



# ANA DİLİ TÜRKÇE OLMAYAN ÖĞRENCİLERİN VE VELİLERİNİN İLKOKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLARLA İLGİLİ GÖRÜŞLERİ<sup>1</sup>

OPINIONS OF STUDENTS WHOSE MOTHER TONGUE IS NOT TURKISH AND  
THEIR PARENTS ON THE PROBLEMS ENCOUNTERED IN TEACHING PRIMARY  
READING AND WRITING

Hamdi KARAMAN<sup>2</sup> -Ömer YILAR<sup>3</sup>

## Öz

Bu çalışmada ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin ilkokuma yazma öğretimi sürecinde karşılaştıkları problemleri öğrencilerin ve velilerin bakış açılarına göre değerlendirilmek amaçlanmıştır. Araştırmanın yürütülmesi sürecinde nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmaya ilkokuma yazma öğretimi sürecini tamamlamış 30 ikinci sınıf öğrencisi ve ilkokullarda ana dili Türkçe olmayan öğrencisi bulunan 30 veli katılmıştır. Veriler öğrenci ve veliler için ayrı ayrı hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla toplanmıştır. Katılımcı öğrenciler ağırlıklı olarak sesleri öğrenmekte ve birleştirmekte zorlandıklarını, okuma metinlerini anlamakta zorlandıklarını ve okumalarının normalden yavaş olduğunu belirtmişlerdir. Çözüm önerisi olarak ise okuma ve yazma etkinliklerinin çoğaltılmasını, etkinliklerde daha fazla oyun ve görselin kullanılmasını ve aileden/akranlardan gelen desteğin artırılmasını beklediklerini ifade etmişlerdir. Katılımcı veliler ağırlıklı olarak öğrencilerin Türkçeyi yeterince iyi bilmedikleri için öğretmenlerini anlayamadıklarını, okuduğunu anlama problemleri yaşadıklarını ve sesleri/harfleri öğrenmekte ve birleştirmekte zorlandıklarını belirtmişlerdir. Çözüm önerisi olarak ise anasının mecburi olmasını, öğretmen ve veli iletişiminin güçlendirilmesini ve evlerinde öğrencilere daha fazla destek olunmasını önermişlerdir.

**Anahtar kelimeler:** Ana dil, Türkçe, İlkokuma yazma, Öğretmen görüşü

## Abstract

In this study, it is aimed to evaluate the problems encountered by students whose mother tongue is not Turkish in the process of teaching primary reading and writing, according to the perspectives of students and parents. Case study, one of the qualitative research methods, was used in the research. 30 second grade students who have completed the primary reading and writing teaching process and 30 parents whose mother tongue is not Turkish in primary schools participated in the research. Data were collected through semi-structured interview forms prepared separately for students and parents. Participating students stated that they mostly had difficulties in learning and combining sounds, had difficulties in understanding reading texts, and that their reading was slower than normal. As a solution proposal, they stated that they expect the reading and writing activities to be increased, the use of more games and visuals in the activities, and the increase of support from family/peers. Participating parents mostly stated that students could not understand their teachers because they did not know Turkish well enough, they had reading comprehension problems, and they had difficulty in learning and combining sounds/letters. As a solution suggestion, they suggested that kindergarten should be compulsory, teacher and parent communication should be strengthened, and students should be supported more at home.

**Keywords:** Mother tongue, Turkish, Primary literacy, Teacher's opinions

<sup>1</sup>Bu çalışma, birinci yazarın 2022 yılında sunduğu "Ana Dili Türkçe Olmayan Öğrencilere İlkokuma Yazma Öğretiminin Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" başlıklı Doktora Tezinden üretilmiş olup, Atatürk Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi (FÜBAP) tarafından desteklenmiştir (Proje No: SDK-2021-9017).

<sup>2</sup>Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, [hamdi.karaman@hotmail.com](mailto:hamdi.karaman@hotmail.com), Orcid:0000-0002-6782-4691

<sup>3</sup>Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, [omeryilar25@hotmail.com](mailto:omeryilar25@hotmail.com), Orcid: 0000-0002-3560-0028

## GİRİŞ

Dil, insanlar arasındaki iletişimi sağlayan doğal bir araç, kendine özgü yasaları olan ve sadece bu yasalar çerçevesinde gelişebilen canlı bir varlık, ne zaman oluştuğu bilinmeyen gizli bir antlaşma ve seslerden oluşturularak hazırlanmış içtimai bir müessesedir (Ergin, 2000, s. 3). Dil insanların aralarındaki iletişimi sağlamada kullanılan en önemli araçtır. Dil sayesinde insanlar kendi toplumlarının adetlerini, geleneklerini, göreneklerini, inançlarını vb. sonraki kuşaklara aktarabilirler. Türkiye’de kültür çeşitliliği sebebiyle farklı bölgelerde birbirinden farklı diller kullanılmaktadır. Bu farklı bölgelerdeki bireylerin kendilerine ait kültürleri olduğu gibi kendilerine özgü dilleri de vardır (Güleryüz, 2004). Literatür incelendiği zaman bu dile ana dil denildiği görülmektedir. Ana dil, en başta anneden edinilen ve sonrasında diğer aile bireyleri ile beraber geliştirilen ve çevre ile iletişimi tamamlayan dile denir (Topaloğlu, 1989; Koç, 1992). Açıklamadan anlaşılacağı üzere ana dil insanların doğumu ile beraber başlayıp aileleri ve çevreleri ile kurduğu iletişimde en önemli araçtır.

Türkiye’de var olan kültür çeşitliliği sebebiyle dilin kullanımı da etkilenmektedir. Türkiye’nin resmi dili Türkçe olduğu için özel veya devlet bütün eğitim kurumlarında öncelikle Türkçe eğitim verilmektedir. Ancak Türkiye’nin birçok bölgesinde Türkçe halen yeterince etkin ve doğru kullanılmamaktadır ve öğrenciler okula geldiklerinde Türkçeyi bilmeden eğitime başlayabilmektedir (Yılar, 2019: 225-232). Televizyon, bilgisayar ve telefon gibi teknolojik araçların yaygınlaşması ile beraber Türkçenin kullanımı da yaygınlaşmıştır ancak bu durum Türkçenin yeterince etkin ve doğru kullanımı sorununu tamamen ortadan kaldıramamıştır (Güleryüz, 2002: 92). Bu sebeple Türkçenin yeterince etkin ve güzel konuşulmadığı veya ana dilin Türkçe olmadığı bölgelerde ilkokuma yazma öğretimi konusundaki sorunlar devam etmektedir. Özellikle Türkiye’nin batı bölgelerinde yaşayan veya üniversitelerde öğretim üyeliği yapan uzmanlar tarafından bu sorunların ortadan kalktığı düşünülmektedir. Bu sorunlar özellikle bu bölgelerde yaşayan ve görev yapan öğretmenler, veliler ve öğrenciler tarafından bilinmektedir. Günümüzde bu sorunlar hala güncelliğini korurken Türkiye’nin çevresinde yaşanan yoksulluk, savaş ve diğer felaketler sebebiyle yeni sorunlar ortaya çıkmaktadır. Bu sorunların içinde en önemli sorunlardan biri hiç şüphesiz dil sorunudur (Yılar, 2019: 225-232).

