

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



İLKOKUL 1. SINIF İLKOKUMA YAZMA KİTABININ “YAPIM
EKLERİNİN KULLANILMASI” AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hülya ÇORA

İlköğretim Anabilim Dalı
İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Aylin SÖZER ÇAPAN

Ağustos, 2018

**T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**



**İLKOKUL 1. SINIF İLKOKUMA YAZMA KİTABININ “YAPIM
EKLERİNİN KULLANILMASI” AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Hülya ÇORA
(Y1512.260018)**

**İlköğretim Anabilim Dalı
İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı**

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Aylin SÖZER ÇAPAN

Ağustos, 2018



T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

Yüksek Lisans Tez Onay Belgesi

Enstitümüz İlköğretim Anabilim Dalı İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı **Y1512.260018** numaralı öğrencisi **Hülya ÇORA**'nın "**İLKOKUL 1. SINIF İLKOKUMA YAZMA KİTABININ 'YAPIM EKLERİNİN KULLANILMASI' AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ**" adlı tez çalışması Enstitümüz Yönetim Kurulunun 13.08.2018 tarih ve 2018/23 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından **ay. b. r. l. ş. i.** ile Tezli Yüksek Lisans tezi olarak **kabul** edilmiştir.

Öğretim Üyesi Adı Soyadı

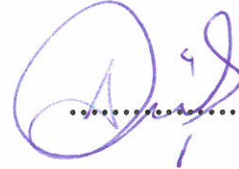
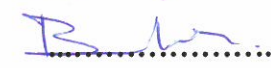
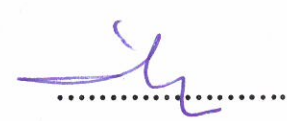
İmzası

Tez Savunma Tarihi :03/09/2018

1)Tez Danışmanı: Dr. Öğretim Üyesi Aylin SÖZER ÇAPAN

2) Jüri Üyesi : Doç. Dr. Bayram BAŞ

3) Jüri Üyesi : Prof. Dr. Orhan GÖLBAŞI


.....

.....

.....

Not: Öğrencinin Tez savunmasında **Başarılı** olması halinde bu form **imzalanacaktır**. Aksi halde geçersizdir.



YEMİN METNİ

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “İlkokul 1. Sınıf İlk Okuma Yazma Kitabının “Yapım Eklerinin Kullanılması” Açısından Değerlendirilmesi” başlıklı bu çalışmanın, bilimsel ahlak ve geleneklere uygun şekilde tarafımdan yazıldığını, yararlandığım eserlerin tamamının kaynaklarda gösterildiğini ve çalışmamın içinde kullanıldıkları her yerde bunlara atıf yapıldığını belirtir ve bunu onurumla doğrularım. (../../2018)

Hülya ÇORA





*Evimde ve okulumda hayatı paylaştığım,
ardımda bıraktığım ve gelecekte buluşacağım
TÜM ÇOCUKLARIMA...*



ÖNSÖZ

Yüzyıllardır pek çok eğitimci ve araştırmacı okumanın tanımını yapmış, önemini vurgulamıştır. Günümüz toplumlarında iyi bir okuma-yazma, başarının temelini oluşturmada bireye pek çok kapılar açan bir beceri olarak görülmektedir.

Öğrencilerin okuma-yazma öğrenmesi, bu becerileri geliştirmesi, okuma alışkanlığını kazanması ilköğretim çağında gelişmektedir. Özellikle ilkokulun birinci yılı, bu önemli becerinin temellerinin atıldığı bir dönemdir. Çocuk, okuma-yazmayı birinci sınıfta öğrenir.

Ülkemizde okuma-yazma öğretimi konusunda pek çok araştırma yapılmış, pek çok yöntem denenmiştir. 2017-2018 eğitim-öğretim yılından beri, “ses esaslı cümle” yöntemi benimsenmiştir.

Dünyada ve ülkemizde yapılan araştırmalar, ana dil öğretiminde dilin yapısal özelliklerine hâkim olmanın ne kadar önemli olduğunu ortaya koymuştur. İnsan beyninin, kelime köklerini ve eklerini ayırarak farklı yerlerde depoladığı tespit edilmiştir. Türkçenin morfolojik yapısından kaynaklanan eklemeli dil olma özelliği de insan doğasının bu özelliği ile örtüşmektedir. O halde, Türkçenin bu zenginliğinin okuma-yazma öğretimi çalışmalarında da kullanılması, okuduğunu anlamlandırma sürecine büyük fayda sağlayacaktır. İlk okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntem ne olursa olsun, dilin temel alanları ve yapısal özellikleri dikkate alınmalıdır.

Bu doğrultuda “İlkokul 1.Sınıf İlk Okuma Yazma” kitabında kullanılan kelimelerin Türkçenin eklemeli dil olma özelliği bağlamında yapım eklerinin kullanımı açısından bir durum tespiti yapılması amaçlanmıştır.

Bu araştırmanın tüm süreçlerinde desteğini esirgemeyen değerli hocam sayın Aylin SÖZER ÇAPAN’a; lisans üstü eğitimim süresince verdikleri bilgilerle bakış açımı genişleten ve beni yüreklendirerek tezsiz programdan tezli programa geçiş yapmama vesile olan tüm hocalarıma; zaman zaman kitaplarını bana vererek, zaman zaman da alana ait sorularıma sabır göstererek destek olan Türkçe öğretmeni arkadaşlarıma; uzun çalışma saatlerimi hoş gören güzel çocuklarım Oğuzcan ile Meleknaz’a ve sevgili eşime teşekkürlerimi sunuyorum, bu çalışmanın okuma-yazma öğretimi konusunda uygulanan yöntemlere destek olmasını diliyorum.

Ağustos, 2018

Hülya ÇORA



İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖNSÖZ.....	ix
İÇİNDEKİLER	xi
KISALTMALAR	xv
ŞEKİL LİSTESİ.....	xvii
ÇİZELGE LİSTESİ.....	xix
ÖZET.....	xxi
ABSTRACT	xxiii
1. GİRİŞ	1
1.1 Problem Cümlesi	4
1.2 Alt Problemler	4
1.3 Araştırmanın Amacı	6
1.4 Araştırmanın Önemi	6
1.5 Sınırlılıklar	7
1.6 Tanımlar	7
2. ALANYAZIN / İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	9
2.1 İlköğretim Ve Önemi	9
2.2.1 Okuma-yazma öğretiminin prensipleri	13
2.2.2 Yavaş okuma nedenleri	15
2.2.2.1 Öğrenci ile ilgili nedenler.....	15
2.2.2.2 Öğretmen ile ilgili nedenler	19
2.2.2.3 Öğrencinin ailesi ve çevresiyle ilgili nedenler	21
2.2.3 Yetersiz okuyucular	23
2.3 İlk Okuma-Yazma	24
2.3.1 İlk okuma-yazmanın anlam ve önemi	25
2.3.2 İlk okuma-yazma öğretiminde yöntem ve teknikler	26
2.3.2.1 Bireşim yöntemleri.....	26
2.3.2.2 Çözümleme yöntemleri	29
2.3.2.3 Karma yöntemler.....	33
2.3.3 İlk okuma-yazma öğretimi ile ilgili kavramlar	34
2.3.3.1 Okuma	34
2.3.3.2 Yazma	35
2.3.4 Ülkemizde okuma-yazma öğretimi yöntemlerinin tarihi gelişimi	36
2.3.4.1 1924 ilkokul programı.....	38
2.3.4.2 1926 ilkokul programı.....	39
2.3.4.3 1936 ilkokul programı.....	39
2.3.4.4 1948 ilkokul programı.....	39
2.3.4.5 1968 ilkokul programı.....	40
2.3.4.6 1981 ilkokul programı.....	40
2.3.4.7 2004 ilköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu	40
2.3.4.8 2017 Türkçe dersi programı	41

2.4 Ses Esaslı Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretimi	43
2.4.1 Hazırlık.....	43
2.4.1.1 Sesi hissetme ve değerlendirme	44
2.4.2 Ses okuma ve yazma	46
2.4.3 Hece, kelime ve cümle oluşturma	47
2.4.4 Metin oluşturma	50
2.5 Anlama Sürecinde Türkçenin Morfolojik Yapısı	50
2.5.1 Türkçe'nin yapısından kaynaklanan özellikleri ve ilk okuma yazma öğretimi ilişkisi.....	51
2.5.2 Şekil bilgisinin farkında olma ve ilk okuma yazma ilişkisi	53
2.5.2.1 Çekim ekleri	54
2.5.2.2 Yapım ekleri	54
2.5.3 Eklemeli dil yapısının beynin organizasyonuna ve algı genişliğine etkisi	56
2.5.4 Türkçedeki eklerin anlama sürecindeki işlevleri.....	57
2.5.5 İlk okuma yazma öğretimi sürecinde yapım eklerinin önemi	58
2.6 İlgili Araştırmalar	62
2.6.1 Yurtiçinde yapılan araştırmalar	62
2.6.2 Yurtdışında yapılan araştırmalar	67
3. YÖNTEM.....	69
3.1 Araştırmanın Modeli	69
3.2 Araştırmanın İnceleme Nesnesi.....	70
3.3 Verilerin Toplanması.....	71
3.3.1 İsimden isim yapma ekleri	71
3.3.2 İsimden fiil yapma ekleri.....	72
3.3.3 Fiilden fiil yapma ekleri	72
3.3.4 Fiilden isim yapma ekleri.....	73
3.4 Verilerin Analizi.....	74
4. BULGULAR VE YORUM	77
4.1 Yapım Eki Kullanımına Dair Genel Bulgular ve Yorum	77
4.2 Birinci Ses Grubu Harflerine (E, L, A, K, İ, N) Dair Bulgular ve Yorum	87
4.2.1 İsimden isim yapan eklerin kullanılması:.....	88
4.2.2 İsimden fiil yapan eklerin kullanılması:	91
4.2.3 Fiilden fiil yapan eklerin kullanılması:	93
4.2.4 Fiilden isim yapan eklerin kullanılması:	93
4.3 İkinci Ses Grubu Harflerine (O, M, U, T, Ü, Y) Dair Bulgular ve Yorum	94
4.3.1 İsimden isim yapan eklerin kullanılması.....	95
4.3.2 İsimden fiil yapan eklerin kullanılması.....	98
4.3.3 Fiilden fiil yapan eklerin kullanılması	98
4.3.4 Fiilden isim yapan eklerin kullanılması	100
4.4 Üçüncü Ses Grubu Harflerine (Ö, R, İ, D, S, B) Dair Bulgular ve Yorum	102
4.4.1 İsimden isim yapan eklerin kullanılması.....	104
4.4.2 İsimden fiil yapan eklerin kullanılması.....	109
4.4.4 Fiilden isim yapan eklerin kullanılması:	114
4.5 Dördüncü Ses Grubu Harflerine (Z,Ç,G,Ş,C,P) Dair Bulgular ve Yorum	119
4.5.1 İsimden isim yapan eklerin kullanılması:.....	122
4.5.2 İsimden fiil yapan eklerin kullanılması.....	128
4.5.3 Fiilden fiil yapan eklerin kullanılması	129
4.5.4 Fiilden isim yapan eklerin kullanılması	130
4.6 Beşinci Ses Grubu Harflerine (H,V,Ğ,F,J) Dair Bulgular ve Yorum.....	133
4.6.1 İsimden isim yapan eklerin kullanılması:.....	135

4.6.2 İsimden fiil yapan eklerin kullanılması.....	137
4.6.3 Fiilden fiil yapan eklerin kullanılması	137
4.6.4 Fiilden isim yapan eklerin kullanılması:	137
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	143
5.1 Sonuç	143
5.1.1 Yapım eklerinin kullanımına yönelik genel sonuçlar	143
5.1.2 Birinci ses grubu harflerinde (E,L,A,K,İ,N) yönelik sonuçlar.....	145
5.1.3 İkinci ses grubu harflerine (O,M,U,T,Ü,Y) yönelik sonuçlar.....	146
5.1.4 Üçüncü ses grubu harflerine (Ö,R,I,D,S,B) yönelik sonuçlar.....	147
5.1.5 Dördüncü ses grubu harflerine (Z,Ç,G,Ş,C,P) yönelik sonuçlar.....	147
5.1.6 Beşinci ses grubu harflerine (H,V,Ğ,F,J) yönelik sonuçlar	148
5.2 Öneriler.....	148
5.2.1 Yapım eklerinin kullanımına dair genel öneriler	148
5.2.2 Ses gruplarına dair öneriler	150
5.2.3 Araştırmayla dolaylı ilgisi bulunan konulara dair öneriler	151
KAYNAKLAR	153
ÖZGEÇMİŞ.....	159



KISALTMALAR

İİYE	: İsimden İsim Yapma Ekleri
İFYE	: İsimdn Fiil Yapma Ekleri
FFYE	: Fiilden Fiil Yapma Ekleri
FİYE	: Fiilden İsim Yapma Ekleri





ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa

Şekil 4.1 : İİYE “-I” “leke-li”	88
Şekil 4.2 : İİYE “-Ak” “kel-ek”	89
Şekil 4.3 : İİYE “-A” “ilk-e”	90
Şekil 4.4 : “İlke” Sözcüğünün Kullanımı	90
Şekil 4.5 : “İlke” Sözcüğünün Metin İçinde Kullanımı	91
Şekil 4.6 : İFYE “-IA” “ek-le”	92
Şekil 4.7 : İFYE “-IA” “el-le”	93
Şekil 4.8 : FİYE “-Ak” “ele-k”	94
Şekil 4.9 : İİYE “-Iık, -Iuk” “kim-lik”	96
Şekil 4.10: İİYE “-I” “mum-lu, kum-lu, koku-lu”	97
Şekil 4.11: İİYE “-I” “kilit-li”	97
Şekil 4.12: İİYE “-I” “kilim-li”	97
Şekil 4.13: İFYE “-IA” “ütü-le”	98
Şekil 4.14: İFYE “-IA” “oya-lan”	98
Şekil 4.15: “-mA”	99
Şekil 4.16: FFYE “-mA” “al-ma” 1	100
Şekil 4.17: FFYE “-mA” “al-ma” 2	100
Şekil 4.18: FİYE “-mA” “ye-mek”	101
Şekil 4.19: “FİYE” “-Ak” “yat-ak”	101
Şekil 4.20: FİYE “-I” “oku-I”	102
Şekil 4.21: İİYE “-Iık, -Iuk” “ön-lük”	105
Şekil 4.22: “-Iık, -Iuk” “salata-lık”	105
Şekil 4.23: “-I” “önem-li”	106
Şekil 4.24: “-I” “tat-lı”	106
Şekil 4.25: “-I” “su-lu”	106
Şekil 4.26: İİYE “-I” “tür-lü”	107
Şekil 4.27: İİYE “-I” “süs-lü”	107
Şekil 4.28: İİYE “-Ar, -Şar” “tek-er”	108
Şekil 4.29: İİYE “-An” “dik-en”	109
Şekil 4.30: İİYE “-IAk” “teker-lek”	109
Şekil 4.31: İFYE “-IA” “ek-le-di”	110
Şekil 4.32: İFYE “-IA” “oya-la-r”	110
Şekil 4.33: İFYE “-I” “yükse-l-sin”	110
Şekil 4.34: FFYE “-mA” “in-me-di”	111
Şekil 4.35: FFYE “-mA” “sus-ma”	111
Şekil 4.36: FFYE “-mA” “dur-ma-dan”	112
Şekil 4.37: FFYE “-t” “anla-t”	112
Şekil 4.38: FFYE “-DIr, -DUr” “öt-tür-dü, dön-dür-dü”	113
Şekil 4.39: FFYE “-DIr, -DUr” “don-dur-ma”	113
Şekil 4.40: FFYE “-(I)l, -(U)l” “tak-(I)l-dı, as-(I)l-dı”	114

Şekil 4.41: FİYE “-mA” “don-dur-ma” 1	115
Şekil 4.42: FİYE “-mA” “don-dur-ma” 2	115
Şekil 4.43: FİYE “-mA” “teker-le-me”	116
Şekil 4.44: FİYE “-mA” “kıy-ma”	116
Şekil 4.45: FİYE “-m, (ı)m” “yar-(ı)m” FİYE “-(I)k” “kır-(ı)k” ve “yirt-(ı)k”	116
Şekil 4.46: FİYE “-GI” “at-kı”	117
Şekil 4.47: FİYE “-I, -U” “say-ı”	118
Şekil 4.49: FİYE “-I, -U” “say-ı”	118
Şekil 4.50: FİYE “-I” “oku-l-a”	119
Şekil 4.51: İİYE “-Ilk, -lUk” “çaydan-lık”	122
Şekil 4.52: İİYE “-Ilk, -lUk” “göz-lük” 1	122
Şekil 4.53: İİYE “-Ilk, -lUk” “göz-lük” 2	123
Şekil 4.54: İİYE “-Ilk, -lUk” “göz-lük-lü”	123
Şekil 4.55: İİYE “-Ilk, -lUk” “kaya-lık-ta”	124
Şekil 4.56: İİYE “-Ilk, -lUk” “tuz-luk”	124
Şekil 4.57: İİYE “-CI, -CU” “demir-ci”	125
Şekil 4.59: İİYE “-II” “gözlük-lü, tat-lı”	126
Şekil 4.60: İİYE “-CAk” “oyun-cak”	127
Şekil 4.61: İİYE “-DAş” “arka-daş”	127
Şekil 4.62: İİYE “-DAş” “arka-daş-ım”	127
Şekil 4.63: İİYE “-(I)ncI, -(U)ncU” “bir(i)nci”	128
Şekil 4.64: İFYE “-lAn” “bit-len-dik”	129
Şekil 4.65: FFYE “-(I)r, -(U)r”, “-t”	130
Şekil 4.66: FFYE “-(I)r, (U)r”	130
Şekil 4.67: FİYE “-mAk” “oku-mak-tan”	131
Şekil 4.68: FİYE “-(I)n” “gel-in”	132
Şekil 4.69: FİYE “-gA” “süpür-ge”	132
Şekil 4.70: FİYE “-I, -U” “yaz-ı”	133
Şekil 4.71: FİYE “-I, -U” “kap-ı”	133
Şekil 4.72: İİYE “-Ilk, -lUk” “sağ-lık”	135
Şekil 4.73: İİYE “-CI, -CU” “kayık-çı”	135
Şekil 4.74: İİYE “-II” “neşe-li”	136
Şekil 4.75: İİYE “-DAş” “karın-daş”	136
Şekil 4.76: İFYE “-lAn” “hava-lan-dı”	137
Şekil 4.77: FİYE “(I)ş / -(y)Iş” “davran-(ı)ş”	138
Şekil 4.78: FİYE “-(I)k” “aç-(ı)k”	138
Şekil 4.79: FİYE “-GI” “uy-ku (uyu-ku)”	139
Şekil 4.80: FİYE “-GI” “sev-gi”	139
Şekil 4.81: FİYE “-AgAn / AğAn” “gez-egen”	140
Şekil 4.82: FİYE “-(y)Icl” “öğren-ci”	140
Şekil 4.83: FİYE “-t / -(I)t -(U)t” “yoğur-t”	140
Şekil 4.84: FİYE “-mAn” “öğret-men”	141
Şekil 4.85: FİYE “-mAn” “öğret-men-im”	141
Şekil 4.86: FİYE “-mUr” “yağ-mur” 1	142
Şekil 4.87: FİYE “-mUr” “yağ-mur” 2	142
Şekil 4.88: FİYE “-mUr” “yağ-mur” 3	142

ÇİZELGE LİSTESİ

Sayfa

Çizelge 3.1 : İlkokul 1.Sınıf İlk Okuma Yazma Kitabı'nda Kullanılan İİYE	72
Çizelge 3.2 : İlkokul 1.Sınıf İlk Okuma Yazma Kitabı'nda Kullanılan İFYE	72
Çizelge 3.3 : İlkokul 1.Sınıf İlk Okuma Yazma Kitabı'nda Kullanılan FFYE	73
Çizelge 3.4 : İlkokul 1.Sınıf İlk Okuma Yazma Kitabı'nda Kullanılan FİYE	73
Çizelge 4.1 : Harf Grupları	77
Çizelge 4.2 : Yapım Ekleri Genel Kullanım Sayıları	78
Çizelge 4.3 : Yapım Ekleriyle Oluşturulmuş Kelimeler.....	79
Çizelge 4.4 : İsimden İsim Yapma Ekleri.....	81
Çizelge 4.5 : İsimden Fiil Yapma Ekleri	83
Çizelge 4.6 : Fiilden Fiil Yapma Ekleri.....	84
Çizelge 4.7 : Fiilden İsim Yapma Ekleri	85
Çizelge 4.8 : Birinci Ses Grubunda Kullanılan Kelimeler	87
Çizelge 4.9 : Birinci Ses Grubunda Kullanılan Yapım Eki Sayıları.....	88
Çizelge 4.10: İkinci Ses Grubunda Kullanılan Kelimeler	94
Çizelge 4.11: İkinci Ses Grubunda Kullanılan Yapım Eki Sayıları	95
Çizelge 4.12: Üçüncü Ses Grubunda Kullanılan Kelimeler	102
Çizelge 4.13: Üçüncü Ses Grubunda Kullanılan Yapım Eki Sayıları	104
Çizelge 4.14: Dördüncü Ses Grubunda Kullanılan Kelimeler.....	120
Çizelge 4.15: Dördüncü Ses Grubunda Kullanılan Yapım Eki Sayıları.....	121
Çizelge 4.16: Beşinci Ses Grubunda Kullanılan Kelimeler.....	134
Çizelge 4.17: Beşinci Ses Grubunda Kullanılan Yapım Eki Sayıları.....	135
Çizelge 5.1 : Yapım Eklerinin Tekrarlı Kullanımı	151



İLKOKUL 1. SINIF İLK OKUMA YAZMA KİTABININ “YAPIM EKLERİNİN KULLANILMASI” AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

ÖZET

Okuma becerisi, çocukluk döneminde, ilkokul düzeyinde kazanılır. Okuma, dil edinim sürecinin önemli basamaklarından biridir. Bu süreçte, her dil kendi yapısal özelliklerini kullanarak hareket etmelidir. Türkçe eklemeli bir dil olduğundan, bu yapı okuma ve anlama sürecinin gelişimiyle doğrudan ilgilidir.

Bu çalışmada ilk okuma yazma kitabının incelenmesi yoluyla okuma-yazma öğretimi sürecinde Türkçenin kelime türetme özelliğinden yararlanma durumunun ortaya konulması amaçlanmaktadır. Araştırmanın inceleme nesnesi, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında devlet okullarında okutulan MEB yayınlarına ait “İlkokul 1. Sınıf İlk Okuma Yazma Kitabı”dır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmış, Türkçedeki tüm harflerin 5 grup halinde öğretimine yönelik olarak kitapta verilmiş tüm kelimeler araştırma kapsamına alınmıştır. Veri toplama araçları, uzman görüşü değerlendirmesinde yapılandırılmış, elde edilen veriler Türkçedeki yapım ekleri doğrultusunda Korkmaz (2003) Türkiye Türkçesi Grameri esas alınarak çözümlenmiştir. Elde edilen veriler yorumlanırken, ortaya çıkan temalara göre birbiriyle ilişkilendirilerek sunulmuştur. Bulguların yorumlanmasında İlkokul 1. Sınıf İlk Okuma Yazma kitabının ilgili sayfalarının resimleri de işlenip kullanılarak düz yazı biçiminde rapor edilmiştir.

Sonuç olarak; kitapta yapım eklerinin kullanıldığı ancak Türkçenin kelime türetme işlevinden yararlanılmakta sınırlı kalındığı, yapım eki çeşitleri arasında oransal olarak bakıldığında ek kullanım ağırlığının fiilden fiil yapan eklerde olduğu, yapım eklerine genel olarak bakıldığında isim türeten eklerin daha fazla kullanıldığı, türetilen sözcüklerin tekrarlanmadığı, çok işlek ve verimli eklerle birlikte türetme özellikleri sınırlı ve canlılığını yitirmiş eklerin de kullanıldığı, kelime türetme özelliği kullanılırken öğrencilerin yazma ve konuşma sırasında kullandıkları üretici kelime hazinesinin dikkate alınmadığı, kullanılan yapım eklerinin ağırlıkla hece değeri taşımadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İlkokul 1.Sınıf İlk Okuma Yazma Kitabı, Yapım Ekleri,



EVALUATION OF THE FIRST CLASS FIRST READING WRITING KITBE IN "USE OF THE EXTENSIONS"

ABSTRACT

Reading skills are gained at elementary level in childhood. Reading is one of the important steps of the language acquisition process. In this process, each language should act using its own structural features. This structure is directly related to the development of the reading and comprehension process, since it is a language of Turkish articulation.

In this study, it is aimed to reveal the use of Turkic language vocabulary in the process of literacy teaching through the examination of the first reading and writing book. The object of the research is the "Primary School 1st Grade Reading and Writing Book" belonging to the Ministry of National Education publications in public schools in 2017-2018 academic year. In the research, case studies were used from qualitative research methods and all the words given in the book to the teaching of all the letters in Turkish in 5 groups were included in the research. Data collection tools, structured expert opinion on the evaluation, the data obtained in accordance with inserts made of Turkish Korkmaz (2003) were analyzed on the basis of Turkey Turkish Grammar. The interpretation of the data obtained is presented in relation to each other according to the emerging theme. In the interpretation of findings, the pictures of the relevant pages of the first grade primary reading and writing book were also processed and reported in plain text.

As a result; it is seen that the use of bookbuilding additions is limited but the use of the word derivation function of the Turkic is limited and the weight of additional usage is added to the verbs in addition to the usage of the construction when the proportions of the construction elements are evaluated proportionally. it has been found out that the producers' vocabulary used by the students during writing and speaking is not taken into consideration and that the production suffixes used do not carry syllable weight.

Keywords: *Primary School First Grade First Reading Writing Book, Production Attachments,*



1. GİRİŞ

Tazebey ve Çelenk (2008)'e göre, dil, tek yönlü değil, çok yönlü bir anlaşma aracı olarak düşünülmelidir. Dil sadece düşünme ve iletişim aracı olmakla kalmaz. Bunun yanında insanın bulunduğu çevreyi anlaması ve anlatması, kültür birikimini aktarması için de bir araçtır. Ayrıca bireylerin birbiri ile iletişimini de güçlendiren duygu ve düşünce bağıdır. Bireyin öğrenme ve öğretme aracıdır.

Yaşamının ilk yıllarında çocuğun dil gelişimi aileyi kendine rol model almasıyla başlar. Bu dönemde ailenin çocuğuna hem konuşmaları hem de davranışları ile doğru rol model olması oldukça önemlidir. Bu noktada aile desteğinin çocuğun dil gelişimi üzerinde büyük etkisi vardır. Aile katılımı, ebeveyn eğitimi ve ev destekli eğitim gibi tüm müdahale çalışmalarının çocukların gelişimine olumlu etkiler yarattıkları araştırmalarca ortaya konmuştur (Kağıtçıbaşı, 2006). Çocuğun okul çağına ulaşması ile birlikte okul da çocuğun dil gelişimde önemli rol oynamaya başlar.

Eğitimin en belirgin amacı, bireylerin toplum yaşamına sağlıklı bir şekilde uyumunu sağlamaktır. İlk okuma yazma faaliyetleri bu amacı gerçekleştirmede başlangıç teşkil eder. İyi eğitim alan bireyler topluma uyum sağlamakta zorlanmaz ve kendisini yaşadığı topluma ait hisseder. “Okuma yazma nasıl öğretilirse öğretilsin.” demek, doğru değildir. Çocuğa kazandırılacak okuma yazma becerisi, hızlı, doğru, anlayarak ve kavrayarak okuma ve okuduğundan zevk alma, bir başka anlatımla eleştirel bir okuma ve işlek, düzgün bir yazma, ilk okuma-yazma öğretiminin temel hedefidir (Tok, 2001:257).

Günümüzde bireylerin çağdaş toplumun işlevsel bir üyesi olabilmesi, kendi hayatını düzenleyebilmesi, özgür, bağımsız ve katılımcı bir kişilik oluşturabilmesi, çağdaş bir dünya görüşü kazanabilmesi okuryazar olabilmesiyle olasıdır (Çelenk,2005).

Bu durum okuma yazmanın insan yaşamındaki önemini ortaya koymaktadır. Okuma yazma birey hayatında bu kadar önemli bir etken iken okuma yazma eğitiminin verilme aşamasında çok dikkatli olunması gerektiği gerçeğini ortaya koymaktadır. Çünkü okuma yazma eğitiminin amacı çocuğa sadece okuma yazma öğretmek değil aynı zamanda çağdaş yaşam koşullarının gerektirdiği yöntem ve tekniklere uygun bir okuma yazma becerisi kazandırmaktır. Basit okuryazarlık günümüz toplumsal hayatında işlevselliğini kaybetmiştir. Çünkü bu durum verilen sesleri seslendirmekten öteye gidememektedir. Çocuk öğrendiklerini yaşam koşullarını olumlu yönde etkileyecek şekilde kullanamıyorsa verilen okuma yazma eğitimi amacına ulaşamamış demektir (Aydoğdu, 2002:58-59).

Akademik ve zihinsel gelişimi sağlama yolunda en önemli becerilerden biri olan okuma, sosyalleşmeyle birlikte yaşam boyu öğrenme ve kendini gerçekleştirmeyi sağlamada da en temel ve en önemli becerilerden biridir (Karadağ, 2014, s.2). Okuma-yazma öğretimi aynı zamanda etkili bir ana dili öğretiminin de çok önemli şartlarından biridir. Bu becerinin kazanımı, ilköğretim birinci sınıfta başlamaktadır.

Dilin temel becerileri arasında olan anlama (okuduğunu, dinlediğini, görüp izlediğini) ve anlatım (yazılı ve sözlü) becerilerinin gelişmesinde de iyi bir okuma ve yazma alışkanlığı kazanmış olmak çok önemlidir. Bu becerilere nitelikli bir düzeyde ulaşmak için, okuma yazma öğretiminde doğru yöntem ya da yöntemler kullanılmalıdır. Kişinin hayatı boyunca kullanacağı okuma-yazma becerisi, ilk sınıflardan başlayarak ilerideki öğrenme süreçlerinde belirleyici bir etken olacaktır (Koç, 2012:2260). Bu sebeple okuma-yazma öğretiminde başarının ilk şartının okuma-yazma mekanizmasını doğru yerleştirmek olduğu görülmektedir.

İlk okuma yazma öğretiminde araştırmalar ışığında daha etkili olacağı düşünülen yöntemler tercih edilmektedir. 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda "Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi" benimsenmiştir. Program, ilk okuma yazma öğretiminin temel düzeyde okuma ve yazma becerileri ile sınırlı olmadığını; düşünme, anlama, sınıflama, sıralama, sorgulama, ilişki kurma, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin gelişimini sağlamada önemli bir işlevi olduğunu vurgulamaktadır.

Yani okuma-yazma öğretimi yoluyla Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaya dönük beceriler kazanılması amaçlanmaktadır.

“Ses Esaslı Cümle Yöntemi” nde ilk olarak ses hissettirilir. Ardından sesin karşılığı olan harf gösterilerek harf-ses ilişkisi kavratılır. Ses-harf ilişkisi kavratıldıktan sonra harflerden heceler oluşturulması istenir. Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın 13. sayfasında ise, heceler oluşturulurken anlamlı ve işlek hecelere öncelik verilmesi gereği vurgulanmıştır. Yöntem yapılandırmacı yaklaşım ilkelerine uygun bir yöntemdir. Burada öğrencilerin ön bilgilerinin de açığa çıkarılması amaçlanmıştır (Akyol, 2012).

Türkçe son ekli eklemeli bir dildir (Ergin 2002:7). Dilin edinimi sürecinin önemli unsurlarından biri olan okuma-yazma sürecinde iyi bir okumayı hedefliyorsak, dilin bu özelliğinden yararlanmak gerekmektedir.

Türkçe kuralları olan, düzenli ve bitişken bir dildir. Bu özellikleri göz önünde bulundurularak, diğer dillerden farklı olacak şekilde, Türkçe sözcüklere eklenen eklerin kazandırdığı anlamlar saptanabilir. Bu anlamlar göz önünde bulundurularak, yeni sözcüklerin tanımları köklerden ve eklenen eklerden yola çıkarak kurallar dâhilinde ortaya koyulmuş olacaktır (Özkara, 2010:109).

Kelime ailelerini oluşturan kelimeler arasındaki yapısal ilişkilerin anlaşılır olması, bu ailenin bağlantılı diğer kelimelerinin de kazanım sürecini hızlandıracaktır. Bu işlev, ilk okuma yazma öğrenme süreci açısından da son derece önemlidir. İlk okuma ve yazma öğretiminde ses esaslı cümle yöntemi kullanılır. Bu yöntem okuma ve yazma öğretiminde kullanılırken, eklemeli dil yapısının özellikleri göz önüne alınmalıdır. Ses öğretiminden cümle öğretimine uzanan süreçte, kelime niteliği taşıyan heceler kullanılmalı ve kelime oluşturulurken bu hecelerden türeyen kelimelerin kullanılmasına yönelik çalışmalar yaptırılmalıdır (Onan, 2009:260).

Nörodilbilim sahasında yapılan çalışmalar, kök ve eklerin beynin farklı yerlerinde depolandığını ortaya koymuştur. Beyin kelimeyi unsurlarına ayırma eğilimindedir. Türkçenin sahip olduğu kelime yapısı açısından bakıldığında, dilimizin bu özelliği beynin çalışma sistemine paralellik göstermektedir (Onan, 2009:260).

Yeni bir sözcük oluştururken bazen eklerden yararlanılır. Türk dilinin işletilmesinde en büyük yük, eklerdedir (Demircan, 2004:95). Dilimizin eklemeli yapısı kelimenin üretilmesinde ve algılanmasında kolaylık sağlamaktadır. Öyleyse ilk okuma-yazma çalışmaları sırasında sözcük oluştururken yapım eklerinden yararlanmamız bu süreci daha etkili ve verimli kılacaktır.

1.1 Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi “İlkokul 1.Sınıf İlk Okuma Yazma Ders Kitabı’ nda yapım ekleri kullanılarak kelime oluşumu sağlanmış mıdır?” olarak belirlenmiştir.

1.2 Alt Problemler

- Sınıf İlk Okuma Yazma Kitabı’nda yapım ekleri kullanılmış mıdır?
- Birinci ses grubu harfleriyle (E,L,A,K,İ,N) oluşan kelimeler içinde yapım ekleri kullanılmış mıdır?
 - Birinci ses grubu harfleriyle (E,L,A,K,İ,N) türetilen kelimelerde isimden isim yapan ekler kullanılmış mıdır?
 - Birinci ses grubu harfleriyle (E,L,A,K,İ,N) türetilen kelimelerde fiil yapan ekler kullanılmış mıdır?
 - Birinci ses grubu harfleriyle (E,L,A,K,İ,N) türetilen kelimelerde fiilden fiil yapan ekler kullanılmış mıdır?
 - Birinci ses grubu harfleriyle (E,L,A,K,İ,N) türetilen kelimelerde fiilden isim yapan ekler kullanılmış mıdır?
- İkinci ses grubu harfleriyle (O,M,U,T,Ü,Y) oluşan kelimeler içinde yapım ekleri kullanılmış mıdır?
 - İkinci ses grubu harfleriyle (O,M,U,T,Ü,Y) türetilen kelimelerde isimden isim yapan ekler kullanılmış mıdır?
 - İkinci ses grubu harfleriyle (O,M,U,T,Ü,Y) türetilen kelimelerde isimden fiil yapan ekler kullanılmış mıdır?

- İkinci ses grubu harfleriyle (O,M,U,T,Ü,Y) türetilen kelimelerde fiilden fiil yapan ekler kullanılmış mıdır?
- İkinci ses grubu harfleriyle (O,M,U,T,Ü,Y) türetilen kelimelerde fiilden isim yapan ekler kullanılmış mıdır?
- Üçüncü ses grubu harfleriyle (Ö,R,I,D,S,B) oluşan kelimeler içinde yapım ekleri kullanılmış mıdır?
 - Üçüncü ses grubu harfleriyle (Ö,R,I,D,S,B) türetilen kelimelerde isimden isim yapan ekler kullanılmış mıdır?
 - Üçüncü ses grubu harfleriyle (Ö,R,I,D,S,B) türetilen kelimelerde isimden fiil yapan ekler kullanılmış mıdır?
 - Üçüncü ses grubu harfleriyle (Ö,R,I,D,S,B) türetilen kelimelerde fiilden fiil yapan ekler kullanılmış mıdır?
 - Üçüncü ses grubu harfleriyle (Ö,R,I,D,S,B) türetilen kelimelerde fiilden isim yapan ekler kullanılmış mıdır?
- Dördüncü ses grubu harfleriyle (Z,Ç,G,Ş,C,P) oluşan kelimeler içinde yapım ekleri kullanılmış mıdır?
 - Dördüncü ses grubu harfleriyle (Z,Ç,G,Ş,C,P) türetilen kelimelerde isimden isim yapan ekler kullanılmış mıdır?
 - Dördüncü ses grubu harfleriyle (Z,Ç,G,Ş,C,P) türetilen kelimelerde isimden fiil yapan ekler kullanılmış mıdır?
 - Dördüncü ses grubu harfleriyle (Z,Ç,G,Ş,C,P) türetilen kelimelerde fiilden fiil yapan ekler kullanılmış mıdır?
 - Dördüncü ses grubu harfleriyle (Z,Ç,G,Ş,C,P) türetilen kelimelerde fiilden isim yapan ekler kullanılmış mıdır?
- Beşinci ses grubu harfleriyle (H,V,Ğ,F,J) oluşan kelimeler içinde yapım ekleri kullanılmış mıdır?
 - Beşinci ses grubu harfleriyle (H,V,Ğ,F,J) türetilen kelimelerde isimden isim yapan ekler kullanılmış mıdır?
 - Beşinci ses grubu harfleriyle (H,V,Ğ,F,J) türetilen kelimelerde isimden fiil yapan ekler kullanılmış mıdır?
 - Beşinci ses grubu harfleriyle (H,V,Ğ,F,J) türetilen kelimelerde fiilden fiil yapan ekler kullanılmış mıdır?

- Beşinci ses grubu harfleriyle (H,V,Ğ,F,J) türetilen kelimelerde fiilden isim yapan ekler kullanılmış mıdır?

1.3 Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, Milli Eğitim Bakanlığının kabul ettiği ve 2017-2018 Eğitim Öğretim Yılında yürürlüğe koyduğu “Ses Esaslı İlk Okuma-Yazma Öğretimi” sürecinde kullanılan “MEB Yayınları İlk Okuma Yazma Ders Kitabı” nı inceleyerek Türkçenin eklemeli dil yapısı özelliği içinde “Yapım Eklerin Kullanılma Durumu” nu tespit ederek değerlendirmektir.

1.4 Araştırmanın Önemi

Etkili bir ana dil öğretiminin en önemli unsurlarından biri okuma yazma öğretimidir (Koç, 2012:2260). Türkçe, eklemeli dil yapısına sahiptir. Dilimizdeki kelimeler arasındaki yapısal ilişkileri gözlemleyebilmemiz, diğer kelimelerin kazanım sürecini hızlandıracaktır (Onan, 2009, 260). Dilin edinimi sürecinin önemli unsurlarından biri olan okuma yazma öğretimi sürecinde anlayarak ve akıcı bir okumayı hedefliyorsak, dilin bu özelliğinden yararlanmak gerekmektedir.

Okuma yazma öğrenme aşamasında öğrencilerin en temel kaynağı ders kitaplarıdır. Bu çalışmada 1.Sınıf Okuma Yazma kitabı incelenmiş, kitapta beş grup halinde bulunan seslerin öğretiminde kullanılmış kelimelerin hangilerinin dilin eklemeli yapısından yararlanılarak yapım ekiyle oluşturuldukları belirlenmiş ve bu alanda bir tespit yapılmaya çalışılmıştır.

Ayrıca bu çalışma;

- Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulunun program geliştirme çalışmalarına zemin hazırlaması,
- Ders kitabı hazırlama sürecinde MEB’e katkı sağlaması,
- Milli Eğitim Bakanlığının öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim çalışmalarına konu olması,
- Üniversitelerin sınıf öğretmenliği bölümlerinde yapılacak olan okuma-yazma ile ilgili çalışmalara katkı sağlaması,

- Daha sonra yapılacak çalışmalara zemin hazırlaması sebebiyle önem taşımaktadır.

1.5 Sınırlılıklar

- Araştırma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında ilkokullarda okutulan Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları tarafından bastırılmış 1.Sınıf İlk Okuma Yazma kitabı ile sınırlıdır.
- İlkokul 1.Sınıf İlk Okuma Yazma ders kitabında 5 grup halinde bulunan seslerin öğretimine yönelik kullanılmış sözcüklerle sınırlıdır.
- Yapım ekleri Korkmaz (2003) Türkiye Türkçesi Grameri nde verilen 19 fiilden fiil yapım eki, 21 addan fiil yapım eki, 55 addan ad yapım eki, 67 fiilden ad yapım ekiyle sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

- Okuma: Ön bilgilerin kullanıldığı, okuyucu ve yazar arasındaki etkili iletişime dayalı olan, uygun bir yöntem çerçevesinde ve bir amaç doğrultusunda düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir (Akyol, 2005).
- Yapım Eki: Köklerden gövdeler yapan eklere “yapım eki” denir (Ergin 1997:122).



2. ALANYAZIN / İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 İlköğretim Ve Önemi

6-14 yaş aralığındaki çocukların eğitim-öğretimini kapsayan dönem, ilköğretim dönemidir. İlköğretimin görevleri arasında, öğrencileri üst öğrenime hazırlamak da vardır.

Okula başlamak, çocuğun hem eğitim hayatı hem de günlük yaşantısı için en önemli dönüm noktalarından biridir. Çocuk ilk kez belirli bir disiplin ve kurallar dâhilinde öğretmenin talimatlarını yerine getirecek, planlı, programlı öğretimin gereklerine uyacak, aritmetik ve daha da önemlisi okuma yazma becerisi kazanmak için çeşitli görevlerle karşı karşıya kalacaktır (Oktay ve Unutkan, 2003:145). Bu görevlerden birincisi okula uyum sağlamaktır. İkincisi ise okuma yazma becerisini kazanmaktır.

Öğrenci okula başladığında ondan ilk beklenen okuma yazma becerisi kazanmasıdır. Ancak öğrencinin bu beceriyi kazanabilmesi okula sağlayacağı uyumla paralellik arz edecektir. Okula alışamayan, arkadaşlarıyla kaynaşamayan öğrencinin okuma yazma öğrenme süreci bu durumdan olumsuz etkilenecektir. Hem okula uyum becerisi hem de okuma yazma becerisi kazanabilmesi çocuğun sahip olduğu okul olgunluk düzeyine bağlıdır (Gündüz ve Çalışkan, 2013).

Öğrencinin okuma becerisini edinmesi ve bunu okuma alışkanlığına dönüştürmesi, ilköğretim çağında gerçekleşmektedir. Okuma etkinlikleri birinci sınıfta başlayacak, ileriki sınıflarda etkinlikler çeşitlenecek ve ilköğretimin sonuna kadar devam edecektir. Öğrencilerin hayatları boyunca kullanacakları okuma, anlama, yorumlama becerisi kazanma süreçleri, ilköğretim basamağında yaşanacaktır.

2.2 Okumanın Tanımı Ve Önemi

Akyol (2005), okumayı ön bilgilerin kullanıldığı, okuyucu ile yazarın etkili iletişimine dayalı anlam kurma süreci olarak tanımlamıştır. Yani okuma çeşitli yazılı işaretleri sese çevirmek, yazıyı söz haline getirmek değildir. Okuma, “yazılı işaretlerden anlam çıkarmak” anlamına gelir (Binbaşioğlu, 2004:39).

Öz (2005)’e göre, ilköğretim okullarının tüm kademelerinde okuma ve yazma öğretiminin temel amacı öğrencileri aktif bir okuma yazma seviyesine ulaştırmaktır. Öğrencilerden okuma yazma ile beklenen bu alanda kazanılan bilgi ve becerileri günlük hayatlarında kullanabilmeleridir. Böylece öğrenci ileriki yaşantısını kolaylaştıracak becerilerle donatılmış olacaktır.

Çelenk (2006)’e göre, ilk okuma yazma öğretiminin genel amacı dinleme ve konuşma gibi temel dil becerilerinden yola çıkarak çocuğun yaşamı boyunca kullanacağı okuma yazma temel becerisini edinebilmesidir. Çocuğun okuma yazma becerisi dil becerisine de katkı sağlayacaktır.

Kavcar, Oğuzkan ve Sever (2005), ilk okuma yazma öğretiminin özel amaçlarını şöyle sıralamışlardır:

- Türkçeyi sevmek ve etkin kullanabilmek,
- Kendini ifade ederken kelimeleri doğru yazabilmek ve okuyabilmek,
- Noktalama işaretlerini doğru yerlerde kullanabilmek, büyük harf yazımını doğru yerlerde kullanabilmek,
- Kelime dağarcığını geliştirerek sözlü anlatım becerisini kuvvetlendirebilmek,
- En kısa sürede anlamlı okumayı sağlayabilmek,
- Okuma yazma becerisini kazanabilmek.

İlk okuma yazma öğretiminin amacı özetlenecek olursa amaç öğrencileri basit okuryazar yapmak değil, okuma ve yazma öğrenmenin yanında düşünen, sorgulayan, eleştirel yaklaşabilen, kendini yazılı ve sözlü olarak en iyi şekilde ifade edebilen, dilini etkili bir şekilde kullanabilen, çağdaş yaşam koşullarına ayak uydurabilen etkin bireyler yetiştirebilmektir.

İlk okuma ve yazma öğrencilerin öğrenim hayatlarında öğrenecekleri en temel ve önemli becerilerdir. Öğrenci bu becerileri ne kadar iyi öğrenirse ileriki yaşamında bu becerileri geliştirmesi o kadar kolay olacaktır.

1. sınıf öğretmeninin okuma yazma eylemini öğrenciye öğretirken bazı ilkelere dikkat etmesi gerekmektedir. Çelenk (2006)'e göre, birinci sınıf öğrencisine okuma yazma öğretimi yaptırırken dikkat edilmesi gereken ilkeler şöyledir:

- Türkçe öğretiminin temeli ilk okuma yazma ile başlar.
- Okuma yazma becerisi düşünme becerisini de içinde barındırır.
- Tüm derslerin temeli ilk okuma yazma öğretimidir.
- İlk okuma yazma öğrenecek olan öğrencinin okuma yazma amacını bilmesi süreci daha aktif katılmasını sağlar.
- İlk okuma yazma öğretiminde karşılaşılabilecek olası başarısızlık çocuğun akademik benlik tasarısını olumsuz etkiler.
- İlk okuma yazma öğretimi gerçekleştirilirken disiplinler arası ilişki kurulmalıdır.
- İlk okuma yazma öğretimi gerçekleştirilirken bireysel farklılıklar dikkate alınmalıdır.
- Eğitimde yer alan yakından uzağa, kolaydan zora, somuttan soyuta ilkeleri dikkate alınmalıdır.
- Öğrencilerin sürece aktif katılımı sağlanmalıdır.
- İlk okuma yazma öğretimi bir plana dayandırılarak ilerlemelidir.
- İlk okuma yazma öğretimi gerçekleştirilirken oyundan, somut nesnelerden yararlanılmalıdır.

