



ADIYAMAN ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ  
ISSN: 1308-9196

Yıl : 7 Sayı : 18 Aralık 2014

Yayın Geliş Tarihi: 26.07.2014 Yayına Kabul Tarihi: 01.10.2014

DOI Numarası: <http://dx.doi.org/10.14520/adyusbd.852>

## OKUMA-YAZMA ÖĞRENİYORUM DERS KİTABINDA YER ALAN METİNLERİN BAĞLAŞIKLIK VE BAĞDAŞIKLIK YÖNÜNDEN İNCELENMESİ

**Hülya KARTAL\***

**Metin BOZKURT\*\***

**Öz**

*Okumaktan zevk alan çocukların başta dil becerileri olmak üzere okul başarısı ve öğrenimlerine devam etme süresi akranlarından daha ileri düzeydedir. Bu yönüyle okula başlangıçta çocuklara sunulacak metinler okuma isteği uyandırarak çok önemli bir işlevi yerine getirmektedir. Bu da ancak uygun metin örnekleriyle mümkündür. 2005-2006 eğitim öğretim yılından bu yana ülkemizde ilkokuma-yazma Ses Temelli Cümle Yöntemiyle öğretilmektedir. Bu yöntem okuma-yazmaya hazırlıktan işlevsel okur-yazar olmaya kadar uzanan aşamalardan oluşmaktadır. Bu aşamalardan biri de cümlelerden metin oluşturmaktır. Bu çalışmada 2013-2014 eğitim-öğretim yılında 1.sınıflarda okutulan Okuma Yazma Öğreniyorum ders kitabında yer alan metin örneklerinin anlam bütünlüğü yönünden incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla ders kitabındaki metin örnekleri bağlaşıklık ve bağdaşıklık yönünden incelenmiştir. Bu değerlendirme sonucunda metinlerin önemli bir bölümünün anlam bütünlüğünü taşıyan metinler olmadığı belirlenmiştir. Bu durum özellikle de okuma-yazma öğrenme sürecinin hemen sonrasında çocukların karşı karşıya kalacakları Türkçe kitaplarında yer alan metinleri okuma ve anlayabilmeleri açısından zorluklara yol açacağı düşünülmektedir. Bu nedenle okuma-yazma öğrenme sürecindeki metin örneklerinin Türkçe ders kitaplarındaki metinlere öğrencileri hazırlayacak*

\* Doç.Dr., Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi, hkartal@uludag.edu.tr

\*\*Doktora Öğrencisi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, bozkurt\_metin\_67@hotmail.com

şekilde aşamalı olarak sözcük ve cümle sayılarının arttığı ve anlam bütünlüğünün yansıtıldığı metin örneklerine gereksinim duyulmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Okuma-yazma, metin, anlam bütünlüğü, bağlaşıklık, bağdaşıklık.

## EXAMINATION OF THE TEXTS INCLUDED IN THE COURSEBOOK 'I'M LEARNING TO READ AND WRITE' IN TERMS OF COHESION AND COHERENCE

### **Abstract**

*Children who derive pleasure from reading are better at language skills, have higher school success levels and also continue their education longer than their peers. In this respect, texts to present children on starting school carry out a very important function by creating a desire to read. And this is possible only through appropriate text samples. Since the 2005-2006 educational year, the sound-based sentence method has been used in the initial literacy education in our country. This method is composed of stages ranging from preparation to read-write to becoming a functional literate. One of these stages is building texts out of sentences. This study aimed to examine the text samples included in the coursebook 'I'm Learning to Read and Write' used in the first grades in the 2013-2014 educational year in terms of content integrity / cohesion. For this reason, the text samples included in the coursebook were examined in terms of cohesion and coherence. As a result of this evaluation, it was determined that an important number of texts did not have content integrity. It is considered that this will make it difficult for children to read and understand the texts included in the Turkish coursebooks which they will face especially soon after the end of the initial reading-writing process. For this reason, text samples where number of words and sentences increase gradually and cohesion/content integrity is reflected should be chosen in the learning-to-read-write process in a way to prepare children for the texts in the Turkish coursebooks.*

**Keywords:** Literacy, text, content integrity, cohesion, coherence.

## 1. GİRİŞ

Eğitim sürecinin her aşamasında öğretim programlarının amaç ve kazanımlarını öğrencilere edindirmeyi sağlayan temel kaynaklar arasında ders kitaplarının önemli işlevleri vardır. Ders kitapları, eğitim programlarında belirlenen temel amaçlar ve kazanımlarına uygun içeriği kapsayan, sınıf içinde öğretmenlerin gerçekleştirmeye çalıştığı etkinliklerde onlara yardımcı; öğrenciler için görsel bir öğretim materyali ve öğretme-öğrenme ortamının vazgeçilmez yazılı ve basılı öğretim araçlarıdır (Delice, Aydın ve Kardeş, 2009). Bu noktada hızla değişen ve gelişen dünyada nitelikli ve çağdaş bir eğitimin verilmesinde ders kitaplarının önemli bir yeri vardır. Çünkü ders kitapları çocuğa eğitim ve öğretimde yön veren, çocukta farkındalık yaratan en önemli materyallerdendir. Türkçe ders kitapları öykü, fabl, şiir, tiyatro, deneme, komedi, eleştiri gibi pek çok yazınsal türü içinde barındıran metinlerden oluşmaktadır. Bu metinler, çocuk edebiyatı içerisinde değerlendirilebilecek çocuk için yazılan metinlerdir. O halde çocuk için “çocuğa göre” yazılan bu metinlerin çocuğu merkeze alan bir anlayışla ve özenle hazırlanmış olması zorunludur (Çakır, 2013).

Okumanın yazıdan önce geldiğini savunan Manguel’e (2004, 19; 92) göre okuyabilmek, tamamen yeni bir duyu edinmektir. Artık kimi şeyler yalnızca gözlerin görebildiği, kulakların duyabildiği, dilin tadabildiği, burnun koklayabildiği, parmakların hissedebildiğiyle sınırlı değildir. Bedenin anlamını çözebildiği, çevirebildiği, seslendirebildiği, okuyabildiği şeylerdir ve okumayı öğrenen çocuk, toplumun ortak belleğine kitaplar aracılığıyla katılır.

Metin, bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünü” olarak tanımlanmaktadır (www.tdk.gov.tr, 2014). Metin, dille farklı düzeylerde iletişim kurma ve dili somutlaştırma aracıdır. Dil seslerden, metin ise harf, hece, kelime, cümle ve paragraftan oluşmaktadır. Harften paragrafta kadar

dil öğelerinin her biri, metnin anlam bütünlüğüne hizmet etmekte, metnin tamamıyla birlikte bir anlam ve değer kazanmaktadır (Güneş, 2013: 606-607).

Ders kitaplarındaki metin tasarımına yönelik tasarım ilkelerini belirleyen Alpan Bangir (2008), metin tasarım ilkelerinin tipografik öğeler ve metin örgütleyiciler olmak üzere iki grupta ele alınabileceğini belirtmektedir. Karatay ve Bektaş (2012) da bu ilkelerin öğrencilerin hem kitaplara ilgi duymalarını hem de içeriğindeki iletileri kolay algılamalarını sağlayacağını, bu nedenle metinlerde öncelikle ders kitabını okuyacak yaş grubunun gelişim özelliklerinin dikkate alınması gerektiğini belirtmektedir.

