



Arap Öğrencilerin Türkçe Okuma Becerilerinin Gelişiminde Karşılaştıkları Sorunlar: Bağdat Örneği

Kenan TUNÇ

Doktora Öğrencisi, International Burch University, kenan.tunc@stu.ibu.edu.ba, ORCID: 0009-0007-8074-0680

Prof. Dr. Mustafa ARSLAN

International Black Sea University, marslan@ibsu.edu.ge, ORCID: 0000-0002-2273-3251

Özet

Yabancı dil öğrenme sürecinde okuma becerilerinin gelişimi ile ilgili birçok zorluk ortaya çıkar. Bu zorluklar, ana dil ile hedef dil arasındaki sesbilgisel farklılıklar, dilbilgisel yapıların farklılıkları, sosyokültürel etkiler, bireysel farklılıklar ve öğrenme sürecinin doğası gibi çeşitli faktörlerden kaynaklanabilir. Irak'ın Bağdat kentinde yaşayan ve anadili Arapça olan ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe metinler okurken yaptıkları okuma hataları ve bu hatalara yönelik çözüm önerilerinin ele alınacağı bu çalışma, farklı anadil grubuna mensup öğrencilerin yaptıkları okuma hatalarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma kapsamında, anadili Arapça olan 8'i kız, 8'i erkek olmak üzere toplamda 16 öğrenci üzerinde bir inceleme gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada veriler, öğrencilerin yıl içerisinde işledikleri metin, öğrenciler tarafından okunması sırasında ses kaydının alınması ve bu ses kayıtlarının analiz edilerek deşifre edilmesi yöntemiyle toplanmıştır. Ana dili Arapça olan öğrencilerin Türkçe sesli okuma sırasında belirgin şekilde okuma sorunları yaşadıkları saptanmıştır. Türkçeye özgü “ç”, “ş”, “ğ” ve “ı” seslerinin doğru çıkarımında güçlük çektikleri, ayrıca ünlü uzunluğu, ses düşmesi ve yer değiştirme gibi hatalara sıkça rastlandığı görülmüştür. Erkek öğrencilerin daha fazla hata yapması, okuma alışkanlıkları ve dikkat düzeyleriyle ilişkilendirilmiştir. Bulgular, düşük fonetik farkındalık ve anadil etkisinin okuma hatalarında önemli rol oynadığını göstermektedir. Çalışma, bu doğrultuda öğretimde fonetik farkındalığın artırılmasının önemine işaret etmektedir.

Anahtar kelime: Arapça, Bağdat, Türkçe Okuma Hataları, Yabancı dil, Türkçe öğretimi

Problems Faced by Arab Students in The Development of Turkish Reading Skills: The Case Of Baghdad

Abstract

In the process of foreign language acquisition, numerous challenges arise concerning pronunciation. These challenges stem from various factors, including phonological differences between the native and target languages, differences in grammatical structures, sociocultural influences, individual differences, and the nature of the learning process itself. This study focuses on the reading errors made by 6th-grade primary school students, whose native language is Arabic and who reside in Baghdad, Iraq, while reading Turkish texts, and proposes potential solutions to address these errors. The study aims to identify the reading errors made by students from a different native language background. The research was conducted on a total of 16 students—8 girls and 8 boys—whose native language is Arabic. Data were collected through audio recordings of students reading texts they had studied during the academic year, followed by transcription and analysis of these recordings. The findings reveal that the students experienced significant

pronunciation difficulties during oral reading in Turkish. They struggled with accurately producing Turkish-specific phonemes such as “ç,” “ş,” “ğ,” and “ı.” Errors involving vowel length, sound omission, and metathesis were also frequently observed. Male students made more errors, which was associated with their reading habits and levels of attention. The results indicate that low phonetic awareness and native language interference play a significant role in pronunciation errors. The study highlights the importance of enhancing phonetic awareness in language instruction.

Keywords: Arabic, Baghdad, Turkish Reading Errors, Foreign Language, Teaching Turkish

1. GİRİŞ

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, son yıllarda hem akademik hem de uygulamalı alanlarda giderek daha fazla ilgi görmektedir. Türkçeyi ana dili olmayan bireylere öğretme süreci, sadece dilbilgisel kuralların aktarımını değil, aynı zamanda dört temel dil becerisinin eşgüdümlü bir şekilde kazandırılmasını gerektirmektedir. Dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma; bireyin dili anlama, anlamlandırma ve ifade etme süreçlerinde birbirini destekleyen, iletişimsel yeterliliği sağlayan ve dil gelişimini bütüncül biçimde yapılandıran temel beceri alanlarıdır (Mert, 2014). Bu dört beceriden okuma, dil edinim sürecinde önemli bir yer tutmakta ve bireylerin hem anlama hem de üretme yetilerini geliştirmelerine katkıda bulunmaktadır. Ancak okuma becerisinin kazanımı, öğrencilerin anadil özellikleri ile hedef dil arasındaki yapısal farklardan doğrudan etkilenmektedir.

Bu bağlamda Arapça konuşan öğrenciler için Türkçeyi öğrenmek, çeşitli fonetik, morfolojik ve semantik zorlukları beraberinde getirmektedir. Arapça konuşan öğrenciler için Türkçe öğrenme süreci, bu iki dilin ait oldukları farklı dil ailelerinden kaynaklanan ses bilgisel, biçimbilimsel ve anlamsal ayrışmalar nedeniyle önemli zorluklar barındırmaktadır (Al-Rubaye, Abdulwahid, 2021). Bu zorluklar, seslerin yanlış telaffuzu, vurgu ve tonlama hataları, sözcükleri ayırt edememe, ses düşmeleri veya eklemeleri gibi çeşitli biçimlerde ortaya çıkmaktadır.

Arapça ve Türkçenin yapısal karşılaştırması, okuma hatalarının nedenlerini ortaya koymada önemli bir yaklaşımdır. Dil aileleri farklı olduğundan ses sistemi, söz dizimi ve morfoloji düzeyinde çarpıcı ayrımlar söz konusudur. Arapça ve Türkçe, sözdizimsel yapı bakımından temel öğelerin konumlandırılmasında belirgin farklılıklar gösterir; Arapçada anlamı belirleyen unsur cümle başında yer alırken, Türkçede bu unsur genellikle sona gelerek yapının mantığını ters bir yönde kurar (Tanç, 2015).

Arapça ve Türkçe, dil ailesi bakımından birbirinden tamamen farklı kökenlere sahiptir. Türkçe sondan eklemeli bir dilken, Arapça çekimli diller grubuna aittir. Bu temel yapı farkı, her iki dilde hem sözcük türlerinin biçimlenmesini hem de cümle kurulumunu doğrudan etkilemektedir. Türkçe Latin alfabesi esaslı 29 harf içerirken, Arapçada sesli harfler yazıda hareketlerle temsil edilir ve çoğunlukla sessiz harflerden oluşur. Arapçada kelimelerin telaffuzu bu hareketlerle yönlendirilir, oysa Türkçede sesli harfler açıkça yazılır.