Okuma yazmanın önemi özetlenecek olursa hem eğitim hayatını hem de günlük hayatı doğru anlamlandırma becerisi üzerine kurulmuştur. Anlama becerisinin temeli ise ilk okuma yazma öğretimi ile atılır. İlk okuma ve yazma öğretimi gerçekleştirilirken de okuma yazma birbirinden ayrı düşünülmemelidir. Öğrenciden beklenen okuduğunu doğru anlayabilmek ve kendini yazılı olarak da ifade edebilmektir (Çelenk. 2006:14). Dolayısıyla okul ve yaşam başarısının anahtarı okuma yazmadır.

İnsanoğlu dünyaya geldikten sonra kendini ifade edebilmek için farklı yollar aramaya başlar. Konuşma da bunlardan biridir. Konuşmayı öğrendikten sonra da bunları yazıya dökmeye ve yazıya dökülenleri okumaya çalışır. Bunu yapması hayatının geriye kalanı açısından oldukça önemlidir. Çünkü okuyup yazmak kendini ifade etmenin neredeyse en önemli unsurudur. Üst bölümde yer verilen

ilk okuma yazma öğretiminin amaçları ile ilgili ifadelerden yola çıkarak, ilk okuma yazma öğretiminin temel amacının çocuğun yaşamı boyunca kullanacağı okuma yazma becerisini kazandırmak olduğu söylenebilir. Bu temel amacın yanı sıra, okuduğunu anlamının, yazılı ve sözlü olarak kendini ifade edebilmenin de ilk okuma yazma öğretiminin amaçları arasında önemli bir yer tuttuğu söylenebilir (Şişman, 2006:101).

İnsanın günlük yaşamında, temel dil becerilerini kazandıktan sonra en çok bilgi edindiği ve anlamlandırdığı dil becerisi okumadır. Okuma; yazılı metinlerin, sembollerin sesli hâle dönüştürülüp anlamlandırılmasıdır. Okuma-yazma bilme her insanın temel hakkı, toplum yaşayışının vazgeçilmez bir parçası, ekonomik kalkınma ve sosyal gelişmenin değerli bir aracıdır. İyi bir okur-yazar olabilmenin temelinde ise ilk okuma-yazma öğretimi yer almaktadır (Ortabağ Çevik, 2006:3).

İlk okuma-yazma öğretimi zihinsel, duygusal ve sosyal becerilerde önemli değişimlere sebep olmaktadır. Bu değişimler öğrencinin hayat boyu kullanacağı anlama, sıralama sorgulama, ilişki kurma, tahmin etme gibi zihinsel becerileri de geliştirmektedir. Eğitimle insan, düşünmeyi, düşünme yeteneğini geliştirebilmeyi amaç edinmiştir. Düşünme yeteneğini geliştirebilmek için ise insanların öncelikle okuma yazmayı tam olarak öğrenmiş olmaları gerekmektedir. Bundan dolayı ilk okuma-yazmanın önemi çok büyüktür. Okuduğunu anlayabilme, anladığını ifade edebilme, okuduğunu yorumlayabilme ve kendi fikrini üretebilme, okuma ve yazmayı iyi bilmeye bağlıdır (Pehlivan, 2006:1).

Juel (1988) tarafından yapılan bir araştırmada, aynı grup öğrencilerin birinci sınıf sonunda ve dördüncü sınıf sonunda okuma ve yazma becerileri test edilmiştir. Test sonuçlarına göre; bir çocuk, birinci sınıf sonunda zayıf bir okuyucu ise, dördüncü sınıfın sonunda zayıf bir okuyucu olma olasılığı %88 olarak bulunmuştur. Birinci sınıf sonundaki zayıf okuyucular, düşük fonolojik farkındalıkla birinci sınıfa başlayanlardır. Zayıf okuyucular, iyi okuyucuların ikinci sınıf sonundaki çözümleme yeteneklerine, dördüncü sınıf sonunda bile erişememişlerdir. İyi okuyucuların okul içinde ve okul dışında okumaya meyilli oldukları görülmüştür. Bu okuma eğilimi sonucunda yazma becerileri de gelişmiştir. Zayıf okuyucuların ise yazma becerilerinin de zayıf kaldığı

belirlenmiştir. Bu çalışma ile ilk okuma-yazma öğretiminin ilerleyen yıllarda ne kadar hayati bir öneme sahip olduğu gözler önüne serilmektedir.

2.2.1 Okuma-yazma öğretiminin prensipleri

MEB (2016) İlk Okuma ve Yazma Öğretiminin İlkeleri planlamasında dili geliştirmek ana hedeftir. Planlamalar yapılırken ana dilinde konuşma, yazma ve anlamada zorluk çeken öğrenciler dikkate alınmıştır. İlk okuma yazma öğretimi şu başlıklar ile planlanır:

- Ana Dili Korumak: Öğrencilerin günlük yaşamlarında kullandıkları dillerini sosyal hayatlarında da sürdürebilmeleri esas alınır. Böylece kullanılan dilin yok olması engellenerek gelişimi desteklenecektir.
- Ortak Birikimler: Ortak kullanılan söz varlığı dil öğretiminde ve ilk okuma yazmanın planlamasında önemli bir potansiyel oluşturur. Ülkemizde bulunan tüm kesimler aynı kültürün parçası olarak benzerlikler göstermektedir. Bu sebeple bu birikim faydaya dönüştürülmelidir.
- Bilinenden Bilinmeyene, Yakından Uzağa, Basitten Karmaşığa, Somuttan Soyuta vb. Temel Öğretim İlkelerinden Hareket Etme: Öğrencilere ilk okuma yazma eğitimi verilirken bireysel farklılıklar esas alınır. Dil düzeyi yeterli olmayan öğrenciler için öğretmenler farklı planlamalar yapmalıdır.
- Gerekli Zaman ve Fırsat Verilmelidir: Sınıf öğretmenleri özellikle 1. sınıfta veli ve idarecilerden öğrencilerin bir an önce okuma yazmaya geçmeleri konusunda baskı hissederler. Bunun sonucunda öğretmenler harf dizelerini vermede ve öğretimde aceleci davranabilirler. Bu baskıyı ortadan kaldırmak denetçi ve yöneticilerin görevidir. Öğretmenler ise öğrencilere ilk okuma yazma öğretiminde gerekli zaman ve fırsatı vermelidir. Sonuç olarak eğitim-öğretim paydaşları öğretmen üzerinde baskı oluşturmamalı, diğer eğitim paydaşlarından kaynaklanan baskıları gidermede öğretmene yardımcı olmalıdır.
- Konuşma Becerisine Ağırlık Verilmelidir: Öğrencilerin karşılıklı iletişim kurmaları, kendilerini ifade etmeleri, topluluk önünde konuşmaları amaçlanır. Çocukların yerel dillerini kullanmaları konuşma becerilerini kısıtlayabilir. Bu durum çocuğun bireysel olarak konuşma ve ifade ihtiyacı hissetmemesinden

de kaynaklanabilir. Medya araçlarının ulaşılmazlığı da bu duruma bir etkindir. Tüm bunlar okullarda oluşturulacak etkili bir konuşma becerisi etkinlikleri ile asgari düzeye indirilebilir.

- Söz Varlığına Dayalı Sıklık Listelerinden Yararlanılmalıdır: Öğrencilerin akran grupları içerisinde en sık kullandıkları kelimeler, yaş gruplarından yararlanıp listelenerek bu kelimeler öncelikli öğretilmelidir. Bir dilin en sık kullanılan kelimelerinin öncelikli olarak öğretilmesi, dil öğretimi açısından geçerli bir yoldur. Bu durum aynı zamanda eğitimin anayasal temeli olan fırsat eşitliğini de beraberinde getirecektir. Sonuç olarak öğrenciler bu sacayağı sayesinde başarıya ulaşabilecektir.
- Öğretimde Kapsam ve Süre Bakımından Esnek Olunmalıdır: Her öğrencinin fiziksel ve zihinsel gelişimi farklıdır. Kimi öğrenciler hızlı ve çabuk gelişim gösterebilir iken kimileri de yavaş gelişim gösterebilir. Her öğrenci kendisini tam olarak ifade edemeyebilir. Bu yüzden öğretmenin planı esnek ve değişken olmalıdır.
- Planın Uygulanmasında İletişimsel Dil Öğretimi Yaklaşımı Esas Alınmalıdır: Dersler işlenirken drama ve doğaçlama gibi iletişim ve beden dili etkinliklerine yer verilmelidir. Amaç, bazı kelime listelerinin çocuklara ezberletilmesi değil, çocukların öğrendikleri her bir kelimeyi iletişim süreci içinde kullanabilmelerini sağlamaktır.
- Ders Kitabında Yer Alan Temalardan Yararlanılmalıdır: Kitaplarda yer alan tema ve alt temalar öğrenci seviyelerine uygun olarak işlenmelidir. Hazır bulunuşluk düzeyleri, öğrencinin dil öğretiminin gerçekleştiği çevre, öğrenciler arası bireysel farklılıklar göz önünde tutulmalıdır. Belli durumlarda temalarda belirtilen işleniş süreçlerinde değişikliğe gidilebilmelidir.
- Görsel ve İşitsel Materyallerden Yararlanılmalıdır: İlköğretim Kurumlarına Devam Oranlarının Artırılması Teknik Destek Projesi kapsamında öğrencilerin derse olan ilgilerini artırmak ilk okuma yazma öğretiminde planlanan kazanımlara ulaşmak için görsel ve işitsel materyallerden faydalanılmalıdır.

- Erken Okuryazarlık Becerilerini Kazandırmak Hedeflenmelidir: Burada kastedilen durum öğrencinin ilk okuma yazma öğretiminin yakın çevresi ve ailesi tarafından da desteklenmesidir. Bununla birlikte, erken okuryazarlık becerilerinin özellikle öğrenme güçlüğü çeken çocuklar için okullaşmayla gelen okuma-yazma öğretimini kolaylaştırıcı olduğuna yönelik araştırmalar da mevcuttur. Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri bu sayede artırılacak ve okuma-yazmaya geçiş hız kazanacaktır. Çünkü okuma-yazmada asıl istendik durum çocuğun okuduğunu anlayıp yorumlayarak anlatabilmesi, söylenen cümle ve kelimeleri doğru ve kurallı yazabilir hale gelmesidir.
- Çok Uyaranlı Bir Eğitim Ortamı Oluşturulmalıdır: Sınıf ortamları öğrencilerin sınıfı sevip onların hoşlanacağı şekilde tasarlanmalıdır. Sınıf içi panolar, resimler, duvara asılan öğeler, vb. canlı renkli dikkat çekici olmalıdır.
- Plan Çocukların Özgüvenini Artırıcı Şekilde Uygulanmalıdır: İlk okuma-yazma başta belirttiğimiz üzere dikkatli yürütülecek bir süreçtir. Öğrenciler bu süreçte birçok hata yapacaktır. Bu hatalar çocuğun içine kapanmasına neden olabilir. Öğretmenler bu bilinç ile hareket etmeli ve öğrencilerin özgüven kazanmalarını desteklemelidir. Öğretmenler, özelde özgüven genel olarak da tüm duygusal zekâ becerilerini geliştirmeyi hedeflemelidir.

2.2.2 Yavaş okuma nedenleri

İlk okuma-yazma öğretiminde öğrenciyi başarısızlığa götüren bir sürü neden bulunmaktadır. Aşağıda öğrenci, öğretmen, aile ve çevreden kaynaklı başarısızlık nedenleri ele alınmakta ve açıklanmaktadır:

2.2.2.1 Öğrenci ile ilgili nedenler

Bir çocuğun öğrenim hayatının ilk ve en önemli adımı okula başlamasıdır. Çocuk ilköğretim için gerekli hazır bulunuşluğa ve olgunluğa sahipse hem bu dönemdeki hem de ileri dönemlerdeki öğrenim yaşantısı daha başarılı geçecektir (Binbaşıoğlu, 2004:2). Çocuğun sahip olduğu gelişimsel özellikler ilk okuma ve yazma sürecini etkileyecektir.

Bireysel farkı yaratan en önemli etmen zekâdır. İlk okuma yazma açısından en önemli bireysel farklılıklar daha çok zihinsel açıdan ele alınmaktadır. Farklı

öğrencilerin, zihinsel yönden de farklı olmaları da doğaldır (Keskinkılıç 2005:223). Zekânın kaynağını insanın yaşama ilişkin hissettiği belli duygularından, yaşama karşı duyduğu saygıdan aldığı açıktır. Zekâ geriliğinin, bir çok psikoloğun düşündüğü gibi daha düşük bir zeka düzeyi olmadığı da açıktır. Bu tamamen farklı tavırlardan kaynaklanan tamamen farklı bir davranış tarzıdır (Holt, 1999:234).

İnsanların farklı yetenek alanlarına sahip olduklarını belirten Gardner bunların eğitim ortamlarında işlenmesinin ve ortaya çıkarılması gerektiğini belirttiği çoklu zekâ kuramıyla, eğitime önemli bir hizmet sunmuştur. Bireysel farklılıklar ilk planda zihinsel yeterlilikler ve özellikler açısından ele alınsa da öğrencilerin diğer özellikler açısından da birbirinden farklı özelliklere sahip oldukları göz önünü de bulundurulmalı, ilk okuma yazma ve bütün eğitimsel faaliyetler de bireyin toplam gelişimine hizmet edileceği akıldan çıkarılmamalıdır. Eğer öğrencinin, yasal tanımlamalarla özel eğitim alma durumunda olması söz konusu değil ise, kendisiyle ilgili olarak başarısızlığına sebep plan etkenler aşağıdaki gibi sıralanabilir (Keskinkılıç 2005:223-224):

- Gelişim dönemlerine uygun gelişim görevlerini yerine getirme düzeyindeki eksiklikler.
- Öğrenmeye karşı geliştirilmiş düşük benlik algısı.
- Öğrenmeye karşı geliştirilmiş ilgi ve tutum biçimi.
- Öğrenme ünitelerine uygun bilişsel hazır bulunuşluk eksikliği.
- Öğrenme ile ilgili temel becerileri uygulayamama (Dikkat, Güdülenme, Etkin katılım, Genel uyarılmışlık hali, Hazır bulunuşluk düzeyi, Kaygı, Davranış...).
- Öğrenme ile ilgili stratejileri uygulayamama (tekrar, anlamlandırma, örgütleme stratejileri).
- Öğrenmeyi ihtiyaç haline getirmeme.
- Öğretmene ve öğrenme ortamına karşı geliştirilen ilgi ve tutumlar

Yazma öğretiminde başarısızlığın nedenlerinden biri de çocuğun kalemi yanlış tutmasıdır. Kalem kesinlikle yazma noktasına çok yakın tutulmamalıdır. Böyle

yapan çocukların engellenmesi için kalem üzerine yazım noktası ile tutulacak nokta arasında en az iki santim mesafe kalacak şekilde plastik bantlar dolanabilir. Sol ellilerde yazma noktası ile tutma noktası arasındaki mesafe daha fazladır. Kalem tutmadaki düzensizliklere anında müdahale edilmelidir. Kalemin ağır, çok ince, köşeli olması da yazmaya olumsuz yönde etki eder. Kalem yazma noktasına çok yakın yerden tutan çocuklar yazdıklarını göremedikleri için oturdukları masa ve sıralar uygun olsa bile sıra yüzeyine iyice kapanırlar ve ellerini bilekten itibaren bükerek bir hilâl şeklini aldırırlar. Bu durum hem görüş açısını bozar hem de çocuğun çok çabuk yorulmasına yol açar. Öğretmenlerin bu duruma çok dikkat etmeleri gerekir (Akyol 2005:28).

İlköğretim birinci sınıfa başlayan çocuğun gelişimsel özellikleri aşağıdaki başlıklar halinde incelenebilir:

- Fiziksel gelişim
- Bilişsel gelişim
- Ahlak gelişimi
- Kişilik gelişimi
- Oyun çağına göre çocuğun büyüme hızında azalma görülür. Büyük kaslar oyun çağına göre daha da gelişir. Büyük kaslarla eklemler arasında koordine sağlanır. Küçük kaslar ise henüz gelişmeye başladığı için çocuk ince kaslarını kullanmakta pek başarılı olamaz. Bu yüzden bu dönem öğrencileri ince kaslarını kullanma konusunda zorlanmamalıdır (Nas, 2004:2).

Bu dönem çocuğunun hareket ihtiyacı oldukça fazladır. Oturduğu yerde durmak istemez, sürekli farklı şeylerle meşgul olmak ister, yaptığı etkinlikten çok çabuk sıkılabilir, bunun yanında da yorulduğunu da pek fark etmez. Bu yüzden öğrencilerin hareket ihtiyaçlarını giderici oyunlara yer verilmeli ancak dinlenme ihtiyaçları da karşılanmalıdır (Ünüvar, 2002:4).

Bu dönemde dikkat edilmesi gereken konulardan biri de öğrencinin beslenme alışkanlığıdır. Öğrenci oldukça hareketli olacağı için iyi bir beslenme yapmalıdır. Beslenme öğrencinin okul başarısında da etkili bir faktördür. Beslenme alışkanlığını öğretmen takip etmeli, velilere bu konuda gerekli olan bilgileri vermelidir. Maliyeti az ancak besin değeri yüksek besinlerle dengeli

beslenme konusunda veliler bilgilendirilmeli, okulda da beslenme alışkanlığı kazandırılmalı ve takibi yapılmalıdır (Keskinkılıç, 2005:34).

- “Bireyin, çevresindeki dünyayı anlama ve öğrenmesini sağlayan aktif zihinsel faaliyetlerdeki gelişimine ‘bilişsel gelişim’ adı verilmektedir.” (Senemoğlu, 2007:32). İlkokul çağındaki çocuğun bilişsel gelişimi Piaget’e göre şöyledir: Çocuk somut işlemler dönemindedir. Hayal dünyasından uzaklaşarak gerçeğin peşine düşer. Çocuk daha çok soru sormaya, sorgulamaya başlar (Binbaşioğlu, 2004:4).

İlkokula başlayan çocuğun kazanması gereken temel beceriler: okuma, yazma, aritmetiktir. Bu becerilerin kazanılması için birinci sınıf kritik dönemdir (Keskinkılıç, 2005:35). Ancak bu becerilerin kazanılabilmesi için öğrencinin zihinsel hazır bulunuşluğunun da yeterli olması gerekir. Tosunoğlu, Aköz ve Katrancı’nın (2009) araştırmalarında, hazır bulunuşluğu bu becerilerin kazanılması için gerekli bir ön koşul olarak görmüşlerdir.

- Çocuk ilköğretime başladığında anne ve baba kavramının yanına öğretmen kavramı da ekleyecektir. Çocuğun yaptığı davranışlar için anne ve baba beğenisine öğretmen beğenisi de eklenecek hatta öğrenci zaman zaman öğretmen beğenisini daha önemli tutulacaktır (Keskinkılıç, 2005:38). İlkokula kadar çocuk için tek kural koyucu anne ve babadır. Çocuğun yeni kural koyucu öğretmeni kabullenmesi biraz zaman alabilir. Bu yüzden başlangıçta kurallara pek fazla uymak istemezler. Ancak öğretmenle aralarında kurulan bağdan sonra sevgi ve desteklenmeyi kaybetmemek için kurallara uyma davranışı gösterirler. Öğretmenle kurulan bu bağdan sonra anne ve babaya doğal olarak duyulan sıkı bağlılık bu dönemde biraz gevşer (Binbaşioğlu,2004:4).
- “Kişilik, insanın doğuştan getirdiği ve sonradan kazandığı özellikleriyle diğer insanlardan ayrılan yönüdür. ” (Senemoğlu, 2007:72). Doğuştan getirilen kişisel özelliklere sonradan öğrenilen özellikler eklenirken çocuğun içinde yaşadığı çevre devreye girer. Çocuk içinde yaşadığı toplumun ve yakın çevresinin değer verdiği kuralları, durumları uygular (Keskinkılıç, 2005:42). Çocuğun kişiliğinin gelişmesinde çevre de etkili ise aile ve yakın çevresinin çocuğa iyi bir örnek olması gerekir (Wentzel, 1998:204).

Erikson’un psikososyal gelişim kuramına göre ilköğretim birinci evre başarıya karşı aşağılık duygusu dönemine denk gelir. Çocuk bu dönemde kendisine yeni bir çevre oluşturur. Çocuğun hayatında öğretmen ve arkadaş çevresi etkili olmaya başlar. Bu durum çocuğun kişilik gelişimde de etki sahibi olacaklarını gösterir. Öğretmen öğrencinin kişilik gelişimine doğru adımlar atarak, doğru

yönlendirmeler yaparak destek olmalı, kişiliğinin olumlu yönde şekillenmesine katkı sağlamalıdır (Keskinkılıç, 2005:42).

2.2.2.2 Öğretmen ile ilgili nedenler

Her meslek gibi öğretmenlik mesleği de özel bilgi, beceri isteyen bir meslektir. Öğretmenin öncelikli görevi eğitim programında okuttuğu sınıf için belirlenen kazanımlarını eğitim-öğretim faaliyetlerini yürüterek öğrencilere kazandırmaktır. Öğretmen belirlenen hedefleri öğrencilere kazandırabilmek için öğrencileri iyi tanımalı, her öğrenciye nasıl yaklaşacağını çok iyi belirlemelidir ki öğrenciler başarıya ulaşabilsin (Karacaoğlu, 2008:71).

Tosunoğlu, Aköz ve Katrancı (2009) araştırmalarında, öğretmenlerin hizmet içi eğitim almasını ilk okuma yazma öğretiminde başarıyı olumlu yönde etkileyen bir durum olarak nitelendirmektedir. Hizmet içi eğitim, eğitim- öğretim sürecinde öğretmen yeterliliklerini artırmakta, öğretmen ile öğrenci arasında iletişimi sağlayan bir araç görevi görmektedir (Sarı, 2008:40). Türkçe programının yenilenmesi ile öğretmenlerin hizmet içi eğitim alması gerekliliği daha önemli hale gelmiştir. Öğretmenlerin öğrencilere daha iyi eğitim verebilmesi için gelişmeleri yakından takip etmesi ve ihtiyaçlara cevap verebilmesi önemlidir.

İlk okuma yazma öğretimi işi, mesleğinde deneyimli ve erişki düzeyi yüksek öğretmenlerin rehberliğinde yapıldığında, eğitimsel beklentilere daha yakın sonuçlar elde edilmektedir. Böylelikle, ilk okuma yazma öğretimini yerine getirecek öğretmenlerden bazı beklentilerde bulunulması gerekecektir. Bu aşamada etkin bir öğretmenden beklenen ilk şey öğretmenin “Nasıl öğretiliyim?” sorusunu kendisine sorması ve yeterliliği konusunda nesnel bir sonuca varmasıdır. Hümanist yaklaşımın kuramcılarında Rogers’a göre öğrenmede bir takım ilkelerin olduğu vurgulanmaktadır. Rogers’ın ilkelerinden hareketle öğretmenlere aşağıdaki öneriler sunulabilir (Keskinkılıç 2005:224-225):

- Her bireyde doğal bir öğrenme isteği vardır, etkili bir öğretmen öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin öğrenme isteklerini harekete geçirme yollarını bulmalıdır.

- Öğrenme, öğrenilen konu ve bireyin amaçları ile ilişkilidir. Öğrenme öğrencinin ihtiyacı haline getirilmelidir.
- Öğrenme, korku ve tehdidinin olmadığı, özgür bir ortamda gerçekleşir. Etkili bir öğretmen öğrencilerine rahatlık ve özgür olma hissini uyandırıcı eğitim ortamını düzenlemelidir.
- Öğrenme, öğrencinin kendisi tarafından başlatıldığı zaman anlamlıdır. Öğrenme bir ortaklıktır. Ortaklığın iyi bir şekilde yürümesi her iki tarafın bir işlevidir (Ramsland, 1998:35).

Çocukların fiziksel gelişimleri tamamlanmadığından, özellikle de parmak ve bilekleri tam güçlenmediğinden kendilerini çok yoğun bir yazı yazdırma bombardımanına tutmak, onları çok çabuk yormakta, bıktırmakta, okuldan soğutmakta ve başaramama duygusunu pekiştirmektedir. Yazdırma etkinliklerden yorulan, sıkılan çocuklar okulu sevmemeye başlamakta ve artık okula gitmek istememektedirler. Bu da onları ailelerinin şiddetli baskısıyla karşı karşıya getirmektedir. Daha okulun ne olduğunu anlamaya çalışan küçücük yürekler, okuldaki sıkıcı ve yorucu yazı etkinlikleriyle ebeveynlerinin yoğun baskıları arasında sıkışıp kalmaktadır (Aydın 2009:30).

Bilge öğretmenler, “tekneyi sürerken” arkadaki dümeni kullanırlar; gidilen yönü etkilemek için teknenin ön kısmında olma gereği duymazlar (Nagel 1999:220). Okulda çocuğa en yakın kimse öğretmendir. Öğretmenin çocukla olan ilişkileri onun kendini değerli bir varlık olarak görmesini, kendine güvenmesini ve kendi benliğini kabul etmesini sağlayabilir veya sağlayamayacak biçimde olabilir. Öğretmenin olumsuz etkilerinden en önemlisi öğrencisine verdiği değeri başarısına bağlı olarak koşullu bir biçimde vermiş olmasıdır ki bu öğrencide başarısızlığın süreğenliğini arttırmaktadır. Eğer başarısızlığından dolayı çocuğa aşağılayıcı bazı konuşmalar yapılırsa bunun olumsuz etkileri olmaktadır. Övme ve yerme üzerine yapılan çeşitli deneyler yermenin öğrenci başarısı üzerinde gittikçe artan olumsuz etkilerinin olduğuna işaret etmektedir (Keskinkılıç 2002:39-40).

Öğretimde çocukların psikolojik özelliklerine uygun bir metot uygulanmayışı, öğretmenin çocukları iyi izleyip noksan ve yanlışlarına çare aramaması, öğretmenin öğrencilerin seviyelerine uygun farklı yöntem ve teknikleri

kullanmayışı da çocuğun okuma ve yazmada zorlanmasına yol açabilir. Öğretmen çocuğun okuma ve yazmada geri kalmasına neden olan bu faktörleri araştırarak sebeplere göre, elinden geldiği kadar çare bulmalıdır (Göğüş, 1968:27).

Yönetim tarzımız gibi geleneksel bir sistemi değiştirmek büyük bir iştir. Düşünebileceğimizden çok daha fazla çaba gerektirir. Profesyonel bir öğretmen, hiçbir öğrenciden, kaliteli olmayan bir şey yapmasını istemez. Böylece günümüzde öğretmenlerin öğrencilerden istediği ezberleme saçmalığının kalite okulunda yeri yoktur (Glasser 2000:7).

Öğretmenler ilk okuma-yazma öğretiminde öğrenciyi ezbere yönlendiren hece Çizelgesunu kullanmaktan kaçınmalıdırlar. Çünkü hece Çizelgesu Ses Esaslı Cümle Yönteminin ilkeleriyle ters düşmektedir. Eğitimdeki başarısızlığa önemli bir katkı da aşırı yorucu ve sıklıkla da ilgi uyandırmayan ev ödevlerinden gelir. Anne ve babalar, çocukların kullanma amacını ya da önemini anlayamadıkları ev ödevlerinin, ilk sınıflara kadar uzanmasını istemektedirler. Küçük çocuklar evde tek başlarına çalışırken tekrar tekrar aynı hataları yaparlar, böylece değiştirilmesi güç olan yanlış fikirleri öğrenip, bunlar üzerinde ısrar ederler (Glasser 1999:82-83). Ayrıca ev ödevleri kalitenin büyük düşmanıdır. Ödev yapılsa bile, birçok öğrenci tarafından üstünkörü yapılıyor. Böylece ağız dalaşı yapmaktan bıkmış öğretmenler, düşük kaliteli işleri kabul etmek durumunda kalıyor (Glasser 1999:274).

2.2.2.3 Öğrencinin ailesi ve çevresiyle ilgili nedenler

Çocuğun yaşantısındaki en önemli faktör ailedir. Ailenin çocuğuna karşı tutumu, okula karşı algısı, çocuğunu okutmak isteyip istememesi öğrencinin okul başarısını etkilemektedir. Diaz (1989), yaptığı araştırmada anne-baba desteğinden mahrum olan çocukların okul başarısının düşük olacağını ve okulda kalma oranının yüksek olacağını ifade etmiştir. Yine bu araştırmada aile içi geçimsizliğin yaşanması öğrencinin okul başarısını olumsuz etkileyeceğini söylemiştir. Çocuğunun eğitim yaşantısını destekleyen ailelerin çocuklarının daha başarılı olacağı sonucuna varmıştır (Satır, 1996:42).

Eğitim ve öğretim etkinliklerinin nihai amacı “insanın kendisini gerçekleştirmesine imkân sağlamaktır” gerçeğinden yola çıkılırsa, eğitimin

temel konusunun insan olduğu tartışma götürmez bir gerçektir. Bu bağlamda bir insan için ilk eğitim-öğretim ortamı ana rahmidir. İnsanın doğduktan sonraki ilk öğretmeni annesi ve ilk sınıfı da ana kucağıdır. İnsan gelişim gösterdikçe çevresinden etkilenmeye başlar. Ailede ana-baba ve kardeşler onun dünyasında davranışlarını etkileyen önemli unsurlar olarak varlığını gösterir (Yıldız, 2011:69).

Gelişen, değişen eğitim ve yaşam koşullarına uyum sağlayan ailelerin yanında, sadece ayakta kalma çabası içinde bulunan ailelerin bir arada yaşadığı ülkemizin gerçeğidir. Ailelerin çocuklarının başarılı olmaları için eğitim ortamları düzenleme, çocuğa ders çalışma zamanları ayırma gibi fiziksel katkıların yanında, onları başarıya güdüleyecek psikolojik desteği de veriyor olması da gerekecektir. İlgisiz aileler, ilginin düzeyini abartan aileler, ayrı yaşayan aileler, çok ailenin bir arada yaşadığı aileler, anası olmayan aileler, babası olamayan aileler, içki ve kumar gibi alışkanlığı bulunan aileler gibi öğrencilerin başarısızlığına neden olabilecek bütün özellikleri üzerinde bulunduran ailelerin çocuklarında büyük bir olasılıkla başarısızlık yaşanabilmektedir. Ayrıca çocuğun yaşam alanı içindeki arkadaş ve akran grupları ve onlardan etkilenme durumları da öğrenci başarısızlıklarında önemli bir etkidir (Keskinlik 2005:226).

Öğrencinin okuma ve yazma öğretiminde tamamen başarısız olmasına neden olan durumların başında, öğretmenin uyguladığı yöntemle ailede uygulanan yöntem arasındaki farklılıklar, öğrencinin sorunlarının zamanında öğretmen ve aile bireyleri tarafından saptanamaması, öğrencide meydana gelen öğrenilmiş çaresizlik ve öğrencinin zekâ düzeyinin düşüklüğü gösterilebilir (Cemaloğlu 2001:93).

Başarısızlık sorununun kökleri ana-baba çocuk ilişkilerine dayanabilir. Çocuk okula gelinceye kadar pek çok gelişim görevlerini başarmak zorundadır. Bunlarla yüz yüze geldiğinde Erikson'un dediği gibi temel güven duygusu yerine güvensizlik, bağımsızlık yerine kararsızlık ve utanç, girişkenlik yerine suçluluk duyguları geliştirmiş olabilir. Ve birçok olumsuz benlik nitelikleriyle okula gelmiş olabilir ama ne var ki okula başladığı günden itibaren okul başarısı yanı sıra öğretmen ve arkadaş beğenisine bağlı olarak gelişen yeterlilik ve yetersizlik duyguları kişiyi yöneten bir güç haline gelir (Keskinlik 2002:39).

Mutsuz bir aile yaşıyışı, çocuğun bütün ruhsal hayatına olduğu gibi, okumasına da kötü etki yapar. Evdeki insanlar arasında geçimsizlik, ekonomik sıkıntı, çocuğa kendinden üstün birinin örnek gösterilmesi, yorucu işlerde çalıştırılması kötü etkenlerdendir. Okula devam imkânı bulamamış olmak, çok okul değiştirmek zorunda kalmak, okumanın temel ilkelerini zamanında kavramasına engel olabilir. Çocuğun yaşadığı çevre geri olabilir; bu takdirde, okuduğu yazılarda rastladığı kavramları daha önce tanımamıştır, netice olarak onları gösteren kelimeleri de bilmez ve anlamaz (Göğüş 1968:26). Dağılmış bir yuvanın okula gönderilen çocuklar üzerinde her zaman kötü bir etkisi olduğu düşünülse de okullar çabalarından vazgeçmemelidirler (Glasser 1999:8).

Ayrıca, Ünüvar (2002), ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükleri incelemiştir ve şu sonuçlara ulaşmıştır: okul öncesinde yerleşen hatalı davranışlar, velilerin çocuklara harfleri adlarıyla öğretmeleri, yazı programında yapılan değişiklikler ilk okuma yazmayı olumsuz etkiler. Sönmez'in (2006) yaptığı araştırma sonuçları, bu bulguları desteklemekte, velilerin ilk okuma yazma konusunda yetersiz olduklarını ifade etmektedir.

2.2.3 Yetersiz okuyucular

Öğrenme olayında başarısız olan çocuk neler hisseder, neler yaşar? “Hiçbir şeyi doğru yapamıyorum.”, “Ben yeterince iyi değilim.”, “Ben aptalım.”, “Ben geri zekâlıyım.”, “Kimse beni sevmiyor.” gibi duygu ve düşünceler öğrenmede başarısız olan ve psikolojik destek almayan çocukların hissettiklerinden yalnızca bir kısmıdır. Bu cümlelerden de anlaşılacağı gibi öğrenmede başarısızlığı nedeni ile ona sunduğu deneyimler onun kendine ilişkin olumsuz düşünceler geliştirmesine yol açar. Çünkü ailesi ya da öğretmeni çoğunlukla olumsuz yönleri ile ilgilenir, böylelikle kendini sevmemesine ve kabul etmemesine yol açan duygu ve düşüncelere sahip olur. Kendi dünyasının hep yanlışlardan (yanlış yazan, yanlış okuyan, yanlış hesaplayan) oluşan bir dünya olarak algılar ve sonuçta kendini “yanlış” bulur hale gelir (Keskinçelik 2005:222).

Çocuk değer verdiği anne babasının ve öğretmenin gözünde başarılı görünmek ister. Onlar tarafından beğenilmek için hep çaba gösterir. Çocuğun olumlu davranışları ebeveynleri veya öğretmeni tarafından pekiştirilir ve takdir görürse,

çocuk bu istendik davranışları devam ettirme çabası içerisine girer. Bu yaşlardaki çocuklara başarabileceği görevler vermek ve onların başarıma hazzını tatmalarını sağlamak gerekir. Bu yapılmadığı takdirde çocuk kendini yetersiz hissedecek ve kendini geliştirmek için herhangi bir girişimde bulunmayacaktır.

Okul, ilk okuma yazma öğretiminde başarıyı etkileyen etkenlerden biridir. Okul yönetimi ve okulun imkânları, fiziki durumu bu etkenlerden en önemlileridir. Tosunoğlu, Aköz ve Katrancı (2009) araştırmalarında, okul yönetimi ve okulun fiziki imkânlarının ilk okuma yazma öğretiminde başarıyı etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Okulun fiziki imkânlarının öğrenci motivasyonunu ve başarı düzeyini düşürdüğü sonucuna varmışlardır. Bunların dışında okulda bulunan araç -gereçler, sınıfların eğitim materyali açısından yetersiz olması, okulun idari yönetiminin bu eksiklikleri tamamlayamaması öğrencilerin ilk okuma yazma öğretim sürecini olumsuz etkilemekte olduğu sonucuna varmışlardır.

Türkçe programı, öğretmenlerin öğretim sürecinde onlara yol gösteren önemli bir kaynaktır. Eğitim programı içeriğine bakıldığında öğrencilerden kazanılması beklenen istendik hedefler, bu hedefleri gerçekleştirmeye hizmet etmesi için düzenlenmiş eğitim- öğretim etkinlikleri, hedef davranışların nasıl kazandırılacağını gösteren yöntem-teknikler ve hedef davranışların öğrenci tarafından kazanılıp kazanılmadığını değerlendiren ölçme-değerlendirme etkinliklerini içermektedir (Çelenk, 2005, 5). Eğitim programı öğrenciler için bu derece önemlidir. Bu yüzden bu programların devamlı geliştirilip yenilenmesi çağın gereklerine cevap vermesi gerekmektedir.

2.3 İlk Okuma-Yazma

Çocuklar ailelerinden, 60-72 ay kayıt çağına gelene kadar dil ve konuşma becerilerini kısmen tamamlamış olarak okula başlarlar. Bundan sonra İlkokul 3. sınıfı tamamlayana kadar ilk okuma yazma becerilerini kazanmaları beklenir.

Cemiloğlu (1998) öğrencinin ilkokula başlangıç dönemini, hataya yeri olmayan, sistemli ve uzman kişiler tarafından yürütülen bir süreç olarak tanımlar. Gerçekten de bu dönemde yapılan hatalar öğrencinin geri kalan eğitim-öğretim hayatını etkileyecektir. Bu sebeple ilk okuma yazma eğitimi teknik bir konudur.

İlk okuma yazma eğitimi okuma ve yazma olarak kısımlandırılabilir. Sınıf ortamına uyum sağlayan öğrenciler bu iki faaliyeti birlikte başarabilmelidir. Okumadan beklenen asıl sonuç düşünce ve duygu aktaran yazıları anlamaktır. Bu anlama etkinliği gerçekleştiği zaman okuma başarılmış, amacına ulaşmış olur (Ege, 2011:172).

Yazma becerisinde, sesleri, kelimeleri, cümleleri yazım yönüne uygun, doğru şekillendirmek gerekir. Ayrıca noktalama işaretlerine uygun kurallı yazabilmek amaçlanır. Burada beklenen en üst düzey yazma etkinliği ise dikte çalışmalarıdır. Söyleneni anlayıp doğru biçimde yazan öğrenciler için yazma kazanımı gerçekleşmiş sayılır.

2.3.1 İlk okuma-yazmanın anlam ve önemi

Öğrencilerin eleştirel düşünen kendisini ifade edebilen bireyler haline gelmeleri oldukça önemlidir. Çünkü bu sayede toplum da istenilen seviyeye gelecektir (Ungan, 2007:465).

Çocuğun ana dilindeki temel unsurlardan konuşmak ve dinlemek aile ve çevre tarafından verilebilir. Fakat ilk okuma ve yazma becerisi okulda verilebilecek bir kazanımdır (Belet & Yaşar, 2007:70).

“İlk okuma yazma öğretimi ilköğretimde gerçekleştirilen önemli bir eğitim etkinliğidir. Eğitimin ilk ve önemli adımlarının atıldığı ilk okuma yazma öğretiminde öğrencilerin edinecekleri beceri ve alışkanlıklar, tüm eğitim kademelerinde öğrenci başarısını doğrudan etkileyecektir” (Göçer, 2014:11).

Bireylerin gündelik hayatında ihtiyaçlarını karşılayacak, onların hayata bakışlarını değiştirecek temel unsur okuma yazmadır. İyi eğitilmiş bireyler aynı zamanda toplumların ihtiyaçlarını da karşılar. Bu toplumlar için vatandaşlarının okuma yazma oranlarını artırıp ilerlemeleri içinde bir araçtır. “Bunun farkında olan ülkeler vatandaşlarını okur-yazar yapma ve iyi eğitim almalarını sağlama konusunda bilinçli davranmaktadırlar. Bu nedenlerle okuma-yazma eğitimi önemli bir konu olmuştur” (Güneş, 1997:2).

Okuma yazmayı iyi bilen bireyler kendi fikirlerinin anlatmada daha etkindirler. (Pehlivan, 2006). Okuma yazma kişinin günlük hayatında oldukça önemlidir. “Bu yetenekten yoksun olan kişi, en basit işlerden teknolojik uğraşlara kadar

birçok okuma yazma bilme gerektiren durumları yapamaz. Bu durum kişinin iç dünyasını da etkiler ve okuma ve yazma bilmeyen bireyler mutsuz olur.” (Vural, 2007:23). “Okuma, zihnin gelişimine en fazla katkıyı sağlayan en önemli öğrenme alanıdır” (Güneş, 2007:117). “Okuma becerisi gelişmemiş birey zihnini yeterince kullanamaz” (Yılmaz, 2006:4).

Bu nedenlerden dolayı okuma yazma faaliyetleri bireylerin topluma kazandırılması ve kendi iç dünyalarında barışık olmaları için oldukça önemlidir. Bu çalışmalar özenli biçimde okullarda yürütülmelidir. Öğrencilere doğru alışkanlıklar kazandıracak şekilde planlanmalıdır. Çünkü bu çalışmalar sırasında yapılacak hatalar düzeltilmesi zor sonuçlar doğurabilir. Bu durumlara dikkat edilirse bireyler okuma-yazma öğretimi sayesinde topluma ait ve faydalı olacaklardır.

2.3.2 İlk okuma-yazma öğretiminde yöntem ve teknikler

2.3.2.1 Bireşim yöntemleri

“Bireşim, bir bütünü oluşturan parçaların veya öğelerin bir araya getirilip yeni bir bütün oluşturulması etkinliğidir” (Güleryüz, 2004:45). “Bireşimsel yaklaşımla okuma yazma öğretiminde hareket noktası, dilin en küçük birimleri olan, ses, harf, hece ve sözcüktür” (Güleryüz, 2004:45). Bireşim yönteminde okuma yazma öğretimine ünsüz seslerin öğretimi ile başlanır. Harfler kolaydan zora doğru öğretilir. Önce büyük harfler öğretilir ve daha sonra küçük harflerin öğretilmesine geçilir. Daha sonra ünlü harflerin önüne ve arkasına ünsüz harfler getirilerek seslendirilmeye çalışılır “Harflerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden de cümleler meydana getirilir” (Pilten, 2009:115).

Bireşim yöntem ve tekniğinin üç alt yöntemi bulunmaktadır. Bunlar:

- Harf Tekniği
- Ses Tekniği
- Hece Tekniği

Harf Tekniği: “Yöntemin temel ilkesi kelimeleri okumak için öncelikle kelimeleri oluşturan harflerin tanınması gerektiğidir” (Pilten, 2009:116). Bu yöntemde öncelikle harflerin öğretilmesi ile başlanır. Calp (2003), bu yöntemde her bir sesin bir adının, işaretinin olduğunu ifade etmektedir. Harf yöntemiyle

öğretim gerçekleştirilirken harfin adının öğretilmesinin doğru bir yöntem olmamasına vurgu yapıldığını, buna rağmen bu yöntemde harflerin adının öğretildiğini ifade etmektedir. Büyük küçük harfler alfabadeki sıraya göre öğretilirken ünlü ve ünsüz harfler birleştirilip okuma yaptırılır. Birleştirilen seslerden anlamlı ya da anlamsız kelime ve heceler oluşturulur. Sonrasında ise oluşturulan hece ve sözcüklerden cümleler oluşturulur. Harf yöntemi ile gerçekleştirilen okuma yazma öğretiminde istenilen verim alınamamıştır. Çünkü hem yöntem sık tekrar gerektirdiği için öğrenciyi sıkmakta hem de verilen emek çok olmasına rağmen elde edilen sonuç yetersizdir (Köksal, 2001). Calp (2003), bu yöntemle okuma yazma gerçekleştirilirken dikkatin harflere verildiğini, anlama konusunda yetersiz kaldığını, bu şekilde bir okumayla anlamanın istenilen düzeyde gerçekleşmeyeceğini dile getirmiştir.

Her aşamasında bol çalışmanın ve alıştırmanın yapılması gerekmektedir. “Okuma sürecinde, okuma tekniğine çok ağırlık verildiğinden, okunan kelime ve cümlelerin anlaşılması ikinci planda kalmaktadır” (Güneş, 2007:168).

En eski okuma yazma yöntemlerinden biridir. Bütün dünyada uygulanmış yöntemlerden biridir. “Ülkemizde Harf İnkılâbına kadar olan süreçte Arap Alfabeti ile gerçekleştirilen okuma yazma öğretiminde bu teknik kullanılmıştır” (Pilten, 2009:116).

Latin alfabesine geçildikten sonra da ilk olarak bu yöntem kullanılmıştır. Harf yöntemi 19. yy. sonlarına kadar tüm dünyada kullanılmış bir ilk okuma yazma öğretim yöntemidir. Bu yöntem şu temel üzerine kurulmuştur: Sözcükleri okuyabilmek için önce harfleri tanımak gereklidir (Öz, 1998:3).

Ses Tekniği: Ses yönteminde okuma yazma çalışmalarına ses ile başlanmaktadır. Ancak seslerin bir adı olmadığı için öğretimi yapılırken kelimedeki söyleniş biçimleri dikkate alınarak kavratılır. Belirlenen bir sıra takip edilerek önce ünlü harfler ardından da ünsüz harflerin öğretimi gerçekleştirilir. Sessiz harfler sesli harflerle birlikte söylenerek okuma alıştırmaları yapılır (Öz, 1998:5). Bu yöntemin kullanılmasının uygun olacağı diller ise harfin adı ile sesinin farklı olduğu dillerdir (Güneş, 1997). Her yöntemin belli üstünlükleri olduğu gibi bu yöntemde üstün yönleri olmasına rağmen eleştirildiği yönleri de vardır. Yukarıda da belirtildiği gibi bu yöntemin

harfin adı ile sesinin farklı olduğu dillerde kullanımı uygundur. Bu sebeple tüm dillerde uygulanamamaktadır.

Ayrıca bu yöntemle okuyan öğrencilerin, kelimeye fazla takıldıkları için anlamı yakalayamamaları ve okuma hızlarının yavaş olması süreci olumsuz etkilemektedir. (Köksal, 2001).

Hece Tekniğı: Okuma yazma öğretimine hecelerin tanıtılması ile başlanır. Hecelerden kelimeler, kelimelerden de cümleler oluşturulur. “Hece yönteminde önce sesli harflerle öğretime başlanmakta, sessiz harfler sesli harflerle birleştirilerek, heceler yapılmaktadır” (Güneş, 2007:170).

Hece yöntemi cümle yönteminde bir alt basamak olarak kullanılmaktadır. Heceler, kelimelerden elde edilmekte ve yeni kelimeler üretilerek cümle ve metinler oluşturulmaktadır. Yöntemin aşamaları şöyle sıralanabilir:

- İkişerli ve üçerli hecelerle tanışma
- Anlamalı yapılar kurma
- Metin oluşturma

“Hece Çizelgesini ezberlemeye, daha sonra ezberlenen bu hecelerden kelimeler oluşturmaya dayanan bu yöntem, ezberlemeye dayandığı ve belleğı zorladığı için pedagojik bakımdan sakıncalı bir yöntemdir” (Calp, 2009:69). Öğrencilere anlamsız birçok hece ezberlettirildiğı için öğrencilerin okuduğunu anlamasında sorun yaşanmaktadır. “Hece yapısının farklı ve çok olduğı dillerde bu yöntemin uygulanması güç olmaktadır” (Güneş, 2007:170).

