



# TÜRÜK

**2019, Yıl/Year: 7, Sayı/Issue:19, ISSN: 2147-8872**

TÜRÜK Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi  
*TURUK International Language, Literature and Folklore Researches Journal*

Geliş Tarihi / *Date of Received: 17.10.2019*

Kabul Tarihi / *Date of Accepted: 07.11.2019*

Sayfa / *Page:96-127*

**Research Article / Araştırma Makalesi**

Doi: <http://dx.doi.org/10.12992/TURUK824>

Yazar / *Writer:*



**Doç. Dr. Ömer Çiftçi**

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler  
Eğitimi Bölümü Öğretim Üyesi  
[omerciftci@yyu.edu.tr](mailto:omerciftci@yyu.edu.tr)



**Rıdvan Demirci**

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler  
Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi  
[bau\\_konsey\\_25@hotmail.com](mailto:bau_konsey_25@hotmail.com)

## **ALFABE FARKLILIKLARININ YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDEKİ ETKİSİ\***

### **Öz**

Bu araştırmanın amacı, farklı ülkelerden Türkiye'ye gelen ve Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin alfabe farklılıklarının yabancılara Türkçe öğretimindeki etkisini belirlemek, bu bireylerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları alfabeden kaynaklanan sorunların hangi boyutlarda olduğunu ortaya koymaktır.

Alfabe farklılıklarının yabancılara Türkçe öğretimine etkisini belirlemeyi amaçlayan bu çalışma, nitel araştırma yöntemine göre düzenlenmiş ve nitel veri toplama tekniklerinden gözlem, görüşme ve doküman inceleme kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'deki 7 farklı üniversitenin TÖMER'lerinde öğrenim gören yabancı uyruklu 159 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, çalışma grubunda yer alan öğrencilere uygulanan yapılandırılmış görüşme formları, dikte yöntemiyle öğrencilere yazdırılan metinler ve çalışma kapsamında araştırmacı tarafından yapılan

\* Bu makale "Alfabe Farklılıklarının Yabancılara Türkçe Öğretimindeki Etkisi" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Ayrıca 3-5 Ekim 2019 tarihlerinde Dokuz Eylül Üniversitesi tarafından İzmir'de düzenlenen 12. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

gözlem aracılığıyla toplanmıştır. Toplanan verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır.

Çalışma kapsamında elde edilen sonuçlara göre çalışma grubunda yer alan yabancı uyruklu öğrencilerden Arap alfabesini kullananların % 55.77'si, Kiril alfabesini kullananların % 71.43'ü, Latin alfabesini kullananların ise % 22.58'i alfabe farklılıklarının Türkçe öğrenmelerinde sorun oluşturduğunu düşünmektedir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde alfabe farklılıklarından kaynaklı yaşadığı sorunlar, öğrencinin ana diline ve ana dilinde kullandığı alfabeğe göre değişkenlik göstermektedir. Kiril alfabesini kullanan öğrenciler Türkçede yer alan sessiz harflerin, Arap ve Latin alfabesini kullanan öğrenciler ise sesli harflerin telaffuzunda sorun yaşamaktadır. Türkçede yer alan harfleri yazma konusunda ise Arap ve Latin alfabesini kullananlar sesli harfleri yazmada, Kiril alfabesini kullananlar ise sessiz harfleri yazmada sorun yaşamaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Türkçe, Yabancılara Türkçe Öğretimi, Alfabe, Alfabe Farklılıklarının Etkisi.

## **EFFECT OF ALPHABET DIFFERENCES IN TURKISH EDUCATION TO FOREIGNERS**

### **ABSTRACT**

The purpose of this research is to determine the alphabet differences' effect in Turkish education to the foreigners for the foreign national students coming to Turkey from different countries and learning Turkish, reveal the extent of alphabet-related problems encountered by these individuals while learning Turkish.

This study which aims at determining the alphabet differences' effect to Turkish education was organized according to the qualitative research method, and observation, interview and document reviews were used among the qualitative data collection techniques. The research's study group is constituted by the foreign national 159 students studying in the Turkish Education Centers of 7 different universities in Turkey. The research's data is collected through the structured interview forms applied to the students taking part in the study group, texts having written to the students with the dictation method, and observations made by the researcher within the study scope. The content analysis was used in the analysis of collected data.

55.77% using the Arabic alphabet, 71.43% using the Cyrillic alphabet and 22.58% using the Latin alphabet among the foreign national students taking part in the study group think that the alphabet differences pose a problem in their Turkish learning according to the results obtained within the study scope.

The alphabet differences related problems encountered by the foreign national students during the Turkish learning process show a difference according to the students' native language and alphabet used in their native language. While the students using the Cyrillic alphabet encounter difficulty in the consonants' pronunciation, the students using the Arabic and Latin alphabets have trouble in the vowels' pronunciation taking part in the Turkish alphabet. While those using the Arabic and Latin alphabets encounter difficulty in the vowels' writing, those using the Cyrillic alphabet have trouble in the consonants' writing for the letters taking part in the Turkish alphabet.

**Keywords:** Turkish, Turkish Education to Foreigner, Alphabet, Effect of Alphabet Differences.

## 1. GİRİŞ

Mensubu olduğu milletin kendine has özellikleriyle şekillenen ve o milletin ulusal kimliğinin bir yansıması olarak kabul edilen bir müessese olarak tanımlayabileceğimiz dilin günümüze kadar birçok farklı araştırmacı (Gencan 2001, Ergin 2001, Korkmaz 2007, Vardar 2001, Karataş 2011 ) tarafından birçok farklı tanımlanmıştır. Bununla birlikte dil, Türk Dil Kurumu (TDK) tarafından “İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban” (TDK, 2005) olarak açıklanmaktadır. Ergin (2009) ise dili, “İnsanlar arasındaki anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli anlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessese” olarak tanımlamıştır.

“Her dilin dünyayı anlama ve anlatmada tuttuğu yol birbirinden değişiktir. Çocuk, gözünü, kendisini çepeçevre kuşatan bir dil içinde açar. Bu onun ana dilidir. O dilin ses dizgesini edinir, o dilin anlama, anlatma yoluyla bilinci uyanır” (Adalı 1983: 31). Dünya zihnimizde anadilimize göre biçimlenir. Biz çevremize anadilimizin penceresinden bakar; varlıkları, olayları, durumları hep onun anlama ve anlatma yolundan giderek kavrayıp dile getirebiliriz” (Özbay 2002: 116).

Bununla birlikte birey çeşitli sebeplerle ana dilinin dışında yeni bir dil öğrenme isteği ve ihtiyacı duyabilir. Özellikle günümüz dünyasında ülkeler ve milletler arasındaki kültürel etkileşimin yoğunlaşması, teknolojinin hızla gelişmesi ve toplumun ihtiyaç duyduğu insan modelinin değişmesi gibi birtakım nedenler, insanlarda ana dilinin dışında yeni bir dil ya da diller öğrenme ihtiyacı doğurmuştur. İnsanların ana dillerinin dışında yeni dil ya da diller öğrenmek istemesinin birçok farklı nedeni olmakla birlikte tarihî, kültürel, dinî, ekonomik ve siyasi sebeplerin bu isteğin ortaya çıkmasında belirleyici olduğu söylenilebilir. Bununla birlikte insanların yeni bir dil öğrenmek istemesi günümüz dünyasına has bir durum da değildir. İnsanlar tarihin en eski dönemlerinden itibaren çeşitli amaçlarla yabancı bir dil öğrenmek istemiştir. Nitekim Kara (2010) da insanların yabancı dil öğrenme çabalarının çok eskilere dayandığını düşünmekte ve konuyla alakalı olarak şunları söylemektedir:

“İnsanoğlunun yabancı dil öğrenme isteği ve teşebbüsü, çok eski dönemlere kadar gider. Dolayısıyla eskiden beri insanlar, yabancı bir dili öğrenme gayreti içinde olagelmışlerdir. Ancak insanlardaki bu öğrenme isteği ve teşebbüsü herhalde hiçbir zaman günümüzdeki kadar yaygın

olmamıştır. Çünkü dünyanın hızla küçüldüğü, küresel bir köy haline geldiği, iletişimin bu kadar hızlı ve yaygın olduğu, ulaşımın kolaylaştığı, dünyanın her yerinde iş bulma imkânının olduğu çağımızda, yabancı dil bilmek her zamankinden daha fazla önem kazanmaya başlamıştır” (Kara 2010: 662).

Yabancı dil öğretiminin bir boyutunu bireylerin yabancı dil öğrenme noktasındaki ilgi, istek ve talepleri oluştururken bir başka boyutunu da ülkelerin, milletlerin kendi ana dillerini yaygınlaştırma, diğer uluslar karşısında üstünlük kurma isteği ve çabası oluşturmaktadır. Nitekim Göçer’e (2009) göre de dış dünyada farklı kültürler arasında varlığını hissettirebilmenin ve kendi kültürünü kaybolmaktan koruyabilmenin en etkili yolu dilini korumak ve dünyada konuşulan önemli diller arasına girmesini sağlamak ile mümkündür. Bu doğrultuda küresel bir güç olma iddiasını sürdüren Türkiye’nin de kendi dilini öğretmek adına politikalar geliştirmesi ve bu süreçte aktif olarak yer alması gerekmektedir.

Ergin’in (2007) de belirttiği gibi Türkler tarih boyunca göçebe yaşam tarzının da etkisiyle çok farklı sahalarda yaşamış, değişik milletlerle ilişkiye girmiş ve onları etkilemişlerdir. Bunun neticesinde de Türkçe Asya, Avrupa ve Afrika olmak üzere üç büyük kıtada yaygın olarak konuşulan bir dil hâline gelmiştir. UNESCO’nun verilerine göre, dünyada en çok konuşulan beşinci dil olan Türkçe tarih boyunca yabancılar tarafından ilgi gören, öğrenilmek istenen ve bu konuda çalışmaların yapıldığı bir dil olmuştur.

Çeşitli milletlere mensup yabancı uyruklu bireylerin Türkçe öğrenmek istemesinin birçok farklı nedeni olmakla beraber genel manada tarihî, kültürel, ekonomik ve siyasî sebeplerin bu isteklerinde belirleyici olduğu söylenebilir. Pali (2016) ise yabancıların akademik çalışmalar, ekonomik ve ticari ilişkiler, diplomatik temaslar, Türklere ve Türk kültürüne olan sevgi, aile kurma vb. amaçlarla Türkçe öğrenmek istediklerini ifade etmiştir. ÇOMÜ TÖMER’de öğrenim gören yabancı uyruklu 57 öğrenciyle yapılan bir araştırmada ise Tok ve Yığın’ın (2013) aktardığına göre öğrencilerin Türkçe öğrenme nedenleri şöyle sıralanmaktadır:

- “Akademik Nedenler,
- Ekonomik Nedenler,
- Turistik Nedenler,
- Akrabalık Bağları (Turkî Cumhuriyetler),
- Tarihî Bağlar,
- Evlilik,
- Dinî Bağlar.” (Tok ve Yığın 2013: 138-139).

