. Bu durumun en önemli nedeni, metinlerin sadece öğrenilen harflerle oluşturulabilmesi ve öğrenilmeyen harflerin geçtiği kimi sözcükler yerine görsel unsurların kullanılması olarak belirtilmiştir. Bunu önleyebilmek için ise anlam bütünlüğü olmayan metinler yerine, çocuklara ne, nerede, ne zaman ve kim (3N1K) sorularını yanıtlayarak cümlenin temel öğelerini öğrenmelerini sağlayabilecek boşluk tamamlamaya ilişkin cümlelerin artırılması önerilmektedir.

Gözütok, Ulubey, Yılmaz, Hamsi ve Dinçer (2015) İlkokul 1. Sınıf Türkçe dersi öğretmen ve öğrenci kitaplarını incelemişlerdir. Araştırmanın neticesinde, ders kitaplarında, kazanımlar, içerik ve ölçme değerlendirme öğeleri arasında uyumsuzlukların olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra içeriğin iyi yapılandırılmadığı, ölçme değerlendirme etkinliklerinin değerlendirme niteliği taşımadığı, etkinliklerin ve kullanılan görsellerin büyük bölümünün hedef grubun gelişim düzeyine uygun olmadığı, olumsuz örtük iletilerin yer aldığı, etkinliklerde ve yönergelerde dil ve anlatım yanlışlarının olduğu saptanmıştır.

### **2.3.Ders Kitaplarının İncelendiği Uluslararası Çalışmalar**

Ders kitaplarının incelenmesine yönelik uluslararası literatür incelendiğinde; Chambers (1997) ders kitaplarının değerlendirilmesinde uzlaşmanın sağlanması için yaptığı çalışmada; istenilen ders kitabının ve seçim yapılacak üç kitabın özelliklerini bir tabloda



göstererek içlerinden birinin seçilme durumunu göstermiştir. Tabloyu yorumlayarak sekiz adımda ders kitabının seçimini açıklamıştır. İlk adımda, seçenek olarak sunulan ders kitaplarının belirlenerek isimlerinin tablodaki gerekli alana sırasıyla yazılması gerektiği belirtilmiştir. İkinci adımda ders kitaplarının taşınması gereken özellikler belirlenmiştir. Burada belirlenen; ders kitabının seviyesi (orta seviye), yaklaşım tarzı (iletişimsel yaklaşım), fiyatı (8 liradan az) gibi özelliklerdir. Üçüncü adımın ilk aşamasında ders kitabında istenilen özellikler belirlenmiştir. Bu özellikler gereken özellikler değildir. Örnekte ders kitabının öğretmen kitabı ve kasetinin olması, bunun yanında çeşitli alıştırmalar içermesi istenilen özellikler olarak belirtilmiştir. Bu özellikler de tabloya işlenmiştir. Üçüncü adımın ikinci aşamasında istenilen özelliklere 0-10 arasında değişen ağırlık verilebileceği belirtilmiştir. Örnekte; ders kitabının öğretmen kitabının olması en fazla istenilen özellik olduğu için 10, kasetinin olması daha az istenilen özellik olduğu için 8, en az istenilen özellik çeşitli alıştırmaların olması olduğu için 5 olarak ağırlık verilmiştir. Dördüncü adımda ders kitaplarında bulunması gereken özelliklerin varlığı belirlenmiştir. A, B, C kodlu üç eserden C kodlu eserin fiyatı, olması gerekenden fazla olduğu için elenmiştir. Diğer iki eser tüm özellikleri barındırdığı için değerlendirilmeye devam edilmiştir. Beşinci adımda istenilen özelliklerin varlığı belirlenmiştir. Burada var olan özelliğin niceliği ve niteliği önem kazanmıştır. İncelenen ders kitaplarında bu özellikler yoksa 0 varsa bu özelliğin derecesine göre bir değer verilmiştir. Altıncı adımda B kodlu ders kitabını daha önce kullanan bir öğretmen, eserin çekici olduğunu belirtmiştir. Bu durum, gereken ya da istenilen bir özelliğin dışında ders kitabı seçiminde ek bir özellik sağlamıştır. Eğer tüm şartlar eşitse ders kitabının seçiminde bu özelliğin etkili olacağına değinilmiştir. Bu özellik önceden belirlenmediği için bir ağırlık verilmemiştir. Yapılan değerlendirmeden sonra bu özellik için 9 puan verilmiştir. Yedinci adımda istenilen özellikler için ders kitaplarında bir değer verilerek istenilen özellik olan maksimum değerle çarpılarak yeni bir değer oluşturulmuştur. Sonrasında bu değerler toplanmıştır. Neticesinde A

kodlu ders kitabında 125, B kodlu ders kitabında ise 132 puan toplanmıştır. Sekizinci adımda ders kitapları risk faktörleri açısından değerlendirilmiştir. Risk faktörleri sayısal olarak değil “yüksek”, “orta”, ve “düşük” olarak sınıflandırılmıştır. A kodlu eserin risk faktörünün değerlendirilmesinde, ders kitabının bir süre önce basılması gösterilmiştir. Eser seçildiğinde basılı hali tükenirse bazı zorluklarla karşılaşabileceği ve esere ulaşamayacağı belirtilmiştir. Eğer bu kitaba ulaşmak mümkün değilse diğeri seçilebilir. Bu yüzden risk faktörü düşüktür. B kodlu eser ise kötü cildi ile çok dayanaksız görüldüğü için risk faktörü yüksektir. İstenilen özellikler arasında puan farklarının az olması sebebiyle risk faktörü düşük olan A kodlu eserin seçilmesinin uygun olacağı sonucuna varılmıştır. 2005 programının uygulanmaya başladığından bu yana ders kitapları MEB tarafından okullara ücretsiz gönderildiği için öğretmenler ders kitabı seçimi yapamamaktadır. Ülkemizde öğretmenlerin ders kitaplarını seçme şanslarının olmaması nedeniyle ders kitabı olarak kabul edilen eserlerin tümünde standartların sağlanması büyük önem taşımaktadır.

Bastanfar ve Hashemi (2010) çalışmasında İran’da eğitim kademelerinde İngilizce eğitiminde kullanılan yerel yedi ders kitabını incelemişlerdir. Bu ders kitapları seri olarak yayınlanmıştır. Bunlardan üçü ilkokuldan sonraki üç yıllık eğitim sürecinde ve sonraki üç ders kitabı her yıl bir eser olmak üç yıllık lise eğitiminde yararlanılmaktadır. Öğrenciler lise tamamlandıktan sonra üniversiteye başlamak için bir yıl daha eğitim alarak üniversiteye giriş sınavına girmektedirler. Bu döneme “Üniversite Öncesi (Pre-University)” eğitimi adı verilmektedir. Son İngilizce ders kitabı da bu dönemde okutulmaktadır. Kısacası her öğrenci üniversiteye girmeden önce yedi yıl İngilizce eğitimi almaktadır. Ders kitaplarının incelemelerinin neticesinde ilk üç yılda kullanılan ders kitaplarında dilbilgisi-çeviri etkinliklerinde yanlış kullanımların ve karşılıklı konuşmalarda çok fazla yapısal düzensizliğin olduğu saptanmıştır. Lise ders kitaplarında ise okuma ağırlıklı çalışmaların olduğu ve önceki üç ders kitabına göre bu eserlerin nispeten geliştirici özelliğinin olduğu saptanmıştır. Yerel

genel eğitimde İngilizce öğrenme veriminin oldukça düşük olmasına rağmen “Üniversite öncesi” eğitimi için yerel İngilizce ders kitabının yeni basımında diğer eserlere göre olumlu yönde farklılığın olduğunu belirlemişlerdir. Bu eserde kelime öğrenme stratejileri ve öğrenci eğitimine yönelik alınan yüksek puanlarla bu farklılığın kanıtlandığını ortaya koymuşlardır. Bu çalışmada İngilizce eğitiminde eğitiminin her kademesinde yararlanılan ders kitapları incelenerek İran’daki yabancı dil eğitimi bütüncül bir bakış açısıyla ele alınmıştır.

#### **2.4. İlkokula Başlama Yaşındaki Çocuklarının Gelişim Özellikleri**

26 Temmuz 2014 tarihli 29072 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği’nde kayıtların yapıldığı yılın eylül ayı sonu itibarıyla 66 ayını dolduran çocukların ilkokula kaydının yapılacağı belirtilmektedir. Bunun yanı sıra gelişim yönünden ilkokula hazır olduğu anlaşılan 60-66 ay arası çocuklarında, velisinin yazılı isteği bulunanların ilkokul birinci sınıfa kaydedilebileceğine değinilmiştir. Buradan ilkokula başlayan çocukların 60 aydan 78 aya kadar olabileceği anlaşılmaktadır. Bu çocukların büyük çoğunluğunun ise zorunlu kayıt yaşı olan 5,5-6,5 yaş aralığında olduğu söylenebilir.

Bilişsel gelişim alanında; Piaget, Bruner ve Vygotsky, çocukların çevrelerini değişik yaşlarda nasıl ve niçin böyle gördüklerinin ve algıladıklarını araştırmışlardır (Senemoğlu, 2015, s. 34). Okula başlama yaşındaki çocuklar, Piaget’in bilişsel gelişim kuramına göre işlem öncesi dönemde (2-7 yaş) yer almaktadırlar. Bu kurama göre ilkokula başlama yaşındaki çocuklar somut işlemler dönemine henüz geçmemiştir. Senemoğlu (2015, s. 50) 60-72 aylık çocuklarda gözlenebilecek bilişsel becerilerin:

- Büyük ölçüde doğru olarak resimli kitaptan öyküyü tekrar anlatabilme,
- Bazı harfleri ve rakamları adlandırılabilme,
- Ezbere 10’a kadar sayabilme,
- Objeleri özelliklerine göre gruplayabilme,

- Yarın ve dün kavramlarını daha doğru kullanabilme,
- Sınıftaki araçları amacına göre anlamlı bir biçimde yararlanabilme,
- Günlük rutin işlerinde saat zamanını ilişkilendirmeye başlama,
- Dikkat sürelerinde belirgin bir artışın olması,
- Yetişkinlerin öğretmesi yoluyla kolay öğrenbilme olduğunu belirtmiştir.

Bruner bilişsel gelişim dönemlerini; eylemsel, imgesel ve sembolik dönem olmak üzere üç aşamaya ayırmıştır. Bu aşamalardan imgesel dönem Piaget'in işlem öncesi dönemine rastlamaktadır (Senemoğlu, 2015, s. 59).

Vygotsky ise çocuklarda bilişsel gelişimi dönemlere ayırmamıştır. Onun bilişsel gelişime yönelik en önemli görüşü; sosyal çevrenin çocuğun bilişsel gelişimde etkili olduğu ve bu yüzden çocukların, yetişkinlerle ya da diğer çocuklarla işbirliği içinde çalışmalarının bilişsel gelişimlerinin desteklenmesinde önemli olduğunu belirtmesidir (Senemoğlu, 2015, s. 60).

İlkokuma-yazma öğrenme sürecini, çocukların gelişim özellikleri önemli ölçüde etkileyecektir. Buna yönelik olarak Karakelle (1998) yapmış olduğu çalışmada ilkokuma becerisinin kazanılmasını etkileyen bilişsel faktörleri incelemiştir. Bu bilişsel faktörler; harfleri duyarlılık, fonolojik farkındalık, görsel işitsel uyarınları değerlendirme ve sözel yetenek olarak ele alınmıştır. Çalışmada bu faktörlerin, çocukların okuma becerisini kazanma süreleri ve yılsonu okuma hızları üzerinde etkisinin olup olmadığı ortaya konmuştur. Araştırmanın neticesinde; harflere duyarlılık, fonolojik farkındalık ve görsel işitsel uyarınları değerlendirme faktörlerinden her birinin çocukların okuma becerisini kazanma süresinde ve yılsonu okuma hızı üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Ancak çocuklarda sözel yetenek düzeyinin ne okuma becerisini kazanma süresi ne de yılsonu okuma hızı üzerinde etkisi bulunamamıştır.

### **3. Bölüm**

#### **Yöntem**

Bu bölüm de araştırmanın yöntemi, veri toplama araçları ve verilerin analizi yer alacaktır.

#### **3.1.Araştırmanın Modeli**

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı araçların analizini kapsar. Doküman analizinin aşamalarını; 1. Dokümanlara ulaşma, 2. Orjinalliğini kontrol etme, 3. Dokümanları anlama, 4. Veriyi analiz etme, 5. Veriyi kullanma olarak beş aşamada ele alabiliriz (Forster, 1995 akt. Yıldırım & Şimşek, 2009).

#### **3.2.Evren ve Örneklem**

Bu çalışmanın evreni 2005-2006 öğretim yılından 2014-2015 öğretim yılına kadar olmak üzere okullara ücretsiz gönderilen “Türkçe-1 Okuma Yazma Öğreniyorum” ders kitaplarıdır. Herhangi bir örneklem seçimi yapılmadan ulaşılan tüm ders kitapları incelenmiştir.

#### **3.3.Veritoplama Araçları**

MEB, STCY'nin uygulanmaya başlandığı 2005-2006 öğretim yılından günümüze kadar geçen on yıllık süreçte ilkököl 1. sınıflarda kullanılmak üzere okullara her yıl yöntemin aşamaları dikkate alınarak hazırlanan ders kitaplarını ücretsiz olarak göndermektedir. Bu çalışmada şu ana kadar okullara gönderilen okuma yazma ders kitaplarının yöntemin aşamalarını uygulamaya geçirmek için nasıl etkinliklere ve çalışmalara yer verdiğini göstermek amaçlanmıştır. Bu amaçla veri toplama aracı olarak 2005-2006 öğretim yılından itibaren ilkököl 1. sınıflarda okutulmak üzere kabul edilen ve ihaleden geçen “Türkçe-1

Okuma Yazma Öğreniyorum” ders kitaplarından ulaşılan dokuz farklı ders kitabı kullanılmıştır.

**3.2.1. Veri toplama araçlarına ulaşma süreci.** Ulaşılan ders kitaplarının yedisi özel yayınevlerine ait olan kitaplardır. Diğer iki ders kitabı ise Milli Eğitim Bakanlığı Yayınlarına aittir.

Araştırmacı tarafından, Milli Eğitim Bakanlığı’nın Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü’ne yazılan dilekçeyle tez çalışmasında kullanılmak üzere 2006-2014 yılları arasında satın alınarak dağıtımı yapılan kitapların yayınevleri ve kullanıldıkları öğretim yılını gösterir şekilde hazırlanmış sıralı listesi talep edilmiştir. Dilekçeye istinaden verilen cevapta her öğretim yılında satın alınarak okullara dağıtımı yapıldığı öğretim yılını ve yayınevini gösterir sıralı liste verilmiştir (Ek 1). Buna göre okullara; 2006-2007 öğretim yılından 2014-2015 öğretim yılına kadar tümünde Milli Eğitim Yayınları ders kitabı olarak kullanılmıştır. Bunun yanında özel yayınevleri olarak, 2006-2007 öğretim yılında Erdem Yayınları, 2007-2008, 2008-2009 ve 2009-2010 öğretim yıllarında Sürat Yayınları, 2010-2011 öğretim yılında Anıttepe Başarı Yayınları, 2011-2012 öğretim yılında Selt Yayınları, 2012-2013 öğretim yılında Kartopu Yayınları, 2013-2014 öğretim yılında Zambak Yayınları ve 2014-2015 öğretim yılında Harf Yayınları’na ait olan “Türkçe-1 Okuma Yazma Öğreniyorum” ders kitaplarının satın alınarak dağıtımı yapıldığı anlaşılmaktadır.

Araştırmacının Milli Eğitim Bakanlığı’nın arşivinde yaptığı incelemede MEB Yayınlarına ait olan Türkçe 1 Okuma Yazma Öğreniyorum ders kitaplarının 2005-2006 öğretim yılından 2009-2010 öğretim yılına kadar aynı kitabın yeni baskıları kullanıldığı saptanmıştır. Ancak 2009-2010 öğretim yılında kullanılmak üzere basılan 5. baskıda ders kitabı genişletilmiştir. Aynı şekilde 2010-2011 öğretim yılından 2014-2015 öğretim yılına kadar aynı kitabın yeni baskıları okullara dağıtılmıştır. Kısacası bu geçen on yıllık süreçte MEB yayınlarının, iki farklı ders kitabı kullanılmıştır. Beş yıl süreyle aynı kitapların

kullanılması dolayısıyla; ilk beş yıllık sürecin 2005-2006 öğretim yılına ait ders kitabı, ikinci beş yıllık sürecin 2014-2015 öğretim yılına ait ders kitabı veri toplama araçları olarak kullanılmıştır.

Özel yayınevlerinden yedi farklı yayınevine ait Türkçe 1 Okuma Yazma Öğreniyorum ders kitabına ulaşılmıştır. MEB Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün araştırmacının dilekçesine verdiği cevaptaki yedi özel yayınevinin beşine ait olan ders kitaplarına ulaşılmıştır. Ulaşılamayan ders kitapları Sürat Yayınları ve Anıttepe Başarı Yayınlarının ders kitaplarıdır. Bunun yanında araştırmacı okullara gönderilen ama MEB'in verdiği cevap yazısında listede olmayan iki farklı yayınevinin ders kitabına ulaşmıştır. Bu kitaplardan birincisi 2011-2012 öğretim yılından itibaren beş yıl süreyle kabul edilen Koza Yayın Dağıtım'ın "Türkçe-1 Okuma Yazma Öğreniyorum" ders kitabıdır. İkincisi 2012-2013 öğretim yılından itibaren beş yıl süreyle kabul edilen Özgün Matbaacılık Sanayii ve Ticaret A.Ş.'ye ait olan Türkçe-1 Okuma Yazma Öğreniyorum ders kitabıdır.

### 3.3. Verilerin Analizi

Öncelikle incelenen ders kitapları okullara gönderildikleri yıllar dikkate alınarak; A, B, C, D, E, F, G, H ve I harfleriyle kodlanmıştır. Bu kodlar sırasıyla; Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları (2005-2006), Erdem Yayınları (2006-2007), Selt Yayınları (2011-2012), Koza Yayın Dağıtım (2011-2012), Kartopu Yayıncılık (2012-2013), Özgün Matbaacılık (2012-2013), Zambak Yayınları (2013-2014), Harf Eğitim Yayıncılığı (2014-2015) ve Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları (2014-2015) ders kitaplarına verilmiştir.

Okuma Yazma Öğreniyorum ders kitapları, STCY'nin aşamaları dikkate alınarak analizini yapmak amacıyla sekiz kategori de incelemesi yapılmıştır. Bu kategori başlıkları; 1. Okumaya hazırlığa yönelik bulgular, 2. Yazmaya hazırlığa yönelik bulgular, 3. Sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme basamağına yönelik bulgular, 4. Harfî okuma ve yazma basamağına yönelik bulgular, 5. Harften hece oluşturma basamağına yönelik bulgular, 6. Hecelerden

kelime oluşturma basamağına y6nelik bulgular, 7. Kelimelerden c6mle oluşturma basamağına y6nelik bulgular, 8. Metin oluşturma basamağına y6nelik bulgular olarak belirlenmiştir. Her bir kategori bulgusu i7in sorular belirlenmiştir. Araştırmadaki t6m kitaplar, her kategoride ayrı ayrı incelenmiştir. Sorulara y6nelik analiz sonucunda kitaplardan ulaşılan bilgiler kodlanmıştır. Yapılan kodlamalara g6re ortaya 7ıkan bulgular tablo haline getirilmiştir. Bazı bulgular grafik olarak sunulmuştur. Tablo ve grafiklerin oluşturulmasında verilerin 7ok fazla olmasından dolayı her harf grubu i7in ayrı ayrı oluşturulmuştur. STCY'nin harf grupları;

1. grup; e, l, a, t
2. grup; i, n, o, r, m
3. grup; u, k, ı, y, s, d
4. grup; 6, b, 6, ř, z, 7
5. grup; g, c, p, h
6. grup; ř, v, f, j harflerinden oluşmaktadır.

'e' harfinin 6đrenilen ilk harf olması nedeniyle harflerden hece oluşturma basamağından, metin oluşturma basamağına kadar hi7bir basamağın yer verilememesi nedeniyle bu harfe bu aşamalarda tablo ya da grafiklerde de yer verilmemiştir.



## 4. Bölüm

### Bulgular

Bu bölümde 2005-2006 eğitim-öğretim yılından 2014-2015 eğitim-öğretim yılına kadar ilkokul 1. sınıflarda okutulan “Türkçe-1 Okuma Yazma Öğreniyorum” ders kitaplarından ulaşılan dokuz farklı ders kitabının çok yönlü değerlendirilme bulguları ve yorumları yer almaktadır. Ulaşılan ders kitapları, Ses Temelli Cümle Yöntemi’nin (STCY) ilke ve aşamalarına uygunluğu yönünden değerlendirilecektir. 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu’nda (1-5. Sınıflar) (MEB, 2009, s. 234) STCY’nin aşamaları ilkokuma-yazmaya hazırlık, ilkokuma-yazmaya başlama ve ilerleme ve okuryazarlığa ulaşma olmak üzere üç başlık olarak ele alınmıştır. İlkokuma-yazmaya hazırlık kendi içinde genel hazırlık, okumaya hazırlık ve yazmaya hazırlık olarak üçe ayrılmıştır. İlkokuma-yazmaya başlama ve ilerleme aşaması ise sesi hissetme ve tanıma, harfi okuma ve yazma, harften heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma ve metin oluşturma başlıklarından oluşmaktadır. Bu aşamalar dikkate alınarak bu bölüm sekiz başlık altında ele alınmıştır. STCY’nin ilk aşaması ilkokuma-yazmaya hazırlık aşamasında okumaya hazırlık ve yazmaya hazırlık çalışmalarında ayırt edici etkinliklerin olması nedeniyle ders kitapları “Okumaya Hazırlığa Yönelik Bulgular” ve “Yazmaya Hazırlığa Yönelik Bulgular” olmak üzere iki ayrı başlıkta ele alınarak değerlendirilmiştir. Eserlerde ilkokuma ve yazmaya hazırlık aşamasının iki alanını da kapsayan etkinliklerin bulguları görsellerin kullanılması nedeniyle “Okumaya Hazırlığa Yönelik Bulgular” başlığı altında yer verilmiştir.

#### 4.1.Okumaya Hazırlığa Yönelik Bulgular

Bu bölümde öncelikle STCY’nin ilk aşaması olan ilkokuma-yazmaya hazırlık aşamasında yer alan okumaya hazırlık aşamasına ders kitaplarında kaç sayfa yer verildiğine yönelik bulgular verilmiştir.

Tablo 1

*Ders Kitaplarında Okumaya Hazırlık İçin Ayrılan Sayfaların Sayısal Dağılımı*

	Okumaya Hazırlığa Yönelik Ayrılan Sayfa
A-Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları (2005-2006)	3
B-Erdem Yayınları (2006-2007)	3
C-Selt Yayınları (2011-2012)	5
D-Koza Yayın Dağıtım (2011-2012)	3
E-Kartopu Yayıncılık (2012-2013)	-
F-Özgün Matbaacılık (2012-2013)	3
G-Zambak Yayınları (2013-2014)	-
H-Harf Eğitim Yayıncılığı (2014-2015)	-
I-Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları (2014-2015)	3

Tablo 1 incelendiğinde eserlerden beşinde (A, B, D, F, I) ilkökumaya hazırlık çalışmaları için üç, birinde (C) ise beş sayfaya yer verildiği belirlenmiştir. Diğer ders kitaplarında (E, G, H) bu aşamaya yer verilmemiştir.

Okumaya hazırlık için ayrılan bölümler incelendiğinde bu bölümlerde farklı amaçlara yönelik etkinlikler olduğu görülmektedir. Bu etkinliklere İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nun (1-5. Sınıflar) (MEB, 2009, s. 237) İlk Okuma-Yazma Öğretimi bölümünde, STCY'nin ilk aşaması olan ilk okuma-yazmaya hazırlık aşamasının okumaya hazırlık başlığının görsel okuma alt başlığında yer verilmiştir. Bu bölümde okumaya geçmeden önce öğrencilerin görselleri tanıma, anlama, yorumlama ve ifade etme becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılabilecek etkinlikler sıralanmıştır. Ders kitaplarında yer verilen bu etkinlikler; gördüğü bir resmi tanıma diğerlerinden ayırt etme, görsellerden yararlanarak hikaye oluşturma ile sorulan soruyu görsellerden yararlanarak cevaplama ve görsellerde gördüğü ayrıntıyı anlatmaya yönelik olmak üzere olarak üç farklı tabloda sunulmuştur. Okumaya hazırlık aşamasının bulunmadığı eserlere (E, G, H) tabloda yer verilmemiştir.

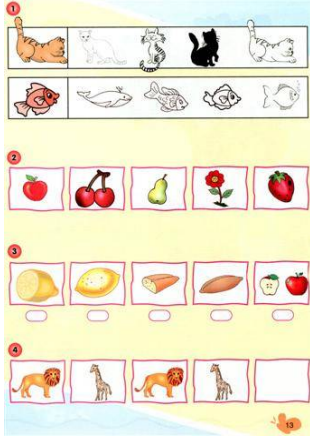
Tablo 2

*Ders Kitaplarında “Gördüğü Bir Resmi Tanıma, Diğerlerinden Ayırt Etmeye” Yönelik Etkinliklerin Sayısal Dağılımı*

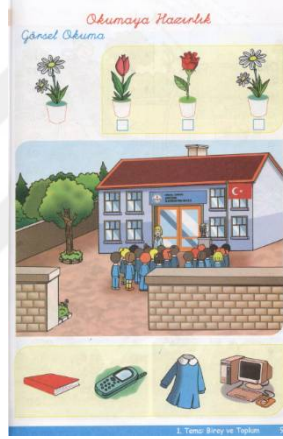
Gördüğü Bir Resmi Tanıma Diğerlerinden Ayırt Etmeye Yönelik Etkinlik Sayısı
---

A-Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları (2005-2006)	-
B-Erdem Yayınları (2006-2007)	-
C-Selt Yayınları (2011-2012)	5
D-Koza Yayın Dağıtım (2011-2012)	2
F-Özgün Matbaacılık (2012-2013)	5
I-Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları (2014-2015)	-

Tablo 2 incelendiğinde “gördüğü bir resmi tanıma, diğerlerinden ayırt etmeye” yönelik etkinliklere sadece üç ders kitabında (C, D, F) yer verildiği görülmektedir. Bu etkinliklerin olduğu eserler arasında en az etkinliğe D kodlu eserde (2 etkinlik), en fazla etkinliğe ise C ve F kodlu eserlerde (5 etkinlik) yer verildiği belirlenmiştir. Bu etkinliklerin yer verildiği sayfalar aşağıdadır.



(C kodlu eser s. 13)



(D kodlu eser s. 9)



(F kodlu eser s. 9)

İkinci olarak ders kitapları okumaya hazırlık çalışmalarında görsel okuma etkinliklerinden “görsellerden yararlanarak hikaye oluşturma” açısından değerlendirilmiştir. Bu etkinlik için ders kitaplarında kaç sayfa ayrıldığı ve ne kadar görselden yararlanıldığı belirlenmiştir (Ek 2).

Tablo 3

*Ders Kitaplarında “Görsellerden Yararlanarak Hikaye Oluşturma” Etkinliklerinde Sayfa ve Etkinliğe Ait Görsellerin Sayısal Dağılımı*

	Etkinlik Sayısı	Etkinliklerin Sayfa Sayısı	Etkinliklerin Görsel sayısı
A-MEB Yayınları (2005-2006)	1	3	7
B-Erdem Yayınları (2006-2007)	1	3	7

C-Selt Yayınları (2011-2012)*	2	2+1	8+3
D-Koza Yayın Dağıtım (2011-2012)	1	1/2	4
F-Özgün Matbaacılık (2012-2013)	1	1	4
I-MEB Yayınları (2014-2015)	1	3	6

**Not \*:** Selt Yayınları’nda iki ayrı etkinliğin olması sebebiyle sayfa ve görsel sayıları her bir etkinlik için ayrı ayrı verilmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde okumaya hazırlık çalışmalarına yer verilen altı eserin tamamında görsellerden yararlanarak hikaye oluşturma etkinliğine yer verildiği ancak bunların sayısal olarak çok az olduğu görülmektedir. Eserlerin dördünde (A, B, C, I) “görsellerden yararlanarak hikaye oluşturma” etkinlikleri için üç sayfa ayrıldığı görülmektedir. C kodlu eserin birinci etkinlik için iki sayfa ikinci etkinlik için ise bir sayfa ayrılmıştır. D kodlu eserde bu etkinlik için bir sayfanın yarısı, F kodlu eserdeyse bir sayfa ayrılmıştır.

Ders kitaplarında “görsellerden yararlanarak hikaye oluşturma” etkinlikleri incelendiğinde, A ve B kodlu ders kitaplarında üç sayfa içinde bir öğrencinin gün içinde yaşadıklarını gösteren yedi görsel verildiği belirlenmiştir. A kodlu eserin görselleri incelendiğinde ilk görselde çocuğun dişini fırçaladığı, ikincisinde annesiyle okula giderken arkadan koşarak kendilerine yetişen başka bir çocuğun olduğu, üçüncüsünde çocukların boylarını ölçmeye çalıştıkları, dördüncü ve beşincide öğrencilerin sınıfta olduğu, altıncısında çalışma odasındaki çocuğun elindeki defteri gösterdiği, yedincisindeyse çocuğun uykudan önce kitap okuduğu görülmektedir. Bu eserde yer verilen görseller, öğrencilerin görseller arasında bağlantı kurarak hikaye kurmalarını zorlayacak nitelikte olduğu söylenebilir. Okula başlangıç aşamasındaki çocuklara okumayı bilmedikleri için ödevini başkasına gösteren ya da yatmadan önce kitap okuyan çocuğun görselleri anlam ifade etmeyebilir. İlk defa kitapla okulda karşılaşan çocuklar için ise bu görselleri anlamaları ve yorumlamaları daha da zor olduğu söylenebilir.

B kitabı “görsellerden yararlanarak hikaye oluşturma” etkinliği incelendiğinde; çocuğun sabah uyandığı, dişini fırçaladığı, ailesiyle beraber kahvaltı yaptığı, okul yolunda olduğu, ders sırasında öğretmenden söz istediği, ailesiyle akşam yemeği yediği ve son olarak uyumak için yatağa girdiği görsellere yer verilmiştir. Görseller göz önüne alındığında, kitapta yer alan görseller arasında bağlantının yüksek ve anlaşılır olduğu şeklinde yorumlanabilir.

C kodlu ders kitabında “görsellerden yararlanarak hikaye oluşturmaya” yönelik iki etkinlik vardır. Birinci etkinlik iki sayfada yer alan sekiz görselde bir öğrencinin gün içinde yaşadıklarını göstermektedir. Etkinlikte, çocuğun ailesiyle kahvaltısı, kahvaltıdan sonra dişini fırçalaması, yolda çantasıyla okula giderken koşması, derste söz almak için parmak kaldırması, teneffüste arkadaşıyla oynaması, ailesiyle akşam yemeği yemesi ve sonrasında gece yatakta uyduğunu gösteren görsellere yer verildiği belirlenmiştir. İkinci etkinlikte ise bir sayfada yer alan üç görsel, bir çocuğun ağaçtaki yuvasından düşen kuş yavrusunu yerden alıp tekrar yuvasına koymasını ve sonrasında yavrunun annesinin çocuğa ağzında çiçek getirmesini göstermektedir. Bu etkinliklere yer veren eserlerden sadece C kodlu eserde birden fazla etkinliğe yer verilmiştir. Bu sayede farklı temaların işlendiği görseller yer almıştır. İki etkinliğe de bakıldığında görseller arasında bağlantının güçlü ve anlaşılır olduğu söylenebilir. İkinci etkinliğin sadece bir sayfada verilmesi çocukların görsellere bakarken sayfa değiştirmesinin önüne geçerek sayfada yoğunlaşmasını sağlayacağı söylenebilir. Bu iki etkinlikten tek sayfada yer alanı eğitiminin basitten zora ilkesine uyulması açısından birinci etkinlikten önce olmasının daha uygun olabileceği söylenebilir.

D kodlu ders kitabında “görsellerden yararlanarak hikaye oluşturma” etkinliği için yarım sayfada dört görsel verilmiştir. Bu dört görselde, bir kız çocuğunun köpekle oynarken dereye düşmesi ve köpeğin çocuğu kurtarması gösterilmektedir. Bu tür etkinliğe yer veren diğer ders kitaplarından tamamen farklı bir temada görseller verilmiştir. Görseller arasındaki bağlantının yüksek ve anlaşılır olduğu söylenebilir. Ancak ders kitabında dört görsel için

sadece yarım sayfanın ayrılması okula yeni başlayan bir çocuk için uygun olmadığı söylenebilir. Çünkü sayfada yer alan diğer unsurlar çocuğun dikkatini dağıtmasına neden olabilir.

F kodlu ders kitabında “görsellerden yararlanarak hikaye oluşturma” etkinliği için bir sayfada dört görsel verilmiştir. Bu görsellerde, çocuğun sabahleyin elini yüzünü yıkaması, okula gitmek için hazırlanması, okul yolunda karşıdan karşıya geçerken ışıpta beklemesi ve ders sırasında sınıfta arkadaşlarıyla sıralarında oturması gösterilmektedir. Bu kitapta diğer kitaplardan (A, B, C) farklı olarak çocuğun tam bir günü değil çocuğun sınıfa girinceye kadar ki zamanı görselleştirilmiştir. Etkinliğin tamamının bir sayfada yer alması çocuğun sayfaya odaklanarak görseller üzerine düşünme aşamasında dikkatini dağıtacak unsurların olmamasını sağladığı söylenebilir.

I kodlu ders kitabında “görsellerden yararlanarak hikaye oluşturma” etkinliği için üç sayfada altı görsel verilmiştir. Görsellerde, çocuğun okul için hazırlanması, ailesiyle kahvaltısı, annesiyle okula gitmesi, derste arkadaşlarıyla öğretmenini dinlemesi, teneffüste arkadaşıyla bankta oturması ve son olarak okuldan eve döner dönmez ninesinin kucağında olmasını gösteren sürece yer verilmiştir. Yani etkinlik görsellerinde çocuğun okuldan eve dönmesine kadar olan süreci yer almaktadır. Beşinci görselde bankta arkadaşlarıyla oturan çocuğun, sonraki görselde bir anda evde ninenin kucağında olması görseller arasındaki bağlantıyı azalttığı söylenebilir.

Okumaya hazırlık çalışmalarında ders kitaplarında “sorulan soruyu görsellerden yararlanarak cevaplama ve görsellerde gördüğü ayrıntıyı anlatmaya” yönelik etkinliğin olup olmama durumu değerlendirilmiş ve tablo olarak sunulmuştur. Buna yönelik bulgular ve verilen görsellere yönelik bilgiler verilmiştir.

#### Tablo 4

*Ders Kitaplarında Okumaya Hazırlıkta; ‘Sorulan Soruyu Görsellerden Yararlanarak Cevaplama ve Görsellerde Gördüğü Ayrıntıyı Anlatmaya’ Yönelik Etkinlik Olma Durumu*

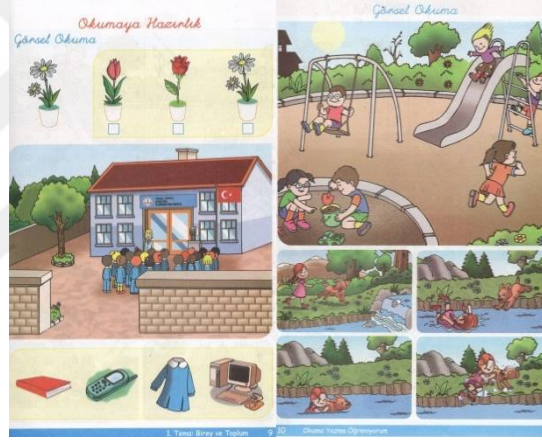
Okumaya Hazırlıkta, Sorulan Soruyu  
Görsellerden Yararlanarak Cevaplama ve  
Görsellerde Gördüğü Ayrıntıyı Anlatmaya  
Yönelik Etkinlik

A-MEB Yayınları (2005-2006)	×
B-Erdem Yayınları (2006-2007)	×
C-Selt Yayınları (2011-2012)*	✓
D-Koza Yayın Dağıtım (2011-2012)	✓
F-Özgün Matbaacılık (2012-2013)	✓
I-MEB Yayınları (2014-2015)	×

Tablo 4 incelendiğinde ilk okuma-yazma ders kitaplarının sadece üçünde (C, D, F) “sorulan soruyu görsellerden yararlanarak cevaplama ve görsellerde gördüğü ayrıntıyı anlatmaya” yönelik etkinliğin olduğu belirlenmiştir. Eserlerde, bu etkinlik görsellerinin verildiği sayfaları aşağıda verilmiştir.



(C kodlu eser s. 14)



(D kodlu eser s. 9-10)



(F kodlu eser s. 10)

Üç kitapta bulunan etkinlikler incelendiğinde; C kodlu eserde bir tam sayfada yer alan görselde, çitlerle çevrili yemyeşil bir bahçe ve gökyüzünde güneş görülmektedir. Bahçedeki elma ağacına bir erkek çocuk merdiveni dayamış ağaçtaki elmaları toplamaktadır. Ağacın altında bir sepet dolusu elma ve sepetin dışında da iki elma vardır. Bir kız çocuğunun da bahçedeki kelebeğin peşinden gittiği görülmektedir. D kodlu eserde ise iki etkinlik görseli vardır. İkisinde de sayfanın yaklaşık yarısını kaplayan görseller verilmiştir. Birincisinde okulun açılış törenini gösteren görseldir. İkinci görselde oyun parkındaki çocukların oyunlarını göstermektedir. Bu görselde erkek çocuklardan birisi salıncakta sallanmaktadır. İki

çocuk kum havuzunda oynamaktadır. Çocuklardan erkek olanı kovayı kumla doldurmaktadır. Kız çocuklardan birisinin kaydıraktan kaymakta olduğu erkek çocuğun ise kaydırağın merdivenine tırmandığı görülmektedir. Bir kız çocuğu da parkta koşmaktadır. İkinci görselin birincisine göre daha ayrıntılı olduğu belirlenmiştir. F kodlu eserin tam bir sayfada yer alan etkinlik görselindeyse, kahverengi engebeli bir arazi ve karşıda sıralanmış dağların zirvelerinde karlar görünmektedir. Arazide iki ağaç; uzak olan ağaç yapraklarını tamamen, yakın olan ise bir kısmını döktüğü görülüyor. Yakın olan ağacın tepesinde ve yerde birer elma var. Ağaca bir salıncak kurulmuş ayrıca ağacın yakınında ağaca bakan bir erkek çocuk ve köpek, biraz ilerisinde de kedi vardır.

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda (1- 5. Sınıflar) (MEB, 2009, s. 236) STCY'nin ilk okuma yazmaya hazırlık aşamasının okumaya hazırlık bölümünde oturma, kitabı tutma ve açma alt başlıkları olarak yer almaktadır. Yazmaya hazırlık bölümünde ise kalem tutma alt başlığı yer almaktadır. Bu başlıklar altında, İlk okuma-yazmaya hazırlık aşamasında sırada nasıl oturmanın gerektiği, kitabın ne şekilde tutulması ve açılması gerektiği ayrıca doğru kalem tutma şeklinin nasıl olacağı belirtilmektedir. Bu yeterliliklerin ilk okuma-yazmaya hazırlık aşamasının önemli gerekliliklerinden olduğu düşünüldüğü için hepsinin ayrı ayrı alt başlık olarak öğretim programında yer verildiği söylenebilir.

Ders kitaplarında ilk okuma-yazmaya hazırlık aşamasının okumaya hazırlık ve yazmaya hazırlık aşamalarının görsellerle birlikte verildiği etkinlikler yer almaktadır. Bu etkinliklerin kitaplarda var olma durumu tablo olarak gösterilmiştir. Buna yönelik bulgular, etkinliğin yer aldığı ders kitapları değerlendirilerek yorumlanmıştır.

Tablo 5

*Ders Kitaplarında “Okuma Yazmaya Hazırlıkta; Oturma, Kitabı Tutma, Açma ve Kalem Tutma Görselleri” Olma Durumu*

---

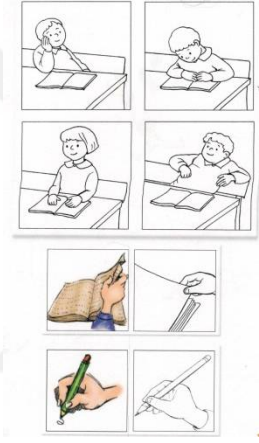
Okuma Yazmaya Hazırlıkta Oturma, Kitabı Tutma ve Açma ve kalem Tutma Görselleri

---

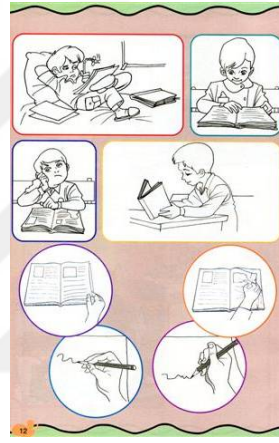


A-MEB Yayınları (2005-2006)	×
B-Erdem Yayınları (2006-2007)	✓
C-Selt Yayınları (2011-2012)	✓
D-Koza Yayın Dağıtım (2011-2012)	×
E-Kartopu Yayıncılık (2012-2013)	×
F-Özgün Matbaacılık (2012-2013)	×
G-Zambak Yayınları (2013-2014)	×
H-Harf Eğitim Yayıncılığı (2014-2015)	×
I-MEB Yayınları (2014-2015)	×

Ders kitaplarında ilk okuma-yazmaya hazırlıkta “oturma, kitabı tutma, açma ve kalem tutmaya” yönelik olarak sadece iki ders kitabında (B, C) görsellere yer verilmiştir. Eserlerdeki bu görsel örnekleri aşağıda verilmiştir.



(B kodlu eser s. 13)



(C kodlu eser s. 12)

İki eserde de bu kazanımlar için doğru ve yanlış örnek görselleri birlikte verilmiştir. B kodlu ders kitabında okumaya hazırlık çalışmasına yönelik sırada oturma şeklinin doğru ve yanlış örneklerini gösterir dört görsel vardır. Dört örnekten üçü yanlış oturma, biri doğru oturma örneğini göstermektedir. Görsellerin içerisi yazmaya hazırlık çalışmasının bir parçası olan boyama çalışması için boş bırakılmıştır. Kitabı tutma ve açmaya yönelik ise iki görsel vardır. Kitabı tutma ve açma da görsellerden biri doğru diğeri yanlış örneği göstermektedir. Doğru örneği gösterir görselin içerisi boyama çalışması için boş bırakılmıştır. Yazmaya hazırlık çalışmasına yönelik kalem tutmanın yanlış ve doğru örneği görselle gösterilmiştir. Kalem yanlış tutulduğu görsel örneği de boyama çalışması için boş bırakılmıştır.

C kodlu ders kitabında verilen görsellerin içerisi boyama çalışması için boş bırakılmıştır. Eserde okumaya hazırlık çalışmasına yönelik ders çalışma sırada oturma şeklinin nasıl olabileceğini gösterir dört görsel örneği verilmiştir. Bu dört görsel örneğinden ikisi doğru ikisi yanlış oturma şeklini göstermektedir. Kitabı tutma ve açmaya yönelik ise iki görsel vardır. Kitabı tutma ve açma da görsellerden biri doğru diğeri yanlış örneği göstermektedir. Yazmaya hazırlık çalışmasına yönelik kalem tutmanın yanlış ve doğru örneği görselle gösterilmiştir.

#### 4.2. Yazmaya Hazırlığa Yönelik Bulgular

Bu bölümde ilkokuma-yazma ders kitaplarında, STCY'nin ilk aşaması olan ilkokuma-yazmaya hazırlığın yazmaya hazırlık basamağında ilk olarak serbest çizgi çalışması ve düzenli çizgi çalışmasına kaç sayfa ayrıldığına dair bulgular Tablo 6'da sunulmuştur. Tabloya ilişkin bulguların açıklanması ve yorumlanmasında ilk olarak ders kitaplarında yer verilen serbest çizgi çalışmalarına dair bilgilerden yararlanılacaktır. Düzenli çizgi çalışmalarına dair bilgilere ise Tablo 7'de sunulduktan sonra değinilecektir.

Tablo 6

*Ders Kitaplarında Yazmaya Hazırlık, Serbest Çizgi Çalışmaları ve Düzenli Çizgi Çalışmalarına Ayrılan Sayfaların Sayısal Dağılımı*

	Yazmaya Hazırlığa Ayrılan Sayfa	Serbest Çizgi Çalışmasına Ayrılan Sayfa	Düzenli Çizgi Çalışmasına Ayrılan Sayfa
A-MEB Yayınları (2005-2006)	2	2	-
B-Erdem Yayınları (2006-2007)	5	2	3
C-Selt Yayınları (2011-2012)	4	1	2,5
D-Koza Yayın Dağıtım (2011-2012)	4	1	3
E-Kartopu Yayıncılık (2012-2013)	6	1	5
F-Özgün Matbaacılık (2012-2013)	5	-	5
G-Zambak Yayınları (2013-2014)	6	3	3
H-Harf Eğitim Yayıncılığı (2014-2015)	7	3	4
I-MEB Yayınları (2014-2015)	4	3	1

Tablo 6 incelendiğinde eserlerin tamamında yazmaya hazırlık aşamasına yer verildiği görülmektedir. Eserlerde bu aşamaya 2-7 sayfa arasında yer verildiği belirlenmiştir (Ek 3). A kodlu eserin, yazmaya hazırlık aşamasına ayrılan iki sayfayla incelenen ders kitapları arasında yazmaya hazırlık aşamasına en az yer verilen eser olduğu ve iki sayfanın da serbest çizgi çalışmalarına ayrıldığı saptanmıştır.

Yazmaya hazırlık aşamasına iki eserde (B, F) beş sayfaya yer verildiği belirlenmiştir. Bunlardan F kodlu ders kitabında bu aşama için ayrılan sayfaların tamamı düzenli çizgi çalışmaları için ayrılmıştır. B kodlu ders kitabının iki sayfası serbest çizgi çalışmaları, üç sayfasıysa düzenli çizgi çalışmalarına yöneliktir.

Üç eserde (C, D, I) yazmaya hazırlık aşamasına dörder sayfa ayrıldığı görülmektedir. Bu üç eserde hem serbest çizgi çalışmaları hem de düzenli çizgi çalışmalarına yer verilmiştir. C ve D kodlu eserlerde serbest çizgi çalışmasına birer sayfa yer verilirken, I kodlu eserde bu çalışmaya üç sayfa ayrılmıştır.

İki ders kitabındaysa (E, G) yazmaya hazırlık aşamasına altı sayfa ayrıldığı belirlenmiştir. İki çeşit çizgi çalışmasının da olduğu bu iki eserden E kodlu eserde çalışmaların büyük çoğunluğu düzenli çizgi çalışmalarına ayrılmış, serbest çizgi çalışmalarına ise sadece bir sayfa yer verilmiştir. Diğer ders kitabında (G) ise her iki çizgi çalışmasına üçer sayfa ayrılmıştır.

Yazmaya hazırlık aşamasına bir eserde (H) ise yedi sayfa ayrılmıştır. İncelenen ders kitapları arasında bu aşamaya en fazla yer verilen eserin bu eser olduğu belirlenmiştir. H kodlu eserin üç sayfası serbest çizgi çalışmalarına dört sayfası ise düzenli çizgi çalışmalarına ayrılmıştır.

Ders kitaplarında serbest çizgi çalışmalarına yönelik yapılan etkinlikler incelendiğinde (Ek 3); A kodlu eserde serbest çizgi çalışmalarına ayrılan ilk sayfada ip yumaklarını

karalama ve dalga hareketi çizme, ikinci sayfa ise palyaço yakası ve şapkası, dondurma külâhı ve arının uçtuğu yolun çizim çalışmaları için ayrılmıştır.

B kodlu ders kitabı yazmaya hazırlık aşamasına ayrılan beş sayfanın ilk iki sayfası serbest çizgi çalışmalarına yöneliktir. Serbest çizgi çalışmasına ayrılan sayfaların ilk sayfasında dört bulut, üç tane çiçeğin dış yaprakları ve iki satır arının uçuş yolu çizimi yer almaktadır. İkinci sayfada ise tırtılı tamamlayan çizgi çalışması ve figürün boyanması etkinliği, ayrıca tek bir görsel temanın içinde yer alan tırtıl, şemsiye ve denizi tamamlayan çizgi çalışmasına yer verilmiştir.

C kodlu ders kitabında yazmaya hazırlık aşamasına ayrılan dört sayfanın bir sayfası serbest çizgi çalışmaları için 2,5 sayfasının ise düzenli çizgi çalışmalarına yöneliktir. Kalan yarım sayfası ise boyama çalışması için ayrılmıştır. Serbest çizgi çalışmalarına ayrılan sayfada, balonların ve ağaçların üzerindeki noktaların birleştirilerek tamamlanma çalışması yer almaktadır. Yarım sayfada verilen dört kuş yuvası, beş balon ve dört bulut görseli boyama çalışması için ayrılmıştır.

D kodlu ders kitabı yazmaya hazırlık aşamasına ayrılan dört sayfanın bir sayfası serbest çizgi çalışmalarına yöneliktir. Bu etkinlikte iki tane girdaba benzeyen şeklin içerisinden dışarıya doğru okla belirtilen doğrultuda çizilmektedir. Ayrıca aynı sayfada, rastgele soldan sağa çizilmeye başlanan dört farklı çizginin devamının aynı şekilde çizilmesi için yer ayrılmıştır.

E kodlu ders kitabının yazmaya hazırlık aşamasına ayrılan altı sayfanın bir sayfası serbest çizgi çalışmasına yöneliktir. Bu sayfada yer alan görselde, iki çocuğun tuttuğu uçurtmaların ipleri, karşıda görülen dağın dış çizgisi, çocukların bastığı kara parçasının tümseğini gösteren çizgisi ve görselin en altında yer alan çitleri oluşturan çizgiler serbest çizgi çalışması için noktalı şekilde bırakılmıştır.

G kodlu ders kitabında yazmaya hazırlık aşamasına ayrılan altı sayfanın üç sayfası serbest çizgi çalışmalarına yöneliktir. Bu üç sayfanın birinci sayfasında noktalar şeklinde verilen görselin çizgilerinin birleştirilmesi istenmektedir. Görsel, ayrıntılı bir doğal yaşamı yansıtmaktadır. İkinci sayfadaki dörder tane bulut, elma, armut ve üç tane yuva görseli, noktalar şeklinde verilen dış çizgilerinin birleştirilip boyanması için ayrılmıştır. Üçüncü sayfada serbest çizgi çalışmaları için iki çeşit çizgi kullanılmıştır. Birincisi altı satır, ikinci çizgi çeşidi için ise üç satır ayrılmıştır.

H kodlu ders kitabında yazmaya hazırlık aşamasına ayrılan yedi sayfanın üç sayfasında serbest çizgi çalışması ve boyama çalışmaları birlikte yer almaktadır. Serbest çizgi çalışmasının yer aldığı üç sayfada, çizgileri noktalar şeklinde verilmiş görsellerin tamamlanması ve çeşitli çizgilerin çizilmesi istenmiştir. Ayrıca oluşan görsellerin boyanması istenilmektedir. Bu eserde serbest çizgi çalışmalarının düzenli çizgi çalışmalarından sonra verildiği belirlenmiştir.

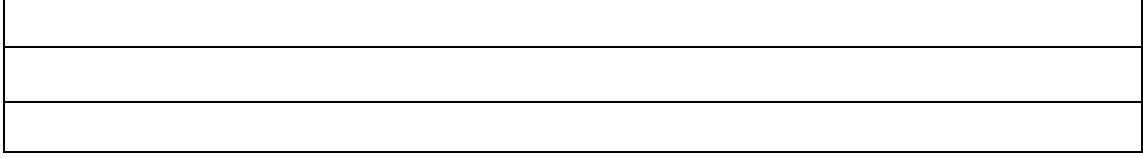
I kodlu ders kitabında yazmaya hazırlık çalışmasına ayrılan dört sayfanın üç sayfası serbest çizgi çalışmalarına yöneliktir. Bu üç sayfanın ilki çizgileri tamamlanmamış 13 bulut görselinin çizgilerinin tamamlanmasına yöneliktir. İkinci sayfa kelebeğin, üçüncü sayfa ise tırtılın izlediği yolun çizilmesine yöneliktir.

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda (1-5. Sınıflar) (MEB, 2009, s. 238) düzenli çizgi çalışmaları, harfleri yazmaya hazırlık amacıyla olduğu için bu aşamadaki satır çeşitleri verilmiştir. Verilen üç farklı örneğin ilki, dış iki çizgi arası 2 cm olan iki çizgi tek aralıktan oluşan satır çeşididir. İkincisi, yine iki dış çizgi arası 2 cm olan dört çizgi üç aralıklı satırdır. Son olarak standart yazı aralığı olarak ifade edilen dış iki çizgi arası 1,3 cm olan dört çizgi üç aralıktan oluşan satırdır.

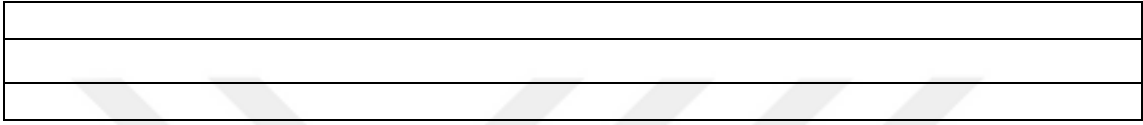
1- Dış iki çizgi arası 2 cm olan iki çizgi tek aralıklı satır örneği



2- Dış iki çizgi arası 2 cm olan dört çizgi üç aralıklı satır örneği



3- Dış iki çizgi arası 1,3 cm olan dört çizgi üç aralıklı satır örneği



Tablo 7’de Türkçe öğretim programında yazmaya hazırlık aşamasında belirtilen satır çeşitlerini eserlerde kaç satıra ve bu satırlarda kaç farklı çizgi türünün yer verildiği sunulacaktır. A kodlu ders kitabında düzenli çizgi çalışmalarının olmamasından dolayı bu eser tablolarında yer verilmemiştir.

Tablo 7

*Ders Kitaplarında Düzenli Çizgi Çalışmalarında İki Dış Çizgi Aralığı 2 cm ve Standart Çizgi Aralığı Olan 1,3 cm Olarak Oluşturulan Satırların Tek Aralıklı ve Üç Aralıklı Olmalarına Göre Satırların ve Bu Satırlarda Bulunan Çizgi Çeşitlerinin Sayısal Dağılımı*

	Dış İki Çizgi Arası 2 cm		Dış İki Çizgi Arası 1,3 cm
	tek aralıklı satır-çizgi sayısı	3 aralıklı satır-çizgi sayısı	3 aralıklı satır-çizgi sayısı
B-Erdem Yayınları (2006-2007)	6-3	12-6	-
C-Selt Yayınları (2011-2012)	4-2	8-4	13-7
D-Koza Yayın Dağıtım (2011-2012)	10-5	5-5	6-5
E-Kartopu Yayıncılık (2012-2013)	40-7	-	-
F-Özgün Matbaacılık (2012-2013)	-	16-8	-
G-Zambak Yayınları (2013-2014)	9-1	9-1	13-7
H-Harf Eğitim Yayıncılığı (2014-2015)	36-9	-	-
I-MEB Yayınları (2014-2015)	9-2	-	-

Tablo 7 incelendiğinde ders kitaplarında düzenli çizgi çalışmalarında satır çeşitlerindeki satır sayılarının dengeli dağılmadığı görülmektedir. İncelenen eserlerin üçünde (E, H, I) sadece dış iki çizgi arası 2 cm olan iki çizgi tek aralıktan oluşan satır çeşidinin olduğu belirlenmiştir. E kodlu eserde bu satır çeşidi için 40 satır ayrılırken, H kodlu eserde 36 ve I kodlu eserdeyse dokuz satır ayrılmıştır. Bu üç ders kitabının düzenli çizgi çalışmaları için ayrılan satırlarında kaç farklı çizgi çeşidinin olduğuna bakıldığında; E kodlu eserde 40 satırda yedi, H kodlu eserde 36 satırda dokuz ve I kodlu eserde ise dokuz satırda iki farklı çizgi çeşidinin olduğu görülmektedir. Bu üç eserde her bir çizgi çeşidi için ortalama dört ya da beş satır ayrıldığı anlaşılmaktadır.

Tablo 7'ye bakıldığında F kodlu ders kitabında yazmaya hazırlık aşamasında beş sayfanın tamamının düzenli çizgi çalışmalarına ayrıldığı görülmektedir. Bu beş sayfada sadece iki dış çizgi 2 cm olan dört çizgi üç aralıklı satır çeşidinde 16 satıra yer verildiği görülmektedir. Bu ölçülere uygun, düzenli çizgi çalışmalarına ayrılan beş sayfanın ilk üç sayfasında dörder, son iki sayfasında ikişer satıra yer verilmiştir. İlk üç sayfada her birinde iki farklı çizgi çeşidi, son iki sayfada ayrı birer çizgi çeşidi olmak üzere düzenli çizgi çalışmaları için sekiz farklı çizgi bulunmaktadır. Ayrıca son iki sayfada 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda yazmaya hazırlık çalışmasında olabilecek satır örnekleri içinde yer almayan dış iki çizgi arası 3,3 cm olan dört çizgi üç aralıktan oluşan ikişer satıra da yer verilmiştir. B kodlu eserdeyse iki dış çizgi arası 2 cm olan tek aralıklı altı satırda üç farklı çizgi çalışmasına yer verilirken üç aralıklı 12 satırda ise altı farklı çizgi çeşidine yer verilmiştir. Bu eserde dış iki çizgi arası 1,3 cm olan satıra yer verilmemiştir. B ve F kodlu eserlerde her bir çizgi çeşidi için iki satır alana yer verilmiştir.

Düzenli çizgi çalışmalarına yer verilen diğer ilkokuma-yazma ders kitapları (C, D, G) incelendiğinde yazmaya hazırlık aşamasında satır çeşitlerinin üçüne de yer verildiği görülmektedir. C kodlu eserde düzenli çizgi çalışmalarında yararlanılan dış iki çizgi arası 2

cm olan tek aralıklı satır sayısı dördtür. Bu dört satırda kullanılan çizgi çeşidi sayısı ikidir. Dört çizgi üç aralıklı satır sayısının sekiz olduğu görülmektedir. Bu sekiz satırda kullanılan çizgi çeşidi sayısının dört olduğu belirlenmiştir. Dış iki çizgi arası 1,3 cm olan dört çizgi üç aralıklı satır sayısı ise 13'tür. Bu 13 satırda yedi farklı çizgi bulunmaktadır. Genel olarak bu eserde çizgi çeşitlerinin her biri için iki satır ayrıldığı belirlenmiştir. Dış iki çizgi arası 2 cm dört çizgi üç aralıklı olan satırların ilk satırında çizilecek çizgi, satır çizgisinin üç aralığını kapsarken ikinci satırda satır çizgisinin ortadaki aralığına çizilmesi için ayrılmıştır.

Tablo 7 incelendiğinde düzenli çizgi çalışmaları için D kodlu ders kitabında iki dış çizgi arası 2 cm olan tek aralıklı on satır bulunduğu görülmektedir. Bu on satırda beş farklı çizgi çeşidi bulunmaktadır. İki dış çizgi arası 2 cm olan dört çizgi üç aralıklı beş satır ayrılmıştır. Her bir satır için farklı çizgi ayrılmıştır. İki dış çizgi arası 1,3 cm olan dört çizgi üç aralıklı altı satır, altı satırda beş farklı çizgi çeşidi bulunmaktadır. Dış iki çizgi arası 2 cm tek aralıklı satırda her bir çizgi çeşidi için iki satır bulunurken diğer satır çeşitlerinde her satırda bir çizgi çeşidi olduğu belirlenmiştir. İstisna olarak standart yazı aralığında bulunan satırlardaki çizgi çeşitlerinden birisine iki satır ayrılmıştır.

Düzenli çizgi çalışmaları için G kodlu ders kitabında dış iki çizgi arası 2 cm olan tek aralıklı satır sayısının dokuz, aynı zamanda dört çizgi üç aralıktan oluşan satır sayısının da aynı olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte eser incelendiğinde her iki satır çeşidinde de dokuz satırın tamamı için tek bir çizgi çeşidi çalışmasına ayrıldığı belirlenmiştir. Eserin düzenli çizgi çalışmalarına ayrılan son sayfasındaki çalışmada, standart yazı aralığı olarak ifade edilen, dış iki çizgi arası 1,3 cm olan dört çizgi üç aralıktan oluşan satır sayısının 13 ve satırlarda yedi farklı çizginin olduğu saptanmıştır. Bu sayfada verilen çalışmanın, C kodlu eserin düzenli çizgi çalışmalarında, standart yazı aralığı için ayrılan sayfasında birebir aynısının olduğu belirlenmiştir. Ayrıca G kodlu ders kitabında satır genişliğinin en dar olduğu



dış iki çizgi arası 1,3 cm olan satırların yer aldığı sayfanın diğer satır çeşitlerinin bulunduğu sayfaların öncesinde yer aldığı saptanmıştır.

#### **4.3.Sesi Hissetme, Tanıma ve Ayırt Etme Basamağına Yönelik Bulgular**

2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda (1-5. Sınıflar) (MEB, 2009, s. 234) STCY'nin ilk okuma-yazmaya hazırlık aşamasından sonra ikinci aşaması ilkokuma-yazmaya başlama ve ilerlemedir. Bu aşama içerisinde sesi hissetme ve tanıma, harfi okuma ve yazma, sestem/harften heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler ve metin oluşturma basamakları yer almaktadır.

Öğrencilere verilecek her ses için sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme aşamasında ilkokuma-yazma ders kitaplarında yer verilen alan farklılık göstermektedir. Ders kitapları incelendiğinde, A ve B kodlu okuma-yazma ders kitaplarında sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme aşaması için yaklaşık olarak sayfanın yarısı ayrılmışken, C, G ve I kodlu ders kitaplarındaysa bu aşama için sayfanın tamamı ayrıldığı belirlenmiştir. Bu aşamayı tam sayfada yer vermeyen eserlerin harfi okuma ve yazma aşamasıyla aynı sayfada yer verildiği saptanmıştır.

Diğer dört yayınevine ait ders kitaplarında (D, E, F, H) sesi tanıma aşamasına yönelik görsellerin olmaması nedeniyle sadece sesi hissetme ve ayırt etme aşamasına yönelik ayrılan alan yer almaktadır. D kodlu eserde sesi hissetme ve ayırt etme aşamasına yönelik ayrılan alan verilen her seste farklılık göstermektedir. Genel olarak bu aşama için yaklaşık sayfanın üçte biri kullanılmıştır. Bazı harflerde bu durum farklılık göstermektedir. Örneğin; 'm', 'k', 'z' ve 'ç' harflerinde bu aşamaya yaklaşık olarak sayfanın yarısı, 'ü' harfi için sayfanın dörtte biri ve 'h' harfi için sayfanın beşte birinin ayrıldığı belirlenmiştir. Bu durum ders kitabının yazımında belli bir düzenin korunmadığını göstermektedir. E kodlu ders kitabında sesi

hissetme ve ayırt etme aşaması için yaklaşık sayfanın üçte biri, F ve H kodlu ders kitaplarında ise bu aşamaya yaklaşık olarak sayfanın yarısının ayrıldığı saptanmıştır.

2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'na (1-5. Sınıflar) göre sesli harfler, sesi tanıma evresinde verilen kelimenin sırasıyla başında, ortasında ve sonunda tanıtılmalıdır (MEB, 2009, s. 240). Sesli harflerin verildiği görseller ve görsel kelimelerinin başta, ortada ve sonda kuralına uyma durumları aşağıda tablo halinde sunulmuştur. İlkokuma-yazma ders kitaplarında her bir sesli harfin sesi tanıma evresindeki görselleri tablodaki sıraya göre verilmiştir. Sesli harflerin görseli verilen kelimedede başta, ortada ve sonda bulunması ölçütüne uygunluğuna bakılırken 'ö' harfinin Türkçede kelime sonlarında bulunamamasından dolayı bu harf için sesin sonda bulunma kriterine yönelik değerlendirme yapılmamıştır. Ayrıca sesi tanıma evresine yer vermeyen ders kitapları (D, E, F, H) tabloda bulunmamaktadır.

Tablo 8

*Sesli Harflerin Sesi Tanıma Evresinde Aşamalı Olarak; Sözcükte Başta, Ortada ve Sonda Olduğu Örnek Sıralamasına Uygun Olup Olmama Durumu*

Yayınevleri	Harfler	Başta	Ortada	Sonda	Uyma Durumu
<b>A-MEB Yayınları (2005-2006)</b>	'e'	fare	dede	elma	×
	'a'	sıra	masa	armut	×
	'i'	kedi	silgi	incir	×
	'o'	palyaço	bot	ok	×
	'u'	kutu	muz	un	×
	'ı'	arı	mısır	ırmak	×
	'ö'	ördek	gözlük	önlük	✓
	'ü'	ütü	düdük	üzüm	×
<b>B-Erdem Yayınları (2006-2007)</b>	'e'	ekmek	lale	ev	×
	'a'	ay	lamba	armut	×
	'i'	inek	kitap	itfaiye	×
	'o'	mont	çorap	okul	×
	'u'	kuzu	karpuz	uçak	×
	'ı'	ıstakoz	tırtıl	ay	✓
	'ö'	köpek	örümcek	önlük	×
	'ü'	güneş	gözlük	üzüm	×
	'e'	eşek	kedi	fare	✓

<b>C-Selt Yayınları (2011-2012)</b>	‘a’	ayı	aslan	masa	✓
	‘ı’	iğne	kiraz (vişne)	silgi	✓
	‘o’	otobüs	balon	radyo	✓
	‘u’	uçak	mum	kuzu	✓
	‘ı’	ırmak	bıçak	atkı	✓
	‘ö’	ördek	önlük	göz	✓
	‘ü’	ütü	gül	üzüm	×
<b>G-Zambak Yayınları (2013-2014)</b>	‘e’	kale	tren	ekmek	×
	‘a’	masa	balık	ayakkabı	×
	‘ı’	kirpi	kitap	inek	×
	‘o’	pano	limon	olta	×
	‘u’	kuzu	uçurtma	havuç	×
	‘ı’	arı	kaşık	ıstakoz	×
	‘ö’	göz	köpek	ördek	×
‘ü’	ütü	küpe	üzüm	×	
<b>I-MEB Yayınları (2014-2015)</b>	‘e’	elma	kedi	fare	✓
	‘a’	armut	masa	sıra	✓
	‘ı’	inek	kirpi	kedi	✓
	‘o’	otobüs	balon	palyaço	✓
	‘u’	uçak	havuç	kuzu	✓
	‘ı’	ırmak	mısır	arı	✓
	‘ö’	ördek	gözlük	...	✓
‘ü’	üzüm	gül	ütü	✓	

Tablo 8 incelendiğinde ilkokuma-yazma ders kitaplarında verilmekte olan sesli harfin, sesi tanıma evresinde görseli verilen kelimelerde başta, ortada ve sonda olduğu örnek sıralamasına uygunluğuna bakıldığında, bu kriteri sadece C ve I kodlu eserlerin sağladığı görülmektedir. Ancak C kodlu eserde sesli harfler içerisinde ‘ü’ harfinin kelimenin sonunda bulunması gereken yerde buna yönelik görselin olmaması dolayısıyla bu harfte kriterle uyulmadığı belirlenmiştir. I kodlu eserde de Türkçede ‘ö’ harfinin kelime sonunda yer almaması nedeniyle görselin olması gereken alan boş bırakılarak, harfin başta ve ortada olduğu iki görsel verilmiştir. Böylece bu eserde, sesli harflerin sesi tanıma evresindeki kriterlere tamamıyla bağlı kalındığını göstermektedir.

Sesi tanıma evresine yer verilen diğer üç yayınevini, sesli harflerde sesin, verilen kelimelerde sırasıyla başta, ortada ve sonda olma ölçütüne dikkate almadığı belirlenmiştir. A

kodlu ders kitabında sadece ‘ğ’ harfinde, B kodlu ders kitabında ise sadece ‘ı’ harfinde kritere uyulduğu belirlenmiş. Bu iki eserde sekiz sesli harften sadece tek bir harfte kriterin sağlanması bu durumun rastgele gerçekleştiğini göstermektedir.

2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu’na (1-5. Sınıflar) göre sessiz harflerin, sesi tanıma evresinde verilen kelimelerde sesin kelime içerisinde sonda, ortada ve başta olduğu sıralamaya uyulması gerekmektedir (MEB, 2009, s. 240). İncelenen ilkokuma-yazma ders kitaplarında sessiz harflerin sesi tanıma evresinde verilen görselin karşıladığı kelime içerisinde sırasıyla sonda, ortada ve başta olma uygunluğuna bakılmıştır. Görselin ne olduğu anlaşılamayan kelimeler yerine soru işareti (?) konulmuştur. STCY’nin altı farklı harf grubu, ilk iki gruptaki sessiz harfler bir arada olmak üzere, beş farklı tablo olarak sunulmuştur. İlkokuma-yazma ders kitaplarında, STCY’nin harf gruplarında sessiz harflerin sesi tanıma evresinde verilen görseli karşılayan kelime içerisinde sırasıyla sonda, ortada ve başta olması ölçütüne bakılırken, Türkçede ‘b’, ‘c’, ‘d’ ve ‘g’ harfleri kelime sonlarında, ‘ğ’ harfi ise kelime başlarında bulunmadığından, bu harflere yönelik bu kriterler için değerlendirme yapılmamıştır.

Tablo 9

*STCY’nin İlk İki Harf Grubunda Yer Alan Sessiz Harflerin Sesi Tanıma Evresinde Aşamalı Olarak; Verilen Görseli Karşılayan Sözcükte Sonda, Ortada ve Başta Olduğu Örnek Sıralamasına Uygun Olup Olmama Durumu*

Yayınevleri	Harfler	Sonda	Ortada	Başta	Uyma Durumu
<b>A-MEB Yayınları (2005-2006)</b>	‘ğ’	fil	kelebek	leylek	✓
	‘z’	saat	atkı	top	✓
	‘n’	balon	inek	nar	✓
	‘r’	kar	arı	radyo	✓
	‘m’	kalem	lamba	masa	✓
<b>B-Erdem Yayınları (2006-2007)</b>	‘ğ’	davul	yıldız	limon	✓
	‘z’	mont	yatak	tavuk	✓
	‘n’	balon	dondurma	nar	✓
	‘r’	defter	terlik	radyo	✓
	‘m’	üzüm	çizme	mantar	✓

<b>C-Selt Yayınları (2011-2012)</b>	‘t’	fil	kelebek	lamba	✓
	‘z’	at	saat	çanta	×
	‘n’	eldiven	anahtar	nar	✓
	‘n’	anahtar	arı	robot	✓
	‘m’	kalem	elma	muz	✓
<b>G-Zambak Yayınları (2013-2014)</b>	‘t’	dil	kalem	limon	✓
	‘z’	saat	domates	tavşan	✓
	‘n’	limon	anahtar	nar	✓
	‘n’	zar	arslan	radyo	✓
	‘m’	mum	kaplumbağa	mandal	✓
<b>I-MEB Yayınları (2014-2015)</b>	‘t’	fil	kelebek	leylek	✓
	‘z’	saat	atkı	top	✓
	‘n’	balon	anahtar	nar	✓
	‘n’	robot	anahtar	arı	×
	‘m’	kalem	armut	muz	✓

Tablo 9 incelendiğinde ilk okuma-yazma ders kitaplarının, STCY’nin ilk iki harf grubunda yer alan sessiz harflerin sesi tanıma evresinde verilen görseli karşılayan kelime içerisinde sonda, ortada ve başta olduğu sıralamaya uygun olduğu görülmektedir. Ancak C kodlu ders kitabında ‘z’, I kodlu ders kitabında ise ‘r’ sesi tanıma evresinde bu kural ihmal edildiği belirlenmiştir.

Tablo 10

*STCY’nin Üçüncü Harf Grubunda Yer Alan Sessiz Harflerin Sesi Tanıma Evresinde Aşamalı Olarak; Verilen Görseli Karşılayan Sözcükte Sonda, Ortada ve Başta Olduğu Örnek Sıralamasına Uygun Olup Olmama Durumu*

Yayınevleri	Harfler	Sonda	Ortada	Başta	Uyma Durumu
<b>A-MEB Yayınları (2005-2006)</b>	‘k’	tarak	toka	kirpi	✓
	‘y’	tay	ayna	yatak	✓
	‘s’	tas	pasta	sıra	✓
	‘d’	ada	dağ	ud	×
<b>B-Erdem Yayınları (2006-2007)</b>	‘k’	kelebek	şapka	kalem	✓
	‘y’	ay	ayna	yay	✓
	‘s’	makas	asker	sincap	✓
	‘d’	doktor	kedi	ud	×
<b>C-Selt Yayınları (2011-2012)</b>	‘k’	etek	ekmek	kelebek	✓
	‘y’	ay	ayı	yaprak	✓
	‘s’	makas	mısır	sincap	✓

	‘d’	ud	keci	domates	✓
<b>G-Zambak Yayınları (2013-2014)</b>	‘k’	bardak	yaka	karga	✓
	‘y’	ay	bayrak	yaprak	✓
	‘s’	domates	masa	simit	✓
	‘d’	ud	odun	deve	✓
<b>I-MEB Yayınları (2014-2015)</b>	‘k’	tabak	portakal	kirpi	✓
	‘y’	ay	leylek	yüzük	✓
	‘s’	patates	kayısı	simit	✓
	‘d’	...	dede	deve	✓

Tablo 10 incelediğinde ilkokuma-yazma ders kitaplarında, STCY’nin üçüncü harf grubunda yer alan sessiz harflerin sesi tanıma evresinde verilen görseli karşılayan kelime içerisinde harfin kelimedeki son, ortada ve başta olduğu sıralamaya uyulduğu görülmektedir. Ancak A ve B kodlu ders kitaplarında ‘d’ sesi tanıma evresinde bu kural uygulanmamıştır.

İlkokuma-yazma ders kitaplarına bakıldığında sesi tanıma aşamasına yer veren beş kitabın dördünde ‘d’ sesinin tanıma evresinde ‘ud’ görselini vermişlerdir. Bu dört eserde verilen çalgı aleti görseli Türkçede ‘ud’ olarak değil ‘ut’ olarak geçmektedir (TDK, 2016).

Tablo 11

*STCY’nin Dördüncü Harf Grubunda Yer Alan Sessiz Harflerin Sesi Tanıma Evresinde Aşamalı Olarak; Verilen Görseli Karşılayan Sözcükte Sonda, Ortada ve Başta Olduğu Örnek Sıralamasına Uygun Olup Olmama Durumu*

Yayınevleri	Harfler	Sonda	Ortada	Başta	Uyma Durumu
<b>A-MEB Yayınları (2005-2006)</b>	‘k’	bardak	araba	bebek	✓
	‘s’	kaş	tavşan	şeker	✓
	‘z’	zarf	kazak	kaz	×
	‘ç’	saç	uçak	çorap	✓
<b>B-Erdem Yayınları (2006-2007)</b>	‘k’	kabak	ayakkabı	bayrak	✓
	‘s’	şeker	eşek	diş	×
	‘z’	karpuz	kazak	zebra	✓
	‘ç’	çekiç	?	çatal	×
<b>C-Selt Yayınları (2011-2012)</b>	‘k’	soba	?	balık	×
	‘s’	diş	tavşan	şemsiye	✓
	‘z’	kiraz	üzüm	zürafa	✓
	‘ç’	havuç	keçi	çanta	✓
	‘k’	balık	kelebek	balon	✓

<b>G-Zambak Yayınları (2013-2014)</b>	‘ğ’	diş	tavşan	şapka	✓
	‘z’	kaz	kazma	zebra	✓
	‘ç’	saç	uçurtma	çadır	✓
<b>I-MEB Yayınları (2014-2015)</b>	‘ğ’	...	soba	balık	✓
	‘ğ’	kuş	tavşan	şapka	✓
	‘z’	kaz	kazak	zürafa	✓
	‘ç’	koç	uçak	çiçek	✓

Tablo 11 incelendiğinde ders kitaplarının, STCY’nin üçüncü harf grubunda yer alan sessiz harflerin sesi tanıma evresinde verilen görseli karşılayan kelime içerisinde harfin kelimedeki son, ortada ve başta olduğu sıralama kriterini genel olarak karşıladığı belirlenmiştir. Ancak A kodlu eserde ‘z’, B kodlu eserde ise ‘ğ’ sesi tanıma evresinde bu kural uygulamaya geçmemiştir. Ayrıca B kodlu eserde ‘ç’ (👉), C kodlu eserdeyse ‘ğ’ sesi tanıma evresinde (👉) sesin ortada olması gereken görsel örneklerinin ne olduğu anlaşılmadığı için bu sesler, kriterlere uymayanlar kategorisine dahil edilmiştir.

Tablo 12

*STCY’nin Beşinci Harf Grubunda Yer Alan Sessiz Harflerin Sesi Tanıma Evresinde Aşamalı Olarak; Verilen Görseli Karşılayan Sözcükte Sonda, Ortada ve Başta Olduğu Örnek Sıralamasına Uygun Olup Olmama Durumu*

Yayınevleri	Harfler	Sonda	Ortada	Başta	Uyma Durumu
<b>A-MEB Yayınları (2005-2006)</b>	‘ğ’	karga	gaga	gazete	✓
	‘c’	tencere	çocuk	civciv	✓
	‘p’	dolap	topaç	perde	✓
	‘h’	külâh	ahize	havuç	✓
<b>B-Erdem Yayınları (2006-2007)</b>	‘ğ’	geyik	gül	karga	×
	‘c’	fincan	karaca	ceket	✓
	‘p’	top	portakal	pırasa	×
	‘h’	horoz	havuç	ahtapot	×
<b>C-Selt Yayınları (2011-2012)</b>	‘ğ’	geyik	karga	gitar	✓
	‘c’	pencere	fincan	cezve	✓
	‘p’	top	kapı	perde	✓
	‘h’	külâh	ahtapot	havuç	✓
	‘ğ’	org	karga	gemi	✓
	‘c’	civciv	böcek	ceviz	✓

<b>G-Zambak Yayınları (2013-2014)</b>	'p'	top	topaç	para	✓
	'h'	külâh	sehpa	horoz	✓
<b>I-MEB Yayınları (2014-2015)</b>	'g'	...	karga	güneş	✓
	'c'	...	pencere	ceviz	✓
	'p'	kitap	kapı	pırasa	✓
	'h'	timsah	tahta	hindi	✓

Tablo 12 incelendiğinde B kodlu eser hariç diğer ders kitaplarında, sessiz harflerde sesi tanıma evresi kriteri uygulandığı görülmektedir. Bu eserde sadece 'c' sesi tanıma basamağında kuralın uygulandığı belirlenmiştir.

Tablo 13

*STCY'nin Altıncı Harf Grubunda Yer Alan Sessiz Harflerin Sesi Tanıma Evresinde Aşamalı Olarak; Verilen Görseli Karşılıyan Sözcükte Sonda, Ortada ve Başta Olduğu Örnek Sıralamasına Uygun Olup Olmama Durumu*

Yayınevleri	Harfler	Sonda	Ortada	Başta	Uyma Durumu
<b>A-MEB Yayınları (2005-2006)</b>	'ğ'	ağ	iğne	dağ	✓
	'v'	ev	kavun	vazo	✓
	'f'	tef	efe	findık	✓
	'j'	jet	abajur	ruj	×
<b>B-Erdem Yayınları (2006-2007)</b>	'ğ'	yağmur	dağ	ağ	×
	'v'	civciv	tavşan	vazo	✓
	'f'	fırça	telefon	fasulye	×
	'j'	pijama	ejderha	jip	×
<b>C-Selt Yayınları (2011-2012)</b>	'ğ'	dağ	soğan	ağaç	✓
	'v'	ev	tava	vazo	✓
	'f'	tef	telefon	fil	✓
	'j'	?	pijama	jilet	×
<b>G-Zambak Yayınları (2013-2014)</b>	'ğ'	ağ	iğne	düğme	✓
	'v'	ev	havuç	vida	✓
	'f'	zarf	defter	fare	✓
	'j'	viraj	baraj	jeton	×
<b>I-MEB Yayınları (2014-2015)</b>	'ğ'	dağ	kurbağa	...	✓
	'v'	ev	deve	vapur	✓
	'f'	sınıf	şeftali	flüt	✓
	'j'	ruj	abajur	jeton	✓



Tablo 13 incelendiğinde B kodlu ders kitabı hariç diğer yayınevlerine ait ders kitaplarında, STCY'nin altıncı harf grubunda sessiz harflerde sesi tanıma evresi kriteri yerine getirildiği görülmektedir. B kodlu eserde sadece 'u' harfinin sesi tanıma evresinde bu ölçüte uyulmuştur. A ve G kodlu ders kitaplarında ise sadece 'j' harfinde bu kriter uygulanmamıştır. C kodlu ders kitabında ise 'j' harfinin kelime sonunda olması gereken örnekte görselin ne

olduğu anlaşılamadığından (  ) kritere uymadığı kabul edilmiştir.

B kodlu ders kitabının 'j' sesinin tanıma evresinde yer alan görseli, öğrencilerden, TDK'de (2016) kullanımı "cip" olarak geçen motorlu taşıtın, "jip" olarak tanınması beklenmektedir.

STCY'nin sesi ayırt etme aşamasında görseli verilen kelimeler içerisinde, en son öğrenilen sesin geçtiği ve geçmediği örnekler sunulur. İlkokuma-yazma ders kitaplarında sesi ayırt etme aşaması incelendiğinde, bu aşamada kullanılan toplam görsel ve öğrenilen sesin geçtiği görsel sayısı birbirinden farklılık göstermektedir. Ders kitapları sesi ayırt etme aşamasın için tek tek incelendiğinde; A kodlu eserde her sesin ayırt etme aşamasında verilen üç görselin ikisinde en son işlenen sesin geçtiği kelime örneği verilmiştir.

B kodlu eserde sesleri ayırt etme aşamasında genel olarak verilen üç görselin birinde en son işlenen sesin geçtiği kelime örneği vardır. Sadece 'a', 'u', 'x', 'f', 'z', 'ç' ve 'u' seslerinde üç görselden ikisinde sesin geçtiği kelime görseli verilmiştir. 'u' sesinin ayırt etme aşamasında verilen üç görselde üç, dört ve beş sayılarının rakamla yazılışı verilmiştir.

C kodlu eserde sesleri ayırt etme aşamasında genel olarak verilen üç görselden ikisinde sesin geçtiği kelime örneği verilmiştir. Sadece 'n' ve 'u' harflerinde sesin geçtiği bir görsel verilmiştir. Ayrıca bu aşamada 'j' sesinde verilen görsellerden ilki anlaşılır değildir.

Geriye kalan iki görselden birinde sesin geçtiği kelimenin görseli vardır.

D kodlu ders kitabında sesleri ayırt etme aşamasında verilen görsel sayıları 5-12 arasında değişmektedir. Sadece ‘h’ harfinde belli bir görsel sahnesi içindeki görseller arasında yapılan sesi ayırt etme çalışmasında verilen görsel sayısı belirlenememiştir. Sesi ayırt etme aşamasında bazı seslerde farklı uygulamalara yer verilmiştir. Genel olarak sesin geçtiği kelime görsellerinin altındaki kutunun işaretlenmesi beklenmektedir. Ancak ‘l’, ‘m’, ‘ö’ ve ‘z’ harflerinin sesi ayırt etme aşamasında ise sesin geçtiği görsellerin boyanması istenilmektedir. Bir başka farklılık olarak ‘i’, ‘ı’, ‘ü’ ve ‘h’ harflerinin sesi ayırt etme aşaması sesi hissetme aşaması için verilen görsellerin içerisinde. ‘f’ harfinin sesi ayırt etme aşamasında kılavuz kitapta ‘köfte’ olarak belirtilen görsel çözülememiştir. Bu durum, öğrencilerin görseli ‘köfte’ olarak çözümlenmelerinin çok zor olduğunu göstermektedir.

E kodlu ders kitabında sesleri ayırt etme aşamasında altı görsel verilmiştir. Genel olarak verilen altı görselden beşinde en son işlenen sesin geçtiği kelime örneği vardır. Sadece ‘e’, ‘a’, ‘n’, ‘ı’, ‘ö’ ve ‘ü’ harflerinde sesin geçtiği dörder görsel verilmiştir. Ayrıca ‘ö’ harfinde verilen görsellerden biri çözümlenememiştir. Bazı yayınevlerinde ‘d’ sesi tanıma evresinde kullanılan ‘ut’ kelime görseli ‘ud’ düşünülerek kullanıldığı gibi aynı hatalı durum sesi ayırt etme aşamasında da yapılmıştır. ‘j’ sesinin ayırt etme aşamasında yer alan jeton görselinde sadece jetonun ortasında yer alan ‘jeton’ yazısı görülmektedir. Ayırt etme basamağında verilen görselin yazılı halini değil, görselin tamamının yansıtılması gerektiği söylenebilir.

F kodlu ders kitabında sesleri ayırt etme aşamasında verilen dört görselden üçünde en son işlenen sesin geçtiği kelime örneği vardır.