Hece yönteminin de avantajları ve dezavantajları vardır. Zaman açısından değerlendirildiğinde ekonomik bir yöntemdir. Öğrencinin okuma yazmayı bu yöntemle öğrenmesi kolaydır. Ayrıca yetişkinlerin mantığına da uygun bir yöntemdir. Öğrencilere sözcükleri öğrenebilme imkânı tanır. Bununla birlikte şu sakıncalar da öğretim sürecinde ortaya çıkabilmektedir: Eğer öğrencilere öğretilen heceler kelime içinde tekrar edilmezse öğrenme süreci uzayabilir. Hece Çizelgesuna dayalı bir yöntem olduğı için öğrencinin ilgisi kolay dağılabilir. Bu yöntem öğrencilerin yavaş okumasını gerektirdiğı için yavaş okumadan kaynaklı okuduğunu anlamlandıramama sorunu yaşanabilir.

2.3.2.2 Çözümleme yöntemleri

“Okumanın göz sıçraması neticesinde oluştuğu gerçeğinden hareket edilerek öğretime cümleden başlanır” (Cemaloğlu & Yıldırım, 2008:88). Öğrencilerin ayrıntıları zor algılayacağı ve cümleleri bir bütün olarak algılayacağını savunduğu için okuma yazma öğretiminde öğrencilere cümleler bir bütün halinde verilir. Daha sonra cümleler parçalara ayrılır. En fazla kullanılan şekli okumaya çocuk için anlam içeren cümlelerden başlanmasıdır. Cümlelere zaman içerisinde sözcüklere, sözcükler, hecelere, heceler de seslere ayrılarak, harflerin sesi sezdirilmeye çalışılır. Daha sonra sezdirilen ve öğretilen seslerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümle ve metinler oluşturulur. Böylece okuma yazma öğretimi gerçekleştirilmiş olur.

Güneş (2007), cümle çözümleme yönteminde her bir birim öğrenci tarafından öğrenildikten sonra bu birimler öğelerine ayrılmaktadır. Cümle, kelime, hece ve harflere bölünmektedir. Kelimenin birimleri öğrenci tarafından tanındıktan sonra, öğrenilen kelime birimleri kullanılarak yeni kelimeler oluşturulur. Bu şekilde bu yöntemlerde önce analiz sonra sentez yapılmaktadır. Bu yöntemin iki önemli dayanağı vardır: Çocukların gelişim itibarı ile toptan algılama yapmaları, çözümleme yönteminde öğrenmenin daha süratli yapılması. Bunlardan birincisi irdelendiğinde çocukların baktıkları şeyleri bir bütün olarak algıladıklarını ortaya koymaktadır. Çocukların bu özelliği, okuma yazma öğretimine bu yöntemle başlanabileceğine de dayanak oluşturmaktadır (Kırkkılıç vd., 1999:17).

Bu yöntemde Gestalt Psikolojisinin; bütünü parçaların toplamından farklı ve özgün bir yapıya sahip olduğu düşüncesi vardır. Bu yaklaşıma göre ancak anlamlı bir bütün halinde örgütlenmiş olan öğrenme yaşantılarının sunumu ile kalıcı ve etkin öğrenme sağlanabilir. Yapılan araştırmalara göre okuma yaparken göz bir takım sıçramalar ve duraklamalar yapar. Gözün satırdaki ilerlemesi ne kadar uzun ve duraklamalar ne kadar kısa ise okuma da o denli başarılıdır. Tersisi durum ise yani ilerlemelerin az, duraklamanın fazla olduğu ve geri dönüşlerin de yapıldığı bir okuma ise yavaş okumadır. Bu durumun dikkate alınması ile ilk okuma ve yazma öğretiminde çözümleme yöntemine geçilmiştir. Bu yöntem ile gözün bir bakışta daha geniş bir alanı görerek bütün cümleye bir

iki sıçrama ile tepkide bulunacağı, yani yazının anlam bütünlüğü korunarak okunacağı düşünülmüştür (Çelenk, 2005).

Çözümleme yönteminin üç şekilde uygulama alanı vardır:

- Öykü Yöntemi
- Cümle Çözümleme Yöntemi
- Kelime Yöntemi

Öykü Yöntemi: Öykü yöntemiyle okuma yazma gerçekleştirilirken kısa hikâye ya da metinler kullanılır. Öğrencilere bu hikâye ya da metinler önce okunur, canlandırmalar yapılır. Daha sonra bu hikâye ya da metinlerin öğrenciler tarafından ezberlenmesi ve sonrasında yazılması sağlanır. Bu aşamadan sonra öğrenciden beklenen ezberlediği metin ya da hikâyeyi çözümleyip kelimelerine ayırmaktır. Öğrenci elde ettiği kelimelerden yeni cümleler oluşturur (Köksal, 2001). Öykü yönteminde öğrenci öyküye kendisini fazla kaptırırsa veya okunan öykünün uzunluğu öğrenci seviyesini aşarsa cümle ve kelimeler yeterince anlaşılabilir ve bu yüzden yöntemin uygulanışı başarısızlığa uğrar (Kavcar, Oğuzkan & Sever, 2005:30).

Öğrencilerin dikkati öncelikle anlatılan öykü üzerine çekilir. Öğrenciler anlatılan öyküyü anlamaya çalışır. Öğrencinin dikkati ve ilgisi öykü üzerine çekildiği için öğrenciler önce öyküyü ve öykü içinde geçen olayları, neden sonuç ilişkilerini anlamaya çalışırlar. Öğrencilerin okuma yazma öğrenmeden böyle öykülerle karşılaştırması daha çok güdülenmesini sağlar. “Öğrencinin henüz ilk okuma ve yazma bilmeden böyle bir öykü ile karşılaşmış olması, iyi bir güdülenme aracı olarak işe koşulmasını sağlar” (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2008:89).

Öykü çocuklara anlatılır. Varsa çizgi filmi izlettirilir. Öykü dramatize ettirilir. Öykü bölüm bölüm okunur ve kısa cümlelerden başlanılarak çözümleme yapılır. Cümle zaman içerisinde kelimelere, kelimeler hecelere, heceler seslere ayrılarak okumayı çözümlemesi aşamaları oluşturulur. Bu yöntem sayesinde okuduğunu anlama düzeyinin arttığı savunulmaktadır. Bu yönteme göre, çocuklar anlamlı bulmadığı birtakım ses ve hecelerle etkili olması beklenemez.

Cümle Çözümleme Yöntemi: Okumaya çocuk için anlam ifade eden cümleler ile başlanır. İlk okuma ve yazma öğretiminde en fazla tercih edilen yöntemlerden biridir. Bu yöntem “bütünün parçalanması” olarak da değerlendirilebilir. Cümle çözümleme yönteminde öğretime parçalardan oluşan bütün ile başlanır, bütünün parçalara ayrılmasıyla da sonlanır. Böylece okuma yazma öğretimi gerçekleştirilir. Cümle çözümleme yönteminde ilk okuma yazma öğretimi aşamalara ayrılmıştır.

Bu aşamalar Çelenk (2007:53)’ e göre:

- Cümlelerin belirlenmesi,
- Cümlenin öğretimi,
- Kelimelerin öğretimi,
- Hecelerin öğretimi,
- Seslerin öğretimi,
- Serbest metne geçiş şeklindedir.

Cümlenin Belirlenmesi: Birbiriyle ilişkili cümleler belirlenir. Bu cümlelerin seçiminde; birbiriyle anlam bütünlüğü oluşturması, alfabedeki bütün seslerin cümleler içinde yer alması, cümlelerin öğrenci için anlam ifade etmesi, diğer derslerle de ilişkili olmasına dikkat edilmelidir.

Cümlenin Öğretimi: Öğretilecek cümle öğrencinin yaşantısıyla bağlayacak etkinliklere yer verilmelidir. Bunun için cümle ile ilgili bir öykü anlatılabilir. Daha sonra öğretilecek cümlenin büyük ve küçük fişler hazırlanır. Büyük fişler tahtaya asılır, küçük fişler öğrencilere dağıtılır. Fişler dağıtıldıktan sonra cümleler okumaya başlanır. Önce anlamına uygun olarak öğretmen birkaç kez okur daha sonra öğrenciler öğretmen ile beraber okumaya başlarlar. Öğrencilerin cümleleri kesik kesik okumalarına izin verilmemelidir. Öğrencilere dağıtılan küçük fişlerle okuma işlemine devam edilir.

Kelimelerin Öğretimi: Cümleler tanıtıldıktan sonra kelimeler ayrılmaya başlanır. Kelimeler ayrı ayrı tanıtılır. Bu ayrılan kelimelerden yeni cümleler oluşturulur. Çocukların dikkatini yoğunlaştırmalarını sağlamak için bu aşamada oyunlaştırma yapılabilir.

Hecelerin Öğretimi: Kelimeler yeterince tanıtıldıktan sonra, çok iyi bilinen kelimelerden başlanarak kelime içindeki heceler tanıtılır.

Seslerin Öğretilmesi: Öğretilen hecelerın sayısı arttıkça seslerin öğretilmesine başlanır. Harfler heceler içinde sezdirilmeye çalışılır. Seslerin algılanabilmesi için seslerin içinde bulunduğu hecelere fazlaca yer verilmelidir.

Serbest Metne Geçiş: Harflerin sezdirilmesinden sonra serbest metinler okumaya geçilir. Bu sürece basit metinlerle başlanılmalıdır. Tekerleme ve çocuklar için uygun olan şiirlerden yararlanılabilir. Öğrencilerin eğlenerek ve akıcı bir şekilde okumayı öğrenmesi sağlanmış olur.

Kelime Yöntemi: Okuma yazma öğretilmesine önce öğrencilere anlam ifade eden kelimelerle başlanır. “Kelimelerin yanında kelimenin anlaşılmasını ve hatırlamasını kolaylaştıracak düşünceyle genellikle resimler verilmektedir” (Pilten, 2009:120).

“Sözcük, temel anlama birimi olduğu görüşünden hareket edilerek öğrencilere önce sözcükler hecelere ayrılır, hecelerden yeni sözcük ve cümleler oluşturularak çalışmalar sürdürölür” (Göleryüz, 2004:48). Öğrencini dikkati öğretilen kelimeler içerisinde hece ve seslere çekilir. Kelimelerin verilmesinde sistematik bir ilişki vardır.

Bu ilişki Çelenk (2007:56)’ a göre:

- Basitten karmaşığa ilişkisi,
- Anlamsal bütönlük ilişkisi,
- Ses uyumu ilişkisi,
- Benzerlikler üzerine fark oluşturma ilişkisi olarak tanımlanır.

Basitten Karmaşığa İlişkisi: Tek heceli kelimelerden, daha karmaşık ve çok heceli kelimelere doğru bir sıra izlenir.

Anlamsal Bütönlük İlişkisi: Kelimeler cümle ve metin bütönlüğü oluşturacak şekilde verilir. Öğrencinin kelimeler arasında anlamsal bağ kurması sağlanır.

Ses Uyumu İlişkisi: Kelimelerin ses uyumu ilişkisi gözetilmelidir. Kulağa hoş geldiği için öğrencinin hatırlama gücünü artırır.

Benzerlikler Üzerine Farkı Oluşturma İlişkisi: Okuma, sesler eklenip çıkarıldıkça seslendirmede ve anlamlandırmada farkın gözetilmesiyle gelişir. Öğrencinin fark edebileceği bir kelime ilişkisi geliştirilmelidir.

2.3.2.3 Karma yöntemler

“Karma yöntem, çözümleme ve bireşim yöntemlerinin üstünlüklerinin birleştirilmesi ve aynı zamanda her iki yöntemin sınırlılıklarının azaltılması için geliştirilmiş bir okuma öğretimi yöntemidir” (Pilten, 2009:123). Bu yöntem birleşimsel yöntemlerin sakıncalarından kaçınmak, çözümleme yönteminin uygulamadaki güçlüğü gidermek için kullanılan yöntemdir. Literatürde böyle bir yöntemden söz edilmemekte fakat uygulamada bu yöntemin kullanıldığı gözlemlenmektedir. Öğretime cümle, cümlecik ya da kelime gibi bir anlam biriminden başlanır. Daha sonra hece ve harflerin tanıtılmasına geçilir. Cümle, sözcük, hece ve harf birlikte öğretilir. Yetişkinlere okuma yazma öğretimi için uygun bir yöntemdir. Kısa sürede ses ve harflerin öğretimi yapılır.

Pilten (2009:123)’e göre bu yöneme getirilen eleştiriler şöyledir: Karışık yöntemle ilk okuma yazma öğretimi gerçekleştirilmeye çalışıldığında, okuma yazmayı öğrenmek kısa sürede gerçekleşebilmektedir. Ancak hızlı, doğru ve anlamlı okuma konusunda çocuklara gerekli beceri ve alışkanlıklar kazandırılmamaktadır. Ayrıca okuma yazma süreci çok hızlı tamamlandığından, öğrenciler kelimelerin doğru telaffuzlarını öğrenememektedirler.

Her alanda olduğu gibi gereksinimler o alanda yeni yaklaşım, model ve yöntemlerin kullanılmasını da beraberinde getirmektedir. Yeni yöntemler var olanların eksikliklerini ortadan kaldırmak amacı ile geliştirilmektedir. Karma yöntem ise uygulamadaki öğretmenler tarafından, birleşimsel yöntemin sakıncalarını ve çözümleme yönteminin uygulamadaki güçlüğü gidermek amacı ile geliştirilmiş bir ara yöntemdir (Çelenk, 2005). Öğrencilerin daha kolay ve çabuk okumayı öğrenmesini sağlamak amacıyla, uygulamada olan bazı yöntemler üzerinde bazı değişiklikler yapılmıştır. Uygulamada tek yöntem yerine iki ya da daha fazla yöntemin harmanlanarak kullanılması yoluna gidilmiştir. Bu şekilde ortaya çıkan yöntemlere karma yöntem adı verilmiştir (Güneş, 2007:56).

Çözümleme ve bireşim yöntemlerinin harmanlandığı bu yöntemde amaç öğrencilere en kısa sürede okuma yazma öğretmektir. Yöntem daha çok yaygın eğitim kurumlarında okuma yazma öğrenen kişilerde kullanılır. Birkaç yöntemin birlikte uygulanmasından doğan bu yöntemde bir iç tutarlılık olmadığı için öğrencilerin çeşitli sorunlarla karşılaşacağı vurgulanmıştır (Güleryüz, 2004:27).

2.3.3 İlk okuma-yazma öğretimi ile ilgili kavramlar

Okuma ve yazma etkinliği, sadece göz motor koordinasyonu, işitme ve görme organlarını ilgilendiren bir olay değildir. İlk okuma yazma bütün alanları aşar. Örneğin; görme ve işitme engelliler, bedensel engelliler de okuyup yazabilmektedir. Bu sebeple bu olayı sadece göz-el koordinasyonu, mekân ilişkileri, şekil ilişkileri... vb. duyum ve algıya indirmek bu gerçeğin zihni boyutunu yok saymak demektir.

Genel olarak okumak ve yazmak ortaklaşa cereyan eder. Yazmak, çocuklara çoğu kez okumaktan daha güç gelir. Yazmadaki güçlük neden kaynaklanmaktadır? Vygotsky bu durumu şöyle açıklamaktadır: “Yazılı konuşma sözlü konuşmadan hem işleyiş tarzı hem yapısı bakımından farklı olan bir dilsel işlevdir. Gelişmenin en alt düzeyinde bile yüksek bir soyutlama düzeyi gereklidir. Yazılı konuşma, sözlü konuşmanın müzikal anlatımı ve sesçil özelliklerinden yoksun, yalnızca düşüncede ve imgelerde yürütülen bir konuşmadır. İmgelerdeki yetersizlik, yazma hatalarına yol açmaktadır (MEB, 2016).

Günümüzün en önemli etkinliği olan okuma ve yazma her ne kadar ortaklaşa cereyan etse de farklı tanımlardır. Kısaca bu kavramları tanımlayalım:

2.3.3.1 Okuma

Okuma, son derece karmaşık ve özel bir zihinsel etkinliktir. Bu özel karakterinden dolayı, okumayı tanımlamak ve üzerinde çalışmak oldukça zordur. Her şeye rağmen, deneye ve gözleme dayalı yapılan çalışmalar, okuma hakkında yargıda bulunabilmemiz için önemli katkılar sağlar.

Harris ve Sipay okumayı "Yazılı dilin anlamlı bir şekilde yorumlanması; Anderson ve diğerleri" Yazılı kaynaklardan anlam kurma (inşa etme); Perfetti:

"yazılı unsurların ışığında düşünme süreci" ; Demirel "Yazının anlamlı ses haline dönüşmesi" şeklinde tanımlanmıştır. Okumadan maksat anlam kurmaktır.

Günümüzde okuma; ön bilgilerin kullanıldığı yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci olarak tanımlanmaktadır (Akyol, 2005:78).

Okuma işlemi, gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketleri ve zihnin yazılı sembollerini anlaması ile oluşur (Keskinkılıç, 2005:237).

Okuma becerisi akademik, sosyal, siyasal ve kişisel değerlere sahiptir. Çocuklar okula başlar başlamaz okumanın öğretilmesine büyük önem verilir. İlköğretimde okuma becerilerini uygun bir şekilde kazanıp yeterince geliştiremeyenler daha sonraki öğretim dönemlerinde ve diğer alanlarda başarısız olabilmektedir. Okuma becerilerinin kazanımı ve kullanımı günlük yaşantı açısından önemlidir.

Bu denli önemli olan okuma becerisi sesli ve sessiz okuma olmak üzere iki biçimde sınıflandırılmaktadır.

Sesli okuma, gözle algılanıp zihinle kavranan sözcük ya da sözcük kümelerinin konuşma organlarının yardımı ile söylenmesidir.

Sessiz okuma, sadece görsel ve zihinsel bir süreçtir. Ses organlarından herhangi birini hareket ettirmeden, gövde ve baş hareketleri yapmadan, yalnız gözle yapılan okumadır (Cemaloğlu, 2001:13).

Teknolojik ilerleme üst düzeyde eğitim ve branşlaşmayı zorunlu kılmaktadır. Bu zorunluluk, kuşkusuz, anlam kurarak okumayla sıkı bir ilişki içerisindedir. Bir ülkede, okuma becerisinin yeterince geliştirilmesi belki işsizliği önleyemez ama var olan işleri elde etme fırsatı sağlar (Akyol, 2005:78).

Baş döndürücü teknolojik gelişmelere rağmen, okuma gelecek açısından da hiçbir zaman önemini yitirmeyecektir.

2.3.3.2 Yazma

Bufan' a göre iyi yazmak demek aynı zamanda iyi düşünmek, iyi duymak, iyi anlatmak, yani hem kafa hem ruh hem de zevk sahibi olmaktır.

Yazma, beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemidir. Bunun için yazma sürecine beyinde yapılandırılmış bilgilerin gözden geçirilmesi ile başlanmaktadır. Yazma, duygu, düşünce, istek ve hayallerin yazılı işaretlerle anlatılmasıdır. Algısal ve psiko-motor yanları yüksek olan bir beceridir. Yazmak insan için bir ihtiyaçtır. Özellikle birinci sınıfta yazma çalışmaları önemli bir yer tutar. Öğrencilere yazma becerilerinin gelişmesini sağlamak için bunu bir ihtiyaç haline getirmek gerekir (Keskinçelik, 2005:237).

Yazma çalışmalarında öğrencilerin yakın çevrelerinden hareket etmelidir. Bu durumda çocuğun yazmayı öğrenebilmesi için içten konuşması gerekir. Sözlü dilde, kişinin içten konuşmaya geçmesi yoktur. Ancak yazılı dil mutlaka içten konuşmadan sonra gelir. Çünkü yazı yazma eylemi, içinden konuşmanın çevresinin yapılması demektir (Vygotsky, 1998:11).

Yazma becerisi uygulama ile kazanılır. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeleri sürekli okumalarına, yazmalarına ve yazdıklarını incelemelerine bağlıdır. Bunun için ilköğretim birinci sınıfı çok önemlidir. Öğretmen, yanlış yazı öğretimini öğrencinin gelişim düzeyine uygun eğitim durumlarıyla düzeltmelidir.

2.3.4 Ülkemizde okuma-yazma öğretimi yöntemlerinin tarihi gelişimi

Türkiye’de de okuma yazma öğretimi batıdaki gelişmelere uygun bir seyir izlemiştir. Harf yöntemi, Kur’an okuma öğretiminde kullanılırdı. Türkiye’de okuma yazma öğretiminde yöntem tartışmasının geç girme nedenlerinden bazıları; matbaanın ülkemize geç girmesi, Osmanlı devletinin son yıllarının oldukça bunalımlı geçmesi, Osmanlı’nın Ulusal bir eğitim politikasının olmaması gibi nedenler ileri sürülebilir. Ülkemizde yüzyıllarca “Elifba Cüzü” ve bunun çizdiği öğretim yolu izlenmiştir. Alfabenin 29 harfi sıralanır, daha sonra da “Hareki resmiye” adını alan sesliler ve diğer işaretler öğretilir, ”Ebcet” ve “Hevvez” den sonra da Kur’an sureleri okutulurdu. Türk çocukları Sübyan okullarında “Supara” denilen bu alfabeyi yıllarca minder üzerinde diz çöküp, sallanarak çalışmışlardır (Güleryüz 1998:10).

Türk toplumunun batılı anlamında eğitim sistemine geçişiyle birlikte ilk okuma yazma öğretiminde de pek çok yöntem denenmiştir. Avrupa ve Amerika’da Gestalt Psikolojisinin etkisiyle 1920 -1940 yılları arasında cümle yöntemi

uygulanırken bizde de harf yöntemi kullanılmıştır. Avrupa ve Amerika'daki kullanılan yöntemin de etkisiyle 1924-1936 yılları arasında öğretmenin tercihinin bırakılan ilk okuma yazma yöntemi 1936 programında cümle yöntemi halini almıştır. Oysaki 1940'tan sonra cümle yöntemini bırakmaya başlayan Avrupa ve Amerika yöntem konusunda başka arayışlara girmiştir (Yıldız 2010:105).

Okuma yazma öğretimine 1892 yılında hayat bilgisi dersi konularıyla ilişki kurularak başlanmıştır. İstanbul Darülmuallimini müdürü Satı, 1909 da ilk okuma yazma öğretiminin üzerine durmuş, okuma yazma eğitiminin kolaylaştırılması gerektiğini savunmuştur. Ülkemizde 1913'te yürürlüğe giren “Tedrisatı İptidaiye Kanunu Muvakkatı “ nın arkasından yayınlanan “Mektebi İptidaiye Ders Müfredatı”nda ilk okuma yazma öğretimine hiçbir yenilik getirilmemiştir. İlk okuma yazma konusunda önemli hareketlerden biri de, 1924 yılında İstanbul'da olmuştur. O dönemin Milli Eğitim Müdürü Safet'in davetiyle, Öğretmen Okulu Müdürü İhsan Sungu, Darulfünun Üniversitesi, Öğretmen okulu öğretmenlerinden Ali Haydar (Taner), İlköğretim Müfettişlerinden Ahmet Halit, Sıtkı ve Salih'le birçok alfabe uzmanının katıldığı “Alfabe kongresi” toplanmıştır. Ses (fonetik) yöntemiyle, Sözcük yöntemi tartışması bir hayli uzun sürmüştür (Güleryüz 1998:10-11).

Cumhuriyetin ilanından sonra ilk okuma yazma öğretimine önem verilmiştir. 1924 ilkokul programında “ ses ve sözcük” yönteminden birinin seçimi öğretmene bırakılmış, harfle okuma yazma öğretimi yasaklanmıştır. 1926'da yayımlanan İlkokul Programında hecelemeyle sonuçlanan Harf (tesmiye) Yöntemiyle, Ses (Savti) Yöntemi yasaklanmış; Sözcük Yöntemiyle Karma (Muhtelit) Yöntemlerinden birini seçme konusunda öğretmen serbest bırakılmıştır. Sadrettin Celal (Anten) tarafından Türkçeye çevrilen “ Decrolü Üsülü” adlı kitabın etkisiyle 1936 ve 1948 İlkokul programlarında çözümleme yöntemine geçilmiştir (Güleryüz 1998:11).

1968 ve 1981 ilkokul programlarında savunulan yöntemin de çözümleme yöntemi olduğu görülmektedir (Cemaloglu 2001:15).

1948 yılından 2005-2006 yılına kadar ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntem, çözümleme yöntemidir. 2005 yılında yapılan pilot uygulamayla ses temelli tümce yöntemine geçişin temelleri atılmış, 2006'da ise ses temelli tümce yöntemine geçiş kesinleşmiştir.

2.3.4.1 1924 ilkokul programı

II. Heyet-i İlmiye tarafından hazırlanan “İlk Mekteplerin Müfredat Programı” cumhuriyet tarihinin ilk programıdır. Bu programda, uygulandığı tarihlerde Arap Alfabeti kullanıldığı için, okuma ve yazma öğretimi Arap Alfabetiyle öğrenmeye dayalı olarak düzenlenmiştir. Programda birinci sınıflar için hazırlanan bölüm ile iki, üç, dört ve beşinci sınıflar için hazırlanan bölüm ayrı ayrı düzenlenmiştir. İlk okuma öğretiminde öğretmenler ses yöntemi (Savti Usul) veya kelime yöntemini kullanma konusunda serbest bırakılmıştır (Coşkun, 2007:4). Bu programa göre alfabe (okuma) dersi ile yazı dersi, aynı anda yapılacaktır. Yani, çocuklar okudukları sözcükleri yazacaklar ve yazdıklarını da okuyacaklar; böylece okuyanın yazamaması gibi bir durumun önüne geçilecektir. Bu eğitimde ileri bir anlayıştır. Ayrıca, ilk okuma-yazmada, öğretilecek sözcüklerin anlamlı olmasına dikkat edilmesi istenmiştir. Harflerin öğretilmesinde alfabetik sıra (Arap harflerindeki) izlenmeyecektir (MEB, 2004:108).

1924 tarihli İlk Mekteplerin Müfredat Programı’nda, harf ve hece yöntemi yasaklanmıştır. Okuma ve yazma öğretiminde ses yöntemi ile kelime yönteminden birinin kullanılması, öğretmenin takdirine bırakılmıştır. 1924 tarihli İlk Mekteplerin Müfredat Programı’nda, okuma ve anlama eğitimine önem verilmekte, öğrencilerin anlamalarını engelleyen durumlar ortadan kaldırılmaya çalışılmaktadır. 1924 tarihli İlk Mekteplerin Müfredat Programı ile ilk defa çözümleme yöntemi resmi bir nitelik kazanmış bulunmaktadır (Özgün, 2010:31).

Cumhuriyet döneminde Türkçe dersi programına yönelik çalışmalardan biri de 1924’teki “Elifba Kongresi”dir. Bu kongrede, ilk okuma-yazma öğretiminde o tarihe kadar hâkim olan savti usul (ses yöntemi) yerine kelime usulü ile elifba (kelime yöntemi ile alfabe) öğretimi tavsiye edilmiştir. Bu kongrede okuma-yazma öğretiminde anlamlı hece ve kelimelerden yola çıkılması gerektiği vurgulanmış, sözcük yönteminin batılı ülkelerdeki uygulamalarından örnekler verilmiştir (Coşkun, 2007:5).

2.3.4.2 1926 ilkokul programı

1926 tarihli İlk Mekteplerin Müfredat Programı'nın İlk Okuma-Yazma “Alfabe Öğretiminde Muhtelif Usuller” başlığı altında ilk okuma-yazma öğretimi ile ilgili aşağıdaki metotlara yer verilmektedir (Dikmen, 1998:18):

- Tesmiye Usulü (Adlandırma, isimlendirme metodu)
- Savti Usul (Ses metodu)
- Kelime Usulü
- Muhtalit (Karışık) Usul

Programda öğretmenler bu dört yöntemden istedikleri birini seçmede özgür bırakılmıştır (Coşkun, 2007:5).

2.3.4.3 1936 ilkokul programı

1936 yılında hazırlanan İlkokul Programı'nda ilk okuma-yazmanın basit cümle ve kelimeleri başlangıç kabul edip, sentez ve çözümleme yolu ile öğretilmesi öngörülmüştür. Cümle yöntemi esas olmak üzere, bireşim, yani harf metodunun da uygulanabileceği ifade edilmiştir (Dikmen, 1998:18-19). Çözümleme metodu cumhuriyetin kuruluş yıllarında öngörülmekle birlikte buna uygun bir kitabın olmaması sebebiyle 1948'e kadar kullanılmamıştır (Güleryüz, 2000:89).

2.3.4.4 1948 ilkokul programı

1948 Türkçe Programı ile birlikte büyük değişikliklere imza atılmış ve cümle yöntemine geçilmiştir. Cümleler verilirken başlangıçta basit cümlelerle başlanması gerektiği, cümlelerden sözcüklere, sözcüklerden hecelere, hecelerden seslere geçilerek okuma yazma eğitimi verilmesi gerektiği bu programda belirtilmiştir. Önce büyük harflerin, dönem ortasında ise küçük harflerin verilmesi gerektiği bu programda vurgulanmıştır (MEB, 1948).

1948 tarihli İlkokul Programı'nda, ilk okuma-yazma öğretimine basit cümlelerden başlanmasını, daha sonra cümlelerin kelimelere, kelimelerin hecelere, hecelerin ise harflere bölünmesini esas alan bir öğretim yöntemi benimsenmiştir. 1948 tarihli İlkokul Programı'nda bitişik eğik el yazısı konusunda açıklamalara yer verilmiş ve eğik el yazısı örnekleri verilmiştir (Coşkun, 2007:6)

2.3.4.5 1968 ilkokul programı

1968 Programında cümle yöntemiyle ilk okuma yazma öğretimine devam edilmiş ancak büyük ve küçük harflerin birlikte verilmesi öngörülmüştür (MEB, 1968). 1981 ve 1997’de yayımlanan programlarda önemli değişikliklere gidilmemiş, cümle yöntemiyle öğretim devam ettirilmiştir (Bay, 2008, 10).

1968 tarihli İlkokul Programı’nda, 1948 tarihli İlkokul Programı’nda olduğu gibi ilk okuma-yazma öğretiminde “bütünden parçaya” anlayışı esas alınmıştır. İlk okuma yazma yöntemi programda şöyle ifade edilmiştir: “Madde 1: İlk okuma yazmaya öğrencilerin anlayabileceği kısa cümlelerle başlanmalı, zamanla bu cümleler kelimelere, kelimeler hecelere, heceler ise harflere bölünmeli; bu çözümlemeler sonunda elde edilen kelime hece ve harflerle yeni cümle ve kelimeler kurulmalıdır.” (Coşkun, 2007:6). 1968 tarihli Programda 1948 tarihli Programdan farklı olarak büyük ve temel harflerin birlikte öğretilmesi yer almaktadır (Dikmen, 1998:20).

2.3.4.6 1981 ilkokul programı

1981 tarihli Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı’nda, 1948 tarihli İlkokul Programı’nda yer alan çözümleme metodunun uygulandığı görülmektedir. Programda, ilk okuma-yazma öğretiminde cümle çözümleme yöntemi; yazı öğretiminde ise dik temel yazı benimsenmiştir. Bu yöntemde ilk okuma-yazma öğretimine dilin en anlamlı birimleri olan cümlelerle başlanmakta, bir süre sonra cümleler sözcüklerine ayrılmakta ve bu sözcüklerden yeni ve anlamlı cümleler oluşturulmaktadır. Zamanı gelince de sözcükler hecelerine ayrılarak bu hecelerden yeni sözcükler ve cümleler oluşturulmakta, en son da heceleri meydana getiren harflerin sesleri duyurulmakta ve bu seslerden yeni heceler, sözcükler ve cümleler oluşturulmaktadır. Bütünden parçaya doğru bir yol izlenmektedir. Bitişik eğik yazıya ikinci sınıfta yer verilmektedir (Yangın, 2005:67).

2.3.4.7 2004 ilköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu

Ülkemiz, 2001 yılında PIRLS ve 2003 yılında PISA isimli araştırmalara katılmış ve bu araştırmalarda öğrencilerimizin okuma, yazma, anlama, Türkçeyi iyi kullanma gibi alanlarda sorunlarının olduğu ortaya çıkmıştır. PIRLS projesinde ülkemiz 35 ülke arasında 28. sırada yer almıştır. PISA araştırmasında ise

Ülkemiz sadece beş ülkeyi geride bırakabilmiştir (EARGED, 2005). Bu araştırmalardan hareketle 2004 yılından itibaren eēitim programlarında deēiřikliklere gidilmeye başlanmıştır. Yeni Türkçe Dersi ēretim Programı yapılandırmacı yaklaşım merkeze alınarak geliştirilmiştir. İlk okuma-yazma ēretiminde köklü deēiřikliklere gidilerek, 2005-2006 eēitim ēretim yılıyla birlikte ilk okuma-yazma ēretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemi uygulamaya konulmuştur. Yazı ēretiminde de köklü deēiřikliklere gidilerek dik temel harflerin yerine bitişik eēik yazı kullanılmaya başlanmıştır (MEB, 2005).

İlk okuma-yazma ēretimi dinleme ve konuşma alanlarından kopuk, sadece okuma ve yazma becerilerini geliştirme süreci olarak dřnlmediēinden programda diēer alanlardan ayrı olarak ele alınmamıştır. Bu nedenle bütün ēērenme alanlarıyla i içe, özellikle dinleme ve konuşma alanlarıyla da bütünleştirilerek verilmiştir (Sarı, 2008:14). İlk okuma-yazma ēretimine bitişik eēik yazı ile başlanacak ve bütün yazılar bitişik eēik yazı ile yazılacaktır (z, 2005:119). Seslerin (harflerin) ēretiminde alfabadeki sıralama deēil; farklı bir sıralama ele alınmıştır. Bu sıralamada Türkçenin ses yapısı, harflerin yazım kolaylıēı, anlamlı hece ve kelime üretmedeki işleklik dikkate alınmıştır (MEB, 2005:252).

2.3.4.8 2017 Türkçe dersi programı

İlkokulun ilk yıllarında ērencilerden sözlü iletişim alanında kurallara uyarak konuşma beklenerek, sonraki yıllarda topluluk önünde konuşmalar veya sunumlar için hazırlık yapmaları, konuşmasını hazırlamak için okuduklarına atıf yapma, konuşma ve tartışma içinde ana fikri belirleme, sorgulama, konuyu özetleme gibi sarmal bir şekilde ilerleyen bir kazanım hiyerarşisi oluşturulmuştur.

Türkçe dersi müfredatında okuduēunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik kazanım ve açıklamalar, PISA ve PIRLS gibi uluslararası sınavlarda ölçülen becerileri yansıtacak şekilde yapılandırılmıştır. Buna göre, Türkçe derslerinde ērencilerin metin içerisinde açıkça verilen bilgiler doērultusunda bilgiyi bulma, bilgileri sıralama ve gruplandırma gibi basit düzeyde işlemler dışında, eleştirel düşünme, soyut düşünme, analitik düşünme, elde edilen bilgiler ile gerçek hayat arasında ilişkiler kurabilme gibi daha üst seviyedeki becerilerin gelişmesine de olanak saēlanmıřtır.

Yapılan bu değişikliklerden sonra katıldığımız 2012 PISA araştırmasında, okuma becerileri alanında Türkiye'nin OECD ülkeleri arasında yıllık artış bakımından en iyi performansı sergilediğı gözlenmektedir. 2003 yılından beri sürekli performans artışı sergileyen Türkiye'nin 2009-2012 yılları arasında sergilediğı toplam 11 puanlık ortalama artış istatistiksel olarak da anlamlıdır. PISA 2012 araştırmasına katılan tüm ülkelerde kızların okuma becerisi performansları erkeklerin performanslarından daha yüksektir. Türkiye'de de okuma becerisindeki bu fark kızların lehinedir ve istatistiksel olarak da anlamlıdır. Ancak genel başarı değerlendirildiğı zaman, bu artış miktarları Türkiye'yi hala OECD ortalaması civarına taşıyacak düzeye ulaşamamıştır. Araştırmaya katılan tüm ülkeler arasında ise okuma becerisi puanlarında 65 ülke arasında 42. sırada kendine yer bulmuştur (Yıldırım & diğ., 03.12.2013, 12, 34-36).

İlkokullarda birinci ve ikinci sınıfta çoktan Türkçe derslerinde seçmeli testler kullanılmamasını tavsiye eden yeni müfredat taslağında, yorum gerektiren açık uçlu ve klasik sınavlar, izleme testleri, tema sonu değerlendirme testlerinin de puanlama sistemine getirilmesi planlaması yer almıştır.

Yeni Türkçe müfredatında birinci sınıftan itibaren gramer ağırlıklı bir eğitim yerine okuma, anlama ve yazma becerilerinin geliştirilmesi için kazanımların ağırlıklı olarak öğretilmesi planlanmıştır.

Geçmiş yıllarda 2. sınıftan itibaren başlayan dil bilgisi kazanımları, güncellenen programda 5. sınıftan itibaren sözlü iletişim, okuma ve yazma öğrenme alanlarının içerisine yerleştirilmiştir.

Güncellenen programda ilk dört sınıf seviyesinde dil bilgisi kazanımlarına yer verilmemiştir. Dil bilgisi kazanımları, dil ile ilgili kural ve tanımları ezberleten bir anlayışın aksine anlam ve işlevi ön plana çıkaran bir anlayışla yeniden yapılandırılmıştır.

Yazma becerisinde ise ilk sınıflardan itibaren öğrencilerin duygu ve düşüncelerini serbest bir şekilde anlatabilmeleri esas alınmıştır. Uzmanlar, ilk sınıflardan itibaren öğrencilerin yaratıcılıklarını daha çok kullanabildiklerine dikkati çekerken, bu becerilerin kurallara bağılı kalmak adına üst sınıflarda kaybedilebildiğine, yeni müfredatta ise bu konuda çok önemli köklü bir değişikliğe gidildiğine işaret etmişlerdir.

Müfredatta, bitişik eğik yazı uygulamasının öğretmenin isteğine bağlı olarak devam ettirilmesiyle Türkçe dersinin öğrencilere kazandırmak istediği zihinsel becerilerin sorgulama, ilişki kurma, sınıflama, analiz ve sentez yapabilme gibi gelişim alanlarının da desteklenmesi sağlanmıştır.

2.4 Ses Esaslı Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretimi

2.4.1 Hazırlık

Hazırlık sürecini iki başlık altına toplayabiliriz: Okullar açılmadan önceki hazırlık, okullar açılmasıyla birlikte başlayan hazırlık. Her iki durumda da hem öğretmenin hem öğrencinin, hem de ailenin hazırlıklı olması sürecin başarılı bir şekilde gerçekleşmesine katkı sağlayacaktır.

Çelenk (2005)'e göre öğretmenin okul açılmadan önce yapılacak çalışmalara en az 15 gün önceden başlaması gerekmektedir. Öğretmenler kullanacakları materyalleri gözden geçirmeli, yayınları incelemeli, deneyimli meslektaşlarıyla görüşerek öğretim planlarını hazırlamalıdır.

Öğrenci hazırlıkları ise daha çok aile gözetiminde yapılan hazırlıklardır. Keskinkılıç (2005)'e göre öğrenci okula gelmeden önce okul ve öğretmen korkusu geliştirmiş olabilir. Aile öğrenciye okulu sevdirmek, öğrenmeye karşı isteklendirmek için psikolojik olarak hazırlık yapmak ve onu yüreklendirmek zorundadır.

Aile, çocuk eğitiminin temellerinin atıldığı ilk kurumdur. Bu süreç içerisinde ailede yaşanan iklim çocuğun psikolojisinde önemli bir etken olacaktır. Okula kayıt işlemleri çocuğa verilen değer bir göstergesidir. Çocuğun okula karşı istekli kılınması gerekir. Ailelerin çocuğu tanıyor olması, gelişimsel özelliklerini bilmesi, ilk okuma-yazma öğretimiyle ilgili çocuğun hangi aşamalardan geçeceğini öğrenmesi ve ona uygun davranışlar göstermesi gerekir (Keskinkılıç, 2005:100).

Okumaya hazırlık aşamasında; oturma, kitabı tutma ve açma, görsel okuma ve okumaya özendirme etkinlikleri önerilmiştir. Bu etkinlikler aşağıda açıklanmaktadır. Bu aşamada, öğrencinin durumuna göre daha farklı etkinlikler de yapılabilir. Öğrencini oturma şeklinin yanlış olması okuma yazmayı sekteye uğratar. Öğrenci doğru oturma alışkanlığı kazandığında anlama ve düşünce akışı

sekteye uğramaz. Yapılan araştırmalarda göz kitap arası olması gereken mesafe belirlenmiştir. Bu mesafenin dikkate alınması ve sayfaların doğru kullanılması sağlanmalıdır. Öğrencilere okuma çalışmalarından önce görsel okumalar yaptırarak okuma yazmanın daha verimli gerçekleşmesine olanak sağlanmalıdır. Öğretmen bunların dışında örnek okumalar yaparak öğrencileri okumaya teşvik etmelidir.

Yazmaya hazırlık olarak öncelikle öğrencilerin el, kol, kas esnekliğinin yazma için yeterli düzeyde olması gerekmektedir. Bunun için parmak oyunları, direksiyon çevirme, elma toplama, yağmur yağdırma vb. etkinliklere yer verilebilir. Böylece öğrencinin el, kol kasları okuma yazma için uygun hale getirilmiş olur. Bunun yanında çocukların hoşuna giden boyama çalışmalarından yararlanarak da öğrenciye hem kalemi doğru tutma alışkanlığı kazandırılabilir hem de yazmaya hazırlık yaptırılabilir. Öğrencinin kalemi yanlış tutması kolay yorulmasına sebep olabilir. Bu durumda öğrencinin yazma isteği azalacaktır. Öğretmen öğrencileri izlemeli yanlış tutuşlara müdahale etmelidir.

Çiz-boya çalışmalarından sonra serbest çizgi çalışmalarına geçilir. Serbest çizgi çalışmaları öğrencileri okuma yazmaya hazırlayıcı nitelikte olmalıdır. Serbest çizgi çalışmalarında kuş yuvası, bulut gibi karalamalar yapıldıktan sonra sürekli ve eğik çizgiler yapmayı sağlayacak etkinliklere yer verilir.

Serbest çizgi çalışmaları tamamlandığında düzenli çizgi çalışmalarına geçilir. Düzenli çizgi çalışmalarının yaptırılmasındaki amaç öğrenciyi harfleri yazmaya hazırlamaktır. Düzenli çizgi çalışmaları yapılırken ve tüm okuma-yazma süreci boyunca dört çizgi ve üç aralıktan oluşan standart yazı defteri kullanılmalıdır. Yazı defterindeki satır aralığı 4 5 4 oranında, en az 1,3 cm genişliğinde olmalıdır.

2.4.1.1 Sesi hissetme ve değerlendirme

Sesi hissetme ve tanıma aşamasında ulaşılmak istenen hedef sesin öğrenci tarafından fark edilmesi ve kavranmasıdır. Sesi öğrenciye fark ettirebilmek için birçok etkinlikten yararlanılabilir.

- Ses hikâye anlatma, tekerleme, ninni ve şarkı söyletme, canlandırma yaptırma vb. etkinlikler kullanılarak hissettirilir.

- Hissettirilen ses kelimeler aracılığıyla öğrencilere buldurulmaya çalışılır. Bunun için öğrencilerin kendi isimleri ya da çevrelerinde var olan hayvan, bitki, eşya isimleri kullanılabilir. Ayrıca öğrencilerden de sesin içinde geçtiği kelimeler bulması istenir. Burada kavratılmaya çalışılan ses vurgulanır.
- Sesin kelimenin içinde geçip geçmediği de sözlü ya da görseller yardımıyla buldurulur.
- Öğretmen öğrencilere “e” sesini fark ettirmek için değişik etkinlikler yapar. Örneğin; kalemliklerini bebekmiş gibi tutturur sınıfla birlikte "eee, eee, ee" şeklinde vurgu yaparak ninni söyler.
- Sınıf içerisinde öğrencilerden kimlerin isminde “e” sesi olduğunu buldurmaya çalışır. Tanıdıklarının isminde “e” sesini buldurmaya çalışır. Sınıf eşyalarının hangisinde “e” sesinin bulunduğunu sorar.
- İçerisinde “e” sesi bulunan kelimelere örnekler verir.
- Sesi Tanıma:
- Öğretmen öğrencilere sesi hissettirmek amacıyla etkinliğe yönlendirir. Elma, cetvel, kalem gibi içerisinde “e” sesi bulunan görselleri işaretlemesini ister.
- Sesi Ayırt Etme:
- Öğretmen öğrencilere sesi ayırt ettirebilmek için “e” sesinin geçtiği kelimeleri verir. Bu kelimelerde sesin başta, ortada ve sonda bulunduğunu ayırt ettirir.
- “e” sesinin geçtiği üç nesne ismini buldurur. Resmini çizdirir, boyatır.
- Öğretmen öğrencilerden “e” sesinin geçtiği nesneleri söylemelerini ister. Bu nesneleri çizdirir ve boyatır.
- Öğretmen öğrencilere “e” sesini noktalar halinde çizilmiş ve görseli yerleştirilmiş olan “e” harfinin üzerinden giderek çizmelerini ister. Öğrencilerin çizme çalışması sırasında kalem tutuşlarını kontrol eder. Çizgi çalışması bittikten sonra resmi kuru kalemle boyatır.

2.4.2 Ses okuma ve yazma

Ses-harf ilişkisi kavratıldıktan sonra harflerin okunmasına ve beraberinde yazılmasına geçilir. Sesler öğretilirken görsellerden hareket edilerek harf senaryosu, tekerleme, şarkı ve bilmecelerden yararlanılabilir. Öğrencilerle yazma çalışmaları yapılırken harflerin yazım şekilleri, yönleri, eğimi, dikliği ve geometrisi konusunda zorlanmamalıdır. Öncelikle öğrencilerin harfin temel formunu oluşturmaları beklenmelidir. Harfin büyük yazımı önce, küçük yazımı ise hemen sonra gösterilmelidir (MEB Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2017)

Hissettirilen sesin yazıdaki karşılığı olan sembol çeşitli adımlar takip edilerek okutulur ve yazılır. Bu aşamada okuma ve yazma birlikte yürütülür. Öğretmen tahtada harfin nasıl yazıldığını anlatarak gösterir ve öğrencilerle birlikte okur. Öğretmen, öğrencilerle birlikte, harfi parmakla havada yazar ve okur. Öğretmen, öğrencilerle birlikte, öğrenilen harfi sıranın üzerinde parmakla ya da oyun hamuruyla yazar ve okur. Öğrenci, alıştırma kitabında büyükçe verilmiş harfin üzerinden kalemle defalarca giderek harfin yazım yönünü ve şeklini kavrar ve okur. Öğrencilerden satır aralığına yazılmış olan harfin üzerinden gitmeleri istenir. Öğrencilerin normal satır aralığına harfi yazması sağlanır, doğru yazım ve doğru seslendirmelere dikkat edilir. Yanlışlar varsa anında düzeltmeler yaptırılır.

