



*International Journal of Languages' Education and Teaching*  
Volume 5, Issue 1, April 2017, p. 532-561

Received	Reviewed	Published	Doi Number
08.03.2017	22.03.2017	24.04.2017	10.18298/ijlet.1708

**EXAMINATION OF A READING-WRITING TEXTBOOK IN TERMS OF QUALIFIED  
READING-WRITING, CURRICULUM AND DEVELOPMENTAL FEATURES**

*Saadet ZORALOĞLU<sup>1</sup> & Banu AKTÜRKOĞLU<sup>2</sup>*

**ABSTRACT**

The reading-writing text books approved by Ministry of Education are important resources for teaching reading-writing. The purpose of this study is examination of the activities in the text books used for first grade classes in terms of qualified reading-writing teaching, Turkish Course Curriculum and children's development features. The data sources of the study are reading-writing text books and Teacher Guide Book for Turkish Course. Documentary analysis method from the qualitative approaches was used for running the study. A set of criteria was created for collecting data. While creating the criteria set, two experts were consulted whose specialty on reading-writing. The data were analyzed through content analysis. Results of the study can be listed as follows: It was seen that voice discrimination activities; examples of correct reading of the syllables, words, and sentences reached hadn't been adequately addressed. There were typos and punctuation mistakes in Teacher Guide Book, and text books. Examples of the correct pronunciation of the letters were given. The reading comprehension activities were insufficient. Some of the words, and sentences reached weren't found to fit the students' cognitive level, cultural characteristics, and everyday language usage. Reached syllables and sentences weren't repeated enough. The words that make up sentences, and the syllables that make up words were written in different colors. While there were enough exercises for writing letters, examples that were not suitable for the usability principle were shown. The lines in the book didn't help to write correctly. The letters were rearranged to prove fluent writing, whereas there was no practice for quick writing of words. Open and productive syllables weren't reached, activities weren't addressed with verbal communication skills. Some activities weren't constructed properly according to phoneme based sentence method. Generally, the words in the book are written with the appropriate number of words, and the words are written with the appropriate number of letters and syllables. Some activities didn't support the cognitive structures of the students, and in particular the Guide Book contained statements that would lead to misconceptions. In the light of all these results, some suggestions have been made about the effective usage of phoneme based sentence method in textbooks.

**Key Words:** Reading-writing, reading-writing text book, teacher guade book, examination of text book.

**BİR İLKOKUMA YAZMA KİTABININ NİTELİKLİ OKUMA-YAZMA, ÖĞRETİM  
PROGRAMI VE GELİŞİMSSEL ÖZELLİKLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

**ÖZET**

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanan ilkokuma-yazma ders kitapları, okuma-yazma öğretiminde önemli kaynaklardır. Bu çalışmanın amacı, ilkokul birinci sınıflarda okutulmakta olan bir ilkokuma-yazma ders kitabında yer alan etkinliklerin nitelikli okuma-yazma öğretiminin amacına, Türkçe Öğretim Programı'na ve öğrencilerin gelişim özelliklerine uygunluğunun incelenmesidir. Araştırmanın veri kaynağını ilkokuma-yazma ders kitabı ile Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı oluşturmaktadır. Çalışma, nitel yaklaşımlardan belgesel tarama yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Verilerin toplanabilmesi için bir ölçütler takımı oluşturulmuştur. Ölçütler oluşturulurken ilkokuma-yazma konusundaki iki alan uzmanından görüş alınmıştır. Veriler içerik analizine tabii tutulmuştur. Araştırmanın sonuçları şu şekilde listelenebilir: Seslerin ayırt edilmesiyle ilgili etkinliklere; ulaşılan hece, sözcük ve cümlelerin doğru okunmasına ilişkin örneklerle yeterince yer verilmemiştir. Ders ve kılavuz kitaplarında yazım ve noktalama hataları yapılmıştır. Harflerin doğru

<sup>1</sup> Arş. Gör., Başkent Üniversitesi, saadetzoraloglu@gmail.com.

<sup>2</sup> Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, banuakturkoglu@gmail.com.

okunmasına ise yeterince yer verilmiştir. Okuduğunu anlamaya yönelik etkinliklerin yetersiz olduğu, ulaşılan bazı sözcük ve cümlelerin öğrencilerin bilişsel seviyesi, kültürel özellikleri ve kullanımları günlük dile uygun olmadığı görülmüştür. Ulaşılan hece ve sözcükler yeterince tekrar edilmemiştir. Cümleyi oluşturan sözcükler ve sözcükleri oluşturan heceler farklı renkte yazılmıştır. Harflerin yazımına yönelik alıştırmalara yeterince yer verilirken kullanışlılık ilkesine uygun olmayan örnekler gösterilmiştir. Kitaptaki satırlar, doğru yazmaya yardımcı olmamaktadır. Harfler akıcı yazmayı sağlayacak şekilde yeniden düzenlenirken sözcüklerin hızlı yazımı için tekrar alıştırmalarına yer verilmemiştir. İşlek ve açık hecelere ulaşılmamış, etkinlikler sözlü iletişim becerileriyle birlikte ele alınmamıştır. Bazı etkinlikler, ses temelli cümle yönteminin aşamalarına uygun şekilde yapılandırılmamıştır. Genel olarak kitaptaki cümleler uygun sözcük sayısı, sözcükler de uygun harf ve hece sayısı ile yazılmıştır. Buna karşın bazı etkinliklerin öğrencilerin bilişsel yapılarını desteklemediği ve özellikle Kılavuz Kitap'ta kavram yanılışına neden olacak ifadelere yer verildiği görülmüştür. Tüm bu sonuçlar ışığında, ses temelli cümle yönteminin ders kitaplarında etkili bir şekilde kullanılmasına ilişkin bazı öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** İlkokuma-yazma, ilkokuma-yazma ders kitabı, öğretmen kılavuz kitabı, ders kitabı incelemesi.

## 1. Giriş

Değişen ve gelişen dünyaya ayak uydurabilmek, etkili bir bilgi ve teknoloji okuryazarı olabilmek için, nitelikli bir şekilde edinilmiş okuma-yazma becerisinin büyük bir rolü vardır. Bireylerin dile ilişkin yazılı öğelerle etkileşmesinin ardından okuma ve yazma becerisini kazanmaları ilkokuma-yazmayı öğrenme olarak ifade edilmektedir. İlkokuma ve yazma öğretiminin genel amacı, okuduğunu ve dinlediğini anlamayı; duygu, düşünce ve izlenimlerini sözlü ve yazılı olarak anlatabilmeyi; etkili bir şekilde iletişim kurabilmeyi; kurallara uygun ve işlek yazı yazabilmeyi; Türk dilini kullanmak ve öğrenmekten zevk alabilmeyi çocuğa öğretmektir (Tok, 2001; Çelenk, 2003).

Tompkins (2006) okumayı, "okuyucunun kavrama ve anlam oluşturma süreci" olarak tanımlamaktadır (s. 46). Buradaki kavrama ve anlam oluşturma, okumanın, fiziksel boyutunun ötesindeki bilişsel işlevlerini anlatmaktadır. "Bir metnin içeriğini anlama, onun üzerinde düşünme, çıkarımlar yapma, farklı sonuçlara ulaşma" gibi beceriler, okumanın, anlama boyutuna ilişkin özelliklerindedir (Güneş, 2007, s. 93). Okunanın zihinde anlamlandırılması için yazılanların doğru ve yeterince hızlı bir biçimde okunması gerekmektedir. Hızlı okumada, sadece göz hareketlerinin önemli bir rolü olduğu ile ilgili popüler bilgiye sahip olursa da asıl olanın anlam bilgisi, kelime tanıma, kelimenin cümle içerisindeki yerine göre cümlenin ifade ettiği anlamı tamamıyla anlama gibi karmaşık zihinsel süreçler olduğu unutulmamalıdır (Güneş, 2007; Akyol, 2013).

Akıcı ve hızlı okumada, etkili olan kelime tanıma, aynı zamanda kelimelerin doğru okunmasına da doğrudan katkı sağlayan bir özelliktir. Gözün sıçramalar yaparak kelimeleri tanımaya ilişkin olarak Aytaş (2005), her sıçramanın bir duraklama olduğunu, iyi okuyucuların az durakladığını ve duraklamalar arasındaki mesafenin fazla olduğunu, kelimelere ve kelimelerin anlamlarına alışık olunmadığında gözün satır üzerinde ritmini bozarak hareket ettiğini söylemektedir.

Okuma becerisinin etkili bir şekilde geliştirilmesi için gerekli olan -yukarıda açıklanan- bu koşullar, aynı zamanda yazma becerisinin de gelişmesine doğrudan katkı sağlamaktadır. Yazma, düşüncelerin yazılı semboller aracılığıyla anlatıldığı fiziksel ve zihinsel bir süreçtir. Yazı yazmada iki temel amaç göz önünde bulundurulmalıdır: İlk amaç harflerin özelliklerini, yazılış biçimini ve

yönünü, birbirine nasıl bağlanacaklarını öğretmek; ikinci amaç da sınıf seviyesine uygun hızlı yazı esnekliğini kazandırmaktır (Pilav, 2014). Fiziksel olarak yazma eyleminin olmazsa olmaz bu özellikleri, iletişim kurma amacıyla yazılan yazının anlam aktarma konusundaki temelini oluşturmaktadır.

Yazı yazma, kişinin düşünme biçimini gözler önüne seren, bildiği kadar bilmediklerini ve öğrenmek istediklerini ortaya koymaya yarayan aynı zamanda bilinenlerin farklı biçimde yeniden ifade edilmesini sağlayan bir süreçtir (Gunning, 2003a). Bu süreç, ifade edilmek istenen düşüncelerin anlaşılır bir biçimde karşı tarafa aktarılmasıyla sağlıklı bir şekilde yürütülebilir. Yazmanın anlaşılır olma boyutu, akla ilk başta harflerin doğru bir şekilde yazılıp okunabilirliğinin olmasını getirirse de aslında düşüncelerin ve duyguların belli bir akış içerisinde düzenlenmesini ifade etmektedir. İletişim kurabilme işlevini yerine getirebilen yazılar, anlaşılır olma özelliğini taşıyor demektir.

Fiziksel boyutu ve bilişsel süreci olan okuma-yazma becerilerinin öğretiminde hedef kitleyi oluşturan bireylerin özelliklerini bilmek, sağlıklı bir işleyişin ortaya çıkmasını sağlamaktadır. 2014 yılında Resmî Gazete’de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği’ne göre, 66 ayını dolduran çocukların, velinin izni olması durumunda ise 60-66 ay arasındaki çocukların da ilkokullara kaydedildiği bilinmektedir. Söz konusu ay aralıklarına bakıldığında, birinci sınıfa gelecek olan çocukların beş yaşını doldurduktan sonra okula başlayabildikleri görülmektedir. Piaget’in bilişsel gelişim kuramına göre bu yaştaki çocuklar, işlem öncesi dönemin sezgisel basamağından somut işlemler dönemine geçiş aşamasındadırlar (Senemoğlu, 2012). Somut işlemler dönemindeki çocuklar büyük kas hareketleri gerektiren etkinliklere katılma konusunda istekliken, küçük kas hareketleri gerektiren etkinliklerde yorgunluk ve isteksizlik gibi tepkiler gösterebilirler (Çelenk, 2003). Sezgisel basamaktaki çocuklar, nesnelerin dikkat çekici özelliklerine odaklanır ve diğer özelliklerini gözden geçirirler (Senemoğlu, 2012). Bu nedenle çocuklar için hazırlanan okuma ve yazma materyalleri, çok sayıda uyaran içermemelidir. Bu dönemde dil becerilerinin hızlı bir şekilde ilerlediği görülmektedir. Çocukların özellikle konuşma becerisi ilerlemiş bir şekilde dil bilgisi kurallarına uygun yapılarda cümle kurabildikleri görülmektedir (Senemoğlu, 2012). Bu dönemde okuma ve yazma kitaplarının ilk ses gruplarında 1-2 heceli sözcüklere ve 2 sözcüklü cümlelere, sonraki gruplarda 3-4 heceli sözcüklere ve en fazla sözcüklü cümlelere ulaşılmalıdır (Güneş, 2007). Bu sözcüklerin bilişsel gelişim seviyeleri itibarıyla soyut anlam içerenleri değil; somut, tüm öğrencilerin kültürel özelliklerini de dikkate alacak şekilde olanlardan seçilmesi gerekir (Gunning, 2003b).

Okuma-yazma ve çocukların gelişim özellikleriyle ilgili yukarıda bahsedilen tüm bu bilgiler ışığında öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun araç-gereç ve tekniklerle, onlara doğru, anlayarak, hızlı okuma; doğru, anlaşılır, hızlı yazma beceri ve alışkanlığı kazandırma süreci ilkokuma ve yazma öğretiminin temel amacıdır (Aktürkoğlu, 2017). İlkokul birinci sınıflarda Türkçe derslerinde en önemli kısmı, bahsedilen amaç doğrultusunda ilkokuma ve yazma öğretimi almaktadır. 2004 yılında değişen Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda, okuma-yazma öğretiminde esas alınacak

yaklaşımın ses temelli cümle yöntemi olduğu belirtilmiş, 2015 yılında gözden geçirilip düzenlenen Öğretim Programı'nda da bu yaklaşıma aynı biçimde yer verilmiştir. Program'da, ilkokuma ve yazma öğrenme-öğretme sürecinin sağlıklı bir şekilde ilerlemesi için sözlü iletişim, okuma ve yazma öğrenme alanlarının birbirini destekleyerek kurgulanması, okuryazarlığa ulaşmayı kolaylaştırmak adına işlek ve açık hecelere ulaşmaya öncelik verilmesi, hecelerin harf sayısına göre kolaydan zora doğru tanıtılması gibi özelliklerin dikkate alınması gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2015). Mevcut ilkokuma-yazma öğretimi öğrenci ders kitabının ve bu kitabın kullanımı ile dersin işlenişine ilişkin bilgiler içeren öğretmen kılavuz kitabının Program'da belirtilen özelliklere uygun olması doğal olarak beklenmektedir.

