



TÜRKÇENİN ANA DİLİ OLARAK KONUŞULMADIĞI BÖLGELERDE  
İLKOKUMA YAZMA ÖĞRETİMİ İLE İLGİLİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ\*

*Teachers' Opinions About Primary Reading and Writing Teaching in Regions Where Turkish is Not Spoken as Native language*

Hamdi KARAMAN<sup>1</sup> ve Ömer YILAR<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Dr. Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Gençali İlkokulu, Ağrı, hamdi.karaman@hotmail.com, orcid.org/0000-0002-6782-4691

<sup>2</sup>Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Erzurum, omeryilar25@hotmail.com, orcid.org/0000-0002-3560-0028

*Araştırma Makalesi/Research Article*

**Makale Bilgisi**

Geliş/Received:  
16.11.2022  
Kabul/Accepted:  
03.01.2023

**DOI:**

10.18069/firatsbed.1205989

**Anahtar Kelimeler**

İlkokuma yazma öğretimi,  
Öğretmen görüşleri, Türkçe,  
ana dil

**Keywords**

Primary literacy teaching,  
Teacher opinions, Turkish,  
Native language

**ÖZ**

Bu araştırma ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin ilkökuma yazma öğretimi sürecinde sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları problemleri ve çözüm önerileri derinlemesine ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın yürütülmesinde nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu en az bir kere birinci sınıf okutmuş olan 30 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Verilerin toplanması amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formları 4'ü kişisel bilgiler olmak üzere toplam 17 sorudan oluşmuştur. Görüşme formları ile elde edilen nitel verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Yapılan görüşmeler neticesinde öğretmen görüşleri üç ana tema etrafında sunulmuştur. Buna göre öne çıkan sonuçlar; öğrencilerin Türkçeyi yeterince bilmemesi, anasınınına katılımın düşük olması, okuduğunu anlama problemleri, öğrencinin kendini ifade edememesi, öğretmenlerin tecrübesiz ve sabırsız olması, öğrencilerin verilen ödev ve görevleri yapmaması veya yanlış yapması ve ailelerin ilgisiz olmasıdır. Öğretmenler bu problemlere çözüm olarak ise öğretim programının daha detaylı ve yöresel olmasını, ailelerin bilinçlendirilerek eğitim öğretime dâhil edilmesini, aileye ve öğrenciye Türkçe konuşulmasının teşvik edilmesini önermişlerdir.

**ABSTRACT**

This research aims to reveal in depth problems and solution proposals faced by classroom teachers in the teaching process of first reading and writing of students whose native language is not Turkish. In conducting to this research, one of the qualitative research methods, situation study was used. The study group of the research consists of 30 classroom teachers who had taught first grade at least once. A semi-structured interview form was created to collect data. Interview forms consist of 17 questions, 4 of them are personal information. Content analysis was used in the analysis of qualitative data obtained through interview forms. As a result of the interviews, teachers' opinions were presented with three main themes. Accordingly, the prominent results are; not knowing Turkish enough by students, being low participation in kindergarten, reading comprehension problems, not expressing themselves by students, being inexperienced and impatient by teachers, not doing their homework and tasks or making mistakes by students, and being careless by families. As a solution to these problems, the teachers suggested that the curriculum should be more detailed and local, families should be included in education by raising awareness, and the Turkish language speaking should be encouraged by the family and the students.

**Atf/Citation:** Karaman, H. ve Yılar, Ö. (2023). Türkçenin Ana Dili Olarak Konuşulmadığı Bölgelerde İlkokuma Yazma Öğretimi ile İlgili Öğretmen Görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 33, 1(159-170).

**Sorumlu yazar/Corresponding author:** Hamdi KARAMAN, hamdi.karaman@hotmail.com

\* Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında 2022 yılı içerisinde hazırladığı doktora tezinden hareketle hazırlanmıştır.

## 1. Giriş

Bilgi çağında olan dünyada eğitim en önemli güçlerden biridir. Dil ise bu gücü kullanmanın en önemli unsurudur. Dil insan beyninin sınırsız bir öğrenme becerisidir. İnsanlar öğrenmedeki becerileri ile dili öğrenir ve kendilerini hayat boyu geliştirirler. Dil insanların kültürlerini gelecek kuşaklara aktarmasına, iletişim kurmalarına ve çevreleriyle etkileşim oluşturmalarına katkı sağlamaktadır. Bu sebeple dil öğretimi insanlar için çok önemli görünmekte ve küçüklükten itibaren dilsel ve zihinsel becerileri geliştiren yaklaşım ve modeller üzerinde durulmaktadır (Güneş, 2014).

Her bireyin bir toplumu vardır ve o toplumun da iletişim aracı olarak kullandığı bir dili vardır. Ana dili binlerce yıllık birikimler sonucunda ortaya çıkmaktadır (Güleryüz, 2004). Ana dili bireylerin çevrelerinin ve topluluklarının ortak ürünüdür. Bireyler küçüklük çağlarından itibaren çevrelerini, kültürlerini ve toplumsal kuralları ana dillerinin kullanarak anlamaya çalışırlar (Sever, 2011). Ana dili, insanların dünyaya gelmeleri ile başlayan, zihinsel becerilerin gelişmesi ve toplumsal etkileşimler ile edinilen dildir. İlk dil veya birinci dil olarak ifade edilebilmektedir. (Özüdoğru ve Dilman, 2014). Türkiye’de birbirinden farklı yedi coğrafi bölge vardır. Bu bölgelerde sadece coğrafi olarak değil kültürel olarak ta farklılıklar mevcuttur. Bu farklılıklar özellikle son yıllarda yaşanan felaketler savaşlar vb. gibi sebeplerle daha da artmıştır. Günümüzde Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olduğu halde ana dili farklı olan veya mülteci olarak ana dili farklı olan insanlar vardır. Türkiye’de sistemli olarak ilkokuma yazma ve ana dil öğretimi ilkokul dönemi ile başlamaktadır (Aktay, 2015; Çelik vd., 2008). Bu sistematik eğitim öğretim süreci içerik ve yöntem açısından büyük önem taşımaktadır. Ana dil öğretimi dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel sunu, görsel okuma vb. gibi birçok beceriyi içinde barındırmaktadır. Ana dil öğretiminin amacı ise dil becerilerinin kullanılarak öğrencilerin okuma, okuduğunu anlama ve anlatma becerilerini geliştirmektir (Güneyli, 2007). Ana dil öğretimi amacına ulaşmadığında öğrencilerde okuduğunu anlayamama, kelime dağarcığında yetersiz kalma, akıcı okuyamama vb. gibi sorunlar ortaya çıkmaktadır (Yılmaz & Şekerci, 2016).