Duman (2003: 151-153), dünyanın her yerinde dil eğitiminin merkezinde metnin olduğunu belirtmektedir. Aslında sadece dil eğitiminde değil, eğitim sisteminin tamamında, bütün derslerde “metin”ler önemli bir yer tutmaktadır. Öğretmenler derslerini çoğunlukla ders kitaplarındaki metinlerden hareketle düzenlemektedir (Coşkun, 2009: 259). Dil öğretiminin en önemli ve temel aracı olan metinlerin, öğrencilerin dil, zihinsel ve sosyal becerilerini geliştirmede önemli bir yeri vardır. Bu konuda çeşitli araştırmalar yapılmakta, metinlerin nasıl seçileceği ve işleneceği, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek için en uygun metinlerin neler olacağı üzerinde önemle durulmaktadır (Güneş, 2013:2).

Türkçe Dersi Öğretim Programı’na (2006: 56) göre, metinlerde içerik, dil ve anlatım yönünden bulunması gereken özelliklerden bazıları şunlardır: Metinler, a) Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olmalı b) İnsan hak ve özgürlüklerine, insani değerlere aykırı öğeler yer almamalı c) Dersin amaçları ile kazanımlarını gerçekleştirecek nitelikte olmalı d) Öğrencilerin ilgi alanlarına ve seviyelerine uygun olmalı e) Her metin öğrencinin söz varlığını zenginleştirecek yeni öğrenilecek söz ve söz gruplarına yer vermeli; ancak bu oran metni oluşturan kelimelerin yüzde beşini geçmemeli f) Ders kitabındaki metinler, içeriğe uygun çeşitli görsel materyallerin (fotoğraf, resim, afiş, grafik,

karikatür, çizgi film kahramanları vb.) yanı sıra atasözü, özdeyiş, duvar yazısı veya sloganlarla desteklenebilir, g) Ders kitabında temaları destekleyen serbest okuma metinlerine yer verilebilir.

Aytaş (2001), 6-8 yaş grubuna yönelik kitap yazılırken metinlerin çocukların en çok kullandığı yüz kelimedenden oluşması, cümlelerdeki kelime sayısının üç ile yedi kelime arasında olması, anlatımda mecazlar ve kelimelerin ikinci anlamlarının kullanılmaması, anlatım üslûbunun tek olması, birleşik zamanlı fiillerin kullanılmamasına özen gösterilmesi, çocuğun hayâl gücünün kavrayamayacağı yer, zaman kavramlarından kaçınılması gerektiğini ifade etmektedir. Ayrıca konunun anlatımında yazarın kendini çocuğun yerine koyması ve seçtiği konunun o yaş grubunun ilgi, duygu, değer ve yeteneklerine uygun olup olmadığına bakması, gerektiğinde, çocukların anlama düzeylerine uygun tasvirler yapılması, anlatımda konuşma ve diyalog daha etkili olacaksa metinlerde diyaloglara daha sık yer verilmesi, metinler oluşturulurken tekerleme üslûbundan (ses tekrarları olarak) faydalanılabilmesi gerektiğini de vurgulamaktadır.

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'na (2009) göre (1-5.Sınıflar), ilkokuma-yazma öğretiminin amacı, ilköğretim birinci sınıftan itibaren etkili bir okuma-yazma öğretimini gerçekleştirmek ve düşünen, anlayan, sorgulayan, öğrenmeyi öğrenen, bilgiyi kullanabilen ve sorun çözebilen bireyler yetiştirmektir. Araştırmacılara göre, okuma yazma öğretiminde, öğrenilen kelimelerden, yeni cümleler, cümlelerden yararlanılarak metin oluşturulmalıdır (Akyol, 2010:102; Güneş, 2007:242). Ayrıca öğrencilerin kendi oluşturdukları farklı metinleri okumaları teşvik edilmeli, metinler oluşturulurken bir başlık seçilmeli, metni oluşturan cümleler gelişi güzel değil anlam bütünlüğü dikkate alınarak bir araya getirilmeli, metinler okunurken akıcı ve etkileyici bir tonda okunmalı ve okutulmaya çalışılmalıdır (Akyol, 2010). Metinlerin başlangıçta kısa

olması giderek daha uzun cümleli metinlere geçilmesi gerektiğini belirten Güneş (2007), metin oluşturmada basitten karmaşığa, kolaydan zora bir sıra izlenmesini ve oluşturulan metinlerin hep aynı cümlelerden oluşmaması ve cümlelerin birbiriyle anlam bağının kurulmasına dikkat edilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Bu çalışmada Okuma Yazma Öğreniyorum ders kitabında yer alan metin örneklerinin anlam bütünlüğü yönünden incelenmesi amaçlanmaktadır. Alanyazın incelendiğinde, okuma-yazma ders kitaplarındaki metinlerin değerlendirildiği çalışma belirlenmemiştir. Bu yönüyle mevcut araştırma, sadece bir ders kitabında yer alan metinlerin bağlaşıklık ve bağdaşıklık boyutlarıyla incelenmesiyle metinlerin anlam bütünlüğünün olup olmadığının belirleneceği ilk çalışma olacaktır. Bu amaçla Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'nun 26 Aralık 2012 tarih ve 256 sayılı Kurul Kararı ile 2013-2014 eğitim-öğretim yılından itibaren beş yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilen Zambak Yayınlarına ait *Okuma ve Yazma Öğreniyorum Ders Kitabı'ndaki* (Uğurlu ve Küçükşengün, 2013) metin örnekleri bağlaşıklık ve bağdaşıklık yönünden değerlendirilerek metinlerin anlam bütünlüğünün olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- Okuma ve Yazma Öğreniyorum Ders Kitabı 1'de öğrenilen harf sayısının artışına paralel olarak metinlerdeki sözcük sayısında artış olmuş mudur?
- Okuma ve Yazma Öğreniyorum Ders Kitabı 1'de incelenen ders kitabında yer alan metinlerde anlam bütünlüğü var mıdır?
- Okuma ve Yazma Öğreniyorum Ders Kitabı 1'deki metinler, bağlaşıklık ve bağdaşıklık unsurlarını taşımakta mıdır?

## 2.YÖNTEM

### 2.1.Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, belli bir metnin, kitabın, belgenin, belli özelliklerini sayısallaştırarak belirleme amacı ile yapılan tarama modelinde bir araştırmadır (Karasar, 2000:184).

### 2.2.Verİ Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'nun 26 Aralık 2012 tarih ve 256 sayılı Kurul Kararı ile 2013-2014 eğitim-öğretim yılından itibaren beş yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilen Zambak Yayınları'na ait *Okuma ve Yazma Öğreniyorum Ders Kitabı* (Uğurlu ve Küçükşengün, 2013) kullanılmıştır.

