Online Journal of Music Sciences, 2026, 11(2), 686-700
https://doi.org/10.31811/ojomus.1897892

**Araştırma Makalesi ♪ Research Article**

# Temel eğitim müzik ders kitaplarındaki yansıma seslerin erken okuryazarlık becerileri açısından incelenmesi

# *An analysis of onomatopoeic sounds in primary education music textbooks in terms of early literacy skills*

Ahmet Zeki Güven[1], İlyas Yazar[2]

[1] Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Antalya, Türkiye.

[2] Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, İzmir, Türkiye.

## ÖZ

Erken okuryazarlık becerileri, çocukların biçimsel okuma yazma eğitimine geçiş sürecinde edindikleri sesbilgisel (fonolojik) farkındalık, kelime dağarcığı ve sözlü dil becerilerinin bütününü kapsamaktadır. Türkiye'de temel eğitim kademesinde uygulanan Ses Temelli Okuma Yazma yaklaşımı, öğrencilerin dildeki sesleri tanımasını, ayırt etmesini ve bu sesleri anlamlı bütünler (hece, kelime) hâline getirmesini esas almaktadır. Bu sürecin en önemli destekleyicilerinden biri de disiplinlerarası bir yaklaşımla müzik eğitimidir. Bu çalışmanın amacı, ilkokul 1, 2, 3 ve 4. sınıf müzik ders kitaplarında yer alan manzum metinlerdeki (şarkı sözleri, tekerlemeler, ninniler) yansıma seslerin (onomatope) erken okuryazarlık ve akıcı okuma becerilerine etkisini incelemektir. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi deseniyle kurgulanan çalışmada, veri kaynağı olarak Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2025-2026 öğretim yılında okutulmakta olan müzik ders kitaplarındaki manzumeler kullanılmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz ve içerik analizi teknikleriyle çözümlenmiştir. Araştırma bulguları, müzik metinlerinin salt sanatsal birer materyal olmanın ötesinde, içerdikleri ritmik yansıma sesler aracılığıyla öğrencilerin boğumlama (artikülasyon), sesletim ve fonem farkındalığı gelişimine doğrudan katkı sağlayan zengin dilbilimsel araçlar olduğunu göstermektedir. Özellikle 1. ve 2. sınıf Müzik ders kitaplarındaki metinlerde yer alan işitsel ve devinişsel yansıma seslerin, dildeki fonem-grafem ilişkisini somutlaştırmada kritik bir işlev üstlendiği sonucuna varılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** erken okuryazarlık, fonolojik farkındalık, yansıma sesler (onomatope), temel eğitim, Türkçe eğitimi, müzik öğretimi

## ABSTRACT

Early literacy skills encompass the entirety of phonological awareness, vocabulary, and oral language proficiency acquired during children's transition to formal reading and writing education. The Sound-Based Reading and Writing approach, implemented at the basic education level in Turkey, fundamentally focuses on enabling students to recognize and discriminate linguistic sounds, and to synthesize them into meaningful units (syllables and words). A crucial facilitator of this process is music education, approached through an interdisciplinary lens. This study aims to examine the impact of onomatopoeia within verse texts (lyrics, rhymes, lullabies) found in primary school 1st, 2nd, 3rd, and 4th-grade music textbooks on early literacy and reading fluency. Designed utilizing document analysis—a qualitative research method—the study uses verses from music textbooks prescribed by the Ministry of National Education (MEB) for the 2025-2026 academic year as its primary data source. The collected data were analyzed using descriptive and content analysis techniques. The findings indicate that music texts transcend being merely artistic materials; rather, they serve as rich linguistic tools that directly contribute to students' articulation, enunciation, and phonemic awareness development through their rhythmic onomatopoeic elements. It is concluded that the auditory and kinesthetic onomatopoeia, particularly

Ahmet Zeki Güven — ahmetzekiguven@akdeniz.edu.tr
Geliş tarihi/Received: 25.02.2026 — Kabul tarihi/Accepted: 11.03.2026 — Yayın tarihi/Published: 04.05.2026

Telif hakkı © 2026 Yazar(lar). Açık erişimli bu makale, orijinal çalışmaya uygun şekilde atıfta bulunulması koşuluyla, herhangi bir ortamda veya formatta sınırsız kullanım, dağıtım ve çoğaltmaya izin veren **Creative Commons Attribution License (CC BY)** altında dağıtılmıştır.

Copyright © 2026 The Author(s). This is an open access article distributed under the **Creative Commons Attribution License (CC BY)**, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium or format, provided the original work is properly cited.

prevalent in texts within 1st and 2nd-grade music textbooks, plays a critical role in concretizing the phoneme-grapheme relationship in language acquisition.

**Keywords:** early literacy, phonological awareness, onomatopoeia, basic education, Turkish language education, music education

## 1. GİRİŞ

Okuma ve yazma becerisi, bireyin akademik yaşamının ve toplumsal varoluşunun temelini oluşturan en hayati bilişsel bir süreçlerden biridir. Temel eğitim kademesinde Türkçe öğretiminin en önemli hedeflerinden biri, öğrencinin anadilinin ses estetiğini, söz dizimsel mantığını ve anlamsal derinliğini içselleştirmesidir. Bu içselleştirme süreci, çocuğun formal eğitime başladığı ilk gün değil, dilin sesleriyle ilk karşılaştığı erken çocukluk döneminde başlar. "Erken okuryazarlık" olarak adlandırılan bu evre, çocuğun harfleri tanımadan önce dildeki sesleri duyması, ayırt etmesi, seslerle oynaması ve konuşma seslerinin sembolik karşılıkları olabileceğini keşfetmesiyle ilişkilidir. Türkiye'de 2005 yılından itibaren uygulanmaya başlanan ve güncellenen programlarla geliştirilen *Ses Temelli Okuma Yazma* yaklaşımı, dildeki en küçük anlam ayırt edici birim olan "ses"i (fonem) merkeze almaktadır. Bu bağlamda, çocuğun sesbilgisel (fonolojik) farkındalığı ne kadar güçlüyse, okuma yazma sürecine geçişi ve okuma akıcılığını sağlaması da o derece başarılı olmaktadır.

Erken okuryazarlık evresinde çocukların sesbilgisel farkındalığının gelişiminde, sesleri tanıması, ayırt etmesi ve manipüle edebilmesi için çevrelerindeki işitsel uyaranlar kritik bir rol oynar. Bu uyaranların başında çocuk edebiyatı ürünleri ve çocuk şarkılarında sıklıkla yer alan, doğadaki seslerin dilin kurallarıyla taklit edilmesiyle oluşan yansıma sesler (onomatope) gelmektedir. İlkokul 1-4. sınıf müzik ders kitapları bu yönüyle içerdikleri manzum metinler aracılığıyla çocuklara zengin bir fonetik veri tabanı sunmaktadır. Ancak alanyazın incelendiğinde, müzik ders kitaplarındaki manzum metinlerin salt müzikal birer öge olarak değerlendirildiği, Türkçe eğitimi ve erken okuryazarlık bağlamındaki fonolojik katkılarının göz ardı edildiği görülmektedir. Bu nedenle bu araştırmanın amacı, ilkokul müzik ders kitaplarında yer alan yansıma seslerin (onomatope) erken okuryazarlık becerilerine, artikülasyon (boğumlama) gelişimine ve okuma akıcılığına olan etkisini kuramsal ve metin dilbilimsel bir çerçevede incelemektir. Çalışmanın problem durumunu, temel eğitim kademesindeki müzik dersi manzum metinlerinin Türkçe eğitimi ve erken okuryazarlık bağlamındaki gizil (örtük) potansiyelinin yeterince değerlendirilmemesi oluşturmaktadır. Müzik ve Türkçe eğitiminin kesişim noktasında, ders kitaplarında yer alan *"Puf puf pufff!"* veya *"Tıs tıs tısss!"* (Kasa ve Tezcan, 2022) gibi yansıma seslerin salt ritmik bir dolgu malzemesi olmadığı; aksine, Türkçenin ses yapısını, ünsüzlerin çıkış noktalarını (dudak, diş, damak ünsüzleri) çocuklara sezdirerek öğreten birer fonolojik farkındalık aracı olduğu öngörülmektedir.

Temel eğitim müzik müfredatında yer alan manzum metinler, yansıma seslerin sistematik öğretimi için doğal bir laboratuvar işlevi görür. Örneğin, *Nefesli Şarkı* (Kasa ve Tezcan, 2022) adlı manzumede yer alan *"Puf puf pufff!"* ve *"Tıs tıs tısss!"* gibi ifadeler, sadece müzikal bir ritim sağlamaz; aynı zamanda çocuğun dudak (/p/) ve diş-dişeti (/t/, /s/) ünsüzlerini doğru boğumlaması için tasarlanmış birer artikülasyon egzersizidir. Benzer şekilde *Sonbahar* (Kasa ve Tezcan, 2022, s. 20) parçasında doğa olayları betimlenirken kullanılan *"Rüzgârlar esmeye başlar. / Vu, vu, vu, vu!"*, *"Şimşekler çakmaya başlar. / Güm, güm, güm, güm!"* ve *"Yapraklar sararıp düşer. / Pıt pıt, pıt pıt!"* dizeleri, sızıcı ve patlamalı ünsüzlerin işitsel imgelerini çocuk zihnine yerleştirir. Çocuğun bu sesleri çıkarırken ağız boşluğunda, dudaklarında ve ses tellerinde hissettiği titreşim, formal okuma yazma sürecinde seslerin tanınmasını otomatikleştirir.

Hayvan taklitleri üzerinden oluşturulan metinler de arka damak ve gırtlak seslerinin öğretiminde kritiktir. *Zıpla ve Vızılda* (Kasa ve Tezcan, 2022, s. 31) eserindeki *"Vırak, vırak vırakla!"* ifadesi ile *Kümesteki Dostlarımız* (Kılıçarslan, 2024, s. 14) metnindeki *"Gaga vurur tak tak tak, / Sonra öter gıt gıdak."* ve *"Sonra öter culk culk culk."* dizeleri, Türkçenin kalın ve ince arka damak ünsüzlerinin (/k/, /g/) pratik edilmesine olanak tanımaktadır.

Müzik ve dil, insan beyninde tarihsel olarak benzer sinir ağlarını kullanan iki evrensel iletişim sistemidir. Her iki sistem de sese, ritme, tonlamaya ve belirli bir söz dizimsel/müzikal kurallar bütününe dayanır (Patel, 2008). Erken çocukluk ve temel eğitim döneminde müzik, beynin her iki yarımküresini aynı anda uyararak sinaptik bağların güçlenmesini sağlar. Dil eğitiminde prozodi olarak adlandırılan kavram, müziğin temel unsurları olan ritim, tempo ve melodi ile doğrudan örtüşmektedir.