İlkokulda öğrencilerin Türkçeyi etkili ve doğru kullanma, problem çözme, karar verme gibi temel becerilerini geliştirmeleri beklenmektedir (Akyol, 2005). Bu bilgidен hareketle ilkokul döneminin sadece ana dil öğretiminde değil daha başka temel becerilerinde öğretilmesinde çok önemli bir yapıya sahip olduğu görülmektedir (Kavcar, Oğuzkan & Sever, 1997; Kolaç, 2008).

Türkiye’nin sosyokültürel yapısı gereği farklı bölgelerinde farklı diller bulunabilmektedir. Bu bölgelerde büyüyen çocuklar genelde iki dil ile beraber ya da Türkçeden farklı dil ile büyümektedirler. Bu durum onların ilkokula başladıklarında problemler yaşamalarına sebep olmaktadır. Bu problemlerin en önemlileri ilkokuma yazma öğretimi alanında oluşmaktadır. Çünkü ilkokula başladıklarında Türkçeyi az ya da hiç bilmeyen öğrenciler Türkçeyi etkili ve doru kullanmakta problemler yaşamaktadırlar (Gözüküçük, 2015). Özellikle bu bölgelere yeni atanan tecrübesiz öğretmenlerle öğrencilerin ana dili farklılığı sebebiyle iletişim kurma problemleri görülmektedir (Gözüküçük & Kıran, 2018). Ana dili Türkçe olan öğrenciler ilkokula zaten bildikleri ve kullandıkları bir dil ile başlarken ana dili Türkçe olmayan öğrenciler bilmedikleri bir dil üzerine eğitim görmeye başlamaktadırlar. Bu durum onların okulda özellikle ilkokuma yazma öğretimi alanında problemler yaşamalarına sebep olmaktadır (Çolakoğlu, 2019). İlkokulda öğrenilen okuma ve yazma becerileri ile birlikte akıcı okuma ve okuduğunu anlama öğrencilerin akademik başarılarını %61 oranında olumlu yönde etkilemektedir (Yıldız, 2013). Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin en önemli sorunlarının başında okuduğunu anlama problemleri olduğu yapılan çalışmalarda ortaya çıkarılmıştır (Emeç, 2011). Bu bilgiler ışığında ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin ana dili Türkçe olan öğrenciler göre özellikle ilkokuma yazma öğretimi alanında dezavantajlı konumda oldukları görülmektedir. Ancak bu konuda öğretmenler yalnız kalmaktadır. Bu problemlerle ilgili olarak ne Türkçe eğitim programlarında ne eğitim kurumlarında ne de kaynaklarda yeterince destekleyici bilgiler mevcuttur (Yılar, 2019).

Günümüzde teknolojinin ilerlemesi, televizyon, tablet ve bilgisayar kullanımının artması gibi imkanların çoğalması ile beraber Türkçe öğrencimi ve kullanımı sorunları azalmış olsa da ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin ve öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretimi sürecinde yaşadıkları problemler varlığını hala sürdürmektedir. Bu sebeple bu araştırma ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin ilkokuma yazma öğretimi sürecinde sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları problemleri ve çözüm önerileri derinlemesine ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu araştırmanın, ana dili Türkçe olmayan bölgelerde yöresel öğretim programlarının yapılmasına, hizmet içi eğitimlerin şekillenmesine, okul öncesi eğitimin öneminin masaya yatırılmasına ve ailelerin Türkçeyi daha etkili ve doğru kullanabilmelerini sağlamak amacıyla düzenlenebilecek kurs ve

eğitilmeye katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmada ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin ve sınıf öğretmenlerinin problemleri ve çözüm önerileri sınıf öğretmenlerinin bakış açılarına göre ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda aşağıda iki temel sorunun cevabı aranmıştır;

Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin ilkökuma yazma öğretiminde sınıf öğretmenlerine göre karşılaştıkları problemler nelerdir?

Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin ilkökuma yazma öğretiminde sınıf öğretmenlerine göre karşılaştıkları problemlere ilişkin çözüm önerileri nelerdir?

## 2. Materyal ve Metot

Araştırmanın yürütülmesinde nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmalarında bir veya birkaç durum derinlemesine ele alınır. Durumun neler tarafından nasıl etkilendiği bütüncül bir bakış açısına göre ele alınır ve neden etkilendiği ortaya konmaya çalışılır (Yıldırım & Şimşek, 2016).

### 2.1 Örneklem / Araştırma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu en az bir kere birinci sınıf okutmuş olan 30 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Sınıf öğretmenlerine ait demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Katılımcı öğretmenlere ait demografik bilgiler

Değişkenler-Öğretmenler	N	(%)	
Cinsiyet	Erkek	13	56,6
	Kadın	17	43,4
Mesleki Kıdem	1-3 Yıl	12	40,0
	4-6 Yıl	12	40,0
	7-10 Yıl	6	20,0
Sınıf	1. sınıf	10	33,3
	2. sınıf	5	16,6
	3. sınıf	6	20,0
	4. sınıf	3	10,0
	Birleştirilmiş sınıf	6	20,0
Görev yeri	Köy	20	66,6
	Şehir	10	33,3
Toplam	30	100,0	

Tablo 1 incelendiği zaman, katılımcı öğretmenlerin 13’ü erkek ve 17’si kadındır. Öğretmenlerin 12’si 1-3 yıl arası deneyime sahipken, 12’si 4-6 yıl arası deneyime sahip ve 6’sı 7-10 yıl arası deneyime sahiptir. 10 öğretmen birinci sınıflarda görev yaparken, 5 öğretmen ikinci sınıf, 6 öğretmen üçüncü sınıf, 3 öğretmen dördüncü sınıf ve 6 öğretmen ise birleştirilmiş sınıflarda görev yapmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin 20’si köyde görev yapmakta iken 10’u şehir merkezinde görev yapmaktadır. Araştırmanın katılımcı öğretmenleri kota örneklem yöntemine göre seçilmiştir.

### 2.2 Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanması amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formları 4’ü kişisel bilgiler olmak üzere toplam 17 sorudan oluşmuştur. Görüşme formları oluşturulma aşamasında öncelikle literatür ve çalışmada kullanılan ölçek incelenmiş ve sorular oluşturulmuştur. Taslak görüşme formu öncelikle ilgili alan uzmanlarına ve sınıf öğretmenlerine sorulmuştur. Soruların anlaşılabilirliği, zamanı ve uygunluğu bakımından değerlendirilmiştir. Sonrasında görüşme formları son halini almıştır.