Arapçada anlamı etkileyen harf-i cer ve özel harf grupları vardır, bunların Türkçede doğrudan bir karşılığı bulunmamaktadır. Türkçede isim, sıfat, zamir, zarf, edat, bağlaç ve ünlem gibi çeşitli kelime türleri yer alırken, Arapçada kelimeler üç ana gruba ayrılır: isim, fiil ve harf. Türkçede bu türler zengin bir şekilde çekim ve yapım ekleriyle çeşitlenirken, Arapçada kelimeler kök harflerin farklı kalıplara sokulmasıyla anlam kazanır. Türkçede özne genellikle cümlenin başında, yüklem ise sonunda yer alır. Arapçada ise fiil cümlelerinde yüklem daima cümlenin başında gelir ve özne sonradan gelir. Bu durum, her iki dilin anlatım yönünü ve anlam yapısını farklılaştırır.

Türkçede kelime dizilişi daha esnekken Arapçada gramer kuralları daha katıdır. Türkçede fiiller beş farklı kipte (geçmiş, duyulan geçmiş, şimdiki, geniş, gelecek) çekimlenebilirken, Arapçada fiil sistemi mazi, muzari ve emir olarak üç ana zaman kipine ayrılır. Arapçada fiillerin cümledeki görevleri, aldıkları hareketlerle belirlenir. Türkçede sıfatlar nitelendikleri ismin önünde yer alırken Arapçada sıfatlar genellikle nitelendirdikleri isimlerden sonra gelir. Bu ters dizilim, çeviri ve anlam aktarımı sırasında dil öğrenenler için zorluk oluşturabilir.

Arapçada isimler eril ve dişil olarak ayrılır ve çekimlerde bu ayrım belirgindir. Türkçede ise cinsiyet ayrımı bulunmaz. Ayrıca Arapçada ikil kavramı özel bir biçimle ifade edilirken, Türkçede böyle bir ayrım bulunmamaktadır; çoğulluk yalnızca -lar/-ler ekiyle yapılır. Türkçede ünlü uyumu ve ek yapıları ses uyumlarına göre şekillenirken, Arapçada kelimelerin yapısı harf köklerine ve hareketlere bağlıdır. Türkçede ekler kelime sonuna gelirken, Arapçada anlamı belirleyen unsurlar kelimenin ortasında veya başında olabilir (Işık, 2015).

Arapçadan Türkçeye yapılan olumsuz aktarım (negatif transfer), hem telaffuz hem de anlamlandırma düzeyinde hatalara neden olur. Hedef dil öğreniminde öğrencilerin ana dillerinin etkisiyle yaptığı hatalar sıkça gözlemlenmektedir. Bu durum, 'dil transferi' olarak adlandırılan bir süreci ifade eder. Birey, ana dilindeki yapısal özellikleri ikinci dile aktarırken farkında olmadan hatalar yapabilir (Ertürk, 2021).

Arapça öğretiminde okuma-anlama becerisi, öğrencinin metinle aktif bir ilişki kurarak anlamı keşfetmesini esas alan, stratejik ve bilinçli bir süreci ifade eder. Geleneksel öğretmen merkezli ve pasif yaklaşımlar yerine, öğrenciyi merkeze alan, etkileşimi ve anlamı önceleyen yöntemler daha etkili kabul edilmektedir. Bu doğrultuda, bağlamdan bilinmeyen kelimeleri tahmin etme, yüzeysel okuma, gözden geçirme ve anlam haritalama gibi stratejiler ön plana çıkmakta; öğrencinin anlama sürecine etkin katılımı teşvik edilmektedir. Sesli okuma, ilk aşamalarda okuma ve anlamlandırmayı desteklerken, ileri düzeylerde sessiz okumayla daha derin anlama sağlanabilir. Ayrıca, öğrencinin sözlük kullanma becerisi, kök-türev ilişkisini kavraması ve kelimeleri bağlam içinde değerlendirmesi, Arapça'nın yapısal özellikleri nedeniyle ayrı bir önem taşımaktadır. Okuma süreci, yalnızca metni çözümleme değil, aynı zamanda dili sezme, yapılarını tanıma ve anlamla bütünleştirme süreci olarak ele alınmalıdır (Kaçar, 2012).

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması, belli bir olay ya da olgunun kendi gerçek ortamında kapsamlı ve ayrıntılı biçimde incelendiği nitel araştırma yöntemlerinden biridir. Bu yaklaşım, "nasıl" ve "neden" sorularına yanıt arayan araştırmalar için uygundur ve araştırmacının kontrolünün sınırlı olduğu durumlarda kullanılır. Çeşitli veri toplama yolları—örneğin görüşmeler, gözlemler, belgeler—aracılığıyla elde edilen veriler derinlemesine analiz edilir; analiz sürecinde örnek eşleştirme, açıklayıcı modeller gibi yöntemlerden yararlanılır. Tek bir durumla sınırlı kalabileceği gibi, birden fazla durumu içerecek şekilde de tasarlanabilir. Yöntemin güvenilirliğini ve geçerliliğini artırmak amacıyla veri çeşitliliği sağlamak, uzun süreli etkileşimde bulunmak ve katılımcı doğrulamasına başvurmak yaygın stratejilerdendir. Durum çalışması, özellikle sosyal bilimlerde karmaşık olguların bağlamsal yönlerini anlamada önemli ve güçlü bir araç olarak öne çıkar (Subaşı ve Okumuş, 2017).

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın varsayılan evreni, Irak'ta yaşayan ve ilköğretim 6. sınıf düzeyinde Türkçe öğrenen Arapça anadilini konuşan öğrencilerden oluşmaktadır. Irak, Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği eğitim politikaları, dil öğrenme eğilimleri ve kültürel etkileşimler açısından araştırmaya uygun bir ortam sağlamaktadır. Bağdat gibi büyük şehirlerdeki öğrenciler, sosyal ve ekonomik koşullardaki çeşitlilik nedeniyle Türkçe öğrenme süreçlerinde farklı deneyimler yaşamaktadır. Bu durum, Irak'ın bu araştırma açısından anlamlı ve yerinde bir evren olarak seçilmesini desteklemektedir.

Araştırmanın örneklemini ise Bağdat şehrinde yaşayan, Türkçe öğrenen ilköğretim 6. sınıf düzeyindeki 16 Arap öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcılar, okul yönetimlerinden temin edilen sınıf listeleri aracılığıyla, "basit rastgele örnekleme" yöntemi kullanılarak seçilmiş ve böylece örneklemin temsiliyet düzeyinin artırılması hedeflenmiştir.