İlkokuma ve yazma öğretiminin nitelikli bir şekilde gerçekleşip gerçekleşmediğini anlamak için, öğrencilerin okuma-yazma fırsatlarının incelenmesi gerekir. Öğrenciler okuma ve yazma ile ilgili alıştırmaya ve uygulama yapma fırsatını en fazla ders kitapları aracılığıyla bulmaktadırlar. MEB Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliğinin (2012) 37. maddesinde, Bakanlık tarafından onaylanmamış hiçbir kitabın öğrencilere aldırılamayacağına ilişkin bir ifade yer almakta; üstelik öğrencilerin kullanacakları ders kitapları okullara Bakanlık tarafından gönderilmektedir. Bu nedenle, okullarda kullanılan ilkokuma-yazma kitaplarının nitelikli okuma-yazma öğretimine, Öğretim Programı'ndaki ilkokuma-yazma öğretimi sürecine ve öğrencilerin gelişim özelliklerine uygunluğu açısından değerlendirilmesi, öğrencilerin elde ettiği okuma-yazma fırsatlarının niteliğinin belirlenmesi açısından önemli ve gereklidir. Bu araştırmanın sonunda, elde edilen bulgular doğrultusunda yapılan önerilerin, ders kitaplarında yer alacak ses temelli cümle yönteminin uygulanmasına ilişkin etkinliklerin niteliğine katkı getireceği düşünülmektedir.

### 1.1. Araştırma Sorusu

İlkokuma ve yazma ders kitabında yer alan etkinlikler nitelikli okuma-yazma öğretiminin amacına, Türkçe Öğretim Programı'na ve öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun mudur?

### 1.2. Alt Problemler

1. İlkokuma ve yazma ders kitabında yer alan etkinlikler nitelikli okuma öğretiminin amacına uygun mudur?
2. İlkokuma ve yazma ders kitabında yer alan etkinlikler nitelikli yazma öğretiminin amacına uygun mudur?
3. İlkokuma ve yazma ders kitabında yer alan etkinlikler Türkçe Öğretim Programı'ndaki ilkokuma ve yazma öğretimi sürecine uygun mudur?
4. İlkokuma ve yazma ders kitabında yer alan etkinlikler öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun mudur?

## 2. Yöntem

### 2.1. Yaklaşım ve Yöntem

Bu araştırma, nitel yaklaşımla desenlenmiştir. Nitel yaklaşımlar gerçek durumlardan elde edilecek verileri, araştırmacının kendi bakış açısını yansıtarak, gerçekte var olduğu şekilde ve genelleme kaygısı olmadan sunmayı amaçlar (Gay ve Airasian, 2000). Bu çalışmada 2016-2017 Eğitim-Öğretim Yılında MEB tarafından birinci sınıfların ilkokuma ve yazma öğretimi için hazırlanan Okuma Yazma Öğreniyorum kitabının ve 1. Sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı'nın nitelikli okuma-yazma öğretimi, Öğretim Programı ve öğrencilerin gelişim özelliğine uygunluğu incelenmiştir. Bu şekilde "var olan kayıt ve belgeleri inceleyerek veri toplamaya belgesel tarama denir" (Karasar, 2010, s.183). Araştırmada, veri kaynağının yazılı doküman olması, araştırmacının belli ölçütler çerçevesinde verileri yorumlayarak gerçeği var olduğu biçimde ortaya koyma amacının olması, bu araştırmanın nitel bir yaklaşım ve belgesel tarama yöntemiyle tasarlanmasına uygundur.

### 2.2. Veri Kaynağı

Bu çalışmanın veri kaynakları, 2016-2017 Eğitim-Öğretim Yılında ilkokul birinci sınıflarda ilkokuma ve yazma öğretiminde kullanılmak üzere MEB tarafından hazırlanan ve okullara dağıtılan, üç ciltten oluşan Okuma Yazma Öğreniyorum Kitabı (Sidekli ve Balcı, 2016a) ve İlkokul Öğretmen Kılavuz Kitabı Türkçe 1 (Sidekli ve Balcı, 2016b)'dir. Bu veri kaynaklarından Öğretmen Kılavuz Kitabı, tümüyle incelemeye alınmayacak; araştırmanın ölçme aracı olarak yer alan Nitelikli Okuma ve Öğretim Programı'na uygunluk alt boyutlarındaki ölçütlerden bazılarının değerlendirilmesinde ele alınacaktır. Veri kaynağını belirlemede, "çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına" olanak tanıma özelliği esas alınmıştır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014, s. 90).

### 2.3. Verilerin Toplanması

Belgesel tarama, ilgili belge ve araştırmacı arasında bir iletişim sağlamanın zorunluluğunu beraberinde getirir. Bu bağlamda, verilerin toplanması sürecinde, ilkokuma ve yazma kitabında yer alan etkinliklerin nitelikli okuma-yazma öğretiminin amacına, Türkçe Öğretim Programı'na ve öğrencilerin gelişim özelliklerine uygunluğunu belirlemek amacıyla veri kaynağını bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemleri yapılmıştır.

#### 2.3.1. Veri Toplama Aracı

Alt problemlere cevap verecek şekilde ölçütler takımı oluşturulmuştur. Alt problemlerin her biri bir boyut olarak ele alınmış ve bu boyutları temsil edecek ölçütler literatür yardımıyla belirlenmiştir. Bunlar, araştırmacılar dışında iki alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanları, ilkokuma ve yazma öğretimi ile ilgili çalışmalarını yapan akademisyenler arasından seçilmiştir. Alınan dönütler doğrultusunda veri toplama aracına son hâli verilmiştir.

## 2.4. Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenebilmesi için içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizi, “bir mesajın belli özelliklerinin objektif ve sistematik bir şekilde tanımlanmasına yönelik bir tekniktir” (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014). Veri kaynağında yer alan yazılı ve görsel tüm uyarılar bir mesaj olarak kabul edilmiş; veri toplama aracındaki ölçütlere göre değerlendirilmiştir. Veri kaynakları dikkatle incelenmiş, ölçütler bağlamında notlar alınmış ve araştırmacılar tarafından yorumlanmıştır. Alınan tüm notlar ve yorumlar alt problemlere göre hazırlanmış olan ölçütler takımının boyutlarına göre okuyucuya sunulmuştur.

## 2.5. Güvenirlilik-Geçerlik

Araştırılan olgunun olduğu biçimde ve olabildiğine yansız bir şekilde sunulması, araştırmanın inanılabilirliğini arttırmaktadır. Araştırmanın geçerli ve güvenilir bulgulara ulaşması için öncelikle veri toplama aracının geçerli bir biçimde hazırlanmasına özen gösterilmiştir. İlgili literatür taranarak araştırma problemini kapsayacak şekilde maddeler yazılmıştır. Bu maddelerin yapı geçerliğinin kontrolünün sağlanması adına ilkokuma ve yazma alanında uzmanlığı bulunan sınıf eğitimi programı akademisyenlerinden görüşler alınmıştır. Ölçme aracı son hâlini uzmanların görüşleri doğrultusunda almıştır. Veri toplama aracının geçerliğini sağlamak adına yapılanların ardından güvenilirlik için de birtakım önlemler alınmıştır. Bunun için araştırmacıdan biri veri kaynağının bir kısmını değerlendirmiş, aradan bir hafta geçtikten sonra aynı kısmı tekrar değerlendirmiştir. Sonrasında bu değerlemenin tutarlılığını görebilmek için uyum yüzdesine bakılmıştır. Basit uyum katsayısı 0.94 olarak bulunmuştur. Yine güvenilirliği sağlamak için iki araştırmacı da değerlendirmelerini ayrı ayrı yapmış, bulgularını karşılaştırmıştır. Bu karşılaştırmada da uyum sağlanmıştır. Araştırma esnasında elde edilen bulgular, veri kaynağından alıntılar yaparak desteklemiştir.

## 3. Bulgular ve Yorumlar

Veri kaynaklarından elde edilen bulgular, alt problemler ve veri toplama aracının boyutlarından yararlanılarak sunulmuştur. Alt problemler, veri toplama aracının her boyutu ve boyutlar altındaki ölçütler birer başlık olarak ele alınmıştır. Bulguları destekleyecek alıntılar yapılırken Öğretmen Kılavuz Kitabı (Sidekli ve Balcı, 2016b) ÖKK, Ders Kitabı (Sidekli ve Balcı, 2016a) ÖK olarak kısaltılmış bir şekilde kullanılmıştır.

### 3.1. İlkokuma ve Yazma Ders Kitabında Yer Alan Etkinlikler Nitelikli Okuma Öğretiminin Amacına Uygun Mudur?

ÖK’deki etkinlikler ve ÖKK’deki yönergeler, nitelikli okuma öğretimi kapsamında, nitelikli okuma boyutunun alt boyutları olan doğru, anlayarak ve akıcı okuma ölçütleri temele alınarak incelenmiştir. Bu ölçütlere uygun ve uygun olmayan bulgular açıklanmış, örnekleriyle birlikte sunulmuştur.

### 3.1.1. Doğru Okuma

#### 3.1.1.1. Seslerin Ayırt Edilmesini Sağlayacak Etkinliklere Yer Verilmesi

Seslerin ayırt edilmesi için sesin hissedilmesini ve tanınmasını sağlamak gerekir. Sesin hissettirilmesine ilişkin etkinliklere ÖKK'de, Sesi Hissetme ve Değerlendirme alt başlığında, öğretilecek sesin yoğun ya da baskın olarak geçtiği bir metin aracılığıyla yer verilmeye başlandı; aynı başlık altında sınıftaki öğrencilerle tanıdıklarından ve sınıftaki eşyalardan isiminde öğretilecek ses olanları bulmalarının istenmesiyle devam edildiği görülmektedir. Bu etkinliklere birinci sestem itibaren (s. 28) son sese kadar (s. 256) aynı şekilde yer verilmektedir. Yine ÖKK'de, Harfi Okuma ve Yazma alt başlığında, her harf grubunda verilen bir etkinlik biçiminde, öğrencilerden üzerinde öğretilecek harfin büyüğü yer alan tişörtün sahibinin adını tahmin etmeleri istenmektedir. Bu etkinlik ilk harften (ÖKK, s. 30) son harfe kadar (s. 257) aynı şekilde verilmektedir. Bu etkinlik yoluyla öğrencilerin öğretilecek sesin başta bulunduğu isimleri ayırt etmeleri beklenmektedir.

ÖK'deki örnekler bu bağlamda incelendiğinde, her harf grubunda yer alan etkinliklerin ilkinde, çeşitli varlıkların görselleri verilmiş ve sesin hangi nesnenin adında geçtiği sorulmuştur. Bu etkinlik aşağıdaki gibidir:



Şekil 1. Sesin ayırt edilmesine ilişkin etkinlik (ÖK, s. 42)

Her ses grubunda yer alan ikinci etkinlik, sesin kelimenin neresinde olduğunun bulunmasıdır. Bunun için çeşitli görseller verilmiş ve altlarına sesin başta, ortada ve sonda olduğunun işaretleneceği kutucuklar yerleştirilmiştir. Aşağıda a sesini ayırt etmeye ilişkin bir örnek mevcuttur.



Şekil 2. Sesin ayırt edilmesine ilişkin etkinlik (ÖK, s. 66)

İlk beş sesin öğretiminde, sesin ayırt edilmesine ilişkin bir diğer etkinlik ise öğrenilen sesle ilgili görsellerin çizilip boyanmasının istenmesidir. Bu etkinliğe ilişkin ÖK'deki örnek bir yönerge "1 sesinin geçtiği üç nesne ismini söyleyelim, nesnelerin resmini çizelim ve boyayalım." şeklindedir (ÖK, s.54).

Sadece 'o' harfinin öğretilmesinin ardından verilen etkinlikte, "e, l, a, n, i, t, o" harfleri sayfanın sol tarafında, adları bu harflerle başlayan varlıkların resimleri de sayfanın sağ tarafında verilmiştir. Yönergede "Ben hangisinin başındayım?" şeklinde bir ifadeyle, görsellerle harflerin eşleştirilmesi istenmiştir.

ÖK'de, sesin geçip geçmediğini bulma ve sesin yerini bulma etkinliklerine her harf grubunda; sesin geçtiği varlıkların görselini çizme etkinliğine ilk beş harfte yer verilmiştir. Bu etkinlikler öğrencilerin ses farkındalığını yeterince kazanmış olmaları beklenen son harf gruplarında da aynı şekilde verilmiştir. Sesleri ayırt etme, kelimeyi oluşturan ses birimlerinin farkında olma anlamına gelen fonolojik farkındalığın temel becerilerinden biridir. Sesi ayırt etmenin yanında, sözcükteki heceleri ve sesleri birleştirme, sesleri manipüle etme gibi karmaşık beceriler de fonolojik farkındalık görevleri arasındadır (Erdoğan, 2011). Bunlar, üst düzey fonolojik beceriler arasında gösterilebilir ve okuryazarlığa ulaşmada etkileri vardır. İlk harf grupları için yeterli olabileceği düşünülen bu etkinliklerin dışında, sonraki harf gruplarında, aynı ses ile başlayan ve biten kelimelerin bulunması, uyaklı kelimelerin bulunması gibi ses farkındalığının daha üst düzey görevlerine ilişkin etkinliklere de yer verilmelidir. Bu nedenle ilk harf grupları için yeterli olduğu düşünülen sesi ayırt etme etkinliklerinin sonraki gruplar için yeterli olmadığı söylenebilir.

