

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ANA DİLİ ARAPÇA OLAN ÇOCUKLARIN İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞTIKLARI PROBLEMLER

Öğretmen. Makbule BİÇER
Milli Eğitim Bakanlığı, Akkuş Ramazan Kocaoğlu İlkokulu
mkbl.94.01@gmail.com
ORCID: 0000-0002-9377-6662

Doç. Dr. Özgür BABAYİĞİT
Yozgat Bozok Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü
ozgur.babayigit@bozok.edu.tr
ORCID: 0000-0001-6123-0609

Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 10.02. 2023

Revize Tarihi: 25.05.2023

Kabul Tarihi: 23.06.2023

Atf Bilgisi: Biçer, M. ve Babayigit, Ö. (2023). Sınıf öğretmenlerinin ana dili Arapça olan çocukların ilk okuma yazma öğretiminde karşılaştıkları problemler. *Ahi Bilge Eğitim Dergisi (ABED)*, 4(1), 1-15.

ÖZ

Bu çalışmada ana dili Arapça olan çocukların ilk okuma yazma öğretiminde öğretmenlerin yaşadığı problemlerin tespiti amaçlanmıştır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim yöntemindedir. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, katılımcıların problem durumu karşısında deneyimleri ve önerilerini belirlemek üzere dört sorudan oluşmaktadır. Araştırmada görüşme formları, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa ilinin Harran ilçesinde görev yapan farklı köy okullarındaki sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır. Harran dağ köylerinde ve Arap kültürünün bulunduğu bölgede görev yapan sekiz sınıf öğretmeni ile çalışılmıştır. Çalışma grubunun Harran'dan seçilmesi ilçenin tamamında yerli nüfusun Arapçayı ana dili olarak kullanmasıdır. Geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak öğretmenlerle yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler, betimsel analiz yapılarak analiz edilmiştir. Elde edilen araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin kendi aralarında ve aileleriyle Arapça konuşuyor olmaları özellikle vurgulanmıştır. Bu durumun Türkçe öğrenmeyi olumsuz etkilediği belirtilmektedir. Ayrıca öğrencilerin bazı Türkçe harfleri seslendirmekte problemler yaşadıkları sonucuna varılmıştır. Öğretmen görüşlerinden özellikle okul öncesi eğitimin sıklıkla vurgulandığı anlaşılmaktadır. Okul öncesi eğitimin Türkçe öğrenme açısından çok faydalı olacağı belirtilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Arapça, ilk okuma yazma, ana dili, öğretim.

PROBLEMS FACED BY CLASSROOM TEACHERS IN PRIMARY READ AND WRITTEN TEACHING OF CHILDREN WHOSE MOTHER TONGUE IS ARABIC

ABSTRACT

In this study, it was aimed to determine the problems experienced by teachers in the first literacy teaching of children whose mother tongue is Arabic. The research is in the phenomenology method, one of the qualitative research methods. A semi-structured interview form was used as a data collection tool in the research. The semi-structured interview form consists of four questions to determine the experiences and suggestions of the participants in the face of the problem situation. In the research, the interview forms were applied to the classroom teachers in different village schools working in the Harran district of Şanlıurfa in the 2022-2023 academic year. The study was conducted with eight classroom teachers working in the mountain villages of Harran and in the region of Arab culture. The fact that the working group was chosen from Harran is that the local population in the whole district uses Arabic as their mother tongue. Face-to-face interviews were conducted with the teachers using the developed semi-structured interview form. The data obtained from the interviews were analyzed by making descriptive analysis. According to the results of the research, it was especially emphasized that the students were speaking Arabic among themselves and with their families. It is stated that this situation negatively affects learning Turkish. In addition, it was concluded that the students had problems in vocalizing some Turkish letters. It is understood from the teachers' opinions that especially pre-school education is emphasized frequently. It is stated that pre-school education will be very beneficial in terms of learning Turkish.

Keywords: Arabic, first literacy, mother tongue, teaching.

Giriş

Ana dili bireyin anne karnından başlayıp yaşadığı coğrafyada edindiği ilk dildir. Doğumla birlikte dinleme temel dil becerisi sayesinde ana dili öğrenilmeye devam etmektedir. Aksan'a (2015) göre ana dili, başlangıçta anneden ve yakın aileden, daha sonra etkileşimde bulunulan çevreden

öğrenilmektedir. Ana dili kavramı en sade şekli ile Türk Dil Kurumuna (2015) göre “Çocuğun ailesinden ve içinde yaşadığı topluluktan edindiği dil.” olarak tanımlanmaktadır. Ana dili kavramı hakkında Oruç (2016) bireyin kendisini en rahat ve en doğru şekilde ifade ettiği dil olarak bahsetmektedir. Ana dili, kişinin kendisi ve çevresiyle iletişim kurmasını, gözlemlediklerini anlamlandırmasını, duyduklarını, okuduklarını ve öğrendiklerini değerlendirip yorumlamasını, duygularını ve düşüncelerini ifade etmesini sağlamaktadır. Dil öğretimi genellikle bir kültür öğretimiyle bağlantılıdır. Ana dilinin öğretilmesi, ait olduğu medeniyetin yaratmış olduğu kültürün yeni nesillere aktarılmasına yardımcı olmaktadır (Yıldız, 2012).

İki dilli çocuklar, genellikle evde ve sosyal çevrelerinde öğrendikleri ve benimsedikleri ana dillerini kullanmaktadır. Okula başladıklarında ülkenin resmi dilini öğrenmektedirler. Ana dilinin dilsel yapısından farklı olan ülkenin resmi dili ile eğitim görmektedirler (Kan ve Yeşiloğlu, 2017). Erzurumlu'ya (2008) göre dünya genelinde iki dillilikle ilgili tartışmalar yaklaşık 150-200 yıllık bir geçmişe sahiptir. Özellikle ulus devletlerin kurulmasından sonra çok dilli eğitim tartışmaları önem kazanmıştır. Hiçbir ülke dünyada yalnızca tek bir dilin konuşulduğu topraklar üzerine inşa edilmemiştir. Ülkelerde yaşayan insanların toplumsal bilincinin artmasıyla kültürel ve dil gelişmeleri ortaya çıkmış, böylece farklı kültürlerin bir arada yaşayabileceği bir ortam oluşmuştur. Benzer şekilde, Türkiye yüz yıllardır farklı kültürlerin bir arada yaşadığı bir coğrafyada yer almaktadır. Bu kültürel zenginlik, farklı dillerin konuşulduğu bir durumu beraberinde getirmektedir. Birçok ülkede, aynı sınırlar içinde farklı dilleri konuşan gruplar bulunmaktadır. Türkiye aynı durumu yaşamaktadır. Türkçe, resmi dil olmasına rağmen Kürtçe, Lazca, Zazaca, Arapça gibi yerel halkın konuştuğu diller hâlâ bazı gruplar tarafından en azından aile ortamında konuşulmaktadır (Uşaklı, 2005). Türkiye’de özellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerindeki toplumsal yapı nedeniyle bireyler Türkçe dışında başka bir ana dile sahip olabilmektedir. Bu bölgelerde ana dili Arapça olan bireylere rastlamak mümkündür. Çocuğun ailesi ve yaşadığı toplumun Arapça konuşması nedeniyle bu bireylerde ana dili Arapça olmaktadır.