Akıcı okuma, bir metni hatasız okumakla birlikte onu uygun hızda, doğru vurgu ve tonlamayla, anlamı yansıtacak bir prozodiyle seslendirmektir (Karatay, 2023). Akıcı okumada güçlük çeken öğrencilerin okuma eylemleri genellikle mekanik, tekdüze ve ritimden yoksundur. Bu sorunun çözümünde, tekerlemeler ve

ritmik çocuk şarkıları etkili pedagojik araçlardandır. Nitekim temel eğitim müzik ders kitaplarında sıklıkla tekerlemelere yer verilmesinin bir nedeni de bu durumdur. *"Arabanın tekeri / Fırıl fırıl dönüyor."* (Kasa ve Tezcan, 2022, s. 16) formundaki dörtlükler, içerdiği aliterasyonlar (aynı ünsüzlerin tekrarı) ve asonanslar (aynı ünlülerin tekrarı) sayesinde öğrencinin konuşma akıcılığını kazanmasına yönelik destekleme potansiyeli taşıdığına işaret etmektedir. Müzikteki ölçü kavramı (örneğin 2/4'lük veya 4/4'lük ritimler), Türkçedeki hece vezninin doğal bir yansıması olarak, çocuğun hecelemeyi bırakarak kelimeleri ve kelime öbeklerini bir bütün halinde (otomatikleşmiş) tanımasını hızlandırır. Müzik ve metnin bu eşsiz uyumu, çocuğa dilin matematiğini örtük bir biçimde öğretir. *"Ceviz adam, şip şap şup!"* (Kasa ve Tezcan, 2022, s. 41) tekerlemesindeki sekte ve vuruşlar, okuma sırasında noktalama işaretlerinde nerede duraklanması gerektiğini hissettiren işitsel provalar niteliğindedir.

Çağdaş eğitim paradigmaları, bilgiyi yalıtılmış disiplinler olarak değil, bütüncül bir yaklaşımla ele almayı gerektirmektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024), "bütüncül insan" felsefesiyle dil becerilerini tüm öğrenme süreçlerinin merkezine yerleştirirken sanatı da bu bilişsel ve duyuşsal yapının ayrılmaz bir parçası olarak kabul eder.

Vygotsky'nin (1978) Sosyokültürel Kuramı'nda vurguladığı gibi dil, etkileşimsel bir araçtır ve çocuk dildeki karmaşık yapıları önce dışsal oyunlar (şarkılar, tekerlemeler) yoluyla deneyimler, ardından zihinsel şemalara dönüştürür. Bu bağlamda, sınıf öğretmenlerinin müzik derslerindeki manzumeleri salt bir deşarj veya sanatsal etkinlik olarak görmeyip metnin fonolojik ve yansıma seslerin zenginliklerini Türkçe öğretiminin (okuma, dinleme, konuşma) birer "bilişsel iskelesi" olarak kullanmaları büyük önem taşımaktadır.

Günümüz eğitim paradigmaları, bilgiyi yalıtılmış/kümelenmiş disiplinler olarak değil, hayatın doğal akışına uygun bütüncül bir yapıda ele almayı gerektirmektedir. Maarif Modeli'nin temel felsefesi de insanı zihinsel, duygusal ve fiziksel tüm yönleriyle bütüncül (holistik) bir yaklaşımla geliştirmektir. Bu modelde "Türkçe", tüm derslerin merkezinde, bir "anahtar yeterlilik" ve varoluşsal bir idrak aracı olarak konumlandırılırken sanat ve spor, estetik duyarlılığın ve duyuşsal zekânın gelişiminde taşıyıcı kolonlar olarak görülmektedir. Dolayısıyla, sınıf öğretmeninin müzik dersinde işlediği manzum bir metin, sanatsal bir faaliyet alanının ötesinde aynı zamanda Türkçe dersindeki dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma öğrenme alanlarının laboratuvarı durumundadır. Literatür incelendiğinde; müziğin genel olarak dil öğrenimini, temel dil becerilerini ve motivasyonu olumlu yönde etkilediğini ortaya koyan (Deleş ve Kaytez, 2020; Kara ve Aksel, 2013), şarkıların kelime dağarcığını geliştirmedeki ve akılda tutmadaki rolünü inceleyen (Medina, 1993), ayrıca müziğin çocuklarda bilişsel başarıya ve genel okuma/öğrenme süreçlerine etkisini araştıran (Akdoğan, 2014; Şendurur ve Barış, 2002) çeşitli çalışmalar bulunmakla birlikte; ilkokul müzik ders kitaplarındaki manzum metinlerin "yansıma sesler" (onomatope) özelinde, erken okuryazarlık ve fonolojik farkındalık değişkenleri üzerinden bütüncül bir dökümün ve analizin yapıldığı herhangi bir akademik çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu araştırma, ilkokul 1-4. sınıf müzik ders kitaplarında yer alan *"Hav, hav, hav"*, *"Cik, cik, cik"* (Kasa ve Tezcan, 2022), *"Tik tak"* (Kasa ve Tezcan, 2022), *"Vırak vırak"* (Kasa & Tezcan, 2022) gibi sayısız yansıma sese sahip metnin yapısal ve işlevsel haritalarını çıkarmayı hedeflemektedir. Araştırmanın, temel eğitimde görev yapan sınıf öğretmenlerine ve alan uzmanlarına, müzik metinlerini dil becerilerini geliştirmede bilinçli birer öğretim materyali olarak kullanmaları noktasında kuramsal bir bakış açısı sunması beklenmektedir. Öğrencilerin dilin ses estetiğiyle erken yaşta müzik eşliğinde karşılaşmasının, okuma isteksizliğini azaltacağı ve akıcı okuma süreçlerine ivme kazandıracağı öngörülmektedir. Bu yönüyle çalışma hem sınıf öğretmenliği alan yazınına hem de Türk dili ve edebiyatı eğitiminin erken çocukluk uygulamalarına katkı sağlayacak özgünlüktedir.

## 2. YÖNTEM

Bu araştırma, ilkokul müzik ders kitaplarında yer alan manzum metinlerin dilbilimsel ve pedagojik altyapısını, erken okuryazarlık ve fonolojik farkındalık değişkenleri açısından ayrıntılı olarak incelemeyi amaçladığından nitel araştırma yaklaşımıyla kurgulanmıştır. Nitel araştırmalar, olayların ve olguların doğal ortamlarında, kendi bağlamları içinde bütüncül bir perspektifle anlaşılmasını sağlayan ve daha çok "nasıllık" ve "niçinlik" durumlarını sorgulayan metodolojik yaklaşımlardır (Merriam, 2013). Bu temel anlayıştan hareketle, araştırmanın deseni "doküman incelemesi" olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın çalışma evrenini, Türkiye'de temel eğitim birinci kademede (1, 2, 3 ve 4. sınıflar) okutulan müzik ders kitaplarında yer alan tüm yazılı ve manzum metinler oluşturmaktadır. Nitel araştırmalarda veri setinin derinliği, genellenebilirlikten ziyade amaca uygunluğa dayandığı için evrenin tamamını incelemek yerine

amaca en iyi hizmet eden verilerin seçilmesi esastır (Creswell, 2014). Bu nedenle, araştırmanın veri kaynağının belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan "ölçüt örnekleme" stratejisi tercih edilmiştir.

Ölçüt örnekleme stratejisi, araştırmacının önceden hazırladığı veya alan yazında mevcut olan bir dizi kriteri karşılayan bütün durumların, bireylerin veya dokümanların çalışmaya dâhil edilmesini gerektirir (Patton, 2014). Bu çalışmada, 1, 2, 3, 4. sınıf Müzik ders kitaplarında yer alan 141 manzum metnin içerisinden analize tabi birimlerin seçilmesi için aşağıdaki ölçütler belirlenmiştir:

1. Metnin, ilkokul 1, 2, 3 veya 4. sınıf düzeyindeki bir müzik ders kitabında şarkı, tekerleme, sayışmaca veya ninni formunda bir manzume olarak yer alması.
2. Metnin söz varlığı içerisinde Türkçenin fonolojik yapısını taklit eden doğrudan bir "yansıma sözcük" (onomatope) veya doğa/hayvan/eşya sesi taklidi barındırması.
3. Metnin, konuşma organlarının (dil, dudak, damak) artikülasyon becerilerini çalıştıran ardışık hece dizilimlerine veya belirgin ritmik sekte/vuruşlara sahip olması.

Bu ölçütler doğrultusunda, veri setinde yer alan metinler taranmıştır. Sadece estetik veya milli/manevi değer taşıyıp ölçütleri karşılamayan metinler (örneğin *Cumhuriyet*, *Atatürk'ün Çiçekleri* vb.) analiz dışı bırakılmıştır. Buna karşılık, ölçütleri tam olarak karşılayan metinler çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Örneğin, 1. sınıf ders kitabında yer alan "Nefesli Şarkı" başlıklı metin, içerdiği *"Puf puf pufff!"* ve *"Tıs tıs tısss!"* ifadeleriyle; "Sonbahar" başlıklı metin, *"Vu, vu, vu, vu!"* şeklindeki rüzgâr yansımasıyla doğrudan erken okuryazarlıkta ses eğitimine karşılık geldiği için veri setine alınmıştır. Aynı şekilde "Ceviz Adam" metnindeki *"şip şap şup"* dizilimi, dudak ünsüzlerinin öğretiminde temel bir veri olarak kodlanmıştır. Yapılan elemeler sonucunda, doğrudan onomatopedik ögeler ve ritmik artikülasyon pratikleri barındıran toplam 24 manzum metin analiz sürecine dâhil edilmiştir. Analiz sürecine dâhil edilen 24 manzum metnin sınıf düzeylerine göre dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur:

**Tablo 1**

*Çalışma grubuna dâhil edilen manzum metinlerin sınıf düzeylerine göre dağılımı*

| Sınıf Düzeyi | İncelenen Toplam Manzum Metin Sayısı | Ölçütleri Karşılayan (Analize Dâhil Edilen) Metin Sayısı (f) |
|---|---|---|
| 1. Sınıf | 30 | 7 |
| 2. Sınıf | 36 | 7 |
| 3. Sınıf | 41 | 6 |
| 4. Sınıf | 34 | 4 |
| Toplam | 141 | 24 |

Tablo 1'de görüldüğü üzere, erken okuryazarlık becerilerinin en yoğun işlendiği ve fonolojik farkındalık temellerinin atıldığı 1. ve 2. sınıf düzeylerinde, yansıma ses barındıran metinlerin sayıca daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

### 2.1. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen "Doküman İnceleme ve Dilbilimsel Kodlama Formu" kullanılmıştır. Veri toplama süreci, metinlerin sistematik bir biçimde tasnif edilmesi ve dijital ortama aktarılmasıyla başlamıştır.