Fonolojik farkındalıkları yüksek olan öğrenciler ilkokuma-yazma sürecinde daha başarılı olmakla birlikte (Acarlar, Ege ve Turan, 2002; Erdoğan, 2012), okuma problemi olan öğrencilerle fonolojik farkındalığı artırıcı alıştırmalar yapmanın okumayı geliştirdiği bilinmektedir (Çaycı ve Demir, 2006). Bu nedenlerden dolayı sesin ayırt edilmesine ilişkin etkinliklerin yeterli olmaması, ÖK'nin sınırlılığı olarak karşımıza çıkmaktadır.

### 3.1.1.2. Harfin Okunmasına İlişkin Etkinliklere Yer Verilmesi

ÖK'de, harflerin öğretimine ayrılan sayfalarda, e, l, a, n, i, t ve o harfleri için okuma etkinliğine (s. 49, 63, 78, 129), harfi yazma etkinliklerinden sonra yer verildiği görülmektedir. İllokuma-yazma öğretiminde önemli ilkelerden biri de okuma ve yazmanın eş zamanlı öğretilmesidir (Artut, 2005). Bununla birlikte harfi tanıma, zihne yerleştirme yani okuma, yazmanın ön koşuludur (Coşkun, 2009, s.50). Öğretim sürecinde, harfi okuma basamağının üzerinde durulmadan yazma basamağına geçilmesinin öğrencinin yazmada güçlük çekmesine neden olacağı söylenebilir.

Yukarıda açıklanan, harfi okuma etkinliklerinin verilmiş sırasındaki gecikme ÖKK'deki yönergelerde de mevcuttur. ÖKK'de, Harfi Okuma ve Yazma alt başlığındaki yönergelerde, her harf için, harfin okunmasına ilişkin etkinliklere aşağıdaki gibi yer verildiği görülmektedir: "i harfini birkaç kez tahtaya yazın, siz yazarken öğrencilerinizden bu harfi seslendirmelerini isteyin. Öğrencilerinizden,



harfi parmaklarıyla önce havaya sonra sıralarına birkaç kez yazmalarını isteyin. Her yazışlarında harfi seslendirmelerini sağlayın.” (s.68).

Harfleri okumaya ilişkin etkinliklere bunların yazılmasından önce yer verilmediği hâlde hecelere ulaşma basamağında geç de olsa yer verilmektedir. Buna ilişkin yönerge, ÖKK’deki Kapalı Hece ve Açık Hece alt başlıkları altında yer almaktadır: “Tahtaya i harfini yazın. Öğrencilerinizden harfi okumalarını isteyin. Tahtaya l harfini farklı bir kalemle yazın ve öğrencilerinizden harfi okumalarını isteyin” (s. 70).

Ulaşılmak istenen hecenin her harfinin tahtaya yazılması ve öğrencilere okutulması istenmektedir. Bunun, harflerin okunuşunu hatırlatma bakımından yeterli olduğu söylenebilir.

### 3.1.1.3. Ulaşılan Hece, Sözcük ve Cümlelerin Doğru Okunuşuna İlişkin Örnekler Verilmesi

Ulaşılan hece, sözcük ve cümlelerin doğru okunuşuna ilişkin örnekler, ÖKK’de aranmıştır. Bu bağlamda, ÖKK’de yer alan yönergeler dikkatle incelenmiştir. İlk üç harf grubunun öğretiminde Kapalı Hece, Açık Hece ile Kelime ve Cümle Oluşturma olmak üzere üç alt başlığın; sonraki üç harf grubunda ise Kelime/Cümle Oluşturma ve Metin Oluşturma olmak üzere iki farklı başlığın olduğu görülmektedir.

İlk üç harf grubunda Kapalı Hece ve Açık Hece alt başlıkları altında ilgili ölçütü karşılayan bazı yönergeler yer almaktadır. Bu yönergeler, her harfin öğretiminin ardından hece ve kelime oluşturulurken verilmektedir. Ulaşılan hecenin doğru okunmasına ilişkin yönerge şu şekildedir:

“Tahtaya i harfini yazınız. Öğrencilerinizden harfi okumasını isteyin. Tahtaya r harfini farklı bir kalemle yazın ve öğrencilerinizden harfi okumalarını isteyin. Bu iki harf birleştirilirse nasıl okunacağı konusunda öğrencilerinizin fikrini alın. Daha sonra doğru okumayı önce siz yapın, onlar dinlesin. Birkaç tekrardan sonra öğrencilerinizin sizden sonra heceyi tekrar etmelerini isteyin.” (ÖKK, s. 129).

Yukarıdaki yönergede görüldüğü gibi, hecelerin ve iki sesli tek heceden oluşan ar, er vb. kelimelerin doğru okunmasına yer verilmekte ancak kelimenin doğru okunmasına yer verilmemektedir. Kelime oluşturma sırasında, harflerin tek tek yazılması, ardından kelimenin hecelerine ve kelimeye ulaşılmasının istendiği görülmektedir. Ancak kelimenin doğru okunuşuna örnek verilmesine ilişkin bir yönlendirme bulunamamakta, öğrencilere okutulmasını söyleyen bir ifade yer almaktadır. Buna ilişkin bir örnek aşağıdaki gibidir: “Tahtaya a, l, i harflerini yazarak Ali kelimesine, e, l, a harflerini yazarak Ela, n, i, l harflerini yazarak Nil kelimesine ulaşın. Kelimeleri öğrencilerin defterlerine de yazdırın. Yazarken içlerinden kelimeleri okumasını sağlayın.” (ÖKK, s.71).

Bu yönergede, öğrencilerin içlerinden okumalarının sağlanması istenmektedir. Öğrencilerin “içlerinden” okuyup okumadıklarını, okusalar da doğru okuyup okumadıklarını gözlemlemek mümkün değildir. Dolayısıyla bu, doğru okumayı destekleyecek bir özellik taşımamaktadır.

İlk üç harf grubunda da cümleye ulaşılmasına rağmen, Cümle Oluşturma alt başlığına dördüncü harf grubundan itibaren yer verilmektedir. ÖKK'de, cümlenin okunmasına ilişkin yönerge şu şekildedir: "Öğrencilerden öğrenmiş oldukları kelimelerden cümleler kuracaklarını söyleyin. Kurmuş olduğunuz cümleyi önce siz seslendirin ve tahtaya yazın. Öğrencilerden önce kitaplarındaki uygun boşluklara cümleyi yazmalarını daha sonra da defterlerine cümleyi yazmalarını isteyin. Cümleyi yazarken içlerinden okumalarını sağlayın" (s.163).

Dördüncü harf grubundan itibaren, metinlere ulaşıldığı görülmektedir. Bu metinler, harf grubunun en sonunda okuma ve yazma etkinliği olarak yer almaktadır. ÖKK'de, bu metinleri oluşturan cümlelerin okunuşuna ilişkin yönerge şu şekildedir: "...Sonra 'Jet' başlıklı şiiri öğrencilerinize okutunuz. Öncelikle örnek olarak şiiri siz bir kez okuyun" (s.259).

Yukarıdaki örneklere bakıldığında hece ve cümlelerin doğru okunuşuna ilişkin örneklere yer verilmesi belirtilirken sözcüğün doğru okunuşuna ilişkin örneklere yer verilmediği görülmektedir.

#### 3.1.1.4. Yazım Kurallarının Uygulanması

ÖK'de yer alan sözcük, cümle ve metinlerin genel olarak yazım kurallarına uygun olarak yazıldığı görülmektedir. Ancak buna uygun olmayan bazı bulgulara da rastlanmaktadır. ÖK'de, ilk harfi büyük yazılan "El ele" (s. 62) bir cümle değil, bir sözcük grubudur. Öğrencilerin yazım kurallarını öğrenmelerini olumsuz etkileyebileceği için ilk harfinin büyük verilmesi yanlıştır.

ÖK'de, kimi sözcüklerin yazımında yazım kurallarına uyulmadığı tespit edilmiştir. Özellikle düzeltme işareti kullanılması gereken bazı özel isimlerde, bu işaretin kullanılmadığı görülmüştür. "Lâle" yerine "Lale" (s.76), "Nalân" yerine "Nalan" (s.107), "Talât" yerine "Talat" (s.117), "Balâ" (ilçe) yerine "Bala" (s.138) yazılmıştır. Bunun dışında "zekâ" sözcüğü "zeka" (s.273) olarak ÖK'de yerini almıştır. Düzeltme işareti, bu kelimelerdeki a harflerinin ince veya uzun okunmasına ilişkin bilgi niteliği taşımaktadır.

Düzeltme işareti dışında, bir tane büyük harf kullanımı hatasına rastlanmıştır. ÖK'de yer alan tüm özel isimlerin büyük harfle başladığı görülmektedir, ancak "acemi" kelimesi ÖK'de "Acemi" (s.265) şeklinde yazılmıştır. Bu durum, kelimenin özel isim olduğuna ilişkin bir algı yaratmaktadır. Doğru okumayı engelleyen bir husus değildir, ancak bir yazım hatasıdır.

ÖK'de yer alan "Anne baba el ele ol." (s. 151) cümlesi, yazım olarak hatalıdır. Bu cümlenin doğrusu "Anne, baba, el ele olun." olmalıdır. ÖK'de doğru okumayı engelleyen son hata Komşu, Komşu (s. 348) tekerlemesinde altı kez geçen "nerede" kelimesinin "nerde" olarak yazılmasıdır. Bu durum, kelimenin yanlış yazılmasından dolayı yanlış okunmasına neden olmaktadır.

ÖKK'de öğretmenler için yazılmış olan bazı ifadelerin anlatım bozukluğu içerdiği görülmektedir. Söz konusu kılavuz kitap, öğretmenlere bir rehber niteliği taşıdığı için anlatım bozukluğundan arınık olmalıdır. "...Kelimeleri öğrencilerin defterlerine de yazdırın. Yazarken içlerinden kelimeleri okumasını sağlayın" (ÖKK, s. 71) ifadesinde yer alan "okumasını" sözcüğü, "okumalarını" olarak

değiştirilmelidir. Aynı şekilde “Öğrencilerden öğrenmiş oldukları kelimelerden cümleler kuracaklarını söyleyin” (ÖKK, s. 163) ifadesinde de “öğrencilerden” değil, “öğrencilere” olarak yazılmalıdır. Benzer şekilde “Kılavuz çizginin en üst aralığının evin çatısına, ortadaki aralığının evin giriş katına, en alttaki aralığın ise evin bahçesi ile aynı hizada olduğunu öğrencilerinize söyleyiniz” (ÖKK, s.138) ifadesindeki anlatım bozukluğu, “Kılavuz çizginin en üst aralığının evin çatısıyla, ortadaki aralığının evin giriş katıyla, en alttaki aralığın ise evin bahçesiyle aynı hizada olduğunu” şeklinde düzeltilir.

ÖKK’deki anlatım bozukluklarının yanı sıra, bazı yönergelerde ifade birliği olmadığı da görülmektedir. “...Sonra ‘Jet’ başlıklı şiiri öğrencilerinize okutunuz. Öncelikle örnek olarak şiiri siz bir kez okuyun” (ÖKK, s. 259) ifadesinde “okutunuz” ve “okuyun” yüklemelerinin aynı çekimde olmadığı görülmektedir. İfade birliğinin olmaması, ÖK’deki birçok yönergede mevcuttur.

ÖKK incelendiğinde bazı durumların yanlış ifade edildiği görülmüştür. Örneğin “...Harfi çizmeye bu noktalardan başlayacaklarını, bu noktaların onlara yardımcı olmak için çizildiğinden bahsedin” (ÖKK, s. 138-139) ifadesinde harfi yazmak yerine “harfi çizmek” ifadesi yer almaktadır. Yazmaya yardımcı olacak noktaların varlığından bahsedilirken “noktaların çizildiği” ifadesi kullanılmıştır. Bu da yanlış bir kullanım olarak göze çarpmaktadır.

İlkokuma-yazma öğretimi sürecinde, esas olarak öğrencilerin okumayı ve yazmayı öğrenmelerinin yanında Türkçenin yazım kurallarını da doğru öğrenmeleri beklenmektedir. Bu süreçte oluşan yanlış öğrenmeleri sonradan düzeltmek güç olabilir, mümkün olmayabilir (Senemoğlu, 2012, s. 325). Üstelik yazım kuralları doğru okumayı sağlayarak anlamayı doğrudan etkileyen önemli bir unsurdur.