Türkiye’nin farklı bölgelerinde farklı diller konuşulabildiği bilinmektedir. Özellikle son yıllarda ülkeye olan mülteci akınıyla beraber bu durum daha da artmıştır. Bu bölgelerde yaşayan ve bu durumda olan çocuklar iki dil ile birden yetiştiği için okula geldiklerinde bazı sorunlar yaşayabilmektedirler. Bu sorunların en önemlisi ilkokuma yazma öğretimi alanında yaşanmaktadır. İllkokuma yazma öğretimi sürecinde Türkçeyi yeterince etkin ve düzgün kullanamayan veya hiç bilmeyen öğrenciler derslerde dezavantajlı konumda kalarak öğrenme noktasında sorunlar yaşamaktadırlar (Gözüküçük, 2015). Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin ve onlara ilkokuma yazma öğreten öğretmenlerin ana dilleri birbirinden farklı olduğu için iletişim kurmada problemler ortaya çıkmaktadır (Gözüküçük & Kıran, 2018). Ana dili Türkçe olana öğrenciler 1. sınıfta zaten bildikleri bir dil ile eğitim öğretime başlarken ana dili Türkçe olamayan öğrenciler hiç bilmedikleri veya yeterince etkili kullanamadıkları bir dil ile eğitim öğretime başlamaktadırlar (Çolakoğlu, 2019). Ana dili Türkçe olmayan öğrenciler, ilkokuma yazma öğretiminde okuduğu anlama, sesleri birleştirme, heceleme, yazıları doğru ve düzgün yazma, akıcı okuma ve öğretmenlerle sağlıklı iletişim kurma gibi durumlarda problemler yaşamaktadırlar. Araştırmalarda akıcı okumanın ve okuduğunu anlamamanın öğrenci başarısı üzerinde %61 oranında olumlu yönde etkisi olduğu bildirilmektedir (Yıldız, 2013). Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin ilkokuma yazma öğretimi sürecinde karşılaştıkları en önemli problemlerden bazılarının okuduğunu anlamama ve akıcı okuyamama olduğu araştırmalarda açıkça belirtilmiştir (Çolakoğlu, 2019; Karadaş, 2019; Gözüküçük & Kıran, 2018; Gözüküçük, 2015; Emeç, 2011). Bu açıklamalarla beraber

ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin ana dili Türkçe olan öğrencilere göre dezavantajlı olarak okula başladıkları ve devam ettikleri görülmektedir. Ancak Türkçe Öğretim Programı Türkiye'nin bütün bölgelerinde benzer şekilde uygulanmaktadır. Öğretmenler bu süreçte farklı uygulamaları oluşturmakta ve uygulamakta yalnız kalmaktadırlar. Öğretmenler için bu sorunlarla ilgili eğitim kurumlarında, programlarda ve kaynaklarda yeterli bilgiler mevcut değildir (Yılar, 2019: 225-232). Öğretmen, öğrenci ve veliler ana dilin Türkçe olmadığı bölgelerde ilkokuma yazma öğretimi sürecinde karşılaşılan problemlerle ilgili görüşlerinin alınabileceği en önemli kaynaklardır. Çünkü ilkokuma yazma öğretimi süreci ne kadar öğretmen ile ilişkili ise o kadar öğrenci ve veli ile de ilişkilidir. Özellikle sürece katkı sağlayan veliler sorunların ortadan kaldırılmasında önemli roller oynayabilirler. Bu bölgelerde öğrencilerin ana dillerinden kaynaklanan problemlerinin çözümünde aileler çoğu zaman ilgisiz kalabilmektedirler (Sarıoğlu, 2021; Öztepe, 2019; Ergün, 2017; Gözüküçük, 2015; Yiğit, 2009; Aref i& Alizadeh, 2008). Ayrıca öğrenciler ana dilleri farklılığından dolayı iletişim kurmakta zorlandıkları zaman okula karşı isteksiz ve ilgisiz olabilmektedirler. Bu sebeple derslerle ilgilenmeyen, ödevlerini yapmayan, zaten kendi akademik hayatıyla ilgisiz bir ailesi olduğu için umursamayan öğrenciler yetişebilmektedir (Çolakoğlu, 2019; Öztepe, 2019; Karadaş, 2017; Gözüküçük, 2015; Aref i& Alizadeh, 2008). Bu bilgilerden hareketle ana dili Türkçe olmayan ilkokuma yazma öğretimi sürecinde karşılaşılan sorunların çözümünde öğretmenler kadar öğrenci ve velilerin de görüşlerini öğrenmek oldukça önemli görülmektedir. Ailelerin bilinçlendirilmesi ve eğitim öğretim sürecinin dışında kalmalarının engellenmesi, öğrencilerin akademik ve sosyal becerilerinin artırılması ve ilkokuma yazma öğretimi sürecinde karşılaştıkları problemlerin ortadan kaldırılmasının sağlanması için çok önemli görülmektedir.

Türkiye'de ve yurt dışında ana dili eğitim dilinden farklı öğrencilerin ilkokuma ve yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ile ilgili çalışmalar mevcuttur. Buna göre bu çalışmaların daha çok öğretmen görüşleri ve çözüm önerileri üzerine yoğunlaştığı görülmüştür (Çolakoğlu, 2019; Öztepe, 2019; Aslan, 2018; Karadaş, 2017; Yılmaz&Şekerci, 2016; Susar Kırmızı, Özcan, &Şencan, 2016; Gözüküçük, 2015; Yaman ve Dağtaş, 2015; Escudero, Simon ve Mulak, 2014; Emeç, 2011; Yiğit, 2009; Sarı, 2001;). Bu çalışmalar da genellikle öğrencilerin ve velilerin görüşleri de öğretmenlerin bakışa açılarına göre değerlendirilmiştir. Bu çalışmada ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri öğrenci ve velilerin bakış açılarına göre değerlendirilmiştir. Bu sayede konuyla ilgili farklı bakış açıları incelenmeye çalışılmıştır. Ayrıca bu çalışmayla beraber ülkede ilkokuma yazma öğretimi sürecinin tasarlanmasına, okul öncesi eğitimde yaşanan devam problemlerinin çözülmesine, ailelere verilebilecek kurs ve eğitimlerin düzenlenmesine katkı sağlanılabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmada ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin ilkokuma yazma öğretimi sürecinde karşılaştıkları problemlerin öğrencilerin ve velilerin bakış açılarına göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

- Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin ilkokuma yazma öğretimi sürecinde kendi bakışa açılarına karşılaştıkları problemler ve çözüm önerileri nelerdir?
- Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin ilkokuma yazma öğretimi sürecinde ailelerinin bakışa açılarına göre karşılaştıkları problemler ve çözüm önerileri nelerdir?

## YÖNTEM

Ana dili Türkçe olmayan ilkokul öğrencilerinin ilkokuma yazma öğretimi sürecinde karşılaşılan sorunları öğrenci ve velilerin bakış açılarına göre değerlendirmeyi amaçlayan bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasına göre tasarlanmıştır. Durum çalışması, belirli anlarda ortaya çıkan durumların, bir bütün olarak kesin sınırlarının belirlenmesin güç olduğu ve derinlemesine araştırılan durumların ifade edildiği bir araştırma yöntemidir (Yin,1984; Creswell & Plano Clark, 2007; Yıldırım & Şimsek, 2016). Durum çalışmasının en önemli özelliği araştırılan durumun, olgunun veya topluluğun kendine ait özellikleri sebebiyle sadece kendi bağlamında araştırılmasının sağlanmasıdır (Ersoy, 2016). Durum çalışmasında araştırmacı genelleme yapmayı değil araştırılan durumu anlamayı ve açıklamayı amaçlamaktadır. Bu sebeple durum çalışması araştırmada amacın gerçekleştirilmesinde doğru yöntem olarak görülmüştür.