Aydın’a (2010) göre geçmişten günümüze kadar ulaşan kaynaklar göz önüne alındığında Arapça, Orta Doğu’da bulunan Arap yarımadasında doğmuştur. Sami dillerindedir. Dünya genelinde en çok kullanılan beşinci dil olarak bilinen Arapça, İslam dünyasında büyük bir öneme sahiptir. Yazılı dilde Arapça, konuşulan Arapçadan oldukça farklıdır. Ana dili Arapça olanların günlük hayatta kullandıkları kelimeler, her bölgede aynı değildir. Türkiye’de ana dili Arapça olan kültürler olduğu gibi dünya üzerinde Lübnan, Fas, Mısır gibi ülkelerde farklı Arap toplulukları vardır. Bunlardan bazıları zaman içinde değişmişlerdir. Bulunan her bölgede farklı şekilde kullanılan Arapça temel olarak Fenike alfabesine dayanmaktadır. Filologların yaptığı araştırmalara göre Türkiye’de Arap kültürünün olduğu yerlerde, Türkçe ile Arapça arasında farklı ve aynı sesler vardır. Bu ses benzerlikleri eğitim ve öğretimde özellikle ilk okuma yazma sürecinde ana dili Arapça olan çocuklar için kolaylık oluşturmaktadır. Farklı ya da her iki dilde bulunmayan sesler ise ilk okuma yazma öğretiminde zorluk ve büyük problemlerin başlangıcı olarak nitelendirilmektedir. İlk okuma yazma sırasında ortak olmayan ya da farklı sesler olarak dile getirilen sesler için; farklı şekilde ve tekrarlı biçimde öğretim sunulmaktadır. Arapçadaki ses sayısı ile Türkçedeki ses sayısı farklıdır (Aydın, 2010). Aynı zamanda her iki dil benzer seslere sahiptir. Ancak farklı olan veya farklı telaffuz edilen ve farklı eklem noktalarına sahip sesler vardır (Demirci, 2015). Aydın’a (2010) göre,

“Arapçada bulunup Türkçede bulunmayan sesler: ء، ث، ح، خ، ذ، ص، ض، ط، ظ، ع، غ، و، ق، گ، ز، ح، س، ش، ف، ك، ل، م، ن، ه، ي. Bu sesler öğrencilerin en fazla zorlandıkları seslerdir. Öğrenci bu sesleri telaffuz etmek için ana dilinden olumsuz aktarımda bulunmaktadır. Sözelimi ص ve ث için S, ح ve خ için H, ذ ve ظ için Z, ط için T, ع için U, Ü, O, Ö ve İ, غ için G, و için V sesini çıkarmaktadırlar. Kimi zaman da غ ve ق seslerinde olduğu gibi bu zor seslerin ikisini karıştırabilmektedirler. Bu nedenle bu ses grubu güçlük sıra düzenlemesinde en zor sesler arasında yer almaktadır. Hem Arapçada hem de Türkçede bulunan sesler: ب (b), ت (t), ج (c), د (d), ر (r), ز (z), س (s), ش (ş), ف (f), ك (k), ل (l), م (m), ن (n), ه (h), ي (h). Bu ses grubunda birbirine benzediği söylenen seslerin tam olarak örtüştüğü söylenemez; ancak buna rağmen birbirlerine çok yakın mahreç ve telaffuzlara sahip oldukları için öğrencinin umumiyetle çok kolay çıkarabildiği seslerdir. Dolayısıyla güçlük sıra düzenlemesinde en kolay sesler arasında yer almaktadırlar.” (s. 331).

İlk okuma yazma tüm eğitim öğretimin temelidir. Türkiye’de resmi dilin Türkçe olması nedeniyle öğretim hizmetleri Türkçe yürütülmektedir. Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerindeki öğrenciler zorunlu eğitim kapsamında ilkokul birinci sınıfa başladıklarında çeşitli problemlerle karşılaşabilmektedir. Sağlıklı iletişim, eğitimin gelişimini hızlandırmaktadır. Bu süreçte öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişimlerini sağlıklı bir şekilde sağlayabilmeleri için eğitim ve öğretim süreçlerindeki olumsuz farklılıklar nedeniyle bu sürecin onları etkilememesi gerekmektedir (Coşkun, Derince ve Uçarlar, 2010). Kaya ve Aydın’a (2013) göre, Türkçeyi yeterince bilmeyen öğrenciler, eğitim sürecinde aynı bölgeden gelen diğer öğrencilerle iletişim kurabilmektedir. Ancak, öğretmenin bölgenin dilini bilmemesi durumunda, bu öğrenciler öğretmenleriyle iletişim kurmakta zorluklar yaşayabilmektedir. Bu iletişim eksikliği, öğrencilerin öğretmenleri ve sınıf arkadaşlarıyla sağlıklı iletişim kurmalarını engelleyerek, okul yaşamı sürecinde ve sonrasında birçok soruna yol açabilmektedir. Bu durumda, bireyin dil gelişimi yeterli düzeyde olmayabilir ve aynı zamanda özgüven kaybı ve kavram karmaşası gibi sorunlar da ortaya çıkabilmektedir (Kaya ve Aydın, 2013). Susar Kırmızı, Özcan ve Şencan’a (2016) göre bu öğrencilerin eğitim sürecinde belirli aşamalarda geri kaldıkları ve uygun önlemler alınmadığında yeterli başarıya ulaşamadıkları görülmektedir. Zaman zaman okul rehberlik servisine ve rehberlik araştırma merkezine sevk edildikleri, sınıfta kendi haline bırakıldıkları, sınıf tekrarlarıyla öğrencinin psikolojik zorluklar yaşadığı gözlenmektedir. Türkçeyi yeterince bilmeyen öğrencilerin eğitim sürecinde yaşadıkları sorunların, öğrencilerin sorunu olmadığı, ancak öğrencilere uyumlu bir şekilde şekillendirilemeyen eğitim sisteminin sorunu olduğu açıktır. Çocukların kimlik edinme sürecinde, 5 yaş sonrası okul öncesi ve ilkokul dönemi kritik bir aşamadır. Dil sorunları nedeniyle çocuklar kendilerini yeterince ifade edemedikleri ve sınıf içi etkinliklerde yeterli söz hakkı alamadıkları için duygusal ve akademik sorunlar yaşayabilmektedirler. Öğrencinin bu süreçte yaşayacağı belli başlı problemler ilerdeki akademik başarısını etkileyecektir (Susar Kırmızı, Özcan ve Şencan, 2016).