### 3.1.1.5. Noktalama İşaretlerinin Doğru Kullanılması

ÖK’deki noktalama işaretlerinin kullanımı, ulaşılan cümlelerde ve metinlerde aranmıştır. İlk ses grubunda iki, ikinci ses grubunda yedi ve üçüncü ses grubunda on cümleye ulaşıldığı tespit edilmiştir. Dördüncü ses grubundan itibaren her ses ile ilgili şiirlere de yer verildiği görülmektedir. ÖK’de ulaşılan bazı cümlelerde noktalama işaretlerinin eksik kullanımına rastlanmıştır. Bazı cümlelerde yüklemden sonra virgül konmaması, okuyucunun uygun yerde nefes almamasına ve cümlelerin anlamını kaçırmasına neden olmaktadır: “Okan bak o kale” (s. 185), “Aslı bak bu Eren” (s. 211). Bunun yanında, “Anne baba el ele ol” (s. 151) cümlesinde, eş görevli sözcükler ve özne sonrasında virgül eksikliği vardır.

Birinci ses grubundan elde edilen ilk cümlelerin “Ela Lale el ele” (s. 77) olduğu görülmektedir. Görüldüğü gibi bu cümlede bildirme eki bulunmamaktadır ancak bir anlam içermektedir. Bu ifadenin sonunda nokta, isimler arasında virgül bulunmamaktadır. Buna benzer başka örnekler de bulunmaktadır. Dördüncü ses grubunda Bilmece (s. 266) ve Zeytin (s. 274) adlı şiirlerde noktalama işareti kullanılması gereken yerlerde hiç noktalama işareti kullanılmamış; Hasta (s. 310) şiirinde sıralı cümleler arasında virgül kullanılmamış; Vapur (s. 327) adlı şiirde ise eksik noktalama işareti (nokta) kullanılmıştır. Bahsi geçen şiirlerde uyağı sağlayabilmek adına devrik cümleler

kullanılmıştır. Bu durum hâlihazırda anlam oluşturmayı zorlaştırırken noktalama işaretlerinin kullanılmaması da anlamayı olumsuz yönde etkilemektedir. İlkokuma-yazma öğretimi sürecinde öğrencilerin Türkçenin noktalama kurallarını da doğru öğrenmeleri beklenmektedir. Bu süreçte oluşan yanlış öğrenmeleri sonradan düzeltmek güç olabilir, mümkün olmayabilir (Senemoğlu, 2012, s. 325). Noktalama kuralları doğru okumayı dolayısıyla okuduğunu anlamayı sağlayan önemli bir unsurdur.

### 3.1.2. Anlayarak Okuma

İncelenen veri kaynaklarında anlayarak okumayı destekleyen ve desteklemeyen çeşitli bulgulara rastlanmıştır.

#### 3.1.2.1. Okuduğunu Anlamaya İlişkin Unsurlara Yer Verilmesi

##### 3.1.2.1.1. Etkinlikler

ÖK'de, ulaşılan sözcükleri ve cümleleri; verilen paragrafları, şiirleri ve fıkraları öğrencilerin okuyarak anlamalarını destekleyecek hiçbir etkinliğe rastlanmamıştır. Oysa ilkokuma-yazma öğretiminde amaç, öğrencilerin mekanik olarak okumayı öğrenmeleri değil anlayarak okumalarını sağlamaktır (Akyol, 2013; MEB, 2015). Bu nedenle ulaşılan her anlamlı birimin okunup anlaşılmasına ilişkin çeşitli etkinliklerin yer alması gereklidir.

##### 3.1.2.1.2. Görseller

ÖK'de ulaşılmış olan tüm sözcükler incelenmiş, bu sözcüklerin görsellerine yer verilmediği görülmüştür. Ulaşılan cümleleri anlatan görsellere de yer verilmemiştir. Sözcük ve cümlelere ulaşılmasının ardından öğrenciler, doğrudan yazma çalışmasına yönlendirilmiştir.

Dördüncü ses grubundan itibaren verilen şiir, paragraf ve fıkraların yanında görsellere yer verilmiştir. Verilen metnin anlamını pekiştirmek amacıyla görsellere yer verildiği düşünüldüğünde, anlamı pekiştirmek için daha özenle hazırlanmaları gerekmektedir. Buna ilişkin bir örnek aşağıda verilmiştir:

*Aşağıdaki şiiri birlikte okuyalım ve yazalım.*



*Zeytin*

*Zeytin ağım dalından  
Kestim yorulduğum andından  
Zeytinim kara kara  
Çekil olmaz tabaktan*

Şekil 3. Metnin anlamına ilişkin verilen görsel öge (ÖK, s. 274)

### 3.1.2.1.3. Yönergeler

ÖK'de ulaşılmış olan sözcük ve cümlelerin anlamlarına ilişkin açıklamaların yer aldığı hiçbir yönergeye ÖKK'de rastlanmamıştır. Anlayarak okumanın temelinde sözcük bilgisi bulunmaktadır (Güneş, 2007; Akyol, 2013). Bir metni anlayabilme becerimiz, metindeki sözcüklerin anlamlarına hâkim olduğumuz kadardır. Bu nedenle okuma-yazma öğretiminde, ulaşılan her sözcüğün anlamına ilişkin açıklamanın öğretmen tarafından yapılabilmesi için ÖKK'de yönergeler yer verilmesi gerekir. Bu şekilde öğrencilerin zihinsel sözlüğüne katkı sağlanabilecektir.

### 3.1.2.2. Ulaşılan Sözcüklerin ve Cümlelerin Öğrencilerin Bilişsel Gelişim Seviyesine Uygun Olması

İşlem öncesi ve somut işlemler döneminde olan çocukların, soyut kavramları karşılayan sözcükleri, yan anlamlı sözcükleri, mecaz anlamlı sözcükleri ve cümleleri anlamlandırmaları zordur (Senemoğlu, 2012). ÖK incelendiğinde, beşinci harf grubu ardından atasözleriyle ilgili üç tane etkinlik görülmüştür. Bu etkinliklerden ilki, sözcükleri karışık olarak verilmiş atasözlerinin anlamlı hâle getirilmesidir (ÖK, s. 275). İkinci etkinlik, bir bulmaca aracılığıyla ulaşılan kelimelerden bir atasözü bulmaktır (ÖK, s. 284). Bir diğer etkinlik ise verilen atasözlerini okuma ve anlamını araştırmaktır (ÖK, s. 351). Bireylerin okuma-yazmaya karşı geliştirecekleri tutumlar üzerinde önemli etkisi olan ilkokuma-yazma öğretimi sürecini öğrencilerin bilişsel yapılarına uygun olarak kurgulamak gerekir. Özellikle bu süreçte, öğrenciden beklenen görevlerin, güçlük ve anlamlılık bakımından onların bilişsel yapılarına uygun olmaması okuma-yazmaya karşı olumsuz tutum geliştirmelerine neden olabilir (Senemoğlu, 2012, s. 38, 51, 57, 104, 107). Üstelik Türkçe Öğretim Programı (MEB, 2015, s. 21)'nda, atasözleriyle ilgili kazanıma üçüncü sınıfta yer verilmektedir (T3.2.20. Anlamını bilmediği sözcük ve sözcük gruplarını öğrenir. Sözcükleri öğrenmek için görseller, resimli sözlük, sözlük, deyimler ve atasözleri sözlüğü, kelime haritası, kelime duvarı, kelime kartları ve benzer araçlar kullanılacaktır.). Atasözleri ve deyimler dili zenginleştiren, anlatımı etkili kılan yapılardır ancak bunların serbest okuma-yazmaya geçildikten sonra verilmesinin daha uygun olacağı söylenebilir.

Dördüncü ses grubu itibarıyla şiirlere yer verilmiştir. Bu şiirlerde yer alan dizelerin mantıklı ve anlamlı bir bütün oluşturduğu söylenememektedir, yalnızca dize sonlarında uyak sağlama amacı ile kuruldukları düşünülmektedir (ÖK, s. 242, 250, 266, 274, 282, 291). İlkokuma-yazma öğrendikleri bu süreçte öğrencilere verilecek şiirlerin mantıklı olmaması ve anlam bütünlüğüne sahip olmaması, onların okuduklarındaki anlamı tam olarak yakalamalarını engelleyerek zamanla anlam aramaktan kaçınmalarına ve bu tür anlatımı benimsemelerine neden olabilir.

ÖK incelendiğinde, ulaşılan bazı kelimelerin soyut olduğu görülmektedir. İlk harfi küçük yazılarak verildiği için insan ismi olmadığı anlaşılan "ülkü" (s. 222) kelimesinin, anlamı sorgulandığında, bu yaş grubundaki öğrencilerin bilişsel gelişim seviyelerine uygun olmadığı sonucuna varılabilir. Bunun dışında "egemen" (s. 290), "hürriyet" (s. 308), "evrensel" (s. 326) gibi sözcükler de soyut anlam içerdiği için bilişsel gelişim seviyesine uygun değildir. Hasta başlıklı şiirde (ÖK, s. 310)

verilen “hapı yutmak” deyimini soyut anlam içerdiğinden bilişsel gelişim seviyesine uygun değildir. Gönülal ve Eryaman (2013) bu bulgulara paralel şekilde bulgulara ulaştıkları çalışmalarında, deyim ve seviyeye uygun olmayan sözcüklerin yer aldığı okuma kitaplarının, anlam oluşturmaya engel teşkil edeceğini belirtmişlerdir.

ÖK’de verilen bazı metinlerin içerdiği anlamın, öğrencilerin bilişsel gelişim seviyelerine uygun olmadığı görülmektedir. Örneğin Ney (s. 258) adlı, “Kerem ney nedir bilir misin? / Aslı’yı arayan onun sesi. / Bir başkadır ayrılıklar söylemesi. / Özlemi anlatır onun sesi.” dizelerinden oluşan; Aslı ile Kerem hikâyesi, neyin tasavvufi anlamı gibi unsurlar içeren şiirden öğrencilerin anlam oluşturabilmeleri mümkün olmayacağı söylenebilir.

Bunların yanında, 5. gruptaki harflerin öğretiminin ardından iki tane, bilmece okuma ve cevabını bulma etkinliğine yer verilmiştir (ÖK, s. 302). Tüm harf gruplarının verilmesinin ardından bir bilmece etkinliğine yer verilmiştir. “Ben giderim o gider / Arkamdan tin tin eder”, “Bacakları uzun ince / Göçüp gider güz gelince” ve “Gökte açık pencere / Kalaylı bir tencere” gibi uyak içeren cümlelere yer verilmiştir (ÖK, s. 350). Bu sınıf seviyesindeki çocuklar uyaklı cümleler ile çalışmaktan keyif alırlar. Bu tür etkinliklerin öğrencilerin okumaya olumlu tutum geliştirmelerini sağlayacağı söylenebilir.

### 3.1.2.3. Ulaşılan Sözcüklerin ve Cümlelerin Öğrencilerin Kültürel Özelliklerine Uygun Olması

ÖK incelendiğinde, ulaşılan bazı sözcüklerin belli yörelere ve yaşantı biçimlerine ait kullanımlar olduğu görülmüştür: Bebe (s. 138), töre (s. 197), nine (s. 199), mera (s. 233), darı (s. 241), şakşak (s. 249), yaban (s. 257), yöre (s. 257), semt (s. 329), sağdıç (s. 355), bağcılık (s. 355), lojman (s. 344). “Bebe”, “yaban” ve “nine” kelimelerinin bazı yörelerde daha yaygın kullanıldığı; “bebe” kelimesi yerine “bebek”; “nine” kelimesi yerine “nene”, “büyükanne”, “babaanne”, “anneanne”; “yaban” kelimesi yerine “yabancı” gibi kelimelerin kullanıldığı bilinmektedir. “Töre”, “yöre”, “darı”, “bağcılık”, “mera”, gibi kelimeler kırsal kesim ve tarım ile ilgili birtakım çağrışımlarda bulunmaktadır. “Semt” ve “lojman” kelimeleri belli sosyo-kültürel özellikteki ailelerin yaşadıkları yerlerde var olan kavramları karşılamaktadır. “Şakşak” kelimesinin hokkabazların ses çıkarmak için kullandığı bir alet anlamının olmasının yanında, çeşitli ağızlarda farklı anlamlara gelen kavramları karşıladığı durumlar da mevcuttur.

Gönülal ve Eryaman (2013) bu bulguları destekler nitelikte sonuçlara ulaştıkları çalışmalarında, ses gruplarına yönelik yazılan kitapları incelemiş ve bu kitaplarda yer alan yöresel sözcüklerin anlam oluşturmaya engellediğini belirtmişlerdir. Bu sebepten ötürü, birtakım kültürel özellikleri temsil eden bu kelimelerin her öğrenci için beklenen anlamı oluşturması mümkün görünmemektedir. Tüm ülkede okutulmak için hazırlanan bir ders kitabında, belli bir yöre ve kültüre ait kelimelerin bulunmasının, okuma-yazmayı henüz öğrenmekte olan öğrencilerin anlayarak okuma özelliği kazanmalarını olumsuz etkileyeceği düşünülebilir.

### 3.1.2.4. Ulaşılan Sözcüklerin Öğrencinin Kullandığı Günlük Dilde Yer Alması

ÖK incelendiğinde, ulaşılan bazı kelimelerin öğrencilerin kullandığı günlük dilde yer almadığı görülmektedir. “Elit” (s.199), “lal” (s. 119), “nalbur” (s. 187), “muallim” (s. 233), “makam” (s. 233), “zelzele” (s. 273), “hademe” (s, 308), “şamata” (s. 249), “jeton” (s. 344) gibi sözcükler buna örnek olarak gösterilebilir. Günümüzde, “hademe”, “zelzele”, “muallim”, “şamata”, “lal” gibi kelimelerin yerine yaygın olarak farklı kelimeler kullanılmaktadır. “Jeton”un yaygın olarak kullanılmadığı, “nalbur”ların yerlerini yapı marketlerinin aldığı bilinmektedir. “Makam” ve “elit” kelimeleri, genel olarak iş dünyasında kullanılan, öğrencilerin günlük konuşmalarında yer almayan sözcüklerdir. Bu yaş grubundaki öğrenciler için, öğrenileceklerin onların gerçek hayatında, alışık olduğu birimler olmalıdır (Senemoğlu, 2012, s. 86). Bu şekilde öğrenme kalıcı hâle gelebilecektir.