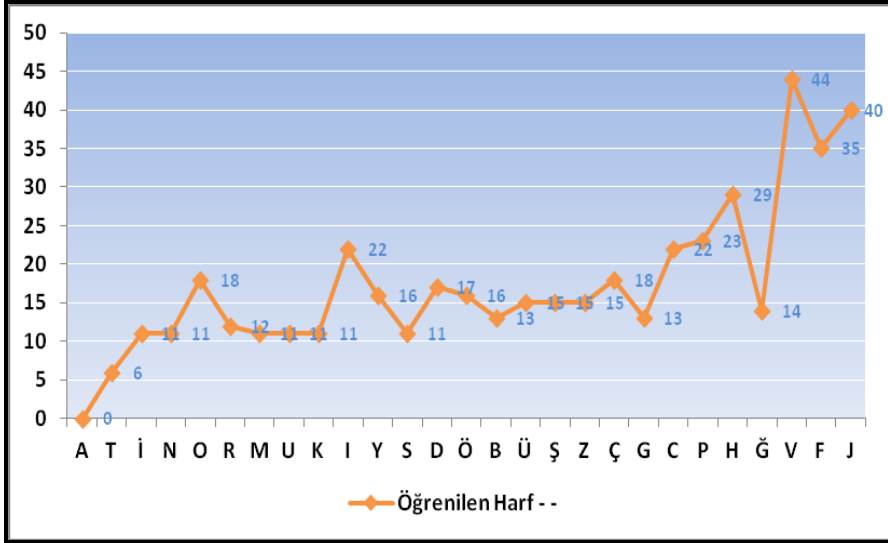
### 2.3.Verilerin Analizi

Araştırma, eldeki yazılı bilgilerin temel içeriklerinin ve içerdikleri mesajların özetlenmesi ve belirtilmesi (Cohen, Manion ve Morrison, 2007'den aktaran Sert, Kurtoğlu, Akıncı ve Seferoğlu, 2012) olarak tanımlanan "İçerik Çözümlemesi" yöntemine göre gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma aynı zamanda metindilbilim yöntemlerine göre gerçekleştirilmiştir. Metindilbilimde, metinlerin dilbilgisel ve içeriksel kurgulanış biçimleri ve bildirişimsel işlevlerinin ortaya çıkarılması ve bunun uygulamalı örneklerle gösterilmesi amaçlanmaktadır (Ayaz, 2012). Bu süreçte İlköğretim Okuma ve Yazma Öğreniyorum Ders Kitabı 1'de (Uğurlu ve Küçükşengün, 2013) yer alan metinler, Aydın'ın (2012) İlköğretim 8.Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nın "Duygular" temasında yer alan Okuma Metinlerine Metinbilimsel Bir Yaklaşım adlı çalışmasındaki metin çözümleme yaklaşımı ve Yılmaz ve Topal'ın (2010) Türkçe Öğretiminde Metindilbilimsel Çözümleme Yönteminin Uygulanması adlı çalışmasındaki metindilbilimsel çözümleme yöntemine göre incelenmiştir. Metin, kendisini oluşturan tümce dizilerinin birbirlerine bağlılık

ve bağdaşıklık ölçütleriyle bağlanarak bir anlam bütünü oluşturmasıyla meydana gelen, belli bir amaçla üretilmiş, başı ve sonu kesin çizgilerle sınırlandırılan yazılı ya da sözlü en büyük dilsel üründür. Metni oluşturan birimler tümcedir (Aydın, 2012). Bu kapsamda metinler, metindilbilimsel yaklaşımın iki temel ölçütüne göre çözümlenmiştir: Bunlardan biri metni meydana getiren cümlelerin belli kurallara göre bir araya getirildiği bağdaşıklık ölçütü (Keçik ve Uzun, 2003:11'den aktaran Aydın, 2012:385; Yılmaz ve Topal, 2010), diğeri metnin tamamını oluşturan anlatımda bulunması gereken ilişki ve örüntü anlamına gelen bağdaşıklık ölçütüdür (Aydın, 2012; Yılmaz ve Topal, 2010).

### 3.BULGULAR VE YORUM

#### 3.1. Ders Kitabında Yer Alan Metinlerdeki Sözcük Sayısının Harf Sıralamasının Dağılımına İlişkin Bulgular

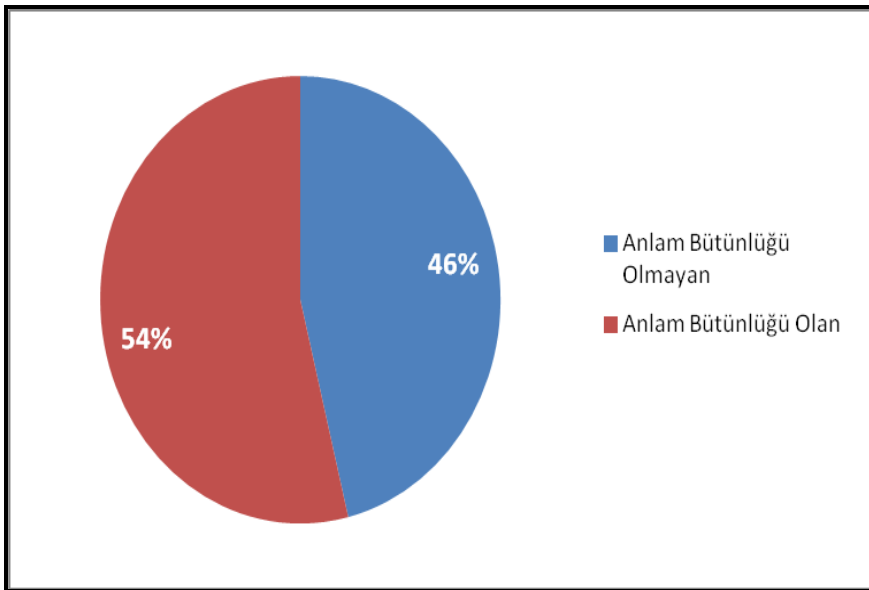


**Grafik 1. Ders Kitabında Yer Alan Metinlerdeki Sözcük Sayısının Harf Sıralamasına göre Dağılımı**



Grafik 1 incelendiğinde, okuma-yazma öğretiminde izlenen harf sırlamasına göre metin olan 26 harf görülmektedir. Bu metinlerde yer alan sözcük sayısı 6-44 arasında değişmektedir. Başka bir ifadeyle, öğrenilen harf sayısının artışıyla birlikte metinlerde yer alan sözcük sayısı iniş çıkış göstermektedir. Örneğin 3.grubun üçüncü harfi “ı” harfi öğrenildiğinde yani 13.harf öğrenildiğinde 22 sözcüklü bir metin örneği yer alırken, bir sonraki harfte “y” metindeki sözcük sayısı 16’ya düşmekte, 5.grubun ikinci harfi öğrenildiğinde ise yine 22 sözcüklü bir metin örneği yer almaktadır. Bu durumda öğrencilerin öğrendiği harflerin artmasının metinlerdeki sözcük sayısının artışına yansımadağı söylenebilir.

### 3.2. Ders Kitabında Yer Alan Metinlerin Anlam Bütünlüğü Olup Olmadığına İlişkin Bulgular



**Grafik 2. Ders Kitabında Yer Alan Metinlerin Anlam Bütünlüğüne Göre Dağılımı**

Grafik 2’de incelenen ders kitabında yer alan metinlerin yarıya yakınının anlam bütünlüğü taşımadığı görülmektedir.