## Çalışma Grubu

Araştırma ana dili Türkçe olmayan ilkokuma yazma öğretimi sürecini tamamlamış 30 ikinci sınıf öğrencisi ve 30 ana dili Türkçe olmayan öğrenci velisi katılım sağlamıştır. Katılımcılar belirlenirken maksimum çeşitliliği oluşturmak amaçlanmıştır. Maksimum çeşitliliğin amacı görece olarak küçük bir örnekleme problemin anlaşılmasını sağlayabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum seviyeye çıkarmaktır (Yıldırım & Şimsek, 2016).

**Tablo 1.** Katılımcıların Demografik Bilgileri

Değişkenler-Öğrenciler		N	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	15	50,0
	Kadın	15	50,0
Sınıf Durumu	Normal sınıf	26	86,6
	Birleştirilmiş sınıf	4	13,3
Yerleşim Birimi	Köy	19	63,3
	Şehir Merkezi	11	36,6
Kardeş Sayısı	1-3 kardeş	9	30,0
	4-6 kardeş	12	40,0
	7-10 kardeş	9	30,0
<b>Toplam</b>		30	100,0
Değişkenler-Veliler			
Cinsiyet	Erkek	15	50,0
	Kadın	15	50,0
Yerleşim birimi	Köy	22	64,4
	Şehir Merkezi	8	36,6
Sosyoekonomik durum	Düşük	10	33,3
	Orta	15	50,0
	Yüksek	5	17,6
Çocuğun sınıfı	1.sınıf	10	33,3
	2.sınıf	15	50,0
	3.sınıf	5	17,6
	4.sınıf	-	0,0
Sınıf durumu	Normal sınıf	25	83,3
	Birleştirilmiş sınıf	5	17,6
<b>Toplam</b>		30	100,0

Tablo 1 incelendiği zaman araştırmaya katılım sağlayan 30 öğrencinin 15'inin erkek, 15'inin kız, 26'sının normal sınıfta, 4'ünün birleştirilmiş sınıfta, 19'unun köy okulunda ve 11'inin şehir merkezi okulunda olduğu görülmektedir. Ayrıca 9 öğrencinin 1-3 arası kardeşe sahip olduğu, 12 öğrencinin 4-6 arası kardeşe sahip olduğu ve 9 öğrencinin 7-10 arası kardeşe sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılım sağlayan 30 velinin 15'inin erkek ve 15'inin kadın olduğu; 22'sinin köyde ve 8'inin şehirde yaşadığı; 10'unun sosyoekonomik düzeyinin düşük, 15'inin orta ve 5'inin yüksek olduğu; 10'unun çocuğunun birinci sınıfta, 15'inin çocuğunun ikinci sınıfta ve 5'inin çocuğunun üçüncü sınıfta okuduğu; 25'inin çocuğunun normal sınıfta ve 5'inin çocuğunun birleştirilmiş sınıfta okuduğu görülmektedir.

### **Veri Toplam Aracı**

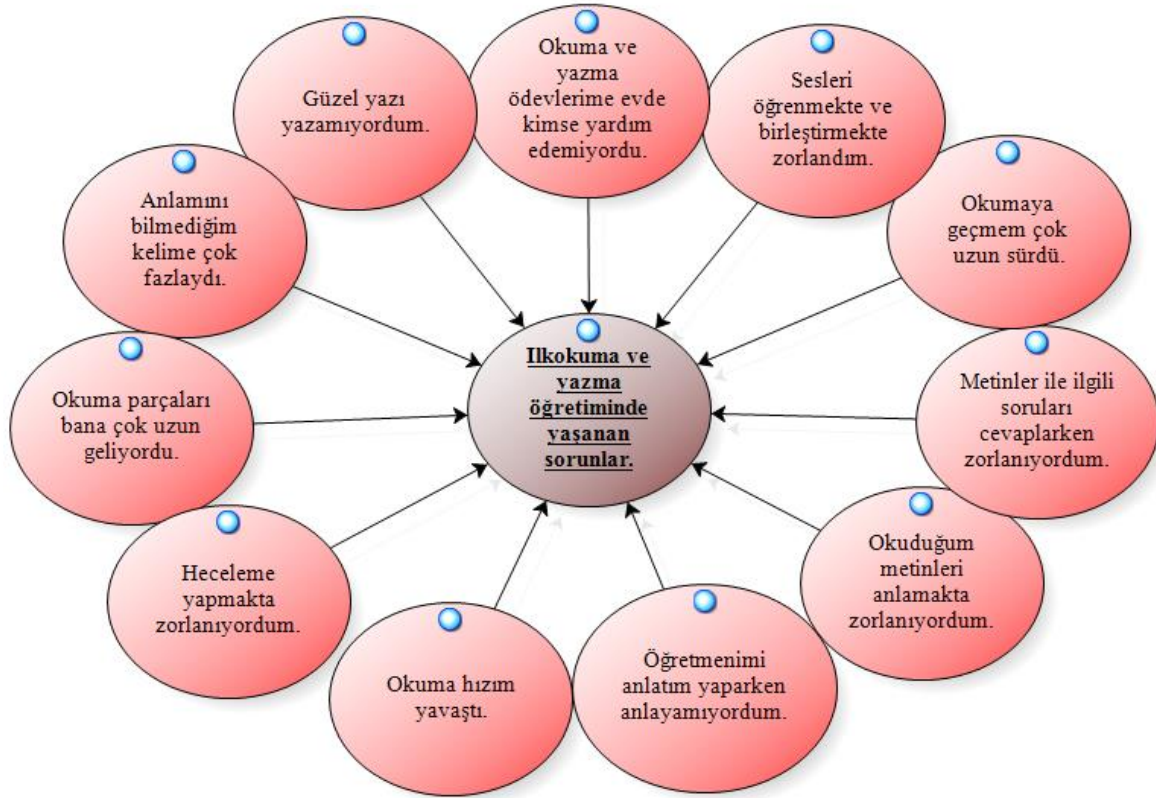
Görüşmeler araştırmacılar tarafından öğrenci ve veliler için ayrı ayrı hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları araştırmacılara hem esneklik hem de kolaylıklar sağlamaları sebebiyle diğer veri toplama yöntemlerine göre daha fazla kullanılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Veliler ile yapılan görüşmeler için hazırlan yarı yapılandırılmış görüşme formu beşi kişisel bilgiler olmak üzere toplam 16 sorudan oluşmaktadır. Öğrenciler ile yapılan görüşmeler için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları ise dördü kişisel bilgiler olmak üzere toplam 16 sorudan oluşmaktadır. Görüşme formlarının hazırlanma sürecini ilk aşaması ilgili alana ait kaynakların ve literatürün taranmasıdır. Sonrasında taslak halinde hazırlanan görüşme formları ilgili alan uzmanları ile değerlendirilmiştir. Sonrasında 3 veli ve 3 öğrenci ile pilot uygulama yapılmıştır. Soruların uygunluğu, anlaşılabilirliği ve gerekli zaman noktasında yapılan değerlendirmeler neticesinde görüşme formları son hallerini almıştır.