Bir ülkede birden fazla lehçe ve dil bulunabilmektedir. Türkiye’de de iki dillilik yaygın olarak karşılaşılan bir kavramdır. Özellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgesinde ana dili Türkçe olmayan bireyler vardır. İlkokul birinci sınıftan itibaren Türkçe öğrenmeye adım atan çok sayıda iki dilli öğrenci bulunmaktadır. İlk okuma yazma öğretiminde ana dili Türkçe olmayan öğrencilere yönelik olarak çeşitli araştırmalar yapıldığı görülmektedir: (Baş, 2022; Belet, 2009; Demirci, 2015; Hamamcı, 2020; Kan ve Yeşiloğlu, 2017; Oruç, 2016; Susar Kırmızı, Özcan ve Şencan, 2016; Uyar, 2012; Yılmaz ve Şekerci, 2016; Yılmaz, 2014). Bu araştırmalar incelendiğinde Suriyeli öğrencilere ilk okuma yazma öğretimi ve Türkiye dışındaki ülkelerde ilk okuma yazma öğretimi dikkat çekmektedir. Sarı (2001) tarafından yapılan araştırma sonucunda, iki dilli çocukların okuma yazma öğrenirken hazırlık, cümle, kelime, hece, ses, serbest okuma ve yazma aşamalarında daha fazla sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Kan ve Yeşiloğlu (2017) tarafından yapılan araştırmanın amacı, iki dilli (Arapça ve Türkçe) çocukların ilk okuma yazma öğretimi aşamalarında karşılaştıkları sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini öğretmen görüşlerine göre ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın çalışma grubunu iki dilli çocukların yoğun olduğu Hatay ilinin Defne ve Reyhanlı ilçelerinde görev yapan 20 birinci sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre, iki dilli çocukların ilk okuma yazma öğretiminin tüm aşamalarında farklı sorunlar yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Genel olarak, iki dilli çocukların bağımsız okuma ve yazma ile ilgili sorunları olduğunu bulmuşlardır. Susar Kırmızı, Özcan ve Şencan (2016) tarafından yapılan çalışmanın amacı, Türkçenin az konuşulduğu bölgelerde ilk okuma yazma sürecinde ortaya çıkan sorunlara ilişkin öğretmenlerin görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Araştırmada, Güneydoğu Anadolu bölgesinde Mardin, Muş ve Adıyaman’da görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Araştırma, öğretmenler ile öğrenci velilerinin iletişim kurmakta güçlük çektiklerini ortaya koymuştur. Öğretmenler, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştiren resimlerden, şarkılardan ve oyunlardan yararlanmaktadır. Aynı zamanda ana sınıfı eğitimi alan öğrencilerin Türkçe konuşma ve dinleme becerileri daha başarılıdır. Bu öğrenciler ilk okuma ve yazmada daha az sorun yaşamaktadır. Öğretmenler, anlaşılmadıkları takdirde sözlü yönergeleri tekrarlamak zorunda kaldıklarını ve zaman kaybettiklerini belirtmişlerdir.

Ana dili Türkçe olmayan bir öğrencinin, Türkiye’de öğrenme gücülüğüyle karşı karşıya kalması kaçınılmazdır. Bu araştırmada amaç ana dili Arapça olan öğrencilere ilk okuma yazma sürecinde sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları problemleri araştırmaktır. Bu araştırmanın alt amaçları şunlardır:

1. Sınıf öğretmenlerin ana dili Türkçe olmayan öğrencilere yönelik hizmet içi eğitim kursuna katılma durumu nedir?
2. İlkokul birinci sınıf mevcutları kaçtır ve öğrencilerin ana dili Arapça olma oranı nedir?
3. Ana dili Arapça olan öğrencilerle ilk okuma yazma öğretiminde yaşanan zorluklar nelerdir?
4. Sınıf öğretmenlerinin ana dili Arapça olan öğrencilere ilk okuma yazma öğretimine yönelik önerileri nelerdir?

Araştırmanın konusunu oluşturan bu problemle baş etmeye çalışan öğretmen ve öğrencilere yol göstermek amacıyla iletişimde ana dili problemi yaşayan öğrencilerin okuma ve yazma aşamasında karşılaştıkları problemlerin ortaya konması hedeflenmiştir. Araştırma sonuçlarının, her bölgede yaşanan bir problem olarak gözükmesi de mesleğe yeni başlayan öğretmenler için yol gösterici nitelikte olacağı söylenebilir.

Yöntem

Yöntem başlığı altında şu alt başlıklara yer verilmektedir: araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi, araştırma etiği.

Araştırma Modeli

Araştırmada kullanılan model nitel araştırma modelidir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan olgu bilim kullanılmıştır. Olgu bilim, farkında olunan fakat derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışla yapılan olgulara odaklanan bir desendir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çalışma grubu araştırma konusundaki problemi yaşayan veya bu durum karşısında önerileri olan bireylerdir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Bu çalışmada araştırma problemine maruz kalan bireylerin görüşleri önemsenmektedir. Araştırma konusu, ilk okuma yazma öğretimi sürecinde ana dili Arapça olan öğrencilerin yaşadıkları sorunlardır. Bu sorunlara ilişkin öğretmen deneyimleri ve önerileri dikkate alınmıştır. Bu nedenle olgu bilim deseninden yararlanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa'nın Harran dağ köylerinde ve Arap kültürünün bulunduğu bölgede görev yapan sekiz sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunun Harran'dan seçilmesinin nedeni, ilçenin tamamında yerli nüfusun Arapçayı ana dili olarak kullanmasıdır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Çalışma grubunun oluşturulmasında, sınıf öğretmenlerinin ana dili Arapça olan öğrencilere ilk okuma yazmayı öğretmiş olması temel ölçüt olarak belirlenmiştir. Görüşme yapılacak katılımcılar, gönüllü sınıf öğretmenleri arasından seçilmiştir. Görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinin demografik bilgileri Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1
Sınıf Öğretmenleri Demografik Bilgileri

| Sıra no | Cinsiyet | Yaş | Mesleki kıdem |
|---------|----------|-----|---------------|
| 1 | Kadın | 28 | 3 |
| 2 | Kadın | 27 | 1 |
| 3 | Kadın | 32 | 3 |
| 4 | Erkek | 30 | 2 |
| 5 | Kadın | 29 | 2 |
| 6 | Kadın | 31 | 3 |
| 7 | Erkek | 30 | 3 |
| 8 | Kadın | 29 | 3 |

Tablo 1 incelendiğinde, görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemleri bakımından genç oldukları söylenebilir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak, yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmadan önce detaylı literatür taraması yapıp, araştırma problemi temel alınarak dört soruyu içeren görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme sorularında öncelikle öğretmenlerin tecrübe ve hizmet içi eğitimlerini belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. İlk okuma yazma sürecinde ana dili Arapça olan çocuklarda yaşanan zorlukların neler olduğu sorulmaktadır. Son soru ise öğretmenlerin konu ile ilgili belirtmek istedikleri öneri sorusudur. Hazırlanan görüşme formunun geçerlik ve güvenilirliğini saptamak üzere konuyla ilgili uzman iki öğretim üyesinin değerlendirmesine sunulmuştur. Uzman değerlendirmesi sonucunda sorular kısaltılmıştır. Uzman değerlendirmesi sonucunda yarı yapılandırılmış görüşme formunun geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular şunlardır:

Görüşme Soruları

1. Ana dili Türkçe olmayan öğrencilere yönelik hiç hizmet içi eğitim kursuna katıldınız mı? Katıldıysanız bunlar nelerdir?
2. Sınıf mevcudunuz kaç öğrencidir? Bu öğrencilerin kaç tanesinin ana dili Arapçadır?
3. Ana dili Arapça olan öğrencilerle ilk okuma yazma öğretiminde yaşadığınız zorluklar nelerdir?
4. Ana dili Arapça olan çocukların ilk okuma yazma sürecinde karşılaştıkları sorunları dikkate aldığınızda önerileriniz nelerdir?

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada yer alan nitel veriler görüşme yoluyla elde edilmiştir. Geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak öğretmenlerle yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler ilkokullarda görev yapan sekiz sınıf öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler öğretmenler odasında gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sırasında öğretmenler odasında sadece görüşmeci ve sınıf öğretmeni bulunmuştur. Görüşmeler ilkokullarda derslerin bitiminden sonra gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmeler katılımcılardan izin alınarak ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Yapılan her bir görüşme yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Ses kayıt cihazına kaydedilen görüşmeler bilgisayar ortamında yazılı hale getirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler, betimsel analiz yapılarak analiz edilmiştir. Betimsel analiz kapsamında görüşme sorularının her biri, bir tema olarak belirlenmiştir. Görüşmelere katılan sınıf öğretmenlerinin isimlerinin gizli kalmasına dikkat edilmiştir.