**Tablo 1. Ders Kitabında Yer Alan Metinlerin Bağışıklık ve Bağdaşıklık Ölçütlerine İlişkin Dağılımı**

Sayfa	Öğrenilen Harf	Metnin Başlığı	Tekrarlanan sözcükler ve tekrarlanma sıklığı	Kullanılan bağlaç/lar	Sayfa	Öğrenilen Harf	Metnin Başlığı	Tekrarlanan sözcükler ve tekrarlanma sıklığı	Kullanılan bağlaç/lar
55-56	U	Onur / Nur Umud ile Nur Ural	Ural, unu, al (2) Onur, Nur, tut (3)	ile ("Ural" başlıklı metinde)	121	C	Cici Kuş	Cici, kuş (4) yedi, güzel (2)	- (ne güz el?)
48-49	M	Mete Emel ile Temel	Mete, al, Emel, Temel, emali (2) al (3)	-	117	G	Giray	Giray, gemi (2) gazete (3)	-
44	R	Rana Eren	Rana, anneni, ara, al (2) Eren, nar (4)	ile ("Rana" başlıklı metinde)	108	Ç	Kıraç ile Seçkin	Kıraç, iç, aldı (2) Seçkin, süt (4)	ile de
41	O	Onat ile Nil	Onat, Nil, at, ata (2) ot (3) al (4)	-	104	Z	Ziya	Ziya, al (3) oyunayalım (2)	ile
38	N	Anne	al, tane (2)	-	100	Ş	Şener Oyna	oyna (3) benimle, taş (2)	Sonra
33	i	Ali ile Ela	Ali, Ela, et (2)	ile	95	Ü	Ünsal	Ünsal, bu, san (2) mısır (4)	Bu
29	T	Ela Ata	Ela, al, Ata (2)	-	90	B	Banu Kedi	Benim, adım, aldı (2)	de ise

60-61	K	Kemal Okan Okan (+)	Okan, al (3) oku, kek (2)	-	125	P	Peker İpek ile ışık	İpek, zıp zıp, at, ışık (2) topu (4)	de şimdi şimdi de
66	I	İtir Ali	İtir (6) al (5) ot, Ali, tat (3) kıtır kıtır (2)	-	131	H	Hasan ile Hüseyin	Hüseyin (4) Hasan (3) haber, iç (2)	Bir ara, sonra, bugün ile
70	Y	Yener (+)	Yener (5) oynar (2)	-	137	Ğ	Yağmur	yağ (3) Yağmur (2)	gibi
75	S	Sami ile Esmâ Suna ile Esmâ	Sami (3) suyu, al, Esmâ, etek (2)	-	142	V	Vak Vak	Vak vak, her gün, hav hav (2)	Her gün O da
79	D	Dilek ile İdil Dedem	Dilek, idil, ile (3) Dedem, elma, nar, et (2) yedi (3)	ile de	147	F	Fare	Fare, yuva, fıstık (2)	İşte De Neden-sonuç
86	Ö	Önder ile Öner	Önder, Öner (2)	ile de	151	J	Ajda ile Jale Jale	Japon (4) Jale (5) Okuma, yazma, judo, gelmiş (2)	Onlar Sonra

### 3.3. Ders Kitabında Yer Alan Metinlerin Bağlaşıklık Ölçütüne Göre Çözümlemesine İlişkin Bulgular


Metinlerin bağlaşıklık özellikleri açısından çözümlemesinin yer aldığı tabloda, özellikle de 3.grubun son harfi olan “d” harfinin öncesindeki metinlerde bağlaç olarak sadece “ile” bağlacının kullanıldığı bunun da çoğunlukla metinlerin başlıklarında yer alan özel isimler arasında “v” harfi öğrenilmemesi nedeniyle “ve” bağlacının yerine kullanıldığı görülmektedir. Bu yönüyle, Ses Temelli Cümle Yöntemi’yle okuma-yazma öğretiminde izlenen harf sıralamasına göre ilk 15 harf yani “e,l,a,t,i,n,o,r,m,u,k,ı,y,s” öğrenilinceye kadar yer alan metin örneklerinin

öncelikle bağlaşıklık ölçütü açısından incelenen sözcüklerin yinelenmesi ve bağlaçların kullanımı bakımından yeterli olmadığı düşünülmektedir. Ayrıca ilk 15 harfe kadar olan metin örneklerinde yinelenen sözcükler, metinsellik ölçütlerinden sözcük ve anlatımların yinelenmesiyle tümceler arası ilişki kurulmasından daha çok kimi harfin tekrarlanmasına yöneliktir. Örneğin “Onat ile Nil” başlıklı metinde yinelenen altı sözcükten “Onat, ot, at, ata” sözcüklerinde ortak olan harf “t” harfidir veya “u” harfi öğrenildiğinde yer alan metin örneklerinde yinelenen sekiz sözcükten “Ural, Onur, Nur, unu, tut” sözcüklerinde ise ortak olan harf en son öğrenilen “u” harfidir. Bunların yanı sıra metin örneklerinde kullanılan “de” bağlacı ilk kez “d” harfi öğrenildikten sonraki “Dedem” başlıklı metinde kullanılmıştır. Bunun en önemli nedeni, okuma-yazma öğretiminde izlenen harf sıralamasıdır. Bu durum, metin örneklerinde bağlaçların bulunmamasına neden olmaktadır. Diğer taraftan öğrenilen harfler ile yazılabilecek bağlaçların bir kısmına metinlerde yer verildiği görülmektedir. Ancak tümcelerde en sıklıkla kullanılan “ve” bağlacının kullanılabilmesi ise 6.grubun ikinci harfi olan “v” harfi öğrenildikten sonra mümkündür yani başka bir ifadeyle okuma-yazmayı öğrenen çocuk “ve” bağlacını okuma-yazma öğrenme sürecinin bitiminde yazabilecek ve okuyabilecektir. Bu yönüyle parçadan bütüne veya bireşime dayalı bir yaklaşımla sürdürülen okuma-yazma öğretim sürecinde özellikle de metin örneklerinde bağlaşıklık ölçütü yönünden yeterli olmayan metinlerin yazılmasına yol açmaktadır.

### **3.4. Ders Kitabında Yer Alan Metinlerin Bağdaşlıklık Ölçütüne Göre Çözümlemesine İlişkin Bulgular**

Aydın’a (2012) göre, bağdaşlıklık metnin tamamını oluşturan anlatımda bulunması gereken ilişki ve örüntüdür. Bir metnin bağdaşık olması, her yeni bilginin öncekilerle ilintili, bağıntılı olması ve önceki bilgilere katkı yapması ile gerçekleşir. Bağıntı, karşıtlık, sebep, karşıtlık, sebep, amaç, sonuç, katkı, zaman,

birlik, almaşım, karşılaştırma gibi bağıntı öğeleriyle sağlanır. Bağıntı öğeleri metinde doğrudan yer almasa da bu öğeleri yansıtan ifadeler bulunmaktadır.