Basit rastgele örneklemede her birimin seçilme olasılığı eşittir. Uygulamada tüm birimler listelenip rastgele seçilir. Evren küçük ve sade ise yöntem kolay uygulanır ve istatistiksel işlemler basittir. Ancak, tam bir birim listesine ihtiyaç vardır ve birimler dağınıksa uygulama zorlaşır, daha fazla zaman ve emek gerektirir (Kılıç, 2013).

3.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırma, ana dili Arapça olan öğrencilerin Türkçe sesbirimlerin sesletiminde karşılaştıkları yaygın hataları belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katılacak öğrencilere süreç hakkında ayrıntılı bilgi verilmiş, katılımın gönüllülük esasına dayandığı ve elde edilecek verilerin bilimsel amaçlarla kullanılacağı açıklanmıştır. Katılımcıların onaylarının ardından, yıl boyunca okutulan *Yağmur 1 Türkçe Ders Kitabı*ndaki "Hafta Sonu Neler Yaptın?" başlıklı okuma metni birebir okutulmuş ve öğrencilerin sesleri kayıt altına alınmıştır. "Hafta Sonu Neler Yaptın" başlıklı metin, toplamda 94 sözcükten oluşmaktadır. Öğrencilere okuma çalışması kapsamında okutulan bu metnin ardından yapılan telaffuz ve okuma hataları analiz edilmiş, belirlenen hata sayısı toplam kelime sayısına oranlanarak tabloların altında ilgili şekilde ifade edilmiştir.

Araştırmada 6. sınıf öğrencilerinin tercih edilmesinin nedeni, bu grubun ilkokuldan itibaren Türkçeye düzenli olarak maruz kalmaları ve A1 düzeyinde yeterli dilsel donanımına ulaşmış olmalarıdır. Bu öğrenciler CAN serisi kitapları (CAN 1-4) kullanarak temel sözcük bilgisi ve dil yapıları konusunda önemli bir birikim edinmiş, telaffuz açısından da belirli bir düzeye gelmişlerdir. Yapılan ön denemelerde de en sağlıklı verilerin bu yaş grubundan elde edileceği gözlemlenmiş ve uzman görüşleri doğrultusunda uygulamalar bu düzeyde gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırmada katılımcı olarak yer alan Arap uyruklu öğrenciler, cinsiyetlerine göre "Arap Kız Öğrenci (AKÖ)" ve "Arap Erkek Öğrenci (AEÖ)" şeklinde kodlanmıştır. Her bir öğrenci, ilgili kısaltmanın sonuna eklenen sıra numarası ile tanımlanmıştır.

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Tablo 1. AEÖ1 kodlu erkek öğrenci

Öğrenci Kodu	Cinsiyet	Frekans
AEÖ1	Erkek	22

Tablo 1’de görüldüğü üzere AEÖ1 kodlu öğrencinin okuduğu metin içerisinde toplam 22 kelimeyi hatalı şekilde okuduğu belirlenmiştir. Bu da %23,4 oranında yanlış okumaya denk gelmektedir. Bu oran, öğrencinin okuma sürecinde ciddi düzeyde zorlandığını göstermektedir.

Yanlış okunan kelimeler incelendiğinde, hataların genellikle fonetik temelli olduğu görülmektedir. Bu hatalar arasında; ses değişimleri (örneğin *giçti* → *geçti*), hece düşmeleri (*armıyor* → *aramıyor*), ünlü uyumu bozulmaları (*guzel* → *güzel*, *muziğe* → *müziğe*), ses ekleme veya değiştirme (*hestiyorum* → *hissediyorum*) gibi türler öne çıkmaktadır. Ayrıca, *arıyor mu?*, *gittin mi* gibi yapılarda soru ekleri ve fiil çekimleri konusunda da hatalar dikkat çekmektedir. Bu durum, öğrencinin hem gramer bilgisi hem de sesbilgisel farkındalığı açısından desteklenmesi gerektiğini göstermektedir.

Bazı kelimelerde görülen bozulmalar (*hatiçe*, *ayrıdı*, *atışım* gibi), öğrencinin ya kelimeyi tanımadığına ya da görsel algı ve dikkat eksikliğine işaret etmektedir. Ayrıca tekrar eden

kelimelerde (*günü, öğleden*) yapılan sürekli hatalar, öğrenilmemiş veya kalıplaşmış yanlışların tekrar ettiğini düşündürmektedir. Okuma hatalarının başlıca sebepleri; öğrencinin kelimeleri yeterince tanıyamaması, ses bilgisi eksikliği nedeniyle harf-ses ilişkisini kuramaması, dikkatin anlamdan çok seslendirmeye yönelmesi, zayıf okuma alışkanlıkları ve yetersiz öğretim süreçleridir. Ayrıca dikkat dağınıklığı, kısa süreli hafıza sorunları, düşük motivasyon ve duygusal faktörler de okuma hatalarının oluşmasına katkıda bulunur. Bu etkenler, öğrencinin hem doğru okuma hem de anlama becerisini olumsuz yönde etkiler (Yılmaz, 2008).

Tablo 2. AEÖ2 kodlu erkek öğrenci

Öğrenci Kodu	Cinsiyet	Frekans
AEÖ2	Erkek	20

Öğrenci, metni sesli okurken 20 kelimeyi hatalı telaffuz etmiştir. Bu durum, öğrencinin okuma sürecinde %21,3 oranında hata gerçekleştirdiğine işaret etmektedir. Elde edilen bu oran, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireyler açısından dikkate değer bir seviyede değerlendirilmelidir. Analiz sonucunda, yapılan hataların büyük bölümünün ses birimlerinde bozulmalar, hece eksilmeleri, ek kullanımındaki tutarsızlıklar, kelimenin yapısal bütünlüğünü koruyamama ve soru cümlelerinin doğru biçimlenememesi gibi çeşitli dilsel aksaklıklardan kaynaklandığı görülmüştür. Özellikle "günü" kelimesinin birden fazla kez yanlış okunması, öğrencinin bu kelimeye dair yanlış bir sesletim alışkanlığı geliştirmiş olabileceğini düşündürmektedir. Benzer şekilde, "dinledim", "oğleden", "çünkü", "armıyor", "eteşim" gibi kelimelerde yapılan hatalar, öğrencinin ses uyumu, ünlü değişimi, ünlü düşmesi ve morfolojik yapılar konusundaki farkındalığının yeterince gelişmediğine işaret etmektedir.