Yabancıların Türkçe öğrenme konusunda son dönemde yoğunlaşan taleplerinin en önemli sebeplerinden biri de hiç şüphesiz Türkiye’nin son dönemde dünya siyasetindeki gücünü ve etkisini arttırmasıdır. Durmuş (2013), konuyla alakalı bir çalışmada bu durumu şöyle izah etmiştir:

“Uluslararası Para Fonu’nun (IMF) verilerine göre Türkiye’nin ekonomisi 17. sıradan 16. sıraya yükselirken bu artışın süreceği ve Türkiye’nin 2026 yılı itibariyle dünyanın 13. büyük ekonomisi olacağı öngörülmektedir. Türkiye’nin hedefi ise 2023’te ilk 10 içerisinde yer almaktır. Mevcut büyüklüğü ve büyüme eğilimi bu ülkeyi dolayısıyla da bu ülkenin kültürünü, dilini ilgi çekici hale getirmektedir. Türkiye’nin dünya ekonomisindeki yerine baktığımızda

turizm, sanayi, inşaat, enerji, sağlık, eğitim gibi sektör çeşitliliği ilginin çeşitliliğini de ifade etmektedir. Bu büyük ekonomik hareketlilik içerisinde yer almak, bundan yararlanmak isteyen pek çok yabancı, ülkemizdeki veya kendi ülkelerindeki Türk yatırımlarını, yarattıkları iş imkânları dolayısıyla cazibe merkezi olarak görmekte ve Türkçe öğrenmek istemektedir” (Durmuş 2013: 210-211).

Yabancılara Türkçe öğretimi faaliyetlerinin tarihî süreçte ne zaman başladığı kesin olarak bilinmemekle birlikte ilgili alan yazındaki birçok çalışmada (Açık 2008, Boylu 2014, Maden ve İşcan 2011 vd.) yabancılara Türkçe öğretiminin Dîvânu Lugâti'tTürk ile başladığı kabul edilmektedir. Fakat bu çalışmaların çok daha eskiye dayandığını ifade eden araştırmacılar (Biçer 2012, Güzel ve Barın 2013, Tok ve Yığın 2013) da vardır. Nitekim Biçer (2012), Türk dilinin belgelerle takip edilebilen dönemlerinden itibaren yabancılara Türkçenin öğretildiğini ve Hunlar döneminden itibaren Türkçenin öğretiminin yapıldığını gösteren unsurların var olduğunu ifade etmiştir. Benzer bir şekilde Özkan, 2005'ten aktaran Göçer, Tabak ve Coşkun (2012) da Türkçenin öğretimiyle ilgili yapılan çalışmaların tarihinin sanıldığından daha eski yıllara dayandığını ve Orhun Abideleri'nin bir yüzünün Çince olmasının, 8. yüzyılın başlarında dahi Türkçenin başka dillere çevrilmesi konusunda, önemli bir gösterge olduğunu ifade etmektedir.

Yabancılara Türkçe öğretimi faaliyetlerinin geçmişi çok eskilere dayanmakla birlikte bu çalışmaların belirli bir plan program dâhilinde yürütüldüğünü veya süreklilik arz ettiğini söylemek mümkün değildir. Bu çalışmalar dönemin siyasi, askerî, kültürel ya da ekonomik yapısının veya devlet yöneticilerinin dünya görüşünün etkisiyle kimi zaman büyük bir ivme kazanırken kimi zaman da durma noktasına gelmiştir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi faaliyetlerinin bir sisteme kavuşması ve kurumsallaşması için Cumhuriyet Dönemi'ne hatta 1990'lı yıllara kadar beklenilmesi gerekmiştir.

“Yabancılara Türkçe öğretimi çalışmalarının sistemli bir hale gelmesi çeşitli üniversitelerin öncülüğünde gerçekleşmiştir. Ankara Üniversitesi bünyesinde TÖMER'in kurulmasıyla yabancılara Türkçe öğretimi kurumsal bir yapıya kavuşmuştur. Önce Ankara'da kurulan TÖMER, daha sonra Gaziantep ve İzmir'de de kurumsallaşarak yaygınlaşmıştır. Ayrıca Ankara TÖMER tarafından Mart 1988 yılında ilk sayısı yayın hayatına başlayan TÖMER Dil Dergisi, bu alana apayrı bir canlılık katmıştır. Yine İzmir TÖMER tarafından da Ana Dili Dergisi çıkarılmıştır” (Erdem 2009: 890).

Son dönemde gerek çeşitli üniversitelerin bünyelerinde kurulan TÖMER'lerin gerek TİKA (Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı)'nın gerekse de Yunus Emre Enstitüsünün çalışmalarıyla yabancılara Türkçe öğretimi konusunda iyi bir ivme kazanılmış, dünyanın çeşitli bölgelerinde çok sayıda kişiye Türkçe öğretilmiştir.

Yabancılara Türkçe öğretiminde son dönemlerde yaşanan müspet gelişmelerle birlikte birtakım sorunlar da yaşanmıyor değildir. Bu da oldukça doğal bir durumdur. Zira oldukça zor ve uzun bir süreç olan yabancı dil öğretiminde çeşitli sorunlarla karşılaşılacağı yadsınamaz bir gerçektir. Yılmaz'ın (2015) da belirttiği gibi yabancılara Türkçe öğretimi tesadüflere bırakılmayacak kadar önemli bir meseledir. Bu sebeple yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili sorunlar belirlenmesi ve bu tespitler doğrultusunda Türkçe öğretiminin geleceğinin planlanması zorunluluk arz etmektedir. Boylu (2014) da yabancı dil öğreniminde yaşanan sorunların tamamen

ortadan kaldırılabilmesinin mümkün olmadığını fakat bu sorunların tespit edilmesinin önem arz ettiğini belirtmektedir.

Türkçenin yabancılara öğretimi konusunda birçok farklı etkenden kaynaklanan sorunlar yaşanmakla birlikte bu sorunlar: yabancılara Türkçe öğretiminin bir devlet politikası hâline getirilememesi, konuyla alakalı kurumsal bir sahiplenmenin olmaması, kurumlar arasındaki koordinasyon eksikliği, yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili lisans programlarının olmaması, alanında uzman, iyi yetişmiş eğitimci eksikliği, ders araç-gereç ve materyal eksikliği, öğretim sürecinin planlanmasında ve uygulanmasında öğrenci özelliklerinin yeterince dikkate alınmaması, Türkçenin yapısından ve alfabesinden kaynaklanan sorunlar, öğrenenden ve öğrenme ortamından kaynaklanan sorunlar olarak sıralanabilir.

Yukarıda zikredildiği gibi yabancı dil öğretiminde birçok farklı etkenden kaynaklanan sorunlar yaşanabilmektedir. Bu sorunların en önemlilerinden biri de öğrenenden kaynaklanan sorunlardır. Bu nedenle Alshirah'ın (2013) da ifade ettiği gibi öğrenim gören hedef kitlenin hangi milletten olduğunu, nereden geldiğini ve dil seviyelerinin hangi düzeyde olduğunu bilmek gereklidir. Bu tespitler hem öğrenci hem de öğretici açısından hayati önem arz etmektedir. Çünkü farklı milletlerden, farklı coğrafyalardan, farklı kültürel ortamlardan gelen bireylerin dil öğreniminde yaşadıkları sorunlar da birbirinden farklıdır. Bu nedenle bireylerin bu özellikleri bilinmeli ve bu özellikler dikkate alınarak eğitim-öğretim süreci planlanmalıdır. Fakat Er, Biçer ve Bozkırlı'nın (2012) da ifade ettiği üzere yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili hazırlanan programlar; öğrencilerin ana diline, yaşına, eğitim düzeyine ve kültürüne göre hazırlanmamakta bu da yabancılara Türkçe öğretiminde önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Özyürek (2009) de kullanılmakta olan öğretim programlarının öğrenenler arasındaki bireysel farklılıkların göz ardı edilerek hazırlandığı düşünmekte ve konuyla alakalı olarak şunları söylemektedir:

“Türk soylu kişilerin, Hint-Avrupa dil ailesine mensup bireylerin, Hami Sami dil ailesinden olan kişilerin ve Bantu dillerini konuşan kişilerin sahip olduğu diller birbirinden farklıdır. Bu dillerin gramer yapıları, sözcük yapım yolları ve öğelerin zihne kodlanış biçimleri aynı değildir. Her ne kadar Türkçe de dâhil olmak üzere bütün dünya dilleri işlevsellik açısından ortak bir tanımda birleşse de, ait oldukları dil ailelerine göre şekillenen yapısal özellikleri ve dillerin kullanımları ve öğretimi açısından diller arasında birtakım önemli farklılıklar söz konusudur” (Özyürek 2009: 1822).

Yabancılara Türkçe öğretiminde hedef kitleyle ilgili bilinmesi gereken özelliklerin başında hiç kuşkusuz ana dili gelmektedir. Çünkü Yakıcı, vd. nin (2010) belirttikleri gibi hiçbir insan ana dilini kazandıktan sonra bu dilden kurtulamaz. Sonraki dilleri de ana dilinin üzerinden öğrenir. Yabancı dil öğrenim sürecinde birey ana dilinde var olan ya da benzerlik gösteren yapıları daha kolay öğrenirken ana dilinde olmayan ya da benzemeyen yapıları daha zor öğrenmektedir. Bu nedenle dil öğretim sürecinde eğitimciler, hem öğretilen dilin hem de öğrenenlerin ana dilinin özelliklerini çok iyi bilmeli ve buradan hareketle iki dilin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koymalıdır. Zira bu farklılık ve benzerliklerin ortaya konulması, eğitimcilere öğrenenlerin neyi daha zor neyi daha kolay öğrenebileceklerini önceden tahmin etme imkânı sunacaktır. Örneğin ana dili Japonca olan bir öğrencinin kendi dilinde olmadığı için 'l' sesini öğrenmekte zorlanacağını ya da ana dili Arapça olan bir öğrencinin kendi dilinde bu yapının “şedde” ile karşılandığı için tekrar

eden sessiz harfleri yazarken sorun yaşayabileceğinin öğretim sürecinin başında bilinmesi ve sürecin bu bilgilerden hareketle planlanması hem öğrenen hem de öğretene açısından süreci kolaylaştıracaktır.

Yabancı dil öğretiminde hedef kitleyle ilgili bilinmesi gereken en önemli özelliklerden birisi de hangi alfabeyi ya da alfabeleri bildikleri ve bu alfabeler ile hedef dilde kullanılan alfabenin benzer ve farklı yönlerinin neler olduğudur.

Dünya üzerinde yer alan milletlerin millî alfabeleri olabildiği gibi sosyal durumlar; dinî sebepler, kültür ve medeniyet değiştirme gibi nedenlerden dolayı bir milletin başka milletlere ait alfabe sitemlerini de kabul ettikleri görülmektedir (Yavuz 2010: 260). Bu bağlamda tarih boyunca çok geniş bir coğrafyada yaşamış ve çok sayıda milletle etkileşim içine girmiş olan Türklerin de çeşitli alfabeleri kabul ettikleri görülmektedir.