“İtir” başlıklı metinde bağıntı öğeleri doğrudan görülemese de, “İtir  al, tat.” cümlesinde olduğu gibi sebep, amaç ve sonuç bağıntı öğelerinin yer aldığı söylenebilir. Alma sebebi İtir’ın aç olması, amacı karnını doyurmak ve sonuç ise karnını doyurmak için tatmak olabilir. Benzer bir durum “Ali” başlıklı metinde de söz konusudur.

“Yener” başlıklı metinde ise bağıntı öğelerinden katkı ve zaman öğeleri örtük olarak yer almaktadır. Zaman öğesi, “Yener” adlı çocuğun bir gün boyunca yaptıklarının anlatılmasıyla yansıtılmıştır. Aslında metindeki çocuğun gün boyunca yaptıkları şu şekilde anlatılabilirdi: “Yener, sabahları erkenden kalkar. Elini yüzünü yıkar. Elbiselerini giyinir. Ailesiyle birlikte kahvaltı yapar. Kahvaltıdan sonra dişlerini fırçalar. Sonra arkadaşlarla birlikte bahçede oyun oynar. Oyundan sonra eve döner. Ellerini yıkar. Ailesine masanın hazırlanmasında yardım eder. Birlikte yemeklerini yerler. Ablası ona kitap okur. Yener, oyuncaklarıyla oynamayı da çok sever. Uykudan önce de babası ona masal anlatır. Yener masalı dinlerken hayaller kurarak uykuya dalar.” Metnin bu şekilde olamamasının nedeni, Ses Temelli Cümle Yöntemi’yle ilkokuma-yazma öğretiminde en son öğrenilen harf ile ondan önce öğrenilen harflerle (e,l,a,t,i,n,o,r,m,u,k,ı) yani toplam 13 harfle bir metin oluşturulmaya çalışılmasıdır. Bu durumun sonucu olarak metinde bağıntı öğelerine ve metni anlatım yönünden zenginleştirecek pek çok sözcüğe (alfabedeki diğer 16 harfi de içerdiği için) yer verilememektedir.

“Sami” başlıklı metinde, “Sami’nin ellerini yıkaması” konusu işlenmektedir. Ancak Sami’nin ellerini yıkama nedeni ve bunun sonucunun ne olduğuna yer verilmemektedir. Diğer taraftan birbirlerini izleyen eylemlerin olması nedeniyle tümceler arasında bağıntı olduğu söylenebilir.

“Dilek ile İdil” başlıklı metinde, yer alan her üç cümlede de başlıkta yer alan sözcükler tekrarlanmasına karşın cümlelerin birbiriyle bağlantısının olmaması nedeniyle metin özelliğini taşımamaktadır.

“d” harfi öğrenildikten sonra yer alan “Dedem” başlıklı ikinci metinde, dedenin aldıklarıyla neler yapıldığı anlatılmaktadır. Cümleler birbiriyle bağlantılı olup anlam bütünlüğü vardır. Ayrıca cümlelerden birinde “ile” bağlacı kullanılmıştır. Bu cümlede “et” yerine “at” yazıldığı düşünülmektedir. Metindeki “Eti kedi yedi” cümlesi bunun bir basım/yazım hatası olduğunu göstermektedir.

“Önder ile Öner” başlıklı metnin konusu, bu iki bireyin okuldaki yerleridir. Cümleler birbiriyle ilintili olup anlam bütünlüğü vardır. Ayrıca cümlelerde bağlaşıklık öğelerinden “ile” ve “de” bağlaçlarının olması metnin bağlaşıklığını güçlendirmektedir.

“Banu” ve “Kedi” başlıklı metinlerde cümleler birbiriyle bağlantılıdır. Bu da metinlerin anlamsal bütünlüğünün olmasını sağlamaktadır. “Kedi” başlıklı metinde, ayrıca bağlantı öğelerinden “ise” ve “de” bağlaçlarının kullanılması metnin anlam bütünlüğü oluşturmasında önemli bir rol üstlenmektedir.

“Ünsal” başlıklı metinde “Kedi” başlıklı metinde olduğu gibi metnin konusu olan “mısır” metnin başlığı olabilirdi. Ayrıca “mısır” sözcüğü metinde dört defa yinelenen yani bağlaşıklığı sağlayan unsurlardan biri olarak yer almaktadır. Benzer şekilde “Şener Oyna” başlığı yerine, metinde ard arda geçen ve metnin konusu olan “oyun” göz önünde bulundurularak “Oynayalım mı?” şeklinde bir başlık olabilirdi. Oysa bu metinde yazarlar, öğrenilen harf sayısının artışı metinlerdeki sözcük ve cümle sayısının arttığı, bağlaşıklık ve bağdaşıklık unsurlarının güçlendiği metinlere ulaşılabilir.

“Şener Oyna” yerine metin başlığı “Şener Oyun Oyna” olabilirdi. Bu metin aslında ilk cümleden sonra “Beş taş oynayalım. Sırayla oynayalım. Sayışalım. İlk sen oyna. Sonra ben oynayayım. Birlikte beş taş oynayalım.” şeklinde öğrenilen harf sayısının artışının metinlerdeki sözcük ve cümle sayısının arttığı, bağlaşıklık ve bağdaşıklık unsurlarının güçlendiği bir metne dönüştürülebilir.

“Ziya” başlıklı metin örneğinde iki dörtlük arasında bağlantı olmadığı için anlam bütünlüğünün olmadığı düşünülmektedir (İlkokuma Yazma Ders Kitabı, s.104).

“Kıraç ile Seçkin” başlığının yerine, metnin konusunu yansıtacak şekilde başlık “Süt İçelim” olabilirdi. Metinde yer alan cümleler birbiriyle bağlantılı ve “süt” ten “sütlü tatlı” ya geçiş ile ilk defa yeni bilginin yani “sütlü tatlı”nın önceki bilgiyle “süt” bağıntısının kurulduğu ve bağdaşıklığı yansıtan bir metin örneği olduğu görülmektedir. Ayrıca “süt” “sütlü tatlı” şeklinde farklı morfolojik yapıların tekrarlanmasıyla metindeki sözcüksel bağlaşıklık da ilk defa sağlanmış olmaktadır. Böylelikle bu dönüşüm ile konu sürekliliği sağlanmış olmaktadır (Beaugrande ve Dressler, 1988: 49’dan aktaran Aydın, 2012). Ayrıca “de” ve “ile” bağlaçlarının kullanımıyla bağlaşıklık unsuru güçlendirilmektedir.

“Giray” başlığı yerine, “Gazete Okuyalım” başlığıyla öğrencilerin gazete okumaları teşvik edilebilirdi.

“Cici Kuş” başlıklı metin örneğinde yer alan cümlelerin tamamı “cici kuş”un yaptıklarına yönelik birbiriyle bağlantılı cümlelerdir. Bu metinde kuşun yediği “ceviz” için öğrenilen harfler arasında “v” olmadığı için görsel verilmiştir. Oysa bunun yerine öğrenilen harflerden oluşturulabilecek “yem” sözcüğü yazılabilirdi.

“Peker” yerine metin başlığı “Topu At” olabilirdi. Metin, top oynama konusunun işlendiği bir dörtlükten oluşmaktadır. Son dizede “de” bağlacı kullanılmıştır. Bu

nedenle *sözcüksel bağlaşıklık* olarak “top” sözcüğünün dört defa kullanılmasıyla *yineleme* yapılmıştır.