### **Verilerin Analizi**

Yarı yapılandırılmış görüşmeler neticesinde toplanan verilerin analizi için içerik analiz kullanılmıştır. İçerik analizinin amacı toplanan verilerin betimlenebilmesi amacıyla gerekli kavramları ve açıklamaları ortaya çıkarmaktır. İçerik analizinde verilerin kategoriler haline getirilmesi, temaların oluşturulması, verilerin oluşturulan temalara göre düzenlenmesi, tanımlanması ve bulguların yorumlanması aşamaları vardır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Ayrıca içerik analizinin sistematik bir yapısı olsa da araştırmacılar aşamaları farklı adımlar şeklinde izleyerek veri analiz yapabilirler (Çetin, 2016).

### **BULGULAR**

Ana dili Türkçe olmayan ilkokul öğrencilerinin ilkokuma yazma öğretimi sürecinde karşılaştıkları sorunlarla ilgili ilkokuma yazma öğretiminde yaşanan sorunlar teması altında oluşturulan kodlar Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. İlkokuma yazma öğretimi sürecinde yaşanan sorunlarla ilgili öğrenci kodları

Şekil 1 incelendiği zaman, ana dili Türkçe olmayan ilkokul öğrencilerine göre güzel yazı yazmanın zor olduğu, anlamı bilinmeyen kelimelerin fazla olduğu, okuma parçalarının uzun olduğu, heceleme yapmanın zor olduğu, okuma hızlarının yavaş olduğu, öğretmenin anlaşılmasının zor olduğu, metinleri anlamının zor olduğu, metinlerle ilgili soruları cevaplamanın kolay olmadığı, okumaya geçmenin uzun zaman aldığı, ödevlere yardım edecek kimsenin olmadığı ve sesleri birleştirmenin zor olduğu görülmektedir. Aşağıdaki Tablo 2’de bu bulgularla ilgili istatistiki bilgiler verilmiştir.

Tablo 2. İlkokuma yazma öğretimi sürecinde yaşanan sorunlarla ilgili öğrenci kodlarının istatistikleri

İlkokuma ve yazma öğretiminde yaşanan sorunlar teması kodları	Kod kaynağı	Kod sayısı
	Kod Sayısı	Yüzde
Sesleri öğrenmekte ve birleştirmekte zorlandım.	10	25,64
Okuma hızım yavaştı.	5	12,82
Okuduğum metinleri anlamakta zorlanıyordum.	5	12,82
Anlamını bilmediğim kelime çok fazlaydı.	4	10,25
Öğretmenimi anlatım yaparken anlayamıyordum.	4	10,25
Metinler ile ilgili soruları cevaplarırken zorlanıyordum.	3	7,70
Okuma ve yazma ödevlerime evde kimse yardım edemiyordu.	3	7,70
Okuma parçaları bana çok uzun geliyordu.	2	5,12
Güzel yazı yazamıyordum.	1	2,56
Heceleme yapmakta zorlanıyordum.	1	2,56
Okumaya geçmem çok uzun sürdü.	1	2,56
<b>Toplam</b>	<b>39</b>	<b>100,00</b>

Tablo 2 incelendiğinde ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin ağırlıklı olarak sesleri öğrenmekte ve birleştirmekte zorlandıkları, okuma metinlerini anlamakta zorlandıkları ve okumalarının normalden yavaş olduğu görülmektedir. Aşağıda ana dili Türkçe olmayan ilkokul öğrencilerine ait doğrudan görüşme örnekleri sunulmuştur.

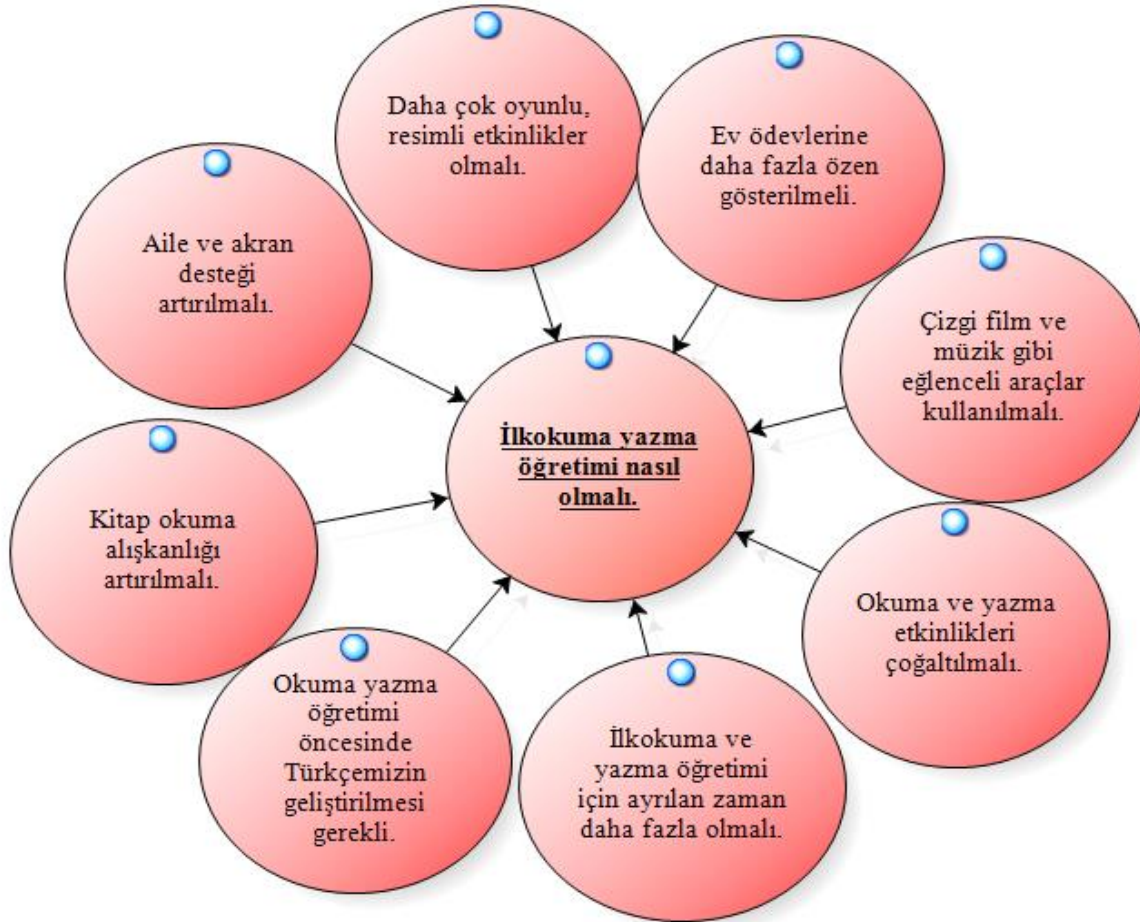
ATOÖ9: *Metinleri anlamakta zorlanıyorum. Okuyorum ama ne anlatmak istediğini anlamadığım çok oluyor. Anlamını bilmediğim kelimeler fazla çıkıyor.*

ATOÖ30: *Okuma metinleri bana çok uzunmuş gibi geliyor. Aklımda kalmıyor. Öğretmenim sorunca cevaplayamıyorum.*

ATOÖ17: *Evde annemle çalışmak istiyorum ama o Türkçe bilmiyor. Tek başıma çalışıyorum.*

ATOÖ21: *Okumaya geçmem uzun zaman aldı. Diğer arkadaşlarımdan sonra okuyabildim. Öğretmenim çok yardım etti.*

Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin ilkokuma yazma öğretiminde yaşadığı sorunlarla ilgili çözüm önerilerini içeren ilkokuma yazma öğretimi nasıl olmalı teması Şekil 2’de sunulmuştur.