Ayrıca "elendi", "gaçmış", "sunu" gibi bağlama uymayan ya da farklı şekilde algılanmış kelimelerin hatalı okunması, öğrencinin anlamdan kopuk okuma eğiliminde olduğunu ve görsel dikkat ya da anlam bütünlüğü kurma becerisi üzerinde de çalışılması gerektiğini göstermektedir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin dil becerilerini geliştirmek amacıyla, ses bilgisi (fonoloji) ve yapı bilgisi (morfoloji) alanlarında planlı, sistemli ve hedef odaklı çalışmalar

yapılması gerekmektedir. Bu çalışmalar, öğrencilerin hem doğru telaffuz hem de doğru cümle kurma becerilerini destekleyerek dilde anlam aktarımını daha etkili hâle getirmektedir (Günaydın ve Bozkurt, 2023).

Tablo 3. AEÖ3 kodlu erkek öğrenci

Öğrenci Kodu	Cinsiyet	Frekans
AEÖ3	Erkek	20

Bu erkek öğrenci, metinde 20 kelimeyi yanlış okuyarak %21,3 oranında hata yapmıştır. Yanlışlar; ses değişimleri (*doktur*), hece düşmeleri (*muayenet*), ses eklemeleri (*hissediyorum*), yapısal bozulmalar (*düzlenledim*) ve sık tekrarlanan kelimelerdeki kalıcı hatalar (*gunu*, *oğleden*) şeklinde gruplanabilir. Bu durum, öğrencinin hem ses bilgisel farkındalığının hem de morfolojik ve anlamsal kavrayışının gelişmeye ihtiyaç duyduğunu göstermektedir (Günaydın ve Bozkurt, 2023).

Tablo 4. AEÖ4 kodlu erkek öğrenci

Öğrenci Kodu	Cinsiyet	Frekans
AEÖ4	Erkek	23

İlgili öğrencinin 23 kelimeyi yanlış okuduğu tespit edilmiştir. Bu da %24,4 oranında hata anlamına gelmektedir. Yanlışlar genellikle ses bilgisel bozulmalar, hece düşmeleri, yapısal hatalar ve morfolojik farkındalık eksikliği şeklinde kendini göstermektedir. Öğrenci; *giçti* (*geçti*), *gitik* (*gittik*), *gitim*, *gitin*, *etim* gibi fiillerde tekrar eden biçimde kök veya ek hatası yapmış; bu da fiil çekimlerini henüz doğru seslendiremediğini göstermektedir. *Arkadaşalaım* (*arkadaşlarımla*), *avde* (*evde*), *ağra* (*ağrı*) ve *hisediyorum* (*hissediyorum*) gibi kelimelerde görülen yapısal bozulmalar, öğrencinin hem kelime tanıma becerisinin hem de sesletim yeterliliğinin gelişime açık olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca *oleden* (*oğleden*), *guzel* (*güzel*) ve *çunku* (*çünkü*) gibi temel

kelimelerde yapılan ses hataları, öğrencinin ses uyumu ve doğru heceleme konularında eksiklik yaşadığını göstermektedir. İlk okuma-yazma öğretiminde ses uyumu ve doğru heceleme, öğrencilerin dili doğru kullanma becerisinin temellerini oluşturur. Seslerin doğru algılanması ve buna bağlı olarak doğru hecelenmesi hem yazılı hem sözlü anlatımda anlam bütünlüğünü sağlamada belirleyici rol oynar. Öğrenciler, heceleme sayesinde kelimelerin yapısını kavrayarak doğru yazma alışkanlığı kazanır. Aynı zamanda ses uyumunun doğru uygulanması, Türkçenin yapısal özelliklerini öğrenmelerine katkı sunar ve dilde doğallığı yakalamalarını kolaylaştırır. Bu unsurlar, okuma hızını ve anlama düzeyini artırmada da önemli etkiye sahiptir. Bu nedenle, ses uyumu ve heceleme çalışmaları, okuma-yazma sürecinin sadece başlangıcında değil, bütüncül dil gelişimi açısından da vazgeçilmezdir (Aydın , 2007).

Tablo 5. AEÖ5 kodlu erkek öğrenci

Öğrenci Kodu	Cinsiyet	Frekans
AEÖ5	Erkek	43

Bu erkek öğrenci, metni okurken 43 kelimeyi yanlış okuyarak %45,7 oranında hata yapmıştır. Bu oran, önceki öğrencilere kıyasla oldukça yüksektir ve öğrencinin hem fonetik hem de morfolojik düzeyde ciddi okuma güçlükleri yaşadığını göstermektedir. Ayrıca çok sayıda kelimede hece düşmesi, ek bozulması, kelime bütünlüğünün bozulması, telaffuz sorunları, anlamdan kopma ve Türkçe'de karşılığı olmayan biçimler öne çıkmaktadır. Örneğin; *hadice* (*Hatice veya haftaya*), *ziyaratli* (*ziyaret ettik*), *hecbir* (*hiçbir*), *yabmadım* (*yapmadım*), *gecmek* (*geçmek*), *doktorda*, *muyane* (*muayene*) gibi biçimlerde hem sözcüğün yapısı bozulmuş hem de sesletim hatalı gerçekleşmiştir. *gunu* kelimesinin çok kez hatalı tekrar edilmesi, kalıplaşmış yanlış sesletim alışkanlığının göstergesidir. Ayrıca *kesiki* (*kesin ki*), *hisdiyorum* (*hissediyorum*) gibi sözcüklerde görülen morfolojik bozulmalar, öğrencinin hem ses yapısına hem de dilbilgisel biçimlere yeterince hâkim olmadığını ortaya koymaktadır.

piknike → *pikniğe*, *gitın*, *gitım*, *gitim* gibi fiil çekimi hatalarının yoğunluğu, öğrencinin fiil zaman ve kişi ekleriyle ilgili ciddi sorunlar yaşadığını gösterir. Bu durum hem okuma sırasında hem de

dil üretiminde öğrencinin hedef dili zihinsel olarak doğru yapılandıramadığını düşündürmektedir. Hedef dili zihinsel olarak doğru yapılandırmak, öğrencinin dili yalnızca ezberlemesiyle değil; dilin kavramlarını, kurallarını, anlam ilişkilerini ve işlevlerini aktif biçimde anlamlandırarak öğrenmesiyle mümkündür. Bu süreç, öğrencinin dili kullanarak öğrendiği, karşılaştığı durumlar arasında anlam ilişkileri kurabildiği yapılandırmacı bir öğrenme ortamını gerektirir. Bu tür bir ortamda öğrenci pasif alıcı değil, bilgiyi anlamlandırarak inşa eden aktif bir katılımcı olur (Onan, 2017).