Metnin başlığı “İpek ile Işık” yerine “Top Oynayalım İp Atlayalım” olabilirdi. Bununla birlikte “oyun” konusunun işlendiği, birbiriyle bağıntılı cümlelerin olduğu, top oyunundan ip atlama oyununa geçişin yapıldığı, örtük olarak oyunda sıra beklemenin işlendiği, anlam bütünlüğünün yani bağdaşıklığın sağlandığı, 1.sınıf öğrencilerinin günlük yaşamından kesitleri yansıtan bir metin örneği olduğu belirlenmiştir. Ayrıca “şimdi” sözcüğü hem metnin dilbilgisel bağlaşıklığın “zaman” alt başlığında hem de dört defa yinelenmesiyle metnin sözcüksel bağlaşıklığını güçlendirmiştir. Bağıntı öğelerinden “de” bağlacı da “Şimdi de bana at”, “Şimdi de ip atlayalım” cümlelerinde iki defa kullanılarak cümlelerin birbirine bağlanması sağlanmıştır. Diğer taraftan bir önceki metin 12 sözcükten oluşurken, bu metinde sözcük sayısının 41’e çıktığı belirlenmiştir.

“Hasan ile Hüseyin” başlıklı metinde 4.cümleden sonra, bağıntı kopmakta, çocuk birden hastalanmaktadır. Oysa 25.harf öğrenildiğinde bir önceki metin örneğinde olduğu gibi çocuklar için daha eğlenceli olabilecek bir metin örneği yazılabilirdi.

“Vak Vak” başlıklı metnin konusu sadece ördekleri değil civciv ve köpekleri de içerdiği için başlık “Bahçemizdeki Hayvanlar” veya “Bahçemizdeki Sesler” olabilirdi. Metinde farklı hayvanların çıkardığı seslere yer verilerek bir hayvanın diğer hayvanlardan farklı özelliklerinden birine de dikkat çekilmiştir. Ayrıca anlatılan hayvanların bir bahçede olması, çocukların hayvanları sevmesi ve koruması için de teşvik edici olacaktır.

“Fare” başlıklı metinde iki çocuğun yuvasında çıkan bir fare hakkındaki gözlemleri anlatılmaktadır. Ders kitabında yer alan metin örneklerinin önemli bir bölümde metin başlığı olarak özel isimler verildiği, bu metinde ise metnin



konusunu yansıtan bir başlık olduğu görülmektedir. Ayrıca metindeki çocukların fareden korkup kaçması yerine fareyi neyle besleyebileceklerini söylemeleri de çocukların hayvanları koruması için olumlu bir örnek teşkil etmektedir. Bu yönüyle bir önceki metindeki hayvan sevgisinin devamı niteliğini taşıdığı da söylenebilir.

“Ajda ile Jale” başlıklı dörtlük örneği, iki çocuğun okula gidip okuma-yazmayı öğrenme sürecini anlatmaktadır. Bu son harfi öğrenen çocukların öğrenme süreci açısından da uygun bir metin örneği olup çocukların yaşamıyla da bütünleşmektedir. Ancak bu son harf “j” öğrenildikten sonraki 2.metin örneğinde ise öğrenme ilkelerinden yakından uzağa ilkesine uygun olmayan bir içerik yer almaktadır. “Japon, Japonya, judo ve jet” sözcükleri olmadan da çocukların gelişim ve gereksinimlerine uygun alfabedeki 29 harfin yer aldığı, öğrenilen en son harfin özel isimler yoluyla tekrarlanarak pekiştirildiği bir metin örneği oluşturulabilirdi.

#### 4.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Okuma Yazma Öğreniyorum ders kitabında yer alan metin örneklerinin anlam bütünlüğü yönünden incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmadan elde edilen sonuçlar bulgu sıralamasına göre ele alınacaktır:

Öncelikle öğrenilen harf sayısının artmasıyla birlikte metinlerde yer alan sözcük sayısının artış göstermediği belirlenmiştir. Bu durum, metinlerde önceliğin sadece öğrenilen en son harfin sıklıkla yer aldığı sözcüklerin kullanılmasının amaçlandığını göstermektedir. Oysaki ilk metin örneğinin Akyol’un (2010) belirttiği gibi, 4.gruptaki ilk harf öğrenildikten sonra oluşturulduğu düşünülürse, 16.harf öğrenildiğinde oluşturulacak olan metin en azından öğrenilen harf sayısı kadar sözcükten oluşursa ve bu sözcük sayısı her harfle birlikte bir sözcük arttırıldığında 29.harf öğrenildiğinde 29 sözcüklü bir metine, iki sözcük

arttırıldığında 29.harf öğrenildiğinde 42 sözcüklü bir metne ve üç sözcük arttırıldığında ise 55 sözcüklü bir metne ulaşılmasını sağlayacaktır. Böyle bir yaklaşım aynı zamanda öğrencilerin bir sonraki aşamada Türkçe ders kitaplarında karşılaşılabilecek uzun metinlere hazırlanmasını sağlayacağı gibi bu metinlere geçişlerini de kolaylaştıracaktır. Buna karşın okuma-yazmayı öğrenen 1.sınıf öğrencileri Türkçe ders kitaplarında ilk olarak 224 sözcükten oluşan "Masalci" başlıklı metinle (Uğurlu ve Şengün, 2013:10-16) karşı karşıya geldiler. Sadece Türkçe ders kitabındaki ilk metinde yer alan sözcük sayısı 29. harf öğrenildiğindeki metinde yer alan sözcük sayısının (44 / Grafik 1) 5 katından daha fazladır.

Araştırmanın ikinci bulgusuna göre, Okuma Yazma Öğreniyorum ders kitabında yer alan metinlerin yarısından çoğu anlam bütünlüğü taşımamaktadır. Oysa Saenz ve Fuchs'e (2002) göre, sözcük ve cümlelerin bir arada olduğu söz dizimlerinin anlam bütünlüğü taşıdığı söylenmesi için metnin anlam yönünden tutarlı bir yapısının olması; metinde işlenen bilginin okur tarafından organize edilmesi ve yazarın ileri sürdüğü düşünceler arasında bağlantı kurulmasını sağlayacak şekilde olması gerekir (aktaran Karatay ve Okur, 2012: 401). Ayrıca Applegate ve Applegate'nin (2004) ilgili birçok araştırma sonucuna dayanarak belirttiği gibi, öğrenciler, bilişsel açıdan yeterli olmalarına karşın okumaya karşı isteksizdirler yani okumayı yeğlememektedir. Bu sonuç, metinlerin taşınması gereken özellikleri taşımadığı için de gelişebilir. Oysa okuma-yazma öğrenme sürecinin en başından itibaren öğrencilerin okuma-yazma isteğini artıracak kaynaklarla bu süreç yürütülmelidir.