### 2.3 İşlem / Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanmasında önceden oluşturulmuş olan yarı yapılandırılmış görüşme formları ile beraber yüz yüze görüşmeler ile notlar alınarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sınıf öğretmenlerinden gönüllük esasına göre toplanmıştır. Yapılan çalışmalar neticesinde 30 öğretmenle görüşmeler gerçekleştirilmiş ve veri toplama süreci tamamlanmıştır.

## 2.4 Verilerin Analizi

Görüşme formları ile elde edilen nitel verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinin amacı problemin anlaşılabilmesini sağlayacak kavramları ve ilişkileri ortaya koymaktır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu sebeple içerik analizi bilgisayar destekli nitel analiz programı kullanılarak uygulanmıştır. Nitel analiz programı elde edilen verilerin sistematik bir şekilde karşılaştırılmasına ve yorumlanmasına olanak sağlamaktadır (Kaya & Bacanak, 2013). Program yardımıyla nitel veriler nicelleştirilmiş ve şekillerden yararlanılarak yorumlanması kolaylaştırılmıştır.

## 2.5 Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerliliğinin sağlanması amacıyla raporlaştırmada ayrıntıya ve aktarılabilirliğe dikkat edilmiştir. Ayrıca araştırmanın güvenilirliği için tutarlılık ve teyit edilebilirlik kavramları üzerinde durulmuştur (Yıldırım & Şimşek, 2016). Yapılan görüşmeler öğretmenlerin gönüllük esasına göre düzenlenmiştir. Görüşmeler sırasında kişisel yorumlardan uzak durulmuş ve görüşme formları kullanılmıştır.

## Bulgular

Ana dili Türkçe olmayan öğrencilere ilkokuma yazma öğretimi veren sınıf öğretmenlerinden elde edilen verilere göre iki tema oluşturulmuştur. Oluşturulan temalar; en çok sorun yaşanan aşamalar ve çözümleri ile öğretmen, veli, öğrenci ve program kaynaklı sorunlar ve çözümleri temalarıdır. En çok sorun yaşanan aşamalar ve çözümleri temasına ait kodlar Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. En çok sorun yaşanan aşamalar ve çözümleri temasına ait kodlar

Şekil 1’de görüldüğü gibi en çok sorun yaşanan aşamalar ve çözüm önerileri teması beş alt temaya ayrılmıştır. Bu temalar;

- İlkokuma yazmaya hazırlık aşaması sorunları,
- İlkokumaya yazmaya başlama ve ilerleme aşaması sorunları,
- Bağımsız okuma ve yazma aşaması sorunları,
- İletişimsel sorunlar ve
- Çözüm önerileri alt temasıdır.

İlkokuma yazmaya hazırlık aşaması sorunları alt temasında, öğrenci hazırbulunuşluğunun az olması, öğrencilerin Türkçeyi yeterince bilmemesi ve anasınıfına katılımın düşük olması kodları oluşturulmuştur. İlkokuma yazmaya başlama ve ilerleme aşaması sorunları alt temasında; yöresel yanlış telaffuzlar, evde Türkçe konuşulmaması, aile desteğinin az olması ve öğrencilerin Türkçeyi az bilmesinden kaynaklı anlama sorunları kodları ortaya çıkarılmıştır. Bağımsız okuma ve bağımsız yazma aşaması sorunları alt temasında; ana dili kaynaklı okuma ve yazma hataları, öğrencilerin ilgisiz ve isteksiz olması, Türkçeyi sosyal hayatta aktif olarak kullanmama, okuduğunu anlama problemleri ve aile desteğinin az olması kodları ön plana çıkmıştır. İletişimsel sorunlar alt temasında; öğrencinin kendini ifade edememesi, evde ve okulda farklı dil konuşulması ve öğretmenin ifadelerinin anlaşılabilmesi kodları belirgin hale gelmiştir. Çözüm önerileri alt temasında ise; ailenin bilinçlendirilmesi ve desteğinin artırılması, akran desteğinin sağlanması, ev ve arkadaş ortamında Türkçe konuşulmasının teşvik edilmesi, etkinlikleri farklılaştırmak ve zenginleştirmek ve anasınıfına devamsızlığın azaltılması kodları ortaya çıkmıştır (Tablo 2).

**Tablo 2.** En Çok Sorun Yaşanan Aşamalar ve Sorunlar Temasına Ait İstatikler

En çok sorun yaşanan aşamalar ve çözümleri teması kodları	Kod Sayısı	Yüzde
<i>İlkokuma yazmaya hazırlık aşaması sorunları alt teması</i>		
Öğrencinin Türkçeyi yeterince bilmemesi.	19	9,74
Öğrenci hazırbulunuşluğunun az olması.	8	4,10
Anasınıfına gidilmemesi.	4	2,05
Toplam	31	15,90
<i>İlkokuma yazmaya başlama ve ilerleme aşaması sorunları alt teması</i>		
Aile desteğinin az olması.	23	11,80
Evde Türkçe konuşulmaması.	7	3,59
Öğrencilerin Türkçeyi az bilmesinden kaynaklı anlama problemleri.	6	3,07
Yöresel yanlış telaffuzlar.	1	0,52
Toplam	37	18,97
<i>Bağımsız okuma ve bağımsız yazma aşaması sorunları alt teması</i>		
Ana dil kaynaklı okuma ve yazma hataları.	9	4,61
Okuduğunu anlama problemleri.	8	4,10
Aile desteğinin az olması.	7	3,59
Öğrencilerin ilgisiz ve isteksiz olması.	5	2,56
Türkçeyi sosyal hayatta aktif olarak kullanmamak.	3	1,53
Toplam	32	16,40
<i>İletişim sorunları alt teması</i>		
Öğrencinin kendini ifade edememesi.	16	8,20
Öğretmenin ifadelerinin anlaşılabilmesi.	14	7,17
Evde ve okulda farklı dil konuşulması.	8	4,10
Toplam	38	14,34
<i>Çözüm önerileri alt teması</i>		
Ailenin bilinçlendirilmesi ve desteğinin artırılması.	21	10,77
Etkinliklerin farklılaştırılması ve zenginleştirilmesi.	16	8,20
Evde ve arkadaş ortamında Türkçe konuşulmasının teşvik edilmesi.	11	5,64
Anasınıfında devamsızlığın azaltılması.	6	3,07
Akran desteğinin sağlanması.	3	1,53
Toplam	57	29,23

Tablo 2’ye göre, ilkokuma yazmaya hazırlık aşaması sorunları alt temasında öğretmenler en çok öğrencinin Türkçeyi yeterince bilmemesi kodu üzerinde durmuşlardır. Diğer kodlar ise öğrenci hazırbulunuşluğunun az olması ve anasınıfına gidilmemesidir. İlkokuma yazmaya başlama ve ilerleme aşaması sorunları alt temasında üzerinde en çok durulan kod aile desteğinin az olmasıdır. Diğer kodlar ise evde Türkçe konuşulmaması,