**Şekil 1.** İlkokuma yazma öğretimi sürecinde yaşanan sorunların çözümleriyle ilgili öğrenci kodları

Şekil 2 incelendiğinde ana dili Türkçe olmayan öğrencileri ilkokuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunlarla ilgili daha çok oyunlu ve resimli etkinlikler istediklerini, aileden ve akranlarından destek beklediklerini, kitap okuma alışkanlığının artmasını istediklerini, okuma

yazma öğretimi öncesinde yeterince iyi kullanmaları gerektiğini, ilkokuma yazma öğretimi için daha fazla zaman istediklerini, çizgi film ve müzik gibi araçlardan yararlanmak istediklerini ve ev ödevlerini yeterince iyi yapılması gerektiğini belirtmişlerdir.

**Tablo 3.** *İlkokuma yazma öğretimi sürecinde yaşanan sorunların çözümleriyle ilgili öğrenci kodlarına ait istatistikler*

İlkokuma yazma öğretimi nasıl olmalı teması kodları	Kod	Kod sayısı
	kaynağı	
	30	39
	Kod Sayısı	Yüzde
Okuma ve yazma etkinlikleri çoğaltılmalı.	12	30,77
Daha çok oyunlu, resimli etkinlikler olmalı.	7	17,95
Aile ve akran desteği artırılmalı.	7	17,95
Ev ödevlerine daha fazla özen gösterilmeli.	4	10,25
Okuma yazma öğretimi öncesinde Türkçemizin geliştirilmesi gerekli.	3	7,70
Kitap okuma alışkanlığı artırılmalı.	3	7,70
Çizgi film ve müzik gibi eğlenceli araçlar kullanılmalı.	2	5,12
İlkokuma ve yazma öğretimi için ayrılan zaman daha fazla olmalı.	1	2,56
Toplam	39	100,00

Tablo 3 incelendiğinde ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin ağırlıklı olarak okuma ve yazma etkinliklerinin çoğaltılmasını, etkinliklerde daha fazla oyun ve görselin kullanılmasını ve aileden/akranlardan gelen desteğin artırılmasını istedikleri görülmektedir. Aşağıda bu kodlarla ilgili doğrudan görüşme örnekleri verilmiştir.

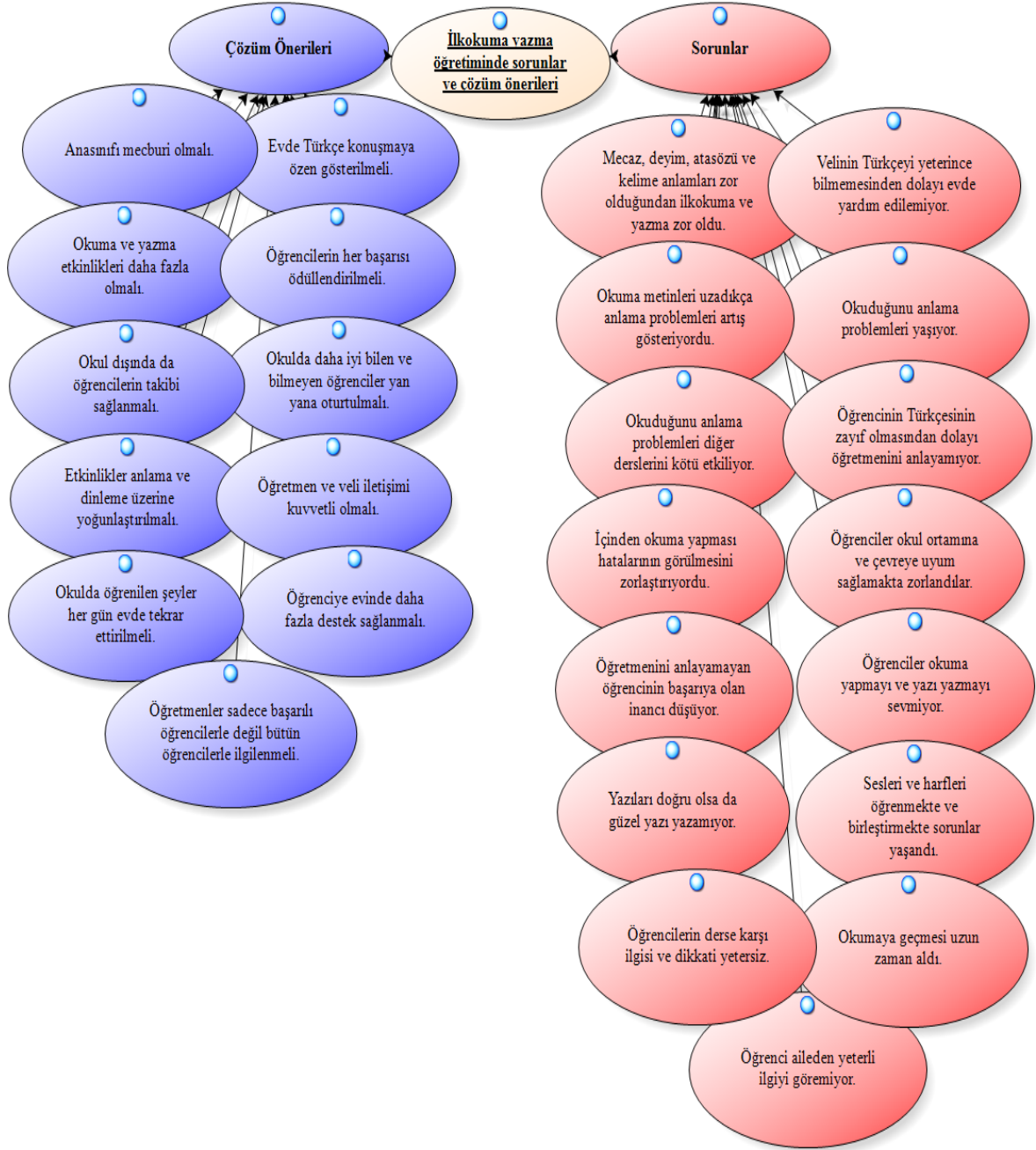
ATOÖ28: *Önceleri çok zorlanmama rağmen ailemden destek alarak okum a ve yazmamı ilerlettim ve arkadaşlarıma yetiştirdim.*

ATOÖ9: *Öğretmenimin yaptığı etkinliklerde oyun ve çizgi film kullanmasını istiyorum. Çünkü bazen sıkılıyorum.*

ATOÖ8: *Okula ilk geldiğimde öğretmenimi anlamıyordum. Yavaş yavaş anlamaya başladım. Okula gelmeden önce Türkçeyi iyi bilseydim daha iyi öğrenirdim.*

Ana dili Türkçe olmayan ilkokul öğrencisi bulunan velilerle yapılan görüşmelerde ilkokuma yazma öğretiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerine ait kodlar Şekil 3'te sunulmuştur.