G kodlu ders kitabında sesleri ayırt etme aşamasında her ses için dörder görsel verilmiştir. Genel olarak verilen dört görselden üçünde en son işlenen sesin geçtiği kelime

örneği vardır. Sadece ‘n’ ve ‘o’ harflerinde verilen görsellerin ikisinde sesin geçtiği kelime mevcuttur. Ayrıca ‘ü’ harfinin sesi ayırt etme aşamasında verilen dört görselin dördünde de sesin geçtiği kelimelere yer verilmiştir. Bu durum sesi ayırt etme aşamasına uygun değildir.

H kodlu ders kitabında sesleri ayırt etme aşamasında her ses için altı görsel verilmiştir. Genel olarak verilen altı görselden üçünde en son işlenen sesin geçtiği kelime örneği yer almaktadır. ‘y’ harfinde bu aşamada altı görselde sesin geçtiği dört kelime, ‘g’ harfinde ise iki kelime vardır.

I kodlu ders kitabındaysa sesleri ayırt etme aşamasında verilen üç görselden genel olarak en son işlenen sesin içerisinde geçtiği iki kelime örneği verilmiştir. Sadece ‘ı’ ve ‘z’ harflerinde verilen görseller arasında sesin geçtiği bir kelime verilmiştir.

#### **4.4.Harfi Okuma ve Yazma Basamağına Yönelik Bulgular**

STCY’de harfi okuma ve yazma basamağı ilkokuma-yazmaya başlama ve ilerleme aşaması içerisinde yer almaktadır. Bu bölümde, ilkokuma-yazma ders kitaplarında harfi okuma ve yazma basamağına ayrılan bölüm ve bu bölümün nasıl kullanıldığına dair değerlendirme yapılacaktır. Bunun dışında, İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu’nun (1-5. Sınıflar) (MEB, 2009, s. 240) İlk Okuma-Yazma Öğretimi bölümünde, harfi okuma ve yazma basamağında yazılması zor olan (*a, A, k, y, g, Ğ, f*) harflerden önce, bu harflerin yazımına yönelik hazırlayıcı çizgi çalışmalarının yapılması gerektiği belirtilmiştir. Buna dayanarak ders kitaplarında, bu harflerin yazımı için hazırlayıcı çalışmaların mevcut olup olmama durumu ortaya konmuştur. Üçüncü olarak da ders kitaplarında büyük harflerin yazımına yönelik satır ayrılıp ayrılmadığına gösteren tablo verilerek tabloya yönelik bulgular sunulmuştur. Son olarak ders kitapları tanıtılan harfin bir dizi sembol içerisinde seçilmesine yönelik değerlendirme olup olmama durumlarına göre değerlendirilmiştir. Bu amaçla bu bölüm dört alt başlık altında değerlendirilecektir.

#### 4.4.1. Harfi okuma ve yazma aşamasına ayrılan alanın kullanımı ve satır

**çeşitlerine ayrılan satır sayısı.** Harfi okuma ve yazma aşamasına yönelik hangi satır çeşidine kaç satır ayrıldığını gösteren tablo 14’de sunulmuştur. Bu tabloya yönelik açıklamaların yanında harfi okuma ve yazma aşamasına yönelik ne kadarlık bölüm ayrıldığına yönelik değerlendirmelere de yer verilmiştir.

Tablo 14

*Ders Kitaplarında Her Harf İçin Harfi Okuma ve Yazma Aşamasında Satır Çeşitlerine Ayrılan Satırların Sayısal Dağılımı*

	Dış İki Çizgi Arası 2 cm (3 aralıklı)	Dış İki Çizgi Arası 1,3 cm (3 aralıklı)
A-MEB Yayınları (2005-2006)	1	1
B-Erdem Yayınları (2006-2007)	1	1
C-Selt Yayınları (2011-2012)	3	-
D-Koza Yayın Dağıtım (2011-2012)	1	1
E-Kartopu Yayıncılık (2012-2013)	1	1
F-Özgün Matbaacılık (2012-2013)	1	1
G-Zambak Yayınları (2013-2014)	4	-
H-Harf Eğitim Yayıncılığı (2014-2015)	1	2
I-MEB Yayınları (2014-2015)	2	4

Tablo 14 incelendiğinde beş eserde (A, B, D, E, F) harfi okuma ve yazma basamağı için iki satır ayrıldığı görülmektedir. Bu eserlerde, her iki satır çeşidi için birer satıra yer verilmiştir. Ancak istisna olarak D kodlu eserde ‘z’ ve ‘ü’ harflerinde tek satır (dış iki çizgi arası 1,3 cm) harf yazımına ayrılmıştır. A ve B kodlu eserlerde harfi okuma ve yazma basamağının sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme basamağıyla aynı sayfada yer aldığı belirlenmiştir. D, E ve F kodlu ders kitaplarında sesi tanıma aşaması yer almadığı için harfi okuma ve yazma aşaması sesi hissetme ve ayırt etme aşamasının yer aldığı sayfada bulunmaktadır. D kodlu eserde sadece ‘ê’ harfinin yazım aşamasına ayrılan iki satır bir sonraki sayfada yer verildiği belirlenmiştir. Okuma-yazma ders kitaplarının tamamında harflerin büyük boyutlu yazımı satırlara yazmaya geçmeden önce verilmiştir. B kodlu eserin

harfi okuma ve yazma basamağında harfin büyük boyutta yazımı sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme basamağının hemen öncesinde yer almaktadır.

C, G ve I kodlu eserlerde harfi okuma ve yazma aşamasına yönelik her harf için bir sayfa ayrılmıştır. C ve G kodlu ders kitaplarında sadece iki dış çizgi arası iki cm dört çizgi üç aralıktan oluşan satırlar kullanılmıştır. Bu aşamada C kodlu eserde üç, G kodlu eserdeyse dört satır bulunmaktadır. C kodlu ders kitabında harfin yazımına yönelik olarak ayrılan sayfalarının yaklaşık olarak yarısı öğrenilen harfin büyük boyuttaki yazımına yöneliktir.

I kodlu eserde harfi okuma ve yazma aşamasında iki satır çeşidi de kullanılmıştır. Dış iki çizgi arası 2 cm olan dört çizgi üç aralıklı satır sayısı iki, dış iki çizgi arası 1,3 cm olan dört çizgi üç aralıklı satır sayısı ise dördür. Tüm eserlerde yazılan harfin satırın sonuna kadar yazılması beklenmektedir. Ancak I kodlu eser diğerlerinden farklı olarak harf yazımları için bir satırda bir, iki, üç ya da dörderli grup olarak harfin yazılarak satırın tamamlanması istenmektedir.

H kodlu ders kitabında harfi okuma ve yazma basamağıyla, sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme basamağı aynı sayfada yer verilmiştir. Bu aşamada her harfin yazımına yönelik üç satır ayrılmıştır. İlk satır dış iki çizgi arası iki cm olup, dört çizgi üç aralıktan oluşmaktadır. Son iki satırsa dış iki çizgi arası 1,3 cm olup, dört çizgi üç aralıktan oluşmaktadır. Ancak ‘ı’, ‘n’, ‘o’, ‘n’, ‘m’, ‘u’, ‘k’, ‘ı’, ‘y’ ve ‘o’ harflerin yazımı aşamasında, bir satır rakamların yazımına ayrıldığı için harflerin yazımına iki satır ayrılmıştır.

**4.4.2. Yazılması zor olan harflere yönelik hazırlayıcı çizgi çalışmaları.** İlkokuma-yazma ders kitaplarında yazılması zor olan *A, a, k, y, g, Ç* ve *f* harflerinden önce bu harflerin yazımına yönelik olarak hazırlayıcı çizgi çalışmalarının mevcut olup olmama durumuna bakıldığında; altı eserde (A, B, E, G, H, I) bu çalışmalara yer verilmediği belirlenmiştir. Ancak G kodlu eserin öğretmen kılavuz kitabı 296-302 (Uğurlu ve Küçükşengün, 2013), H kodlu eserin öğretmen kılavuz kitabı 277-283 (Değirmenci ve

Karafilik, 2014) ve I kodlu eserin öğretmen kılavuz kitabındaysa 236-239 (Demiroğlu ve Gökahmetoğlu, 2014) sayfaları arasında bu harflerin yazımına hazırlayıcı çizgi çalışmalarına yer ayrıldığı saptanmıştır.

Üç eserde (C, D, F) yazılması zor harfler için hazırlayıcı çizgi çalışmalarına yer verildiği belirlenmiştir. C kodlu eserde ‘a’ harfinin yazım aşamasından önceki sayfanın tamamı 12 satır olmak üzere hazırlayıcı çizgi çalışması için ayrılmıştır. ‘A’ harfinin yazım aşamasından önce ise bir satır hazırlayıcı çizgi çalışmasına ayrılmıştır. ‘k’, ‘y’, ‘g’ ve ‘f’ harflerinin yazım aşamasından önce, sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme basamağının yer aldığı sayfanın en altındaki iki satır harfin yazımına yönelik hazırlayıcı çizgi çalışması için ayrılmıştır. ‘Ç’ harfinin yazım aşaması için sayfanın tamamı ayrılmıştır. Bu sayfanın ilk iki satırını, harfin yazımına yönelik hazırlayıcı çizgi çalışması oluşturmaktadır.

D kodlu ders kitabında yazılması zor olan yedi harfin üçünde (‘a’, ‘A’, ‘g’) harflerin yazımına yönelik hazırlayıcı çizgi çalışması yoktur. ‘k’, ‘y’ ve ‘f’ harflerinin yazımına yönelik hazırlayıcı çizgi çalışmaları sesi hissetme tanıma ve ayırt etme aşamasının hemen öncesinde, sayfanın en başında olmak üzere iki satır ayrılmıştır. ‘Ç’ harfinin yazım aşamasına yönelik olarak da harfin yazımından hemen önce iki satır hazırlayıcı çizgi çalışması için ayrılmıştır.

F kodlu ders kitabında yazılması zor olan yedi harfin yazımına hazırlayıcı çizgi çalışmasına, harflerin satırlara yazılmasının öncesinde birer satır ayrılmıştır.

**4.4.3. Büyük harflerin yazımına ayrılan satır durumları.** İncelenen ilkökuma-yazma ders kitaplarının hepsinde küçük harflerin yazımına yönelik her harf için satır ayrılmıştır. Aynı şekilde büyük harflerin yazımına yönelik ayrılan satırın olup olmadığına



Tablo 15 incelendiğinde iki eserde (A, B) büyük harflerin yazımına yönelik satır ayrılmadığı görülmektedir. Ancak B kodlu eserde sadece ‘*J*’ harfinin yazımı için bir satır ayrılmıştır.

Diğer yedi eserde büyük harflerin yazımına yönelik satırların ayrıldığı belirlenmiştir. Bu yedi eserde büyük harflerin yazımına ayrılan satır sayısı birbirinden farklılık göstermektedir. C kodlu eserde ‘*A*’ harfinin yazımına üç, ‘*K*’, ‘*D*’, ‘*B*’, ‘*G*’ ve ‘*F*’ harflerinin yazımına ise ikişer satır ayrılmıştır. Ayrıca bu eserde ‘*Ç*’ harfinin yazımına satır ayrılmamıştır. D kodlu eserde ‘*E*’, ‘*A*’, ‘*Q*’ ve ‘*L*’ harfleri için ikişer satır ayrılmıştır. E kodlu eserde ‘*A*’ harfi için yaklaşık satırın yarısı kadar ve ‘*Z*’ ve ‘*J*’ harfleri için ikişer satır ayrılmıştır. F kodlu ders kitabında ‘*A*’ harfi için iki satır ayrılmıştır. G kodlu eserde ‘*A*’, ‘*T*’, ‘*N*’, ‘*Q*’, ‘*R*’, ‘*M*’, ‘*U*’, ‘*K*’, ‘*I*’, ‘*Y*’, ‘*L*’, ‘*B*’, ‘*S*’, ‘*Z*’, ‘*C*’, ‘*V*’ ve ‘*J*’ harflerinde satırın yarısı ya da daha azı ayrılmıştır. Ayrıca bu eserde, büyük harflerin beşi (‘*E*’, ‘*L*’, ‘*I*’, ‘*Y*’, ‘*Ç*’) için satır ayrılmamıştır. I kodlu eserde ‘*E*’ harfi için iki farklı yerde satır ayrılmıştır. İlk ayrıldığı bölümde iki satır ayrılmıştır. ‘*M*’, ‘*G*’, ve ‘*V*’ harflerin yazımı için ikişer satır ayrılmıştır. H kodlu eserde büyük harflerin yazımına birer satır ayrılmıştır.

**4.4.4. Tanıtılan harfin bir dizi sembol arasından seçilmesi.** İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu’nda (1-5. Sınıflar) (MEB, 2009, s. 246) harfi okuma ve yazma aşamasının sonunda tanıtılan harfin bir dizi sembol içinden seçmelerini sağlayarak değerlendirme yapıldığı uygulama verilmiştir. Buna dayanarak ders kitapları, öğretilen harfin bir dizi sembol arasından seçimine yönelik değerlendirme olup olmadığı yönünden incelenmiştir. Ders kitaplarının tamamında harfin yazım aşamasından sonra bu değerlendirmenin yapıldığı görülmektedir. Ancak D kodlu eserde ‘*a*’ ve ‘*ü*’ harflerinden



sonra bu değerlendirmenin olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca ders kitaplarının tamamında bu değerlendirme, aynı sayfada harfin yazım aşamasının hemen sonrasında yer alırken sadece B kodlu eserde harfin yazım aşamasından sonraki sayfada yer verildiği saptanmıştır.

#### 4.5. Harften Hece Oluşturma Basamağına Yönelik Bulgular

STCY'nin ilkokuma-yazmaya başlama ve ilerleme aşamasında harften hece oluşturma basamağı yer almaktadır. Ancak İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nun (1-5. Sınıflar) (2009, s. 243) uygulamalar başlığı altında hecelere ulaşılırken harften heceye (*e-l*) ulaşıldığı gibi kelimedenden açık heceye (*el-e* → *ele* → *e-le*) ulaşma çalışması da yer almaktadır. Ünlü ile biten heceler açık, ünsüzle bitenler ise kapalı hece olarak adlandırılmaktadır (Özkan, 2001; 115). Ders kitaplarında açık heceye ulaşma çalışmasına ayrılan bölümler incelendiğinde, kelimenin yanında hecelerden oluşan anlamı olmayan yapıların da (*ac-a* → *aca* → *a-ca*) olduğu görülmektedir. Bu bakımdan bu bölümde ilkokuma-yazma ders kitaplarında harflerden hece oluşturma ve kelimelerden ya da hecelerden oluşan anlamı olmayan yapılardan ulaşılan açık hecelere yönelik bulgular yer almaktadır.

**4.5.1. Harften hece oluşturma.** Tablo 16'da ilkokuma-yazma ders kitaplarında verilen her harfin öğretiminden sonra harflerden oluşturulan heceler yer almaktadır. Tablo 17'de harf gruplarından oluşturulan hece sayısına yer verilmiştir. STCY'de 'e' harfinin verilen ilk harf olduğu için bu harfin yazımından sonra iki harfli heceye yer verilememektedir. Bu nedenle bu harf tablolarında verilmemiştir. Eserlerde her harfin sonrasında oluşturulan hece sayıları birbirlerinden farklılık gösterdiği gibi eserler kendi içinde her harfin sonrasında oluşturulan hece sayılarında belli bir düzenin olmadığı saptanmıştır (Ek 4).

Tablo 16

## Ders Kitaplarında Harften Hece Oluşturma Aşamasında Oluşturulan Heceler

	<i>l</i>	<i>a</i>	<i>t</i>	<i>i</i>	<i>n</i>	<i>o</i>	<i>r</i>	<i>m</i>	<i>u</i>	<i>k</i>	<i>ı</i>	<i>y</i>	<i>s</i>	<i>d</i>	<i>ö</i>	<i>b</i>	<i>ü</i>	<i>ş</i>	<i>z</i>	<i>ç</i>	<i>g</i>	<i>c</i>	<i>p</i>	<i>h</i>	<i>ğ</i>	<i>v</i>	<i>f</i>	<i>j</i>
<b>A-MEB Yayınları (2005-2006)</b>	el	al	at, et	il	an, en, in	ol, ot	ar, er, ir	em	un, ur	ok, ek, ak	ır	ay, ey, oy	as, es	ad, ed	ör, ön, öt	ab, eb	üt, üs	aş, eş	iz	uç, iç, aç	eg	ec	ip	ah	ağ	ev	af	aj
<b>B-Erdem Yayınları (2006-2007)</b>	el	al	at, et	il	an, en, in	ol, ot	ar, er, ir	em	un	ok, ek, ak	ıl	uy, ay, iy, oy	as	ad	ön	eb	üt	aş	iz, ez, az, uz	uç, iç, üç, uç	eg, ög, ug	ec, ac, ic, uc, ic, öc	ep, ap, op, up, ip, üp	ah, ih, ih, öh, eh, üh	-	ev, av, iv	ef, af, if, of	ej, aj, ij, oj
<b>C-Selt Yayınları (2011-2012)</b>	el	al	at, et	il	an, en, in	ot	er	em	un	ok	ıl	ay	as	ad	ön, ör	eb	ün, üt	aş, iş	iz	iç	eg	ec	ip	ah	ağ	ev	af	aj
<b>D-Koza Yayın Dağıtım (2011-2012)</b>	el	al	at, et	it, il	an	ot	ar, er, ir	em, li	un	ke, ki, ko, ku	ıl, ır, ar, kı	ay, ye, ya, yu	as	di, da, do	ör, dö	ab, eb	üt, ül	eş, aş	-	üç, iç, aç, çi, çe	eg, gü, ga	ec, ac, cı	ip, pa, po	ah	ağ	ev	ef	ej, je
<b>E-Kartopu Yayıncılık (2012-2013)</b>	el	al	at, et	it, il	an, en, in	ot	ar, er, ir	em, im	un, um	ok, ek, ak	ır, ıl	ay, ey, oy	as, es, us	ad, ed, id	ön, ör, öt	ab, eb	ün, üt	aş, iş	iz	iç	eg	ec	ep, ip	ah	ağ	ev	af, ef	ej
<b>F-Özgün Mat. San. ve Tic. A. Ş. (2012-2013)</b>	el	al	at, et	il	an, en, in	ot, on	er, ir, ar	em, om	un, ut	ok, ik	ıl	ay	as, is	ad	öt, ör	eb	üt	eş, iş	iz, az	iç, aç	eg, ag	ec, ac	ip	ah	ağ	ev, ov	af, ef	oj
<b>G-Zambak Yayınları (2013-2014)</b>	el	al	at, et	it, il	in	ot, on	ar	em	un	ak, ek	ıt, ır	ay, ey, oy	as, is, es	ad, ed, id	ön, ör, öt	ab, eb	ün, üt	eş, iş, aş	iz, az, ez	iç, aç, üç, uç	eg, ag	ec	ip	ah, eh	ağ, iğ	ev	af, ef	aj, oj
<b>H-Harf Eğitim Yayıncılığı (2014-2015)</b>	el	al	at, et	it, il	an, en	ot, on, ol	ar, er, ir	em	um, un, ut	ek, ok	m, ır	ay, uy, oy	as, is, es	ad, ud, ed	ön, ör	ab, eb	üt, ül	eş, iş, aş	iz	aç, iç, üç	eg	ac, ec	ip, ep	ah	ağ, iğ	ev, ov	af, ef	aj, oj
<b>I-MEB Yayınları (2014-2015)</b>	el	al	at, et	il	an, en, in	ot, on, ol	ar, er, ir	em	un	ok, ek, ik, ak	at, ır	ay, ey, oy	as, is, us	ad, ed, id	ön, ör, öt	ab, eb	üt, üs	eş, iş, aş	iz, az, ez	iç, aç	eg, ag	ec, uc	ip	ah	ağ	ev, av	if, af	aj, oj

Tablo 16 incelendiğinde ders kitaplarında STCY harf gruplarının birincisinde yer alan *l*, *a* ve *t* harfleri öğretildikten sonra oluşturulan hecelerin, araştırma kapsamında incelenen ders kitaplarının tamamında aynı olduğu görülmektedir. Birinci gruptaki harflerden oluşturulabilecek hecelerin tamamına ders kitaplarında yer verildiği saptanmıştır.

Tablo 16 incelendiğinde STCY ikinci harf grubunda yer alan ‘*i*’ harfi öğretildikten sonra oluşturulan hecelerden “*il*” hecesinin incelenen ders kitaplarının tamamında yer aldığı görülmektedir. Bunun yanında D, E, G ve H kodlu ders kitaplarında “*it*” hecesine yer verilmiştir. Bu grubun ikinci harfi olan ‘*n*’ harfi öğretildikten sonra oluşturulan heceler arasında ise altı ders kitabında (A, B, C, E, F, I) “*an*”, “*en*”, “*in*” olmak üzere üç ortak heceye yer verildiği saptanmıştır. Böylelikle bu altı eserde ‘*n*’ harfi öğrenildiğinde oluşturulabilecek üç kapalı hecenin üçünün de oluşturulduğu görülmektedir. Bu grubun üçüncü harfi olan ‘*o*’ harfi öğretildikten sonra oluşturulabilecek kapalı heceler “*ol*”, “*ot*” ve “*on*” heceleriştir. İncelenen ders kitaplarının tamamında, ‘*o*’ harfinin hece oluşturma basamağında “*ot*” hecesine yer verildiği belirlenmiştir. Tabloda, H ve I kodlu eserlerde bu üç kapalı hecenin üçüne de yer verildiği görülmektedir. İkinci harf grubunun dördüncü harfi olan ‘*n*’ harfi öğretildikten sonra incelenen eserlerin yedisinde (A, B, D, E, F, H, I) “*an*”, “*en*” ve “*in*” olmak üzere üç kapalı heceye yer verildiği belirlenmiştir. Bu grubun son harfi olan ‘*m*’ harfi ile hece oluşturma basamağında “*em*” hecesine, incelenen tüm ders kitaplarında yer verildiği görülmektedir. Ayrıca bu hecenin yanında, E kodlu eserde “*im*”, F kodlu eserdeyse “*om*” hecesine yer verildiği belirlenmiştir. Diğer taraftan D kodlu eserde, ‘*m*’ harfi

öğretildikten sonra oluşturulan heceler arasında “*li*” hecesinin yer alması, eserin bu bölümünde son öğrenilen harfin dışında başka harflerle oluşturan hecenin yer verildiğini göstermektedir.

STCY’nin üçüncü harf grubunda yer alan ‘*u*’ harfinin hece oluşturma basamağında oluşturulabilecek kapalı hece sayısı beştir. Tablo 16’da görüldüğü gibi incelenen dokuz ders kitabında “*un*”, “*un*”, “*um*” ve “*ut*” olmak üzere dört hece oluşturulmuştur. Tüm ders kitaplarında “*un*” hecesine yer verildiği görülmektedir. A kodlu eserde ikinci hece olarak “*un*” hecesine yer verilmiştir. Bu harfin hece oluşturma basamağında oluşturulabilecek olan “*un*” hecesi anlamlı olmasına rağmen bu heceye sadece bir eserde (A) yer verildiği belirlenmiştir. Bu grubun ikinci harfi olan ‘*k*’ harfinin hece oluşturma evresinde, bundan önce öğrenilen beş sesli harf olduğu için oluşturulabilecek kapalı hece sayısı da beştir. Ders kitaplarında bu harfin hece oluşturma evresi incelendiğinde, A, B ve E kodlu ders kitaplarında “*ok*”, “*ek*” ve “*ak*” heceleri oluşturulmuştur. I kodlu eserde “*ok*”, “*ek*”, “*ik*” ve “*ak*” olmak üzere en fazla hecenin oluşturulduğu belirlenmiştir. İncelenen ders kitaplarında bu harf için oluşturulabilecek kapalı hecelerden “*uk*” hecesinin yer almadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte D kodlu eserde, diğer eserlerden farklı olarak açık hecelere harflerden ulaşıldığı (“*ke*”, “*ki*”, “*ko*”, “*ku*”) saptanmıştır. Ayrıca bu eserde bu harf için hiçbir kapalı heceye yer verilmemiştir. Yöntemin üçüncü grubunda yer alan ‘*ı*’ harfinin hece oluşturma evresinde, kendisinden önce öğrenilen altı sessiz harfin olması nedeniyle altı farklı kapalı hece oluşturulabilir. Tablo 16 incelendiğinde dokuz ders kitabında oluşturulabilecek hecelerden “*ıl*”, “*ın*”, “*ıt*” ve “*ün*” olmak üzere dört farklı heceye yer verildiği görülmektedir. İki

eserde (D, I) bu harfin dışında yer alan harflerden daha önce oluşturulmuş heceye yer verildiği belirlenmiştir. Bu heceler, D kodlu eserde “an”, I kodlu eserdeyse “at” hecesidir. D kodlu eserde oluşturulan kapalı hecelerin yanında “ai” açık hecesine yer verilmiştir. Yöntemin üçüncü grubunda dördüncü sırada yer alan ‘y’ harfinin hece oluşturma evresinde oluşturulabilecek kapalı hece sayısı altıdır. İncelenen dokuz ders kitabında bu harfle oluşturulan heceler arasında “uy” hecesinin dışında diğer beş hecenin yer aldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra, tüm ders kitaplarında “ay” hecesine yer verildiği görülmektedir. D kodlu eserde, ‘y’ harfiyle hece oluşturma basamağında toplam dört hece oluşturulduğu bunlardan sadece birinin kapalı hece, diğerlerinin ise açık hece (“ye, ya, yu”) olduğu belirlenmiştir. Bu yönüyle D kodlu eserde harflerden açık heceye ulaşıldığı için bu eser diğerlerinden farklılık göstermektedir. Üçüncü grubun beşinci harfi olan ‘a’ harfinin hece oluşturma basamağında oluşturulabilecek kapalı hece sayısı altıdır. İncelenen dokuz farklı ders kitabında bu hecelerden “as”, “es”, “is”, “us” ve “us” olmak üzere beş farklı hecenin oluşturulduğu görülmektedir. Tüm kitaplarda “as” hecesinin oluşturulduğu ancak hiçbir ders kitabında “as” hecesinin oluşturulmadığı belirlenmiştir. Yöntemin üçüncü grubunun son harfi olan ‘a’ harfinin hece oluşturma basamağında oluşturulabilecek kapalı hece sayısı altıdır. Ders kitaplarında bu altı heceden “ad”, “ed”, “id” ve “ud” olmak üzere dört farklı hecenin oluşturulduğu görülmektedir. D kodlu eserde bu harfin hece oluşturma basamağında “di”, “da” ve “da” olmak üzere üç açık heceye yer verildiği ancak hiçbir

kapalı heceye yer verilmediği saptanmıştır. Diğer sekiz eserde bu aşamada ortak olan hecenin “ad” hecesi olduğu belirlenmiştir.

STCY’nin dördüncü grup harflerinde ilk sırada yer alan ‘ä’ harfinin hece oluşturma basamağında, bu harfin öncesinde öğrenilen sessiz harf sayısının dokuz olması nedeniyle oluşturulabilecek kapalı hece sayısı da dokuzdur. Ancak bu dokuz farklı yayınevinde, bu hecelerden sadece “ön”, “ön” ve “öz” olmak üzere üç hecenin oluşturulduğu belirlenmiştir. Bu üç hecenin de yer verildiği dört eser (A, E, G, I) olduğu saptanmıştır. Ayrıca bu aşamada, D kodlu eserde, kapalı hecenin yanında “dö” açık hecesinin de oluşturulduğu saptanmıştır. Bu grubun ikinci harfi olan ‘ö’ harfinin hece oluşturma basamağında oluşturulabilecek kapalı hece sayısı yedi olmasına rağmen incelenen dokuz ders kitabında -tablo 16’da görüldüğü gibi- sadece “ab” ve “eb” hecelerine yer verilmiştir. Bu grubun üçüncü harfi olan ‘ü’ harfinden sonra oluşturulabilecek kapalı hece sayısı 10 olmasına rağmen incelenen ders kitaplarında “ün”, “üt”, “ül” ve “üs” olmak üzere dört kapalı hecenin oluşturulduğu saptanmıştır. Ayrıca ders kitaplarında bu harfle 10 kapalı hece oluşturulabilecekken için bir eserde en fazla iki hece oluşturulduğu görülmektedir. ‘ü’ harfiyle tüm sesli harflerin öğrenilmesi nedeniyle bundan sonra öğrenilecek harflerde her ses için iki harfli oluşturulabilecek kapalı hece sayısı sekizdir. Bu grubun beşinci harfi olan ‘z’ harfinin hece oluşturma evresinde ders kitaplarında “iz”, “ez”, “az” ve “uz” olmak üzere dört farklı kapalı hecenin oluşturulduğu görülmektedir. Bu dört hecenin tamamının yer aldığı tek eser B kodlu ders kitabıdır. D kodlu eserde ise bu harfle oluşturulan hiçbir heceye yer verilmemiştir. Bu ders kitabında bu harften sonra oluşturulabilecek altı farklı anlamlı hece oluşturulabilmesine rağmen hece oluşturulmaması, eserde, bu harf için hece oluşturma basamağının ihmal edildiğini

göstermektedir. A, C, E ve H kodlu eserlerde ise sadece “üz” hecesine yer verildiği görülmektedir. Sekiz farklı hece oluşturma seçeneğinin olmasına rağmen dört eserde aynı hecenin tekrar etmesi eserlerin hazırlanmasında en son öğrenilen harfle oluşturulabilecek hecelerin tam olarak dikkate alınmadığını göstermektedir. STCY’nin dördüncü grubun son harfi olan ‘ç’ harfinin hece oluşturma basamağında ders kitaplarında “ıç”, “aç”, “üç” ve “uç” olmak üzere dört hecenin oluşturulduğu ve oluşturulan hecelerin tamamının anlamlı olduğu saptanmıştır. Bu dört hecenin tamamı sadece B ve G kodlu eserlerde yer almıştır. D kodlu eserde bu harfte kapalı hecelerin yanı sıra harflerden “ça”, “ci” ve “çe” açık hecelerine ulaşıldığı belirlenmiştir.

STCY’nin beşinci grup harflerinden ilki olan ‘g’ harfinin hece oluşturma basamağında incelenen dokuz farklı ders kitabında “eg”, “ög”, “ag” ve “ug” olmak üzere dört farklı kapalı hece oluşturulduğu görülmektedir. A, C, E ve H kodlu eserlerde sadece “eg” hecesinin oluşturulduğu saptanmıştır. Bu harfle oluşturulan hece sayısının en fazla B ve D kodlu eserlerde (üç hece) olduğu görülmektedir. D kodlu eserde oluşturulan hecelerden ikisinin açık hece (“gü”, “ga”) olduğu belirlenmiştir. Bu grubun diğer harfleri olan ‘c’, ‘p’ ve ‘h’ harflerinin hece oluşturma aşamasında B kodlu eserde –Tablo 16’da görüldüğü gibi- her bir harf için oluşturulabilecek kapalı sekiz heceden altısına yer verildiği görülmektedir. Diğer sekiz ders kitabında ise ‘c’ harfiyle hece oluşturma basamağında “ec”, “ac” ve “uc” olmak üzere üç kapalı heceye yer verildiği görülmektedir. D kodlu ders kitabında, bu harfin hece oluşturma basamağında kapalı hecelerin yanında “ci” açık hecesinin de oluşturulduğu görülmektedir. ‘p’ harfiyle hece oluşturma basamağında, toplam sekiz kapalı hece oluşturulabilecekken B kodlu eserin dışında kalan sekiz ders kitabında “ip” ve “ep” olmak

üzere iki farklı hecenin oluşturulduğu saptanmıştır. Tablo 16’da görüldüğü gibi B kodlu eserde ‘*ρ*’ harfiyle hece oluşturma evresinde altı hecenin oluşturulmasına rağmen “*iρ*” hecesine yer verilmemiştir. ‘*ρ*’ harfinde oluşturulabilecek anlamı somut olan tek hecenin “*iρ*” olmasına rağmen bu eserde oluşturulan hecelerin somut olmasının dikkate alınmadığını göstermektedir. Diğer sekiz eserde bu heceye yer verildiği görülmektedir. D kodlu eserde “*ρa*” ve “*ρo*” olmak üzere iki açık heceye yer ayrıldığı görülmektedir. ‘*h*’ harfiyle hece oluşturma basamağında tüm ders kitaplarında “*ah*” hecesine yer verilmiştir. G kodlu eserde bu hecenin yanında “*eh*” hecesiyle beraber iki hecenin oluşturulduğu görülmektedir. B ve G kodlu ders kitapları hariç diğer eserlerde tek bir hece oluşturulduğu saptanmıştır. Bu harften sonra oluşturulabilecek olan “*oh*” hecesinin anlamlı bir hece olmasına rağmen hiçbir ders kitabında oluşturulmadığı belirlenmiştir. Türkçede iki harfli sınırlı sayıda anlamlı hece olduğu için eserlerde, çocukların gelişim dönemlerine uygun, anlayabilecekleri ve sevinç ifadesi olarak kullanılan “*oh*” hecesi gibi ifadelere yer verilmelidir.

STCY’nin son grubu olan altıncı grup harflerinin ilk harfi olan ‘*ğ*’ harfinin hece oluşturma basamağında, B kodlu eser hariç diğer sekiz eserin tamamında “*oğ*” hecesine yer verildiği görülmektedir. G ve H kodlu ders kitaplarında bu hecenin yanında “*iğ*” hecesiyle beraber iki hecenin oluşturulduğu belirlenmiştir. Buna karşın B kodlu eserde ise ‘*ğ*’ harfiyle hiçbir hecenin oluşturulmasına yer verilmediği saptanmıştır. Bu grubun ikinci harfi olan ‘*u*’ harfinin hece oluşturma evresinde incelenen tüm ders kitaplarında “*eu*”, “*ou*”, “*iu*” ve “*ou*” olmak üzere dört farklı heceye yer verildiği belirlenmiştir. Bu hecelerden “*eu*” hecesine tüm



ders kitaplarında yer verildiği görülmektedir. B kodlu eserin “ew”, “aw” ve “uw” olmak üzere üç farklı heceyle en fazla heceye yer verilen ders kitabı olduğu saptanmıştır. Bu grubun üçüncü harfi olan ‘f’ harfi hece oluşturma aşamasında incelenen ders kitaplarında “ef”, “af”, “if” ve “of” olmak üzere dört hecenin olduğu belirlenmiştir. Sadece B kodlu eserde bu dört heceye yer verildiği görülmektedir. Diğer eserlerde bu harf için hece oluşturma aşamasında en fazla iki hece oluşturulmuştur. Bu grubun ve alfabenin en son öğrenilen harfi olan ‘j’ harfinin hece oluşturma basamağında “ej”, “aj”, “ij” ve “oj” olmak üzere dört farklı kapalı hecenin oluşturulduğu görülmektedir. Sadece B kodlu eserde bu dört heceye yer verildiği görülmektedir. Bunların yanı sıra bu harfin hece oluşturma evresinde D kodlu ders kitabında “je” açık hecesine de ulaşıldığı görülmektedir.

Tablo 17

*Ders Kitaplarında Verilen STCY Harf Gruplarından Sonra Harflerden Oluşturulan Hecelerin Sayısal Dağılımı*

	Birinci Grup Hece Sayısı	İkinci Grup Hece Sayısı	Üçüncü Grup Hece Sayısı	Dördüncü Grup Hece Sayısı	Beşinci Grup Hece Sayısı	Altıncı Grup Hece Sayısı	Toplam Hece Sayısı
A-MEB Yayınları (2005- 2006)	4	10	13	13	4	4	48
B-Erdem Yayınları (2006- 2007)	4	10	11	12	21	11	69
C-Selt Yayınları (2011-2012)	4	7	6	9	4	4	34
D-Koza Yayıncılık (2011-2012)	4	9	16	13	10	5	57
E-Kartopu Yayınları (2012- 2013)	4	11	16	11	5	5	52
F-Özgün Matbaacılık (2012-2013)	4	11	9	10	6	6	46
G-Zambak Yayınları (2013- 2014)	4	7	14	17	6	7	55

H-Harf Eğitim Yayınları (2014-2015)	4	11	16	13	6	8	58
I-MEB Yayınları (2014-2015)	4	11	15	15	6	7	58

Tablo 17’de incelenen ders kitaplarında, her harf grubu için harflerden oluşturulan hece sayısı ve bütün gruplarda oluşturulan hece sayılarının toplamı görülmektedir. Harflerden oluşturulabilecek iki harfli kapalı hece sayısı 168’dir. Tablo 17 incelendiğinde, en fazla hecenin (69) B kodlu eserde, en az hecenin ise (34) C kodlu eserde olduğu görülmektedir. En fazla hecenin oluşturulduğu ders kitabında dahi 99 kapalı heceye yer verilmediği saptanmıştır. Bir başka deyişle en fazla hecenin yer verildiği ders kitabında bile oluşturulabilecek kapalı hecelerden yaklaşık olarak %41’ine yer verilmiştir. Bu durum, öğrencilerin hecelerden sözcük oluşturma basamağında zorlanmalarına yol açacaktır. D kodlu eserde harflerden hece oluşturma evresinde hem kapalı hem de açık hecelerin oluşturulduğu tek ders kitabıdır. Bu eserde oluşturulan 57 hecenin 22’si açık hecedir.

İncelenen ders kitaplarında her harf grubunda harflerden oluşturulan hece sayıları Tablo 16’dan yararlanılarak grafik halinde sunulmuştur.

Grafik 1

*STCY birinci grup harflerinden sonra ders kitaplarında oluşturulan hece sayıları*

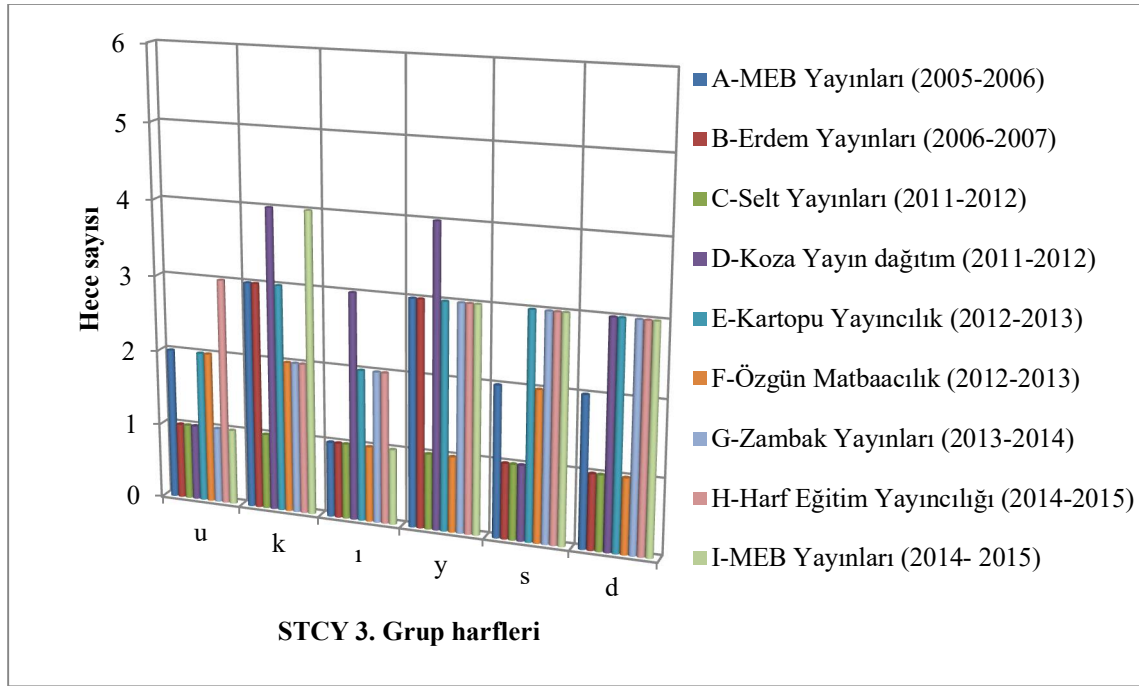


STCY'nin ikinci harf grubunda (*i, n, o, r, m*) 16 farklı kapalı hece oluşturulabilir.

Tablo 17 incelendiğinde bu harf grubunda ders kitaplarında en fazla 11 (E, F, H, I), en az 7 hecenin (C) oluşturulduğu görülmektedir. Grafik 2'de bu harf grubunda bir harf ile en fazla üç hecenin oluşturulduğu görülmektedir.

### Grafik 3

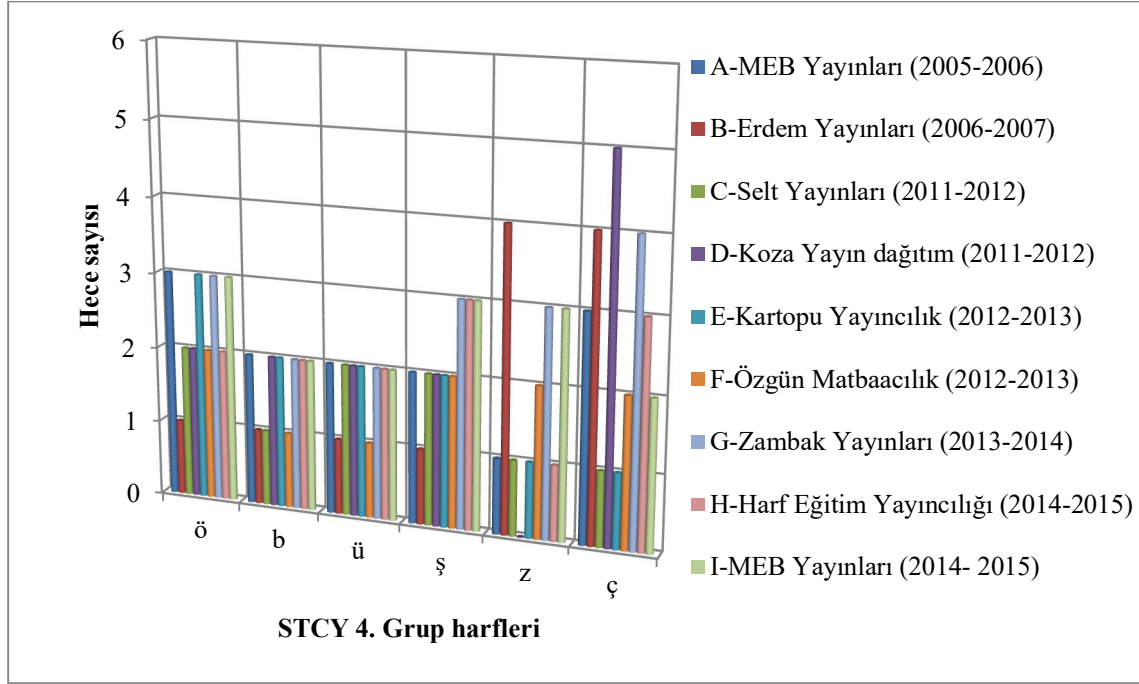
*STCY üçüncü grup harflerinden sonra ders kitaplarında oluşturulan hece sayıları*



STCY'nin üçüncü harf grubunda (*u, k, l, y, s, d*) oluşturulabilecek kapalı hece sayısı 34 olmasına rağmen ders kitaplarında oluşturulan hece sayısının en fazla 16 (H kodlu eser) olduğu (tablo 17) görülmektedir. Tablo 17'de C kodlu eserin altı heceyle en az hecenin oluşturulduğu ders kitabı olduğu görülmektedir. Ancak tablo 16 incelendiğinde D kodlu eserde harften oluşturulan 16 hecenin 11'inin açık hece olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu eserde oluşturulan beş hecenin kapalı hece olduğu bu yüzden en az kapalı heceye yer verilen eserin D kodlu ders kitabının olduğu söylenebilir. Grafik 3'te de görüldüğü gibi ders kitaplarında bu harf grubundaki harflerde bir harf ile en fazla dört hece oluşturulmuştur.

### Grafik 4

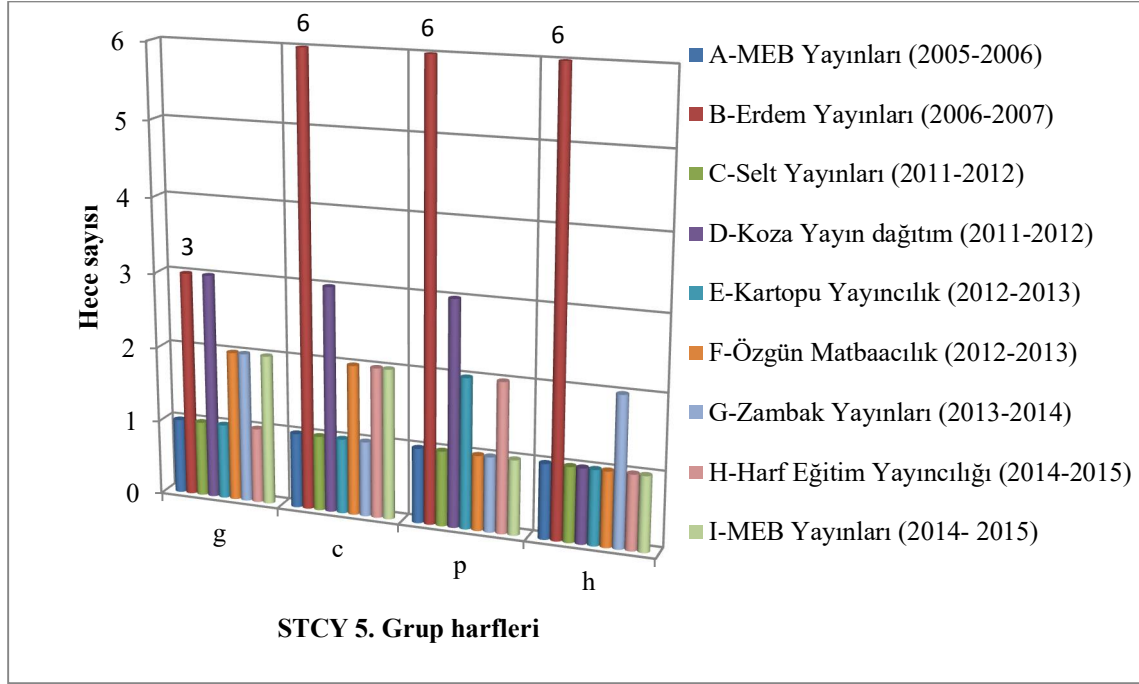
*STCY dördüncü grup harflerinden sonra ders kitaplarında oluşturulan hece sayıları*



STCY'nin dördüncü harf grubunda (ö, b, ü, ş, z, ç) 50 farklı kapalı hece oluşturulabilir. Tablo 17'de görüldüğü gibi bu grupta, 17 heceyle G kodlu eser en fazla hecenin oluşturulduğu, C kodlu eser ise dokuz heceyle en az hecenin yer verildiği ders kitabıdır. Grafik 4 incelendiğinde D kodlu eserde 'ç' harfiyle hece oluşturma basamağında beş heceye yer verilerek bu harf grubunda bir harfle oluşturulan en fazla hecenin yer verildiği ders kitabı olduğu saptanmıştır. Ancak bu beş hecenin üçü açık hecedir. Ayrıca 'ü' harfiyle hece oluşturma basamağında oluşturulabilecek kapalı hece sayısı on olmasına rağmen ders kitaplarında en fazla iki hece oluşturulduğu görülmektedir.

Grafik 5

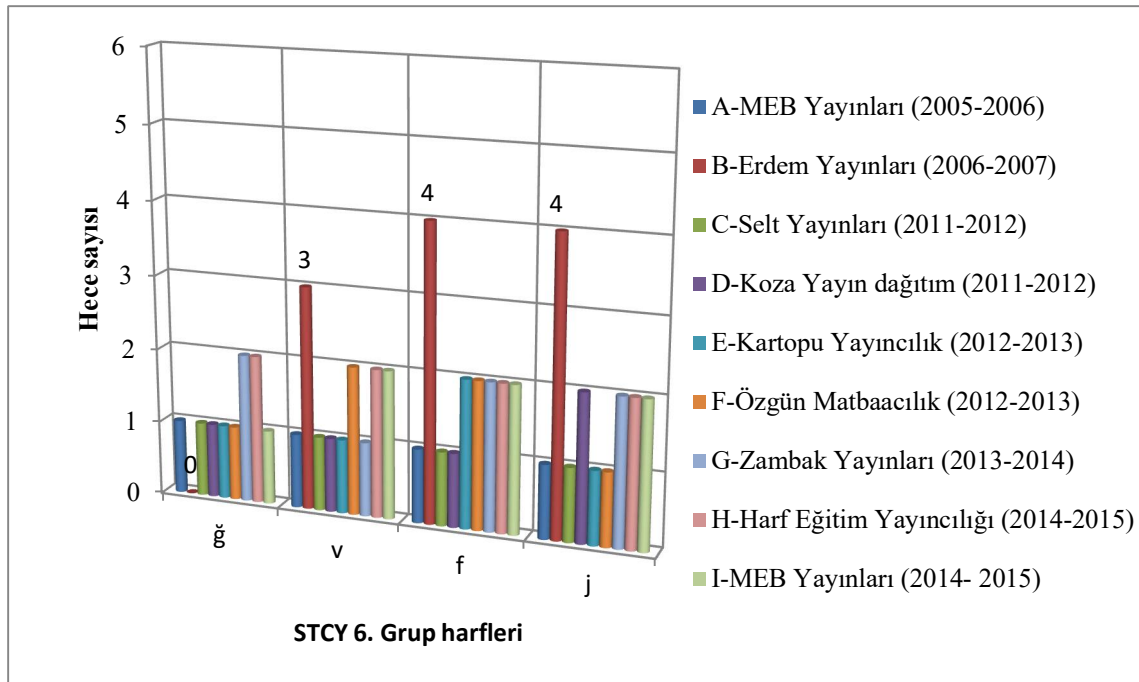
*STCY beşinci grup harflerinden sonra ders kitaplarında oluşturulan hece sayısı*



STCY'nin beşinci harf grubunda (*g, c, p, h*) 32 farklı kapalı hece oluşturulabilir. Bu grupta en fazla hecenin yer verildiği eserde (B), 21, en az hecenin yer aldığı eserlerde (A, C), dörder heceye yer verildiği belirlenmiştir. Grafik 5'te B kodlu eserin '*c*', '*p*' ve '*h*' harflerinin hece oluşturma basamağında, en fazla hecenin oluşturulduğu görülmektedir.

#### Grafik 6

*STCY altıncı grup harflerinden sonra ders kitaplarında oluşturulan hece sayısı*



STCY'nin altıncı harf grubunda (ğ. v. f. j) oluşturulabilecek kapalı hece sayısı 32'dir. Buna rağmen en fazla hecenin oluşturulduğu eserde (B) 11 hecenin oluşturulduğu -tablo 17- belirlenmiştir. Aynı şekilde en az kapalı hecenin yer verildiği, dörder heceyle A ve C kodlu eserlerin olduğu görülmektedir. D kodlu eserde harflerden oluşturulan beş heceden birinin açık hece ("je") olduğu görülmektedir (tablo 16). Dolayısıyla bu eserin de en az kapalı hecenin oluşturulduğu ders kitabı olduğu söylenebilir. Grafik 6'da da görüldüğü gibi B kodlu eser hariç diğer ders kitaplarında bir harfle en fazla iki hece oluşturulduğu, B kodlu eserde ise altıncı grup harflerinin ikinci harfi olan 'v' harfinde üç, 'f' ve 'j' harflerinde de dört hece oluşturulmuştur. Bu grubun ilk harfi olan 'ğ' harfinde ise hiç hece oluşturulmadığı görülmektedir.

**4.5.2. Kelime ya da hecelerden oluşan anlamı olmayan yapılardan hece oluşturma.** 2005 Türkçe dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda açık hecelere ulaşma süreci önce kelimeye ulaşıp sonrasında kelimedenden açık heceye şeklinde gösterilmiştir. Bu durumun yansımaları ders kitaplarına aynı şekilde görülmektedir. Hatta ders kitaplarında, bundan bir adım daha ileriye gidilerek hecelerden oluşan anlamı olmayan yapılardan da açık heceye ulaşıldığı saptanmıştır.

Tablo 18

*Kelime ya da Hecelerden Oluşan Anlamı Olmayan Yapılardan Ulaşılan Açık Heceler*

	<i>l</i>	<i>a</i>	<i>t</i>	<i>i</i>	<i>n</i>	<i>o</i>	<i>n</i>	<i>m</i>	<i>u</i>	<i>k</i>	<i>ı</i>	<i>y</i>	<i>s</i>	<i>d</i>	<i>ö</i>	<i>b</i>	<i>ü</i>	<i>ş</i>	<i>z</i>	<i>ç</i>	<i>g</i>	<i>c</i>	<i>p</i>	<i>h</i>	<i>ğ</i>	<i>v</i>	<i>f</i>	<i>j</i>
<b>A-MEB Yayınları (2005-2006)</b>	le	la	ta, te	li	na, ne, ni	-	ra, re, ri	mi	nu	ku, ke, ki	nı	ya, yı, ye, yo	sa, se, su	da, di, de	-	ba, be	tü, sü	şı, şe	ze	çi, çe	ge, go	ce	pi, pe	hi	-	ve	fa	ja
<b>B-Erdem Yayınları (2006-2007)</b>	le	la	-	-	-	-	re	-	-	-	nı, li	-	-	-	-	be	-	-	ze	çi, ça, çü, çu	ge, gö, gu	ce, ca, ci, cu, cı, cö	pe, pa, po, pu, pı, pü	ha, hi, hı, hö, he, hü	-	ve, va, vi	fe, fa, fi, fo	je, ja, ji, jo
<b>C-Selt Yayınları (2011-2012)</b>	le	la	ta, te	-	na	to	re, ra	mi	nu	ku	lı	yı	sa	da	ne	be	tü	şı	zi	çi	ge	ce	pi	ha	ğ	ve	fa	ja
<b>D-Koza Yayın Dağıtım (2011-2012)</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>E-Kartopu Yayıncılık (2012-2013)</b>	le	la	ta, te	li	na, ne, ni	to	ra	mi	nu, mu	ku, ke, ki	rı, li	ya, ye, yı	sa, se, su	da, de, di	ne	ba, be	nü, tü	şı, şe, şa	zi	çi, çe	ge	ce	pi, pe	ha	ğ	ve	fa, fe	je
<b>F-Özgün Matbaacılık (2012-2013)</b>	le	la	ta, te	li	na, ne, ni	to	ra, re, ri	mi, mo	nu, tu	ku, ki	lı	ya	sa, sı	da	tö	be	tü	şe	ze, zı	çe, çı	ge, gu	ce, cı	pi	ha	ğ	ve, va	fa, fe	je
<b>G-Zambak Yayınları (2013-2014)</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>H-Harf Eğitim Yayıncılığı (2014-2015)</b>	le	la	ta, te	li, ti	na, ne	to	ra, re, ri	mi, me, ma	nu, mu	ku, ke, ki	nı, tı	ya, yu	sa, se, su	da, du, de	ne	ba, be	tü, kü	şa, şe, şı	zi	ça, çi, çe	ge	ca, ce, cı	pi, pe	ha	ğ	ve, va	fa, fe	je, ja
<b>I-MEB Yayınları (2014-2015)</b>	le	la	ta	li, le	na	-	ra	mi	nu	-	tı	ya, ye	sa, su	di	-	-	sü	-	-	-	-	-	pi	ha	-	-	-	-



Tablo 18 incelendiğinde, D ve G kodlu eserlerde, kelime ya da hecelerden oluşan anlamı olmayan yapılardan açık heceye ulaşma etkinliklerine yer verilmediği görülmektedir.

A kodlu eserde ‘ç’ harfinde hece oluşturulmadığı belirlenmiştir. B kodlu eserin ilk dört harf grubunda açık hecelere çok fazla yer vermezken son iki grupta oluşturulan hece sayısında keskin bir artışın olduğu göze çarpmaktadır. C, E ve H kodlu eserlerde ‘ö’ harfinden sonra oluşturulabilecek heceler arasında olmayan “ne” açık hecenin oluşturulduğu belirlenmiştir.

Ayrıca E ve H kodlu ders kitabında oluşturulan ‘ne’ hecesinin daha önce öğrenilen ‘n’

harfinden sonra oluşturulduğu görülmektedir. ‘ö’ harfinden sonra üç farklı açık hece

oluşturulabilmesine rağmen C, E, F ve H kodlu eserlerde sadece anlamsız ‘zö’ hecesinin

oluşturulduğu saptanmıştır. Ancak ders kitaplarının tamamında ‘no’ hecesine anlamlı bir hece

olarak yer verilmemesi, eserlerin hazırlanmasında anlamlı hece durumunun dikkate

alınmadığını göstermektedir. I kodlu eserlerde son üç harf grubunda oluşturulan açık hece

sayısının azaldığı hatta son grupta hiçbir açık heceye yer verilmediği görülmektedir.

Tablo 19

*Ders Kitaplarında STCY Harf Gruplarından Sonra Kelime ya da Hecelerden Oluşan Anlamı Olmayan Yapılardan Oluşturulan Hece Sayısı*

	Birinci Grup Hece Sayısı	İkinci Grup Hece Sayısı	Üçüncü Grup Hece Sayısı	Dördüncü Grup Hece Sayısı	Beşinci Grup Hece Sayısı	Altıncı Grup Hece Sayısı	Toplam Hece Sayısı
A-MEB Yayınları (2005- 2006)	4	8	15	9	6	3	45
B-Erdem Yayınları (2006- 2007)	2	1	2	6	21	11	43
C-Selt Yayınları (2011-2012)	4	5	6	6	4	4	29
E-Kartopu Yayınları (2012- 2013)	4	7	16	11	5	5	48
F-Özgün Matbaacılık (2012-2013)	4	10	9	8	6	6	43

H-Harf Eğitim Yayınları (2014-2015)	4	11	15	11	7	7	55
I-MEB Yayınları (2014-2015)	3	5	7	1	2	-	18

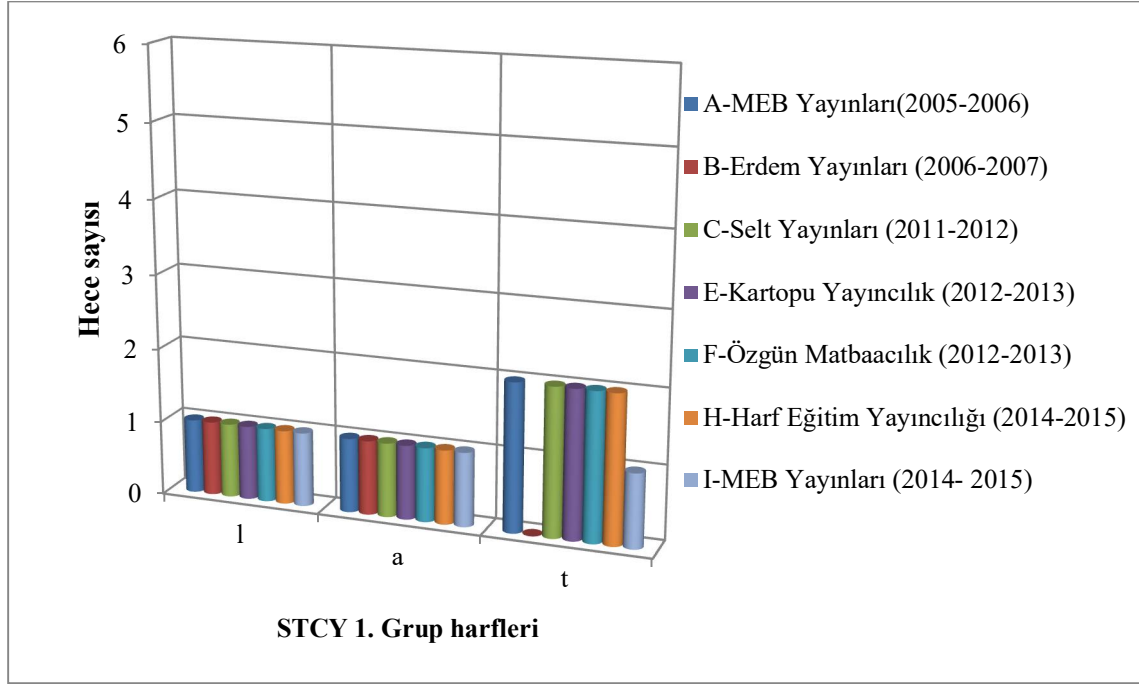
Tablo 19’da incelenen ders kitaplarında, her harf grubu için kelime ya da hecelerden oluşan anlamı olmayan yapılardan oluşturulan açık hece sayısı ve grupların tamamında oluşturulan hece sayılarının toplamı görülmektedir. D ve G kodlu eserlerde açık heceye ulaşma etkinliklerinin yer almaması nedeniyle bu eserler tabloda bulunmamaktadır.

Oluşturulabilecek iki harfli açık hece sayısı en fazla 168’dir. Tablo 19 incelendiğinde, en fazla açık hecenin (55) H kodlu eserde, en az hecenin ise (29) C kodlu eserde olduğu görülmektedir. En fazla açık hecenin oluşturulduğu ders kitabında dahi 113 heceye yer verilmediği anlaşılmaktadır. Diğer bir deyişle en fazla açık hecenin yer verildiği eserde oluşturulabilecek hecelerin yaklaşık %33’ünü karşılamaktadır.

İncelenen ders kitaplarında her harf grubunda harflerden oluşturulan hece sayısı tablo 18’den yararlanılarak grafik halinde sunulmuştur.

#### Grafik 7

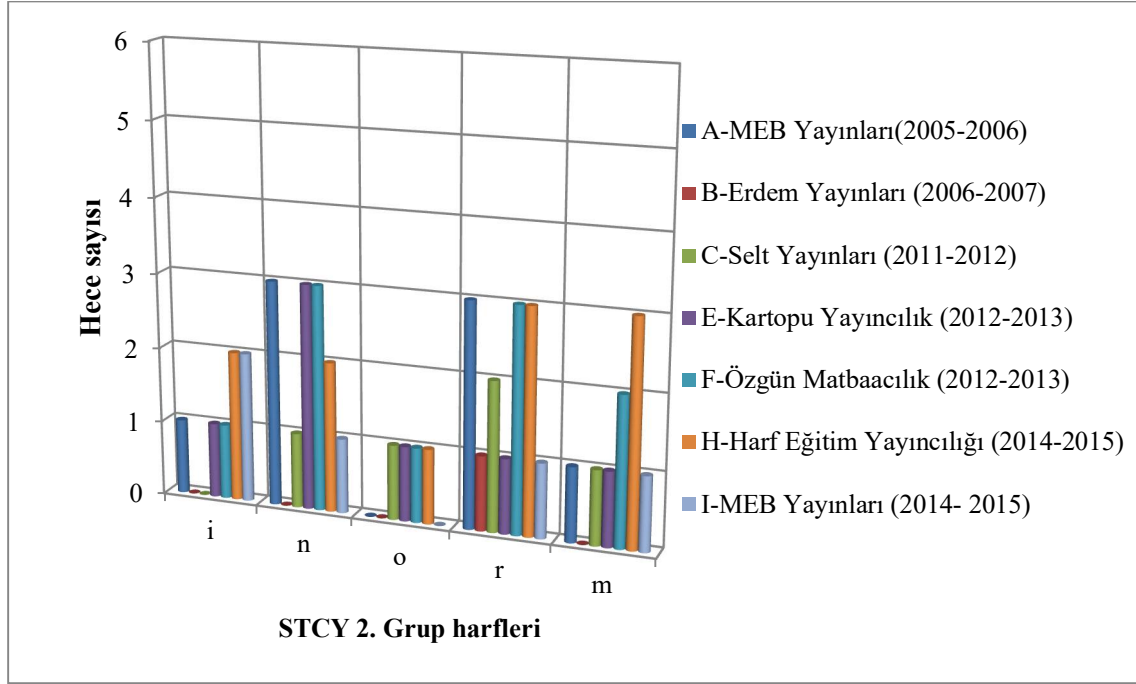
*STCY birinci grup harflerinden sonra ders kitaplarında kelime ya da hecelerden oluşan anlamı olmayan yapılardan ulaşılan açık hece sayısı*



STCY'nin birinci grup harflerinden (*e, l, a, t*) sonra oluşturulabilecek açık hece sayısı dördür. Tablo 19'da kelime ya da hecelerden oluşan anlamı olmayan yapılardan hece oluşturma etkinliklerine yer veren yedi eserden beşinde bu dört heceye de yer verildiği görülmektedir. Grafik 7'de de görüldüğü gibi B kodlu eser 't' harfinden sonra hiçbir açık heceye ulaşılmamıştır. I kodlu eserde bu harften sonra oluşturulabilecek iki heceden sadece birinin yer aldığı belirlenmiştir.

#### Grafik 8

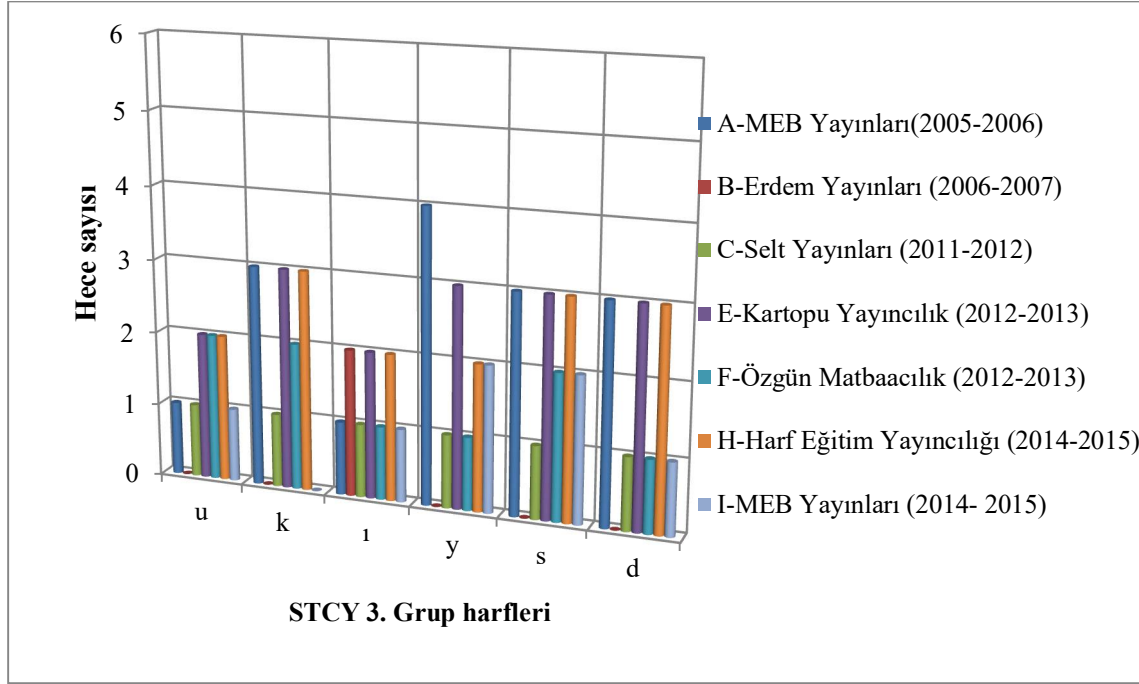
*STCY ikinci grup harflerinden sonra ders kitaplarında kelime ya da hecelerden oluşan anlamı olmayan yapılardan ulaşılan açık hece sayısı*



STCY'nin ikinci harf grubundan (*i, n, o, r, m*) sonra oluşturulabilecek açık hece sayısı 16'dır. Tablo 19 incelendiğinde, bu grupta en fazla açık hecenin (11) H kodlu eserde, en az hecenin ise (1) C kodlu eserde olduğu görülmektedir. Grafik 8'de de görüldüğü gibi B kodlu eserde oluşturulan tek hece 'n' harfinden sonra yer almaktadır.

#### Grafik 9

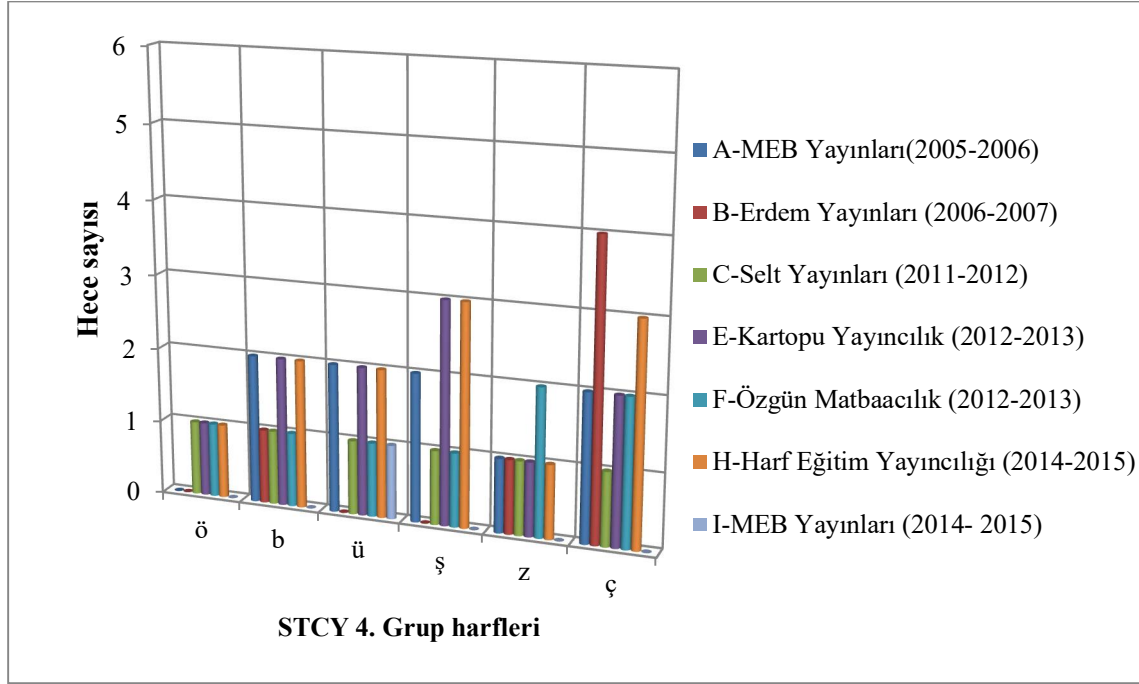
*STCY üçüncü grup harflerinden sonra ders kitaplarında kelime ya da hecelerden oluşan anlamı olmayan yapılardan ulaşılan açık hece sayısı*



STCY'nin üçüncü harf grubunda (*u, k, l, y, s, d*) oluşturulabilecek açık hece sayısı 34'tür. Tablo 19 incelendiğinde, bu grupta en fazla açık hecenin (16) E kodlu eserde, en az hecenin ise (2) B kodlu eserde olduğu görülmektedir. Grafik 9'da görüldüğü gibi B kodlu eserde oluşturulan bu gruptaki iki hece de 'ı' harfinden sonra oluşturulmuştur.

#### Grafik 10

*STCY dördüncü grup harflerinden sonra ders kitaplarında kelime ya da hecelerden oluşan anlamı olmayan yapılardan ulaşılan açık hece sayısı*

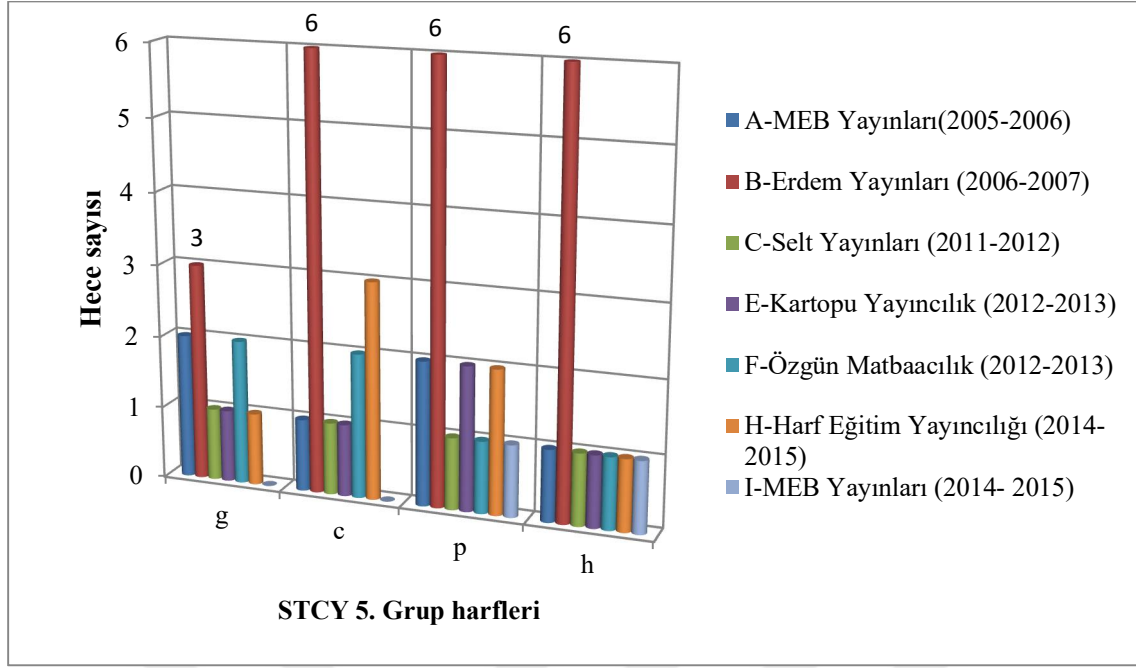


STCY'nin dördüncü harf grubunda (ö, b, ü, ş, z, ç) 50 farklı açık hece

oluşturulabilir. Tablo 19 incelendiğinde, bu grupta en fazla açık hecenin (11) E ve H kodlu eserlerde, en az hecenin ise (1) I kodlu eserde olduğu görülmektedir. Grafik 10 incelendiğinde B kodlu eserde, 'ç' harfinde dört açık hece oluşturulduğu görülmektedir. Bu eserde STCY'nin ilk üç grubunda beş hece oluşturulmuşken, hece sayısındaki ani bir artışla sadece dördüncü grupta altı hecenin oluşturulduğu belirlenmiştir. I kodlu eserde bu grupta sadece 'ü' harfinden sonra hece oluşturulduğu görülmektedir.

Grafik 11

*STCY beşinci grup harflerinden sonra ders kitaplarında kelime ya da hecelerden oluşan anlamı olmayan yapılardan ulaşılan açık hece sayısı*

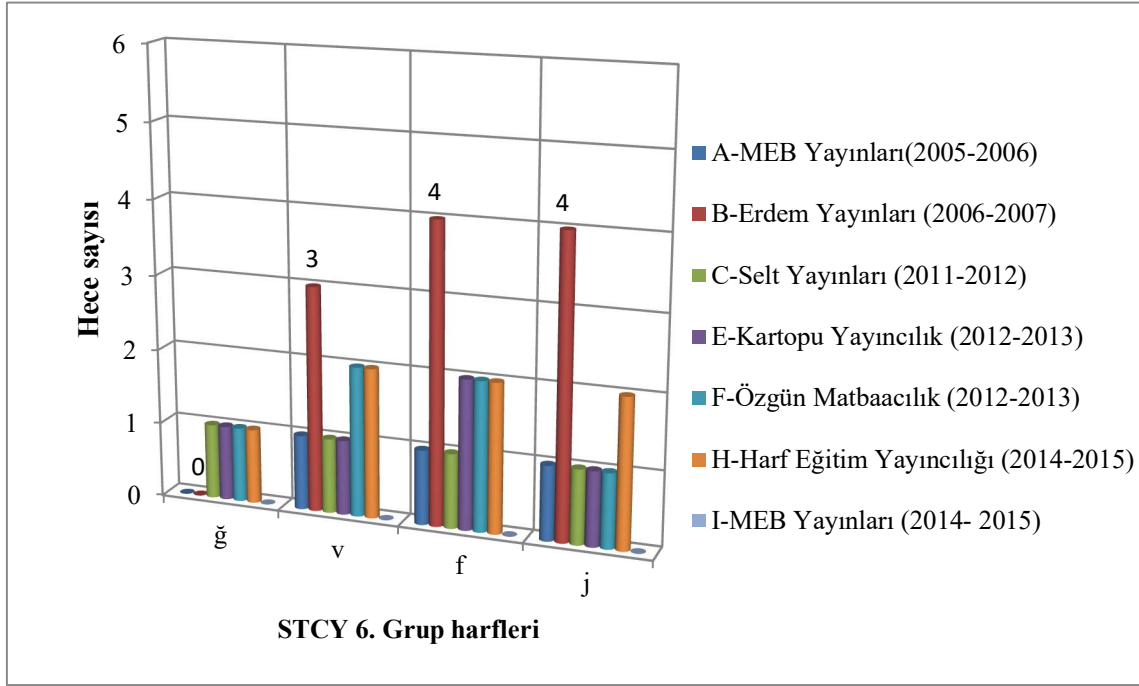


STCY'nin beşinci harf grubunda (*g, c, p, h*) 32 farklı kapalı hece oluşturulabilir.

Tablo 19'da görüldüğü gibi B kodlu eserde STCY'nin ilk dört harf grubunda toplam 11 hece oluşturulurken sadece bu grupta toplam 21 açık heceyle en fazla hecenin yer aldığı ders kitabı olmuştur. Bu eserde toplamda 43 heceye yer verildiği düşünüldüğünde, bu hecelerin neredeyse yarısının beşinci harf grubunda oluşturulduğu görülmektedir. Bu eserden sonra H kodlu eser, yedi heceyle en fazla hecenin yer aldığı ikinci ders kitabıdır. I kodlu eserin ise dördüncü grupta olduğu gibi bu grupta da iki heceyle en az hecenin yer verildiği ders kitabı olduğu belirlenmiştir. Grafik 11 incelendiğinde B kodlu eserde, bu gruptaki harflerin tamamında diğer ders kitaplarına göre en fazla heceye yer verildiği de göze çarpmaktadır. Hatta '*h*' harfinden sonra açık heceye ulaşılan ders kitaplarının tamamında sadece bir hece oluşturulmuşken bu eserde altı hecenin oluşturulduğu görülmektedir.

Grafik 12

*STCY altıncı grup harflerinden sonra ders kitaplarında kelime ya da hecelerden oluşan anlamı olmayan yapılardan ulaşılan açık hece sayısı*



Tablo 19 incelendiğinde STCY'nin altıncı harf grubunda (*ğ, v, f, j*) oluşturulabilecek açık hece sayısı 32 olmasına rağmen en fazla hecenin oluşturulduğu eserde (B) 11 hecenin olduğu belirlenmiştir. I kodlu eserde, bu grupta hiçbir açık heceye yer verilmediği görülmektedir. Grafik 12'de de görüldüğü gibi B kodlu eser hariç diğer ders kitaplarında bir harf için en fazla iki hece oluşturulmasına rağmen B kodlu eserdeyse altıncı grup harflerinin ikinci sesi olan 'v' harfinde üç, 'f' ve 'j' harflerinde de dört hece oluşturulmuştur. Bu grubun ilk harfi olan 'ğ' harfiyle açık hecenin oluşturulmadığı görülmektedir.

**4.5.3. Ders kitaplarında hece oluşturma aşamasında oluşturulan toplam hece sayıları.** Bundan önce harften hece oluşturma ve kelime ya da hecelerden oluşan anlamı olmayan yapılardan hece oluşturma başlıkları altında verilen hece sayıları toplamı bu başlık altında bir tabloda verilmiştir.

Tablo 20

*Ders Kitaplarında Oluşturulan Toplam Hecelerin Sayısal Dağılımı ve Bu Sayının Oluşturulabilecek Hece Sayısına Oranı*

Harften Hece Oluşturma	Kelime ya da hecelerden oluşan anlamı olmayan yapılardan açık heceye ulaşma	Toplam hece	Toplam hecenin oluşturulabilecek heceye yüzdesi
------------------------	---	-------------	---



A-MEB Yayınları (2005-2006)	48	45	93	%28
B-Erdem Yayınları (2006-2007)	69	43	112	%33
C-Selt Yayınları (2011-2012)	34	29	63	%19
D-Koza Yayıncılık (2011-2012)	57	-	57	%17
E-Kartopu Yayınları (2012-2013)	52	48	100	%30
F-Özgün Matbaacılık (2012-2013)	46	43	89	%26
G-Zambak Yayınları (2013-2014)	55	-	55	%16
H-Harf Eğitim Yayınları (2014-2015)	58	55	113	%34
I-MEB Yayınları (2014- 2015)	58	18	76	%23

Türkçede iki harfli açık ve kapalı hece sayısı toplam 336'dır. Tablo 20'de görüldüğü gibi H kodlu eser, en fazla hecenin (113) oluşturulduğu ders kitabıdır. Bu sayının oluşturulabilecek iki harfli hece sayısına oranı yaklaşık %34'tür. Bir başka deyişle en fazla hecenin oluşturulduğu ders kitabında dahi hece oluşturma evresinde hecelerin sadece 1/3'üne yer verildiği görülmektedir. G kodlu eser ise 55 heceyle en az hecenin oluşturulduğu ders kitabıdır. Bu da oluşturulabilecek hecelerin yaklaşık %16'sına tekabül etmektedir.

B ve I kodlu ders kitapları hariç diğer eserlerde harften hece oluşturma aşamasındaki hece sayılarıyla, kelime ya da hecelerden oluşan anlamı olmayan yapılardan ulaşılan açık hece sayıları arasında çok fazla farkın olmadığı görülmektedir.

**4.5.4. Hece oluşturma aşamasında oluşturulan anlamlı heceler.** İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda (1-5. Sınıflar) (2009, s. 234) oluşturulacak hecelerin anlamı açık ve somutlaştırılabilir olması gerektiği belirtilmektedir. Buna dayanarak ders kitaplarında harflerden hece oluşturma aşamasında ulaşılan anlamlı heceler ve kelime ya da hecelerden oluşan anlamı olmayan yapılardan ulaşılan anlamlı açık heceler tablolar halinde sunulmuştur. Öğrenilen harften sonra bu harfin içinde yer aldığı iki harfli anlamlı hece oluşturma mümkün olduğu harflere tabloda yer verilmiştir.

*Ders Kitaplarında Harften Hece Oluşturma Aşamasında Oluşturulan Anlamlı Heceler*

	l	a	t	i	n	o	r	m	u	k	y	s	d	ö	ü	ş	z	ç	p	h	ğ	v	f
A-MEB Yayınları (2005-2006)	el	al	at, et	il	an, en, in	ol, ot	ar, er	em	un, ur	ok, ek, ak	ay, ey, oy	as, es	ad	ör, ön, öt	üt, üs	aş, eş	iz	uç, iç, aç	ip	ah	ğ	ev	af
B-Erdem Yayınları (2006-2007)	el	al	at, et	il	an, en, in	ol, ot	ar, er	em	un	ok, ek, ak	uy, ay, oy	as	ad	ön	üt	aş	iz, ez, az, uz	uç, iç, aç	-	ah, eh	-	ev, av	af, of
C-Selt Yayınları (2011-2012)	el	al	at, et	il	an, en, in	ot	er	em	un	ok	ay	as	ad	ön, ör	ün, üt	aş, iş	iz	ç	ip	ah	ğ	ev	af
D-Koza Yayın Dağıtım (2011-2012)	el	al	at, et	it, il	an	ot	ar, er	em	un	-	ay, ye, ya	as	do	ör	üt	eş, aş	-	üç, iç	ip	ah	ğ	ev	-
E-Kartopu Yayıncılık (2012-2013)	el	al	at, et	it, il	an, en, in	ot	ar, er	em, im	un	ok, ek, ak	ay, ey, oy	as, es, us	ad, id	ön, ör, öt	ün, üt	aş, iş	iz	ç	ip	ah	ğ	ev	af
F-Özgün Matbaacılık (2012-2013)	el	al	at, et	il	an, en, in	ot, on	ar, er	em, om	un, ut	ok	ay	as	ad	öt, ör	üt	eş, iş	iz, az	ç, aç	ip	ah	ğ	ev, ov	af
G-Zambak Yayınları (2013-2014)	el	al	at, et	it, il	in	ot, on	ar	em	un	ak, ek	ay, ey, oy	as, is, es	ad, id	ön, ör, öt	ün, üt	eş, iş, aş	iz, az, ez	ç, aç, iç, uç	ip	ah, eh	ğ, iç	ev	af
H-Harf Eğitim Yayıncılığı (2014-2015)	el	al	at, et	it, il	an, en	ot, on, ol	ar, er	em	un, ut	ok	ay, uy, oy	as, is, es	ad	ön, ör	üt	eş, iş, aş	iz	aç, iç, uç	ip	ah	ğ, iç	ev, ov	af
I-MEB Yayınları (2014-2015)	el	al	at, et	il	an, en, in	ot, ol	ar, er	em	un	ok, ek, ak	ay, ey, oy	as, is, us	ad, id	ön, ör, öt	üt, üs	eş, iş, aş	iz, az, ez	ç, aç	ip	ah	ğ	ev, av	af

Tablo 21’de STCY’nin üçüncü harf grubunda yer alan ‘ı’, dördüncü grupta yer alan ‘ö’, beşinci grupta yer alan ‘ğ’ ve ‘ç’ ve altıncı grupta yer alan ‘f’ harfi olmak üzere beş harfin öğreniminden sonra anlamlı hece oluşturulamadığından bu harfler tabloda verilmemiştir. Birinci harf grubundan sonra oluşturulabilecek kapalı hecelerin tamamı aynı zamanda anlamlı hecedir. İkinci harf grubunda oluşturulabilecek 16 kapalı heceden 13’ü, üçüncü harf grubunda 34 heceden 15’i, dördüncü harf grubunda 50 heceden 20’si, beşinci harf grubunda 32 heceden sadece 4’ü ve altıncı harf grubunda 32 heceden 11’i anlamlı hece kategorisinde değerlendirilmiştir. Toplamda iki harfli 168 kapalı heceden 67’si anlamlıdır. Bu sayı iki harfli kapalı hecelerin yaklaşık olarak %40’ının anlamlı olduğunu ortaya koymaktadır. Gruplarda oluşturulabilecek kapalı hecelerin; birinci harf grubunda %100’ü, ikinci grupta yaklaşık %81’i, üçüncü grupta %44’ü, dördüncü grupta %40’ı beşinci grupta %13’ü ve altıncı gruptaysa % 34’ü anlamlı kapalı hecedir. Oluşturulabilecek anlamlı hecelerin oranı her grupta düşerken son grupta bir artışın olduğu belirlenmiştir. Bunun nedeni beşinci grupta ‘ğ’ ve ‘ç’ harflerinden herhangi bir anlamlı hecenin oluşturulamamasından

kaynaklandığı söylenebilir. Beşinci ve altıncı harf grupları arasında harf değişimleri yapılarak bu durumun değişmesi sağlanabilirdi. Ancak yenilenen 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programında (MEB, 2015; 12) ilk beş harf grubu arasında harflerin yerlerinin değişmesine rağmen altıncı harf grubunda sadece grup içinde ‘ğ’ ve ‘f’ harflerinin yeri değişmiştir.