öğrencilerin Türkçeyi az bilmesinden kaynaklı anlama problemleri ve yöresel yanlış telaffuzlardır. Bağımsız okuma ve bağımsız yazma aşaması sorunları alt temasında üzerinde en çok durulan kodlar ana dil kaynaklı okuma ve yazma hataları ve okuduğunu anlama problemleridir. Diğer kodlar ise aile desteğinin az olması, öğrencilerin ilgisiz ve isteksiz olması ve Türkçeyi sosyal hayatta aktif olarak kullanmamaktır. İletişim sorunları alt temasında üzerinde en çok durulan kodlar öğrencinin kendini ifade edememesi ve öğretmenin ifadelerinin anlaşılmasındadır. Diğer kod ise evde ve okulda farklı dil konuşulmasıdır. Çözüm önerileri alt temasında üzerinde en çok durulan kod ailenin bilinçlendirilmesi ve desteğinin artırılmasıdır. Diğer kodlar ise etkinliklerin farklılaştırılması ve zenginleştirilmesi, evde ve arkadaş ortamında Türkçe konuşulmasının teşvik edilmesi, anasınıfında devamsızlığın azaltılması ve akran desteğinin sağlanmasıdır.

En çok sorun yaşanan aşamalar ve sorunlar temasına ait bazı görüşme örnekleri aşağıda sunulmuştur.

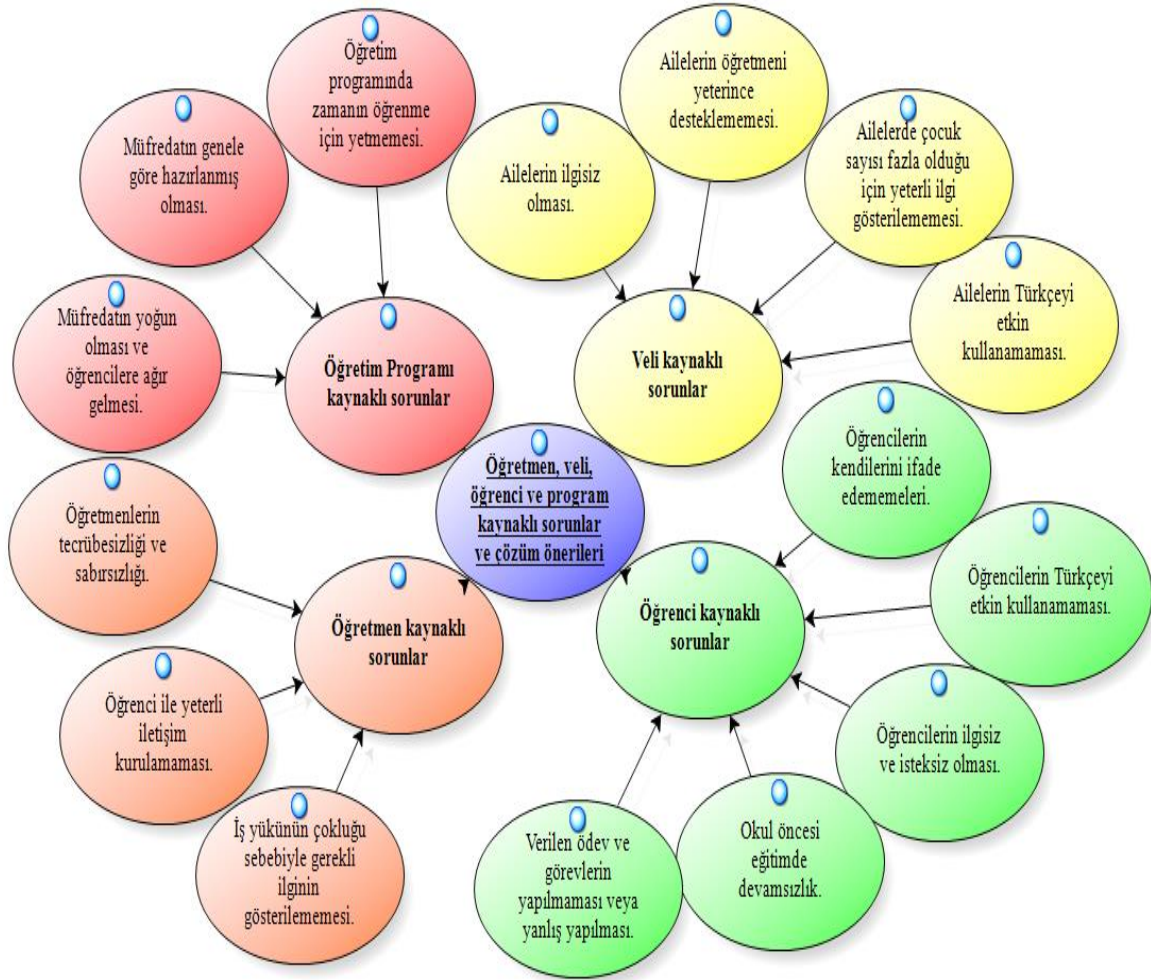
Öğretmen 8: *Öğrenciler ana dili farklılığından dolayı bağımsız okuma ve yazma yaparken bazı sesleri yanlış telaffuz edebiliyorlar. Yazı yazarken ise eksik ya da yanlış yazdıkları oluyor.*

Öğretmen 20: *Öğrenciler söyleneni anlamakta güçlük çekebiliyorlar. Çünkü genelde Türkçeyi çok iyi bilmiyorlar ve okul dışında Türkçe konuşmuyorlar.*

Öğretmen 1: *Öğrencilerin yetersiz Türkçesi ile ilerlemek çok zor. Bu noktada aileye büyük önem verilmesi gerekiyor ancak aileler genel olarak ilgisizler.*

Öğretmen 10: *hiç Türkçe bilmeyen öğrencilerle çalışılmak zorunda kalınıyor. Türkçesi iyi olan öğrencilerle ilerlemek daha kolay. Okuma yazma bir şekilde öğretilse bile okuduğunu anlama problemleri çok oluyor.*

Öğretmen, Öğrenci, Veli ve Program Kaynaklı Sorun ve Çözümler Temasına Ait görüşme kodları Şekil 2 ve Şekil 3'te gösterilmiştir.



Şekil 2. Öğretmen, Öğrenci, Veli ve Program Kaynaklı Sorunlar

Şekil 2’de görüldüğü üzere öğretmen, öğrenci, veli ve program kaynaklı sorunlar ve çözüm önerileri teması altında;

- Öğretim programı kaynaklı sorunlar,
- Veli kaynaklı sorunlar,
- Öğretmen kaynaklı sorunlar,
- Öğrenci kaynaklı sorunlar alt temaları bulunmaktadır.