### 3.1.3. Akıcı Okuma

#### 3.1.3.1. Ulaşılan Hecelerin ve Sözcüklerin Tekrar Edilmesi

Akıcı okuyabilmek için, ulaşılan hece ve sözcüklerin tekrar edilerek tanınması sağlanmalıdır. Bu amaçla ÖK incelenmiştir. ÖK’de, birinci gruptaki harflerinden ulaşılan hecelerin “-el, -le, -al, -la, -en, -ne, -an, -na” ve bu heceler ile ulaşılan sözcüklerin “ele, anne, Ela, lale ve nane” olduğu görülmektedir. Bu kelimeler ile sadece “Anne nane al.” ve “Ela Lale el ele.” cümlelerine ulaşılmıştır. Bu hecelerle “anla” sözcüğüne ulaşılabilir. Özellikle ilk harf grubunda ulaşılacak cümle sayısı sınırlı olduğu için “anla” gibi cümlenin temeli olan yüklem mutlaka verilmeli, cümle içinde kullanılmalıdır.

Aynı durum ikinci gruptaki harfler için de geçerlidir. Ulaşılan heceler şunlardır: -il, -li, -in, -ni, -at, -it, -et, -ta, -ti, -ot, -on, -ol, -to, -no, -lo, -eb, -ab, -ib, -ob, -be, -ba, -bi, -bo, -ul, -un, -ut, -ub, -lu, -nu, -tu, -bu. Bu ve önceki harf grubunun heceleri temele alınarak “ile, Ali, Nil, nine, Ata, tane, tatil, Talât, Onat, olta, baba, bebe, Bala ebe, balina, ton, Bilal, bot, ulu, bulut, Tuna, tablo” kelimelerine ulaşılmıştır. Bu kelimeler ile ulaşılan cümleler şunlardır: Talat at al. Ali ite et at. Onat olta al. Nil ata ot at. Bilal bot al. Anne baba el ele ol. Tuna bu bulut. Hece, kelime ve cümleler incelendiğinde, ulaşılan her yapının okunmak üzere tekrar edilmediği görülmektedir. Ulaşılan hece ve sözcüklerin kullanıldığı cümlelerin yazımına ağırlık verilmiş, okuma etkinliği ile ilgili yönergeye yer verilmemiştir.

Birinci ve ikinci grubun harfleri ile ilgili tespit edilen durum, diğer harf grupları için de geçerlidir. Ulaşılan kelimeler ile farklı farklı cümleler kurularak tekrar edilmesine olanak sağlamamaktadır. Hece ve harf sayısı bakımından uzun olarak nitelendirilebilecek kelimelerin sadece bir cümle içerisinde kullanıldığı, her sesin verilmesinin ardından en fazla üç farklı cümleye ulaşıldığı görülmüştür. Bu durumda ulaşılan hece ve sözcüklerin yeterince tekrar edilmediği görülmektedir. Oysa bir metnin derinlemesine anlaşılması için sözcük tanıma, doğru ve akıcı okuma gibi özellikler gerekmektedir (Başaran, 2013). Aynı zamanda “dört temel dil becerisi olan okuma, yazma,

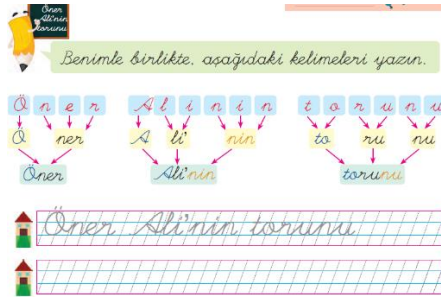
konuşma ve dinlemenin bireye kazandırılması ile bireylerin bu becerileri aktif olarak kullanabilmesi, edinilmiş zengin sözcük dağarcığı ile yakından ilişkilidir” (Karatay, 2007, s.144). Bu sebeple, sözcükleri tanıyabilmek için de onları bolca tekrar etmek gerekmektedir.

### 3.1.3.2. Cümlelerdeki Sözcüklerin ve Sözcüklerin Hecelerinin Aynı Renkte Yazılması

Kelimeyi bir bütün olarak tanıyabilmek, akıcı okuma için gerekli bir özelliktir (Akyol, 2013). Buna göre, hecelerin harflerinin, kelimelerin hecelerinin ve cümlelerin kelimelerinin aynı renkte yazılarak bir bütün olarak algılanmasını sağlamak gerekir. Bu duruma ilişkin olarak ÖK ve ÖKK incelenmiştir. Bu incelemede, sözcükleri oluşturan hecelerin farklı renkte yazılması gibi, akıcı okumayı engelleyen unsurların bulunduğu görülmüştür.

ÖK’de ilk harften itibaren, heceye ulaşırken hem harflerin rengi aynı hem de ulaşılan hece tek renkte yazılmıştır (s. 60-61, 74-75, 88-89). Buna rağmen ÖKK’de sınıf ortamında hecelere ulaşmak için verilen yönerge şu şekildedir: “Tahtaya l harfini yazınız. Öğrencilerinizden okumalarını isteyin. Tahtaya ö harfini farklı bir kalemle yazın ve öğrencilerinizden harfi okumalarını isteyin (s. 141).

ÖK’de, sözcükleri oluşturan hecelerin farklı renkte yazıldığı görülmüştür (s. 62, 76, 92). Aynı zamanda ÖKK’nin hece/kelime/cümle oluşturma kısmında açık ve kapalı hecelere ulaşırken öğretmenlere verilen yönergelerde, hecelerin farklı renkte yazılması ile ilgili yönlendirme mevcuttur. Buna karşın, cümleleri oluşturan sözcüklerin ise aynı renkte yazıldığı görülmüştür. ÖK’deki hecelerin farklı renkte, sözcüklerin aynı renkte yazılmış olduğu bir örnek aşağıda verilmiştir:



Şekil 4. Sözcüklerdeki hecelerin farklı renkte yazılması (ÖK, s. 198)

## 3.2. İlkokuma ve Yazma Ders Kitabında Yer Alan Etkinlikler Nitelikli Yazma Öğretiminin Amacına Uygun Mudur?

Ders kitabındaki etkinlikler, nitelikli yazma öğretimi kapsamında, nitelikli yazma boyutunun alt boyutları olan doğru ve akıcı yazma ölçütleri temele alınarak incelenmiştir. Bu ölçütlere uygun ve uygun olmayan bulgular açıklanmış, örnekleriyle birlikte sunulmuştur.



### 3.2.1. Doğru Yazma

#### 3.2.1.1. Harfin Yazılmasına İlişkin Alıştırmalara Yer Verilmesi

ÖK incelendiğinde hem büyük hem de küçük harflerin doğru yazımı ile ilgili alıştırmalara ilk ses grubundan son ses grubuna kadar rastlanmaktadır. İlk ses grubu ve ikinci ses grubunun ilk harfi incelendiğinde (ilk beş harf) tüm harflerin yazımına üç buçuk sayfa ayrıldığı görülmektedir.

Öğrenilen harflerin küçük ve büyük biçimlerinin silik bir şekilde yazıldığı ilk yarım sayfalık kısımda, bu harflerin üzerinden kurşun kalemle geçilmesi istenmektedir. Ardından bir sayfalık kısımda sadece küçük harfin yazılması istenmektedir. Burada, tıpkı ilk yarım sayfadaki kısım gibi, silik harflerin üzerinden kurşun kalemle yazma ve ardından harfi bağımsız olarak birer birer yazma etkinliği mevcuttur. Sayfanın alt kısımlarına doğru, harfin bağlantı noktaları ile ilgili etkinlik mevcuttur. İkinci bir sayfalık kısımda harfin büyük formunun yazılması, üçüncü bir sayfalık kısımda ise hem büyük, hem de küçük formun yazılması söz konusudur.

İkinci harf grubunun t harfinden en son harfe kadar, harfi yazma etkinliğinin iki buçuk sayfaya düştüğü görülmektedir. Yarım sayfalık kısımda, silik şekilde yazan harflerin küçük ve büyük formlarının üzerinden kurşun kalemle geçilmesi istenmektedir. İkinci bir sayfalık kısımda harfin sadece küçüğünün bağımsız ve birleşik yazımı, son sayfada ise harfin büyük ve küçük formunun yazımı mevcuttur. Harfin yazılışına ilişkin bu etkinlikler, yeterli düzeydedir. Bir harfin yazımı ile ilgili öncelikle silik formların üzerinden geçmek, el alışkanlığı kazandırmaya katkı sağlamaktadır. Bu el alışkanlığından sonra harfleri doğru formda yazmak kolaylaşmaktadır. Doğru yazmayı sağlayacak şekilde harf yazma etkinliklerinin yapılması, ilerleyen sınıf seviyesindeki yazı hatalarını gidermek için olumlu sonuçlar vermekte ve yazma becerisini geliştirmektedir (Kodan, 2016).

#### 3.2.1.2. Kullanışlılık İlkesine Uygun Olan Örneklere Yer Verilmesi

Kullanışlılık ilkesi, ilkokuma-yazma öğretiminin yazma boyutu açısından bakıldığında, öğretilen yapıların kelimeyi ve cümleyi yazmada kullanılabilir olmasını ifade etmektedir. Bu bağlamda ÖK incelendiğinde, verilen bazı yapıların kullanışlılık ilkesine uygun olmadığı tespit edilmiştir.

ÖK’de harflerin yazılışının öğretiminde, ilk harf olan “e”den itibaren (s. 46) aynı harfin bitişik yazılması etkinliğine yer verilmektedir. Buna ilişkin “oooo” (s. 124), “ıııı” (s. 168), “öööö” (s. 192), “üüüü” (s. 217), “cccc” (s. 263), “ggg” (s. 288), “ğğğğ” (s. 333) örnekleri mevcuttur. Bu, öğrencilerin günlük dillerinde kullandıkları “saat” ve “şiir” gibi pek az sözcüğün, yalnızca art arda gelen hecelerinin ilk ve son harflerinde görülmesi; bunun dışında, Türkçe sözcüklerde kullanımı mevcut olmayan bir özelliktir. Dolayısıyla bu etkinliğin verilmesi gerekmemektedir.

Aynı harfin büyüğüyle küçüğüne bitişik verilmesi de, Türkçe kelimelerde böyle bir kullanım olmadığı için, kullanışlılık ilkesine uymamaktadır. Buna ilişkin ÖK’deki örnekler şunlardır: “Ee” (s. 48), “Ll” ... (s. 59), “Aaaa” (s. 72), “Nnnn” (s. 86). “İiii” (s.103).

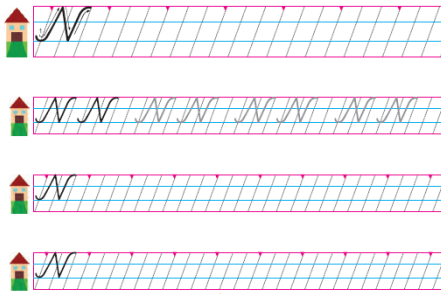
### 3.2.1.3. Satırların Doğru Yazmayı Desteklemesi

Bu ölçüt değerlendirilirken ÖK'de, öğrencilerin harfleri, kelimeleri ve cümleleri yazmaları için ayrılmış olan satırlar ve ÖKK'de bu satırların nasıl kullanılacağına ilişkin verilen yönergeler değerlendirilmiştir. Yazı yazmak için ayrılmış olan satırların, Öğretim Programı (MEB, 2015, s. 11)'nda yer aldığı gibi dört çizgi ve üç aralıktan oluştuğu görülmektedir. Bununla birlikte bu satırların üzerinde, harflerin yazımını daha kolaylaştırmak için gerekli olduğu belirtilen kılavuz çizgiler yer almaktadır.

Kılavuz çizgilerin belli kısımlarına küçük pembe oklar konularak harfler arasında ne kadar boşluk bırakılacağına ilişkin ipuçları verilmiştir. Harfin başlama noktalarına siyah noktalar yerleştirilmiştir. Aynı zamanda satırların başında yer alan evin gövde, çatı ve merdiven kısımları da harf gövdesi ile uzantılarının yazılabilmesi için eklenmiştir. Tüm yazma çalışmalarında kılavuz çizgili satırlar kullanılmıştır. Bu duruma ilişkin görsel (Şekil 5) aşağıda verilmiştir.

Bu satırların kullanımı ile ilgili detaylı bilgi ÖKK'de yer almaktadır. Satır, satırlardaki nokta ve satırların başındaki evin yazmaya nasıl yardımcı olacağına ilişkin kılavuz kitapta yer alan yönerge şu şekildedir:

“Tahtaya öğrencilerinizin defterlerine uygun olarak kılavuz çizgi çiziniz. Kılavuz çizginin başına Okuma Yazma Öğreniyorum Kitabı 191. sayfadaki etkinlikte yer alan ev modelini çiziniz. Kılavuz çizginin en üst aralığının evin çatısına, ortadaki aralığının evin giriş katına, en alttaki aralığın ise evin bahçesi ile aynı hizada olduğunu öğrencilerinize söyleyiniz. Öğrettiğiniz her harfin yazılışlarını bu ev modelini kılavuz olarak öğretin. Böylece uygun boyutta, taşımadan harfleri yazabileceklerdir. ...harflerin başlangıç yerlerinde yer alan siyah noktalar ile ilgili öğrencilerinizi bilgilendirin. Harfi çizmeye bu noktalardan başlayacaklarını, bu noktaların onlara yardımcı olmak için çizildiğinden bahsedin” (s. 138, 139).