Veri toplama işlemi üç aşamada gerçekleştirilmiştir: Tasnif aşaması olan ilk aşamada Müzik 1., 2., 3. ve 4. sınıf ders kitaplarında yer alan tüm manzum parçalar sınıf seviyelerine göre gruplandırılarak bir veri havuzu oluşturulmuştur. Bu aşamada metinlerin sadece lirikleri (şarkı sözleri) analiz birimi olarak kabul edilmiş, müzikal notasyonları çalışmanın kapsamı dışında tutulmuştur. Ayıklama ve birimleştirme işlemlerinin gerçekleştiği ikinci aşamada araştırmanın temel değişkeni olan "yansıma sesler" (onomatope), her bir şiir veya şarkı sözünün içerisinde satır satır okunarak tespit edilmiştir. Metinler içerisindeki bağlaçlar, edatlar veya standart eylemlerden ziyade sese dayalı yansımalar (örneğin *"hav hav"*, *"güm güm"*, *"tik tak"*, *"pıt pıt"*) işaretlenmiştir. Fonetik eşleştirmelerin yapıldığı üçüncü aşamada tespit edilen yansıma sözcükler, Türkçenin ses yapısı ve okuma yazma eğitimindeki "Ses Grupları" dikkate alınarak fonetik özelliklerine göre listelenmiştir. Bu bağlamda, her bir sesin boğumlama noktası (artikülasyon bölgesi) belirlenerek veri formuna işlenmiştir.

### 2.2. Verilerin Analizi

Dokümanların incelenmesinden elde edilen veriler, nitel araştırmaların doğasına uygun olarak "içerik analizi" ve "betimsel analiz" yaklaşımlarıyla çözümlenmiştir. İçerik analizinin temel amacı, birbirine benzeyen veya belirli bir örüntü oluşturan verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmanın içerik analizi süreci sistematik olarak aşağıdaki aşamalarda yürütülmüştür:

*1. Kodlama Çerçevesinin Oluşturulması:* Analize başlamadan önce, erken okuryazarlık ve Türkçe dilbilgisi (sesbilgisi/fonetik) literatürüne dayalı kavramsal bir kodlama çerçevesi oluşturulmuştur (Miles ve Huberman, 1994). Önceden belirlenen bu kodlar; Dudak Ünsüzleri (b, p, m), Diş-Dudak Ünsüzleri (f, v), Damak Ünsüzleri (k, g, ğ) ve Sızıcı/Sürtünmeli Sesler (s, ş, z) olarak belirlenmiştir. Metinlerin okunması sırasında ortaya çıkan ritim ve sekteye dayalı ifadeler ise sonradan ortaya çıkan hece ayrımı, prozodik vurgu gibi kodlar olarak sisteme dâhil edilmiştir.

*2. Metinlerin Kodlanması ve Kodlama Birimi:* Araştırmanın içerik analizi sürecinde temel kodlama birimi olarak "yansıma sözcük" ve "ritmik yansıma sözcük öbekleri" (örneğin puf puf pufff, gıt gıdak) kabul edilmiştir. Burada izole edilmiş tekil heceler yanında bağlam içindeki ardışık ritmik tekrarlar da bir bütün olarak değerlendirilmiştir. Bir yansıma sesin veya yansıma öbeğinin birden fazla artikülasyon (boğumlanma) noktası içermesi durumunda kodlama işlemi çapraz kodlama (çoklu atama) yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Örneğin; 4. sınıf ders kitabındaki "Koala ve Tavşan" metninde geçen "Kırt kırt kırt" sözcüğü hem arka damak (/k/) hem de diş-dişeti patlamalı (/t/) ünsüzleri barındırdığı için her iki kategoriye de işlenmiştir. Ancak tematik bulgular sunulurken *Ses Temelli Okuma Yazma* yaklaşımında öğrencinin en çok efor sarf ettiği baskın artikülasyon pratiği merkeze alınmıştır.

*3. Temaların Bulunması:* Oluşturulan kodlar, erken okuryazarlık alanındaki teorik çerçeve ile eşleştirilerek tematik başlıklara dönüştürülmüştür. Bu bağlamda, seslerin fiziksel üretimini destekleyen ifadeler "Artikülasyon ve Sesletim Becerileri" hece sınırlarını çizen ritmik ifadeler ise "Prozodik ve Fonolojik Farkındalık" teması altında birleştirilmiştir.

*4. Bulguların Tanımlanması ve Yorumlanması:* Betimsel analiz yaklaşımı gereği elde edilen temalar ve kodlar, araştırmanın orijinal veri setinden alınan doğrudan alıntılarla (şarkı sözü dizeleriyle) desteklenerek sunulmuştur. Bu durum, analiz sürecinin şeffaflığının görülmesi ve bulguların bağlamdan koparılmadan değerlendirildiğini yansıtması açısından önem taşımaktadır. Bu doğrultuda incelenen metinlerden elde edilen yansıma seslerin ünsüz türlerine ve boğumlanma noktalarına göre frekans dağılımını gösteren kodlama matrisi Tablo 2'de özetlenmiştir:

**Tablo 2**

*Yansıma seslerin ünsüz türlerine göre kodlama matrisi ve frekans özeti*

| Ana Tema (Ses Grubu) | Alt Kodlar (Boğumlanma Noktası) | Metinlerden Örnek Yansıma Sözcükler | Yoğunlaştığı Sınıf Düzeyi | Frekans (f)* |
|---|---|---|---|---|
| **Dudak ve Diş-Dudak Ünsüzleri** | Çift Dudak (/p/, /b/, /m/) | *"Puf puf pufff", "mır mır", "pıt pıt", "şip şap şup", "tıp tıp"* | 1., 2. ve 4. Sınıf | 28 |
| | Diş-Dudak (/f/, /v/) | *"Vu vu vu", "üf üf", "vız vız", "vak vak"* | 1. ve 2. Sınıf | 18 |
| **Arka Damak ve Gırtlak Ünsüzleri** | Arka Damak Patlamalı (/k/, /g/) | *"Güm güm", "gıt gıdak", "culk culk", "gak gak", "tak tak"* | 3. ve 4. Sınıf | 16 |
| | Gırtlak Sızıcı (/h/) | *"Hav hav", "hah hah"* | 1. Sınıf | 12 |
| **Sürekli-Sürtünmeli ve Akıcı Sesler** | Diş-Dişeti Sızıcı (/s/, /ş/, /z/, /t/, /d/) | *"Tıs tıs", "tik tak", "dat dat", "düt düt"* | 1., 2. ve 3. Sınıf | 24 |
| | Akıcı Ünsüzler (/r/, /l/) | *"Fırıl fırıl", "lal lal", "rim pa pa"* | 1. ve 4. Sınıf | 11 |

*Not: Frekans (f) değeri, ilgili ünsüz grubuna ait yansıma ses öbeklerinin 24 analitik metin içindeki toplam tekrarlanma/kullanım sıklığını ifade etmektedir.

Sınıflar arası frekans dağılımı karşılaştırıldığında üretimi nispeten daha kolay olan "dudak ve diş-dudak" ünsüzlerinin (f=46) 1. ve 2. sınıf metinlerinde yoğunlaştığı, boğumlanma zorluğu yüksek olan "arka damak" ünsüzlerinin (f=16) ise 3. ve 4. sınıf metinlerinde (gıt gıdak, gak gak vb.) ağırlık kazandığı saptanmıştır. Bu durum metinlerin öğrencilerin fonolojik gelişim düzeylerine göre hiyerarşik bir biçimde yapılandırıldığını göstermektedir.

### 2.3. Geçerlik ve Güvenirlik

Bu çalışmanın geçerliliği ve güvenirliği ilgili inandırıcılık, aktarılabilirlik, güvenilebilirlik ve onaylanabilirlik ilkeleri doğrultusunda şunlar gerçekleştirilmiştir (Guba ve Lincoln, 1982):

*İnandırıcılık:* Çalışmanın inandırıcılığını arttırılabilmesi için çalışmanın giriş bölümünde problem durumu net bir şekilde ortaya konulmuş ve çalışmanın inandırıcılığı güçlendirilmeye çalışılmıştır. Ayrıca yansıma seslerin erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine etkileri üzerine alan yazında yapılan çalışmalar incelenerek giriş bölümünde bunlara yer verilmiştir. Müzik ders kitapları iki ayrı araştırmacı tarafından ayrı ayrı incelendikten sonra elde edilen bulgular karşılaştırılarak incelenmiş, bu sayede araştırmacılar arasında uyum sağlanmıştır. Yapılan doküman incelemesi sonucunda elde edilen bulgular müzik ders kitaplarından alınan örneklerle desteklenerek güçlendirilmiştir.

*Aktarılabilirlik:* Çalışmanın aktarılabilirlikle ilgili boyutunu güçlendirebilmek için ilkokul müzik ders kitabını incelerken kullanılan yöntem ve bu yöntemin neden seçildiği ayrıntılı bir şekilde ortaya konulmuştur. Ayrıca incelenen müzik ders kitaplarında yansıma seslerin olduğu metinler incelenirken ulaşılan alıntılar somut bir şekilde sunulmuştur. Bu sayede de bu müzik ders kitapları tekrar incelenmek istendiğinde aynı sonuçlara ulaşılmasına imkân tanınmıştır.

*Tutarlılık:* Çalışmanın verileri her iki araştırmacı tarafından da kontrol edilmiştir. Araştırmada iç tutarlılığın sağlanabilmesi için Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen benzerlik formülü kullanılmıştır. Bu formüle göre her iki araştırmacı tarafından da incelenen metinler gruplandırılmış, ardından iki araştırmacı arasındaki uyuma bakılmış, elde edilen verilerin örtüşme oranı %95 çıkmıştır. Yüzde 5'lik örtüşmeyen kısım yeniden incelenerek bu oranda da fikir birliğine ulaşılmıştır. Bu da araştırmanın sonuçlarının güvenilir olduğu sonucunu göstermektedir.

*Doğrulanabilirlik:* Çalışmanın doğrulanabilirliğinin arttırılması için problem durumu net bir şekilde belirlenmiş, bu doğrultuda Türkçe ders kitapları doküman incelemesi ve betimsel analizle incelenmiştir. Araştırmacılar çalışma öncesinde olumlu ya da olumsuz herhangi bir ön yargı içerisine girmemişler, bu sayede de çalışmanın olumsuz yönden etkilenmesinin önüne geçilmiştir. Ayrıca çalışmanın literatürde benzerlerinin olup olmadığı, benzer çalışmaların bu çalışmaların sonuçları ile bu çalışmanın sonucu arasındaki benzerlik ve farklılıklar dikkate alınmış, çalışmanın sonuç bölümünde bu bilgiler tartışılmıştır.