- Öğretmen “e” sesini fark ettirir. Sesi tanıtacak bir görsel verir.
- Harflerin büyük yazılışları ile ilgili bilgi verir. Dikkat çekerek okuma yazma çalışmasına giriş yapar.
- Tahtaya öğrencilerin defterlerine uygun olacak şekilde kılavuz çizgileri çizer.
- Kendisine örnek bir şekli kılavuz olarak alır. Örneğin; bir ev modeli çizer. Kılavuz çizginin üst kısmına evin çatısını, ortadaki aralığa giriş katını, alttaki aralığa ise bahçesini aynı hizada çizer. Böylece uygun boyutta, taşımadan harfleri yazabilmelerini sağlar. Sesi küçük ve büyük olacak şekilde tahtada bitişik eğik yazı kuralına göre yapılışını öğrencilere gösterir. Öğrencilerine harfi nasıl yazacaklarına dikkat etmelerini ve çizdiği “e” modeline göre kılavuz çizgilerin dışarısına taşırmamaları gerektiğini örneklerle açıklar.

- “e” harfini birkaç kez tahtaya yazar. Aynı anda öğrencilerinden harfi seslendirmelerini ister. Yine harfi seslendirerek havada ve sıra üzerinde parmaklarıyla yazmalarını ister.
- Öğrencilere verdiği etkinlik örneğinde önce kalemlerinin tersiyle harfin üzerinden gitmelerini, sonra da kalemleriyle harfleri yazmalarını ister. Harfin başlangıç ve bitiş yerlerine siyah noktalar koyar. Harfi yazarken bu noktaların onlara yardımcı olacağını söyler. Yine kılavuz çizimi olan ev modelini “e” harfinin evin giriş katına denk geldiğini, “E” harfinin ise çatı katından başlayıp bahçeye gelmeden son bulduğunu anlatır.
- Öğrencileri harfin yazılması için tekrar güdüler.
- “e” harfinin önce büyük harf ve sonra küçük harf şeklinde yazıldığı çalışma yapraklarını öğrencilere verir. Her satırda yapmaları gereken çalışmaları teker teker anlatır ve kontrol eder. Tüm bu çalışmaları harfin büyük ve küçük yazılımı üzerinde tekrar anlatır. Çalışmaların son iki satırında “e” sesini kendilerinin yazmalarını ister. Okuma yazma öğreniyorum kitabının da yardımı ile aynı satırda yer alan “E”, “e” harflerini birleştirerek yazdırır. Diğer satırlarda yer alan ve silik olarak yazılmış harflerin, başlangıç noktalarında yer alan siyah noktalara dikkat ederek üzerlerinden geçmelerini ister.

2.4.3 Hece, kelime ve cümle oluşturma

Birinci ses grubunun (E, L, A, K, İ, N) ikinci harfi olan “l” sesinin öğretiminden hemen sonra hece öğretimine geçilmesi gerekir. Büyük harfler, hece öğretimi sırasında kullanılmamalıdır. Heceler küçük harfle gösterilmeli ve tek başlarına değerlendirilmelidir. (MEB Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2017)

Harflerde ilerleme kaydedildikçe önce her zaman önce kapalı hecelere (el, er, ol, vb), sonra açık hecelere (le, so, ku, vb.) ulaşılmalıdır. Üç ve dört harfli heceler, iki harfli hecelerin ardından verilmelidir. Bu heceler, öğrencinin anlamlandırabileceği kelimelerden seçilmelidir. Türkçedeki altı hece türünün tamamı (a, al, la, kel, kal, kalk) aşamalı olarak tanıtılmalı, kolaydan zora doğru bir yol izlenmelidir.

Heceler oluşturulurken anlamlı ve işlek olanlara öncelik verilmelidir. Bu öncelik, türetme yoluyla kelime edinimi sağlama ve anlamlandırma çalışmalarına büyük katkı sağlayacaktır.

Başka türlü ifade etmek gerekirse, hece, kelime ve cümle oluşturma ilk okuma yazma öğretiminin en kritik aşamasıdır. Bu aşamada aşağıdaki hususlara dikkat edilmelidir:

- İlk iki ses verildiğinde bu sesler bir araya getirilerek hece oluşturulmalıdır.
- Hecelere ulaşıldığında heceyi okuma ve yazma çalışması yapılmalıdır.
- Her yeni ses verildiğinde önceki seslerle bağlantısı kurulmalı yeni hece, kelime ve cümleler oluşturulmalıdır. Oluşturulan hece, kelime ve cümlelerle okuma ve yazma çalışmaları yapılmalıdır.
- Sesler bu yöntemde gruplara ayrılmıştır. Her gruptaki sesler bittikten sonra sesleri ve öğrenilenleri değerlendirme çalışmaları yapılmalı, eksiklikler varsa tamamlanmalıdır.
- Verilen sesler çoğaldıkça öğrenilen kelime ve cümle sayısı artacaktır ve yeni kelimeler oluşturmak kolaylaşacaktır. Bu süreçte özel isimleri ve cümle başını büyük harfle yazma kuralı süreçle birlikte verilmelidir.
- Okuma yazma sürecinde öğrenilen kelime ve cümlelerin anlamları üzerinde durulmalıdır.
- Öğrenciler kelime üretmeye ve kendi cümlelerini oluşturmaya teşvik edilmeli, sürece aktif katılımları sağlanmalıdır.

Kapalı Hece

- Öğretmen tahtaya harfi yazar. Öğrencilerinizden harfi okumalarını ister.
- Tahtaya diğer harfi farklı bir kalemle yazar ve öğrencilerinizden harfi okumalarını ister.
- İki harfi birleştirdiğinde nasıl okunacağı sınıfa buldurulur. Kendisi okur ve öğrencilere okutturur.
- Diğer öğrenilen harfler ile yeni öğreteceği harfi birleştirip yazar.
- Daha sonra yeni oluşan heceyi tüm sınıf birlikte okur.

Açık Hece

- Öğretmen tahtaya “t” harfini yazar. Öğrencilerinden harfi okumalarını ister.
- Tahtaya “a” harfini farklı bir kalemle yazar ve öğrencilerinden harfi okumalarını ister.
- Daha sonra doğru okumayı önce kendisi yapar.
- Birkaç tekrardan ardından öğrencilerden heceyi kendisinden sonra tekrar etmelerini ister.
- Daha sonra “ta” hecesini tüm sınıf birlikte okur.
- Tahtaya “t” harfini yazar. Öğrencilerinizden harfi okumalarını ister.
- Tahtaya “i” harfini farklı bir kalemle yazar ve öğrencilerinden harfi okumalarını ister.
- Bu iki harf birleştirilirse nasıl okunacağı konusunda öğrencilerin fikirlerini alır. Daha sonra doğru okumayı önce kendisi yapar.
- Daha sonra “ti” hecesini tüm sınıf birlikte okur.
- Öğrencilere yeni öğrendikleri heceleri yazdırır ve kontrol eder.

“Alfabemizde 21 sessiz ve 8 sesli olmak üzere 29 harf vardır. Her bir sessiz harf önüne ve arkasına sesli harf olarak 16 farklı heceye ulaşılır. Tüm sesler için ise toplam 336 farklı heceye ulaşılır” (Ferah, 2001:193).

- Öğretilen her yeni ses/harf öğrenilenlerle ilişkilendirilmeli, yeni heceler ve kelimeler oluşturulmalıdır.

Kelime ve Cümle Oluşturma:

- Her ses/harf grubunun sununda çalışmalar gözden geçirilmelidir. Bir sonraki ses/harf grubuna geçmek için önceki seslerin öğrenilmesine dikkat edilmelidir.
- Sesler/harfler öğretildikçe üretilen heceler çoğalacak bunlara bağlı olarak kelime ve cümle oluşturma süreci kolaylaşacaktır. Üretilen özel adlar büyük harf yazımının öğretiminde kullanılmalıdır.
- Elde edilen kelime ve cümleleri öğrencilerin anlamaları sağlanmalıdır.

- Öğrenciler, kelime ve cümle üretmeye cesaretlendirilmelidir. Oluşturulan kelime, cümleler okunmalı ve yazılmalıdır. (MEB, 2005:242)

2.4.4 Metin oluşturma

Öğrenciler metin oluşturabilecek kadar kelime ve cümle öğrendikten sonra metin oluşturma çalışmalarına geçilmelidir. Başlangıçta öğrencilerin seviyelerini aşmayacak basit cümleler kullanılmalıdır. Süreç ilerledikçe metin oluşturmak için kullanılan cümleler daha uzun olmalıdır (Güneş, 2007). Metin oluştururken anlam bütünlüğünü korunmalı ve aynı kelime ya da cümleleri kullanarak sık tekrara düşülmemelidir.

Metin oluştururken yazım doğruluğuna ve güzelliğine, sayfa düzenine ve tertibine, harflerin doğru satır aralığına yazıldığına dikkat edilmelidir ve gereken özenin gösterilmesi sağlanmalıdır. Öğrencilerden kendi metinlerini oluşturmaları istenmelidir ve bu süreçte öğrenciye gereken destek sağlanmalıdır.

Öğretmen, metinlerde yer alan resimler hakkında öğrencileri konuşturur. Metin ya da şiiri öğrencilere okutur. Örnek okuma yapar. Öğrencileri cinsiyete göre veya istediği biçimde gruplar ve paylaşarak okuma yaptırabilir. Yazı çalışmalarını başlatır ve kontrol eder. Metinler oluşturulurken başlık olmalıdır. Metnin cümleleri anlam bütünlüğüne göre bir araya gelmelidir (Akyol, 2005:14).

2.5 Anlama Sürecinde Türkçenin Morfolojik Yapısı

Bir dilin yapısını bilmek, anlama becerilerinin gelişimi açısından büyük önem arz etmektedir. Bu anlamda Türk dilinin yapısıyla ilgili bilgi sahibi olmak değerli olacaktır.

Dil bilimi alanında yapılan çeşitli sayım ve tespitlere göre, dünya üzerinde ölü olan ya da yaşayan 3000'den fazla dil vardır (Korkmaz, 2003: LXI).

Yeryüzünde yazılan ve konuşulan diller yapı (morfoloji) bakımından üç gruba ayrılır:

- Tek heceli diller
- Eklemeli (iltisaklı) diller

- Çekimli (tasrifli) diller (Ergin, 1997:7)

Türk dili, eklemeli diller grubundandır. TDK Büyük Sözlük “eklemeli dil” tanımını yaparken, “Kelime köklerinin sabit tutulup, birbirinden farklı görevlerle yüklü çekim ve yapım eklerinin, değişmeyen sabit köklere eklendiği dillerdir.” ifadesini kullanmaktadır ve Türkçe, Moğolca, Macarcayı örnek göstermektedir. Ural-Altay dil grubuna giren diller ve bunlara ek olarak bazı Asya ve Afrika dillerinin eklemeli diller olduğunu, eklemeli dillerin kendi içlerinde de “ön eklemeli diller” ile “son eklemeli diller” olarak ikiye ayrıldığını, Türkçenin son eklemeli bir dil olduğunu vurgulamaktadır.

Bu gruba giren dillerde değişmeyen sabit kelime kökleri ve bunlara gelen çeşitli ekler bulunmaktadır. Bu ekler kelimenin baş veya sonuna eklenerek kökle kaynaşırlar ve kelimede anlam ya da görev değişikliği meydana getirirler. Türkçede ön ek yoktur. Her zaman ekler kökün ya da gövdenin sonuna geldiğinden Türkçe sondan eklemeli dil olma özelliği gösterir (Korkmaz, 2003: LXIII).

2.5.1 Türkçe'nin yapısından kaynaklanan özellikleri ve ilk okuma yazma öğretimi ilişkisi

Daha önce de belirtildiği gibi Türkçe sondan ekli bir dildir. Türkçenin yapısal durumundan kaynaklanan kelime türetme özelliği anlama becerileri açısından çok önemlidir (Karadağ-Kurudayıoğlu 2010:437). Günümüzde morfolojik yapı ve anlama ilişkisi çerçevesinden bakıldığında eklemeli dillerin kelime kazanım süreçleri hakkında yapılan araştırmalarda çok önemli verilere ulaşılmıştır.

Bu noktada, Türkçe gibi eklemeli dil yapısına sahip olan Fincede çocuğun kelime hazinesinin gelişimi ile dilin morfolojik yapısı arasındaki ilgiyi sorgulamaya yönelik bir araştırmanın sonuçlarına göz atmak gerekmektedir. Araştırmada Fince kelime yapısının öğrencilerin kelime hazinesinin gelişimine etkisi ortaya konmak istenmiş ve bu araştırmada şu sonuca varılmıştır:

“Morfolojik bilgiye sahip olmak çok önemlidir. Çocuklar morfolojik bileşenler aracılığıyla kelimeleri analiz edebilir ve kavrama yetenekleri sayesinde daha güçlü bir kelime hazinesi elde edebilirler. Karmaşık kelimelerin edinimi bu yolla daha hızlı bir şekilde gerçekleşir. Bu sürecin yaşanmasında Fincenin son ekli bir dil olmasının payı büyüktür” (Akt: Onan 2014:242).

Fince gibi Türkçe de sondan eklemeli bir dildir. Kelimenin yapısını meydana getiren unsurlar Türkçede kelime üzerinde açık bir şekilde görülebilmektedir. Özellikle kelime kökünden yeni bir kelime türeten yapım eklerinin anlam oluşturmadaki işlevselliği son derece belirgindir. Bu özellik kelimenin anlamlandırılması sürecinde okuyucuyu anlama doğru yönlendirmektedir (Onan, 2014:242)

Bu durumda ilk okuma yazma öğrenmede hem görme, hem ses, hem anlam ilişkisinin gerekli olduğu anlaşılmaktadır” (Ferah, 1996:128). Bu sebeple ilk okuma yazmada sadece harflerin yazım kolaylığı ve seslerin öğretim sıraları esas alınarak öğrenme yaklaşımları geliştirmek yeterli değildir. Dilin yapısal özelliklerini göz önüne alacak öğrenme yaklaşımlarına ihtiyaç vardır.

Eğitim sisteminde atılacak yanlış adımlar, yapılacak yanlış uygulamalar geri dönüşü olmayan olumsuzlukları beraberinde getirmektedir. Bu olumsuzluklar en çok da öğrencileri etkilemektedir. Öğrencinin doğuştan getirdiği dil yetisinin okulda da geliştirilmesi için ana dil eğitimine büyük önem verilmektedir. Okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesi ile birlikte ana dil eğitimi verilmeye başlanmalıdır. Bu eğitim planlı programlı yapılmalı ve ana dilin tüm özellikleri göz önünde bulundurularak sistemli çalışılmalıdır. Öğrencinin ana dilini kullanma becerisi, ancak bu yolla olumlu yönde ilerleyecektir.

İlk okuma yazma etkinliği; Türk alfabesindeki harflerin birbirleriyle ilişkilerini tanıyarak, harflerin bağlı bulunduğu dille ilgili birimleri yazı içinde ayırt ederek, yazılı metnin içeriğini kavrama olarak tanımlanabilir. Harfleri temel alarak içerikteki anlamı kavrayış etkinliği de ilk okuma anlamına gelir. Harflere dayalı olarak yapılan eylemlere ve bunların dilbilim değerlerini kavrama etkinliğine de ilk okuma diyebiliriz. Okutma; “öğrencileri okuma eylemine yönlendirmek, dil birimlerinin yazıya dökülen biçimlerinin içeriklerini çözümletmek” olarak tanımlanabilir. Bilgi işlem yaklaşımına göre okuma; çocuğun zihnine dilin sözlü birimlerinin yazıya dökülmüş biçimlerini sunarak çocuğa zihin ile ilgili işlemler yaptırma etkinliğidir (Acarlar, 2002: 71).

Çocuğun seslerin işaretlerini sıraya koyma, düzenleme, birleştirme, ayırma ve kendi aralarındaki ilişkileri kurarken ortaya koyduğu yapılar, onun zihin ile ilgili işlemlerini yansıtır. İlk okuma-yazmayı öğrenirken alfabeyi oluşturan işaretler arası ilişkileri kurup harflerin-seslerin işlevleriyle zihin ile ilgili

işlemlerini doğru bir şekilde yapmak zorundadır. Zihin kendi içinde harfler arasında karşılaştırma yaparak, ilk okuma yazmaya ait belirli ilişki kavramlarını elde eder. Bu karşılaştırmayı yapabilme çocukların dildeki ilişki sözcüklerini kavrayışlarıyla da (edatlar, bağlaçlar) ilişkilidir. Bu etkinlik esnasında önce bir işareti diğerinin yanına getirir ve onu ortaya koyduktan sonra dikkatini diğerlerine yöneltir ve onlar arasında kendine göre bir ilintiyi belirler. İlk okuma ve yazma öğretiminde ses öğretiminde sesbilgisi ile ilgili işleme özellikleri göz ardı edilmemelidir (Öztunç, 1994: 2).

Çocukların büyük çoğunluğu ilk okuma yazma öğrenmeye başladıklarında ses çözümlemesini yapabilecek olgunluktadırlar. Buna rağmen bazı çocukların ses bilgisel farkındalığının düşük olduğu da araştırmalarda vurgulanmaktadır. Okuma güçlüğü olan çocuklarda ses bilgisel farkındalık daha geç gelişmektedir. İlk okuma yazma öğrenmenin başlangıcında sesin daha ileri kullanımını gerektiren parçalar üstü ürünleri uygulamakta ve kelimeler içinde seslerin ayırt edilmesinde çocukların daha fazla zorlanacakları da bir gerçektir. Türk çocuklarında hangi seslerin daha önce kazanıldığı ve seslerin öğrenilmesinde hangi aşamalarda çocukların zorlandıkları ile ilgili 6–12 yaş dönemlerini kapsayan araştırmalar da fazla değildir. İlk okuma ve yazma eylemleri düzenlenirken sesbirimlerin sözcük konumlarına göre işlenmesine özen gösterildiğinde, ilk okuma yazma çocuklar için daha kolay ve eğlenceli bir eyleme dönüşecektir (Erdoğan, 2009: 4).

Yazma; sözleri ve düşünceleri alfabenin harfleriyle ifade edebilmek; yani yazıya aktararak anlatmak olarak tanımlanabilir. Çocuklar, Türk alfabesindeki işaret ve harfleri yazıya dökerek yazı içinde anlatabildiklerinde yazma becerisini kazanmış olurlar. Türk alfabesi, Türkçenin yazı sistemini ifade eder. Yazılı bir şeyi okuyamama durumuna “Yazıyı sökeme” denir. Yazı, sözlerin çizgilerle gösterilme ve anlamlandırılma sistemidir. Harfler, sözlerin yazı işaretleriyle eşdeğerlilik ilişkisi kurulduğunda; yani zihinde simgeler oluşturduklarında okumanın temelini oluştururlar (Yangın, 2009: 316).

2.5.2 Şekil bilgisinin farkında olma ve ilk okuma yazma ilişkisi

Şekil bilgisi, bir dilin köklerinin, eklerinin, eklerinin anlam ve görevlerinin, türetme ve çekimle ilgili özelliklerinin, köklerinin ve eklerinin birleşme

yollarının ve şekille ilgili diğer konuların incelendiği dilbilgisi dalıdır (Korkmaz, 2003:5).

Türkçenin en önemli yapı özelliği, eklemeli bir dil olmasıdır. Temelde Türkçeye bu özelliği iki tür ek kazandırır. Bu eklerden biri yapım ekleri, diğeri çekim ekleridir.

Yapım ekleri de çekim ekleri de temel olarak “kök” denilen yapıya eklenirler. Kök, bir kelimenin anlamı ve yapısı bozulmadan daha küçük parçalara ayrılamayan unsurudur. Kökler bir dilde sonradan uydurulamayan, önceden de var olan yapılardır. Kökler kelimelerin atomları, yeni kelimeler türetmeye yarayan tohumları, hammaddeleleridir (Ediskun, 1999:99).

“Türkçede eklerin temel anlamda türetme ve bağımlılaştırma olmak üzere iki önemli işlevi vardır. Türetme işlevi, en basit anlamda, kelime kök ve gövdelerinden yeni kelimeler üretebilme özelliğidir. Daha geniş bir fonksiyon alanına sahip olan bağımlılaştırma işlevi ise cümle içerisindeki her unsur arasında ilişki kurabilme özelliğini yansıtmaktadır” (Demircan, 2005:33). Bu noktada eklerin genel özelliklerine değinmek yararlı olacaktır.

2.5.2.1 Çekim ekleri

Çekim ekleri, Türkçe dil yapısının ana dili eğitiminde oluşturduğu bilişsel zeminlerin tespitinde, üzerinde durulması gereken önemli bir unsurudur.

Çekim eklerine “işletme ekleri” de denir. Bu ekler cümlelerin unsurları arasında çeşitli ilişkiler ve anlam örgüleri kurar. Cümlelerden işletme ekleri atıldığında sözcükler arasındaki anlam ilişkileri kopar ve cümlelerin anlatımı bozulur. Bu anlamda çekim eklerinin kapsam genişliği görülmektedir.

Bu araştırmanın kapsamı “yapım ekleri” ile sınırlı olduğundan, çekim ekleriyle ilgili yukarıdaki genel bilginin verilmesinin yeterli olduğu düşünülmektedir.

2.5.2.2 Yapım ekleri

Yapım ekleri, bir kök ya da gövdeye gelerek o kök ya da gövdenin anlamını değiştirir, yeni bir anlam oluştururlar.

“Yapım ekleri, eklenmiş oldukları kök ve gövdelerin anlamlarında değişiklik yaparlar. Yapım eki ile meydana getirilen bir kelime gövdesi, kendisinden

türediği kök veya gövde ile bir ilgisi olmakla beraber ondan ayrı ve yeni bir anlam taşır.” (Ergin, 2002:123).

Türkçede yapım ekleri dört gruba ayrılmaktadır. Bunlar:

- Addan ad yapan ekler,
- Addan fiil yapan ekler,
- Fiilden fiil yapan ekler,
- Fiilden ad yapan eklerdir.

Yapım ekleri, köklerden hemen sonra gelirler. Bir köke “uç-(u)r-t-ma” örneğindeki gibi birden fazla yapım eki getirilerek yeni bir kelime oluşturabilir.

Türkçede yapım ekleri aracılığıyla kelime aileleri (aynı kökten türemiş çeşitli kelimeler) oluşturulur. Aksan (1993:24-30; 1996: 45-47), eklemeli yapının dile geniş anlama ve anlatım olanakları sunduğunu söyleyerek Türkçede bu gün “sür-“ fiil kökünden 100, “gör-“ fiil kökünden 75, “tut-“ fiil kökünden 65 civarında kelimenin kullanıldığını belirtmektedir.

Kurudayıoğlu (2006: 497-505), Finlandiya’da yapılan bir araştırmanın öneminden bahsederek; burada ek-kök ilişkisini bilen çocukların aynı kelime ailesine mensup olan kelimeleri çağrışım yoluyla kavrayabildiklerini, morfoloji bilgisinin yeni karşılaşılan bir kelimeyi parçalara ayırmak suretiyle anlamı tahmin edilmesine yardım ettiğini anlatmaktadır. Türkçe de Fince de eklemeli diller olma yönünden yapısal anlamda benzerlik göstermektedirler. Bundan dolayı Türkçenin ana dil olarak edinimi sürecinde türetilmiş kelimeler üzerinde yapılacak çalışmalar (sezdirme, ek-kök analizi, vb.), öğrencilerin kelime anlamını kavramaları açısından becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunacaktır.

Nörodilbilim alanında yapılan çalışmalar, kelimeyi oluşturan köklerin ve eklerin beynimizin farklı yerlerinde depolandığını ortaya koymaktadır. Beyin, eklemeli olmayan dillerde bile kelimeyi unsurlarına ayırma eğilimi göstermektedir. Türkçenin sahip olduğu kelime yapısı ile beynin çalışma sistemi birbirine paralel bir özellik göstermektedir. İlk okuma yazma çalışmalarında ses öğretimiyle başlayıp cümle öğretimine uzanan süreçte, kelime özelliği taşıyan hecelerin kullanılması ve kelime oluşturma sırasında bu hecelerden türeyen

kelimelerin kullanılmasına yönelik yapılacak çalışmalar, kelime kazanım sürecini hızlandıracaktır (Onan, 2009: 260).

Eklemeli dillerde kelime üretimi çoğunlukla bu eklerle gerçekleşir. Bu nedenle kelime üretimi sürecinde yapım ekleri sayesinde öğrenme hızlanır. Öğrenilen, tanınan kelimenin fazla olması, okuma kalitesini ve hızını da arttıracaktır. “Dilin eklemeli yapısı hem kelimelerin üretilmesinde, hem algılanmasında beynin kelime organizasyonundaki işlemleri ile paralellik göstermektedir. Türkçenin kelime yapısında eklerin ve köklerin ayrılabilir olması, beyindeki anlama ve anlatma boyutunda kelime üzerindeki bilişsel işlemleri kolaylaştırmaktadır” (Onan, 2005:296).

Ana dil eğitiminde, dilin yapısından kaynaklanan özellikler göz ardı edilmemelidir. Bu alanda geliştirilen metotlarda, uygulanan tekniklerde diller arasındaki yapısal farklara, özelliklere önem verilmeli, çalışmalar bu doğrultuda yönlendirilmelidir.

Okuma-yazma öğrenme süreci, ana dili edinmenin önemli bir parçasıdır. Türkçenin ana dili olarak öğretiminde yapım eklerinin ortaya koyduğu bilişsel zeminleri genel olarak değerlendirdiğimizde, kelime hazinesinin gelişimi ve okuma-yazma öğrenme süreçlerinde etkili olduğu söylenebilir (Onan, 2009:251).

2.5.3 Eklemeli dil yapısının beynin organizasyonuna ve algı genişliğine etkisi

Türk dilinin yapısal olarak en karakteristik özelliği, eklemeli dil yapısına sahip olmasıdır. Bu yapı, okuma sürecinde beynin kelimeleri algılaması üzerinde çok etkilidir. Bu noktada özellikle kelimelerin beyinde nasıl üretildiği ve depolandığı üzerinde durmak gerekmektedir. “Kelimeler beyinde biçimsel olarak birbirinden farklı yerlerde depolanmaktadır. Yani kökler ve ekler anlatım anında depolandıkları farklı yerlerden gelerek birleşmekte, daha sonra da konuşma sırasında kullanılmaktadırlar. Türkçe okunduğu gibi yazılan, alfabesi fonetik bir dildir. Türkçe kelimelerde, her sese bir harf karşılık gelmektedir. Türkçenin morfolojik yapısı ve fonolojik özellikleri kelimelerin bellekte depolanması açısından kolaylık sağlamaktadır” (Kurudayıoğlu, 2005:43).

Yani beyin, kelimeyi oluşturan ekleri ve kökleri ayrı algılamaktadır. Türkçe de bitişken yapı, okunduğu gibi yazılan bir dil olduğundan, eklemeli dil yapısı

kelimelerin üretilmesinde de algılanmasında da beynin kelimeye ait organizasyonuna paraleldir. Bu nedenle okuma-yazma öğretimi sürecinde kelimeler öğrenilirken dilin eklemeli yapısı ile beynin kelime organizasyonu arasındaki bu işlevsel benzerliği kullanmak, öğrencide algının genişlemesine sebep olacaktır.

“Gözün satır üzerinde bir duruşunda gördüğü sözcüklerden anladığı kavramın genişliğine algı genişliği denir. Algı genişliği okunan yazının güçlüğüne, okuyucunun yetiştirme düzeyine göre daralıp genişler” (Göğüş, 1978: 63) Bu anlamda, Türkçenin eklemeli yapısıyla okumadaki algı genişliği arasında doğrudan bir ilgi bulunmaktadır. Eklemeli yapıya sahip olan Türkçede kelimelerin anlamlandırılması yapım ekleri sayesinde, cümledeki anlamın tasarlanması ise çekim ekleri sayesinde başarılmaktadır.

Özetle, Türkçenin ek-kök sistemi ile ekleri ve kökleri ayrı yerlerde depolayan beynin işleyişi arasında paralellik bulunmaktadır. Bu sebeple ilk okuma yazma öğretiminde dilin yapısal özelliklerinin çeşitli yollarla öğrenciye sezdirilmesine önem verilmelidir.

2.5.4 Türkçedeki eklerin anlama sürecindeki işlevleri

Tazebey ve Çelenk (2008)’e göre, dil, tek yönlü değil, çok yönlü bir anlaşma aracı olarak düşünülmelidir. Dil sadece düşünme ve iletişim aracı olmakla kalmaz. Bunun yanında insanın bulunduğu çevreyi anlaması ve anlatması, kültür birikimini aktarması için de bir araçtır. Ayrıca bireylerin birbiri ile iletişimini de güçlendiren duygu ve düşünce bağıdır. Bireyin öğrenme ve öğretme aracıdır.

Türkçe de, şekil yapısı itibarı ile genelde kök ve eklerden oluşan, kök+ek, gövde+ek, kelime+kelime birleşmesi yoluyla genişleyen bir dil olma özelliğindedir ve şekil bilgisi yönünden son derece tutarlı ve mantıklıdır. Türkçede yük eklerde olduğundan, ek kavramı üzerinde durulması gerekmektedir.

“Ekler, yani morfepler, tek başlarına anlamları olmayan, ancak kelimelerden kelime türetmekle ya da kelimelere durum, ilgi, nicelik, kip, zaman ve kişi ile ilgili birer anlam katmakla görevli dilbilgisi öğeleridir” (Ediskun, 1999: 100). Bu açıdan eklerin fonksiyonlarını incelemek faydalı olacaktır.

Ekler görevleri açısından ikiye ayrılmaktadır. Türkçede yeni kelimeler türetme yoluyla kavramsal alanı genişletme işini, yapım ekleri üstlenmiştir. Yapım ekleri, kelimenin anlamını değiştiren eklerdir. Yapım eki alan kelime yeni bir anlam kazanmakla birlikte türediği kök ile ilgisi bulunmaktadır. Yapım eki almış kelimenin sınıfı da değişebilir. Fiil kökünden olan bir kelime aldığı yapım eki ile isim sınıfına girebilir. Çünkü kelime türetme süreci Türkçede 4 farklı şekilde gerçekleşmektedir.

- İsim köküne gelen bir yapım eki, bu ismi fiil sınıfına sokabilir.
- Fiil sınıfındaki bir sözcük aldığı yapım ekiyle isimleşebilir.
- İsim kökenli bir sözcük yapım eki alarak farklı bir isim oluşturabilir.
- Fiil olan bir sözcük aldığı yapım eki sayesinde yeni bir fiil türetebilir.

Yapım ekleri yoluyla aynı kavram alanına ait kelimelerin türetilmesi sağlanır. Altunel (2002), insan beyninin bir cümleyi duyduktan onu anlamlandırınca kadar çok sayıda işlem yaptığını; önce kulaktan iletilen ve çoktan elektrik ve kimyasal kodlara çevrilen sesleri, karşılığı olan harf, sözcük ve cümleye çevirdiğini; bunların her seviyede ayrı ayrı çözümlendiğini; eklerin ve köklerin ayrılarak sahip olabilecekleri anlamları ortaya çıkarmaya çalıştığını; en sonunda beynin daha önceki deneyimlerini ve konuşmanın önceki aşamalarını değerlendirerek cümlenin içermiş olabileceği anlama ulaşmaya çalıştığını ifade ederek eklerin anlama sürecindeki etkisini açıklamıştır.

Çekim eklerine, işletme ekleri ya da cümle ekleri de denir. Birleştikleri kök ya da gövde üzerinde herhangi bir anlam değişikliği yapmadan cümle içindeki tüm ögeler arasında anlam ilişkileri kurarlar. “Çekim ekleri kök ve gövdenin başka kök ve gövdelerle teması için dışarıya uzanan kollar durumundadır. Hâlbuki yapım ekleri kök ve gövdelerin, yeni bir kelimenin içinde vazife gören ekleridir. Yapım eklerinin fonksiyonu kelimenin hudutları içinde kalır. Çekim eklerinin fonksiyonu ise kelime hudutlarını çok aşar” (Ergin, 1997: 125).

2.5.5 İlk okuma yazma öğretimi sürecinde yapım eklerinin önemi

Çocuğun okulda edineceği en temel beceri, ilk okuma-yazma becerisidir ki okul yaşamı içerisinde ileride yaşayacağı öğrenme ortamlarındaki başarısı öncelikle okuma-yazmadaki başarısına bağlıdır. Okuma-yazmayı öğrenirken gelişecek

yanlış alışkanlıklar, ilk okuma-yazma mekanizmasının doğru yerleştirilmemiş olması, eğitim hayatında öğrencilerin yolunda engel olarak her zaman karşılarna çıkacak bir sorun olacaktır. Bu nedenle okuma-yazma üzerinde özenle ve ısrarla durmak, bilimin ışığında hareket ederek gelişimini sağlamak zaruridir.

“İlk okuma-yazma öğretiminin amacı, her ne biçimde olursa olsun bir okuma ve yazma becerisi kazandırmak değil, bilimsel yöntem ve tekniklere uygun bir okuma bir okuma-yazma becerisi kazandırmaktır. Yetersiz ve niteliksiz bir okuma ve yazma becerisi, ileride öğrencinin başarısızlığına neden olan bir faktör olacaktır. Bugünün ihtiyaçlarına cevap veren okuma; hızlı, doğru, anlayarak ve eleştirerek okumadır” (Calp, 2009:2)

Okuma-yazma öğretirken doğru adımlar atılmazsa, öğrenci sesi tanır, açık ve kapalı hecelere ulaşır, kelime elde edilir ancak “anlama” gerçekleşmez. Anlamanın olmadığı bir birleştirmeye, ancak “sesletme” denir ki bu da yukarıda açıklanan bugünün ihtiyaçlarına cevap veren tarzda bir okuma olmayacaktır. Çünkü anlama gerçekleşmeyecek, anlamanın olmadığı yerde de düşünme ve eleştirel bakış yaşanmayacaktır.

Güneş (2007: 66-67), okuma-yazma öğrenme alanlarını belirleme konusunda en kapsamlı araştırmanın ABD’de yapıldığını ve iyi bir okuyucu olma özelliğini öğrenciye kazandırmak için 5 temel alanda sistemli çalışma yapmak gerektiğini vurgulamıştır. Bunlar:

- Ses bilinci,
- Alfabetik ilişkileri keşfetme,
- Kelime tanıma ve zihinsel sözlük geliştirme,
- Akıcı okuma
- Metinleri anlamadır.

Görüldüğü gibi “akıcı okuma” ve “metinleri anlama” aşamaları, “kelime tanıma ve zihinsel sözlük geliştirme” aşamasından sonra gelmektedir. Yani akıcı okumanın ve anlamanın sağlanması için kelimelerin önce ses yoluyla tanınarak görsel biçiminin ve anlamının zihinsel sözlüğe kaydedilmesi gerekmektedir.

Güneş (2013:4), Cellier (2008) ve Vancomelbeke (2004) tarafından yapılan araştırmaları aktarırken, beynin bir kelimeyi ortalama 12 kez duyması veya okuması gerektiğini, zihnimize yerleşmenin bu işlemler yapıldıktan sonra gerçekleştiğini ifade etmektedir. Öğretmenin bir kelimeyi öğretirken o kelimeyi dilin diğer öğelerinden ayırmaması gerektiğini, tek başına değil, diğer kelimelerle bağ kurarak vermesi gerektiğini vurgulamaktadır. Öğrencinin duraklamadan okumasını sağlamak için kelime tanıma becerileri geliştirilmelidir. Bunu gerçekleştirmenin bir yolu da Türkçenin yapısal özelliklerinin ilk okuma yazma çalışmaları içindeki “kelime öğretimi” basamağına yansıtılmasıdır.

Türkçenin morfolojik yönden çok mantıklı ve tutarlı olduğuna daha önce de değinilmişti. Okuma-yazma öğretimi çalışmalarında akıcı okuma ve anlama işlevlerinin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesinin önündeki en önemli adım, kelimenin tanınması ve algılanmasıdır. “Kelime türetme ve buna bağlı olarak dilin kavram alanını genişletme işlevi Türkçede kelime kök ve gövdelerine eklenen yapım ekleri vasıtasıyla yerine getirilmektedir. Kelime ailelerinin oluşmasında etkili unsur yapım ekleridir” (Onan, 2014: 236).

O halde ilk okuma-yazma çalışmaları sırasında “kelime tanıma” çok büyük öneme sahiptir. Türkçede kelime türetme özelliğine hizmet eden 67’si fiilden ad, 55’i addan ad, 21’i addan fiil ve 19’u fiilden fiil türeten toplam 162 yapım eki bulunmaktadır (Korkmaz, 2003). Bu ekleri kullanarak kelime oluşumu sağlamak öğrencilerin zihinsel sözlüğünü zenginleştirecek, sürekli tekrarlanan bu işlemler sayesinde öğrenciler kelimeleri hızlı tanıyacaktır. Kelimeleri hızlı tanıma da beraberinde akıcı okuma ve anlamayı getirecektir.

Onan (2009:260), ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan ses temelli cümle yönteminde, eklemeli dil yapısının sunduğu bilişsel zeminleri göz önüne almak gerektiğini; hece değeri taşıyan isim ve fiil köklerine yine hece değeri taşıyan yapım eklerinin getirilmesiyle anlamlı kelimeler türetilebileceğini vurgulamaktadır. Bu noktada “hece değeri taşıyan” ifadesini açmak yerinde olacaktır.

Türkçe kelimelerde 6 çeşit hece vardır. Bu heceler ve özellikleri şöyle özetlenebilir:

- Tek sesli harften oluşan heceler, “a”, “o” gibi sesli harflerin oluşturduğu hece türüdür ve “kelimelerin başında” bulunur. Örnek: a-çık, i-ki, vb.
- Bir sesli harf ve bir sessiz harften oluşan heceler, “el”, “ay-rı”, “üs-tün” kelimelerindeki “el”, “ay”, “üs” heceleri gibidir. “Kelimelerin başında” bulunur.
- Bir sessiz harf ve bir sesli harften oluşan hece tipi, “ye”, “ge-liş”, “e-ri-mek”, “u-ğul-tu” sözcüklerinin “ye”, “ge”, “rı”, “tu” hecelerinde görüldüğü şekildedir. “Kelimelerin her yerinde” bulunabilir.
- Bir sessiz, bir sesli ve bir sessizden oluşan heceler, “kelimenin her yerinde” bulunabilir. Bu hece tipine örnek olarak “tıl-ki” sözcüğünün “tıl” hecesi, “gi-rin-ti” sözcüğünün “rin” hecesi, “u-ya-nış” sözcüğünün “nış” hecesi gösterilebilir.
- Bir sesli ve iki sessiz harfin oluşturduğu heceler, sadece “kelimelerin başında” bulunur. Bu hece tipine “alt” kelimesi, “ürk-mek” kelimesinin “ürk” hecesi, “ört-müş” kelimesinin “ört” hecesi örnek olarak gösterilebilir.
- Bir sessiz, bir sesli ve iki sessizden oluşan hecelere örnek olarak “kork-mak” kelimesinin “kork” hecesi, “bo-şalt-mak” kelimesinin “şalt” hecesi, “se-vinç” kelimesinin “vinç” hecesi verilebilir. Görüldüğü gibi bu hece tipi de “kelimenin her yerinde” kullanılabilir (Ergin, 1997:104-105)

Yapım ekleri, kök ve gövdelerin sonlarına gelir. Anlaşılabileceği gibi, tüm hece tipleri kelimenin her yerinde kullanılamamaktadır. Kelimeler, hecelerin birleşmesiyle oluşmaktadır ve bizim okuma-yazma öğretimi sistemimiz seslerden hecelere, hecelerden kelimelere, kelimelerden cümlelere, cümlelerden metinlere ulaşmayı sağlayacak şekilde düzenlenmiştir. Okuma-yazma öğretimi süreci içinde kelime oluşturma çalışmaları sırasında kök ve gövdelere yapım eki getirilerek de kelime oluşturulacaktır. Bu süreçte hecelerle çalışılacağı için eklerle kelime üretimi gerçekleşirken Türkçenin hece özellikleri nedeniyle “hece değeri taşıyan yapım eklerini kullanma” özelliği, kök ve gövdelerin sonlarına da gelebilecek olan ve yukarıda belirtilen üç hece tipinin (SÜ, SÜS, SÜSS) kullanılması ile sağlanmış olacaktır. Başka bir söyleyişle, tüm yapım ekleri kelime türetmede kullanılabilir. Ancak köklerin ve yapım eklerinin şeffaf

bir şekilde görüleceği, ek-kök ilişkisinin kavramsal olarak algılanmasının sağlanacağı yazım ekleri, “hece değeri” olanlardır.

İlk okuma yazma öğretiminde, hangi yöntem kullanılırsa kullanılsın, dilin temel alanlarının ve yapısal özelliklerinin dikkate alınması zorunludur. Çünkü okuma-yazma öğretimi, ana dili edinim sürecinin büyük önem arz eden bir parçasıdır.

2.6 İlgili Araştırmalar

2.6.1 Yurtiçinde yapılan araştırmalar

İlk okuma yazma öğretiminde kullanılan kitaplar ve yöntemler Akyol, Temur, Kaya, Şahin, Başer, Tok, Mazı ve birçok araştırmacı tarafından incelenmiştir. Konunun farklı boyutlarına dikkat çekilmiş, öğrencilerin eğitim hayatlarına ve öğretmenlerin yöntem tercihlerine etkisi araştırılmıştır.

Başer (1996), okul öncesi eğitimin öğrencilerin okuma-yazma öğrenmeye hazır oluş seviyelerini yükselttiğini söylemiş ve bunun neticesi olarak da okul öncesi eğitim almış öğrencilerin okuma yazma öğrenirken daha başarılı olduğu sonucunu elde etmiştir.

Tok (2001), ilk okuma yazma yöntemlerini değerlendirmek üzere bir çalışma yaparak çözümleme, bireşim ve karma yöntemleri karşılaştırmış, bu yöntemlerin değerlendirilmesi hususunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerine başvurmuştur. Hatay ili ilköğretim okullarında görevli 42 sınıf öğretmenin katılımıyla yapılan araştırmada öğretmenler okuma yazma öğretirken çözümleme yöntemiyle daha başarılı sonuçlar aldıklarını belirtmişlerdir. Bu yöntemde okuma hızının istenen düzeyde olduğu, anlamanın daha güçlü olduğu ve yazım kurallarındaki hata oranının daha az olduğu sonucuna varılmıştır.

Şenel (2004), öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretiminde kullanmak istedikleri yöntemleri incelediği araştırmasında, İstanbul’daki öğretmenler arasından tesadüfen seçilen 106 öğretmenin %91’lik oranla cümle yöntemini tercih ettiğini belirlemiştir.

Koç (2005) tarafından yapılan araştırmada okuma-yazma öğretimi konusunda kullanılan yöntemlerin faydalı ve sıkıntılı yönlerini belirlemiş ve ses temelli cümle yöntemiyle ilgili öğretmen düşüncelerine yer verilmiştir. Araştırmada

okuma-yazma öğretiminde seçilen yöntemle birlikte, o yöntemin başarıyla uygulanabilmesinin çok önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada ayrıca ses temelli cümle yöntemine geçilmiş olmasının okuma-yazma öğretimindeki sorunları bitirmediği vurgulanmış ve öğretmen görüşleri doğrultusunda sorunlar şöyle sıralamıştır:

- Cümle yöntemindeki okuma hızı, ses temelli cümle yöntemine göre daha yüksektir
- Öğrenciler okurken sese yoğunlaştıkları için anlayarak okuma gerçekleşmemektedir.
- Öğrenciler yazılı anlatımları sırasında anlamlı cümleler kurmakta güçlük yaşamaktadırlar.

Çevik (2006) tarafından yapılan ve ses temelli cümle yöntemi hakkında öğretmen görüşlerinin belirlendiği, 20 sınıf öğretmenin görüşünün alındığı araştırmadaki bulgulara göre ses temelli cümle yönteminin bireysel farklılıklara uygun olduğu, erken okumaya geçirdiği, ezbere dayanan bir sistem olmadığı görülmüştür. Bununla birlikte ses temelli cümle yönteminde okuma hızının artmasının ve anlama becerisinin güçlenmesinin geç kazanıldığı da araştırmanın sonuçları arasındadır.

Karadağ, Gültekin (2007), ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan cümle ve harf yöntemlerinin etkililiği hakkında öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçladıkları bir araştırma yapmışlar; öğretmenlerin cümle yönteminin öğrencilerin okuduklarını anlamalarında, okuma hızını geliştirmede, çocukların gelişim dönemlerine uygunlukta ve bireysel farklılıkların ortaya çıkarılmasında daha uygun olduğu görüşüne vardıklarını ortaya çıkarmışlardır.

Çelenk (2008), ilköğretim okullarının 1.sınıflarına başlayan öğrencilerin duyuşsal hazırlık düzeyi ve ilk okuma-yazma öğrenimine hazırlık düzeylerini ölçmek için yaptığı araştırmasında, okul öncesi öğrenim gören çocukların önemli deneyimlerle okula başladıkları ve bu öğrencilerin aldıkları okul öncesi eğitimin okuma-yazmaya hazırlık düzeylerine olumlu katkısı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bay (2010), ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma yazma öğretimini değerlendirdiği araştırmasında, 116 birinci sınıf öğrencisini sekiz ay süreyle

gözlemlemiş ve ilk okuma-yazma becerisinin yüksek oranda kazanıldığını, öğrencilerin okuma-yazma hızları ile okuduğunu anlama düzeylerinin sınıf seviyelerinin çok üzerinde olduğunu tespit etmiştir. Hatta araştırmacı öğrencilerin %84'ünün okuma hızlarının seviyenin üzerinde olduğunu, öğrencilerin sadece %10-20'sinin 1.sınıf düzeyinde okuduğunu; yazmada %80-90'ının sınıf seviyesinin üzerinde bulunduğunu vurgulamıştır.

Engin, Uygun (2011), ilk okuma yazma öğretimi yöntemleri konusunda Osmanlı'dan günümüze uzanan süre zarfındaki gelişimi inceledikleri araştırmada, yapılan pek çok iyileştirme ve geliştirme çalışması olduğunu, pek çok yöntem kullanıldığını tespit etmişlerdir. Tüm öğretim etkinliklerinin temelini oluşturan okuma-yazma öğretiminin önemini vurgulayarak, yapılan yöntem değişikliklerinde Türk dilinin özelliklerinin ve yapısının dikkate alınması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır.

Erdoğan (2011), çalışmasında fonolojik farkındalık oluşturma'nın okuma-yazma öğretimi sürecinde sağlayacağı faydayı ifade etmiş, fonolojik farkındalığın okul öncesi dönemde geliştiğini belirtmiş ve okuma yazma becerisi kazanmada oldukça önemli bir öncül güç olduğu sonucuna varmıştır.

Koç (2012) okuma-yazma öğretimi konusunda ülkemizde kullanılmış olan yöntemleri inceleyerek faydalı ve zararlı yönlerini belirlediği araştırmasında, okuma yazma öğretiminin başarıya ulaşması için hangi yöntemin seçildiği ve başarıyla uygulanıp uygulanmadığının çok önemli olduğu, ses temelli cümle yönteminde okuma hızının cümle yöntemine göre düşük olduğu, anlayarak okumanın gerçekleşmediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacı, okuma yazma öğretilirken hangi yöntemlerin kullanılacağı'nın öğretmenlere bırakılması gerektiği görüşünü de paylaşmıştır.