Çözüm önerileri alt teması Şekil 3’te açıklanmıştır.

**Tablo 3. Öğretmen, Öğrenci, Veli ve Program Kaynaklı Sorunlara Ait İstatikler**

Öğretmen, öğrenci, veli ve program kaynaklı sorunlar ve çözüm önerileri teması kodları	Kod Sayısı	Yüzde
<i>Öğretmen kaynaklı sorunlar alt teması</i>		
Öğretmenlerin tecrübesizliği ve sabırsızlığı.	13	9,28
Öğrenci ile yeterli iletişim kurulamaması.	9	6,43
İş yükünün çokluğu sebebiyle gerekli ilginin gösterilememesi.	2	1,43
Toplam	23	16,43
<i>Öğrenci kaynaklı sorunlar alt teması</i>		
Verilen ödev ve görevlerin yapılmaması veya yanlış yapılması.	11	7,85
Öğrencilerin ilgisiz ve isteksiz olması.	9	6,43
Öğrencilerin Türkçeyi etkin kullanamaması.	5	3,57
Öğrencilerin kendilerini ifade edememeleri.	4	2,85
Okul öncesi eğitimde devamsızlık.	3	2,14
Toplam	32	22,85
<i>Veli kaynaklı sorunlar alt teması</i>		
Ailelerin ilgisiz olması.	15	10,71
Ailelerin öğretmeni yeterince desteklememesi.	6	4,28
Ailelerin Türkçeyi etkin kullanamaması.	6	4,28
Ailelerde çocuk sayısı fazla olduğu için yeterli ilgi gösterilememesi.	4	2,85
Toplam	31	22,14
<i>Öğretim programı kaynaklı sorunlar alt teması</i>		
Müfredatın yoğun olması ve öğrencilere ağır gelmesi.	6	4,28
Müfredatın genele göre hazırlanmış olması.	6	4,28
Öğretim programında zamanın öğrenme için yetmemesi.	5	3,57
Toplam	17	12,14

Tablo 3’e göre öğretmen kaynaklı sorunlar alt temasında üzerinde en çok durulan kod öğretmenlerin tecrübesizliği ve sabırsızlığıdır. Diğer kodlar ise öğrenci ile yeterli iletişim kurulamaması ve iş yükünün çokluğu sebebiyle gerekli ilginin gösterilememesidir. Öğrenci kaynaklı sorunlar alt temasında üzerinde en çok durulan kodlar verilen ödev ve görevlerin yapılmaması veya yanlış yapılması ve öğrencilerin ilgisiz ve isteksiz olmasıdır. Diğer kodlar ise öğrencilerin Türkçeyi etkin kullanamaması, öğrencilerin kendilerini ifade edememeleri ve okul öncesi eğitimde devamsızlıktır. Veli kaynaklı sorunlar alt temasında üzerinde en çok durulan kod ailelerin ilgisiz olmasıdır. Diğer kodlar ise ailelerin öğretmeni yeterince desteklememesi, ailelerin Türkçeyi etkin kullanamaması ve ailelerde çocuk sayısı fazla olduğu için yeterli ilgi gösterilememesidir. Öğretim programı kaynaklı sorunlar alt temasında üzerinde en çok durulan kodlar müfredatın yoğun olması ve öğrencilere ağır gelmesi ve müfredatın genele göre hazırlanmış olmasıdır. Diğer kod ise öğretim programında zamanın öğrenme için yetmemesidir.

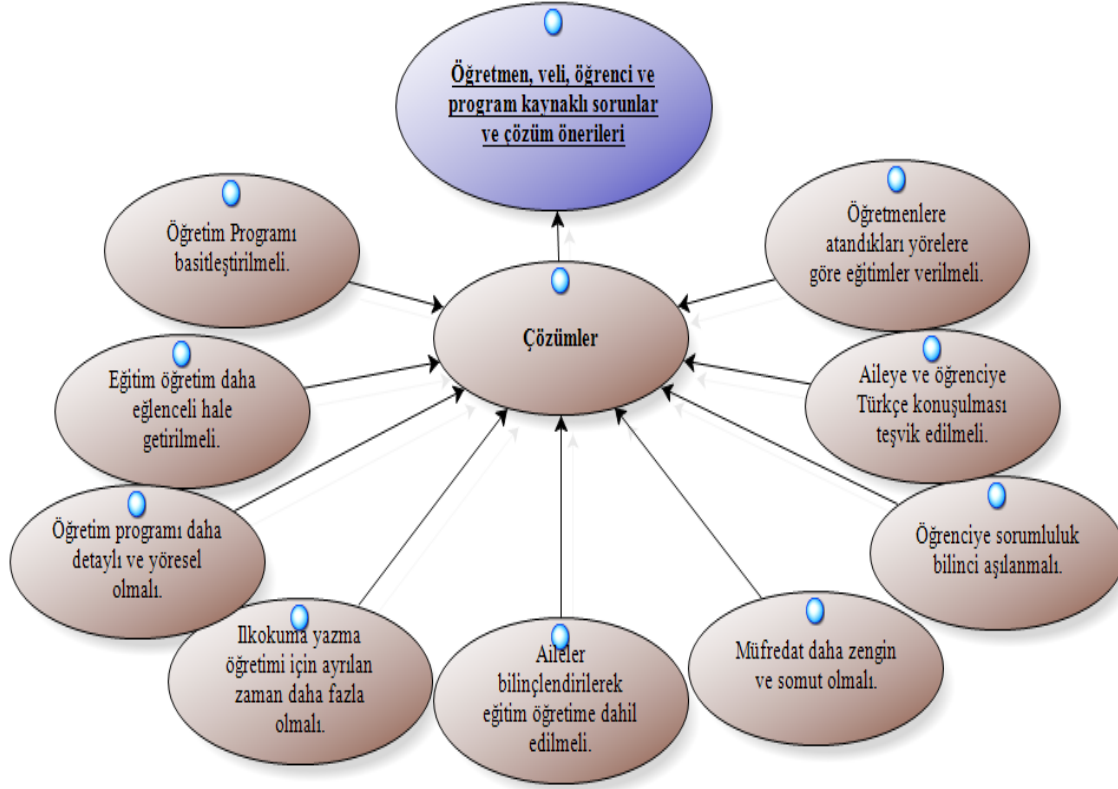
Aşağıda öğretmen, öğrenci, veli ve program kaynaklı sorunlar temasına ait doğrudan görüşme örnekleri verilmiştir.