## 3. BULGULAR

İlkokul 1, 2, 3 ve 4. sınıf düzeyindeki müzik ders kitaplarında yer alan manzum metinlerin "doküman incelemesi" yöntemiyle taranması sonucunda; erken okuryazarlık, fonolojik farkındalık ve konuşma (artikülasyon) becerilerini doğrudan destekleyen yoğun bir yansıma ses (onomatope) örüntüsü tespit edilmiştir. İncelemeye tabi tutulan 100'ü aşkın metin içerisinden, yapısal olarak "sese dayalı taklit, ritmik heceleme ve anlamsız/anlamlı yansıma sözcük" barındıran eserler tasnif edilerek betimsel ve içerik analizi teknikleriyle çözümlenmiştir.

Elde edilen bulgular; yansıma seslerin Türk dilinin fonetik yapısındaki (sesbilgisel) boğumlanma noktalarına, hece dizilimlerine ve Ses Temelli Okuma Yazma yaklaşımındaki harf edinim süreçlerine sağladığı pedagojik katkılar bağlamında beş tema halinde kategorize edilmiştir. Söz konusu temalara ait ayrıntılı analizler, metinlerden alınan doğrudan alıntılarla pekiştirilerek ilgili alanyazın ışığında sunulmaktadır.

### 3.1. Dudak ve Diş-Dudak Ünsüzlerinin (/p/, /b/, /m/, /v/, /f/) Edinimi ve Yansıma Sesler Aracılığıyla Bilişsel Kodlanması

Ses Temelli Okuma Yazma sürecinde, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin zihinsel olarak kavraması ve fiziksel olarak üretmesi en kolay olan sesler, boğumlanma noktası dışarıdan net bir biçimde görülebilen "dudak" ve "diş-dudak" ünsüzleridir (Güneş, 2013). Ancak bu seslerin okuma akıcılığına yansıyabilmesi için çocuğun

nefes kontrolünü (diyafram) ve dudak kaslarının motor koordinasyonunu sağlaması gerekmektedir. İncelenen müzik ders kitaplarındaki manzum metinler, bu motor koordinasyonun müzikal bir oyun çerçevesinde, çocuğun "yakınsal gelişim alanına" (Vygotsky, 1978) uygun bir biçimde nasıl yapılandırıldığını açıkça göstermektedir.

1. sınıf ders kitabında yer alan *Nefesli Şarkı* (Kasa ve Tezcan, 2022) adlı eser, doğrudan çocukların solunum aparatlarını ve dudak ünsüzlerini eşgüdümlü kullanmalarına yönelik tasarlanmış bir dilbilimsel alıştırma niteliğindedir. Metinde geçen *"Şişir yanaklarını, Üfle, şişir durmadan!"* yönergesinin hemen ardından gelen *"Puf puf pufff!"* ve *"Üf üf üfff!"* yansımaları, erken okuryazarlıkta çok kritik olan iki fonemi merkeze almaktadır: Çift dudak patlamalı ünsüzü olan /p/ ve diş-dudak sızıcı ünsüzü olan /f/. Çocuk *"puf"* sesini üretirken dudaklarını sımsıkı kapatarak hava akımını bir anlığına durdurur ve aniden serbest bırakır (patlamalı üretim). Hemen ardından *"üf"* sesine geçerken üst dişlerini alt dudağına yaklaştırarak havayı sızdırır (sürekli-sızıcı üretim). Müziğin ritmiyle peş peşe tekrarlanan bu *"Puf puf pufff!"* ve *"Üf üf üfff!"* dizilimi, çocuğa patlamalı ve sızıcı seslerin (fonemlerin) fiziksel anatomisini öğretir. Ehri'nin (2005) belirttiği üzere, çocuklar harflerin sembolik karşılıklarını öğrenmeden önce, seslerin ağızdaki fiziksel pozisyonlarını içselleştirmelidir. Bu metin, formal okuma yazma eğitimindeki "ö-r-ı-d-s-b" veya "z-ç-g-ş-c-p" ses grupları öğretilirken öğrencilerin sıklıkla yaşadığı dudak tembelliğini önleyici bir işlev görmektedir.

Benzer bir dudak ve sızıcı ünsüz kurgusu, *Sonbahar* (Kasa ve Tezcan, 2022) adlı parçada doğa olaylarının tasviri üzerinden işlenmiştir. Metinde rüzgâr sesinin *"Vu, vu, vu, vu!"* şeklinde; yaprakların düşüş sesinin ise *"Pıt pıt, pıt pıt!"* şeklinde verilmesi tesadüfi değildir. *"Vu"* yansıması, kalın dudaksıl-dişsel bir ötümlü sızıcı olan /v/ sesinin, arkasından gelen kalın yuvarlak ünlü /u/ ile birleşmesiyle oluşur. Bu birleşim, çocuğun dudaklarını ileriye doğru yuvarlamasını gerektirir. Erken okuma becerilerinde kelime sonlarındaki hecelerin yutulması problemine karşı (Karatay, 2023), dudakların yuvarlaklaştırılması ve sesin uzatılması *"Vu, vu, vu"* egzersiziyle aşılmaktadır. *"Pıt pıt"* ikilemesi ise çift dudak ve diş eti-damak patlamalı ünsüzlerinin (/p/ ve /t/) hızlı bir şekilde ardışık üretimini gerektirerek hece farkındalığını pekiştirmektedir.

Hayvan taklitlerinin kullanıldığı manzumeler, dudak ve geniz (nazal) ünsüzlerinin öğretimiyle ilgili zengin bulgular sunmaktadır. *Bilin Ben Kimim* (Ayrancı, vd., 2018, s.19) adlı parçada yer alan kedi ve inek sesleri, çocukların erken çocukluktan itibaren en aşina oldukları yansıma seslerdir. Metinde geçen *"Mır mır mır mır mır mır ben bir kediyim."* ve *"Mö mö mö mö mö mö ben bir ineğim."* dizelerindeki /m/ sesi, dudakların kapanması ve hava akımının geniz (burun boşluğu) yoluyla dışarı verilmesiyle oluşan çift dudak genizsil ünsüzüdür. Zülfikar (1995), Türkçedeki yansıma sözcüklerin büyük bir kısmının dudak ünsüzleriyle başladığını belirtir. Öğrencinin *"mır"* ve *"mö"* hecelerini art arda müzikal bir tempoyla tekrar etmesi, dilbilimsel olarak sesbirim-hece kaynaştırma becerisini otomatikleştirmektedir. Okumaya yeni geçen çocuklarda sıklıkla gözlemlenen /m/ ve /n/ seslerini birbirine karıştırma problemi, bu tarz şarkılardaki somut yansıma eşleştirmeleriyle (m-kedi, m-inek ilişkisi) görsel ve işitsel hafızaya doğru kodlanarak engellenmektedir.

### 3.2. Arka Damak ve Gırtlak Ünsüzlerinin (/k/, /g/, /ğ/, /h/) İşitsel İmgeleri ve Fonemik Ayrıştırma Becerisi

Ses Temelli Okuma Yazma öğretiminde öğrencilerin kavramakta ve sesletmekte en çok zorlandığı fonem grubu, boğumlanma noktası gözle görülmeyen, ağzın arka kısmında (yumuşak damak ve gırtlak) üretilen seslerdir (/k/, /g/, /ğ/, /h/). Bu sesler, konuşma terapilerinde ve özel eğitimde genellikle ayna karşısında dilin geriye çekilmesi çalışmalarıyla öğretilmektedir. Ancak müzik ders kitaplarındaki manzumelerde yapılan doküman analizi, bu zorlu ses grubunun ritmik tekerlemeler ve yansımalar aracılığıyla son derece estetik ve sezdirici bir yolla müfredata entegre edildiğini ortaya koymuştur.

Arka damak patlamalı ötümsüz ünsüzü olan /k/ ve ötümlü karşılığı olan /g/ sesleri, incelenen veri setinde özellikle kanatlı hayvanların taklit edildiği metinlerde yoğun olarak bulunmaktadır. 3. sınıf müzik kitabındaki *Kümesteki Dostlarımız* (Kılıçarslan, 2024, s.14) adlı manzume, arka damak ünsüzleri için bir sesletim laboratuvarı gibidir. Metinde geçen tavuk tasvirindeki *"Gaga vurur tak tak tak, / Sonra öter gıt gıdak."* dizeleri, erken okuryazarlık açısından yeterli ve iyi derecede bir fonolojik veri sunar. *"Gıt gıdak"* yansımasındaki /g/, /t/, /g/, /d/, /k/ dizilimi, çocuğun dil sırtını yumuşak damağına temas ettirerek çıkardığı (/g/ ve /k/) sesler ile dil ucunu üst diş etine temas ettirerek çıkardığı (/t/ ve /d/) sesler arasında hızlı bir geçiş yapmasını zorunlu kılar. Bu hızlı geçiş, akıcı okumanın nörolojik temelini oluşturan hece birleştirme ve kelime sınırlarını belirleme becerisinin müzikal bir provası niteliğindedir. Nitekim Adams (1990), çocukların anlamsız veya taklit heceleri tekrar etmelerinin, onların zihinsel sözlüğünde fonotaktik kuralların (hangi sesin hangi sesle yan yana gelebileceği kuralı) yerleşmesini sağladığını savunur.

Aynı eserde hindi için kullanılan *"Sonra öter culk culk culk."* yansıması, Türkçede yan yana bulunması zor olan /l/ ve /k/ (akıcı ve patlamalı) ünsüzlerinin hece sonunda birleştiği kapalı bir hece formudur. Hece farkındalığı eğitiminde, kapalı hecelerin (ünsüzle biten heceler) okunması açık hecelere göre daha zordur. *"Culk"* sesi, bu zorluğu oyunlaştırarak çocuğun arka damak-artikülasyonunu güçlendirmektedir. Yine *Pofuduk Tavşan* (Tonya, vd., 2022, s.45) parçasında karga sesi olarak verilen *"Buldum, dedi karga, güldü gak gak gak."* dizesi, /g/ ve /k/ seslerinin kalın ünlü /a/ ile kombinasyonuyla, çocuğun ötümlü (/g/) ve ötümsüz (/k/) damak sesleri arasındaki ayrımı işitsel olarak deneyimlemesine yardımcı olmaktadır. Öğrenci, *"gak"* sesini çıkarırken, ses tellerinin titreştiği an ile titreşimin kesilip havanın patladığı an arasındaki farkı bedensel olarak hisseder.