1 Kasım 1928 tarihinden itibaren ise Türkiye’de Latin temelli Türk alfabesi kullanılmaya başlanmıştır. 1 Kasım 1928’de kabul edilen Latin temelli Türk alfabesi, 8’i ünlü 21’i ünsüz olmak üzere 29 harften oluşmaktadır. Latin alfabesi esas alınarak hazırlanan bu alfabede diğer Latin kökenli alfabelerin aksine Türkçenin yapısına uymadığı gerekçesiyle “q, x, w” harflerine yer verilmemiştir. Bununla birlikte alfabede yer alan “ç, ğ, ı, ö, ş, ü” harfleri ise Türkçeye özgüdür.

Türkçede olduğu gibi diğer dünya dillerinde kullanılan alfabelerin de kendilerine mahsus özellikleri olduğu için alfabenin yabancı dil öğretiminde belirleyici bir rolü vardır. Nitekim Arslan (2011) da bu konuda “Alfabe bir dilin öğrenim ve öğretiminde en temel unsurdur. Gerek ana dil gerekse de yabancı dil öğretiminde öğrenci ve öğretici açısından kilit konumdadır. Yazı dilinin işaretlerden oluşan bir iletişim sistemi olduğu düşünülürse, alfabeleri bu sistemin anahtarı olarak kabul etmek gerekir.” demektedir. Bununla birlikte Şengül’ün (2014) de ifade ettiği gibi yabancı dil öğretiminde önceleri konuşma diline ağırlık verildiği için alfabenin yabancı dil öğretimdeki rolü göz ardı edilmekteydi. Fakat kişiler ve toplumlar arasındaki iletişimin artmasıyla birlikte ileri medeniyetlerin oluşturduğu alfabeler yazışmanın ana unsurunu teşkil etmeye başlamış, böylelikle bir dili öğrenmede ve o dille iletişim kurmada alfabe önemli bir rol üstlenmiştir.

Benzer bir sürecin yabancılara Türkçe öğretiminde de yaşandığını söylemek mümkündür. Zira ülkemizde de alfabenin yabancı dil öğretimindeki rolü uzun süre göz ardı edilmiş, konunun önemi yeni yeni anlaşılmaya başlanmıştır. Bu durum ilgili alan yazındaki çalışmalardan da açıkça görülebilmektedir. Nitekim yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili yapılan akademik çalışmalarda başlangıçta daha çok Türkçe öğretiminin geçmişi, Türkçe eğitimi veren kurumlar, ders kitaplarının incelenmesi ve dil bilgisi konularının öğretilmesi gibi konular üzerinde durulmuş, son zamanlarda ise Türkçenin yabancılara öğretiminde karşılaşılan sorunlarla ilgili çalışmalara ağırlık verilmiştir. Bu çalışmaların bazılarında (Kara 2010, Bölükbaş 2011, Boylu 2014, Yılmaz 2015) yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde karşılaşılan alfabeden kaynaklanan sorunlara değinilmekle birlikte alfabe farklılıklarının yabancılara Türkçe öğretimindeki etkisini veya öğretim sürecinde karşılaşılan alfabeden kaynaklanan sorunları konu alan sınırlı sayıda müstakil çalışma olduğu tespit edilmiştir.

Türkçe öğrenmek isteyen bireylerin hazır bulunuşlukları, Türkçeye ve Türkiye’ye bakış açıları, dil öğrenme amaçları, kültürleri, ana dilleri, bildiği ya da kullandıkları alfabeler gibi çeşitli özellikleri bakımından farklılıklar göstereceği tartışma götürmez bir gerçektir. Bu gerçek ise Türkçe

öğrenmek isteyen bireyler ve onların sahip olduğu özellikler üzerine yoğunlaşan akademik çalışmaların yapılmasını gerekli kılmaktadır.

Bu kapsamda bu çalışmanın amacı, farklı ülkelerden Türkiye'ye gelen ve Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin alfabe farklılıklarının yabancılara Türkçe öğretimindeki etkisini belirlemek, bu bireylerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları alfabeden kaynaklanan sorunların hangi boyutlarda olduğunu ortaya koymaktır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Öğrenenin Arap alfabesini kullanmasının Türkçeyi öğrenmesine etkisi nelerdir?
2. Öğrenenin Kiril alfabesini kullanmasının Türkçeyi öğrenmesine etkisi nelerdir?
3. Öğrenenin ana dilinde Latin alfabesini kullanmasının ya da ikinci alfabe olarak Latin alfabesini bilmesinin Türkçeyi öğrenmesine etkisi nelerdir?

## 2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına ve veri analiz yöntemine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

### 2.1. Araştırma Modeli

Türkiye'ye farklı ülkelerden gelen yabancı uyruklu öğrencilerin alfabe farklılıklarının Türkçe öğrenmelerine etkisini belirlemeyi amaçlayan bu çalışma nitel araştırma yöntemine göre düzenlenmiştir. "Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, olguların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir" (Yıldırım ve Şimşek 2012). Nitel veri toplama tekniklerinden gözlem, görüşme ve doküman incelemesi kullanılmıştır.

### 2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 7 farklı üniversitenin Türkçe Öğretim Merkezlerinde Türkçe öğrenen 159 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin 52'si (%32.70) sadece Arap alfabesini; 14'ü (%8.81) sadece Kiril alfabesini; 93'ü (%58.49) ise Latin alfabesini bilmektedir.

### 2.3. Veri Toplama

Araştırmada birden fazla veri toplama aracı kullanılmıştır. Veri toplama çeşitliğinin kullanılması çalışmadan elde edilen bulguların güvenilirliğini sağlamak için önemlidir (McMillian ve Schumacher 2010 aktaran Biçer 2017).

Çalışmanın amacını gerçekleştirmek için öğrenciler için yapılandırılmış görüşme formları hazırlanmıştır. Görüşme formu oluşturulurken Türkçe Öğretimi Merkezlerinde görev yapan dört uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda formlarda gerekli değişiklikler yapılarak bazı maddeler çıkarılmış, bazı maddeler birleştirilmiş ve formlara son şekli verilmiştir. Görüşme formları hazırlanırken benzer çalışmalar incelenmiş ve bu çalışmalardan da faydalanılmıştır.



Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Görüşme formunun birinci bölümünde öğrencilerin demografik özelliklerini ve akademik durumlarını belirlemeye yönelik on bir soru bulunmaktadır. Bu sorular aracılığıyla öğrencilerin cinsiyetleri, yaşları, eğitim durumları, Türkçe düzeyleri, Türkiye’de bulunma süreleri, ne kadar süredir Türkçe öğrendikleri, geldikleri ülkeler, ana dilleri, ülkelerinde resmî olarak kullanılan alfabeler, bildikleri diller ve sayısı, bildikleri alfabeler ve sayısı öğrenilmeye çalışılmıştır. Bu formun ikinci bölümünde ise öğrencilerin alfabe farklılıklarının Türkçe öğrenmeleri üzerindeki etkisiyle ilgili görüşlerini almak amacıyla dokuz soruya yer verilmiştir.

Çalışmada kullanılan veri toplama araçlarından biri de öğrencilerin seviyeleri dikkate alınarak belirlenen ve dikte yöntemiyle öğrencilere yazdırılan metinlerdir.

Bu araştırma kapsamında görüşme formları ve dikte metinleriyle toplanan verilerin detaylandırılması ve veri çeşitlemesi yapılarak bulguların güvenilirliğinin sağlanması amacıyla gözlem yoluyla da veri toplanmıştır. Bu doğrultuda araştırmacı 2018 yılının Nisan ve Haziran ayları arasında YYÜ TÖMER’de öğrenim gören öğrencilerin derslerine katılmış ve öğrenme sürecinde alfabe farklılıklarının Türkçe öğretimine etkisiyle ilgili dikkat çeken hususları not almıştır.

Gözlem araştırmacıya katılımcıların gerçekte ne yaptıklarını gözlemeye ve kaydetmeye olanak tanıyan bir veri toplama yöntemidir (Scott ve Morrison’dan aktaran Bozkurt 2016: 105). Çalışmada gözlem çizelgesi gibi standart bir veri toplama aracı kullanılmamış, dolayısıyla da yapılandırılmamış gözlem veri toplama tekniği kullanılmıştır.

#### 2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan veriler içerik analizi aracılığıyla çözümlenmiştir. “İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır.” (Yıldırım ve Şimşek 2012). Araştırmanın verilerini oluşturan görüşme formlarındaki sorulara verilen cevaplar, araştırmacı notları ve dikte yöntemiyle öğrencilere yazdırılan metinlerden hareketle öğrencilerin alfabe farklılıklarının Türkçe öğretimine etkisi ve bu bireylerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları alfabe kaynaklı sorunların hangi boyutlarda olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır.

### 3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde Türkiye’ye farklı ülkelerden gelen yabancı öğrencilerin alfabe farklılıklarının Türkçe öğretimindeki etkisini belirlemek amacıyla öğrencilere uygulanan yapılandırılmış görüşme formları, öğrencilerin seviyeleri dikkate alınarak belirlenen ve dikte yöntemiyle öğrencilere yazdırılan 443 kelimelik dikte metni ve araştırmacı tarafından yapılan gözlem vasıtasıyla elde edilen veriler değerlendirmeye tabi tutulmuş ve elde edilen bulgular sıralanmıştır.

Durum	Sıklık ve Yüzde	Dikkate Alınmasının Sağladığı Kolaylıklar		
Evet	91 (%57.23)			
Hayır	55 (%34.59)	Daha Çabuk ve Kolay Öğrenme	41	45.05
Kısmen	3 (%1.89)	Doğru Telaffuz	29	31.87

Boş	10 (%6.29)	Okuma-Yazma	21	23.08
Toplam	100 (%100)	Toplam	91	100

**Tablo 1.** Alfabe Farklılıklarının Öğretim Elamanları Tarafından Dikkate Alınma Durumları ve Dikkate Alınmasının Sağladığı Kolaylıklar

Tablo 1’de çalışma grubunda yer alan öğrencilerden “Türkçe öğretimi sürecinde alfabe farklılıkları öğretim elamanları tarafından dikkate alınıyor mu?” sorusuna evet olarak cevap verenler 91 (% 57.23), hayır olarak cevap verenler 55(% 34.59), kısmen olarak cevap verenler ise 3 (% 1.89) kişidir. Öğrencilerden 10’u (% 6.29) ise bu soruya herhangi bir cevap vermemiştir. Alfabe farklılıklarının Türkçe öğretimi sürecinde öğretim elamanlarınca dikkate alındığını düşünen 91 öğrencinin 41’i (% 45.05) bu durumun daha çabuk ve kolay öğrenme, 29’u (% 31.87) doğru telaffuz, 21’i (% 23.08) ise okuma ve yazma gibi alanlarda çeşitli kolaylıklar sağladığını düşünmektedir.

Çalışmamızın bu bölümünden itibaren elde edilen bulgular daha önceden belirlenen ve ifade edilen alt amaçlara göre sunulmuştur.