Öğretmen 6: *Öğrenciler öğretmenleri dil yetersizliği yüzünden anlamakta zorlandıkları için okula gelme hevesleri ve istekleri azalıyor. Buna çözüm olarak bol bol okuma yapılmasını ve anlam üzerine çalışılmasını doğru buluyorum.*

Öğretmen 14: *Müfredat bu haliyle buralardaki çocuklar için çok ağır. Daha sade hale getirilmesi gerekir hatta birleştirilmiş sınıflar diğerlerine göre daha basit olmalıdır.*

Öğretmen 17: Bu bölgeler öğretmenlerin genelde ilk yıllarında geldikleri yerlerdir. Bu sebeple ilk geldiklerinde neyle karşılaşacaklarını bilmemekteyiz. Henüz atanmadan bu yörelerle ilgili olarak üniversitelerde gerekli eğitimi almaları gerekmektedir.

Şekil 3'e göre öğretmenler ana dilin Türkçe olmadığı yörelerde ilkokuma yazma öğretiminde öğretmen, öğrenci ve veli kaynaklı sorunlara dokuz çözüm önerisi sunmuşlardır. Bu çözüm önerileri Tablo 4 ile açıklanmıştır.



**Şekil 3.** Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazma Öğretiminde Öğretmen, Öğrenci, Veli ve Program Kaynaklı Sorunlara Karşın Çözüm Önerileri İlgili Görüşleri

**Tablo 4.** Öğretmen, Öğrenci, Veli ve Program Kaynaklı Sorunlara Çözüm Önerileri

Çözümler alt teması	Kod Sayısı	Yüzde
Öğretim programı daha detaylı ve yöresel olmalı.	10	7,14
Aileler bilinçlendirilerek eğitim öğretime dahil edilmeli.	6	4,28
Aileye ve öğrenciye Türkçe konuşulması teşvik edilmeli.	5	3,57
Öğretim Programı basitleştirilmeli.	4	2,85
Öğrenciye sorumluluk bilinci aşılanmalı.	3	2,14
Eğitim öğretim daha eğlenceli hale getirilmeli.	3	2,14
Müfredat daha zengin ve somut olmalı.	3	2,14
Öğretmenlere atandıkları yörelere göre eğitimler verilmeli.	2	1,43
İlkokuma yazma öğretimi için ayrılan zaman daha fazla olmalı.	1	0,71
Toplam	37	26,42



Öğretmen, Öğrenci, Veli ve Program Kaynaklı Sorunlara Çözüm Önerileri sunan öğretmenlerin üzerinde en çok durdukları kod, öğretim programı daha detaylı ve yöresel olmalı şeklindedir. Diğer kodlar ise aileler bilinçlendirilerek eğitim öğretime dahil edilmeli, aileye ve öğrenciye Türkçe konuşulması teşvik edilmeli, öğretim programı basitleştirilmeli, öğrenciye sorumluluk bilinci aşılmalı, eğitim öğretim daha eğlenceli hale getirilmeli, müfredat daha zengin ve somut olmalı, öğretmenlere atandıkları yörelere göre eğitimler verilmeli ve ilkokuma yazma öğretimi için ayrılan zaman daha fazla olmalı kodlarıdır.

Aşağıda öğretmen, öğrenci, veli ve program kaynaklı sorunlara çözüm olarak sunulan görüşlere birer örnek verilmiştir.

*Öğretmen 15: Veliler çocukları ile bilinçli bir şekilde ilgilenemiyorlar. Ödevleri öğrenciler değil veliler yapıyor. Öğrencileri bu noktada çok köreltiyorlar. Velilerin öğrencilerle ve öğretmenlerle iletişim noktasında bilinçlendirilmesi gerekmektedir. Bu konularda kurslar ve seminerler verilebilir.*

*Öğretmen 3: Kitaplardaki, Türkçe metinler bence gereğinden fazla olarak uzun yazılmış. Dolayısıyla öğrenciler okuduklarını anlamıyorlar ve ilgileri azalıyor. Bu yüzden müfredat bu yörelere göre daha özgün ve daha basit olmalıdır.*

### **Tartışma, sonuç ve öneriler**

Sınıf öğretmenleri ilkokuma yazma öğretiminin bağımsız okuma ve yazma aşamasında; ana dil farklılığı sebebiyle okuma ve yazma hataları, okuduğunu anlama problemleri, Türkçeyi sosyal hayatta aktif olarak kullanmama, aile desteğinin az olması ve öğrencilerin ilgisiz olması gibi problemlerle karşılaşmışlardır. Sarı'ya (2001) göre, ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin ilkokuma yazma öğretimi sürecinde en büyük problemi okuduğunu anlayamamalarıdır. Araştırmayla benzer konularda yapılan bazı çalışmalarda da paralel sonuçların çıktığı görülmüştür (Gözüküçük, 2015; Karadaş, 2017; Öztepe, 2019). Buna göre araştırma ve literatür ışığında ana dili Türkçe olmayan öğrencilerinin sorunlarının benzer özelliklerde olduğu söylenebilir. Bu sorunların ortadan kaldırılması amacıyla ana dili Türkçe olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlere yöresel hizmet içi eğitimler verilebilir.

Sınıf öğretmenleri ilkokuma yazma öğretiminin ilkokuma yazmaya başlama ve ilerleme aşamasında; öğrencilerin Türkçeyi az bilmesinden kaynaklı anlama problemleri, aile desteğinin az olması, yöresel yanlış telaffuzlar ve evde Türkçe konuşulmaması gibi sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Ana dilin Türkçe olmadığı yörelerde öğrenciler genellikle okul dışında sadece ana dillerinde konuşmaktadırlar ve bu durum onların Türkçeyi yeterince etkin ve güzel konuşmalarına engel olmaktadır (Öztepe, 2019). Bialystok & Feng (2009) tek dili olan ve birden fazla dili olan öğrencilere kelime dağarcığını ortaya çıkarmak için test yapmıştır. Bu test sonucunda tek dile sahip olan öğrencilerin kelime dağarcıkları daha yüksek çıkmıştır. Ana dilin Türkçe olmadığı bölgelerde öğrenciler en az ana dilleri gibi Türkçe ile ilgili olmalıdırlar. Bu sayede ana dilleri gibi Türkçeyi de yeterince etkili ve doğru konuşabilirler.