Gırtlak bölgesinde üretilen sızıcı bir ünsüz olan /h/ sesi ise hava akımının ses tellerinin arasından sürtünerek çıkmasıyla oluşur. Görsel bir artikülasyon noktası olmadığı için çocuklar okuma yazma öğrenirken 'h' harfini genellikle unutur veya yutarlar (örn. "Ahmet" yerine "Amet" yazmak/okumak). İncelenen metinlerde /h/ sesinin üretimi, nefes ve gülme refleksleri üzerinden somut bir zemine oturtulmuştur. *Ne İsterim?* (Kasa & Tezcan, 2022, s. 29) şarkısında köpeğin *"Hav, hav, hav, hav, hav!"* yansımaları ardışık olarak beş kez tekrarlanmaktadır. Burada /h/ sızıcı ünsüzü, en geniş ünlü olan /a/ ve diş-dudak sızıcı ünsüzü olan /v/ ile birleşerek güçlü bir diyafram nefesi gerektirir. Çocuğun bu şarkıyı söylerken yüksek sesle ve ritmik olarak *"Hav"* demesi, /h/ foneminin zihinsel temsilini güçlendirir.

Daha karmaşık bir örnek ise *Ceviz Adam* (Kasa ve Tezcan, 2022, s. 41) tekerlemesinde karşımıza çıkmaktadır. Metindeki *"Karnı davul, güm, güm, güm! / Bize güler, hah, hah, hah!"* dizelerinde, kalın damak sesi /g/ ile gırtlak sesi /h/ art arda kullanılmıştır. *"Güm güm"* yansıması göğüs rezonansını çalıştırırken hemen arkasından gelen *"hah hah"* gülme yansıması, /h/ sesinin doğal bir duygu durumuyla (neşe) eşleşmesini sağlar. Goswami'nin (2002) belirttiği gibi, erken okuryazarlıkta seslerin sadece mekanik olarak değil, duygusal (duyuşsal) bağlamlarla öğrenilmesi, o sesin uzun süreli belleğe aktarılmasını garantiler. Dolayısıyla müzik kitaplarındaki bu yansıma sözcükler, çocukların Türkçenin zorlu damak ve gırtlak sesleriyle ilk akademik karşılaşmalarını korkutucu bir ezberleme sürecinden çıkararak eğlenceli ve kalıcı bir fonolojik farkındalık oyununa dönüştürmektedir.

### 3.3. Sürekli-Sürtünmeli ve Akıcı Seslerin (/s/, /ş/, /z/, /r/, /l/) Artikülasyon Pratikleri ve Dil-Dişeti Koordinasyonu

Erken okuryazarlık evresindeki çocukların fonolojik farkındalık gelişiminde, hava akımının ağız boşluğunda dar bir kanaldan sürtünerek çıkmasıyla oluşan sızıcı/sürtünmeli sesler (/s/, /ş/, /z/) ile akıcı seslerin (/r/, /l/) üretimi, ince motor becerisi gerektiren hassas bir süreçtir. Türkçe okuma yazma öğretiminde öğrencilerin sıklıkla peltekleşme eğilimi gösterdiği veya birbirinin yerine kullandığı bu sesler, dil ucunun üst diş etine (alveol) doğru bir koordinasyonla yerleştirilmesini zorunlu kılar (Güneş, 2013). İncelenen müzik ders kitaplarındaki metinlerde, bu seslerin üretimini kolaylaştırmak amacıyla yansıma seslerin adeta birer konuşma terapisi aracı gibi ritmik bir biçimde kurgulandığı saptanmıştır.

Hayvan taklitlerinin yer aldığı manzumeler, sızıcı seslerin uzatılarak (sürekli) hissettirilmesi bağlamında zengin veriler sunmaktadır. 1. sınıf ders kitabında yer alan "Nefesli Şarkı" (Kasa ve Tezcan, 2022, s. 15) adlı eserde yılanın tasviri için kullanılan "Tıs tıs tısss!" ifadesi, ötümsüz diş-dişeti sızıcı ünsüzü olan /s/ sesinin öğretiminde kilit bir rol oynamaktadır. Çocuk *"tısss"* yansımasını çıkarırken, dil ucunu üst dişlerinin arkasına yaklaştırır ve nefesini sürekli bir biçimde dışarı verir. Sesin sonundaki uzatma ("tısss"), harfin fonemik süresini belirginleştirerek öğrencinin zihnindeki /s/ imgesini güçlendirir. Benzer bir sızıcı ünsüz pratiği "Zıpla ve Vızılda" (Kasa ve Tezcan, 2022, s. 31) metnindeki arı taklidinde görülmektedir. Metinde geçen "*Arılar vız, vız, vız vızlar" ve "Vız, vız, vız, vız vızılda!*" dizelerinde, ötümlü sızıcı /z/ ile diş-dudak ünsüzü /v/ bir araya getirilmiştir. Çocuğun bu *"vız"* hecelerini ritmik olarak tekrarlaması, ses tellerinin titreşimini (ötümlülük) hissetmesini ve kelime okuma aşamasında /s/ ile /z/ seslerini birbirine karıştırmamasını sağlar.

Akıcı ve titrek /r/ ile akıcı sızıcı /l/ sesleri, fonolojik olarak sonradan olgunlaşan (geç edinilen) sesler arasındadır. Sınıf öğretmenleri, öğrencilerin "r" harfini "y" olarak okuma (örn. araba yerine ayaba) eğilimlerini kırmak için çeşitli artikülasyon çalışmaları yaparlar. Müzik ders kitaplarındaki taşıt yansımaları bu amaca doğrudan hizmet etmektedir. "Araba" (Kasa ve Tezcan, 2022, s. 16) adlı tekerlemede yer alan "*Arabanın tekeri, / Fırıl fırıl dönüyor.*" dizelerindeki *"fırıl fırıl"* ikilemesi, dudak (/f/), titreşimli (/r/) ve akıcı (/l/) seslerin ardışık dizilimiyle dilin ağız içindeki kıvraklığını artırmaktadır. Yine 3. sınıf ders kitabındaki "da-di, da-di" (Kılıçarslan, 2024, s. 15) metninde tren sesinin "*Tren rayda gidiyor taka taka taka taka düt düt*" şeklinde verilmesi, dilin sert damağa ve ön dişlere ardışık vuruşlarını ("taka taka") oyunlaştırarak çocuğun boğumlama hızını artırır. Bu hızlanma,

akıcı okuma becerisinde kelimelerin otomatik olarak tanınması ve seslendirilmesi aşamasına doğrudan katkı sağlayan dilbilimsel bir antrenmandır (Karatay, 2023).

### 3.4. Ritmik Tekerlemeler, Prozodi ve Hece/Kelime Sınırlarının Algılanması

Okuma becerisi sadece harflerin sese dönüştürülmesinde ibaret değildir; seslerin hecelere, hecelerin kelimelere, kelimelerin ise anlamlı söz dizimsel bütünlere (cümlelere) dönüştürüldüğü prozodik (vurgu, tonlama, ezgi) bir süreçtir. Erken okuryazarlıkta çocukların karşılaştığı en büyük zorluklardan biri, yazılı metin üzerindeki kelime sınırlarını (boşlukları) sözlü dildeki durak ve vurgularla eşleştirememesidir. Alanyazın, prozodik farkındalığı yüksek olan çocukların okuduğunu anlama puanlarının daha yüksek olduğunu vurgulamaktadır (Goswami, 2002). Araştırma kapsamında incelenen manzum metinlerde tekerleme formundaki müzikal parçaların prozodik farkındalığı inşa eden etkili uygulamalar olduğu saptanmıştır.

Müzikteki vuruş ve ölçü kavramları, Türkçenin hece yapısıyla kusursuz bir eşzamanlılık göstermektedir. "Çabuk Yelkovan Yavaş Akrep" (Kasa ve Tezcan, 2022, s. 34) metninde zaman kavramı üzerinden oluşturulan "*Tik tak, tik tak tiki, tiki, tiki tak!*" dizilimi, heceleme becerisi için etkili bir fonotaktik etkinlik örneğidir. Çocuğun *"tik"* ve *"tak"* hecelerini (kapalı hece: ünsüz-ünlü-ünsüz) okurken uyguladığı sert vuruş ile *"ti-ki"* (açık hece: ünsüz-ünlü) hecelerini okurken uyguladığı yumuşak geçiş, Türkçedeki hece türlerinin prozodik farkını müzik aracılığıyla sezdirir. Okuma hızını ayarlama becerisi, metnin adından da anlaşılacağı üzere tempo (hız) kavramıyla eşleştirilmiştir. Öğrenci metni okurken, müziğin hızlanması ve yavaşlamasıyla orantılı olarak göz sıçramalarını ve sesletim hızını regüle etmeyi öğrenmektedir.

Bir diğer önemli bulgu, "Çalgılar" (Kılıçarslan, 2024, s. 42) adlı 3. sınıf müzik ders kitabındaki metinde karşımıza çıkmaktadır. Metin, enstrümanların nasıl çalındığını yansıma sesler üzerinden öğretirken, âdeta bir hece analiz programı gibi işlemektedir. Keman için "*Keman şöyle mi çalınır, gıy gı dı gıy gıy gıy gı dı gıy*"; davul için "*Davul şöyle mi çalınır, güm bü dü güm güm güm bü dü güm*"; flüt için "*Flüt şöyle mi çalınır, düt dü rü düt düt düt dü rü düt*" dizeleri kullanılmıştır. Bu anlamsız hece zincirleri, okuma eğitimindeki "fonemik manipülasyon" da denilen sesleri değiştirerek yeni heceler türetme tekniğinin birebir karşılığıdır. Öğrenci *"gıy gı dı"* dizilimindeki /g/ ünsüzünü zihninde sabit tutup ünlüleri ve diğer ünsüzleri (/ı/, /d/) manipüle ederken, harflerin birbiriyle nasıl eklemlendiğini keşfetmektedir. Adams (1990), çocukların anlamsız heceleri okuma ve tekrar etme hızlarının, onların genel okuma şifresini çözme becerilerinin en güvenilir göstergesi olduğunu belirtmektedir.