### 3.1. Birinci Alt Problemlerle İlgili Bulgular

Durum	Evet	Hayır	Toplam
Sıklık ve Yüzde	29 ( 55.77)	23 (44.23)	52 (100)

**Tablo 2.** Alfabe Farklılıkları Türkçe Öğrenmenizde Sorun Oluşturuyor mu?

Tablo 2’ye göre çalışma grubunda yer alan ve sadece Arap alfabesini bilen öğrencilerden “Alfabe farklılıkları Türkçe öğrenmenizde sorun oluşturuyor mu?” sorusuna evet cevabını verenler 29 (% 55.77), hayır cevabını verenler ise 23 (% 44.23) kişidir. Bu dağılıma göre öğrencilerin çoğunluğu alfabe farklılıklarının Türkçe öğrenmelerinde sorun oluşturduğunu düşünmektedir.

Durum	Sıklık ve Yüzde	Yaşanan Sorunların Dağılımı	
Yaşıyorum	34 (%65.38)	Telaffuzla İlgili Sorunlar	13 (% 38.24)
Yaşamıyorum	12 (%23.08)	Sesli Harflerle İlgili Sorunlar	12 (% 35.29)
Boş	6 (%11.54)	Sessiz Harflerle İlgili Sorunlar	4 (% 11.76)
Toplam	52 (%100)	Büyük-küçük Harf Kullanımı	4 (% 11.76)
		Eklerin Yazımı ile İlgili Sorunlar	1 (% 2.94)
		Toplam	34 (% 100)

**Tablo 3.** Arap Alfabesini Kullananların Türkçe Öğrenirken Konuşma ve Yazmada Yaşadığı Sorunlar

Tablo 3’e göre çalışma grubundan yer alan öğrencilerden 34’ü (% 65.38) Türkçe öğrenirken konuşma ve yazmada alfabeden kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını söylerken 12’si (% 23.08) alfabeden kaynaklanan herhangi bir sorun yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerden 6’sı (% 11.54) ise bu soruyla ilgili herhangi bir fikir beyan etmemiştir. Bu durum çalışma grubundaki öğrencilerin büyük çoğunluğunun Türkçe öğrenirken alfabeden kaynaklanan çeşitli sorunlar yaşadıklarını göstermektedir.

Yukarıdaki tabloda ortaya çıkan sonuç, bu çalışma kapsamında araştırmacı tarafından gerçekleştirilen gözlem neticesinde elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir. Zira gözlem

sırasında da birçok öğrenci konuşma ve yazmada alfabe farklılıklarından kaynaklanan çeşitli sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

**Araştırmacı Notu:** Öğretim elamanının “Telaffuzla ilgili yaşadığın sorunların sebebi ne olabilir?” sorusuna öğrenci, iki dilin sesletim yapısının farklı olması ve iki dilde farklı alfabelerin kullanılması cevabını vermiştir. (6 Nisan 2018)

Durum	Sıklık ve Yüzde	Yaşanan Sorunların Dağılımı	
Yaşıyorum	40 (%76.92)		
Yaşamıyorum	7 (%13.46)	Sesli Harfler	28 (% 70)
Boş	5 (%9.62)	Sessiz Harfler	12 (% 30)
Toplam	52 (%100)	Toplam	40 (% 100)

**Tablo 4:** Arap Alfabesini Kullananların Seslendirmede Yaşadığı Sorunlar ve Dağılımları

Tablo 4’te de görüldüğü gibi öğrencilerden 40’ı (% 76.92) seslendirmede sorun yaşarken 7’si (% 13.46) bu konuda bir sorun yaşamamaktadır. Öğrencilerden 5’i (% 9.62) ise bu soruda herhangi bir fikir belirtmemiştir.

Alfabe de yer alan harfleri seslendirmede sorun yaşadığını ifade eden öğrencilerin ise 28’i (% 70) sesli harflerin (a, e, ı, i, u, ü, o, ö) telaffuzunda, 12’si (% 30) ise çeşitli sessiz harflerin (ç, ğ, h, y, p, ş) telaffuzunda zorlandıklarını belirtmiştir.

Araştırmacı tarafından yürütülen gözlem sürecinde de benzer tespitler yapılmış ve ana dilinde Arap alfabesini kullanan öğrencilerin Arap alfabesinde işaretlerle karşılanan, Türkçede ise sekiz sembol ile karşılanan sesli harflerin telaffuzunda ve Türkçede yer alan fakat Arap alfabesinde olmayan bazı sessiz harflerin telaffuzunda birtakım sorunlar yaşadığı görülmüştür.

**Araştırmacı Notu:** Öğrenci “e” sesini Arap alfabesinin etkisiyle “a” sesi gibi telaffuz etmiştir.

Ö.15: Kalamlarımı avda unuttum. (18 Mayıs 2018)

Başka bir öğrenci ise “ğ” sesinin telaffuzunu doğru bir şekilde yapamamış ve “g” sesine yakın bir ses çıkarmıştır.

Ö.17: Koştuğumuz zaman yoruluruz. (25 Mayıs 2018)

Durum	Sıklık ve Yüzde	Yaşanan Sorunların Dağılımı	
Yaşıyorum	36 (%69.23)		
Yaşamıyorum	15 (%28.85)	Sesli Harfler	22 (% 61.11)
Boş	1 (%1.92)	Sessiz Harfler	14 (% 38.19)
Toplam	52 (%100)	Toplam	36 (% 100)

**Tablo 5.** Arap Alfabesini Kullananların Harfleri Yazmada Yaşadığı Sorunlar ve Dağılımları

Tablo 5’e göre Arap alfabesini kullanan öğrencilerin 36’sı (% 69.23) Türkçedeki harfleri yazmada bazı sorunlar yaşadığını ifade ederken 15’i (% 28.85) böyle bir sorun yaşamadığını belirtmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerden 1’i (% 1.92) ise bu soruya herhangi bir cevap vermemiştir.

Çalışma grubunda yer alan ve Arap alfabesini kullanan öğrencilerden, “Türkçe öğrenirken Türkçede yer alan hangi harfleri yazmada zorlanıyorsunuz?” sorusuna sesli harfler (a, e, ı, i, o, ö, u,

ü) olarak cevap verenler 22 (% 61.11), sessiz harfler (c, ç, ğ, j, p ve v) olarak cevap verenler ise 14 (% 38.19) kişidir.

### 3.1.1. Arap Alfabetini Kullananların Yazmada Türkçede Yer Alan Sesli Harflere İlişkin Yaşadığı Sorunlar

Sadece Arap alfabetini kullanan ve Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrenciler; iki dilde kullanılan alfabelerin farklı olması, Türkçenin ünlü zengini bir dil olması ve Türkçede 8 sembolle karşılanan ünlülerin Arap alfabetinde işaretlerle karşılanmaya çalışılması gibi çeşitli sebeplerden dolayı Türkçe öğrenirken sesli harflerden kaynaklanan birtakım sorunlarla karşılaşmakta ve yazarken çeşitli hatalar yapmaktadır. Bu hatalardan bazıları şunlardır:

#### 3.1.1.1. Sesli Harfi Yazmayı Unutmak

Arapçada sesli harfler yazıda gösterilmediği için öğrencilerin bir kısmı kaynak dilden hedef dile olumsuz aktarım yapmakta ve ana dillerindeki alışkanlıklarını Türkçeye de taşımaktadır. Bu durum neticesinde de yazarken kelimelerdeki sesli harflerin tamamını veya bir kısmını yazmayı unutmaktadırlar.

Öğrencilere yazdırılan 443 kelimelik dikte metnindeki konuyla ilgili hatalardan bazıları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Bildikleri Alfabe	Örnekler
Arap Alfabeti	Ağbiyini, ağabeyne, dağlımsken, mırıldandı, sıklıdım, satını, arabsına, muştri, hast, yarsını, edecği, allım, kalack, tefçiler, edrsin, taksic, karanlk, yaknı yapşiyor, sbah, düşneler, sokkta, koşmaya, acle, yrnden vb

**Tablo 6.** Arap Alfabetini Kullananların Dikte Metnindeki Sesli Harfi Yazmayı Unuttuğu Örnekler

Çalışma kapsamında araştırmacı tarafından yapılan gözlem sırasında da benzer hatalar tespit edilmiştir. Bu hatalardan bazıları şunlardır:

Ö.15: Aradığım kitabı bulamadım. (6 Nisan 2018)

Ö.17: Sen bunu tahmin edrsin. (18 Mayıs 2018)

Ö.14: Yanlış numra aramışım. (18 Mayıs 2018)

#### 3.1.1.2. Yanlış Sesli Harf Kullanmak

Türkçede sekiz sembolle karşılanan sesli harflerin Arapçada üç sembolle karşılanmaya çalışılması, o, ö ve ü harflerinin Arap alfabetinde olmaması nedeniyle Arap alfabetini bilen yabancı uyruklu öğrenciler, Türkçede yazarken sesli harfleri birbirine karıştırmakta ve çeşitli hatalar yapmaktadırlar. Dikte yöntemiyle öğrencilere yazdırılan metinlerdeki yazım yanlışlarından ve araştırmacı tarafından yapılan gözlemlerden hareketle konuyla alakalı olarak şu tespitlerde bulunulmuştur:

Çalışma grubunda yer alan ve yalnızca Arap alfabetini kullanan öğrencilerin büyük bir bölümü a ve e seslerinin ayrımını yapamamakta ve birbirleri yerine kullanmaktadır. Ör.: teksiye, bene de, artesi, teknam, salledi, arabesine, erkandan, keybinden, gereje, maraklandı, vb.

Ö.14: Annem bena biraz yardım etmami söyledi. (13 Nisan 2018)

Ö.17: Tezgâhtaki belikler çok tezeydi. (6 Nisan 2018)

Öğrencilerden bir kısmının ise e ve i seslerinin ayrımını yapamadığı ve zaman zaman bu harfleri birbirleri yerine yazdığı görülmektedir. Ör.: yirinden, öfkiyle, müşteriye, gededecekti, tefece, caddilerde, ekmik, isteyor, erkildi, çevereyim, vb

Ö.15: Telki kurnaz bir hayvandır. (6 Nisan 2018)

Ö.17: Ehtiyarlığımı düşünmeliyim. (13 Nisan 2018)

Öğrenciler ı ve i seslerini de karıştırabiliyor ve birbirleri yerine yazabiliyorlar. Ör. : taksıcı, bındı, dedi, kendi kendine, yapışiyor, getirin, kaybetmiyalım vb.

Ö.14: Çikiş kapisi nerede? (27 Nisan 2018)

Öğrenciler o ve ö seslerinin de ayrımını yapmakta zorlanmakta ve birbirleri yerine kullanmaktadır. Ör. : ofkeli, boşuna, böyle, körkuç, olecek, soyledi vb.

Ö. 15: Kotülük yaptı bana. (13 Nisan 2018)

Öğrencilerin o ve u seslerinin ayrımını da yapamadığı tespit edilmiştir. Ör. : omursamaz, ufke, toplom, burç (borç), kortaracağım, dormazdı, komar vb.