Tablo 21’de görüldüğü gibi B kodlu eserde ‘p’ ve ‘ğ’, D kodlu eserdeyse ‘k’, ‘z’ ve ‘f’ harflerinden sonra herhangi bir anlamlı hece yer almamaktadır. Bu iki eserde anlamlı hecenin oluşturulabileceği harflerden sonra bu hecelere yer verilmemesi bu kriterin dikkate alınmadığını gösterebilir. İkinci harf grubunda ‘n’ harfine kadar STCY’nin harf sıralaması dikkate alındığında oluşturulabilecek tüm kapalı hecelerin anlamlı hece olduğu belirlenmiştir. Tablo 21 incelendiğinde E kodlu eserin ‘n’ harfine kadar oluşturulabilecek hecelerinin tamamının verildiği tek kaynak olduğu görülmektedir.

Tablo 22

*Ders Kitaplarında Verilen STCY Harf Gruplarından Sonra Harflerden Oluşturulan Anlamlı Hecelerin Sayısal Dağılımı*

	Birinci Grup Anlamlı Hece Sayısı	İkinci Grup Anlamlı Hece Sayısı	Üçüncü Grup Anlamlı Hece Sayısı	Dördüncü Anlamlı Grup Hece Sayısı	Beşinci Grup Anlamlı Hece Sayısı	Altıncı Grup Anlamlı Hece Sayısı	Toplam Anlamlı Hece Sayısı
A-MEB Yayınları (2005-2006)	4	9	11	11	2	3	40
B-Erdem Yayınları (2006-2007)	4	9	9	11	2	4	39
C-Selt Yayınları (2011-2012)	4	7	5	8	2	3	29
D-Koza Yayıncılık (2011-2012)	4	7	6	6	2	2	27
E-Kartopu Yayınları (2012-2013)	4	10	12	9	2	3	40
F-Özgün Matbaacılık (2012- 2013)	4	10	6	9	2	4	35
G-Zambak Yayınları (2013-2014)	4	7	11	15	3	4	44
H-Harf Eğitim Yayınları (2014- 2015)	4	10	11	10	2	5	42
I-MEB Yayınları (2014- 2015)	4	10	12	13	2	4	45

Tablo 22 incelendiğinde I kodlu eserin 45 heceyle en fazla, D kodlu eserin ise 27 heceyle en az anlamlı hecenin yer verildiği eserler olduğu görülmektedir. Ancak tablo 22’de görüldüğü gibi D kodlu eserde üçüncü grupta yer verilen anlamlı hecelerin üçü açık hecedir. Bu bakımdan eserin 24 heceyle en az anlamlı kapalı heceye yer verilen eser olduğu söylenebilir. Bir başka deyişle en fazla anlamlı kapalı heceye yer verilen eserde anlamlı hecelerin yaklaşık %67’si, en az yer verilen eserdeyse %36’sı yer almaktadır.

Tablo 23

*Ders Kitaplarında Kelime ya da Hecelerden Oluşan Anlamı Olmayan Yapılardan Hece Oluşturma Aşamasında Oluşturulan Anlamlı Heceler*

	a	t	i	n	a	r	m	k	y	s	d	ü	h	v	f
<b>A-MEB Yayınları (2005-2006)</b>	la	ta	-	ne	-	re	mi	ki	ya, ye, yo	su	de	-	-	ve	fa
<b>B-Erdem Yayınları (2006-2007)</b>	la	ta	-	-	-	re	-	-	-	-	-	-	ha, he	ve	fa
<b>C-Selt Yayınları (2011-2012)</b>	la	ta	-	-	-	re,	mi	-	-	-	-	-	ha	ve	fa
<b>E-Kartopu Yayıncılık (2012-2013)</b>	la	ta	-	ne	-	-	mi	ki	ya, ye	su	de	nü	ha	-	fa
<b>F-Özgün Matbaacılık (2012-2013)</b>	la	ta	-	ne	-	re	mi	ki	ya	-	-	-	ha	ve	fa
<b>H-Harf Eğitim Yayıncılığı (2014-2015)</b>	la	ta	ti	ne	-	re	mi, me	ki	ya	su	de	-	ha	ve	fa
<b>I-MEB Yayınları (2014-2015)</b>	la	ta	-	-	-	-	mi	-	ya, ye	su	-	-	ha	-	-

Oluşturulabilecek iki harfli 168 açık hecenin tamamı incelendiğinde anlamlı hece olarak nitelendirilebilecek 21 hece belirlenmiştir. Bu sayı açık hecelerin yaklaşık %13’ünü oluşturmaktadır. Bu 21 hece içerisinde müzik notaları olan “do”, “re”, “mi”, “fa”, “la” ve “si” heceleri de yer almaktadır. STCY’nin birinci harf grubundan sonra oluşturulabilecek dört heceden ikisi, ikinci grupta 16 heceden altısı, üçüncü grupta 34 heceden sekizi, dördüncü grupta 50 heceden biri, beşinci grupta ve altıncı gruplarda ise 32 heceden ikisinin anlamlı hece olduğu saptanmıştır.

Tablo 23 incelendiğinde kelime ya da hecelerden oluşan anlamı olmayan yapılardan hece oluşturma aşamasının yer aldığı ders kitapları içerisinde dördüncü grup harflerinden sonra oluşturulabilecek anlamlı hece olan “nü” hecesinin sadece E kodlu eserde olduğu görülmektedir. ‘ø’ harfinden sonra “nø”, ‘ı’ harfinden sonra “sı” ve ‘d’ harfinden sonra “do” hecesinin hiçbir eserde oluşturulmadığı belirlenmiştir.

Tablo 24

*Ders Kitaplarında Verilen STCY Harf Gruplarından Sonra Kelime ya da Hecelerden Oluşan Anlamı Olmayan Yapılardan Oluşturulan Anlamlı Hecelerin Sayısal Dağılımı*

	Birinci Grup Anlamlı Hece Sayısı	İkinci Grup Anlamlı Hece Sayısı	Üçüncü Grup Anlamlı Hece Sayısı	Dördüncü Anlamlı Grup Hece Sayısı	Beşinci Grup Anlamlı Hece Sayısı	Altıncı Grup Anlamlı Hece Sayısı	Toplam Anlamlı Hece Sayısı
A-MEB Yayınları (2005-2006)	2	3	6	-	-	2	13
B-Erdem Yayınları (2006-2007)	2	1	-	-	2	2	7
C-Selt Yayınları (2011-2012)	2	2	-	-	1	2	7
E-Kartopu Yayınları (2012-2013)	2	2	5	1	1	2	13
F-Özgün Matbaacılık (2012- 2013)	2	3	2	-	1	2	10
H-Harf Eğitim Yayınları (2014- 2015)	2	5	4	-	1	2	14
I-MEB Yayınları (2014- 2015)	2	1	3	-	1	-	7

Tablo 24 incelendiğinde A kodlu eserde dördüncü ve beşinci harf gruplarında, B ve C kodlu eserlerde üçüncü ve dördüncü harf gruplarında ve I kodlu eserde dördüncü ve altıncı harf gruplarında kelime ya da hecelerden oluşan anlamı olmayan yapılardan oluşturulan hiçbir anlamlı açık heceye yer verilmediği görülmektedir. H kodlu eser ders kitapları arasında 14 heceyle en fazla, B, C ve I kodlu eserlerde 7 heceyle en az açık hecenin yer verildiği eserlerdir. En fazla anlamlı açık hecenin verildiği ders kitabında anlamlı hecelerin yaklaşık olarak % 67’si bulunmaktadır.

Tablo 25

*Ders Kitaplarında Oluşturulan Toplam Anlamlı Hecelerin Sayısal Dağılımı ve Bu Sayının Oluşturulabilecek Anlamlı Hece Sayısına Oranı*

	Harflerden ulaşılan anlamlı heceler	Kelime ya da hecelerden oluşan anlamlı olmayan yapılardan ulaşılan anlamlı açık heceler	Toplam anlamlı hece	Toplam anlamlı hecenin oluşturulabilecek anlamlı heceye yüzdesi
A-MEB Yayınları (2005-2006)	40	13	53	%60
B-Erdem Yayınları (2006-2007)	39	7	46	%52
C-Selt Yayınları (2011-2012)	29	7	36	%41
D-Koza Yayıncılık (2011-2012)	27	-	27	%31
E-Kartopu Yayınları (2012-2013)	40	13	53	%60
F-Özgün Matbaacılık (2012-2013)	35	10	45	%51
G-Zambak Yayınları (2013-2014)	44	-	44	%50
H-Harf Eğitim Yayınları (2014-2015)	42	14	56	%64
I-MEB Yayınları (2014- 2015)	45	7	52	%59

Türkçede iki harfli anlamlı açık ve kapalı hece sayısı toplam 88 olarak belirlenmiştir. Bu hecelerden 67’si kapalı, 21’i ise açık hecedir. Tablo 25’te görüldüğü gibi en fazla anlamlı hecenin oluşturulduğ ders kitabı 56 heceyle H kodlu eserdir. Bu sayı oluşturulabilecek iki harfli anlamlı hece sayısının yaklaşık %64’dr. Bir başka deyişle en fazla anlamlı hecenin oluşturulduğ ders kitabında anlamlı hecelerin yaklaşık 2/3’ne yer verilmiştir. D kodlu eser ise 27 heceyle en az hecenin oluşturulduğ ders kitabı olduğu saptanmıştır. Bu eserdeki hece sayısı oluşturulabilecek anlamlı hecelerin yaklaşık olarak %31’ine tekabül etmektedir. Ders kitapları arasında anlamlı hecelere en fazla yer verilen eserde dahi bu hecelerin üçte birine yer verilmediği belirlenmiştir.

#### 4.6. Hecelerden Kelime Oluşturma Basamağına Yönelik Bulgular

Bu bölümde incelenen ders kitaplarında STCY’nin ilkokuma-yazmaya başlama ve ilerleme aşamasının hecelerden kelime oluşturma aşamasında oluşturulan kelimelerin neler olduğu ve ne şekilde oluşturulduğna dair bulgular sunulacaktır.

İlköğretim Türkçe Dersi ğretim Programı ve Kılavuzu’nda (1-5. Sınıflar) (MEB, 2009, s. 248) ‘‘Kelime retme’’ başlığı altında hecelerden kelime oluşturmaya yönelik

uygulama sunulmuştur. Uygulama incelendiğinde ‘el’ ve ‘e’ hecelerinin birleştirilerek ‘ele’ sözcüğüne ulaşıldığı görülmektedir.

Ders kitapları incelendiğinde hecelerden kelime oluşturma aşamasında hecelerden oluşturulan kelimelerin, özel isimlerin ayrıca üç ya da dört harfli tek heceden oluşan kelimelerin oluşturulduğu görülmektedir. Bu nedenle kelime oluşturma aşamasının ders kitaplarında nasıl yansıtıldığı üç başlık altında ele alınacaktır.

**4.6.1. En az iki heceden oluşturulan kelimeler.** Bu başlık altında ders kitaplarında STCY’nin altı harf grubunda en az iki heceden oluşan kelimeler sunulacaktır. Bu kelimelerden ne kadarının hecelerinin doğru şekilde bir araya getirilerek oluşturulduğu incelenecektir.

Tablolarda, ders kitaplarında her harfin öğreniminden sonra oluşturulan kelimelerin sayısı ve bunların ne kadarında hecelerinin doğru birleştirilerek oluşturulduğu verilmiştir. Ayrıca tablolarda oluşturulan kelime sayısı “k.s.”, hecelerinin doğru birleştirilerek oluşturulduğu kelime sayısı ise “h.d.s.” şeklinde kısaltılarak gösterilmiştir. Tablolarda hecelerden oluşan anlamı olmayan yapılar, kelime oluşturma şeklinde oluşturulmaları nedeniyle tabloda yer verilmiştir.

Tablo 26

*Ders Kitaplarında Birinci Grup Harflerinde Oluşturulan Kelimeler ve Kelimelerin Sayısal Dağılımı*

	l	a	t	k.s.	h.d.s.
<b>A-MEB Yayınları (2005-2006)</b>	el-e	al-a	et-e, at-la, atla-t	5	1
<b>B-Erdem Yayınları (2006-2007)</b>	el-e	al-a	-	2	0
<b>C-Selt Yayınları (2011-2012)</b>	el-e	al-a	et-e, at-la	4	1
<b>D-Koza Yayın Dağıtım (2011-2012)</b>	el-e	-	et-e, a-let, at-la, at-lat, at-let	6	4
<b>E-Kartopu Yayıncılık (2012-2013)</b>	el-e	al-a, el-le	et-e, at-la	5	2
<b>F-Özgün Matbaacılık (2012-2013)</b>	el-e	al-a	et-e, at-la, atla-t	5	1

<b>G-Zambak Yayınları (2013-2014)</b>	el-e	al-a	et-e	3	0
<b>H-Harf Eğitim Yayıncılığı (2014-2015)</b>	el-e	al-a	et-e, at-la, atla-t	5	1
<b>I-MEB Yayınları (2014-2015)</b>	el-e	al-a	et-e, at-la, atla-t	5	1

Tablo 26 incelendiğinde, birinci harf grubunda A, F, H ve I kodlu eserlerde oluşturulan beş kelimenin tamamının aynı olduğu ve aynı şekilde oluşturulduğu görülmektedir. Bu beş kelimedenden sadece birinin (at-la) hecelerinin doğru birleştirilmesiyle oluşturulduğu saptanmıştır. B ve G kodlu eserlerde oluşturulan kelimelerin hiçbirinin hecelerinin doğru şekilde birleştirilerek oluşturulmadığı belirlenmiştir. D kodlu eserde altı kelimedenden dördünde (a-let, at-la, at-lat, at-let) hecelerinin doğru birleştirilerek oluşturulduğu görülmektedir.

Tablo 27

*Ders Kitaplarında İkinci Grup Harflerinde Oluşturulan Kelimeler ve Kelimelerin Sayısal Dağılımı*

	<i>i</i>	<i>n</i>	<i>a</i>	<i>r</i>	<i>m</i>	k.s.	h.d.s.
<b>A-MEB Yayınları (2005-2006)</b>	il-e	an-a, en-e, nane, an-ne, in-i	ol-ta	ar-a, er-e, ir-i, el-le, elle-r, atlar	em-i, em-a, el-ma	16	5
<b>B-Erdem Yayınları (2006-2007)</b>	il-i, il-e	an-a, ni-ne, nane, ta-ne, an-ne	ot-o	er-e, ar-a, ta-ra, ir-i	em-e, em-i, el-ma	15	6
<b>C-Selt Yayınları (2011-2012)</b>	il-e, el-li, tel-li	an-a, na-ne, ni-ne, an-lat, ta-neli	ot-o, ol-ta, o-na	er-e, ar-a, ta-ra, nar-lar	em-i, li-mon	17	11
<b>D-Koza Yayın Dağıtım (2011-2012)</b>	e-li, el-li	an-a, ni-ne, an-ne, na-ne	ot-o, ton-ton	ar-a, er-e, ir-i	em-i, me-me, el-ma, ma-ma, li-mon	16	9
<b>E-Kartopu Yayıncılık (2012-2013)</b>	il-i, i-le, tel-li, lale-li, i-let	an-a, en-e, in-i, an-ne, an-lat, na-ne, tane, ni-ne	ot-o, ton-ton, on-a	ar-a, er-e, ir-i, ta-ra, li-ra, atlar, et-ler, narlar, ot-lar	em-i, el-ma, ma-ma, man-tar	29	18
<b>F-Özgün Matbaacılık (2012-2013)</b>	il-i, i-le, el-li talat	an-a, en-e, in-i, na-ne, an-ne, ni-ne	ot-o, ol-ta, o-tel, ot-la	er-e, ir-i, ar-a, ta-ra, nar-lar	em-i, om-o, li-mon	22	12
<b>G-Zambak Yayınları (2013-2014)</b>	il-i, il-e	in-i, ni-ne, an-la, anla-t, an-ne	on-a, ot-o	ar-a	em-e, el-ma	12	4
<b>H-Harf Eğitim Yayıncılığı (2014-2015)</b>	il-i, il-e, it-i, el-li, et-li, lale-li	an-a, en-e, nane, an-ne, ta-ne, tane-li, nane-li	ot-o, on-a, ol-ta	er-e, ar-a, ir-i, te-re	em-i, eli-m, elim-e, tam-a, el-ma, ma-ma	26	9



<b>I-MEB Yayımları (2014-2015)</b>	il-i, il-e, ile-t	an-a, en-e, in-i, na-ne, an-ne, ni-ne	on-a, ol-ta	ar-a, er-e, ir-i, at-la, atla-r	em-i, em-a, el- ma, mi-ne	19	6
--	-------------------	---	-------------	------------------------------------	------------------------------	----	---

Tablo 27 incelendiğinde, B kodlu eserde ikinci harf grubunda 29 kelimeyle en fazla, G kodlu eserdeyse 12 kelimeyle en az kelimenin oluşturulduğu görülmektedir. Eserlerde yer verilen kelimelerin hecelerinin doğru birleştirme sayısına bakıldığında; bunun A kodlu eserde beş kelimeyle en az sayıda gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu sayı bu grupta oluşturulan kelimelerin yaklaşık olarak %31'ine (16 sözcükten 5'i) denk gelmektedir. C kodlu eserde ise bu gruptaki kelimelerin %65'inde (17 sözcükten 11'i) hecelerinin doğru birleştirilmesiyle oluşturularak, eserler arasında bu konuda en yüksek oranın sağlandığı eser olduğu belirlenmiştir.

Kitaplarda kelime oluşturma şekilleri incelendiğinde aynı sözcüklerin birbirinden farklı şekilde oluşturulduğu saptanmıştır. Örneğin; 'ilet' sözcüğü E kodlu eserde 'i' ve 'let' hecelerinin birleşimiyle, I kodlu eserdeyse 'ile' kelimesi ve 't' harfinin birleştirilmesiyle oluşturulduğu görülmektedir. Başka bir örnek olarak 'ile' sözcüğü D kodlu eserin dışında tüm ders kitaplarında bulunmaktadır. Ancak sadece E ve F kodlu eserlerde 'i' ve 'le' hecelerinin birleştirilmesiyle sözcüğün oluşturulduğu görülmektedir. Ayrıca eserlerde "ene", "emi", "ema", "eme", "omo" ve "tama" gibi hecelerden oluşan anlamı olmayan yapıların yer aldığı belirlenmiştir. C ve D kodlu eserlerde bu yapılara hiç yer verilmediği saptanmıştır. E kodlu eserde (s. 47) 'r' harfinde oluşturulan 'atlar' kelimesinin iki defa aynı şekilde oluşturulduğu (at-lar) belirlenmiştir.

Tablo 28

*Ders Kitaplarında Üçüncü Grup Harflerinde Oluşturulan Kelimeler ve Kelimelerin Sayısal Dağılımı*

	u	k	ı	y	s	d	k.s.	h.d.s.
<b>A-MEB Yayımları (2005-2006)</b>	un-u	ok-u, ek-me, ekme-k, ek- e, ek-i, ak-ar	an-ı	ay-a, ya-ya, ay-ı, ey-e, oy-na, oy-o	as-a, as-ma, es-e, as-u	ad-a, ed-e, ed-i	21	4

<b>B-Erdem Yayınları (2006-2007)</b>	un-u, o-tur	ok-u, ek-me, ekme-k, tok-a	an-ı	uy-u, a-yak, iy-i	as-a, si-mit	ad-a	13	4
<b>C-Selt Yayınları (2011-2012)</b>	un-u, u-nut	ok-u, ik-i	ıl-ı, ılı-k	ay-ı, oy-a, ya-ka, ay-na, kol-ye, u-yan, ka-yak	as-a, as-tı, sa-rı- sı-ra, ses-li	ad-a, ke-di, de-mir, don-dur-ma	22	13
<b>D-Koza Yayın Dağıtım (2011-2012)</b>	un-u, ul-u, nu-ma-ra, mut-lu	ku-le, ka-lem, o-ku, o-kul	ar-ı, ıl-ık, ır-ak, at-kı	ye-lek, ya-tak, ay-ak, ya-ka, yu-mur-ta, uy-ku	ma-kas, re-sim, sa-at, so-sis, ma-sa, si-mit	ke-di, o-da, don-dur-ma, de-de	28	22
<b>E-Kartopu Yayıncılık (2012-2013)</b>	un-u, u-mu, o-nu, mut-lu	ok-u, ek-e, ek-i, i-ki, ek-ti, ku-tu, ek-me, ekme-k, tara-k, ka-lem	ar-ı, ıl-ı, tat-li, ı-lık	ay-a, ay-ı, ey-e, ya-ya, ya-ka, ya-ma, ya-ra, u-ya, uya-n, ye-ni, ye-ter	as-a, es-e, us-u, as-kı, askı-ya, mı-sır, as-ker, su-yu, si-mit, sa-rı	ad-a, ed-e, id-i, da-yı, de-de, ke-di	45	26
<b>F-Özgün Matbaacılık (2012-2013)</b>	un-u, ut-u	ok-u, ik-i, ek-me, ekme-k	ıl-ı, ılı-k, ar-ı, tır-til, alt-ı	ay-a, ya-ya, ay-ı, ya-ka, ay-na, oy-na	as-a, ıs-ı, sa-at, sı-ra	ad-a, o-da, de-de, ye-di	25	10
<b>G-Zambak Yayınları (2013-2014)</b>	un-u, otu-r, un-ut	ak-a, ek-e	ıt-ı, ır-ı, kat-ı	ay-ı, ey-e, ya-ka, ya-ya, u-yan, ya-ma	as-a, is-i, es-e, as-ma, as-kı, as-tı	ad-a, ed-e, id-i, de-de, ye-di, de-mir, de-di	27	11
<b>H-Harf Eğitim Yayıncılığı (2014-2015)</b>	um-u, un-u, unu-t	ek-e, ok-u, ek-i, ek-me, ekme-k, ek-in, ek-ti	an-ı, at-ı, ta-nı, tanı-t, ır-mak	ay-a, uy-u, oy-un, oy-na, oyna-r	as-a, es-e, as-u, sa-at, su-la, sa-na	ad-a, ud-u, ed-e, de-de	30	9
<b>I-MEB Yayınları (2014-2015)</b>	un-u, unu-t, on-u	ok-u, ek-e, eke-r, ik-i, ak-a, aka-r	at-ı, ar-ı	ay-a, ya-ya, ay-ı, ey-e, oy-na	as-a, ma-sa, as-ma, is-e, us-u	ed-e, de-de, ad-a, ad-ı, id-i, de-di	27	6

Tablo 28 incelendiğinde, üçüncü harf grubunda E kodlu eserde 45 kelimeyle en fazla, B kodlu eserdeyse 13 kelimeyle en az kelimenin oluşturulduğu görülmektedir. A ve B kodlu eserlerde dört kelimenin hecelerin doğru şekilde birleştirilmesiyle oluşturulduğu belirlenmiştir. Ancak A kodlu eserde oluşturulan kelimelerden yaklaşık olarak sadece %19'unun (21 sözcükten 4'ü) hecelerinin doğru birleştirilmesiyle oluşturulduğu belirlenmiştir. C, D ve E kodlu eserlerde ise oluşturulan kelimelerin %50'sinden fazlasında hecelerinin doğru birleştirilmesiyle oluşturulmuştur. Burada D kodlu eserdeki sözcüklerin yaklaşık olarak %79'unda (28 sözcükten 22'si) hecelerinin doğru birleştirilmesiyle oluşturulduğu belirlenmiştir. Bu oran eserler arasında üçüncü harf grubu için en yüksek oranı göstermektedir.

Eserlerin tamamında ‘u’ harfinde “unu” kelimesinin “un-u” şeklinde oluşturulduğu belirlenmiştir. G kodlu eserde bu sözcüğün iki defa oluşturulduğu belirlenmiştir. Eserlerde aynı kelimenin farklı biçimlerde oluşturulduğu örnekler bulunmaktadır. Yine C, G, H ve I kodlu eserlerde ‘u’ harfinde oluşturulan “unut” kelimesi üç farklı biçimde oluşturulduğu göze çarpmaktadır. C kodlu eserde kelimenin heceleri olan “u” ve “nut” hecelerinin birleşimiyle, G kodlu eserde “un” ve “ut” heceleriyle, H ve I kodlu eserlerdeyse “unu” kelimesi ve ‘t’ harfinin birleşimiyle oluşturulduğu saptanmıştır. Bu şekilde eserlerde farklı biçimde sözcük oluşturmanın “otur”, “ılık”, “ayak”, “uyan” gibi kelimelerde de olduğu belirlenmiştir.

Tabloda 28 incelendiğinde, eserlerde “umu”, “aka”, “eke”, “eye”, “oyo”, “ılı”, “ıtı”, “ırı”, “ese”, “asu”, “usu”, “ede”, “edi”, “idi” ve “udu” gibi hecelerden oluşan anlamı olmayan yapılar da görülmektedir. B ve D kodlu eserlerde bu yapılar hiç yer verilmediği, en fazla yer verilen ders kitabının ise dokuz farklı yapıyla E kodlu eserin olduğu saptanmıştır.

E kodlu eserde ‘u’ harfinde “umu” yapısının oluşturulmasında “u” hecesi ve “mu” hecesinin ayrı verildiği aşamada “mu” hecesindeki ‘u’ harfinin olmadığı (u-m=umu), aynı zamanda ‘s’ harfinde “ese” yapısının oluşturulmasında da “es” hecesi ve ‘e’ harfinin ayrı verildiği aşamada ‘e’ harfinin ‘s’ olarak yer verildiği (es-s=ese) belirlenmiştir.

Tablo 29

*Ders Kitaplarında Dördüncü Grup Harflerinde Oluşturulan Kelimeler ve Kelimelerin Sayısal Dağılımı*

	ö	ö	ü	ş	z	ç	k.s.	h.d.s.
<b>A-MEB Yayınları (2005-2006)</b>	ön-de, ön-er, öt-e, öte-r	ab-a, ab-la, eb-e	üt-ü	aş-ı, eş-e	iz-e	uç-ak, iç-i, çil-ek, iç-e, çi-çe, çiçe-k	17	3
<b>B-Erdem Yayınları (2006-2007)</b>	ön-e	eb-e, ba-lık, be-bek, ba-lon, bı-yık, bö-rek, bay-rak	üt-ü	aş-ı	iz-e	iç-i, aç-a, uç-u, üç-ü	15	6
<b>C-Selt Yayınları (2011-2012)</b>	ön-e, dö-ner, öy-le, ön-de, köy-de	eb-e, bay-rak, ba-ba, ba-lık, ab-la, bal-ta, bö-rek, bo-ya	üt-ü, bü-yük, ka-ya-lık-ta, ya-ka-la	aş-ı, şi-şe, şar-kı, söy-le-di, kırı-lı-di	iz-i, ka-zak, ü-züm, yaz-dı	iç-i, a-çı, çi-çek, çık-tı, çan-ta-sı	31	25
<b>D-Koza Yayın</b>	ör-dek, ör-nek, dö-ner	ab-la, be-bek, bay-rak, bi-ber, ba-lon,	üt-ü, ül-ke, ül-kü	eş-ya, aş-ı, şe-ker	üz-üm	çi-çek	19	16

<b>Dağıtım</b> (2011-2012)		ba-kır, bi-don, bi-na							
<b>E-Kartopu</b> <b>Yayıncılık</b> (2012-2013)	ön-e, öne-r, ön-de, öt-me, ör-dek, ör-nek	eb-e, ab-a, ba-ba, ba-lık,	ün-ü, üt-ü	aş-ı, iş-i, aş-a, ka-şık, şi-şe	iz-i, iz-le, bi-zi, izi-n	iz-e, az-ı, ya-zi, ta-ze, öz-le, iz-le	ıç-i, ıç-e, ıç-tı, ıç-i-n, ıç-lek, çı-çe, ıç-ıç-e-k	28	13
<b>F-Özgün</b> <b>Matbaacılık</b> (2012-2013)	öt-ö, tö-ren, öt-er, ön-de	eb-e, be-bek, ba-lık, ba-lon	üt-ü, ül-ke, bü-yük, ül-kü	eş-e, eş-e-k, iş-te, ok-şa	iz-e, az-ı, ya-zi, ta-ze, öz-le, iz-le	ıç-e, aç-ı, çe-rez, çı-nar, ıç-çek, u-çak,	28	18	
<b>G-Zambak</b> <b>Yayıncılık</b> (2013-2014)	ön-e, dö-ner, ön-de, öt-er	eb-e, ab-a, ba-ba, be-bek, bay-rak	üt-ü, ün-ü, ün-lü, üs-tü, üs-tün, üt-üle	eş-e, iş-i, aş-ı, ta-şı, ka-şık, şe-ker, şa-ka	iz-i, az-a, ez-e, az-ar, iz-in	ıç-e, uç-e, çiz-me, ıç-lek, uç-ak, çe-lik	33	15	
<b>H-Harf</b> <b>Eğitim</b> <b>Yayıncılığı</b> (2014-2015)	ön-e, ör-dek, ön-de	ab-a, eb-e, ba-ba, ba-lık, be-be, bebe-k, ba-na	üt-ü, türk-ü, türkü-m, ül-kü	aş-a, eş-e, iş-i, ku-şa, şar-kı, şe-ker, aş-ı	iz-i, yaz-ı, izi-n	aç-a, ıç-i, uç-e, çı-çek, aç-tı	29	12	
<b>I-MEB</b> <b>Yayıncılık</b> (2014-2015)	öt-e, ön-de	ab-a, ba-ba, eb-e, be-be, bebe-k, ba-lık, ba-lon	üt-ü, üs-ü	eş-e, eş-e-k, aş-ı, iş-i, şir-in	ez-e, eze-r, az-a, za-man, iz-i, temi-z	ıç-i, ıç-lek, çı-men, aç-a, çan-ta, ıç-e	28	11	

Tablo 29 incelendiğinde, dördüncü grup harflerinde G kodlu eserde 33 sözcükle en fazla, B kodlu eserdeyse 15 sözcükle en az kelimenin yer verildiği görülmektedir. A kodlu eserde kelimelerin sadece üçünde hecelerinin doğru birleştirilmesiyle oluşturulduğu belirlenmiştir. Bu sayı oluşturulan sözcüklerin yaklaşık olarak %18'ini (17 sözcükten 3'ü) karşılamaktadır. Sadece C, D ve F kodlu eserler oluşturulan sözcüklerin yarısından fazlasında hecelerinin doğru birleştirilmesiyle oluşturulduğu saptanmıştır. Bunların arasında D kodlu eserde hecelerinin doğru birleştirilmesiyle oluşturulan kelime sayısının, toplam kelime sayısına oranı %84'le (19 sözcükten 16'sı) en yüksek olduğu hesaplanmıştır.

Dördüncü harf grubunda yer alan 'ü' harfinde eserlerin tamamında oluşturulan 'ütü' kelimesinin üt' ve 'ü' hecelerinin birleşimiyle oluşturulduğu belirlenmiştir. G kodlu eserde 'ünlü' ve 'ütü' kelimelerinin iki defa oluşturulduğu saptanmıştır. Bu grupta da aynı kelimelerin farklı biçimlerde oluşturulduğu görülmektedir. Örneğin 'öner' sözcüğü A kodlu eserde 'ön' ve 'er' hecelerinin, E kodlu eserdeyse "öne" yapısı ve 'r' harfinin birleşimiyle oluşturulmuştur. 'öter' kelimesi A kodlu eserde "öte" yapısı ve 'r' harfinin, F ve G kodlu eserlerdeyse "öt" ve "er" hecelerinin birleşimiyle oluşturulduğu saptanmıştır. Bu gibi farklılıklar 'z' harfi sözcük oluşturma aşamasında C ve D kodlu eserlerde 'üzüm'

kelimesinde, E, G ve H kodlu eserlerdeyse ‘izin’ kelimesinin oluşturulmasında da görülmektedir. Grubun son harfi olan ‘ç’ harfi sözcük oluşturma evresinde A, C, D, E, F ve H kodlu eserlerde ‘çiçek’ sözcüğü, A, G ve H kodlu eserlerdeyse ‘uçak’ sözcüğünün oluşturulmasında bu farklılığın olduğu belirlenmiştir.

Tablo 29 incelendiğinde eserlerde “çiçe”, “aç”, “uç”, “öt”, “eze” ve “üsü” gibi hecelerden oluşan anlamı olmayan yapıların olduğu görülmektedir. C ve D kodlu eserlerde bu yapılar hiç yer verilmediği, en fazla yer verilen ders kitabının ise üç farklı yapıyla (üs-ü, ez-e, aç-a) I kodlu eserin olduğu saptanmıştır. G kodlu eserde ‘z’ harfinde “eze” yapısının oluşturulmasında ‘ez’ hecesi ve ‘e’ harfinin ayrı verildiği aşamada ‘e’ harfinin ‘z’ olarak yer verildiği (ez-z=eze), H kodlu eserlerdeyse ‘ö’ harfinde ‘ördek’ kelimesinin oluşturulmasında da ‘ör’ ve ‘dek’ hecelerinin ayrı verildiği aşamada ‘ör’ hecesindeki ‘r’ harfinin ‘n’ harfi olarak yer aldığı (ön-dek=ördek) belirlenmiştir.

Tablo 30

*Ders Kitaplarında Beşinci Grup Harflerinde Oluşturulan Kelimeler ve Kelimelerin Sayısal Dağılımı*

	ğ	c	ç	h	k.s.	h.d.s.
<b>A-MEB Yayınları (2005-2006)</b>	eg-o	-	ip-i, ip-e	ah-i	4	0
<b>B-Erdem Yayınları (2006-2007)</b>	ge-mi, gö-mlek, bul-gu-r	ten-ce-re, ci-la, ma-cu-n, a-cı, cö-mert	pe-ynir, pa-lto, po-lis, ka-pı, kö-pü-k	ha-sta, he-ybe, hi-ndi, hı-rka, hö-rgüç	18	6
<b>C-Selt Yayınları (2011-2012)</b>	ge-mi, ge-mi-ye, ga-ze-te	ac-ı, ge-ce, ço-cuk, ce-ket, ce-ke-ti-ni	ip-i, pa-ra, pa-ket, pa-ket-le-ri, ge-tir-di, çı-kar-dı	ah-a, ha-lı, ha-la, pa-ha-lı	18	15
<b>D-Koza Yayın Dağıtım (2011-2012)</b>	ge-mi, ge-yik, ge-lin, gü-zel, dal-ga, ga-ze-te	ce-ket, cü-ce, cüm-le, a-cı	ip-i, pi-lot, pa-ra, pa-pat-ya, po-lis	ah-a, bah-çe, la-ha-na	18	16
<b>E-Kartopu Yayıncılık (2012-2013)</b>	ge-zi, ge-lin, ge-mi	ge-ce	ip-e, ip-i, pi-de	ah-a, ha-lı, ha-nım, ha-ber	11	8
<b>F-Özgün Matbaacılık (2012-2013)</b>	ag-u, ge-mi, kar-ga, gi-tar, gü-neş, ga-zoz	ac-ı, çay-cı, ge-ce, ce-ket, cüz-dan	ip-i, pa-ra, pa-ket	ah-a, ha-yal, he-kim, ho-roz, ha-yat	19	15
<b>G-Zambak Yayınları (2013-2014)</b>	ag-a, ge-mi, ge-zi, gaze-te, ge-ce, gi-bi, gü-cü	ge-ce, ce-ket, cey-lan, ba-ca, cü-ce, bö-cek, ca-dı, cı-lız	ip-e, ip-i, pi-de, pey-nir	ah-a, eh-e, ha-mur, ha-lay, timsa-h, siya-h, ha-mam, ha-lı	27	19
<b>H-Harf Eğitim</b>	ge-mi, gel-di	ac-a, ac-ı, ge-ce, ba-ca	ip-i, ep-e, kap-ı, ip-e	ah-a, ha-la, has-ta, ha-lı	14	7

<b>Yayıncılığı (2014-2015)</b>						
<b>I-MEB Yayımları (2014-2015)</b>	ag-a, ge-mi, kar-ga, ga-zete, gel-di, ga-zi	ge-ce, ce-ket, uc-a	ip-i, pi-de, ip-e	ah-a, ha-lı, ha-kem	15	9

Tablo 30 incelendiğinde, beşinci grup harflerinde incelenen ders kitapları arasında G kodlu eserde 27 sözcükle en fazla, A kodlu eserdeyse 4 sözcükle en az sayıda kelimenin oluşturulduğu görülmektedir. A kodlu eserde ‘c’ harfinde herhangi bir kelime oluşturulmamıştır. Bu eserde bu grupta oluşturulan hiçbir sözcüğün hecelerinin doğru birleştirilmesiyle oluşturulmadığı saptanmıştır. Hecelerden sözcük oluşturma basamağında sözcüklerin hecelerinin doğru birleştirilmesiyle oluşturulmasının atlanması öğrencilerin sözcükleri okumada yanlış heceleme yapmalarına neden olabilir. Ders kitaplarında oluşturulan sözcüklerin hecelerinin doğru birleştirilmesiyle oluşturulan kelime sayısının 19 sözcükle en fazla G kodlu eserde olduğu görülmektedir. Ancak hecelerinin doğru birleştirilmesiyle oluşturulan sözcük sayısının toplam sözcük sayısına göre en yüksek oranın yaklaşık olarak %89 oranla (18 sözcükten 16’sı) D kodlu eserin olduğu hesaplanmıştır.

G kodlu eserde ‘g’ harfi sözcük oluşturma aşamasında oluşturulan ‘gece’ ve ‘gücü’ kelimelerinde öğrenilmemiş olan ‘c’ harfinin yer aldığı belirlenmiştir. Ayrıca bu eserde ‘g’ ve ‘c’ harfleri sözcük oluşturma aşamasının her ikisinde ‘gece’ sözcüğünün oluşturulduğu hatta ‘c’ harfinde bu sözcüğün iki defa oluşturulduğu belirlenmiştir.

Tablo 30 incelendiğinde, eserlerde aynı kelimelerin farklı şekilde oluşturulduğu görülmektedir. Örneğin; ‘c’ harfi kelime oluşturma basamağında oluşturulan ‘acı’ kelimesi B ve D kodlu eserlerde ‘a’ ve ‘cı’ hecesinin birleşimiyle, C, F ve H kodlu eserlerdeyse ‘ac’ hecesi ‘ı’ harfinin birleşimiyle oluşturulduğu belirlenmiştir. Aynı durum ‘p’ harfi sözcük oluşturma aşamasında B ve H kodlu eserlerde oluşturulan ‘kapı’ sözcüğünde de görülmektedir.

Beşinci grup harfleri sözcük oluşturma aşamasında eserlerde “aha”, “ehe”, “aca”, “epe” ve “uca” gibi hecelerden oluşan anlamı olmayan yapılar da yer almaktadır. Bu yapılar A ve B kodlu eserlerde bulunmamaktadır. Diğer yedi eserde “aha” yapısının ortak olduğu ve bu yapının aynı biçimde oluşturulduğu (ah-a) belirlenmiştir. Bu grupta bu yapılara en fazla yer verilen ders kitabının ise üç farklı yapıyla (ac-a, ep-e, ah-a) H kodlu eser olduğu saptanmıştır.

Tablo 31

*Ders Kitaplarında Altıncı Grup Harflerinde Oluşturulan Kelimeler ve Kelimelerin Sayısal Dağılımı*

	ğ	u	f	j	k.s.	h.d.s.
<b>A-MEB Yayınları (2005-2006)</b>	ağ-aç	ev-e	af-a, fa-re	aj-a	5	1
<b>B-Erdem Yayınları (2006-2007)</b>	-	de-ve, ko-va, çi-vi	fe-ner, fa-re, fi-ncan, s-of-ra	je-ton, ji-let, oj-e	10	7
<b>C-Selt Yayınları (2011-2012)</b>	ağ-a, ku-ğu, iğ-de, yağ-mur, yağ-dı, öğ-ret-men, öğ-ren-ci	ev-e, ve-li, va-zo, hav-lu, sev-gi, sev-di	ef-e, fe-ner, fa-re, s-nif, fin-dik, fis-tık, raf-taki, fi-dan-la-rı, te-le-fon	aj-a, je-ton, müj-de, ba-raj	26	21
<b>D-Koza Yayın Dağıtım (2011-2012)</b>	ağ-a, ağ-aç, dağ-ci, iğ-de, öğ-ret-men	ev-e, eve-t, tav-şan, e-ve, mey-ve, va-zo, va-pur, va-tan	sı-nif	müj-de, ba-raj, ga-raj	17	13
<b>E-Kartopu Yayıncılık (2012-2013)</b>	ağ-a, so-ğa-n, ağ-aç, da-ğa, yağ-mur	ev-e, de-ve, ev-de	af-a, ef-e, fa-re	ej-e, je-ton, o-je, ba-raj	15	8
<b>F-Özgün Matbaacılık (2012-2013)</b>	ağ-a, bo-ğa, do-ğa, ku-ğu, so-ğan, yağ-mur	ev-e, ov-a, ko-va, de-ve, da-vul, ha-vuç	ef-e, af-a, fa-re, fe-ner, fi-dan, fi-rın	oj-e, je-ton, ga-raj, me-saj, ba-raj, ko-lej	24	18
<b>G-Zambak Yayınları (2013-2014)</b>	ağ-a, i-ğ-e, ağ-a-ç, iğ-ne	ev-e, ev-i, av-a, va-na, va-li, ver-gi	af-a, e-fe, fe-ner, fi-çı, fi-tık, fi-rın, fi-dan, fi-liz, fa-re, fa-sulye	aj-a, o-je, je-ton, ba-raj, pija-ma, vi-raj, ji-let	27	18
<b>H-Harf Eğitim Yayıncılığı (2014-2015)</b>	ağ-a, ağ-a-ç, iğ-ne, dağ-lar	ev-e, ov-a, va-tan, va-zo	af-a, fa-re, fe-ner	oj-e, aj-a, ba-raj, vi-raj	15	8
<b>I-MEB Yayınları (2014-2015)</b>	ağ-a, ağ-a-ç, yağ-mur	ev-e, av-a, ta-va, o-va, ko-va	if-i, fi-le, fi-de, af-a, afa-can	aj-a, oj-e, je-ton	16	7

Tablo 31 incelendiğinde, altıncı grup harflerinde incelenen eserler arasında G kodlu eserde 27 sözcükle en fazla, A kodlu eserdeyse 5 sözcükle en az sayıda kelimenin oluşturulduğu ders kitabı olduğu görülmektedir. A kodlu eserde bu grupta hecelerinin doğru

birleştirilmesiyle oluşturulan sadece bir sözcük yer almaktadır. A ve I kodlu eserler hariç diğer yedi eserde sözcüklerin %50'sinden daha fazlasında hecelerinin doğru birleştirilmesiyle oluşturulmuştur. En yüksek orana sahip olan C kodlu eser oluşturulan sözcüklerin yaklaşık olarak %81'inde (26 sözcükten 21'i) hecelerinin doğru birleştirilmesiyle oluşmuştur.

B kodlu eserde 'ğ' harfinde herhangi bir kelime oluşturulmadığı görülmektedir. A ve B kodlu eserlerin dışında eserlerin tamamında 'ağa', B kodlu eser hariç diğer eserlerin tamamında 'eve' sözcüğünün aynı biçimde oluşturulduğu (ev-e) belirlenmiştir. Eserlerde bu sözcükler hecelerinin doğru birleştirilmesiyle oluşturulmamıştır. Ancak D kodlu eserde 'eve' sözcüğü iki kez oluşturulmuş ve ikincisinde hecelerinin doğru birleştirilmesiyle oluşturulduğu görülmektedir. G kodlu eserde 'baraj' kelimesinin iki defa aynı biçimde oluşturulduğu belirlenmiştir.

Tablo 31'de görüldüğü gibi aynı sözcüğün farklı şekillerde oluşturulduğu örnekler yer almaktadır. Örneğin 'ğ' harfi sözcük oluşturma aşamasında 'ağaç' sözcüğü A, D ve E kodlu eserlerde 'ağ' ve 'aç' hecelerinin, G, H ve I kodlu eserlerdeyse 'ağa' sözcüğü ve 'ç' harfinin birleşimiyle oluşturulduğu belirlenmiştir. Aynı durum 'v' harfi sözcük oluşturma aşamasında F, H ve I kodlu eserlerde 'ova', 'f' harfi sözcük oluşturma aşamasında C, E, F ve G kodlu eserlerde 'efe' sözcüğünün oluşturulmasında görülmüştür. D ve H kodlu eserlerde 'efe' sözcüğü özel isim olarak oluşturulması nedeniyle altıncı grup özel isimler tablosunda verilecektir.

Altıncı grup harflerinde eserlerde "iğe", "afa", "ifi", "aja" ve "eje" gibi hecelerden oluşan anlamı olmayan yapıların da olduğu belirlenmiştir. B ve D kodlu eserlerde bu yapıların hiçbirine yer verilmemiştir. C kodlu eser hariç diğer altı eserde "afa" yapısına yer verildiği saptanmıştır. Bu grupta bu yapılar en fazla yer veren ders kitapları ise üç farklı yapıyla G ve I kodlu eserlerin olduğu saptanmıştır.



Eserlerde verilen altı gruptaki sözcük oluşturma aşamasında oluşturulan kelime sayısı ve bu kelimelerin hangi oranda hecelerinin doğru birleştirilmesiyle oluşturulduğu bulgusuna yer verilecektir.

Tablo 32

*Hecelerinin Doğru Birleştirilmesiyle Oluşturulan Sözcük Sayısının Toplam Oluşturulan Sözcük Sayısına Oranı*

	Toplam sözcük sayısı	Hecelerinin doğru birleştirilmesiyle oluşturulan sözcük sayısı	Hecelerinin doğru birleştirilmesiyle oluşturulan sözcük sayısının toplam oluşturulan sözcük sayısına oranı
A-MEB Yayınları (2005-2006)	68	14	%21
B-Erdem Yayınları (2006-2007)	63	29	%46
C-Selt Yayınları (2011-2012)	118	86	%73
D-Koza Yayıncılık (2011-2012)	104	80	%77
E-Kartopu Yayınları (2012-2013)	133	75	%56
F-Özgün Matbaacılık (2012-2013)	123	74	%60
G-Zambak Yayınları (2013-2014)	129	67	%52
H-Harf Eğitim Yayınları (2014-2015)	119	46	%39
I-MEB Yayınları (2014-2015)	110	40	%36

Tablo 32’de görüldüğü gibi, en az sözcüğün (63) B kodlu eserde, en fazla sözcüğün(133) ise E kodlu eserde oluşturulmuştur. Sözcük oluşturma aşamasında oluşturulan sözcük sayıları arasında büyük bir farklılığın olduğu söylenebilir. En fazla sözcüğün oluşturulduğu eserle en az sözcüğün oluşturulduğu eser arasında 70 sözcüğün olması bu durumu kanıtlamaktadır.

Tablonun hecelerinin doğru birleştirilmesiyle oluşturulan sözcük sayısının verildiği sütunda sayılar tek başına anlam ifade etmemektedir. Çünkü eserlerde oluşturulan sözcük sayısı, hecelerinin doğru birleştirilmesiyle oluşturulan sözcük sayısını doğrudan etkileyeceği

için bu sütunun yanında doğru hecelerin birleşimiyle oluşturulan sözcük sayısının toplam oluşturulan sözcük sayısına oranının verildiği sütun eklenmiştir. Bu sütuna bakıldığında dört eserde (A, B, H, I) bu yüzdenin % 50'nin altında olduğu görülmektedir. A kodlu eserde ise yaklaşık olarak % 21'le (68 sözcükten 14'ü) eserler arasında en düşük oranda sözcüğün hecelerinin doğru birleştirilmesiyle oluşturulduğu saptanmıştır. Bu sonuç, eserde oluşturulan her beş sözcükten sadece birinde bu özelliğin sağlandığını göstermektedir. Sözcük oluşturma basamağında hecelerin dikkate alınmaması öğrencilerin sözcükleri okumada zorluk yaşamalarına neden olacağı söylenebilir. Burada D kodlu eserin %77'yle (104 sözcükten 80'i) en yüksek oranla doğru hecelerle sözcük oluşturulduğu görülmektedir. Kelime oluşturma basamağında yazarların sözcüklerin doğru hece birimleriyle oluşturulmasına genel olarak dikkate almadığını göstermektedir.

**4.6.2. Tek heceden oluşturulan en az üç harfli kelimeler.** Bu başlık altında her grupta oluşturulan en az üç harfli tek heceden oluşturulan kelimelerin STCY'nin her grubu için ayrı tablolar halinde sunulacaktır. Tablolarda en az üç harfli tek heceden oluşan kelimelerin yanında sadece hece özelliği gösteren yapılarda bulunmaktadır. Tablolarda bu hecelere yer verilmesinin nedeni; bunlarında tek heceden oluşan en az üç harfli kelimelerin oluşturulduğu biçimde kitaplarda yer almasıdır.

İlk olarak tek heceli üç harfli kelimenin 't' harfinden sonra oluşturulabildiği için ilk tabloda sadece ilk grubun son harfi ('t') yer almaktadır. İkinci grup harfleri için oluşturulan tabloda da ders kitaplarının hiçbirinde 'i' harfinden sonra üç harfli bir yapıya yer verilmediği için tabloda bu harf yer almamaktadır.

Tablo 33

*Birinci Harf Grubunda Eserlerde Oluşturulan Tek Heceli En Az Üç Harfli Kelimeler*

	t	f(x)
A-MEB Yayınları (2005-2006)	-	0
B-Erdem Yayınları (2006-2007)	-	0

C-Selt Yayınları (2011-2012)	te-l	1
D-Koza Yayın Dağıtım (2011-2012)	te-l	1
E-Kartopu Yayıncılık (2012-2013)	ta-t, te-l, la-t	3
F-Özgün Matbaacılık (2012-2013)	-	0
G-Zambak Yayınları (2013-2014)	-	0
H-Harf Eğitim Yayıncılığı (2014-2015)	ta-t, te-l	2
I-MEB Yayınları (2014-2015)	-	0

Tablo 33 incelendiğinde ‘t’ harfinde sadece C, D, E ve H kodlu eserlerde üç harfli tek heceli kelimelere yer verildiği görülmektedir. Oluşturulan tüm yapıların açık heceden oluşan yapıların sonuna bir harfin eklenmesiyle oluşturulduğu saptanmıştır. Bu eserlerin dördünde ‘tel’ sözcüğüne, E ve H kodlu eserlerde bu sözcüğün yanında ‘tat’ sözcüğüne de yer verilmiştir. Bunların yanında E kodlu eserde üç harfli ‘lat’ hecesine yer verildiği görülmektedir.

Tablo 34

*İkinci Harf Grubunda Eserlerde Oluşturulan Tek Heceli En Az Üç Harfli Kelimeler*

	<i>n</i>	<i>o</i>	<i>u</i>	<i>m</i>	<b>f(x)</b>
A-MEB Yayınları (2005-2006)	-	-	-	-	0
B-Erdem Yayınları (2006-2007)	n-il, ni-l	-	ta-r, tar-t	-	4
C-Selt Yayınları (2011-2012)	ni-l	-	na-r, la-r	mo-r	4
D-Koza Yayın Dağıtım (2011-2012)	Ni-l	-	-	mo-n	2
E-Kartopu Yayıncılık (2012-2013)	la-n	to-n	na-r	-	3
F-Özgün Matbaacılık (2012-2013)	-	-	na-r, la-r	-	2
G-Zambak Yayınları (2013-2014)	ni-l, ta-n	-	-	ma-l	3
H-Harf Eğitim Yayıncılığı (2014-2015)	na-l	-	na-r	ta-m	3
I-MEB Yayınları (2014-2015)	-	-	-	-	0

Tablo 34 incelendiğinde A ve I kodlu eserlerde tek heceden oluşan en az üç harfli kelimelere yer verilmediği görülmektedir. B, C, D ve G kodlu eserlerde ‘n’ harfinde oluşturulan ‘nil’ ve G kodlu eserde verilen ‘tan’ kelimesi aynı zamanda özel isim olması nedeniyle özel isimler için oluşturulan tabloda da yer verilmiştir. B kodlu eserde bu sözcüğün iki farklı şekilde oluşturulduğu belirlenmiştir. Bunlardan ilki ‘n’ harfine ‘il’ hecesinin eklenmesiyle ikincisi ‘ni’ açık hecesine ‘l’ harfinin eklenmesiyle oluşturulduğu görülmektedir. Ders kitaplarında B kodlu eserdeki ‘nil’ sözcüğü dışında oluşturulan üç harfli tüm yapıların açık heceden oluşan yapıların sonuna bir harfin eklenmesiyle oluşturulduğu saptanmıştır. İkinci harf grubunda sadece B kodlu eserde ‘r’ harfi sözcük oluşturma aşamasında dört harfli ‘tart’ kelimesinin oluşturulduğu görülmektedir. ‘o’ harfi kelime oluşturma evresinde sadece E kodlu eserde üç harfli sözcük (“to-n”) oluşturulmuştur.

Ders kitaplarında ikinci harf grubunda ‘tar’, ‘lar’ ve ‘mon’ gibi sadece hece sayılabilecek yapıların olduğu görülmektedir. Ancak bu grupta E, G ve H kodlu eserlerde sadece hece sayılabilecek yapıların bulunmadığı belirlenmiştir. E kodlu eserde ‘n’ harfi sözcük oluşturma aşamasında oluşturulan ‘lan’ yapısının birinci sınıfa giden çocukların yaşları göz önüne alındığında gelişim dönemleri için uygun olmadığı düşünülebilir.

Tablo 35

*Üçüncü Harf Grubunda Eserlerde Oluşturulan Tek Heceli En Az Üç Harfli Kelimeler*

	u	ë	ı	y	o	d	f(x)
<b>A-MEB Yayınları (2005-2006)</b>	-	ma-l	-	yo-l	se-l	-	3
<b>B-Erdem Yayınları (2006-2007)</b>	tu-t, nu-r	t-ak, t-ok	kı-l	-	-	-	5
<b>C-Selt Yayınları (2011-2012)</b>	nu-r, tu-t	ke-k, te-k, ta-k, ka-t	-	ya-n	se-s, sa-l, se-l	do-n, du-r	12
<b>D-Koza Yayın Dağıtım (2011-2012)</b>	-	ke-k, ko-l	-	-	-	-	2
<b>E-Kartopu Yayıncılık (2012-2013)</b>	mu-m, mu-t, tu-t	ke-k	lı-k, rı-k	-	-	da-m	7
<b>F-Özgün Matbaacılık (2012-2013)</b>	tu-t	ke-k	-	-	-	-	2

<b>G-Zambak Yayınları (2013-2014)</b>	-	ka-t, ka-r, ke-k	kı-l, kı-r, tı-k, tı-r	ya-t	-	-	8
<b>H-Harf Eğitim Yayıncılığı (2014-2015)</b>	mu-m	-	ma-k, tı-r	-	ta-s	du-t, da-m	6
<b>I-MEB Yayınları (2014-2015)</b>	nu-r	-	tı-r	-	se-s	-	3

Tablo 35 incelendiğinde ders kitaplarında üçüncü harf grubunda en az üç harften oluşan tek heceli kelime sayısının 2 ile 12 arasında değiştiği görülmektedir. Bu grupta en fazla yapının yer verildiği C kodlu eserde ‘ı’ harfinde üç harfli tek heceden oluşan hiçbir yapıya yer verilmediği görülmektedir.

Ders kitaplarında üçüncü harf grubunda oluşturulan üç harfli tek heceli yapılar incelendiğinde; B kodlu eserde ‘k’ harfi sözcük oluşturma evresinde oluşturulan iki yapıda da öncelikle bir harf verilerek sonuna iki harfli kapalı hecenin eklenmesiyle (t-ak, t-ok) oluşturulduğu görülmektedir. Eserlerde bu harf grubunda geriye kalan üç harfli tek heceden oluşan tüm yapıların verilen açık hecenin sonuna harfin eklenmesiyle oluşturulduğu saptanmıştır.

Ders kitaplarında üçüncü harf grubunda üç harfli, sözcük anlamı taşımayan sadece hece sayılabilecek yapıların bulunma durumuna bakıldığında; E kodlu eserde ‘mut’, ‘lık’ ve ‘rık’, H kodlu eserde ‘mak’ hecesinin olduğu belirlenmiştir.

Tablo 36

*Dördüncü Harf Grubunda Eserlerde Oluşturulan Tek Heceli En Az Üç Harfli Kelimeler*

	ä	ä	ü	ç	z	ç	f(x)
<b>A-MEB Yayınları (2005-2006)</b>	-	-	tü-r, tür-k, sü-t	şe-n	-	çi-l	5
<b>B-Erdem Yayınları (2006-2007)</b>	-	-	-	-	mu-z	-	1
<b>C-Selt Yayınları (2011-2012)</b>	kö-y, dö-k	ba-l, ba-k	tü-l, yü-k, sü-t	ku-ş	zi-l, ya-z, mu-z	çi-k	12
<b>D-Koza Yayın Dağıtım (2011-2012)</b>	kö-k	-	-	-	-	-	1
<b>E-Kartopu Yayıncılık (2012-2013)</b>	-	-	tü-r, tür-k	şı-k	zi-l	çi-z	5

<b>F-Özgün Matbaacılık (2012-2013)</b>	kö-y, dör-t	be-l, bi-r	tü-r, tür-k	şı-k, ku-ş	-	-	8
<b>G-Zambak Yayınları (2013-2014)</b>	-	-	sü-t, tür-k, tü-l, tü-r, tü-t, üs-t	ba-ş, ya-ş, ka-ş, ta-ş, be-ş, şa-ş, şa-l	zi-l, sa-z, ka-z, ya-z	çi-m, çi-z, ma-ç, ka-ç, sa-ç, çi-l	23
<b>H-Harf Eğitim Yayıncılığı (2014-2015)</b>	ör-t	ba-l	tü-r, tür-k	şa-r	ya-z, sa-z, zi-l	ça-y, çe-k	10
<b>I-MEB Yayınları (2014-2015)</b>	-	-	tü-r, tür-k, sü-t	-	zi-l, bi-z	ça-y, ça-n	7

Tablo 36 incelendiğinde ders kitaplarında dördüncü harf grubunda en az üç harften oluşan tek heceli kelime sayısının 1 ile 23 arasında değiştiği görülmektedir. Bu harf grubunda en fazla kelimenin oluşturulduğu G kodlu eserde ‘ö’ ve ‘b’ harflerinin sözcük oluşturma aşamasında hiçbir sözcüğün oluşturulmadığı, tüm sözcüklerin bu grubun son dört harfinde oluşturulduğu görülmektedir. Bu bilgilere dayanarak hem ders kitaplarının birbirleri arasında hem de ders kitaplarının kendi içinde, okuma-yazma öğretiminin üç harfli tek heceden sözcük oluşturma sırasında tutarlılığın olmadığı söylenebilir.

Dördüncü harf grubunda ders kitaplarında dört harfli tek heceden oluşan kelime varlığına bakıldığında; F kodlu eserde ‘dört’, A, E, F, G, H ve I kodlu eserlerdeyse ‘türk’ sözcüğünün oluşturulduğu görülmektedir. Yine bu grupta ders kitaplarında sesli harfle başlayan üç harfli tek heceden oluşan sözcük örnekleri olarak; H kodlu eserde ‘ö’ harfi sözcük oluşturma aşamasında ‘ört’, G kodlu eserde ‘ü’ harfi sözcük oluşturma aşamasında ‘üst’ sözcüğü saptanmıştır.

Ders kitaplarında dördüncü harf grubunda üç harfli, sözcük anlamı taşımayan sadece hece sayılabilecek yapıların bulunma durumuna bakıldığında; H kodlu eserde ‘ş’ harfi sözcük oluşturma aşamasında ‘şar’ hecesinin oluşturulduğu saptanmıştır.

Ders kitapları incelendiğinde G kodlu eserde dördüncü harf grubunun ‘z’ harfi sözcük oluşturma aşamasında ‘zil’, ‘ç’ harfi sözcük oluşturma aşamasındaysa ‘çim’ ve ‘çiz’ sözcüklerinin ikişer defa aynı şekilde oluşturulduğu belirlenmiştir.

Tablo 37

*Beşinci Harf Grubunda Eserlerde Oluşturulan Tek Heceli En Az Üç Harfli Kelimeler*

	<i>ğ</i>	<i>c</i>	<i>ρ</i>	<i>h</i>	f(x)
<b>A-MEB Yayınları (2005-2006)</b>	go-l	ce-m	-	hi-l	3
<b>B-Erdem Yayınları (2006-2007)</b>	-	ca-m	pu-l	-	2
<b>C-Selt Yayınları (2011-2012)</b>	gü-l, gö-z,	ca-n	-	-	3
<b>D-Koza Yayın Dağıtım (2011-2012)</b>	ge-l, gü-l	Ca-n	-	-	3
<b>E-Kartopu Yayıncılık (2012-2013)</b>	ge-l	ce-m	-	-	2
<b>F-Özgün Matbaacılık (2012-2013)</b>	-	ce-m	pi-l, to-p	-	3
<b>G-Zambak Yayınları (2013-2014)</b>	ge-l, gi-t, gö-l, gö-z, gü-n, gü-l	ca-m,	pi-l, sa-p, ka-p, to-p, ke-p, ce-p, ti-p	ha-n, şa-h, va-h	17
<b>H-Harf Eğitim Yayıncılığı (2014-2015)</b>	ge-l	ca-n, ce-m	pi-l, ka-p	ha-s	6
<b>I-MEB Yayınları (2014-2015)</b>	ge-l	ce-m, ca-n	pi-l	-	4

Tablo 37 incelendiğinde ders kitaplarında beşinci harf grubunda en az üç harften oluşan tek heceli kelime sayısının 2 ile 17 arasında değiştiği görülmektedir. ‘c’ harfi sözcük oluşturma aşamasında A, E, F, H ve I kodlu eserlerde ‘cem’, C, D, H ve I kodlu eserlerdeyse ‘can’ kelimeleri aynı zamanda özel isim olmaları nedeniyle özel isimler için oluşturulan tabloda da yer verilmiştir.

Beşinci grup harflerinde ders kitaplarında yer verilen üç harfli tek heceden oluşan sözcüklerin tamamının, açık hecenin sonuna bir harfin eklenmesiyle oluşturulduğu belirlenmiştir.

Ders kitaplarında beşinci harf grubunda üç harfli, sözcük anlamı taşımayan sadece hece sayılabilecek yapıların bulunma durumuna bakıldığında; A kodlu eserde ‘h’ harfi sözcük oluşturma aşamasında ‘hil’ hecesinin oluşturulduğu saptanmıştır.

G kodlu eserde beşinci harf grubunun ‘p’ harfi sözcük oluşturma aşamasında ‘pil’ kelimesinin iki defa aynı şekilde oluşturulduğu (pi-l) belirlenmiştir.

Tablo 38

*Altıncı Harf Grubunda Eserlerde Oluşturulan Tek Heceli En Az Üç Harfli Kelimeler*

	ğ	u	f	j	f(x)
<b>A-MEB Yayınları (2005-2006)</b>	da-ğ	ve-r	fa-t	-	3
<b>B-Erdem Yayınları (2006-2007)</b>	-	-	-	-	0
<b>C-Selt Yayınları (2011-2012)</b>	ba-ğ, da-ğ, ya-ğ	se-v	-	-	4
<b>D-Koza Yayın Dağıtım (2011-2012)</b>	da-ğ, ya-ğ, ba-ğ	ve-r	-	je-t	5
<b>E-Kartopu Yayıncılık (2012-2013)</b>	ya-ğ	ve-r	-	je-t, ru-j	4
<b>F-Özgün Matbaacılık (2012-2013)</b>	da-ğ, ya-ğ	-	-	-	2
<b>G-Zambak Yayınları (2013-2014)</b>	da-ğ, ba-ğ	se-v, de-v, sa-v, ko-v, v-ar, v-er, v-ur	fi-l, la-f, ra-f, fa-r	-	13
<b>H-Harf Eğitim Yayıncılığı (2014-2015)</b>	ba-ğ, da-ğ	-	fa-r	je-t	4
<b>I-MEB Yayınları (2014-2015)</b>	da-ğ, ya-ğ	-	fi-l	-	3

Tablo 38 incelendiğinde altıncı grup harflerinde B kodlu eserde üç harfli tek heceden oluşturulan hiçbir sözcüğün bulunmadığı görülmektedir. Bu grupta ders kitapları arasında G kodlu eserin 13 sözcükle en fazla kelimeye yer verilen eser olduğu belirlenmiştir. Bu eserde en fazla sözcüğün yer verilmesine karşın ‘j’ harfi sözcük oluşturma aşamasında hiçbir kelimenin bulunmadığı saptanmıştır. Bunun yanında G kodlu eser hariç altıncı grup harflerinde oluşturulan tüm üç harfli sözcüklerin açık heceye bir harfin eklenmesiyle oluşturulduğu, bu eserdeyse üç sözcüğün başta verilen sessiz harfe kapalı hecenin eklenmesiyle (‘v-ar’, ‘v-er’, ‘v-ur’) oluşturulduğu görülmektedir. Yine bu eserde ‘f’ harfi sözcük oluşturma aşamasında ‘fil’ ve ‘far’ sözcüklerinin ikişer defa aynı biçimde oluşturulduğu saptanmıştır.

Ders kitaplarında altıncı harf grubunda üç harfli, sözcük anlamı taşımayan sadece hece sayılabilecek yapıların bulunma durumuna bakıldığında; A kodlu eserde ‘f’ harfi sözcük oluşturma aşamasında ‘fat’ hecesinin oluşturulduğu saptanmıştır.



Eserlerde verilen altı gruptaki sözcük oluşturma aşamasında oluşturulan toplam üç harfli tek heceden oluşan yapı ve kelime sayısı bulgusuna yer verilecektir.

Tablo 39

*Tek Heceden Oluşan En Az Üç Harfli Yapı ve Sadece Hece Özelliği Gösteren Anlamı Olmayan Yapı Sayısı*

	En az üç harfli tek heceli yapı sayısı	Sadece hece özelliği gösteren yapı sayısı
A-MEB Yayınları (2005-2006)	14	2
B-Erdem Yayınları (2006-2007)	10	1
C-Selt Yayınları (2011-2012)	36	1
D-Koza Yayıncılık (2011-2012)	14	1
E-Kartopu Yayınları (2012-2013)	24	4
F-Özgün Matbaacılık (2012-2013)	17	1
G-Zambak Yayınları (2013-2014)	64	-
H-Harf Eğitim Yayınları (2014-2015)	31	2
I-MEB Yayınları (2014-2015)	17	-

Tablo 39 incelendiğinde ders kitaplarında tek heceden oluşan en az üç harfli yapı sayıları 10 ile 64 arasında değiştiği görülmektedir. En az üç harfli tek heceli sözcüklere en fazla G kodlu eserde yer verildiği bunun yanı sıra verilen bu tüm yapılar arasında sadece hece özelliği gösteren hiçbir yapının olmadığı saptanmıştır. Bunun yanında I kodlu eserde aynı şekilde 29 harf boyunca en az üç harfli sadece hece özelliği gösteren yapılara yer verilmediği belirlenmiştir.

Türkçede, sözcüklerde iki harfli hecelerin yanında üç harfli heceler de bulunmaktadır. Ders kitaplarında en az üç harfli tek heceden oluşan sözcüklere yönelik etkinliklere bakıldığında G kodlu eser hariç diğerlerinde buna yönelik çalışmaların yeterli sayıda olmadığı söylenebilir. Ders kitaplarının hazırlanmasında anlamlı üç harfli tek heceden oluşan yapıların ders kitaplarında dengeli bir şekilde dağılmadığı görülmektedir. G kodlu eser bu yapılara en

çok yer verilen eser olmasına rağmen oluşturulan 64 sözcüğün 53'ünün son üç harf grubunda yer alması bu durumu desteklemektedir.

**4.6.3. Özel isimler.** İncelenen ders kitaplarında çok sayıda özel ismin hecelerden sözcük oluşturma basamağında oluşturulduğu belirlenmiştir. Bu yüzden özel isimlere yönelik ayrı bir başlık açılmıştır. Bu başlık altında da altı grupta oluşturulan özel isimler her grup için ayrı tabloda sunulmuştur.

Tablolarda ders kitaplarında her harfte oluşturulan özel isim sayısı ve bu özel isimlerin ne kadarının hecelerinin doğru birleştirilerek oluşturulduğu verilmiştir. Ayrıca tablolarda oluşturulan özel isim sayısı ö.i.s. olarak, kelimelerin hecelerinin doğru birleştirilerek oluşturulduğu sayı ise h.d.s. olarak gösterilmiştir. Birinci grup harflerinin ilk iki harfinde özel isim oluşturulmadığından bu harflere tabloda yer verilmemiştir.

Tablo 40

*Birinci Harf Grubunda Eserlerde Oluşturulan Özel İsimler*

	α	ı	ö.i.s.	h.d.s.
<b>A-MEB Yayınları (2005-2006)</b>	el-a, la-le	at-a, ta-lat	4	2
<b>B-Erdem Yayınları (2006-2007)</b>	el-a, la-le	at-a	3	1
<b>C-Selt Yayınları (2011-2012)</b>	el-a, la-le	at-a	3	1
<b>D-Koza Yayın Dağıtım (2011-2012)</b>	El-a, La-le	At-a, Ta-lat	4	2
<b>E-Kartopu Yayıncılık (2012-2013)</b>	la-le e-la	at-a, ta-lat	4	3
<b>F-Özgün Matbaacılık (2012-2013)</b>	el-a, la-le	at-a	3	1
<b>G-Zambak Yayınları (2013-2014)</b>	e-la, la-le	at-a, ta-lat	4	3
<b>H-Harf Eğitim Yayıncılığı (2014-2015)</b>	e-la, la-le	at-a, ta-lat	4	3
<b>I-MEB Yayınları (2014-2015)</b>	el-a, la-le	at-a, ta-lat	4	2

Tablo 40 incelendiğinde tüm ders kitaplarının birinci grup harflerinde ortak olarak 'ela', 'lale' ve 'ata' isimlerinin oluşturulduğu görülmektedir. B, C ve F kodlu eserler dışındaki eserlerde bu isimlerin yanında 'talat' isminin hecelerinin doğru birleştirilmesiyle

oluşturulduğu saptanmıştır. ‘lale’ ve ‘ata’ isimlerinin tüm ders kitaplarında aynı biçimde oluşturulduğu belirlenmiştir. ‘lale’ sözcüğünün hecelerinin doğru birleştirilmesiyle ancak ‘ata’ sözcüğü ‘at’ kapalı hecesinin sonuna ‘a’ harfinin eklenmesiyle oluşturulmuştur. Sadece E, G ve H kodlu eserlerde ‘ela’ isminin hecelerinin doğru birleştirilmesiyle oluşturulmuştur. Diğer taraftan D kodlu eserde isimlerin oluşturulması sırasında baş harfleri büyük olarak verilmiştir.

Tablo 41

*İkinci Harf Grubunda Eserlerde Oluşturulan Özel İsimler*

	<i>i</i>	<i>n</i>	<i>o</i>	<i>r</i>	<i>m</i>	ö.i.s.	h.d.s.
<b>A-MEB Yayınları (2005-2006)</b>	al-i	-	-	ra-na, ere-n, ir-em	mi-ne	5	2
<b>B-Erdem Yayınları (2006-2007)</b>	al-i	n-il, ni-l	-	ere-n, ra-na	mi-ne	6	2
<b>C-Selt Yayınları (2011-2012)</b>	al-i	ni-l, in-an	on-at	ere-n, ra-na	te-mel, e-mel, mi-ne	9	4
<b>D-Koza Yayın Dağıtım (2011-2012)</b>	A-li	Na-lan, Ni-l	O-nat	Ra-na, E-rol, E-ren	E-mel, Te-mel, Mi-ne	10	9
<b>E-Kartopu Yayıncılık (2012-2013)</b>	a-li	na-lan	on-at	ra-na	mi-ne	5	4
<b>F-Özgün Matbaacılık (2012-2013)</b>	al-i	na-lan, in-al	on-at	ra-na, ta-ner	mi-ne, emi-ne	8	4
<b>G-Zambak Yayınları (2013-2014)</b>	a-li	ni-l, ta-n	ona-t	ra-na	me-te	6	3
<b>H-Harf Eğitim Yayıncılığı (2014-2015)</b>	a-li	nal-an	ona-t	ra-na, ir-em	Emi-ne, mi-ne	7	3
<b>I-MEB Yayınları (2014-2015)</b>	a-li	-	-	ra-na, ere-n	mi-ne	4	3

Tablo 41 incelendiğinde ikinci harf grubunda D kodlu eser 10 isimle en fazla, I kodlu eserlerde 4 isimle en az yapıya yer verilen eser olduğu görülmektedir. D kodlu eserde ikinci grubun sözcük oluşturma aşamasında, isimlerin oluşturulma sırasında verilen ilk parçanın ilk harfleri büyük olarak verilmiştir. Ayrıca bu eserde birden fazla hecesi olan özel isimlerin tamamında hecelerinin doğru birleştirilmesiyle oluşturulduğu saptanmıştır.

Bu grubun ilk harfi olan ‘i’ harfinin sözcük oluşturma aşamasında tüm ders kitaplarında sadece ‘ali’ isminin oluşturulduğu belirlenmiştir. D, E, G, H ve I kodlu eserler bu ismin hecelerinin doğru birleştirilmesiyle oluşturulmuştur. Ülkemizde bu ismin yaygın olarak kullanılması ders kitabı yazarlarını ‘i’ harfinin verilmesiyle oluşturulabilecek olan ‘ali’ ismine yönelttiği söylenebilir.

Ders kitaplarında ‘n’ harfi sözcük oluşturma aşamasında verilen ‘nil’ ve ‘tan’ isimleri aynı zamanda üç harfli tek heceden oluşan sözcük grubuna girmesi dolayısıyla bir önceki başlıkta yer alan tablo 34’te de verilmiştir. Bu harfin sözcük oluşturma aşamasında sadece A ve I kodlu eserlerde herhangi bir isim oluşturulmadığı belirlenmiştir.

‘o’ harfi sözcük oluşturma aşamasında A, B ve I kodlu eserlerde hiçbir özel isme yer verilmediği belirlenmiştir. Diğer eserlerin tamamında ‘onat’ ismi yer almaktadır. Bu altı eserde Türkiye’de kullanımı yaygın olmayan bir isme yer verilmesi çeşitli olumsuz sonuçlara neden olabilir. İlk olarak bu ismi öğrenen çocuğun bu ismi kelime olarak algılamasına ve okunurken öğrencilerin sayı olarak ‘10 at’ olarak algılamalarına sebep olabileceği söylenebilir. Ayrıca bu altı kitaptan sadece D kodlu eserde bu sözcük, hecelerinin doğru birleştirilmesiyle oluşturulmuştur. Bu durumun, öğrencilerin okurken heceleme yanlışlarına neden olacağı söylenebilir.

Tablo 41 incelendiğinde ‘r’ harfi sözcük oluşturma aşamasında kitapların tamamında ‘rana’ isminin hecelerinin doğru birleşimiyle oluşturulduğu görülmektedir. Yine bu harfin sözcük oluşturma aşamasında A ve H kodlu eserlerde ‘irem’ ismi oluşturulmuştur. İkinci harf grubunun son harfi olan ‘m’ harfinin öğretime geçilmeden bu ismin oluşturulması yöntemin işleyişine uygun değildir. Çünkü bu durumda öğrenciler, hiç karşılaşmadıkları sembolü sözcük içinde gördükleri için bu sözcüğü okuyamayacaklardır.

Kitaplarda isim oluşturma şekillerine bakıldığında aynı ismin farklı şekillerde oluşturulduğu örnekler yer almaktadır. Örneğin; ‘nalan’ ismi D, E ve F kodlu eserlerde bu

ismin hecelerinin doğru birleştirilmesiyle, H kodlu eserlerde ise ‘nal’ ve ‘an’ yapılarının birleştirilmesiyle oluşturulmuştur. Başka bir örnek olarak ‘eren’ ismi D kodlu eserde hecelerinin doğru birleştirilmesiyle, A, B, C ve I kodlu eserlerde ‘ere’ yapısı ve ‘n’ harfinin birleştirilmesiyle oluşturulmuştur.

Tablo 42

*Üçüncü Harf Grubunda Eserlerde Oluşturulan Özel İsimler*

	u	k	ı	y	a	d	ö.i.s.	h.d.s.
<b>A-MEB Yayınları (2005-2006)</b>	ur-al	ok-an, ke-mal	ır-mak	ye-ner	su-na	-	6	4
<b>B-Erdem Yayınları (2006-2007)</b>	u-mut	-	-	oy-a	si-nem, su-na, is-met	-	5	4
<b>C-Selt Yayınları (2011-2012)</b>	u-mut	ke-rem	ı-tır	-	su-na, es-ma, so-ner	der-ya	7	7
<b>D-Koza Yayın Dağıtım (2011-2012)</b>	-	Ke-mal, Ka-mil	-	Ay-la, Ya-man	As-lı	Der-ya, Ne-dim, De-met	8	8
<b>E-Kartopu Yayıncılık (2012-2013)</b>	umu-t, nu-ran, mu-rat	ke-nan	ır-mak, Tarık, An-ıl	-	sa-lim, su-na	dam-la	10	8
<b>F-Özgün Matbaacılık (2012-2013)</b>	Tu-na, um-ut	Ke-mal	ıt-ır	oy-a, ye-ner, Ka-ya	se-ma	di-dem, de-met	10	7
<b>G-Zambak Yayınları (2013-2014)</b>	ura-l, onu-r, um-ut	ke-mal	ıt-ır, Ir-mak	oy-a, ye-ner	su-na	de-met, di-lek	11	6
<b>H-Harf Eğitim Yayıncılığı (2014-2015)</b>	um-ut	ke-mal	ı-tır	o-ya, ka-ya, ya-lın	is-met, se-ma, su-na	dam-la	10	9
<b>I-MEB Yayınları (2014-2015)</b>	-	ke-rim	ır-mak	ye-ner	su-na	-	4	4

Tablo 42 incelendiğinde ders kitaplarının üçüncü harf grubunda oluşturulan özel isim sayısının 4 ile 11 arasında değiştiği görülmektedir. C, D ve I kodlu eserlerde oluşturulan tüm isimler hecelerinin doğru birleştirilmesiyle oluşturulmuştur.

D kodlu eserde üçüncü grup harflerinde oluşturulan isimlerin tamamının hecelerinin birleşimi sırasında ilk hecenin ilk harfleri büyük olarak verilmiştir. Buna benzer olarak E ve F kodlu eserlerde de sözcüğün oluşumu sırasında ilk hecenin ilk harfinin büyük olduğu örnekler

görülmektedir. Bu iki eserde özel isimlerin oluşturulmasında belli bir standardın olmadığı belirlenmiştir.

Eserlerde aynı ismin farklı şekillerde birleşimiyle oluşturulduğu örnekler görülmektedir. Örneğin; ders kitaplarının ‘u’ harfi sözcük oluşturma aşamasında ‘umut’ ismini yer veren altı eserde bu sözcüğün üç farklı şekilde oluşturulduğu görülmektedir. B ve C kodlu eserlerde bu sözcük doğru hecelerinin birleştirilmesiyle oluşturulurken (“u-mut”); E kodlu eserde ‘umu’ yapısı ve ‘t’ harfinin birleştirilmesiyle; F, G ve H kodlu eserlerdeyse ‘um’ ve ‘ut’ kapalı hecelerinin birleştirilmesiyle oluşturulmuştur. Aynı durum eserlerde ‘ı’ harfinin sözcük oluşturma aşamasında ‘ıtır’, ‘y’ harfinin sözcük oluşturma aşamasında da ‘oya’ isminin oluşturulmasında görülmektedir. Sözcük oluşturma aşamasında öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırıcı standartların olmamasının ders kitaplarında bu gibi farklılıklara yol açtığı düşünülmektedir.

Tablo 43

*Dördüncü Harf Grubunda Eserlerde Oluşturulan Özel İsimler*

	ö	ö	ü	ı	ı	ç	ö.i.s.	h.d.s.
<b>A-MEB Yayınları (2005-2006)</b>	-	ba-nu	tür-k	-	ze-ki	-	3	2
<b>B-Erdem Yayınları (2006-2007)</b>	-	-	-	-	ze-ki	-	1	1
<b>C-Selt Yayınları (2011-2012)</b>	ö-mer, ön-der	ba-nu	-	şey-ma	ze-liş	çe-tin	6	6
<b>D-Koza Yayın Dağıtım (2011-2012)</b>	-	Eb-e, Eb-ru	A-ta-türk, Tür-ki-ye, Ü-mit, Üm-ran	-	İz-zet	Ay-ça	8	7
<b>E-Kartopu Yayıncılık (2012-2013)</b>	-	ba-tu	ün-al, tür-k, Ata-türk	şa-kir	zi-ya	çe-tin	7	4
<b>F-Özgün Matbaacılık (2012-2013)</b>	önde-r	bel-ma	tür-k, Ata-türk	ne-şe, şe-nay	ze-ki	çe-tin	8	5
<b>G-Zambak Yayınları (2013-2014)</b>	Ön-er, Ön-der, Öm-er	ba-nu	ün-sal, tür-k, ata-türk, ün-al, ün-er	şe-nay	zi-ya	-	11	5
<b>H-Harf Eğitim Yayıncılığı (2014-2015)</b>	önde-r, ö-mer	ba-nu	tür-k, Ata-türk	şa-kir	zi-ya	çe-tin	8	5

<b>I-MEB Yayımları (2014-2015)</b>	önde-r	ba-nu	tür-k, Ata-türk	Şe-nay	ze-ki	çe-tin	7	4
--	--------	-------	-----------------	--------	-------	--------	---	---

Tablo 43 incelendiğinde ders kitaplarının dördüncü harf grubunda oluşturulan özel isim sayısının 1 ile 11 arasında değiştiği görülmektedir. B ve C kodlu eserlerde oluşturulan isimlerin tamamında hecelerinin doğru birleştirilmesiyle oluşturulmuştur. A, E, F, G, H ve I kodlu eserlerde yer alan ‘türk’ kelimesi aynı zamanda en az üç harften oluşan tek heceli sözcük olduğu için tablo 36’da da verilmiştir. ‘ş’, ‘z’ ve ‘ç’ harflerinin sözcük oluşturma aşamasında özel isimlere yer verilen ders kitaplarının tamamında isimler hecelerinin doğru birleştirilmesiyle oluşturulmuştur.

D kodlu eserde yer verilen tüm özel isimler birleştirme sırasında ilk yapının ilk harfi büyük olarak verilmiştir. Ayrıca bu eserde ‘Ebe’ sözcüğünün baş harfinin de büyük verilmesi, sözcük özel isimlerin oluşturulma şekline benzediği için bu tabloda yer verilmiştir. Ancak sadece bu sözcüğün hecelerinin doğru birleştirilmesiyle meydana gelmediği belirlenmiştir.

E, F, G, H ve I kodlu eserlerde bazı özel isimlerin birleştirilmesi sırasında ilk yapının ilk harfinin büyük verildiği örnekler vardır. Bu durum, eserlerde özel isimlerin oluşturulmasında belli bir standardın olmadığını göstermektedir.

Eserlerde bu grupta da aynı ismin farklı yapıların birleştirilmesiyle oluşturulan örnekler vardır. Örneğin; ‘Ömer’ ismi C ve H kodlu eserlerde hecelerinin doğru birleştirilmesiyle oluşturulurken, G kodlu eserde ‘öm’ ve ‘er’ hecelerinin birleştirilmesiyle oluşturulmuştur. Bir başka örnek ‘Önder’ ismi C ve G kodlu eserlerde ismin doğru hecelerinin birleşimiyle oluşturulurken(“ön-der”), F, H ve I kodlu eserlerde ‘önde’ yapısı ve ‘r’ harfinin birleştirilmesiyle oluşturulmuştur.