Tablo 6. AEÖ6 kodlu erkek öğrenci

Öğrenci Kodu	Cinsiyet	Frekans
AEÖ6	Erkek	45

AEÖ6 kodlu erkek öğrenci, metninde 45 kelimeyi yanlış okuyarak %47,8 oranında hata yapmıştır. Bu yüksek hata oranı, öğrencinin sesletim, kelime tanıma ve morfolojik yapı bilgisi alanlarında ciddi güçlük yaşadığını göstermektedir. Yanlışlar arasında ses eksilmeleri (*aylelek* → *ailecek*, *iyilindi* → *eğlendik*), fiil çekim hataları (*gitin*, *gitim*, *etim*), eklerin yanlış kullanımı (*hissediyorum* → *hissediyorum*), hece düşmeleri (*duzlendim* → *düzenledim*) ve bağlam dışı kelime biçimleri (*piki*, *kişi*, *neyi*) gibi sorunlar dikkat çekmektedir. Aynı kelimelerde tekrarlanan hatalar öğrencinin yanlış telaffuzları alışkanlık hâline getirdiğini ve bu alışkanlıkların düzeltilmediğini düşündürmektedir. Öğrencinin telaffuzun yanı sıra anlam takibi ve dilsel bütünlük kurma becerilerinde de zorlandığı anlaşılmaktadır.

Arap öğrenciler Türkçe öğrenirken "ü, ı, i, ö, o" gibi ünlüler ile "p, c, ğ, l" gibi ünsüzlerin telaffuzunda zorluk yaşamaktadır; bu durum, Arapçada bu seslerin ya bulunmaması ya da farklı kullanılmasından kaynaklanmaktadır. Öğrenciler sıkça "papağan"ı "babağan", "güzel"i "guzal", "tüccar"ı "tüggar" gibi yanlış telaffuz etmekte, bazı harfleri atlamakta veya hece sıralarını karıştırmaktadır (Yılmaz ve Şeref, 2015).

Tablo 7. AEÖ7 kodlu erkek öğrenci

Öğrenci Kodu	Cinsiyet	Frekans
AEÖ7	Erkek	57

Metni okuma sürecinde yapılan 57 hatalı okuma, öğrencinin %60,6 oranında bir hata gerçekleştirdiğini göstermektedir. Bu oran, şimdiye kadar değerlendirilen öğrenciler arasında en yüksek hata düzeyi olarak öne çıkmaktadır. Hatalar incelendiğinde, öğrencinin sesletim, kelime tanıma, ek yapıları ve bağlam bilgisi konularında ciddi zorluklar yaşadığı görülmektedir. *Hatica* (*Hatice*), *alicek* (*ailecek*), *gitik* (*gittik*), *arakadaşlarım* (*arkadaşlarım*), *gitın* (*gittin*), *duktora* (*doktora*), *muyne* (*muayene*) gibi örnekler, öğrencinin temel kelime yapılarını dahi doğru biçimde seslendiremediğini göstermektedir. Ayrıca *biknikte*, *zaşaretim*, *haç*, *sadceavde*, *hezderim* gibi kelimeler anlamsal bütünlüğü bozacak şekilde hatalıdır ve öğrencinin okuduğunu anlama sürecinde de zorlandığını göstermektedir. Bu denli yaygın hatalar hem telaffuz alışkanlıklarının hem de sözcük belleğinin zayıf olduğunu ve sistematik bir müdahale gerektiğini ortaya koymaktadır. Fiil çekimi, sesli harflerin yer değiştirmesi, hece düşmesi, yabancı dilden gelen kelimelerdeki bozulmalar (doktor → duktur) gibi çok çeşitli hatalar, öğrencinin hem üretim hem de algı düzeyinde eksiklik yaşadığını göstermektedir.

Tablo 8. AEÖ8 kodlu erkek öğrenci

Öğrenci Kodu	Cinsiyet	Frekans
AEÖ8	Erkek	25

Bu erkek öğrenci, sesli okutulan metninde 25 kelimeyi yanlış okuyarak %26,6 oranında hata yapmıştır; bu oran önceki bazı örneklere göre daha düşük olsa da hâlâ dikkat çekicidir. Yanlışlar incelendiğinde, öğrencinin ses bilgisi ve telaffuz alanında sorun yaşadığı görülmektedir. *Guzel*, *nerler*, *alicek*, *oleden*, *oylen*, *hisdiyorum* gibi örnekler, öğrencinin hece yapısı, ünlü uyumu ve kelime sonu-ortası eklerinde hata yaptığını göstermektedir. Aynı kelimelerdeki tekrar eden hatalar

(*günü*, *arıyor*, *armıyor*) öğrencinin bazı ses kalıplarını sürekli yanlış seslendirdiğini ve bu yanlışların yerleşik hâle geldiğini düşündürmektedir. *Hiçbiç* (*hiçbir*), *hastaydım* (*hastaydım*) gibi örneklerde ise hem yazım hem anlam açısından ciddi bozulmalar görülmektedir. Öğrencinin günlük hayatta sık karşılaşılan fiil ve isimleri doğru biçimde okuyamaması, telaffuzun yanı sıra sözcük belleğinde de eksiklikler olabileceğine işaret etmektedir.

Tablo 9. AKÖ1 kodlu kız öğrenci

Öğrenci Kodu	Cinsiyet	Frekans
AKÖ1	Kız	39

Kız öğrenci, metninde 39 kelimeyi yanlış okuyarak %41,4 oranında hata yapmıştır; bu oran orta düzeyde olmakla birlikte sesletim ve kelime tanıma açısından belirgin sorunlar olduğunu göstermektedir. Öğrencinin yaptığı hatalar arasında *hatica* (*Hatice*), *aylicak* (*ailecek*), *pikiniğe* (*pikniğe*), *gititik* (*gittik*), *arkideşlarım* (*arkadaşlarım*), *eyle* (*aile*), *muziğe* (*müziğe*), *duznedim* (*düzenledim*) gibi biçimsel bozulmalar, kelime yapılarının doğru tanınmadığını ve üretilemediğini ortaya koymaktadır. Ayrıca *geçte* (*geçti*), *olsün* (*olsun*), *neyen* (*neyin*), *hesdiyorum* (*hissediyorum*) gibi fonetik olarak benzer ama anlamca bozuk biçimlerdeki hatalar, öğrencinin ses bilgisi düzeyindeki farkındalığının zayıf olduğunu göstermektedir. Hatalar çoğunlukla fiil çekimlerinde, zaman eklerinde ve sesli harflerin kullanımında yoğunlaşmakta olup, öğrencinin sesli okuma alışkanlıklarının ve kelime belleğinin yeterince gelişmediğine işaret etmektedir. Bazı kelimelerde anlamın tamamen kaybolduğu (*muuyeni* → *muayene*, *kidimi* → *kendimi*) örnekler, öğrencinin kelimeyi tanıma ve anlamlandırma sürecinde de zorlandığını göstermektedir.