Araştırma Etiği

Çalışma etik ilkelere uygun olarak yürütülmüştür. Kişisel Veriler Kanunu çerçevesinde araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevapların güvenliğini sağlamaya yönelik tedbirler alınmıştır. Katılımcıların kimliklerinin gizli tutulacağı ve araştırmaya katılımın gönüllü olduğu açıklanmıştır. Ayrıca yarı yapılandırılmış görüşme formları araştırma amacı dışında üçüncü şahıslara dağıtılmamıştır. Olgu sunumu olan bu araştırmada “Aydınlatılmış Onam Formu” alınmıştır.

Etik Kurul İzni

Kurul adı : Yozgat Bozok Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu
Karar tarihi : 18.05.2023
Belge sayı numarası : 03/12

Bulgular

Yapılan betimsel analiz sonucunda ulaşılan temalar, kodlar ve frekanslar alt problemlerde yer alan sıralamaya göre Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2
Temalar, Kodlar ve Frekanslar

| Tema | Kod | Frekans (f) |
|-------------------------------|-------------------------------|--------------------|
| Hizmet içi eğitim | Katılmadı | 7 |
| | Katıldı | 1 |
| Ana dili Arapça öğrenci oranı | Tümü | 8 |
| Yaşanan sorunlar | İletişim | 4 |
| | Tercüman | 3 |
| | Aile desteği olmaması | 3 |
| | Kelime dağarcığı yetersizliği | 2 |
| | Şive | 1 |
| Öğretmenlerin önerileri | Çizgi film | 4 |
| | Görsel | 3 |
| | Okul öncesi eğitimi | 3 |
| | Evde Türkçe kullanımı | 3 |
| | Çocuk şarkıları | 3 |
| | Teknoloji | 3 |
| | Materyal | 1 |

Tablo 2 incelendiğinde, betimsel analiz sonucunda ulaşılan temaların hizmet içi eğitim, ana dili Arapça öğrenci oranı, yaşanan sorunlar, öğretmenlerin önerileri olduğu görülmektedir. Hizmet içi eğitim temasında katılmadı, katıldı kodları yer almaktadır. Ana dili Arapça öğrenci oranı temasında tümü kodu bulunmaktadır. Yaşanan sorunlar temasında iletişim, tercüman, aile desteği olmaması, kelime dağarcığı yetersizliği, şive kodları yer almaktadır. Öğretmenlerin önerileri temasında çizgi film, görsel, okul öncesi eğitimi, evde Türkçe kullanımı, çocuk şarkıları, teknoloji, materyal kodları bulunmaktadır.

Araştırmanın ilk alt problemi “Öğretmenlerin ana dili Türkçe olmayan öğrencilere yönelik hizmet içi eğitim kursuna katılma durumu nedir?” sorusudur. Bu soru kapsamında öğretmenlerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde, öğretmenlerden sadece bir tanesinin yabancılara Türkçe öğretimi sertifikasının olduğu anlaşılmaktadır. Diğer yedi öğretmenin bu konu ile ilgili bir eğitim almadığı görülmektedir. Aşağıda öğretmenlerin bu soruya yönelik verdikleri yanıtlardan bazıları sunulmuştur:

“Böyle bir kursa katılmadım.” (Öğretmen 3).

“Ana dili Türkçe olmayan çocuklara yönelik herhangi bir hizmet içi eğitime katılmadım.” (Öğretmen 4).

“Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifikası aldım.” (Öğretmen 6).

“Hizmet içi eğitim kursuna katılmadım.” (Öğretmen 8).

Araştırmanın ikinci alt problemi “İlkokul birinci sınıf mevcudu kaçtır ve öğrencilerin ana dili Arapça olma oranı nedir?” sorusudur. Tablo 2’de yer alan öğretmenlerin cevapları incelendiğinde, öğrencilerin neredeyse tamamının ana dilinin Arapça olduğu görülmektedir. Bu soru kapsamında öğretmenlerin verdikleri cevaplar aşağıda belirtilmektedir:

“Sınıf mevcudum 24 öğrenci. Hepsinin ana dili Arapça.” (Öğretmen 1).

“16, hepsinin ana dili Arapça.” (Öğretmen 2).

“Sınıf mevcudum 26. Tüm öğrencilerimin ana dili Arapça.” (Öğretmen 3).

“Sınıf mevcudum 27. 27 öğrencinin 25’inin ana dili Arapça. Geriye kalan ikisi benim çocuklarım. Ondan dolayı ana dilleri Türkçe.” (Öğretmen 4).

“Sınıf mevcudum 22, bütün mevcudumun ana dili Arapça.” (Öğretmen 5).

“29 öğrencim var tamamının ana dili Arapça.” (Öğretmen 6).

“Sınıf mevcudum şu an 23 kişi. Bu 23 öğrencinin tamamının ana dili Arapça.” (Öğretmen 7).

“Sınıf mevcudum şu an 63 kişi. Hepsinin ana dili Arapça. Benle Türkçe konuşuyorlar ama kendi aralarında Arapça konuşuyorlar. Arapça konuşmayı yasakladım ancak uymuyorlar.” (Öğretmen 8).

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Ana dili Arapça olan öğrencilerle ilk okuma yazma öğretiminde yaşanan zorluklar nelerdir?” sorusudur. Tablo 2’de yer alan öğretmenlerin cevapları incelendiğinde, öğrencilerin kendi aralarında ve aileleriyle Arapça konuşuyor olmaları özellikle vurgulanmaktadır. Bu durumun Türkçe öğrenmeyi olumsuz etkilediği belirtilmektedir. Ayrıca öğrencilerin bazı Türkçe harfleri seslendirmekte problemler yaşadıkları anlaşılmaktadır. Bu soru kapsamında öğretmenlerin verdikleri cevaplar aşağıda belirtilmektedir.

“Arapçadaki kelimelerin Türkçe karşılığını bilmiyorlar. Hepsi farklı şiveyle konuşuyorlar. Birbirlerine tercüman olarak kullanamıyorum. Okuma yazma öğretiminde aile desteği olmuyor. Evde Arapça konuşmaya devam ediyorlar ayrıca genellikle anneler okuma yazma bilmiyor. Babalar ise iş için sürekli olarak şehir dışında. Direkt okuma yazma öğretimine geçilmiyor. Önce Türkçe kelime öğretimi yapılması gerekiyor.” (Öğretmen 1).

“Öğrencilerin kelime dağarcığının az olması yaşadığım zorluklardan birisi. Bu yüzden anlattığım konuları kavramakta güçlük çekiyorlar. Devamlı olarak kelime bilgisi vermem gerekiyor. Veli öğretmen işbirliği maalesef yok. En çok zorlandığım konulardan bir tanesi bu.” (Öğretmen 2).

“Dil problemi olduğu için anlamakta oldukça zorlandım. Türkçe bilenlerle tercümanlık yaparak iletişim kurmaya çalıştım. Yaptığımız çalışmalarda geri dönütler zor olduğu için bu çocukların okuma yazmayı daha yavaş öğrenmelerine sebep oldu. Süreç daha yavaş ilerledi.” (Öğretmen 3).