Okuma ve Yazma Öğreniyorum Ders Kitabı 1'deki metinlerin bağlaşıklık ve bağdaşıklık unsurları yönünden incelenmesi sonucunda özellikle de ilk üç grupta yani 15 harf öğrenildiğinde hazırlanan metinlerin hem bağlaşıklık hem de bağdaşıklık unsurları yönünden yeterli olmadığı belirlenmiştir. Bu durumun en

önemli nedeni metinlerin sadece öğrenilen harflerle oluşturulması veya öğrenilmeyen harfleri içeren kimi sözcüklerin yerine de görsel unsurların kullanılmasıdır. Çocukların bağlaşıklık ve bağdaşıklık yönünden yeterli olmayan metinlerle karşılaşmalarının önlenebileceği düşünülmektedir. Bunun için Ses Temelli Cümle Yöntemiyle ilkokuma-yazma öğretiminde anlam bütünlüğü yönünden yeterli olmayan metinler yerine, çocuklara 3N1K şeklinde adlandırılabilir, ne, nerede, ne zaman ve kim sorularını yanıtlayarak cümlenin temel öğelerini öğrenmelerini sağlayabilecek boşluk tamamlamaya dair cümle sayılarının artırılması daha uygun olacaktır. Ayrıca ders kitaplarında yer alan metin örneklerinin hiçbirinin yöntemin aşamalarında yer alan “cümlelerden metin oluşturma” ifadesini yansıtacak şekilde olmaması öğrencilerin metin oluşturma sürecinde doğrudan yer alamamalarına neden olmaktadır. Oysa metinlerin çocukların yaşantılarından örnekleri yansıtmasında çocukların katılımının sağlanması çocukların metne olan ilgilerini de artıracaktır.

Mevcut çalışma ile okuma-yazma öğreniyorum ders kitaplarından sadece biri metinlerin anlam bütünlüğü yönünden incelenmiştir. Bu yönüyle yapılan çalışma, 1.sınıf düzeyinde okuma-yazma öğretimi amaçlı metinlerin incelendiği ilk araştırmadır. Bu araştırmanın devamında yine okuma-yazma ders kitaplarının farklı yönlerden değerlendirilmesine gereksinim duyulmaktadır. Bu çalışmalar ile okuma-yazma ders kitaplarında yapılacak düzenlemelerle 2.dönemde çocukların karşılaşacağı Türkçe ders kitaplarındaki metinlere geçişte yaşanan kopukluklar önenebilecektir. Ayrıca bu kitapların, “İlköğretim Okullarında Okutulan Ders Kitaplarının Değerlendirilmesi Anketi”yle (MEB, 2008) metinlerin uzunluğunun öğrenci seviyesine uygunluğu (1.Bölüm) ve metinlerin kazanımlara uygunluğu (2.Bölüm) yönünden değerlendirilmesiyle ders kitaplarının çok yönlü olarak geliştirilmesine katkıda bulunulabileceği düşünülmektedir.

**KAYNAKÇA**

- Akyol, H. (2010). *Türkçe ilkokuma yazma öğreniyorum*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Alpan Bangir, G. (2008). "Ders Kitaplarındaki Metin Tasarımı". *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1): 107-134.
- Applegate, A.,J., & Applegate, M.D. (2004). "The Peter Effect: Reading Habits and Attitudes of Preservice Teacher". *The Reading Teacher*, Vol.57, No:6, pp. 554-563.
- Ayaz, E. S. (2012). "Aytül Akal'ın Dilek Ağacı Masalı Üzerine Metindilbilimsel Bir Çözümleme", V. Ulusal Çocuk Ve Gençlik Edebiyatı Yaşayan Yazarlar Sempozyum Dizisi Çocuk ve Gençlik Edebiyatında Aytül Akal Sempozyumu 9-11 Mayıs 2012, Eskişehir.[Http://Abs.Kafkas.Edu.Tr/Upload/479/Aytül Akal'ın Dilek Ağacı Masalı Üzerine Metindilbilimsel Bir Çözümleme.Pdf](http://Abs.Kafkas.Edu.Tr/Upload/479/Aytül_Akal'ın_Dilek_Ağacı_Masalı_Üzerine_Metindilbilimsel_Bir_Çözümleme.Pdf).
- Aydın, İ. (2012). "İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nın 'Duygular' Temasında Yer Alan Okuma Metinlerine Metindilbilimsel Bir Yaklaşım". *Turkish Studies*, (7/3): 381-407.
- Aytaş, G. (2001). "Türkçe Ders Kitaplarının Yazımında Metin Seçimi ve Metin Altı Sorularının Hazırlanmasında Dikkat Edilmesi Gereken Bazı Hususlar", *Türk Yurdu* (21):162-163, (Türkçe 'ye Saygı Özel Sayısı). [www.gazi.edu.tr/~giyaytas/turkcekitaplar.htm](http://www.gazi.edu.tr/~giyaytas/turkcekitaplar.htm) (Erişim Tarihi: 17.06.2014)
- Coşkun, E. (2009). Türkçe öğretiminde metin bilgisi, *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* (231-283). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çakır, P. (2013). "Türkçe Ders Kitaplarındaki Öykülerin Çocuğa Görelik İlkesi Açısından İncelenmesi", *Turkish Studies*, (8): 1171-1180.

- Delice, A., Aydın, E. ve Kardeş, D. (2009). "Öğretmen Adayı Gözüyle Matematik Ders Kitaplarında Görsel Öğelerin Kullanımı." İstanbul Ticaret Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi, (16): 75-92.
- Duman, A. (2003). "Türk Soylulara Türkiye Türkçesi Öğretiminde Metin Seçimi", Türklük Bilimi Araştırmaları, (13): 151-154.
- Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşım ve modeller*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Güneş, F. (2013). "Türkçe Öğretiminde Metin Seçimi". Ana Dili Eğitimi Dergisi, (1), 1-12.
- Güneş, F. (2013). "Türkçede Metin Öğretimi Yerine Metinle Öğrenme". Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı, (6): 11.
- Karatay, H. Okur, S. (2012). "Öğretmen Adaylarının Öyküleyici ve Bilgilendirici Metinleri Özetleme Becerileri". The Journal of Academic Social Science Studies, (5): 399-420.
- Karatay, H., ve Pektaş, S. (2012). "Türkçe Ders Kitaplarının İncelenmesine Yönelik Ölçek Geliştirme Çalışması". Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (5): 10.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Manguel, A. (2004). *Okumanın tarihi*. Çev.,Fusun Elioğlu, İstanbul: YKY.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB (2008). "İlköğretim Okullarında Okutulan Ders Kitaplarının Değerlendirilmesi". Ankara: EARGED, 461-463.
- MEB (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

Sert, G., Kurtoğlu, M., Akıncı, A., & Seferoğlu, S.S. (2012). "Öğretmenlerin teknoloji kullanma durumlarını inceleyen araştırmalara bir bakış: Bir içerik analizi alışması". Akademik Biliřim, s.1-8,Uřak niversitesi. [http://yunus.hacettepe.edu.tr/~sadi/yayin/AB12\\_Sert-Kurtoglu-Akinci-Seferoglu\\_IcerikAnalizi.pdf](http://yunus.hacettepe.edu.tr/~sadi/yayin/AB12_Sert-Kurtoglu-Akinci-Seferoglu_IcerikAnalizi.pdf).

Türk Dil Kurumu. <http://www.tdk.gov.tr/>. Erişim Tarihi: 25.04.2014.