Ö.15: Oçağın iniş satini bilmiyorum. (6 Nisan 2018)

Ö.14: Sukağın başında oturmuş. (25 Mayıs 2018).

Çalışma grubunda yer alan ve sadece Arap alfabesini bilen yabancı uyruklu öğrencilerden bir kısmı ise ö ve ü sesinin ayrımını yapmakta zorlanmakta ve bu iki harfi çoğu zaman birbirleri yerine kullanmaktadır. Ör. : üfke, dünmek, dördü (durdu), döşünce, köfürlerle, dözgün vb.

Ö. 17: Bir sörelğine. (6 Nisan 2018)

Ö.14: gürkemli (18 Mayıs 2018)

Son olarak çalışma grubunda yer alan öğrencilerin u ve ü seslerini de ayırmakta zorlandığı ve sık sık birbirlerini yerine yazdığı tespit edilmiştir. Ör. : dürdü, ümürsamaz, şü, sü, bünün, bugün, kürtaracağım, hüzür, surucu vb.

Ö.15: Büyük bir sandık (13 Nisan 2018)

### **3.1.2. Arap Alfabetini Kullananların Yazmada Türkçedeki Sessiz Harflere İlişkin Yaşadığı Sorunlar**

Çalışma grubunda yer alan ve yalnızca Arap alfabesini bilen öğrenciler Türkçe öğrenirken iki dilde farklı alfabeler kullanılması nedeniyle sessiz harflerin yazımında birtakım sorunlar yaşamaktadır. Bu bireyler özellikle Türkçede bulunan fakat Arap alfabesinde bulunmayan “ç, ğ, j, p, v” gibi seslerle ilgili çeşitli sorunlar yaşamaktadır.

Öğrencilere yazdırılan 443 kelimelik dikte metnindeki yazım yanlışları ve çalışma kapsamında araştırmacı tarafından yürütülen gözlem sırasındaki tespitlerden hareketle belirlenen sorunlardan bazıları şunlardır:

### 3.1.2.1. Sessiz Harfi Yazmayı Unutmak

Arap alfabesini kullanan öğrencilerin Türkçeyi öğrenirken yazmada sessiz harflerle ilgili yaşadığı en önemli sorunlarından birisi kelimelerdeki sessiz harflerden biri ya da birkaçını yazmayı unutmaktır. Bu bireyler genellikle “y” kaynaştırma sesini ve kelimelerdeki tekrar eden sessiz harflerden birini yazmayı unutmaktadır.

Öğrencilere yazdırılan dikte metnindeki konuyla ilgili hatalardan bazıları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Bildikleri Alfabe	Örnekler
Arap Alfabeti	Taksisile, sevgile, neredese, zan etti, ağabeine, telaşile, dugusuz, korkula, karalık (karanlık), his etti, saladı (salladı), cadelerde vb.

**Tablo 7.** Arap Alfabetini Kullananların Dikte Metninde Yazmayı Unuttuğu Sessiz Harflerden Birkaçı

Araştırmacı tarafından yapılan gözlem sırasında da benzer hatalı kullanımlar tespit edilmiştir:

Ö.14: Seni aramayı unutum. (4 Mayıs 2018)

Ö.17: Sevgile bakmalıyız. (18 Mayıs 2018)

### 3.1.2.2. Yanlış Sessiz Harf Kullanmak

Arap alfabesini kullanan yabancı uyruklu öğrenciler yazmada bazı sesiz harflerin ayrımını yapamamakta ve bu nedenle de bu harflerle ilgili çeşitli hatalar yapmaktadır. Bu bireyler özellikle Türkçede bulunan fakat Arap alfabesinde olmayan “c, ç, ğ, j, p, v” gibi sessiz harflerle ilgili sorunlar yaşamaktadır.

Öğrencilere yazdırılan dikte metnindeki konuyla ilgili hatalardan bazıları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Bildikleri Alfabe	Örnekler
Arap Alfabeti	Taksiçi, düşünceleri, pıçaklamışlar, porç, düşündü, yabışıyor, bara, teveciler, kavanlık, korkunş, geçe, paktı, blakası, toklum, yaralığı, ev (el), sapah, san etti, mınıklandı, müşleri, harj(harç) vb.

**Tablo 8.** Arap Alfabetini Kullananların Dikte Metnindeki Sessiz Harfleri Yanlış Kullanımıyla İlgili Örnekler

Araştırmacı tarafından yapılan gözlem sırasında da benzer hatalı kullanımlar tespit edilmiştir. Bu hatalı kullanımlardan bazıları şunlardır:

Ö. 17: Bazar yerine gittik. (6 Nisan 2018)

Ö.15: Araba tam okulun önünde durmuşdu. (27 Nisan 2018)

### 3.1.3. Arap Alfabetini Kullananların Yazmada Karşılaştıkları Diğer Sorunlar

Arap alfabesini kullanan yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenirken yazmada karşılaştığı sorunlardan biri de büyük-küçük harf kullanımınıdır. Bilindiği üzere Arap alfabesinde harflerin büyük- küçük halleri yoktur. Arap alfabesini kullanan yabancı uyruklu öğrenciler bu alışkanlığın da

etkisiyle Türkçedeki büyük-küçük harf ayrımı kavramakta zorlanmakta ve yazma sürecinde çeşitli hatalar yapmaktadır. Bu hatalardan bazıları: Cümleye büyük harfle başlamamak, cümle içerisindeki bazı harfleri gereksiz yere büyük harfle yazmak ve özel isimleri büyük harfle başlatmamaktır.

Çalışma grubundaki öğrencilerin yazdırılan dikte metnindeki konuyla alakalı bazı hatalı kullanımları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Bildikleri Alfabe	Örnekler
Arap Alfabeti	taksici, taksisiyle karanlık caddelerde yol alıyordu. o sırada yol kenarındaki müşteriye gözü takıldı. Sabah borç-harç alıp seni Tefecilerden kurtaracağım. Ekmek TeKneM, iki üç MüŞTeri vb.

**Tablo 9.** Arap Alfabetini Kullananların Dikte Metnindeki Hatalı Büyük-Küçük Harf Kullanımlarıyla İlgili Örnekler

Çalışma kapsamında araştırmacı tarafından yürütülen gözlem sırasında da benzer hatalı kullanımlarla karşılaşmıştır. Bu hatalı kullanımlardan bazıları şunlardır:

Ö.15: erdem dağıstan ünlü biridir. (27 Nisan 2018)

Ö.17: Onu Tanımak isterdim. (18 Mayıs 2018)

Arap alfabetini kullananların Türkçe öğrenirken yazmada karşılaştığı sorunlardan biri de harflerin yazılış şekli ve yönüdür. Bilindiği üzere Arap alfabetinde harflerin başta, ortada ve sondaki yazılışları farklıdır ve harflerin bitişik ya da ayrı yazılması değişkenlik göstermektedir. Bununla birlikte Arapça sağdan sola doğru yazılmaktadır. Arap alfabetini kullanan yabancı uyruklu öğrencilerin bazıları da Türkçe öğrenmeye başladığı ilk zamanlarda Türkçede de böyle bir durum olduğu yanılışına düşmekte ve sağdan sola doğru yazmakta veya harfleri bitişik olarak yazmaktadır. Bu durum daha çok A1-A2 seviyesinde görülmekte ve kısa sürede aşılmaktadır.

### 3.2. İkinci Alt Problemlerle İlgili Bulgular

Durum	Evet	Hayır	Toplam
Sıklık ve Yüzde	12 85.71	2 14.29	14 100

**Tablo 10.** Alfabe Farklılıkları Türkçe Öğrenmenizde Sorun Oluşturuyor Mu?

Tablo 10'a göre çalışma grubunda yer alan ve sadece Kiril alfabetini bilen öğrencilerden "Alfabe farklılıkları Türkçe öğrenmenizde sorun oluşturuyor mu?" sorusunu evet olarak cevaplayanlar 12 (% 85.71), hayır olarak cevaplayanlar ise 2 (% 14.29) kişidir. Bu dağılıma göre çalışma grubunda yer alan öğrencilerin çoğunluğu alfabe farklılıklarının Türkçe öğrenmelerinde sorun oluşturduğunu düşünmektedir.

Durum	Yaşıyorum	Yaşamıyorum	Boş	Toplam
Sıklık ve Yüzde	10 71.43	2 14.29	2 14.29	14 100

**Tablo 11.** Kiril Alfabetini Kullananların Türkçe Öğrenirken Konuşma ve Yazmada Yaşadığı Sorunlar

Tablo 11'e göre çalışma grubunda yer alan öğrencilerden 10'u (% 71.43) Türkçe öğrenirken konuşma ve yazmada alfabeden kaynaklanana sorunlar yaşadıklarını söylerken 2'si (% 14.29) alfabeden kaynaklanan bir sorun yaşamadıklarını ifade etmiştir. Öğrencilerden 2'si (% 14.29) ise bu soruyla ilgili herhangi bir fikir beyan etmemiştir. Bu durum çalışma grubundaki öğrencilerin büyük çoğunluğunun Türkçe öğrenirken alfabeden kaynaklanan çeşitli sorunlar yaşadıklarını göstermektedir.

Durum	Sıklık ve Yüzde	Yaşanan Sorunların Dağılımı	
Yaşıyorum	11 (%78.57)		
Yaşamıyorum	2 (%14.29)	Sessiz Harfler	7 (% 63.64)
Boş	1 (%7.14)	Sesli Harfler	4 (% 36.34)
Toplam	14 (%100)	Toplam	11 (% 100)

**Tablo 12:** Kiril Alfabesini Kullananların Türkçedeki Harfleri Seslendirmede Yaşadıkları Sorunlar ve Dağılımları

Tablo 12'de de görüldüğü gibi çalışma grubunda yer alan ve Kiril alfabesini kullanan yabancı uyruklu öğrencilerin 11'i (% 78.57) Türkçede yer alan harfleri seslendirmekte sorun yaşarken 2'si (% 14.29) böyle bir sorun yaşamadıklarını beyan etmişlerdir. Çalışma grubundaki öğrencilerden 1'i (% 7.14) ise bu soruya herhangi bir cevap vermemiştir.

Alfabe de yer alan harfleri seslendirmede sorun yaşadığını ifade eden öğrencilerin ise 4'ü (% 36.34) sesli harflerin (e, ı, i, o, ö, u, ü), telaffuzunda, 7'si (% 63.64) ise çeşitli sessiz harflerin (b, p, c, ğ, r, y, ş) telaffuzunda zorlandıklarını belirtmişlerdir.

Durum	Sıklık ve Yüzde	Yaşanan Sorunların Dağılımı	
Yaşıyorum	11 (%78.57)		
Yaşamıyorum	2 (%14.29)	Sessiz Harfler	6 (% 54.55)
Boş	1 (%7.14)	Sesli Harfler	5 (% 44.45)
Toplam	14 (%100)	Toplam	11 (% 100)

**Tablo 13.** Kiril Alfabesini Kullananların Yazmada Yaşadığı Sorunlar ve Dağılımları

Tablo 13'e göre Kiril alfabesini kullanan yabancı uyruklu öğrencilerin 11'i (% 78.57) Türkçedeki harfleri yazmada bazı sorunlar yaşadıklarını ifade ederken 2'si (% 14.29) böyle bir sorun yaşamadıklarını belirtmiştir. Öğrencilerden 1'i (% 7.14) ise bu soruya cevap vermemiştir.