“En büyük sorunlardan bir tanesi her iki tarafın birbirini anlamaması. En basit yönergeleri bile yerine getiremedikleri için bir öğrencinin sürekli tercüman olması gerekli. Bu da zaman kaybına yol açıyor. Müfredatı yetiştirmek daha da zorlaşıyor. Ailede birazcık Türkçe konuşan ya da televizyon izlemiş çocuklar daha şanslı bu konuda. Onlar derste daha aktif olurken hiç Türkçe bilmeyenler daha içine kapalı. Konuşmaya çekinen bireyler oluyor ve iki grup arasında büyük farklar ortaya çıkıyor.” (Öğretmen 4).

“Ana dili Arapça olan öğrenci, öğretmenin Türkçe yönergelerini çok iyi anlamadığı için sınıf içi çalışmalar ve ev ödevi konusunda sık sık yanlışlar yapar. Öğretmenin sınıftaki yönergelerini anlamayan öğrenci sınıf yönetimi konusunda öğrenciye zorluk çıkarır ve bu da öğrenme sürecini yavaşlatır. Bir başka sorun ise ana dili Arapça olan öğrenciler ses öğretiminde sesleri akıllarında tutmayı sağlayacak kelimelerin anlamını bilmedikleri için harfleri akılda tutamazlar. Örneğin e sesini öğrencinin hatırlaması için elmanın e’si şeklinde öğretilir. Öğrenci elma kelimesinin anlamını bilmediği için e sesini öğrenmesi ve hatırlaması zaman alır.” (Öğretmen 5).

“Türkçe bilmedikleri için basit yönergeleri bile çocuklara aktaramıyorum. Arap alfabesinde olmayıp Latin alfabesinde olan seslerin telaffuzunun yaptırılmasında zorlanıyorum. Örneğin ö, ü, ı.” (Öğretmen 6).

“Okuma yazma sürecinde çocuklarla sözlü olarak anlaşma, harf ses tanımada birçok kez zorluk yaşadık. Heceleme ve kelimenin tamamını telaffuzda çok zorlandık.” (Öğretmen 7).

“Özellikle birinci sınıflar hiç Türkçe bilmediği için okuma yazma konusunda oldukça sıkıntı çekiyorum. Harfleri tam çıkaramıyorlar. Çıkarsalar bile harfleri birleştirmek asla olmuyor ve birbirimizi anlayamadığımız için sıkıntı yaşıyoruz. Görev yaptığım okulda okul öncesi eğitim olmadığı için bu zorlukları daha da arttırıyor. Türkçe konuşabilen öğrenciler ise orta düzeyde bile sayılmazlar. Onlar ise harfleri birleştirmede sorun yaşıyorlar. ele yerine e, l, e şeklinde okuyorlar kelimeyi.” (Öğretmen 8).

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Ana dili Arapça olan çocuklarla ilk okuma yazma öğretiminde öneriler nelerdir?” sorusudur. Tablo 2’de yer alan öğretmenlerin cevapları incelendiğinde, özellikle okul öncesi eğitimin sıklıkla vurgulandığı görülmektedir. Okul öncesi eğitimin Türkçe öğrenme açısından çok faydalı olacağı belirtilmektedir. Bunun yanı sıra ana dili Arapça olan öğrencilere Türkçe çizgi film izleme önerilmektedir. Görsel ve materyallerin sıklıkla kullanılması dile getirilmektedir. Bu soru kapsamında öğretmenlerin verdikleri cevaplar aşağıda belirtilmektedir:

“Kelime öğretiminde bol bol görsel kullanımı olmalı. Önce temel Türkçe öğretimi olmalı. Daha sonra harf öğretimi ve yazma olmalı. Çünkü çocuk yazdığı kelimeleri kafasında somutlaştırıyor. Anlamada güçlük yaşıyor. Bol bol Türkçe çizgi film izletince müzikle ve görselle daha kolay anlıyorlar.” (Öğretmen 1).

“Ana sınıfına gitmelerinin gerekli olduğunu düşünüyorum. Ayrıca okula başladıkları andan itibaren velilerle birebir iletişime geçilmesi gerekiyor. Velilerin öğrencilerle devamlı olarak Türkçe konuşması sağlanmalı. Bu konuda bilinçlendirilmeliler.” (Öğretmen 2).

“Bu konuda şöyle bir çözüm üretmiştim: sınıfta Arapça konuşturmayarak sadece Türkçe konuşturarak çocukları yüzleştirdim. Sıkıntılarını Türkçe anlatmak zorunda kaldıkları için daha hızlı öğrenmeye başladılar. Bunun dışında evde Türkçe konuşulması önerilebilir. Çizgi film izlemeleri önerilebilir. Bol bol okulda çocuk şarkıları öğretilerek ezberletilebilir. Okuma yazma çalışmalarında görsel unsurlara yer verilebilir. Oyunlara bolca yer verilebilir. Arapça konuşmak engellenerek sınıfta sadece Türkçe konuşmaya teşvik edilebilir.” (Öğretmen 3).

“Ailelerin bilgilendirilmesi gerekiyor. Evde Türkçe konuşulması ve Türkçe gelişimine katkı sağlayacak çocuk filmleri dizileri izletilmeli. Mutlaka ilkokula başlamadan önce öğrencilerin Türkçe öğretimini tamamlamış olmaları gerekiyor.” (Öğretmen 4).

“Özellikle okul öncesi dönemden başlayarak Türkçe masal, çizgi film, şarkı gibi görsel ve işitsel materyaller sık sık kullanılmalıdır. Dinlenen masala, izlenen çizgi filme yönelik sınıf içinde sorular sormak, konusu hakkında konuşmak öğrencilerin Türkçe kelime hazinesine katkı sağlayacağı için öğrenme sürecini de hızlandıracaktır. Öğrenilen kelimelerle ilgili sınıf içi canlandırmalar yapmak, öğrenci kelimenin anlamını bilmiyorsa sınıfın herhangi bir kısmına anlamını hatırlatacak görseller yapıştırmak işe yarayabilir. Ya da okuduğu kitabı sınıfta hep birlikte canlandırmak kelimeleri anlamlandırması açısından önemlidir. Çocuğun sadece sınıf içinde Türkçeye maruz kalmasından ziyade aileler ile iletişim kurularak çocuğun evde de Türkçeye maruz kalması istenmelidir.” (Öğretmen 5).

“Çocuklar evde de Türkçe konuşmaya maruz bırakılmalı. Öğrenciler, aileler tarafından okul öncesi dönemde Türkçe konuşmaya teşvik edilmeli.” (Öğretmen 6).

“Benim önerilerim; kelime ile ilgili görsel çalışma, çizgi film, harf ya da konuyla ilgili kısa eğitici videolar ve şarkı dinletme. Bu şekilde Türkçeye daha çok maruz bırakmayı önerebilirim. İlk olarak sınıfa alışma sürecinde okula uyum sağlamaya çalışan çocuk ile kelimeyle görsel uyum

çalışmaları yaptığımızda bir süre sonra; o görseli ya da nesneyi gördüğünde sesi çıkarma zorunluluğu ile öğreniyor ve Türkçe telaffuz yapıyor.” (Öğretmen 7).