Uğurlu, R. ve Kkřengn, H. (2013). *Okuma ve yazma oğreniyorum ders kitabı 1*. İstanbul: Zambak Yayınları.

Yılmaz, E., Topal, Z. (2010). "Türkçe đretiminde Metindilbilimsel zmleme Ynteminin Uygulanması". TBAR-XXVII-Bahar,775-788.

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Coursebooks are indispensable written and printed teaching aids of the teaching-learning environment; they cover contents in accordance with basic goals and acquisitions specified in education programs and help teachers with activities they try to perform in the classroom; they are also visual teaching materials for students (Delice, Aydın and Kardeş, 2009). The Turkish coursebooks are composed of texts including many literary types such as short story, fable, poem, theatre, essay, comedy, critique. These texts are the ones written for children and can be evaluated within children's literature. Therefore, it is necessary that these texts, which are written for children, "according to the child", should be prepared carefully with an understanding attaching primary importance to the child (akır, 2013).

Determining the design principles related to the text design in coursebooks, Alpan Bangir (2008) states that the text design principles can be handled in two groups, namely typographic elements and text organizers. Moreover, Karatay and Bektaş

(2012) state that these principles will both make students show interest in coursebooks and facilitate their understanding of the messages included in the coursebooks; for this reason, it is necessary that the developmental characteristics of the age group to read coursebooks should primarily be taken into account.

Stating that texts should be short at the beginning but gradually become complex with longer sentences, Güneş (2007) expresses that texts should be sequenced from simple to complex, from easy to difficult; they should not include the same sentences; *sentences in a text should be coherent with one another*. This study aims to examine the text samples included in the 'I'm Learning to Read and Write' coursebook in terms of cohesion/content integrity. For this purpose, it was aimed to determine if the texts had content integrity by evaluating the text samples in terms of cohesion and coherence.

### **Method**

Employing the screening model, the present study was carried out with the aim of determining certain characteristics of a text, a book, a document through putting them into numbers (Karasar, 2000:184) according to the "Content Analysis" method described as summarizing and stating basic contents of written information in hand and messages included in them (Cited by Sert, Kurtoğlu, Akıncı and Seferoğlu, 2012 from Cohen, Manion and Morrison, 2007).

### **Findings**

The number of words included in the texts in the coursebook under examination varies between 6-44. In other words, as the number of letters learned increases, the number of words included in the texts increases.

In the analyses of the texts in terms of cohesion characteristics, it was determined that only the linking word "ile" was used especially in the texts prior to "d" which was the last letter of the 3rd group and it was mostly used between the proper names included in the titles of the texts in place of the linking word "ve" since the letter "v" had not been learned yet.

Moreover, in the text entitled "Yener", of logical connectors, the addition and time connectors are included implicitly. The time relationship is reflected through telling what the child named "Yener" does throughout a day. In fact, what the child in the text does throughout a day could be told like this: "Yener gets up early in the morning. He washes his hands and face. He gets dressed. He has breakfast with his family. After breakfast, he brushes his teeth. After that, he plays in the garden with his friends. After that he gets back home. He washes his hands. He helps his family with setting the table. They eat together. His elder sister reads him a book. Yener likes playing with his toys, too. Before going to sleep, his father tells him tales. Yener dreams and falls asleep when listening to tales." The reason why the text was not written in this form was the effort to create a text with the lastly-learned letter and the letters learned before it (e, l, a, t, i, n, o, r, m, u, k, ı), that is to say, with a total of 13 letters, with the aim of teaching to read and write with the Sound-Based Sentence Method. As a result of this, logical connectors and many words to enrich the text in terms of expression could not be included in the text (on the grounds that they also include other 16 letters in the alphabet).

The subject of the text entitled "nder ile ner" is the places of these two individuals at the school. The sentences are related with one another and there is content integrity. Moreover, the presence of the conjunctions "ile" and "de" in the sentences strengthens the cohesiveness of the text.



In place of the title “Kıraç ile Seçkin”, the title “Let's Drink Milk” could have been used to reflect the subject of the text. It is observed that the sentences in the text are related to one another and the transition from “süt/milk” to “sütlü tatlı/milk pudding” is made for the first time in the text via setting up the relationship between the new information, that is, “sütlü tatlı/milk pudding” and the previous information, that is “süt/milk” and that the text is a text sample reflecting coherence. Moreover, with the repetition of different morphological structures such as “süt/milk” and “sütlü tatlı/milk pudding”, lexical cohesion is achieved in the text for the first time as well. Hence, with this transformation, the subject continuity is achieved (Cited by Aydın, 2012 from Beaugrande & Dressler, 1988:49). Besides these, with the use of the conjuncts “de” and “ile”, the element of cohesion is strengthened.

In place of “İpek ile Işık”, the title of the text could have been “Top Oynayalım İp Atlayalım/Let's Play Ball, Jump Rope”. However, it was determined that it was a text processing the subject of “oyun/play”, including sentences which are related with one another, making a transition from playing ball to jumping rope, implying the necessity of waiting for one's turn in a play, achieving the content integrity, that is cohesion, and reflecting slices of 1st grade students' daily lives. Since the subject of the text entitled “Vak Vak” included both ducks and chicks and dogs, the title could have been “Animals in our Garden” or “Sounds in our Garden”. By giving place to the sounds which different animals produce in the texts, attention was drawn to one of the characteristics of an animal which is different from those of other animals, too. Moreover, the presence of the mentioned animals in a garden will encourage children to love and protect animals.

**Discussion**

The results obtained from the present study aiming to examine the text samples included in the 'I'm Learning to Read and Write' coursebook in terms of content integrity will be discussed according to the sequence of the findings:

It was primarily determined that the number of words in the texts did not increase together with the increase in the number of learned letters. This indicates that in the texts the priority is given only to the use of words in which the lastly-learned letter is frequently included. The number of words included only in the first text in the Turkish coursebook is more than 5 times the number of words in the text at the time of learning the 29th letter (44 / Graphic 1).

According to the second finding of the study, more than half of the texts included in the coursebook did not have content integrity. However, according to Saenz and Fuchs (2002), in order to be able to say that the syntaxes where words and sentences are together have content integrity, texts should have a coherent structure in terms of meaning; the information processed in a text should be organized by the reader and the thoughts put forward by the writer should be organized in a way that the reader can establish relationships between them (Cited by Karatay and Okur, 2012: 401).

As a result of the examination of the texts included in the coursebook in terms of cohesion and coherence, it was determined that the texts prepared especially in the first three groups, that is to say, after having learned 15 letters, were not sufficient in terms of both cohesion and coherence. The most important reason for this was that the texts were created only with the learned letters or visual elements were used instead of some words including the unlearned letters.

The present study examined only one of the 'I'm learning to read and write' coursebooks in terms of the content integrity of the texts. With the examination of a single coursebook, it was aimed to evaluate the texts in detail. The evaluations made by using the "Questionnaire for Evaluation of Coursebooks Used at Elementary Schools" developed by the MNE (2008) and composed of 54 items about if the length of the texts are appropriate for the proficiency level of students (Section 1) and about the fitness of the texts included in the coursebook to the acquisitions (Section 2) will contribute to the revision of the coursebooks multi-dimensionally.