Kiril alfabesini kullanan öğrencilerden "Türkçe öğrenirken Türkçede yer alan hangi harfleri yazmada zorlanıyorsunuz?" sorusuna sessiz harfler "b, ğ, p, v, c, r, y, ş vb." olarak cevap verenler 6 (% 54.55), sesli harfler "ı, i, o, ö, u, ü" olarak cevap verenler ise 5 (% 45.45) kişidir.

### 3.2.1. Kiril Alfabesini Kullananların Yazmada Sesli Harflere İlişkin Yaşadığı Sorunlar

Sadece Kiril alfabesini bilen ve Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrenciler, ana dillerinde kullanılan alfabe ile Türkçede kullanılan alfabenin birbirinden farklı olması ve iki alfabedeki sesli harflerin sayı ve niteliklerinin aynı olmaması gibi sebeplerden dolayı Türkçe öğrenirken sesli harflerden kaynaklanan birtakım sorunlar yaşamaktadırlar. Bu bireyler özellikle Kiril alfabesinde noktalı harflerin olmaması nedeniyle sesli harfleri kavramakta zorlanmakta ve bu harfleri birbiriyle karıştırmaktadır. Bu nedenle de yazarken çeşitli hatalar yapmaktadırlar. Öğrencilere yazdırılan dikte metinlerindeki yazım yanlışlarından hareketle tespit edilen hatalardan bazıları şunlardır:

Bildikleri Alfabe	Örnekler
-------------------	----------



Kiril Alfabeti	doşundu, tıplom, şü, sü, düygüsüz, edersın, muştarı, soyladı, dünmek, tefece, kömar, sukakta, bünün, uç (üç), dördü (durdu), döşünceleri, bülsaydim, lutfen, böyle, kürteracağım, kortaracağım, dormazdı, hüüzür, sorucu (sürtücü), gurur (görür), omursamaz, ömürsamaz vb.
----------------	---

**Tablo 14.** Kiril Alfabetini Kullananların Dikte Metnindeki Sesli Harfleri Yanlış Kullanımıyla İlgili Örnekler

### 3.2.2. Kiril Alfabetini Kullananların Yazmada Sessiz Harflere İlişkin Yaşadığı Sorunlar

Kiril alfabetini kullanan ve Türkçe öğrenen bireyler ana dillerinde kullanılan alfabe ile Türkçede kullanılan alfabenin farklı olması, Türkçede var olan bazı harflerin Kiril alfabetinde olmaması veya Kiril alfabetinde olan bazı harflerin Türkçede olmaması gibi sebeplerden dolayı sessiz harfleri yazmada sorunlar yaşamakta ve hatalar yapmaktadırlar. Bununla birlikte iki alfabe sembol olarak birbirine denk olan fakat farklı sesleri karşılayan birtakım harflerin (b-v, p-r, c-s vb.) olması bu bireylerin Türkçe öğrenme sürecinde önemli sorunlar yaşamalarına neden olmaktadır. Sonuç olarak, yukarı zikredilen tüm bu sebeplerden dolayı Kiril alfabetini kullanan yabancı uyruklu öğrenciler “ b, c, ç, ğ, p, v, r, y, ş vb.” sessiz harfleri yazmada zorlanmakta ve çeşitli hatalar yapmaktadır. Öğrencilere yazdırılan dikte metinlerindeki yazım yanlışlarından hareketle tespit edilen hatalardan bazıları şunlardır:

Bildikleri Alfabe	Örnekler
Kiril Alfabeti	düşündü, yabışıyor, teveciler, saatiye, yavışıyor, torlum, yarışıyor (yapışıyor), rara, gerşi, tefesiler, taksidji düşünseler, düşünceler, kaubından, ugıldı, aravasına, taksisi (taksici), arabasıyı, harj, vb.

**Tablo 15.** Kiril Alfabetini Kullananların Dikte Metnindeki Sessiz Harfleri Yanlış Kullanımıyla İlgili Örnekler

### 3.3. Üçüncü Alt Probleme İlgili Bulgular

Durum	Evet	Hayır	Boş	Toplam
Sıklık ve Yüzde	21 22.58	70 75.27	2 2.15	93 100

**Tablo 16.** Alfabe Farklılıkları Türkçe Öğrenmenizde Sorun Oluşturuyor Mu?

Tablo 16’ya göre çalışma grubunda yer alan ve ana dilinde Latin alfabetini kullanan ya da ikinci alfabe olarak Latin alfabetini bilen yabancı uyruklu öğrencilerden “Alfabe farklılıkları Türkçe öğrenmenizde sorun oluşturuyor mu?” sorusuna evet cevabını verenler 21 (% 22.58), hayır cevabını 70 (% 75.27) kişidir. Öğrencilerden 2’si (% 2.15) ise bu konuda herhangi bir fikir beyan etmemiştir. Tablodaki dağılıma göre çalışma grubunda yer alan öğrencilerin büyük çoğunluğu alfabe farklılıklarının Türkçe öğrenmelerinde bir sorun oluşturmadığını düşünmektedirler.

Durum	Yaşıyorum	Yaşamıyorum	Boş	Toplam
Sıklık ve Yüzde	35 37.63	56 60.22	2 2.15	93 100

**Tablo 17.** Ana Dilinde Latin Alfabetini Kullanan ya da İkinci Alfabe Olarak Latin Alfabetini Bilenlerin Türkçe Öğrenirken Konuşma ve Yazmada Yaşadıkları Sorunlar

Tablo 17'ye göre öğrencilerden 35'i (% 37.63) Türkçe öğrenirken konuşma ve yazmada alfabeden kaynaklanan sorunlar yaşadığını söylerken 56'sı (% 60.22) alfabeden kaynaklanan herhangi bir sorun yaşamadıklarını belirtmiştir. Öğrencilerden 2'si (% 2.15) ise bu soruya herhangi bir cevap vermemiştir. Bu dağılıma göre çalışma grubunda yer alan yabancı uyruklu öğrencilerin büyük çoğunluğu Türkçe öğrenirken konuşma ve yazmada alfabeden kaynaklanan herhangi bir sorun yaşamamaktadır.

Yukarıdaki tablodan çıkan sonuç, araştırmacı tarafından yapılan gözlem neticesinde elde edilen bulgularla da paralellik göstermektedir. Zira gözlem sırasında da ana dilinde Latin alfabesini kullanan ya da ikinci alfabe olarak Latin alfabesini bilen öğrencilerin büyük çoğunluğunda konuşma ve yazmada alfabeden kaynaklanan herhangi bir sorun yaşanmadığı tespit edilmiştir.

**Araştırmacı Notu:** Araştırmacı tarafından sorulan “Alfabe farklılıkları Türkçe öğrenmenizde sorun oluşturuyor mu?” sorusuna ana dili Arapça olan ve yabancı dil olarak İngilizce bilen bir öğrenci şöyle bir cevap vermiştir:

Ö.6: Hayır olmuyor. Çünkü biz Latin alfabesini önceden biliyoruz. (6 Nisan 2018)

Durum	Sıklık ve Yüzde	Yaşanan Sorunların Dağılımı	
Yaşıyorum	41 (%44.09)		
Yaşamıyorum	49 (%52.69)	Sesli Harfler	26 (% 63.41)
Boş	3 (%3.23)	Sessiz Harfler	15 (% 36.59)
Toplam	93 (%100)	Toplam	41 (% 100)

**Tablo 18.** Ana Dilinde Latin Alfabesini Kullanan ya da İkinci Alfabe Olarak Latin Alfabesini Bilenlerin Harfleri Seslendirmede Yaşadığı Sorunlar ve Dağılımları

Tablo 18'de de görüldüğü gibi ana dilinde Latin alfabesini kullanan ya da ikinci alfabe olarak Latin alfabesini bilen öğrencilerden 41'i (% 44.09) Türkçede yer alan harfleri seslendirmekte sorun yaşarken 49'u (% 52.69) bu konuda herhangi bir sorun yaşamamaktadır. Öğrencilerden 3'ü (% 3.23) ise bu soruda herhangi bir fikir belirtmemiştir.

Alfabe de yer alan harfleri seslendirmede sorun yaşadığını ifade eden öğrencilerin 26'sı (% 63.41) sesli harflerin (e, ı, ö, ü) telaffuzunda 15'i (%36.59) ise sessiz harflerin (c, ç, ğ, k, ş,) telaffuzunda zorlandıklarını belirtmektedir.

Araştırmacı tarafından yürütülen gözlem sürecinde de benzer tespitler yapılmıştır. Çalışma grubundaki öğrencilerin Latin alfabesini genellikle İngilizce üzerinden öğrenmesi ve İngilizcenin yazıldığı gibi okunan bir dil olmaması nedeniyle öğrencilerin bazı seslerin telaffuzunda zorlandıkları görülmüştür. Bununla birlikte İngiliz alfabesindeki sesli harflerin, Türkçedeki sesli harflerin aksine sabit sesletimlerinin olmaması, kelimenin kaçınıcı hecesinde bulunduğu veya beraber kullanıldığı ünsüzün ne olduğuna bağlı olarak farklı sesletimlerinin bulunması öğrencileri zorlayan başka bir sebeptir.

**Araştırmacı Notu:** Ana dili Arapça olan ve Latin alfabesini İngilizce üzerinden öğrenen öğrenci, İngiliz alfabesinin etkisiyle “e” sesini ilk hecede olduğu durumlarda bu sesi “i” sesi gibi çıkarmaktadır.

Ö.4: iski arkadaşlarımı çok özliyorum. (13 Nisan 2018)

Bir başka öğrenci ise “ö ve ü” seslerinin doğru telaffuzunu yapamamış ve bu sesleri “o ve u” gibi bir ses olarak çıkarmıştır.

Ö.9: Kötülük kelimesini kotuluk gibi telaffuz etmiştir. (18 Mayıs 2018)

Bir diğer öğrenci ise “i” sesinin telaffuzunda zorlanmakta ve bu sesi “i” olarak çıkarmaktadır.

Ö.11: Beş rafli bir dolap (13 Nisan 2018)

Çalışma grubunda yer alan öğrenciler bazı sessiz harflerin telaffuzunda da zorlanmaktadır.

Bir öğrenci Türkçede var olan fakat İngiliz alfabesinde yer almayan “ş” sesinin doğru telaffuzunu yapamamakta ve bu sesi “s” sesi olarak çıkarmaktadır.

Ö.5: Türkçe bizim için bir sans. (4 Mayıs 2018)

Bir başka öğrenci (Ö.2) ise şans kelimesini “sens” olarak seslendirmiştir.