**Şekil 3.**İlkokuma yazma öğretiminde sorunlar ve çözüm önerileriyle ilgiliveli kodları

Şekil 3'te görüldüğü üzere veli görüşmelerinden oluşan ilkokuma yazma öğretiminde sorunlar ve çözüm önerileri teması sorunlar ve çözüm önerileri olmak üzere iki alt temaya bölünmüştür. Şekil 3 incelendiğinde veliler; öğrencilerin mecaz, deyim, atasözü ve kelime anlamları zor olduğundan ilkokuma yazmada zorlandığını, Türkçeyi yeterince bilmediklerinden evde yeterli yardım yapamadıklarını, çocuklarının okuduğunu anlama problemleri yaşadıklarını, çocukları için okuma metinlerinin uzun olduğunu, diğer derslerin de kötü etkilendiğini, yeterli Türkçeye sahip olmayan öğrencilerin öğretmenlerini anlayamadığını, içinden okuma yapan çocukların hatalarının görünmediğini, çocuklarının okula ve ortama kolay uyum sağlayamadıklarını, çocuklarının öğretmenini anlamadığı için inançlarının düştüğünü, çocuklarının okuma ve yazmayı sevmeyişini, çocuklarının güzel yazı yazmadıklarını, çocuklarının sesleri ve harfleri birleştirmekte zorlandıklarını, çocuklarının derslere karşı ilgisiz olduklarını, okuma ve yazma süreçlerinin uzun zaman aldığını ve gerekli

desteği veremediklerini belirtmişlerdir. Çözüm olarak ise; anasınınfnın mecburi olmasını, evde Türkçe konuşulmaya özen gösterilmesini, okuma ve yazma etkinliklerinin artırılmasını, öğrenci başarılarının ödüllendirilmesini, okul dışında da öğrenci ile ilgilenilmesini, bilen ve bilmeyen öğrencilerin yan yana oturtulmasını, etkinliklerin anlamaya ve dinlemeye yönelik olmasını, öğretmenlerin veliler ile kuvvetli iletişim kurmasını, evde sürekli tekrar yaptırılmasını, öğretmenlerin tüm öğrencilerle ilgilenmesini ve öğrencilerin evlerinde daha fazla desteklenmesini önermişlerdir.

**Tablo 4.** İlkokuma yazma öğretiminde sorunlar ve çözüm önerileriyle ilgili veli kodlarına ait istatistikler

İlkokuma yazma öğretiminde sorunlar ve çözüm önerileri teması	Kod kaynağı	Kod sayısı
	30	54
<i>Sorunlar alt teması</i>	Kod Sayısı	Yüzde
Öğrencinin Türkçesinin zayıf olmasından dolayı öğretmenini anlayamıyor.	7	12,96
Okuduğunu anlama problemleri diğer derslerini kötü etkiliyor.	6	11,11
Sesleri ve harfleri öğrenmekte ve birleştirmekte sorunlar yaşandı.	4	7,40
Öğrencilerin derse karşı ilgisi ve dikkati yetersiz.	3	5,55
Okuduğunu anlama problemleri yaşıyor.	3	5,55
Yazıları doğru olsa da güzel yazı yazamıyor.	2	3,70
Öğretmenini anlayamayan öğrencinin başarıya olan inancı düşüyor.	1	1,85
Velinin Türkçeyi yeterince bilmemesinden dolayı evde yardım edilemiyor.	1	1,85
Öğrenci aileden yeterli ilgiyi göremiyor.	1	1,85
Okuma metinleri uzadıkça anlama problemleri artış gösteriyordu.	1	1,85
İçinden okuma yapması hatalarının görülmesini zorlaştırıyordu.	1	1,85
Okumaya geçmesi uzun zaman aldı.	1	1,85
Mecaz, deyim, atasözü ve kelime anlamları zor olduğundan ilkokuma ve yazma zor oldu.	1	1,85
Öğrenciler okuma yapmayı ve yazı yazmayı sevmiyor.	1	1,85
Öğrenciler okul ortamına ve çevreye uyum sağlamakta zorlandılar.	1	1,85
<b>Toplam</b>	<b>34</b>	<b>62,92</b>
<i>Çözümler alt teması</i>	Kod Sayısı	Yüzde
Öğretmen ve veli iletişimi kuvvetli olmalı.	3	5,55
Öğrenciye evinde daha fazla destek sağlanmalı.	3	5,55
Anasınıfı mecburi olmalı.	3	5,55
Evde Türkçe konuşmaya özen gösterilmeli.	2	3,70
Okul dışında da öğrencilerin takibi sağlanmalı.	2	3,70
Okulda öğrenilen şeyler her gün evde tekrar ettirilmeli.	2	3,70
Öğrencilerin her başarısı ödüllendirilmeli.	1	1,85
Okulda daha iyi bilen ve bilmeyen öğrenciler yan yana oturtulmalı.	1	1,85
Etkinlikler anlama ve dinleme üzerine yoğunlaştırılmalı.	1	1,85
Okuma ve yazma etkinlikleri daha fazla olmalı.	1	1,85
Öğretmenler sadece başarılı öğrencilerle değil bütün öğrencilerle ilgilenmeli.	1	1,85
<b>Toplam</b>	<b>20</b>	<b>37,08</b>

Tablo 4 incelendiğinde velilere göre öğrenciler Türkçeyi yeterince iyi bilmedikleri için öğretmenlerini anlayamıyorlar, okuduğunu anlam problemleri yaşıyorlar ve sesleri/harfleri öğrenmekte ve birleştirmekte zorlanıyorlar. Veliler çözüm önerileri olarak daha çok anasınınfnın mecburi olmasını, öğretmen ve veli iletişimin güçlendirilmesini ve evlerinde

öğrencilere daha fazla destek olunmasını önermişlerdir. Aşağıda velilerin çözüm önerileri ve sorunlara ait bulgularına ait doğrudan görüşme örnekleri sunulmuştur.