Ayrıca ders kitaplarında yer alan manzum metinlerdeki sayışmaca ve bedensel koordinasyon gerektiren tekerlemeler de kelime sınırlarının farkındalığına katkı sağlamaktadır. "Ceviz Adam" (Kasa ve Tezcan, 2022, s. 41) tekerlemesindeki "*Ceviz adam, şip şap şup! / Saçı rüzgâr, vu, vu, vu! / Kaşı keman, gıy, gıy, gıy!*" dizeleri, çocuğun her bir yansıma sözcükte ("şip", "şap", "şup") elini çırpmasını veya bedenine dokunmasını gerektirir. Bu kinestetik ve müzikal eşlik, hecenin ve kelimenin nerede başlayıp nerede bittiğini çocuğun zihinsel sözlüğünde somutlaştırarak bitişik okuma veya hece atlama hatalarını minimize etmektedir. Aynı şekilde "Sar Makara" (Kılıçarslan, 2022, s.49) tekerlemesindeki "*Komşu komşu şap şap şap, / Aslan geliyor, / Kaplan geliyor tıp tıp tıp.*" dizelerindeki yansıma seslerin (/ş/ ve /t/ patlamalıları) üçlü tekrarları, dildeki vurgu modelini ve ritmik hecelemeyi otomatikleştirmektedir.

### 3.5. Sözcüksel Erişim ve Anlamsız Hecelerden Anlamlı Bütünlere Geçiş

Erken okuryazarlık sürecinin temel amacı, çocuğun sesbilgisel düzeyde çözdüğü şifreleri (harf-ses eşleşmeleri) hızlıca anlamlı kelimelere dönüştürebilmesidir. Müzik ders kitaplarındaki yansıma sesler, doğaları gereği anlamsız gibi görünse de (örn. güm, pıt, tıs), bağlam içine yerleştirildiklerinde çocuğun semantik (anlamsal) ağında çok güçlü çağrışımlar yaratır. Zülfikar (1995), yansımaların Türkçede isim ve fiil türetmede çok üretken bir kök vazifesi gördüğünü belirtmektedir (örn. vız-lamak, pat-lamak).

İncelenen metinlerde, yansıma seslerin doğrudan doğa, hayvan ve nesne kavramlarıyla eşleştirildiği görülmüştür. "Leylek" (Kılıçarslan, 2024, s.19) tekerlemesindeki "*Leylek leylek havada / Yumurtası tavada*" dizeleri bir yansıma barındırmasa da fonolojik uyak (havada-tavada) üzerinden kelime dağarcığını zenginleştirir. Ancak asıl etki yansımaların kavramlarla eşleşmesidir. Çocuğun müzik dersinde öğrendiği *"pıt pıt"* sesinin düşen yaprağı, *"vırak vırak"* sesinin kurbağayı, *"taka taka"* sesinin treni temsil etmesi, sözcüksel erişim hızını artırır. Okuma metinlerinde bu hayvan veya nesnelerle karşılaştıklarında, müzik dersinde edindikleri işitsel ipuçları sayesinde kelimeyi zihinden çağırma ve okuma süreleri kısalır.

Elde edilen bulgular bütüncül olarak değerlendirildiğinde; MEB temel eğitim 1-4. sınıf müzik ders kitaplarında yer alan manzum metinlerin, Türkçe öğretim programındaki okuma-yazma kazanımlarını destekleyen önemli bir "fonolojik laboratuvar" olduğu ortaya çıkmıştır. Tespit edilen dudak, diş, damak ve sızıcı ünsüzlerin yansıma seslerle kurgulanışı; müzikal ritmin heceleme ve vurguya dönüşümü, bu metinlerin Ses Temelli Okuma Yazma yaklaşımında bir "bilişsel iskele" olarak kullanılması gerektiğini kuramsal olarak temellendirilmektedir. Sınıf öğretmenlerinin, bu manzumeleri sadece müzik kazanımları için değil öğrencilerdeki artikülasyon bozukluklarını gidermek, hece farkındalığı yaratmak ve okuma akıcılığını (prozodi) güçlendirmek amacıyla Türkçe derslerine entegre etmeleri önerilmektedir.

## 4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, temel eğitim birinci kademe (1-4. sınıf) müzik ders kitaplarında yer alan manzum metinlerin, içerdikleri yansıma sesler aracılığıyla çocukların erken okuryazarlık, fonolojik farkındalık ve akıcı okuma becerilerini nasıl desteklediği incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, müzik ders kitaplarının salt duyuşsal ve estetik birer materyal olmanın ötesinde, Türkçe eğitiminin en temel yapı taşları olan "sesletim (artikülasyon)", "hece ve kelime sınırı farkındalığı" ve "prozodi" alanlarında güçlü birer "bilişsel iskele" işlevi gördüğünü ortaya koymaktadır.

### 4.1. Fonolojik Farkındalıkta Bilişsel İskele Olarak Yansıma Sesler

Araştırmanın dikkat çekici bulgularından biri, formal Ses Temelli Okuma Yazma eğitiminde öğrencilerin kavramakta zorlandığı dudak, diş-dudak ve özellikle arka damak ünsüzlerinin (/k/, /g/, /ğ/, /h/), müzik metinlerinde yansıma sesler üzerinden somutlaştırılarak verilmesidir. Alanyazında Ehri (2005), çocukların okuma edinim evrelerini açıklarken, "kısmi alfabetik evre"den "tam alfabetik evre"ye geçişte fonemleri (ses birimlerini) birbirinden ayırt etme becerisinin kritik olduğunu vurgular. Sınıf öğretmenliği pratiğinde soyut bir harf sembolü üzerinden sesin fiziksel üretimini (boğumlanmasını) anlatmak oldukça zordur (Akyol, 2006). Ancak araştırma bulgularımızda açıkça görüldüğü üzere, *Nefesli Şarkı* metnindeki *"Puf puf pufff!"* ve *"Tıs tıs tısss!"* yansımaları; çocukların hava akımını dudaklarında ve dişlerinde fiziksel olarak hissetmelerini sağlamaktadır.

Vygotsky'nin (1978) Sosyokültürel Gelişim Kuramı'na göre, öğrenme önce dışsal ve sosyal bir düzlemde gerçekleşir, ardından içselleştirilerek bilişsel bir şemaya dönüşür. Müzik derslerinde arkadaşlarıyla birlikte koro hâlinde *"Vu, vu, vu, vu!"* diyerek rüzgâr taklidi yapan veya *"Güm, güm, güm, güm!"* diyerek şimşek sesini çıkaran bir çocuk; /v/ ve /g/ seslerinin ötümlülük-ötümsüzlük, sızıcı-patlamalı özelliklerini oyunlaştırılmış, stressiz bir sosyal ortamda deneyimlemektedir. Adams (1990), çocukların seslerle oyun oynamalarının harf-ses eşleştirmesini otomatikleştiren en önemli ön koşul olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda, müzik ders kitaplarındaki hayvan ve doğa taklitleri, Türkçe derslerindeki okuma yazma öğretimi için paha biçilmez bir ön hazırlık ve pekiştirme ortamı sunmaktadır. Bu bulgu, Zülfikar'ın (1995) Türkçedeki yansıma kelimelerin dil ediniminde kavramsal köprüler kurduğuna yönelik dilbilimsel teziyle de örtüşmektedir.

### 4.2. Artikülasyon Becerileri ve Çoklu Sesbirim Pratikleri

Fonolojik farkındalığın ileri düzey becerilerinden biri, yan yana gelen farklı ünsüzlerin boğumlanma noktaları arasında hızlıca geçiş yapabilmektir. Türkçede özellikle kalın ve ince ünlülerin, patlamalı ve akıcı ünsüzlerle yan yana geldiği kapalı hecelerin okunması, disleksi veya okuma güçlüğü riski taşıyan çocuklarda ciddi takılmalara neden olur (Güneş, 2013). Bulgular bölümünde detaylandırılan *Kümesteki Dostlarımız* metnindeki *"gıt gıdak"* ve *"culk culk culk"* gibi yansımalar, alanyazındaki konuşma terapisi egzersizlerinin adeta müzikal birer uygulama alanıdır.

Araştırma verilerinde tespit edilen bu ardışık ve karmaşık yansıma dizilimleri, dilin ön damak ile arka damak arasındaki hareket hızını artırmaktadır. *"Gıt gıdak"* derken arka damaktan (/g/) ön dişetine (/t/), oradan tekrar arka damağa (/k/) yapılan hızlı dil hareketleri, okuma esnasında harflerin birbirine kaynaştırılması sürecinin motor (kas) hafızasını oluşturur. Goswami (2002), hece içi birimlerin farkındalığının, çocukların anlamsız heceleri manipüle etmeleriyle geliştiğini savunur. İncelenen metinlerden *Çalgılar* metnindeki *"gıy gı dı gıy"* veya *"güm bü dü güm"* gibi enstrüman yansımaları, Goswami'nin bahsettiği "anlamsız hece manipülasyonu"nun ders kitaplarına entegre edilmiş somut kanıtlarıdır. Öğrenciler, bu müzikal tekerlemeler sayesinde farkında olmadan karmaşık sesbirim dizilerini çözümleme pratiği yapmaktadır. Bu durum, müzik

müfredatı hazırlayıcılarının (bilinçli veya sezgisel olarak) metin seçimlerinde dil gelişimini destekleyen formları tercih ettiklerini göstermektedir.

### 4.3. Müzikal Ritimden Okuma Akıcılığına: Prozodi ve Kelime Sınırı Algısı

Erken okuryazarlık doğru harf çeviriminden ziyade metni uygun hızda, doğru vurgu ve anlamı yansıtacak bir tonlama ile (prozodi) okuyabilmektir. Rasinski (2010), okuma akıcılığını kelime tanıma ile okuduğunu anlama arasındaki köprü olarak tanımlar. Mekanik ve heceleyerek okuyan bir çocuğun bilişsel kapasitesinin tamamı ses çözümelemeye harcandığı için anlama gerçekleşmez. Araştırmamızın bulguları, akıcı okumanın temel bileşenleri olan vurgu, duraklama ve temponun, müzik ders kitaplarındaki tekerlemeler vasıtasıyla sistematik olarak öğretildiğini göstermektedir.

Özellikle *Çabuk Yelkovan Yavaş Akrep* metninde yer alan *"Tik tak, tik tak tiki, tiki, tiki tak!"* dizeleri ile *Ceviz Adam* metnindeki *"Ceviz adam, şip şap şup!"* formundaki üçlü ve ikili vuruşlar, çocuğun yazılı metin üzerindeki kelime sınırlarını işitsel olarak algılamasına yardımcı olur. Pikulski ve Chard (2011), kelime sınırlarını ayırt edemeyen çocukların bitişik okuma (örn. "Ali ata bak" şeklinde) veya hece atlama hataları yaptığını belirtmektedir. Müzik metinlerindeki ritmik sekte ve senkoplar, çocuğa nerede nefes alması ve kelimeleri hangi öbekler hâlinde gruplaması gerektiğini sezdirir.