Sınıf öğretmenleri ilkokuma yazma öğretiminin ilkokuma yazmaya hazırlık aşamasında; anasınıfı devamsızlığının yüksek olması, öğrencinin Türkçeyi yeterince etkin kullanamaması ve öğrenci hazırbulunuşluğunun yetersiz olması gibi sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Öztepe (2019), okul öncesi eğitimini tamamlayarak okula başlayan öğrencilerin derslerde daha istekli ve başarılı olduklarını belirtmiştir. Yiğit'e (2009) göre, ana dili Türkçe olmayan öğrenciler öğretmenlerinin verdikleri görevleri yerine getirme sorunları yaşamaktadırlar ve öğretmeni anlamakta zorlanmaktadırlar. Öğrencilerin ana dil farklılığı sebebiyle karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelinebilmesi amacıyla okul öncesi eğitimin ve ailelerin bilinçlendirilmesinin önemi çok büyüktür. Bu sebeple yapılacak çalışmalar öğrencilerin ve öğretmenlerin eğitim hayatında çok önemli ve olumlu değişiklikler meydana getirebilir.

Sınıf öğretmenleri ilkokuma yazma öğretimi sürecinde iletişimsel olarak; evde ve okulda farklı dil konuşulması, öğrencinin kendini ifade edememesi ve öğretmenin ifadelerinin anlaşılabilmesi gibi sorunlarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Costa, Hernandez & Sebastian-Galles (2008) birden fazla dile sahip öğrencilerin konuşma anında bildikleri bütün dilleri kontrol etme çabaları yüzünden dikkat dağınıklığı yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Portes & Hao (1998) başka ülkelerden gelen ve mülteci olan çocukların evlerinde farklı dil konuşmalarından dolayı okulda kendilerini ifade edemediklerini ve başarılı olamadıklarını belirlemiştir. Yiğit'e (2009) göre, ana dili Türkçe olmayan öğrenciler derslerde ve okulda Türkçe konuşmaları gerektiğinde kendilerini ifade etmekte zorlanmaktadırlar. Dil iletişim kurmadaki en temel araçlardan biridir. Ders anlatımında kullanılan dilin yeterince iyi bilinmemesi eğitim ve öğretimde önemli sorunlara yol

açmaktadır. Bu sebeple öğrenciler okula gelmeden Türkçeyi yeterince iyi ve güzel konuşabilmelidir. Bunun için okul öncesi eğitim ve ailelerin bilinçlendirilmesi dahil gerekli çalışmalar uygulayıcılar tarafından yapılmalıdır.

Sınıf öğretmenleri ilkokuma yazma öğretimi sürecinde yaşadıkları sorunlara çözüm olarak; anasınıfı devamının artırılması, ailenin bilinçlendirilmesi ve desteğinin sağlanması, etkinliklerin farklılaştırılması ve zenginleştirilmesi, ev ve arkadaş ortamında Türkçe konuşulmasının teşvik edilmesi ve akran desteğinin sağlanmasını öneri olarak sunmuşlardır. Gözüküçük (2015), sınıf öğretmenlerinin derslerde öğrencilerin bildikleri basit kelimeleri kullanmayı, görsel materyalleri ve beden dilini etkili kullanmayı, Türkçe konuşmayı teşvik etmeyi ve akran desteğinin sağlanmasını önerdiklerini belirlemiştir. Ana dilin Türkçe olmadığı bölgelerde çalışan sınıf öğretmenleri genel olarak benzer şekillerde çözüm önerileri dile getirmişlerdir (Çolakoğlu, 2019; Öztepe, 2019; Tulu, 2009).

Sınıf öğretmenlerine göre öğrenciler; verilen ödevlerin yerine getirilmesinde, kendilerini ifade etmede, derslere karşı ilgili ve istekli olmada, Türkçeyi etkin kullanmada ve anasınıfına devam konusunda sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Araştırmanın konusuyla benzer konularda yapılan araştırmalar incelendiği zaman, Türkçeyi yeterince etkin ve güzel konuşamayan öğrencilerin kendilerini ifade edememe, derslere ilgisiz olma, sınıf düzenini bozma, telaffuzlarda zorlanma, Türkçeyi etkili kullanmama ve okul öncesi eğitime önem vermeme gibi sorunlarla karşılaştıkları tespit edilmiştir (Çolakoğlu, 2019; Ergün, 2017; Gözüküçük, 2015; Sarıoğlu, 2021; Karadaş, 2017; Öztepe, 2019;). Sınıf öğretmenlerine göre veliler; Türkçeyi yeterince etkin kullanamamaları, ilgisiz olmaları, çocuk sayısının fazlalığı sebebiyle fazla ilgilenememeleri ve öğretmenleri yeterince desteklememeleri gibi sorunlar yaşamaktadırlar. Ana dilin Türkçe olmadığı bölgelerde velilerin ilgisiz tavırlarda oldukları, ailede kardeş sayısının fazla olması sebebiyle gerekli ilgiyi gösteremedikleri, Türkçeyi öğrencinin yanında yeterince kullanmadıkları gibi problemlerin yapılan diğer çalışmalarda da ortaya konulduğu görülmüştür (Çolakoğlu, 2019; Ergün, 2017; Gözüküçük, 2015; Sarıoğlu, 2021). Sınıf öğretmenleri ilkokuma yazma öğretimi sürecinde; öğrenciler ile yeteri kadar iletişim kuramadıklarını, iş yükünün ağırlığı sebebiyle ilgi göstermekte zorlandıklarını ve bazen tecrübesiz ve sabırsız davranabildiklerini ifade etmişlerdir. Çolakoğlu (2019), öğretmenlerin ana dil farklılığı sebebiyle öğrencilerle iletişim problemleri yaşadıklarını ve gerekli ilgiyi gösteremediklerini belirtmiştir. Ayrıca ana dili, Türkçe olmayan öğrencilerin bulunduğu bölgeler genellikle öğretmenlerin ilk atandıkları yerler olmaktadır. Bu sebeple bu bölgelerde çalışan öğretmenler tecrübesiz olmaktadır (Yılar, 2019). Bu bölgelerde çalışan öğretmenler tecrübe kazandıkça sorunların üstesinden gelmekte o kadar ilerleme sağlamaktadırlar. Sınıf öğretmenlerine göre öğretmenler programı; öğrenci seviyesine göre ağır, yoğun, genele göre hazırlanmış ve çok zaman gerektiren bir yapıdadır. Karadaş (2017), Türkçenin yeterince etkin konuşulmadığı bölgelerde çalışan öğretmenlerin kendilerine ek zaman verilmesi gerektiğini çünkü ana dil farklılığı sebebiyle müfredatı yetiştiremediklerini belirtmişlerdir. Bu sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

- Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin okul öncesi eğitimine gerekli önemin verilmesi amacıyla velilerle iş birliği yapılmalı ve onlara gerekli bilinçlendirme kursları verilebilir.
- Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin evlerine gerekli ziyaretler yapılarak Türkçe konuşulması teşvik edilmeli ve öğrencilerin okul çağından önce Türkçeyi etkili ve doğru kullanmaları sağlanabilir.
- Ana dili Türkçe olmayan öğrenciler için gerekli kaynak, araç ve gereç (kitap, tablet vb.) desteği sağlanabilir.