Kutluca Canbulat (2013), anlamlı okumayı etkileyen unsurları incelemek amacıyla yaptığı ve nitel araştırmalarda kullanılan doküman incelemesini kullandığı, görüşme ve gözlem metotlarıyla da veri topladığı çalışmasının sonucunda; okumanın yalnızca seslendirme işi olmadığı, bu sebepten okuma yazma materyallerinin Türkçe'nin yapısına uygun bir şekilde yeniden oluşturulması gerektiği kanaatine ulaşmıştır.

Kılınç Şahin (2017), ses temelli cümle yöntemi esasına uygun olarak oluşturulan metinlerin, öğrencilerin bilişsel gelişimine uygunluğunu öğretmen görüşüne açarak değerlendirdiği çalışmasında, öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemine göre oluşturulan metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygun olmadığını değerlendirdiklerini belirlemiştir.

Akyol ve Temur (2008), Kaya (2008), Şahin (2005) ve Kayıran (2012), birbirinden farklı yöntemlerle okuma yazma öğrenen öğrencileri incelemişler ve bu öğrenciler ilköğretim beşinci sınıfa geldiklerinde okuduğunu anlama başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını belirlemişlerdir.

Eklemeli dil yapısının kullanımına yönelik olarak yurt içinde yapılan araştırmalar genel olarak söz varlığının geliştirilmesi üzerinde yoğunlaşmıştır.

Üstünova (2004) eklerin öğretiminin önemi üzerine yaptığı çalışmasında Türkçenin eklemeli yapısının eklerin değerini arttırmakta olduğunu ve bu yapının onları ön plana çıkardığını vurgulamış, tüm eklerin hem biçimsel hem anlamsal açıdan ele alınması gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Keklik (2009), çalışmasında 0-6 yaş çocuklarına öğretilmesi gereken ve Türkçede en çok kullanılan 1200 kelimeyi belirleyip bunları üst kavram alanlarına göre listelemiş, bu kelimelerin öğrencilerin dil edinimi sürecinde kullanılması ve kitaplarda yararlanılması önerisini getirmiştir.

Onan (2009) Türkçe dil yapısının ana dil eğitimindeki işlevlerini ortaya koymak amacıyla yaptığı bir çalışmada, eklemeli dil yapısının Türkçenin ana dil olarak öğretilmesinde son derece etkili olup yeni açılımlar sunduğu, ancak genel olarak dilin doğal yapısından kaynaklanan bilişsel özelliklerinden yararlanılmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Onan (2009) başka bir çalışmasında Türkçenin eklemeli yapısının dilin öğretiminde oluşturduğu bilişsel zeminleri incelemiştir. Onan, ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan ses temelli cümle yönteminde eklemeli dil yapısının önümüze serdiği bilişsel zeminlerin kullanılması gerektiğini belirtmiştir. Ses öğretiminden cümle öğretimine giden yolda kelime özelliği taşıyan hecelerin kullanılmasını ve kelime oluştururken bu hecelerden türetilen kelimelerin kullanılmasını önermiştir.

Karadağ, Kurudayıoğlu (2010) Türkçenin kelime türetme özelliklerinin ilköğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarına ne ölçüde yansıdığını tespit etmeyi amaçladıkları çalışmalarında, Türkçenin kelime türetme özelliklerinin kişilerin dilini daha etkili kullanmalarına destek olduğunu tespit etmişler; bu nedenle Türkçe eğitim alan çocuklarda morfolojik farkındalık oluşturularak bunun bir bilince dönüştürülmesi gerektiğini belirlemişlerdir.

Gedizli (2012), Türkçenin yapım eklerini işlevleri açısından incelediği ve dilimizin üretim gücüne dikkat çektiği araştırmasında, dilin etkileşim ve gelişim süreci içinde değişime en az maruz kalan dil birimlerinin yapım ekleri olduğunu tespit etmiştir. Araştırmacı bu tespitten hareketle kök-ek ilişkisinin yeniden gözden geçirilip Türkçenin yapısal özelliklerinin daha iyi anlaşılmasının yerinde olacağını vurgulamıştır.

Güneş (2016), Türkçenin çeşitli zenginliklere sahip sondan ekli bir dil olduğunu söylediği çalışmasında, son yıllarda yapılan araştırmaların “Türkçenin beynin işleyişine uygun ve zihinsel becerileri geliştirici özellikler taşıyan bir dil olduğunu” gösterdiğini belirtmiş; ses zenginliği ile ses-harf ilişkisi, hece-kelime türetme, kelime tanıma ve zihinsel sözlük oluşturma özelliklerinin hem okuma-yazma öğretimini kolaylaştırdığı, hem de zihinsel becerileri geliştirmede etkili olduğu sonucuna varmıştır.

Tağa (2016), kelime öğretiminde hedef kelimelerin belirlenmesinin önemi üzerine yaptığı araştırmasında öğrencilerin söz varlığını geliştirmek için etkili bir kelime öğretimi yapılmasının gereğine değinmiş; ders kitaplarında ve Türkçe programında bu konuya değinilmediğini, kelime etkinliklerinin önemli ölçüde yazarların kelime tercihleri doğrultusunda düzensizlik ve keyfilik içinde yürüdüğünü tespit etmiştir.

Gökmen ve Güngör (2013), Türkçe ve İngilizce ilk okuma kitaplarını sözcük türleri ve kavram ulamları çerçevesinde karşılaştırmışlardır. Bu amaçla aynı sayıda ad, eylem ve sıfat ulamına ulaşabilmek için toplamda 3 Türkçe ilk okuma kitabı ile dört İngilizce ilk okuma kitabı seçilmiştir. Elde edilen verilerden, Türkçe kitaplarında ulamların ad, eylem ve sıfat sırasıyla, İngilizce ilk okuma kitaplarında ise eylem, ad ve sıfat sırasıyla gerçekleştiği görülmüştür. Bu veriler, farklı düşünce sistemlerinin dili ulamlarının kullanım sıklıklarını da etkileyebileceği fikrini desteklemektedir.

Gür, Coşkun, Sağlam (2013), ilkokul ders kitaplarında kullanılan kelimeleri farklı bakış açılarından incelemiş ve kitapların kelime çeşitliliği açısından yetersiz olduğunu görmüşlerdir. Türkçedeki yeni kelime türetme yollarının geniş olduğu bir dilin öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki kelime sayısını yeterli bulmayarak daha fazla kelime olması gerektiğini vurgulamışlardır. Kitaplarda kullanılması için öncelikle çocukların yaş seviyelerine ve anlam dünyasına uygun kelime listeleri hazırlanması gerektiğini ortaya koymuşlardır.

Gönülal, Eryaman (2013), ilkokul 1.sınıfta okumaya geçen öğrencilere kullandırılan ilk okuma setlerinin bu yaş grubu öğrencilerinin düzeyine uygunluğunu araştırmayı amaçlayan bir çalışma yaparak toplamda 55 kitaptan oluşan 8 adet okuma setini çeşitli boyutlarda incelemişlerdir. Bu setlerin bazılarında TDK sözlüklerinde hiçbir karşılığı olmayan sözcükler tespit edilmiş, sınıf düzeyine uygun olmayan ve soyut anlam taşıyan sözcüklerin fazlaca kullanıldığı görülmüştür. İlk ses grupları dışındaki diğer ses grupları harfleri kullanılarak oluşturulabilecek birçok anlamlı kelime varken, bunların yerine anlamlı olmayan kelimelerin kullanılması araştırmacılar tarafından ilginç bulunmuştur.

2.6.2 Yurtdışında yapılan araştırmalar

Woodward ve Elliot (1990), araştırmalarında çocukların sınıfın içindeki çalışmaların %70'ini, ev ödevlerinin %90'ını ders kitaplarını kullanarak yaptıklarını; Ciborowski (1992), ders kitaplarının ilk, orta ve yükseköğretimde en yaygın ve güçlü olarak kullanılan öğretim aracı olduğunu belirterek ders kitaplarının önemine vurgu yapmıştır.

Michael Pressley, Joan Rankin ve Linda Yokoi (1996), aday sınıf öğretmenlerinin okur-yazarlığı geliştirme hususunda kullandıkları yöntemleri inceledikleri bir araştırma yapmışlar ve sonunda, araştırmada bulunan öğretmenler bazı önerilerden bahsetmişlerdir. Bu öneriler şöyle sıralanabilir:

- Okuma yazması zayıf olan öğrencilerin desteklemesi sürecinde, benzer özellikteki öğrenciler için aynı öğretim yönteminin kullanılması,
- Sınıf çevresinin okuma yazmaya daha elverişli hale getirilmesi,
- Öğrencilerin farklı ve daha geniş kapsamlı okuma stillerine yönlendirilmesi,

- Öğrencilere yazmanın bir parçası olarak tekrarın, planlamanın ve taslak oluşturmaının öğretilmesi,
- Okuma yazma öğretiminde isteklendirmenin arttırılması ve okuma yazma sürecinde öğrencilerin gelişmelerine rehberlik edilmesi.

Theresa A. Roberts ve Anne Meiring'in (2006), rastgele seçilen öğrencileri iki farklı ses öğretim kavramı içinde birinci sınıftan beşinci sınıfın sonuna kadar incelemişlerdir. Sonunda heceleme yoluyla öğrenen öğrencilerin yazımsal yazmaya dayalı olarak öğrenen öğrencilerden daha iyi olduğu meydana çıkmıştır. Tartışmalarda, hecelerken fonetikselle (sessel) süreç ile 1. sınıftan kapsamı azaltılmış öğretim yaklaşımları ve baskıcı öğretim yönteminin etkileri üzerine odaklanılmıştır.

Steve Graham, Karen R. Harris, Linda Mason, Barbara Pink, Chorzempa Susan Moran ve Bruce Saddler'in (2007), ilkököl öğretmenlerinin el yazısını nasıl öğrettiğiyle ilgili bir araştırma yapmışlar, araştırmaya katılan 10 öğretmenin 9'unun haftada ortalama 70 dakika çalışarak el becerilerini öğrettiklerini belirlemişlerdir. Bu öğretmenlerin %12'lik kısmı, üniversitedeki eğitimlerinin el yazısı öğretmeye faydası olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin çoğunluğu, el yazısı öğretirken, bilinen birçok öğretim yöntemini kullanmışlardır. Bu yöntem tekniklerin uygulanması, çocuklara el yazısı öğretiminin önemine dair bir takım bulguların ortaya çıkmasına neden olmuştur.

E. Linda Martin ve Shirley Thacker'in (2009) "İlköğretimde Yazma Sürecini Öğretme: Tek Kişilik Öğretmen Yaklaşımı" adlı araştırmalarında, Shirley Thacker'in bizzat kendisinin geliştirdiği bir yaklaşım olan ve sadece 1. sınıflara uygulanan "Thackerville" isimli yazma programının ne kadar başarılı bir şekilde ortaya koyduğundan bahsedilmiştir. Shirley, belirlenen bir format içerisinde 1. sınıf öğrencilerinin, yazma becerilerinin gelişmesi için nasıl motive edildiğinden ve bu yaklaşımın öğrencilerin yazma becerilerinde beklentilerini nasıl etkilediğinden bahsedilmiş ve öğrencilerin yorumlarına da yer verilmiştir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, inceleme nesneleri, verilerin toplanması ve analizine yönelik bilgiler sunulmuştur.

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, yapım eklerinin İlkokul 1.Sınıf İlk Okuma Yazma ders kitabında kullanımını ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Bu nedenle çalışmamızda nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır.

Gerçek bir yaşam, ortam ve güncel bağlamın içindeki durumun araştırılmasını gerektiren desen, durum çalışmasıdır. Durum çalışması yöntemi gerçek yaşam, güncel bir durum (sınırlı bir sistem) veya çoklu sınırlandırılmış sistemlerin belli bir zaman içerisinde bilgi kaynakları kullanılarak derinlemesine, detaylı bilgi toplanıp durumun temalarla ortaya konduğu nitel yaklaşımdır (Creswell, 2013:97).

Ancak bu çalışmada İlkokul 1.Sınıf İlk Okuma Yazma ders kitabındaki 5 ses grubu içinde kullanılan kelimelerde aranan ve dört türden oluşan yapım eklerinin iç içe geçmiş halde bulunması nedeniyle “iç içe geçmiş durum deseni” kullanılmıştır. Bu çalışmada seçilen iç içe geçmiş tek durum deseninde, tek durum içinde birden çok alt tabaka ya da birim söz konusu olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek. 2013:327).

Durum çalışmasında yapı geçerliliğinin sağlanması için, toplanan verilere ait bir kanıt zincirinin oluşturulması gerekir. İç geçerliliğin oluşması için, sonuçlar açık bir şekilde ortaya konmalı ve çıkarımlarla ilgili kanıtlar diğer kişilerin ulaşabileceği şekilde sunulmalıdır. Elde edilen sonuçlara dayanarak bir kuram ve kavramsal bir model önerilmesiyle dış geçerlilik kazanılacaktır. Güvenirliğin elde edilmesi için ise araştırma yapılırken izlenen süreçlerin açıkça sunulması gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2005:288).

Dokümanlar, durum çalışması yaparken kullanılan veri toplama tekniklerindendir (Robson, 2001:159). Araştırmamızda kullanılan İlkokul 1.Sınıf İlk Okuma Yazma Kitabı, doküman niteliği taşımaktadır. Doküman incelemesi, araştırılacak olay ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizidir. Araştırma problemi hakkında yapılacak analizin geniş bir zaman dilimine yayılması olanağını sağlaması, çeşitli yazılı materyallere ulaşma yoluyla geniş bir örneklem sunması, verilerin birey tarafından özgün biçimde kaydedilmesi açısından üstün bir tekniktir (Yıldırım ve Şimşek, 2005:187-190). Öte yandan, materyalin hazır bulunması, veri sürecini nesnelleştirerek araştırmacının öznel bakışından kurtarır (Mayring, 2000:36-37).

3.2 Araştırmanın İnceleme Nesnesi

Amacı, 1.sınıf İlk Okuma Yazma ders kitabındaki yapım eklerinin kullanılma durumunu tespit etmek olan bu araştırmanın inceleme nesnesi, 2017-2018 eğitim öğretim yılında ilkokullarda okutulan, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları'na ait İlkokul 1.Sınıf İlk Okuma Yazma Kitabı' dır.

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi, araştırmanın derinlemesine yapılabilmesi için çalışmanın amacı bağlamında bilgi bakımından zengin durumların seçilmesidir. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örneklemede temel düşünüş, önceden belirlenmiş ölçütleri karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabileceği gibi önceden hazırlanan bir ölçüt çizelgesi de kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011) Bu çalışmada İlkokul 1.Sınıf İlk Okuma Yazma Kitabı içerisinde yer alan yapım ekleri ile çalışılmış olmasından dolayı örnekleme modeli olarak “tipik durum örnekleme modeli” seçilmiştir.

Araştırmada incelenen ders kitabı, eğitim-öğretim yılı için tek parçadan oluşmaktadır. 1.Sınıf İlk Okuma Yazma Kitabı 205 sayfadan meydana gelmektedir. İlk 195 sayfadaki, 5 grup halinde bulunan seslerin öğretilmesine yönelik kullanılmış tüm sözcükler, araştırma kapsamına alınmıştır.

3.3 Verilerin Toplanması

Ders kitabındaki verileri toplamak için alan yazın taramasının ardından veri toplama aracı geliştirilmiştir. Bunun için;

- 1.Sınıf İlk Okuma Yazma Kitabı'nda okuma-yazmayı öğretmek amacıyla kullanılan kelimeler tespit edilerek listelenmiş,
- Listedeki kelimelerin yapım eki alıp almadıkları belirlenmiş,
- Korkmaz (2003) Türkiye Türkçesi Grameri adlı çalışma esas alınarak inceleme nesnesi içinde tespit edilen yapım eki almış kelimelerde, dört tür yapım ekinden hangilerinin bulunduğunu gösteren “İlkokul 1.Sınıf İlk Okuma Yazma Kitabı'nda Kullanılan Yapım Ekleri Listeleri” hazırlanmış,
- “İlkokul 1.Sınıf İlk Okuma Yazma Kitabı'nda Kullanılan Yapım Ekleri Listeleri” ne işlenen ekler tek tek ele alınarak bu eklerin hangi ses gruplarında kullanıldığı, hangi sözcükleri oluşturdukları, bu sözcüklerin cümle içinde kullanılıp kullanılmadığının işlendiği veri toplama aracı oluşturulmuştur.

1.Sınıf İlk Okuma Yazma Kitabı'nda kullanılan yapım eklerinin hangileri olduğunun işlendiği listeler, yapım eki çeşitleri açısından sınıflandırılarak aşağıya çıkarılmıştır (Çizelge 3.1, Çizelge 3.2, Çizelge 3.3, Çizelge 3.4).

3.3.1 İsimden isim yapma ekleri

Korkmaz (2003) Türkiye Türkçesi Grameri'nde verilen 55 addan ad yapma eki incelenmiş, aşağıdaki 11 tanesinin kullanıldığı tespit edilmiştir (Çizelge 3.1).

Çizelge 3.1: İlkokul 1.Sınıf İlk Okuma Yazma Kitabı'nda Kullanılan İİYE

İsimden İsim Yapma Ekleri

- İsimden İsim Yapma Eki “-İlk, -lUk”
- İsimden İsim Yapma “-CI, -CU”
- İsimden İsim Yapma Eki “-II”
- İsimden İsim Yapma Eki “-CAk”
- İsimden İsim Yapma Eki “-DAş”
- İsimden İsim Yapma Eki “-(I)ncI, (U)ncU”
- İsimden İsim Yapma Eki “-Ar, -ŞAr”
- İsimden İsim Yapma Eki “-An”
- İsimden İsim Yapma Eki “-Ak”
- İsimden İsim Yapma Eki “-lAk”
- İsimden İsim Yapma Eki “-A”

3.3.2 İsimden fiil yapma ekleri

Korkmaz (2003) Türkiye Türkçesi Grameri nde verilen 21 addan fiil yapma eki incelenmiş, aşağıdaki 3(üç) tanesinin kullanıldığı tespit edilmiştir.

Çizelge 3.2: İlkokul 1.Sınıf İlk Okuma Yazma Kitabı'nda Kullanılan İFYE

İsimden Fiil Yapma Ekleri

- İsimden Fiil Yapma Eki “-lA”
- İsimden Fiil Yapma Eki “-I”
- İsimden Fiil Yapma Eki “-lAn”

3.3.3 Fiilden fiil yapma ekleri

Korkmaz (2003) Türkiye Türkçesi Grameri nde verilen 19 fiilden fiil yapma eki incelenmiş, aşağıdaki 5 (beş) tanesinin kullanıldığı tespit edilmiştir.

Çizelge 3.3: İlkokul 1.Sınıf İlk Okuma Yazma Kitabı'nda Kullanılan FFYE

Filden Fiil Yapma Ekleri

- Fiilden Fiil Yapma Eki “-mA”
- Fiilden Fiil Yapma Eki “-(I)r -(U)r”
- Fiilden Fiil Yapma Eki “-t ”
- Fiilden Fiil Yapma Eki “-Dİr -DUr ”
- Fiilden Fiil Yapma Eki “-(I)l -(U)l”

3.3.4 Fiilden isim yapma ekleri

Korkmaz (2003) Türkiye Türkçesi Grameri’ nde verilen 67 fiilden isim yapma eki incelenmiş, aşağıdaki 16(on altı) tanesinin kullanıldığı tespit edilmiştir.

Çizelge 3.4: İlkokul 1.Sınıf İlk Okuma Yazma Kitabı'nda Kullanılan FİYE

Filden İsim Yapma Ekleri

- Fiilden İsim Yapma Eki “-mAk”
- Fiilden İsim Yapma Eki “-mA”
- Fiilden İsim Yapma Eki “-(I)ş” / “-(y)İş
- Fiilden İsim Yapma Eki “-m” , “-(I)m”
- Fiilden İsim Yapma Eki “-(I)k”
- Fiilden İsim Yapma Eki “-Ak”
- Fiilden İsim Yapma Eki “-(I)n”
- Fiilden İsim Yapma Eki “-GI”
- Fiilden İsim Yapma Eki “-gA”
- Fiilden İsim Yapma Eki “-AgAn / -AğAn”
- Fiilden İsim Yapma Eki “-(y)IcI”
- Fiilden İsim Yapma Eki “-I -U”
- Fiilden İsim Yapma Eki “-t / -(I)t (U)t”
- Fiilden İsim Yapma Eki “-mAn”
- Fiilden İsim Yapma Eki “-mUr”
- Fiilden İsim Yapma Eki “-I”

3.4 Verilerin Analizi

Elde edilen veriler, içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2013)'e göre içerik analizi temel olarak, toplanan verileri açıklayabilecek durumdaki kavramlara ve temalara ulaşmayı amaçlar. İçerik analizinin dört aşaması vardır:

- Verilerin Kodlanması
- Temaların Bulunması
- Kodların ve Temaların Düzenlenmesi
- Bulguların Tanımlanması ve Yorumlanması

Bu doğrultuda konu ile ilgili alan yazına dayanılarak “Yapım Ekleri Listesi” oluşturulmuştur. Yapım ekleri listesi, okuma yazma öğretimi çalışmalarında takip edilen beş ses grubuna göre kategorize edilerek tematik kodlama yapılmış ve böylece elde edilen verilerin düzenlenebileceği bir sistem oluşturulmuş, veriler çizelgelerle görsel hale getirilmiştir. Verilerin yorumlanmasında 1. Sınıf İlk Okuma Yazma Kitabı'ndan elde edilen veriler, ortaya çıkan temalara göre birbirleriyle ilişkilendirilerek sunulmuştur. Bulguların yorumlanmasında tematik kodlama esas alınarak veriler düz yazı biçiminde rapor edilmiştir. Veri setinin sınırlılığı sebebiyle herhangi bir veri analiz programı kullanılmamıştır.

Kodlama işleminden önce üç farklı alanda çalışan uzman tarafından verilerin dökümü okunmuştur. Araştırmanın amacı çerçevesinde kritik olan boyutlar saptanmış ve bu boyutların anlamları belirlenmiştir.

Verilerin yorumlanması sürecinde betimsel analiz, içerik analizi ve sürekli karşılaştırma tekniği kullanılmıştır. Betimsel analizde, analize tabi tutulan tüm kelimeler incelenerek yapım ekleri ile oluşturulanlar belirlenmiş, bu yapım ekleri referans gösterilen Korkmaz (2003)'ün kaynağına dayandırılarak direkt alıntılar yapıp listelenmiştir. İçerik analizinde ise veriler önce farklı şekilde başlıklandırılmış ve bu başlıklar birbiri ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonrası başlıklardan anlamlı farklı kategori listeleri oluşturulmuş, aynı kavramları çağrıştıran kodlar ortak kategori alanı içinde çizelgeler halinde listelenmiştir. Son olarak toplanan verilerden oluşturulan temalardan anlam bütünlüğü sağlanarak yorumlama yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırmadaki nitel verilerin analizinde kullanılan sürekli karşılaştırma analizi yönteminin iki basamağı bulunmaktadır. İlk aşamada veriler okunur ve birbirleriyle ilişkileri açısından karşılaştırılır. Böylece birbiri ile ilgili veriler, belirli kavramlar ve kategoriler altında toplanır. Sonraki basamakta ise önem verilmesi istenen kavramlara ve kategorilere dayalı olarak ana temalar ortaya çıkmaktadır (Have, 2004).

Bu araştırmada nitel araştırma analizi benimsendiğinden geçerlik ve güvenilirlik kavramları yerine inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik kavramları kullanılmıştır. Çünkü geçerlik ve güvenilirlik gibi kavramlar, nicel araştırmalara özgü kavramlardır ve nitel araştırmanın temel ilkeleri ile uyumsuzdur (Mills, 2003).

Nicel araştırmalardaki güvenilirlik kavramının yerini nitel araştırmalarda inandırıcılık, geçerlilik kavramının yerini ise aktarılabilirlik almaktadır.

Yıldırım ve Şimşek (2013:298)'e göre nicel araştırmalarda öne çıkan “geçerlilik” ve “güvenirlik” kavramları çerçevesinde, nitel araştırmalarda “iç geçerlilik” yerine “inandırıcılık”, “dış geçerlilik” yerine “aktarılabilirlik”; “iç güvenilirlik” yerine “tutarlık”, “dış güvenilirlik” yerine “teyit edilebilirlik” kavramlarının kullanımı tercih edilmektedir.

Bu çalışmada, konu ile ilgili alan yazın taraması yapılmış, 1. Sınıf İlk Okuma Yazma kitabının yapım eklerinin kullanılması açısından değerlendirilmesi sırasında, araştırmanın inandırıcılık boyutu için, veri toplama araçları uzman görüşü değerlendirmesinde yapılandırılmıştır. Elde edilen veriler, Türkçedeki yapım ekleri doğrultusunda Korkmaz (2003) Türkiye Türkçesi Grameri esas alınarak çözümlenmiştir. Yapım eklerinin okuma yazma öğretimi çalışmalarında takip edilen beş ses grubunda kullanımına yönelik verileri, farklı araştırmalara referans olabilecek niteliktedir. Bu sebeple çalışma aktarılabilir özellik göstermektedir.



4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, 1. Sınıf İlk Okuma Yazma Kitabı'nda beş ses grubunda kullanılmış tüm sözcüklerin, yapım eki alma durumlarına yönelik bulgulara ve yoruma yer verilmiştir.

4.1 Yapım Eki Kullanımına Dair Genel Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, İlkokul 1. Sınıf İlk Okuma Yazma Kitabı'nda kullanılan tüm sözcüklerin yapım eki kullanılma durumuna ait bulguları ve yorumları yer almaktadır.

MEB 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ilk okuma yazmaya yönelik olarak, başlangıçta sesin hissettirilmesi, ardından sesin karşılığı olan harfin gösterilmesi ve ses-harf ilişkisinin kavratılması istenmektedir. Ses-harf ilişkisi kavratıldıktan sonra da ilk okuma yazma öğretiminin aşağıdaki harf grupları sırasına göre yapılması gerektiği belirtilmektedir. Harf grupları Çizelge 4.1'de verilmiştir:

Çizelge 4.1: Harf Grupları

Grup Sırası	Harf Grubu
1. GRUP	E, L, A, K, İ, N
2. GRUP	O, M, U, T, Ü, Y
3. GRUP	O, R, I, D, S, B
4. GRUP	Z, Ç, G, Ş, C, P
5. GRUP	H, V, Ğ, F, J

Harf Gruplarının Bulunduğu Sayfa Aralığı:22-195

İlkokul 1. Sınıf İlk Okuma Yazma Kitabı'nda bulunan seslerin öğretimine yönelik tüm bağımsız sözcükler ile cümleleri oluşturan sözcükler yapım eklerinin kullanımı açısından harf grupları dahilinde incelendiğinde, toplam 547

farklısözcüğe rastlanmış ve bu sözcüklerden 86'sının yapım eki olarak oluşturulduğu görülmüştür. Bu duruma göre yapım eki almış kelimelerin sayısı, kitapta kullanılan tüm kelimelerin %15,72'sine karşılık gelmektedir.

Türkçe'nin kelime türetme özelliklerine göre 55 isimden isim yapma eki, 21 isimden fiil yapma eki, 19 fiilden fiil yapma eki, 67 fiilden isim yapma eki bulunmaktadır (Korkmaz, 2003). Aşağıdaki çizelgede (Çizelge 4.2) Türkçedeki yapım ekleri türlerine göre toplam ek sayısı verilmekte, İlkokul 1. Sınıf İlk Okuma Yazma Kitabı'nda kullanılan ek toplam sayısının, Korkmaz (2003) Türkiye Türkçesi Grameri'nde verilen toplam ek sayısına oranı açıklanmaktadır.

Çizelge 4.2: Yapım Ekleri Genel Kullanım Sayıları

Yapım Eki Türü	Toplam Ek Sayısı*	İnceleme Nesnesinde		
		Kullanılan Ek Sayısı	Oranı %	Eklerle Oluşan Sözcük Sayısı
İsimden İsim Yapma Eki	55	11	20	32
İsimden Fiil Yapma Eki	21	3	14,29	9
Fiilden Fiil Yapma Eki	19	5	26,32	10
Fiilden İsim Yapma Eki	67	16	23,88	28
Ortak Ekler (Fiilden isim yapma eki “-mA” ve fiilden fiil yapma eki “-mA” ile oluşturulduğu muhakkak olup cümle içinde geçmediği için hangi gruba dâhil olduğu tayin edilemeyen sözcüklerden oluşan gruptur.)				7
TOPLAM	162	35	21,6	86

Korkmaz (2003) Türkiye Türkçesi Grameri'nde 162 adet yapım eki verilmekte, ancak İlkokul 1. Sınıf İlk Okuma Yazma Kitabı'nda kullanılan yapım eki sayısının 35 olduğu görülmektedir. Çizelge 4.2'de kullanım sayıları verilen 35 adet yapım ekiyle toplamda 86 sözcük oluşturulmuştur. Sözcükler, dört çeşit yapım ekine göre ayrılmış olarak Çizelge 4.3'e çıkarılmıştır.

Çizelge 4.3: Yapım Ekleriyle Oluşturulmuş Kelimeler

1.Sınıf İlk Okuma Yazma Kitabında Tespit Edilen Yapım Ekiyle Oluşturulmuş Kelimeler				
	İsimden Üreme İsimler:	İsimden Üreme Fiiller:	Fiilden Üreme Fiiller	Fiilden Üreme İsimler
1	kimlik	elle	susma	okumak
2	önlük	ekle	sanma	kıyma
3	salatalık	ütüle	durma	dondurma
4	çaydanlık	oyala	düşür	tekerleme
5	gözlük	oyalan	anlat	uçurtma
6	kayalık	bitlen	öttür	davranış
7	tuzluk	havalan	döndür	yarım
8	sağlık	yuvarlan	takıl	kırık
9	demirci	yüksel	asıl	yırtık
10	kayıkçı		açıl	açık
11	lekeli			elek
12	kumlu			yatak
13	kokulu			atkı
14	kilimli			uyku
15	kilitli			sevgi
16	önemli			gezegen
17	tatlı	Ortak Eklerden Türeyen Sözcükler		öğrenci
18	sulu			yemek
19	türlü	ekme	eleme	konak
20	süslü	elleme	konma	gelin
21	kınalı	inme	kalma	süpürge
22	gözlüklü	anlama		sayı
23	ilke			okul
24	neşeli			soru
25	oyuncak	(Fiilden isim yapma eki “-mA” ile fiilden fiil yapma eki “-mA” ile oluşturulduğu muhakkak olup cümle içinde geçmediği için hangi gruba dâhil olduğu tayin edilemeyen sözcüklerden oluşan gruptur.)		yazı
26	arkadaş			yoğurt
27	kardeş			öğretmen
28	birinci			yağmur
29	teker teker			
30	diken			
31	kelek			
32	tekerlek			

Çizelge 4.2’de verilen genel kullanım oranları ile Çizelge 4.3’te verilen yapım ekleriyle oluşturulmuş kelimeler listesinden hareketle, İlkokul 1.Sınıf İlk Okuma

Yazma Kitabı'nda hangi yapım eklerinin kullanıldığını ve kullanılan bu eklerin harf grupları içinde nasıl bir dağılım gösterdiğini ifade etmek uygun olacaktır.

İlkokul 1.Sınıf İlk Okuma Yazma Kitabı yapım eklerin kullanımını açısından incelendiğinde, kullanıldığı tespit edilen isimden isim yapma eklerinden “-İlk, -luk” ekinin çok işlek ve kapsamlı bir ek olmasına rağmen 8(sekiz) kelime (kimlik, ön-lük, salata-lık, çaydan-lık, göz-lük, kaya-lık, tuz-luk, sağ-lık) türetmekte kullanıldığı görülmektedir.

Yine Türkiye Türkçesinin en işlek eklerinden biri olduğu (Korkmaz, 2003:41) ifade edilen “-CI, -CU” ekiyle sadece “demir-ci ve kayık-çı” kelimeleri türetilmiştir.

Her ada gelebilen ve addan ad ve sıfat türeten en işlek eklerden biri olan (Korkmaz, 2003:53) “-li” ekiyle türetilen 10(on) kelimeye (kilim-li, önem-li, tat-lı, su-lu, leke-li, kum-lu, koku-lu, kilit-li, tür-lü, süs-lü) rastlanmıştır.

Korkmaz (2003) Türkiye Türkçesi Grameri'nde işlekliğe çok elverişli olduğunun ve Türkçeleştirme çalışmalarıyla daha fazla işleklik kazandırılmış bulunduğu altı çizilen “-DAŞ” ekiyle türetilen kelimeler ise “arka-daş ve kar-deş (karın-daş) kelimeleridir.

Sıra sayı sıfatı türeten çok işlek bir ek olan (Korkmaz, 2003:61) “(I)ncI, (U)ncU” ekiyle, yalnızca “bir-(i)nci” kelimesi türetilmiştir.

Yapım ekleri işleklik açısından incelendiğinde, hem bir çekim eki hem de yapım eki niteliğinde olan ve çok işlek bulunan “-dAki” ve “lAr” ekleriyle olumsuz anlamda sıfatlar türeten, çok işlek “-sIz, -sUz” eklerinin (Korkmaz, 2003) İlkokul 1.Sınıf İlk Okuma Yazma Kitabı'nda kullanılmadığı görülmektedir.

Yukarıda ifade edildiği üzere inceleme nesnesinde bazı çok işlek yapım ekleri kullanılmazken, işlek olmayan bazı eklerin kullanılmasının tercih edildiği görülmektedir. Bunu açıklamak için şu örneği vermek gerekli olacaktır: İsimden isim yapan eklerden olup Korkmaz (2003) Türkiye Türkçesi Grameri'nde çok nadir bir ek türü olduğu belirtilen “-A”; bir heceli sözcüklere gelip az ad türettiği vurgulanan “-Ak”; Türkiye Türkçesinde canlılığını yitirerek bir ek kalıntısı niteliğine büründüğü söylenen “-An” eklerinin ise İlkokul 1.Sınıf İlk Okuma Yazma Kitabı'nda kelime oluşumunda kullanılması, paragrafın başında sözü edilen durumla ilgilidir.

Yukarıda bahsi geçen işlek ekler ile İlkokul 1.Sınıf İlk Okuma Yazma Kitabı'ndaki diğer isimden isim yapma eklerinin toplu kullanımı, Çizelge 4.4'te gösterilmiştir.

Çizelge 4.4: İsimden İsim Yapma Ekleri

İsimden İsim Yapma Ekleri	Kullanıldığı Harf Grubu	Kullanıldığı Kelime / Kelime Grubu	Kullanıldığı Cümle
İsimden İsim Yapma Eki “-lık, -luk”	2.GRUP (O,M,U,T,Ü,Y)	kim-lik	-
	3.GRUP (Ö,R,I,D,S,B)	ön-lük salata-lık	Öykü ön-lük tak.
	4.GRUP (Z,Ç,G,Ş,C,P)	çaydan-lık	Kaya-lık-ta yengeç gördüm.
		göz-lük	Göz-lük-lü tatlı dedem. Beyza tuz-luk nerede?
	5.GRUP (H,V,Ğ,F,J)	-	Sağ-lık için spor şart.
İsimden İsim Yapma Eki “-cı, -cu”	4.GRUP (Z,Ç,G,Ş,C,P)	-	Benim babam demir-ci.
	5.GRUP (H,V,Ğ,F,J)	-	Fış fış kayık-çı
	1.GRUP (E,L,A,K,İ,N)	-	Kayık-çı-nın küreği
			İki keklük leke-li.
	2.GRUP (O,M,U,T,Ü,Y)	Kilim-li konak	Muni elin mum-lu İki kulak kum-lu Mum koku-lu
İsimden İsim Yapma Eki “-lı”			Tilki kilit-li. Emine yeni konu önem-li.
		önem-li	Tür-lü tür-lü türküler
	3.GRUP (Ö,R,I,D,S,B)	tat-lı	Okur onu anneler.
		su-lu	Rana tat-lı ye.
			Süs-lü saat takıldı.
İsimden İsim Yapma Eki “-cak”	4.GRUP (Z,Ç,G,Ş,C,P)	Kına-lı kuzu	Suna su-lu elma al. Kına-lı kuzu yüzüyor.
	5.GRUP (H,V,Ğ,F,J)	-	Gözlük-lü tat-lı dedem.
		oyun-cak	Neşe-li file bunu anlat.
	4.GRUP (Z,Ç,G,Ş,C,P)		-

Çizelge 4.4: (devam) İsimden İsim Yapma Ekleri

İsimden İsim Yapma Ekleri	Kullanıldığı Harf Grubu	Kullanıldığı Kelime / Kelime Grubu	Kullanıldığı Cümle
İsimden İsim Yapma Eki “-DAŞ”	4.GRUP (Z,Ç,G,Ş,C,P)	arka-daş	Arka-daş-ım eş Arka-daş-ım şek Arka-daş-ım eşek Dedemin, ninemin, kar-deş-im-in Bu vatan hepimizin.
İsimden İsim Yapma Eki “-(I)ncI, (U)ncU”	5.GRUP (H,V,Ğ,F,J)	-	Kim bir(i)nci
İsimden İsim Yapma Eki “-Ar, -ŞAr”	4.GRUP (Z,Ç,G,Ş,C,P)	-	Tek-er tek-er say.
İsimden İsim Yapma Eki “-An”	3.GRUP (Ö,R,I,D,S,B)	dik-en	-
İsimden İsim Yapma Eki “-Ak”	3.GRUP (Ö,R,I,D,S,B)	Kel kel kel-ek Kel kele kel-ek	-
İsimden İsim Yapma Eki “-lAk”	1.GRUP (E,L,A,K,İ,N)	-	Babam teker-lek aldı.
İsimden İsim Yapma Eki “-A”	3.GRUP (Ö,R,I,D,S,B)	ilk-e	İlk-e iki lale al. İlk-e ile Ali el ele

İsimden fiil yapma eklerine gelindiğinde, İlkokul 1.Sınıf İlk Okuma Yazma Kitabı’nda üç ek tespit edilmiştir.

İsimden fiil yapma eklerinin en işlek ve canlı olanı “-lA” ekidir ve inceleme nesnesinde bu ekle yapılmış 4(dört) kelimeye (el-le, ek-le, ütü-le, oya-la-r) rastlanmıştır.

Kitapta, sayıları sınırlı olan “-l” isimden fiil yapma ekine ve “lAn” ekine de rastlanmıştır.

İlkokul 1.Sınıf İlk Okuma Yazma Kitabı’nda tespit edilen isimden fiil yapma ekleri ve bu ekler kullanılarak oluşturulmuş kelimeler Çizelge 4.5’te sunulmuştur.

Çizelge 4.5: İsimden Fiil Yapma Ekleri

İsimden Fiil Yapma Ekleri	Kullanıldığı Harf Grubu	Kullanıldığı Kelime / Kelime Grubu	Kullanıldığı Cümle
İsimden Fiil Yapma Eki “-IA”	1.GRUP (E,L,A,K,İ,N)	el-le	İki keklik ek-le
	2.GRUP (O,M,U,T,Ü,Y)	-	Ümit tülü ütü-le
	3.GRUP (Ö,R,I,D,S,B)	ek-le-di	Sanma seni oya-la-r.
İsimden Fiil Yapma Eki “-I”	3.GRUP (Ö,R,I,D,S,B)	-	Daima yükse(l)sin.
	2.GRUP (O,M,U,T,Ü,Y)	-	Oyna oyna oya-lan.
	4.GRUP (Z,Ç,G,Ş,C,P)	-	Biz size geldik Bit-len-dik.
İsimden Fiil Yapma Eki “-IAn”	5.GRUP (H,V,Ğ,F,J)	-	Elma attım hava-lan-dı. Yere düştü Yuvar-lan-dı.

Fiilden fiil yapma eklerine bakıldığında, İlkokul 1.Sınıf İlk Okuma Yazma Kitabı’nda beş işlek ekin kullanıldığı görülmektedir. Ancak kelime oluşturma durumu eklerin işlekliliği nispetinde değildir. Çok geniş kullanım alanları olmasına rağmen fiilden fiil yapma eklerinden “-mA” ile 5(beş), “-(I)r, -(U)r” ile 2(iki), “-t” eki ile 2(iki), “-DIr, -DUr” ekiyle 3(üç), “-(I)l, -(U)l” ekiyle de 3(üç) kelime oluşturulduğu görülmüştür.

Türkçe’nin eski dönemlerinden beri kapsamlı bir kullanım özelliğine sahip olan “-n, (I)n, -(U)n” eki ile çok işlek olan “-(I)ş, -(U)ş” eklerine (Korkmaz, 2003), İlkokul 1.Sınıf İlk Okuma Yazma Kitabı’nda rastlanmamıştır. Kitaptaki kullanım, Çizelge 4.6’te gösterilmiştir.

Çizelge 4.6: Fiilden Fiil Yapma Ekleri

Fiilden Fiil Yapma Ekleri	Kullanıldığı Harf Grubu	Kullanıldığı Kelime / Kelime Grubu	Kullanıldığı Cümle
		al-ma	Umut koltuk al-ma.
	2.GRUP (O,M,U,T,Ü,Y)		Ülkü yatak al-ma.
1) Fiilden Fiil Yapma Eki “-mA”			Selin sus-ma anlat.
	3.GRUP (Ö,R,I,D,S,B)	in-me-di	Sarı sarı liralara, San-ma seni oyalar.
2) Fiilden Fiil Yapma Eki “-(I)r - (U)r”	4.GRUP (Z,Ç,G,Ş,C,P)	uç-(u)r-t-ma	Dur-ma-dan say. Daldan elma düş-(ü)r-düm.
3) Fiilden Fiil Yapma Eki “-t ”	3.GRUP (Ö,R,I,D,S,B)	-	Selin susma anla-t
	4.GRUP (Z,Ç,G,Ş,C,P)	uçur-t-ma	-
4) Fiilden Fiil Yapma Eki “-Dİr - DUr ”	3.GRUP (Ö,R,I,D,S,B)	-	Dedem düdük öt-tür-dü. Ördekleri dön-dür-dü. Selma don-dur-ma yalıyor.
5) Fiilden Fiil Yapma Eki “-(I)l - (U)l”	3.GRUP (Ö,R,I,D,S,B)	-	Süslü saat tak-(ı)l-dı. Sayıları as-(ı)l-dı. Cemil kapı aç-(ı)l-mış.

Korkmaz (2003:67), fiilden isim yapma eklerinin Türkiye Türkçesinde oldukça fazla olduğunu belirtmektedir. İlkokul 1.Sınıf İlk Okuma Yazma Kitabı incelendiğinde de fiilden isim yapma eklerinin diğer yapım eklerine göre fazla kullanıldığı tespit edilmiştir. Kullanılan 16(on altı) fiilden isim yapma ekinde 10(on) tanesinin işlek eklerden, 6(alta) tanesinin de işlek olmayan eklerden seçildiği görülmektedir. Kullanılan işlek eklerle de ancak birkaç farklı sözcük oluşturulmuştur.

Her fiile eklenebildiği halde “-mA” ile 2(iki), “-mA” ile 10(on), “-(I)ş / -(y)Iş” ile 1(bir), “-m / -(I)m” ile 1(bir), “-(I)k” ile 3(üç), “-Ak” ile 3(üç), “-(I)n” ile 1(bir), “-GI” ile 3(üç), “-(y)IcI” ile 1(bir), “-I / -U” ile 4(dört) kelime

oluşturulmuştur. Ayrıca belirtmek gerekir ki “-mA” ile oluşan on sözcüğün dokuzunun fiilden fiil yapma eki olma olasılığı da vardır. Çünkü bu dokuz sözcük (ek-me, elle-me, in-me, ele-me, kal-ma, kan-ma, anla-ma, kıy-ma, dondur-ma) cümle içinde olmadıklarından eklerin türü net olarak tayin edilememiştir. Sonuç olarak kelime oluşum durumu, fiilden isim yapma eklerinde de eklerin işlevliği nispetinde değildir.

Kullanıldığı takdirde pek çok kelime oluşturulmasını sağlayacak olan, Korkmaz (2003)’de çok işlek oldukları belirtilmiş bazı fiilden isim yapma eklerinin İlkokul 1.Sınıf İlk Okuma Yazma Kitabı’nda kullanılmadığı tespit edilmiştir. Bunlar “-(y)An, -(y)ArAk, -ç, -Dıkça / -DUkça, -GAn, GIn / -GUn, -tI / -tU, -r / -Ar, -(I)r, -(U)r” ekleridir.

Fiilden isim yapma eklerinin inceleme nesnesinde kullanımı, Çizelge 4.7’de gösterilmiştir.

Çizelge 4.7: Fiilden İsim Yapma Ekleri

Fiilden İsim Yapma Ekleri	Kullanıldığı Harf Grubu	Kullanıldığı Kelime / Kelime Grubu	Kullanıldığı Cümle
Fiilden İsim Yapma Eki “-mA”	2.GRUP (O,M,U,T,Ü,Y)	-	Ümit ye-mek ye.
	4.GRUP (Z,Ç,G,Ş,C,P)	-	Oku-mak-tan bıkıyor.
Yapma Eki “-mA”	2.GRUP (O,M,U,T,Ü,Y)	ek-me	-
		elle-me	
		in-me	
		ele-me	
		kal-ma	Teker-le-me tek tek Okur onu Melek. (“Teker-le-me” sözcüğü önce İ.F.Y.E, sonra F.İ.Y.E. almış.)
		kan-ma	
		anla-ma	
	3.GRUP (Ö,R,I,D,S,B)	kıy-ma	Selma dondur-ma yalıyor. (“Don-dur-ma” sözcüğü önce F.F.Y.E, sonra F.İ.Y.E. almış.)
		dondur-ma	

Çizelge 4.7: (devam) Fiilden İsim Yapma Ekleri

Fiilden İsim Yapma Ekleri	Kullanıldığı Harf Grubu	Kullanıldığı Kelime / Kelime Grubu	Kullanıldığı Cümle
	4.GRUP (Z,Ç,G,Ş,C,P)	uçurt-ma	-
Fiilden İsim Yapma Eki “-(I)ş” / “-(y)İş	4.GRUP (Z,Ç,G,Ş,C,P)	davran-(ı)ş	-
Fiilden İsim Yapma Eki “-m” , “-(I)m”	3.GRUP (Ö,R,I,D,S,B)	yar-(ı)m	-
Fiilden İsim Yapma Eki “-(I)k”	3.GRUP (Ö,R,I,D,S,B)	kır-(ı)k yirt-(ı)k	-
	5.GRUP (H,V,Ğ,F,J)	-	Aç-(ı)k kalmış garaj.
Fiilden İsim Yapma Eki “-Ak”	1.GRUP (E,L,A,K,İ,N)	-	Lek lek ele-k Al ele ele-k
	2.GRUP (O,M,U,T,Ü,Y)	Kilimli kon-ak	Lale ele-k al. Ülkü yat-ak alma.
Fiilden İsim Yapma Eki “-(I)n”	4.GRUP (Z,Ç,G,Ş,C,P)	gel-(i)n	-
Fiilden İsim Yapma Eki “-GI”	3.GRUP (Ö,R,I,D,S,B) 5.GRUP (H,V,Ğ,F,J)	at-kı	Irmak at-kı taktı.
	5.GRUP (H,V,Ğ,F,J)	-	Yavrum uy-ku-dan uyandı.
Fiilden İsim Yapma Eki “-gA”	4.GRUP (Z,Ç,G,Ş,C,P)	süpür-ge	-
Fiilden İsim Yapma Eki “-AgAn / -AğAn”	5.GRUP (H,V,Ğ,F,J)	-	Jüpiter bir gez-egen-dir.
Fiilden İsim Yapma Eki “-(y)IcI”	5.GRUP (H,V,Ğ,F,J)	öğren-ci (öğren-ici)	-
			Selim say-ı-ları say.
Fiilden İsim Yapma Eki “-I -U”	3.GRUP (Ö,R,I,D,S,B)	say-ı sor-u	Say-ı-ları asıldı.
			Suna say-ı say.