Tablo 44

*Beşinci Harf Grubunda Eserlerde Oluşturulan Özel İsimler*

	ğ	c	ρ	h	ö.i.s.	h.d.s.
<b>A-MEB Yayımları (2005-2006)</b>	eg-e, ge-diz	ec-e, ce-m	ipe-k,	-	5	1

<b>B-Erdem Yayınları (2006-2007)</b>	-	-	-	Hü-lya	1	0
<b>C-Selt Yayınları (2011-2012)</b>	eg-e, gü-lay,	ec-e, ca-n	pe-lin	ha-le, ha-kan	7	4
<b>D-Koza Yayın Dağıtım (2011-2012)</b>	eg-e, Eg-e	Ec-e, Ca-n, Cü-neyt	Po-lat	Ah-met	7	3
<b>E-Kartopu Yayıncılık (2012-2013)</b>	eg-e	ec-e, ce-m	pe-lin	ha-le	5	2
<b>F-Özgün Matbaacılık (2012-2013)</b>	eg-e, duy-gu, tol-ga, ga-ye	ec-e, ce-m	pe-lin	ha-lil	8	5
<b>G-Zambak Yayınları (2013-2014)</b>	eg-e, gam-ze	ec-e, ce-mil	pe-lin	ha-kan, ha-lil	7	5
<b>H-Harf Eğitim Yayıncılığı (2014-2015)</b>	eg-e, ge-diz	ec-e, ca-n, ce-m	pe-lin	ha-san, ha-kan	8	4
<b>I-MEB Yayınları (2014-2015)</b>	eg-e	ec-e, ce-m, ca-n	ipe-k	ha-kan	6	1

Tablo 44 incelendiğinde, ders kitaplarının beşinci grup harflerinde oluşturulan özel isim sayısının bir ile sekiz arasında değiştiği görülmektedir. En az isme yer verilen B kodlu eserde ‘Hülya’ ismi ‘Hü’ hecesi ve ‘lya’ yapısının farklı renklerde yan yana gelmiş halde verilmiştir.

Beşinci harf grubunun ‘g’ harfi sözcük oluşturma aşamasında B kodlu eser hariç ders kitaplarının tamamında oluşturulan ‘Ege’ isminin ‘eg’ kapalı hecesine ‘e’ harfinin eklenmesiyle oluşturulduğu belirlenmiştir. D kodlu eserde bu isim iki defa aynı yapıların birleştirilmesiyle oluşturulduğu ancak ikincisinde ilk hecesinin ilk harfini büyük olarak verildiği saptanmıştır. Aynı eserlerde ‘c’ harfi sözcük oluşturma aşamasında da ‘Ece’ isminin ‘ec’ kapalı hecesine ‘e’ harfinin eklenmesiyle oluşturulduğu görülmektedir.

A, E, F, H ve I kodlu eserlerde ‘cem’, C, D, H ve I kodlu eserlerde de ‘can’ ismi aynı zamanda en az üç harften oluşan tek heceli sözcük grubuna girmesi nedeniyle tablo 37’de de verilmiştir.

Tablo 45



*Altıncı Harf Grubunda Eserlerde Oluşturulan Özel İsimler*

	ğ	u	f	j	ö.i.s.	h.d.s.
<b>A-MEB Yayınları (2005-2006)</b>	-	-	-	-	0	0
<b>B-Erdem Yayınları (2006-2007)</b>	-	-	-	Ja-pon	1	1
<b>C-Selt Yayınları (2011-2012)</b>	-	-	e-lif, fi-liz, fe-ri-de	ja-le, aj-da, Ja-le	6	6
<b>D-Koza Yayın Dağıtım (2011-2012)</b>	Çiğ-dem	-	Ef-e, El-if	-	3	1
<b>E-Kartopu Yayıncılık (2012-2013)</b>	-	ve-li	fa-ruk	-	2	2
<b>F-Özgün Matbaacılık (2012-2013)</b>	-	ve-li	fat-ma	ja-le	3	3
<b>G-Zambak Yayınları (2013-2014)</b>	Ça-ğan	ve-li	fa-dıl, fa-tih, fi-liz,	ja-le	6	6
<b>H-Harf Eğitim Yayıncılığı (2014-2015)</b>	-	ve-li	ef-e, fat-ma	aj-da, ja-le	5	4
<b>I-MEB Yayınları (2014-2015)</b>	-	ve-li	-	Ja-le, aj-da	3	3

Tablo 45 incelendiğinde ders kitaplarında altıncı grup harfleri sözcük oluşturma aşamasında verilen özel isim sayısının diğer harf gruplarına göre çok azaldığı görülmektedir. Bu grupta A kodlu eserde hiçbir özel isme yer verilmemiştir. B kodlu eserdeyse verilen tek isim grubun son harfi olan ‘j’ harfi sözcük oluşturma aşamasındadır. G kodlu eser bu grubun tüm harflerinde özel isme yer verilen tek ders kitabıdır. Bu son grup harflerinin öğrenilmesiyle özel isim seçeneğinin sınırsız olmasına rağmen ders kitaplarında ters orantılı olarak bu sayının azalması dikkat çekicidir.

Ders kitaplarında bu grupta aynı ismin farklı yapıların birleşimiyle oluşturulduğu örnek durumuna bakıldığında; sadece ‘f’ harfi sözcük oluşturma aşamasında ‘Elif’ ismi, C kodlu eserde hecelerinin doğru birleştirilmesiyle oluşturulurken (“e-lif”), D kodlu eserdeyse ‘el’ ve ‘if’ hecelerinin birleştirilmesiyle oluşturulduğu saptanmıştır.

Altıncı grup harflerinde ders kitaplarında oluşturulan isimlerin hecelerinin doğru birleştirilme durumuna bakıldığında; sadece D ve H kodlu eserlerde ‘Efe’ ve D kodlu eserde ‘Elif’ ismi hariç oluşturulan isimlerin tamamının hecelerinin doğru birleştirilmesiyle oluşturulduğu belirlenmiştir.

D kodlu eserde, bu grupta da yer verilen tüm özel isimler birleştirme sırasında ilk yapının ilk harfi büyük olarak verilmiştir. B kodlu eserde oluşturulan tek isimde de ilk yapının ilk harfi büyük olarak verilmiştir. G kodlu eserde ‘Çağan’, I kodlu eserde de ‘Jale’ isminin birleştirme sırasında ilk yapının ilk harfinin büyük olduğu örneklerdir. Tüm sözcüklerde bu özelliğin sağlanmaması özel isimlerin oluşturulmasında belli standartların takip edilmemesinden kaynaklandığını göstermektedir.

Tablo 45 incelendiğinde ders kitaplarında ‘v’ harfi sözcük oluşturma aşamasında özel isim oluşturulan eserlerde sadece ‘veli’ isminin oluşturulduğu görülmektedir. Bu durum ders kitaplarının hazırlanmasında yazarların diğer eserlerden yararlandığını gösterebilir.

Tablo 46

*Doğru Hecelerin Birleşimiyle Oluşturulan Özel İsim Sayısının Toplam Oluşturulan Özel İsim Sayısına Oranı*

	Toplam özel isim sayısı	Hecelerin Doğru birleştirilmesiyle oluşturulan özel isim sayısı	Hecelerin Doğru birleştirilmesiyle oluşturulan özel isim sayısının toplam oluşturulan özel isim sayısına oranı
A-MEB Yayınları (2005-2006)	23	11	%48
B-Erdem Yayınları (2006-2007)	17	9	%53
C-Selt Yayınları (2011-2012)	38	28	%74
D-Koza Yayıncılık (2011-2012)	40	30	%75
E-Kartopu Yayınları (2012-2013)	33	23	%70
F-Özgün Matbaacılık (2012-2013)	40	25	%63
G-Zambak Yayınları (2013-2014)	45	28	%62

H-Harf Eğitim Yayınları (2014-2015)	42	28	%67
I-MEB Yayınları (2014-2015)	28	17	%61

Tablo 46’da görüldüğü gibi B kodlu eser toplam 17 sözcükle en az, G kodlu eser 45 özel isimle en fazla ismin oluşturulduğu ders kitaplarıdır. En fazla ismin oluşturulduğu eser ile en az ismin oluşturulduğu eser arasındaki farkın 28 olduğu belirlenmiştir.

Hecelerinin doğru birleştirilmesiyle oluşturulan özel isimlerin sayısı tek başına bir anlam ifade etmemektedir. Bu sayının ancak ders kitabında oluşturulan toplam özel isim sayısına oranına göre bir yorum yapılabilir. Eserlerde oluşturulan özel isimlerin hecelerinin doğru birleştirilmesiyle olan durumuna bakıldığında; A kodlu eserde oluşturulan özel isim sayısının %48’i (23 isimden 11’i) hecelerinin doğru birleştirilmesiyle oluşturulduğu görülmektedir. Bu eser ders kitapları arasında isimlerin hecelerinin doğru birleştirilmesinde en düşük oranın olduğu eserdir. Diğer sekiz eserde bu oranın % 50’inin üzerinde olduğu saptanmıştır. B kodlu eserde bu oranın %53’le hemen üstünde olduğu hesaplanmıştır. Diğer yedi eserde oranların %61’le % 75 arasında değiştiği belirlenmiştir. Bu konuda en yüksek oranın D kodlu eserde olduğu görülmektedir.

2005 Türkçe dersi öğretim programında özel isimlerin oluşturulmasına yönelik herhangi bir bilgi ya da standardın verilmemesinin eserlerde farklı uygulamalara neden olduğu düşünülmektedir. Örneğin D kodlu eserde özel isimlerin birleştirilmesi aşamasında ilk yapının ilk harfinin en başta büyük olarak verilerek esere özgü bir standart sağlanırken; B, F, G, H ve I kodlu eserlerdeyse bazı özel isimlerde bu şekilde bir yol izlenerek belli bir standart sağlanmamıştır.

#### 4.7. Kelimelerden Cümle Oluşturma Basamağına Yönelik Bulgular














Bu bölümde incelenen ders kitaplarında STCY'nin ilkokuma-yazmaya başlama ve ilerleme aşamasının kelimelerden cümle oluşturma basamağında oluşturulan cümlelerin neler olduğu ve ne şekilde oluşturulduğuna dair bulgular sunulacaktır.












İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda (1-5. Sınıflar) (MEB, 2009, s. 251) 'Hece, Kelime ve Cümle Oluşturma' başlığı altında yer alan tablonun son sütununda cümle oluşturmaya yönelik bilgilere yer verilmiştir. Burada cümleler oluşturulurken öğrencilerin isimlerinden, cümle içinde kelimelerin yazılışı yerine görsellerinden yararlanılabileceği ya da cümle içinde verilmeyen sözcüğün tahmin edilerek cümle oluşturma basamağında gerçekleştirilebileceği belirtilmektedir. Programda cümle oluşturma basamağında daha önceki basamaklar için yer verilen uygulamalara göre daha az uygulama ve açıklamaya yer verildiği söylenebilir. Bu durum, ders kitaplarında cümle oluşturma basamağının farklı şekillerde uygulamaya geçirilmesine yol açacaktır.

Ders kitaplarında cümle oluşturma aşaması için oluşturulan cümlelerin tamamı her harf grubu için ayrı ayrı tablolarda sunulacaktır.

Tablo 47

#### *Ders Kitaplarında Birinci Harf Grubunda Oluşturulan Cümleler*

	l	a	t
<b>A-MEB Yayınları (2005-2006)</b>	-  el ele.	-Ela lale al.	-Ata ete  at. -Talat atlet al.
<b>B-Erdem Yayınları (2006-2007)</b>	-	-	-
<b>C-Selt Yayınları (2011-2012)</b>	-	-Lale  al.	-Ela, et al. -Lale,  atla. -l at al.
<b>D-Koza Yayın Dağıtım (2011-2012)</b>	-  el ele.	-Ela  al. -Ela l  al.	-Ata ete  at. -Ela alet al. -Lale  atla. -Ata, Ela  atla. -Ela, atlet el ele. -Lale, tel al, at.
<b>E-Kartopu Yayıncılık (2012-2013)</b>	-El ele.	-Ela, Lale el ele.	-Lale et al. -Ela  at. -Ata, Ela el ele. -Ela ete  at. -Ata et tat. -Ela  atla. -Lale tel al. -Talat alet al.

<b>F-Özgün Matbaacılık (2012-2013)</b>	-	-Ela lale al.	-Ela ete  at. -Ela, et al. -Lale  al. -Lale  atla. -Talat ata atla.
<b>G-Zambak Yayınları (2013-2014)</b>	-	-Lale, Ela el ele.	-Ela et al. -Ela, ata  at. -Ela ete  at. -Ata, et tat.
<b>H-Harf Eğitim Yayıncılığı (2014-2015)</b>	-	-	-Ela ata  al. -Talat, Lale  atla. -Ela et al. -Lale ete  at. -Ata, Talat el ele.
<b>I-MEB Yayınları (2014-2015)</b>	-El ele.	-Lale, lale al. -Ela lale al. -Lale, Ela el ele.	-Ata, ete  at. -Lale  atla. -Talat al. -Talat  al.

Tablo 47 incelendiğinde ders kitaplarında birinci grup harfleri cümle oluşturma basamağında B kodlu eserde herhangi bir cümleye yer verilmediği görülmektedir. A, D, E ve I kodlu eserlerde STCY'nin ilk harf grubunun ikinci harfinin öğrenilmesiyle cümleye ulaşıldığı görülmektedir. A ve E kodlu eserlerde oluşturulan cümlenin başında iki çocuğun el ele olduğu görsel verilmiştir. Diğer iki eserdeyse sadece 'El ele.' şeklinde hiçbir görsel kullanmadan cümle oluşturulmuştur. Türkçede oluşturulan cümlelerin bir yargı bildirmesi gerektiğinden 'El ele.' şeklinde bir yapının cümle olarak verilmesi dil bilgisi kurallarına aykırıdır.





'a' harfinin cümle oluşturma basamağında H kodlu eserde herhangi bir cümle oluşturulmamıştır. Bu harfin öğrenimiyle 'Ela' ve 'Lale' isimlerinin oluşturulmasıyla cümle oluşturma basamağına yer verilen eserlerin tamamında cümle başlarında bu isimlere yer verilmiştir. C ve D kodlu eserlerde cümlede sözcüğün yerine öğrenilmeyen harfleri içeren görsel unsurların yer aldığı belirlenmiştir. C kodlu eserde "top", D kodlu eserdeyse "elma" görselleri kullanılmıştır. Ayrıca D kodlu eserde elma görselinin önüne bir sayısının rakamla yazıldığı cümle örneği yer almaktadır. G ve I kodlu eserlerde "Lale, Ela el ele.", E kodlu eserdeyse "Ela, Lale el ele." yapıları herhangi bir yargı bildirmemesine rağmen cümle olarak yer almaktadır. Bunun gibi cümle amacıyla verilen yapılar, öğrencilerin cümlenin taşıması gereken özellikleri doğru olarak öğrenmelerine engel olabilecektir. I kodlu eserde "lale"











kelimesinin hem özel isim hem de çiçek ismi olması nedeniyle öğrencilerin ikisini birbirinden ayırt etmeleri amacıyla aynı cümle içinde kullanıldığı görülmektedir.

‘t’ harfinin cümle oluşturma basamağında E kodlu eser sekiz cümleyle en fazla cümlelerin oluşturulduğu ders kitabıdır. Bu basamağın yer verildiği eserlerin tamamında bazı cümlelerin görsellerle tamamlandığı saptanmıştır. Eserlerde yararlanılan görseller; “tuzluk, ip, top, ot, biber ve kitap” görselleridir. Öğrencilerden cümledeki görsellerden “tuzluk” hariç hepsinde görseli ifade eden kelimeyi okuması beklenmektedir. Ancak tuzluğun yer verildiği görsellerdeyse tuzluğun içinde olan tuzu ifade etmesi istenmektedir. Yine bu basamakta okunduğunda anlamı olmayan ya da çocuklara hitap etmeyen cümlelere yer verilen eserler olduğu görülmektedir. Buna örnek olarak D kodlu eserde “Ela, atlet el ele.”, ve “Lale, tel al, at.”, F kodlu eserde “Talat ata atla.”, E ve G kodlu eserlerdeyse “Ata, et tat.” yapıları verilebilir. Bu örnekler öğrencilerin zevk duyarak okumalarının önüne geçecektir. Ayrıca bu aşamaya yer verilen eserlerin tamamında cümle içerisinde “et” kelimesinin yer aldığı örnekler görülmektedir. Ders kitapları hazırlanırken birçok çocuğun evine etin bayramdan bayrama ya da hiç girmediğinin göz önüne alınmadığı söylenebilir.

Tablo 48



*Ders Kitaplarında İkinci Harf Grubunda Oluşturulan Cümleler*

	<i>i</i>	<i>n</i>	<i>o</i>	<i>r</i>	<i>m</i>
<b>A-MEB Yayınları (2005-2006)</b>	-Ali ile Ela el ele. -Talat lale al.	-Anne, Ela el ele. -Anne, atlet al.	-Ali olta al.	-Erol nar al.	-Emre nar al.
<b>B-Erdem Yayınları (2006-2007)</b>	-	-	-	-	-
<b>C-Selt Yayınları (2011-2012)</b>	-Ali, elli / al. -Ela, telli  al.	-Anne, tane tane anlat. -İnan, eline tel al. -Nil, taneli  al. -Nalan, elli tane lale al.	-Ali, ata ot at. -Ela, oto al. -Onat, on tane olta al. -Talat, ona anlat. -2 olta al.	-Ali, er ol. -Eren, taneli nar al. -Rana iri nar al.	-Temel, mor lale al. -Emel ile Temel el ele. -Mine elma alma, limon al.
<b>D-Koza Yayın Dağıtım (2011-2012)</b>	-	-Nalan ata nal al. -Nil ninni anlat. -Anlat nine anlat.	-Ali ata ot at. -Nalan oto al. -Tonton nine ninni anlat. -Onat on  al.	-Rana tere, nane al.	-  meme em. -Mine on tane limon al. -Temel elma alma, nar al. -Metin aleti tamir etti.


<b>E-Kartopu Yayıncılık (2012-2013)</b>	-Talat ile Ela el ele. -İlet Ali  ilet. -Talat etli  tat.	-Anne ete nane at. -Nil eline nane al.	-Talat oto al. -Tonton nine ona anlat. -Ona olta at. -Ali not al.	-Ata er ol. -Ela iri iri  al. -Rana tane tane nar al. -Lale etler on lira. -Eren etler on lira.	-Eren atlara ot at, emi? -Anne ona elma al.
<b>F-Özgün Matbaacılık (2012-2013)</b>	-Ali ile Ela el ele. -Ali, elli  al. -Ali, telli  al.	-Nalan, ata nal al. -Anne, nane al. -Nil, ninene tatilini anlat.	-Ali, olta al. -Ali, olta at. -Nine, o oteli anlat. -Onat, annene not ilet.	-Ali, er ol. -Taner, nar tart.	-Ela limon al. -Mine, et tat.
<b>G-Zambak Yayıncılık (2013-2014)</b>	-	-	-	-	-
<b>H-Harf Eğitim Yayıncılık (2014-2015)</b>	-Ela ile Lale el ele.	-Nalan ata ot al.	-Ali, ona oto al. -Onat oto al. -Anne ona olta al.	-Anne ere at al.	-Rana elime  al emi. -Mine ona elma al. -Emine eline mama alma.
<b>I-MEB Yayıncılık (2014-2015)</b>	-Ali  ilet. -Ali ile Lale el ele.	-Nine  al. -Anne naneli  al. -Anne ile Lale el ele.	-Ela ata ot at. -Ata  atma.	-Rana iri iri nar al.	-Mine elma tat.

Tablo 48 incelendiğinde B ve G kodlu eserlerde ikinci harf grubunda cümle oluşturma aşamasına yönelik herhangi bir cümleye yer verilmediği, D kodlu eserlerde sadece ‘i’ harfinin cümle oluşturma aşamasına yer verilmediği görülmektedir. Bu grupta C kodlu eserde oluşturulan 17 cümleyle en fazla cümlelerin oluşturulduğu ders kitabıdır. A kodlu eser hariç diğer eserlerin tamamında bu grupta cümle oluşturma aşamasında cümle içerisinde öğrenilmemiş harf ya da harflerin geçtiği kelime görsellerinin verildiği örneklerin olduğu belirlenmiştir. I kodlu eser, ikinci harf grubu cümle oluşturma aşamasında oluşturulan dokuz cümlelerin dördünde yer verilen dört görselle cümlelerde en fazla görselin yer verildiği ders kitabıdır. Eserlerde cümle oluşturma aşamasında oluşturulan cümleyi tamamlayan görsellere bakıldığında; “kalem, defter, üzüm, elma, bebek, mektup, pide, eldiven, şeker ve çöp” görsellerinin olduğu görülmektedir. E ve I kodlu eserlerde yer alan ‘mektup’ görselinde zarfın içinde bir kağıt görülmektedir. Bu görseli çocukların ‘mektup’ yerine ‘zarf’ şeklinde ifade edebilecekleri ya da birinci sınıfa giden birçok öğrenci için mektubu gerçek hayatta ya da çevresinde karşılaşmadıkları için görseli okumada zorluk çekebileceklerdir.

İkinci harf grubuna geçişle birlikte öğrenilen harf sayısı arttığı için aslında farklı cümleler oluşturulabilecekken cümle içerisinde “el ele” yapısının yer aldığı belirlenmiştir. Bu ifadenin, A, E, F, H ve I kodlu eserlerde ‘i’ harfinin cümle oluşturma basamağında, A ve I kodlu eserlerde ‘n’ harfinin cümle oluşturma basamağında, C kodlu eserlerdeyse ikinci harf grubunun son harfi olan ‘m’ harfinin cümle oluşturma basamağında olduğu görülmektedir. Bu kullanımlar herhangi bir yargı bildirmemesi nedeniyle Türkçenin dil bilgisi kurallarına aykırıdır. Aynı şekilde ‘r’ harfinin cümle oluşturma aşamasında E kodlu eserde “Ali etler on lira.” ve “Eren etler on lira.” yapıları cümle olarak oluşturulmalarına rağmen bir yargı bildirmemeleri nedeniyle cümle olarak nitelendirilemezler. Ayrıca bu iki yapıda “etler” sözcüğü et miktarı olarak bir anlam ifade etmemektedir. Bu bakımdan bu yapılar hem Türkçe dil bilgisi kurallarına hem de mantığa uygun değildir.

‘i’ harfinin cümle oluşturma aşamasında A kodlu eserde oluşturulan ‘Talat lale al.’ cümlesinde ‘i’ harfi bulunmamaktadır. Cümle oluşturma basamağında en son öğrenilen harfin en azından bir yerde geçmesi öğrenilen son harfin pekiştirilmesi bakımından önem taşımaktadır. Ayrıca yine bu basamakta E kodlu eserde ‘İlet Ali  ilet.’, I kodlu eserlerdeyse ‘Ali  ilet.’ şeklinde görselle tamamlanan cümleler verilmiştir. Bu cümle yapılarında ‘ilet’ kelimesinin yaygın olmayan biçimde verildiği söylenebilir.

Tablo 48’de görüldüğü gibi ‘o’ harfinin cümle oluşturma basamağında C, D, E ve H kodlu eserlerde cümle içerisinde Türkçede olmayan ‘oto’ kelimesinin geçtiği cümleler verilmiştir.













Eserlerde ‘m’ harfinin cümle oluşturma basamağında da günlük hayatta kullanımı olmayan cümle örnekleri belirlenmiştir. Örnek olarak D kodlu eserde “ meme em.”, F kodlu eserde “Mine, et tat.”, I kodlu eserlerdeyse “Mine elma tat.” gibi cümleler gösterilebilir. Bunların yanı sıra bu basamakta cümlelerde olumlu eylem ifadelerine yer verildiği gibi olumsuz eylem ifadelerine de yer verildiği görülmektedir. Örnek olarak C kodlu eserde “Mine







elma alma, limon al.”, D kodlu eserde “Temel elma alma, nar al.”, H kodlu eserdeyse “Emine eline mama alma.” cümleleri gösterilebilir. Örnekler içerisinde olduğu gibi aynı cümle içerisinde hem olumlu hem de olumsuz eylem ifadelerine yer verilmesi ilkokuma-yazma sürecindeki 1. sınıf düzeyindeki çocuklar için uygun değildir.

Tablo 49

*Ders Kitaplarında Üçüncü Harf Grubunda Oluşturulan Cümleler*

	u	k	ı	y	a	d
<b>A-MEB Yayınları (2005-2006)</b>	-	-Rana  ek. -Su akar.	-	-Yener oyun oyna.	-Anne  as. -Ela  asma.	-
<b>B-Erdem Yayınları (2006-2007)</b>	-	-	-Nalan, o kılı at. -Ali, 1 anı anlat.	-	-Simit al, simit ye. -Selin, 5 mısır ye.	-
<b>C-Selt Yayınları (2011-2012)</b>	-Emel, un al. -Umut, unu tut.	-Umut, ok at. -Umut  oku. -Murat, kek al. -Kemal, iki ekme al. -4 ekme al.	-İtir, et al.	-Oya, ayna al, yaka tak. -Yaman ellerini yıka.	-Anne  as. -İsmet, sal aldı. -Derya, sesli okudu. -Soner, su ile ellerini yıka. -Esmâ,  aştı.	-Demir ile Derya dondurma yedi. -5 dondurma al.
<b>D-Koza Yayın Dağıtım (2011-2012)</b>	-Murat mutlu ol. -Nine un ele.	-Kemal keki al.	-İtir ilk keki tat. -İtir mor atkı tak. -Emel 6 elma al.	-Ayla yelek ile manto alır. -Yaman yumurta ye.	-Koluma takarım. -Etek asarım. -Susamlısını severim.	-Kedi sosis yedi. -Eda, odan nerede? -Arda kaymaklı dondurma yedi.
<b>E-Kartopu Yayıncılık (2012-2013)</b>	-Anne un ile et al. -Nine unu ele. -Umut mutlu ol. -Nuran mumu tut. -Murat onu tat. -Nuran armut tut.	-Ali ot at. -Umut lale ek. -Murat  oku. -Kenan ekme al. -Onat kalem tut. -Ata iki  ekti. -Kenan kemer tak.	-Anne un ile et al. -TariK tatlı al. -İrmak anını anlat. -İrmak atkı tak.	-Kaya yataкта uyu.	-Suna onu askıya as. -Salim suyu tasa koy. -Suna mısır ye.	-Damla kediyeye et at. -Dede masal anlat. -Dayı simit ye. -Salim domates yedi.
<b>F-Özgün Matbaacılık (2012-2013)</b>	-Nine un ele. -Umut, mutlu ol. -Tuna unutma, un al.	-Umut,  al, oku. -Kerem, kemerini tak. -Kemal, koltuktan kalk.	-İtir takı tak. -Anıl, akıllı ol.	-Yener yat. -Yener uyu. -Kaya, taya ot at. -Oya, elini yıka.	-Ali  as. -Asmayı sula.	-Didem demet demet  al. -Dedem, koltukta uyudu.
<b>G-Zambak Yayınları (2013-2014)</b>	-	-	-	-Uyan, Yener uyan.	-Suna ile Esmâ el ele. -Selim Suna'ya elma al.	-
<b>H-Harf Eğitim Yayıncılığı (2014-2015)</b>	-Mine unu ele. -Umut ninene al. -Onur mum tut.	-Umut  oku. -Kemal ekme ile et al. -Ali ekin ekti.	-Kemal atı tut. -İtir anı oku. -Erol okulu tanıt.	-Uyu İtir uyu. -Kaya ile Oya oyun oynar.	-Asu o asa. -İsmet al sana su. -Kaya  sula.	-Sema udu tut. -Dede masal anlat. -Damla dut ye.

<b>I-MEB Yayımları (2014-2015)</b>	-Nur unu ele.	-Kerim  okur.	-İrmak ota atma.	-Yener oyun oynar.	-Suna suyu akıtma.	-Dede adın ne?
	-Nur onu unutma.	-Kerim  eker.	-Kemal arıları tutma.		-Suna masa ile oynama.	-Dede elmalar nerede?
		-Anne  akar.			-Oya  asma.	

Tablo 49 incelendiğinde üçüncü harf grubunda eserlerde oluşturulan cümle sayılarının 3-25 arasında değiştiği görülmektedir. Üç eserde (A, B, G) bazı harflerde cümle oluşturma basamağına yer verilmediği görülmektedir. Örneğin; A kodlu eserde ‘u’, ‘ı ve ‘d’, B kodlu eserde ‘u’, ‘k’, ‘y’ ve ‘d’, G kodlu eserlerde ‘u’, ‘k’, ‘ı’ ve ‘d’ harflerinde cümle oluşturma aşamasına yer verilmemiştir. G kodlu eserin ‘s’ harfinin cümle oluşturma aşamasında daha önceki gruplarda da yer alan yargı bildirmeyen “el ele” yapısının “Suna ile Esmâ el ele.” biçiminde kullanılmaya devam ettiği belirlenmiştir. H kodlu eserin ‘s’ harfinin cümle oluşturma aşamasındaysa “Asu o asa.” biçiminde yargı bildirmeyen başka bir örnek olduğu saptanmıştır.

Tablo 49’da, üçüncü harf grubunda eserlerde oluşturulan cümle içerisinde öğrenilmemiş harf ya da harflerin geçtiği kelime görsellerinin olup olmama durumuna bakıldığında; B, D ve G kodlu eserlerde cümlede herhangi bir görselin kullanılmadığı görülmektedir. I kodlu eser, üçüncü harf grubunda oluşturulan 13 cümlelerin dördünde yer verilen dört görselle cümlelerde en fazla görselin yer verildiği ders kitabıdır. Eserlerde kullanılan görsellerin ne olduğuna bakıldığında; “çiçek, çamaşır sepeti, kitap, bayrak, gazete, maydanoz ve musluk” görsellerinin olduğu görülmektedir.

Tablo 49 incelendiğinde üçüncü harf grubunda oluşturulan cümlelerin öğrenilmemiş harf ya da harflerin geçtiği sözcüklerin yerini alan görsellerin yanında sayıların rakamla yazıldığı örneklerin olduğu da görülmektedir. Bu örnekler; B kodlu eserde “Ali, 1 anı anlat.”, “Selin 5 mısır ye.” ve C kodlu eserde “4 ekmek al.”, “5 dondurma al.” ve D kodlu eserde “Emel 6 elma al.” cümlelerinde görülmektedir. C kodlu eserin ilk iki harf grubunun cümle oluşturma basamağında da öğrenilmemiş harfin geçtiği sayıların rakamla gösterildiği örnekler

mevcuttur. Ayrıca B kodlu eserde ilk defa üçüncü harf grubunda bu yöntemle cümle oluşturduğu saptanmıştır. D kodlu eserdeyse ‘ı’ harfinin cümle oluşturma aşamasında yer verilen ‘Emel 6 elma al.’ cümlesindeki sayının tüm harfleri öğrenilmiş olmasına rağmen rakam olarak verilmiştir.

Eserlerin ikisinde (A, D), cümledeki sözcüklerde öğrenilmemiş harfin olduğu örnekler belirlenmiştir. Bunlardan birincisi A kodlu eserde ‘k’ harfinin cümle oluşturma basamağında yer verilen “Su akar.” cümlesidir. Bu cümlede üçüncü harf grubunun beşinci harfi olan ‘s’ harfi öğrenilmediği halde “su” sözcüğünün cümlede yer aldığı görülmektedir. D kodlu eserdeyse ‘s’ harfinin cümle oluşturma basamağında “Susamlısını severim.” cümlesi oluşturulmuştur. Bu cümlede yer alan ‘v’ harfi ise altıncı harf grubunda yer almaktadır.

Tablo 49’da eserlerde oluşturulan cümlelerin günlük dilde kullanımı olmayan ya da anlamı çocuklar için uygun olmayan cümle yapıları görülmektedir. Bunlara örnek olarak; I harfi cümle oluşturma aşamasında B kodlu eserde yer verilen “Nalan, o kılı at.”, D kodlu eserde “İtir ılık kek tat.” ve F kodlu eserde “İtir takı tak.” cümleleri gösterilebilir.

İlk defa D ve I kodlu eserlerde ‘d’ harfinin cümle oluşturma aşamasında soru cümlesine yer verildiği belirlenmiştir. Bu örneklerin ne olduğuna bakıldığında, D kodlu eserde “Eda, odan nerede?”, I kodlu eserdeyse “Dede adın ne?” ve “Dede elmalar nerede?” cümlelerinin olduğu görülmektedir.

Üçüncü harf grubuyla birlikte alfabemizdeki 15 harf öğrenilmiş olmaktadır. Bunun yanında harf gruplarının oluşturulmasında harflerin işlevliliği dikkate alındığı (MEB, 2009, s. 240) düşünüldüğünde burada öncelikle işlek hecelerden (-ka, -ma, -ra, -sa, -ya) oluşturulabilecek sözlere yer verilerek sözcük çeşitliliği arttırabilirdi. Eserlerde üçüncü harf grubunda oluşturulan cümlelerin yüklemeleri incelendiğinde; “ek”, “oyna”, “as”, “asma”, “at”, “anlat”, “ye”, “al”, “tut”, “oku”, “tak”, “yık”, “ol”, “ele”, “tat”, “uyu”, “koy”, “kalk”, “yat”, “sula”, “uyan”, “tanıt”, “unutma”, “atma”, “tutma”, “akıtma” ve “oynama” şeklinde “emir

kipinde” olduğu görülmektedir. Tüm eserlerde ise oluşturulan 114 cümlelerin 91’inde bu ifadeler yer verildiği saptanmıştır. Bir diğer ifadeyle eserlerde oluşturulan cümlelerin %80’i emredici niteliktedir.






Bu harf grubunda C kodlu eserde (‘s’ harfinde, s. 87) ilk defa oluşturulan cümlelerin bir sözcüğünün eksik verilerek, cümlelerin üstünde oluşturulan sözcüğün yazılarak cümlelerin


tamamlanmasını isteyen bir örnek belirlenmiştir. Bu örneğin eserde “Esmâ,  aştı.”

cümlesinde “aştı” sözcüğü yerinin boş bırakılarak verildiği saptanmıştır.

Tablo 50

*Ders Kitaplarında Dördüncü Harf Grubunda Oluşturulan Cümleler*

	ö	ê	ü	ş	z	ç
<b>A-MEB Yayınları (2005-2006)</b>	-Öner  öter.	-Baba ile Ela el ele. -Abla ile Ela yan yana.	-	-Şener aşı olalım.	-	-Su iç. -Çilek, çilek yer. -Çilek kalem aç.
<b>B-Erdem Yayınları (2006-2007)</b>	-	-	-	-	-	-
<b>C-Selt Yayınları (2011-2012)</b>	-Anne  ör. -Suna ile Umut döner yedi. -Ömer ile Önder oyun oynadı.	-Baba bayrak as. -Ömer, balık yakala. -6 balık yakala	-Ömer ütü al. -Büyük balık kayalıkta. -Ülkü, balık yakala.	-Ömer, aşı oldu. -Şeyma şişeyi kırdı.	-Zeliş üzüm yedi.	-Zeki su iç. -Kutunun içi boş. -Çetin çarşıya çıktı.
<b>D-Koza Yayın Dağıtım (2011-2012)</b>	-Köksal dört ördek aldı.	-Abla bana bayrak al. - (  ) Berna bol bol ___ yer. - (  ) Bebek _____ ile süt aldı. - (  ) ___ iri bir balıktır.	-Türkiye benim ülkem. -Ümit kara üzüm alır, yer.	-Ayşe aşı oldu.	-Aziz o ne? -İzel o ne? -Öznur o ne? -Özlem o ne? -İzzet, Kara zeytin yedi.	-Çetin küçük kuzuyu okşadı. - Çınar ilaç iç, iyi ol. -Burçin saçlarını kestirdi. -Ayça üç bardak süt iç. -Seçil beş demet çiçek topladı.
<b>E-Kartopu Yayıncılık (2012-2013)</b>	-Öner ile Ali önde. -Öner ördek öter. -Öner ile Ali nerede? -Ömer köyde oyun oynadı.	-Öner, sen ebe ol. -Baba balık al. -Batu balık ye. -Batu o berber oldu.	- Ünal o Atatürk. -Annem önlük dikti.	-Ünal aşı oldu. -Neşe o kişi yaşlı.	-Ali karda yürüdü, izi kaldı. -Ziya bizi izle. -Bizimle oynadı. -Şule kiraz al, ye.	-Ömer kutunun içi boş. -Çetin süt içti. -Ünal çiçek al. -Ali çiçek çizdi. 5. Ali keçi ot yedi.
<b>F-Özgün Matbaacılık (2012-2013)</b>	-Ali, sırada en önde. -Önder, sırada en arkada. -Önder, ördek öter.	-Baba, bal ye. -Belma, tiyatro biletini atma. -Banu, banyoda ellerini yıkadı.	-Atatürk en büyük Türk. -Türkiye büyük bir ülkedir. -Öykü büyü, ünlü ol.	-Annem nakış işler. -Şule, beş şişe süt al. -Kardeşim oynarken düşmüş. -Şenay semsiyeyi tuttu.	-Zekiye elmanı taze taze ye. -Zeki temiz atlet kullan. -Denizde balıklar yüzer. -Ziya muz yedi.	-Çetin çiçekler açtı. -Meriç, çerez yedi. -Abla, çilekli reçel tat. -Yalçın, uçakla uçtu.
<b>G-Zambak Yayınları</b>	-Ömer erken uyan. -Ellerini yıka. -Suna kalem al.	-Nine, bak bu bebek. -Banu, Dilek el ele.	-	-Şenay elmalı şeker al. -Şenay, şeker ne tatlı.	-	-Ziya su iç.

(2013-2014)	-Önder en önde.						
<b>H-Harf Eğitim Yayıncılığı (2014-2015)</b>	-Damla dedeni ört. -Önder önde otur. -Ömer ile Önder oyun oynadı.	-Önder, oyunda ebe oldu. -Baba balık tut. -Bebek mama yedi.	-Babam ütü aldı. -Banu onu ütüle. -Atatürk, benim önderim.	-Ülkü aşı at. -İtir kuşa yem at. -Oya aşısı oldu.		-Bu ayak izi. -Ziya yazı yaz. -Annem bana saz aldı.	-Ziya şişenin içi boş. -Emel çay iç. -Çetin bak, çiçek açtı.
<b>I-MEB Yayınları (2014-2015)</b>	-Önder en önde yer aldı. -Nine atkı ör. -Kanarya dalda öter.	-Baba bana balon al. -Abla bak bu bebek. -Balık suda oynuyor.	-Anne süt al. -Banu sen de süt tat.	-Şenay aşısı oldu. -Kardeşim iki şeker yedi.	-Zeki bize bak. -Biz temiz olmalıyız.	-Babam çay içti. -Çetin çilek yedi.	

Tablo 50 incelendiğinde dördüncü harf grubu cümle oluşturma basamağında B kodlu eserde her hangi bir cümleye yer verilmediği, A ve G kodlu eserlerdeyse ‘ü’ ve ‘z’ harfinin cümle oluşturma basamağına yer verilmediği görülmektedir. Eserlerde oluşturulan cümleler içerisinde öğrenilmemiş harf ya da harflerin geçtiği kelime görsellerinin durumuna bakıldığında; sadece A, C ve H kodlu eserlerde birer görsel verilmiştir. Cümle içerisinde verilen bu görsellerin sırasıyla “kuş”, ‘kazak’ ve “tuzluk” olduğu belirlenmiştir. D kodlu eserlerde verilen görsellerin farklı amaçlarla verildiği belirlenmiştir. Örneğin ‘b’ harfinin oluşturulmasında cümlede eksik bırakılan sözcüğün görseli verilerek öğrencinin görselin karşılığı olan sözcüğü boş bırakılan yere yazması istenilmektedir.

Bu basamakta eserlerin ikisinde soru cümlesine yer verilmiştir. D kodlu eserde ‘z’ harfinin cümle oluşturma basamağında oluşturulan dört soru cümlesinin “Aziz o ne?” örneğinde olduğu gibi aynı yapıda sadece başında yer alan özel ismin değiştiği cümleler olarak görülmektedir. E kodlu eserlerdeyse “Öner ile Ali nerede?” soru cümlesi örneği belirlenmiştir.

Dördüncü harf grubunun tamamlanmasıyla öğrenciler alfabedeki 29 harften 21’ini, ünlü harflerin ise tamamını öğrenmiştir. Bu durum bu gruptan itibaren yazarların ders kitaplarını hazırlanmasında sözcüklerden cümle oluşturma aşamasında daha zengin ve anlamlı cümleleri daha kolaylıkla oluşturulmalarına olanak sağlayacağı söylenebilir. Buna bağlı olarak daha önceki gruplarda cümlelerin yüklemelerinde görülen emir kipi ifadelerinin







dördüncü harf grubunda öğrenilen harf sayısının artmasıyla beraber azalması beklenmektedir. Eserlerde dördüncü grup harflerinin cümle oluşturma aşamasındaki cümlelerin yüklemlerine bakıldığında; “iç”, “aç”, “ör”, “as”, “al”, “ol”, “topla”, “oyna”, “ye”, “izle”, “atma”, “kullan”, “tat”, “uyan”, “yık”, “ört”, “otur”, “yaz”, “tut”, “ütüle”, ve “bak” gibi emir kipi ifadelerin kullanıldığı belirlenmiştir. Eserlerde oluşturulan 123 cümlenin 49’unda (%40) yüklemde bu ifadeler kullanılmıştır. Bunun yanında ‘b’ harfinin cümle oluşturma aşamasında G kodlu eserde ‘Nine, bak bu bebek.’ ve I kodlu eserdeyse ‘Abla bak bu bebek.’ cümlelerinin devrik olduğu belirlenmiştir. Bunların yanı sıra F kodlu eserde ‘ü’ harfinin cümle oluşturma basamağında verilen “Öykü büyü, ünlü ol.” cümlesinde büyümenin hedefinin “ünlü olmak” olarak gösterilmesi uygun değildir.

Tablo 50 incelendiğinde eserlerde cümle oluşturma aşamasında oluşturulan yapılardan cümle niteliği taşımayan örnekler olduğu belirlenmiştir. Bu yapılara örnek olarak; A kodlu eserde “Baba ile Ela el ele.” ve “Abla ile Ela yan yana.”, C kodlu eserde “Büyük balık kayalıkta.”, D kodlu eserde “Türkiye benim ülkem.”, E kodlu eserde “Öner ile Ali önde.”, “Ünal o Atatürk.” ve “Neşe o kişi yaşlı.”, F kodlu eserde “Ali, sırada en önde.”, “Önder, sırada en arkada.” ve “Atatürk en büyük Türk.”, G kodlu eserde “Önder en önde.”, “Banu, Dilek el ele.” ve “Şenay, şeker ne tatlı.”, H kodlu eserdeyse “Atatürk, benim önderim.” ve “Bu ayak izi.” gibi yapılar verilmiştir. Bu harf grubuyla beraber alfabedeki harflerin  $\frac{3}{4}$  öğrenilmiş olduğu için cümle oluşturma basamağında harf yönünden sınırlılıklar azalmasına karşın bu şekilde yapıların olması eserlerin hazırlanmasında öğrenilen harf sayısının oluşturulan cümlelere yeterince yansıtılmadığını göstermektedir.

Tablo 51

*Ders Kitaplarında Beşinci Harf Grubunda Oluşturulan Cümleler*

	ğ	c	ρ	h
A-MEB Yayınları (2005-2006)	-	-	-	-

<b>B-Erdem Yayınları (2006-2007)</b>	-	-	-Pelin paltonu giy.	-Hasan hasta oldu. -Hülya 7 şişe süt içti.
<b>C-Selt Yayınları (2011-2012)</b>	-Ege, muz yedi. -Ege, gemiye çıktı. -Gülay, gözlük taktı.	-Ece, acı biber yedi. -Can, ceketini giy.	-Gülay, ip atladı. -Ece, ipi tuttu. -Pelin, paketleri taşıdı.	-Pelin, halı çok pahalı dedi. -Hakan ile Hale, halı aldı.
<b>D-Koza Yayın Dağıtım (2011-2012)</b>	-Ege bak gelin. -Deniz çok dalgalı. -(  )Gaye .... iç. -(  ) Gülay .... çaldı. -(  ) Gamze .... oldu. -(  ) Güngör kırmızı .... aldı. -(  ) Begüm .... taktı. -(  ) Özgür .... gördü.	-Ece kırmızı ceket giydi. -Şirin cüce dokuz cümle okudu. -Can çiçek aldı. -Cüneyt cici kuş öttü.	-Pilot uçaktan indi. -Polat, polis oldu. -Pazardan elma, portakal alalım. -Okula gelmeden pekmez iç.	-Ahmet bahçeden lahana topladı.
<b>E-Kartopu Yayıncılık (2012-2013)</b>	-Ege bize 5 kilo elma al. -Gemi denize açıldı. -Çetin bak, güneş orada.	-Ece gazete oku. -Cem gece oldu. -Yıldızlar ile ay göründü. -Karıncı çok çalıştı.	-Cem ip atla. -Ece yün ipi al, ör. -Pelin pide ye.	-Hale bak, halı ne güzel. -Pelin gazete al, haber oku. -Hasan hasta oldu.
<b>F-Özgün Matbaacılık (2012-2013)</b>	-Ege bebek ağı dedi. -Karga, karga gak dedi. -Duygu gitar çaldı. -Gamze de geziye geldi. -Gaye, gemiye bak.	-Cem, gece olunca uyur. -Ali'nin amcası eczacı. -Burcu ile Gonca okula gidiyor. -Ece, cici kuş öttü.	-Kitap okumak önemlidir	-Hakan, kümeşte horoz görmüş. -Halime hala, Hilal'e ihlamur yaptı.
<b>G-Zambak Yayınları (2013-2014)</b>	-Gamze oyun oyna. -Ege, denize gir.	-	-	-
<b>H-Harf Eğitim Yayıncılığı (2014-2015)</b>	-Ege saçını tara. -Ege, bize gel. -Gediz, gemi geldi.	-Ece acı yeme. -Cem ile Can denize gitti. -Can gece çok uyu.	-Pelin ipe çamaşır as. -Cem, saate üç pil tak.	-Hakan hasta oldu. -Babam bize halı aldı.
<b>I-MEB Yayınları (2014-2015)</b>	-Gazi gemi geldi. -Ege karga gak dedi. -Ege gazete okuyor.	-Ece ile can ceket giymişler. -Cem gece erkenden uyuyor	-İpek ip atla. -İpek ipi tut.	-Halama hediye aldım. -Hakan maçta hakemlik yaptı.

Tablo 51 incelendiğinde beşinci harf grubu cümle oluşturma aşamasında A kodlu eserde her hangi bir cümleye yer verilmediği, B kodlu eserde 'g' ve 'c', G kodlu eserdeyse 'c', 'p' ve 'h' harfinin cümle oluşturma aşamalarına yer verilmediği görülmektedir. Eserlerde oluşturulan cümleler içerisinde öğrenilmemiş harf ya da harflerin geçtiği kelime görseli bulunmamaktadır. D kodlu eserde verilen görseller dördüncü harf grubunda olduğu gibi farklı amaçla verilmiştir.

Beşinci harf grubunun tamamlanmasıyla beraber öğrenciler Türkçede kullanılan 29 harfin 25'ini öğrenmiş olmaktadır. Bu durum, düşünülen her cümlenin neredeyse kurulabilmesine olanak sağlarken cümlelerin eylemlerinin %30'unda (76 cümlenin 23 'ünde)

“giy”, “bak”, “iç”, “topla”, “al”, “atla”, “oku”, “ör”, “ye”, “gir”, “tara”, “gel”, “yeme”, “uyu”, “as”, “tak” ve “tut” gibi emir kiplerinin yer verildiği belirlenmiştir. D kodlu eser beşinci harf grubunda oluşturulan 13 cümlelerin %62’siyle emir cümlesine en fazla oranda yer veren ders kitabıdır.

Beşinci harf grubun cümle oluşturma basamağında iki eserde yargı bildirmeyen yapı örneği belirlenmiştir. Bu örnekler D kodlu eserde ‘g’ harfinin cümle oluşturma aşamasında “Deniz çok dalgalı.” ve F kodlu eserdeyse ‘c’ harfinin cümle oluşturma aşamasında “Ali’nin amcası eczacı.” yapılarıdır.

Tablo 52

*Ders Kitaplarında Altıncı Harf Grubunda Oluşturulan Cümleler*

	ğ	ı	ı	ı
<b>A-MEB Yayınları (2005-2006)</b>	-	-	-	-
<b>B-Erdem Yayınları (2006-2007)</b>	-	-Vedat, deveye su verdi.	-Fahri, feneri yak.	-Jale, pijamamı giy.
<b>C-Selt Yayınları (2011-2012)</b>	-Örümcek, ağ yaptı. -Balık, ağa takıldı. -Öğretmen, öğrencileri pikniğe götürdü	-Ayhan, ev aldı. -Tülay, eve geldi. -Veli eve geldi.	-Feride fidanları suladı.	-Jale, jeton aldı.
<b>D-Koza Yayın Dağıtım (2011-2012)</b>	-Ormana ağaç diktik. -Uğur dağcı oldu.	-Vedat vapura bak. -Veli manavdan havuç al. -Sevda civciv resmi yap. -Eve mavi vazo aldık. -Vildan vapura bindi.	-Efe fili gördün mü? -Fatih futbol oynadı. -Ninem üç fincan kahve içti.	-Jet uçağının sesini duydum. -Müjde, jeton al, telefonla konuş. -Baraja gittik, piknik yaptık. -Garajda Ajdan’ı gördüm. -Jale jimnastik yapıyor.
<b>E-Kartopu Yayıncılık (2012-2013)</b>	-Hale ağ at, balık tut. -Balık ağa düştü. -Anne sağan kes. -Yağ, yağmur yağ. -Annem düğme aldı.	-Veli deveye su ver. -Onat evde uyuyor. -Veli kalem ve silgi getir. -Vildan kitap okudu. -Erol valizini topladı. -Varol dağa bağa yağmur yağdı. -Leman vişne yedi, beğendi.	-Faruk arabaya far tak.	-Jeton al, telefon aç. -Jet çok hızlı gider. -Filiz oje sürdü.
<b>F-Özgün Matbaacılık (2012-2013)</b>	-Babam denize ağ attı. -Buğra, ağaçtan iğde topladı.	-Miyav miyav, Yok mu bana bir av? -Vırak vırak, Kaçarım hoplayarak.	-Elif fırından ekmek al. -Fuat, mumları üflledi. -Fidan, komik fıkralar anlatır.	-Müjde Jale, artık okuyorsun. -Müjdat, Ajda’ya mesaj yollamış
<b>G-Zambak Yayınları (2013-2014)</b>	-Dağa, bağa yağmur yağdı. -Çağan, bak bu dağ.	-	-Fatih bak bu fener. -Fener yak, bayrak as.	-Fil jete bin. -Jale bak bu baraj. -Cemil, bana jeton al.
<b>H-Harf Eğitim Yayıncılığı (2014-2015)</b>	-Balık ağa takıldı. -Bak, dağlar ne güzel. -Elime iğne battı.	1.Hasan eve gitti. 2.Veli, bu vatan bizim. 3.Hale vazoya çiçek koy.	-Efe bana kiraz ver. -Fatma fener yak. -Kedi, fare yakaladı.	-Fatma oje sür. -Jale bu baraj. -Ajda havada jet var.



<b>I-MEB Yayımları (2014-2015)</b>	-Dağa yağmur yağdı. -Balık ağa takıldı.	-Annem tavada yumurta yaptı. -Veli evdeki kovaya su doldurdu.	-Kardeşim afacan mı afacan. -Bahçemize fide diktik.	-Ajda oje aldı. -Jale makineye jeton attı.
--	--	--	---	---

Tablo 52 incelendiğinde altıncı harf grubu cümle oluşturma basamağında A kodlu eserde her hangi bir cümleye yer verilmediği, B kodlu eserde ‘ğ’ harfinin cümle oluşturma basamağına, G kodlu eserdeyse ‘v’ harfinin cümle oluşturma basamağına yer verilmediği görülmektedir.

Altıncı grup harflerinin tamamlanmasıyla alfabedeki tüm harfler öğrenilmiş olmaktadır. Böylece oluşturulabilecek cümlelerde herhangi bir sınırlama da kalmamıştır. Buna rağmen bu grupta cümle oluşturma aşamasına yer verilen eserlerden C ve I kodlu eserler hariç ders kitaplarının tamamında oluşturulan cümlelerin eylemlerinin (78 cümlenin 24’ünde) %31’inde “yak”, “giy”, “bak”, “al”, “yap”, “konuş”, “tut”, “kes”, “yağ”, “ver”, “getir”, “tak”, “aç”, “as”, “bin”, “koy” ve “sür” gibi emir kipinde ifadeler yer verildiği belirlenmiştir. G kodlu eser altıncı harf grubunda oluşturulan 7 cümlenin 6’sının emir cümlesi olmasıyla en fazla oranda bu cümlelere yer veren ders kitabıdır. Tüm harflerin tamamlandığı bu grupta emir cümlesi şeklindeki yapılara ağırlık verilmesi minimum seviye getirilmesi gerekirken burada neredeyse tüm cümlelerin emir cümlesi şeklinde olduğu görülmektedir.

Ders kitaplarında son grupta oluşturulan cümlelerde “Fil jete bin.” (G), “Filiz Oje sürdü.” (E), “Fatma oje sür.” (H), “Ajda oje aldı.” (I) gibi anlam bakımından imkânı olmayan olayın (filin jete binmesi) ya da birinci sınıf düzeyindeki çocuklar için uygun olmayan (oje) ifadelerin yer verildiği belirlenmiştir.

#### **4.8. Metin Oluşturma Aşamasına Yönelik Bulgular**

Bu bölümde STCY’nin ilkokuma-yazmaya başlama ve ilerleme aşamasının metin oluşturma basamağında yer verilen tüm metinlerin anlam bütünlüğü yönünden değerlendirilmesi ve başlığı olan metinlerde ne tür başlıklarının olduğuna dair değerlendirme

yapılacaktır. İlk tabloda yer verilen bulgularda, eserlerde her harf grubunda verilen metin sayısı ve bu metinlerde anlam bütünlüğü sağlanan metin sayıları verilmiştir.

#### 4.8.1. Oluşturulan metinlerde anlam bütünlüğü sağlanma oranları.

Tablo 53

*Ders Kitaplarında STCY'nin Harf Gruplarında Metin Oluşturma Basamağında Oluşturulan Anlam Bütünlüğü Sağlanan Metinlerin Sayısal Dağılımı ve Oranı*

	1.Grup	2.Grup	3.Grup	4.Grup	5.Grup	6.Grup	Toplam	%
<b>A-MEB Yayınları (2005-2006)</b>	2/5	7/11	12/15	13/15	8/8	8/9	50/63	79
<b>B-Erdem Yayınları (2006-2007)</b>	0/1	1/5	0/4	3/7	2/3	1/3	7/23	30
<b>C-Selt Yayınları (2011-2012)</b>	0/2	1/5	0/6	0/6	3/4	3/4	7/27	26
<b>D-Koza Yayın Dağıtım (2011-2012)</b>	3/3	3/6	5/6	6/6	5/6	5/5	27/32	84
<b>E-Kartopu Yayıncılık (2012-2013)</b>	0/3	1/5	1/6	5/6	3/4	4/4	14/28	50
<b>F-Özgün Mat. San. ve Tic. A. Ş. (2012-2013)</b>	0/2	3/10	3/6	5/8	4/5	1/5	16/36	44
<b>G-Zambak Yayınları (2013-2014)</b>	2/4	5/9	6/14	5/10	3/8	4/6	25/51	49
<b>H-Harf Eğitim Yayıncılığı (2014-2015)</b>	0/1	0/1	1/1	3/6	0/4	0/2	4/15	27
<b>I-MEB Yayınları (2014-2015)</b>	0/2	1/5	2/6	2/6	4/4	3/4	12/27	44
<b>Toplam</b>	7/23	22/57	30/64	42/70	32/46	29/42	162/302	54
<b>%</b>	30	39	47	60	70	69	54	

Tablo 53 incelendiğinde STCY'nin metin oluşturma aşamalarında ders kitaplarından A kodlu eserde 63 metinle en fazla, H kodlu eserde ise 15 metinle en az metnin oluşturulduğu görülmektedir. Eserlerden en fazla metne yer verenle, en az metne yer veren eserin metin sayıları arasındaki fark 48'dir. Böyle bir farkın olması metin oluşturma basamağının kitaplara

nasıl yansıtılacağına Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda (1-5. Sınıflar) (MEB, 2009) açıklanmaması gösterilebilir.

Eserlerde yer verilen metinlerde anlam bütünlüğü olma oranlarına bakıldığında tüm eserlerde verilen 302 metnin sadece %54'ünde anlam bütünlüğünün olduğu belirlenmiştir (Ek 5). Harf gruplarında yer verilen metinlerde anlam bütünlüğünün olma oranlarına bakıldığında; 1. harf grubunda oluşturulan 23 metnin %30'u, ikinci harf grubunda yer verilen 57 metnin %39'u, üçüncü harf grubunda 64 metnin %47'si, dördüncü harf grubunda 70 metnin %60'ı, beşinci harf grubunda 46 metnin %70'i, altıncı harf grubunda 42 metnin %69'unda anlam bütünlüğünün sağlandığı belirlenmiştir. Harf gruplarında yer verilen metinlerin anlam bütünlüğü sağlama oranlarının sürekli arttığı ancak altıncı harf grubunda, beşinci harf grubuna göre oransal olarak bir düşüş gözlenmektedir. Tüm eserlerin ilk üç harf grubunun her birinde oluşturulan metinlerin yarısından daha azında anlam bütünlüğü sağlandığı belirlenmiştir. Dördüncü harf grubundan itibaren bu oranın %60'lara ulaşması metin oluşturma basamağında en uygun zamanın bu harf grubundan sonra olduğunu göstermektedir.

Tablo 53'te ders kitaplarında yer verilen metinlerde anlam bütünlüğünün olma oranlarına bakıldığında, eserler arasında D kodlu eserde yer verilen 32 metnin %84'üyle en fazla oranda, C kodlu eserse %26'yla en az oranda anlam bütünlüğünün sağlandığı belirlenmiştir. Ayrıca ders kitaplarından sadece A (%79), D (%84) ve E (%50) kodlu eserde metinlerin %50 ve üzerinde anlam bütünlüğünün sağlandığı belirlenmiştir. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin daha okuma yazma sürecindeyken anlam bütünlüğü sağlanamayan metinlerle karşılaşması onların okumaya karşı negatif tutum oluşturmalarına neden olabilir. Bu sebeple okuma-yazma ders kitaplarında metin oluşturma aşamasında yer verilecek metin örneklerinde anlam bütünlüğünün sağlanması gerekmektedir.

**4.8.2. Oluşturulan metinlerin anlam bütünlüğü yönünden değerlendirilmesi.** Bu başlık altında incelenen eserlerde verilen metinlerde anlam bütünlüğünün olup olmamasına

yönelik olarak her harf grubunda varsa bir anlam bütünlüğü olan metin ve yine varsa bir anlam bütünlüğü olmayan metin örnekleri verilerek değerlendirilmesi yapılacaktır.

**4.8.2.1. Birinci harf grubunda verilen metinlerin değerlendirmesi.** Birinci harf grubunda en fazla dört harfle metinler oluşturulabilmesi nedeniyle metinler kısa olabilmektedir. Buna bağlı olarak eserlerde sözcüğün yerini tutan görsel unsurlara daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır.

A kodlu eserde birinci harf grubunda beş metin verilmiştir. Bu metinlerden ikisi ‘a’ harfinin metin oluşturma aşamasında, üçü ise ‘t’ harfinin metin oluşturma aşamasındadır. Bu beş metinden ikisinde anlam bütünlüğünün sağlandığı belirlenmiştir. Ayrıca bu beş metnin üçü başlıksız olarak verilmiştir. ‘a’ harfinin metin oluşturma aşamasında verilen iki metnin birbirinin aynısı olduğu ve ikinci verilişinde metnin ‘Ela’ başlıklı olduğu belirlenmiştir. Bu beş metnin ikisinde sözcüğün yerine geçen görsellerin (örneğin; ip, top görseli vb.) kullanıldığı saptanmıştır.

A kodlu eserin birinci harf grubunda oluşturulan metinlerden anlam bütünlüğünün olduğu metin örneği;

.....

*Ela atla.*

*Ela  atla.*

Yukarıdaki metin örneği, eserde ‘t’ harfinin metin oluşturma aşamasında yer alan metinlerden biridir. Metnin başlığının olmadığı belirlenmiştir. İki cümleden oluşan bu metinde yer alan “Ela” öznesinin değişmediği ve iki cümle arasında bağlantı, öznenin yapılması istenen “atla” eylemiyle sağlandığı için metinde anlam bütünlüğü vardır.


A kodlu eserin birinci harf grubunda oluşturulan metinlerden anlam bütünlüğünün olmadığı metin örneği;

*Tat*

Talat  al.

Lale ete  at.

Ela  al, tat.

Yukarıdaki metin örneği, eserde ‘t’ harfinin metin oluşturma aşamasında ‘Tat’ başlığı altında verilmiştir. Metnin başlığı ‘Tat’ olmasına rağmen metinde kullanılan üç öznen sadece Ela’nın “” (pasta) tatması istenmektedir. İkinci olarak üç cümleden oluşan bu metin okunduğunda birbiriyle bağlantısız üç cümlenin olduğu görülmektedir. Buna bağlı olarak bu metin hem başlık bakımından hem de cümleler arasında bağlantı yönünden incelendiğinde metinde anlam bütünlüğünün olmadığı düşünülmektedir.

B kodlu eserin birinci harf grubu metin oluşturma aşamasında sadece bir metin oluşturulmuştur. Oluşturulan metinde anlam bütünlüğünün olmadığı belirlenmiştir. Metinde sözcüğün yerine kullanılan bir görsel unsur vardır.

B kodlu eserin birinci harf grubunda oluşturulan anlam bütünlüğü olmayan metin;

.....

Ela, et al.

Lale, alet al.

Ata, atlet al.

Talat, ete  at.

Lale, Ela el ele.

Talat, Ata el ele.

Yukarıdaki metin örneği, eserin ‘t’ harfinin metin oluşturma aşamasında yer verilmiştir. Metnin başlığının olmadığı belirlenmiştir. Metin incelendiğinde altı cümleden oluşan bu metinde ilk dört cümlede dört farklı kişinin birbirinden bağımsız eylemler yapması istenmektedir. Son iki cümlede ise bu dört farklı kişinin ikiyeşerli olarak “el ele” olduğu belirtilmektedir. Metinde cümleler arasında bağlantı olmaması nedeniyle anlatılmak istenenin

ne olduğu anlaşılmamaktadır. Bu nedenlerle metinde anlam bütünlüğünün olmadığı düşünülmektedir.

C kodlu eserde birinci harf grubunda iki metin yer almaktadır. Bu metinler ‘a’ ve ‘t’ harfinin metin oluşturma aşamasındadır. Metinlerde anlam bütünlüğünün olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca metin başlıkları “Lale” ve “Ela” özel isimleridir. Metin içeriği incelendiğinde ise başka kişilerin de bu metinde yer aldığı saptanmıştır. Ayrıca her iki metinde de sözcüğün yerine geçen görsel unsurların kullanıldığı görülmektedir.

C kodlu eserin birinci harf grubunda oluşturulan metinlerden anlam bütünlüğünün olmadığı metin örneği;

**Lale**

Lale, lale al.

Lale,  al.

Ela, lale al.

Ela, Lale el ele.

Ela / al.

Yukarıdaki metin örneği, eserde ‘a’ harfinin metin oluşturma aşamasında ‘Lale’ başlığı altında verilmiştir. Beş cümleden oluşan bu metinde ilk iki cümle “Lale kişisinden alması istenilenleri” belirtmektedir. Üçüncü cümlede bir anda “Ela’nın lale alması” istenmektedir. Dördüncü cümlede “bu kişilerin ele ele olduğu” söylenirken, son cümlede “Ela’nın kalem alması” istenmektedir. Metinde birbirinden bağımsız iki kişiden birbirinden bağımsız şeyleri yapmalarının istenmesi anlam bütünlüğünü bozmaktadır. Bunun yanında metnin bütününde bir şeyler almaya yönelik istekler yer alırken bir anda dördüncü cümlede metinde yer alan kişilerin “el ele” olduğunun belirtilmesinin metnin anlam bütünlüğünü bozduğu söylenebilir. Buna bağlı olarak bu metin hem başlık bakımından değerlendirildiğinde

hem de cümleler arasında bağlantı yönünden incelendiğinde metinde anlam bütünlüğünün sağlanmadığı düşünülmektedir.

D kodlu eserde birinci harf grubunda üç metin yer almaktadır. Bu metinler ‘l’, ‘a’ ve ‘t’ harfinin metin oluşturma aşamalarındadır. Bu metinlerin üçünde de anlam bütünlüğü olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca üç metinde de sözcüğün yerine geçen görsel unsurların kullanıldığı görülmektedir.

D kodlu eserin birinci harf grubunda oluşturulan metinlerden anlam bütünlüğünün olduğu metin örneği;

*Ele*  
*Ele*  *ele.*  
  *ele.*  
*El*  *ele.*

Yukarıdaki metin örneği, eserde ‘l’ harfinin metin oluşturma aşamasında ‘Ele’ başlığı altında verilmiştir. Bu eserde bu metinle oluşturulabilecek en erken dönemde, metin oluşturma basamağına geçildiği görülmektedir. ‘Ele’ başlıklı metin incelendiğinde metin üç cümleden oluşmaktadır. Metin “nine” ve “un” sözcüklerini karşılayan görsel unsurlarla desteklenerek oluşturulmuştur. Metin okunduğunda nineden un elemesini isteyen birbiriyle bağlantılı cümlelerden oluştuğu görülmektedir.

E kodlu eserde birinci harf grubunun metin oluşturma aşamasında üç metin yer almaktadır. Bu metinler ‘l’, ‘a’ ve ‘t’ harfinin metin oluşturma aşamalarındadır. Bu metinlerin üçünde de anlam bütünlüğünün olmadığı saptanmıştır. Ayrıca üç metinde de sözcüğün yerine geçen görsel unsurların kullanıldığı görülmektedir.

E kodlu eserin birinci harf grubunda oluşturulan metinlerden anlam bütünlüğünün olmadığı metin örneği;

*El* 


*El ele, el ele,*



*, el ele.*

*El ele, el ele,*

*El ele, el ele.*

Yukarıdaki metin örneği, eserde ‘l’ harfinin metin oluşturma aşamasında ‘El 

F kodlu eserde birinci harf grubu metin oluşturma aşamalarında iki metin yer almaktadır. Bu metinler ‘a’ ve ‘t’ harfinin metin oluşturma aşamasındadır. Bu metinlerin ikisinde de anlam bütünlüğünün olmadığı saptanmıştır. Ayrıca iki metinde de sözcüğün yerine geçen görsel unsurların kullanıldığı görülmektedir.

F kodlu eserin birinci harf grubunda oluşturulan metinlerden anlam bütünlüğünün olmadığı metin örneği;

***Al***

*Ela, lale al.*

*Lale 

*Ela, Lale el ele.**

*Lale / al.*

Yukarıdaki metin örneği, eserde ‘a’ harfinin metin oluşturma aşamasında ‘Al’ başlığı altında verilmiştir. Metin dört cümleden oluşmaktadır. Metinde üçüncü cümlenin dışındaki diğer cümlelerde “Ela ve Lale’den alması istenilenler” belirtilmektedir. Üçüncü cümlede ise “Ela ve Lale’nin el ele” olduğu söylenmektedir. Ağırlıklı olarak metin başlıkla uyumlu




olmasına rağmen metinde cümleler arasında bir bağlantının olmaması nedeniyle metnin anlam bütünlüğünün olmadığı söylenebilir.

G kodlu eserde birinci harf grubu metin oluşturma aşamalarında dört metin yer almaktadır. Bu metinler ‘a’ ve ‘t’ harfinin metin oluşturma aşamalarındadır. Bu metinlerin ikisinde anlam bütünlüğünün olduğu diğerlerindeyse anlam bütünlüğünün olmadığı saptanmıştır. Ayrıca dört metinde de sözcüğün yerine geçen görsel unsurların kullanıldığı görülmektedir.

G kodlu eserin birinci harf grubunda oluşturulan metinlerden anlam bütünlüğünün olduğu metin örneği;

**Ela**

Ela,  al.

Ela,  al, atla.

Yukarıdaki metin örneği, eserde ‘t’ harfinin metin oluşturma aşamasında ‘Ela’ başlığı altında verilmiştir. İki cümleden oluşan bu metinde yer alan “Ela” öznesinin değişmediği ve iki cümle arasındaki bağlantının, öznenin ipi alması ve atlamasının istenmesiyle sağlandığı belirlenmiştir.

G kodlu eserin birinci harf grubunda oluşturulan metinlerden anlam bütünlüğünün olmadığı metin örneği;

.....

Ela / al.

Ela  al.

Yukarıdaki metin örneği, eserde ‘a’ harfinin metin oluşturma aşamasında yer alan metinlerden biridir. Metnin başlığının olmadığı belirlenmiştir. İki cümleden oluşan bu metinde, her iki cümlede de yer verilen “Ela” kişinin ortak olmasına rağmen cümleler okunduğunda cümlelerin ilkinde Ela’dan “kalem” diğerinde ise “top” alması istenildiği

görülmektedir. Cümleler arasında bağlantının sağlanamaması nedeniyle metinde anlam bütünlüğünün olmadığı söylenebilir.

H kodlu eserde birinci harf grubunda sadece ‘a’ harfinin metin oluşturma basamağında bir metne yer verilmiştir. Metinde sözcüğün yerine geçen görsel unsurlar bulunmaktadır. Bunun yanı sıra bu grubun değerlendirme bölümünde de bir metin yer almaktadır. İki metinde de anlam bütünlüğünün olmadığı saptanmıştır.

H kodlu eserin birinci harf grubunda oluşturulan metinlerden anlam bütünlüğünün olmadığı metin örneği;

.....  
Ela Lale el ele.

Lale  al.

Ela  al.

Yukarıdaki metin örneği, eserde ‘a’ harfinin metin oluşturma aşamasında yer alan metinlerden biridir. Metnin başlığının olmadığı belirlenmiştir. Üç cümleden oluşan bu metinde, ilk cümlede “Ela ve Lale’nin el ele” olduğu belirtilmekte, ikinci cümlede “Lale’nin silgi alması”, üçüncü cümlede ise “Ela’nın muz alması” istenilmektedir. Metinde cümleler arasında bir bağlantının olmaması nedeniyle metinde anlam bütünlüğünün olmadığı düşünülmektedir.

I kodlu eserde, birinci harf grubunun metin oluşturma aşamalarında iki metne yer verilmiştir. Bu metinler ‘a’ ve ‘t’ harfinin metin oluşturma aşamalarında yer almaktadır. Her iki metinde de anlam bütünlüğünün olmadığı saptanmıştır. Metinler içerisinde sözcüğün yerine geçen görsel unsurlara yer verilmiştir.

I kodlu eserin birinci harf grubunda oluşturulan metinlerden anlam bütünlüğünün olmadığı metin örneği;

**Tat**

Lale  al.

Ela  al, tat.

Talat  tat.

Yukarıdaki metin örneği, eserde ‘t’ harfinin metin oluşturma aşamasında ‘Tat’ başlığı altında verilmiştir. İlk olarak metinde yer verilen üç cümlede her birinde öznelerin farklı olduğu görülmektedir. İkinci olarak üç cümleden oluşan bu metin okunduğunda birbirleriyle bağlantısız üç cümlede arka arkaya geldiği görülmektedir. Cümleler arasında hiçbir bağlantının olmaması nedeniyle bu metinde anlam bütünlüğünün sağlanmadığı söylenebilir.

**4.8.2.2. İkinci harf grubunda verilen metinlerin değerlendirilmesi.** İkinci harf grubunun tamamlanmasıyla dört sesli harf ve beş sessiz harf öğrenilmiş olmaktadır. İkinci harf grubunda en fazla dokuz harfin kullanılması nedeniyle sınırlı sayıda sözcük oluşturulabilmektedir. Bu nedenle oluşturulacak metinler kısa olabilmektedir. Buna bağlı olarak eserlerde sözcüğün yerini tutan görsel unsurlara bu grupta da ihtiyaç duyulmaktadır.

A kodlu eserde, ikinci harf grubunun metin oluşturma aşamalarında 11 metne yer verilmiştir. Her harfin metin oluşturma aşamasında iki ya da üç metin yer almaktadır. Bu 11 metinden yedisinde anlam bütünlüğünün olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bu 11 metnin altısı başlıksız olarak verilmiştir. Bu grupta yer verilen üç metinde sözcüğün yerine geçen görsel unsurların kullanıldığı saptanmıştır.

A kodlu eserin ikinci harf grubunda oluşturulan metinlerden anlam bütünlüğünün olduğu metin örneği;

.....

*Talat al.*

*Talat ata ot al.*

*Talat ata ot at.*

Yukarıdaki metin örneği, eserde ‘o’ harfinin metin oluşturma aşamasında yer alan metinlerden biridir. Metnin başlığının olmadığı belirlenmiştir. Üç cümleden oluşan bu metinde yer alan öznenin (Talat) değişmediği ve üç cümle arasındaki bağlantının, öznenin ot alması ve otu ata atmasının istenmesiyle sağlanmıştır. Buna dayanarak metinde anlam bütünlüğünün olduğu söylenebilir.

A kodlu eserin ikinci harf grubunda oluşturulan metinlerden anlam bütünlüğünün olmadığı metin örneği;

***Al***

*Ali alet al.*

*Talat lale al.*

*Ela ile Ali el ele.*

Yukarıdaki metin örneği, eserde ‘i’ harfinin metin oluşturma aşamasında ‘Al’ başlığı altında verilmiştir. Üç cümleden oluşan bu metinde ilk iki cümlede Ali’den alet, Talat’tan lale alması istenilirken, üçüncü cümledeyse Ali ile Ela’nın el ele olduğu belirtilmektedir. Bu durum metin okunduğunda birbiriyle bağlantısız üç cümlelerin arka arkaya geldiğini göstermektedir. Metin, cümleler arasında bağlantı yönünden incelendiğinde metinde anlam bütünlüğünün sağlanmadığı söylenebilir.

B kodlu eserin ikinci harf grubu metin oluşturma aşamalarında beş metin oluşturulmuştur. Oluşturulan beş metinden sadece birinde anlam bütünlüğünün olduğu belirlenmiştir. Metinlerin hiçbirinin başlığı yoktur. Metinlerden sadece birinde sözcüğün yerine kullanılan görsel unsurlar vardır.

B kodlu eserin ikinci harf grubunda oluşturulan metinlerden anlam bütünlüğünün olduğu metin örneği;

.....

*Mine, mama al, elma al.*

*Mete, Mine ile elma al.*

Yukarıdaki metin örneği, eserde ‘m’ harfinin metin oluşturma aşamasında yer alan metinlerden biridir. Metnin başlığının olmadığı belirlenmiştir. İki cümleden oluşan bu metinde ilk cümlede “Mine’den mama ve elma alması”, ikinci cümlede “Mete’nin Mineyle elma alması” istenmektedir. İki cümle arasında anlamsal bağlantı “almak” eylemiyle kurulmuştur. Metinde belli bir konunun işlenmesi nedeniyle metinde anlam bütünlüğünün olduğu söylenebilir.

B kodlu eserin ikinci harf grubunda oluşturulan metinlerden anlam bütünlüğünün olmadığı metin örneği;

.....

*Ali, ata ot at.*

*Onat, ona ot at.*

*Nalan, ona olta al.*

Yukarıdaki metin örneği, eserin ‘o’ harfinin metin oluşturma aşamasında yer alan metinlerden biridir. Metnin başlığının olmadığı belirlenmiştir. Üç cümleden oluşan bu metinde, her bir cümlede farklı kişinin birbirinden bağımsız eylemler yapması istenmektedir. İlk iki cümlede öznelerin “ata ot atmaları” istenmektedir. Son cümlede yer alan “ona” sözcüğünün “ata” yerine kullanıldığı düşünülmektedir. Fakat “ata olta al” kullanımı cümlelerin anlamı bakımından doğru bir kullanım değildir. Metinde her cümle de farklı öznelerin olması ve cümleler arasında bağlantının olmaması nedeniyle anlatılmak istenenin ne olduğu anlaşılmamaktadır. Bu nedenlerle metinde anlam bütünlüğünün olmadığı söylenebilir.

C kodlu eserde ikinci harf grubu metin oluşturma aşamalarında beş metin yer almaktadır. Metinlerden sadece birinde anlam bütünlüğünün olduğu belirlenmiştir. Ayrıca iki metinde sözcüğün yerine geçen görsel unsurların kullanıldığı belirlenmiştir.

C kodlu eserin ikinci harf grubunda oluşturulan metinlerden anlam bütünlüğünün olduğu metin örneği;

***Nar***

*Narlar on lira.*

*Rana, nar al.*

*Ara tara al.*

*Onar onar al.*

*İri nar al.*

Yukarıdaki metin örneği, eserde ‘r’ harfinin metin oluşturma aşamasında ‘Nar’ başlığı altında verilmiştir. Beş cümleden oluşan bu metinde ilk cümlede “narın fiyatı” verildikten sonra ikinci cümlede “Rana’nın nar alması” istenilmektedir. Diğer cümlelerde “Rana’nın nasıl nar alması gerektiği” anlatılmaktadır. Bunlara dayanarak metinde anlam bütünlüğünün sağlandığı söylenebilir. Ancak dördüncü cümlede öznenin onar onar nar alması istenirken, son cümlede sadece iri nar almasının istenilmesi çelişkilidir. Bu durum oluşturulacak metinde anlam bütünlüğünün sağlanmasının yanında cümleler arasında çelişik ifadelerin bulunmamasına da dikkat edilmesi gerektiğini göstermektedir.

C kodlu eserin ikinci harf grubunda oluşturulan metinlerden anlam bütünlüğünün olmadığı metin örneği;

***Emel ile Temel***

*Emel ile Temel el ele.*

*Emel, eline nar al.*

*Emel limon alma, elma al.*

*İrem, mor lale al.*

Yukarıdaki metin örneği, eserde ‘m’ harfinin metin oluşturma aşamasında ‘Emel ile Temel’ başlığı altında verilmiştir. Dört cümleden oluşan metnin ilk cümlesinde başlıkta yer

alan isimlerin “el ele” olduğu belirtilmektedir. Sonraki üç cümlede “Temel’e” yer verilmemiştir. Son cümledeyse bir anda “İrem’den mor lale alması” istenilmektedir. Metinde farklı kişilerden, birbirinden bağımsız şeylerin yapılması istenmesi anlam bütünlüğünü bozmaktadır. Bunlara dayanarak bu metin hem başlık bakımından değerlendirildiğinde hem de cümleler arasında bağlantı yönünden incelendiğinde metinde anlam bütünlüğünün sağlanamadığı şeklinde yorumlanabilir. Bu durum ‘i’ harfinin metin oluşturma aşamasında ‘Ali ile Ela’ başlıklı metinde de aynı şekilde olduğu belirlenmiştir.

D kodlu eserde ikinci harf grubunda altı metin yer almaktadır. Bu metinlerin üçünde anlam bütünlüğünün olduğu belirlenmiştir. Üç metinde sözcüğün yerine geçen görsel unsurların kullanıldığı saptanmıştır.

D kodlu eserin ikinci harf grubunda oluşturulan metinlerden anlam bütünlüğünün olduğu metin örneği;

### ***Tonton Nine***

*Tonton nine anlat. Tane tane anlat. Nine 5  anlat. Onat ile Nil’e anlat. Anlat nine anlat. Tonton nine  ile  anlat.*

Yukarıdaki metin örneği, eserde ‘o’ harfinin metin oluşturma aşamasında ‘Tonton Nine’ başlığı altında verilmiştir. Bu metin eserde cümle bitiminde satır başına geçilmeden paragraf şeklinde verilmesi nedeniyle burada da aynı şekilde verilmiştir. Metin, altı cümleden oluşmaktadır. Cümlelerin tamamının “anlat” sözcüğüyle bittiği görülmektedir. Metin, “tonton ninenin, Onat ve Nil’e neyi nasıl anlatması” üzerine kurgulanmıştır. Cümleler arasında herhangi bir kopukluğun olmadığı belirlenmiştir. Metin daha çok “tonton nine” ve “anlatma” eylemi üzerine kurgulandığı için başlıkla metnin uyumlu olduğu söylenebilir. Tüm bunlara dayanarak metinde anlam bütünlüğünün sağlandığı söylenebilir.

D kodlu eserin ikinci harf grubunda oluşturulan metinlerden anlam bütünlüğünün olmadığı metin örneği;

**İt**

Ela 🐾 it.

Lale 🐾 it.

Talat 🐾 it.

Yukarıdaki metin örneği, eserde ‘i’ harfinin metin oluşturma aşamasında ‘İt’ başlığı altında verilmiştir. Bu başlıkta bir metnin bir ders kitabında verilmesinin uygun olmadığı söylenebilir. Üç cümleden oluşan metinde, her cümlede sadece kişinin değiştiği görülmektedir. Cümleler arasında herhangi bir bağlantının olmadığı görülmektedir. Bunlara dayanarak metinde anlam bütünlüğünün olmadığı söylenebilir.

E kodlu eserde ikinci harf grubu metin oluşturma aşamalarında beş metin yer almaktadır. Bu metinlerden sadece birinin anlam bütünlüğü taşıdığı belirlenmiştir. Metinlerin hiçbirinde sözcüğün yerine geçen herhangi bir görsel unsurun kullanılmadığı belirlenmiştir.

E kodlu eserin ikinci harf grubunda oluşturulan metinlerden anlam bütünlüğünün olduğu metin örneği;

**Nar**

Rana nar al.

İri narlar al.

On tane nar al.

Eren, onlar nar.

Taneli, iri narlar.

Yukarıdaki metin örneği, eserde ‘r’ harfinin metin oluşturma aşamasında ‘Nar’ başlığı altında verilmiştir. Beş cümleden oluşan bu metinde ilk cümlede “Rana’nın nar alması” istenilmektedir. İkinci ve üçüncü cümlede “Rana’nın alacağı narın nasıl olması ve ne kadar alması” gerektiği belirtilmektedir. Dördüncü ve beşinci cümlede yine “nar” bağlamından çıkmadan “Eren’e narlar” tanıtılmaktadır. Bunlara dayanarak metnin başlığıyla metnin



uyumlu olduğu söylenebilir. Ayrıca metnin tamamında “nara” yönelik durumların verilmesi dolayısıyla metinde anlam bütünlüğünün sağlandığı belirlenmiştir.

E kodlu eserin ikinci harf grubunda oluşturulan metinlerden anlam bütünlüğünün olmadığı metin örneği;

***Anne***

*Anlat, anne anlat.*

*Ete nane at.*

*Nalan eline nal al.*

Yukarıdaki metin örneği, eserde ‘n’ harfinin metin oluşturma aşamasında ‘Anne’ başlığı altında verilmiştir. Üç cümleden oluşan bu metinde ilk cümlede “annenin anlatması” istenirken, ikinci cümlede “ete nane atması” istenmektedir. İlk iki cümlede her ne kadar “anneden yapması istenilenler” belirtilse de istenilenler arasında bir ilişki yoktur. Üçüncü cümledeyse keskin bir geçişle bir başka kişi olan “Nalan’ın eline nal alması” istenmektedir. Metinde yer alan üç cümlenin birbiriyle arasında hiç bir bağlantının olmadığı belirlenmiştir. Bunlara dayanarak bu metinde anlam bütünlüğünün olmadığı düşünülmektedir.

F kodlu eserde ikinci harf grubu metin oluşturma aşamalarında on metin yer almaktadır. Bu metinlerin üçünde anlam bütünlüğünün olduğu saptanmıştır. Ayrıca üç metinde de sözcüğün yerine geçen görsel unsurların kullanıldığı belirlenmiştir.

F kodlu eserin ikinci harf grubunda oluşturulan metinlerden anlam bütünlüğünün olduğu metin örneği;

***Ot***

*At, Ali at.*

*Ali, ata ot at.*

*Al Ali, ata ot at.*

Yukarıdaki metin örneği, eserde ‘o’ harfinin metin oluşturma aşamasında ‘Ot’ başlığı altında verilmiştir. Üç cümleden oluşan bu metnin tamamı “Ali’nin ata ot atmasına” yönelik olduğu ve cümleler arasında bağlantının olduğu saptanmıştır. Bu bilgilere dayanarak metinde anlam bütünlüğünün sağlandığı söylenebilir.

F kodlu eserin ikinci harf grubunda oluşturulan metinlerden anlam bütünlüğünün olmadığı metin örneği;

### ***Mine ile Emine***

*Mine limon al.*

*Emine mor lale al.*

*Mine elma al.*

*Nar alma, elma al.*


Yukarıdaki metin örneği, eserde ‘m’ harfinin metin oluşturma aşamasında ‘Mine ile Emine’ başlığı altında verilmiştir. Metin incelendiğinde ikinci cümlede “Emine’den mor lale alması” istenmektedir. Diğer cümlelerde ise “Mine’den alması istenilenlere” değinilmektedir. Mine ve Emine’nin ortak yaptığı herhangi bir eylem yoktur. Bu bakımdan başlıkla metnin uyumlu olmadığı söylenebilir. Bunun yerine cümlelerin tamamında ‘al’ eyleminin kullanılması sebebiyle metnin başlığı ‘Al’ olarak verilebilirdi. Cümleler arasında bağlantıya bakıldığında; sadece üçüncü ve dördüncü cümle arasında bir bağlantı olduğu görülmektedir. Metne genel olarak bakıldığında metnin hem başlıkla uyumu noktasında hem de cümleler arasındaki bağlantı yönünden metinde anlam bütünlüğünün olmadığı söylenebilir.


G kodlu eserde ikinci harf grubu metin oluşturma aşamalarında dokuz metin yer almaktadır. Bu metinlerin beşinde anlam bütünlüğünün olduğu belirlenmiştir. Ayrıca beş metinde sözcüğün yerine geçen görsel unsurların kullanıldığı saptanmıştır.