*V9: Bir öğrencini başarılı olması için evinden yeterli desteği alması önemlidir. Ben yeteri kadar evde kalamıyorum annesi ise yeterli derecede Türkçem bilmiyor. Dolayısıyla çocuğumuzla evde yeteri kadar ilgilenemiyoruz.*

*V5: Evinde benim işlerim çok olduğundan çok ilgilenemiyorum. Ancak okulda bilen çocuklarla yan yan oturtulursa sorunları azalır. Evdeki eksiklik böyle giderilebilir.*

*V7: Benim çocuğum okumasını içinden yapıyor. Bu yüzden ben nerede hata yaptığını anlayamıyorum. Okumda birleştirirken zorlandığını öğretmeni söyledi.*

## TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Ana dili Türkçe olmayan öğrenciler anlamını bilmedikleri kelimelerin fazla olduğunu, güzel yazılar yazmakta zorlandıklarını, okuma parçalarının kendilerine uzun geldiğini, heceleme yapmayı öğrenmenin zor olduğunu, öğretmenlerini çoğu zaman anlayamadıklarını, metinlerin zor olduğunu, yavaş okuduklarını, okumaya geçmenin çok aman aldığını ve sesleri öğrenmekte ve birleştirmekte zorlandıklarını belirtmişlerdir. Çolakoğlu (2019) çalışmasında ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin harfleri tanımakta ve öğrenmekte zorlandıklarını, kelime haznelerinin yetersizliği sebebiyle anlamlandırma çalışmalarında problemler yaşadıklarını tespit etmiştir. Ayrıca bu öğrencilerin normal öğrencilere göre daha yavaş ilerlediklerini belirlemiştir. Öztepe (2019), ana dili Türkçe olmayan öğrencilerini kelime haznelerini yetersiz olduğunu ve evde yeterli desteği bulamadıklarını ayrıca bazı sesleri karıştırdıklarını saptamıştır. Ana dili Türkçe olmayan öğrenciler açık hece elde ederken normal öğrencilere göre geç ilerlemekte ve zor öğrenmektedirler (Acat & Özsoy, 2006). Bu çalışmaların çalışmanın sonuçlarıyla uyumlu olduğu görülmektedir. Buradan hareketle ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin benzer sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin ilkokuma yazma öğretiminde yaşadığı sorunların çözümünde ilk olarak veli öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Öğretmenlerin velilerle gerekli iletişimi sağlamalarını, ses esaslı ilkokuma yazma öğretimine uyarak esnek ve bireysel çalışmalar yapmalarının, konuyla ilgili ve bilgili tecrübeli öğretmenlerden yararlanmalarının problemlerin çözümünde önemli rol oynayacağı düşünülmektedir. Ayrıca velilerin çocuklarına Türkçeyi yeterince iyi öğretmesi veya okul öncesi eğitime devamın sağlayarak ilkokuma yazma öğretiminden önce Türkçe kullanımını artırması sorunların önüne geçilmesini sağlayabilir.

İlkokuma yazma öğretiminin nasıl yapılması ve sorunların çözümü konusunda ana dili Türkçe olmayan öğrenciler; aile ve akranlardan alınan desteğin artırılmasını, kitap okuma alışkanlığının kazandırılmasını, ev ödevlerine gerekli önemin verilmesini, etkinliklerde oyun-resim ve çizgi film kullanılmasını, okula başlamadan Türkçe kullanımının artırılmasını, okuma ve yazma için daha fazla zaman ayrılmasını ve okuma yazma çalışmalarının artırılmasını önermişlerdir. Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin önerileri ilkokuma yazma öğretimi konusunda karşılaşılan sorunların ortadan kaldırılabilmesi açısından ve sorunların ilk muhatabı olmaları açısından oldukça önemlidir. Öğrencilerin önerilerinin eğitim ve gelişim psikolojisi açısından değerlendirilerek pedagojik olarak karşılanabilir olanların uygulanması öğrencilerin motivasyonlarının ve başarılarının artmasını sağlayabilir. Ana dil farklılığı sebebiyle sosyalleşmesi zayıf öğrencilere küçük sorumluluklar verilmesi öğrencilerin özgüven kazanmalarında önemlidir. Ayrıca çekingen öğrencilere hareketli şarkılar söyletme ve tekerlemeler yaptırma gibi etkinlikler düzenlenebilir (Öztepe, 2019). Çolakoğlu'na (2019) göre ana dili Türkçe olmayan öğrencilere bireysel ilgi göstermek, görsellerden ve teknolojiye olabildiğince fazla yararlanmak, dram yaptırmak ve somutlaştırmak ilkokuma yazma öğretimi sürecinden önemli kazanımlar sağlamaktadır. Bu sebeple bu bölgelerde

yapılacak etkinliklere ve uygulamalara öğrencilerin bakış açılarını dikkate alarak hazırlanmak öğretmene avantaj sağlayabilir.

İlkokullarda ana dili Türkçe olmayan öğrencisi bulunan velilerle yapılan görüşmelerde ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri ortaya çıkarılmıştır. Veliler; öğrencilerin deyim, atasözü, mecaz ve kelime anlamlarında problemler yaşadıklarını, çocuklarının ödevlerine evde yardım edemediklerini, metinlerin öğrenciler için uzun olduğunu, okuduğunu anlama problemlerinin diğer dersleri de olumsuz yönde etkilediğini, öğrencilerin öğretmenlerini anlamakta güçlük çektiklerini, içinden okuma yapan öğrencilerinin hatalarının gizlendiğini, çocuklarının okul ortamına uyum sağlamakta zorlandıklarını, inanç ve motivasyon eksikliğinin olduğunu, güzel yazı yazmanın önemli bir problem olduğunu, öğrencilerin sesleri ve harfleri öğrenmekte zorlandıklarını, derslere ve okula karşı ilginin az olduğunu ve okumaya geçmenin normalden uzun zaman aldığını ifade etmişlerdir. İlkokullarda ana dili Türkçe olmayan öğrenci velilerini bu görüşleri benzer araştırma sonuçları ile tutarlı olduğu görülmüştür (Sarioğlu, 2021; Çolakoğlu, 2019; Öztepe, 2019; Karadaş, 2017; Gözüküçük & Kıran, 2018; Gözüküçük, 2015). Sarı (2001) ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin en büyük problemlerinden birinin öğretmenin sorduğu soruları anlamama ve cevap verememe olarak belirtmiştir. Öğrencilerin sorulan sorulara cevap verememesinin ve anlayamamasının sebebinin ana dil farklılığı ve Türkçenin yeterince iyi bilinmemesi olduğu düşünülmektedir. Mercier, Pivneva ve Titone (2014) iki dilli öğrencilerin konuşmaları ile kelime tanımlamaları arasındaki ilişkileri araştırmışlardır. Bu araştırmaya göre ikinci dilini çok az kullanan öğrencilerin kelime tanımları oldukça düşük bulunmuştur ve ikinci dillerini kullanmada yetersiz kaldıkları tespit edilmiştir. Buradan hareketle ana dili Türkçe olmayan ilkokul öğrencilerinin kelime haznelerinin dar olmasının sebebi olarak Türkçeyi az ya da hiç kullanmıyor oldukları gösterilebilir. Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin velilerinin çocukları henüz okula başlamadan önce evlerinde Türkçe kullanımını yaygınlaştırmaları ve çocuklarının Türkçeyi yeterince iyi ve etkili kullanabilmesini sağlamaları gerekmektedir. Eğer buna imkân bulamıyorlar ise en azından anasınıfı devamının takibi ve öğrencilerin anasınıfında ilkokuma yazma öğretimi başlamadan sosyalleşmesinin ve Türkçeyi yeterince etkili kullanan bireyler olmasının sağlanması önemlidir.