Tablo 10. AKÖ2 kodlu kız öğrenci

Öğrenci Kodu	Cinsiyet	Frekans
AKÖ2	Kız	40

40 kelimeyi yanlış okuyan AKÖ2 kodlu kız öğrenci, %42,5 oranında hata yapmıştır. Yapılan yanlışlar arasında *giçti* (*geçti*), *nazıl* (*nasıl*), *nelar* (*neler*), *gitmik* (*gittik*), *elindi* (*eğlendik*), *akadeşlarım* (*arkadaşlarım*), *elle* (*aile*), *muzigi* (*müziği*), *duzenleyidim* (*düzenledim*), *hastanedim* (*hastanedeydim*), *hssendiyorum* (*hissediyorum*) gibi örnekler bulunmaktadır ve bu yanlışlar hem ses bilgisi hem de kelime yapısı açısından ciddi bozulmalar içermektedir. Öğrencinin, sessiz harf benzeşmeleri, ünlü uyumu, zaman ve kişi ekleri gibi dilbilgisel unsurları doğru şekilde okuyamadığı görülmektedir. Ayrıca bazı kelimeler anlam bakımından da bozulmuş (*olson* → *olsun*, *biki* → *peki*, *veredi* → *verirdi*) ve metnin anlaşılabilirliğini olumsuz etkilemiştir. Öğrencinin kelime tanıma, seslendirme ve anlamlandırma süreçlerinde zorlandığı anlaşılmakta; bu durum telaffuz, söz varlığı ve genel okuma yeterliliği alanlarında desteklenmesi gerektiğini göstermektedir.

Tablo 11. AKÖ3 kodlu kız öğrenci

Öğrenci Kodu	Cinsiyet	Frekans
AKÖ3	Kız	15

Öğrenci, metninde 15 yanlış yaparak %16 oranında hata göstermiştir; bu oran, önceki öğrencilere kıyasla daha düşük olup okuma becerisinin nispeten daha gelişmiş olduğunu göstermektedir. Yanlışlar arasında *guzel* (*güzel*), *piknikten* (*pikniğe*), *elendi* (*eğlendik*), *muzeye* (*müze*), *gesici* (*geçici*), *hisediyorum* (*hissediyorum*) gibi örnekler yer almakta ve çoğunlukla sesli harf eksiklikleri, yumuşatma/sertleştirme sorunları ya da harf atlamaları şeklindedir. Fiil çekimlerinde ve bazı özel isimlerde yapılan küçük sesletim hataları, öğrencinin fonolojik farkındalığının geliştirilmeye açık olduğunu göstermektedir. Ancak anlamı büyük ölçüde bozacak kadar ciddi sapmaların olmaması, öğrencinin genel okuma düzeyinin yeterli olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 12. AKÖ4 kodlu kız öğrenci

Öğrenci Kodu	Cinsiyet	Frekans
AKÖ4	Kız	27

İlgili öğrencinin okuma performansı incelendiğinde, toplamda 27 kelimeyi yanlış okuduğu ve bunun %29'luk bir hata oranına denk geldiği belirlenmiştir. Bu oran orta seviyede bir okuma başarısına işaret etmektedir. Yanlışlar arasında *sunu (sonu)*, *guzell (güzel)*, *gunu (günü)*, *alıcak (alacak)*, *pikniği (pikniğe)*, *oleden (öğleden)*, *evte (evde)*, *sadice (sadece)*, *gitin (gittin)*, *toktor (doktor)*, *hasediyorum (hissediyorum)* gibi örnekler yer almakta ve öğrencinin sesli harf uyumu, ünsüz sertleşmesi/yumuşaması, eklerin doğru kullanımı ve telaffuzda artikülasyon hataları yaşadığı görülmektedir. Ayrıca bazı sözcüklerde kelime türetme ve yapı bozulmaları dikkat çekmektedir.

Türkçe öğrenirken kelime türetme ve yapı bozulmaları, iki dilli bireylerin Arapça ve Türkçeyi birlikte kullanmasından kaynaklanmaktadır. Bireyler iletişimde kolaylık ve anlaşılabilirliği tercih ettikleri için kelime ödünç alma, yapı transferi ve sesletim farkları gibi durumlar ortaya çıkmakta; bu da dilbilgisel kurallara aykırı yapılar ve bozulmalara yol açmaktadır. Ayrıca, Arapçanın bazı alanlarda yetersiz kalması nedeniyle Türkçeden kelime alınması ve her iki dilin karışık şekilde kullanılması da bu bozulmaların temel nedenleri arasındadır (Cengiz ve Türk, 2009).

Tablo 13. AKÖ5 kodlu kız öğrenci

Öğrenci Kodu	Cinsiyet	Frekans
AKÖ5	Kız	42

Bu öğrencinin okuma sürecinde, metnin 42 kelimesinde hata yaptığı ve bu durumun %45 oranında bir okuma hatasına karşılık geldiği gözlemlenmiştir. Öğrencinin yanlışları arasında *sunu (sonu)*, *hatica (Hatice)*, *guzlu (güzel)*, *nere (nereler)*, *gunu (günü)*, *aylek (ailecek)*, *harkes (herkes)*, *olındı (olundu)*, *ogleden (öğleden)*, *dinlem (dinlendim)*, *adama (arama)*, *düzendim (düzenledim)*, *haçabir (hiçbir)*, *çuneyk (çünkü)*, *akıyor (arıyor)*, *hissedeyorom (hissediyorum)* gibi biçimsel ve fonetik sapmalar yer almaktadır. Bu hatalar, öğrencinin fonolojik farkındalıkta, ses uyumu ve türetme kurallarında zorlandığını ve artikülasyon, vurgu ve seslerin yerinde üretimi konusunda desteğe ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Ayrıca, güncel ve sık kullanılan kelimelerde dahi ses bilgisi

kaynaklı bozulmalar görülmesi, öğrencinin hedef dilin ses sistemine hâlâ tam olarak hâkim olmadığını düşündürmektedir.

Hedef dile hâkim olmanın en önemli faydalarından biri, kültürel öğelerle zenginleştirilen bir dil öğreniminin yalnızca dilin kurallarını ezberlemekten öteye geçerek dili daha anlamlı, etkili ve kalıcı hale getirmesidir (Zeyrek, 2020).

Tablo 14. AKÖ6 kodlu kız öğrenci

Öğrenci Kodu	Cinsiyet	Frekans
AKÖ6	Kız	11

Okuma sırasında gerçekleşen 11 kelimelik hata, öğrencinin %11,7 oranında düşük düzeyde bir okuma hatası sergilediğini ve metni genel olarak başarıyla tamamladığını göstermektedir. Yanlış okunan kelimeler arasında *sunu (sonu)*, *hatica (Hatice)*, *guzlu (güzel)*, *nere (nereler)*, *aylek (ailecek)*, *harkes (herkes)*, *olındı (olundu)* gibi küçük ses kaymaları ya da yerel telaffuzdan kaynaklanabilecek varyasyonlar dikkat çekmektedir. Öğrencinin hatalarının büyük çoğunluğu ses benzerliklerinden, ünlü ve ünsüz değişimlerinden ya da ses düşmelerinden kaynaklanmakta olup kelimenin genel yapısını bozan ağır bozulmalar görülmemektedir. Bu durum öğrencinin ses bilgisi ve okuma becerilerinde diğer öğrencilere kıyasla daha ileri düzeyde olduğunu göstermektedir. Ancak yine de artikülasyon ve fonetik farkındalığı güçlendirmek amacıyla sözcük temelli ses çalışmaları ve vurgu-dinleme egzersizleriyle desteklenmesi faydalı olacaktır.