G kodlu eserin ikinci harf grubunda oluşturulan metinlerden anlam bütünlüğünün olduğu metin örneği;

### ***Mete***

*Mete al.*

*Mete elmalı  al.*

*Mete elmalı  tat.*

Yukarıdaki metin örneği, eserde ‘m’ harfinin metin oluşturma aşamasında ‘Mete’ başlığı altında verilmiştir. Üç cümleden oluşan bu metinde “‘Mete’den elmalı pastayı alarak tatması” istenmektedir. Cümleler arasında anlamsal bir bağlantının olması nedeniyle metinde anlam bütünlüğünün olduğu söylenebilir.

G kodlu eserin ikinci harf grubunda oluşturulan metinlerden anlam bütünlüğünün olmadığı metin örneği;


### ***Anne***

*Anne, et al.*

*Ela,  al*

*Elli tane al*

*Ali,  al*

*Tane tane  al.*

Yukarıdaki metin örneği, eserde ‘n’ harfinin metin oluşturma aşamasında ‘Anne’ başlığı altında verilmiştir. Metin beş cümleden oluşmaktadır. Birinci ve son cümle hariç diğerlerinde cümle sonunda nokta işaretinin eksik kaldığı belirlenmiştir. Metnin başlığı ‘Anne’ olmasına rağmen “anne” sözcüğü sadece ilk cümlede yer almaktadır. Bu durum metin başlığının, metin içeriğine uygun seçilmediğini göstermektedir. İkinci ve üçüncü cümlede “Ela’dan ekmek”, dördüncü ve son cümlede ise “Ali’den nar alması” istenilmektedir. Metinde üç farklı kişiden bir şeyler alması istenilmektedir. Bunlara dayanarak metin içeriğinin başlığıyla uygun olmadığı bunun yanı sıra metinde anlam bütünlüğünün olmadığı

söylenbilir. Bunun dışında birinci ve son cümle hariç diğerlerinde cümle sonunda nokta işaretinin eksik kaldığı belirlenmiştir.

H kodlu eserde ikinci harf grubunda sadece ‘n’ harfinin metin oluşturma aşamasında bir metne yer verilmiştir. Metinde sözcüğün yerine geçen görsel unsurlar bulunmaktadır. Metinde anlam bütünlüğünün olmadığı belirlenmiştir. Diğer dört harfin metin oluşturma aşamasındaki metinler öğretmen kılavuz kitabında verilmiştir. Bu metinlerde de anlam bütünlüğünün olmadığı saptanmıştır.

H kodlu eserin ikinci harf grubunda oluşturulan metinlerden anlam bütünlüğünün olmadığı metin örneği;

**NALAN**

*Anne nane al.*

*Taneli 🍷 al.*

*Ali nal al.*

*Naneli 🍷 al.*

Yukarıdaki metin örneği, eserde ‘n’ harfinin metin oluşturma aşamasında ‘Nalan’ başlığı altında verilmiştir. Dört cümleden oluşan bu metinde, metin başlığı ‘Nalan’ olmasına rağmen onun hiçbir cümlede yer almadığı görülmektedir. Buna dayanarak seçilen başlığın metin için uygun olmadığı söylenebilir. Metinde “anneden” ilk cümlede “nane”, ikinci cümledeyse “nar alması” istenmektedir. Ali’den üçüncü cümlede nal, dördüncü cümledeyse naneli şeker alması istenmektedir. Metin hem başlık bakımından hem de cümleler arasında bağlantı yönünden incelendiğinde, metinde anlam bütünlüğünün olmadığı söylenebilir.

I kodlu eserde ikinci harf grubu metin oluşturma aşamalarında beş metne yer verilmiştir. Metinlerden sadece birinde anlam bütünlüğünün olduğu saptanmıştır. Ayrıca beş metnin üçünde sözcüğün yerine geçen görsel unsurların kullanıldığı saptanmıştır.

I kodlu eserin ikinci harf grubunda oluşturulan metinlerden anlam bütünlüğünün olduğu metin örneği;

***Taneli Nar***

*Rana nar arar?*

*Rana annene nar al.*

*Rana iri iri nar al.*

*Tane tane nar al.*

Yukarıdaki metin örneği, eserde ‘r’ harfinin metin oluşturma aşamasında ‘Taneli Nar’ başlığı altında verilmiştir. Dört cümleden oluşan bu metinde metnin başlığı olan ‘taneli nar’ ifadesinin metin içerisinde aynen geçmediği görülmektedir. Buna karşın başlıktaki “nar” sözcüğünün metnin tüm cümlelerinde yer alması başlıkla metin içeriğinin uyumunu göstermektedir. İlk cümlede “Rana’nın nar aradığı”, ikinci cümlede “annesine nar alması” istendiği, üçüncü cümlede “alacağı narların büyüklüğünün nasıl olması” gerektiği ve son cümlede ise “narı ne şekilde alması” gerektiği anlatılmaktadır. Bunlara dayanarak metinde anlam bütünlüğünün nar konusu üzerine olması ve cümleler arasındaki bağlantının olması dolayısıyla metinde anlam bütünlüğünün sağlandığı söylenebilir. Bunların yanı sıra ilk cümlede herhangi bir soru olmamasına rağmen soru işareti kullanımının hatalı olduğu belirlenmiştir.

I kodlu eserin ikinci harf grubunda oluşturulan metinlerden anlam bütünlüğünün olmadığı metin örneği;

***Altan***

*Altan ona olta al.*

*Altan  olta at.*

*Altan ona anlat.*

*Anlat Altan anlat.*

Yukarıdaki metin örneği, eserde ‘o’ harfinin metin oluşturma aşamasında ‘Altan’ başlığı altında verilmiştir. Dört cümleden oluşan bu metinde yer alan “Altan” tüm cümlelerde bulunmaktadır. İlk olarak, metnin birinci ve üçüncü cümlelerinde yer alan “ona” kişinin kim olduğu belli değildir. İkinci olarak, ilk cümlede “Altan’ın başka birisine olta alması” istenirken ikinci cümlede bir anda “oltayı nehre atması” istenilmektedir. Nehir görselinin okurken “nehre” şeklinde çevrilmesi gerekmektedir. Çocukların görseli verilen sözcüğü ek olarak okuyabilmeleri zor olabileceği için görseli verilen sözcüklerin eksiz haliyle cümleleri tamamlayabilmesine dikkat edilmelidir. Üçüncü ve dördüncü cümlede “Altan’ın birisine bir şey anlatması” istenmektedir. Ama neyin kime anlatılacağına açık olmadığı görülmektedir. Metin tüm bu yönleriyle incelendiğinde metinde anlam bütünlüğünün olmadığı söylenebilir.

**4.8.2.3. Üçüncü harf grubunda verilen metinlerin değerlendirmesi.** Okuma-yazma öğretiminde üçüncü harf grubunun tamamlanmasıyla altı sesli harf ve dokuz sessiz harf öğrenilmiş olmaktadır. Bu harf grubuyla beraber en fazla 15 harfin kullanılabilmesiyle ilk iki gruba göre daha çok sözcük oluşturulabilmektedir. Bu nedenle oluşturulacak metinlerin biraz daha uzun olması beklenmektedir. Tüm bunlara bağlı olarak eserlerde bu grupta ilk iki gruba göre sözcüğün yerini tutan görsel unsurlara da daha az yer verilmesi beklenmektedir.

A kodlu eserde üçüncü harf grubu metin oluşturma aşamalarında 15 metne yer verilmiştir. ‘k’ harfinin metin oluşturma aşamasında dört, ‘y’ harfinin metin oluşturma aşamasında üç ve diğer dört harfin metin oluşturma aşamalarında ise ikişer metne yer verildiği belirlenmiştir. Bu 15 metnin 12’sinde anlam bütünlüğünün olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bu 15 metnin dokuzu başlıksız olarak verilmiştir. Bu grupta yer verilen 10 metinde sözcüğün yerine geçen görsel unsurların kullanıldığı saptanmıştır. Eserde öğrenilen harf sayısının artmasına rağmen hala metinlerin 2/3’ünde sözcüğün yerine tutan görsel unsurların kullanılmasının uygun olmadığı söylenebilir. Bunun dışında üçüncü harf grubunda olunmasına rağmen sekiz metnin sadece iki cümleden oluşturulduğu saptanmıştır. ‘y’ harfinin

metin oluşturma aşamasında ‘Yemek’ başlıklı metinde ‘kiraz’ sözcüğü geçmektedir. Bu sözcükte yer alan ‘z’ harfi dördüncü harf grubunda olması nedeniyle sözcüğün bu metinde verilmesi uygun değildir.

A kodlu eserin nc harf grubunda oluşturulan metinlerden anlam bütünlüğünü olduğu metin rneği;

.....

*Yener yolu kullan.*

*Yaya yolunu kullan.*

Yukarıdaki metin rneği, eserde ‘y’ harfinin metin oluşturma aşamasında yer alan metinlerden biridir. Metnin başlığının olmadığı belirlenmiştir. İki cümleden oluşan bu metinde ilk cümlede ‘‘Yener’in yolu kullanması’’, ikinci cümlede kullanmasını istedikleri yolun ‘‘yaya yolu’’ olduğu belirtilmektedir. İki cümle arasındaki bağlantıya dayanarak metinde anlam bütünlüğünü olduğu söylenbilir.

A kodlu eserin nc harf grubunda oluşturulan metinlerden anlam bütünlüğünü olmadığı metin rneği;

.....

*Selin su akıyor.*

*Suyu akıtma.*

*Tas ile su al.*

*Suna  sula.*

Yukarıdaki metin rneği, eserde ‘s’ harfinin metin oluşturma aşamasında yer alan metinlerden biridir. Metnin başlığının olmadığı belirlenmiştir. Dört cümleden oluşan bu metinde ilk cümlede ‘‘Selin’e suyun aktığı’’, ikinci cümledeyse ‘‘suyu akıtması’’ söylenmektedir. nc cümlede ‘‘tas ile su alınması’’ istenmektedir. Bu tas ile su alması istenen kişinin, dördüncü cümlede iek sulaması istenen Suna mı ya da Selin mi olduğu açık

değildir. İlk iki cümlede cümleler arasında bağlantı varken üçüncü ve dördüncü cümlede bu bağlam kopmaktadır. Bu nedenlerle metinde anlam bütünlüğünün sağlanmadığı söylenebilir.

B kodlu eserin üçüncü harf grubu metin oluşturma aşamalarında dört metin oluşturulmuştur. Oluşturulan dört metinde de anlam bütünlüğünün olmadığı belirlenmiştir. Metinlerden sadece birinin başlığının olduğu saptanmıştır. Hiçbir metinde sözcüğün yerine geçen görsel unsur kullanılmamıştır.

B kodlu eserin üçüncü harf grubunda oluşturulan metinlerden anlam bütünlüğünün olmadığı metin örneği;

.....

*Talat, ekmek al. Nine, lale ek, nane ekme. Ela, toka tak. Eren, ekmek alma. Rana tok.  
Altan, iki olta al.*

Yukarıdaki metin, eserin 'k' harfinin metin oluşturma aşamasında yer alan metinlerden biridir. Metnin başlığının olmadığı belirlenmiştir. Eserde bu metin için bulunduğu sayfada cümlelerden sonra satır başına geçilmediğinden yukarıda da metin satır sonuna kadar tamamlanarak aktarılmıştır. Altı cümleden oluşan bu metinde, her bir cümlede farklı bir kişinin birbirinden bağımsız eylemler yapması istenmektedir. İlk cümlede "Talat'ın ekmek alması" istenirken, dördüncü cümlede "Eren'in ekmek almaması" istenmektedir. Metinde her cümle de farklı öznelerin olması ve cümleler arasında bağlantı olmaması bunun yanında cümlelerde yer alan çelişik ifadelerin bulunması nedeniyle anlatılmak istenen belli bir konunun olmadığı görülmektedir. Bu nedenlerle metinde anlam bütünlüğünün sağlanamadığı söylenebilir.

C kodlu eserde üçüncü harf grubu metin oluşturma aşamalarında altı metin yer almaktadır. Metinlerin tamamında anlam bütünlüğünün olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca üç metinde sözcüğün yerine geçen görsel unsurların kullanıldığı belirlenmiştir.



C kodlu eserin üçüncü harf grubunda oluşturulan metinlerden anlam bütünlüğünün olmadığı metin örneği;

***Kek***

*Kerim, iki ekmek al.*

*Murat, kek al.*

*Kerim, lokum al.*

*Kemal,  oku.*

Yukarıdaki metin örneği, eserde ‘k’ harfinin metin oluşturma aşamasında ‘Kek’ başlığı altında verilmiştir. Dört cümleden oluşan bu metinde metnin başlığı sadece ikinci cümlede geçmektedir. Diğer cümlelerin metnin başlığıyla herhangi bir bağlantısı yoktur. Cümleler incelendiğinde; birinci cümlede “Kerim’in ekmek alması”, ikinci cümlede “Murat’ın kek alması”, üçüncü cümlede tekrar “Kerim’in lokum alması” ve son cümlede “Kemal’in kitap okuması” istenmektedir. Cümleler arasında anlam bağının olmadığı görülmektedir. Bunlara dayanarak hem başlıkla metin uyumu açısından hem de cümleler arasındaki anlam bağı yönünden bakıldığında metinde anlam bütünlüğünün olmadığı sonucuna varılabilir.

D kodlu eserde üçüncü harf grubunda altı metin yer almaktadır. Bu metinlerin beşinde anlam bütünlüğünün olduğu belirlenmiştir. Sadece bir metinde de sözcüğün yerine geçen görsel unsurun kullanıldığı saptanmıştır.

D kodlu eserin üçüncü harf grubunda oluşturulan metinlerden anlam bütünlüğünün olduğu metin örneği;

***Domdom ile Dumdum***

*Domdom erkenden yattı. Uyudu, dinlendi. Erkenden kalktı. Yıkandı, tarandı. Dumdum da erken kalktı.*

- *Selam Domdom dedi.*

- *Selam Dumdum.*
- *Nasılsın Domdom?*
- *İyiyim Dumdum.*
- *Oyun oynayalım mı, dedi Domdom.*
- *Masal okuyalım, dedi Dumdum.*

*Oturdular. “Yedi Kedi” masalını okudular. Sonra da oyun oynadılar.*

Yukarıdaki metin örneği, eserde ‘d’ harfinin metin oluşturma aşamasında ‘Domdom ile Dumdum’ başlığı altında verilmiştir. Bu metin eserde cümle bitiminde satır başına geçilmeden paragraf şeklinde verilmesi nedeniyle burada da aynı şekilde verilmiştir. Metinde ayrıca konuşma çizgilerine de yer verildiği görülmektedir. Metin, 15 cümleden oluşmaktadır. Metin, Domdom’un yaptığı eylemlerle başlamaktadır. Beşinci cümlede Dumdum’un erken kalktığı belirtilmektedir. Sonrasında Domdom ile Dumdum’un aralarında geçen konuşmaya yer verilmiştir. Metnin kahramanları konuşmanın sonuna doğru Domdom’un “oyun oynayalım mı” sorusuna, Dumdum “masal okuyalım” yanıtını vermiştir. Metne göre önce masal okuyan kahramanlar, sonrasında da oyun oynamışlardır. Metnin sonuna kadar cümleler arasında bağlantının olduğu belirlenmiştir. Metnin içeriği incelendiğinde Domdom ve Dumdum’un eylemleri daha çok birlikte yaptıkları görülmektedir. Bu yüzden metin içeriğinin metnin başlığına uygun olduğu görülmektedir. Tüm bunlara dayanarak metinde anlam bütünlüğünün sağlandığı söylenebilir.

D kodlu eserin üçüncü harf grubunda oluşturulan metinlerden anlam bütünlüğünün olmadığı metin örneği;

### ***Uyku***

*Aylin erken uyu.*

*Erken uyan.*

*İyi uyu, uykunu al.*

*Aylin karyolan ne iyi.*

*Erken yat, erken kalk.*

*Yaman ile oyun oyna.*

Yukarıdaki metin örneği, eserde ‘y’ harfinin metin oluşturma aşamasında ‘Uyku’ başlığı altında verilmiştir. Metin altı cümleden oluşmaktadır. İlk üç cümle de “Aylin’in erken uyuyup erken kalkması, iyi uyuyup uykusunu alması” istenmektedir. Dördüncü cümle de bir anda “Aylin’in karyolasının iyi” olduğundan bahsedilmektedir. Burada “karyolan ne iyi” ifadesinde ne demek istenildiği açık değildir. Beşinci cümlede, ilk iki cümlede geçen ifadelerden “uyu” yerine “yat”, “uyan” yerine de “kalk” ifadesiyle tekrar kullanıldığı görülmektedir. Son cümlede “Aylin’in Yaman’la oyun oynaması” istenmektedir. Genel olarak bakıldığında ilk üç cümlede anlamsal bağlantı olsa da sonrasında gelen cümlelerde bu bağlantının koptuğu anlaşılmaktadır. Bunlara dayanarak metinde anlam bütünlüğünün olmadığı söylenebilir.

E kodlu eserde üçüncü harf grubu metin oluşturma aşamalarında altı metin yer almaktadır. Bu metinlerden sadece birinin anlam bütünlüğü taşıdığı belirlenmiştir. Metinlerin hiçbirinde sözcüğün yerine geçen herhangi bir görsel unsurun kullanılmadığı belirlenmiştir.

E kodlu eserin üçüncü harf grubunda oluşturulan metinlerden anlam bütünlüğünün olduğu metin örneği;

### ***Oku***

*Oku, Kenan oku.*

*Onu eline al, oku.*

*Oku, tek tek oku.*

*Oku, ninene oku.*

*İki kere oku.*

Yukarıdaki metin örneği, eserde ‘k’ harfinin metin oluşturma aşamasında ‘Oku’ başlığı altında verilmiştir. Beş cümleden oluşan bu metinde ilk cümleden itibaren “Kenan’dan okuması” istenmektedir. Bu açıdan metin başlığının metin içeriğine uygun olduğu söylenebilir. Metinde “Kenan’ın nasıl, kime ve ne kadar okuması” istendiği anlatılmaktadır. Fakat ikinci cümlede yer alan ‘onu’ ifadesinin neye karşılık geldiği belli değildir. Metin başlığı ve metindeki cümleler arasındaki bağlantılarla metnin genel bütünlüğü incelendiğinde, metinde anlam bütünlüğünün sağlandığı belirlenmiştir.

E kodlu eserin üçüncü harf grubunda oluşturulan metinlerden anlam bütünlüğünün olmadığı metin örneği;

### ***Irmak***

*Irmak toka al, tak. Anıl toka tak.*

*Anıl atkını tak. Irmak atkını tut, tak.*

*Irmak ile Anıl atkı taktı.*

Yukarıdaki metin örneği, eserde ‘ı’ harfinin metin oluşturma aşamasında ‘Irmak’ başlığı altında verilmiştir. Metinde “Irmak” ve “Anıl” kişileri geçmesine rağmen metnin başlığının sadece ‘Irmak’ olması uygun değildir. Metinde daha çok ‘tak’ sözcüğünün geçmesi nedeniyle metin başlığının ‘tak’ olmasının daha da uygun olabileceği düşünülmektedir. Beş cümleden oluşan bu metinde ilk iki cümlede “Irmak’ın toka alıp takması” istenmektedir. Üçüncü cümlede “Anıl’ın atkı takması”, dördüncü cümledeyse “Irmak’ın atkı takması” istenmektedir. İlk dört cümlede “Irmak ve Anıl’dan yapmaları beklenen” durumlardan bahsedilirken beşinci cümlede ise “Anıl ve Irmağın atkılarını taktığı” belirtiliyor. Beşinci cümlede, önceki cümlelerle beraber düşünüldüğünde zaman kayması görülmektedir. İlk iki cümle ve son üç cümle kendi içinde bir bütünlük sağlamaktadır. Ancak metnin tamamı düşünüldüğünde metinde anlam bütünlüğünün olmadığı belirlenmiştir.

F kodlu eserde üçüncü harf grubu metin oluşturma aşamalarında altı metin yer almaktadır. Bu metinlerin üçünde anlam bütünlüğünün olduğu saptanmıştır. Metinlerden sadece birinde sözcüğün yerine geçen görsel unsurun kullanıldığı belirlenmiştir.

F kodlu eserin üçüncü harf grubunda oluşturulan metinlerden anlam bütünlüğünün olduğu metin örneği;

*Al*

*Okan, markete in.*

*İki kilo elma,*

*İki kilo armut,*

*İki ekmek al.*

*Annene ilet.*

Yukarıdaki metin örneği, eserde ‘k’ harfinin metin oluşturma aşamasında ‘Al’ başlığı altında verilmiştir. Metin incelendiğinde, metin başlığının metin içeriğine uygun olduğu söylenebilir. Üç cümleden oluşan bu metinde ilk cümlede “Okan’ın markete inmesi” istenmektedir. ‘İn’ sözcüğü yerine ‘g’ harfi öğrenilmediği için ‘git’ kullanılamamaktadır. Aynı şekilde son cümlede ‘ilet’ sözcüğü yerine gerekli harfler öğrenilmediği için ‘ver’ ya da ‘götür’ denilememektedir. Eserde ikinci cümleyse üç satırda yer verilmiştir. Bu cümle verilirken her satıra geçişte büyük harfle başlanmıştır. Bir cümlede cümlenin başında ve özel isim haricinde büyük harfle başlayan sözcüğe yer verilmesi uygun değildir. Bu cümlede “Okan’dan elma, armut ve ekmek alması”, üçüncü cümledeyse “bu alınan malzemeleri annesine iletmesi” istenmektedir. Metinde Okan’ın markete giderek söylenen malzemeleri alarak annesine götürmesi istenmektedir. Bunlara dayanarak metnin cümleleri arasında bağlantının olduğu söylenebilir. Kısacası metinde hem başlık metin uyumunun hem de anlam bütünlüğünün olduğu belirlenmiştir.

F kodlu eserin üçüncü harf grubunda oluşturulan metinlerden anlam bütünlüğünün olmadığı metin örneği;

***Al, Yakala***

*Oya yaka al.*

*Oya ayna al.*

*Kaya yaka tak.*

*Kaya oyna, Oya oyna.*

*Yakala, Oya yakala.*

*Oya Kaya'yı yakala.*

Yukarıdaki metin örneği, eserde 'y' harfinin metin oluşturma aşamasında 'Al, Yakala' başlığı altında verilmiştir. Metin başlığı metinde geçen iki farklı yüklem birleşmesinden oluştuğu görülmektedir. Başlıkta birbirinden bağımsız iki ifadenin kullanımını yerine tüm metni kapsayan tek bir anlama gelen ifadelerin kullanılmasının daha uygun olacağı söylenebilir. Metin altı cümleden oluşmaktadır. İlk cümlede "Oya'nın yaka takması", ikinci cümlede "ayna alması" ve üçüncü cümlede ise "Kaya'nın yaka takması" istenmektedir. Dördüncü cümlede metinde "Kaya oyna, Oya oyna." şeklinde olduğu görülmektedir. Bu cümle iki cümle olabileceken bu cümlelerin virgülle ayrılarak birleştirilmesi Türkçeye uygun olmadığı söylenebilir. Beşinci ve altıncı cümle Oya'nın Kaya'yı yakalaması istenmektedir. Metnin bütününe bakıldığında metinde anlam bütünlüğünün olmadığı söylenebilir.

G kodlu eserde üçüncü harf grubu metin oluşturma aşamalarında 14 metin yer almaktadır. Bu metinlerin altısında anlam bütünlüğünün olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yedi metinde de sözcüğün yerine geçen görsel unsurların kullanıldığı saptanmıştır. Öğrenilen harf sayısının artmasına rağmen eserde iki cümleden oluşan üç metin yer almaktadır.

G kodlu eserin üçüncü harf grubunda oluşturulan metinlerden anlam bütünlüğünün olduğu metin örneği;

### ***Dedem***

*Dedem at aldı.*

*Elma ile nar aldı.*

*Eti kedi yedi.*

*Elmayı dedem yedi.*

*Narı Dilek yedi.*

Yukarıdaki metin örneği, eserde ‘d’ harfinin metin oluşturma aşamasında ‘Dedem’ başlığı altında verilmiştir. Beş cümleden oluşan bu metinde ilk iki cümlede “dedenin aldıkları” verilmektedir. Son üç cümledeyse “dedenin aldığı yiyecekleri kimlerin yediğinden” bahsedilmektedir. Metnin birinci cümlesinde “at” kelimesinin geçmesine rağmen üçüncü cümlesinde ise “kedinin eti yediği” belirtilmektedir. Dedenin aldıkları arasında birinci cümlede “at” kelimesinin yer alması bu durumun basım hatasından kaynaklandığını gösterebilir. Metne bütünsel olarak bakıldığında cümleler arasında anlamsal bir bağlantının olması nedeniyle metinde anlam bütünlüğünün olduğu söylenebilir.

G kodlu eserin üçüncü harf grubunda oluşturulan metinlerden anlam bütünlüğünün olmadığı metin örneği;

### ***Kemal***

*Rana  eker.*

*Kemal  ek.*

Yukarıdaki metin örneği, eserde ‘k’ harfinin metin oluşturma aşamasında ‘Kemal’ başlığı altında verilmiştir. Üçüncü harf grubunda öğrenilen harf sayısının artmasıyla metinlerde yer alan cümle sayısının da artması beklenmesine rağmen metin iki cümleden oluşmaktadır. İki cümle birbirinden bağımsız cümlelerin sıralanması şeklindedir. Metin başlığı metnin ikinci cümlesinde aynen yer almaktadır. Metin başlığıyla metnin genel içeriği

arasında da herhangi bir bağlantı yoktur. Bunlara dayanarak metin içeriğinin başlığıyla uygun olmadığı bunun yanı sıra metinde anlam bütünlüğünün olmadığı söylenebilir.

H kodlu eserde üçüncü harf grubunda sadece ‘d’ harfinin metin oluşturma aşamasında bir metne yer verilmiştir. Metinde anlam bütünlüğünün olduğu belirlenmiştir. Diğer beş harfin metin oluşturma aşamasındaki metinlerin ders kitabında değil öğretmen kılavuz kitabında verildiği ve bu metinlerde anlam bütünlüğünün olmadığı saptanmıştır.

H kodlu eserin üçüncü harf grubunda oluşturulan metinlerden anlam bütünlüğünün olduğu metin örneği;

**DEDEM**

*Dedem sulu elma aldı.*

*Dedem elma yesem,*

*Dut yesem dedi.*

*Sulu, sulu elma yedi.*

*Ninem daldan tatlı dut aldı.*

*Dedem dut da yedi.*

Yukarıdaki metin örneği, eserde ‘d’ harfinin metin oluşturma aşamasında ‘Dedem’ başlığı altında verilmiştir. Metin içeriğine bakıldığında daha çok “dede” den bahsedildiği için metin başlığının metne uygun olduğu söylenebilir. Beş cümleden oluşan bu metinde, ilk cümlede “dedenin sulu elma aldığı” belirtilmektedir. İkinci cümledeyse “dedenin elma ve dut yemek istediği” anlaşılmaktadır. İkinci cümleyle birinci cümlenin yer değiştirmesiyle metinde önce dedenin elma alma isteği sonra elmayı alması sağlanmış olacaktır. Bu cümleyle ikinci ve üçüncü satırda yer verilmiştir. Üçüncü satırda cümle başı olmamasına rağmen büyük harfle başladığı belirlenmiştir. Üçüncü cümlede dedenin sulu elma yediği belirtilmektedir. Bu cümlenin ilk sözcüğü olan “sulu” sözcüğünden sonra virgül konularak noktalama işareti hatası yapılmıştır. Dördüncü cümlede ninenin daldan dut aldığı ve beşinci cümlede dedenin dut



yediği belirtilmiştir. Bu metinde birden “Ninem daldan tatlı dut aldı.” cümlesiyle metnin işleyişi değişmekle birlikte metinde genel olarak “dedenin meyve yeme konusu” işlenmektedir. Bu bakımdan metinde anlam bütünlüğünün olduğu söylenebilir.

I kodlu eserde üçüncü harf grubu metin oluşturma aşamalarında altı metne yer verilmiştir. Metinlerden sadece ikisinde anlam bütünlüğünün olduğu saptanmıştır. Ayrıca altı metnin ikisinde sözcüğün yerine geçen görsel unsurların kullanıldığı saptanmıştır.

I kodlu eserin üçüncü harf grubunda oluşturulan metinlerden anlam bütünlüğünün olduğu metin örneği;

***Dayım***

*Dayım elma aldı.*

*Elmayı yıka dedi.*

*Elmayı iyi yıkadım.*

*Sonra yedim.*

Yukarıdaki metin örneği, eserde ‘d’ harfinin metin oluşturma aşamasında ‘Dayım’ başlığı altında verilmiştir. Dört cümleden oluşan bu metinde metnin başlığı olan ‘Dayım’ ifadesinin yerine tüm metnin “elma” üzerine kurgulanması nedeniyle başlığın ‘Elma’ olmasının daha uygun olabileceği söylenebilir. Metin birinci ağızdan anlatılmaktadır. Anlatan kişi ilk cümlede “dayısının elma aldığını” belirtmekte, ikinci cümlede “bu elmayı dayısının kendisinden yıkamasını” istediği, üçüncü cümlede “elmayı iyi yıkadığını”, dördüncü cümlede “onu yediğini” anlatmaktadır. Metinde cümleler arasındaki bağlantının olması nedeniyle metinde anlam bütünlüğünün sağlandığı söylenebilir.

I kodlu eserin üçüncü harf grubunda oluşturulan metinlerden anlam bütünlüğünün olmadığı metin örneği;

***Unutma***

*Umut unutan olma.*

*Murat unutma.*

*Umut onu mutlu et.*

*Murat mutlu ol.*

Yukarıdaki metin örneği, eserde ‘u’ harfinin metin oluşturma aşamasında ‘Unutma’ başlığı altında verilmiştir. Dört cümleden oluşan bu metinde; ilk iki cümle metnin başlığıyla ilişkilendirilebilirken, son iki cümledeyse bu ilişkinin kurulmadığı görülmektedir. Birinci cümlede “Umut’un”, ikinci cümlede “Murat’ın unutmaması” istenmektedir. Üçüncü cümle “Umut onu mutlu et.” olarak verilmiştir. Bu cümlede aniden “unutma” eyleminin dışına çıkılmıştır. Bu şekilde önceki iki cümleyle olan anlamsal bağlantı kopmuştur. Ayrıca bu cümledeki “onu” ifadesinin kime ait olduğu anlaşılmamaktadır. Son cümlede “Murat’ın mutlu olması” söylenmektedir. Kısacası metinde birbiriyle ilişkisiz iki farklı konu işlenmektedir. Bu nedenle metinde anlam bütünlüğünün olmadığı düşünülmektedir.

**4.8.2.4. Dördüncü harf grubunda verilen metinlerin değerlendirmesi.** Okuma-yazma öğretiminde dördüncü harf grubunun tamamlanmasıyla sesli harflerin tamamı ve 13 sessiz harf öğrenilmiş olmaktadır. Bu harf grubuyla beraber en fazla 21 harfin kullanılabilmesiyle ilk üç gruba göre daha çok sözcük oluşturulabilmektedir. Bu nedenle oluşturulacak metinlerdeki sözcük ve cümle sayısının buna bağlı olarak artması beklenmektedir. Tüm bunlara bağlı olarak eserlerde bu grupta ilk üç gruba göre sözcüğün yerini tutan görsel unsurlara duyulan ihtiyacın azalacağı söylenebilir.

A kodlu eserde dördüncü harf grubunun metin oluşturma aşamalarında 15 metne yer verilmiştir. ‘ö’ harfinin metin oluşturma aşamasında beş, ‘b’ harfinin metin oluşturma aşamasında üç, ‘ş’ harfinin metin oluşturma aşamasında bir, diğer üç harfin metin oluşturma aşamalarında ise ikişer metne yer verildiği belirlenmiştir. Bu 15 metinden 13’ünde anlam bütünlüğünün olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bu 15 metnin dokuzunun başlığının olmadığı belirlenmiştir. Bu grupta yer verilen metinlerden sadece birinde sözcüğün yerine geçen görsel

unsurun kullanıldığı saptanmıştır. Dördüncü harf grubunda olunmasına rağmen üç metnin sadece iki cümleden oluşturulduğu saptanmıştır.

A kodlu eserin dördüncü harf grubunda oluşturulan metinlerden anlam bütünlüğünün olduğu metin örneği;

***Bebek***

*Baba bana al.*

*Baba bana bebek al.*

*İki tane al.*

*Bir tanesi sarı olsun.*

*Bir tanesi de al olsun.*

Yukarıdaki metin örneği, eserde ‘b’ harfinin metin oluşturma aşamasında ‘Bebek’ başlığı altında verilmiştir. Beş cümleden oluşan bu metinde, ilk cümlede çocuk babasının kendisine bir şey almasını istemektedir. İkinci cümlede bunun bebek olduğu anlaşılmaktadır. Üçüncü cümlede çocuğun alınmasını istediği bebek sayısı, dördüncü cümle ve beşinci cümle de bu bebeklerin renklerinin ne olmasını istediğine dairdir. Metin, çocuğun babasından kendisine bebek alması üzerine kurgulandığı için başlığın metnin içeriğine uygun olduğu söylenebilir. Cümleler arasında anlamsal bağlantıya dayanarak metinde anlam bütünlüğünün olduğu söylenebilir.

A kodlu eserin dördüncü harf grubunda oluşturulan metinlerden anlam bütünlüğünün olmadığı metin örneği;

.....

*Banu, Kaya, Ural, Ata.*

*Berberer oynadılar.*

*Banu bir oyun buldu.*

*Kaya ebe oldu.*

Yukarıdaki metin örneği, eserde ‘b’ harfinin metin oluşturma aşamasında yer alan metinlerden biridir. Metnin başlığının olmadığı belirlenmiştir. Dört cümleden oluşan bu metinde ilk cümlede arka arkaya verilen isimler vardır. Bu yapının sonuna nokta koyularak cümle yapısı oluşturulmaya çalışılsa da Türkçede kullanım bakımından bu yapı cümle özelliği göstermemektedir. Okuma-yazma öğrenme aşamasında çocukların bu gibi yanlış örneklerle karşılaşması onların yanlış öğrenmelerine neden olabilir. İkinci cümlede bir önceki cümlede adı geçen kişilerin oynadığı belirtilmektedir. Üçüncü cümlede ilk cümledeki kişilerden birinin bir oyun bulduğu, son cümledeyse bir başkasının ebe olduğuna değinilmiştir. Son cümle metnin daha bitmemiş olduğu izlenimi uyandırmaktadır. Ayrıca ilk cümlede yer alan iki isme diğer cümlelerde yer verilmediği görülmektedir. Cümleler arasında bağlantının olmaması ve metinden herhangi bir sonuca ulaşılmaması nedeniyle metinde anlam bütünlüğünün olmadığı düşünülmektedir.

B kodlu eserin dördüncü harf grubu metin oluşturma aşamalarında yedi metin oluşturulmuştur. Bu metinlerin dördünde anlam bütünlüğünün olduğu belirlenmiştir. Metinlerden sadece birinin başlığı olduğu saptanmıştır. Bu metin ‘ü’ harfinin metin oluşturma aşamasında ‘Tüylü Kedi’ başlığı altındadır. Metindeki sözcüklerde yer alan ‘ü’ harfleri öğrencilerin tamamlaması için boş bırakılmıştır. Bir metinde de sözcüğün yerine geçen görsel unsurlar kullanılmıştır. Bu görsel unsurların diğerlerinden farkı, karşılığı olan sözcüklerde yer alan harflerin tamamının öğrenilmiş olmasıdır. Bir başka ifadeyle aslında görsel unsura ihtiyaç duyulmamasına karşın metinde buna yer verilmesidir.

B kodlu eserin dördüncü harf grubunda oluşturulan metinlerden anlam bütünlüğünün olduğu metin örneği;

.....






*Kanaryam öter öter öter,*

*Dört ördek döner döner,*

*Kanaryam iki tane,  
Ördeklerim dört tane,  
Sen de say 1 2 3 4.*

Yukarıdaki metin örneği, eserde ‘ö’ harfinin metin oluşturma aşamasında yer alan metinlerden biridir. Metnin başlığının olmadığı belirlenmiştir. Metin konusu kanarya ve ördeklerin yaptıkları ve onların sayısı hakkındadır. Metinde belli bir konunun işlenmesi nedeniyle anlam bütünlüğünün olduğu söylenebilir.

B kodlu eserin dördüncü harf grubunda oluşturulan metinlerden anlam bütünlüğünün olmadığı metin örneği;

.....  
 *bir akşam arkadaşını aramış ama bulamamış.*  
*Kurnaz*  *sormuş.*  
*Boz*  *sormuş.*  
*Minik*  *sormuş.*  
*Onlar da bilmiyorlarmış.*  
*Beyaz*  *nerede?*  
*Size soruyor şimdi şirin zebra:*  
*“Beyaz kuzu nerede?”*

Yukarıdaki metin örneği, eserde ‘z’ harfinin metin oluşturma aşamasında yer alan metinlerden biridir. Metnin başlığının olmadığı belirlenmiştir. Yedi cümleden oluşan bu metinde sözcüğün yerini tutan beş farklı görsel unsur yer almaktadır. Bunlardan “kaz”, “ay1” ve “kız” sözcüğü görsellerinin bulunduğu cümleler incelendiğinde bu sözcüklerin “kaza”, “ay1ya” ve “kıza” şeklinde ek alarak okunulması beklenmektedir. Ayrıca görselleri verilen sözcükleri öğrencilerin yazabilecekleri sözcükler olması nedeniyle cümle içinde bu sözcükler

yerine görsel tercih edilmesinin uygun olmadığı söylenebilir. Metinde yer alan cümleler incelendiğinde; ilk cümlede zebranın arkadaşını aradığı ve bu cümleden sonra gelen üç cümlede arkadaşının nerede olduğunu; kurnaz kaza, boz ayıya ve minik kıza sorduğu belirtilmektedir. Metnin ikinci cümlesinde “kaz” için olumsuz bir ifade olan “kurnaz” sözcüğünün kullanılmasının ise uygun olmadığı söylenebilir. Beşinci cümleyle soru sorulan diğer hayvanların da zebranın arkadaşının nerede olduğunu bilmedikleri ortaya konmaktadır. Altıncı cümlede zebranın sorusunun “Beyaz kuzu nerede?” olduğu ve arkadaşının da beyaz kuzu olduğu anlaşılmaktadır. Bu aşamaya kadar zebranın arkadaşının kim olduğu belli değildir. Yedinci cümleyle zebra soruyu metni okuyan ve dinleyenlere sormaktadır. Bu nedenle son cümlelerin, öğrencilerin metne dahil olmalarını sağlayabilecek nitelikte olduğu düşünülmektedir. Metnin sonuna kadar zebranın arkadaşı hakkında bilgi edinilemeyişi metnin anlam bütünlüğünü bozduğu ve bu durum okuma-yazmayı öğrenme aşamasında olan çocukların okuduğunu anlamasını güçleştirecektir. okuryazarlığa ulaşan bireylere yönelik olmasının daha uygun olabileceği söylenebilir.

C kodlu eserde dördüncü harf grubu metin oluşturma aşamalarında altı metin yer almaktadır. Bu metinlerin tamamında anlam bütünlüğünün olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca metinlerden sadece birinde görsel unsurun kullanıldığı belirlenmiştir.

C kodlu eserin dördüncü harf grubunda oluşturulan metinlerden anlam bütünlüğünün olmadığı metin örneği;

### **Şarkı**

*Bir aradaydık. Şarkı söyledik.*

*Ömer ile Şeyma beş taş oynadı.*

*Ömer, elmalı şeker yedi.*

*Ben dondurma aldım.*

*Bir kuş daha kondu.*

*Ömer kuşu yakaladı.*

*Kuşa yem yedirdik.*

Yukarıdaki metin örneği, eserde ‘ş’ harfinin metin oluşturma aşamasında ‘Şarkı’ başlığı altında verilmiştir. Sekiz cümleden oluşan bu metinde metnin başlığı sadece ikinci cümlede geçmektedir. Diğer cümlelerin metnin başlığıyla herhangi bir bağlantısı yoktur. Cümleler incelendiğinde; birinci cümlede bir arada oldukları, ikinci cümlede şarkı söyledikleri, üçüncü cümlede Ömer ile Şeyma’nın beş taş oynadığı, dördüncü cümlede Ömer’in elmalı şeker yediğine değinilmektedir. Beşinci cümlede metinde yer alan birinci tekil şahsın kendisinin dondurma aldığından bahsetmektedir. Altıncı cümlede “Bir kuş daha konu.” ifadesinde yer alan “daha” sözcüğü bu cümlenin öncesinde başka bir kuşun daha konduğunu göstermektedir. Ancak bu cümleden önce yer alan cümlelerde “kuş” sözcüğü dahi bulunmamaktadır. Ayrıca kuşun nereye konduğuna yönelik herhangi bir bilgi mevcut değildir. Yedinci cümlede Ömer’in kuşu yakaladığına ve son cümle de kendilerinin kuşa yem yedirdiklerine değinilmektedir. Cümleler arasında anlamsal bağlılığın olmadığı görülmektedir. Bunlara dayanarak hem başlıkla metin uyumu açısından hem de cümleler arasındaki anlam bağlılığı yönünden bakıldığında metinde anlam bütünlüğünün olmadığı söylenebilir.

D kodlu eserde dördüncü harf grubunda altı metin yer almaktadır. Bu metinlerin tamamında anlam bütünlüğünün olduğu belirlemiştir. Hiçbir metinde sözcüğün yerine geçen görsel unsurun bulunmadığı saptanmıştır.

D kodlu eserin dördüncü harf grubunda oluşturulan metinlerden anlam bütünlüğünün olduğu metin örneği;

### ***Yaramaz Kuzu***

*Ormanda bir kuzu yaşardı. Tüyü beyaz, kendisi yaramaz mı yaramazdı. Lezzetli otlar arar dururdu.*

*Taze ot ararken büyük bir kurda rastladı. Kurt, “Dur, arkadaş olalım. Birlikte taze ot arayalım.” dedi. Yaramaz kuzu şaşırıldı. Ama yine de dost oldular. Koştular, oynadılar. Taze ot aradılar.*

*Masal böyle bitti sanmayın, onu siz tamamlayın...*

Yukarıdaki metin örneği, eserde ‘z’ harfinin metin oluşturma aşamasında ‘Yaramaz Kuzu’ başlığı altında verilmiştir. Bu metin eserde cümle bitiminde satır başına geçilmeden paragraf şeklinde verilmesi nedeniyle burada da aynı şekilde verilmiştir. Üç ayrı paragraftan oluşmaktadır. İlk paragraf üç cümleden oluşmaktadır. Bu üç cümlede kuzunun özellikleri tanıtılmaktadır. İkinci paragrafta altı cümlenin yer aldığı belirlenmiştir. Burada kuzunun kurtla karşılaşması, kurdun isteği, sonrasında kurt ve kuzunun dost olup koşup oynamaları ve taze ot aramaları anlatılmaktadır. Üçüncü paragrafta masalın bitmediği ve bunu çocukların tamamlaması istenmektedir. Metnin genel akışına bakıldığında cümleler ve paragraflar arasında anlamsal bağlantı kurulduğu için metinde anlam bütünlüğünün olduğu söylenebilir.

E kodlu eserde dördüncü harf grubu metin oluşturma aşamalarında altı metin yer almaktadır. Bu metinlerin beşinde anlam bütünlüğünün olduğu belirlenmiştir. Metinlerin hiçbirinde sözcüğün yerine geçen herhangi bir görsel unsurun kullanılmadığı belirlenmiştir. Bu grupta yer alan iki metin paragraf şeklinde oluşturulmuştur.

E kodlu eserin dördüncü harf grubunda oluşturulan metinlerden anlam bütünlüğünün olduğu metin örneği;

### **Çiçek**

*Çetin üç çiçek aldı. Beyaz, sarı, kırmızı. Çiçekleri Şule’ye uzattı. Çiçekler senin için dedi. Şule çiçekleri aldı. Suyun içine koydu. Şule çok mutlu oldu. Şule, Çetin’e çiçekler için teşekkür etti.*

Yukarıdaki metin örneği, eserde ‘ç’ harfinin metin oluşturma aşamasında ‘Çiçek’ başlığı altında verilmiştir. Dokuz cümleden oluşan bu metin yukarıda eserde verildiği gibi



satır sonuna kadar gidilerek paragraf olarak verilmiştir. İkinci cümle “Beyaz, sarı, kırmızı.” olarak verilmiştir. Bu ifade şekli cümle tanımına uymamaktadır. Bir yapının cümle olabilmesi için cümlenin yargı bildirmesi gerekmektedir. Metin bir bütün olarak incelendiğinde; metinde Çetin’in aldığı çiçekleri Şule’ye sunması ve Şule’nin çiçekleri alıp bunun için Çetin’e teşekkür etmesi anlatılmaktadır. Metinde belli bir konu, cümleler arasındaki anlamsal bağlantı kurularak anlatıldığı için metinde anlam bütünlüğünün olduğu ve bunun yanında metin “çiçekler” üzerine kurgulandığı için metin başlığının metne uygun seçildiği söylenebilir.

E kodlu eserin dördüncü harf grubunda oluşturulan metinlerden anlam bütünlüğünün olmadığı metin örneği;

***Önde***

*Öner sıra* .....

*Sırada* ..... *dur.*

*Arkada durma.*

*Ömer önde kal.*

Yukarıdaki metin örneği, eserde ‘ö’ harfinin metin oluşturma aşamasında ‘Önde’ başlığı altında verilmiştir. Dört cümleden oluşan metinde ilk iki cümlede birer sözcük eksik olarak verilmiştir. Cümlelerin öğrenciler tarafından tamamlanması beklenmektedir. Ders kitabında öğrenciler için herhangi bir ipucu verilmemiştir. İlk üç cümle Öner’in sıra olmasını ve sırada nerede durmasına yöneliktir. Son cümlede birden Ömer’e önde kalması söylenmektedir. İlk üç cümlede kendi içinde bir bütünlük sağlasa da son cümle bunu bozmaktadır. Ancak metnin tamamı düşünüldüğünde metinde anlam bütünlüğünün olmadığı söylenebilir.

F kodlu eserde dördüncü harf grubu metin oluşturma aşamalarında sekiz metin yer almaktadır. Bu metinlerin beşinde anlam bütünlüğünün olduğu saptanmıştır. Metinlerden sadece birinde sözcüğün yerine geçen görsel unsurun kullanıldığı belirlenmiştir.

F kodlu eserin dördüncü harf grubunda oluşturulan metinlerden anlam bütünlüğünün olduğu metin örneği;

### ***Kuş***

*Koş, Şenay koş.*

*İşte sana kuş.*

*Okşa, Şenay okşa.*

*Kuşu tut, okşa.*

Yukarıdaki metin örneği, eserde ‘ş’ harfinin metin oluşturma aşamasında ‘Kuş’ başlığı altında verilmiştir. Metin incelendiğinde, metin içeriği kuş üzerine kurgulandığı için başlığın uygun seçildiği söylenebilir. Metinde ilk cümlede Şenay koşması istenmektedir. İkinci cümlede Şenay’a kuşun uzatıldığı anlaşılmaktadır. Üçüncü cümlede Şenay’dan kuşu okşaması, son cümlede de kuşu tutarak okşaması istenmektedir. Bunlara dayanarak metnin cümleleri arasında bağlantının olduğu söylenebilir. Kısacası metinde hem başlık metin uyumunun sağlandığı hem de anlam bütünlüğünün olduğu belirlenmiştir.

F kodlu eserin dördüncü harf grubunda oluşturulan metinlerden anlam bütünlüğünün olmadığı metin örneği;

### ***Zekiye ile Zeki***

*Zekiye yazı yazıyor.*

*Temiz temiz yazıyor.*

*Zeki  okuyor.*

*Zeki iyi okuyor, yazıyor.*

Yukarıdaki metin örneği, eserde ‘z’ harfinin metin oluşturma aşamasında ‘Zekiye ile Zeki’ başlığı altında verilmiştir. Metin dört cümleden oluşmaktadır. İlk cümlede Zekiye’nin yazı yazdığı, ikinci cümlede temiz temiz yazdığı belirtilmektedir. “Temiz temiz yazmak” kullanımının Türkçe için doğru bir kullanım olmadığı söylenebilir. Üçüncü cümledeyse

zeki'nin kitap okuduğu, dördüncü cümlede de iyi okuyup yazdığı belirtilmektedir. Zekiye ile Zeki'nin birlikte yaptığı bir eylem yoktur. Başlığın bu bakımdan metne uygun olmadığı söylenebilir. Metnin bütününde belli bir konu işlenmediği için metinde anlam bütünlüğünün olmadığı söylenebilir.

G kodlu eserde dördüncü harf grubu metin oluşturma aşamalarında sekiz metin yer almaktadır. Bu metinlerin dördünde anlam bütünlüğünün olduğu belirlenmiştir. Hiçbir metinde sözcüğün yerine geçen görsel unsur verilmemiştir. Öğrenilen harf sayısının artmasına rağmen eserde iki cümleden oluşan üç metin yer almaktadır.

G kodlu eserin dördüncü harf grubunda oluşturulan metinlerden anlam bütünlüğünün olduğu metin örneği;

***Ünsal***

*Ünsal bak bu mısır.*

*Ünsal, bu sarı mısır.*

*Sarı mısır al.*

*Mısırı tatlı tatlı ye.*

Yukarıdaki metin örneği, eserde 'ü' harfinin metin oluşturma aşamasında 'Ünsal' başlığı altında verilmiştir. Dört cümleden oluşan bu metinde ilk cümlede Ünsal'a mısır gösterilmektedir. İkinci cümlede bunun sarı mısır olduğu söylenmektedir. Üçüncü cümlede Ünsal'dan mısırı alması, dördüncü cümlede de tatlı tatlı yemesi istenmektedir. Bunun haricinde başlık metin ilişkisine bakıldığında; metin daha çok mısır üzerine kurgulandığı için metin başlığının 'Mısır' olmasının daha uygun olacağı düşünülebilir. Metine bütünsel olarak bakıldığında cümleler arasında anlamsal bir bağlantının olması nedeniyle metinde anlam bütünlüğünün olduğu söylenebilir.

G kodlu eserin dördüncü harf grubunda oluşturulan metinlerden anlam bütünlüğünün olmadığı metin örneği;

## **Ziya**

*Ziya izin al.*

*Ziya oyun izle.*

Yukarıdaki metin örneği, eserde ‘z’ harfinin metin oluşturma aşamasında ‘Ziya’ başlığı altında verilmiştir. Dördüncü harf grubunda öğrenilen harf sayısının artmasıyla metinlerde yer alan cümle sayısının da artması beklenmesine rağmen metin iki cümleden oluşmaktadır. İki cümlede de Ziya’nın bulunmasına rağmen metin birbirinden bağımsız cümlelerin sıralanması şeklindedir. Bundan dolayı metinde anlam bütünlüğünün olmadığı söylenebilir.

H kodlu eserde dördüncü harf grubu metin oluşturma aşamalarında altı metin yer almaktadır. Bu metinlerin üçünde anlam bütünlüğünün olduğu belirlenmiştir. Metinlerden sadece birinde sözcüğün yerine tutan görsel unsur kullanılmıştır.

H kodlu eserin dördüncü harf grubunda oluşturulan metinlerden anlam bütünlüğünün olduğu metin örneği;

## **ZEKİ**

*Zeki tatilde Anıtkabir’i ziyaret etti. Bir yazı yazdı. Atatürk’ü anlattı. Bu yazıyı okula astı. Ziya bu yazıyı okudu. Atatürk’ü tanıdı.*

Yukarıdaki metin örneği, eserde ‘z’ harfinin metin oluşturma aşamasında ‘Zeki’ başlığı altında verilmiştir. Altı cümleden oluşan bu metin eserde paragraf olarak verildiği için yukarıda da aynı şekilde verilmiştir. Metinde Anıtkabir’i ziyaret eden Metin’in Atatürk’ü anlatan bir yazı yazarak okula asması ve bu yazıyı Ziya’nın okuyarak Atatürk’ü tanıması anlatılmaktadır. Metinde belli bir konu işlendiği için metnin anlam bütünlüğünün olduğu söylenebilir. Metin başlığının ‘Zeki’ yerine ‘Atatürk’ ya da ‘Yazı’ olması metin içeriğini daha çok yansıtacağı düşünülmektedir.

H kodlu eserin dördüncü harf grubunda oluşturulan metinlerden anlam bütünlüğünün olmadığı metin örneği;

### ***Çiçek ile Çetin***

*Köyde çiçekler açtı.*

*Çiçek, saçına çiçek taktı.*

*Arılar uçtu.*

*Saçına kelebekler kondu.*

*Çetin, maç yaptı.*

*Çimenlere uzandı.*

Yukarıdaki metin örneği, eserde ‘ç’ harfinin metin oluşturma aşamasında ‘Çiçek ile Çetin’ başlığı altında verilmiştir. Metin başlığında yer alan Çiçek ve Çetin’in metinde beraber yaptıkları bir iş, oluş ya da eylem bulunmadığı için başlık seçiminin uygun olmadığı söylenebilir. Altı cümleden oluşan bu metinde, ilk cümlede köyde çiçeklerin açtığı, ikinci cümlede Çiçek’in saçına çiçek taktığı belirtilmektedir. Özel isim olan “Çiçek” ile bitki olan “çiçeğin” aynı metinde ve hatta aynı cümlede kullanılması uygun değildir. Bu durum öğrencilerin metni yanlış anlamalarına neden olabileceği söylenebilir. İlk iki cümlenin ardından birden “Arılar uçtu.” cümlesi gelmektedir. Bu cümle öncekilerle anlamsal bağlantıyı koparmaktadır. Dördüncü cümlede tekrar Çiçek’e dönmüştür. Beşinci ve altıncı cümledeyse başka bir kişi ve konulara geçilmiştir. Burada Çetin’in maç yaptığı ve çimenlere uzandığı konusu işlenmektedir. Metine genel olarak bakıldığında cümleler arasında anlamsal bir bağlantının olmadığı ve metin belli bir konu üzerinde durmadığı için metinde anlam bütünlüğünün olmadığı söylenebilir.

I kodlu eserde dördüncü harf grubu metin oluşturma aşamalarında altı metne yer verilmiştir. Metinlerden sadece ikisinde anlam bütünlüğünün olduğu saptanmıştır. Metinlerin hiçbirinde sözcüğün yerine geçen görsel unsur verilmemiştir.

I kodlu eserin dördüncü harf grubunda oluşturulan metinlerden anlam bütünlüğünün olduğu metin örneği;

***Bebek***

*Banu bu bir bebek.*

*Annesi bir melek.*

*Ablası kollarına alır.*

*Balım tatlım diyerek.*

Yukarıdaki metin örneği, eserde ‘b’ harfinin metin oluşturma aşamasında ‘Bebek’ başlığı altında verilmiştir. Dört cümleden oluşan bu metni, cümle sonlarındaki kafiye nedeniyle mani şeklinde olduğunu söyleyebiliriz. Metinde Banu’ya bebeğin gösterildiği, bebeğin annesinin nasıl olduğuna yönelik tarifi ve ablasının onu nasıl sevdiği anlatılmaktadır. Metnin tamamında bebeğe yönelik durumlardan bahsedildiği için metin için seçilen başlık uygundur. Metinde cümleler arasındaki anlamsal bağlantının olduğu ve belli bir konu üzerinde odaklanıldığı için metnin anlam bütünlüğünün olduğu söylenebilir.

I kodlu eserin dördüncü harf grubunda oluşturulan metinlerden anlam bütünlüğünün olmadığı metin örneği;

***Aşı***

*Şenol aşı olmuş.*

*Doktor ona şeker almış.*

*Şenol doktora teşekkür etmiş.*

*Doktor da ona teşekkür etmiş.*

*Şenol ile annesi dedesine gitmiş.*

Yukarıdaki metin örneği, eserde ‘ş’ harfinin metin oluşturma aşamasında ‘Aşı’ başlığı altında verilmiştir. Beş cümleden oluşan bu metinde; ilk cümlede Şenol’un aşı olduğu, ikinci cümlede doktorun Şenol’a şeker aldığı, üçüncü cümlede Şenol’un doktora teşekkür ettiği,

dördüncü cümlede doktorun Şenol'a teşekkür ettiğinden bahsedilmiştir. Beşinci cümlede birden Şenol ile annesi dedesine gitmiştir. Başlığın “aşı” olmasına rağmen ilk cümlede Şenol'un aşı olmasından sonra bu konudan uzaklaşmıştır. Metinde belli bir konunun işlenmemesinden dolayı metinde anlam bütünlüğünün olmadığı söylenebilir.

**4.8.2.5. Beşinci harf grubunda verilen metinlerin değerlendirmesi.** Okuma-yazma öğretiminde beşinci harf grubunun tamamlanmasıyla 25 harf öğrenilmiş olmaktadır. Öğrenilmeyen sadece dört harfin kalması sebebiyle bu grupla beraber Türkçede yer alan sözcüklerin çok büyük bir kısmı oluşturulabilmektedir. Buna bağlı olarak oluşturulacak metinlerin de biraz daha uzun olması beklenmektedir. Ayrıca oluşturulacak metinlerde sözcüğün yerini tutan görsel unsurlara ihtiyaç bırakılmamalıdır.

A kodlu eserde beşinci harf grubu metin oluşturma aşamalarında sekiz metne yer verilmiştir. Bu grupta yer alan harflerin her birinde ikişer metne yer verildiği ve metinlerin tamamında anlam bütünlüğünün olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bu sekiz metnin dördü başlıksız olarak verilmiştir. Beşinci harf grubunda olunmasına rağmen 'p' harfinin metin oluşturma aşamasında 'Patates başlıklı metnin sadece iki cümleden oluşturulduğu ve “patates” sözcüğünün metin içerisinde hiç geçmediği belirlenmiştir. Ayrıca bu grupta yer verilen metinlerden sadece birinde sözcüğün yerine geçen görsel unsurun kullanıldığı saptanmıştır.

A kodlu eserin beşinci harf grubunda oluşturulan metinlerden anlam bütünlüğünün olduğu metin örneği;

.....

*Dede bize gel.*

*Ece size gece gelirim.*

*Dede şimdi gel.*

*Tamam, Ece gelirim.*

Yukarıdaki metin örneği, eserde ‘c’ harfinin metin oluşturma aşamasında yer alan metinlerden biridir. Metnin başlığının olmadığı belirlenmiştir. Dört cümleden oluşan bu metnin yer aldığı sayfanın solunda telefonla konuşan kız çocuğu görseli vardır. Metinde her ne kadar konuşma çizgilerinin olmamasına rağmen metin okunduğunda Ece ile dedesinin telefonda gerçekleştikleri konuşmaları olduğu anlaşılmaktadır. Ece, dedesinin evlerine gelmesini istemekte, dedenin gece gelme sözüne karşılık Ece şimdi gelmesini istemektedir. Son cümlede de dede konuşulduğu an gelmeyi kabul etmektedir. Karşılıklı diyalogun olduğu bu metin herhangi bağlamsal bir kopma olmadan tamamlandığı için anlam bütünlüğünün sağlandığı söylenebilir.

B kodlu eserin beşinci harf grubu metin oluşturma aşamalarında üç metin oluşturulmuştur. Oluşturulan üç metinden sadece birinde anlam bütünlüğünün olduğu belirlenmiştir. Metinlerden sadece birinin başlıklı bir metin olduğu saptanmıştır. Hiçbir metinde sözcüğün yerine geçen görsel unsur kullanılmamıştır.

B kodlu eserin beşinci harf grubunda oluşturulan metinlerden anlam bütünlüğünün olduğu metin örneği;

### **Çok Çalıştık Çok**

*Horoz öttü. Herkes uyandı. Hatice nine, tarlaya lahana ekti. Hacer hanım, halısını yıkadı. Hamsi pişirdi. Halam bahçeyi hortumla suladı. Hasan amcam, hindileri besledi. Hakan, hikaye okudu. Hülya, sürahiye su koydu. Herkes çok çalıştı, çok yoruldu. Gece hepsi uyudular. Hasan amcam horladı: Hor, hor, hor!*

Yukarıdaki metin örneği, eserde ‘h’ harfinin metin oluşturma aşamasında ‘Çok Çalıştık Çok’ başlığı altında verilmiştir. Metin eserde verildiği biçimde ‘h’ harfleri renkli ve paragraf olarak yazılmıştır. Metin 12 cümleden oluşmaktadır. Horozun ötmesiyle uyanan insanların gün içinde yaptığı işler ve günün sonunda çalışmaktan yoruldukları için uyumaları anlatılmaktadır. Metnin “çalışmak” konusu üzerine yoğunlaşması metnin tamamında



hissedilmesinden dolayı başlığın uygun bunun yanında metinde de anlam bütünlüğün olduğu söylenebilir.

B kodlu eserin beşinci harf grubunda oluşturulan metinlerden anlam bütünlüğünün olmadığı metin örneği;

.....

*Serpil, pazara git.*

*Pazardan pırasa al.*

*Kapıyı aç, çöpü çıkar.*

Yukarıdaki metin, eserin 'p' harfinin metin oluşturma aşamasında yer alan metinlerden biridir. Metnin başlığının olmadığı belirlenmiştir. Üç cümleden oluşan bu metinde, ilk iki cümlede Serpil'den pazara giderek pırasa alması istenmektedir. Üçüncü cümlede Pazar konusundan çıkarak birden kapıyı açıp çöpü çıkarması beklenmektedir. Metne genel olarak bakıldığında; ilk iki cümlede anlamsal bir bağlantı varken üçüncü cümleyle metnin anlam bütünlüğünü bozulduğu söylenebilir.

C kodlu eserde beşinci harf grubu metin oluşturma aşamalarında dört metin yer almaktadır. Metinlerden sadece birinde anlam bütünlüğünün olmadığı belirlenmiştir. Metinlerin hiçbirinde sözcüğün yerine geçen görsel unsura yer verilmemiştir.

C kodlu eserin beşinci harf grubunda oluşturulan metinlerden anlam bütünlüğünün olduğu metin örneği;

### ***Hap***

*Hakan, bahçede oynadı.*

*Çok koştu, çok terledi.*

*Terli terli su içti.*

*Hasta oldu.*

*Doktor, Hakan'a hap yazdı.*

Yukarıdaki metin örneği, eserde ‘h’ harfinin metin oluşturma aşamasında ‘Hap’ başlığı altında verilmiştir. Beş cümleden oluşan bu metinde, Hakan’ın bahçede oynarken çok koşup terlemesinin ardından terliyken su içtiği için hastalanması sonucunda doktorun Hakan’a hap yazması anlatılmaktadır. Hakan’ın yaşadıkları metinde cümleler arasında sağlanan anlamsal bağlantıyla aktarılmıştır. Buna dayanarak metinde anlam bütünlüğünün olduğu söylenebilir. Metin başlığı, metne yönelik merak duygusunu oluşturulabilecek nitelikte olduğu başlık seçiminin uygun olduğu söylenebilir.

C kodlu eserin beşinci harf grubunda oluşturulan metinlerden anlam bütünlüğünün olmadığı metin örneği;

### ***Gemi***

*Ege, gemiye bindi.*

*Ne güzel gemi, dedi.*

*Gül, gazete okudu.*

*Gülay, gözlük taktı.*

*Gemi, kıyıdan uzaklaştı.*

Yukarıdaki metin örneği, eserde ‘g’ harfinin metin oluşturma aşamasında ‘gemi’ başlığı altında verilmiştir. Beş cümleden oluşan bu metinde işlenen konunun daha çok “gemi” üzerine olduğu için başlık seçiminin uygun olduğu söylenebilir. İlk cümlede Ege’nin gemiye bindiğinden, ikinci cümledeyse “ne güzel gemi” dediğinden bahsedilmektedir. Üçüncü cümlede Gül’ün gazete okuduğu, dördüncü cümlede Gülay’ın gözlük taktığına değinilmektedir. İlk iki cümlenin arkasından gelen bu cümleler gemi bağlamından kopmuştur. Son cümledeyse geminin kıyıdan uzaklaştığı belirtilmektedir. Metin cümleler arasındaki anlam bağılılığı yönünden bakıldığında metinde anlam bütünlüğünün olmadığı sonucuna varılabilir.

D kodlu eserde beşinci harf grubunda altı metin yer almaktadır. Bu metinlerin beşinde anlam bütünlüğünün olduğu belirlenmiştir. Metinlerin hiçbirinde sözcüğün yerine geçen görsel unsur kullanılmamıştır.

D kodlu eserin beşinci harf grubunda oluşturulan metinlerden anlam bütünlüğünün olduğu metin örneği;

***Pinokyo***

*Pinokyo 'dur benim adım,*

*Pek yaramaz bir kuklayım.*

*Yalan söyleyince*

*Uzar, kocaman olur burnum.*

*Merak mı ediyorsunuz beni?*

*Artık okumayı biliyorsunuz,*

*Masalımı alıp okuyunuz.*

Yukarıdaki metin örneği, eserde ‘p’ harfinin metin oluşturma aşamasında ‘Pinokyo’ başlığı altında verilmiştir. Metinde Pinokyo’nun kendisinin anlatıcısı olduğu için metin başlığının metne uygun olduğunu düşündürmektedir. İlk dört satırda kendisi hakkında bilgi veren Pinokyo sonrasında çocukların merakı varsa okumayı bildikleri için Pinokyo masalını okumalarını istemektedir. Son cümlede “okuyunuz” ifadesi yerine “okuyabilirsiniz” olması çocukların okumanın zoraki değil istekle olabileceğini göstereceği için tercih edilebilirdi. Belli bir konu tek bir ağızdan cümleler arasında anlamsal açıdan herhangi bir kopma olmadan anlatıldığı için metinde anlam bütünlüğünün olduğunu söyleyebiliriz. Cümlelerin genel olarak devrik olduğu görülmektedir. Metnin ilk satırı ve altıncı satırı tek başına cümle olmalarına rağmen satır sonlarına nokta konmamıştır. Üçüncü ve dördüncü satır ise sadece bir cümleyi oluşturmaktadır. Bunlara dayanarak metinde birden çok noktalama işareti hatasının yapıldığı söylenebilir.

D kodlu eserin beşinci harf grubunda oluşturulan metinlerden anlam bütünlüğünün olmadığı metin örneği;

***Halk Oyunları***

*Okulda etkinlik yaptık.*

*Halk oyunları oynadık.*

*Hasan benim eşim oldu.*

*Seke seke oynadık.*

*Mutlu olduk.*

*Annem ve babam da mutlu oldular.*

*Konuklar bizi çok alkışladılar.*

Yukarıdaki metin örneği, eserde ‘h’ harfinin metin oluşturma aşamasında ‘Halk Oyunları’ başlığı altında verilmiştir. Metin yedi cümleden oluşmaktadır. Bu harfin öğrenilmesiyle 25 harfin yer verilebileceği metinler oluşturulabilmesiyle cümleler arasında bağlantının güçlü olarak kurulması kolaylaşmaktadır. Oysa ki metinde ise bunun olmadığı görülmektedir. Metin; “Okulumuzda 23 Nisan bayramında çeşitli etkinlikler yapıldı. Buraya bizi izlemeye gelen konuklarımız da vardı. Biz de burada halk oyunu oynadık. Oyun sırasında Hasan benim eşim oldu. Konuklar, oyunumuz bitince, bizi uzun süre ayakta alkışladılar. Hepimiz çok mutlu olduk. Karşıda oturan anne ve babam da çok mutlu görünüyorlardı.” şeklinde düzenlenebilirdi. Orijinal metinde ise cümlelerin birbirini desteklemediği için neden-sonuç bağımlı zayıflattığı görülmektedir. Örneğin; dördüncü cümle olan “seke seke oynadık” ifadesinin arkasından gelen cümlede “çok mutlu olduk” ifadesine yer verilmesi, “halk oyunları oynamanın” değil de “seke seke oynamanın” mutluluk sebebi olduğu algısı oluşturmaktadır. Bu bakımdan metinde anlam bütünlüğünün olmadığı söylenebilir.

E kodlu eserde beşinci harf grubu metin oluşturma aşamalarında dört metin yer almaktadır. Bu metinlerin üçünde anlam bütünlüğünün olduğu belirlenmiştir. Metinlerin hiçbirinde sözcüğün yerine geçen görsel unsur a yer verilmemiştir.

E kodlu eserin beşinci harf grubunda oluşturulan metinlerden anlam bütünlüğünün olduğu metin örneği;

### ***Maç***

*Hasan, Halil, Cem maç yaptı. Hüseyin hakem oldu. Hasan topu Cem'e attı. Cem de gol attı. Herkes heyecanla maçı izledi. Hakem düdük çaldı. Maç bitti.*

Yukarıdaki metin örneği, eserde 'h' harfinin metin oluşturma aşamasında 'Maç' başlığı altında verilmiştir. Metin sekiz cümleden oluşmaktadır. Eserde metin paragraf şeklinde verildiği için yukarıda da aynı şekilde verilmiştir. Metinde bir "futbol maçı" anlatıldığı, maça gol atıldığından anlaşılmaktadır. Ancak 'f' harfinin son grup harflerinde yer aldığı için "futbol" kelimesine yer verilememiştir. Metinde "maçtaki oyuncuların kimler", "hakemin kim olduğu", "atılan golün nasıl gerçekleştiği", "seyircilerin maçı heyecanlan izlemeleri" ve "hakemin düdüğü çalmasıyla maçın bittiği" anlatılmaktadır. Metinde "maçın" başlangıcından bitişine kadar olan durumlar aktarıldığı için metnin başlığı de içeriğini yansıtmaktadır. Metin başlığı ve metindeki cümleler arasındaki bağlantılarla metnin genel bütünlüğü incelendiğinde, metinde anlam bütünlüğünün sağlandığı söylenebilir.

E kodlu eserin beşinci harf grubunda oluşturulan metinlerden anlam bütünlüğünün olmadığı metin örneği;

### ***Haftanın Günleri***

*Pazartesi okul açılır.*

*Salı, pazar kurulur.*

*Çarşamba okula geç kalma.*

*Perşembe çok çalış.*

*Cuma derslerin sonudur.*

*Cumartesi tatil, oynayalım.*

*Pazar günü dinlenelim.*

Yukarıdaki metin örneği, eserde ‘p’ harfinin metin oluşturma aşamasında ‘Haftanın Günleri’ başlığı altında verilmiştir. ‘h’ ve ‘f’ harflerinin öğrenilmediği halde başlıkta bu harfe yer verilmesinin yanlış olduğu söylenebilir. Metinde haftanın günleri yedi cümlede anlatılmıştır. Her güne bir cümle ayrıldığı görülmektedir. Günlerin her birinde yapılan işler birbirinden bağımsız olduğu için cümleler arasında anlamsal bir bağlantı da kurulamamıştır. Bu bakımdan metinde anlam bütünlüğünün olmadığı söylenebilir. Ayrıca bazı günler için yazılan cümleler çocukların yanlış anlamalarına sebep olabilir. Örneğin; “Çarşamba okula geç kalma.” cümlesi çocuklara sadece Çarşambaları okula geç kalınmaması, “Perşembe çok çalış.” cümlesi de sadece Perşembeleri çok çalışmak gerektiğini gösterebilir. Bu durum metin oluşturma aşamasında oluşturulacak metinlerin, çocukların bilişsel seviyelerini dikkate alınarak geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir.

F kodlu eserde beşinci harf grubu metin oluşturma aşamalarında beş metin yer almaktadır. Bu metinlerin dördünde anlam bütünlüğünün olduğu saptanmıştır. Metinlerin hiçbirinde sözcüğün yerine geçen görsel unsurun kullanılmamıştır.

F kodlu eserin beşinci harf grubunda oluşturulan metinlerden anlam bütünlüğünün olduğu metin örneği;

### ***Hayri***

*Hayri, kışın hasta olmamak için hırka giyer. Her zaman yediklerine dikkat eder.*

*Ihlamur ve süt içmeyi ihmal etmez. Hayri hiç hasta olmaz. Çünkü Hayri dengeli beslenir.*

Yukarıdaki metin örneği, eserde ‘h’ harfinin metin oluşturma aşamasında ‘Hayri’ başlığı altında verilmiştir. Beş cümleden oluşan bu metinde Hayri’nin hiç hasta olmadığı ve bunun için yaptıkları anlatılmaktadır. Metinde belli bir konu işlendiği için anlam

bütünlüğünün olduğu söylenebilir. Ancak metnin konusunun 1. sınıf düzeyine uygun olmadığı, öğrencilerin metinde geçen ifadelerden “yediğine dikkat etme, ihmal etmeme ve dengeli beslenme”yi anlamlandırmakta zorlanacakları düşünülmektedir.

F kodlu eserin beşinci harf grubunda oluşturulan metinlerden anlam bütünlüğünün olmadığı metin örneği;

### ***İp ile Top***

*Tut, İpek ipi tut.*

*İpek ip atla.*

*Pelin topu tut.*

*Pat pat pat.*

*Pınar topu at.*

Yukarıdaki metin örneği, eserde ‘p’ harfinin metin oluşturma aşamasında ‘İp ile Top’ başlığı altında verilmiştir. Metin beş cümleden oluşmaktadır. Metin başlığında, metinde geçen iki farklı nesneden yararlanıldığı görülmektedir. Bu iki nesne birbirinden bağımsız cümlelerde ve farklı kişilerin etkileşiminde yer aldığı belirlenmiştir. Birinci ve ikinci satırda yer alan cümlelerde İpek’in ipi tutup ip atlaması istenmektedir. Üçüncü satırda yer alan ifadede Pelin’den topu tutması, beşinci satırdaysa Pınar’dan topu atması beklenmektedir. Dördüncü satırda yer alan ifade sonuna nokta konularak cümle şeklinde oluşturulsa da burada sadece topun çıkardığı seslerin yazıya geçirilmiş hali olduğu için bu ifadenin cümle olmadığı söylenebilir. Metnin bütününe bakıldığında belli bir konu üzerinde gidilmediği ve cümleler arasında anlamsal bağlantı olmadığı için metinde anlam bütünlüğünün sağlanamadığı söylenebilir.

G kodlu eserde beşinde harf grubu metin oluşturma aşamalarında yedi metin yer almaktadır. Bu metinlerin üçünde anlam bütünlüğünün olduğu belirlenmiştir. Metinlerden sadece birinde sözcüğün yerine geçen görsel unsurun kullanıldığı saptanmıştır.

G kodlu eserin beşinci harf grubunda oluşturulan metinlerden anlam bütünlüğünün olduğu metin örneği;

.....

*Halil gel, hemen gel.*

*Hasan geldi.*

*Sana elmalı şeker getirdi.*

Yukarıdaki metin örneği, eserde 'h' harfinin metin oluşturma aşamasında yer alan metinlerden biridir. Metnin başlığının olmadığı belirlenmiştir. Üç cümleden oluşan bu metinde ilk iki cümlede Halil'in Hasan geldiği için hemen gelmesi istenmekte ve son cümlede Hasan'ın Halil'e elmalı şeker getirdiği belirtilmektedir. Metine bütünsel olarak bakıldığında cümleler arasında anlamsal bir bağlantının olduğu bu nedenle metinde anlam bütünlüğünün olduğu söylenebilir.

G kodlu eserin beşinci harf grubunda oluşturulan metinlerden anlam bütünlüğünün olmadığı metin örneği;

***Hasan ile Hüseyin***

*Hasan ile Hüseyin iki kardeş,*

*Bugün neler yaptılar?*

*Haberleri izleyip bilgi aldılar.*

*En çok timsah haberleriyle ilgilendiler.*

*Bir ara Hasan terli terli su içti.*

*Sonra, Hasan hasta oldu.*

*Hasan ile Hüseyin, hekime gittiler.*

*Hekim, Hasan'a ilaç iç dedi.*

*Hüseyin ilacını içti.*

*Hüseyin iyi oldu.*



Yukarıdaki metin örneği, eserde ‘h’ harfinin metin oluşturma aşamasında ‘Hasan ile Hüseyin’ başlığı altında verilmiştir. Metinde Hasan ile Hüseyin’in yaşadıkları anlatıldığı için başlığın metne uygun olduğu söylenebilse de bunun yerine metnin konusunu veren başlık kullanılabilirdi. Metnin ilk iki satırında Hasan ile Hüseyin’in kardeş olduğu ve bugün ne yaptıkları sorulmaktadır. Üçüncü ve dördüncü satırdaysa haberleri izledikleri ve en çok da timsah haberleriyle ilgilendiklerinden bahsedilmektedir. Burada “timsah haberleriyle ilgilenmek” ifadesi haberlerin bir kısmının timsah haberleriyle ilgili olduğunu gösterebileceğinden çocukların bilişsel seviyeleri düşünülerek bu tarz ifadelerin eserlerde bulunmaması gerektiği söylenebilir. Beşinci satırda bir anda Hasan’ın terli terli su içtiği, sonraki cümlede Hasan’ın hasta olduğu belirtilmektedir. Yedinci ve sekizinci satırda Hasan ile Hüseyin’in hekime gittikleri ve hekimin Hasan’a ilaç içmesini istemesi hakkındadır. Dokuzuncu ve onuncu satırdaysa Hasan yerine Hüseyin’in ilaç içip iyi olduğuna değinilmektedir. Metinde cümleler arasında başka konulara keskin geçişler görülmektedir. Bunlara dayanarak metinde anlam bütünlüğünün olmadığı söylenebilir.

H kodlu eserde beşinde harf grubu metin oluşturma aşamalarında dört metin yer almaktadır. Bu metinlerin hiçbirinde anlam bütünlüğünün olmadığı ve sözcüğün yerine geçen görsel unsura yer verilmediği belirlenmiştir.

H kodlu eserin beşinci harf grubunda oluşturulan metinlerden anlam bütünlüğünün olmadığı metin örneği;

***Hasan Hasta oldu***

*Hasan, hasta oldu.*

*Süt içti, yumurta yedi.*

*Havuç, pırasa yedi.*

*Hale, onu ziyarete geldi.*

*Hasan ilaç içti, iyi oldu.*

Yukarıdaki metin örneği, eserde ‘h’ harfinin metin oluşturma aşamasında ‘Hasan Hasta Oldu’ başlığı altında verilmiştir. Metnin ilk cümlesinin metin başlığı olması yerine metnin konusunu verebilecek bir başlığın verilmesi daha uygun olabilirdi. Beş cümleden oluşan bu metinde, ilk cümlede Hasan’ın hasta olduğu, ikinci ve üçüncü cümledeyse süt içtiği, yumurta, havuç ve pırasa yediğine değinilmektedir. Dördüncü cümlede biranda Hale’nin Hasan’a ziyarete geldiği ve beşinci cümledeyse Hasan’ın ilaç içip iyi olduğu belirtilmektedir. Hale’nin metinde sadece Hasan’a ziyarette bulunduğu cümleden başka ismi metinde geçmemektedir. Hasan’ın yediklerini içtiklerini neden yediği ve ne işe yaradığı net değildir. Hale’nin ziyaretinden sonraki cümlede bir anda ilaç içip Hasan iyi olmaktadır. Metinde cümleler arasında keskin geçişlerin olması cümleler arasındaki bağlantıyı düşürmektedir. Bu bakımdan metinde anlam bütünlüğünün olmadığı söylenebilir.

I kodlu eserde beşinci harf grubu metin oluşturma aşamalarında dört metne yer verilmiştir. Metinlerden hepsinde anlam bütünlüğünün olduğu saptanmıştır. Hiçbir metinde sözcüğün yerine geçen görsel unsur kullanılmamıştır.

I kodlu eserin beşinci harf grubunda oluşturulan metinlerden anlam bütünlüğünün olduğu metin örneği;

### ***Papatya***

*İpek kırdaki papatya topladı.*

*Papatyaları demet yaptı.*

*Bunları annesine götürdü.*

*Annesi çok duygulandı.*

*Kızına sarılıp öptü.*

Yukarıdaki metin örneği, eserde ‘p’ harfinin metin oluşturma aşamasında ‘Papatya’ başlığı altında verilmiştir. Beş cümleden oluşan bu metinde İpek’in kırdaki papatya toplayıp annesine götürmesi ve annesinin duygulanarak kızını sarılıp öpmesi anlatılmaktadır. Metnin

içeriğine bakıldığında metin başlığının metne uygun olarak seçildiği söylenebilir. Metnin en başından sonuna kadar cümleler arasında anlamsal bağlantının sağlandığı ve belli bir konu üzerinde ilerlemesi nedeniyle metinde anlam bütünlüğünün olduğu söylenebilir.

**4.8.2.6. Altıncı harf grubunda verilen metinlerin değerlendirmesi.** Okuma-yazma öğretiminde altıncı harf grubunun tamamlanmasıyla tüm harfler öğrenilmiş olmaktadır. Bu harf grubunda neredeyse akla gelen tüm sözcükler yazılabilmektedir. Bunun sonucu olarak metinlerin daha uzun ve daha nitelikli olması beklenmektedir. Ayrıca metin oluşturma aşamalarında yazılamayan sınırlı sayıda sözcük kaldığı için metinlerin içerisinde sözcüğün yerine tutan görsel unsurlara ihtiyaç bırakılmamalıdır.

A kodlu eserde dördüncü harf grubu metin oluşturma aşamalarında dokuz metne yer verilmiştir. ‘v’ harfinin metin oluşturma aşamasında üç, diğer harflerin metin oluşturma aşamalarında ikişer metne yer verildiği belirlenmiştir. Bu dokuz metinden sekizinde anlam bütünlüğünün olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bu dokuz metnin dördü başlıksız olarak verilmiştir. Hiçbir metinde sözcüğün yerine geçen görsel unsurun kullanılmadığı saptanmıştır. Son harf grubunda daha uzun metinler olması beklenmesine rağmen bu grupta iki metin, sadece iki cümleden oluşturulduğu saptanmıştır.

A kodlu eserin altıncı harf grubunda oluşturulan metinlerden anlam bütünlüğünün olduğu metin örneği;

### ***Afacan***

*Ufacık tefecik bir kardeşim var.*

*Afacan mı afacan.*

*Kitaplarımı karıştırır.*

*Beni çok üzer.*

*Yine de onu çok severim.*

Yukarıdaki metin örneği, eserde ‘f’ harfinin metin oluşturma aşamasında ‘Afacan’ başlığı altında verilmiştir. Beş cümleden oluşan bu metin birinci tekil ağızdan anlatılmaktadır. İlk iki cümlede metin anlatıcısı kardeşini tanıtmaktadır. İlk cümlede kardeşin tanıtılırken “ufacık tefecik” ifadesi küçümseyici bir anlam taşıdığı için bu ifadenin kullanılmamasının daha uygun olacağı söylenebilir. Bu cümle “Benim bir kardeşim var.” biçiminde yazılabilir. Son üç cümledeyse anlatıcı, kitaplarını kardeşinin karıştırması kendisini üzdüğünü buna rağmen kardeşini sevdiğini belirtmektedir. Cümleler arasında anlamsal bağlantının olması ve belli bir konu metinde işlendiği için metnin anlam bütünlüğünün olduğu söylenebilir.

A kodlu eserin altıncı harf grubunda oluşturulan metinlerden anlam bütünlüğünün olmadığı metin örneği;

.....

*Jale müjde.*

*Ajda okumayı öğrendi.*

*Ajdalar bize gelecek.*

*Baraj gölüne gidilecek.*

Yukarıdaki metin örneği, eserde ‘j’ harfinin metin oluşturma aşamasında yer alan metinlerden biridir. Metnin başlığının olmadığı belirlenmiştir. Dört cümleden oluşan bu metinde ilk iki cümlede jale’ye Ajda okumaya geçtiği için müjde verilmektedir. Üçüncü ve dördüncü cümlede birden başka bir konuya geçilerek Ajdalar’ın gelip baraj gölüne gidileceğine değinilmektedir. Metinde tek bir konu işlenmediği için metnin anlam bütünlüğünün olmadığı söylenebilir.

B kodlu eserin altıncı harf grubu metin oluşturma aşamalarında üç metin oluşturulmuştur. Bu metinlerden sadece birinde anlam bütünlüğünün olduğu belirlenmiştir. Bu gruptaki metinlerin tamamı başlıksız olarak verilmiştir. Hiçbir metinde sözcüğün yerine geçen görsel unsur kullanılmamıştır.

B kodlu eserin altıncı harf grubunda oluşturulan metinlerden anlam bütünlüğünün olduğu metin örneği;

.....

*Fındık faresi, fir fir dolaştı. Fincanın, fırının içine baktı. Füsün, fareyi kovaladı. Füsün'un fındıklarını alıp kaçtı.*

Yukarıdaki metin örneği, eserde 'f' harfinin metin oluşturma aşamasında yer alan metinlerden biridir. Metnin başlığının olmadığı belirlenmiştir. Dört cümleden oluşan bu metin eserde oluşturulduğu gibi yukarıda paragraf olarak verilmiştir. Metinde kaçan fareyi Füsün'un kovalaması, farenin de onun fındıkları alıp kaçması anlatılmaktadır. Metinde cümleler arasında anlamsal bağlantıyla belli bir konu anlatıldığı için anlam bütünlüğünün olduğu söylenebilir.

B kodlu eserin dördüncü harf grubunda oluşturulan metinlerden anlam bütünlüğünün olmadığı metin örneği;

.....