Durum	Sıklık ve Yüzde	Yaşanan Sorunların Dağılımı	
Yaşıyorum	29 (%31.18)		
Yaşamıyorum	61 (%65.59)	Sesli Harfler	16 (% 55.17)
Boş	3 (%3.23)	Sessiz Harfler	13 (% 44.83)
Toplam	93 (%100)	Toplam	29 (% 100)

**Tablo 19.** Ana Dilinde Latin Alfabesini Kullanan ya da İkinci Alfabe Olarak Latin Alfabesini Bilenlerin Harfleri Yazmada Yaşadığı Sorunlar ve Dağılımları

Tablo 19’a göre ana dilinde Latin alfabesini kullanan ya da ikinci alfabe olarak Latin alfabesini bilen öğrencilerden 29’u (% 31.18) Türkçedeki harfleri yazmada bazı sorunlar yaşadıklarını ifade ederken 61’i (% 65.59) konuyla alakalı bir sorun yaşamadıklarını belirtmiştir. Öğrencilerden 3’ü (% 3.23) ise bu soruya herhangi bir cevap vermemiştir. Bu dağılıma göre çalışma grubunda yer alan öğrencilerin çoğunluğu Türkçede yer alan harfleri yazmada herhangi bir sorun yaşamamaktadır.

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerden “Türkçe öğrenirken Türkçede yer alan hangi harfleri yazmada zorlanıyorsunuz?” sorusuna sesli harfler olarak cevap verenler 16 (% 55.17), sessiz harfler olarak cevap verenler ise 13 (% 44.83) kişidir. Bu dağılıma göre öğrencilerin çoğunluğu (% 55.17) sesli harflerin yazmada zorlanmaktadır.

### 3.3.1. Ana Dilinde Latin Alfabesini Kullanan ya da İkinci Alfabe Olarak Latin Alfabesini Bilenlerin Yazmada Sesli Harflere İlişkin Yaşadığı Sorunlar

Ana dilinde Latin alfabesini kullanan veya ikinci alfabe olarak Latin alfabesini bilen yabancı uyruklu öğrenciler, Türkçe ve İngilizcede kullanılan alfabelerin belirli farklar ihtiva etmesi, Türkçenin ünlü zengini bir dil olması ve Türkçede 8 sembolle karşılanan sesli harflerin İngilizcede 5 sembolle karşılanmaya çalışılması gibi çeşitli sebeplerden dolayı Türkçedeki sesli harfleri kavramakta zorlanmakta ve bu harfleri birbirleriyle karıştırmaktadır. Bu durum neticesinde de yazmada bazı hatalar yapmaktadırlar. Dikte yöntemiyle öğrencilere yazdırılan metinlerdeki yazım yanlışlarından ve araştırmacı tarafından yapılan gözlemlerden hareketle konuyla alakalı şu tespitlerde bulunulmuştur:

Öğrencilerin büyük çoğunluğunun Latin alfabesini İngilizce üzerinden öğrenmesi ve İngiliz alfabesinde “ö” harfinin olmamasından dolayı öğrenciler bu harfi kavramakta zorlanmakta sık sık “o” harfiyle karıştırmaktadır. Ör.: ofkeyle, bırakmıyörsün, körkünç, soyledi, boyle vb.

Ö.2: Ben kötülük yapmam. (4 Mayıs 2018)

Ö.13: Sozcukların dünyası (27 Nisan 2018)

Ö. 14: koklu bir geçmişe sahip (25 Mayıs 2018)

Benzer bir şekilde öğrencilerin Latin alfabesini İngilizce vasıtasıyla öğrenmesi ve bu dilin alfabesinde “ü” harfinin olmamasından dolayı öğrenciler bu harfi de kavramakta zorlanmakta ve genellikle “u” olarak yazmaktadırlar. Ör. : ümürsamaz, kümar, kufurlerle, gun, bül, tüttü (tuttu) vb.

Ö.3: butun cezasini (6 Nisan 2018)

Ö.6: Ustundeyim (6 Nisan 2018)

Ö.12: kultur, kubra ulkemde (4 Mayıs 2018)

Öğrencilerin Latin alfabesini İngilizce üzerinden öğrenmesinin neden olduğu hatalardan biri de “ı” harfinde yaşanmaktadır. İngilizcede “ı” harfinin olmamasından dolayı öğrenciler bu harfi de kavrayamamakta ve “i” olarak yazmaktadırlar. Bununla birlikte İngilizcede “i” harfinin büyük yazıldığında noktası koyulmadığı için öğrenciler bu alışkanlığını Türkçede de devam ettirmekte ve “I” olarak yazmaktadır. Ör.: taksıyı, çıkarak, mirildendi, dürmazdim, geçiyordu, ıstıyor, getirin, ırkıldı, İçından vb.

Ö.1: tanıdığı zaman (6 Nisan 2018)

Ö.9: İngiltere (4 Mayıs 2018)

Ö.13: yuz altmış uç (18 Mayıs 2018)

### 3.3.2. Ana Dilinde Latin Alfabesini Kullanan ya da İkinci Alfabe Olarak Latin Alfabesini Bilenlerin Yazmada Sessiz Harflere İlişkin Yaşadığı Sorunlar

Öğrencilerin büyük çoğunluğu Latin alfabesini İngilizce üzerinden öğrendiği için Türkçede olup İngiliz alfabesinde olmayan sessiz harfleri (ç, ğ, ş) yazmada bazı sorunlar yaşamaktadır. Bununla birlikte bu bireyler İngiliz alfabesinde var olan fakat Türkçede olmayan bazı harflerin (q, w, x) Türkçede de olduğu yanlışlığına düşmekte ve zaman zaman bu harfleri yazılarında kullanmaktadırlar.

Öğrencilere yazdırılan dikte metnindeki konuyla ilgili hatalardan bazıları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Bildikleri Alfabe	Örnekler
Latin Alfabesi	Düçünceler, duyduşuz, ici, yaklaşmisti, kalabalığı, ağabeyime, bicaklamislar, wakit, taxi vb.

**Tablo 20.** Ana Dilinde Latin Alfabesini Kullanan ya da İkinci Alfabe Olarak Latin Alfabesini Bilenlerin Dikte Metnindeki Sessiz Harfleri Yanlış Kullanımıyla İlgili Örnekler

Araştırmacı tarafından yapılan gözlem sırasında da benzer hatalı kullanımlar tespit edilmiştir. Bu hatalı kullanımlardan bazıları şunlardır:

Ö.6: Durmustuk, kurmusdu (6 Nisan 2018)

Ö.1: avcı (4 Mayıs 2018)

Ö.5: ucuncu kat, karanlığı (18 Mayıs 2018)

#### 4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmamıza katılan yabancı uyruklu öğrencilerden 91'i (% 57.23) Türkçe öğretimi sürecinde alfabe farklılıklarının öğretim elemanları tarafından dikkate alındığını ifade ederken 55'i (% 34.59) alfabe farklılıklarının öğretim elemanları tarafından dikkate alınmadığını belirtmiştir. Öğrencilerden 3'ü (% 1.89) ise kısmen dikkate alındığını düşünmektedir. Her ne kadar çalışma grubundaki öğrencilerin çoğunluğu tarafından alfabe farklılıklarının öğretim elemanları tarafından dikkate alındığı belirtilmişse de hiç de azımsanmayacak sayıdaki öğrenci, alfabe farklılıklarının öğretim elemanları tarafından dikkate alınmadığını ve bütün öğrencilerin "tek tip" olarak görüldüğünü belirtmiştir. Oysa her öğrenci tek ve biriciktir ve öğretimde bireysel farklılıklara saygı esastır. Cohen ve Dörnyei 2002'den aktaran Ay'a (2014) göre de öğrenciler, yol boyunca kendi bavullarını taşıyan yolcular gibi, öğrenme süreçleri boyunca bireysel farklılıklarını da beraberlerinde getirmektedirler.

Çalışmamızın bu bölümünden itibaren ulaşılan sonuçlar daha önceden belirlenen ve ifade edilen alt amaçlara göre sunulacaktır.

##### 4.1. Birinci Alt Problemlerle İlgili Sonuçlar

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan ve sadece Arap alfabesini bilen yabancı uyruklu öğrencilerden 29'u (% 55.77) alfabe farklılıklarının Türkçe öğrenmelerinde sorun oluşturduğunu düşünürken 23'ü (% 44.23) alfabe farklılıklarının Türkçe öğrenmelerinde bir sorun teşkil etmediğini düşünmektedir. Bu dağılıma göre öğrencilerin çoğunluğu alfabe farklılıklarının Türkçe öğrenmelerinde sorun oluşturduğunu düşünmektedir. Bu durum ana dilinde Arap alfabesini kullanan öğrencilerin Türkçe öğrenirken alfabe farklılıklarından kaynaklanan bazı sorunlar yaşadığını ve bu bireylere Türkçe öğretilirken alfabe farklılıklarının dikkate alınması gerektiğini göstermektedir. İlgili alan yazın incelendiğinde çalışmamızla benzer (Şengül 2014, Açık 2008, Bölükbaş 2011, Boylu 2014, Özdemir ve Yazıcı 2014) ya da farklı (Fathi 2016, Alshirah 2013) sonuçlara ulaşan bazı çalışmaların olduğu görülmüştür. Bunlardan Fathi'nin (2016) konuyla alakalı çalışmasında çalışma grubunda yer alan ve Arap alfabesini kullanan B1 düzeyindeki 9 öğrencinin tamamı alfabe farklılıklarının Türkçe öğrenmelerinde bir sorun teşkil etmediğini belirtmiştir. Aynı şekilde Alshirah'ın (2013) çalışmasında da öğrencilerin % 76'sı Arapça ve Türkçede kullanılan alfabelerin farklı olmasının bir sorun oluşturmadığını belirtmiştir. Özdemir ve Yazıcı (2014) ise Mısır'da Türkçe öğrenen ve Arap alfabesini kullanan öğrencilerin iki dilde kullanılan alfabenin farklı olması nedeniyle birtakım sorunlar yaşadığını belirtmiştir.

Sadece Arap alfabesini bilen 52 yabancı uyruklu öğrenciden 34'ü (% 65.38) Türkçe öğrenirken konuşma ve yazmada alfabe farklılıklarından kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını belirtmiş; öğrencilerden 12'si (% 23.08) ise bu alanlarda alfabe farklılıklarından kaynaklanan bir

sorun yaşamadıklarını beyan etmiştir. Öğrencilerden 6'sı (% 11.54) ise bu soruya cevap vermemiştir. Bu dağılıma göre sadece Arap alfabesini bilen öğrencilerin çoğunluğu konuşma ve yazmada alfabeden kaynaklanan sorunlar yaşamaktadırlar. Kara (2010) da Arap kökenli öğrencilerde okuma ve yazma problemlerinin diğer öğrencilere nazaran daha fazla olduğunu belirtmekte ve bu durumu iki dilde kullanılan alfabelerin farklı olmasına bağlamaktadır.