Bununla birlikte, *Araba* tekerlemesindeki *"Fırıl fırıl dönüyor"* ifadesi gibi ikilemeler, metnin akış hızını artırırken, çocuğun göz sıçramalarını müzikal tempoyla eşgüdümlü hâle getirir (Karatay, 2023). Müzik ritmiyle senkronize olan çocuk, okuma eylemini tekil harflere odaklanarak değil, kelime gruplarına odaklanarak gerçekleştirmeye başlar. Dolayısıyla, elde edilen bulgular ışığında, ritmik manzumelerin okuma hızını ve kalitesini artırdığı yönündeki tezimiz, Dowhower'ın (2009) tekrarlı okuma ve ritmik eşlik kuramlarıyla da tutarlılık göstermektedir.

### 4.4. Disiplinlerarası Öğretim ve Maarif Modeli Bağlamında Bütüncül Yaklaşım

Tartışılması gereken son boyut da elde edilen dilbilimsel bulguların sınıf öğretmenliği pratiğine ve güncel müfredat felsefesine olan yansımasıdır. Geleneksel eğitim anlayışında dersler (Türkçe, Hayat Bilgisi, Müzik) birbirinden yalıtılmış olarak ele alınırken; çağdaş eğitim paradigmaları "disiplinlerarası" geçişliliği zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda Maarif Modeli de (MEB, 2024), insanı bilişsel, duyuşsal ve fiziksel (psikomotor) boyutlarıyla "bütüncül" bir yaklaşımla ele almayı hedeflemektedir.

Araştırmamızda incelenen ilkokul müzik ders kitaplarındaki metinlerin, Türkçe öğretim programının "Dinleme/İzleme" ve "Konuşma" öğrenme alanlarındaki kazanımlarla (örn. "Kelimeleri anlamına uygun kullanır", "Konuşmalarında uygun vurgu, tonlama ve beden dilini kullanır", "Sesleri ayırt eder" gibi) doğrudan örtüştüğü görülmüştür. Örneğin *Da-Di, Da-Di* metninde çocuk, hem motor araçların seslerini (dat dat, vup vup, düt düt) çıkararak fonolojik kas hafızasını geliştirmekte hem de taşıtların kavramsal bilgisine ulaşmaktadır. *Hayvanları Sevelim* ve *Ne İsterim* gibi eserlerdeki yansıma sesler (hav hav, miyav), merhamet ve sevgi gibi Maarif Modeli "kök değerleri" ile harmanlanarak sunulmaktadır.

Dolayısıyla, sınıf öğretmeninin müzik dersinde işlediği manzum bir metin, sanatsal bir faaliyet alanının ötesinde aynı zamanda Türkçe dersindeki dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma öğrenme alanlarının laboratuvarı durumundadır. Literatür incelendiğinde; müziğin çocukların okuma, dinleme ve anlama becerileri ile arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu ve çocukların müzik aracılığıyla dili daha kolay öğrendikleri görülmektedir. Ayrıca, müzikle ilgili öğrenme süreçlerinin beynin çeşitli bölgelerinin birlikte çalışmasını desteklediği, bu süreçlerin de dil gelişimi ile öğrenme kapasitesini güçlendirdiği tespit edilmiştir (Deleş ve Kaytez, 2020; Ertek Babaç ve Yıldız, 2018; Yapalı, 2025). Bununla birlikte, alanyazın incelendiğinde, müzik ve dil eğitimi arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların genellikle müziğin duyuşsal etkilerine, derse yönelik motivasyona (Kara ve Aksel, 2013) veya kelime dağarcığının gelişimine (Medina, 1993) olan 'makro' düzeydeki katkılarına odaklandığı görülmektedir. Bu araştırma ise, konuyu 'mikro' düzeyde, doğrudan sesletim (artikülasyon) ve fonem-grafem ilişkisi üzerinden ele alarak literatürdeki önemli bir kuramsal ve yöntemsel boşluğu doldurmaya yöneliktir. Yansıma seslerin (onomatope) salt müzikal birer dolgu malzemesi olmadığı düşüncesinden hareketle erken okuryazarlık teorilerinde bahsedilen 'fonolojik farkındalık' inşası için stratejik birer aparat olduğunun metin dilbilimsel kanıtlarla ortaya konması, çalışmanın alana sunduğu özgün teorik bir katkıdır. Yansıma kelimelerin, hece tekrarlarının ve tekerlemelerin müzikal bir form içinde sunulmasının, erken yaş çocuklarında dilin ses-şekil ilişkisini çözümlemede önemli bir pedagojik katalizör görevi gördüğü alanyazın desteğiyle de teyit edilmektedir. Böylece çalışma, müzik metinlerinin dil eğitimindeki rolünü sezgisel bir kabulden çıkartarak somut boğumlama noktaları üzerinden bilimsel bir zemine taşımaktadır.

## 5. SONUÇ

Bu araştırma, ilkokul birinci kademe (1-4. sınıf) müzik ders kitaplarında yer alan manzum metinlerin erken okuryazarlık, fonolojik farkındalık ve konuşma becerileri üzerindeki gizil etkilerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Elde edilen bulgular ışığında, ilkokul müzik derslerinin müfredatındaki metinlerin yalnızca estetik birer materyal olmadığı; Türkçenin ses, hece ve kelime yapısını çocuk zihnine kodlayan son derece yapılandırılmış birer "dil laboratuvarı" işlevi gördüğü sonucuna varılmıştır. İncelenen manzum metinlerdeki yansıma sesler (onomatope), çocukların artikülasyon gelişimini doğrudan destekleyen bir motor beceri egzersizi sağlamaktadır. Özellikle *Ses Temelli Okuma Yazma* sürecinde kavramakta güçlük çekilen dudak, diş-dudak, arka damak ve gırtlak ünsüzleri "Puf puf pufff!", "Vu, vu, vu, vu!", "gıt gıdak" ve "Hav, hav, hav" gibi doğa ve hayvan taklitleri üzerinden oyunlaştırılarak somutlaştırılmıştır. Bu durum, soyut harf sembollerinin ardındaki fiziksel ses üretim sürecini müzikal bir ritim eşliğinde destekleyerek okuma yazma eğitiminin önündeki duyuşsal ve bilişsel engellerin hafifletilmesinde önemli bir potansiyel barındırdığına işaret etmektedir.

Bununla birlikte ders kitaplarında sıklıkla başvurulan tekerleme formu, okuma akıcılığının en temel bileşeni olan prozodik farkındalığa işaret etmektedir. Metinlerdeki ritmik sekte, senkop ve ardışık vuruşlar (tik tak tiki, gıy gı dı gıy), Türkçenin açık ve kapalı hece yapısıyla kusursuz bir eşzamanlılık sergilemektedir. Çocuğun metnin temposuna bedensel olarak eşlik etmesi, yazılı metin üzerindeki kelime sınırlarını fark etmesini ve "hece yutma" gibi okuma hatalarını en aza indirmesini sağlamaktadır. Maarif Modeli'nin "bütüncül gelişim" felsefesiyle de örtüşen bu durum anlamsız gibi görünen hece dizilimlerinin aslında çocuğun zihinsel sözlüğünü zenginleştiren anlamsal köprüler kurduğunu kanıtlamaktadır.

Elde edilen bu sonuçlar, müziğin ve ritmik ögelerin erken okuryazarlık, kelime dağarcığı ve fonolojik farkındalık üzerindeki olumlu etkilerini vurgulayan ulusal ve uluslararası literatürle büyük ölçüde örtüşmektedir. Yabancı alanyazında çocuk şarkılarının, ritmik tekrarların ve tekerlemelerin hece farkındalığını, sözcüksel erişimi ve akıcı okumayı doğrudan geliştirdiğine yönelik ampirik bulgular (Adams, 1990; Dowhower, 2009; Goswami, 2002; Medina, 1993), bu araştırmada tespit edilen Türkçe müzik ders kitaplarındaki yansıma seslerin pedagojik işleviyle paralellik göstermektedir. Öte yandan, yerli literatürde müziğin genel dil gelişimine ve okuma süreçlerine katkısını inceleyen güncel çalışmalar (Deleş ve Kaytez, 2020; Ertek Babaç ve Yıldız, 2018; Yapalı, 2025) bulunmakla birlikte bu araştırma, ulaştığı sonuçlarla müzik-dil ilişkisini "yansıma sesler (onomatope)" ve "artikülasyon pratikleri" bağlamında somutlaştırarak mevcut yerli literatürdeki genel kabulleri daha mikro (fonemik) bir düzeye taşıyarak alanyazına katkı sunmaktadır.

Çalışmada elde edilen bulguların sentezlenmesi sonucu, araştırmanın alanyazına sunduğu en temel katkı; Türkçe eğitimi ve müzik öğretimi disiplinlerini birbirinden yalıtılmış beceri alanları olarak gören geleneksel bakış açısını kırmasıdır. Literatürdeki mevcut çalışmalar genellikle müziğin dil edinimindeki motivasyonel veya genel ritmik faydalarına odaklanırken; bu çalışma, Millî Eğitim müfredatında hâlihazırda var olan müzik metinlerindeki 'yansıma sesleri' doğrudan birer 'fonolojik müdahale materyali' olarak yapılandırarak alandaki önemli bir boşluğu doldurmaktadır. Uygulamaya dönük (pratik) çıkarım ise temel eğitim müzik ders kitaplarındaki manzumelerin artık sadece birer şarkı öğretme aracı olmadığı; söz konusu metinlerin disleksi veya konuşma bozukluğu yaşayan öğrenciler dâhil olmak üzere ilkokul öğrencilerinin okuma yazma sürecini destekleyebilecek ve ivme kazandırabilecek stratejik bir pedagojik değere sahip olduğu değerlendirilmektedir. Bu araştırma, eğitimcilere ve müfredat hazırlayanlara, çocukların karşılaştığı temel dil sorunlarına karşı ellerindeki müzik müfredatını nasıl şifre çözücü bir araç olarak kullanabileceklerini göstererek Türkçe eğitimi alanına somut, ulaşılabilir ve metin dilbilimsel bir yaklaşım sunmaktadır.