### **Kaynaklar**

- Aksan, D. (2000). *Her yönüyle dil: ana çizgileriyle dilbilim* (6. Baskı). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2008). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (6. Baskı) Pegem A Yayıncılık.
- Aktay, G. E. (2015). *İlk okuma yazma öğretiminde akran iş birliği*. (Tez No. 395183) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aslan, A. (2018). *Türkçenin yeterince etkin ve güzel konuşulmadığı yerlerde ilkokuma yazma öğretiminde öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar (Ağrı ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). İbrahim Çeçen Üniversitesi, Ağrı
- Bayraktar, N. (2006). *Dil bilimi*. Nobel Yayınları.

- Bialystok, E. Craik, F. I. M. Green, D. W. & Gollan, T. H. (2009). Bilingual minds, *A Journal of the Association for Psychological Science*. *New York: Cambridge University Press*. 10(3), 89-129. doi: 10.1177/1529100610387084.
- Costa, A., Hernández, M. & Sebastián-Gallés, N. (2008). Bilingualism Aids Conflict Resolution: Evidence From The Ant Task. *International Journal Of Cognitive Science*, 106(1), 59–86. Doi: 10.1016/j.cognition.
- Çelik, E., Duran, S., Ferah, A., Kaya, N., Oymak, R., & Üredi, L. (2008). *Ses temelli cümle yöntemi ve etkinlik örnekleriyle ilk okuma ve yazma öğretimi*. İstanbul: Kriter
- Çolakoğlu, S. (2019). *Anadili Türkçe Olmayan ilkokul Öğrencilerine ilkokuma Yazma Öğretiminde Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri (Şanlıurfa ili Örneği)*. (Yüksek lisans tezi). On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Emeç, H. (2011). *Türkçenin yeterince etkin ve güzel konuşulmadığı yerlerde ilkokuma yazma öğretiminde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar (Erzurum ili örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Gözüküçük, M. (2015). *Anadili Türkçe olmayan ilkokul öğrencilerine ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. (Doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Gözüküçük, M. & Kıran, H. (2018). İkinci dili Türkçe olan ilkokul öğrencileriyle iletişim kurmada karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (32), 225-236. Doi: 10.30794/pausbed.424365
- Güleryüz, H. (2004). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi kuram ve uygulamaları*. (7. Baskı) Pegem A Yayınları.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güneyli, A. (2007). *Etkin öğrenme yaklaşımının anadili eğitiminde okuma ve yazma becerisini geliştirmeye etkisi*. (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Karadaş, R. (2017). *Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda okuma yazma öğretirken öğretmenlerin yaşadığı sorunlar ve bu sorunların giderilmesine yönelik çalışma önerileri*. (Yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Karasar, N. (2007), *Bilimsel araştırma yöntemi* (17. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Sever, S. (1997). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin.
- Kaya, M. ve Bacanak, A. (2013) Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının düşünceleri: fen okuryazarı birey yetiştirmede öğretmenin yeri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 209-228.
- Koç, N. (1992). *Açıklamalı dilbilgisi terimleri sözlüğü*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Kolaç, E. (2008). *Çoklu zekâ temelli iş birliğine dayalı öğrenme yönteminin ilkokuma öğretiminde uygulanabilirliği*. (Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Nguyen, T. K. & Astington, J. W. (2014). Reassessing the bilingual advantage in theory of mind and its cognitive underpinnings. *Bilingualism: Language and Cognition*, 17(2), 396-409. Doi: 10.1017/S1366728913000394.
- Öztepe, D. (2019). *Anadili Farklı Olan İlkokul Öğrencilerine Türkçe İlkokuma ve Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlüklerle İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Trabzon Üniversitesi, Trabzon.
- Özudođru, M. & Dilman, H. (2014). *Anadil edinimi ve yabancı dil öğrenim kuramları*. (1. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Portes, A. & Hao, L. (1998). E pluribus unum: Bilingualism and loss of language in the second generation. *Sociology of Education*, 71(4), 269- 294. <http://www.jstor.org/discover/2673171>
- Sarı, M. (2001). *İki dilli çocukların çözümleme yöntemiyle okuma- yazma öğrenirken karşılaştıkları güçlükler*. (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Sariođlu, B. (2021). *Türkçenin yeterince etkin ve güzel konuşulmadığı sınıflarda öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretimi sürecinde yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri*. (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. (5. Baskı) (1, 3, 5, 10). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Susar Kırmızı, F., Özcan, E. & Şencan, D. (2016). Türkçenin az konuşulduğu bölgelerde ilk okuma yazma sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(1), 412-445. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/227862>
- Tulu, Y. (2009). *Ana dili Türkçe olan ve ana dili Türkçe olmayan (iki dilli) 4-7 yaş çocukların dil düzeyine etki eden faktörlerin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

- Yılar, Ö. (2019). *İlkokuma Yazma Öğretimi* (2. Baskı). Ömer Yılar (Ed.). "Türkçenin Etkin ve Güzel Konuşulmadığı Yerlerde İlkokuma ve Yazma Öğretimi" (ss. 225-232). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, Ali & Simsek, Hasan. 2016. *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, F. & Şekerci, H. (2016). Ana dil sorunsalı: Sınıf öğretmenlerinin deneyimlerine göre ilkökul öğrencilerinin yaşadıkları sorunlar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi- Journal of Qualitative Research in Education*, 4(1), 47-63. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/enad/issue/32029/354378>
- Yiğit, V. (2009). *Ses temelli cümle yöntemi ile ilkökuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan güçlükler ve bu güçlüklerle baş etme stratejilerinin belirlenmesi: Şırnak ili örneği*. (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana. Özdemir, M. A. ve Tonbul, S. (1996). Kömürhan Boğazı (Malatya-Elazığ). *Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (1), 239-262.

---

#### **Etik, Beyan ve Açıklamalar**

---

1. Etik Kurul izni ile ilgili;

Bu çalışmanın yazar/yazarları, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu'nun tarih 24/04/2022 sayı 05 ve karar 4 ile etik kurul izin belgesi almış olduklarını beyan etmektedir.

2. Bu çalışmanın yazar/yazarları, araştırma ve yayın etiği ilkelerine uydıklarını kabul etmektedir.

3. Bu çalışmanın yazar/yazarları kullanmış oldukları resim, şekil, fotoğraf ve benzeri belgelerin kullanımında tüm sorumlulukları kabul etmektedir.

4. Bu çalışmanın benzerlik raporu bulunmaktadır.

---