Şekil 5. Kılavuz çizgiler ve oklar (ÖK s. 85)

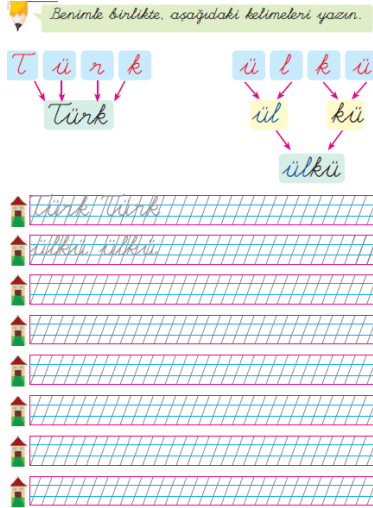
Ancak sınıf seviyesi itibariyle, öğrencilere bir sayfa üzerinde odaklanması gereken birden fazla uyarın verilmesi uygun değildir (Senemoğlu, 2012, s. 194, 245, 345, 366). ÖK'deki kılavuz çizgiler, çizgilerin üzerindeki noktalar ve pembe oklar, satırların başındaki ev gibi unsurların bu sınıf seviyesinde öğrencinin dikkatini toplaması zorlaştırmakta, harf yazmaya odaklanması gerekirken diğer unsurlara takılmasına neden olmaktadır. Kılavuz çizgilerin pedagojik olarak kullanıma uygun olmamasının yanında kullanışsız olduğu Arslan (2012)'in elli dört sınıf öğretmeni ile yaptığı

araştırmayla ortaya konmuştur. Bu araştırmaya göre öğretmenlerin öğrencilerin doğru yazmasını sağlamak için en az kullandığı ögenin kılavuz çizgiler olduğu görülmüştür. Bu bilgilere bakarak, bilişsel özelliklere uymayan kullanışsız kılavuz çizgilere yer verilmemelidir.

### 3.2.2. Akıcı Yazma

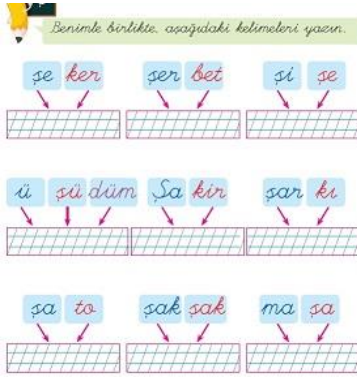
#### 3.2.2.1. Sözcüklerin Hızlıca Yazılabilmeleri İçin Tekrar Alıştırmalarına Yer Verilmesi

ÖK incelendiğinde, ulaşılan her sözcüğün yazılması için tekrar alıştırmalarına yer verilmektedir. İlk üç harf grubunda ulaşılan sözcükler incelendiğinde, her sözcüğün yazılabilmesi için dörder satırın yer aldığı görülmektedir. Bu satırlara ortalama olarak dört adet sözcük yazılabilmektedir. Bir satırın başında, sözcüğün silik bir biçimde yazılarak üzerinden geçilmesini sağlayan bir kısım bulunmaktadır. Bu şekilde öğrenciler sözcüğün yazımına alışmakta ve daha kolay bir şekilde yazabilmektedirler. Bu durum, ulaşılan cümlelerde de geçerlidir. Ulaşılan cümlelerin altına üçer satırlık tekrar alıştırmalarının yapılacağı yer bırakılmıştır.



Şekil 6. Tekrar alıştırması (ÖK, s. 222)

Dört, beş ve altıncı harf gruplarında ulaşılan sözcüklerin alt kısmında, öğrencilerin sözcüğü sadece birer defa yazabileceği satırlar mevcuttur. Harf grupları ilerledikçe öğrencilerin çoğu harfi doğru yazması beklense de hece ve harf sayılarının ilk gruplara göre daha fazla olduğu sözcüklere ulaşılması, bu sözcüklerin yazımı ile ilgili daha fazla alıştırmaya yer verilmesi gerekliliğini beraberinde getirir.



Şekil 7. 4. harf grubu sonrasındaki tekrar alıştırması (ÖK, s. 249)

### 3.2.2.2. Harf Biçimlerinden Hızlı Yazmayı Sağlayacak Olanların Verilmesi

ÖK incelendiğinde bazı harflerin formlarının değiştirildiği görülmüştür. Bitişik yazıda hızlı yazmayı sağlayan unsurun eli kaldırmadan yazmak olduğu düşünüldüğünde, yazımı 2015 Türkçe Öğretim Programı (MEB, s. 12)'yla değiştirilen bazı harflerin doğrudan hızlı yazmayı desteklediği söylenebilir.

Büyük harflerden *L*, *T*, *D*, *S* ve *Ş*; *L*, *T*, *D*, *S* ve *Ş* olarak değiştirilmiştir. Küçük harflerden *f*, *n*, *s* ve *ş*; *f*, *r*, *s* ve *ş* olarak değiştirilmiştir. *T* ve *f* harfleri el kaldırmadan yazmayı; *L*, *S*, *Ş*, *s* ve *ş* harfleri, üzerindeki kıvrımların olmamasından dolayı daha kolay ve hızlı yazmayı; *r* harfi daha yuvarlak bir forma kavuşturularak hızlı yazmayı sağlamaktadır. Ancak yazımı 2015 Programı'yla değiştirilen *D* harfinin ise, eli kaldırarak yazılacağı için hızlı yazmayı engelleyebileceği söylenebilir.

Harf biçimleri ile ilgili bazı çalışmalar, yapılan bu değişikliklerin gerekçeleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Kadioğlu (2012)'nin araştırmasında, ilköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencileri mevcut eğik harflerin yazmasının zor olduğunu, harf yazılışlarını kolaylaştırılacak düzenlemelerin yapılmasını belirtmişlerdir. Şahin (2012)'in yaptığı araştırmasında öğretmenler, öğrencilerin yazımında hata yaptığı ve yazarken zorlandığı harf formlarının arasında *f*, *r*, *s*, *ş*; yazımında hata yaptığı *T*, *S*, *D*, *L*; yazımının karıştırıldığı harflerde *r*-*n* olduğu ifade etmişlerdir. Bu sonuca paralel bir şekilde, Duran (2011)'in yaptığı çalışmada öğretmenler *D*, *T*, *L*, *f*, *r*, *ş* harflerinin yazılışının değişmesini önermişlerdir. Bu ifadelerin hepsi, yazımı değiştirilen harfler ile ilgili birtakım sorunların var olduğunu, yapılan düzenlemelerle hızlı ve doğru yazmaya katkı sağlandığı öne sürülebilir.

### 3.3. İlkokuma ve Yazma Ders Kitabında Yer Alan Etkinlikler Türkçe Öğretim Programı'ndaki İlkokuma ve Yazma Öğretimi Sürecine Uygun Mudur?

Ders kitabındaki etkinlikler ve kılavuz kitaptaki yönergeler, öğretim programındaki ilkökuma ve yazma sürecine uygunluk boyutu ve alt boyutundaki ölçütler temele alınarak incelenmiştir. Bu ölçütlere uygun ve uygun olmayan bulgular açıklanmış, örnekleriyle birlikte sunulmuştur.

### 3.3.1. Sözcüklere Ulaşmayı Kolaylaştıran Unsurlara Yer Verilmesi

Bu başlık altında açık hecelere ulaşılma konusunda ÖKK ve ÖK, işlek hecelere ulaşma konusunda ise ÖK incelenmiştir.

#### 3.3.1.1. Açık Hecelere Ulaşılması

ÖK incelediğinde, ilk olarak kapalı hecelere ulaşıldığı görülmüştür. İlk harf grubunda ilk üç harfin “e”, “l” ve “a” olması, tek heceli sözcükler olan “el” ve “al” anlamlı birimlerine ulaşmayı sağladığı için bu birleştirmelerin uygun olduğu söylenebilir. Sonraki harflerde de “s” ve “ü” harfleriyle ulaşılan “-sü” açık hecesi dışında, özellikle ilk olarak kapalı heceye ulaşılmış; dördüncü harf grubundan itibaren hecelere ulaşmadan doğrudan kelimeye ulaşma etkinliklerine yer verilmiştir. ÖKK’deki hece/kelime/cümle oluşturma yönergeleri de incelenmiştir. ÖKK (s. 40, 48, 59, 70, 77, 86, 94, 103, 111, 120, 129, 140)’de de öncelikle kapalı hecelere ulaşılmasına ilişkin bir başlık ve bunun altında yönergelerin olduğu, ardından açık hecelere ulaşılmasına ilişkin bir başlık ve buna ilişkin yönergelerin olduğu görülmüştür. Aynı zamanda dördüncü harf grubundan itibaren ulaşılan kelimeleri hecelere ayırma etkinliklerine yer verilmesiyle ilgili yönerge bulunmaktadır. Türkçe Öğretim Programı’nda ilk olarak açık hecelere ulaşılmasına ilişkin ifade vardır (MEB, 2015, s.12). Bu durumda ilk olarak kapalı heceye ulaşmak Öğretim Programı’na göre uygun değildir.

#### 3.3.1.2. İşlek Hecelere Ulaşılması

ÖK incelediğinde ilk harf grubunda heceye ulaşıldığı görülmüştür. Hecelerin işleklik açısından değerlendirilmesinde, bu üç harf grubunda ulaşılmış olan heceler ele alınmıştır. Burada bazı hecelerin işlek, bazılarının ise işlek olmadığı görülmüştür.

Sözcüklere ulaşma konusunda oldukça kullanışlı ve işlek olan le, la, ne, na, li, lu, be, bi, ba, se gibi hecelere ulaşılmış ve bunlarla kelimeler oluşturulmuştur. Bunların yanında ÖK’de “-ub”, “-eb”, “-ıb”, “-üb”, “-ul”, “-lö”, “-tö”, “-uk”, “ık”, “ös” gibi işlek olmaktan öte, Türkçe herhangi bir kelimenin hecesi olmayan birimlerin verildiği görülmüştür (s. 136, 148, 159, 170, 195, 208, 220). Oysa ses temelli cümle yönteminde, hecelere ulaşmak kelimelere ulaşmak için bir araçtır. Güneş (2007)’e göre, ulaşılan hecelerin işlek yapıda olmasına dikkat edilmelive mutlaka bu hecelere yeni kelimelere ulaşılmalıdır. İşlek olmayan hecelerin öğretimi, öğrencilerin zihinlerini yormaktan başka bir işe yaramayacaktır.

### 3.3.2. Etkinliklerin Sözlü İletişim Becerileriyle Birlikte Ele Alınması

ÖKK’deki ilk uygulama örneğinde (s. 26, 27, 28), öğretilecek sesin sezdirilmesini de sağlayabilecek nitelikte bir dinleme metnine bağlı olarak Hazırlık, Anlama ve Söz Varlığı alt başlıklarıyla Dinleme/İzleme ile Pekiştirici Etkinlik ve Değerlendirmeye yer verilmiştir. Hazırlık ile Pekiştirici Etkinlik ve Değerlendirme bölümlerinde kurallara uygun konuşma, düşüncelerini ifade etme ve topluluk önünde konuşma gibi konuşma becerisine ilişkin özelliklerin; Anlama bölümünde ise dinleme kuralları ve dinlediğini anlama gibi dinleme becerisine ilişkin özelliklerin üzerinde

durulmuştur. Bu etkinliklerin ardından, bunlardan bağımsız olarak, ilk sesin/harfin öğretimine ilişkin Sesi Hissetme ve Değerlendirme ile Sesi/Harfi Okuma ve Yazma etkinliklerine yer verilmiştir. Bu uygulama biçimi tüm harf grupları bitinceye kadar aynı şekilde sürdürülmüştür. Oysa Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2015, s.10)'nda ilkokuma ve yazma çalışmalarının sözlü iletişim, okuma ve yazma ile birlikte ele alınması gerektiği belirtilmektedir. Program'da ifade edilen "ilk okuma yazma çalışmalarının sözlü iletişimle (dinleme ve konuşma) birlikte ele alınması" özelliğine ÖKK'de rastlanmamıştır. ÖKK'de yer alan dinleme ve konuşma etkinliklerinin ilkokuma ve yazma sürecinden kopuk olduğu görülmektedir. Bu durum öğretim programına uygun değildir.

### 3.3.3. Etkinliklerin Ses Temelli Cümle Yönteminin Aşamalarına Göre Düzenlenmesi

ÖK incelendiğinde, bazı etkinliklerin ses temelli cümle yönteminin basamaklarına uygun bir şekilde düzenlenmediği görülmüştür. Her harfin öğretiminde, adı, öğretilecek harfle başlayan bir varlık resminin üzerinde harfin küçüğü ve bir tişörtün üzerinde de harfin büyüğü yer almaktadır. Bu etkinlik örneğinde "sesi temsil eden harfin küçüğünü ve büyüğünü tanıma" amaçlanmaktadır. Oysa Öğretim Programı (MEB, 2015, s. 12)'nda, büyük harflerin yazımının, özel isimlerle öğretilmesi önerilmektedir. Bu durumlardan dolayı, bu etkinliğin ses temelli cümle yöntemiyle okuma-yazma öğretiminin aşamalarına uygun olmadığı söylenebilir.