“Ana dili Arapça olan çocukların öncelikle iyi bir okul öncesi eğitim almasını öneriyorum çünkü Türkçe konuşmayı ana sınıfında öğrenmeye başlamalıdır. Bunun dışında sınıfta daha çok materyal olursa bu problemin azalacağını düşünüyorum. Akıllı tahta, projeksiyon, sesli ve görsel materyaller gibi. Özellikle görsellerle dersi daha iyi anlatabileceğimi düşünüyorum. Çünkü asıl problem iletişim kurmak. Bunu minimum seviyeye indirirsek eğitimde iyileştirme çalışmalarına başlayabiliriz ya da bu gibi yörelere her iki dili bilen, Arapça eğitimi almış öğretmenler atansa eğitimin daha verimli olacağını düşünüyorum.” (Öğretmen 8).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Ana dili Arapça olan ilkököl birinci sınıf öğrencilerine ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan problemlerin incelendiği bu çalışmada çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Ulaşılan ilk sonuca göre, görüşme yapılan öğretmenlerden sadece bir tanesinin yabancılara Türkçe öğretimi sertifikası vardır. Diğer yedi öğretmen bu konu ile ilgili bir eğitim almamıştır. Susar Kırmızı, Özcan ve Şencan’a (2016) göre ana dili Türkçe olmayan öğrencilere öğretim konusunda, hiçbir eğitim almamış öğretmenlerin inisiyatifine bırakılması, bilimsel temele dayanmayan uygulamaları da beraberinde getirebilmektedir.

Araştırmada ulaşılan bir diğer sonuç, öğrencilerin Türkçeyi bilmemeleri nedeniyle zorlukların yaşanmasıdır. Görüşme yapılan öğretmenlerce, öğrencilerin kendi aralarında ve aileleriyle Arapça konuşuyor olmaları özellikle vurgulanmaktadır. Öğretmenlerce, bu durumun Türkçe öğrenmeyi olumsuz etkilediği belirtilmektedir. Bu konuda Hamamcı (2020), “İki dillilik yalnızca farklı iki dilin edinimi ve kullanımı ile ilgili değil, aynı zamanda kültürel kimlikle de ilgilidir. İki dilli toplumlarda, bireylerde bazen sadece bir dilin kültürünün benimsendiği tek kültürlülük söz konusu olmaktadır. Bireyin kendini sadece bir kültüre ait hissetmesi de kültür kaybına yol açmaktadır. İki dilli toplumlarda beklenen, bireylerin iki kültürlülüğe sahip olmasıdır; başka bir ifade ile bireylerin kendilerini her iki dilin kültürüne ait hissetmesidir. Bunda şüphesiz dilin öğrenildiği ortamların (okul, ev vb.) büyük etkisi vardır.” demektedir (s. 170). Uyar’a (2012) göre, çoğu iki dilliler her iki dilde sahip oldukları kelime dağarcıklarının farklı olması nedeniyle, ilgileri gereği iki dilde de yaklaşık aynı becerilere sahip olmalarına rağmen farklı konular için farklı dilleri kullandıkları tespit edilmiştir. Susar Kırmızı, Özcan ve Şencan’a (2016) göre Türkçe bilmeyen öğrencilerle iletişim kurmak için çeşitli yöntemler uygulanmaktadır. Bu yöntemler arasında şunlar yer almaktadır: Okulda başka dil konuşulmasına izin verilmemesi, öğrencinin Türkçe öğrenmesi için velinin evde destek vermesinin istenmesi, Türkçe bilmeyen öğrenciyle aynı dili konuşan öğrenciler arasında iletişim köprüsü oluşturulması, öğrenciyle iletişim kurabilmek için çeşitli çalışmalar yapılması (görsel kartlar oluşturma, oyun oynama, çizgi film izleme, drama vb.), örnek olma ve dramatizasyon çalışmalarına yer verme, sınıf içinde ve dışında kullanılan araç gereçlerin isimlerini öğretme. Kaya ve Aydın’a (2013) göre, Türkçeyi yeterince bilmeyen öğrenciler, eğitim sürecinde aynı bölgeden gelen diğer öğrencilerle iletişim kurabilmektedir. Fakat öğretmenin bölgenin dilini bilmemesi durumunda, bu öğrenciler öğretmenleriyle iletişimde zorluklar yaşayabilmektedir. Bu iletişim eksikliği, öğrencilerin öğretmenleri ve sınıf arkadaşlarıyla sağlıklı iletişim kurmalarını engellemektedir. Okul yaşamı sürecinde ve sonrasında birçok soruna neden olmaktadır. Bu durumda, bireyin dil gelişimi yeterli düzeyde olmamaktadır. Konu ile ilgili olarak Kan ve Yeşiloğlu’na (2017) göre öğretmenlerin yarısı iki dilli öğrencilerin sözcük, cümle ve metin oluşturmada sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Kelime dağarcığıyla ilgili olarak, öğretmenler öğrencilerin karışık heceleri anlamlı bir kelimeye çevirmekte zorlandıklarını fark etmişlerdir. Görsel kelime oyunları ile Türkçe kelime eklemek bu sorunu azaltmaya yardımcı olmaktadır. Cümle oluşturma aşamasında, öğrencilerin devrik cümleler kurmaları, oluşturulan cümle devrik ise bunu kurallı cümleye çevirememesi, soru eki kullanmadan soru cümleleri oluşturdukları tespit edilmiştir. Bu sorunlar Arap dilindeki yapısal farklılıklardan kaynaklanmaktadır. Bunu öğrencilerin Türkçede kurdukları cümlelerde de görmek mümkündür.

Araştırma sonucunda öğrencilerin bazı Türkçe harfleri seslendirmekte problemler yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu konuda Demirci'ye (2015) göre yabancı dil olarak dil öğreniminde alfabe eğitimi önemli bir yere sahiptir. Harfleri tanımak ve telaffuz etmek, alfabeyi öğrenmenin ilk adımındır. Alfabeyi öğretmek fonolojik farkındalık yaratmada önemli bir rol oynamaktadır. Benzer şekilde Kan ve Yeşiloğlu'na (2017) göre sesi hissetme ve tanıma aşamasında öğretmenlerin yarısından fazlası öğrencilerin sesin kelimenin neresinde olduğunu bulmaya çalıştıklarında sesin başını ve sonunu kolayca bulduklarını ancak sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Harfi okuma ve yazma aşamasında çocukların bazı telaffuzları doğru yapamaması veya bazı harfleri hiç okuyamamasının Arapça ve Türkçe arasındaki farklılıklardan kaynaklandığı belirtilmektedir.

Araştırmanın bir diğer sonucu sınıf öğretmenlerinin konu ile ilgili önerileridir. Öğretmen görüşlerinde özellikle okul öncesi eğitimin sıklıkla vurgulandığı sonucuna varılmıştır. Okul öncesi eğitimin Türkçe öğrenme açısından çok faydalı olacağı belirtilmektedir. Benzer şekilde Kan ve Yeşiloğlu'na (2017) göre anaokulu, öğrencileri zihinsel gelişim ve psikomotor gelişim açısından birinci sınıfa hazırlamaktadır. Bu durum etkinlikleri doğru yapma ve söylenenleri anlamadaki sorunları azaltabilir. Susar Kırmızı, Özcan ve Şencan'a (2016) göre ana sınıfı eğitimi alan Türkçeyi yeterince bilmeyen öğrenciler, Türkçe konuşma ve dinleme becerileri daha başarılıdır. Bu öğrenciler ilk okuma ve yazmada daha az sorun yaşamaktadır.