*Jale, pijamasını giydi. El salladı. Müjdat da pijamasını giydi. El salladı. Jale, lojmanda kalıyor. Müjdat da lojmanda kalıyor. Onların babaları jandarma.*

Yukarıdaki metin, eserin 'j' harfinin metin oluşturma aşamasında yer alan metinlerden biridir. Metnin başlığının olmadığı belirlenmiştir. Yedi cümleden oluşan bu metinde, ilk iki cümlede Jale'nin pijamasını giyip el salladığı, sonraki iki cümlede Müjdat'ında aynısını yaptığı belirtilmektedir. Beşinci cümlede Jale'nin lojmanda kaldığı, sonraki cümlede Müjdat'ında lojmanda kaldığı ve son cümledeyse ikisinin de babalarının Jandarma olduğuna değinilmektedir. Metinde belli bir konunun işlenmemesi ve cümleler arasında bir konudan başka konuya keskin geçişlerin olduğu metinde anlam bütünlüğünün sağlanmadığı söylenebilir.

C kodlu eserde altıncı harf grubu metin oluşturma aşamalarında dört metin yer almaktadır. Metinlerin üçünün anlam bütünlüğünün olduğu belirlenmiştir. Anlam bütünlüğünün olmadığı saptanan metin ise grubun son harfi olan ‘j’ harfinin metin oluşturma aşamasındadır. Hiçbir metinde sözcüğün yerine geçen görsel unsur kullanılmamıştır.

C kodlu eserin altıncı harf grubunda oluşturulan metinlerden anlam bütünlüğünün olduğu metin örneği;

### ***Fidan***

*Elif, bahçeye fidan dikti.*

*Feride fidanı suladı. Fidanın yanından fındık faresi çıktı.*

*Yuvasına fındık taşıyordu.*

*Elif fareye fıstık verdi.*

Yukarıdaki metin örneği, eserde ‘f’ harfinin metin oluşturma aşamasında ‘Fidan’ başlığı altında verilmiştir. Metin beş cümleden oluşmaktadır. Metinde Elif’in bahçeye diktiği fidanı Feride’nin sularken fidanın yanından yuvasına fındık taşıyan fındık faresinin çıkması ve Elif’in fareye fıstık vermesi anlatılmaktadır. Bahçede geçen olaylar cümleler arasında kurulan anlamsal bağlantıyla aktarıldığı için metinde anlam bütünlüğünün olduğu söylenebilir.

C kodlu eserin altıncı harf grubunda oluşturulan metinlerden anlam bütünlüğünün olmadığı metin örneği;

### ***Müjde***

*Jale, yağmur yağdı.*

*Baraj, su ile doldu.*

*Müjde, Ajda geldi.*

*Ajda, jeton aldı.*

*Jale’ye telefon etti.*

*Jale, Japonya 'ya gitti.*

*Araba garaja girdi.*

Yukarıdaki metin örneği, eserde 'j' harfinin metin oluşturma aşamasında 'Müjde' başlığı altında verilmiştir. Yedi cümleden oluşan bu metinde başka kişilerinde olmasından dolayı metnin başlığının "Müjde" olarak verilmesinin uygun olmadığı söylenebilir. Metin incelendiğinde ilk cümleyle ikinci cümle, dördüncü cümleyle de beşinci cümle kendi arasında anlam yönünden bağlantılıdır. Diğer cümleler ise metnin parçasından ziyade arka arkaya sıralanmış anlam bakımından birbirinden bağımsız cümleler dizisi olarak görünmektedir. Metinde cümleler arasında anlamsal bağlılığın olmaması ve belli bir konunun işlenmemesinden dolayı anlam bütünlüğünün olmadığı söylenebilir.

D kodlu eserde altıncı harf grubunda beş metin yer almaktadır. Bu metinlerin tamamında anlam bütünlüğünün olduğu belirlemiştir. Hiçbir metinde sözcüğün yerine geçen görsel unsurun bulunmadığı saptanmıştır.

D kodlu eserin altıncı harf grubunda oluşturulan metinlerden anlam bütünlüğünün olduğu metin örneği;

### ***Hafta***

*Bir hafta yedi gündür.*

*Haftanın ilk günü pazartesidir.*

*Sonra salı, çarşamba gelir.*

*Onları perşembe, cuma izler.*

*Haftanın bu günlerinde okula geliriz.*

*Cumartesi ve pazar günleri tatildir.*

*Tatil günlerinde dinleniriz.*

Yukarıdaki metin örneği, eserde 'f' harfinin metin oluşturma aşamasında 'Hafta' başlığı altında verilmiştir. Yedi cümleden oluşan bu metinde haftanın günleri sayılmakta ve

hafta içi ve hafta sonu ne yapıldığına değinilmektedir. Metinde cümleler arasında anlamsal bağlantı kurulduğu ve belli bir konu işlendiği için anlam bütünlüğünün olduğu söylenebilir. Metin yazım yönünden incelendiğinde; hafta günleri baş harflerinin küçük yazılmasıyla yazım yanlışı yapılmıştır.

E kodlu eserde altıncı harf grubu metin oluşturma aşamalarında dört metin yer almaktadır. Bu metinlerin tamamında anlam bütünlüğünün olduğu belirlenmiştir. Metinlerin hiçbirinde sözcüğün yerine geçen herhangi bir görsel unsurun kullanılmadığı belirlenmiştir. Bu grupta yer alan iki metin paragraf şeklinde oluşturulmuştur.

E kodlu eserin altıncı harf grubunda oluşturulan metinlerden anlam bütünlüğünün olduğu metin örneği;

***Fatma ile Filiz***

*Fatma fasulye pişirdi.*

*Filiz fırından ekmek aldı.*

*Ekmek nefis koktu.*

*Mutfakta sofrayı kurdular.*

*Fatma ile Filiz yemek yedi.*

Yukarıdaki metin örneği, eserde ‘f’ harfinin metin oluşturma aşamasında ‘Fatma ile Filiz’ başlığı altında verilmiştir. Beş cümleden oluşan bu metinde Fatma’nı fasulye pişirdiği, Filiz’inde ekmek aldığı ve sonrasında sofrayı kurup beraber yemek yedikleri belirtilmektedir. Fatma ile Filiz’in her ne kadar ortak yaptıkları eylem olduğu için başlık uygun olsa da bunun yerine özel isimlerin kullanılmadığı metnin konusunu yansıtan bir başlığa yer verilebilirdi. Metinde belli bir konu, cümleler arasındaki anlamsal bağlantı kurularak anlatıldığı için metinde anlam bütünlüğünün olduğu söylenebilir.



F kodlu eserde altıncı harf grubu metin oluşturma aşamalarında beş metin yer almaktadır. Bu metinlerden sadece birinde anlam bütünlüğünün olduğu saptanmıştır. Metinlerden hiçbirinde sözcüğün yerine geçen görsel unsurun kullanılmadığı belirlenmiştir.

F kodlu eserin altıncı harf grubunda oluşturulan metinlerden anlam bütünlüğünün olduğu metin örneği;

### ***Müjde***

*Müjde, Jale müjde!*

*Yeni araba aldık.*

*Bagajını açtık.*

*Her yanına baktık.*

*Garaja koyduk.*

Yukarıdaki metin örneği, eserde ‘j’ harfinin metin oluşturma aşamasında ‘Müjde’ başlığı altında verilmiştir. Metin incelendiğinde, metin içeriğinde araba alındığı için Jale’ye müjde verilmesi ve alınan arabaya ne yapıldığı anlatılmaktadır. Metinde alınan araba için Jale’ye müjde verildiği ve konunun bu araba üzerine ilerlediği için başlığın metne uygun olduğu söylenebilir. Belli bir konu cümleler arasında kurulan anlamsal bağlantıyla verildiği için metinde anlam bütünlüğünün olduğu söylenebilir.

F kodlu eserin altıncı harf grubunda oluşturulan metinlerden anlam bütünlüğünün olmadığı metin örneği;

### ***Kağan ile Doğa***

*Kağan, sağlığına dikkat eder.*

*Yağmurlu günlerde sokağa çıkmaz.*

*Doğa, onun en iyi arkadaşıdır.*

*O da çok sağlıklıdır.*

*Doğa ile Kağan oyun oynamaya bayılırlar.*

Yukarıdaki metin örneği, eserde ‘ğ’ harfinin metin oluşturma aşamasında ‘Kağan ile Doğa’ başlığı altında verilmiştir. Metin beş cümleden oluşmaktadır. Metnin ilk iki cümlesinde Kağan’ın sağlığına dikkat ettiği, yağmurlu günlerde sokağa çıkmadığı ve sonraki iki cümlede Kağan’ın en iyi arkadaşı olan Doğa’nın da sağlıklı olduğu belirtilmektedir. Son cümledeyse biranda ikisinin oyun oynamaya bayıldıklarına değinilmiştir. Metnin bütününde belli bir konu işlenmediği ve cümleler arasında konu bakımından keskin geçişlerin olduğu için metinde anlam bütünlüğünün olmadığı söylenebilir.

G kodlu eserde altıncı harf grubu metin oluşturma aşamalarında altı metin yer almaktadır. Bu metinlerin dördünde anlam bütünlüğünün olduğu belirlenmiştir. Hiçbir metinde sözcüğün yerine geçen görsel unsur verilmemiştir. Bu grupla beraber tüm harfler öğrenilmesine rağmen bu grupta iki cümleden oluşan metin örneğinin olduğu belirlenmiştir.

G kodlu eserin altıncı harf grubunda oluşturulan metinlerden anlam bütünlüğünün olduğu metin örneği;

### ***Vak Vak***

*Bahçemizde ördek var.*

*Her gün, vak vak, der.*

*Onun arkadaşı civciv var.*

*O da her gün cik cik, der.*

*Köpek de her ikisinin dostudur.*

*Hav hav, diye onlara eşlik eder.*

*Vak vak, cik cik, hav hav.*

*Bahçemizde her gün, bu sesler duyulur.*

Yukarıdaki metin örneği, eserde ‘v’ harfinin metin oluşturma aşamasında ‘Vak Vak’ başlığı altında verilmiştir. Sekiz cümleden oluşan bu metinde sırayla bahçede bulunan ördek, civciv ve köpeğin çıkardığı sesler verilmekte ve seslerinin burada her gün duyulduğu

belirtilmektedir. Cümleler arasında anlamsal bağlantı kurulmuştur. Örneğin; üçüncü cümlede “onun” sözcüğü “ördeğin”, beşinci cümlede “ikisinin” sözcüğü “ördek ve civcivin” yerine kullanılarak cümleler arasında anlamsal bağlantı sağlanmıştır. Bunun haricinde başlık metin ilişkisine bakıldığında; metin bahçede bulunan üç hayvanın çıkardığı seslere yönelik olduğu için başlık ‘Bahçedeki Sesler’ olarak verilmesi daha uygun olabilirdi. Metine bütünsel olarak bakıldığında; cümleler arasında anlamsal bir bağlantının olması ve belli bir konunun işlenmesi nedeniyle metinde anlam bütünlüğünün olduğu söylenebilir.

G kodlu eserin altıncı harf grubunda oluşturulan metinlerden anlam bütünlüğünün olmadığı metin örneği;

***Jale***

*Jale'nin Japon arkadaşı var.*

*Japonya'dan gelmiş.*

*Jetle gelmiş.*

*Yolculuğu çok uzun sürmemiş.*

*Jale, Japon arkadaşını lunaparka götürdü.*

*Beraber jeton aldılar.*

*Oyuncak jet uçaklara bindiler.*

*Sonra, jetonları bitti.*

*Japon çocuk, eşyalarını bagaja koydu.*

*Arabayla baraja gittiler.*

*Eve dönünce arabayı garaja koydular.*

*Japon çocuk, çok iyi judo biliyormuş.*

*Evde, japon çocuk. Jale'ye judo öğretti.*

*Jale, judoyu çok çabuk öğrendi.*

*Jale japon misafirini çok sevdi.*

Yukarıdaki metin örneği, eserde ‘j’ harfinin metin oluşturma aşamasında ‘Jale’ başlığı altında verilmiştir. Metin başlığının özel isim olması yerine metnin konusunu tahmin ettirebilecek nitelikte başlık seçilmesinin daha uygun olabileceği söylenebilir. Metin, her satırda birer cümle olmak üzere 15 cümleden oluşmaktadır. Metin incelendiğinde, metnin tamamında “Jale” ve onun “Japon arkadaşı” olsa da metinde dört farklı durum belirlenmiştir. Bu farklı durumlar arasında geçişler çok belirgin olduğu için bu bölümleri; ilk dört cümle “Japon arkadaşın gelmesi”, sonraki dört cümle “beraber lunaparka gidilmesi”, sekizinci cümleden sonraki üç cümlede “arabayla baraja gidilip dönülmesi”, sonraki üç cümle “Jale’nin arkadaşından judo öğrenmesi” şeklinde genel olarak sınıflandırılabilir. Son cümleyse bu gruplandırmanın dışında kaldığı belirlenmiştir. Bu bölümler incelendiğinde; ilk dört cümlede Jale’nin Japon arkadaşının Japonya’dan jetle kısa sürede gelmesi anlatılmaktadır. Sonraki dört cümlede başka bir duruma geçildiği görülmektedir. Bu bölümde Jale Japon arkadaşını lunaparka götürüp, burada beraber jeton alarak oyuncak jet uçaklara bindikleri sonrasında jetonlarının bittiğine değinilmektedir. Sekizinci cümleden sonraki üç cümle arabayla ilgili olsa da cümleler arasında bağlantı düşüktür. Bu bölümün ilk cümlesinde Japon çocuğun eşyalarını bagaja koyduğu, ikinci cümlede arabayla baraja gittikleri ve son cümlede eve dönünce arabayı garaja koydukları anlatılmaktadır. Bu bölümde, üç cümle arasındaki bağlantının düşük olmasının nedeni bu üç cümlede sırayla ‘j’ harfinin geçtiği “bagaj”, “baraj” ve “garaj” kelimelerine yer verilmesinin olduğu söylenebilir. Çünkü “baraj gidildiği” belirtilen cümlenin bir sonraki cümlesinde “evde arabanın garaja konulması” yerine, araya bağlantıyı sağlayacak ek cümle gereksinimi olduğunu düşündürmektedir. Dördüncü bölümün üç cümlelik bölümüne geçilirken bir anda Japon çocuğun çok iyi judo bildiği, evde Jale’ye judo öğrettiği ve Jale’nin bunu çok hızlı öğrendiğine değinilmektedir. Metnin son cümlesi bu dört bölümün dışında kalarak genel bir ifade olarak burada, Jale’nin Japon misafirini çok sevdiği belirtilmektedir. Metinde belli bir konunun işlenmemesi, belirlenen bölümler arasında

geçişlerin sert olması ve cümleler arasında anlamsal bağlantının düşük olması nedeniyle metinde anlam bütünlüğünün olmadığı söylenebilir. Bu metinde tüm harflerin öğrenilmesiyle metin oluşturma aşamasında hiçbir sınırlılığın kalmamasına rağmen burada anlam bütünlüğünün sağlanamamasında, 15 cümlenin 14'ünde son öğrenilen harfin cümle içerisinde zorlama bir şekilde kullanılmaya çalışılmasının neden olduğu düşünülebilir.

H kodlu eserde altıncı harf grubunda sadece 'ğ' ve 'v' harfinin metin oluşturma aşamalarında sadece birer metne yer verilmiştir. Metinlerde sözcüğün yerine geçen görsel unsur bulunmamaktadır. Metinlerde anlam bütünlüğünün olmadığı belirlenmiştir. Diğer iki harfin metin oluşturma aşamasındaki metinler öğretmen kılavuz kitabında verilmiştir. Bu metinlerde de anlam bütünlüğünün olmadığı saptanmıştır.

H kodlu eserin altıncı harf grubunda oluşturulan metinlerden anlam bütünlüğünün olmadığı metin örneği;

### **MUTLU AİLE**

*Bu ailenin üç çocuğu vardır. Çocukların adları Vildan, Gülcan ve İbrahim'dir. Anneleri çocukları için tavada mısır patlatır. Vildan, mısırı çok sever. Gülcan, vazoya çiçek koyar. İbrahim, havuzda yüzer. Akşamları hep birlikte yemek yerler. Babaları onlara masal anlatır.*

Yukarıdaki metin örneği, eserde 'v' harfinin metin oluşturma aşamasında 'Mutlu Aile' başlığı altında verilmiştir. Metin sekiz cümleden oluşmaktadır. Sekiz cümlenin tamamı geniş zaman kipinde yazılmıştır. Metnin ilk cümlesinde "bu ailenin" diye başlangıç yapılması, aile hakkında öncesinde bilgi olmadığı için ilk cümle için uygun bir ifade olmadığı söylenebilir. İlk iki cümlede ailenin çocuk sayısı ve çocukların isimleri verilmiştir. Üçüncü cümleden itibaren aile üyelerinin yaptıklarına değinilmiştir. Cümleler arasında anlamsal bağlantı yoktur. Ailenin her bir üyesinin yaptıkları şeylerle ailenin mutlu olması arasında da bağlantı kurulamadığı için başlığın metne göre seçilmesi ya da metinde ailenin mutluluğunu

gösterecek ifadeler yer verilmesi gerektiğini düşündürmektedir. Metine genel olarak bakıldığında cümleler arasında anlamsal bir bağlantının olmadığı ve metinde aile konusunun yeterince işlenemediği için metinde anlam bütünlüğünün olmadığı söylenebilir.

I kodlu eserde altıncı harf grubu metin oluşturma aşamalarında dört metne yer verilmiştir. Metinlerden üçünde anlam bütünlüğünün olduğu saptanmıştır. Metinlerin hiçbirinde sözcüğün yerine geçen görsel unsur verilmemiştir.

I kodlu eserin altıncı harf grubunda oluşturulan metinlerden anlam bütünlüğünün olduğu metin örneği;

### ***FİL İLE FARE***

*Fil ile fare bir bayramda ormanda karşılaşmışlar.*

*Afacan fare file selam vermiş. Fil buna çok sevinmiş. Fil küçük arkadaşını sırtına almış. Fare filin üstünden her tarafı görüyormuş. Fare ormandaki tavşana, zürafaya, zebra, tilkiye, aslana ve en çok da kediye el sallamış.*

*Hayvanlar arasında dostluk başlamış. Herkes çok mutlu olmuş.*

Yukarıdaki metin örneği, eserde ‘f’ harfinin metin oluşturma aşamasında ‘Fil ile Fare’ başlığı altında verilmiştir. Metin eserde olduğu gibi üç paragraf olarak verilmiştir. İlk paragraf bir cümleden oluşmaktadır. Burada fare ile filin bayramda ormanda karşılaşmalarına değinilmektedir. İkinci paragrafta farenin file selam vermesi, filin buna sevinerek fareyi sırtına alması ve farenin buradan ormandaki hayvanlara el sallaması anlatılmaktadır. Son paragraf iki cümleden oluşmaktadır. Bu iki cümlede hayvanlar arasında dostluğun başlamasına ve herkesin mutlu olduğuna değinilmektedir. Metinde fare ile filin ormanda karşılaşması ve ormanda hayvanlar arasında başlayan dostluk konusu üzerine odaklanıldığı ve cümleler arasında anlamsal bağlantı olduğu için metnin anlam bütünlüğünün olduğu söylenebilir.

I kodlu eserin altıncı harf grubunda oluşturulan metinlerden anlam bütünlüğünün olmadığı metin örneği;

***Evimiz***

*Evimizde üç oda var.*

*Benim ve kardeşimin oyuncakları var.*

*Odamın duvarı mavi renklidir.*

*Duvarda dedemin resmi var.*

*Ben evimizi çok seviyorum.*

Yukarıdaki metin örneği, eserde ‘v’ harfinin metin oluşturma aşamasında ‘Evimiz’ başlığı altında verilmiştir. Beş cümleden oluşan bu metin birinci tekil ağızdan anlatılmaktadır. Metnin ilk cümlesinde anlatıcı, evlerindeki oda sayısından bahsederken bir anda ikinci cümlede kendisinin ve kardeşinin oyuncakları olduğundan bahsetmektedir. Üçüncü cümlede anlatıcı kendi odasının duvar renginin mavi olduğunu ve dördüncü cümledeyse duvarda dedesinin resmi olduğunu belirtmektedir. Son cümlede evlerini çok sevdiğini belirtmektedir. Metnin konusu olabilecek evimiz konusu cümleler arasında anlamsal bağlantı kurulamadığı için işlenememiştir. Buna dayanarak metinde anlam bütünlüğünün olmadığı söylenebilir.

**4.8.3. Oluşturulan metinlerin başlık yönünden değerlendirilmesi.** İncelenen eserlerde metin oluşturma basamağında oluşturulan metinlerin bir kısmı başlıklı bir kısmının ise başlığının olmadığı saptanmıştır. Bunun dışında başlıkların birçoğunun özel isim olduğu görülmektedir. Bu verilerin sayıları hesaplanarak tablo olarak aşağıda sunulmuştur.

Tablo 54

*Ders Kitaplarında Oluşturulan Metinlerin Başlıklı, Başlıksız ve Başlığın Özel İsim Olma Durumuna Göre Sayısal Dağılım ve Oranları*

	Toplam Metin	Başlığı Olmayan Metin	%	Başlığı Olan Metin	%	Başlığı Özel İsim Olan Metin	%
<b>A-MEB Yayımları (2005-2006)</b>	63	35	56	28	44	5	8

<b>B-Erdem Yayınları (2006-2007)</b>	23	20	87	3	13	-	-
<b>C-Selt Yayınları (2011-2012)</b>	27	-	-	27	100	9	33
<b>D-Koza Yayın Dağıtım (2011-2012)</b>	32	1	3	31	97	6	19
<b>E-Kartopu Yayıncılık (2012-2013)</b>	28	-	-	28	100	10	36
<b>F-Özgün Mat. San. ve Tic. A. Ş. (2012-2013)</b>	36	-	-	36	100	14	39
<b>G-Zambak Yayınları (2013-2014)</b>	51	7	14	44	86	35	69
<b>H-Harf Eğitim Yayıncılığı (2014-2015)</b>	15	1	7	14	93	8	53
<b>I-MEB Yayınları (2014-2015)</b>	27	-	-	27	100	5	19
<b>Toplam</b>	302	64	%21	238	%79	92	%30

Tablo 54 incelendiğinde dört eserde (C, E, F, I) başlığı olmayan metne yer verilmediği görülmektedir. İki eserde (D, H) yalnızca birer metin başlıksızdır. Sadece A ve B kodlu eserlerde başlıksız metin başlıklı metin sayısından daha fazla olduğu belirlenmiştir. B kodlu eserde, en fazla oranda (%87) başlıksız metne yer verildiği saptanmıştır. Metin başlıklarının özel isim olma durumları incelendiğinde; G kodlu eserde en fazla oranda (%69) özel isimli başlığa yer verilmiştir. Metin başlıklarında özel isme yer vermeyen tek eser B kodlu eserdir. Tüm eserlerde oluşturulan 302 metnin yaklaşık olarak %30'unda (92 metin) başlık olarak özel isme yer verildiği saptanmıştır.



## 5. Bölüm

### Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde 2005-2006 eğitim-öğretim yılından 2014-2015 eğitim- öğretim yılına kadar ilkokul 1. sınıflarda okutulan dokuz farklı “Türkçe-1 Okuma Yazma Öğreniyorum” ders kitabının çok yönlü olarak incelenmesi sonucunda ulaşılan bulgulara yönelik tartışma ve önerilere yer verilecektir.

#### 5.1. Tartışma

**5.1.1. Okumaya hazırlık.** İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nun (1-5. Sınıflar) (MEB, 2009, s. 236-237) İlk Okuma-Yazma Öğretimi bölümünde, STCY'nin ilk aşaması olan ilk okuma-yazmaya hazırlık aşamasının okumaya hazırlık basamağı dört başlık altında verilmiştir. Bu başlıklar; 1- oturma, 2- kitabı tutma ve açma 3- görsel okuma 4-okumaya özendirme şeklindedir. Bu alt başlıklardan görsel okumada ise; okuma çalışmalarından önce öğrencilerin görselleri tanıma, anlama, yorumlama ve ifade etme becerileri geliştirilmesi gerektiği ve buna yönelik olarak burada, gördüğü bir resmi tanıma, diğerlerinden ayırt etme, görsellerde gördüğü ayrıntıyı anlatma, söylenen kelimenin karşılığını bulma, söylenen cümleye uygun resimleri bulma, sorulan soruyu görsellerden yararlanarak cevaplama, görsellerden yararlanarak hikaye oluşturma, görsellerden yararlanarak oluşturulan bir hikayedeki kahraman, olay, yer zaman hakkında konuşma gibi yapılabilecek etkinliklere yer verilmiştir (MEB, 2009, s. 237). Buna rağmen incelenen eserlerin üçünde (E, G, H) okumaya hazırlığa yönelik herhangi bir etkinliğin bulunmadığı belirlenmiştir. Bu eserlerde okumaya hazırlık basamağına yer verilmemesi, eserlerin hazırlanmasında okumaya hazırlık basamağına önem verilmediğini göstermektedir. Bu aşamada eserlerde böyle bir eksikliğin olması, öğrencilerin aşamalı bir şekilde ilerleyen okuma yazma sürecinde ilkokuma-yazmaya başlama ve ilerleme aşamasına hazır olmadan geçmelerine neden olabilir.



etkinlik) yer verilmiştir. İncelenen dokuz ders kitabından sadece üç ders kitabında bu çalışmalara yer verildiği ve bunlarda da çok az sayıda (C=5, D=2, F=5) etkinliğin olduğu belirlenmiştir. Bu durum, eserlerde, ilkokumaya hazırlık açısından eksikliğin olduğunu ve İlköğretim Türkçe Programında yer verilen etkinliklerin eserlerde tam olarak uygulamaya geçirilemediğini göstermektedir.

İlkokumaya hazırlık basamağında yer verilen “görsellerden yararlanarak hikaye oluşturma” etkinliklerinin, yazılı metinlerde olan anlam bağdaşıklığı ve bütünlüğünün görsellerle sağlanması açısından önemli olduğu söylenebilir. Ayrıca görsel-okuma çalışmalarıyla görselleri okuyan ve yorumlayan çocukların yazılı metinleri okumaya geçişini kolaylaştıracağı düşünülebilir. Güneş’in (2013a) görsel okuma konusunda yapmış olduğu çalışmada, görsel okuma eğitiminin, çocuğa okul öncesi dönemde aileler ve çevredeki yetişkinler tarafından verildiği, okullarda ise sistemli ve düzenli olarak yürütülerek gerekli becerilerin kazandırıldığı belirtilmektedir. TÜİK (2016) verilerine göre 2014-2015 eğitim-öğretim yılında, okul öncesi 5 yaş grubu net okullaşma oranı %53,78’dir. Çelenk’in (2008) ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma ve yazma öğretimine hazırlık düzeylerini incelediği çalışmasında, anaokulu eğitiminin okuma ve yazma öğrenme düzeyi üzerinde etkisinin olduğu ancak öğrencilerin duyuşsal hazırlık düzeyi üzerinde etkisinin olmadığını ortaya koymuştur. Bozkurt ve Ulucan’ın (2014) yaptıkları çalışmada birinci sınıf okutan ya da okutmuş olan öğretmen görüşlerine göre, 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu’nda yer alan ilkokul birinci sınıf görsel okuma ve görsel sunu kazanımlarının öğrenci seviyesine uygunluğuna incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda il merkezinde görev yapan öğretmenler, bu kazanımların öğrenci seviyesine uygun olduğunu, köyde görev yapan öğretmenler ise kazanımların öğrenci seviyesine uygun olmadığını belirtmişlerdir. Bu araştırma sonuçları ve mevcut araştırma bulguları ülkemizde 5 yaşındaki çocukların yarısının erken çocukluk eğitimi alamadığı (TÜİK, 2016) ve birçok ailenin okuryazarlık ortamının

öneminin çocuğun görsel okuma becerilerinin gelişimindeki etkisinin farkında olmadığı düşünüldüğünde (ilkokul 1. sınıfta) İlkokuma Yazma Ders kitaplarında “görsellerden yararlanarak hikaye oluşturma” etkinliklerinin önemini daha da artmaktadır. Bu öneme dayanarak eserler incelendiğinde bu etkinliğe yönelik olarak eserlerde öğrencinin bir gününü gösteren görsellerin daha çok verildiği görülmektedir. Sadece iki eserde (C, D) farklı bir etkinliğe ve bir kitapta da (C) iki farklı etkinliğin yer aldığı belirlenmiştir. Okula başlayıncaya kadar hiçbir görsel okuma çalışması yapmamış çocukların bir etkinlikle “görsellerden yararlanarak hikaye oluşturma” çalışmasını yapmalarını beklemek zordur. Buradan hareketle ders kitaplarında bu etkinliklere yönelik etkinlik sayısının artırılarak farklı olayların hikayeleştirilmesiyle 1. sınıf öğrencilerinin farklı konularda hikaye oluşturma sağlanabilir. Bunun yanı sıra eserlerde, etkinlik için yarım sayfa (D) yer ayrıldığı gibi üç sayfa ayıran eserlerde (A, B, C, I) bulunmaktadır. Ayrıca iki eserin (C, F) etkinliği tek sayfada yer almaktadır. Etkinlik görsellerinin tek sayfada verilmesiyle çocukların dikkatlerinin dağılması önenebilecektir. Diğer taraftan da birden fazla sayfada etkinliğin yer alması, öğrencilere, kitapların sayfaları arasında bağlantının olabileceğini çocuklara göstererek okumaya hazırlık sağlayabilecektir. Bunların yanı sıra eserlerde, bu etkinliklerdeki görseller arasında anlamsal bağlantı incelendiğinde, I kodlu eserde beşinci görselde bankta arkadaşlarıyla oturan çocuğun, sonraki görselde bir anda evde ninenin kucagında olması görseller arasındaki bağlantıyı azalttığı söylenebilir. Aynı durum A kodlu eserin görselleri arasında da saptanmıştır. Öğrencilerin görsellerden yararlanarak hikaye oluşturabilmeleri için ders kitaplarında görseller arasında anlamsal bağlantının güçlü tutulmasına özen gösterilmelidir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzuna (1-5. Sınıflar) (MEB, 2009, s. 237) göre, ilkokumaya hazırlık amaçlı yapılacak etkinlikler arasında “sorulan soruyu görsellerden yararlanarak cevaplama ve görsellerde gördüğü ayrıntıyı anlatmaya” yönelik etkinlikler de yer almaktadır. Tüzel (2010) geçmişten günümüze görsel okuryazarlığın farklı şekillerde

tanımlandığını ve bu durumun görsel okuryazarlık kavram sahasını genişlettiğini belirtmiştir. Başlangıçta görsel okuryazarlığın sadece anlama becerisini içine alan “görsel okuma” olarak adlandırılırken günümüzde ise anlatma becerisini de içine alan “görsel okuryazarlık” biçiminde ifade edilmektedir. Bu nedenlerle “sorulan soruyu görsellerden yararlanarak cevaplama ve görselde yer alan ayrıntıyı anlatma” yönelik etkinliklerin yapılmasıyla çocukların görsel okuryazarlık becerileri gelişiminin de desteklendiği düşünülmektedir. Ancak bu etkinliklere sadece üç eserde yer verilmesi ilkökumaya hazırlık basamağında, 1. sınıf öğrencilerinden sadece bu eserlerle okuma-yazma öğrenecek olan çocukların görsel okuryazarlık becerilerinin gelişiminin desteklenebileceğini göstermektedir. Oysa 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında(1-5.sınıflar) önceki programlardan en temel farklılıklardan biri bu programa beşinci bir öğrenme alanı olarak “görsel okuma ve görsel sunu” öğrenme alanının eklenmesidir. Bu yönüyle aslında görsel okuryazarlık becerilerinin gelişiminin desteklendiği ders kitaplarında beşinci öğrenme alanının da yansıtıldığını diğer taraftan incelenen eserlerin %70’inde ise bu öğrenme alanını destekleyen etkinliklere yer verilmediği belirlenmiştir. Bu etkinliklere yer veren kitapların görselleri dikkate alındığında, görsellere yönelik öğretmenlerin öğrencilere çeşitli sorular sorabileceği ve görsellerin öğrencilerin gördüğü ayrıntıları anlatabilecekleri düzeyde olduğu söylenebilir. Özellikle C ve F kodlu eserlerde, her bir etkinlik görselinin sayfanın tamamına yayılması, hem görseldeki ayrıntıların daha net yansıtılmasını sağlamakta hem de okula yeni başlayan çocukların, verilen görseldeki ayrıntıları görmelerini kolaylaştırmaktadır.

Okuma-yazmaya hazırlık aşamasında yapılması için, “oturma, kitabı tutma, açma ve kalem tutma”ya yönelik çalışmalar da önerilmektedir. İncelenen dokuz eserde bu çalışmalara sadece iki eserde (B, C) yer verildiği belirlenmiştir. Yazma öğretiminde hazırbulunuşluk kadar öğretim sürecinin de önemli olduğunu ve çocukların okula başlamadan kalem ve kağıtla tanışmalarına rağmen kalem tutma, oturuş şekli, kâğıt pozisyonu gibi değişkenlerin öğretimi

ilkokul birinci sınıfa bırakılmaktadır (Temur, 2011). Bireyin bu aşamada okuma-yazmayı öğrenmeden önce edineceği bu beceriler, ömür boyu okuryazarlık sürecini etkileyecek düzeyde önem taşımaktadır. Bu nedenle özellikle okuma-yazmaya hazırlık çalışmalarında, kalemi tutma ve kalemi kavramaya yönelik öğretmen desteğiyle yapılacak uygulamalar, öğrencinin kalem tutuşunda belirleyici olacaktır. Ancak kalemi doğru tutma konusunda öğrenciler üzerinde zorlama yapılmadan, küçük uyarılarla zamanla kendine uygun kalem tutma biçimini kazanabileceklerdir (Öz & Çelik, 2007, s. 98). Kalemi doğru tutma konusunda kimi öğrencilerin kalem gripleri veya handiwriter gibi araçlarla özel olarak desteklenmeye ihtiyaç olabilir (Arslan, 2012b). Bu noktada yapılacak olanlar sınıf öğretmenine aittir. Ancak öğretmenlerin gerek “oturma, kitabı tutma ve açma” gerekse “kalem tutma” konusunda öğrencileriyle yapacakları uygulamalara yönelik ders kitaplarında görsellerin yer alması, kimi öğrencilerin, bu noktada ihtiyaçlarını karşılamasını da sağlayacaktır. Bu nedenlerle bu çalışmalara yönelik net görsellerin yer almasına ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir. Bahsedilen becerilerin okuryazar bir birey için ömür boyu kullanacağı yeterlilikler olduğu söylenebilir. Bunlara yönelik olarak öğrencilerin okumaya-yazma çalışmalarına geçmeden doğru alışkanlıkların kazandırılması kritik önemdedir. Bu yüzden ders kitaplarının okuma-yazma çalışmalarına geçmeden önce buna yönelik etkinlik ya da görseller sunması yararlı olabilir. Bu etkinliklerin kitaplarda yer verilmesi öğretmenler için de sınıfta bu uygulamaları gerçekleştirebilmeleri için hatırlatıcı rehber olması açısından önemli olduğu söylenebilir.

**5.1.2. Yazmaya hazırlık.** Yazmada düşünceleri ifade edebilmek için sembol ve işaretlerin motorsal olarak üretilebilmesinin yanı sıra hız ve okunabilirlikte önem taşımaktadır (Akyol, 2012; 51). Bu yönüyle STCY'nin ilkokuma-yazmaya hazırlık basamağında ince motor kaslarının gelişmesi için el hareketleri, boyama, serbest çizgi ve düzenli çizgi çalışmaları yaptırılması, yazma açısından ilk basamağı teşkil etmektedir. Ayrıca bu şekilde ilkokuma-yazmaya başlama ve ilerleme aşamasında eğik bitişik harflerin yazımını

kolaylaştırarak öğrencilerin hızlı ve okunaklı yazılar yazması desteklenmiş olacaktır. Bunun dışında yazmanın mekanikleri (hareketleri) ve üslubu ilköğretimde kazanıldığı için çocuk bu dönemde yazmayı nasıl öğrendiyse ömür boyu öyle devam ettirir (Akyol, 2012; 80). Bu bilgilere dayanarak yazmaya hazırlık aşamasına kesinlikle sınıflarda yer verilmesi gerektiği söylenebilir. Bunun için okullara ücretsiz dağıtımı yapılan okuma-yazma ders kitaplarında da bu aşamaya yer verilmesi gerekmektedir. Ancak Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda (MEB, 2009, s. 237) incelendiğinde, yazmaya hazırlık basamağında nelerin yer alması gerektiği belirtilirken, yer alacak çalışmalara ne kadar yer verilmesi gerektiğine yönelik herhangi bir bilgi verilmemiştir. Dolayısıyla bu durum incelenen eserlerde yazmaya hazırlığa yönelik ayrılan sayfa sayısı dağılımına da yansımıştır. İncelenen eserlerin tamamında yazmaya hazırlık aşamasına yer verilmesine rağmen bu aşamaya ayrılan sayfa sayıları 2-7 sayfa arasında değişmektedir. Bunun yanında bu aşamaya ayrılan sayfalarda, bazı ders kitaplarında (B, C, D, E, H, I) serbest çizgi çalışmalarından ya da düzenli çizgi çalışmalarından birine daha çok, iki eserdeyse (A, F) bu çizgi çalışmalarından sadece birine yer ayrıldığı belirlenmiştir. Buna dayanarak ders kitaplarında belli başlı çalışmalara ağırlık verilmesinin yazmaya hazırlık aşamasının tam anlamıyla uygulamaya geçirilebilmesi için yeterli olmadığı söylenebilir. Yazmaya hazırlık aşamasında serbest çizgi çalışmalarının düzenli çizgi çalışmalarının öncesinde yer alması ve düzenli çizgi çalışmalarının satırlar üzerinde gerçekleştirilmesi nedeniyle yazmaya en yakın çalışma sayılabileceğinden ders kitaplarında düzenli çizgi çalışmalarına en az serbest çizgi çalışmaları kadar yer ayrılmasının yazmaya hazırlık yönünden daha çok destekleyeceği söylenebilir. Türkiye'de ilkokuma-yazmaya hazırlığa yönelik alanyazın taraması yapıldığında bunların daha çok okulöncesi dönem çocuklarıyla yapılan çalışmaların olduğu (Alisinanoğlu ve Şimşek, 2012; Gündüz ve Çalışkan, 2013; Yangın, 2007) veya okul öncesi öğretmenlerinin ve yöneticilerin bu aşamaya yönelik görüşlerini saptamak (Bay, Akbaba Altun & Şimşek Çetin, 2014; Bay ve

Alisinanoğlu, 2008; Tuğluk, Kök, Koçyiğit, Kaya & Gençdoğan, 2008; Yangın, 2006) amacıyla yapıldığı belirlenmiştir.

Literatür taraması sonucunda, ilkokul birinci sınıfta yazmaya hazırlık basamağında yer verilmesi gereken serbest çizgi çalışmalarına yönelik doğrudan herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Ders kitaplarındaki serbest çizgi çalışmaları incelendiğinde; dört eserde (B, E, G, H) noktalar halinde verilen çizgilerin birleştirilmesiyle bir temanın görsel olarak işlendiği belirlenmiştir. Böylelikle çocukların noktalı çizgileri tamamlayarak görsel olarak işlenen temayı görmeleriyle onların yazma deneyimlerini pekiştirmesi sağlanacaktır. Ders kitaplarında bu tür uygulamalara yer verilmesi (örneğin; ev, ağaç, tavuk, civcivler, kurbağa, ördekler, nehir, bahçe çitleri, dağ, güneş ve bulutun olduğu görsellerin noktalı şekilde verilen çizgilerinin birleştirilmesiyle bir temanın görünür hale getirilmesi; G kodlu eser, sayfa:10), çocukların eğlenerek öğrenmesini destekleyecektir. Ayrıca eserlerin üçünde (B, G, H) serbest çizgi çalışmalarıyla, yazmaya hazırlık aşamasında yer alan boyama çalışmalarının birlikte verildiği belirlenmiştir. Bu tarz çalışmaların “çiz boya çalışmaları” olarak adlandırıldığı da görülmektedir (Akyol, 2012;93). Eserlerden birinde de (C) sadece boyama çalışmasına yönelik bir alan ayrıldığı belirlenmiştir. Bu yönüyle araştırma bulguları, ders kitaplarında yazmaya hazırlık için boyama çalışmalarına yeterince yer verilmediğini göstermektedir. Bunların yanı sıra H kodlu eserde serbest çizgi çalışmalarının düzenli çizgi çalışmalarında sonra verildiği belirlenmiştir. Düzenli çizgi çalışmaları belli sınırlar içinde çalışılmasını gerektirdiği için eserde, bu çalışmalara serbest çizgi çalışmalarından önce yer verilmesi, eğitimin basitten karmaşığa ilkesine aykırı bir durum olduğu düşünülmektedir. Bu duruma İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında (MEB, 2009) serbest çizgi çalışmalarının düzenli çizgi çalışmalarından önce yer verilmesi gerektiğine dair bir ibarenin olmaması ya da ilkokuma-yazma öğretimi ile ilgili verilen kazanımlarda ilkokuma-yazmanın hazırlık basamağında bu çizgi çalışmalarına yönelik ayrıntılı kazanım ifadelerine yer verilmemesinin



yol açtığı düşünülmektedir. Hazırlık basamağında verilen kazanımlar incelendiğinde ise; “1- Dinlemek için hazırlık yapar. 2- Yazmak için hazırlık yapar. 3. Okumak için hazırlık yapar.” (MEB, 2009, s. 255) şeklinde genel kazanım ifadelerinin olduğu görülmektedir. Bu durum Türkçe Programında ilkokuma-yazma öğretimi için verilen kazanımların daha ayrıntılı verilmesi gerektiğini göstermektedir. Ayrıntılı kazanım ifadelerinin programda yer alacak olması, ders kitabı yazarlarına, eserin planlanması ve yazım aşamasında neyi ne şekilde yapacaklarına dair bilgi vererek buna yönelik eserleri şekillendirilmelerini sağlayacaktır. Diğer taraftan kazanımların ayrıntılı bir şekilde ifade edilmesi taslak ders kitabı incelemelerinin yapıldığı komisyonlarda görev alanların da kazanımlar hakkında daha net değerlendirmeler yapmalarını sağlayacaktır.

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu’nda (1-5. sınıflar) (MEB, 2009, s. 238) düzenli çizgi çalışmalarının yapılabileceği üç farklı satır çeşidi örneği verilmiştir. Buna rağmen eserlerden sadece üçünde (C, D, G) programda önerilen üç satır çeşidine yer verilmiştir. Diğer taraftan bu üç eserin dışında, standart yazı aralığı olarak da ifade edilen dış iki çizgi arası 1,3 cm olan 4 çizgi üç aralıklı satır çeşidine hiçbir ders kitabında yer verilmediği saptanmıştır. Yazmaya hazırlık basamağında eserlerde olması gereken standart yazı aralığına, incelenen eserlerin %67’sinde yer verilmemesi bu eserlerin okutulduğu sınıflarda, harfi okuma ve yazma aşamasına geçişle birlikte öğrencilerin daha dar satırlarda doğru şekilde yazmakta zorlanmasına neden olabilecektir. Bu bakımdan öğrencilerin yazmada zorlanmalarının önlenmesi için eserlerde yazmaya hazırlık basamağında standart yazı aralığında olan satırlara mutlaka yer verilmesi gerekmektedir. Geriye kalan altı eserden; A kodlu eserde hiçbir düzenli çizgi çalışmasına yer verilmediği belirlenmiştir. Bir eserde (B) dış iki çizgi arası 2 cm olan satır çeşitlerinin ikisine de, dört eserdeyse (E, F, H, I) bu satır çeşitlerinden sadece birine yer verildiği saptanmıştır. F kodlu eserin yazmaya hazırlık basamağında, 2005 İlköğretim Türkçe Programı’nda yazmaya hazırlık basamağında verilen

satır örnekleri içinde yer almayan dış iki çizgi arası 3,3 cm olan dört çizgi üç aralıktan oluşan satır örneği de mevcuttur. Böylece bu ders kitabının incelenen ders kitapları arasında, programda bulunmayan ölçütlerde satır çeşidine yer verilen tek eser olduğu ortaya konmuştur. Bunun dışında iki eserde (F, G) yazmaya hazırlık basamağında satır çeşitlerinin verilmiş sırasında, eğitimde kolaydan zora ilkesine uyulmadığı belirlenmiştir. Bu durum, F kodlu eserde dış iki çizgi arası 2 cm olan satırlardan sonra iki çizgi arası 3,3 cm olan satırların olması, G kodlu eserdeyse satır genişliğinin en dar olduğu dış iki çizgi arası 1,3 cm olan satırların yer aldığı sayfanın, diğer satır çeşitlerinin bulunduğu sayfaların öncesinde yer alması şeklinde görülmektedir. Eserlerde satır çeşitlerinin verilmesinde farklılıklar olmasının kaynağında; İlköğretim Türkçe Programı'nda (1-5. sınıflar) (MEB, 2009, s. 238) düzenli çizgi çalışmalarının yapılacağı satır çeşitlerinin verilmesine rağmen bunların eserlere nasıl yansıtılacağına yönelik açıklamaların olmaması gösterilebilir.

İlköğretim Türkçe Programı'nda (1-5. sınıflar) (MEB, 2009, s. 238) ilkokuma-yazmaya hazırlık aşamasının yazmaya hazırlık basamağında, düzenli çizgi çalışmaları için eserlerde, bir çizgi çeşidi için kaç satır ayrılması gerektiğine yönelik bir bilgi verilmemiştir. Bu durum, eserlerde satır sayılarının farklılık göstermesine yol açmıştır. Örneğin; eserlerde bir çizgi çeşidi için ortalama kaç satır ayrıldığı incelendiğinde; üç eserde (E, H, I) her bir çizgi çeşidi için ortalama dört ya da beş satır, üç eserde de (B, F, C) her bir çizgi çeşidi için ortalama iki satır ayrıldığı belirlenmiştir. D kodlu eserde, dış iki çizgi arası 2 cm tek aralıklı satırlarda, her bir çizgi çeşidi için iki satır bulunurken, diğer satır çeşitlerinde her satırda bir çizgi çeşidi olduğu belirlenmiştir. G kodlu eserde düzenli çizgi çalışmalarının başladığı ilk iki sayfanın her birinde yer alan dokuz satırda tek bir çizgi çeşidi kullanıldığı saptanmıştır. Bu durum, eserler arasında G kodlu eserin bir çizgi çeşidi için en fazla satıra yer verilen eser olduğunu göstermektedir. Bunun yanında bu eserin düzenli çizgi çalışmalarında standart yazı aralığına yer verilen son sayfasında, 13 satırda yedi farklı çizginin, C kodlu eserde de tek

sayfada aynı şekilde verildiği belirlenmiştir. Kısacası, bir çizgi çeşidi için bir satır ayrılan eser (D) olduğu gibi bir başka eserde (G) bir çizgi çeşidine dokuz satır ayrılması, yazmaya hazırlık basamağında düzenli çizgi çalışmalarında belli bir standardın sağlanamadığını göstermektedir. Tüm bunlar düzenli çizgi çalışmaları konusunda yapılacak kapsamlı araştırmalardan elde edilecek sonuçlara dayalı ortak standartların oluşturulmasına ne kadar gereksinim duyulduğunu ortaya koymaktadır.

C kodlu eserde dış iki çizgi arası 2 cm dört çizgi üç aralıklı olan satırların ilk satırında çizilecek çizgi, satır çizgisinin üç aralığını kapsarken ikinci satırda satır çizgisinin ortadaki aralığına çizilmesi için ayrılmıştır. Böyle bir etkinliğin diğer eserlerde olmadığı belirlenmiştir. Bu tür etkinliklerin, çocukları büyük ve küçük harflerin yazımına hazırlayacağı düşünülmektedir. Bu yönüyle düzenli çizgi çalışmalarında okuma-yazma ders kitaplarında çizginin çizildiği aralığın dikkate alınması önem taşımaktadır. Çünkü harflerin küçük yazımında alfabedeki 29 harfin 17'si üç aralıklı satırın ortadaki aralığına yazılmaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda (1-5. Sınıflar) (MEB, 2009) düzenli çizgi çalışmalarının çizildiği aralığın dikkate alınması gerektiği belirtilseydi, eserlerin hazırlanmasında çizgi çalışmalarının çizildiği aralığın dikkate alınması sağlanabilecekti. Bu eksikliğin 2015 Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda (MEB,2015) giderileceği beklenirken, program incelendiğinde ilkokuma-yazmaya hazırlık basamağına yönelik yapılabilecek hiçbir uygulamaya yer verilmemiştir. Sadece bu programda bu basamağın ismi verilmiştir. Bu açıdan 2015 Türkçe programının ilkokuma-yazma aşamalarının açıklanmasında beklentileri karşılayamadığı söylenebilir.

**5.1.3. Sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme.** STCY'nin ilkokuma-yazmaya başlama ilerleme aşamasının ilk basamağı sesi hissetme, tanıma ve ayırt etmedir. 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda (MEB, 2009, s. 240) bu basamağın uygulamaya

geçirilmesinde yapılabilecek çalışma ve etkinlikler dört maddede açıklanmıştır. Bu maddeler sırasıyla;

1. Kısa öyküler anlatma, drama yapma, tekerleme ya da şarkı söyleme gibi etkinliklerle sesin hissettirilmesi,
2. Sesin geçtiği kelimeler, örneklerin buldurulması ve bu kelimeler söylenirken ilgili sesin vurgulanması (Öğrenciler örnekler vermeye özendirilir.),
3. Görsellerden yararlanarak sesi ayırt etme çalışmalarının yapılması (sesin bulunduğu ve bulunmadığı kelimelerin resimleri gösterilerek öğrencilerden bu kelimelerde ilgili sesin geçip geçmediğini belirlemeleri istenir),
4. Sesli harfler kelimenin sırasıyla başında, ortasında ve sonunda, sessiz harfler ise kelimenin sonunda, ortasında ve başında tanıtılması şeklindedir (MEB, 2009, s. 240).

Bu maddelerden ilkinin sesin hissettirilmesi, ikinci ve dördüncü maddenin sesi tanıma ve üçüncü maddenin ise sesi ayırt etme basamağı için verilen etkinlik ve çalışma örnekleri olduğu anlaşılmaktadır. Bu çalışmalar, ilkokula başlayan tüm öğrencilerin ilk defa karşılaştıkları etkinlikler değildir. Çünkü Okul Öncesi Eğitimi Programı dil gelişimi alanında; “Sesleri ayırt eder” ve “ses bilgisi farkındalığı kazanır” kazanımlarına yer verilmiştir (MEB, 2013; 25-26). Bu durum, ilkokula başlangıçta okul öncesi eğitim alan öğrencilerle almayanlar arasında, bu eğitimi alanlar lehine, sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme basamaklarında hazırbulunuşluk farkına neden olacaktır. Ancak okul öncesi beş yaş grubu okullaşma oranı %50 civarında (TÜİK, 2016) olduğu düşünüldüğünde, sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme basamağının tam anlamıyla uygulanmasıyla, özellikle okul öncesi eğitim almamış öğrencilerle, bu eğitimi almış öğrenciler arasındaki açığı kapatılabileceği söylenebilir.

İncelenen eserlerde, sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme basamağına yer verilme durumlarına bakıldığında; beş eserde (A, B, C, G, I) bu üç adımın da yer verildiği, dört eserdeyse (D, E, F, H) sesi tanıma basamağına yer verilmediği belirlenmiştir. Eserlerde, sesi

tanıma basamağına yer verilmesindeki amaç, ses öğretiminde daha öncesinde hissettirilen sesin pekiştirilmesidir. Bu basamakta yapılanlar, öğrencilerin, sesi ayırt etme basamağında, verilen görseller arasında sesin geçtiği ve geçmediği görselleri ayırt etmelerini kolaylaştırabilir. Bu bakımdan ders kitaplarında, sesi tanıma evresine yer verilmemesinin, bir sonraki basamakta öğrencinin en son öğrendiği sesi, diğer seslerden ayırt etmesini güçleştireceği söylenebilir.

Eserlerde sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme aşamasına ayrılan bölümlerin birbirinden farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Eserlerden üçünde (C, G, I) bu basamak için bir sayfanın tamamının ayrıldığı, diğer altı eserdeyse bu basamağın bir sonraki basamak olan harfi okuma ve yazma basamağıyla aynı sayfada yer aldığı saptanmıştır. Eserlerde, sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme basamağının, harfi okuma ve yazma basamağıyla aynı sayfada yer almasıyla iki aşama birleştirilmiş olmaktadır. Böyle bir durum, sesi hissetme, tanıma ayırt etme basamağındaki çalışmaları tamamlamadan ve sesin öğrenimi gerçekleşmeden, öğrencinin dikkatinin harfin yazımına çekilmesine neden olabilir. Bu bakımdan eserlerde, bir sayfanın tamamında, sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme basamağına yönelik çalışmalarına yer verilerek, harfi okuma ve yazma basamağına yönelik çalışmaların ise bir sonraki sayfada yer verilmesi hem yöntemin işleyişi açısından hem de öğrenenin dikkatinin o konuya yoğunlaştırılabilmesi açısından daha uygun olacaktır.

İlkokuma-yazma ders kitaplarında verilmekte olan sesli harfin, sesi tanıma evresinde, görseli verilen kelimelerde sesin sırasıyla başta, ortada ve sonda olduğu örneklere yer verilmesi kuralının sadece iki eserde (C, I) uygulamaya geçirildiği belirlenmiştir. Örneğin; C kodlu eserde ‘o’ harfinin sesi öğretilirken sırasıyla “otobüs, balon, radyo” örneklerine yer verilmiştir. Türkçede ‘ö’ harfinin sonda bulunduğu örnek bulunmadığı için I kodlu eserde, bu basamakta sadece iki görsele yer verilmiştir. Bu eserde, sesli harflerin sesi tanıma evresindeki

kriterlere tamamıyla bağı kalındığını göstermektedir. C kodlu eserde ise sadece ‘ü’ harfinin sesi tanıma basamağında bu kriter uygulamaya geçirilmemiştir.

Eserlerde, en son işlenen sessiz harflerin sesi tanıma aşamasında, verilen görselleri karşılayan kelimenin içerisinde, sırasıyla, sonda, ortada ve başta olma kriterine yönelik hazırlanan beş tabloya birden bakıldığında; A kodlu eserin sesi tanıma evresinde 21 sessiz harften üçünde (‘d’, ‘z’, ‘j’), B kodlu eserde ise 21 sessiz harften sekizinde (‘d’, ‘z’, ‘g’, ‘p’, ‘h’, ‘ç’, ‘u’, ‘j’) bu kritere uyulmadığı belirlenmiştir. B kodlu eserin beşinci ve altıncı harf gruplarında yer alan sekiz harfin altısında bu kritere uyulmaması sonradan bu ölçütün göz ardı edildiği şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca bu eserde STCY’nin dördüncü grup harflerinden olan ‘ç’ harfinde ortadaki görselin ne olduğu anlaşılamaması nedeniyle kriterlere uyan 12 sessiz harfin olduğu belirlenmiştir. C kodlu ders kitabında 21 sessiz harften sadece ‘z’ harfinin sesi tanıma basamağındaki örneklerin verilişinde sessiz harflerin sonda, ortada ve başta olduğu sıralamaya uyulmadığı, ‘ı’ harfinin sesini tanıma basamağında ortadaki, ‘j’ harfindeyse ilk görselin ne olduğu açık olmadığı için kriterlere uyduğu belirlenen 18 sessiz harf bulunduğu belirlenmiştir. G ve I kodlu eserlerde 21 sessiz harften sadece birinde (G=‘j’, I=‘ı’) sessiz harflerin sesi tanıma basamağında örneklerin verilişinde sessiz harflerin sonda, ortada ve başta olduğu sıralamaya uyulmadığı, geriye kalan 20 sessiz harfin sesinin öğretiminde örneklerin veriliş sırasının ise kritere uygun olduğu belirlenmiştir. Kısacası tanıma aşamasına yer veren beş eserin dördünde, sessiz harflerin büyük çoğunluğunda, bu kritere uyulduğu belirlenmiştir. Buna benzer olarak Kartal (2011), incelediği öğretmen kılavuz kitabının sesi hissetme ve tanımaya yönelik çalışmalarında, 21 sessiz harften 18’inin sessiz harflerin sırasıyla kelimenin sonunda, ortasında ve başında tanıtılması kriterine uyulduğunu saptamıştır. Ayrıca bu çalışmada kriterin “b, c, d, g” süreksiz yumuşak sessiz harflerinde uygulanmadığı ve bunun nedeni olarak bu seslerin Türkçede sözcük sonunda yer almaması

olduğu belirtilmiştir. I kodlu eserde bu dört harfin sonda bulunmaması nedeniyle sesi tanıma aşamasında, bu harflerin sonda bulunması gereken yerde görsel verilmeyerek bunun yerine “.....” şeklinde bırakılmıştır. Yine bu eserde ‘ğ’ harfi, Türkçede sözcüğün ilk harfi olmadığı için harfin cümle başında geçtiği görsel örneğinin bulunacağı yerde de “.....” şeklinde boş bırakılmıştır. Bu açıdan bu eserde, 2005 İlköğretim Türkçe programında verilen kriterin tamamen dikkate alınarak, bu basamağın uygulamaya geçirildiği söylenebilir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu’nda (MEB, 2009) daha önceki programlarda yer almayan yeni bir öğrenme alanı olan görsel okuma ve görsel sunu alanı eklenmiştir. Sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme basamağında sesin somutlaştırılması amacıyla görsel unsurlara yer verildiği için bu öğrenme alanının gelişimini destekleyecek uygulamalara gereksinim duyulmaktadır. Görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanının uygulamadaki etkililiğini öğretmen görüşlerine göre değerlendirildiği bir çalışmada (Akpınar, 2009) şu sonuçlara ulaşılmıştır; öğretmenler, bu öğrenme alanının, öğrenmede anlama, kalıcılık, üst düzey öğrenme, yaratıcı düşünme ve hızlı okuma üzerinde olumlu etkileri olduğunu ancak okullarda bu alanla ilgili araç-gereç eksikliğinin olduğunu belirtmiştir. STCY ile ilkokuma-yazma öğretiminde özellikle de görsel okuma alanına yönelik uygulamalara başvurulduğu için bu dönemdeki araç gereç eksikliğini minimum düzeye indirilebilmesi için okullara gönderilen okuma-yazma öğreniyorum ders kitaplarının bu yönden geliştirilmesi gerekmektedir. Bu durum özellikle de dezavantajlı ortamlarda yetişen çocukların öğrenim gördüğü okullardaki öğrenme süreci açısından ayrı bir önem taşımaktadır. Çünkü çocukların bir kısmı sadece kaynak olarak ders kitabıyla öğrenim görmektedir. Öğrencilerin sesi tanıma ve ayırt etme basamağında verilen görsellerdeki sesi tanımaları ve ayırt edebilmeleri için öncelikle görselin ne olduğunu bilmeleri gerekmektedir. Çünkü bu basamakta amaç, öğrencilerin görseli tanıyıp tanımadıklarının belirlenmesi değil, görsellerden faydalanarak öğrencinin sesi tanınması ve o sesi diğer seslerden ayırt edebilmesidir. Nitekim ilkokul birinci

sınıf çocuklarının görsel sözlüklerinin belirlenmesine yönelik yapılan çalışmada verilen görsellerden öğrencilerin %2'sinin tanıdığı görsel olduğu gibi (örneğin; “ot” görseli), öğrencilerin tamamının tanıdığı görsellerin de (örneğin; “kelebek” görseli) olduğu ortaya konmuştur (Tekin & Turan, 2016). Bu yönüyle incelenen eserler ele alındığında, kimi eserlerde yer alan görsel unsurların, öğrencilerin tanımakta zorlanacakları görsel unsurlar olduğu görülmektedir. Örneğin; B ve G kodlu eserlerde, ‘ı’ sesini tanıma basamağında yer alan “ıstakoz” görselini, öğrencilerin tanımmasının zor olmasının yanında belki de “ıstakoz” sözcüğünü öğrencilerin birçoğunun ilk defa duyacağı bir sözcük olacaktır. Bu örneğe benzer olarak eserlerde; “abajur”, “tef”, “org”, “jet” gibi öğrencilerin birçoğunun bilmesinin zor olacağı görsel örnekleri de bulunmaktadır. İkinci olarak eserlerdeki bazı görsellere birden çok anlam yüklenebilmektedir. Örneğin; A, C ve I kodlu eserlerde, ‘ı’ sesini tanıma basamağında verilen “ırmak” görseline “nehir” ya da “akarsu” da denilebilir. Üçüncü olarak eserlerde, bazı görsellerin ne olduğunun ayırt edilebilirliğinin zor olmasıdır. Buna örnek olarak; C kodlu eserde, ‘i’ sesini tanıma basamağında görselin “vişne” mi ya da “kiraz” mı olduğunun anlaşılabilmesi gösterilebilir. Buna benzer olarak eserlerde; “karaca” mı “geyik” mi; “zarf” mı “mektup” mu; “kühah” mı “dondurma” mı; “gül” mü “çiçek” mi olduğu net olmayan görsel örneklerinin de olduğu belirlenmiştir. Dördüncü olarak eserlerde, bazı görsellerin çocukların gelişim dönemi için uygun olmadığı belirlenmiştir. Buna örnek olarak; A ve I kodlu eserlerde, ‘ı’ sesini tanıma basamağında “ruj” görselinin kullanılması gösterilebilir. Benzer şekilde eserlerde yer verilen “bıçak”, “jilet” gibi görsel örneklerinin çocuklar için uygun olmadığı söylenebilir. Tüm bunlara dayanılarak, Türkiye’nin yedi coğrafi bölgesinde yer alan ilkokulların tamamına gönderilen okuma-yazma ders kitaplarında yer verilecek görsellerin seçiminde daha da özen gösterilmesi gerektiği söylenebilir. Nitekim 29502 tarihli resmi gazetede 14/10/2015 tarihinde son değişikliği yayınlanan Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliğinin 6. Maddesinde; ders kitaplarında, görsel tasarım



ve içerik tasarımının, öğrenmeyi destekleyecek nitelikte ve öğrencilerin gelişim özelliklerini dikkate alarak yapılacağı belirtilmektedir. Bu nedenlerle eserlerde, ülkenin en ücra yerinde yaşayan öğrencinin de anlamlandırabileceği netlikte görsellere yer verilmesi büyük önem taşımaktadır.

Eserlerin sesi tanıma aşamasında yer verilen görseli karşılayan sözcüklerin Türkçeye uygunluğu incelendiğinde; dört eserde ‘d’ sesini tanıma aşamasında “ud” olarak verilen görselin, TDK’da (2016) “ut” olarak, bir eserde de ‘j’ sesini tanıma aşamasında “jip” olarak verilen görsel ise TDK’da (2016) “cip” olarak geçmektedir. Bu durum, ilkokuma-yazma ders kitaplarının hazırlanmasında kimi sözcüklerin yazımı konusunda gereken titizliğin gösterilmediğini ortaya koymaktadır. Bu şekilde ders kitabındaki hatalar öğrencilerin kimi sözcükleri doğru öğrenememelerine yol açacaktır.

Öğrencinin, sesin içerisinde geçtiği sözcükleri, sesin geçmediği sözcüklerden ayırt edebilmesinin, o sesin öğrenildiğini gösteren en önemli gösterge olduğu söylenebilir. Buna yönelik olarak sesin geçtiği ve geçmediği görseller verilerek öğrencilerin sesin geçtiği görselleri belirlemeleri istenir. Eserlerin tamamında sesi ayırt etme basamağına yer verildiği belirlenmiştir. Bu basamak için eserlerde her bir ses için verilen görsel sayılarına bakıldığında; üç görselin yer verildiği eserler (A, B, C, I) olduğu gibi dört (F, G) ve altı görsele (E, H) yer verilen eserler olduğu belirlenmiştir. D kodlu eserde ise bu basamakta görsel sayısının 5-12 arasında değiştiği saptanmıştır. Ancak bu eserin ‘h’ sesini ayırt etme basamağı, sesi hissetme basamağı için verilen resmin içerisindeki çeşitli görsellerle gerçekleştirilmiştir. Burada ayırt etme basamağı için verilen görsel sayısı belirlenememiştir. Eserlerde bu basamakta yer verilen görsel sayıları birbirlerinden farklı olduğu gibi bu görseller içerisinde sesin geçtiği görsel sayısı da farklılık göstermektedir. Örneğin; A, C ve I kodlu eserlerde genel olarak sesi ayırt etme basamağına yer verilen üç görselden ikisinde sesin geçtiği örneğe yer verilirken, B kodlu eserde sadece bir görselde sesin geçtiği örneğe yer

verildiği belirlenmiştir. Bir başka örnek olarak; E kodlu eserde genel olarak bu basamakta yer verilen altı görselin beşinde sesin geçtiği örneğe yer verilirken, H kodlu eserdeyse sesin geçtiği üç görsele yer verildiği saptanmıştır. Ders kitaplarındaki görsel sayılarında tutarlılığın sağlanmasında en azından görsel unsurların sayısının asgari olarak kaç tane olması gerektiğine yönelik Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda (MEB, 2009, s. 243) olduğu gibi sesi ayırt etme basamağı için verilen dört görsel unsurdan üçünde sesin geçtiği, birinde ise geçmediği örnek verilebilir. Bu durum özellikle de sese dayalı bir yöntemle okuma-yazma öğretim sürecinde somut işlemler döneminde bulunan öğrencilerin sesleri somutlaştırabilmeleri için gereksinim duydukları görsel unsurlar konusunda yapılacak bilimsel çalışmalara duyulan gereksinimi de ortaya koymaktadır. Yapılacak çalışmalar, ders kitaplarının geliştirilmesinde de büyük katkılar sağlayabileceği söylenebilir.

Eserlerin tamamında, sesi ayırt etme basamağında öğrencilerin sesin geçtiği örnekleri belirleyerek, bu görsellerin altında verilen kutucuğu işaretlemesi gerekmektedir. D kodlu eserde bu basamakta, bu uygulamadan farklı yollar izlenmiştir. Bunlardan birincisi bazı seslerin ayırt etme basamağında (“l, m, ö, z”) sesin geçtiği görsellerin seçilerek boyanması şeklindedir. İkinci olarak bazı seslerde (“i, ı, ü, h”) bu basamak için sesi hissetme basamağında verilen görsellerin içerisinde sesin geçtiği ve geçmediği örneklere yer verilerek, öğrencilerden bunlar arasından sesin geçtiği örnekleri bulması istenilmektedir. Akyol (2012), öğrencilerin, sesi ayırt etme basamağında henüz okuma yazmayı bilmedikleri için resimler boyatılarak ya da verilen resimlerin altlarında kutucukların işaretlenmesiyle görselleri doğru olarak okuyup okuyamadıklarını anlaşılabilirliğini belirtmektedir. Bu yönüyle D kodlu eserde, sesi ayırt etme basamağında farklı uygulamalara yer verilerek sesin öğretimindeki adımların iç içe geçmesiyle sesin öğrenilmesi güçleşecektir. E kodlu eserde ‘j’ sesi ayırt etme basamağında yer alan jeton görselinde jetonun kendisinden daha çok sözcüğün yazımının ön plana çıkması sese yönelik çalışmalar açısından uygun değildir. Çünkü burada amaç jeton

sözcüğünün yazılı haline dikkat çekmek değil öğrencinin öğrendiği ‘j’ sesinin içinde yer aldığı görsel unsurla sesin ilişkilendirilmesidir. Ayırt etme basamağında sadece kelimenin yazıldığı görselin verilmesi doğru değildir. Bu örnekte ancak çocuğa görselin jeton olduğu söylenirse, bu sözcüğün içerisinde sesin geçip geçmediğini ayırt etmeye çalışacaktır. Bu nedenle ders kitaplarında sesi ayırt etme basamağında, çocukların görseli gördüğünde yardım almadan sesi ayırt etme çalışmasını yapabilecekleri örneklere yer verilmesi gerekmektedir.

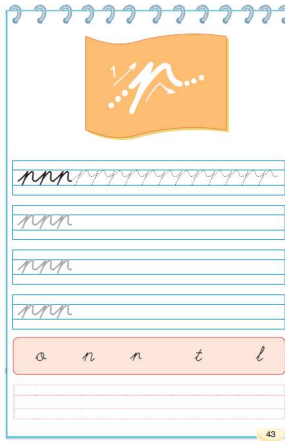
**5.1.4. Harfi okuma ve yazma.** STCY’nin ilkokuma-yazmaya başlama ve ilerleme aşamasının ikinci adımında, harfi okuma ve yazma basamağı gelmektedir. Bu basamakta öğrenciler, öğrenilen sesin sembolünün yazımını öğrenmektedirler. Sesin sembolleştirilmiş haline harf denilmektedir. Bu bakımdan, bu basamak, harfi okuma ve yazma olarak adlandırılmıştır. Bu basamağın 29 harfin tamamında uygulamaya geçirilmesi gerekmektedir. Öğrenciler, ilkokuma-yazma öğrenimleri sürecinde ‘e’ harfinin yazımının öğrenilmesiyle ilk eğik harfin yazımını öğrenmektedirler. Bu harfin yazımının öğretiminde izlenecek yol, öğrencilerin okuma-yazma öğrenme sürecinin tamamına etki edecek derecede önemlidir. Çünkü bu aşamada öğrencilerin karşılaşacakları zorluklar ya da kolaylıklar, aynı şekilde diğer harflerin öğrenimlerine de yansıtacağı söylenebilir. Bu bakımdan bu harfin öğreniminde öğrencileri zorlamadan ‘e’ harfini, öğrendikleri sesin sembolü olduğunu anlamalarını sağlamanın önemli olduğu söylenebilir. Çünkü harfin yazımı, yazılı anlatımın temelinde yer alan önemli bir süreçtir (Berninger ve diğerleri, 2006). Puranik, Lonigan ve Kim (2011) okul öncesi 4-5 yaş grubu çocuklarla yaptıkları çalışmada, öğrencilerin harfi yazmalarında olumlu etkisi olan değişkenleri belirlemişlerdir. Buna göre, yazı bilgisi ve harf yazma becerilerinin, öğrencilerin kendi isimlerini yazmalarında da olumlu etkisi olduğu, bir diğer taraftan alfabe bilgisi, yazı bilgisi ve isimlerini yazabilmelerinin, harfi yazma basamağında olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yapılan literatür taraması sonucunda, öğrencilerin yazma

becerilerine yönelik harfi okuma ve yazma basamağı için doğrudan Türkçe kaynağa ulaşamamıştır.

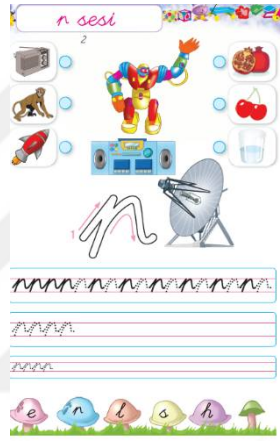
İncelenen eserlerin tamamında harfi okuma ve yazma basamağına yer verildiği belirlenmiştir. Ancak eserlerde, bu basamak için ayrılan alan incelendiğinde; üç eserde (C, G, I) harfin yazımına yer verilen sayfanın tamamının ayrıldığı saptanmıştır. Okuma-yazma ders kitaplarının tamamında harflerin büyük boyutlu yazımı, harfi satırlara yazmaya geçmeden önce verilmiştir. B kodlu eserin harfi okuma ve yazma basamağında ise harfin büyük boyutta yazımının sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme basamağından önce yer aldığı belirlenmiştir. STCY aşamalarına göre harfi okuma ve yazma basamağının, sesi, hissetme, tanıma ve ayırt etme basamağından sonra yer alması gerekmektedir. Bu yönüyle B kodlu eserde, önceliğin harfin yazımına verilmesi, ders kitabındaki işleyiş ile yöntemin aşamalarının farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Harflerin yazımında dikkat edilecek hususlardan biri de harflerin satırda nasıl verildiğidir. İncelenen dokuz eserin sekizinde, harfin yazımında öğrenilen harfin satır boyunca birleşik olarak defalarca yazılması şeklinde bir yol izlendiği belirlenmiştir. Sadece I kodlu eserde harflerin satır üzerinde yazımında, birli, ikili, üçlü ya da dörtlü gruplar halinde satırın tamamlanması istenilmektedir. Türkçe sözcüklerde aynı harfin en fazla iki defa yan yana yazıldığı ya da bir sözcüğün bir satır boyunca yazılacak kadar harf içermediği düşünüldüğünde eserlerde satırın sonuna kadar aynı harfin yazımı uygun olmamaktadır. Her ne kadar eserlerde, harfin yazımı satır sonuna kadar yazılmış olsa da bu zorluğu gidermek adına öğretmenlerin, harfin satır üzerinde yazımı aşamasında her bir harfin tamamlanmasında, öğrencilerden kalem değiştirerek satırı tamamlamalarını isteyebilirler. Bu zorluğun bu şekilde aşılması mümkün olsa da bütün öğretmenlerin bu konunun önemini farkında olmayabilirler. Bu açıdan eserlerin hazırlanması aşamasında bunun dikkate alınması, sorunun çözümüne yönelik en büyük katkıyı sağlayacağı düşünülmektedir.

Eserlerde, harfi okuma ve yazma basamağında, harfin satırlara yazımından önce büyük yazımı verilmektedir. Eserler incelendiğinde altı eserde (A, B, F, G, H, I) ‘n’ harfini yazma basamağı için ayrılan sayfada, harfin büyük yazımı ile satırlara yazımı arasında farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu altı eserde, satırlara yazılan küçük ‘n’ harfi, küçük ‘n’ harfinin yazımıyla benzerlik gösterdiği saptanmıştır. Diğer üç eserdeyse (C, D, E) hem harfin büyük yazımı hem de satırlardaki yazımı ‘n’ harfinin yazımına yakındır. Aşağıda bunlara yönelik iki örnek verilmiştir.



(F kodlu eser s. 43)



(E kodlu eser s. 45)

Turan’ın (2010) sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi ve yazı türlerine ilişkin görüşlerini incelediği çalışmasında, öğrencilerin en çok “b-d”, “n-n”, “n-m” ve “c-ç” harf yazımlarını karıştırdıklarını ve bu konuda zorlandıkları belirlenmiştir. Yenilenen Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programıyla (MEB, 2015) yazımı değişen harflerden birisi de ‘n’ harfidir( 7 ). Böylece bu iki harfin yazım şekillerinin benzerliği giderilmiştir. Yeni Türkçe programıyla yazımı değişen diğer harfler küçük “f, s ve ş” ve büyük “L, İ, İ, T ve D” harfleridir (MEB, 2015).

Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu’nda (MEB, 2009,s. 240) yazılması zor olan harflere (a, A, k, y, g, G, A) yönelik hazırlayıcı çizgi çalışmalarının yapılması

belirtilmiştir. Eserler incelendiğinde, yazılması zor olan harflerin yazımına yönelik hazırlayıcı çizgi çalışmalarına eserlerin hiçbirinde yer verilmediği görülmektedir. Bu çalışmaların yer verildiği eserlerde (C, D, F) ise kendi içinde bu çalışmalara yer verilme şekli ve yer verildiği alanın birbirinden farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Eserlerden birinde (C) her bir harfin yazımına hazırlık olarak bir sayfa ayrılmışken, bir diğerinde sadece bir satır (F) ayrılmıştır. Bunun nedeni olarak İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda (1-5. Sınıflar) (MEB, 2009) yazılması zor olan harflerin neye göre belirlendiği ve bu zorluğun nasıl giderileceğine yönelik bir açıklamanın bulunmaması gösterilebilir. Arslan (2012b) birinci sınıf öğretmenlerinin yazı öğretimlerini incelediği çalışmasında, öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin, “*f, k, n, h, b, z, s, m*” eğik bitişik harflerini zorlanarak yazdıkları belirlenmiştir. Turan'ın (2010) yaptığı çalışmada ise öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin, “*f, s, n, ş, k, b, h, z*” harflerinin yazımında zorlandıkları ortaya konmuştur. Bu iki çalışmaya göre yazılması zor olan ortak harflerin “*f, k, n, s, b, z*” olduğu görülmektedir. Bu durumda 2005 Türkçe programında verilen yazılması zor olan harflerle, araştırmacıların buldukları arasında farklılıkların daha fazla olduğu görülmektedir. Bu konuda daha kapsamlı çalışmalarla, öğrencilerin bazı harflerin yazımında neden zorlandıkları ortaya konarak bu harflere yönelik alternatif çözüm önerileri getirilmelidir. Yenilenen Türkçe Dersi Öğretim Programında, sekizinci sınıfın sonuna kadar bütün yazı çalışmalarının eğik bitişik yazıyla yapılması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2015; 10). Bu yönüyle ders kitaplarında özellikle de yazımı zor olan harfler konusunda, bu harflerin yazımının öğrenilmesini kolaylaştıracak şekilde düzenlemeler yapılması, öğrencilerin eğik bitişik yazıya karşı yaklaşımlarını olumlu şekilde etkileyeceği söylenebilir. Bunlara dayanarak, öğrencilerle severek eğik bitişik yazı çalışmalarının yapılabilmesi için yazılması zor olan harflerin yazımının kolaylaştırılmasına yönelik daha kapsamlı araştırmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir.

**5.1.5. Hece oluşturma.** STCY'nin ilkokuma-yazmaya başlama ve ilerleme aşaması içerisinde harflerden hece oluşturma basamağı bulunmaktadır. Hece; ağızdan bir nefes hamlesi içinde çıkan tek bir ses veya ses grubundan oluşan birliklere denir (zkan, 2001; 112). İlkretim Türkçe Dersi ğretim Programı ve Kılavuzu'nda oluşturulacak hecelerin; kolay okunması, Türkçede kullanım sıklığına sahip olması, anlamının açık ve somut olması, anlamının görselleştirilebilir olması ve işlek hece yapısına sahip olmasına dikkat edilmesi gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2009, s. 234). Bunların yanı sıra programda, kelimelerden açık hecelere ulaşılmasına yönelik uygulama rneği verilmiştir (MEB, 2009, s. 249). nl ile biten hecelere açık hece denilmektedir (zkan, 2001; 115). Yenilenen Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) ğretim Programı'nda ise hece oluşturmada işlek hecelere öncelik verilmesi, Türkçedeki hece türlerinin tamamının kolaydan zora doğru (a, al, la, yel, alt, Türk) tanıtılması ve ses özelliklerine uygun doğru hecelemeyi sağlayabilmek için önce açık heceye (*le, te, ta* vb.) ulaşılıp daha sonra kelime oluşturulmaya geçilmesi gerektiği belirtilmektedir (MEB,2015; 12). İncelenen dokuz ders kitabından sadece birinde (D) harflerin doğrudan bir araya getirilmesiyle açık hecelere ulaşıldığı belirlenmiştir. 2015 Türkçe programının yayınlanmasından önce ders kitabında bu şekilde açık hece oluşturulması, eserin yazım aşamasında yöntemin esnekliğinden faydalanıldığını göstermektedir. elenk (2007, s. 74) 2005 Türkçe dersi ğretim programında yapılan dilde hatalı hece bölmenin ("*el-e*") nemli lde ders kitaplarına yansıldığını belirtmiştir. Bunu önlemek adına önce açık heceye ("*l-e-le*") ulaşılarak sonra kelimeye ("*e-le=ele*") ulaşılan rneği sunmuştur. Aynı şekilde Akyol (2012, s. 115) kelimelerden açık heceye ulaşılması şeklinde bir yol izlenmesinin ("*el-a*"- "*ela*"- "*e-la*"), çocukların "*ela*" kelimesini "*el-a*" şeklinde yanlış heceleyerek okumalarına neden olabileceğini belirtmiş ve bu sorunu ozmek için kapalı hecenin oluşturulmasında

olduğu gibi harflerden açık heceye ulaşılması gerektiğini savunmuştur. Dokuz farklı ilkokuma-yazma yazılımının incelendiği bir çalışmada, bu yazılımlardan ikisinde, incelen ders kitaplarında olduğu gibi açık hece oluşturma basamağında öğrencilerin sözcükleri yanlış hecelemelerine neden olacak örneklerin verildiği sonucuna ulaşılmıştır (Arslan, 2012a).

İlkokuma-yazma öğrenimi sürecinde harf gruplarında ilerledikçe öğrenilen harfin sonrasında oluşturulabilecek iki harfli heceler de artmaktadır. Birinci harf grubundaki ikinci harfin (ğ) öğretiminden sonra açık ve kapalı toplam iki hece oluşturulabilirken dördüncü harf grubunda yer alan ‘ü’ harfinden sonraki harflerde ünlü harflerin tamamının öğrenilmesi nedeniyle bu harflerin öğretiminden sonra iki harfli açık ve kapalı 16’şar hece oluşturulabilmektedir. Türkçede iki harfli kapalı ve açık toplam 336 hece yer almaktadır. Ders kitaplarında hece oluşturma basamağında en fazla heceye yer verilen eserde (H) iki harfli heceler yaklaşık olarak %34’üne (113 hece), en az heceye yer verilen eserde (G) iki harfli heceler yaklaşık olarak %16’sına (55 hece) yer verilmiştir. Bu sonuç, ders kitaplarında heceler büyük çoğunluğuna yer verilmediğini göstermektedir. Bu şekilde sözcüklerde yer alacak olan heceler önemli bir bölümünün öğrenciler tarafından bilinmemesi, onların hecelerden kelime oluşturma basamağında zorlanmalarına yol açacaktır. İki harfli kapalı ve açık heceler ayrı ayrı değerlendirildiğinde; ders kitaplarından en fazla iki harfli kapalı heceye yer verilen eserde (B), heceler yaklaşık olarak %41’ine (69 hece), en fazla iki harfli açık heceye yer verilen eserde (H) ise heceler yaklaşık olarak %33’üne (55 hece) yer verilmiştir. Bu durum, eserlerde en fazla açık ya da kapalı heceye yer verilen eserler karşılaştırıldığında kapalı heceler daha fazla olduğunu göstermektedir. Özkan (2001; 116), Türkçe kelimelerde, ilk hece ünlü ya da ünsüzle başlayabilirken ilk hece dışındaki heceler hepsi daima ünsüzle başlamaktadır (Özkan, 2001; 116). Bu durumda, kelimelerde iki harfli hece türlerinden, açık heceler daha çok olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla eserlerde açık hecelere daha fazla yer verilmesi hecelerden sözcük oluşturma basamağında öğrencilerin sözcükleri heceleme hatası



yapmadan okumalarını sağlayabilecektir. Nitekim Akyol ve Temur (2008), ses temelli cümle yöntemi ve cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuma becerilerini öğretmen görüşlerine göre değerlendirdikleri çalışmada, okuma-yazmayı her iki yöntemle de öğrenen öğrencilerin okurken en sıklıkla heceleme hatası yaptıkları saptanmıştır.

Araştırmacıların belirlediği heceleme hatalarının önlenmesi için ders kitaplarının hece oluşturma basamağında anlamlı hecelerden sonra sözcüklerde sıklıkla yer alacak olan hecelerin ve işlek hecelerin (*ka, ma, na, sa, ya*) oluşturulmasına öncelik verilebilir.

Yukarıda değinildiği gibi ders kitaplarında yer alacak hece oluşturma basamağındaki uygulamaların öğrencileri sözcükleri okurken heceleme yanlışları yapmalarına sebep olabilecektir. Bu güçlükleri ortadan kaldırabilmek için Kartal'ın (2013) yapmış olduğu çalışmada, ilkokuma-yazma öğretimi dersinde araştırmacı ve öğretmen adayları tarafından öğrencileri hece oluşturma sürecinde etkin kılacak ve kapalı heceden açık heceye gidilmesinin neden olabileceği olumsuzlukları önleyebilecek çeşitli etkinlikler hazırlanmıştır. Bu etkinliklerin hazırlanmasındaki temel düşünceler; öğrencilerin süreç içinde aktif kılınarak bilgilerini yapılandırabilmelerini sağlayabilme, oyun çağındaki öğrencilerin hareket gereksinimlerini karşılamak diğer taraftan da oynayarak öğrenmelerini sağlama ve son olarak öğrencilerin arkadaşlarıyla birlikte düşüncelerini paylaşarak ve eğlenerek öğrenecekleri bir ortam hazırlamaktır. Bu yönüyle ders kitaplarında hecelerin doğrudan verilmesi yerine öğrencilerin heceleri oluşturabilecekleri şekilde uygulamaların artırılmasının bir gereklilik olduğu söylenebilir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'na göre, hece oluşturmada öncelikli olarak anlamlı hecelere öncelik verilmelidir (MEB, 2009, s. 234). Böylece anlamlılık doğrultusunda öğretilenler öğrencilerin beyinlerinin daha fazlasını kullanılmasını sağlayacaktır (Caine & Caine, 2002, s. 97). Bu açıdan ilkokuma-yazma öğretim sürecinde anlamlı hecelere öncelik verilmesi önemli bir husustur. Nas (2006; 75) iki harfli (açık ve

kapalı) anlamlı hece sayısının 69 olduğunu belirtmiş ancak bunların hangi heceler olduğunu açıklamamıştır. Oysa bununla birlikte 29 harfle oluşturulabilecek iki harfli 336 heceden 88'sinin anlamlı olduğu düşünülmektedir. Bunlar;

1. harf grubunda (e, l, a, t); “el, al, et, at, la, ta” olmak üzere 6 hece (oluşturulabilecek 8 hecenin %75'i),
2. harf grubunda (i, n, o, r, m); “il, it, en, an, in, ol, ot, on, en, an, em, im, om, ti, ne, no, re, me, mi” olmak üzere 19 hece (oluşturulabilecek 32 hecenin yaklaşık olarak %59'u),
3. harf grubunda (u, k, v, y, s, d); “ut, un, un, ek, ak, ok, ey, ay, oy, es, as, is, us, ad, od, ki, ye, ya, yo, si, su, de, da” olmak üzere 23 hece (oluşturulabilecek 68 hecenin yaklaşık olarak %34'ü),
4. harf grubunda (ö, b, ü, ş, z, ç); “öl, öt, ön, ön, öd, üt, ün, üs, eş, aş, iş, ez, az, iz, üz, aç, iç, uç, öç, üç, nü” olmak üzere 21 hece (oluşturulabilecek 100 hecenin %21'i),
5. harf grubunda (g, c, p, h); “ah, eh, oh, ip, ha, he” olmak üzere 6 hece (oluşturulabilecek 64 hecenin yaklaşık olarak %9'u),
6. harf grubunda (ğ, v, f, j); “ağ, eğ, iğ, av, ev, ov, öv, af, of, öf, uf, ve, fa” olmak üzere 13 heceden (oluşturulabilecek 64 hecenin yaklaşık olarak %20'si) oluştuğu belirlenmiştir.