Çizelge 4.7: (devam) Fiilden İsim Yapma Ekleri

Fiilden İsim Yapma Ekleri	Kullanıldığı Harf Grubu	Kullanıldığı Kelime / Kelime Grubu	Kullanıldığı Cümle
	4.GRUP (Z,Ç,G,Ş,C,P)	Yaz-I	Ziya Yaz-I Yazıyor. Cemil Kap-I Açılmış.
Fiilden İsim Yapma Eki “-T / -(I)T (U)T”	5.GRUP (H,V,Ğ,F,J)	Yoğur-T	Yemekte Yoğur-T Yedim.
Fiilden İsim Yapma Eki “-Man”	5.GRUP (H,V,Ğ,F,J)	Öğret-Men	Öğret-Men-İm Anlattı.
Fiilden İsim Yapma Eki “-Mur”	5.GRUP (H,V,Ğ,F,J)	Yağ-Mur	Yağ Yağ Yağ-Mur Sicim Gibi Yağ-Mur Yağ-Mur İle Beslenir.
Fiilden İsim Yapma Eki “-L”	2.GRUP (O,M,U,T,Ü,Y) 3.GRUP (Ö,R,I,D,S,B)	Oku-L -	Nail O Oku-L. Oku-L-A Bayrak Astık.

4.2 Birinci Ses Grubu Harflerine (E, L, A, K, İ, N) Dair Bulgular ve Yorum

Birinci ses grubu (E, L, A, K, İ, N) İlkokul 1.Sınıf İlk Okuma Yazma Kitabı’nda 22.sayfadan başlayıp 54.sayfaya kadar olan 33 sayfayı kapsamaktadır.

Birinci ses grubunda 39 farklı kelime kullanılmış, bu kelimelerin 6’sı yapım eki almıştır. Bu grupta kullanılan tüm kelimelerin gösterimi Çizelge 4.8’de yapılmıştır.

Çizelge 4.8: Birinci Ses Grubunda Kullanılan Kelimeler

el	Nil	nal	inek	iki	
Ele	Nail	Ak	İnan	İlke	İiye
El-Le İFYE	Anne	Kek	Naile	Ali	
En	Lale	Kal	Kalk	Aile	
An	Ek	Kekik	Kel	İle	
İN	Nane	Leke-Li İiye	Ele-K Fiye	Kan	
Al	Nine	Ek-Le İfiye	Kel-Ek İiye	Keklik	
Ela	Ninni	Anla	Elli	39 Kelime	

Yapım eki kullanılarak oluşturulan kelime sayısının, grupta geçen toplam 39 yeni kelimeye oranı %15,38’dir. Birinci ses grubunda kullanılan yapım eklerine

sınıflandırma yapılarak bakıldığında ortaya çıkan sayısal durum, Çizelge 4.9’da gösterilmiştir.

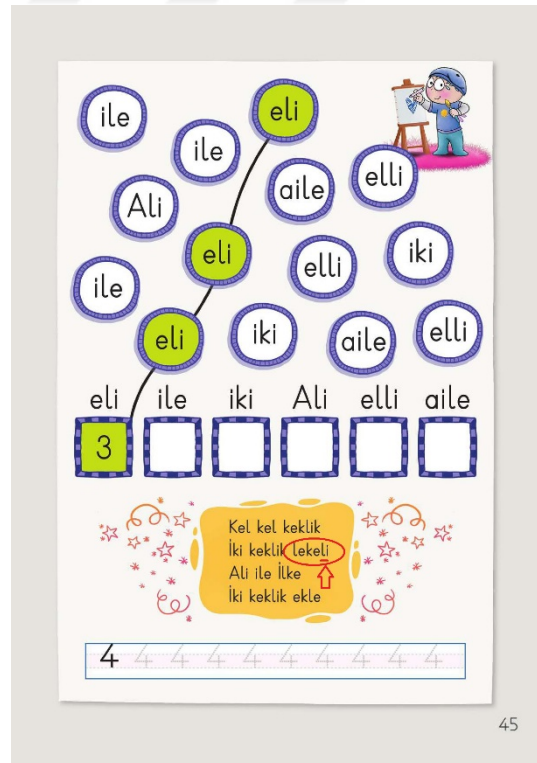
Çizelge 4.9: Birinci Ses Grubunda Kullanılan Yapım Eki Sayıları

Eklerin Türü	İ.İ.Y.E		İ.F.Y.E		F.F.Y.E		F.İ.Y.E		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Eklerin Sayısı	3	60	1	20	0	0	1	20	5	100
Geçtiği Kelime	3	50	2	33	0	0	1	17	6	100

Birinci ses grubunda yapım ekiyle elde edilen kelimelerin kitaptaki yerleşimi “isimden isim yapma, isimden fiil yapma, fiilden fiil yapma, fiilden isim yapma” düzeni içerisinde aşağıda ayrıntılandırılmıştır:

4.2.1 İsimden isim yapan eklerin kullanılması:

Her ada gelebilen en işlek eklerden biri olduğu, Korkmaz (2003:53) *Türkiye Türkçesi Grameri*’nde de belirtilen *isimden isim yapan “-li”* eki, İlkokul 1.Sınıf İlk Okuma Yazma Kitabı’nın 45. sayfasında “leke-li” sözcüğü ile karşımıza çıkmaktadır. Sözcük bir metnin içinde yer almaktadır (Şekil 4.1).



Şekil 4.1: İİYE “-li” “leke-li”

Ancak bu kadar işlek olan, dilimizde kullanılan pek çok canlı kelime türetmiş *isimden isim yapan “-li”* eki ile birinci ses grubunda sadece bir kelime oluşturulmuş olması yeterli değildir. Eklemeli yapıya sahip olan dilimizde ekler sayesinde yeni kelimeler türetilebilir. Ortak eklerle yeni kelimeler türetiyor olmak bir anlamda Türkçenin morfolojik yapısını anlama becerisi kazanma açısından önemlidir.

Birinci ses grubu harflerinin (E, L, A, K, İ, N) sınırlılıkları içinde kalmak şartıyla, *isimden isim yapan “-li”* eki ile türetilebilecek başka kelimeler de bulunmaktadır. Bu kelimeler şöyle sıralanabilir: “*en-li, kin-li, kek-li, ek-li, anne-li, iki-li, ilik-li, inek-li, ilke-li, lale-li, kekik-li, nane-li*”.

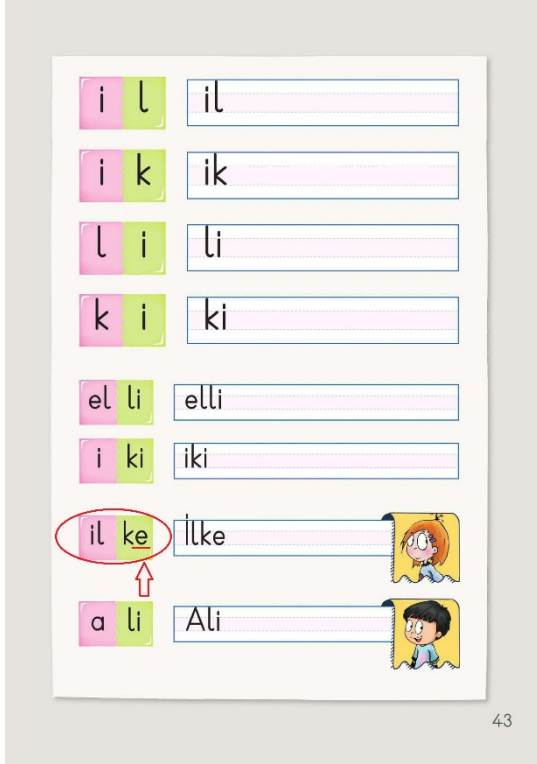
Bu sözcüklerin alt alta listelenmesi halinde öğrencilerin farklı kelime köklerine gelen ortak eklerle farklı anlamlar elde edildiğini görmeleri, anlama ve anlatma becerileri açısından büyük önem taşımaktadır.

Birinci ses grubunda kullanılan diğer *isimden isim yapma eki “-Ak”* ekidir. Ek, az sayıda sözcük türeten bir ektir. İlkokul 1.Sınıf İlk Okuma Yazma Kitabı’nda da bu ekle bir sözcük (*kel-ek*) türetilmiştir. Sözcük, kitabın 39.sayfasında bir metnin içinde bulunmaktadır (Şekil 4.2).



Şekil 4.2: İİYE “-Ak” “kel-ek”

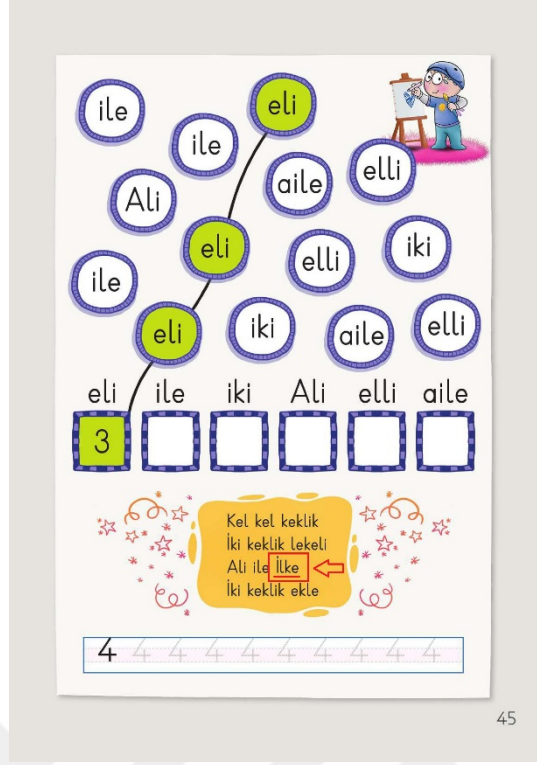
Nadir bir ek türü olan *addan ad türeten* “-A” eki de birinci ses grubunda yer almıştır. Ekle sadece “*ilk-e*” sözcüğü türetilmiş, sözcüğün elde edilmesiyle birlikte bu sözcük özel ad olarak da kullanılmıştır. Bu özel adla “*İlke iki lale al.*” ve “*İlke ile Ali el ele.*” cümleleri oluşturulmuştur. Kitabın 43. ve 44.sayfasında bu sözcüğün kullanımı görülmektedir (Şekil 4.3, Şekil 4.4). “*İlke*” sözcüğü ayrıca 45.sayfada bir metin içinde geçmektedir (Şekil 4.5).



Şekil 4.3: İİYE “-A” “ilk-e”



Şekil 4.4: “İlke” Sözcüğünün Kullanımı



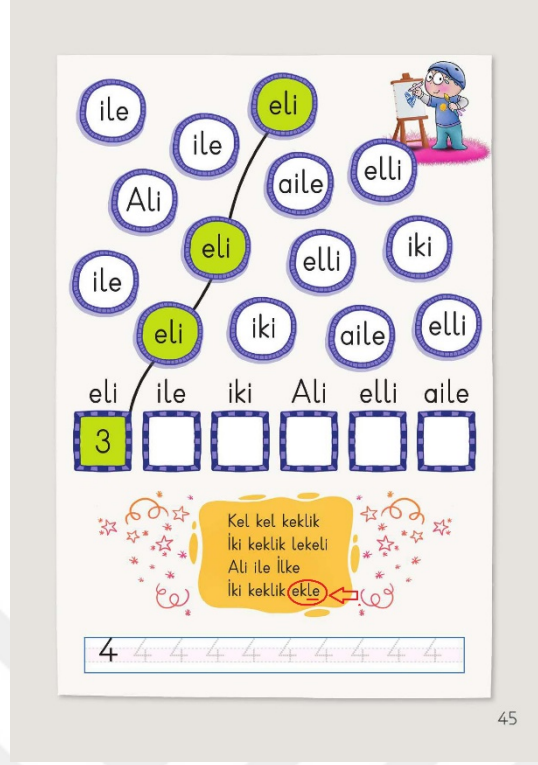
Şekil 4.5: “İlke” Sözcüğünün Metin İçinde Kullanımı

Bu grubun harf içeriğine uygun olduğu halde kullanılmayan, çok işlek ve kapsamlı bir ek olan “-lik, -luk” ile de oluşturulacak sözcükler vardır (*kel-lik, anne-lik, nine-lik, vb.*) ve bu sözcükler okuma yazma çalışmalarına katkı sağlayacaktır.

Birinci ses grubunda 3(üç) adet *addan ad yapan* ek kullanılmıştır. Bu eklerden sadece biri işlek durumdadır. Bu ek (-lik) her ada gelebiliyor olmasına rağmen kitapta sadece bir sözcükte kullanılmıştır. Addan ad türeten diğer iki ek ise (-ak, -a) dilimizde tek tük örnek veren nadir eklerdendir.

4.2.2 İsimden fiil yapan eklerin kullanılması:

İsimden fiil yapma eklerine bakıldığında E, L, A, K, İ, N grubunda sadece bir eke (-la) rastlanmaktadır. Bu ek canlı ve çok işlek bir ektir. Ancak kitapta sadece bir sözcükle yer almaktadır. Bu, 45.sayfadaki bir metinde (Şekil 4.6) geçen “ek-le” sözcüğüdür.



Şekil 4.6: İFYE “-IA” “ek-le”

Bununla birlikte kitabın 28.sayfasında (Şekil 4.7) “el-le” sözcüğü görülmektedir. Ancak bu sözcük cümle içinde olmadığından “-le” ekinin *isimden fiil yapan ek* mi, yoksa “ile” bağlacının “el” sözcüğüyle birleşerek ekleşmiş “-IA” biçimiyle mi kullanıldığı anlaşılmamaktadır. Bu sözcük belirsizliğe rağmen oluşturulan çizelgelerde *isimden yapılmış fiillerin* sayısına katılmıştır.



Şekil 4.7: İFYE “-IA” “el-le”

4.2.3 Fiilden fiil yapan eklerin kullanılması:

İlkokul 1.Sınıf İlk Okuma Yazma Kitabı’nın 22-54.sayfaları arasındaki birinci ses grubunda (E, L, A, K, İ, N) *fiilden fiil türeten ek*lere, rastlanmamıştır.

4.2.4 Fiilden isim yapan eklerin kullanılması:

Fiilden isim yapma eklerine geldiğimizde bir sözcük (*ele-k*) ve bir ek (*-Ak*) görülmektedir. İşlek olan bu ek kitabın 39.sayfasında “*Lale elek al.*” cümlesinde ve bir metnin içinde yer almaktadır (Şekil 4.8).



Şekil 4.8: FİYE “-Ak” “ele-k”

4.3 İkinci Ses Grubu Harflerine (O, M, U, T, Ü, Y) Dair Bulgular ve Yorum

İkinci ses grubunda da birinci ses grubunda olduğu gibi altı adet harf bulunmaktadır. Bu harfler O, M, U, T, Ü, Y harfleridir. *İlkokul 1.Sınıf İlk Okuma Yazma Kitabı*’nın 55. sayfasından başlayıp 90.sayfaya kadar olan 36 sayfayı kapsamaktadır.

İkinci ses grubuna genel olarak bakıldığında 94 farklı kelime kullanıldığı, bu kelimelerin 20’sinin yapım eki aldığı görülmektedir. Kullanılan kelimeler Çizelge 4.10’da listelenmiş, yapım eki almış olanlar belirtilmiştir.

Çizelge 4.10: İkinci Ses Grubunda Kullanılan Kelimeler

Ol	Kal-Ma	Fiye	At	Kilit-Li	İiye	Oyna
Ok	Kon-Ma	Fiye	Ot	Mete		Oya
On	Anla-Ma Fivə		Nokta	Tan		Oyun
No	Mini		Tel	Koltuk	Ye-Mek	Fiye
Kol	Minnak		Tek	Umut		Kaya
Okan	Kilim-Li İiYE		Tat	Etek		Yaman

Çizelge 4.10: (devam) İkinci Ses Grubunda Kullanılan Kelimeler

Em	Kon-Ak Fiye	Tak	Ün	Koyun
İm	Un	Tok	Ülkü	Oya-Lan İfye
Kim	Um	Tam	Tül	Tane
Kim-Lik İiye	Mum	Temel	Ümit	Yelek
Mine	Oku	Tekin	Ütü	Yat-Ak FİYE
Elma	Oku-L Fiye	Tut	Ütü-Le İfye	Limon
Melek	Numan	Kutu	Tünel	Maymun
Kalem	Mum-Lu İiye	Toka	Uy	Kemik
O	Kulak	Melike	Ye	Koltuk
Ek-Me Fiye	Kum-Lu İiye	Takla	Ay	Leylek
Elle-Me Fiye	Koku-Lu İiye	Tuna	Yat	Al-Ma Ffye
İn-Me Fiye	Et	Tilki	Yol	Tütü
Ele-Me Fiye	İt	Kilit	Yok	94 Kelime

Grubun tüm kelimeleri incelendiğinde, yapım eki ile oluşturulan 20 kelimenin gruptaki toplam 94 farklı kelimeye oranının %21,27 olduğu görülmektedir. İkinci ses grubunda yapım eklerinin kullanımıyla ilgili genel sayısal durum, Çizelge 4.11’de özetlenmiştir.

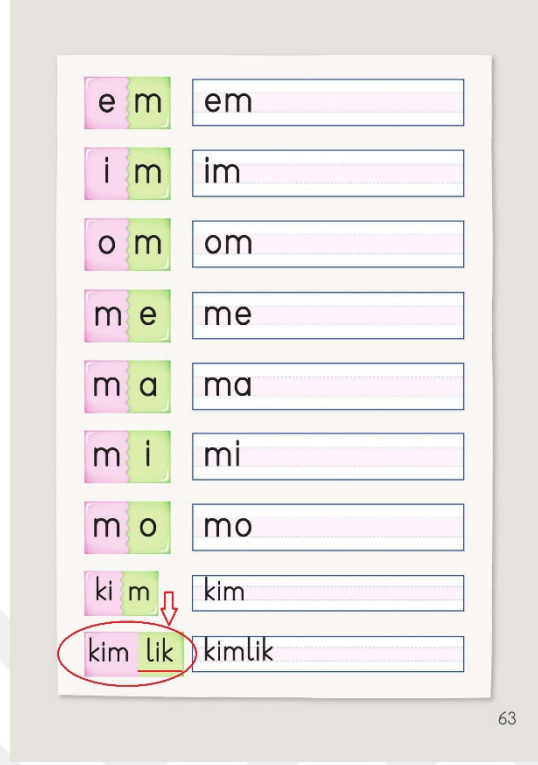
Çizelge 4.11: İkinci Ses Grubunda Kullanılan Yapım Eki Sayıları

Eklerin Türü	İ.İ.Y.E		İ.F.Y.E		F.F.Y.E		F.İ.Y.E		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Eklerin Sayısı	2	22,22	2	22,22	1	11,11	4	44,44	9	100
Geçtiği Kelime	6	30	2	10	1	5	11	55	20	100

4.3.1 İsimden isim yapan eklerin kullanılması

İkinci ses grubu incelendiğinde kullanım alanı geniş ve işlek olan *isimden isim yapma* eklerinden “-Iık, -Iuk” ve “-Iı” ekleri görülmektedir.

Kitabın 63.sayfasında kullanılan “-Iık, -Iuk” ekiyle türetilen kelime sayısı, bu ses grubu için birdir. Ekle “kim-lik” sözcüğü türetilmiştir. Sözcük herhangi bir cümlede ya da metin içinde de kullanılmamıştır (Şekil 4.9).



Şekil 4.9: İİYE “-lik, -luk” “kim-lik”

Addan ad türeten “-li” eki oluşturulan sözcük sayısı ikinci ses grubu için 5’tir. Bu sözcüklerden “mum-lu”, “kum-lu”, “koku-lu” sözcükleri kitabın 70.sayfasında

bir metnin içinde geçmektedir (Şekil 4.10). Ek ile türetilen dördüncü sözcük “kilit-li” sözcüğüdür. Bu sözcük de kitabın 76.sayfasındaki bir metnin içinde bulunmaktadır (Şekil 4.11). İkinci ses grubunda “-li” eki ile türetilen son sözcük ise “kilim-li” sözcüğüdür ve o da 65.sayfadaki metnin içindedir (Şekil 4.12).

4.3.2 İsimden fiil yapan eklerin kullanılması

İsimden fiil yapan ekler açısından bir tarama yapıldığında, ikinci ses grubunda canlı ve işlek bir ek olan “-*IA*” görülmektedir. Türemiş sözcük, “*ütü*” kelimesi verildikten sonra 82.sayfadaki bir metin içinde “*ütü-le*” şeklinde geçmektedir (Şekil 4.13). Kitabın 87.sayfasındaki metnin içinde verilen “*oya-lan*” sözcüğü ise “-*IA*” ekinin “-*n*” ekiyle genişlemesiyle oluşan “-*IA*n” birleşik ekiyle yapılmıştır (Şekil 4.14).



Şekil 4.13: İFYE “-IA” “ütü-le”



Şekil 4.14: İFYE “IA”n’ “oya-lan”

4.3.3 Fiilden fiil yapan eklerin kullanılması

Fiilden fiil yapan eklerin kullanımının 2.ses grubu kelimeleri açısından kısıtlı olduğu görülmektedir. Nitekim sadece “-*mA*” ekinin kullanımına rastlanmıştır.

Kitabın 65.sayfasında “*ek*”, “*elle*”, “*in*”, “*ele*”, “*al*”, “*kal*”, “*kon*” ve “*anla*” sözcükleri alt alta dizilerek öğrencilerden “-*mA*” ekini getirmeleri ve sonucunda “*ek-me*”, “*in-me*”, “*ele-me*”, “*al-ma*”, “*kal-ma*”, “*kon-ma*”, “*anla-ma*” sözcüklerini elde etmeleri istenmiştir. Kelime köklerinin alt alta getirilerek ekin tekrarlı bir şekilde bu köklere eklenmesi, Türk dilinin kelime oluşturma özelliği anlamında öğrenci açısından bir farkındalık sağlayabileceğinden olumludur.

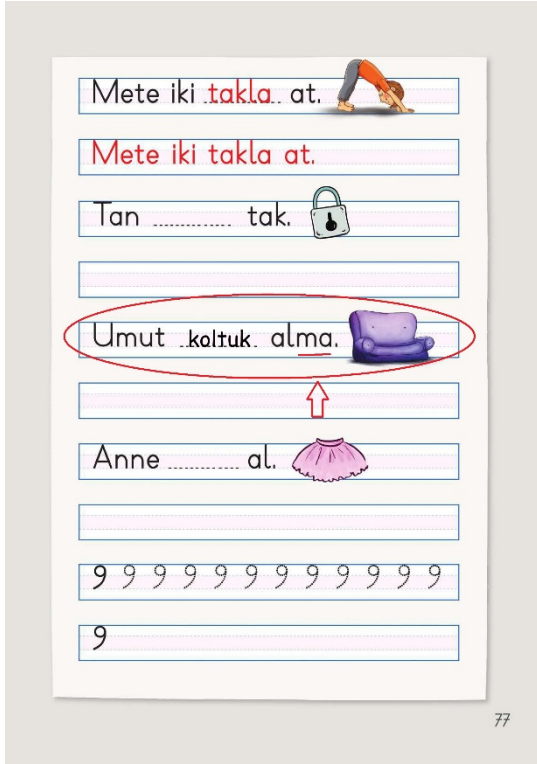
Ancak kelimeler cümle içinde bulunmadıklarından bu ekin her fiile gelerek olumsuz fiiller üreten “-mA” eki mi, yoksa fiilin gösterdiği durumları yalın bir iş olarak belirten ad fiil “-mA” eki mi olduğu tespit edilememiştir (Şekil 4.15)



Şekil 4.15: “-mA”

2.ses grubunda *fiilden fiil türeten* “-mA” eki tereddütsüz olarak kitabın 77.sayfasında görülmektedir. Çünkü ek burada “al” kelimesine getirilerek “*al-ma*” sözcüğünü türetmiş ve bu sözcük ile “*Umut koltuk alma.*” cümlesi kurulmuştur (Şekil 4.16).

Başka bir cümle de 89.sayfada görülmektedir. Yine “*al-ma*” sözcüğü kullanılmış ve “*Ülkü yatak alma.*” cümlesi oluşturulmuştur. Burada da “-mA” ekinin fiilden fiil yapma eki olarak kullanılışı net olarak karşımıza çıkmaktadır (Şekil 4.17)



Şekil 4.16: FFYE “-mA” “al-ma” 1



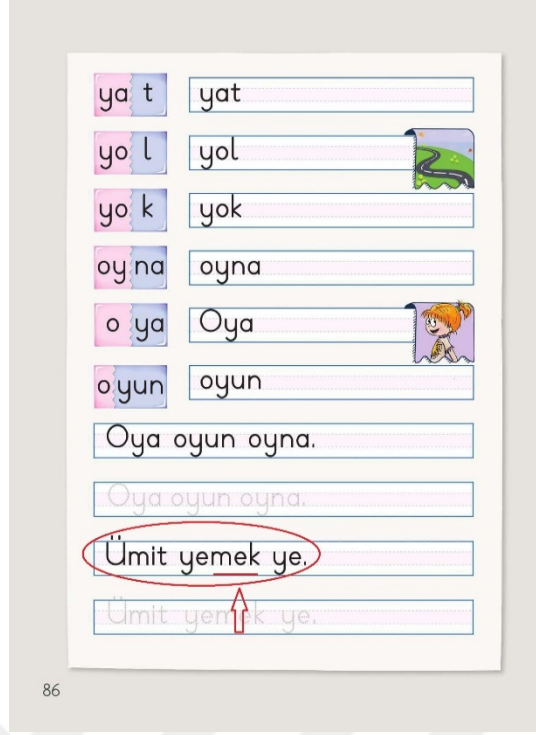
Şekil 4.17: FFYE “-mA” “al-ma” 2

4.3.4 Fiilden isim yapan eklerin kullanılması

Fiilden isim yapan eklerle gelindiğinde, O, M, U, T, Ü, Y grubunda dört farklı ekin kullanıldığını görülmektedir. Bunlar “-mA”, “-Ak” ve “-l” ekleridir.

Fiilden fiil yapma eklerinden bahsedilen bölümde de belirtildiği gibi, kitabın 65.sayfasında görülen “ek-me”, “in-me”, “ele-me”, “al-ma”, “kal-ma”, “kon-ma”, “anla-ma” sözcüklerine gelen “-mA” ekinin fiilleri olumsuz yapan *fiilden fiil yapma* eki mi, yoksa yalın bir iş bildiren *ad fiil* mi olduğu tespit edilememektedir. Bu durum, sözcüklerin cümle içinde kullanılmamalarından kaynaklanmaktadır. Bu nedenle sözcükler bu araştırmada “*fiilden yapılma isimler*” olarak değerlendirilmiştir.

Yine çok geniş bir kullanım alanı olan “-mA” eki ise 2.ses grubunda tek sözcükle temsil edilmiştir. Kitabın 86.sayfasına bakıldığında görülen “Ümit yemek ye.” cümlesi içinde görülen “ye-mek” sözcüğü dışında başka bir sözcüğe “-mA” eki getirilmemiştir (Şekil 4.18).



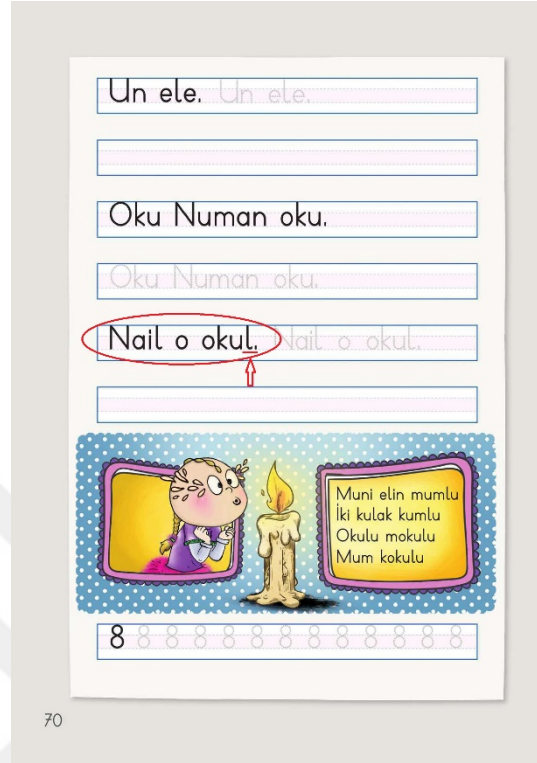
Şekil 4.18: FİYE “-mAk” “ye-mek”

Türk dilinin işlek yapım eklerinden “-Ak” eki 2.ses grubunda kullanılmış ve bu ekle “yat-ak” ve “kon-ak” sözcükleri oluşturulmuştur. Kitabın 89.sayfasında “Ülkü yatak alma.” cümlesi kurulmuştur (Şekil 4.19).



Şekil 4.19: “FİYE” “-Ak” “yat-ak”

Kelime türetme gücü sınırlı olan “-I” ekiyle “oku-I” sözcüğü oluşturulmuştur. Sözcük, 70.sayfada “Nail o okul.” cümlesinde kullanılmıştır (Şekil 4.20).



Şekil 4.20: FİYE “-I” “oku-I”

4.4 Üçüncü Ses Grubu Harflerine (Ö, R, I, D, S, B) Dair Bulgular ve Yorum

3.ses grubu Ö, R, I, D, S, B harflerinden oluşmaktadır. Bu bölüm inceleme nesnesinde 91.sayfadan 130.sayfaya kadar olan 40 sayfaya yayılmıştır.

Üçüncü ses grubunda kullanılan 133 farklı kelimedenden 25’i bir yapım eki, 2’si iki yapım eki almıştır. Yapım eki ile türetilen 27 kelimenin, gruptaki toplam 133 yeni kelimeye oranı %20,3’dür. Kullanılan kelimeler Çizelge 4.12’de listelenmiş, yapım eki almış olanlar belirtilmiştir.

Çizelge 4.12: Üçüncü Ses Grubunda Kullanılan Kelimeler

öl	at-k1	FİYE	salı	kayısı	yükse(l) İFYE	
ön	tanı		say-1	FİYE	sarımsak	yumurta
öt	Atatürk		Seda	salata-lık	İİYE	domates
yön	tırnak		Selin	süt		biber

Çizelge 4.12: (devam) Üçüncü Ses Grubunda Kullanılan Kelimeler

Kök	Kır-Ik	Fiye	Sema	Simit	Masa
Köy	Yırt-Ik	Fiye	Selim	Susam	Sandalye
Öykü	Yar-(I)M	Fiye	Su-Lu	İiye	Balık
Ön-Lük	İiye	Kıy-Ma	Fiye	Sus-Ma	Ffye
Önem-Li				Balon	Sami
İive	Dik		Sor-U	Fiye	Bar
En	Dut		Oya-La	İfye	Bardak
Ur	Dur		San-Ma	Ffye	Bal
Ör	Dede		Süs-Lü	İiye	Balkon
Nar	Dere		Simit	Bebek	Peynir
Rana	Demet		Suna	Banu	Derman
Kemer	Dik-En	İiye	Sinan	Abla	Aslı
Rüya	Dilek		Ayran	Bayrak	Bekir
Armut	Kedi		Selma	Börek	Suat
Tür-Lü	İiye	Düdük	Lira	İste	Derya
Türkü	Dümen		Sen	Betül	Rüya
Kır	De		As-Il	Ffye	Burak
Kırk	Dinle		Tek-Er	İiye	Boya
Altı	Dol		Baba	Ayakkabı	Ömer
İrmak	Ördek		Kadar	Bu	Sarı
Tat-Lı	İiye	Dön-Dür	Ffye	Dur-Ma	Ffye
Yıka	Saat		Mısır	Türk	Kestane
Anla-T	Emine		Yeni	Konu	Daima
FFYE					Ekmek
Don	Dur	Ma	Teker	Le	Me
	FFYE	FIYE		İFYE	FİYE
					133 KELİME

Üçüncü ses grubunun bütün kelimelerini incelediğimizde yapım eki ile türetilen 27 kelimenin yine bu gruptaki toplam 133 kelimeye oranının %20,3 olduğu;

Türk dilindeki dört çeşit yapım ekinin de görüldüğü; 27 kelimede 17 farklı yapım ekinin kullanıldığı tespit edilmiştir. 3.ses grubunda tespit edilen 17 farklı yapım ekinin türlerine göre dağılımı ile ilgili sayısal durum Çizelge 4.13’de özetlenmiştir. Yukarıdaki açıklama ile çizelgenin tutarsız bir görünümde olması, gruptaki iki sözcüğün ikişer yapım eki almış olması sebebiyledir.

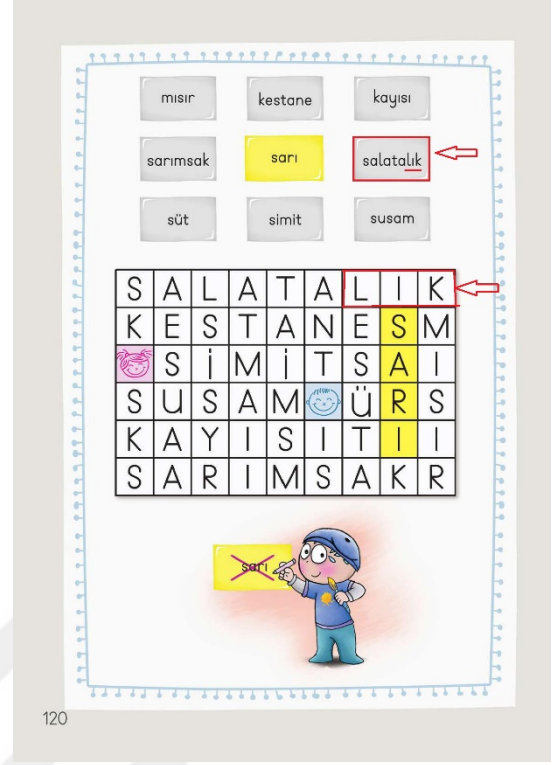
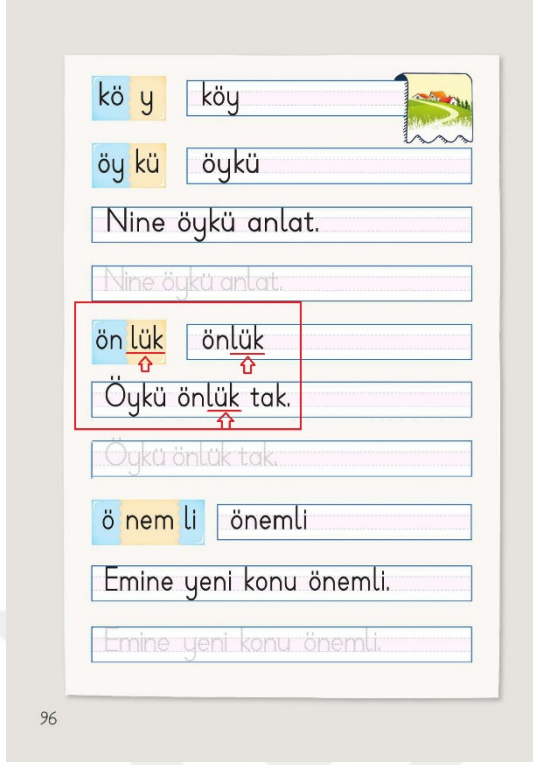
Çizelge 4.13: Üçüncü Ses Grubunda Kullanılan Yapım Eki Sayıları

Eklerin Türü	İ.İ.Y.E		İ.F.Y.E		F.F.Y.E		F.İ.Y.E		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Eklerin Sayısı	5	29,41	2	11,77	4	23,53	6	35,29	17	100
Geçtiği Kelime	10	24,48	3	10,35	7	24,14	9	31,03	29	100

4.4.1 İsimden isim yapan eklerin kullanılması

Çizelge 4.13’de de belirtildiği gibi, üçüncü ses grubunda 5 adet *addan ad* türeten ek kullanılmıştır.

Bu eklerden “-*Ilk*, -*lUk*” ve “-*II*” eklerinin çok işlek ekler oldukları, birinci ve ikinci ses grupları bahsinde de vurgulanmıştır. Kitabın 96. sayfasında “-*Ilk*, -*lUk*” eki ile “*ön-lük*” sözcüğü türetilmiş ve “*Öykü önlük tak.*” cümlesi içinde kullanılmıştır (Şekil 4.21). Bu ek, 120.sayfada da “*salata-lık*” sözcüğü ile karşımıza çıkmaktadır (Şekil 4.22).



Şekil 4.21: İİYE “-lık, -luk” “ön-lük”

Şekil 4.22: “-lık, -luk” “salata-lık”

İsimden isim yapan “-lı” ekiyle türeyen farklı kelime sayısı, 3.ses grubunda beştir. Sayfa 96’da türetilen “önem-li” sözcüğü “Emine yeni konu önemli.” cümlesinde (Şekil 4.23), “tat-lı” sözcüğü 106.sayfada “Rana tatlı ye.” cümlesinde karşımıza çıkmaktadır (Şekil 4.24). İnceleme nesnesinin 118.sayfasında “su-lu” sözcüğü ile de “Suna sulu elma al.” cümlesi oluşturulmuştur (Şekil 4.25).

kö y köy

öy kü öykü

Nine öykü anlat.

Nine öykü anlat.

ön lük önlük

Öykü önlük tak.

Öykü önlük tak.

ö nem li önemli

Emine yeni konu önemli.

Emine yeni konu önemli.

96

al tı altı

ır mak ırmak

ırmak altı ekmek al.

ırmak altı ekmek al.

tat lı tatlı

Rana tatlı ye.

Rana tatlı ye.

yı ka yıka

Ömer ellerini yıka.

Ömer ellerini yıka.

106

Şekil 4.23: “-li” “önem-li”

Şekil 4.24: “-li” “tat-lı”

sulu simit susma soru

Suna...sulu...elma al.

Sinan ayrıntı...yedi.

Selma...sordu.

Selin...anlat.

108

Sarı sarı liralara
Sanma seni oyalara
Süslü saat takıldı
Sayıları asıldı

118

Şekil 4.25: “-li” “su-lu”

“-II” ekiyle yapılan diğer iki kelime olan “tür-lü” (Şekil 4.26) ve “süs-lü” (Şekil 4.27) kelimeleri, kitabın 101. ve 118. sayfalarındaki metinlerin içinde geçmektedir.



Şekil 4.26: İİYE “-II” “tür-lü”



Şekil 4.27: İİYE “-II” “süs-lü”

Üçüncü ses grubunda üleştirme sıfatları türeten bir ek olan “-Ar, -Şar” eki kullanılmıştır. Bu eke kitabın 119.sayfasındaki “SAY” metninde “Teker teker say.” cümlesi içinde rastlanmaktadır (Şekil 4.28)



Şekil 4.28: İİYE “-Ar, -Şar” “tek-er”

Üçüncü ses grubunda görülen son iki *addan ad türeten* ek “-An” ve “-lAk” ekleridir. İnceleme nesnesinin 112. sayfasında “-An” ile yapılmış “*dik-en*” sözcüğü (Şekil 4.29) ve 128.sayfasında “-lAk” ile yapılmış “*teker-lek*” sözcüğü görülmektedir. Bu sözcük ile “*Babam tekerlek aldı.*” cümlesi kurulmuştur (Şekil 4.30).



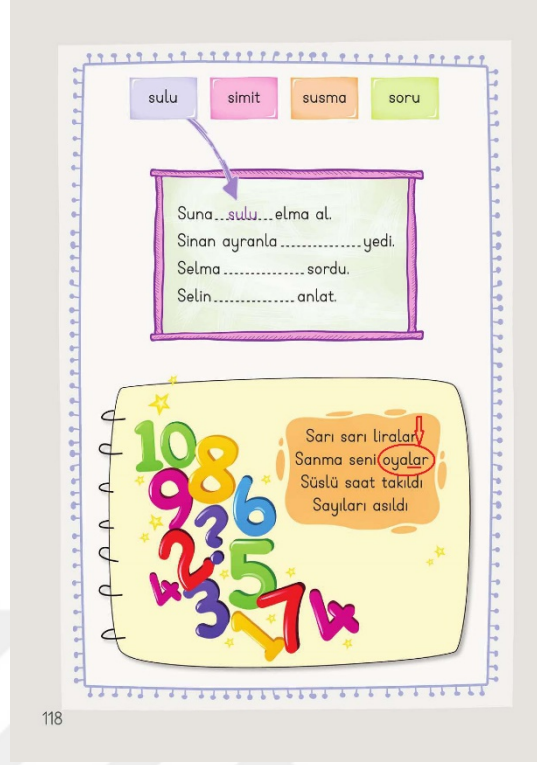
Şekil 4.29: İİYE “-An” “dik-en”



Şekil 4.30: İİYE “-lAk” “teker-lek”

4.4.2 İsimden fiil yapan eklerin kullanılması

Birinci ve ikinci ses gruplarında rastladığımız canlı ve çok işlek olan “lA” ekine üçüncü ses grubunda da rastlanmaktadır. Ancak ekle türetilen kelimelerde bir sınırlılık göze çarpmaktadır. Ek, 113. sayfada “ek-le-di” sözcüğünün (Şekil 4.31) ve 118. sayfada bir metnin içindeki “oya-la-r” sözcüğünün (Şekil 4.32) oluşumunda kullanılmıştır.



Şekil 4.31: İFYE "-IA" "ek-le-di"

Şekil 4.32: İFYE "-IA" "oya-la-r"

İlkokul 1.Sınıf İlk Okuma Yazma Kitabı'nın 125.sayfasına gelindiğinde "BAYRAK" metni içinde isimden fiil yapma eklerinden "-l" ekinin "yüksel-sin" sözcüğünün türetilmesinde kullanıldığı görülmektedir (Şekil 4.33)



Şekil 4.33: İFYE "-l" "yüksel-sin"

Üçüncü ses grubunda *isimden fiil yapan* eklerin kullanımı, iki ekle (-*IA*, -*I*) sınırlıdır.

4.4.3 Fiilden fiil yapan eklerin kullanılması

Fiilden fiil yapma ekleri üçüncü ses grubunda (Ö, R, I, D, S, B) üç farklı ekle görülmektedir.

Türk dilinin en işlek kelime türetme eki olan “-*mA*” ekine, araştırma nesnesinin 113, 118 ve 119. sayfalarında rastlanmaktadır.

Kitabın 113. sayfasındaki “*in-me-di*” sözcüğü bu ekle türetilmiştir (Şekil 4.34) 118. sayfada ise “*Selin susma anlat.*” cümlesi içinde “*sus-ma*” kelimesinin, bu sayfadaki bir metin içinde de “*san-ma*” kelimesinin oluşturulduğu görülmektedir (Şekil 4.35) Kitabın 119. sayfasındaki “*SAY*” metni içinde de “*dur-ma-dan*” sözcüğü türetilmiştir (Şekil 4.36).



Şekil 4.34: FFYE “-mA” “in-me-di”

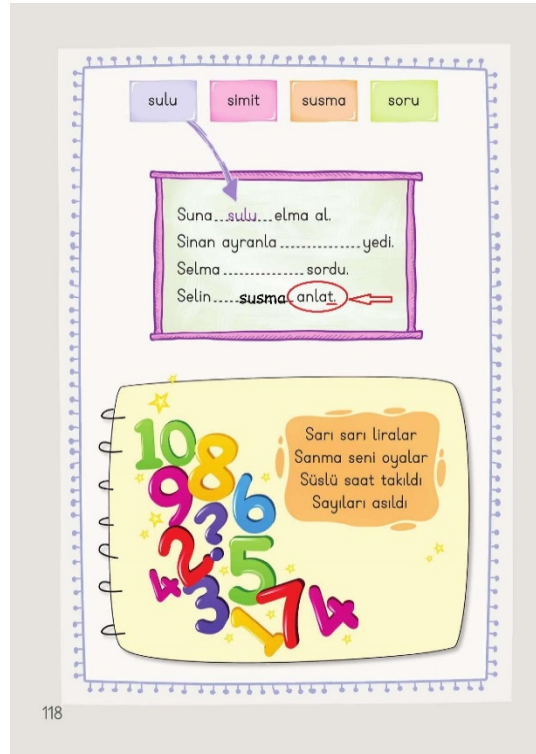


Şekil 4.35: FFYE “-mA” “sus-ma”



Şekil 4.36: FFYE “-mA” “dur-ma-dan”

Kitabın 118. sayfasındaki “Selin susma anlat.” cümlesine bakıldığında bir başka işlek *fiilden fiil yapma* eki olan “-t” ekine rastlanmaktadır. Ek, “anla-t” kelimesini türetmiştir (Şekil 4.37).



Şekil 4.37: FFYE “-t” “anla-t”

Yapım eklerinden *fiilden fiil yapma* grubunun işlek eki olan “-Dİr, -DUR” eki üçüncü ses grubunda “öt-tür-dü” ve “dön-dür-dü” sözcükleriyle karşımıza çıkmaktadır. Her iki sözcük de 113. sayfadaki bir metin içinde geçmektedir (Şekil 4.38).

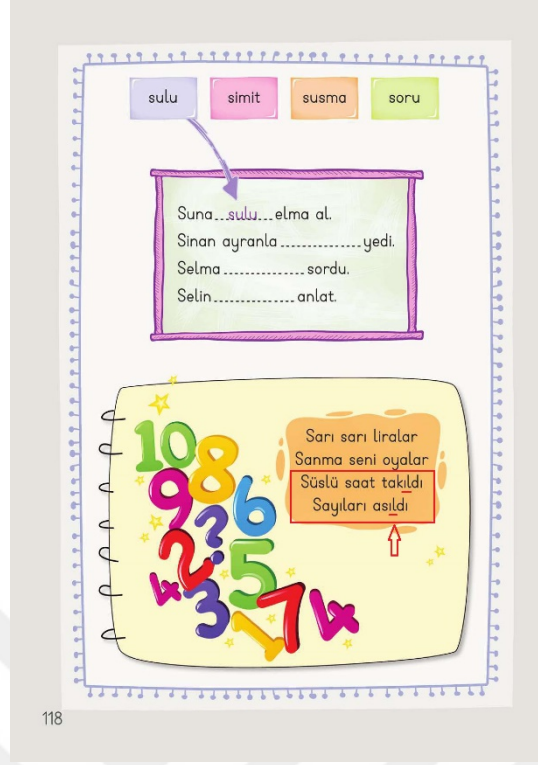
Kitabın 128.sayfasında ise “Selma dondurma yalıyor.” cümlesinin içinde “don-dur-ma” sözcüğü yer almaktadır. Bu sözcük, addan ad türeten “-Dİr, -DUR” ile birlikte fiilden isim yapan “-mA” ekini de alarak iki yapım eki ile oluşturulan kelimelerden biri olmuştur (Şekil 4.39).