Tablo 15. AKÖ7 kodlu kız öğrenci

Öğrenci Kodu	Cinsiyet	Frekans
AKÖ7	Kız	32

Yapılan değerlendirme sonucunda, öğrencinin metni okuma sürecinde 32 kelimede hata yaptığı ve bu hataların %34 oranında bir okuma başarısızlığına işaret ettiği görülmüştür. Öğrencinin hataları incelendiğinde, genellikle ses benzerliklerinden kaynaklanan değişiklikler (*giçti – geçti, hatica – Hatice, alicek – ailecek, pinine – pikniğe, oledin – öğleden, muziğe – müzeye*) dikkat çekmektedir. Ayrıca bazı kelimelerde harf atlamaları (*armıyor – aramıyor, kandımı – kendimi*), ünlü değişimleri (*çünkü – çünkü*) ve kelime sonlarında bozulmalar (*ziyaretim – ziyaret ettim*) görülmektedir. Hatalar arasında anlamı tamamen bozan türde ağır sapmalar bulunmamakla birlikte, fonetik farkındalık eksikliği ve yerel ağız etkisi hissedilmektedir. Bu durum, öğrencinin okuma sürecinde sözcükleri yeterince tanıyamadığı ya da otomatikleştiremediğini göstermektedir.

Tablo 16. AKÖ8 kodlu kız öğrenci

Öğrenci Kodu	Cinsiyet	Frekans
AKÖ8	Kız	28

Metin okuma sürecinde yapılan 28 hatalı okuma, öğrencinin %30 oranında bir hata düzeyi sergilediğini ortaya koymaktadır. Öğrencinin yaptığı hatalar, büyük ölçüde fonetik benzerliklerden, ünlü ve ünsüz değişimlerinden kaynaklanmaktadır (*guzel – güzel, oleden – öğleden, eğlindi – eğlendim, ili – aile* gibi). Ayrıca kelime sonlarının eksik okunması (*gitim – gittim, mu yine – muayene*) ve bazı kelimelerde anlamsız ya da bozularak ortaya çıkan şekiller (*kisice – kişi, hizdiyorum – hissediyorum*) dikkat çekmektedir. Öğrencinin bazı temel kelimeleri doğru okuyamaması, yeterli ses farkındalığına sahip olmadığını göstermektedir. Özellikle hastalıkla ilgili kelimelerde (*hastaneydim, atışım, ağrıyorum*) söylenişe dayalı yanlış üretimlerin yoğunlaştığı görülmektedir. Bu da öğrencinin yaşantısal bağlamda daha çok kullandığı kelimelerde bile yazılı biçimiyle yeterince temas kuramadığını göstermektedir.

Tablo 17. Cinsiyet hata karşılaştırma

Cinsiyet	Frekans
----------	---------

Kız	234
Erkek	256

Bu çalışmada yer alan 16 öğrencinin 8'i erkek (AEÖ1–AEÖ8), 8'i kız (AKÖ1–AKÖ8) olup "hafta sonu neler yaptın" başlıklı metni okurken yaptıkları yanlışlar karşılaştırıldığında cinsiyete bağlı bazı farklılıklar göze çarpmaktadır. Genel olarak erkek öğrencilerin yanlış okuma sayılarının kız öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir. Erkek öğrenciler arasında 50'nin üzerinde hata yapan birden fazla öğrenci bulunurken (örneğin AEÖ1: 55, AEÖ2: 54, AEÖ7: 57), kız öğrenciler arasında en yüksek hata sayısı 42 (AKÖ5) ile sınırlıdır. En az hata yapan öğrenci de kız grubundan çıkmıştır (AKÖ6: 11 hata).

Erkek öğrencilerde fonetik açıdan benzer sesleri karıştırma (*hadice – hatica, gitim – gitın, muzeye – muzı*) ve kelimelerin son eklerini eksik ya da yanlış telaffuz etme (*günü – gunu, çünkü – çunku*) yaygın olarak gözlemlenmiştir. Ayrıca bazı erkek öğrencilerin kelimeleri anlamdan uzaklaştıracak düzeyde bozdukları görülmüştür (*hecbir, hisdiyorum, muyane, ayırmıyor* gibi).

Kız öğrencilerde ise hata türleri daha sınırlı, çoğunlukla harf yutma, küçük ses düşmeleri ve vurgularda bozulma şeklindedir. Kız öğrenciler arasında da *günü, çünkü, piknik, oleden* gibi kelimelerde hatalar ortaklaşa yapılmış olsa da, erkeklerdeki kadar yoğun ve çeşitli değildir. Bazı kız öğrencilerde ise kelime içinde yer değiştirme (*hatica – hatice, armıyor – aramıyor*) ya da yerel ağız etkisiyle şekillenen yanlışlar (*sadici, çokneyk*) gözlenmiştir.

Dil öğrenmeye yatkınlık konusunda doğrudan bir "doğuştan yetenek" vurgusu yapılmasa da kullanılan stratejilerin çeşitliliği ve sıklığı göz önüne alındığında, kız öğrencilerin dil öğrenmeye daha yatkın olduğu davranışsal ve stratejik düzeyde söylenebilir. Bu durum, özellikle bellek, bilişsel, duyuşsal, üst-bilişsel ve sosyal stratejilerde daha aktif olmalarıyla desteklenmektedir (Demirel, 2012).

Verilen tabloya göre, kız öğrencilerin toplam yanlış okuma sayısı 234, erkek öğrencilerin ise 256'dır. İlk bakışta erkek öğrencilerin daha fazla hata yaptığı görülmektedir. Ancak bu fark, mutlak anlamda çok büyük olmasa da dikkate değerdir; erkek öğrenciler kızlara göre 22 kelime daha fazla

yanlış okumuştur. Bu durum, genel eğilim olarak erkek öğrencilerin okuma performansında daha fazla zorlandığını göstermektedir.