Öneriler

Araştırmanın sonuçlarından hareketle, sınıf öğretmenlerinin birinci sınıf Ses Temelli Okuma Yazma sürecinde müzik dersi manzumelerini doğrudan Türkçe derslerine entegre etmeleri önerilmektedir. Harf gruplarının sezdirilmesi aşamasında, müzik kitaplarında yer alan doğa ve hayvan yansımalarının fonolojik ısınma veya diksiyon egzersizi olarak kullanılması, öğrencilerin artikülasyon sorunlarını gidermede etkili bir strateji olacaktır. Ayrıca, akıcı okuma becerilerini geliştirmek amacıyla tekerleme formundaki metinlerin ritim çubukları veya bedensel perküsyon eşliğinde okutulması, kelime sınırlarını ve hece vurgusunu kinestetik bir hafızaya dönüştürecektir. Bu bağlamda, müfredat geliştiricilerin ve ders kitabı yazarlarının eser seçiminde yalnızca duyuşsal değerleri değil, Türkçenin fonotaktik kurallarını ve hece çeşitliliğini de temel bir ölçüt olarak kabul etmeleri önem taşımaktadır. Ders kitaplarındaki şarkı sözlerine sınıf öğretmenlerine rehberlik edecek pedagojik notların eklenmesi ve Maarif Modeli'nin kök değerlerini işleyen metinlerin zengin yansıma sözcüklerle harmanlanması, uygulayıcılara büyük bir kolaylık sağlayacaktır. Son olarak, bu çalışma müzik

ders kitaplarındaki yansıma seslerin erken okuryazarlık becerilerine etkisini metin dilbilimsel ve kuramsal bir çerçevede inceleyerek betimsel bir zemin sunmuştur. Bu bağlamda, gelecek araştırmalarda deneysel veya yarı deneysel tasarımlarla bu kuramsal bulguların test edilmesi önerilmektedir. Sınıf ortamında yapılacak bu tür uygulamalı çalışmaların, yansıma seslerin okuma akıcılığına ve fonolojik farkındalığa olan somut etkisini ölçerek alana değerli katkılar sunacağı öngörülmektedir.

sad

**Etik kurul onayı**

Bu çalışma insan, hayvan veya hassas veriler içermediği için etik kurul onayı gerektirmemektedir.

**Yazarlık katkısı**

Çalışmanın tasarımı ve konsepti: AZG, İY; verilerin toplanması: AZG, İY; sonuçların analizi ve yorumlanması: AZG, İY; çalışmanın yazımı: İY. Tüm yazarlar sonuçları gözden geçirmiş ve makalenin son halini onaylamıştır.

**Finansman kaynağı**

Yazarlar, çalışmanın herhangi bir finansman almadığını beyan etmektedir.

**Çıkar çatışması**

Yazarlar, herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan etmektedir.

**Ethical approval**

This study does not require ethics committee approval as it does not involve human, animal or sensitive data.

**Author contribution**

Study conception and design: AZG, İY; data collection: AZG, İY; analysis and interpretation of results: AZG, İY; draft manuscript preparation: İY. All authors reviewed the results and approved the final version of the article.

**Source of funding**

The authors declare the study received no funding.

**Conflict of interest**

The authors declare that there is no conflict of interest.

## KAYNAKLAR

Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. MIT Press.

Akdoğan, F. N. (2014). *Müziğin iletişimdeki rolü* (Tez No. 330893) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.

Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Kök Yayıncılık.

Ayrancı, D., Erol, E., İzci, O. ve Yılmaz, A. (2018). *İlkokul müzik 2 ders kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4. bs.). Sage Publications.

Deleş, B. ve Kaytez, N. (2020). Çocuk gelişiminde müziğin yeri ve önemi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 7*(10), 133-142. https://izlik.org/JA95JY87JP

Dowhower, S. L. (2009). Speaking of prosody: Fluency's unattended bedfellow. *Theory Into Practice, 30*(3), 165-175. https://doi.org/10.1080/00405849109543497

Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading, 9*(2), 167-188. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0902_4

Ertek Babaç, E. ve Yıldız, G. (2018). Dil gelişiminde müziğin yeri. *Fine Arts, 13*(3), 10-22. https://izlik.org/JA92JH49LA

Goswami, U. (2002). Phonology, reading development, and dyslexia: A cross-linguistic perspective. *Annals of Dyslexia, 52*(1), 141-163. https://doi.org/10.1007/s11881-002-0010-0

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal, 30*(4), 233-252. https://doi.org/10.1007/BF02765185

Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi: Yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi.

Kara, Z. E. ve Aksel, A. S. (2013). The effectiveness of music in grammar teaching on the motivation and success of the students at preparatory school at Uludağ University. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *106*, 2739-2745. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.314

Karatay, H. (2023). *Okuma eğitimi, kuram ve uygulama*. Pegem Akademi.

Kasa, Ö. ve Tezcan, S. T. (2022). *İlkokul müzik 1 ders kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Kılıçarslan, F. (2022). *İlkokul müzik 2 ders kitabı*. Hecce Yayıncılık.

Kılıçarslan, F. (2024). *İlkokul müzik 3 ders kitabı*. Hecce Yayıncılık.

Medina, S. L. (1993). The effect of music on second language vocabulary acquisition. *National Network for Early Language Learning, 6*(3), 1-8.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Ed. ve Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. bs.). Sage Publications.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni*. https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin

Patel, A. D. (2008). *Music, language, and the brain*. Oxford University Press.

Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4. bs.). Sage Publications.

Pikulski, J. J. ve Chard, D. J. (2011). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher, 58*(6), 510-519. https://doi.org/10.1598/RT.58.6.2

Rasinski, T. V. (2010). *The fluent reader: Oral & silent reading strategies for building fluency, word recognition & comprehension* (2. bs.). Scholastic.

Şendurur, Y. ve Barış, D. A. (2002). Müzik eğitimi ve çocuklarda bilişsel başarı. *G. Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*(1), 165-174. https://doi.org/10.17693/yunus.21364

Tonya, A., Türkili, K. ve Yamaner, Y. (2022). *İlkokul müzik 4 ders kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Yapalı, Y. (2025). Erken çocukluk müzik eğitimi (EÇME)'nin sinir ağları üzerindeki rolü: Bir alanyazın incelemesi. *Alanyazın, 6*(2), 130-142. https://doi.org/10.59320/alanyazin.1745505

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. bs.). Seçkin Yayıncılık.

Zülfikar, H. (1995). *Türkçede ses yansımalı kelimeler*. Türk Dil Kurumu Yayınları.

## EXTENDED ABSTRACT

### 1. Introduction

Early literacy skills encompass the entirety of phonological awareness, vocabulary, and oral language proficiency acquired during children's transition to formal reading and writing education. The Sound-Based Reading and Writing approach, implemented at the basic education level in Turkey, fundamentally focuses on enabling students to recognize and discriminate linguistic sounds, and to synthesize them into meaningful units (syllables and words). During the early literacy phase, auditory stimuli in the children's environment play a critical role in the development of phonological awareness. Foremost among these stimuli is onomatopoeia, which is frequently found in children's songs and literature and is formed by imitating sounds in nature. From a theoretical perspective, children must develop a sensitivity to the sound structures of words before moving to the full alphabetic phase. When the literature is reviewed, although there are various studies examining the relationship between music and language development—particularly focusing on motivation and general vocabulary acquisition—it is seen that academic studies providing a holistic analysis of the verse texts in primary school music textbooks specifically on onomatopoeia and its relation to early literacy and phonological awareness variables are quite limited. Therefore, the aim of this study is to examine the effects of onomatopoeic sounds in verse texts (lyrics, rhymes, lullabies) in primary school 1st, 2nd, 3rd, and 4th-grade music textbooks on early literacy, articulation (enunciation) development, and reading fluency.

## 2. Method

This research was designed and conducted using the "document analysis" design, one of the qualitative research approaches. The study population consists of all written and verse texts in music textbooks taught at the primary education level (1st, 2nd, 3rd, and 4th grades) in Turkey. The "criterion sampling" strategy, a purposive sampling method, was preferred to determine the data source. In accordance with the established criteria, the text was required to contain a direct onomatopoeic word and consecutive syllable sequences that exercise the articulation skills of the speech organs. Within this scope, 141 verse texts in the textbooks provided by the Ministry of National Education (MEB) were scanned, and 24 texts that fully met the criteria were included in the analysis process. The data collection process was systematically carried out in three stages: classification, unitization, and phonetic mapping. During this process, only the lyrics were accepted as the unit of analysis, while musical notations were strictly excluded. The obtained data were analyzed using content analysis and descriptive analysis approaches; the coding framework was structured considering phonetic features such as labial, labiodental, palatal, and fricative/sibilant sounds.

## 3. Findings, Discussion and Results

The research findings reveal that the onomatopoeic sounds in music textbooks serve as a motor skill training that directly supports children's articulation development. Labial, labiodental, velar, and glottal consonants (e.g., /p/, /b/, /m/, /k/, /g/), which children often have difficulty grasping during the Sound-Based Reading and Writing process, are concretized and gamified through nature and animal onomatopoeias such as "Puf puf pufff!", "Vu, vu, vu, vu!", "gıt gıdak", and "Hav, hav, hav" in the texts. For instance, the onomatopoeic sequence "gıt gıdak" forces the child to make a rapid transition between the sounds produced by touching the back of the tongue to the soft palate (/g/ and /k/) and the sounds produced by touching the tip of the tongue to the upper gum (/t/ and /d/), serving as a critical musical rehearsal for co-articulation. This situation removes the affective and cognitive barriers to reading and writing education by supporting the physical sound production process behind abstract letter symbols with a musical rhythm, acting as a powerful "cognitive scaffold" for children.

Furthermore, the rhyme (tekerleme) form, which is frequently included in textbooks, builds prosodic awareness, one of the most fundamental components of reading fluency. Rhythmic pauses and consecutive beats in the texts (e.g., "tik tak tiki", "gıy gı dı gıy") exhibit perfect synchronization with the open and closed syllable structure of Turkish, enabling the child to notice word boundaries and minimizing reading errors such as "syllable swallowing" (omission) or "merged reading". Additionally, although onomatopoeic sounds appear meaningless in isolation, they create strong associations in the child's semantic network when placed in context; auditory cues like "pıt pıt" representing a falling leaf or "taka taka" representing a moving train significantly increase the speed of lexical access.

Consequently, the verses in the MEB basic education music textbooks are not merely artistic materials but highly structured, advanced "language laboratories" that present the sound aesthetics and syllable mathematics of Turkish. These texts possess a strategic pedagogical power that accelerates the reading and writing process of all primary school students, including those experiencing dyslexia or articulation disorders. In line with these results, it is recommended that primary school teachers directly integrate music lesson verses into Turkish lessons during first-grade reading and writing instruction and use these onomatopoeic sounds as phonological diction exercises. Moreover, practicing these rhyming texts accompanied by rhythm sticks or body percussion will transform word boundaries and syllable stress into a permanent kinesthetic memory. Ultimately, it will provide great convenience to educational practitioners if curriculum developers adopt the phonotactic rules and syllable diversity of Turkish as a fundamental criterion in the selection of musical pieces.