### 3.4. İlkokuma ve Yazma Ders Kitabında Yer Alan Unsurlar Öğrencilerin Gelişim Özelliklerine Uygun Mudur?

Ders kitabındaki etkinlikler, öğrencilerin gelişim özelliklerine uygunluk boyutu ve alt boyutundaki ölçütler temele alınarak incelenmiştir. Bu ölçütlere uygun ve uygun olmayan bulgular açıklanmış, örnekleriyle birlikte sunulmuştur.

#### 3.4.1. Cümlelerin Sınıf Seviyesine Uygun Sözcük Sayısıyla Yazılması

ÖK'de ulaşılan cümleler, harf grupları temele alınarak incelenmiştir. Ulaşılan cümleler birinci harf grubunda 3 ile 4; ikinci ve üçüncü harf gruplarında 3, 4 ve 5; dördüncü ve beşinci harf gruplarında 2, 3, 4, 5 ve 6; altıncı harf grubunda ise 3, 4, 5 ve 6 sözcük ile yazılmıştır. Bu sınıf seviyesinde ders kitaplarında yer alan cümlelerin 5 sözcüğü geçmemesi gerekir (Güneş, 2007, s. 180). Bu ölçütün kısmen sağlandığı görülmüştür.

Tüm harf gruplarının ardından ulaşılan serbest okuma metinleri incelendiğinde cümlelerdeki sözcük sayılarında ciddi bir artış görülmektedir. Serbest metinleri oluşturan cümlelerdeki sözcük sayıları 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 ve 14 arasında değişmektedir. ÖK'de yer alan Cevizler (s. 355) metnindeki 14 sözcükten oluşan "Oğlum altı tane cevizin olsa ve ben üç tanesini istesem, geriye kaç cevizin kalır." cümlesi noktalama işareti ve bağlaçlar ile uzatılmış, bu yaştaki öğrenciler için anlam oluşturmaya zorlaştırmıştır.

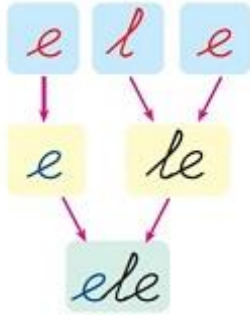
### 3.4.2. Sözcüklerin Oluşturulmasında, İçereceği Hece ve Harf Sayısına Dikkat Edilmesi

ÖK, ulaşılan sözcüklerin hece ve harf sayıları temelinde incelendiğinde, birinci harf grubunda el, al, en gibi 2 harften oluşan 1 hecelik; Ela, nane gibi 3 ve 4 harften oluşan 2 hecelik sözcüklere ulaşılmıştır. 2. harf grubunda il, et, Nil gibi 2 ve 3 harften oluşan 1 hecelik; Ali, nine, tatil gibi 3, 4 ve 5 harften oluşan 2 hecelik sözcüklere ulaşılmıştır. 3. harf grubunda ör, nar, Türk gibi 2, 3 ve 4 harften oluşan 1 hecelik; ara, kale, Tarık, böbrek gibi 3, 4, 5 ve 6 harften oluşan 2 hecelik; torunu gibi 6 harften oluşan 3 hecelik sözcüklere ulaşılmıştır. 4. harf grubunda masa, marul, Meltem, cömert gibi 4, 5, 6 ve 7 harften oluşan 2 hecelik; Emine, makine, makarna, maydanoz gibi 5, 6, 7 ve 8 harften oluşan 3 hecelik; söylemesi, ayrılıklar gibi 9 ve 10 harften oluşan 4 hecelik sözcüklere ulaşılmıştır. 5. harf grubunda çatı, çanak, çamlık gibi 4, 5 ve 6 harften oluşan 2 hecelik; reçete, çimento, çiçekten gibi 6, 7 ve 8 harften oluşan 3 hecelik; çikolata, cumhuriyet gibi 8 ve 10 harften oluşan 4 hecelik; yıkamalısın, doyurmalısın gibi 11, 12 harften oluşan 5 hecelik; çocukluklarını gibi 14 harften oluşan 6 hecelik sözcüklere ulaşılmıştır. 6. harf grubunda fare, Fatsa, fincan, traktör gibi 4, 5, 6 ve 7 harften oluşan 2 hecelik; efsane, fasulye, sofradan gibi 6, 7 ve 8 harften oluşan 3 hecelik; mahallenin, takımını gibi 8 ve 10 harften oluşan 4 hecelik; kazandıkları gibi 12 harften oluşan 5 hecelik; okuyamıyorlar gibi 13 harften oluşan 6 hecelik sözcüklere ulaşıldığı görülmüştür.

Tüm harf gruplarında sözcüklere ulaşıırken basitten zora doğru bir sıralama olduğu görülmüştür. İlk harf gruplarında 1 ve 2 hecelik, sonrakilerde 3 ve 4 hecelik sözcüklere ulaşmak uygundur (Güneş, 2007, s. 180), çünkü basit ve kısa yapılı hecelerin algılanıp anlaşılması çok daha kolaydır (Acarlar, Ege ve Turan, 2002). ÖK’de harf grupları ilerledikçe sözcüklerdeki harf ve hece sayılarında artış olduğu göze çarpmaktadır. Bu durumda ulaşılan sözcüklerde hece ve harf sayısına büyük ölçüde dikkat edildiği söylenebilir.

### 3.4.3. Etkinliklerin Öğrencilerin Bilişsel Yapılarını Desteklemesi

ÖK’de, harflerin yazılışının öğretiminde, ilk harften itibaren büyük harfler küçük harflerle birlikte verilmiştir. Türkçede, büyük harflerin kullanıldığı yerler bellidir (TDK, 2017). İlk harf olan “e”nin büyüğü küçüğüyle birlikte verilmiştir (ÖK, s. 45). Öte yandan yazım kurallarına göre, “e” harfinin ÖK’de ilk olarak büyük yazılması, insan ismi olan, “Ela” sözcüğüne ulaşıldığında (s. 76) gerekmektedir. Harflerin büyük biçimlerinin kullanılması gereken ilk yerden önce verilmesi, öğrencilerin yazım kurallarını okuma-yazma öğretimi sürecinde eş zamanlı olarak yeri geldikçe öğrenmeleri ilkesine uymamaktadır. Üstelik öğrenilen birimin, hemen ardından, kullanılmaması öğrenmede kalıcılığın sağlanması ilkesiyle de örtüşmemektedir. Bu uygulama ÖK’de, tüm harflerin yazımının öğretiminde görülmektedir. Bu durumun öğrencilerin öğrenmelerini olumsuz etkileyeceği düşünülmektedir. ÖK’deki etkinlikte, “-e” ve “-le” hecelerine ulaşmak için verilen gösterim aşağıdaki gibidir:



Şekil 8. Hece ve kelimeye ulaşma (ÖK, s. 62)

Yan yana, aynı renkte verilen “e”, “l” ve tekrar “e” harfleriyle hemen altında “-e” ve “-le” hecelerine ulaşılmıştır. Öğrenci için yan yana verilen üç harften birinin “-e” hecesini diğer ikisinin “-le” hecesini oluşturması anlamlı değildir; bu gösterim, hece kavramını ve Türkçedeki heceleri bilenlerin anlam çerçevelerine uygundur. Öğrencinin beklentisi, ilk satırda, yan yana, aynı renkte verilen üç harfin bir araya gelerek, üç harfli, bir birim oluşturmasıdır. Üstelik “-le” hecesine 61. sayfada zaten ulaşılmıştır. Benzer uygulamalar ÖK’de çokça yer almaktadır (s. 76, 77, 92, 107, 117, 128, 138, 139, 150, 161, 172, 173).

Yine ÖK (s. 62)’deki aynı etkinlikte büyük “E” ile küçük “l” verilerek birleştirilmiş, hece “el” biçiminde küçük “e” ile başlayarak yazılmıştır. Bu durumun da öğrencilerin ilkokuma-yazmayı öğrenme süreçlerini olumsuz etkileyecek bir özellik taşıdığı söylenebilir.

Birleştirme etkinliklerinde, ulaşılan her yeni hece hemen uygun bir başka birimle birleştirilerek anlamlı bir birim olan sözcüğe ulaşılmalıdır. Bu, öğrencilerin, anlamsız birimler olan hecelerin birleşerek sözcükleri oluşturduğunu anlamalarını sağlar. ÖK’de, “-li” işlek hecesi, aynı zamanda yapım eki, verildikten sonra hemen, önceden ulaşılan birimlerle birleştirilerek “naneli” ve “eli” gibi sözcüklere ulaşılabilecekken “-ni” hecesi verilmiştir (s. 106). Bu, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmayan bir uygulamadır.

ÖK’de “-nin” hecesine ulaşılmadan “ninni” sözcüğü verilmiştir (s. 107). Bu, öğrencilerin öğrenmelerinde güçlüğe neden olabilecek bir uygulamadır. Üstelik ulaşılabilecek “-nin” hecesi hemen, önceden ulaşılan birimlerle birleştirilerek “Ali’nin” ve “annenin” gibi sözcüklere; “Ali’nin eli.” ve “Lale’nin eli.” gibi cümlelere ulaşılabilir. Ses temelli cümle yönteminde esas olan bir ilke de, mümkün olduğu kadar erken, cümlelere ulaşarak öğrencilerin dilin sözcükten daha anlamlı birimleri olan cümleleri yapı ve anlam özellikleriyle, kurallarıyla okur-yazar duruma gelmelerini sağlamaktır.

#### 3.4.4. Kavram Yanılgılarına Neden Olmayacak İfadelerin Kullanılması

ÖK’deki (s. 62) etkinliğin yönergesi “Aşağıdaki heceleri birlikte yazalım.”dır. Oysa etkinlikte önce üç heceye ve bir sözcüğe ulaşılmış; daha sonra bir sözcük grubu olan “el ele” birimini yazmaları beklenmiştir. Bu durumun öğrencilerde “hece” kavramının yanlış oluşmasına neden olacağı söylenebilir. Benzer duruma ÖK’de çokça rastlanmaktadır (s. 76, 77, 92, 138). Buna benzer şekilde,



cümlelerin yazılması istenildiğinde verilen yönerge “Benimle birlikte aşağıdaki kelimeleri yazın.”dır. Bu durum, öğrencilerde “kelime” kavramının yanlış oluşmasına neden olacağı ve birçok yerde aynı durumun tekrarlandığı görülmektedir (ÖK, s. 140, 151, 162, 173, 183, 184, 185, 199, 211).

ÖK incelendiğinde her ses öğretiminde yer alan sesin ayırt edilmesini sağlayacak etkinlikte çeşitli varlıkların görselleri verilmiş ve ilgili sesin geçtiği nesnelere bulunması istenmiştir. “e sesinin geçtiği nesnelere bulalım” (s. 42) şeklinde bir yönerge bulunmaktadır. Bu ifadede anlatım bozukluğu vardır. Ses, “nesne”nin değil, “nesnenin adının” içinde bulunmaktadır. İfade “Adında e sesinin geçtiği nesnelere bulalım.” şeklinde olmalıdır.

Sesin ayırt edilmesini sağlayacak başka bir etkinliğin yönergesinde de anlatım bozukluğuna rastlanmıştır. “l sesinin geçtiği üç nesne ismini söyleyelim, nesnelere resmini çizelim ve boyayalım.” (ÖK, s. 54) şeklindeki yönerge kavram yanlışlığında neden olabilir. Burada “nesne” yerine “varlık” sözcüğü kullanılmalıdır. Bu şekilde sadece nesnelere değil, var olan her şeyin adı olduğu vurgulanabilir.

Yine seslerin ayırt edilmesine ilişkin bir etkinlikte bazı varlık resimleri ve harfler verilmiştir. “Ben hangisinin başındayım?” yönergesi ile resimler ve harflerin eşleştirilmesi istenmiştir. Burada anlatım bozukluğu vardır ve kavram yanlışlığında neden olabilir. Yönerge “Ben hangisinin adının başındayım?” biçimde olmalıdır.

ÖKK (s. 145)’deki bir ifade “...Onlara s harflerini hissetmelerini sağlayacak bir okuma yapın... Dinleme esnasında s sesini duyduklarında elleri ile sıralarına bir kez vurmalarını isteyin...” şeklindedir. Burada öncelikle s harfi, ardından da s sesi denmesi ifade birliğini bozmaktadır. Bu şekildeki yönergelerin öğrencilere verilmek üzere kılavuz kitapta yer alması, harf ve ses kavramlarında bir yanlışlığa yol açabilir.

## 4. Sonuçlar

Bu kısımda araştırmadan elde edilen sonuçlar listelenmiş ve ses temelli cümle yönteminin ders kitaplarında kullanılmasına yönelik önerilere yer verilmiştir.