Bunun yanı sıra ulaşılan bir diğer sonuç ana dili Arapça olan öğrencilere çizgi film izleme önerilmektedir. Görsel ve materyallerin sıklıkla kullanılması dile getirilmektedir. Benzer şekilde Demirci'ye (2015) göre sesleri öğrenmek için tekerlemeler, okumayı öğretmeye yönelik kısa şarkılar, görsel materyaller ve animasyonlar kullanılabilir. Araştırma sonucuyla aynı şekilde Susar Kırmızı, Özcan ve Şencan'a (2016) göre öğretmenler, Türkçeyi yeterince bilmeyen öğrencilerin konuşma becerilerini geliştiren resimlerden, şarkılardan ve oyunlardan yararlanmaktadır. Kan ve Yeşiloğlu'na (2017) göre görsel okumada en sık görülen sorunlar çocukların görseli yeterince anlatamamaları, kısa cümlelerle ifade edememeleri ve görseldeki nesnelere Türkçe ifade edememeleridir. Öğrencilerin Türkçedeki kelime dağarcığının Arapçaya göre daha az olmasının resimleri anlatırken Arapçaya yönlendirdiği düşünülmektedir. Çocukların anne karnından itibaren sadece Arapça ile değil, Türkçe ile de en az Arapça kadar maruz kalmaları Türkçeyi daha kolay ve doğru kullanmalarına yardımcı olabilir. Kelime hazinesi ile ilgili olarak Demirci'ye (2015) göre metin içinde anlamı bilinmeyen kelimeler okuma hızını yavaşlatmaktadır. Bu kelimelerin anlamı metnin bağlamından hareketle çıkartılmadığında, metni anlamak zorlaşmaktadır. Bu yüzden geri dönüşlerin sık sık yapılması gerekmektedir. Bu durum heceleme, kekeleme gibi okuma hatalarına sebep olmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre şu önerilerde bulunulabilir:

- Ana dili Arapça olan öğrenciler, görsel yönden zengin kitaplar okumaya yönlendirilmelidir.
- Ana dili Arapça olan Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde görev yapacak öğretmenler, göreve başlamadan önce ana dili Türkçe olmayan öğrencilere öğretim konusunda hizmet içi eğitim almalıdır.
- Sınıf öğretmeni ile veli sürekli iletişim halinde olmalıdır.
- Ana sınıfı tüm Türkiye'de zorunlu olmalıdır.

Araştırma Etiği

Çalışma etik ilkelere uygun olarak yürütülmüştür. Kişisel Veriler Kanunu çerçevesinde araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevapların güvenliğini sağlamaya yönelik tedbirler alınmıştır. Katılımcıların kimliklerinin gizli tutulacağı ve araştırmaya katılımın gönüllü olduğu açıklanmıştır. Ayrıca yarı yapılandırılmış görüşme formları araştırma amacı dışında üçüncü şahıslara dağıtılmamıştır. Olgu sunumu olan bu araştırmada "Aydınlatılmış Onam Formu" alınmıştır.

Etik Kurul İzni

Kurul adı : Yozgat Bozok Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Karar tarihi : 18.05.2023

Belge sayı numarası : 03/12

Yazarların Katkı Oranı

Bu araştırmada yazarlar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Çalışmada çıkar çatışması oluşturabilecek herhangi bir durum söz konusu değildir.

Açıklama: Bu makale birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yürütmüş olduğu tezsiz yüksek lisans dönem projesinden üretilmiştir.

Araştırma Sınırlılıkları

Bu araştırma, tamamında Arap kültürü olan Harran ilçesine bağlı köylerle sınırlıdır. Bu araştırmanın sınırlılıklarından en önemlisi görüşme yapılan sınıf öğretmenleridir. Şanlıurfa ili Harran ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır. Bunun yanı sıra 2023 yılı mayıs ayı ile sınırlıdır.

Kaynaklar

Aksan, D. (2015). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: TDK Yayınları.

Aydın, T. (2010). Arapça ve Türkçe’de sesler karşıtsal çözümleme. *Ekev Akademi Dergisi*, 14(44), 321-334.

Baş, T. D. (2022). İlkokulda ilk okuma yazma öğretimine yönelik döküman incelemesi. *Ahi Bilge Eğitim Dergisi (ABED)*, 3(1), 22-33.

Belet, Ş. D. (2009). İki dilli Türk öğrencilerin ana dili Türkçeyi öğrenme durumlarına ilişkin öğrenci, veli ve öğretmen görüşleri (Fjell İlköğretim Okulu örneği, Norveç). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (21), 71-85.

Christensen, L. B., Johnson, R. B. and Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. A. Aypay (Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Coşkun, V., Derince, M. Ş. ve Uçarlar, N. (2010). *Dil yarası-Türkiye’de eğitimde ana dilinin kullanılmaması sorunu ve kürt öğrencilerin deneyimleri*. Diyarbakır: Disa Yayınları.

Demirci, M. (2015). B1 seviyesinde Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin sesli okuma becerisiyle ilgili tespitler. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(7), 333-358. doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8149>

Hamamcı, Z. (2020). İkidillilik ve yabancı dilde eğitim programları. *Dünya Dilleri, Edebiyatları ve Çeviri Çalışmaları Dergisi (DEDÇED)*, 1(2), 158-174.

Kan, M. O. ve Yeşiloğlu F. (2017). İlk okuma yazma öğretiminde izlenen aşamalarda iki dilli çocukların yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara dair çözüm önerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(3), 519-533. doi: <https://doi.org/10.16916/aded.331270>

Kaya, I. ve Aydın, H. (2013). *Türkiye’de ana dilde eğitim sorunu: zorluklar, deneyimler ve iki dilli eğitim modeli önerileri*. İstanbul: Ukam Yayınları.

- Oruç, Ş. (2016). Türkçede ana dil ve ana dili. *Journal of Turkish Language and Literature*, 2(1), 311-322. doi: <https://doi.org/10.20322/lt.15463>
- Sarı, M. (2001). *İki dilli çocukların çözümleme yöntemiyle okuma- yazma öğrenirken karşılaştıkları güçlükler*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Susar Kırmızı, F., Özcan, E. ve 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. doi: <https://doi.org/10.7884/teke.555>
- Türk Dil Kurumu (2015). *Genel açıklamalı sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
- Uşaklı, H. (2005). *İzmir ilinde göç alan bölgelerdeki ilköğretim okullarında (u) Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Uyar, G. (2012). İkidillilik (bilingualism). *Dilim Ankara Üniversitesi Dilbilim Topluluğu Dergisi*, (9), 21-25.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, C. (2012). *Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretimi (Almanya örneği)*. Ankara: Başbakanlık Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı.
- Yılmaz, F. ve Şekerci, H. (2016). Ana dil sorunsalı: sınıf öğretmenlerinin deneyimlerine göre ilkokul öğrencilerinin yaşadıkları sorunlar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 47-63. doi: <http://dx.doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.4c1s3m>
- Yılmaz, M. Y. (2014). İki dillilik olgusu ve Almanya'daki Türklerin iki dilli eğitim sorunu. *Turkish Studies*, 9(3), 1641-1651. doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6216>

Extended Abstract

Introduction

The mother tongue is the first language that an individual acquires in the geography he lives in, starting from the mother's womb. With the birth, the mother tongue continues to be learned thanks to the basic language skill of listening. Mother tongue is learned initially from the mother and close family, then from the environment with which one interacts. The concept of mother tongue in its simplest form. Concept of mother tongue as the language in which the individual expresses himself in the most comfortable and correct way. The mother tongue enables the person to communicate with himself and his environment, to make sense of what he observes, to evaluate and interpret what he hears, reads and learns, and to express his feelings and thoughts. Language teaching is often linked to a culture teaching. Teaching the mother tongue helps to transfer the culture created by the civilization it belongs to to new generations.