Bu anlamlı hece sayısı arasındaki farklılığın kaynağında hecelere farklı bakış açılarıyla yaklaşılması olabilir. Örneğin; bu çalışmada müzik notaları olan “da”, “re”, “mi”, “fa”, “la” ve “si” heceleri bunun yanı sıra bağlaç olan “ki” ve “de” hecelerini araştırmacının

bunları anlamlı olarak nitelendirmesi gibi farklı bakış açısıyla hecelerin anlamlı olup olmadığını değerlendirilmesinden kaynaklandığı söylenebilir. Harf gruplarında ilerledikçe oluşturulabilecek anlamlı hece oranı düşmesine rağmen altıncı grupta tekrar yükseliş görülmektedir. Bunun nedeni beşinci grupta ‘ğ’ ve ‘ç’ harflerinden herhangi bir anlamlı iki harfli hecenin oluşturulamamasıdır. Bu harflerin altıncı harf grubundaki harflerle yer değiştirilmesiyle bu durum önlenebilirdi. Ancak yenilenen 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programında (MEB, 2015; 12) ilk beş harf grubu arasında harflerin yerlerinin değişmesine rağmen altıncı harf grubunda sadece grup içinde ‘ğ’ ve ‘ç’ harflerinin yeri değiştirildiği belirlenmiştir. Anlamlı hecelerin ders kitaplarına yansımaları incelendiğinde; bazı harfler öğrenildikten sonra anlamlı hecenin oluşturulabilmesine rağmen eserlerde bu hecelerin oluşturulmadığı saptanmıştır. Örneğin; ‘z’ harfi öğrenildikten sonra iki harfli altı farklı anlamlı hece oluşturulabilmesine rağmen bir eserde (D) bu basamakta hiçbir heceye yer verilmemesi ve dört eserde (A, C, E, H) aynı hecenin (“ız”) tekrar edilmesi eserlerde anlamlı hece oluşturulma önceliğinin göz önüne alınmadığını ve farklı anlamlı hecelere ulaşılmadığını göstermektedir. Bunların dışında, ‘h’ harfi öğrenildikten sonra “oh” ve ‘o’ harfinden sonra “no” hecesi oluşturulabilecekken hiçbir eserde bu hecelere yer verilmemiştir. Ayrıca ‘p’ harfi öğrenildikten sonra anlamlı olarak oluşturulabilecek tek hece olan “ip” hecesinin incelenen eserlerin birinde (B) yer verilmediği belirlenmiştir. Bunların yanı sıra eserlerde iki harfli açık ve kapalı toplam 88 anlamlı hece oluşturulabilecekken bu hecelere en fazla yer veren eserde (H) hecelerin yaklaşık olarak %64’üne (56 hece), en az yer veren eserde ise (D) yaklaşık %31’ine (27 hece) yer verildiği belirlenmiştir. Türkçe dersi programında (MEB, 2009, s. 234) hece oluşturma basamağında anlamlı hecelere öncelik verilmesi gerektiği belirtilmesine

rağmen eserlerde anlamlı hecelerin büyük çoğunluğuna yer verilmemesiyle ders kitaplarındaki örneklerin yöntemin ilkelerine uygun olmadığı söylenebilir.

En son öğrenilen harf, oluşturulacak hecelerin içerisinde bulunması gerekmektedir. Bazı eserlerde (D, E, H, I) hece oluşturmada en son öğrenilen harfin, oluşturulan hece içerisinde yer almadığı örnekler saptanmıştır. Örneğin; D kodlu eserde, ‘m’ harfinin öğretiminden sonra “*lu*” hecesine, ‘ı’ harfinin öğretiminden sonra “*an*” hecesine, I kodlu eserde, ‘ı’ harfinin öğretiminden sonra “*at*” hecesine, E ve H kodlu eserlerde ise ‘â’ harfinin öğretiminden sonra “*ne*” açık hecesine yer verilmiştir. Bu sonuçlar ders kitaplarında, yöntemin uygulamaya geçirilişinde hatalar yapıldığını göstermektedir. Oysa Küçükahmet’in de (2003, s. 20) belirttiği gibi ders kitapları hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin birinci derecede başvurduğu kaynaklar olduğu için bu eserlerde hataların olmaması gerekir.

**5.1.6. Kelime oluşturma.** STCY’nin harflerden hece oluşturma basamağından sonra hecelerden kelime oluşturma basamağı gelmektedir. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu’nda (1-5. Sınıflar) “hece, kelime ve cümle oluşturma” başlığı altında ilkokuma-yazma öğretiminin en önemli basamaklarının; heceler üretme, hecelerden kelimeler ve kelimelerden de cümleler oluşturma olduğu belirtilmektedir (MEB, 2009, s. 242). Ayrıca programda “*ele*” sözcüğünün “*el*” ve “*e*” yapılarının birleştirilmesiyle oluşturulduğu uygulama örneği verilmiştir (MEB, 2009, s. 248). Akyol (2012, s. 115) programda verilen ‘*ele*’ sözcüğü oluşturulurken sözcük ‘*e*’ ve ‘*le*’ heceleri birleştirilerek oluşturulmadığı için bu durumun, öğrencilerin kelimeyi okumada heceleme yanlışı yapmalarına neden olabileceğini belirtmiştir. Bu şekilde sözcük oluşturulması Türkçeye uygun değildir. Çünkü Türkçede bir kelimedeki iki ünlü arasındaki ünsüz, kendinden sonraki ünlüyle (a-ra-ba, bi-çi-mi-ne vb.) hece oluşturulabilmektedir (Kutluca Canbulat, 2013).

Ders kitaplarında, en az iki heceden oluşan kelime sayısı ve bu kelimelerden doğru heceyle oluşturulan kelime oranı incelendiğinde, sayı ve oranlar arasında büyük farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Bunlar sırasıyla incelendiğinde:

- Eserlerde kelime oluşturma basamağında en az iki heceden oluşan 133 (E) sözcüğe yer verilen eser olduğu gibi 63 sözcüğün bulunduğu eser de (B) mevcuttur. Sözcük sayıları arasında bu kadar büyük farkın olması (70 sözcük), kimi eserlerde öğrenilen harflerin sözcük oluşturma basamağının, tam olarak yansıtılmadığını göstermektedir. Bunda en büyük etken Türkçe programında bu basamak için oluşturulabilecek sözcük sayısı ve 1. sınıf öğrencilerinin bilişsel gelişim düzeyine uygun olarak hangi sözcüklerin oluşturulabileceğine yönelik herhangi bir açıklamanın olmayışıdır.
- Hecelerinin doğru birleşimiyle oluşturulan en yüksek sözcük oranı %77, en az oran ise %21'dir. Hiçbir eserde %77 oranının üstüne çıkılamamasının en büyük sebebi, programda yer verilen “ele” örneğinin “el-e” şeklinde oluşturulmasıdır. Yenilenen Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre kelimeler açık heceye ulaşıldıktan sonra oluşturulacaktır (MEB, 2015). Bu değişikliğe dayanarak ders kitaplarında bundan sonra kabul edilerek okullara gönderilecek kitaplarda sözcüklerin hecelerinin doğru birleştirilerek oluşturulacağı söylenebilir.

Ders kitapları incelendiğinde aynı kelimelerin farklı biçimlerde bir araya geldiği durumların olduğu belirlenmiştir. Bu duruma harf gruplarından örnek verilecek olursa;

- Birinci harf grubunda “atlat” kelimesi “atla-t” (A, F, H, I) ve “at-lat” (D) şeklinde,
- İkinci harf grubunda “ilet” kelimesi “i-let” (E) ve “ile-t” (I) şeklinde,
- Üçüncü harf grubunda “unut” kelimesi “u-nut” (C), “un-ut” (G) ve “unu-t” (H, I) şeklinde,
- Dördüncü harf grubunda “öner” kelimesi “ön-er” (A) ve “öne-r” (E) şeklinde,
- Beşinci harf grubunda “acı” kelimesi “a-cı” (B, D) ve “ac-ı” (C, F, H) şeklinde ve

- Altıncı harf grubunda “ağaç” kelimesi “ağ-aç” (A, D, E) ve “ağa-ç” (G, H, I) şeklinde oluşturulmuştur.

Programda kelime oluşturma aşamasında oluşturulan kelimelerin nasıl neye göre bir araya getirilerek oluşturulması gerektiğine yönelik bir açıklama bulunmamaktadır. Bu durum, kimi ders kitaplarında, programda yöntemin en önemli basamaklarından biri olduğu belirtilen “kelime oluşturma” basamağında, örneklerde de görüldüğü gibi doğru hecelerin birleştirilmesiyle oluşturulmayan sözcüklerin oluşturulmasına neden olmuştur. Yenilenen Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı’nda (MEB, 2015) ise kelime oluşturmaya yönelik olarak sadece ikinci harf grubuyla beraber ağırlıklı olarak kelime çalışmaları yapılması gerektiği belirtilmektedir. Bu programda da kelime oluşturma basamağının nasıl uygulamaya geçirileceğine yönelik ayrıntılı açıklamanın olmaması bundan sonraki süreçte hazırlanacak ilkokuma-yazma ders kitaplarındaki kelime oluşturma uygulamalarında bir tutarlılığın olmayacağını göstermektedir.

Bunların yanı sıra ders kitapları incelendiğinde; “ene”, “emi”, “ema”, “eme”, “omo”, “tama”, “umu”, “aka”, “eke”, “eye”, “oyo”, “ılı”, “iti”, “ırı”, “ese”, “asu”, “usu”, “ede”, “edi”, “idi”, “udu”, “çiçe”, “aç”, “uç”, “ötö”, “eze”, “üsü”, “aha”, “ehe”, “aca”, “epe”, “uca”, “iğe”, “afa”, “ifi”, “aja” ve “eje” şeklinde ne hece ne de sözcük olarak adlandırılmayan hecelerden oluşan anlamı olmayan yapıların da olduğu belirlenmiştir. Bu yönüyle öğretmenlerin bu tür yapıları anlatması ve çocukların da anlamlandırmasının güç olacağı düşünülmektedir.

Kelime oluşturma basamağında oluşturulan sözcüklerde yazım hatasının olup olmadığı incelendiğinde; E kodlu eserde “umu” (s. 58) yapısının oluşturulmasında “u-m=umu”, “ese” yapısının oluşturulmasında ise “es-s=ese” (s. 75) şeklinde birleştirme evrelerinde sırasıyla harf eksikliği ve harf yazım yanlışlığı belirlenmiştir. Bunun dışında H kodlu eserde “ördek” kelimesinin oluşturulmasında “ön-dek=ördek” (s. 85) ve G kodlu eserde “eze”

yapısının oluşturulmasında “ez-z=eze” (s. 103) şeklinde birleştirme evrelerinde harf yanlışı olduğu saptanmıştır. Bu örneklerden hareketle ders kitaplarının hazırlanmasında ve incelenmesinde bu ayrıntılara yeterince dikkat edilmediği düşünülmektedir. İlkokuma yazma kitaplarında bu gibi hataların önüne geçilmesi için ders kitaplarının hazırlanması ve incelenmesinde daha titiz davranılması gerekmektedir. Çünkü bu gibi hatalar, okuma-yazmayı öğrenme aşamasında olan 1. sınıf öğrencilerinin sözcüklerin yazımını yanlış olarak öğrenmelerine yol açacaktır.

STCY uygulamalarında öğrenilmemiş harf ya da harflerin ilkokuma-yazma sürecinin herhangi bir basamağında yazılı halde verilmemesi gerekmektedir. Yöntemin aşamalı ilerleyebilmesi için ders kitaplarının da buna göre hazırlanması gerekmektedir. Ancak G kodlu eserde ‘g’ harfi kelime oluşturma basamağında oluşturulan “gece” ve “gücü” kelimelerinde öğrenilmemiş olan ‘c’ harfi yer almaktadır. Bu durum öğrencilerin öğrenmediği bir harfin yer aldığı sözcüğü hem okurken hem de yazarken zorlanmalarına neden olacaktır. Bu tür hatalar eserlerin hazırlanmasında harf sıralamasının tam olarak göz önünde bulundurulmadığını göstermektedir.

Kelime oluşturma basamağında en az üç harfli tek heceden oluşan kelimelere yönelik 2005 Türkçe programında hiçbir açıklamaya yer verilmemiştir. Ancak ders kitaplarında bu yapılara kelime oluşturma basamağında yer verilmiştir. Bu yer verme şekillerinin çoğunlukla açık heceye sessiz harfin eklenmesiyle (ta-t te-l, ya- t, je-t vb.) olduğu belirlenmiştir. İstisna olarak iki eserde (G, H) kapalı heceye sessiz harfin eklenmesiyle oluşturulan örnek (üs-t, ör-t) vardır. Bunların dışında dört harfli tek heceden oluşan sözcüklerin, üç harfli hecenin sonuna sessiz harfin eklenmesiyle (tar-t, dör-t, Tür-k) oluşturulduğu belirlenmiştir. “En az üç harfli tek heceden oluşan kelime” ifadesinde ilk olarak vurgulananın hece olduğu görülmektedir. Ağızdan bir nefeste çıkan tek bir ses veya ses grubundan oluşan ses birliklerine hece denilmektedir (Ediskun, 1963, s. 89; Özkan, 2001, s. 112). Bu açıdan ağızdan tek hamlede

çıkan ses birliğinin, bölünmüş halinden tekrar bir araya getirilmesi çocukların okuma güçlüğü yaşamalarına neden olabilecektir. Oluşan yapıyı çocuk, iki hamlede ağızdan çıkarmaya çalışabilir. Örneğin; “tü-r” oluşumunu “türri” şeklinde okumasına neden olabilecektir. Bu açıdan eserlerde tek heceli yapıların bölünmeden bir bütün olarak sunulması okuma hatalarını önleyebilecektir.

D kodlu eserin kelime oluşturma basamağında “özel isimler” oluşturulurken birleştirme aşamasındayken ilk parçanın ilk harfleri büyük olarak verilmiştir. Bu aşamada oluşturulan ismin parçaları tek başına özel isim niteliği taşımadığı için baş harflerin ilk olarak küçük olarak verilmesinin çocuklar için daha uygun olacağı söylenebilir. Böylece çocuklar verilen parçanın değil özel isim bir bütün olduğunda baş harfin büyük yazıldığını anlamalarını sağlayacaktır.





**5.1.7. Cümle oluşturma.** Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. Sınıflar) ve Kılavuzu'nun ilkokuma yazma sürecine yönelik verilen “uygulamalar” başlığı altında yer alan “kelime üretme” alt başlığında görselden yararlanarak cümleye ulaşılmıştır (MEB, 2009, S. 249). Programda cümle oluşturma basamağına yönelik uygulama örneği için “cümle oluşturma” başlığına yer verilmemiştir.

STCY aşamalı olarak ilerlemektedir. Öğrenilmemiş harfin yazımının hiçbir basamakta yazılı olarak sunulmaması gerekmektedir. Buna bağlı olarak basamaklar sınırlandırılmış harflerle uygulamaya geçirilebildiği için cümle oluşturma basamağında, cümlelerde öğrenilmemiş harflerin yer aldığı sözcükleri karşılayan görsel unsurlar kullanılmaktadır. Bu açıdan cümlelerin anlaşılabilmesi adına bu görsel unsurların seçimi büyük önem taşımaktadır. Ders kitaplarında cümle oluşturma basamağında yer verilen görseller incelendiğinde;

- Öğrencilerden eserlerde ‘t’ harfi cümle oluşturma basamağında verilen cümlelerde “tuzluk” görselinin “tuz” olarak okunulması istendiği örnekler vardır. Bu örnekte olduğu



gibi bu basamakta görselin ne olarak okunacağı net olmadığı durumlarda öğrenciler görselleri anlamlandırmada zorlanacaktır.

- Bunun dışında E ve I kodlu eserlerde ‘i’ harfi cümle oluşturma basamağındaki cümlelerde bulunan “mektup” görselini çocuklar “mektup” yerine “zarf” şeklinde ifade edebilecekler ya da birinci sınıfa giden birçok öğrenci, günümüzde mektupla gerçek hayatta ya da çevresinde karşılaşmadıkları için görseli okumada zorluk çekebileceklerdir.
- A kodlu eserde .’s’ harfinin cümle oluşturma basamağında oluşturulan “Anne  as.” ve “Ela  asma.” cümlelerinde “çamaşır sepeti” görseli içerisindeki “çamaşır” sözcüğünü öğrencilerin söylenmesi beklenmektedir. Oysa bu durumda bu görseli çocukların kimisinin “çamaşır sepeti”, kimisinin “sepet”, kimisinin “çamaşır” gibi farklı şekilde algılayarak cümlede sözcüğü bu şekilde okumalarına neden olacaktır.
- Ayrıca C kodlu eserde ‘s’ harfinin cümle oluşturma basamağında oluşturulan “Anne  as.” cümlesinde ne olduğu anlaşılamayan görsel örneği belirlenmiştir.
- I kodlu eserdeyse “Oya  asma.” cümlesinde anne ve çocuğunun yer aldığı görselde çocuğun askıya çantasını asmak istediği görülmektedir. Bu örnekte çocuğun görsel içerisinden “çanta” görselini seçerek söylemesi zor olacaktır. Eserlerde cümle oluşturma aşamasında verilen görsel örneklerinde söylenilmesi istenilen sözcüğün, tek bir görsel olarak net bir şekilde verilmesi öğrencinin zorlanmadan görseli anlamlandırmasını sağlayacaktır. Bundan sonraki süreçte, yenilenen Türkçe programında (MEB, 2015) cümle oluşturma çalışmalarına ağırlıklı olarak 3. harf grubundan itibaren ağırlık verilmesinin belirtilmesi, cümlelerde görsel unsurlara yer verilme oranını düşürecektir.

A kodlu eserin ‘a’ harfi cümle oluşturma basamağında “Lale, lale al.” ve ‘ç’ harfinde ise “Çilek, çilek yer.” cümlelerinde “lale” ve “çilek” sözcükleri hem özel isim hem de bitki ismi olarak verilmiştir. Bu durum, öğrencilerin cümleleri okurken anlamasını güçleştirecektir.

Bunun dışında eş sesli kelimeleri ayırt etme kazanımı Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda ilk defa 2. sınıf kazanımlarından itibaren yer almaktadır (MEB, 2009, s. 41).

Bu yönüyle eş sesli sözcüklerin 1. sınıfta okuma-yazmayı öğrenme sürecinde verilmesi öğrencilerin gelişim düzeyi açısından uygun değildir.

Ders kitaplarında cümle oluşturma basamaklarında 1. sınıf düzeyi için uygun olmayan sözcüklere yer verildiği belirlenmiştir. Bunlardan birkaçı şu şekildedir: 'r' harfinin cümle oluşturma basamağında C ve F kodlu eserlerde 'Ali, er ol.', E kodlu eserde 'Ata er ol.', H kodlu eserdeyse 'Anne ere at al.'. Bu cümleler üç açıdan eleştirebilir:

- İlk olarak 'er' sözcüğünü 1. sınıf düzeyindeki öğrencilerin "asker" sözcüğünün eş anlamlısı olarak anlamada zorlanabilecekleri,
- İkincisi cümle sonunda yer alan iki kelimelik "er ol" yapısını öğrencilerden bazılarının okurken "Erol" ismi olarak algılayarak bu şekilde okuma ihtimallerinin olması,
- Üçüncüsü H kodlu eserde oluşturulan cümlede, "anneden askere at almasının istenilmesinin" günlük yaşantıyla bağdaştırılmasının güç olmasıdır. Tüm bunlar, ders kitaplarında öğrenilen her kelimeye yer verilmesinin getireceği olumsuzlukları göstermektedir.



Bunların dışında ders kitaplarında, okunduğunda anlamı olmayan ya da çocuklara hitap etmeyen cümle örnekleri de mevcuttur. Bunlara örnek olarak: Birinci harf grubunda; "Lale tel al, at.", "Lale tel al." cümleleri, ikinci harf grubunda; "Ela, oto al.", "Rana tere, nane al.", "Nine o oteli anlat." cümleleri, üçüncü harf grubunda; "Nalan, o kılı at.", "İtır takı tak." cümleleri, dördüncü harf grubunda; "Büyük balık kayalıkta.", "Öykü büyü, ünlü ol.", beşinci harf grubunda; "Şirin cüce dokuz cümle okudu.", "Gazi gemi geldi." cümleleri verilebilir. Bunların yanı sıra cümle oluşturma basamağında dikkat edilecek unsurlardan biri de cümlelerin çocuklarda olumsuz duygu oluşturmayacak nitelikte olmasıdır. Örneğin; H kodlu eserin 's' harfinin cümle oluşturma basamağında "İsmet al sana su." cümlesinde öğelerin

sıralanışı cümlenin çok kızgınlıkla söylenmiş olduğu izlenimini uyandırmaktadır. Bu durumların oluşmasında öğrenilmemiş harflerin cümlede kullanılmamasının olduğu düşünülse de, ancak en son öğrenilen harften ('j' harfi) sonra da bu tarz ifadelerin olduğunun belirlenmiştir. Bu örnekler; G kodlu eserde "Fil jete bin." E kodlu eserde "Filiz oje sürdü.", H kodlu eserde "Fatma oje sür." ve "Ajda oje aldı." gibi cümlelerdir. Bu cümlelerde "filden jete binmesinin istenilmesi" her ne kadar bir cümle olsa da gerçek dışı bir durumdur. Bunun yanı sıra çocukların "jet" sözcüğünü bilmeleri de bir o kadar zor olduğu düşünülmektedir. Bunun dışında "oje" sözcüğünü ise birinci sınıf düzeyindeki çocukların bilmeyebileceği gibi eserlerde, cümle içinde "oje sür", "oje al" gibi ifadelerin verilmesi çocukların gelişim dönemi için uygun olmadığı söylenebilir. Eserlerde oluşturulan cümlelerin anlaşılır ve öğrencilerde olumlu duygu uyandıracak şekilde olmasına özen gösterilmesi gerekmektedir.

Ders kitaplarında cümle oluşturma basamağında yer verilen cümleler incelendiğinde yüklemelerin çoğunlukla emir kipinde olduğu belirlenmiştir. Emir kipi; eylemin yapılmasını emreder ve emir olduğu için kendisinde tam bir hitap (al, ver, git ,gel, sür vb.) şekli vardır (Ediskun, 1963, s. 185). Üçüncü harf grubuna kadar harf sınırlaması olduğu için cümleler yüklemi fiil olduğu durumlarda sadece emir kipinde oluşturulabilmektedir. Bu harf grubunun öğrenilmesiyle beraber eylemler "şimdiki" ve "geçmiş" zaman kipinde ifade edilebilecektir. Örneğin; "oyna" eylemi "oynuyor" ve "oynadı" şeklinde verilebilirdi. Ancak ders kitaplarında bu grupta oluşturulan cümlelerin %80'inin (114 cümlenin 91'i) emir kipinde olduğu belirlenmiştir. Dördüncü harf grubunun öğrenilmesiyle "-miş'li geçmiş zaman" kipinde de cümle (ol-muş, yaz-mış, iç-miş vb.) kurulabilmektedir. Ancak eserlerde bu grupta da cümlelerin %40'ının (123 cümlenin 49'u) yüklemimin emir kipinde olduğu saptanmıştır. Beşinci harf grubunda yer alan cümlelerin %30'unda (76 cümlenin 23'ü), altıncı harf grubundaysa %31'inde (78 cümlenin 24'ünde) yüklemlerinin emir kipinde olduğu

belirlenmiştir. Bu şekilde emir kipindeki cümlelerin sıklığı aynı zamanda öğrencilerin günlük hayatta kurdukları cümlelere de aynı şekilde yansiyacaktır.



Yenilenen Türkçe Dersi Öğretim Programında harf sıralamasının değişmesiyle yüklemnin emir kipi olmadığı cümlelere ancak dördüncü harf grubunda ulaşılabilecektir. Çünkü bir önceki programda üçüncü harf grubunda (u, k, ı, y, s, d) yer alan ‘y’ ve ‘d’ harfleri, yeni programda dördüncü harf grubuna (m, d, ş, y, c, z) dahil edilmiştir.

İlkokuma-yazma sürecinde öğrencilerin cümle oluşturma basamağında karşılaşacakları cümlelerde yer alan sözcüklerin kullanımının yaygın olması da önemlidir. Bunun yanında cümle oluşturmada çocuğun yaşantılarından hareket edilmesi gerekmektedir (Nas, 2006, s. 81). Örneğin; ‘i harfi cümle oluşturma basamağında, E kodlu eserde ‘İlet Ali  ilet.’, I kodlu eserdeyse ‘Ali  ilet.’ şeklinde görselle tamamlanan cümleler verilmiştir. Bu cümle yapılarında ‘ilet’ kelimesinin yaygın olmayan biçimde verilmesi çocukların cümleyi anlamada zorlanmalarına neden olabilir. İlkokuma-yazma eğitimi sırasında çocukların karşılaşacakları cümlelerin anlamını kolayca çıkarabilmeleri okumaya karşı olumlu tutum geliştirerek, okumayı sevmelerini sağlayacaktır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. Sınıflar) Kılavuzu’nda verilen cümle örneklerinde tek yüklem bulunmaktadır (MEB, 2009, S. 251). Ders kitapları incelendiğinde ise aynı cümlede iki farklı yüklem aynı anda yer verildiği belirlenmiştir. Bunlara örnek olarak:

- 1. harf grubunda; D kodlu eserde “Lale tel al, at.”
- 2. harf grubunda; C kodlu eserde “Mine elma alma, limon al.”
- 3. harf grubunda; B kodlu eserde “Simit al, simit ye.”
- 4. harf grubunda; F kodlu eserde “Öykü büyü, ünlü ol.”
- 5. harf grubunda; E kodlu eserde “Ece yün ipi al, ör.”
- 6. harf grubunda; D kodlu eserde “Müjde, jeton al, telefon aç.” cümleleri verilebilir.

İlkokuma-yazma sürecinde iki eylemli cümleler yerine bu iki eylemin her biri için ayrı cümle oluşturulması hem cümlelerde sözcük sayısının azalmasına hem de öğrencilerin cümleleri daha kolay anlamalarını sağlayacaktır. Örneğin; ders kitabında “Mine elma alma, limon al.” cümlesi “Mine elma alma.” ve “Mine limon al.” olarak verilebilir. Çünkü ilkokuma-yazma öğretiminde cümlelerin kısa, net ve basit olmasına; tam ve tek anlam ifade etmesinin dikkat edilmesi gerekmektedir (Güneş, 2003).


Cümle oluşturma basamağı, çocukların aynı zamanda noktalama işaretlerini örtük olarak öğrenilmesine olanak sağladığı gibi dilin yazım ve dilbilgisi kuralını sezmelerini de sağlar (Nas, 2006, s. 81). E kodlu eserin ‘m’ harfinin cümle oluşturma basamağında “Eren, atlara ot at, emi?” cümlesi soru olmadığı için soru işaretine yer verilmesi doğru değildir. ‘t’ harfinin cümle oluşturma aşamasında farklı eserlerde aynı cümlelerin noktalama işaretinin farklı olduğu örnekler vardır. Örneğin; A ve D kodlu eserde ‘Ata ete  at.’ cümlesi I kodlu eserde ‘Ata, ete  at.’ şeklinde, E kodlu eserde ‘Ata et tat.’ cümlesi G kodlu eserde ‘Ata, et tat.’ şeklinde verilmiştir. Bu iki örnekte aynı cümlenin virgüllü ve virgülsüz hali görülmektedir. Bu örneklerde olduğu gibi noktalama işaretlerinin cümlelerdeki farklı kullanımları cümlelerin anlamını da doğrudan değiştirmektedir. Bunun dışında ders kitapları Türkçe ifadelerin verilişi yönünden incelendiğinde; Türkçede “oto” kelimesinin olmamasına rağmen dört eserde (C, D, E, H) cümle içerisinde bu sözcüğün verilmesi öğrencilerin ilerleyen süreçte de “otomobil” yerine “oto” demelerine neden olabilir. İlkokuma-yazmayı öğrenme aşamasında ders kitaplarında çocukların kelimeleri yanlış öğrenmesine yol açacak örneklerin olması sonraki basamakta bunların düzeltilmesini de güçleştirecektir.

Öğrenilmeyen harfler, cümle oluşturma basamağında oluşturulan cümlelerde olmamalıdır. Ders kitapları incelendiğinde; A kodlu eserde ‘s’ harfi öğrenilmemişken cümlede “su” sözcüğüne, D kodlu eserdeyse ‘v’ harfi öğrenilmeden cümlede “severim” sözcüğüne yer verilmiştir. Bu şekilde ders kitaplarının hazırlanmasında kimi bölümlerde harf


sıralamasının dikkate alınmadığı görülmektedir. Böyle uygulamalar çocukların cümledeki sözcüklerde bilmedikleri harfler nedeniyle sözcüğü tanımasını ve okumasını güçleştirecektir.


Yüklemi sonda olmayan, başta ya da ortada olan cümlelere devrik cümle denilmektedir (Akbayır, 2006, s. 138). Ders kitapları incelendiğinde cümle oluşturma basamağında bu şekilde cümle yapılarının olduğu belirlenmiştir. Örneğin; b' harfinin cümle oluşturma basamağında, G kodlu eserde “Nine, bak bu bebek.” ve I kodlu eserdeyse “Abla bak bu bebek.” cümlelerinin devrik olduğu belirlenmiştir. Beşinci harf grubunda; D kodlu eserde “Ege bak gelin.” ve “Hale bak, halı ne güzel”, E kodlu eserde “Çetin bak, güneş orada.” cümleleri devrik yapıda oluşturulmuştur. Altıncı grup harflerinin cümle oluşturma basamağında, G kodlu eserde “Çağan, bak bu dağ.”, “Fatih bak bu fener.” ve “Jale bak bu baraj.” cümleleri ve H kodlu eserde “Bak, dağlar ne güzel.” cümlesi devrik yapıda oluşturulmuştur. Eserlerde devrik cümle yapılarının bulunmasında en büyük etken 2005 Türkçe dersi programında “cümle oluşturma basamağında” oluşturulan cümlelerde yüklemının konumuna yönelik bir açıklamaya yer verilmemesidir. Ancak ilkökul birinci sınıf düzeyindeki çocukların okuma-yazma öğrenme sürecinde olmaları ve gelişim dönemleri düşünüldüğünde, oluşturulan cümlelerin kurallı cümle olmasının daha uygun olacağı düşünülmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. Sınıflar) ve Kılavuzu'nda cümle oluşturma basamağında oluşturulan cümledeki sözcüklerden birinin tahmin edilmesi için boş bırakılması şeklinde olabileceği belirtilmiştir (MEB, 2009, S. 251). Ders kitaplarında bu basamakta boş bırakılan sözcüğün doğrudan tahmin için değil farklı amaçlarla verildiği belirlenmiştir.

Örneğin; C kodlu eserde ('s' harfinde, s. 87) “Esmâ,  aştı.” cümlesinde “astı” sözcüğünün yeri boş bırakılarak verildiği ve bu sözcüğün cümlenin hemen üstünde hecelerden oluşturulduğu belirlenmiştir. Bu cümle örneği sözcüklerden cümle oluşturma basamağında, programda belirtilen şekilde öğrencinin sözcüğü tahmin etmesine tam olarak uygun değildir.

Bunun dışında cümlede sözcüğün tamamlanması istenilen cümlelere D kodlu eserin ‘b’ harfi cümle oluşturma basamağında yer verilmiştir. Burada boş bırakılan yere yazılacak olan sözcüğün görseli cümlede hemen önünde verilmiştir. Bu örnekte de tahminin ikinci planda olduğu söylenebilir. Beklenen sadece cümle içine yazılacak görselin doğru anlamlandırılmasıyla boşluğa uygun sözcüğün yazılmasıdır. Oysaki cümlede boş bırakılan sözcüğün tahmin edilebilmesi için görselin verilmemesi gerekir. Böyle olduğu takdirde çocuğun cümlede boş bırakılan yerin farklı sözcüklerle tamamlanabileceğini fark edecektir. Bunun yanında kalıplaşmış cümle yapılarından da uzaklaşmış olacaktır.

Ders kitaplarında, kimi çocukların sosyoekonomik düzeyleri nedeniyle belki de yılda bir defa bile yiyemeyecekleri yiyecek örneklerinin görsel unsurlarla cümlelerde verilmesinin uygun olmadığı düşünülmektedir. Örneğin; E kodlu eserde “Talat etli  tat.” cümle örneğinde olduğu gibi “pide” görselinin bulunması, çocukların okumaya odaklanmasını engelleyecektir.

Ders kitaplarında cümle oluşturma basamağında, harf sınırlılıkları günlük hayatta kullanımı olmayan ifadelerin yer verilmesine neden olabilmektedir. Örneğin; D kodlu eserde “ meme em.” cümlesi “bebek” görseli kullanılarak oluşturulmuştur. Oluşturulan bu cümlede emir niteliğinde olması ve böyle bir durumla günlük hayatta karşılaşılması nedeniyle böyle bir cümlede kullanılması uygun değildir. Ayrıca F kodlu eserde “Mine, et tat.” ve I kodlu eserdeyse “Mine elma tat.” gibi cümlelerinin de günlük hayatta bu şekilde kullanımı bulunmamaktadır. Aslında cümle sonundaki “tat” ifadesi yerine “tadına bakar mısın” veya “tadar mısın” şeklindeki ifadelerine yer verilebilecekken, harfler öğrenilmediği için bu şekilde dilde kullanımı olmayan cümlelerin oluşturulması dil becerileri açısından gelişim çağında olan çocukların dil gelişimine de olumsuz etki edecektir. Yine D kodlu eserde ‘b’ harfi cümle oluşturma basamağında yer verilen “Bebek biberon ile süt aldı.” cümlesinde “aldı” sözcüğünün yerine “içti” olması daha uygun olacaktır. Bu nedenle bu cümlede ‘ç’

harfi öğrenildikten sonra verilmesi daha doğru olacaktır. Ders kitaplarında, cümlelerin günlük dilde kullanımının uygun şekilde verilmesi, çocukların doğru cümle kalıplarıyla karşılaşmasına da olanak sağlayacaktır.

**5.1.8. Metin oluşturma.** İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda (1-5. Sınıflar) STCY'nin ilkokuma-yazmaya başlama ve ilerleme aşamasında yer alan metin oluşturma basamağında, öğrenilen kelime ve cümlelerden yararlanarak metin oluşturulması ve bunun yanı sıra öğrencilerin kendi oluşturdukları farklı metinleri okumalarının teşvik edilmesi gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2009, s. 242). Araştırma kapsamında incelenen dokuz farklı ders kitabında, metin oluşturma basamağında 63 metne yer verilen eser (A) olduğu gibi sadece 15 metne yer verilen eser de (H) bulunmaktadır. Bu iki eser arasında metin sayıları arasındaki fark 48'dir. Eserlerde yer alan metin sayılarının bu düzeyde farklılık göstermesinin kaynağında, Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda (1-5. Sınıflar) (MEB, 2009) metin oluşturma basamağının kitaplara nasıl yansıtılacağına ilişkin açıklama olmaması gösterilebilir.

Metin, kendisini oluşturan tümce dizilerinin birbirlerine bağlaşıklık ve bağdaşıklık ölçütleriyle bağlanarak bir anlam bütünlüğü oluşturmasıyla meydana gelen, belirli bir amaçla üretilmiş, başı ve sonu kesin çizgilerle sınırlandırılmış yazılı ya da sözlü en büyük dilsel ürün olarak tanımlanmaktadır (Aydın, 2012). Bunun dışında metin, "bütünlük" ve "birlik" arz eden, anlaşılabilen, yorumlanabilen ve metinsel/sosyal/kültürel bağlam içerisinde belli çıkarımlar yapılabilen, belli mesajlar içeren dilsel bir bütünlük olarak da ifade edilmektedir (Ayaz, 2012). Dilsel açıdan metin ise birbirini izleyen, sıralı ve anlamlı bütünler oluşturan cümleler dizisi olarak da tanımlanmaktadır (Akbayır, 2006, s. 216). Metinleri inceleme konusu yapan bilime metindilbilimi denilmektedir. Araştırmacılar metindeki tümcelerin rastgele yan yana sıralama şeklinde değil belli bir düzen ve mantık içerisinde bir araya geldiğini belirtmektedirler (Güneş, 2013b; Güneş, 2013c; Karatay, 2014, s.72; Özkan, 2004).



Metindilbilimin inceleme konusu da metnin tanımında vurgulandığı gibi tümcelerin değil metnin tamamıdır (İşeri, 2014, s. 91; Lüle Mert, 2011). Metinlerin incelendiği akımlardan bazılarında metinlerin iletişimsel boyutuna odaklanılırken, bazı akımlarda ise dilbilgisel bağlardan hareketle metnin incelenmesi amaçlanmaktadır (İşeri, 2014, s. 91). Metnin yüzey yapısındaki (dilsel öğeler aracılığıyla görülebilmekte) bağlaşıklık, metnin bütünündeki (derin yapıda oluşan anlamlar arasındaki mantıksal bağlantı) bağdaşıklık metindeki metin içi öbeklerin nasıl bir araya gelerek anlam kazandığını gösterir (Aydın, 2012). İlkokuma-yazma öğrenimi sürecinin metin oluşturma basamağında da metinlerdeki cümleler rastgele değil anlam bütünlüğü dikkate alınarak bir araya getirilmelidir (Akyol, 2012, s. 102). Metin oluşturma basamağında oluşturulan metinlerde sadece öğrenilmiş harflerin yer verilebilmesi nedeniyle bazı sözcükler kullanılmadığı için okuma-yazma öğreniyorum ders kitaplarında oluşturulan metinler anlam bütünlüğü taşıyıp taşıyamaması yönünden değerlendirilmiştir. İncelenen dokuz eserde yer verilen 302 metnin yaklaşık olarak %54'ünde (162 metin) anlam bütünlüğünün olduğu saptanmıştır. Neredeyse oluşturulan metinlerin yarısında anlam bütünlüğünün olmadığı görülmektedir. Kartal ve Bozkurt'un (2014) 2013-2014 eğitim-öğretim yılında okullara dağıtımı yapılan ilkokuma-yazma öğreniyorum ders kitabının metin oluşturma basamağında oluşturulan metinleri anlam bütünlüğü yönünden incelediklerinde, metinlerin yaklaşık olarak %54 ünde anlam bütünlüğünün olduğunu saptamışlardır. Her iki çalışmada da neredeyse eserlerde oluşturulan metinlerin yarısında anlam bütünlüğü bulunmamaktadır. Eserlerin hazırlanmasında, metin oluşturma basamağında metnin anlamının ön plana alınmadığını göstermektedir. Bu durum öğrencilerin çoğunlukla anlam bütünlüğü olmayan metinlerle karşılaşması sebebiyle okuma isteğini azaltabilecek bir unsurdur. Kaya ve Doğan'ın (2016) birinci sınıf öğrencilerin akıcı okuma durumlarını değerlendikleri çalışmada, üst sosyoekonomik düzeyde yer alan öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin daha fazla olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu durumun sebebi olarak üst sosyoekonomik düzeydeki ailelerin

çocuklarına daha fazla zaman ayırdıkları, birlikte okuma etkinlikleri yaptıkları, daha zengin okuma materyali ve ortamı sağladıklarından kaynaklanabileceğini belirtmişlerdir. Bu çalışmanın sonucu alt sosyoekonomik düzeydeki ailelerin, birlikte okuma etkinlikleriyle çocuklarına desteklemelerindeki eksiklikleri, ders kitabı haricinde okuma materyalleriyle bir araya getir/e/memeleri sebebiyle ders kitaplarında yer verilecek metinlerin anlam bütünlüğünün sağlandığı metinler olmasının büyük önem taşıdığını göstermektedir. Anlam bütünlüğü olan metinler, çocukların onları tekrar tekrar okumalarını sağlayacaktır. Böylece onların okumaya yönelik istekleriyle daha birinci sınıftayken akıcı okuma becerisinde büyük bir yol almaları sağlanabilecektir.

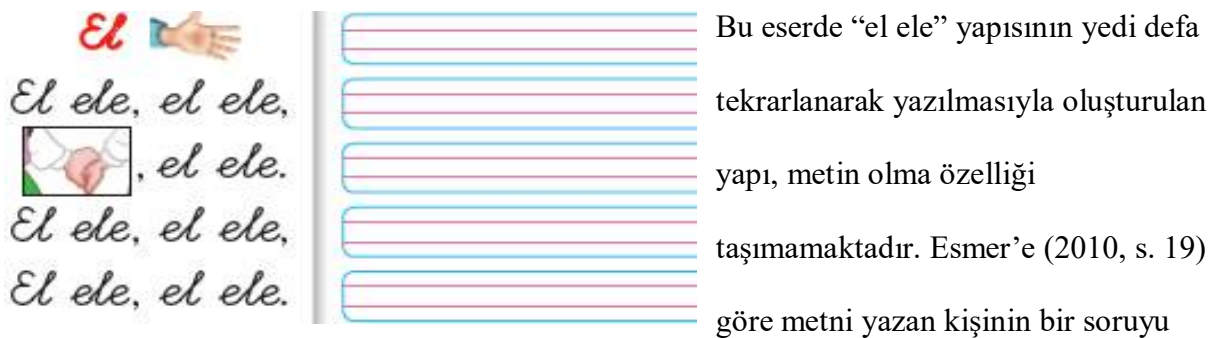
İncelenen ders kitaplarında, altı harf grubunun her birinde oluşturulan metinlerin, anlam bütünlüğünün sağlanma oranına bakıldığında sırasıyla; %30 (23 metinden 7'si), %39 (57 metinden 22'si), %47 (64 metinden 30'u), %60 (70 metinden 42'si), %70 (46 metinden 32'si) ve %69 (42 metinden 29'u) olduğu saptanmıştır. Bu oranlar iki şekilde yorumlanabilir:

- İlk olarak harf grubunda ilerlendikçe metinlerde anlam bütünlüğünün sağlanma oranının arttığı sadece altıncı harf grubunda %1 oranında düştüğü belirlenmiştir.
- İkinci olarak, eserlerde ilk üç harf grubunda anlam bütünlüğünün sağlanma oranlarının %50'inin altında olduğu görülmektedir. Bu durum metin oluşturma basamağının en azından dördüncü grup harflerinden itibaren uygulamaya geçirilmesinin gerekli olduğunu göstermektedir. Bu sorunun 2015'te yenilenen Türkçe Dersi Öğretim Programında (MEB; 2015, s. 12) dördüncü grup harf gruplarından itibaren ağırlıklı olarak metin çalışmalarının yapılmasına değinilmesiyle giderildiği söylenebilir.

İncelenen eserlerin her birinde oluşturulan metinlerin anlam bütünlüğü yönünden durumu incelendiğinde; oransal olarak dokuz eserden sadece üçünde (A, D, E) %50 ve üzerinde anlam bütünlüğü olan metinlere yer verildiği görülmektedir. Bu oranlar A kodlu eserde %79 (63 metinden 50'si), D kodlu eserde %84 (32 metinden 27'si) ve E kodlu eserde

ise %50 (28 metinden 14'ü) olarak belirlenmiştir. STCY'nin uygulamaya geçirilmesinden bu yana okullara gönderilen dokuz eserin altısında oransal olarak %50'in altında anlam bütünlüğü olan metin örneklerine yer verildiği görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin, okumaya geçiş sürecinde ilk defa karşılaştıkları metinlerde anlam bütünlüğünün olmaması, okumaya geçseler bile okuma alışkanlığı kazanmalarının önüne ket vurabilir. Akyol (2003) ilkokul birinci sınıfta metin içi anlam kurmaya ağırlık verilmesi gerektiğini, bunu metin dışı ve metinler arası anlam kurmanın izlemesi gerektiğini belirtmektedir. Bu yönüyle ders kitaplarındaki metinlerin yarısının anlam bütünlüğünü yansıtmamasının onları okuyacak olan 1. sınıf öğrencilerinin metin içi anlam kurmalarını güçleştireceğini göstermektedir. Bu durum bir sonraki basamakta öğrenciden beklenen metin dışı ve metinler arası anlam kurma sürecine de olumsuz olarak etki edecektir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin büyük bir kısmının, ders kitabı dışındaki kaynaklara yeterince yönelmediği (Aytaş, 2005) düşünüldüğünde bu olumsuzluk katlanacaktır. Tüm bunlar oluşturulacak metinlerin tamamında anlam bütünlüğünün sağlanmasının büyük bir önem taşıdığını göstermektedir.

İncelenen eserlerin ikisinde (D, E), birinci harf grubunun (*e. l. a. t*) ikinci harfinde (*l*) metin oluşturulduğu saptanmıştır. E kodlu eserde (s. 23) oluşturulan metin örneği aşağıda verilmiştir.



Bu eserde “el ele” yapısının yedi defa tekrarlanarak yazılmasıyla oluşturulan yapı, metin olma özelliği taşımamaktadır. Esmer'e (2010, s. 19) göre metni yazan kişinin bir soruyu

yanıtlama, bir gerçeği aktarma bir hikayeyi anlatma gibi belli bir amacı olması gerekmektedir.

Bu metinde metin yazarının metni oluşturma da herhangi bir amacının olmadığı

belirlenmiştir. Yine Esmer (2010, s. 20) çalışmasında metnin tümcelerden oluşmadığı,

tümceler tarafından gerçekleştirildiği ve metnin özünde biçimsel birliğin değil anlamsal birliğin olduğunu belirtmektedir. Bu açıdan yukarıdaki “El 🖐️” başlıklı metin örneği biçimsel olarak metne benzemesine rağmen anlamsal birliğin olmaması nedeniyle bu örneğin metin olmadığı düşünülmektedir. Bu aşamada en fazla iki harfin yer alabildiği metin




oluşturulabildiği için anlam bütünlüğünün sağlanmadığı düşünülse de bu basamakta yanda verildiği şekliyle D kodlu eserde (s, 19) bunun tam tersi bir örnek yer almaktadır. Metinde “nine” ve “un” görselleriyle desteklenerek anlam bütünlüğünün olduğu metin oluşturulmuştur. Metinde “ninenin un elemesi” konusu işlenmiştir.

Öğrenilen ikinci harften (L) sonra anlam bütünlüğü olan metin oluşturabilmenin zor olmasına rağmen bunun sağlanabildiği eser (D) olduğu gibi en son öğrenilen ‘ç’ harfinden sonra oluşturulan metinlerde anlam bütünlüğünün olmadığı eserlerin (B, C) olması eserlerdeki kimi metinlerin yazımında anlam bütünlüğü unsurunun göz ardı edildiğini göstermektedir. Bu durum metin oluşturmada hangi harften sonra metin oluşturulmanın uygun olmasından daha çok, bu aşamada her zaman öncelikli amacın anlam bütünlüğü taşıyan metin oluşturmanın önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Karatay (2014) metin yapısını; küçük ölçekli (micro) ve büyük ölçekli (macro) olmak üzere iki başlık altında incelemiştir. Küçük ölçekli metin yapısını bir cümlenin kendinden önceki ve sonraki cümleler ile kurduğu anlamlı, mantıksal bütünlük olarak açıklamıştır. Yani bunun cümlelerin birbirlerine beklenti oluşturma durumu olduğunu belirtmiştir. Büyük ölçekli metin yapısının ise bir cümlenin metindeki tüm cümlelerle kurduğu anlamlı ve mantıksal bütünlük olduğuna değinmiştir. İncelenen eserlerde metin oluşturma basamağında yer verilen metinlerin anlam bütünlüğünü bozan unsurların çoğunlukla metinlerdeki cümlelerin öncesi ve sonrasında yer verilen cümlelerin birbirini desteklememesinden yani küçük ölçekli metin yapısına ya da metinde yer alan cümlenin diğer cümlelerle anlamlı ve mantıksal bağ

kurulmayarak büyük ölçekli metin yapısına uymadığı için olduğu saptanmıştır. Eserlerdeki metinlerin anlam bütünlüğünü bozan unsurların nelerden kaynaklandığını sınıflandırırsak;

- Metnin her cümlesinde farklı kişilere yer verilerek, bu kişilerden birbirinden bağımsız işlerin yapılmasının istenmesi [örnek olarak A kodlu eserde (s. 30) ‘t’ harfi metin oluşturma basamağında “Tat” başlığıyla verilen ve D kodlu eserde (s. 32) ‘i’ harfi metin oluşturma basamağında “İt” başlığıyla verilen metinler],
- Özne yüklem sabit ortadaki nesne görselinin değişmesi [örnek; G kodlu eserde (s. 25) ‘a’ harfi metin oluşturma basamağında iki cümleden oluşan “Ela / al. Ela  al.” başlıksız olarak verilen metin],
- Metin içi çelişkiler [örnek olarak; G kodlu eserin (s. 131) “Hasan ile Hüseyin” başlıklı metninde “Hasan hasta” fakat “ilacı içenin Hüseyin” olması],
- Metin içi bölümlerde bağlantısız geçişler [örnek olarak C kodlu eserde (s. 118) “Çarşı” başlıklı metinde “çarşıya gidip alışveriş yapan Çetin’in” bir anda son iki cümlede farklı bir bağlama geçerek “Çetin’in su içtiğini çeşmenin açık kaldığının” belirtilmesi],
- Metinde yer alan cümleler arasında zaman uyumunun olmaması [örnek olarak E kodlu eserin (s. 68) “Irmak” başlıklı metnin ilk dört cümlesinde “Irmak ve Anıl’dan toka, atkı takmaları istenirken” son cümlede geçmiş zaman kipinde “Irmak ve Anıl’ın Atkı taktığının” belirtilmesi],
- En son öğrenilen harfin metnin her cümlesinde hatta neredeyse her kelimesinde bulundurma çabası, [örnek olarak I kodlu eserde (s. 81) “Oyun” başlıklı metinde yer alan 16 sözcüğün 12’sinde ve F kodlu eserde (s. 77) “Al, Yakala” başlıklı metinde yer alan 19 sözcüğün 16’sında ‘y’ harfinin bulunması],
- Metin içerisinde araya giren bağlantısız cümle [örnek olarak B kodlu eserde (s.64) “Masal Dinledik” başlıklı metinde “masal anlatan nineyi dinleyen Dilek, Demet ve Kedinin

sonrasında uyumaları” anlatılırken, son anda konuyla bağlantısız “Kedimin adı Tekir, ona kek yedir.” cümlesine yer verilmesi],

- Kullanılan ifadenin neyi karşıladığının belirsiz olması [örnek olarak F kodlu eserde (s. 46) “Onat” başlıklı metinde “Onat ona anlat.” cümlesinde “ona” ifadesinin kimin yerine kullanıldığının anlaşılabilmesi],
- Metinde yer alan cümlelerin yanlış sıralanmasıyla akışın bozulması [örnek olarak F kodlu eserde (s. 131) “İp ile Top” başlıklı metinde üçüncü cümle olan “İpek topu tut.” ile beşinci cümle olan “Pınar topu at.” ifadelerinin kullanım yeri].

Yukarıda verilen maddeler eserlerde oluşturulan metinlerde anlam bütünlüğünü bozan unsurlardır. Literatürde her metnin, anlam bütünlüğü oluşturan metin parçacıklarının toplamı olduğu ifade edilmektedir (Günay, 2001, s.33). Metinlerde mutlaka anlam bütünlüğünün olması gerekir ancak bu sağlansa da bunun yanı sıra metnin konusunun 1. sınıf düzeyinde olması ve metinlerin çocuğun özellikle de bilişsel ve dil gelişimine uygunluğu da önem taşımaktadır. İpek ve Bilgin (2007) 1., 3., ve 5. sınıf öğrencileriyle yaptıkları çalışmada; sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin kelime dağarcığı gelişimlerinden de arttığı ve üst sosyoekonomik düzeydeki çocukların alt sosyoekonomik düzeydeki çocuklara göre kelime dağarcığı gelişiminin daha iyi olduğunu saptamışlardır. Yapılan bu çalışmadan hareketle, incelenen eserlerde, çocukların yaşantıları bakımından büyük çoğunluğu için “judo”, “jimnastik”, jokey kulübü”, “ulu”, “yediğini dikkat etme”, ihmal etmeme”, “dengeli beslenme” gibi ifadelerin bilindik olmadığı için verilmesi uygun değildir. Bazı metinlerde okuma-yazma bildiğimiz halde ne anlatılmak istendiğini anlamak için düşünme gereksinimi duyarken 1. sınıf düzeyindeki çocuklar için anlaşılabilirliğinin daha da düşük olabileceği söylenebilir.

Eserlerde en son öğrenilen harf pekiştirilecek veya bu harfe yer verilecek diye metinlerde özel isimlerin tamamında ilk harfin bu olması okumayı güçleştirebilir. Örnek

olarak G kodlu eserde “Önder ile Öner” başlıklı metin verilebilir. Bu örnekte iki isim arasında sadece bir harf farkı vardır.

Metinlerde öğrenilmemiş harfin sözcük içerisinde geçmesi durumunda sözcüğün yerine onu karşılayan görsel verilebilmektedir. Ancak eserlerdeki metinlerde verilen görsellerin farklı yorumlamalara neden olabilecek türden olabildiği ya da görselin karşıladığı sözcüğün ek almasını gerektirdiği durumların olduğu saptanmıştır. Örneğin B kodlu eserde (s. 81) ‘z’ harfi metin oluşturma aşamasında başlıksız olarak verilen metinlerden “zebranın arkadaşı olan kuzuyu aramasını” konu edinen metinde “kaz” görselini “kaza”, “ayı” görselini “ayıya” ve “kız” görselini “kıza” olarak ek almış şekilde okuyucunun okuması beklenmektedir. Bu örnek için üç farklı durum göze çarpmakta:

- İlk olarak “z” harfiyle beraber 20. harfin öğrenimi tamamlanmaktadır ve verilen görsellerin sözcüğü yazılabildiği için görsellerin verilmesinin gereksizliği,
- İkincisi öğrencilerin verilen görselleri farklı yorumlayabilmeleri; “kaz” görselini “kuş”, “kız” görselini “çocuk” vb.
- Üçüncüsü 1. sınıf düzeyinde bir çocuktan görselin ne olduğunu bilmesi istenmesinin yanında bunu cümle içinde ek almış halinde okuması beklenmektedir.

Bu örnek dışında eserlerde oluşturulan metinlerde çocuklardan “tuzluk” görselini “tuz”, “top” görselini “topu şeklinde okunmasının istendiği örnekler vardır. Tüm bunlar metinlerde yer verilecek görsellerin özenle seçilmesi gerektiği, görsellerin hangi sözcüğü karşıladığının açık ve ek almalarını gerektirmeyecek örneklerin sunulmasının önemini göstermektedir.

İlkokuma-yazma öğretiminde herhangi bir sesin öğrenimi gerçekleşmeden çocuğun bu sesin yazılı sembolünün (harfinin) ilkokuma-yazmaya başlama ve ilerleme aşamasının hiçbir basamağında verilmemesi gerekmektedir. Ancak A kodlu eserin ‘y’ harfi metin oluşturma basamağında “Yemek” başlıklı metinde geçen “kiraz” sözcüğünde yer alan ‘z’ harfinin

öğrenilmemiş olmasına rağmen burada yer verilmesi, aynı şekilde E kodlu eserin ‘p’ harfi metin oluşturma basamağında “Haftanın Günleri” başlıklı metinde, başlıkta öğrenilmemiş olan ‘h’ ve ‘f’ harflerinin yer verilmesi uygun değildir. Bunun dışında eserlerde oluşturulan metinlerde yazım ve noktalama yanlışları göze çarpmaktadır. Yazım yanlışına örnek olarak; C kodlu eserde “Oya” metninde “yaka” kelimesinin yerine “kaya” ifadesinin yazılması verilebilir. Metinlerde kullanılan noktalama işaretlerinin durumuna bakıldığında; D kodlu eserde “Önder Ata’m” başlığında tırnak işaretinin kullanımı, I kodlu eserde “Taneli Nar” metninde “Rana nar al?” cümlesinin sonuna soru işaretinin konulması, G kodlu eserde, “Anne” metninde cümle sonlarına noktanın konulmaması gibi hatalar belirlenmiştir. Nitekim ilkokuma-yazmanın temel amaçları arasında “noktalama işaretlerini ve kullanıldığı yerleri kavratmak” olduğu belirtilmektedir (Akyol, 2012, s. 7). Bunun dışında Türkçe Dersi Öğretimi Programı ve Kılavuzu’nda (1-5. Sınıflar) 1. sınıf okuma öğrenme alanında; “noktalama işaretlerine dikkat ederek okur” (MEB, 2009, s. 30), yazma öğrenme alanında; “yazılarında noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanır” (MEB, 2009, s. 34) kazanımlarını gerçekleştirmek için çocuklara sunulacak örneklerin hatasız olması büyük önem taşıdığı söylenebilir. Yenilenen Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı’nın yine 1. sınıflar için okuma öğrenme alanında; “okuduğu kelimeleri doğru telaffuz eder, yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat ederek okur”, yazma öğrenme alanında: “yazdıklarını kontrol ederek ifade, harf, noktalama gibi yanlışları varsa bunları belirler ve düzeltir.” kazanımlarına yer verilmesi (MEB, 2015), bundan sonraki süreçte hazırlanacak ders kitaplarında da noktalama ve yazım hatalarının önüne geçilmesinin kazanımlarla desteklenen bir gereksinim olduğunu göstermektedir. Bunun dışında yazım ve noktalama açısından doğru olmayan örneklerle karşılaşan çocuğun, verilen örneğin etkisiyle hatalı öğrenmelerinin düzeltilebilmesi zaman ve emek kaybına belki de yanlışın aynı şekilde sürmesine neden olabilecektir.



Metinlerde anlam bütünlüğünün yanında metin oluşturma sürecinde Türkçe programı kazanımları da göz önünde bulundurulmalıdır. B kodlu eserde (s. 79) “Bebek” başlıklı metin içerisinde “al” ifadesinin hem “almak” fiili olarak hem de renk olarak kullanıldığı saptanmıştır. Oysaki Türkçe Programında (1-5. Sınıf) “eş sesli” konusu ilk defa 2. sınıf dinleme ve okuma öğrenme alanlarının kazanımları arasında yer almaktadır (MEB, 2009, s. 41). Yenilenmiş Türkçe Programında (1-8. Sınıflar) ise bu konunun kazanımı ilk defa 4. sınıfta karşımıza çıkmaktadır (MEB, 2015). Birinci sınıf düzeyindeki çocukların eş sesli sözcükleri ayırt edebilmeleri beklenmediği için metin oluşturma basamağında, bu ifadelere aynı metin içerisinde yer verilmesi uygun değildir.

Çalışma kapsamında incelenen eserler, oluşturulan metinlerde başlık taşıyıp taşıyamama durumuna ve başlıkların özel isim olup olmama durumuna göre değerlendirilmiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. Sınıflar) ve Kılavuzu’nda STCY’nin “metin oluşturma basamağı” için metinlerde başlığın bulunup bulunmayacağına ya da ne şekilde bulunacağına ilişkin bir ifadeye yer verilmemiştir. İncelenen eserlerin dördünde (C, E, F, I) sadece başlığı olan metinlere yer verilmiştir. İki eserde (D ve H) oluşturulan metinlerden sadece birinde başlığa yer verilmemiştir. A (%56) ve B (%87) kodlu eserlerde büyük oranda metinlerin başlıksız olduğu belirlenmiştir. Türkçe programında metinlerin başlığın verilip verilmemesine yönelik herhangi bir açıklamanın olmaması eserlerde metinlerin başlık bulundurma durumunu etkilediği düşünülmektedir.

Metin başlığı; okura metinle ilgili ön bilgi veren, okurda çoğu zaman metin hakkında ön yargı oluşmasını dahi sağlayan düzenlemeler olarak tanımlanmaktadır (Alpan Bangir, 2008). Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. Sınıflar) ve Kılavuzu’nda doğrudan ilkokuma-yazma kazanımları arasında yer almasa da “başlık” konusuna yönelik 1. sınıf dinleme öğrenme alanında; “başlıktan hareketle okuyacağı metnin içeriğini tahmin eder”, okuma öğrenme alanında ise “başlıktan hareketle okuyacağı metnin içeriğini tahmin eder” kazanımı

bulunmaktadır (MEB, 2009, s. 158). Bu nedenle eserlerin metin oluşturma basamağında başlığı verilen metinlerde, başlığın içeriğini tahmin edecek nitelikte olması gerekmektedir. Nitekim Karatay (2014) metnin konusunun genel olarak metne başlık olarak yansıtılması gerektiğini belirtmiştir. Bu yönüyle metin başlığının özel isim olması durumunda, başlık metnin konusunu vermeyeceği gibi içerik tahminini de imkansız hale getirecektir. Ancak Türkçe programında “Hece, Kelime ve Cümle Oluşturma” başlığı altında yer verilen tabloda “Ali ile Ela” başlıklı metne yer verilmiştir (MEB, 2009, S. 251). Eserlerde metin başlıklarının özel isim olup olmama durumuna bakıldığında ise sadece B kodlu eserde yer verilen metinlerin başlığında özel isim bulunmadığı saptanmıştır. Fakat bu durumun sebebi olarak, bu eserde de başlığı olan metin sayısının çok az (3 metin) olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Eserlerin tamamında metin oluşturma basamağında verilen metinlerin yaklaşık olarak %30’unda başlığın özel isim (302 metinden 92’si) olarak verildiği saptanmıştır. İki eserde (G, H) metinlerinden yarısından fazlasında başlık olarak özel isme yer verilmiştir. Bu oranlar G kodlu eserde %69 (51 metnin 35’inde), H kodlu eserin %53 (15 metnin 8’inde) olduğu belirlenmiştir. Eserlerde çoğunlukla başlıkların özel isim olarak verilmesi iki sonuca yol açabilecektir;

- İlk olarak birinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin metin başlığı denilince metinde yer alan kahramanlardan herhangi birinin isminin olacağı algısına,
- İkinci olarak Türkçe programında dinleme ve konuşma öğrenme alanlarda yer alan “başlıktan hareketle içerik tahmini yapma” kazanımlarının değerlendirilmesini imkansız hale getirecektir.

Yenilenen Türkçe Dersi ğretim Programı’nda (MEB, 2015) 1. sınıf kazanımları arasında “başlık” konusunda herhangi bir kazanıma yer verilmemiştir. Her ne kadar yeni programda buna yönelik kazanım verilmese de eserlerde oluşturulacak metinlerde bundan sonraki süreçte başlık seçiminin metnin konusunu yansıtacak bir biçimde seçilmesi ya da

metne herhangi bir başlık verilmeden sunulması daha uygun olacağı söylenebilir. Eserler incelendiğinde metin başlığı özel isim olmadığı halde metnin konusunu tahmin etmenin zor olduğu başlık örnekleri (örneğin; “Dayım”, “Halam” vb.) belirlenmiştir. Bu şekilde metnin konusunu yansıtmayan başlığın verilmesi yerine, metni başlıksız olarak sunarak öğrencilerin “başlık” konusunda yanlış algı oluşturmalarının önüne geçilebileceği düşünülmektedir.

İncelenen ders kitaplarından D kodlu eserde, “Yaramaz Kuzu” başlıklı metin, “masal böyle bitti sanmayın, onu siz tamamlayın” cümlesiyle bitmektedir. Ancak bu aşamada tüm harfler öğrenilmediği için öğrencilerin bir metni tamamlayabilmelerini beklemek zordur. Çünkü öğrencilerin aklına gelen her sözcüğü yazabilmeleri için tüm harfleri öğrenmeleri gerekmektedir. Bu gibi metin tamamlama çalışmalarının okuma-yazma öğretiminin gerçekleşmesinden sonra uygulamaya geçirilmesinin daha uygun olabileceği söylenebilir.

## 5.2.Öneriler

İlkokuma-Yazma Öğreniyorum ders kitaplarının incelenmesi sonucunda, incelenen ders kitaplarında belirlenen hataların önlenebilmesi için eserlerin 1. sınıf öğrencilerinin gelişim özelliklerine uygun ve onların gereksinimlerinin dikkate alınarak hazırlanması gerekmektedir.

- Ülkemizde okul öncesi eğitimin zorunlu olmaması nedeniyle çocukların bir kısmı, okula formal bir hazırlık yapmadan başlamaktadır. Bu durumda bu grupta yer alan çocukların okuma-yazmaya hazırlık konusunda daha çok desteklenmesini gerektirmektedir. Bu açıdan herhangi bir nedenle okul öncesi eğitim alamamış olan çocukların ilkokula başlangıçta kesinlikle okuma-yazmaya hazırlık konusunda desteklenmesi gerekmektedir. Ülkemizde okulöncesi eğitim zorunlu eğitim basamağına alınmadığı sürece başlı başına bu nedenle bile hazırlanacak olan ders kitaplarında okuma-yazmaya hazırlık çalışmalarına yer verilmesi bir gereksinimdir. Bunun yanı sıra ders kitaplarında bu konuda yer verilecek çalışmaların, çocukların gelişimini destekleyecek şekilde kolaydan zora ilkesi göz önünde

bulundurularak hazırlanması ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hangi tür etkinliklere ne kadar yer verileceğine yönelik standartlar oluşturulması ders kitapları arasındaki farklılıkların en aza indirilmesini sağlayacaktır.

- Türkiye'nin yedi coğrafi bölgesinde olduğu gibi şehirde ya da kırsal kesimde yaşayan çocuklar arasında da hem yaşantıları, hem hazırbulunuşluk düzeyleri hem de eğitim gereksinimleri yönünden farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılıklar da öğrenme sürecine doğrudan yansımaktadır. Sürece yansımaların en aza indirilmesinin yollarından biri de onlar için hazırlanacak olan ders kitaplarının onların gereksinimlerini karşılayacak şekilde düzenlenmesidir. Örneğin Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde okula başladığında Türkçe bilmeyen çocuklar olabileceği için o bölgeye gönderilecek ders kitaplarında "okuma-yazmaya hazırlık aşamasına" çocukların Türkçe öğrenmelerini destekleyecek şekilde daha ayrıntılı yer verilebilir.
- Ders kitaplarının düzenlenmesinde "yazmaya hazırlık basamağında" etkinliklerin kolaydan zora şeklinde düzenlenmesi öğrencilerin bu etkinlikleri yerine getirme isteği ve becerisini arttıracaktır. Örneğin; serbest çizgi çalışmalarına düzenli çizgi çalışmalarından önce yer verilmesi ve bunun yanında düzenli çizgi çalışmalarında çizgilerin çizileceği satır aralığının en geniş aralıktan en dar olacak şekilde sırayla verilmesi şeklinde düzenlemeler yapılabilir. Bunun yanı sıra düzenli çizgi çalışmalarının satırlar üzerinde gerçekleştirilmesi nedeniyle yazmaya en yakın çalışma sayılabileceği için ders kitaplarında düzenli çizgi çalışmalarına en az serbest çizgi çalışmaları kadar yer ayrılması, çocukları yazmaya hazırlık yönünden daha çok destekleyecektir.
- Üç aralıklı satırlarda küçük harflerin 17'si ortadaki aralığa yazılmaktadır. Bu bakımdan ders kitaplarının yazmaya hazırlık basamağında üç aralıklı satırlarda düzenli çizgi çalışmalarının çoğunlukla ortadaki aralıkta verilmesi uygun olacaktır.

- Ders kitaplarında, sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme basamağının yer aldığı sayfada harfi okuma ve yazma basamağının da yer alması uygun değildir. Çünkü sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme basamağında bu basamağın kazanımlarını gerçekleştirmeden, öğrencilerin dikkatlerinin sesin yazılı sembolü olan harfe kaymasına neden olacaktır. Bunun önlenmesi için sese yönelik çalışmalar ile harfin yazımına yönelik çalışmaların ayrı sayfalarda yer alması gerekmektedir.
- “Sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme” basamağında yazılı semboller kullanılmadığı için görseller kullanılmaktadır. Bu basamakta amaç, öğrencilerin verilen görselleri tanıyıp tanımadığı değil, görsellerden yararlanarak sesi tanıması ve diğer seslerden ayırt etmesidir. Bu nedenle bundan sonra hazırlanacak ders kitaplarında verilecek görsellerin, ülkenin en ücra yerinde yaşayan öğrencilerin bile tanıyabileceği ve ayırt edebilecekleri nitelikte olması büyük önem taşımaktadır.
- “Sesi tanıma” aşaması, ses öğretiminde daha öncesinde hissettirilen sesin pekiştirilmesi amacıyla uygulanmaya konmaktadır. Bazı eserlerde bu basamağa hiç yer verilmediği doğrudan bir sonraki basamak olan “sesi ayırt etme” basamağına geçildiği belirlenmiştir. Hazırlanacak ders kitaplarında “sesi tanıma” basamağına yer verilmesiyle öğrencilerin hissettikleri seslerin pekiştirilmesi sağlanacak ve onları “sesi ayırt etme” basamağına hazırlayacaktır.
- Ders kitaplarında, “harfi okuma ve yazma” basamağına yönelik ayrılan alanın, “sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme” basamağının bir sonraki sayfasında yer verilmesi sesin öğrenildikten sonra öğrencinin sesin yazılı haliyle karşılaşmasını sağlayacaktır. Bunun dışında Türkçede aynı harf yan yana iki defadan fazla yazılamaz. Bu nedenle ders kitaplarında “harfi okuma ve yazma” basamağına ayrılan satırlarda harfin, satırın sonuna kadar bitişik yazımı şeklinde değil onun en fazla iki kez yan yana gelerek yazılması daha uygundur. Her ne kadar eserlerde, harfin yazımı satır sonuna kadar yazılmış olsa da bu

zorluğu gidermek adına öğretmenler, harfin satır üzerinde yazımı aşamasında her bir harfin tamamlanmasında, öğrencilerden kalem değiştirerek satırı tamamlamalarını da isteyebilirler. Böylelikle harfi okuma ve yazma aşamasında öğrenci hem uygun şekilde desteklenecek hem de aynı harfi yan yana iki kez ve bitişik olarak yazdığında harfin kendinden sonra gelen harfle nasıl bağlandığını öğrenmiş olacaktır.

- 2005 Türkçe Dersi Öğretim programında yazılması zor olan harfler verilmiştir. Bu harfler için hazırlayıcı çizgi çalışmaları yapılması gerektiği belirtilmiştir. Ancak ders kitaplarının bir kısmında yazılması zor olan harflere yönelik hazırlayıcı çizgi çalışması yapılmadığı gibi bazılarında ise aynı harf için birbirinden farklı hazırlayıcı çizgilere yer verilmiştir. Yazılması zor olan harflerin yazımında, zorlanma nedenlerinin ortaya konarak buna yönelik alternatif çözüm önerileri getirilerek hazırlayıcı çizgi çalışmaları için standart oluşturulması bu sorunu ortadan kaldıracaktır.
- İncelenen ders kitaplarında yer verilen hecelerin çoğunluğu kapalı hecedir. Ancak Türkçe kelimelerde yer alan iki harfli hecelerin çoğunluğu açık hecedir. Bu nedenle ders kitaplarında “hece oluşturma” basamağında oluşturulan hecelerde açık hecelere daha fazla yer verilmesi “kelime oluşturma” basamağının uygulamaya geçirilmesinde kolaylık sağlayacaktır.
- “Hece oluşturma” basamağında anlamlı hecelere öncelik verilmesi gerekirken bazı ders kitaplarında bunun gerçekleştirilmediği belirlenmiştir. Okula yeni başlayan çocukların gelişim dönemlerine uygunluğu adına öncelikle anlamlı olan hecelerin verilmesi öğrenmelerine olumlu etki edecektir. Bu açıdan ders kitaplarının “hece oluşturma” basamağında anlamlı hece oluşturulabilecekse mutlaka öncelikle bu hecelere yer verilmesi daha uygun olacaktır.
- Öğrenilenler ne kadar anlamlıysa öğrenme de o kadar kolay olacaktır. İncelenen ders kitaplarında “kelime oluşturma” basamağında hecelerden oluşan anlamı olmayan yapıların

oluşturulması, öğrencilere, okumanın sadece bir seslendirme olacağını düşündürecekler. Bu yüzden ders kitaplarının “kelime oluşturma” basamağında anlamı olmayan yapılara yer verilmemesi ve oluşturulan kelimelerin çocukların gelişim dönemlerine uygun olmasına dikkat edilmesi, çocukların okumayı sevebilmeleri için büyük önem taşımaktadır.

- İlkokul 1. sınıf öğrencileri, yazılı ifadeleri çözebilmeyi ilkokuma-yazma süreciyle kazanmaktadır. Ders kitaplarında oluşturulan hece, kelime, cümle ve metinlerde yazım hatalarının olması, öğrencilerin yanlış öğrenmelerine neden olabilir. Ders kitaplarının bu hatalardan arınık olarak hazırlanması öğrencilerin yanlış öğrenmelerini de önleyecektir.
- STCY yönteminde öğrenilmemiş harfler; hece, kelime, cümle ve metin oluşturma basamaklarında kesinlikle yazılı halde verilmemelidir. Ayrıca öğrenilmemiş harfi, çocuğun yazılı halde görmesi çocuğun okumasını güçleştirecektir. Bu nedenlerle ders kitaplarındaki düzenlemelerin daha özenli olmasına gereksinim duyulmaktadır.
- Cümle ve metin oluşturma basamağında öğrenilmemiş harfler, yazılı olarak verilemediği için cümle ve metin içerisinde bu harflerin geçtiği sözcükler yerine görselleri verilmektedir. Bu görsellerin verilmesinde bazı hususlara dikkat edilmesi büyük bir önem taşımaktadır. Bu hususlar; cümle ve metin oluşturma basamaklarında sözcüğün yerine geçen görsellerin her birinin; tek bir sözcüğün yerini tutarak, herkesin ne olduğunu anlayabileceği netlikte olması, cümle ve metin içerisinde de ek almayacak şekilde verilmesidir.
- 2005 Türkçe (1-5. Sınıflar) Öğretim Programına göre eş sesli sözcüklerin 2. sınıftan, yenilenen 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (1-8. Sınıflar) ise bu kazanım 4. sınıftan itibaren öğrenilmesi gerektiği belirtilmektedir. İncelenen eserlerde ise cümle ve metin oluşturma basamaklarında eş sesli sözcüklerin aynı cümlede ya da aynı metinde yer verildiği örnekler saptanmıştır. Tüm bunlar bundan sonraki süreçte hazırlanacak ders

kitaplarının, Türkçe programlarını dikkate alarak eş sesli sözcükleri kesinlikle aynı cümle ya da metin içerisinde yer verilmemesi gerektiğini göstermektedir. Bunun yanı sıra oluşturulan cümle ve metinlerde noktalama işaretlerinin doğru olarak kullanılması, öğrencilerin örtük olarak noktalama işaretlerini öğrenmelerini sağlayacaktır.

- Cümle ve metin oluşturma basamaklarında 1. sınıf öğrencileri öğrendikleri kelimelerin bir araya gelerek bir bütün oluşturduklarını göreceklerdir. Ders kitaplarının cümle ve metin oluşturma basamaklarında, okunduğunda anlamı olan aynı zamanda çocuklara hitap eden, günlük hayatta kullanımı olan ve onlarda olumsuz duygu veya eksiklik hissettirmeyecek cümlelere yer verilmesi büyük öneme taşımaktadır. Ders kitaplarında yer alan cümle ve metin örnekleri onların ilgisini çekmesi ve onların düzeyine uygun olduğu takdirde çocuklarda tekrar tekrar okuma isteği uyandıracaktır.
- Metin oluşturma basamağında oluşturulan metinlerde anlamın ön plana alınması okuma-yazma sürecinde hayati önem taşımaktadır. Çünkü ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazılı metinleri çözme becerisinin gelişiminin okuma-yazma süreciyle birlikte başladığı düşünüldüğünde, öğrencilerin anlam bütünlüğü olmayan metinlerle karşılaşması en başta onların okuduğunu anlamalarını güçleştirecek ve okumaya karşı negatif tutum geliştirmelerine yol açacaktır. Bu nedenlerle ders kitaplarında yer verilen tüm metinlerin öncelikle anlam bütünlüğü taşıması gerekmektedir. Bunun yanı sıra oluşturulan metinleri, aynı sayfada yer alan metin dışı görsellerin anlamsal olarak yansıtması, metin içerisinde sözcüğün yerine geçen görsellerin anlaşılır ve farklı yorumlamalara neden olmaması, eğer metnin başlığı varsa başlığın içeriği tahmin ettirecek şekilde belirlenmesi ve metin içerisinde son öğrenilen harfin metnin her cümlesinde yer alması yerine anlamın ön plana çıkarılmasının öncelikli olduğu düşünülmektedir.



### Kaynakça

- Akbayır, S. (2006). *Eğitim fakülteleri için cümle ve metin bilgisi*. 4. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akman, E., & Aşkın, İ. (2012). Ses temelli cümle yöntemine eleştirel bir bakış. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 1-16.
- Akpınar, B. (2009). İlköğretim 1–5. sınıflar Türkçe öğretim programları görsel okuma ve sunu öğrenme alanının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, [S.l.], v. 34, n. 154, may. 2010. ISSN 1300-1337. Erişim Adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/547>>. Erişim Tarihi: 29 Mar. 2016.
- Aksoy, T., & Gürel, Z. (2008). Türkçe ilk alfabe kitabı Nuhbetü'l-Etfâl'de Türkçe öğretim metodu ve günümüzdeki bazı uygulamalar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 2 (17), 19-29.
- Aktürk, Y., & MENTİŞ-TAŞ, A. (2009). *İlk okuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yönteminin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri-Şanlıurfa/Viranşehir Örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Akyol, H. (2003). Metinlerden anlam kurma. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13(13), 49-58.
- Akyol, H. (2012). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. 12. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H., & Temur, T. (2008). Ses temelli cümle yöntemi ve cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuma becerilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi/Comparing reading skills of first grade students who learn reading-writing with sound-based clause method and clause method. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 79-95.

- Alisinanoğlu, F., & Şimşek, Ö. (2012). Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının okul öncesi dönemdeki çocukların yazmaya hazırlık becerilerine etkisinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(2), 1-14.
- Alpan Bangir, G. (2008). Ders kitaplarındaki metin tasarımı. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 107-134.
- Altuntek, N. S. (1993). İlk Türk matbaasının kuruluşu ve İbrahim Müteferrika. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 10(1), 191-204..
- Arı, A. (2011). Bloom'un gözden geçirilmiş bilişsel alan taksonomisinin Türkiye'de ve uluslararası alanda kabul görme durumu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 749-772.
- Arslan, D. (2012). İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin yazı öğretimlerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğiti Bilimleri*, 12, 2829-2846.
- Arslan, D., & Atış, A. (2012). Evaluation of beginning reading and writing softwares. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 3(2), 15-38.
- Ayaz, E. S. (2012). Aytül Akal'ın Dilek Ağacı masalı üzerine metindilbilimsel bir çözümleme". V. Ulusal Çocuk Ve Gençlik Edebiyatı Yaşayan Yazarlar Sempozyum Dizisi Çocuk ve Gençlik Edebiyatında Aytül Akal Sempozyumu 9-11 Mayıs 2012, Eskişehir.[Http://Abs.Kafkas.Edu.Tr/Upload/479/Aytül Akal'ın Dilek Ağacı Masalı Üzerine Metindilbilimsel Bir Çözümleme.Pdf](http://Abs.Kafkas.Edu.Tr/Upload/479/Aytül%20Akal%27ın%20Dilek%20Ağacı%20Masalı%20Üzerine%20Metindilbilimsel%20Bir%20Çözümleme.Pdf).
- Aydın, İ. (2012). İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nın 'Duygular' temasında yer alan okuma metinlerine metindilbilimsel bir yaklaşım. *Turkish Studies*, 7(3), 381-407.
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.

- Bastanfar, A., & Hashemi, T. (2010). Vocabulary learning strategies and ELT materials a study of the extent to which VLS research informs local coursebooks in Iran. *International Education Studies*, 3(3), 158.
- Bay, D. N., Akbaba Altun, S., & Şimşek Çetin, Ö. (2014). Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 244-263.
- Bay, N. D., & Alisinanoğlu, F. (2008). Ana sınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algılarının belirlenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.*
- Baydik, B., & Kudret, Z. B. (2012). Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yönteminin etkilerine ve öğretim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 45(1), 1-22.
- Bayrakçı, M. (2005). Ders kitapları konusu ve ilköğretimde ücretsiz ders kitapları dağıtımını projesi. *Milli Eğitim Dergisi*, sayı:165.
- Berkes, N. (2011). *Türkiye'de çağdaşlaşma*. 16. Baskı. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Berninger, V. W., Abbott, R. D., Jones, J., Wolf, B. J., Gould, L., Anderson-Youngstrom, M., & Apel, K. (2006). Early development of language by hand: Composing, reading, listening, and speaking connections; three letter-writing modes; and fast mapping in spelling. *Developmental Neuropsychology*, 29(1), 61-92.
- Bozkurt, E., & Ulucan, M. (2014). İlköğretim 1. sınıf Türkçe ders programı görsel okuma-görsel sunu kazanımlarının incelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(2), 22-60.
- Bümen, N. T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 31(142).

- Caine, R. N., & Caine, G. (2002). *Beyin Temelli Öğrenme*. (Çev. Ed. G. Ülgen). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. (Eserin orijinali 1991'de yayımlanmıştır).
- Chambers, F. (1997). Seeking consensus in coursebook evaluation. *ELT journal*, 51(1), 29-35.
- Çelebi, N., Güner, H., Taşçı Kaya, G., & Korumaz, M. (2014). Neoliberal eğitim politikaları ve eğitimde fırsat eşitliği bağlamında uluslararası sınavların (PISA, TIMSS ve PIRLS) analizi. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 33-75.
- Çelenk, S. (2007). *İlkokuma-yazma Programı ve Öğretimi*. Ankara: Maya Akademi Yayınları.
- Çelenk, S. (2008). İlköğretim okulları birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma ve yazma öğretimine hazırlık düzeyleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 83-90.
- Doğan, B. (1999). İlköğretim 1. 2. 3. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (6), 144-153.
- Doğan, B. (2007). Denizli ili ilköğretim okullarında çalışan birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemine ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 7(1), 85-97.
- Durukan, E., & Alver, M. (2008). Ses temelli cümle yönteminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *The Journal of International Social Research* 5(1), 274-289.
- EARGED (2003). *PIRLS 2001 uluslararası okuma becerilerinde gelişim projesi ulusal raporu*. Ankara: MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi (EARGED).
- EARGED (2005). *PISA 2003 projesi ulusal raporu*. Ankara: MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi (EARGED).
- Ediskun, H. (1963). *Yeni Türk Dilbilgisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Esmer, E. (2010). *Okuma anlama becerisi ile yazılı anlatı metni üretme becerisinin etkileşimi: 6. sınıf öğrenci metinleri üzerine betimsel bir çalışma* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Göçer, A. (2014). *Etkinlik temelli ilkökuma yazma öğretimi*. 2. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Gözütok, F. D., Ulubey, Ö., Yılmaz, G., Hamsi, M., & Dinçer, A. (2015). İlköğretim 1. Sınıf Türkçe dersi öğretmen ve öğrenci kitaplarının değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 14(4), 1159-1178.
- Gültekin, M., & Anagün, Ş. S. (2006). Avrupa birliğinin eğitimde kaliteyi belirleyici alan ve göstergeleri açısından Türk eğitim sisteminin durumu. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 145-170.
- Günay, V. D. (2001). *Metin bilgisi*. İstanbul: Multilingual.
- Gündüz, F., & Çalışkan, M. (2013). 60-66, 66-72, 72-84 aylık çocukların okul olgunluk ve okuma yazma becerilerini kazanma düzeylerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 8(8), 379-398.
- Günes, F. (1997). Okur-yazarlık kavramı ve düzeyleri. *A.Ü. Eğitim Bilimler Fakültesi Dergisi*, 27( 2), 499-507.
- Güneş, F. (2003). Okuma-yazma öğretiminde cümlenin önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13(13), 39-48.
- Güneş, F. (2013a). Görsel Okuma Eğitimi (Visual Reading Education). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2(1), 1-17.
- Güneş, F. (2013b). Türkçe’de metin öğretimi yerine metinle öğrenme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 603-637.