### 4.1. Sonuçlar

Okuma Yazma Öğreniyorum 1. Sınıf İlkokul Ders Kitabı etkinliklerinin ve Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı’nın çeşitli kısımlarının incelendiği bu çalışmanın sonucuna göre; öğrenci ve öğretmen kılavuz kitabının nitelikli okuma ve yazma öğretimi, öğretim programındaki ilkökuma-yazma süreci ve öğrencilerin gelişim özelliklerine kısmen uygun olduğu görülmüştür. Bu bağlamda, elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir:

- ÖK'de seslerin ayırt edilmesine ilişkin etkinliklere; ulaşılan hece, sözcük ve cümlelerin doğru okunmasına ilişkin örneklerle yeterince yer verilmediği, ÖK ve ÖKK'de bazı yazım yanlışları ve noktalama hataları olduğu görülmüştür. Bunlara karşın harfin okunmasına ilişkin etkinliklere yeterince yer verdiği görülmüştür.
- ÖK'de, okuduğunu anlamaya yönelik unsurlara yeterince yer verilmediği; ulaşılan bazı sözcük ve cümlelerin öğrencilerin bilişsel gelişim seviyesine, kültürel özelliklerine ve kullandıkları günlük dile uygun olmadığı görülmüştür.
- ÖK'de ulaşılan hece ve sözcüklerin yeterince tekrar edilmediği, cümleyi oluşturan sözcüklerin ve sözcükleri oluşturan hecelerin farklı renkte yazıldığı görülmüştür.
- ÖK'de, harflerin yazılmasına ilişkin alıştırmalara yeterince yer verildiği görülürken kitaptaki satırların doğru yazmaya uygun olmadığı ve kullanışlılık ilkesine uygun olmayan örneklerle yer verildiği görülmüştür.
- ÖK'de deharflerin akıcı yazmayı sağlayacak şekilde düzenlendiği ancak sözcüklerin hızlı yazımı için tekrar alıştırmalarına yeterince yer verilmemiştir.
- ÖK'de açık ve işlek hecelere ulaşılmaması, etkinliklerin sözlü iletişim becerileriyle birlikte ele alınmaması ve bazı etkinliklerin ses temelli cümle yönteminin aşamalarına uygun olarak düzenlenmemesi nedeniyle öğretim programındaki ilkokuma-yazma sürecine uygun olmadığı görülmüştür.
- ÖK'de genel olarak ulaşılan cümlelerin uygun sözcük sayısı, sözcüklerin de uygun hece ve harf sayısı yazıldığı görülürken etkinliklerin öğrencilerin bilişsel yapılarını desteklemediği ve özellikle ÖKK'de kavram yanlışlarına neden olabilecek ifadeler yer verildiği görülmüştür.

#### 4.2. Öneriler

İlkokul birinci sınıf Türkçe dersinin ilk amacı olan okuma-yazma öğretiminin nitelikli olması, geleceğe yapılan bir yatırımdır. Yapılan bu incelemeden sonra, aşağıda, ses temelli cümle yönteminin nitelikli bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmen ve öğrencilere kaynaklık eden ders kitaplarına yönelik birtakım önerilerde bulunulmuştur.

- Okuryazarlığa ulaşmada önemli olan fonolojik farkındalığın uyak ve ses yinelenmesi, sözcükteki heceleri ve sesleri birleştirme, sesleri manipüle etme görevlerine ilişkin etkinliklere yer verilmelidir. Bu etkinlikler sesleri hecelere ayırma, karışık olarak verilen seslerden sözcüklere ulaşma gibi karmaşık becerileri içermelidir.
- Ders kitapları ve kılavuz kitaplar hazırlanırken yazım ve noktalama kurallarının hatasız olarak uygulanması, ulaşılan sözcük ve cümlelerin doğru seslenişine yer verilmesi gerekir. Bu şekilde doğru okuma desteklenirken noktalama işaretlerin yazılı dilde nasıl kullanılacağı da eş zamanlı öğretilmiş olacaktır.
- Tümevarım şeklinde ilerleyen ses temelli cümle yönteminde dilin, kelimelere göre daha anlamlı birimleri olan cümlelere ulaşmak zaman aldığından ulaşılan kelimelerin anlamına ilişkin görsel unsurlar kitaplarda olmalıdır. Kelimelerin anlamına ilişkin yönergeler Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda yer almalıdır. Ulaşılan sözcük ve cümlelerle; verilen

paragraf, fıkra ve şiirlerin okunarak anlaşılmasını destekleyecek etkinliklere yer verilmelidir.

- Türkiye'deki tüm öğrencilere yönelik bir kitap hazırlanırken yöresel sözcüklerden arınık, öğrencilerin bilişsel özelliklerine uygun ve günlük dilde kullandıkları sözcüklere yer verilmelidir.
- Ulaşılan hecelerden üretilebildiği kadar fazla sözcük üretilmeli, bu üretilen sözcüklerle olabildiğine fazla cümle kurulmalıdır. Ulaşılan sözcük ve cümlelerin hızlıca okunabilmesi için bu yapıları oluşturan birimlerin aynı renk yazılmalıdır.
- Harf ve sözcüklerin doğru, hızlı ve okunaklı yazılabilmesi için yeterince yazma çalışmasına yer verilmelidir. Bu yazma çalışmalarında mutlaka kullanışlılık ilkesi ve öğrencilerin bilişsel yapılarına uygun örneklere yer verilmelidir. Satırlar, doğru yazmayı destekleyecek şekilde düzenlenmelidir.
- Okur-yazarlığa ulaştırmayı hızlandırmak için, ilk olarak açık heceye ulaşılması yerine, kapalı ya da açık olmasına bakılmaksızın, iki ve üç harfli tek heceli sözcüklere (el, al, ne, en, il, at, it, alt vb.); yapım eki, çekim eki ve hemen sözcük yapmayı sağlayabilecek işlek hecelere (-li, -ni, -ta, -ti vb) ulaşılmalıdır.
- İlkokuma-yazma öğretimi sözlü iletişim becerileriyle birlikte ele alınmalı, tüm etkinlikler ses temelli cümle yönteminin aşamalarına uygun olmalıdır.
- Ders kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabı, kavram yanılığine neden olabilecek ifadelerden arınık olmalıdır.
- Ders kitabında yer verilen etkinliklerin öğrencilerin bilişsel yapılarına uygun bir şekilde düzenlenmesine özen gösterilmelidir.

## Kaynakça

- Acarlar, F., Ege, P. ve Turan, F. (2002). Türk çocuklarında üstdil becerilerinin gelişimi ve okuma ile ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17(50), 63-73.
- Aktürkoğlu, B. (2017). *Yayımlanmamış ders notları*.
- Akyol, H. (2013). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Arslan, D. (2012). İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin yazı öğretimlerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2829-2846.
- Artut, K. (2005). İlköğretim 1. kademe birinci sınıf yazı öğretiminde temel ilkeler. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 69-74.
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlayanın bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2277-2290.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç - Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

- Coşkun, E. (2009). Yazma eğitimi. H. Akyol (Editör). *İlköğretimde Türkçe öğretimi içinde* (ss. 49-90). Ankara: Pegem Akademi.
- Çaycı, B. ve Demir, M. K. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 437-456.
- Çelenk, S. (2003). *İlkokuma - yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Duran, E. (2011). Bitişik eğik yazı harflerinin yazım şekillerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 55-69.
- Erdoğan, Ö. (2011). İlkokuma yazma süreci için önemli bir beceri: Fonolojik farkındalık. *Uludağ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1),161-180.
- Erdoğan, E. (2012). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık becerileri ile okuma becerileri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 41-51.
- Gay, L. R., & Airasian, P. (2000). *Educational research: Competencies for analysis and application*. (6th ed.). New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Gönülal, M. ve Eryaman, M. Y. (2013). İlkokuma kitaplarında kullanılan kelimelerin ilkököl birinci sınıf düzeyine uygunluğunun incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14, 53-61.
- Gunning, T. G. (2003a). *Building literacy in the content areas*. Boston: Pearson Education.
- Gunning, T. G. (2003b). *Creating literacy instruction for all children*. Boston: Pearson Education.
- Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kadioğlu, G. (2012). Bitişik eğik yazıya ilişkin öğrenci görüşleri. *Akademik Bakış Dergisi*, 31, 1-10.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 141-153.
- Kodan, H. (2016). Yazma güçlüğü olan üçüncü sınıf öğrencisinin el yazısı okunaklılığının geliştirilmesi: Bir eylem araştırması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 523-539.
- MEB Mevzuat (Millî Eğitim Bakanlığı Mevzuat) (2012). *Ders kitapları ve eğitim araçları yönetmeliği*: [http://mevzuat.meb.gov.tr/html/dersarac/dersarac.html, Eşirim Tarihi: 1 Aralık 2016.]
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) (2014). *Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği* [Çevrim-içi: http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140726-4.htm, Erişim Tarihi: 7 Ocak 2017.]
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) (2015). *Türkçe dersi (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*: [https://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72, Erişim Tarihi: 1 Aralık 2016.]
- Pilav, S. (2014). Yazma ve öğretimi. M. Elkatmış (Editör). *Türkçe ilkökuma ve yazma öğretimi içinde* (ss. 85-21). Ankara: Maya Akademi.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim öğrenme ve öğretim-Kuramdan uygulayamaya*. Ankara: Pegem Akademi.

Sidekli, S. ve Balcı, E. (2016a). *Okuma yazma öğreniyorum 1. sınıf ilkokul ders kitabı*. Ankara: MEB Devlet Kitapları.

Sidekli, S. ve Balcı, E. (2016b). *İlkokul öğretmen kılavuz kitabı Türkçe 1. sınıf*. Ankara: MEB Devlet Kitapları.

Şahin, A. (2012). Bitişik eğik yazı öğretiminde karşılaşılan problemler. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 168-179.

TDK (Türk Dil Kurumu) 2017. *Büyük harflerin kullanıldığı yerler*: [[http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_content&view=article&id=183:Buyuk-Harflerin-Kullanildigi-Yerler-&catid=50:yazm-kurallar&Itemid=132](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_content&view=article&id=183:Buyuk-Harflerin-Kullanildigi-Yerler-&catid=50:yazm-kurallar&Itemid=132), Erişim Tarihi: 7 Şubat 2017.]

Tok, Ş. (2001). İlkokuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(2), 257-276.

Tompkins, G. E. (2006). *Literacy for 21st century: A balanced approach*. New Jersey: Pearson.

---

**Ek 1. İlkokuma - Yazma Kitabını Değerlendirme Ölçütleri**


---



---

**1. Nitelikli Okuma Öğretimine Uygunluk**


---

**1.1. Doğru okuma**

- 1.1.1. Seslerin ayırt edilmesini sağlayacak etkinliklere yer verilmesi (ÖK)
  - 1.1.2. Harfin okunmasına ilişkin etkinliklere yer verilmesi (ÖKK)
  - 1.1.3. Ulaşılan hece, sözcük ve cümlelerin doğru okunuşuna ilişkin örnekler verilmesi (ÖKK)
  - 1.1.4. Yazım kurallarının uygulanması (ÖK-ÖKK)
  - 1.1.5. Noktalama işaretlerinin doğru kullanılması (ÖK)
- 

**1.2. Anlayarak okuma**

- 1.2.1. Okuduğunu anlamaya ilişkin unsurlara yer verilmesi
    - 1.2.1.1. Etkinlikler (ÖK)
    - 1.2.1.2. Görsel unsurlar (ÖK)
    - 1.2.1.3. Yönergeler (ÖKK)
  - 1.2.2. Ulaşılan sözcüklerin ve cümlelerin öğrencilerin bilişsel gelişim seviyesine uygun olması (ÖK)
  - 1.2.3. Ulaşılan sözcüklerin ve cümlelerin öğrencilerin kültürel özelliklerine uygun olması (ÖK)
  - 1.2.4. Ulaşılan sözcüklerin öğrencinin kullandığı günlük dilde yer alması (ÖK)
- 

**1.3. Akıcı okuma**

- 1.3.1. Ulaşılan hecelerin ve sözcüklerin tekrar edilmesi (ÖK)
  - 1.3.2. Cümlelerdeki sözcüklerin ve sözcüklerin hecelerinin aynı renkte yazılması (ÖK)
- 

**2. Nitelikli Yazma Öğretimine Uygunluk**


---

**2.1. Doğru yazma**

- 2.1.1. Harfin yazılmasına ilişkin alıştırmalara yer verilmesi (ÖK)
  - 2.1.2. Kullanışlılık ilkesine uygun olan örnekler yer verilmesi (ÖK)
  - 2.1.3. Satırların doğru yazmayı desteklemesi (ÖK)
- 

**2.2. Akıcı yazma**

- 2.2.1. Sözcüklerin hızlıca yazılabilmeleri için tekrar alıştırmalarına yer verilmesi (ÖK)
  - 2.2.2. Harf biçimlerinden hızlı yazmayı sağlayacak olanların verilmesi (ÖK)
- 

**3. Öğretim Programındaki İlkokuma ve Yazma Öğretimi Sürecine Uygunluk**


---

- 3.1. Sözcüklere ulaşmayı kolaylaştıran unsurlara yer verilmesi (ÖK)
    - 3.1.1. Açık hecelere ulaşılması
    - 3.1.2. İşlek hecelere ulaşılması
  - 3.2. Etkinliklerin sözlü iletişim becerileriyle birlikte ele alınması (ÖKK)
  - 3.3. Etkinliklerin ses temelli cümle yönteminin aşamalarına göre düzenlenmesi (ÖK)
- 

**4. Öğrencilerin Gelişim Özelliklerine Uygunluk**


---

- 4.1. Cümlelerin sınıf seviyesine uygun sözcük sayısı yazılması (ÖK)
  - 4.2. Sözcüklerin oluşturulmasında, içereceği hece ve harf sayısına dikkat edilmesi (ÖK)
  - 4.3. Etkinliklerin öğrencilerin bilişsel yapılarını desteklemesi (ÖK)
  - 4.4. Kavram yanlışlarına neden olmayacak ifadelerin kullanılması (ÖK-ÖKK)
-