Bu fark, daha önceki bireysel analizlerle de uyumludur. Erkek grubunda hata sayısı 50'nin üzerinde olan birden fazla öğrenci bulunurken, kız grubunda en yüksek hata sayısı 42'de kalmıştır. Ayrıca erkek öğrencilerde yanlış türlerinin çeşitliliği ve bozulma düzeyi de genellikle daha yüksektir. Dolayısıyla tablo 17, kız öğrencilerin okuma doğruluğu bakımından erkek öğrencilere kıyasla bir miktar daha avantajlı olduğunu istatistiksel olarak da desteklemektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Metindeki toplam 94 kelimeye karşılık öğrencilerin önemli sayıda, bazı öğrencilerin ise 50'nin üzerinde yanlış yaptığı belirlenmiştir. Erkek öğrenciler toplamda 256, kız öğrenciler ise 234 hata yapmıştır. Bu bulgular, Arapça konuşurlar arasında sesli okuma sırasında ciddi telaffuz sorunlarının olduğunu ve bu sorunların cinsiyete göre değişiklik gösterebildiğini göstermektedir.

Elde edilen verilere göre Arap öğrencilerin en çok zorlandığı alanlar, Türkçede Arapçada bulunmayan ya da farklı biçimlerde bulunan seslerin telaffuzu olmuştur. Özellikle “ç”, “ş”, “ğ”, “ı” gibi Türkçeye özgü seslerde belirgin zorluklar yaşanmıştır.

Ünlü seslerin uzunluğu, ses benzerlikleri, kelime sonlarında ya da ortalarında ses düşmesi ve yer değiştirme gibi hatalar sıkça gözlemlenmiştir. Bu durum, öğrencilerin fonetik farkındalıklarının düşük olduğunu ve anadil transferinin telaffuz üzerinde güçlü bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Cinsiyet temelinde yapılan karşılaştırmada ise erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla sayıda hata yaptığı tespit edilmiştir. Bu durum, kız öğrencilerin daha dikkatli, ritmik ve yavaş okuyarak sesli okuma sürecine daha çok özen gösterdiğini; erkek öğrencilerin ise hız ve motivasyon gibi etkenlerle daha fazla ses hatası yaptığını düşündürmektedir.

Arapça konuşan öğrencilerin Türkçeyi doğru telaffuz etmeleri önünde anadil etkisi başta olmak üzere çeşitli zorluklar bulunduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, sesli okuma ve telaffuz alanına yönelik sistematik çalışmalar yapılması, öğretim materyallerinin bu ihtiyaçlara göre yeniden düzenlenmesi gerekmektedir.

Bu sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulabilir:

1. Fonetik temelli telaffuz eğitimi Arapça konuşan öğrenciler için öğretim programlarında mutlaka yer almalıdır. Türkçede Arapçada karşılığı olmayan sesler için özel egzersizler geliştirilmelidir. Fonetik okuma tekniği, öğrencilerin harf-ses ilişkisini kavrayarak doğru telaffuz becerilerini geliştirmelerini sağlar. Ses birimlerini tanıma ve kelime çözümleme yetilerini artırarak akıcı ve anlamlı okumaya katkıda bulunur. Ayrıca, sesli okumayla telaffuz hatalarının fark edilip düzeltilmesine de yardımcı olur (Yılmaz, 2008).
2. Anadil etkisini azaltmaya yönelik bilinçli farkındalık çalışmaları yapılmalıdır. Öğrencilerin Türkçedeki ses sistemini kendi anadil ses sistemiyle karşılaştırarak farkları kavraması sağlanmalıdır.
3. Bireysel telaffuz profilleri çıkarılmalı ve öğrencilerin en çok hata yaptığı seslere göre kişiselleştirilmiş çalışma planları uygulanmalıdır.
4. Tekrarlı dinleme ve sesli tekrar içeren dijital uygulamalarla öğrencilerin duyduğunu doğru biçimde tekrar edebilme becerisi geliştirilmelidir.
5. Drama, hikâye anlatımı ve diyalog çalışmaları gibi bağlam içinde telaffuzun geliştirilebileceği etkinliklerle öğrencilerin konuşma pratiği artırılmalıdır.
6. Erkek öğrencilerin motivasyon ve dikkat sorunlarına yönelik özel rehberlik çalışmaları yapılmalı, okuma ve telaffuz konusunda teşvik edici yöntemler geliştirilmelidir.

Kaynakça

Al-Rubaye, li Abbas Hamid; Abdulwahid, Ahmed Hewa. (2021). Arapçadan Türkçeye Ödünçlenen Kelimelerin Arapça Kelimeleri Anlayıp Ezberlemede Etkisi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, 5(13), s. 380-392.

Aydın, İ. (2007). *İlk Okuma-Yazma Öğretimi Üzerine Bir Gözlem*. Van: Canas.

Cengiz, K., & Türk, H. (2009). Hatay'da İki Dillilik ve İki Dillilikten Kaynaklanan Dil Karışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), s. 190–208.

Demirel, M. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*(43), s. 141–153.

Ertürk, Z. (2021). *Avrupa Dil Portfolyosu ve Dilbilgisi Kuramları Çerçevesinde Arapça Dil Eğitim Setlerinin Dilbilgisi İçerik İncelemesi (Yayımlanmamış doktora tezi)*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doğu Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Arap Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı.

Günaydın, H. R., & Bozkurt, Ü. (2023). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yanlışıları: Büyük Resim. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3), s. 1090-1119. doi: <https://doi.org/10.19171/uefad.1349026>

Işık, C. (2015). Arapça ile Türkçe Arasındaki Temel Farklılıklar. *Iğdır Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*(6), s. 119–146.

Kaçar, H. İ. (2012). Arapça Öğretiminde İdeal Bir Okuma-Anlama Becerisi Üzerine. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*(43), s. 167–184.

Kılıç, S. (2013). Örneklem Yöntemleri. *Journal of Mood Disorders*, 3(1), s. 44-46. doi:DOI: 10.5455/jmood.20130325011730

Mert, E. L. (2014). Türkçenin eğitimi ve öğretiminde dört temel dil becerisinin geliştirilmesi sürecinde kullanılabilecek etkinlik örnekleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), s. 23–48.

Onan, B. (2017). Ana Dili Öğretiminde Yapılandırmacı Hedefler Üzerine Bir Tasnif Çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi (Journal of Mother Tongue Education)*, 5(4), s. 806–822.

Subaşı, M., & Okumuş, K. (2017). Bir Araştırma Yöntemi Olarak Durum Çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), s. 419–426.

Tanç, H. İ. (2015). Arapça ve Türkçenin İsim Tamlamaları Açısından Karşılaştırılması. *Kafkas Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2(3), s. 1-15.

Yılmaz, İ., & Şeref, İ. (2015). Arap Öğrencilerin Türkçe Okuma Sesletim Becerilerinin Geliştirilmesinde Şiirden Yararlanma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi (International Journal of Turkish Literature, Culture and Education)*, 4(3), s. 1213–1228.

Yılmaz, M. (2008). Kelime Tekrar Tekniğinin Akıcı Okuma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), s. 323–350.

Zeyrek, S. (2020). Dil-Kültür İlişkisi Doğrultusunda Yabancı Dil Öğretimi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), s. 165–184.