Şekil 4.38: FFYE “-Dİr, -DUR” “öt-tür-dü, dön-dür-dü”

Şekil 4.39: FFYE “-Dİr, -DUR” “don-dur-ma”

Kullanım alanı en geniş *fiilden fiil yapan* eklerden biri olan “-(I)l, -(U)l” eki ile “tak-(ı)l-dı” ve “as-(ı)l-dı” sözcükleri türetilmiştir. (Şekil 4.40)



Şekil 4.40: FFYE ‘-(I)l, -(U)l’ ‘tak-(ı)l-dı, as-(ı)l-dı’

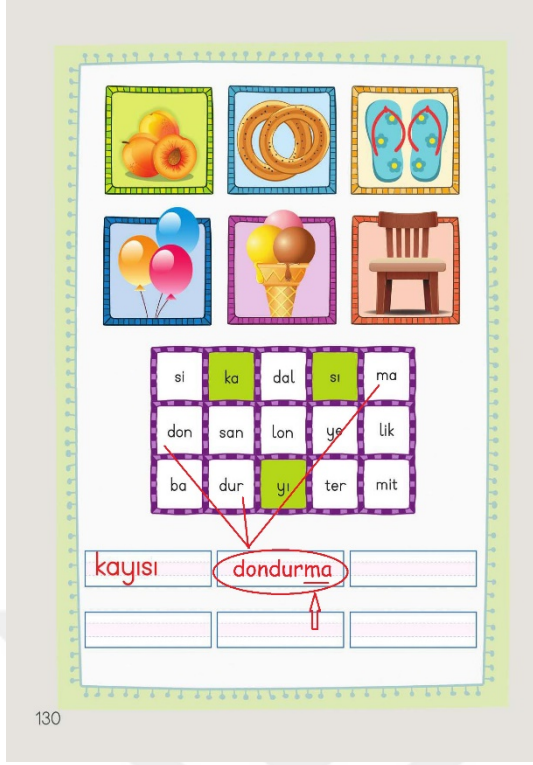
4.4.4 Fiilden isim yapan eklerin kullanılması:

Dilimizdeki yapım ekleri içinde sayısal anlamda en fazla ağırlığı bulunan ekler, *fiilden isim yapma* ekleridir. Üçüncü ses grubu harflerinde karşımıza çıkan türemiş kelimeler arasında da en fazla ek çeşidi, *fiilden isim yapma* eklerine aittir.

Üçüncü ses grubunda kullanılan fiilden isim yapma ekleri “-mA”, “-m, -(ı)m”, “-(I)k”, “-GI”, “-I, -U”, “-l” olmak üzere 6 tanedir.

Daha önce de ikinci ses grubunda kullanılmış olan “-mA” eki ile bu grupta “kıy-ma”, “don-dur-ma” ve “teker-le-me” sözcükleri türetilmiştir. Bu sözcüklerden “teker-le-me” ve “don-dur-ma” sözcükleri ikişer yapım eki almışlardır.

“Don-dur-ma” kitabın 130. sayfasında sözcük olarak bir bulmacanın içinde (Şekil 4.41), 128. sayfasında ise bir cümlede ögesi olarak (Şekil 4.42) yer almaktadır.



130



128

Şekil 4.41: FİYE “-mA” “don-dur-ma”
1

Şekil 4.42: FİYE “-mA” “don-dur-ma”
2

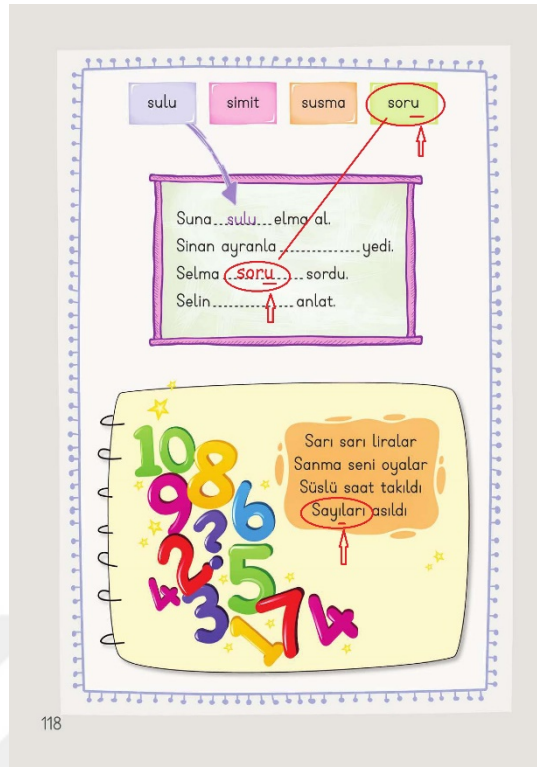
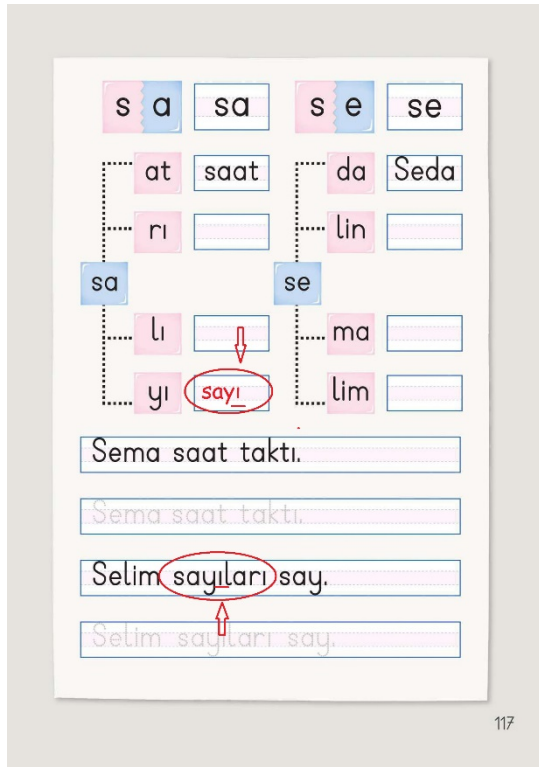
“Teker-le-me” sözcüğü kitabın 101.sayfasındaki bir metnin içinde (Şekil 4.43), “kıy-ma” sözcüğü ise 108. sayfada bir bulmacanın içinde verilmektedir (Şekil 4.44). Kitabın 108. sayfasında, “-m, (ı)m” ekinin “yar” köküne gelmesiyle oluşturulmuş “yar-(ı)m” kelimesi ile “-(I)k” eki ile oluşturulmuş “kır-(ı)k” ve “yirt-(ı)k” kelimeleri bulunmaktadır. Üç türemiş sözcük de bir bulmacanın içinde verilmiştir (Şekil 4.45)

kı” kelimesi türetilmiş, kelime kitabın 107. sayfasında gösterilmiş ve “*Irmak atkı taktı.*” cümlesi içinde kullanılmıştır (Şekil 4.46).



Şekil 4.46: FİYE “-GI” “at-kı”

Çok işlek ve verimli bir ek olan “-I, -U” ekiyle bu ses grubunda “say-ı” ve “sor-u” kelimeleri türetilmiştir. “Say-ı”, 117. ve 119. sayfalarda sözcük olarak verildiği gibi, cümle ve metin içinde de kullanılmıştır. 118. sayfada ise hem “sor-u”, hem “say-ı” kelimesi görülmektedir. Bu sayfada “sor-u” kelimesi bir cümle tamamlama etkinliğinin parçasıdır (Şekil 4.47, Şekil 4.48, Şekil 4.49).



Şekil 4.47: FİYE “-I, -U” “say-ı”

Şekil 4.48: FİYE “-I, -U” “sor-ı”



Şekil 4.49: FİYE “-I, -U” “say-ı”

Üçüncü ses grubunun son *fiilden isim yapma* eki, daha önce ikinci ses grubunda da görülen “-l” ekidir. Bu ek işlek değildir. İkinci grupta olduğu gibi bu grupta da “oku-l” sözcüğünü türetmiştir. Sözcük kitabımızın 124. sayfasında cümle kurma etkinliğinde kullanılmış (*Okula bayrak astık.*), hal eki de alarak “oku-l-a” şeklinde görülmüştür. (Şekil 4.50).



Şekil 4.50: FİYE “-l” “oku-l-a”

4.5 Dördüncü Ses Grubu Harflerine (Z,Ç,G,Ş,C,P) Dair Bulgular ve Yorum

4.ses grubunda (Z,Ç,G,Ş,C,P) da ilk üç ses grubunda olduğu gibi altı harf bulunmaktadır. Bu harflerin işlendiği sayfalar inceleme nesnesinin 131. sayfasından 169. sayfasına kadar olan bölümdür ve 38 sayfadır.

Grupta 166 farklı kelime kullanılmıştır. Bu kelimelerden 17 tanesi bir, 1 tanesi iki, 1 tanesi üç yapım eki alarak türetilmiştir. Kullanılan tüm kelimeler Çizelge 4.14’de listelenmiş, yapım eki alanlar belirtilmiştir.

Çizelge 4.14: Dördüncü Ses Grubunda Kullanılan Kelimeler

Yaz	Uç	Göz	Ceket	Pelin
Kız	Üç	Gül	Cami	Peynir
Yüz	Taç	Gün	Baca	Pırasa
Zeki	Kaç	Güz	Ocak	Portakal
Taze	Saç	Güç	Süpür-Ge(Fiye)	Pazar
Teyze	Seç	Gömlek	Tencere	Serpil
Zaman	Çiz	Yengeç	Acı	Pirinç
Kaza	Çim	Gitar	Yeşil	Palyaço
İmza	Çit	Göz-Lük (İiye)	Canan	Komik
Kırmızı	Çil	Kaya-Lık (İiye)	Duman	Sepet
Ziyaret	Çay	Gülten	Gökyüzü	Terazi
Bilezik	Çal	Gizem	Yıldız	Lastik
Kazak	Çak	Gaye	Bir(İ)Nci (İiye)	Plastik
Zeytin	Çam	Çık	Çarşı	Bit-Len (İfiye)
Yaz-I (FİYE)	Çekirdek	Güzel	İnci	Patates
Zerrin	Reçete	Gönül	Demir-Ci(İİYE)	İncir
Ezme	Maç	Gazoz	Para	Üzüm
Ziya	Çadır	Gamze	Pasta	Kaşık
Azra	Çetin	Görkem	Kitap	Derya
Kına-Lı (İİYE)	Doktor	Gör	Kapı	Baş
Kuzu	Ayça	Kitap	Şapka	Gazete
Zebra	Keçi	Masal	Küpe	Kap-I (Fiye)
Süz	Çık	Biz	Polis	Cemil

Çizelge 4.14: (devam) Dördüncü Ses Grubunda Kullanılan Kelimeler

Çek	Çayır	Şeker	Yaprak	Aç-İl (Ffye)		
Çiçek	Gemi	Şişe	Piknik	Tuz-Luk (İiye)		
Çilek	Geyik	Şimşek	Papatya	Beyza		
Reçel	Gel-İn (Fiye)	Beşik	Patlıcan	Çınar		
Çörek	Gaga	Şarkı	Tepsi	Günaydın		
Çukur	Gazoz	Arka-Daş(İiye)	Karpuz	Üşü		
Çatal	Karga	Şemsiye	Pantolon	Paket		
Çaydan-Lık (İİYE)	Oku-Mak (FİYE)	İç	Oyun-Cak (İİYE)	Çorap		
Çikolata	Bilgisayar	Düş-Ür (Ffye)	Top	Cüce		
Aç	Göç	Gece	Gök	166 Kelime		
Göz	Lük (İİYE)	Lü (İİYE)	Uç (FFYE)	Ur (FFYE)	T (FFYE)	Ma (FİYE)

Dördüncü ses grubunun (Z, Ç, G, Ş, C, P) tüm sözcüklerine bakıldığında yapım eki ile türetilen 19 sözcüğün yine bu gruptaki toplam 166 kelimeye oranının %11,45 olduğu; Türk dilindeki dört çeşit yapım ekinin de görüldüğü; 19 sözcükte 15 farklı yapım ekinin kullanıldığı belirlenmiştir. 4.ses grubunda belirlenen 15 farklı yapım ekinin çeşitlerine göre dağılımı ile ilgili sayısal durum Çizelge 4.15’de özetlenmiştir. Metindeki açıklama ile çizelgenin tutarsız bir görünümde olması, grupta birden fazla yapım eki alan sözcük bulunması sebebiyledir.

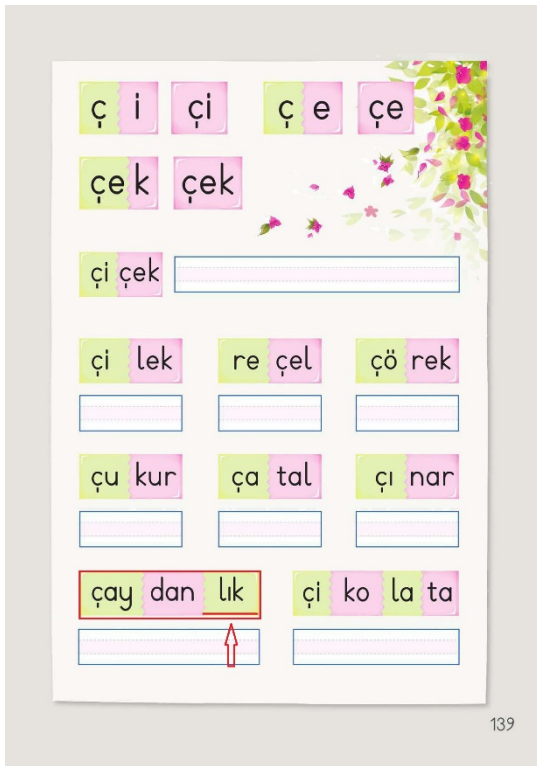
Çizelge 4.15: Dördüncü Ses Grubunda Kullanılan Yapım Eki Sayıları

Eklerin Türü	İ.İ.Y.E		İ.F.Y.E		F.F.Y.E		F.İ.Y.E		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Eklerin Sayısı	6	40	1	6,67	3	20	5	33,33	15	100
Geçtiği Kelime	10	52,63	1	5,26	3	15,80	6	26,31	20	100

4.5.1 İsimden isim yapan eklerin kullanılması:

Yapım eklerinin kullanımı açısından bakıldığında, *isimden isim yapma* ekleri bu grupta diğer çeşitlere göre önde görülmektedir. Dördüncü ses grubunda 6 farklı *addan ad yapan* ek kullanılmış, bu eklerle 10 kelime türetilmiştir.

Çok işlek ve kapsamlı olan “-lık, -luk” eki, 4 kelime türetmiştir. “Çaydan-lık” kelimesi 139.sayfada (Şekil 4.51) hecelerin birleştirilmesi suretiyle sözcük olarak kullanılmıştır. “Göz-lük” kelimesi kitabın 147.sayfasındaki bir cümle tamamlama çalışmasında (Şekil 4.52) ve 167.sayfasında bir nesnenin ismini anlamlandırmada (Şekil 4.53) sözcük olarak görülmektedir.



Şekil 4.51: İİYE “-lık, -luk” “çaydan-
lık”



Şekil 4.52: İİYE “-lık, -luk” “göz-lük”
1



Şekil 4.53: İİYE “-Iık, -Iuk” “göz-lük” 2

149. sayfadaki “DEDEM” metninde de İİYE “-Iık, -Iuk” görülmektedir. “Göz” kelimesinin bu defa iki yapım eki almasıyla “göz-lük-lü” kelimesi (Şekil 4.54) türetilmiştir.

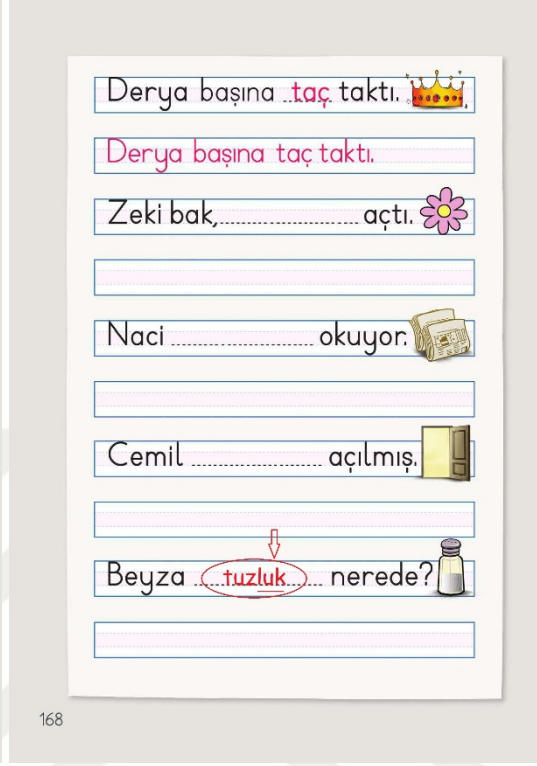


Şekil 4.54: İİYE “-Iık, -Iuk” “göz-lük-lü”

Bu ekle ayrıca 147. sayfadaki “Kayalıkta yengeç gördüm.” cümlesi içindeki “kaya-lık-ta” kelimesi (Şekil 4.55) ve 168. sayfadaki “Beyaz tuzluk nerede?” cümlesi içindeki “tuz-luk” kelimesi (Şekil 4.56) oluşturulmuştur.

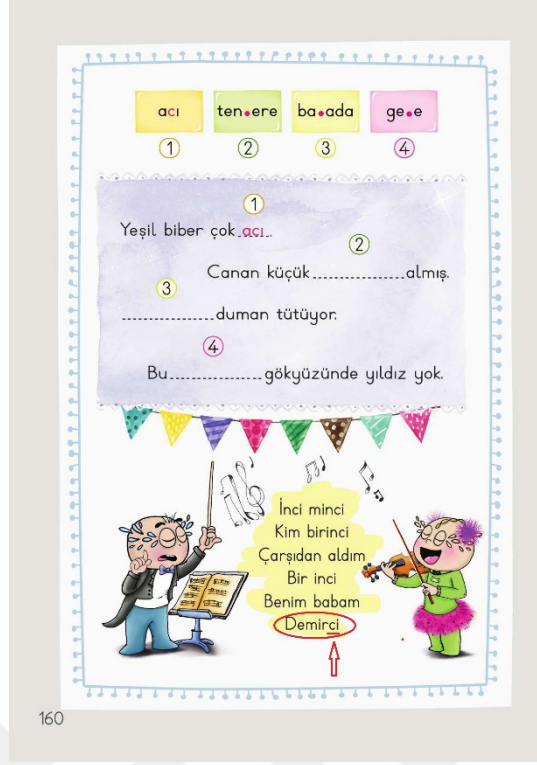


Şekil 4.55: İİYE “-lIk, -lUk” “kaya-lık-ta”



Şekil 4.56: İİYE “-lIk, -lUk” “tuz-luk”

Türkiye Türkçesinin en işlek eklerinden biri olduğu halde dördüncü ses grubunda sadece bir kelimenin türetilmesinde kullanılan “-CI, -CU” ekiyle, kitabın 160. sayfasındaki bir metin içinde geçen “demir-ci” sözcüğünden (Şekil 4.57) başka sözcük kullanılmamıştır.



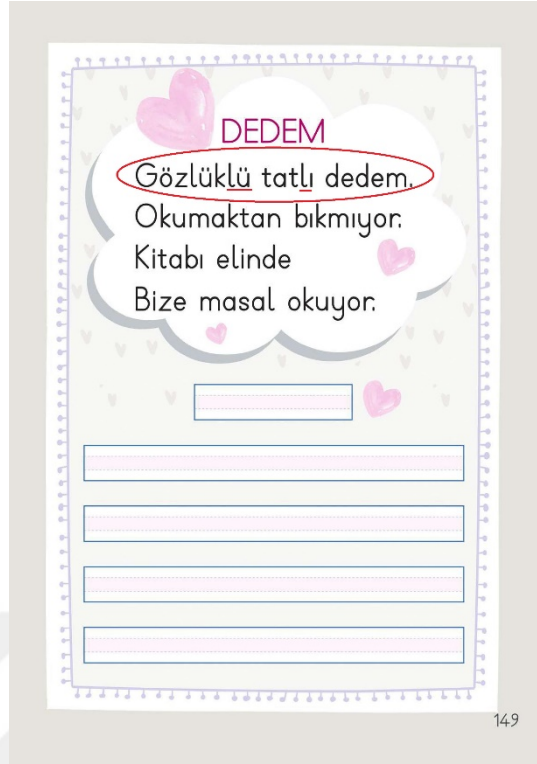
Şekil 4.57: İİYE “-CI, -CU” “demir-ci”

Dördüncü ses grubunda kullanılan bir diğer çok işlek ek ise “-II” ekidir. Ancak ekle sadece “kına-lı”, “göz-lük-lü” ve “tat-lı” sözcükleri türetilmiştir.

İlkokul 1.Sınıf İlk Okuma Yazma Kitabı’nın 136.sayfasındaki bir metin içinde iki defa “kına-lı” sözcüğü geçmiş, sözcükle “kına-lı kuzu” tamlaması yapılmıştır (Şekil 4.58). 149.sayfadaki “DEDEM” metninde ise arka arkaya iki tane isimden isim yapma eki alan “göz-lük-lü” kelimesi ve “-II” ekiyle oluşturulmuş “tat-lı” sözcüğü görülmektedir (Şekil 4.59).

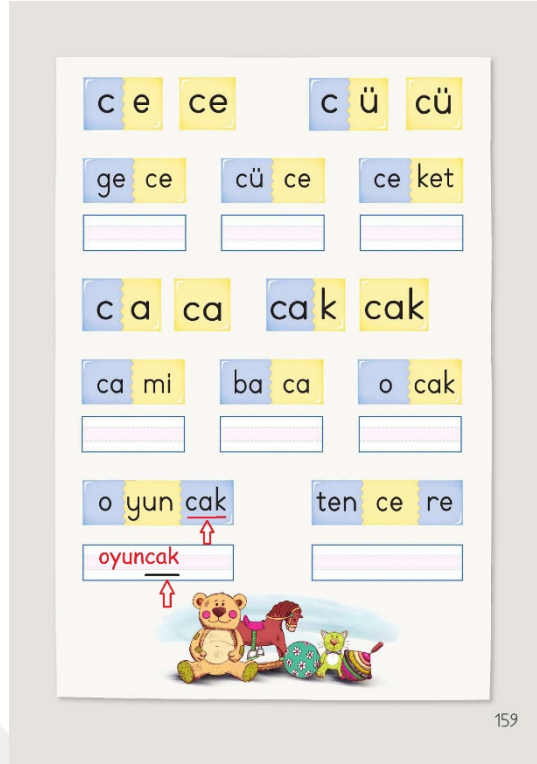


Şekil 4.58: İİYE “-li” “kına-lı”



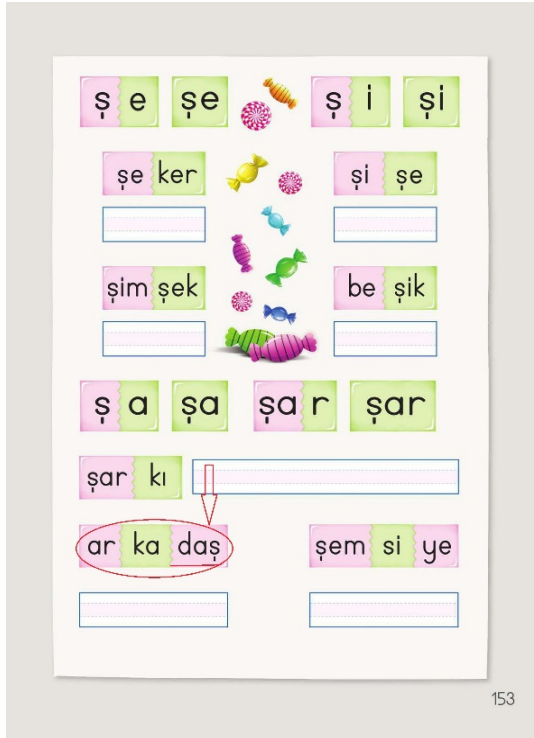
Şekil 4.59: İİYE “-li” “gözlük-lü, tat-lı”

İsimden isim yapan “-CAk” eki, “oyun” sözcüğüne gelerek çocuklar için çok önemli objelerden birinin adı olan “oyun-cak” sözcüğünün türetilmesini sağlamıştır. Sözcük kitabın 159. sayfasında yer almaktadır (Şekil 4.60). Ancak sözcük herhangi bir cümlede ya da metnin içinde geçmemektedir.

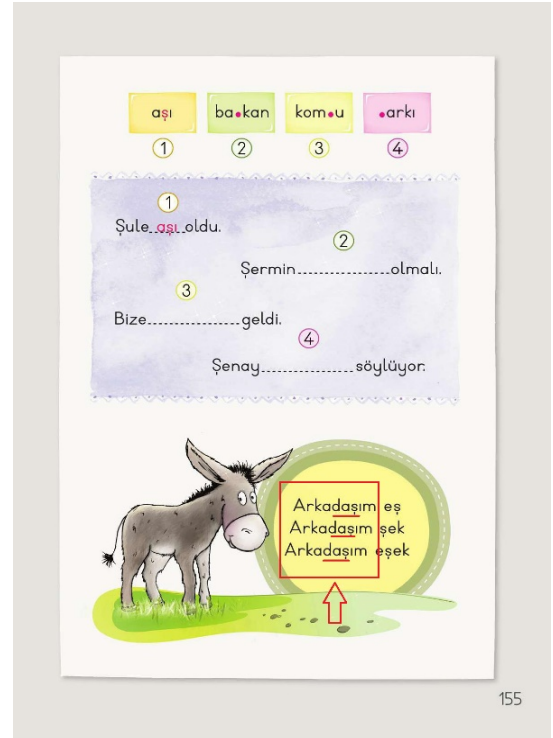


Şekil 4.60: İİYE “-CAK” “oyun-cak”

Kitap da dördüncü grupta “arka-daş” sözcüğüne yer vermiştir. Sözcük 153. sayfada tek başına (Şekil 4.61), 155. sayfada bir metnin içinde görülmektedir (Şekil 4.62).



Şekil 4.61: İİYE “-DAŞ” “arka-daş”



Şekil 4.62: İİYE “-DAŞ” “arka-daş-ım”

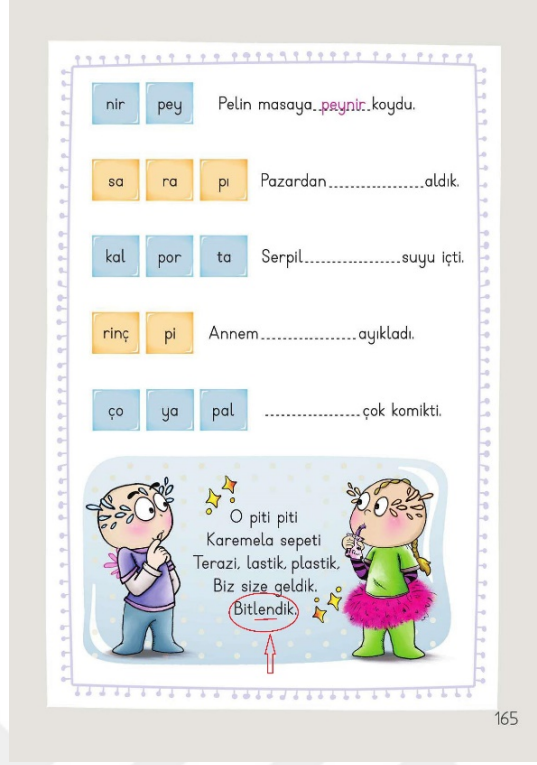
Sıra sayı sözcükleri türeten ve çok işlek bir ek olan “-(I)ncI, -(U)ncU” eki ile “bir(i)nci” sözcüğünün türetilmiş olduğu, kitabın 160.sayfasındaki metnin içinde tespit edilmiştir (Şekil 4.63).



Şekil 4.63: İİYE “-(I)ncI, -(U)ncU” “bir(i)nci”

4.5.2 İsimden fiil yapan eklerin kullanılması

Dördüncü ses grubu harflerine bakıldığında sadece bir tane *isimden fiil yapma* eki görülmektedir. Kitabın 165. sayfasındaki metnin içinde bulunan “bit-len-dik” sözcüğü, “-lAn” eki kullanılarak türetilmiştir (Şekil 4.64). Bu ekle dördüncü ses grubunda oluşturulmuş başka bir sözcüğe rastlanmamıştır.

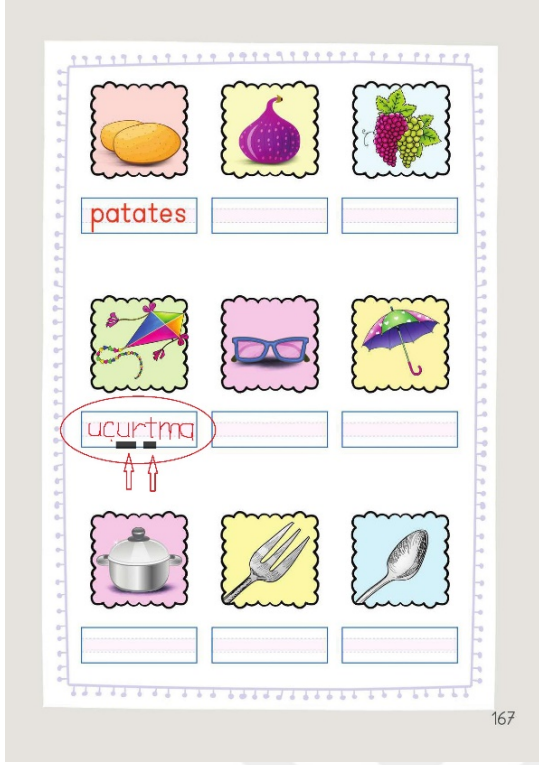


Şekil 4.64: İFYE “-lan” “bit-len-dik

4.5.3 Fiilden fiil yapan eklerin kullanılması

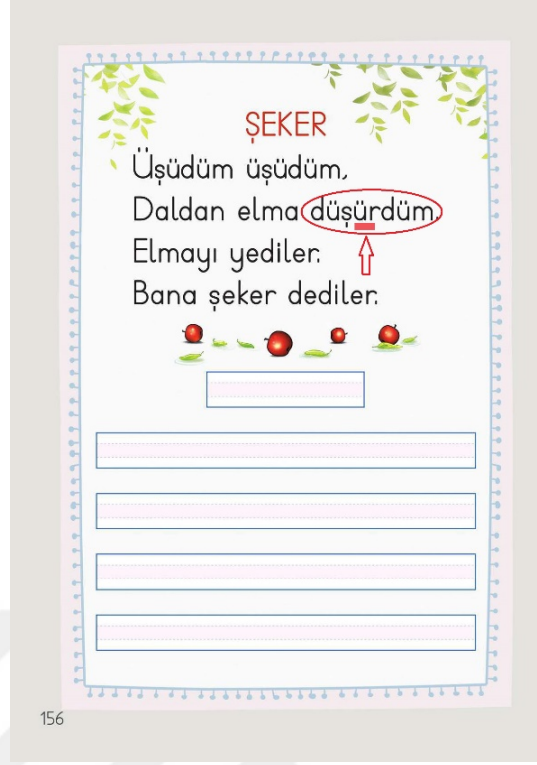
İnceleme nesnesinin 167. sayfasında, “uç” fiil köküne gelen iki tane fiilden fiil yapma eki bulunmaktadır. Bir nesne adlandırma çalışmasının içinde görülen “uç-(u)r-t-ma” kelimesi, dilimizde işlek olan “-(I)r, -(U)r” fiilden fiil yapma eki ile “-t” fiilden fiil yapma ekinin aynı kökte birlikte kullanıldığı bir sözcük durumundadır (Şekil 4.65). Hatta sözcük son halini fiilden isim yapan “-ma” ekinin kullanımından sonra almıştır. Böylece inceleme nesnesinde kullanılan üç yapım ekiyle türemiş tek kelime olarak araştırmaya kaydedilmiştir.

“-(I)r, (U)r” fiilden fiil yapma eki ile “düş-(ü)r-düm” kelimesi de türetilmiştir. Kelime “Daldan elma düşürdüm.” cümlesi içinde kullanılmıştır. Cümle de 156.sayfadaki “ŞEKER” metninde yer almaktadır (Şekil 4.66)



Şekil 4.65: FFYE “-(I)r, -(U)r”, “-t”

“uç-(u)r-t-ma”



Şekil 4.66: FFYE “-(I)r, (U)r”

“düş-(ü)r-düm”

4.5.4 Fiilden isim yapan eklerin kullanılması

Dördüncü ses grubunda birbirinden farklı 5 adet fiilden isim yapma eki bulunmaktadır. Bu beş adet ek, 6 farklı kelimenin oluşturulmasını sağlamıştır.

Çok geniş bir kullanım alanı olmasına rağmen bundan önce sadece ikinci ses grubunda görülen “-mAk” eki, dördüncü ses grubunda da kullanılmıştır. Ek ile elde edilen “oku-mak-tan” sözcüğü, 149.sayfadaki “DEDEM” metni içindeki bir cümlede yer almaktadır (Şekil 4.67).



Şekil 4.67: FİYE “-mAk” “oku-mak-tan”

Daha önce *fiilden isim yapma* bahsine de konu olan “uç-(u)r-t-ma” sözcüğü ise üçüncü yapım eki olarak, Türkçenin çok işlek bir eki olan “-mA” ekini almış ve sözcük nihai durumuna gelmiştir.

İlkokul 1. Sınıf İlk Okuma Yazma Kitabının 145. sayfasında kullanılmış olan “gel-in” sözcüğü cümle içinde bulunmadığından ve bir Şekille ilişkilendirilmediğinden “gel” fiil köküne eklenen “-(I)n” ekinin *fiilden fiil yapma* eki mi, *fiilden isim yapma* eki mi olduğu anlaşılamamaktadır. Bu çalışmada ek, *fiilden isim yapma* eki olarak alınmıştır (Şekil 4.68).

Dilimizde sınırlı sayıda isim türetmiş olan “-gA” ekiyle, bir kelime oluşturulmuştur. Kitabın 164. sayfasındaki bir bulmaca etkinliği içinde “süpür-ge” sözcüğü kullanılmıştır (Şekil 4.69).



Şekil 4.68: FİYE “-(I)n” “gel-in”

Şekil 4.69: FİYE “-gA” “süpür-ge”

Dördüncü ses grubunda verimli fiilden isim yapma eklerinden “-I, -U” ile türetilmiş iki farklı kelimeye rastlanmaktadır. Bunlardan “yaz-ı” sözcüğü, inceleme nesnesinin 136. sayfasındaki bir cümle tamamlama etkinliğinde kullanılmıştır (Şekil 4.70). Somut ve soyut adlar türeten (Korkmaz 2003:82) bu ek, 168. sayfada da “kap-ı” sözcüğünün “Cemil kapı açılmış.” cümlesinde kullanılmasıyla karşımıza çıkmaktadır (Şekil 4.71).



Şekil 4.70: FİYE “-I, -U” “yaz-ı”



Şekil 4.71: FİYE “-I, -U” “kap-ı”

4.6 Beşinci Ses Grubu Harflerine (H,V,Ğ,F,J) Dair Bulgular ve Yorum

Okuma yazma öğretimindeki beş ses grubu içinde en az harfin verildiği grup, 5.ses grubudur. Bu ses grubunda beş harf (H,V,Ğ,F,J) öğretilmektedir. Kitabın 170.sayfasından 195. sayfasına kadarki bölüm (16 sayfa) beşinci ses grubuna ayrılmıştır.

115 yeni kelimenin kullanıldığı grupta, 13 farklı yapım ekiyle 15 farklı sözcük türetilmiştir. Yapım ekiyle oluşturulan 15 yeni kelimenin gruptaki toplam 115 kelimeye oranı % 13,04'tür.

Kullanılan tüm kelimeler Çizelge 4.16'da listelenmiş, yapım eki alanlar belirtilmiştir.

Çizelge 4.16: Beşinci Ses Grubunda Kullanılan Kelimeler

Halı	Havlu	Kar-Deş İiye	Fırın	fabrika
Hala	Davran(I)Şfiye	Dağ	Füze	jeton
Haber	Vitamin	Ağaç	Defter	baraj
Horoz	Kavanoz	Boğa	Fincan	garaj
Hece	Güvercin	Düğüm	Fotoğraf	jilet
İhtiyar	Tavşan	Kağıt	Zürafa	jüri
Sonbahar	Civciv	Öğle	Rafadan	ajan
Hilmi	Tavuk	Yağ-Mur FİYE	Telefon	pijama
Saha	Kavun	Poğaça	Fidan	jaguar
Hülya	Havuç	Viraj	Faruk	enerji
Sabah	Ceviz	Kurbağa	Fatma	abajur
Ihlamur	Yavru	Öğren-Ci Fiye	Kayık-Çı İiye	Müjgan
Hediye	Kivi	Yoğur-T Fiye	Akşam	judo
Hanım	Deve	Sicim	Sağ-Lık İiye	Jüpiter
İstanbul	Vildan	Tekne	Neşe-Li İİYE	jet
Pabuç	Nevresim	Çamur	Spor	Jale
Hava	Levent	Ver	Şart	deterjan
Vatan	Havuz	Allah	Fil	Ajda
Vida	Vedat	Sev-Gi Fiye	Fındık	öğret-men FİYE
Kova	Avukat	Kafa	Fıstık	
Yavaş	Hava-Lan İfiye	Fare	Filiz	
Ayva	Yuvar-Lanifiye	Fırça	Şiir	
Bavul	Uy-Ku Fiye	Fener	Fahri	115 KELİME
Ödev	Aç-Ik Fiye	Kafes	Futbol	

Beşinci ses grubunda (H,V,Ğ,F,J) türetilen 14 yeni kelimedede kullanılan 13 farklı yapım ekine ait dağılımın özeti ile ilgili sayısal durum da Çizelge 4.17’de verilmiştir.

Çizelge 4.17: Beşinci Ses Grubunda Kullanılan Yapım Eki Sayıları

Eklerin Türü	İ.İ.Y.E		İ.F.Y.E		F.F.Y.E		F.İ.Y.E		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Eklerin Sayısı	4	33,33	1	8,33	0	0	8	61,54	13	100
Geçtiği Kelime	4	26,67	2	13,33	0	0	9	60	15	100

4.6.1 İsimden isim yapan eklerin kullanılması:

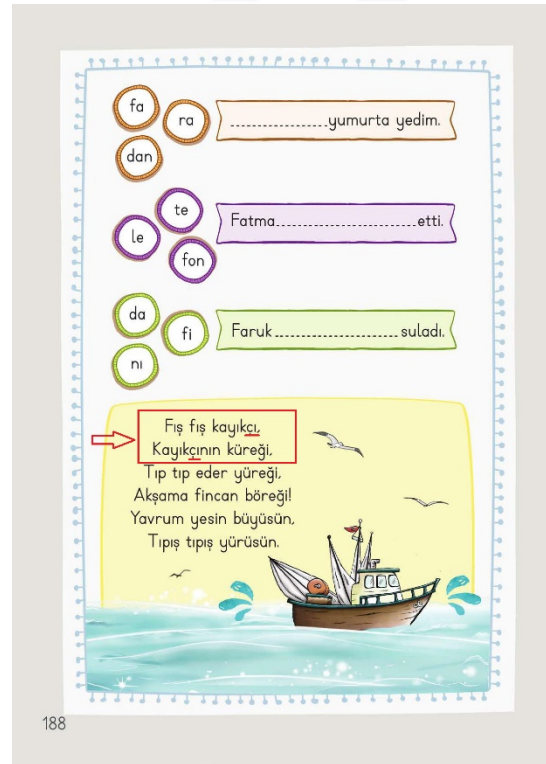
İsimden isim yapma ekleri açısından bakıldığında, beşinci ses grubunda kullanılan ek sayısı dördür. Bu dört ek, her biri bir kelime olmak üzere toplam dört yeni kelime oluşmasını sağlamıştır.

İnceleme nesnesinin yalnızca birinci ses grubunda rastlanmayan “-lık, -luk” eki, beşinci ses grubunda “sağ-lık” kelimesini türetmiştir. Kelime, kitabın 189. sayfasındaki “SAĞLIK” metninin başlığı durumundadır ve metinde “Sağlık için spor şart.” cümlesi içinde kullanılmıştır (Şekil 4.72)

Yine çok işlek yapım eklerinden olan “-cı, -cu” eki ile oluşturulmuş “kayık-cı” sözcüğü, *İlkokul Birinci Sınıf İlk Okuma Yazma Kitabı*’nın 188 sayfasındaki bir tekerlemenin içinde iki defa tekrarlanarak kullanılmıştır (Şekil 4.73).



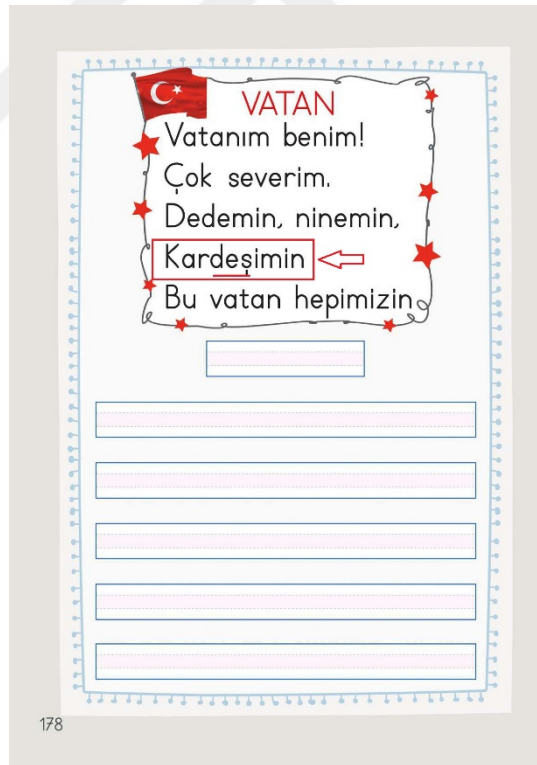
Şekil 4.72: İİYE “-lık, -luk” “sağ-lık”



Şekil 4.73: İİYE “-cı, -cu” “kayık-cı

Her ada getirilebilen “-li”, eki, *İlkokul Birinci Sınıf İlk Okuma Yazma Kitabı*’nın beş ses grubunda da görülen tek ek olarak kaydedilmiştir. Birinci ses grubunda (E,L,A,K,İ,N) “leke-li”; ikinci ses grubunda (O,M,U,T,Ü,Y) “kilim-li”, “kum-lu”, “koku-lu”, “kilit-li”; üçüncü ses grubunda (Ö,R,I,D,S,B) “önem-li”, “tat-lı”, “su-lu”, “tür-lü”, “süs-lü”; dördüncü grupta (Z,Ç,G,Ş,C,P) “kına-lı”, “gözlük-lü” kelimelerini türeten ek, beşinci ses grubunda “neşe-li” sözcüğünün türetilmesini sağlamıştır. Sözcük, 189. sayfadaki “SAĞLIK” metninin içindeki “Neşeli file bunu anlat.” cümlesinde kullanılmıştır (Şekil 4.74).

Korkmaz (2003) *Türkiye Türkçesi Grameri*’nde adlara gelerek “ortaklık, beraberlik” belirten adlar türeten bir ek olduğu, Türkçeleştirme çalışmaları ile eke daha fazla işlerlik kazandırıldığı belirtilen “-DAŞ” eki ile türetilmiş “kardeş (karın-daş)” sözcüğü kitabın 178. sayfasındaki “VATAN” metninin içinde yer almıştır (Şekil 4.75).

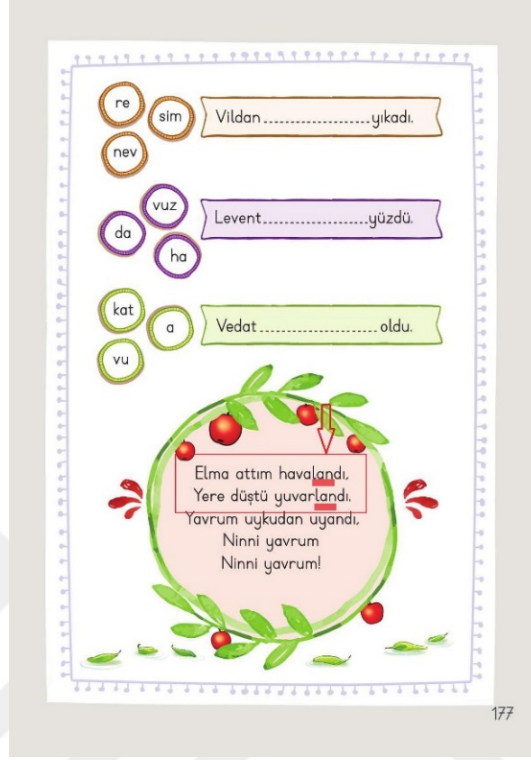


Şekil 4.74: İİYE “-li” “neşe-li”

Şekil 4.75: İİYE “-DAŞ” “karın-daş”

4.6.2 İsimden fiil yapan eklerin kullanılması

Addan fiil yapan eklerden “-lAn” eki, bu grupta iki kelime türetmiştir ve bu iki kelime (*hava-lan-dı*, *yuvar-lan-dı*), 177. sayfadaki metnin içindedir (Şekil 4.76).



Şekil 4.76: İFYE “-lAn” “hava-lan-dı”

4.6.3 Fiilden fiil yapan eklerin kullanılması

Beşinci ses grubundaki tüm kelimeler incelendiğinde fiilden fiil yapma ekiyle türetilmiş bir sözcüğe rastlanmamıştır.

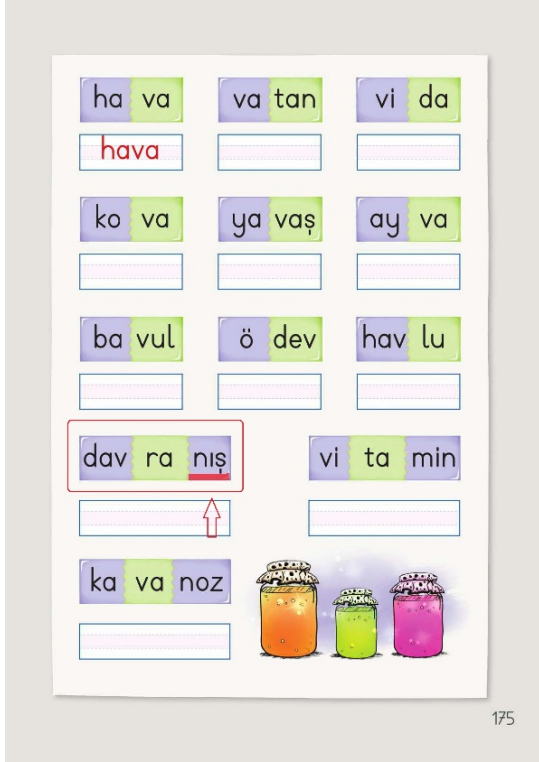
4.6.4 Fiilden isim yapan eklerin kullanılması:

İnceleme nesnesinin H,V,Ğ,F,J grubu kelimeleri incelendiğinde en fazla yapım ekinin ve türetilmiş sözcüğün “Fiilden İsim Yapan Ekler” çatısı altında olduğu tespit edilmiştir. Sekiz farklı yapım eki *-(I)ş*, *-(I)k*, *-GI*, *-AgAn / -AğAn*, *-(y)IcI*, *-t / -(I)t*, *-(U)t*, *-mAn*, *-mUr*) ile türetilmiş dokuz farklı sözcük (*davran-ış*, *aç-(ı)k*, *uy-ku*, *sev-gi*, *gez-egen*, *öğren-ci*, *yoğur-t*, *öğret-men*, *yağ-mur*) bulunmaktadır.