Ana dili Türkçe olmayan ilkokul öğrencilerinin ilkokuma yazma öğretimi sürecinde karşılaştıkları sorunların çözümü noktasında veliler; anasınıfının mecburi olmasını, okulda ve evde Türkçe konuşulmasının sağlanmasını, okuma ve yazma etkinliklerinin yoğunlaştırılmasını, öğrenci başarılarının pekiştirilmesini ve ödüllendirilmesini, öğrencilerin okul dışında da takip edilmesini, öğrencilerin arkadaşlarından destek alınmasını, anlama ve dinleme etkinliklerinin artırılmasını, öğretmen ve veli iletişiminin sağlanmasını, evde sürekli tekrarlar yaptırılmasını, evde öğrencilere daha fazla yardım edilmesini ve öğretmenlerin sadece başarılı öğrencilerle değil bütün öğrencilerle ilgilenmesini önermişlerdir. Gözüküçük'e (2015) göre seslerin öğrenilmesi için gereken süreyi artırmak, seslerin tam olarak kavranılmasına kadar sürekli okumalar yaptırmak, evde tekrar çalışmaları yaptırmak, anında düzeltmeler yapmak ve dönütler vermek, evde ve okulda Türkçe konuşmaya teşvik etmek gibi uygulamalar ile ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin ilkokuma yazma öğretimi sürecinde karşılaştığı sorunların üstesinden gelinir. Benzer araştırmaların sonuçları ile veli görüşmeleri ile elde edilen sonuçların tutarlılık taşıdıkları ve araştırmayı destekledikleri görülmektedir (Sarioğlu, 2021; Çolakoğlu, 2019; Öztepe, 2019; Karadaş, 2017; Gözüküçük & Kıran, 2018). Veli görüşmelerinden elde edilen sonuçların bazılarının kendileri üzerinde öz eleştiri niteliği taşıdığı görülmektedir. Örneğin velilere göre öğrencilerin problemlerinin üstesinden gelebilmek için evde daha fazla destek sağlanmalıdır. Buradan hareketle velilerin öğrenci başarısı için gerekli çalışmaları gönüllü olarak yapacağı düşünülebilir. Bu sonuçların ilkokuma yazma sürecindeki problemlerin ortadan kaldırılması

adına velilere verilecek seminer ve kurslar gibi uygulamalarda öncülük edebileceği düşünülebilir.

Bu sonuçlar üzerinde aşağıdaki öneriler sunulmuştur;

- Ailelerin bilinçlendirilmesi ve bilgilendirilmesi amacıyla eğitimler yapılabilir. Bu sayede öğrencilerin evlerinde yaşadıkları olumsuz durumların önüne geçilebilir ve velilerin ilgileri artırılabilir.
- Öğrencilerin okulöncesi eğitimine devamını artırmak için gerekli çalışmalar yapılabilir. Örneğin aile ziyaretleri yapılabilir.
- Ana dili Türkçe olmayan ilkokul, ortaokul ve lise düzeyi öğrencileri üzerine çalışmalar yapılabilir.
- Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin görüşleri veya algıları için ölçekler geliştirilebilir ve uygulanabilir.
- Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin ilkokula hazırbulunuşluk durumlarını, Türkçeyi kullanma seviyelerini, ilkokumaya hazır olma durumlarını araştıran çalışmalar yapılabilir.

### KAYNAKÇA

- Acat, M. B. & Özsoy, U. (2006, 14-16 Nisan). *Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükler*[Sözlü bildiri]. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Arefi, M. & Alizadeh, S. (2008). İki dilliliğin bilişsel gelişime olan etkileri: İran'daki ikidilli çocukların örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (H. U. Journal of Education). 34, 12-18. <http://efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/510-published.pdf>
- Aslan, A. (2018). *Türkçenin yeterince etkin ve güzel konuşulmadığı yerlerde ilkokuma yazma öğretiminde öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar (Ağrı ili örneği)* (Tez No. 541665) [Yüksek lisans tezi, İbrahim Çeçen Üniversitesi-Ağrı]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Creswell, J. W. & Clark, V. L. P. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA:Sage.
- Çetin, I. (2016). Nitel İçerik Analizi. M. Y. Özden & Levent Durdu (Ed.), *Eğitimde Üretim Tabanlı Çalışmalar İçin Nitel Araştırma Yöntemleri* (125-148). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çolakoğlu, S. (2019). *Anadili Türkçe Olmayan ilkokul Öğrencilerine ilkokuma Yazma Öğretiminde Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri (Şanlıurfa ili Örneği)*. (Tez No. 598962) [Yüksek lisans tezi, On Sekiz Mart Üniversitesi-Çanakkale]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Emeç, H. (2011). *Türkçenin yeterince etkin ve güzel konuşulmadığı yerlerde ilkokuma yazma öğretiminde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar (Erzurum ili örneği)*. (Tez No. 299767) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ergin, M. (2000). *Edebiyat ve Eğitim Fakültelerinin Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri İçin Türk Dil Bilgisi*. Bayrak Yayıncılık: İstanbul.
- Ersoy, A. F. (2016). Fenomenoloji. Saban, A. ve Ersoy, A. (Edt.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. (ss. 51- 110). Ankara: Anı

- Escudero, P., Simon, E. & Mulak, K. E. (2014). Learning words in a new language: Orthography doesn't always help. *Bilingualism: Language and Cognition*, 17(2), 384-395. Doi: 10.1017/S1366728913000436.
- Gözüküçük, M. (2015). *Anadili Türkçe olmayan ilkökul öğrencilerine ilkökuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri* (Tez No. 406997) [Doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi-Denizli]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gözüküçük, M. & Kıran, H. (2018). İkinci dili Türkçe olan ilkökul öğrencileriyle iletişim kurmada karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (32), 225-236. Doi: 10.30794/pausbed.424365
- Güleryüz, H. (2002). *Türkçe ilkökuma yazma öğretimi kuram ve uygulamaları*. Ankara: Pegem yayınları
- Karadaş, R. (2017). *Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda okuma yazma öğretirken öğretmenlerin yaşadığı sorunlar ve bu sorunların giderilmesine yönelik çalışma önerileri*. (Tez No. 454430) [Yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi-Burdur]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Koç, N. (1992). *Açıklamalı dilbilgisi terimleri sözlüğü*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Sarı, M. (2001). *İki dilli çocukların çözümleme yöntemiyle okuma- yazma öğrenirken karşılaştıkları güçlükler*. (Tez No.107433) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi-Adana]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sarioğlu, B. (2021). *Türkçenin yeterince etkin ve güzel konuşulmadığı sınıflarda öğretmenlerin ilkökuma yazma öğretimi sürecinde yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri*. (Tez No.672225) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum].
- 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>
- Topaloğlu, A. (1989). *Dil bilgisi terimleri sözlüğü*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Yaman, H. & Dağtaş, A. (2015). İngiltere'deki iki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğreten öğretmenlerin ihtiyaç analizi: Swot analizi örneği. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 47-82. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijoses/issue/8549/106052>
- 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.
- Yılar, R., (2019). Ses esaslı ilkökuma ve yazma öğretimi. Ö. Yılar (Ed.), *İlkokuma ve yazma öğretimi içinde* (2. baskı, ss. 156-174). Pegem Akademi.
- Yıldırım, Ali & Simsek, Hasan. 2016. *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: 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 ilkokuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan güçlükler ve bu güçlüklerle baş etme stratejilerinin belirlenmesi: Şırnak ili örneği.* (Tez No.241437) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi-Adana]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Yin, R. (1984). *Case Study Research: Design & Methods.* Beverly Hills, CA: Sage.