The problem arising from the fact that the mother tongue is Arabic is an obstacle to transferring the gains in the first literacy process to the students. The main purpose of this research is to investigate these situations in the first literacy process. It is inevitable for the student who has such problems to face learning difficulties. With this research, it is aimed to guide the teacher and student who are trying to cope with this problem. Primary reading and writing form the basis of all education.

Primary literacy is the foundation of all education. Initial literacy education consists of a process. It is up to the teacher to guide students in the literacy process. The major problems that the student will experience in this process will affect their academic success in the future. For the child, who is faced with a language problem in the first reading and writing, the adaptation period to school is mostly in the form of a new way of communicating or adapting to the language. Although students have deficiencies in course activities and many subjects in this period, they can hardly understand the teacher's instructions. In this process, the student whose mother tongue is Arabic and who does not know Turkish takes it from his classmates who know Arabic and Turkish. Students who know Turkish act as a bridge between the teacher and the student. The contribution of peer teaching has been a great savior in this process. The helplessness experienced by students who do not speak Turkish is a serious problem for the education system. In the process, many children in regions where their mother tongue is Arabic for years are either falling behind in education or not getting the success they deserve in education because of these problems in this system.

A country can have more than one dialect and language. Bilingualism is a common concept in Turkey, especially in the Eastern and Southeastern Anatolia regions; there are individuals whose mother tongue is not Turkish. There are many bilingual students who have started learning Turkish from the first literacy level. In Turkey, there are languages such as Laz in the Black Sea region, Arabic, Zazaki and Kurdish in the eastern and southeastern regions. In daily life, the individual can speak a different language at home and with his relatives, whom he describes as relatives. This situation can turn into a different language used in certain special situations in formal education institutions such as schools.

The research reveals the problems encountered in the reading and writing stages of the student who has a mother tongue problem in communication. Although the results of the research do not seem to be a problem experienced in every region, it will be a guide for a group of teachers that we will define as inexperienced. According to the teacher, although the student's problems in the literacy process are overcome, other problems will arise. This research is limited to the villages of Harran district, all of which have Arab culture. In terms of its subject, the problem of mother tongue continues to exist in the same way in schools where refugee students are present.

Method

The model used in the research is a qualitative research model. Phenomenology, one of the qualitative research designs, was used in the study. In the research in which the qualitative research model is applied, the sample is the individuals who have a problem in the research or have suggestions in the face of this situation. In this study, attention was paid to the subjective experiences of the participants. The opinions of individuals who are exposed to the research problem are considered important. Phenomenology method was used because of the important opinions and experiences. The subject of the research is the problems experienced by children whose mother tongue is Arabic at the stages applied in the first literacy teaching process. Teachers' experience and suggestions regarding these problems were taken into account. The phenomenology pattern was used because the teacher's experience, observation and thoughts were tried to be evaluated.

The study group of the research consists of 8 primary school teachers working in the Harran district of Şanlıurfa in the 2022-2023 academic year. The study was conducted with 8 teachers working in the mountain villages of Harran and in the region of Arab culture. The fact that the working group was chosen from Harran is that the local population in the whole district uses Arabic as their mother tongue. The teachers selected for the problem situation, criterion sampling, one of the purposive sampling methods, was used. In the formation of the working group for the questions in the interview form; the main criterion was that teachers taught first reading and writing to children whose mother tongue was Arabic.

In this study, a semi-structured interview form was used as a data collection tool. Before the interview form is created, a detailed literature review is made; Based on the research problem, an interview form containing four questions was prepared. In the semi-structured interview form, there are 4 interview questions. During data collection in demographic questions, it was aimed to obtain information about teachers' experience and in-service training. In the interview questions, opinions were received about the difficulties experienced by children whose mother tongue was Arabic during the first literacy process. The last question is the suggestion question that the teachers want to express. In order to determine the validity and reliability of the prepared interview form, it was submitted to the evaluation of two faculty members who are experts on the subject.

Qualitative data in the research were obtained through interviews. Face-to-face interviews were conducted with the teachers using the developed semi-structured interview form. The participants to be interviewed were selected from among volunteer classroom teachers. Interviews were conducted with 8 classroom teachers working in schools where the problem was experienced. The data obtained from the interviews were analyzed by making descriptive analysis and itemizing the interview questions. Care was taken to keep the names of the participants participating in the interviews confidential.

Findings

When the answers of the teachers are examined, it is understood that only one of the teachers has a certificate of teaching Turkish to foreigners. It is seen that the other seven teachers did not receive any training on this subject. When the answers of the teachers are examined, it is seen that almost all of the students' mother tongue is Arabic. When the answers of the teachers are examined, it is understood that the students have difficulties because they do not know Turkish. It is especially emphasized that students speak Arabic among themselves and with their families. It is stated that this situation negatively affects learning Turkish. In addition, it is understood that students have problems in vocalizing some Turkish letters. When the answers of the teachers are examined; many individuals who we know as bilingual in the school environment have difficulties in at least one of their basic language skills. The basic language skills of reading, writing, listening and speaking require pre-school preparation. It is seen that especially pre-school education is emphasized frequently in the opinions of teachers. According to the findings of this study; if an individual who is born with congenital language ability has a bilingual status, he should be supported by his parents. It is stated

that pre-school education will be very beneficial in terms of learning Turkish. In addition, it is recommended to watch cartoons for students whose mother tongue is Arabic. Frequent use of images and materials is mentioned.

Conclusion, Discussion and Recommendations

Various results were reached as a result of this research, in which the problems encountered in the first grade of literacy teaching to primary school first-year students whose mother tongue is Arabic were examined. The first conclusion reached was that none of the classroom teachers interviewed had received in-service training for students whose mother tongue is Arabic. Only one of the interviewed teachers has a certificate of teaching Turkish to foreigners. The other seven teachers did not receive any training on this subject. It was determined that almost all of the students of the teachers interviewed were native speakers of Arabic. The third result is that the students have difficulties because they do not know Turkish. It is especially emphasized that students speak Arabic among themselves and with their families. It is stated that this situation negatively affects learning Turkish. In addition, it is understood that students have problems in vocalizing some Turkish letters. The final result of the research is the suggestions of the classroom teachers about this subject. Many individuals who we know as bilingual in the school environment have difficulties in at least one of their basic language skills. The basic language skills of reading, writing, listening and speaking require pre-school preparation. It is seen that especially pre-school education is emphasized frequently in the opinions of teachers. According to the findings of this study; if an individual who is born with congenital language ability has a bilingual status, he should be supported by his parents. It is stated that pre-school education will be very beneficial in terms of learning Turkish. In addition, it is recommended to watch cartoons for students whose mother tongue is Arabic. Frequent use of images and materials is mentioned.

The following recommendations are made within the scope of the research results:

- Students whose mother tongue is Arabic should be encouraged to read visually rich books.
- Teachers who will work in the Eastern and Southeastern Anatolia regions whose mother tongue is Arabic should receive in-service training on teaching students whose mother tongue is not Turkish before starting to work.
- The classroom teacher and the parents should be in constant communication.
- Kindergarten class can be compulsory all over Turkey.