Hiçbir ses grubunda rastlanmayan “*(I)ş / -(y)Iş*” eki ile beşinci ses grubunda “*davran-(ı)ş*” kelimesi oluşturulmuştur. Ancak kelime cümle içinde

kullanılmamış, 175. sayfada konumlandırılarak kitabın sözcükleri arasındaki yerini almıştır (Şekil 4.77).

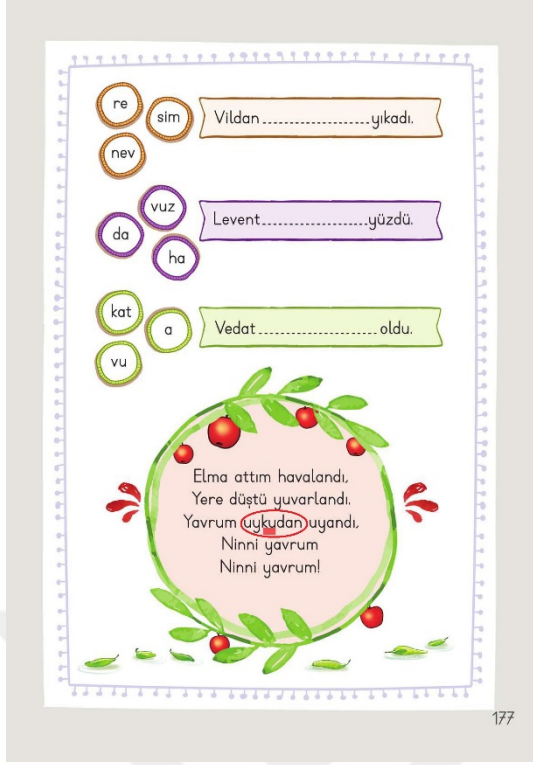
Dilimizin işlek fiilden isim yapma eklerinden “-(I)k” ekiyle, “aç-(ı)k” sözcüğü türetilmiştir. Sözcük kitabın 194. sayfasındaki bir metnin içinde kullanılmıştır (Şekil 4.78).



Şekil 4.77: FİYE “(I)ş / -(y)Iş” “davran-(ı)ş”

Şekil 4.78: FİYE “-(I)k” “aç-(ı)k”

Çok işlek olan “-GI” eki, beşinci ses grubunda iki adet kelime türetmiştir. Bunlardan ilki “uy-ku” (uyu-ku) sözcüğüdür. Sözcük, 177. sayfadaki metnin içinde kullanılmıştır (Şekil 4.79). İkinci kelime olan “sev-gi” kelimesi ise 183. sayfadaki “AĞAÇ” metninin içindedir (Şekil 4.80).



Şekil 4.79: FİYE “-GI” “uy-ku (uyu-ku)”



Şekil 4.80: FİYE “-GI” “sev-gi”

Kitabın 194. sayfasındaki bir cümle tamamlama etkinliğinde, fiilden ad yapan “-AgAn / AğAn” eki kullanılmıştır. Ekle “gez-egen” kelimesi türetilmiştir (Şekil 4.81).

Bir başka cümle tamamla çalışmasında da “-(y)IcI” ekiyle türetilmiş “öğren-ci” sözcüğü kullanılmıştır (Sayfa-182 / Şekil 4.82).



194



182

Şekil 4.81: FİYE “-AgAn / AğAn” “gezegen”

Şekil 4.82: FİYE “-(y)IcI” “öğren-ci”

Türkiye Türkçesinde fazla işlek olmayan (Korkmaz 2003:107) “-t / -(I)t - (U)t” eki, son ses grubunda kullanılmıştır. Ek ile “yoğur-t” sözcüğü elde edilmiştir. Sözcük, 182. sayfada bir cümle tamamlama çalışmasında görülmektedir (Şekil 4.83).



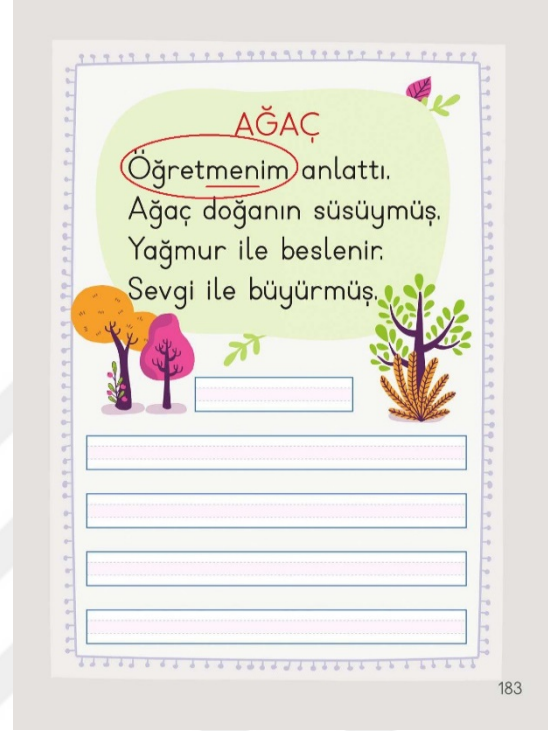
182

Şekil 4.83: FİYE “-t / -(I)t - (U)t” “yoğur-t”

Kitapta, fiilden isim yapan “-mAn” ekinin kullanıldığı “öğret-men” kelimesine rastlanmaktadır. Sözcük inceleme nesnesinin 181. sayfasında kelime düzeyinde (Şekil 4.84) ve 183. sayfasında “AĞAÇ” metni içinde (Şekil 4.85) kullanılmıştır.

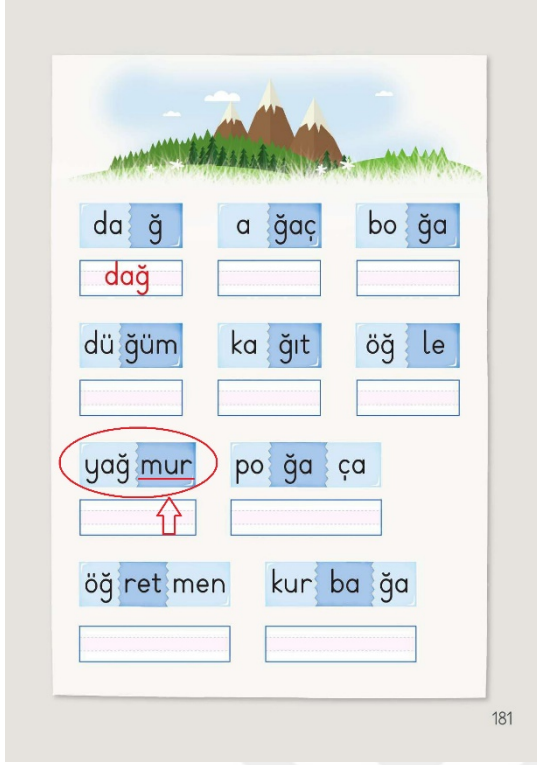


Şekil 4.84: FİYE “-mAn”“öğret-men”



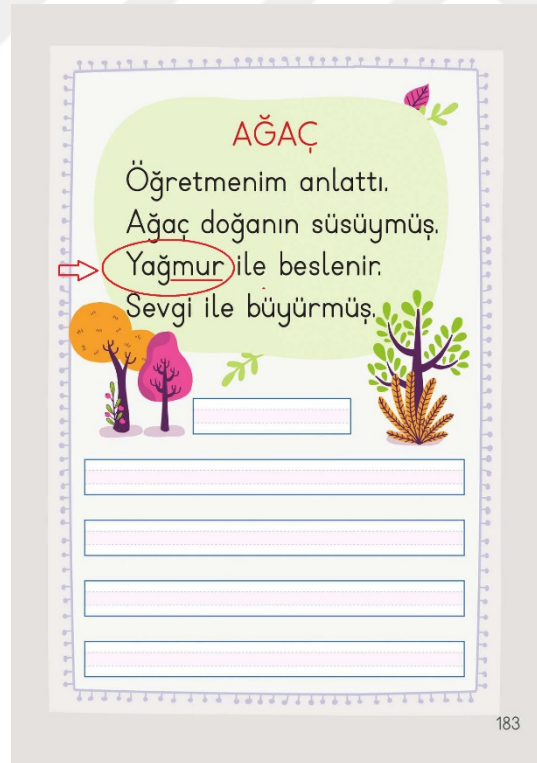
Şekil 4.85: FİYE “-mAn”“öğret-men-im”

Fiilden isim yapma eklerinden “-mUr” ile türetilen “yağ-mur” sözcüğü, kitapta üç farklı sayfada kullanılmıştır. Beşinci ses grubu harflerinden “ğ” sesi verilirken örnek kelime olarak kullanılmış şekli, sayfa 181’dedir (Şekil 4.86). Ayrıca 182. sayfada bir cümle tamamlama etkinliğinde ve bir metnin içinde görülmektedir (Şekil 4.87). Kelime bunların dışında 183. sayfadaki “AĞAÇ” metni içinde de kullanılmıştır (Şekil 4.88).



Şekil 4.86: FİYE “-mUr” “yağ-mur” 1

Şekil 4.87: FİYE “-mUr” “yağ-mur” 2



Şekil 4.88: FİYE “-mUr” “yağ-mur” 3

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, 2017-2018 eğitim öğretim yılında okutulan MEB Yayınlarına ait *İlkokul Birinci Sınıf İlk Okuma Yazma Kitabı*'nın incelenmesiyle elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

Çalışmada, kitapta geçen tüm kelimeler, 5 ses grubunun başlığı altında Türkçedeki 4 tür yapım ekinin (İİYE, İFYE, FFYE, FİYE) kullanımı açısından incelenmiştir.

5.1 Sonuç

Bu bölümde Türkçedeki *isimden isim yapma*, *isimden fiil yapma*, *fiilden fiil yapma* ve *fiilden isim yapma* eklerinin ses grupları doğrultusunda kullanımına yönelik genel sonuçlara yer verilmiştir.

5.1.1 Yapım eklerinin kullanımına yönelik genel sonuçlar

- İncelenen 5 ses grubunda toplam 547 farklı sözcüğe rastlanmış ve 86 tanesinin yapım eki kullanılarak elde edildiği tespit edilmiştir. Kitapta kullanılan türemiş kelimeler, tüm kelimelerin %15,72'sine denk gelmektedir.

Kitapta, Korkmaz (2003) *Türkiye Türkçesi Grameri*'nde verilen 55 *isimden isim yapma* ekinin % 20'si, 21 *isimden fiil yapma* ekinin %14,29'u, 19 *fiilden fiil yapma* ekinin %26,32'si ve 67 *fiilden isim yapma* ekinin %23,88'i kullanılmıştır. Yapım eki kullanımının genel durumu incelendiğinde ise Korkmaz (2003) tarafından verilen 162 ekin 35'inin kullanıldığı, bunun da oransal olarak %21,6'ya denk geldiği görülmektedir. Burada belirtilmesi gereken, Türkçenin kelime türetme işlevinden yararlanmakta sınırlı kalınmış olmasıdır.

- Yapım ekleri grubunda 19 ekle %11,73 ağırlığa sahip olmasına rağmen, ek kullanımında en büyük oran *fiilden fiil yapma* eklerinde görülmektedir. Bu tespit Türkçenin kelime türetme özelliklerine uymamaktadır. Türkçede *fiilden isim* yapan ekler sayısal ve oransal olarak daha fazladır (Korkmaz, 2003).

- Ekler “*isim türeten ekler*” ve “*fiil türeten ekler*” şeklinde bir gruplamaya tabi tutulduğunda, 162 yapım ekinin 122’sinin *ad türeterek* % 75,3’lük bir ağırlığa sahipken, 40’ının *fiil türeterek* % 24,7’lik bir ağırlığa sahip olduğu görülecektir. İnceleme nesnesindeki ekler de bu anlamda kategorize edildiğinde kullanılan toplam 35 ekin 27’si *ad türeterek* % 77,14 oranına, 8’i de *fiil türeterek* % 22,86 oranına ulaşmıştır. Korkmaz (2003)’ın verdiği toplam 162 ek ile kitapta kullanılan 35 ek “*isim türetme*” ve “*fiil türetme*” anlamında incelendiğinde, oransal olarak genelde örtüşmektedir.

Bu sonuç, Türkçe ve İngilizce ilk okuma kitaplarının kavram ulamları ve sözcük türlerine göre karşılaştırıldığı bir çalışmada (Güngör-Gökmen 2013), Türkçedeki ad ulamlarının eylem ulamlarına üstünlük gösterdiğini tespit etmesi ile de uyum sağlamıştır.

- Korkmaz (2003) *Türkiye Türkçesi Grameri’nde* toplam 162 adet yapım eki göstermektedir. İlkokul 1.Sınıf İlk Okuma Yazma Kitabı’nda kullanılan yapım eki sayısı ise 35’tir. Bu eklerle toplam 86 sözcük türetildiğine göre, bir ekle ortalama olarak 2,45 sözcük oluşturulduğu tespit edilmiştir. Bu durum da öğrencinin farklı köklere gelerek yeni sözcükler türeten ekleri fark etmelerini, dolayısıyla anlama ve anlatma becerilerini geliştirme imkânını oluşturmamaktadır.
- Yapım eklerinin sistemli bir şekilde kullanılmadığı tespit edilmiştir. Kelime kökleri alt alta getirilerek ekin tekrarlı bir biçimde köklerle buluşması sağlanmamıştır. Bu özellik kitabın sadece bir sayfasında (Sayfa 65) “-mA” ekinin kullanımında görülmüştür.
- Kullanılan yapım ekleri işlevliği açısından incelendiğinde ve ekler Korkmaz (2003) *Türkiye Türkçesi Grameri ile* karşılaştırıldığında, çok işlek ve verimli eklerin tamamının kullanılmadığı gibi, türetme özellikleri sınırlı, canlılığını yitirmiş eklerin de bulunduğu tespit edilmiştir.
- Karadağ-Kurudayıoğlu (2010) ilköğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarında kullandıkları ilk 500 farklı kelimeyi inceledikleri araştırmalarında, birinci sınıf düzeyindeki bir öğrencinin 89 türemiş kelime kullandıklarını tespit etmişler ve bu kelimeleri alfabetik olarak sıralamışlardır.

Araştırmada sıralanan 89 türemiş kelime ile İlkokul 1. Sınıf İlk Okuma Yazma Kitabı'nda kullanılmış olduğu tarafımdan tespit edilen 86 farklı türemiş kelime karşılaştırıldığında ortak 11 kelimenin varlığı görülmektedir. Bunlar “önlük, oyuncak, arkadaş, dondurma, anlat, yatak, uyku, öğrenci, yemek, yazı, öğretmen” kelimeleridir. Başka bir deyişle, Karadağ-Kurudayıoğlu (2010)'nun çalışmasında tespit ettiği birinci sınıf öğrencilerinin kullandıkları türemiş kelimeler ile araştırma nesnesinde kullanılan türemiş kelimelerin örtüşme oranı % 12,35'dir.

Bu araştırmadan da hareketle, kitapta kullanılan türemiş kelimeler seçilirken öğrencilerin yazma ve konuşma anında kullandıkları “*üretici kelime hazinesinin*” büyük oranda dikkate alınmadığı görülmektedir.

- Beş ses grubunda da kullanılan tek ek, her ada gelebilen çok işlek bir ek olan “-II” ekidir.
- Kullanılan 35 yapım ekine bakıldığında bunlardan sadece 16 tanesinin “hece değerinde” olduğu görülmektedir. Bunlar “-IIk / -IUk, -CI / -CU, -II, -CAk, -DAş, -IAk; -IA, IAn; -mA, -Dİr / -DUr; -mAk, -mA, -GI, -gA, -mAn, -mUr” ekleridir. “İlk okuma yazma öğretiminde kullanılan ses temelli cümle yönteminde, eklemeli dil yapısının sunduğu bilişsel zeminleri göz önüne almak gerekmektedir. Hece değeri taşıyan isim ve fiil köklerine yine hece değeri taşıyan yapım eklerinin getirilmesiyle anlamlı kelimeler türetilmelidir.” (Onan, 2009) İnceleme nesnesindeki yapım eklerinin %45,71'i bu özelliğe uymaktadır.
- Ses gruplarının harf sınırlılıkları da dikkate alınarak bir tarama yapıldığında, kullanılabilecek yapım eki sayısının çok altında bir kullanım oranı olduğu ve oluşturulan kelimelerin tekrarlanmadığı tespit edilmiştir. Oysa kelimenin zihinde depolanması için en az 12 kere tekrarlanması gerekmektedir (Güneş, 2013.4).

5.1.2 Birinci ses grubu harflerinde (E,L,A,K,İ,N) yönelik sonuçlar

- Birinci ses grubunda 39 farklı kelime kullanılmıştır. Bu kelimelerin sadece 6 tanesi yapım eki olarak oluşturulmuştur. Türetme yoluyla elde edilen

kelimler, gruptaki tüm kelimelerin % 15,38'idir. 6 türemiş kelimedede, 5 farklı ek kullanılmıştır.

- 3 farklı isimden isim yapma eki (-II, -Ak, -A) bulunmaktadır. Eklerden sadece bir tanesi (-II) işlektir. Her ek sadece bir kelime üretmiştir. Yani ekler farklı kökler kullanılarak tekrarlanmamıştır.
- Bir tane isimden fiil yapma eki (-IA) tespit edilmiştir. Bu ek grupta bir sözcük (ek-le) türetmiştir. Türkçenin çok canlı ve işlek bir ekidir.
- E, L, A, K, İ, N grubunda fiilden fiil türeten ek kullanılmamıştır.
- Birinci grupta fiilden isim yapma eki de bir tanedir (-Ak) ve işlektir. Ek ile bir kelime (ele-k) türetilmiştir.

5.1.3 İkinci ses grubu harflerine (O,M,U,T,Ü,Y) yönelik sonuçlar

- İkinci ses grubunda genel olarak 94 yeni kelime kullanılmıştır. Bu kelimelerin 20 tanesi yapım eki ile oluşturulmuştur. Kullanılan 20 türemiş kelime, 9 farklı ekle oluşturulmuştur.
- Yapım eki alan kelimeler, gruptaki toplam kelimelerin % 21,27'sini oluşturmaktadır. Gruplar özelinde yapım ekleri ile oluşturulmuş kelime sayısının tüm kelimelere oranına bakıldığında en fazla türemiş kelimenin O, M, U, T, Ü, Y grubunda kullanıldığı tespit edilmiştir.
- İsimden isim yapan iki işlek ek (-IIk / -IUk, -II), 6 sözcük türetmiştir. 6 sözcüğün 5'i "-II" eki ile oluşturulmuştur.
- İsimden fiil yapan iki ek (-IA, -IAn) ile iki sözcük oluşturulmuştur. Bu eklerden "-IA" eki çok canlı ve işlektir.
- 2. ses grubunda fiilden fiil elde edilmesini sağlayan "-mA" eki, iki farklı cümle içinde kullanılmıştır.
- Kitabın 65.sayfasında alt alta dizilen "ek, elle, in, ele, al, kal, kon ve anla" sözcüklerine "-mA" eki getirilmesi istenmiştir. Bu durum Türkçenin türetme yoluyla kelime oluşturma sürecinin öğrencilere sezdirilmesi anlamında olumlu bulunmuştur. Ancak kelimeler herhangi bir cümleye bağlanmadıklarından ekin her fiile gelerek fiilden fiil türeten "-mA" eki mi, yoksa ad fiiller üreten "-mA" eki mi olduğu net olarak tespit edilememiştir.

Bu kelimelerin ekleri araştırmada “fiilden isim türeten” ekler içinde sayılmıştır.

5.1.4 Üçüncü ses grubu harflerine (Ö,R,I,D,S,B) yönelik sonuçlar

- Üçüncü ses grubunda birbirinden farklı 133 kelime kullanılmıştır. Yapım eki ile oluşan 27 kelime mevcuttur. 27 kelimenin gruptaki 133 kelimeye oranı % 20,3’tür. 25 türemiş kelime bir yapım eki, 2 türemiş kelime iki yapım eki almıştır.
- 5 adet *addan ad* türeten ek (“-Iık / -IUk”, “-II”, “-Ar / -şar”, “-An”, “-IAk”) tespit edilmiştir. Bu eklerden iki tanesi (“-Iık / -IUk”, “-II”) çok işlektir. Eklerle grupta toplam 10 kelime oluşturulmuştur.
- *İsimden fiil* yapan eklerle gelindiğinde çok işlek “-IA” ekinin bir, sayıları sınırlı olan “-I” ekinin bir kelime türettiğı tespit edilmiştir.
- Grupta *fiilden fiil* yapan Türkçenin en işlek eklerinden “-mA”, “-t” ve “-DIr, -DUr”, kullanım alanı en geniş eklerden “-(I)l, -(U)l” eklerinden toplamda 7 sözcükte yararlanılmıştır.
- Üçüncü ses grubunda Türkçenin genel kullanım özelliğine uyularak en fazla ek, *fiilden isim* yapma grubunda kullanılmıştır. Ayrıca bu gruptaki 6 fiilden isim yapma ekinin (“-mA”, “-m, -(ı)m”, “-(I)k”, “-GI”, “-I, -U”, “-I”) 5 tanesi (“-mA”, “-m, -(ı)m”, “-(I)k”, “-GI”, “-I, -U”) işlek eklerdir.

5.1.5 Dördüncü ses grubu harflerine (Z,Ç,G,ř,C,P) yönelik sonuçlar

- Z, Ç, G, ř, C, P grubunda toplam 166 farklı kelime kullanılmıştır. Bu sözcüklerin içinde 19 tane türetilmiş sözcük bulunmaktadır. Türetilmiş sözcüklerin toplam sözcük sayısına oranı % 11,45 olduğı ve dört yapım eki türünün de kullanıldığı tespit edilmiştir. Araştırmanın üç yapım eki almış tek sözcüğü (uç-(u)r-t-ma) bu ses grubunda görölmüştür.
- Bu grupta *isimden isim* yapan ekler diğerklerine göre fazla kullanılmıştır. 6 farklı ek (“-Iık / -IUk”, “-II”, “-CI / -CU”, “-CAk”, “-DAş”, “-(I)ncI / -(U)ncU”), 10 kelime türetmiştir. Burada “-Iık / -IUk” ve “-II” ekleri farklı köklere gelerek tekrarlanmıştır. Ancak alt alta kullanılmamışlardır.
- Bir tane *isimden fiil* yapma eki (-IAn) kullanılmış, o da bir kelime türetmiştir.

- Dördüncü ses grubunda iki tane *fiilden fiil* yapma eki (“-(I)r / -(U)r”, “-t”) kullanılmış, bunlardan biri (“-(I)r / -(U)r”) iki farklı sözcükte, diğeri (“-t”) bir sözcükte kullanılmıştır.
- Grupta 5 farklı *fiilden isim* yapma eki (“-mAk”, “-mA”, “-(I)n”, “-GA”, “-I /-U”) kullanılmış, bu ekler 6 farklı sözcükte görülmüştür. Bu eklerden sadece “-GA” eki sınırlı sayıda isim türetir (Korkmaz, 2003).

5.1.6 Beşinci ses grubu harflerine (H,V,Ğ,F,J) yönelik sonuçlar

- Okuma yazma öğretiminde son grupta diğ er gruplardan farklı olarak 5 harf bulunmaktadır. Gruptaki toplam 15 türemiş sözcüğün gruptaki 115 farklı sözcüğe oranı % 13,04’tür.
- Addan ad türeten ekler dört tanedir (“-Ilk / -lUk”, “-CI / -CU, “-II”, “-DAş”) ve her biri bir farklı sözcük türetmiştir. Dört ek de işlektir.
- Beşinci grupta addan fiil yapan “-lAn” eki ise iki sözcük türetmiştir.
- Filden fiil yapan ekler kullanılmamıştır.
- Türkçe yapım eklerinin genelinde olduğu gibi beşinci grup harflerinde de ağırlık fiilden isim yapan eklerde görülmüştür. 8 fiilden isim yapma ekiyle (“-(I)ş”, “-(I)k”, “-GI”, “-AgAn / -AğAn”, “-(y)IcI”, “-t / -(I)t -(U)t”, “-mAn”, “-mUr”) 9 sözcük türetilmiştir. Eklerden 5 tanesi işlektir.

5.2 Öneriler

Bu bölümde, araştırmanın sonuçlarına ilişkin öneriler “Yapım Eklerinin Kullanımına Dair Genel Öneriler”, “Ses Gruplarına Dair Öneriler” ve “Araştırmayla Dolaylı İlgisi Bulunan Konulara Dair Öneriler” olmak üzere 3 başlık altında yer almaktadır.

5.2.1 Yapım eklerinin kullanımına dair genel öneriler

- İlk okuma-yazma ders kitapları hazırlanırken, okuma-yazma sürecinin en önemli aşamalarından birinin “kelime tanıma” aşaması olduğu gerçeğinden hareketle, bu sürecin verimli ilerlemesi için Türkçenin kelime türetme özelliklerinden aktif şekilde yararlanılmalıdır. Kitaplarda yapım ekleriyle

türetilen sözcüklerin tekrarına yer verilerek “zihinsel sözlüğe kaydedilmesi” sağlanmalıdır.

- Eklerin işlevlerinin sezdirilmesi, dolayısıyla da anlamların kavranması için bir ekle çok sayıda farklı kelime türetilmelidir. Kelime türetme özelliğinden etkin şekilde yararlanılmalıdır.
- Türkçe dersi öğretim programları hazırlanırken Türkçenin çok önemli unsurları olan “yapım eklerinin” farklı kök ve gövdelere tekrarlı bir şekilde gelerek yeni anlam oluşturma özelliğine önem verilmeli, okuma-yazma öğretimi sürecinde, yapım ekleri sistemli bir biçimde kullanılmalıdır.
- İlkokul 1.Sınıf İlk Okuma Yazma Kitabı’nda kullanılan yapım ekleri işlevlik açısından incelendiğinde, hem bir çekim eki hem de yapım eki niteliğinde olan ve çok işlek bulunan “-dAki” ve “lAr” ekleriyle olumsuz anlamda sıfatlar türeten, çok işlek “-sIz, -sUz” eklerinin kullanılmazken, isimden isim yapan eklerden olup Korkmaz (2003) Türkiye Türkçesi Grameri’nde çok nadir bir ek türü olduğu belirtilen “-A”; bir heceli sözcüklere gelip az ad türettiği vurgulanan “-Ak”; Türkiye Türkçesinde canlılığını yitirerek bir ek kalıntısı niteliğine büründüğü söylenen “-An” eklerinin kullanıldığı görülmüştür.
- Bu nedenle, yapım ekleri kullanılırken işlek olan ve geniş kullanım alanı bulunan eklere daha fazla yer verilmelidir.
- Kelimeler türetilirken öğrencilerin kelime hazineleri de dikkate alınarak “en çok kullandıkları ve karşılaştıkları kelimelere” öncelik verilmelidir.
- Kelimeler hecelerin birleşmesiyle oluşmaktadır. İlk okuma ve yazma etkinlikleri seslerden hece, hecelerden kelime oluşturma sistemi şeklinde ilerlediğinden, yapım ekleriyle kelime oluşturma sırasında “hece değerindeki yapım eklerinin kullanımı” büyük önem taşımaktadır. Okuma yazma öğrenilirken kullanılacak ilk okuma yazma kitaplarında hem hece değerinde olan, hem de işlek, canlı ve geniş kullanım alanına sahip eklerle türetilen kelimeler kullanılmalıdır.

5.2.2 Ses gruplarına dair öneriler

- Daha önce de belirtildiği gibi ilk okuma yazma öğretimi sırasında seslerden hece, hecelerden kelime oluşturulduğundan, yapım ekleri kullanma yoluyla kelime oluşturulurken “hece değeri taşıyan”, grubun harf sınırlarına uyan ve işlek olan “-IIk / -IUk, -II, -IA” ekleri öncelikle kullanılmalıdır.

Araştırmaya dolaylı ilgisi nedeniyle belirtmek gerekir ki; 1.ses grubu öğrencilerin zihnindeki seslerin harf olarak karşılığının ne olduğunu gördükleri ilk gruptur. Bu grup ayrıca “sesleri birbirine ekleme” noktasında hecelerin ve kelimelerin oluşturulduğu ilk noktadır. Başka bir söyleyişle, 1.ses grubundaki ses, hece ve kelimelerin öğretimine gerekli özen gösterilirse “okuma yazma mekanizmasının nasıl işlediğinin kavrandığı” bir dönem olacaktır. Bu nedenle 1.ses grubu harflerinin veriliş süresi uzun tutulmalıdır.

Kelimelere getirilecek yapım ekleriyle yeni kelimeler ve kelime aileleri oluşturulmalıdır. Ayrıca, bu grupta oluşturulacak bütün sözcükler, okuma ve yazma yoluyla yeteri kadar tekrar edilmeden (en az 12 defa) diğer ses gruplarına geçilmemelidir.

- 2.ses grubunda verilen ses sayısı 12’ye çıkmıştır. Yeni harflerin gelmesiyle farklı heceler de işe koşularak yeni kelimeler türetilmeli, bu kelimeler ilk okuma yazma kitabında yeteri kadar tekrarlanarak öğrencinin zihnine kaydetmesi sağlanmalıdır.

Bu grupta, birinci grupta kullanılan “-IIk / -IUk, -II, -IA” ekleriyle birlikte hece değeri taşıyan, çok işlek “-mA, -mAk” ekleriyle de farklı kelimeler türetilmelidir.

Ancak, yapım ekiyle türetilen bazı sözcüklerin cümle içinde de kullanılmasına özen gösterilmelidir. Özellikle sözcükle ilgili anlam yetersizliği ya da anlam ikiliği oluşmasına izin verilmemelidir. Böyle bir durumun oluşması ihtimali doğduğunda, sözcük cümle içinde kullanılmalı ya da görsellerden yararlanılmalıdır.

- 3.grupta, bundan önceki iki grupta kullanılan “-IIk / -IUk, -II, -IA, -mA, -mAk” ekleriyle birlikte hece değeri taşıyan “-DIr / -DUr, -GI” ekleriyle

oluşturulacak sözcükler, ilk okuma yazma kitaplarında öncelikle kullanılmalıdır.

- Harf çeşitliliğinin artmasıyla 4.ses grubunda daha fazla hece değerinde ek kullanma imkânı elde edilmiştir. Bu nedenle harf sınırlılıklarına uyan tüm işlek yapım ekleriyle birlikte hece değeri taşıyan “-Iik / -Iuk, -II, -IA, -mA, -mAk, “-DIr / -DUr, -GI, -CI, -sIz, -Cık, -GI, -GIn” ekleriyle de farklı kelimeler türetilmelidir.
- 5.ses grubunun sonunda artık tüm sesler tanınmıştır. İlk okuma yazma ders kitaplarında hece değerindeki tüm yapım eklerinin tekrarlı bir şekilde alt alta kullanılarak kelime türetildiği bölümler hazırlanmalı ve böylece öğrencinin hızlı otomatik isimlendirme yapabilmesinin zemini oluşturulmalıdır.
- Aşağıdaki kullanım, bu bölümde önerilen çalışmaya örnek teşkil etmesini sağlamak için eklenmiştir (Çizelge 5.1) Mantığını korumak şartıyla farklı kullanımları uygulanabilir.

Çizelge 5.1: Yapım Eklerinin Tekrarlı Kullanımı

nane	<i>li</i>
lale	<i>li</i>
anne	<i>li</i>
en	<i>li</i>
ek	<i>li</i>
ilik	<i>li</i>
inek	<i>li</i>

5.2.3 Araştırmayla dolaylı ilgisi bulunan konulara dair öneriler

- Türkçenin yapısal özelliklerini bilme ve bu özelliklerden yararlanarak ilk okuma yazma öğretmenin anlama süreçlerine katkısı konusunda sınıf öğretmenleri bilgilendirilmelidir.
- İlk okuma yazma programı hazırlanırken Türkçenin yapısal özelliklerinin anlama üzerindeki etkisi dikkate alınmalıdır. Ders kitapları hazırlanırken bu özelliklerden yararlanılmalıdır.

- Bu araştırma, 1.sınıf düzeyinde kullanılan MEB yayınevi ve özel yayınevleri tarafından hazırlanan ilk okuma yazma kitaplarını da kapsayacak biçimde karşılaştırmalı olarak genişletilebilir.
- Türkçede çekim eklerinin (işletme eklerinin) cümleyi oluşturan tüm ögeler arasında ilişki kurması ve anlama süreçlerindeki etkisi nedeniyle, ilk okuma yazma kitaplarındaki kullanım durumunu tespit edecek araştırmalar yapılmalıdır.



KAYNAKLAR

- Acarlar, F.** (2002:71). Türk Çocuklarında Üst Dil Becerilerinin Gelişimi ve Okuma ile İlişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17(50).
- Afad, Q.** (2004:472). *Ümumi Dilçilik*. Bakü: Qrifli Neşir.
- Akman, E., & Aşkın, İ.** (2011). Ses Temelli Cümle Yöntemine Eleştirel Bir Bakış. *10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildiri Kitabı, c.1:* (s. 113-118). Sivas: Esform Ofset.
- Aksan, D.** (1993). *Türkçenin Gücü*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Aksan, D.** (1999). *Anlambilim*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Aksan, D.** (2004). *Kelimebilimi ve Anlambilimi Ölçütlerinden Yararlanarak Bir Yazı Dilinin Eskiliginin Saptama Yolları I: Kavram Alanı – Kelime Ailesi Gliskileri ve Türk Yazı Dilinin Eskiligi Üzerine ”. Dilbilim ve Türkçe Yazıları*. Ankara: Multilingual Yayınları.
- Akyol, H.** (2005). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H.** (2010). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri (3. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Alperen, N.** (2001). *Türkçe Okuma ve Yazma Eğitimi Rehberi (7. Baskı)*. Ankara: Alperen Yayınları.
- Arslan, D., & Aytaç, A.** (2010). İlkokuma Yazma Öğretimi Dersine İlişkin Tutum Ölçeği Geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, c. 9 (3), 841-850.
- Aydın, İ.** (2009). Anadili Dersinin Etkinlik Alanları ve Dilbilgisi. *Milli Eğitim Dergisi, Kış:2009, Yıl:37, Sayı:181*, 28-33.
- Aydogdu, S.** (2002). Diller Dünyasına Genel Bir Bakış ve Türkçenin Konumu Üzerine. *Dil Dergisi*, 115, 51-71.
- Bay, Y.** (2010). İlk Okuma Yazmayı Öğrendiği Yönteme Göre İlköğretim İkinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Hatalarının Karşılaştırılması. *Millî Eğitim*, 23-38.
- Belet, Ş., & Yaşar, Ş.** (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 69-86.
- Bertram, R., Laine, M., & Virkkala, M.** (2000). The Role of Derivational Morphology in Vocabulary Acquisition: Get by with a little help from my morphem friends. *Scandinavian Journal of Psychology*, 41, 287 – 296.
- Binbaşoğlu, C.** (2004). *İlkokuma ve Yazma Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Bulut, A. K.** (2010). “Eğitimde Ses Temelli Cümle Yöntemi Uygulanan Öğrencilerin Okuma Yazmaya Geçişlerinde Etkili Olan Faktörlerin İncelenmesi”, *Yüksek Lisans Tezi*. Kars: Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Calp, M.** (2009). *İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Cebiroğlu, G.** (2002). Sözlüksüz Köke Ulasma Yöntemi. *TBD 19. Bilisim Kurultayı Bildiriler Kitabı*. İstanbul: (<http://www.cs.itu.edu.tr/~gulsen/pub/tbd.pdf>).
- Cemaloğlu, N.** (2001). *İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın.
- Cemaloğlu, N., & Yıldırım, K.** (2008). *İlkokuma ve Yazma Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Cemiloğlu, M.** (1998). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Güçlendirme Vakfı Yayınları.
- Coşkun, E.** (2007). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. (Editör: Ahmet Kırkkılıç, Hayati Akyol), 1. Baskı. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Cüceloğlu, D.** (2000). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çelenk, S.** (2007). *İlkokuma Yazma Programı ve Öğretimi*. Ankara: Maya Akademi.
- Damarlı Oçak, S.** (2007). *İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Gelişim Düzeyleri ile Okuma Yazma Başarısı Arasındaki Etki*", Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demircan, Ö.** (2003). *Türk Dilinde Çatı*. İstanbul: Papatya Yayınları.
- Demircan, Ö.** (2005). *Türkiye Türkçesinde Kök – Ek Birleşmeleri*. İstanbul: Papatya Yayınları.
- Dikmen, S.** (1998). *İlkokuma Yazma Öğretimi Öğretmen Rehberi (9. Baskı)*. Ankara: Pelikan Yayınevi.
- Doğan, B.** (2007). Denizli İlköğretim Okullarında Çalışan Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, c.7 (1)*, 85-97.
- Duffy-Hester, A. M.** (1999). Teaching Struggling Readers in Elementary School Classrooms: A Review of Classroom Reading Programs and Principles for Instruction. *The Reading Teacher, c.52 (5)*, 480-495.
- Ege, P.** (2011). *Çocuklarda okuryazarlık gelişimi. S.S. Topbaş (Ed), Dil ve kavram gelişimi (s.171-190)*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Eker, S.** (2005). *Çağdaş Türk Dili*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Erdoğan, Ö.** (2009:4). *İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Fonolojik Farkındalık Becerileri ile Okuma ve Yazma Becerileri Arasındaki İlişki*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ergin, M.** (1997, 2002). *Türk Dilbilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Ferah, A.** (1996:128). *İlk Okuma ve Yazma Öğrenmede Görsel Algı ve Zekânın Yeri*. İstanbul: Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ferah, A.** (2001:280). *İlk Okuma-Yazmada Ses Algısı. Çağdaş Eğitim Dergisi*.
- Glasser, W.** (1999). *Başarısızlığın Olmadığı Okul, (çev. Kıvılcım Teksoz)*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Glasser, W.** (1999). *Okulda Kaliteli Eğitim, (çev. Ulaş Kaplan)*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Glasser, W.** (2000). *Kaliteli Eğitimde Öğretmen, (çev. Ulaş Kaplan)*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Göçer, A.** (2014). *Etkinlik temelli ilk okuma ve yazma öğretimi. (2. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Göğüş, B.** (1968). *İlkokullarda Türkçe Öğretimi Kılavuzu*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

- Gökmen, S.G., & Güngör, M.A.** (2013) Türkçe ve İngilizce İlk Okuma Kitaplarının Sözcük Türü ve Kavram Ulaımlarına Göre Karşılaştırılması. *Dil Dergisi* Sayı 160.
- Güleryüz, H.** (1998). *Programlanmış İlk Okuma Yazma Öğretimi Kuram ve Uygulamaları*, 3. Baskı. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Güleryüz, H.** (2004). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Güneş, F.** (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F.** (2013). Kelimenin Gücü ve Zihinsel Sözlük, Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 2013/1
- Güneş, M.** (1997). *İlkokul Öğrencilerinin Okuma Düzeyleri ve Dikkat Özelliklerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Holt, K.** (1999). Setting limits on children's behavior: The differential effects of controlling vs. informational styles on intrinsic motivation and creativity. *Journal of personality*, 52(3), 233-248.
- Johansen, L.** (2007). *Türkçe Dil liskilerinde Yapısal Etkenler*. (Çev: Nurettin Demir). Ankara: TDK.
- Juel, C.** (1998). Learning to Read and Write: A Longitudinal Study of 54 Children From First Through Fourth Grades. *Journal of Educational Psychology*, c.80 (4), 437-447.
- Karadağ, Ö., & Kurudayıoğlu, M.** (2010) *Türkçedeki Kelime Türetme Özelliğinin İlköğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarına Yansıması*. TÜBAR-XXVII-2010 Bahar
- Kesikçi, H., & Amado, S.** (2005, 106). Okuma Güçlüğü Olan Çocukların Fonolojik Bellek, Kısa Süreli Bellek ve WISC-R Testi Puanlarına Ait Bir İnceleme. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20(55).
- Keskinkılıç, K.** (2002). *İlkokuma Yazma Öğretimi*, 3. Baskı. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Keskinkılıç, K.** (2005). *İlkokuma Yazma Öğretimi*, (3. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kurudayıoğlu, M.** (2005). *İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmış Doktora Tezi Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kurudayıoğlu, M.** (2006). Türkçenin Morfolojik Yapısının Kelime Hazinesi Açısından Önemi. *Büyük Türk Dili Kurultayı* (s. 497-505). Ankara: Bildiriler Kitabı.
- Levelt, M.** (2001). Spoken Word Production: A Theory of Lexical Access. *Proc. Natl. Acad. Sci*, 23, 13464-13471.
- MEB.** (2005). (Millî Eğitim Bakanlığı) *Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB.** (2004). *İlköğretim Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar, Taslak Baskısı)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB.** (2016). *İlköğretim Türkçe dersi (1 sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitabı Müdürlüğü Basımevi.
- MEB.** (2017) *Türkçe Dersi Öğretim Programı* Ankara:2017

- Moats, C. L.** (2010). *Speech to Print: Language Essentials for Teachers (2nd Edition)*. United States of America: Paul H. Brookes Publishing Co. Inc.
- Nagel, G.** (1999). *Öğrenimin Taosu*, (çev. Beno Kuryel). İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Nargül, E.** (2006). *"Alan Dışından Atanan Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazma Öğretimindeki Yeterlilikleri ve Karşılaştıkları Sorunlar"*, Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Onan, B.** (2005). *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretiminde Dil Yapılarının Anlama Becerilerini (Okuma/Dinleme) Gelistirmedeki Rolü*. Ankara: Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Onan, B.** (2009). *Türkçe Dil Yapılarının Ana Dili Eğitimindeki İşlevleriyle İlgili Bazı Tespitler*. Gazi Türkiyat Bahar 2009/4
- Onan, B.** (2009) *Eklemleri Dil Yapısının Türkçe Öğretiminde Oluşturduğu Bilişsel (Kognitif) Zeminler*. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Sayı 11, 237-264
- Onan, B.** (2014) *Anlama Sürecinde Türkçenin Yapısal İşlevleri (2. Baskı)*. Ankara: Nobel Akademik Yayınları
- Ortabağ Çevik, S.** (2006). *"Birinci Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Görüşleri (Bursa İli Örneği)"*, Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Öz, M. F.** (2005). *Uygulamalı İlkokuma Yazma Öğretimi (5. baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özcan, A. O.** (1995:5). İlk Okuma Yazma Öğretiminde Rol Oynayan Psikolojik Faktörler. *Hacettepe Üniversitesi II. Eğitim Bilimleri Sempozyumu Bildirileri*. Ankara.
- Özcan, A. O.** (1999:202). İlk Okuma Yazma ve Hafıza. *Bilgi ve Toplum Dergisi*, 2.
- Özgün, S.** (2010). *Eski ve Yeni İlköğretim Programlarında İlk Okuma Yazma Öğretimine İlişkin Bir Araştırma*, Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özkara, Y.** (2010). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma düzeylerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 109-119.
- Öztunç, S.** (1994:2). *Okuma Kavramları Testinin Türk Çocuklarına Uyarlanması*. İstanbul: Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Pehivan, D.** (2006). *"Okul Öncesi Eğitim Alan ve Almayan Öğrencilerin İlkokuma Yazmaya Geçiş Sürecinin, Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi (Nitel Bir Araştırma)"*, Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Piltan, G.** (2009). *İlk Okuma ve Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Plotnik, R.** (2009:246). *Psikolojiye Giriş*, çev. Tamer Geniş. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Ramsland, K.** (1998). *Öğrenme Sanatı*, (çev. İbrahim Şener, Selma Şenol). İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Sarı, H.** (2008). *Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma ve Yazma Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar*, Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Sever, S.** (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme (4. Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahbaz, N. K.** (2005). *Tanzimat'tan Cumhuriyet'in İlk Yıllarına Kadar (1839-1928) Türkiye'de İlkokuma ve Yazma Öğretimi*, Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şişman, M.** (2006). *Eğitim Bilimine Giriş (2. Baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tok, Ş.** (2001). İlk okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin değerlendirilmesi. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26(26), 257-276.
- Turan, M.** (2007). *"İlköğretim 1. Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Programında Uygulanan Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulamadaki Etkililiği"*, Doktora Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ungan, S.** (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(23), 461-472.
- Vural, S.** (2007). *Ailenin sosyoekonomik düzeyinin birinci sınıf öğrencilerinin aile-öğretmen iletişimi ve okuma yazma başarılarıyla ilişkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Vygotsky, L.** (1998). *Düşünce ve Dil*. İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- Yangın, B.** (2009:316). Hazırbulunluluk ile İlk Okuma ve Yazma Başarımları Arası İlişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 316-326.
- Yiğit, V.** (2009). *Ses Temelli Cümle Yöntemi ile İlk Okuma Yazma Öğretim Sürecinde Karşılaşılan Güçlükler ve Bu Güçlüklerle Baş Etme Stratejilerinin Belirlenmesi; (Şırnak İli Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldız, M.** (2010). *"Göç Eden Ailelerin Çocuklarının Okul Öncesi Eğitim Alan ve Almayanlarının İlkokuma-Yazma Becerilerinin Gelişimine Yönelik İlköğretim 1. Sınıf Öğretmen Görüşleri: Mersin Örneği"*, Yüksek Lisans Tezi. Mersin: Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, Z. A.** (2006). *Uygulama Örnekleriyle İlk Okuma-Yazma Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.



ÖZGEÇMİŞ

Ad-Soyad: Hülya ÇORA

Doğum Yeri ve Tarihi: Feriköy, 14.02.1971

E-Posta: meleknazcora@gmail.com



Öğrenim Durumu

Lisans:1993, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği

Mesleki Deneyim

1994-1996 Rize-İkizdere-Gürdere İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmenliği, Müdür Yetkili Öğretmenlik

1996-2001 Sinop-Türkeli-Çatakörencik İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmenliği

2001-2010 İstanbul-Silivri-Ortaköy Sezin Öztaş İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmenliği

2010-2015 İstanbul-Silivri-Ertuğrul Gazi İlköğretim Okulu Müdür Yardımcılığı

2015-2016 İstanbul-Silivri-Ahmet Zıylan İlkokulu Sınıf Öğretmenliği

2016-Halen İstanbul-Silivri-Selimpaşa İlkokulu Sınıf Öğretmenliği