- Güneş, F. (2013c). Türkçe öğretiminde metin seçimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 1-12.
- İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. (2013). *T. C. Resmi Gazete, Sayı: 28758*, 7 Eylül 2013.
- İpek, N., & Bilgin, A. (2007). İlköğretim çağı çocuklarında kelime dağarcığı gelişimi. *İlköğretim Online*, 6(3), 344-365.
- İşeri, K. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin metinsellik özellikleri. H. Ülper (Editör), *Türkçe Ders Kitabı Çözümlemeleri (3. Baskı)*, 91-113.
- Jean, G. (2008). *Yazı İnsanlığın Belleği (5. Basım)*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Karakelle, S. (1998). *İlkokuma becerisinin kazanılmasını etkileyen bilişsel faktörler (Yayımlanmamış Doktora Tezi)*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karaman, M. K., & Yurduseven, S. (2008). İLK OKUMA YAZMA PROGRAMINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2008, 1(1), 115-129.
- Karatay, H. (2014). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama (2. baskı)*. Ankara: Pegem AYayıncılık.
- Karatay, H., & Pektaş, S. (2012). Türkçe ders kitaplarının incelenmesine yönelik ölçek geliştirme çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 183-204. <http://dx.doi.org/10.14520/adyusbd.315>
- Kartal, H. (2011). Ses temelli cümle yöntemi'nde sesi hissetme ve tanımaya yönelik Türkçe dersi öğretim programı ve öğretmen kılavuzunda yer alan uygulamaların değerlendirilmesi. *Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 26-38.
- Kartal, H. (2013). Okuma yazma öğretiminde öğrenci katılımıyla hece oluşturma etkinlikleri. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi (ATED)*, 3(1), 34-40.

- Kartal, H., & Bozkurt, M. (2014). Okuma-yazma öğreniyorum ders kitabında yer alan metinlerin bağlaşıklık ve bağdaşıklık yönünden incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(18), 629-655.
- Kaya, D., & Doğan, B. (2016). “Birinci Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okumalarının Değerlendirilmesi / The Evaluation of Fluent Reading of First Year Students in Primary School”, *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. Hayati Akyol Armağanı), Volume 11/3 Winter 2016, ANKARA/TURKEY, [www.turkishstudies.net](http://www.turkishstudies.net), DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9283>, p. 1435-1456.
- Kılıç, A., & Seven, S. (2002). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. Ankara: Pegem AYayıncılık.
- Koç, R. (2012). Okuma yazma öğretimi yöntemleri ve “ses temelli cümle yöntemi” uygulaması. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 7(4), 2259-2268. Doi Number :<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4112>
- Kutluca Canbulat, A. N. (2013). Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilk okuma yazma öğretiminde anlamlı okumayı etkileyen unsurlar, *Mediterranean Journal of Humanities*, 3(2), 173-191.
- Küçükahmet, L. (2003). *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lüle Mert, E. (2011). 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin metinsellik ölçütlerine uygunlukları. *Dil Dergisi*, 153, 7-23.
- MEB (2009). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1.-5. Sınıflar). *Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi*.

- MEB (2012). İlkokul 1. Sınıf Uyum ve Hazırlık Çalışmaları Öğrenci Kitabı-1. Ankara.
- MEB, (2013). *PISA 2012 ulusal ön raporu*. Ankara: MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.
- MEB (2015). *PISA 2012 araştırması ulusal nihai raporu*. Ankara: Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği. (2012). *T.C. Resmi Gazete, 28409*, 12 Eylül 2012.
- Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. (2015). *T.C. Resmi Gazete, 29502*, 14 Ekim 2015.
- Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. (2014). *T.C. Resmi Gazete, 29072*, 26 Temmuz 2014.
- Nas, R. (2006). *Metinlerle İlkokuma-Yazma Öğretimi*. Ezgi Kitabevi, Bursa.
- Ong, W. J. (2013). *Sözlü ve yazılı kültür sözün teknolojileşmesi* (4.baskı). İstanbul: Metis Yayınları.
- Oruç, Ş., & Kırpık, G. (2014). *Osmanlı'da modern öğretim, strateji, yöntem ve teknikleri*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Öz, F., & Çelik, K. (2007). *Uygulamalı İlkokuma-yazma Öğretimi (6. Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özbay, M. (2003). Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okullarında Türkçe öğretimi. *Ankara: TÜBAR- XIII- 59-69*.



- Özkan, B. (2004). Metindilbilimi, metindilbilimsel bağdaşıklık ve Haldun Taner'in "Onikiye Bir Var" adlı öyküsünde metindilbilimsel bağdaşıklık görünümleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 167-184.
- Özkan, M. (2001). *Türkçenin Ses ve Yazım Özellikleri*. Filiz Kitabevi, İstanbul.
- Senemoğlu, N. (2015). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. 24. Baskı. İstanbul: Yargı Yayınevi,.
- Şahbaz, N. K. (2005). *Tanzimat'tan Cumhuriyet'in ilk yıllarına kadar(1839–1928) Türkiye'de ilkokuma ve yazma öğretimi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şahin, A. (2005). *İlk okuma-yazma öğretiminde kullanılan çözümlene ve bireşim yöntemlerinin uygulamalı olarak karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- TDK (2016).  
[http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.56fad3cf0c35b8.10847409](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.56fad3cf0c35b8.10847409) adresinden 29.03.16 tarihinde alınmıştır.
- TDK (2016).  
[http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.56fad3e2249039.25780381](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.56fad3e2249039.25780381) adresinden 29.03.16 tarihinde alınmıştır.
- Tekin, S. & Turan, M. (2016). "İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Görsel Sözlüklerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma, *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. Hayati Akyol Armağanı), Volume 11/3 Winter 2016, ANKARA/TURKEY, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9453>, p. 2151-2164.

- Tok, Ş., Tok, T. N., & Mazı, A. (2008). İlkokuma yazma öğretiminde çözümlene ve ses temelli cümle yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(1), 123-144.
- Temur, T. (2011). İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin kalem tutma şekilleri ile kavrama ve sıkıştırma kuvvetlerinin betimlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 2189-2205.
- Tuğluk, İ. H., Kök, M., Koçyiğit, S., Kaya, H. İ., & Gençdoğan, B. (2008). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma-yazma etkinliklerini uygulamaya ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 72-81.
- Turan, M. (2010). Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi ve yazı türlerine ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 187, 8-22.
- Tüfekçioğlu, H. (1995). Ders kitapları üzerine yapılmış iki çalışma ve yetişkinlere okuma yazma öğreten iki kitap hakkında inceleme. *Sosyoloji Dergisi*, 3(4), 61-90.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) (2016), *Öğretim Yılı ve Eğitim Seviyesine Göre ve Okullaşma Okulları*, [URL: [http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt\\_id=1018](http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1018)] (ErişimTarihi:16 Mart 2016, 23:43).
- Tüzel, M. S. (2010). Görsel okuryazarlık. *Türklük Bilimi Araştırmaları*,27(27), 691-705.
- Yangın, B. (2006). Yöneticilerin ve öğretmenlerin ilkokuma-yazmaya hazırlığa yönelik bilgileri ve görüşleri. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 161-175.
- Yangın, B. (2007). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki altı yaş çocuklarının yazmayı öğrenmeye hazır bulunuşluk durumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 294-305.

Yıldırım, A., & Şimsek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı).

Ankara: Seçkin Yayıncılık.



**EKLER****Ek 1. MEB tarafından okullara satın alınarak dağıtımı yapılan "Türkçe 1 Okuma-Yazma Öğreniyorum" ders kitaplarının yayınevlerinin sıralı listesi**

T.C.  
MILLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI  
Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü

Sayı : 79523799/949/6066936

04/12/2014

Konu: Türkçe 1 Okuma Yazma Öğreniyorum

**Sn Mehmet SOYUÇOK**  
(Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi A-Blok No:Z-07 Bursa)

İlgi : 04/12/2014 tarihli ve 6040612 sayılı dilekçeniz.

Genel Müdürlüğümüz evrakında 04/12/2014 tarih ve 6040612 sayı ile işlem gören ilgi dilekçenizde, öğrenim gördüğünüz Uludağ Üniversitesinde tez konusu olarak kullanılmak üzere, 2006-2014 yılları arasında satın alınarak dağıtımı yapılan "Türkçe 1 Okuma Yazma Öğreniyorum" kitaplarının yayınevleri ve kullanıldığı eğitim -öğretim yılını gösterir şekilde hazırlanmış sıralı listesi talep edilmektedir.

İhale yapılarak alımı yapılan söz konusu kitapların ilgili öğretim yıllarına göre listesi aşağıda belirtilmiştir.

Mehmet KOÇ  
Bakan a.  
Daire Başkanı

<u>S. NO</u>	<u>ÖĞRETİM YILI</u>	<u>YAYINEVLERİ</u>
1.	2006-2007	ERDEM YAYINLARI - MEY
2.	2007-2008	SÜRAT YAYINLARI - MEY
3.	2008-2009	SÜRAT YAYINLARI -MEY
4.	2009-2010	SÜRAT YAYINLARI - MEY
5.	2010-2011	ANITTEPE BAŞARI YAY. - MEY
6.	2011-2012	SELT YAYINLARI - MEY
7.	2012-2013	KARTOPU YAYINLARI- MEY
8.	2013-2014	ZAMBAK YAYINLARI-MEY f
9	2014-2015	HARF YAYINLARI - MEY .

Güvenli Elektronik İmza:

Aslı ile Aynıdır.

05/12/2014

Atatürk Blv. No:98 Kat:3 C Blok 06648 Kızılay/ANKARA  
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr  
e-posta: dhg\_satinalma@meb.gov.tr

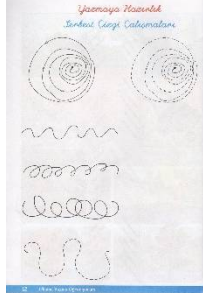
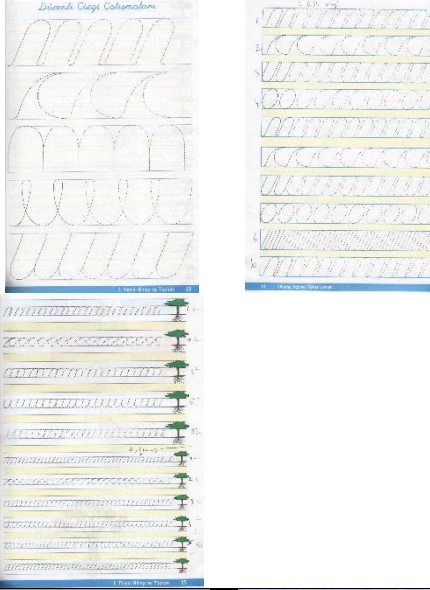

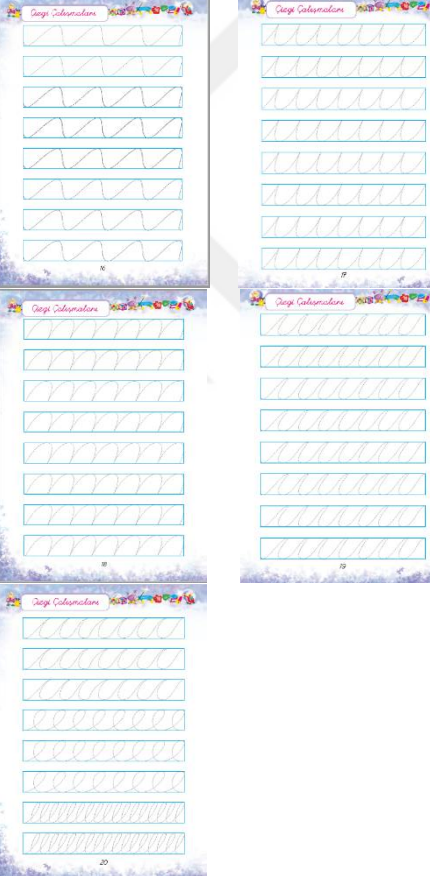
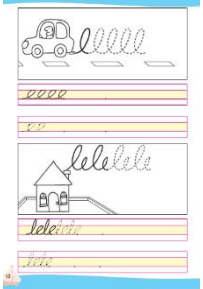
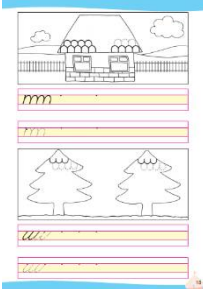
Ayrıntılı bilgi için: Nafia GÖKÇE V.H.K.İ.  
Tel: (0 312) 413 14 68  
Faks: (0 312) 418 04 70

**Ek 2. Ders kitaplarında “görsellerden yararlanarak hikaye oluşturma” etkinliklerinin yer verildiği sayfalar**

<p>A-MEB Yayınları (2005-2006) (s. 8-9-10)</p>			
<p>B-Erdem Yayınları (2006-2007) (s. 10-11-12)</p>			
<p>C-Selt Yayınları (2011-2012) (s. 10-11-15)</p>			
<p>D-Koza Yayın Dağıtım (2011-2012) (s. 10)</p>			
<p>F-Özgün Matbaacılık (2012-2013) (s. 11)</p>			
<p>I-MEB Yayınları (2014-2015) (s. 8-9-10)</p>			


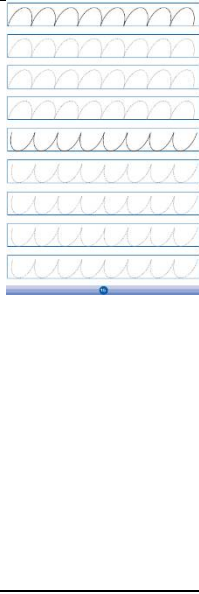




<p>D-Koza Yayın Dağıtım (2011- 2012) (s. 12-13- 14-15)</p>		
<p>E-Kartopu Yayıncılık (2012- 2013) (s. 15-16- 17-18-19- 20)</p>		
<p>F-Özgün Matbaacılık (2012- 2013) (s. 12-13- 14-15-16)</p>		

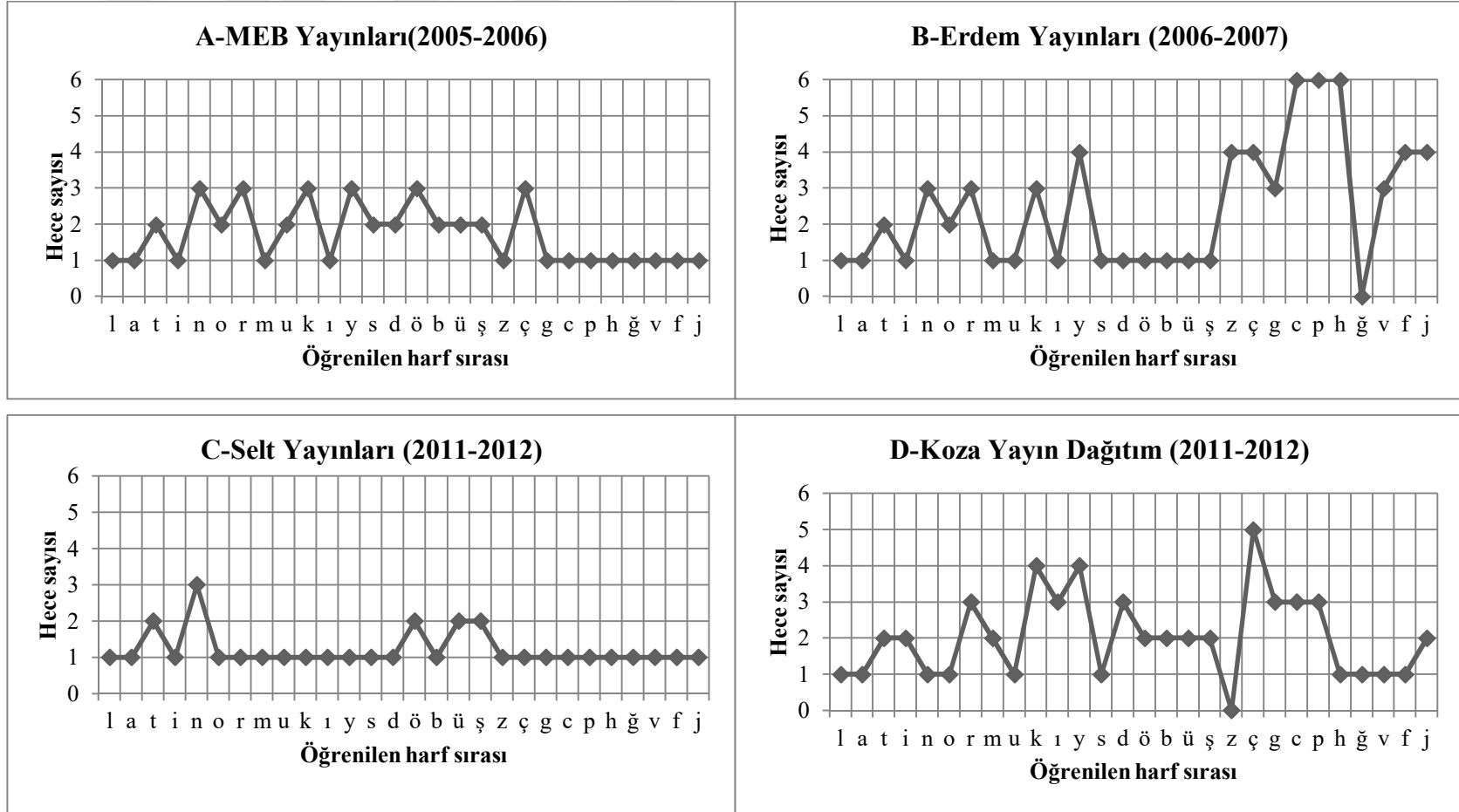
<p>G-Zambak Yayımları (2013- 2014) (s. 10-11- 12-13-14- 15)</p>			
<p>H-Harf Eğitim Yayıncılığı (2014- 2015) (s. 16-17- 18-12-13- 14-15)</p>	<p>Bayana Çalışmaları</p> <p>Bayana Çalışmaları</p>	<p>Dizeli Çizgi Çalışmaları</p> <p>Dizeli Çizgi Çalışmaları</p>	<p>Dizeli Çizgi Çalışmaları</p> <p>Dizeli Çizgi Çalışmaları</p>

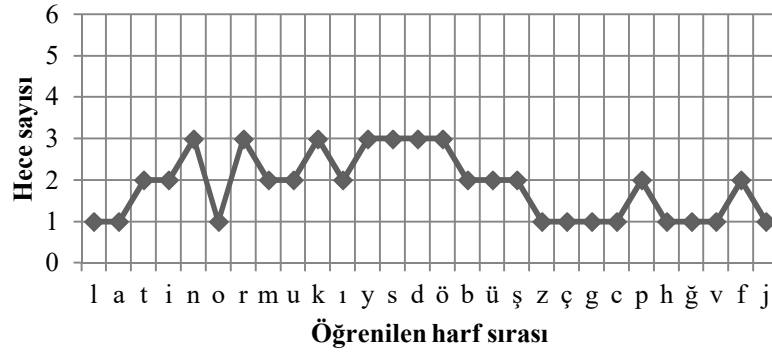
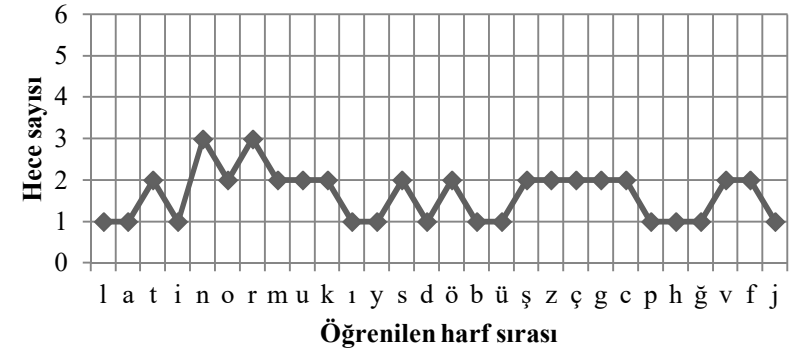
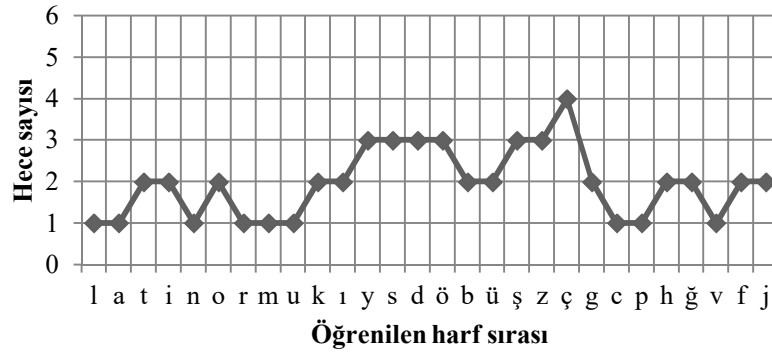
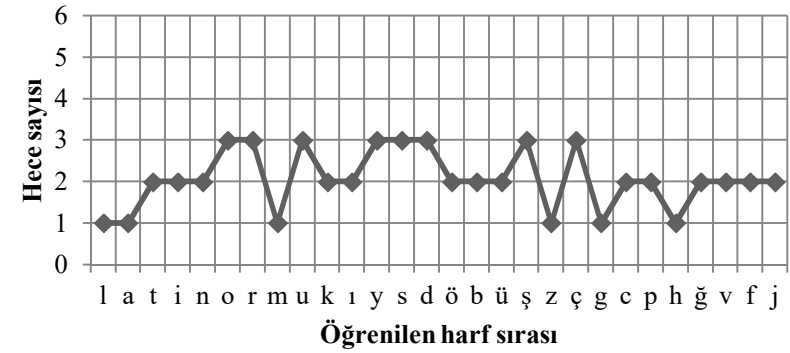


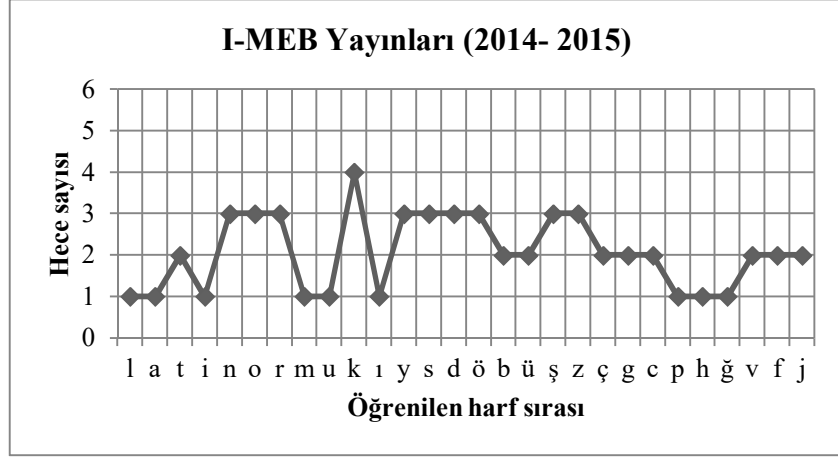
<p>I-MEB Yayımları (2014- 2015) (s. 12-13- 14-15)</p>	 <p>Handwriting practice for the letter 'l'. The first row shows three clouds. The second row shows three clouds. The third row shows three clouds. The fourth row shows three clouds. The fifth row shows three clouds, a smiling cloud character, and a butterfly. Below this is a blue horizontal line with a dot. The sixth row shows a green caterpillar on a leaf. The seventh row shows a wavy line. The eighth row shows a wavy line. The ninth row shows a wavy line. The tenth row shows a wavy line. The eleventh row shows a wavy line and a green caterpillar on a leaf. Below this is a blue horizontal line with a dot.</p>	 <p>Handwriting practice for the letter 'm'. The first row shows a row of 'm' characters. The second row shows a row of 'm' characters. The third row shows a row of 'm' characters. The fourth row shows a row of 'm' characters. The fifth row shows a row of 'm' characters. The sixth row shows a row of 'm' characters. The seventh row shows a row of 'm' characters. The eighth row shows a row of 'm' characters. Below this is a blue horizontal line with a dot.</p>
---	---	--



**Ek 4. Ders kitaplarında en son öğrenilen harfin sonrasında oluşturulan hece sayılarını gösteren grafikler**


















**E-Kartopu Yayıncılık (2012-2013)****F-Özgün Matbaacılık (2012-2013)****G-Zambak Yayınları (2013-2014)****H-Harf Eğitim Yayıncılığı (2014-2015)**














**Ek 5. Ders kitaplarında oluşturulan metinler ve anlam bütünlüğü taşıma durumları**


**A-MEB Yayınları(2005-2006)**

Harflerin öğreniminden sonra oluşturulan metinler	no	
<b>l</b> → -	-	
<b>a</b> → Ela, lale al. Lale, lale al. Lale, Ela el ele.	1	-
<b>Ela</b> Ela, lale al. Lale, lale al. Lale, Ela el ele.	2	-
<b>t</b> → Ela atla. Ela  atla.	3	+
Talat al. Talat alet al.	4	+
<b>Tat</b> Talat  al. Lale ete  at. Ela  al, tat.	5	-
<b>i</b> → El ele Ali ile Ela Ali ile Ela el ele.	6	-
<b>Al</b> Ali alet al. Talat lale al. Ela ile Ali el ele.	7	-
<b>n</b> → Nine al. Nine  al. Nine, naneli  al.	8	+
<b>Anlat</b> Ela ile Lale el ele, tatile. Ela anlat. Ela, tatilini anlat. Ninene anlat.	9	-

<b>o</b> → Talat al. Talat ata ot al. Talat ata ot at.	10	+
<b>Olta</b> Altan olta al. Altan telli olta al. Olta at.	11	+
<b>r</b> → Eren al. Eren iri  al.	12	+
Rana  al.  tat.	13	+
<b>Nar</b> Rana ne arar? Nar arar. Rana iri nar al. Tane tane al. Ninene al. Annene al.	14	-
<b>m</b> → Mine al. Mine, elma al. Elma tat.	15	+
<b>Elma</b> Mine elma al. Ninene al. Tane tane al. İri iri elma al, emi.	16	+
<b>u</b> → Anne  al. Anne  ile unu ele.	17	+
<b>Un</b> Ural un al. Anne unu  ile ele. Emel elmalı  tat.	18	-
<b>k</b> → Mine  al. Mine  oku.	19	+
Kemal al. Kemal ekmek al.	20	+

Kemal  al. Kemal  eki oku.	21	+
<b>Oku</b> Emel  al. Emel  oku. Ninene anlat. Mine, Kemal  oku. Ninene anlat. Annene anlat.	22	+
<b>ı</b> → Irmak anımı anlat. Irmak, annene anlat.	23	+
<b>Irmak</b> İrem ırmakta. İrem olta atar. Akar ırmak akar. İrem  tutar.	24	+
<b>y</b> → Ela  ye. Ye, Ela ye	25	-
Yener yolu kullan. Yaya yolunu kullan.	26	+
<b>Yemek</b> Yener kiraz yıkar, yer. Oynaya oynaya yer. Ayı  yer. At ot yer.	27	+
<b>s</b> → Selin su akıyor. Suyu akıtma. Tas ile su al. Suna  sula.	28	-
<b>Su</b> Sami, su akar. Suyu al. Tas ile suyu al.  yıka, askıya as.	29	+
<b>d</b> → Tonton dede adın ne? Adım Demir.	30	+

<b>Dayım</b> Dayım elma aldı. Elmayı yıkadım. Elmayı ye dedi. Elmayı yedim. Ellerimi yıkadım.	31	+
<b>ö</b> → Ör nine ör. Nine  ör.	32	+
Ela ile Ali okulda. Ela ile Ali sırada. Ela ile Ali sırada, en önde. Öner ile Sima arkada.	33	+
Öt öt. Ne olursun öt.	34	-
Uyan, Önder uyan. Saat yedi oldu. Erken kalk. Ellerini yıka.	35	+
<b>Ördek</b> Anne ördek önde. Minik ördekler arkada. Suda oynuyorlar.	36	+
<b>b</b> → Banu, Kaya, Ural, Ata. Beraber oynadılar. Banu bir oyun buldu. Kaya ebe oldu.	37	-
Bak, Banu bak. Bu bebek. Mine onu al. Sarı bebek al.	38	+
<b>Bebek</b> Baba bana al. Baba bana bebek al. İki tane al. Bir tanesi sarı olsun. Bir tanesi de al olsun.	39	+
<b>ü</b> → Mine bak, bu Atatürk. O en büyük Türk.	40	+
<b>Süt</b> Anne süt al. Üstün al bu süt. Banu sen de süt tat. Üstelik süt yararlı.	41	+


ş→ <b>Elmalı Şeker</b> Babam iki tane elmalı şeker aldı. Bir tanesi bana, bir tanesi kardeşime. Elmalı şekerleri aldık, yedik. Babama teşekkür ettik.	42	+
z→ Şimdi oyunu izle. Sonra oynarsın bizle. Tamam Kaya. Sonra oynarım sizle.	43	+
<b>Zeki</b> Zeki sebzeler yararlıdır. Taze taze ye. Yıka da ye. Azar azar ye.	44	+
ç→ Çilek bak su. Su masanın üstünde. Bardak al. Su iç.	45	+
<b>Çiçek</b> Babam anneme çiçek aldı. Biz de çiçek aldık. Annem mutlu oldu. Biz mutlu bir aileyiz.	46	+
g→ Ege  attı. Gediz tuttu, kaleye attı. Gol oldu. Golü Gediz attı.	47	+
<b>Gamze</b> Gamze bu karga. Kara karga. Ne güzel karga.	48	+
c→ Dede bize gel. Ece size gece gelirim. Dede şimdi gel. Tamam, Ece gelirim.	49	+
<b>Cem</b> Cem, bak ne cici bebek. Cici bebek ne güzel. Cem, Bengi bebek çok cici.	50	+

p→ İpek durma. Sıra sende, ip atla. Pelin sen de gel, atla.	51	+
<b>Patates</b> Annem yemek yaptı. Ben de yardım ettim.	52	+
h→ Ah! Bir bisikletim olsa. Ona binsen, sürsem. Nineme, dedeme gitsem. Onlara sıkı sıkı sarılısam.	53	+
<b>Hala</b> Biz halama halı aldık. Halının deseni çok güzeldi. Halıyı odaya serdik.	54	+
ğ→ Ağaçta kuş. Cık cık öter. Dalda karga. Gak gak eder. Leylek damda. Tak tak eder. Hepsi ne güzel.	55	+
<b>Kış</b> Bak Yiğit bak. Bak kar yağıyor. Dışarı çok soğuk. Soğukta kalmayalım. Sağlığımızı koruyalım.	56	+
v→ Anne, Veli, geldi. Veli evimize geldi.	57	+
Ela bana kalem ver. Al, Ali al.	58	+
<b>Kümes</b> Kümeşte hayvanlar var. Tavuklar gıt gıt dedi. Ördekler vak vak dedi. Annem yem verdi. Veli onları çok sevdi.	59	+
f→ <b>Fare ile Kedi</b> Kedi fareyi kovaladı. Fare kaçtı. Kaç, fare kaç. Kedi çok aç.	60	+






<p style="text-align: center;"><b>Afacan</b></p> <p>Ufacık tefecik bir kardeşim var.  Afacan mı afacan.  Kitaplarımı karıştırır.  Beni çok üzer.  Yine de onu çok severim.</p>	<b>61</b>	+
<p><b>j→</b></p> <p>Jale müjde.  Ajda okumayı öğrendi.  Ajdalar bize gelecek.  Baraj gölüne gidilecek.</p>	<b>62</b>	-
<p style="text-align: center;"><b>Ajda</b></p> <p>Ajda okumayı öğrendi.  Okumak çok güzel.  Yazmak da çok güzel.  Okuma yazmayı bilmek ne kadar güzel?</p>	<b>63</b>	+



## B-Erdem Yayınları (2006-2007)






Harflerin öğreniminden sonra oluşturulan metinler	no	
l→ -	-	-
a→ -	-	-
t→ Ela, et al. Lale, alet al. Ata, atlet al. Talat, ete  at. Lale, Ela el ele. Talat, Ata el ele.	1	-
i→ Ata ile Ela el ele. Ata ile Lale el ele. Ali, atlet al.	2	-
n→ Nalan, ata nal al. Anne, nane al. Altan  at, nane al.  Nine 1  al. Altan, alet ile 1 nal al.	3	-
o→ Ali, ata ot at.  Onat, ona ot at. Nalan, ona olta al.	4	-
r→ Ali, er nereli? Anne, Eren terli. Talat, ona nane ara, ona nane al.  Ali, nar tart. Rana, 3 iri nar al.	5	-
m→ Mine, mama al, elma al. Mete, Mine ile elma al.	6	+
u→ Ali, unu tart. Ali, unlu unlu oturma. Rana, ona mum tut.	7	-




k→ Talat, ekmek al. Nine, lale ek, nane ekme. Ela, toka tak. Eren, ekme alma. Rana tok. Altan, iki olta al.	8	-
ı→ -	-	-
y→ Oya, erken yat. İyi uyu, erken kalk. Ellerini yıka, yemek ye. İyi oku, iyi oyna.	9	-
s→ -	-	-
d→ <b>Masal Dinledik</b> Ninem, masal anlattı. Dilek, masalı dinledi. Demet de masalı dinledi. Kedime uslu otur, masalı dinle dedim. Kedim de masalı dinledi. Dilek uyudu. Demet uyudu. Kedim uyudu. Ninem sustu. Kedimin adı Tekir, ona kek yedir.	10	-
ö→ Kanaryam öter öter öter, Dört ördek döner döner, Kanaryam iki tane, Ördeklerim dört tane, Sen de say 1 2 3 4.	11	+
b→ Babam, bana börek aldı. Dedem, bana elma aldı. Ninem de leblebi aldı. Bora, börek yedi. Birsen, bir dilim elma yedi. Banu, leblebimi yedi. Bil bakalım kim yedi? Neyi yedi?	12	-
ü→ <b>Tüylü Kedi</b> T_yl_ kedi, minik kedi. Durma artık sen de b_y_. Al bir tabak s_t_n_ S_t_b_y_ts_n_t_ylerini Kedim, s_t_n_dökt_. Minik kanaryam ött_. Kedim, d_d_k istedi. D_t_d_t_d_t. Kanaryam t_rk_söyledi. S_t_s_t_s_t.	13	-

ş→ Koş Şener koş, şemsiyeni al, ıslanma. Ayşe, sen de koş, bereni al. Ayşe, bereni tak, üşüme.	14	+
z→ Zeki, muz yedi. Yalnız 6 muz yedi. Zeki, "Az muz yedim." Dedi.	15	-
 bir akşam arkadaşımı aramış ama bulamamış. Kurnaz  sormuş. Boz  sormuş. Minik  sormuş. Onlar da bilmiyorlarmış. Beyaz  nerede? Size soruyor şimdi şirin zebra: "Beyaz kuzu nerede?"	16	-
ç→ Uç, uç kuşum. Küçük kanatlarınla uç kuşum. Çantamı tak, uç kuşum. Çantamı taktın mı? Taktım. İçine de baktın mı? Bakmadım. Aç da bak. Çikolata, çekirdek, çilek. İçlerinden birini çek.	17	+
g→ Kümeden bir ses geldi: Gıdak gıdak, yumurtamı geri bırak. Daldan karga seslendi: Gak gak, şu gazeteye bir bak. Çitin üzerinden bir ses geldi: Gulu gulu, daldaki elmalar ne sulu.	18	+
c→ -	-	-
p→ Serpil, pazara git. Pazardan pırasa al. Kapıyı aç, çöpü çıkar.	19	-

h→ <b>Çok Çalıştık Çok</b> Horoz öttü. Herkes uyandı. Hatice nine, tarlaya lahana ekti. Hacer hanım, halısını yıkadı. Hamsi pişirdi. Halam bahçeyi hortumla suladı. Hasan amcam, hindileri besledi. Hakan, hikaye okudu. Hülya, sürahiye su koydu. Herkes çok çalıştı, çok yoruldu. Gece hepsi uyudular. Hasan amcam horladı: Hor, hor, hor!	20	+
ğ→ İğdir çok soğuk. Dağ, bağ soğuk. Uğur, soğukta paltosunu giymeden dışarı çıktı. Annesinin öğüdünü tutmadı. Hasta oldu. Öğretmeni çok üzüldü. "Geçmiş olsun." dedi. Yağmur yağdı. Kar yağdı. Günler sonra güneş açtı. İlkbahar gelince çiçekler açtı. Her yer yemyeşil oldu. Öğretmen öğrencilerini pikniğe götürdü. Öğrenciler çok eğlendi.	21	-
v→ -	-	-
f→ Fındık faresi, fır fır dolaştı. Fincanın, fırının içine baktı. Fusun, fareyi kovaladı. Fusun'un fındıklarını alıp kaçtı.	22	+
j→ Jale, pijamasını giydi. El salladı. Müjdat da pijamasını giydi. El salladı. Jale, lojmanda kalıyor. Müjdat da lojmanda kalıyor. Onların babaları jandarma.	23	-

## C-Selt Yayınları (2011-2012)

Harflerin öğreniminden sonra oluşturulan metinler	no	
<b>l</b> → -	-	
<b>a</b> → <b>Lale</b> Lale, lale al. Lale,  al. Ela, lale al. Ela, Lale el ele. Ela / al.	1	-
<b>t</b> → <b>Ela</b> Ela Lale el ele. Lale, alet al. Talat, atlet al. Lale, et al. Lale, ete  at. Talat  al, tat.	2	-
<b>i</b> → <b>Ali ile Ela</b> Ela ile Lale el ele. Ali, elli / al. Ali, telli  al. Lale, et al.	3	-
<b>n</b> → <b>Nine</b> Nine, tane tane anlat. Nalan, elli tane lale al. Nil, taneli  al. Ali, eline tel al.	4	-
<b>o</b> → <b>Ot</b> Talat, ot al. Ali, ata ot al. Onat, on tane olta al. Nalan, ona ot al.	5	-
<b>r</b> → <b>Nar</b> Narlar on lira. Rana, nar al. Ara tara al. Onar onar al. İri nar al.	6	+

<b>m</b> → <b>Emel ile Temel</b> Emel ile Temel el ele. Emel, eline nar al. Emel limon alma, elma al. İrem, mor lale al.	7	-
<b>u</b> → <b>Un</b> Umut unu unuttu. Nur, un al. Murat, onu tut.	8	-
<b>k</b> → <b>Kek</b> Kerim, iki ekme al. Murat, kek al. Kerim, lokum al. Kemal,  oku.	9	-
<b>ı</b> → <b>Mırmır</b> Umut, Mırmır'a ılık  al. Umut, Mırmır'ı tara. Mırmır, tırtılı al.	10	-
<b>y</b> → <b>Oya</b> Oya, erken yat. Uyan Oya, uyan. Ellerini yıka, yemek ye. Ayna al, kaya tak. Oyun oyna. İyi oku.	11	-
<b>s</b> → <b>Sal</b> Soner, sal aldı. Suna,  astı. Esmâ, sesli okudu. Suna, masal anlattı. Soner ile Esmâ, dinledi.	12	-
<b>d</b> → <b>Eda ile Derya</b> Eda ile Derya, kolye aldı. Eda, dondurma yedi. Derya, radyo dinledi. Kedi, mır mır, dedi. Kedi, dondurma yaladı.	13	-













ö→	<b>Ömer ile Önder</b> Ömer ile Önder köyde. Ömer sarı ⚽ aldı. Ömer ile Önder, oyun oynadı. Ömer, döner aldı. Önder, döner yedi. Önder'in kedisi de döner yedi.	14	+
b→	<b>Yemek</b> Babam, börek aldı. Annem, bal aldı. Ömer, balık yakaladı. Banu ile ben yemek yedik. Babam ablama baktı. Sen de ye, dedi.	15	-
ü→	<b>Büyük Balık</b> Bak, Ülkü bak. Büyük balık kayalıkta. Ülkü, balık yakala. On tane balık ye. Ümit, alabalık yakala. İki tane balık ye.	16	-
ş→	<b>Şarkı</b> Bir aradaydık. Şarkı söyledik. Ömer ile Şeyma beş taş oynadı. Ömer, elmalı şeker yedi. Ben dondurma aldım. Bir kuş daha kondu. Ömer kuşu yakaladı. Kuşa yem yedirdik.	17	-
z→	<b>Zeki ile Zeliş</b> Zeliş, kışlık kazak aldı. Zeliş'in kuşu, üzüm yedi. Zeliş, yazı yazdı. Zeliş, muz yedi. Zeki ile Zeliş, oyun oynadı.	18	-
ç→	<b>Çarşı</b> Çetin, çarşıya çıktı. Üç çiçek aldı. Beş tane muz aldı. Bir kilo çilek aldı. Çetin'in çantası doldu. Çetin, su içti. Çeşme, açık kaldı.	19	-





g→	<b>Gemi</b> Ege, gemiye bindi. Ne güzel gemi, dedi. Gül, gazete okudu. Gülay, gözlük taktı. Gemi, kıyıdan uzaklaştı.	20	-
c→	<b>Gece</b> Ece, ceketini aldı. Gece bize geldi. Ece, çay içti. Ece ile Gülay konuştu.	21	+
p→	<b>Piknik</b> Pelin, paketleri taşıdı. Gülay, paketleri açtı. Pelin, ceketini çıkardı. Tamer, yiyecekleri getirdi. Gürkan, bir gemi gördü. Piknik, çok güzeldi.	22	+
h→	<b>Hap</b> Hakan, bahçede oynadı. Çok koştu, çok terledi. Terli terli su içti. Hasta oldu. Doktor, Hakan'a hap yazdı.	23	+
ğ→	<b>Yağmur Yağdı</b> Dağa, bağa yağmur yağdı. Bağda üzümler oldu. Tarlada gelincikler açtı.	24	+
v→	<b>Kedi</b> Sevgi, eve havlu aldı. Havluyu kedi kaptı. Kedi, miyav, dedi. Veli, kediyi sevdi. Kedi, yumakla oynadı. Nine, yumağını bulamadı.	25	+
f→	<b>Fidan</b> Elif, bahçeye fidan dikti. Feride fidanı suladı. Fidanın yanından fındık faresi çıktı. Yuvasına fındık taşıyordu. Elif fareye fıstık verdi.	26	+

j→			
	<b>Müjde</b>		
	Jale, yağmur yağdı.		
	Baraj, su ile doldu.		
	Müjde, Ajda geldi.	27	-
	Ajda, jeton aldı.		
	Jale'ye telefon etti.		
	Jale, Japonya'ya gitti.		
	Araba garaja girdi.		



**D-Koza Yayın Dağıtım (2011-2012)**

Harflerin öğreniminden sonra oluşturulan metinler	no	
<p><b>l</b>→</p> <p><b>Ele</b></p> <p>Ele  ele.   ele.  El ele  ele.</p>	1	+
<p><b>a</b>→</p> <p><b>Al</b></p> <p>Ela  al.  Lale  al.  Al Lale al.  Al Ela al.</p>	2	+
<p><b>t</b>→</p> <p><b>Talat</b></p> <p>Talat et tat.  Tat Talat tat.  Ete  at.   at,  at.  Tat Talat tat.  Et tat, et tat.</p>	3	+
<p><b>i</b>→</p> <p><b>İt</b></p> <p>Ela  it.  Lale  it.  Talat  it.</p>	4	-
<p><b>Ali Al</b></p> <p>Ali / al.  Elli / al.  Al Ali / .  Ali, Talat'a / al.</p>	5	+
<p><b>n</b>→</p> <p><b>Tintin</b></p> <p>Tintin ile Ali el ele.  Atla Tintin atla.  Ali ile Tintin el ele.  Atla Ali atla.</p>	6	-
<p><b>o</b>→</p> <p><b>Tonton Nine</b></p> <p>Tonton nine anlat. Tane tane anlat. Nine 5  anlat. Onat ile Nil'e anlat. Anlat nine</p>	7	+

<p>anlat. Tonton nine  ile  anlat.</p>		
<p><b>r</b>→</p> <p><b>Eren</b></p> <p>İri iri narlar.  Nar on lira.  Eren nar al.  1 tane iri nar al.  Ara Eren ara.  İri nar ara.  İri iri narlar al.</p>	8	+
<p><b>m</b>→</p> <p><b>Mor Laleler</b></p> <p>Mini mini eller,  Mor mor laleler.  Mine ile Temel  Mor laleli, mini elliler.</p>	9	-
<p><b>u</b>→</p> <p><b>Un Eler</b></p> <p>Annem ile ninem un eler.  Murat oturur, un eler.  Umut oturur, un eler.  Umut ile murat,  Mutlu mutlu un eler</p>	10	+
<p><b>k</b>→</p> <p><b>Neler Olur?</b></p> <p>Kum ile kule olur.  Un ile kek olur.  Kutu ile koli olur.  Limon ile limonata olur.</p>	11	+
<p><b>ı</b>→</p> <p><b>Mırmır</b> </p> <p>Tak, tak, tak!  Kim o? Kim o?  Mırmır  o.  İtir Mırmır'ı alır.  Ktır ktır ekmekleri  Tatlı tatlı tattırır.</p>	12	+
<p><b>y</b>→</p> <p><b>Uyku</b></p> <p>Aylin erken uyu.  Erken uyan.  İyi uyu, uykunu al.  Aylin karyolan ne iyi.  Erken yat, erken kalk.  Yaman ile oyun oyn.</p>	13	-

s→	<p><b>Tekerlemeler</b> Kıstık, Mıstık, Elmayı sıktık, Suyunu sattık. Sarımsakları assak, Salkım, salkım sarkıtsak, Yesek yesek, Ama kokmasak.</p>	14	+
d→	<p><b>Domdom ile Dumdum</b> Domdom erkenden yattı. Uyudu, dinlendi. Erkenden kalktı. Yıkandı, tarandı. Dumdum da erken kalktı. - Selam Domdom dedi. - Selam Dumdum. - Nasılsın Domdom? - İyiyim Dumdum. - Oyun oynayalım mı, dedi Domdom. - Masal okuyalım, dedi Dumdum. Oturdular. “Yedi Kedi” masalını okudular. Sonra da oyun oynadılar.</p>	15	+
ö→	<p><b>Önder Ata'm</b> Ata'm, örnek insandı. Durmadı, yorulmadı. Millete önder oldu. Yurdu kurtardı.</p>	16	+
b→	<p><b>Ben</b> Benim adım Belma. Annemin adı Selma. Babamın adı Bekir. Kediminki de Tekir.</p>	17	+
ü→	<p><b>Bülbül</b> Dün bir bülbül aldık. Sürekli ötüyor. Sanki türkü söylüyor.</p>	18	+
ş→	<p><b>Şirin Ayşe</b> Şirin Ayşe, Şeker Karabaş. Ayşe ile Karabaş, İki iyi arkadaş. Neşe ile oynarlar, Şakalaşır dururlar.</p>	19	+





z→	<p><b>Yaramaz Kuzu</b> Ormanda bir kuzu yaşardı. Tüyü beyaz, kendisi yaramaz mı yaramazdı. Lezzetli otlar arar dururdu. Taze ot ararken büyük bir kurda rastladı. Kurt, “Dur, arkadaş olalım. Birlikte taze ot arayalım.” Dedi. Yaramaz kuzu şaşırıldı. Ama yine dedost oldular. Koştular, oynadılar. Taze ot aradılar. Masal böyle bitti sanmayın, onu siz tamamlayın...</p>	20	+
ç→	<p><b>Çoban Kurt</b> Kurdun karnı çok açtı. Bir kurnazlık düşündü. Çobana benzemeye çalıştı. Bir aba aldı. Sürünün yanına yaklaştı. Çoban ile Karabaş uyuyordu. Kurt çok mutlu oldu. Çayırdaki koyunlara seslendi. Ben çobanım, dedi. Öyle yüksek sesle söyledi ki Çoban da Karabaş da uyandı. Kurt onlardan kaçamadı. Çoban ile Karabaş, kurdu yakaladı.</p>	21	+
g→	<p><b>Yeni Yıl</b> Yeni yıl geldi, Evimize neşe getirdi. Boyum uzayacak, Yaşım yedi olacak.</p>	22	+
	<p><b>Karga</b> Karga karga gak dedi. Çık şu dala bak dedi. Çıktım baktım o dala, Bu karga çok budala.</p>	23	+

<b>c→</b>	<p><b>Bayram</b> Cuma günü bayram olacak. Bayram üç gün sürecek. Annem, bana cici bir elbise dikti. Güzel ayakkabılar aldı. Kardeşim Cemil'e de ceket dikti. İçimdeki coşku, gittikçe büyüyor. Cuma günü bir gelse, Ben de yeni giysilerimi giysen, Cemil ile bayrama gitsem.</p>	24	+
<b>p→</b>	<p><b>Pinokyo</b> Pinokyo'dur benim adım, Pek yaramaz bir kuklayım. Yalan söyleyince Uzar, kocaman olur burnum. Merak mı ediyorsunuz beni? Artık okumayı biliyorsunuz, Masalımı alıp okuyunuz.</p>	25	+
<b>h→</b>	<p>Hacer hastalandı. Doktora gitti. Doktor hakan hap içirdi. Hacer iyi oldu.</p>	26	+
	<p><b>Halk Oyunları</b> Okulda etkinlik yaptık. Halk oyunları oynadık. Hasan benim eşim oldu. Seke seke oynadık. Mutlu olduk. Annem ve babam da mutlu oldular. Konuklar bizi çok alkışladılar.</p>	27	-
<b>ğ→</b>	<p><b>Kim Nerede?</b> Ağaç dağda, üzüm bağda. Araba solda, yolcu sağda. Balıkçı denizde, balık ağda. İğne iplikte, düğme ilikte. Oğlak çayırdı, boğa bayırda. Kurbağa derede, kuğu geride. Bilgi kitapta, Uğur kitaplıkta.</p>	28	+

<b>v→</b>	<p><b>Mevsimler</b> Bir yılda dört mevsim var, En güzeli ilkbahar, Çok sıcak mevsimdir yaz, Meyvesi eksik olmaz. Sonbahara güz derler, Sarılar bütün yerler. Kış soğuktur, yağar kar, Bir yılda dört mevsim var.</p>	29	+
<b>f→</b>	<p><b>Hafta</b> Bir hafta yedi gündür. Haftanın ilk günü pazartesi. Sonra salı, çarşamba gelir. Onları perşembe, cuma izler. Haftanın bu günlerinde okula geliriz. Cumartesi ve pazar günleri tatildir. Tatil günlerinde dinleniriz.</p>	30	+
	<p><b>Deste</b> Sayalım bir, iki, Terliğimin teki. Üçten sonra dört, beş, Nerede bana eş? Altı, yedi, sekiz, Okulumuz tertemiz. Dokuz, ondan bir eksik. Ona geldik duralım, Ver bana kısa bir ip, Desteyi bağlayalım.</p>	31	+
<b>j→</b>	<p><b>Jale Tatile</b> Jale judo kıyafetini giydi. Annesiyle birlikte arabaya bindi. Önce jimnastik salonuna gittiler. Orada Judo yaptılar. O sırada Jülide de geldi. Çalışmaları bitince birlikte çıktılar. Jokey kulübüne gittiler. Atları sevdiler, oynadılar. Birlikte çok güzel bir gün geçirdiler.</p>	32	+



**E-Kartopu Yayıncılık (2012-  
2013)**

Harflerin öğreniminden sonra oluşturulan metinler	no	
<p><b>l</b>→</p> <p><b>El</b> </p> <p>El ele, el ele, , el ele. El ele, el ele, El ele, el ele.</p>	1	-
<p><b>a</b>→</p> <p><b>Ela</b></p> <p>Ela lale al. Al, Ela al. Lale / al. Al, Lale al. Ela, Lale el ele.</p>	2	-
<p><b>t</b>→</p> <p><b>Al</b></p> <p>Ela atlet al. Lale et tat. Ela  atla. Talat  al.</p>	3	-
<p><b>i</b>→</p> <p><b>Ali ile Talat</b></p> <p>Ali elli lale al. Talat eti tat. Talat ata atla.</p>	4	-
<p><b>n</b>→</p> <p><b>Anne</b></p> <p>Anlat, anne anlat. Ete nane at. Nalan eline nal al.</p>	5	-
<p><b>o</b>→</p> <p><b>Olta</b></p> <p>Onat on olta al. Ona olta al. Onat not al. Otele olta al.</p>	6	-
<p><b>r</b>→</p> <p><b>Nar</b></p> <p>Rana nar al. İri narlar al. On tane nar al. Eren, onlar nar. Taneli, iri narlar.</p>	7	+

<p><b>m</b>→</p> <p><b>Elma</b></p> <p>Mine on elma al. Elma ile limon tat. Ona mama al. Mantar alma.</p>	8	-
<p><b>u</b>→</p> <p><b>Un</b></p> <p>Nuran un al. Unu tut, ele. Nur armut alma. Mum al, unutma.</p>	9	-
<p><b>k</b>→</p> <p><b>Oku</b></p> <p>Oku, Kenan oku. Onu eline al, oku. Oku, tek tek oku. Oku, ninene oku. İki kere oku.</p>	10	+
<p><b>ı</b>→</p> <p><b>Irmak</b></p> <p>Irmak toka al, tak. Allı toka tak. Anıl atkını tak. Irmak atkını tut, tak. Irmak ile Anıl atkı taktı.</p>	11	-
<p><b>y</b>→</p> <p><b>Oya</b></p> <p>Erken yat, erken kalk. Uyan, Oya uyan. Elini yıka. Ekmek, yumurta ye.</p>	12	-
<p><b>s</b>→</p> <p><b>Simit</b></p> <p>Salim simit al. Kim simit ile su satar? Simit ile suyu o satıyor. Salim susamlı simit al, ye.</p>	13	-
<p><b>d</b>→</p> <p><b>Damla</b></p> <p>Dedem masal anlattı. Damla masalı dinledi. Damla dondurma yedi. Sonra odasında uyudu.</p>	14	-
<p><b>ö</b>→</p> <p><b>Önde</b></p> <p>Öner sıra ..... Sırada ..... dur. Arkada durma. Ömer önde kal.</p>	15	-









<b>b→</b>	<b>Balık</b> Baba <b>olta</b> al. <b>Bana balık</b> tut. <b>Baba</b> 2 balık tut. Tut, baba tut. Boy boy balık tut.	<b>16</b>	+
<b>ü→</b>	<b>Atatürk</b> En büyük Türk, Atatürk. Ümit bak. Bu bayrak, Bu Atatürk. Üstün tut, Koru onları.	<b>17</b>	+
<b>ş→</b>	<b>Neşe</b> Kış olmuş, Neşe üşümüş. Annesi ona şal örmüş. Neşe şalı üstüne sarmış. Neşe ısınmış.	<b>18</b>	+
<b>z→</b>	<b>Beyaz Kuzu</b> Dayım <b>bize</b> kuzu aldı. Kuzunun tüyleri uzun ve beyaz. Boynuna <b>zil</b> taktık. Adını <b>Zeliş</b> koyduk. <b>Kuzu</b> bize alıştı. Artık bizden ayrılmıyor.	<b>19</b>	+
<b>ç→</b>	<b>Çiçek</b> Çetin üç çiçek aldı. Beyaz, sarı, kırmızı. Çiçekleri Şule'ye uzattı. Çiçekler senin için dedi. Şule çiçekleri aldı. Suyun içine koydu. Şule çok mutlu oldu. Şule, Çetin'e çiçekler için teşekkür etti.	<b>20</b>	+
<b>g→</b>	<b>Oyun</b> Gazi ile Gamze bize <b>geldi</b> . Birlikte ders çalıştık. Oyun oynadık. <b>Gazete</b> okuduk, <b>gülleri</b> suladık. Uçurtma uçurduk. Günümüz <b>güzel</b> geçti.	<b>21</b>	+





<b>c→</b>	<b>Karınca</b> Cem o karınca. Karınca çok cesur. Gece gündüz çalışır. İşini yapar acele. İşi biter, yaz bitince. Kış gelince yatar. Bizim cesur karınca.	<b>22</b>	+
<b>p→</b>	<b>Haftanın Günleri</b> Pazartesi okul açılır. Salı, pazar kurulur. Çarşamba okula geç kalma. Perşembe çok çalış. Cuma derslerin sonudur. Cumartesi tatil, oynayalım. Pazar günü dinlenelim.	<b>23</b>	-
<b>h→</b>	<b>Maç</b> Hasan, Halil, Cem maç yaptı. Hüseyin hakem oldu. Hasan topu Cem'e attı. Cem de gol attı. Herkes heyecanla maçı izledi. Hakem düdüğü çaldı. Maç bitti.	<b>24</b>	+
<b>ğ→</b>	<b>Yağmur</b> Yağdı, yağmur yağdı. Ağaçlar yeşerdi. Dağlarda karlar eridi. Oğlaklar dağa çıktı. Yağmur ne güzel.	<b>25</b>	+
<b>v→</b>	<b>Veli</b> Veli, manava git. Manavdan kavun, vişne, havuç ve ayva al. Parasını ver. Eve gel. Ellerini yıka. Sonra meyveleri yıka. Meyveleri ye, hasta olma.	<b>26</b>	+
<b>f→</b>	<b>Fatma ile Filiz</b> Fatma fasulye pişirdi. Filiz fırından ekme aldı. Ekme nefis koktu. Mutfakta sofrayı kurdular. Fatma ile Filiz yemek yedi.	<b>27</b>	+


<b>j→</b>	<b>Jale</b> Jale okumaya geçti. Ailesine müjde verdi. Ailesi çok sevindi. Jale'nin dayısı jandarma olmuş. Jale jeton aldı. Dayısını aradı. Ona müjde verdi. Dayısı Jale'yi kutladı. Jale mutlu oldu.	<b>28</b>	+
-----------	--	-----------	---



**F-Özgün Matbaacılık (2012-2013)**

Harflerin öğreniminden sonra oluşturulan metinler	no	
<b>l</b> → -	-	-
<b>a</b> → <b>Al</b> Ela, lale al. Lale  al. Ela, Lale el ele. Lale  al.	1	-
<b>t</b> → <b>Tat</b> Lale, et al. Ela,  al. Talat, ete  at. Tat, Ata tat. Ata, et tat.	2	-
<b>i</b> → <b>Al</b> Ali al. Al, Ali al. Ali  al.	3	+
<b>El Ele</b> Ali ile Ela el ele. Ela, Ali, Lale el ele.	4	-
<b>n</b> → <b>Anlat</b> Nalan anlat. Nalan, tane tane anlat. Nalan tatili anlat. Nalan, ninene tatilini anlat.	5	+
<b>Nalan</b> Nalan nane al. Nane al,  al. Nine, taneli  al. Nine, naneli  al.	6	-
<b>o</b> → <b>Ot</b> At, Ali at. Ali, ata ot at. Al Ali, ata ot at.	7	+

<b>Onat</b> Onat, oto al. Onat, olta al. Onat, ona anlat.	8	-
<b>r</b> → <b>Rana Ne Arar?</b> Rana  arar. Rana  ara.  al, tara. Tara, Rana tara.	9	-
<b>Taner</b> Taner taneli nar al. İri narlar al. İri iri nar al.	10	-
<b>m</b> → <b>Mine ile Emine</b> Mine limon al. Emine mor lale al. Mine elma al. Nar alma, elma al.	11	-
<b>Emel ile Temel</b> Temel ormana in. Mantar ara. Emel, et al. Ete mantar at. Temel ile etli mantar tat.	12	-
<b>u</b> → <b>Murat ile Ali</b> Murat, Tuna mutlu mu? Mualla umutlu mu? Umut, tutumlu mu? Ali, Tuna mutlu. Mualla, umutlu. Umut, tutumlu.	13	+
<b>k</b> → <b>Al</b> Okan, markete in. İki kilo elma, İki kilo armut, İki ekmek al. Annene ilet.	14	+
<b>i</b> → <b>Mırmır</b> İtir, Mırmır'a  al. İtir, Mırmır'ı tara. Mırmır arı ara. Mırmır tırtıl ara.	15	-













y→	<b>Al, Yakala</b> Oya yaka al. Oya ayna al. Kaya yaka tak. Kaya oyna, Oya oyna. Yakala, Oya yakala. Oya Kaya'yı yakala.	16	-
s→	<b>Sema ile Suat</b> Sema elma soy. Soya soya ye. Suat salata al. Suat salata ye.	17	-
d→	<b>Odada</b> Demet odada. Dedem de odada. Dilek odada. Didem de odada. Demet demet  masada. Mutlu kedi koltukta.	18	+
ö→	<b>Önder Okulda</b> Ömer, Önder nerde? Mine, Önder okulda. Sırada en önde. Önder, törene katıldı Törende oyun oynadı.	19	-
b→	<b>Balon</b> Balon alın, balon alın. Balon satarım. Al Birol, balon al. Birol bu balon sana. Banu, bu da sana.	20	+
ü→	<b>Atatürk</b> Ümit Türk. Ülker Türk. Bak, Ülkü bak. Bu Atatürk. O en büyük Türk. En ulu Türk.	21	+
ş→	<b>Kuş</b> Koş, Şenay koş. İşte sana kuş. Okşa, Şenay okşa. Kuşu tut, okşa.	22	+















z→	<b>Zekiye ile Zeki</b> Zekiye yazı yazıyor. Temiz temiz yazıyor. Zeki  okuyor. Zeki iyi okuyor, yazıyor.	23	-
	<b>Üzüm</b> Zekiye üzüm al, ye. İri üzümler ye. Temiz temiz ye. Taze taze ye.	24	+
ç→	<b>Köy</b> Köyde keçiler olur. Çeşit çeşit çiçekler açar. Arılar çiçeklere konar. Kuşlar uçar. Çok şirindir bu köy.	25	+
	<b>Çetin</b> Çetin erken kalktı. Yüzünü yıkadı. Saçını taradı. Çörek yedi, börek yedi. Çay içti, süt içti. Çantasını yerleştirdi. Okula gitti. Çetin çok çalıştı.	26	-
g→	<b>Git</b> Git, Gaye git. Okula git. Güle güle git. Okula git. Tolga okula git. Duygu sen de git. Yaya yolundan git.	27	+
c→	<b>Cici Kuş</b> Cem, cici kuş minicik. Cik cik cik. Cici kuş minicik. Cem, kuşa yem yedirecek. Cici kuş yem yiyecek. Büyüyecek.	28	+





<b>p→</b> <b>İp ile Top</b> Tut, İpek ipi tut. İpek ip atla. Pelin topu tut. Pat pat pat. Pınar topu at.	<b>29</b>	-
<b>h→</b> <b>Hayri</b> Hayri, kışın hasta olmamak için hırka giyer. Her zaman yediklerine dikkat eder. İhlamur ve süt içmeyi ihmal etmez. Hayri hiç hasta olmaz. Çünkü Hayri dengeli beslenir.	<b>30</b>	+
<b>Halil'e Ne Olmuş?</b> Halil Üşütmüş. Hasta olmuş. Hülya abla ihlamur yapmış. Doktor gelmiş mi? Doktor Hasan Bey gelmiş. Hap yazmış. Şurup yazmış. Halil bunları her gün almış. Halil iyileşmiş.	<b>31</b>	+
<b>ğ→</b> <b>Kağan ile Doğa</b> Kağan, sağlığına dikkat eder. Yağmurlu günlerde sokağa çıkmaz. Doğa, onun en iyi arkadaşıdır. O da çok sağlıklıdır. Doğa ile Kağan oyun oynamaya bayılırlar.	<b>32</b>	-
<b>Yağmur</b> Yağ, yağmur yağ. Toprağı sula. Dağı taşı yıka. Bağları, bahçeleri Sağı solu, her yeri Deredeki kurbağayı Yıka, yağmur yıka. Sula, yağmur sula.	<b>33</b>	-
<b>v→</b> <b>Meyve Al</b> Manav meyve satar. Vural, manava git. Manavdan meyve al. İki kilo vişne al. Bir kilo ayva al. Varsa kivi de al.	<b>34</b>	-

<b>f→</b> <b>Fırat ile Elif</b> Fırat fırına git. Fırından ekme al. Manavdan fasulye al. Elif'le fasulye ayıkla. Aferin Fırat! Aferin Elif!	<b>35</b>	-
<b>j→</b> <b>Müjde</b> Müjde, Jale müjde! Yeni araba aldık. Bagajını açtık. Her yanına baktık. Garaja koyduk.	<b>36</b>	+

## G-Zambak Yayınları (2013-2014)



Harflerin öğreniminden sonra oluşturulan metinler	no	
<b>l</b> → -	-	
<b>a</b> → Ela / al. Ela  al.	1	-
Ela al. Ela  al. Ela ala  al.	2	-
<b>t</b> → <b>Ela</b> Ela,  al. Ela,  al, atla.	3	+
<b>Ata</b> Ata  al. Ata  tat.	4	+
<b>i</b> → <b>Ali</b> Ali al. Ali  al. Ali  itele.	5	+
<b>Ali ile Ela</b> Ali ile Ela el ele Ela et al. Ali et at.	6	-
<b>n</b> → Nil anlat. Nil, ninene anlat. Nil tatilini anlat.	7	+
<b>Anne</b> Anne, et al. Ela,  al Elli tane al Ali,  al. Tane tane  al.	8	-
<b>o</b> → <b>Onat ile Nil</b> Onat al. Onat ot al, ata at. Nil al, ot al. Nil ata ot at.	9	-

<b>r</b> → <b>Rana</b> Rana anneni ara. Rana anneni  ile ara.	10	+
<b>Eren</b> Eren, nar ara. Eren, nar al. Eren, tane tane nar al. Eren nar tat.	11	-
<b>m</b> → <b>Mete</b> Mete al. Mete elmalı  al. Mete elmalı  tat.	12	+
<b>Emel ile Temel</b> Emel al. Emel telli  al. Temel eline  al. Temel  tat.	13	+
<b>u</b> → <b>Ural</b> Ural  al. Ural  ile tur at.	14	+
<b>Nur</b> Nur al. Nur unu al. Nur unu ele.	15	+
<b>Onur</b> Onur onu tut. Ural otur. Onur oturma. Onur otu ata at.	16	-
<b>Umut ile Nur</b> Nur al. Nur,  al. Tut Nur, tut. Nur,  tut. Tamam. Umut.	17	-
<b>k</b> → <b>Kemal</b> Rana  eker. Kemal  ek.	18	-
<b>Okan</b> Okan  oku. Kemal  oku.	19	-

<b>Okan</b> Okan kek al. Okan iki tane al. Okan kek al, tat.	20	+
<b>i→</b> <b>Itr</b> Itr al. Itr  al. Itr  al, tat. Itr  kıştır kıştır. Itr kıştır kıştır tat. Al, Itr al. Tat, Itr tat.	21	+
<b>Ali</b> Ali al. Ali ot al. Ali ot al, at. Al, Itr al. Itr ot al. Ot kıştır kıştır. Tat, Itr tat.	22	-
<b>y→</b> <b>Yener</b> Yener oyun oynar Yener  oynar. Yener yemek yer. Yener ellerini yıkar. Yener uyur, erken kalkar.	23	-
<b>s→</b> <b>Sami</b> Sami suyu al. Sami suyu tas ile al. Sami  yıka.	24	+
<b>Suna ile Esmâ</b> Suna, etek al. Esmâ, etek yıka Esmâ, ser.	25	-
<b>d→</b> <b>Dilek ile İdil</b> Dilek ile İdil erken uyandı. Dilek ile İdil tatilde. Dilek ile İdil oynuyorlar.	26	-
<b>Dedem</b> Dedem at aldı. Elma ile nar aldı. Eti kedi yedi. Elmayı dedem yedi. Narı Dilek yedi.	27	+

<b>ö→</b> <b>Önder ile Öner</b> Önder ile Öner okulda. Önder en ön sırada. Öner de arka sırada oturuyor.	28	+
<b>b→</b> <b>Banu</b> Benim adım Banu. Senin adın ne? Benim adım Dilek.	29	+
<b>Kedi</b> Baba, ablama bak. Ablam etek aldı. Bekir ise kedi aldı. Bana da kedi al.	30	+
<b>ü→</b> Bak, Ünsal bak. Bu Atatürk.	31	-
<b>Ünsal</b> Ünsal bak bu mısır. Ünsal, bu sarı mısır. Sarı mısır al. Mısırı tatlı tatlı ye.	32	+
<b>ş→</b> <b>Şener Oyna</b> Şener benimle oynar mısın? Beş taş oyna. O taşı al, Sonra benimle oyna.	33	-
<b>z→</b> <b>Ziya</b> Ziya izin al. Ziya oyun izle.	34	-
<b>Ziya</b> Ziya suyu al. Tas ile al. Azar azar al. Ziya elini yıka. Bak Ziya, bu Zeki. Ben Zara. Oynayalım. Oyun oynayalım.	35	-
<b>ç→</b> <b>Çilek</b> Çilek al. Çilekleri yıka ye.	36	+










<p><b>Kıraç ile Seçkin</b> Kıraç, süt al, süt iç. Seçkin, sen de süt iç. Kıraç ile Seçkin, süt içti. Seçkin, süt aldı. Annesi sütlü tatlı aldı. Seçkin sütü tatlı yedi.</p>	37	-
<p><b>g→</b> <b>Giray</b> Giray gazete aldı. Giray, gazete okudu. Gazetede gemi gördü. Ne güzel gemi, dedi.</p>	38	+
<p><b>c→</b> <b>Cemil</b> Cemil bize gel. Ece gemiye bin. Cemil, Ege ele ele.</p>	39	-
<p><b>Cici Kuş</b> Cici kuş öttü mü? Cici kuş, cıkcık dedi. Cici kuş,  yedi. Ne güzel  yedi. Cici kuşun gagası ne güzel.</p>	40	-
<p><b>p→</b> Bugün bayram. Peker dedesinin elini öptü. Pelin şeker yedi.</p>	41	-
<p><b>Peker</b> Peker topu at. Cem, topu tut. İşte top sende. Topu sen de at.</p>	42	+
<p><b>İpek ile Işık</b> İpek, bana topu at. İşte top. Zıp zıp, işte top sende. Işık, topu tut. Şimdi zıp zıp zıplat. Şimdi de bana At. Bu top oyunu çok güzel. Şimdi de ip atlayalım. İpek, ipi tut. Bir, iki, üç, dört. Işık, şimdi sen ip atla.</p>	43	-
<p><b>h→</b> Halil gel, hemen gel. Hasan geldi. Sana elmalı şeker getirdi.</p>	44	+






<p><b>Hasan ile Hüseyin</b> Hasan ile Hüseyin iki kardeş, Bugün neler yaptılar? Haberleri izleyip bilgi aldılar. En çok timsah haberleriyle ilgilendiler. Bir ara Hasan terli terli su içti. Sonra, Hasan hasta oldu. Hasan ile Hüseyin, hekime gittiler. Hekim, Hasan'a ilaç iç dedi. Hüseyin ilacını içti. Hüseyin iyi oldu.</p>	45	-
<p><b>ğ→</b> <b>Yağmur</b> Yağ yağmur, yağ Dağa, bağa yağ. Teknede hamur. Tarla da çamur. Sel gibi yağmur.</p>	46	+
<p><b>v→</b> Veli eve gitti. Annesine çiçek verdi.</p>	47	-
<p><b>Vak Vak</b> Bahçemizde ördek var. Her gün, vak vak, der. Onun arkadaşı civciv var. O da her gün cik cik, der. Köpek de her ikisinin dostudur. Hav hav, diye onlara eşlik eder. Vak vak, cik cik, hav hav. Bahçemizde her gün, bu sesler duyulur.</p>	48	+
<p><b>f→</b> <b>Fare</b> Şu fidanın yanında bir fare var. Koş Funda, işte çıktı yuvadan. Bak, yuvasına fındık taşıyor. Fıstığı da çok seviyor. Haydi, fotoğrafını çekelim. Bu fare, çok aç olmalı. Haydi, ona eklemek verelim. Fındık, fıstık atalım.</p>	49	+
<p><b>j→</b> <b>Ajda ile Jale</b> Ajda ile Jale el ele. Onlar okula gittiler. Okudular, yazdılar. Okumayı, yazmayı öğrendiler.</p>	50	+

<p><b>Jale</b></p> <p>Jale'nin Japon arkadaşı var.          Japonya'dan gelmiş.          Jetle gelmiş.          Yolculuğu çok uzun sürmemiş.          Jale, Japon arkadaşını          lunaparka götürdü.          Beraber jeton aldılar.          Oyuncak jet uçaklara bindiler.          Sonra, jetonları bitti.          Japon çocuk, eşyalarını bagaja          koydu.          Arabayla baraja gittiler.          Eve dönünce arabayı garaja          koydular.          Japon çocuk, çok iyi judo          biliyormuş.          Evde, japon çocuk. Jale'ye          judo öğretti.          Jale, judoyu çok çabuk          öğrendi.          Jale japon misafirini çok sevdi.</p>	51	-
--	----	---

H-Harf Eğitim Yayıncılığı (2014-  
2015)

Harflerin öğreniminden sonra oluşturulan metinler	no	
l→ -	-	-
a→ Ela Lale el ele. Lale  al. Ela  al.	1	-
t→ - <b>(1. grup değerlendirme bölümünde bir metin var)</b> Lale Ela, Lale el ele. Ela atlet al. Lale et al.	D	-
i→ <b>Not:</b> Bu metin sadece öğretmen kılavuz kitabında yer almaktadır. Ali Al Ali al. Elli lale al. Ali ile Lale el ele.	k1	-
n→ NALAN Anne nane al. Taneli  al. Ali nal al. Naneli  al.	2	-
o→ <b>Not:</b> Bu metin sadece öğretmen kılavuz kitabında yer almaktadır. OLTA Nalan olta al. Ali olta at. Ela iki olta al.	k2	-

r→ <b>Not:</b> Bu metin sadece öğretmen kılavuz kitabında yer almaktadır. Diğer metinlerden farkı dik temel harflerle verilmesidir. <b>EROL İLE RANA</b> Rana o tarla terli tarla. Erol, tereli tarla ninenin. Rana eline tere al, nane al. Erol, nane al, nane tat. Tane tane nar al.	k3	-
m→ <b>Not:</b> Bu metin sadece öğretmen kılavuz kitabında yer almaktadır. <b>MİNE İLE EMİNE</b> Mine elma al. Mama alma, elma al. Mine, anneme nar al. Emine, nineme tere al.	k4	-
u→ <b>Not:</b> Bu metin sadece öğretmen kılavuz kitabında yer almaktadır. <b>UMUT</b> Umut, un al. Onur,  al. Un al,  al. Anne unu ele. Unlu  tat.	k5	-
k→ <b>Not:</b> Bu metin sadece öğretmen kılavuz kitabında yer almaktadır. <b>EKİN</b> Ekin, kara toka al. Kutu kutu toka al. Toka al, toka tak. Kilitli toka al.	k6	-
ı→ <b>Not:</b> Bu metin sadece öğretmen kılavuz kitabında yer almaktadır. <b>İTİR</b> İtir, tatlı narları al. İtir, narları tat. Ninemin karnı tok. Nineme nar alma.	k7	-









<p>y→ <b>Not:</b> Bu metin sadece öğretmen kılavuz kitabında yer almaktadır.</p> <p><b>OYA</b> O yatak, yaylı yatak. Oya, o yatakta yat. Oya, erken uyu, erken kalk. Uyan Oya, uyan. Uykulu uykulu oyun oynama.</p>	<b>k8</b>	-
<p>s→ <b>Not:</b> Bu metin sadece öğretmen kılavuz kitabında yer almaktadır.</p> <p><b>SEMA</b> Sema, Sena ile sıra ol. Suna  al. Sinem, okula  as. Esmâ, makas al. Makasla resim kes. Okula  as.</p>	<b>k9</b>	-
<p>d→</p> <p><b>DEDEM</b> Dedem sulu elma aldı. Dedem elma yesem, Dut yesem dedi. Sulu, sulu elma yedi. Ninem daldan tatlı dut aldı. Dedem dut da yedi.</p>	<b>3</b>	+
<p>ö→</p> <p><b>ÖNDER</b> Nalan, Önder köyde Önder köyde atı yemledi. Atı ile ormana indi. Önder sarı  aldı. Nalan ile Önder  oynadı.</p>	<b>4</b>	-
<p>b→</p> <p><b>BANU</b> Benim adım Banu. Babamın adı Bayram. Annemin adı Mine. Bayramda on liram oldu. Anneme takı aldım., Babama bardak aldım.</p>	<b>5</b>	-
<p>ü→</p> <p><b>ATATÜRK</b> Babam, Atatürk resmi aldı. Atatürk resini odama astı. Büyü, adam ol. Atatürk'ü iyi tanı. En büyük Türk, Atatürk, dedi.</p>	<b>6</b>	+




<p>ş→</p> <p><b>NEŞELİ YAŞA</b> Neşeli ol, neşeli yaşa. Neşeli şarkılar söyle. Şiirler oku. Neşeli oyunlar oyna.</p>	<b>7</b>	+
<p>z→</p> <p><b>ZEKİ</b> Zeki tatilde Anıtkabir'i ziyaret etti. Bir yazı yazdı. Atatürk'ü anlattı. Bu yazıyı okula astı. Ziya bu yazıyı okudu. Atatürk'ü tanıdı.</p>	<b>8</b>	+
<p>ç→</p> <p><b>Çiçek ile Çetin</b> Köyde çiçekler açtı. Çiçek, saçına çiçek taktı. Arılar uçtu. Saçına kelebekler kondu. Çetin, maç yaptı. Çimenlere uzandı.</p>	<b>9</b>	-
<p>g→</p> <p><b>GEDİZ</b> Bugün güneşli bir gün. Gediz ile Gül göle gitti. Gölde, ördekleri gördüler. Göl kenarında güller açmış. Gülleri topladılar. Güzel annelerine götürdüler.</p>	<b>10</b>	-
<p>c→</p> <p><b>Can ile Cemil</b> Can ile Cemil arkadaşlar. Kış günü karda oynadılar. Çok üşüdüler. Canan abla bökrek açtı. Sobanın başına oturdular. İyice ısındılar. Sonra bökrek yediler.</p>	<b>11</b>	-
<p>p→</p> <p><b>PAZAR</b> Annemle Pınar pazara gitti. Pazardan pırasa, karpuz, patates aldılar. Annem, patatesli bökrek yaptı. Bökrek çok güzel oldu. Pınar, karpuz kesti. Karpuz çok tatlıydı. Annem, mısır da patlattı.</p>	<b>12</b>	-

<p><b>h→</b></p> <p><b>Hasan Hasta oldu</b>          Hasan, hasta oldu.          Süt içti, yumurta yedi.          Havuç, pırasa yedi.          Hale, onu ziyarete geldi.          Hasan ilaç içti, iyi oldu.</p>	13	-
<p><b>ğ→</b></p> <p><b>DOĞU DOĞDU</b>          Yağmur yağıyordu.          Güneş, dağın ardından doğdu.          Hatice'nin bir oğlu oldu.          Adını, Doğu koydu.          Ablası, Yakın, çok mutlu oldu.          Doğu acıktı, ağladı.          Susadı, ağladı.          Annesi, ağlama bebeğim, dedi.          Dağlarda çiğdemler çiçek açıyordu.</p>	14	-
<p><b>v→</b></p> <p><b>MUTLU AİLE</b>          Bu ailenin üç çocuğu vardır. Çocukların adları Vildan, Gülcan ve İbrahim'dir. Anneleri çocukları için tavada mısır patlatır. Vildan, mısırı çok sever. Gülcan, vazoya çiçek koyar. İbrahim, havuzda yüzer. Akşamları hep birlikte yemek yerler. Babaları onlara masal anlatır.</p>	15	-
<p><b>f→</b></p> <p><b>Not:</b> Bu metin öğretmen kılavuz kitabında dikte amacıyla verilmiştir.</p> <p><b>FIRINCI EFE</b>          Fırıncı Efe fırından ekmekleri çıkardı.          Ekmekleri rafa dizdi.          Polis Şefi Fuat ve eşi Fatma Fırına geldiler, ekmek aldılar.          Fındık, fıstık da aldılar.</p>	k10	-

<p><b>j→</b></p> <p><b>Not:</b> Bu metin öğretmen kılavuz kitabında dikte amacıyla verilmiştir.</p> <p><b>JALE</b>          Jale alışverişe gitmek istedi.          Jeton aldı, arkadaşını aradı.          Garaja indi, arabasına bindi.          Jale virajlı yola girdi.          Jandarma ona yardım etti.          Jale jandarmaya teşekkür etti.</p>	k11	-
---	-----	---

## I-MEB Yayınları(2014-2015)

Harflerin öğreniminden sonra oluşturulan metinler	no	
l→ -	-	
a→ <b>Ela</b> Ela lale al. Lale  al. Lale, Ela el ele.	1	-
t→ <b>Tat</b> Lale  al. Ela  al, tat. Talat  tat.	2	-
i→ <b>Ali</b> Ali lale al. Ali  at. Lale atlet al. Ali ile Ela el ele.	3	-
n→ <b>Nine</b> Nine anlat. Tane tane anlat. Nine  al. Naneli  al.	4	-
o→ <b>Altan</b> Altan ona olta al. Altan  olta at. Altan ona anlat. Anlat Altan anlat.	5	-
r→ <b>Taneli Nar</b> Rana nar arar? Rana annene nar al. Rana iri iri nar al. Tane tane nar al.	6	+
m→ <b>Mine ile Nine</b> Mine, nineme elma al. İri iri elma al. Nine limon ile nar al. Mine eline nar al.	7	-

u→ <b>Unutma</b> Umut unutan olma. Murat unutma. Umut onu mutlu et. Murat mutlu ol.	8	-
k→ <b>Okumak</b> Kerim iki  al. Kerim  oku. Oku Kerim oku. Kerim annene anlat.	9	+
ı→ <b>Irmak ile Arılar</b> Irmak ılık ılık akar. Akma ırmak akma. Arılar  koklar. Kokla arı kokla.	10	-
y→ <b>Oyun</b> Uyan Oya uyan. Oya oyun oyna. Ellerini iyi yıka. Oya yemek ye. Erken kalk, erken uyu.	11	-
s→ <b>Su</b> Sema suyu iyi kullan. Sema su ile ellerini yıka. Suyun akması ne iyi. Sema oyun oyna.	12	-
d→ <b>Dayım</b> Dayım elma aldı. Elmayı yıka dedi. Elmayı iyi yıkadım. Sonra yedim.	13	+
ö→ <b>Okulum</b> Önder ile Ela en önde. Ömer ise arkada oturur. Öner de kantin sırasında. Kaya ise derste.	14	-
b→ <b>Bebek</b> Banu bu bir bebek. Annesi bir melek. Ablası kollarına alır. Balım tatlım diyerek.	15	+

ü→	<b>Ülkü ile Atatürk</b> Ülkü bak bu Atatürk. O en büyük Türk. Büyük önder Atatürk. Ne mutlu Ülkü'ye.	16	-
ş→	<b>Aşı</b> Şenol aşı olmuş. Doktor ona şeker almış. Şenol doktora teşekkür etmiş. Doktor da ona teşekkür etmiş. Şenol ile annesi dedesine gitmiş.	17	-
z→	<b>Temizlik</b> Zeki ellerini yıka. Sebzeleri de yıka. Elbiselerini temiz tut. Okulunu, sıranı temiz tut. Temizlik ne iyi.	18	+
ç→	<b>Süt</b> Babam çay içer. Ben süt içerim. Kedim Minik de süt içer. Süt içmek yararlıdır. Bol bol süt içerim.	19	-
g→	<b>Güle Güle Gizem</b> Bugün güzel bir gün. Çünkü bize Gizem geldi. Gizem bize gül getirdi. Gizemler köye gidiyormuş. Güle güle git Gizem.	20	+
c→	<b>Cici Kuş</b> Cemil bak ne cici kuş. Cici kuş öter "cik cik" diye. Bizim balkonda. Acıkmış, susamıştı. Ekmek ile su koydum yanına.	21	+
p→	<b>Papatya</b> İpek kırdı papatya topladı. Papatyaları demet yaptı. Bunları annesine götürdü. Annesi çok duygulandı. Kızına sarılıp öptü.	22	+

h→	<b>Halı Saha</b> Babamla halı sahaya gittik. Babam sahada top oynadı. Ben babamı alkışladım. Babamın arkadaşları da beni alkışladı.	23	+
ğ→	<b>Kar Yağdı</b> Bu sabah kar yağdı. Çiğdem ile Yağmur, Kardan adam yaptılar. Yağan karın altında, Kartopu oynadılar.	24	+
v→	<b>Evimiz</b> Evimizde üç oda var. Benim ve kardeşimin oyuncakları var. Odamın duvarı mavi renklidir. Duvarda dedemin resmi var. Ben evimizi çok seviyorum.	25	-
f→	<b>FİL İLE FARE</b> Fil ile fare bir bayramda ormanda karşılaşmışlar. Afacan fare file selam vermiş. Fil buna çok sevinmiş. Fil küçük arkadaşını sırtına almış. Fare filin üstünden her tarafı görüyormuş. Fare ormandaki tavşana, zürafaya, zebraya, tilkiye, aslana ve en çok da kediyeye el sallamış. Hayvanlar arasında dostluk başlamış. Herkes çok mutlu olmuş.	26	+
j→	<b>OKUYORUM</b> Öğrendim artık Okumayı yazmayı Güzel kalem tutmayı Resimleri boyamayı. Çok mutlu oluyorum Okuyunca masalları Artık kolay geliyor Tanıyınca kitapları. <b>Not:</b> "OKUYORUM" metnin de 'j' harfine yer verilmemiş. Doğru noktalamalar da kullanılmamış.	27	+

## Özgeçmiş

**Adı Soyadı** : Mehmet SOYUÇOK

**Doğum Yeri** : Tavas/DENİZLİ

**Doğum Tarihi** : 1989

**Medeni Hali** : Bekar

**Bildiği Yabancı Diller:** İngilizce

---

### Eğitim Durumu (Kurum ve Yıl)

➤ **Lise** : Tavas Zeybekler Anadolu Lisesi (2003-2007)

➤ **Lisans** : Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği (2007-2009),  
Pamukkale Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği(Yatay geçişle, 2009-2011)

**Yüksek Lisans** : Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü (2014-2016)

---

### İş Deneyimi

- (2011-2013) Sınıf Öğretmenliği, MEB, Bolu
- (2013- ) Araştırma görevlisi, Uludağ üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Bursa

---

### İletişim Bilgileri

[msoyucok@uludag.edu.tr](mailto:msoyucok@uludag.edu.tr) mehmet\_soyucok@hotmail.com mehmetsoyucok1@gmail.com