Araştırma kapsamında öğrencilere yöneltilen “Türkçede yer alan harfleri seslendirmede sorun yaşıyor musunuz?” sorusuna Arap alfabesini kullanan öğrencilerin 40'ı (% 76.92) evet, 7'si (% 13.46) ise hayır cevabını vermiştir. Bu durum öğrencilerin büyük çoğunluğunun Türkçedeki harfleri seslendirmede sorun yaşadığını göstermektedir. Benzer bir şekilde Alshirah'ın (2013) çalışmasında da çalışma grubunda yer alan öğrencilerden 71'i (% 34.1) Türkçe öğrenirken telaffuz konusunda zorlandıklarını belirtmiştir. Bununla birlikte Türkçe öğretimi sürecinde öğrencilerin alfabe farklılıkları göz önünde bulundurulur ve süreç bu doğrultuda yürütülürse telaffuz konusunda yaşanan sorunlarda büyük oranda azalma görülecektir. Nitekim Erten Dalak ve Mercan (2017) tarafından yapılan çalışmada Türkçe ve Arapçanın karşılaştırmalı çözümlemesi yapıp iki dildeki farklı seslerin ortaya çıkarılmasıyla başlanan süreçte 4 Suudi öğrenciyle ek telaffuz çalışmaları yapılmıştır. Sürecin sonunda uygulanan son test sonuçları incelendiğinde öğrencilerin telaffuz hatalarında büyük oranda azalma olduğu görülmüştür.

Türkçede yer alan harfleri seslendirmede sorun yaşadığını ifade eden öğrencilerden 28'i (% 70) sesli harflerin telaffuzunda; 12'si (% 30) ise bazı sessiz harflerin telaffuzunda sorun yaşadıklarını belirtmiştir. Çalışma kapsamında araştırmacı tarafından yapılan gözlem sürecinde de benzer tespitler yapılmış ve öğrencilerin Arap alfabesinde “elif, vav, ye” ile karşılanan ve yazıda gösterilmeyen, Türkçede ise sekiz sembol ile karşılanan sesli harflerin (a, e, ı, i, u, ü, o, ö) telaffuzunda ve Türkçede yer alan fakat Arap alfabesinde olmayan bazı sessiz harflerin (ç, ğ, h, y, p, ş) telaffuzunda birtakım sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Fathi'nin (2016) çalışmasında da benzer sorunlar tespit edilmiştir. Fathi (2016) Arapçadaki sesli harflerin birden fazla sese denk gelmesi nedeniyle öğrencilerin “o-ö, o-ü, vb.” seslerin ayrımı yapamadığını ve Arapçada olmayan sesleri öğrenmede zorlandıklarını ifade etmiştir. İnan ve Öztürk (2015) de yaptıkları çalışmada Türkçe işaret sisteminde her biri ayrı bir harf olarak bulunan “o, ö, u ve ü” seslerinin Arapçada “vav” harfiyle karşılanması nedeniyle Arap alfabesini kullanan öğrencilerin bu seslerin ayrımında zorlandıklarını ve telaffuz hataları yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmamız kapsamında öğrencilere yöneltilen “Türkçedeki harfleri yazmada sorun yaşıyor musunuz?” sorusuna çalışma grubundaki öğrencilerin 36'sı (% 69.32) evet, 15'i (% 28.85) ise hayır cevabını vermiştir. Bu dağılıma göre öğrencilerin büyük çoğunluğu Türkçedeki harfleri yazmada sorun yaşamaktadırlar. Gerek öğrencilere yazdırılan dikte metinlerindeki yazım yanlışları gerekse de araştırmacı tarafından yapılan gözlemlerde konuyla alakalı tutulan notlar da bu yargıyı desteklemektedir. İlgili alan yazındaki birçok çalışma da (Subaşı 2010, Bölükbaş 2011, Boylu 2014, Şengül 2014) bu yargıyı doğrulamaktadır. Bunlardan İnan (2013) çalışma grubunda yer alan Arap alfabesini kullanan öğrencilerin, Türkçenin Latin alfabesiyle yazılması nedeniyle büyük sıkıntılar yaşadığını belirtmektedir. Benzer şekilde Özdemir ve Yazıcı (2017) da Mısır'da Türkçe öğrenen Arap uyruklu öğrencilerle yaptıkları bir çalışmalarında öğrencilerin alfabe farklılıklarından dolayı yazmada zorlandıklarını ve bazı hatalar yaptıklarını ifade etmektedirler.

Türkçedeki harfleri yazmada sorun yaşadığını belirten öğrencilerin 22'si (% 61.11) sesli harfleri yazmada sorun yaşadığını belirtmiştir. Öğrencilere yazdırılan dikte metnindeki yazım yanlışları ve araştırma kapsamında yapılan gözlem sürecinde alınan notlar da bu doğrultudadır. Arap alfabesini kullanan bireyler Türkçe öğrenme sürecinde, iki dilde kullanılan alfabelerin farklı olması, Türkçede doğrudan 8 farklı sembolle karşılanan sesli harflerin Arapçada işaretlerle karşılanması ve Türkçede yer alan bazı sesli harflerin Arap alfabesinde yer almaması nedeniyle sesli harfleri yazmada sorunlar yaşamaktadırlar.

Arap alfabesini kullanan yabancı uyruklu öğrencilerin yazma sürecinde sesli harflerle ilgili yaptığı hataların başında yazarken kelimedeki sesli harflerden biri ya da birkaçını unutmak (Ağbeyini, yaknı, sbah, sokkta vb.) gelmektedir. Bu durumun en önemli sebebi Arapçada sesli harflerin yazıda gösterilmemesi ve öğrencilerin konuyla ilgili olarak kaynak dilden hedef dile olumsuz aktarımda bulunmalarıdır. Şengül (2014) de Arap alfabesini kullanan yabancı uyruklu öğrencilerin yazarken sesli harfleri kullanmayı unutmalarının çok sık karşılaşılan bir sorun olduğunu ifade etmektedir.

Arap alfabesini kullanan yabancı uyruklu öğrencilerin yazma sürecinde sesli harflere ilişkin yaptığı hatalardan bir diğeri de öğrencilerin Türkçede yer alan sesli harflerin ayrımını yapamaması ve yazma sürecinde bu harfleri hatalı olarak birbirleri yerine (teksiye, artası, müşteri, tefece, ofkiyle, bındı, boşuna, oçağ vb.) kullanmasıdır. Çalışma kapsamında elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin, Türkçede doğrudan sembollerle karşılanan sesli harflerin Arapçada hareke adı verilen işaretlerle karşılanmaya çalışılması ve Türkçedeki bazı sesli harflerin Arap alfabesinde yer almamasından dolayı "a-e, e-i, o-ö, ö-ü, o-u, u-ü, ı-i" seslerinin ayrımında zorlandıkları ve yazma sürecinde bu harfleri birbirleri yerine kullanarak çeşitli hatalar yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bölükbaş (2011) da Arap öğrencilerin yazılı anlatım becerileriyle ilgili yaptığı bir çalışmada öğrencilerin yazma çalışmalarında belirlenen 372 yanlışın % 54.58'inin yazmayla ilgili olduğunu ve öğrencilere göre bu hataların en önemli nedeninin kendi dillerinde ünlülerin işaretlerle gösterilmesi ve seslerin ayrımını yapamamaları olduğunu ifade etmektedir. Bununla birlikte Alshirah'ın (2013) Arap kökenli 208 öğrenciyle yaptığı çalışmada ise öğrencilerin 128'i (% 61.5) Arapçada sesli harfler yerine hareketlerin kullanılmasının Türkçeyi öğrenmelerinde bir sorun teşkil etmediğini belirtmişler.

Türkçedeki harfleri yazmada sorun yaşadığını belirten öğrencilerin 14'ü (% 38.89) sessiz harfleri yazmada sorun yaşadığını beyan etmiştir. Öğrencilere yazdırılan dikte metnindeki yazım yanlışları ve gözlem sürecinde alınan notlar da bu doğrultudadır. Arap alfabesini kullanan yabancı uyruklu öğrenciler, iki dilde kullanılan alfabelerin farklı olması ve Türkçede bulunan bazı sessiz harflerin Arapçada olmaması nedeniyle sessiz harfleri yazmada bazı zorluklar yaşamaktadırlar.

Arap alfabesini kullanan yabancı uyruklu öğrencilerin yazma sürecinde sessiz harflerle ilgili yaptığı hataların başında, kelimedeki sessiz harflerden biri ya da birkaçını özellikle de kelimelerdeki tekrar eden sessiz harflerden birini unutmak (saladı, unutum, his etti, zan eti, caderde vb.) gelmektedir. Arap alfabesini kullanan öğrencilerde görülen bu yanlışların en önemli sebebi, tekrar eden harflerin Arapçada şedde ile karşılanmasıdır. Öğrenci Arapçadaki alışkanlığını Türkçeye de taşımakta ve yazarken tekrar eden sessiz harflerden birini yazmamaktadır. Kara (2010)

da konuyla alakalı bir çalışmada Arap alfabesini kullanan yabancı uyruklu öğrencilerin, çift ünsüzlerin Arapçada şeddeyle karşılanması nedeniyle tekrar eden sessiz harfleri yazmada sorun yaşadıklarını ve bu ünsüzlerden birini yazmadıklarını ifade etmiştir.

Arap alfabesini kullanan yabancı uyruklu öğrencilerin, Türkçe öğrenirken yazma sürecinde alfabe farklılığından dolayı karşılaştıkları sorunlardan bir diğeri de bazı sessiz harflerin ayrımını yapamamak ve bu harfleri hatalı kullanmaktır. Arap alfabesini kullanan öğrenciler özellikle, Türkçede bulunan fakat Arap alfabesinde yer almayan “c, ç, ğ, j, p, v” gibi sessiz harfleri kavramakta zorlanmakta ve çeşitli hatalar (bazar, porç, teveciler, kavanlık, toklum, yaralığı, harj, düşünceleri vb.) yapmaktadır. Özdemir ve Yazıcı (2017) Mısır’da Türkçe öğrenen öğrencilerle yaptıkları çalışmalarında öğrencilerin önemli bir kısmının alfabe farklılıklarından dolayı bazı sessiz harflerin ayrımını yapamadıklarını ve yazmada zorlandıklarını ifade etmişler.

Arap alfabesini kullanan yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenirken yazma sürecinde karşılaştıkları sorunlardan biri de büyük-küçük harf kullanımınıdır. Bu durumun en önemli sebebi Arap alfabesinde harflerin büyük-küçük hallerinin olmaması ve öğrencinin ana dilindeki bu kullanımı Türkçeye de taşımasıdır. Öğrencilere yazdırılan dikte metnindeki yazım yanlışları ve araştırma kapsamında yapılan gözlem sürecinden hareketle öğrencilerin konuyla alakalı olarak (cümleye büyük harfle başlamamak, bazı harfleri gereksiz yere büyük yazmak, özel isimlere büyük harfle başlamamak vb.) gibi sorunlar yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. İnan ve Öztürk (2015) konuyla alakalı yaptıkları bir çalışmada Arap alfabesini kullanan yabancı uyruklu öğrencilerin büyük-küçük harf kullanımında sorun yaşadıklarını, özellikle de “k” ve “l” harflerini sık sık gereksiz yere büyük harfle yazdıklarını belirtmiştir. Benzer bir şekilde İnan (2013) da öğrencilerin, ana dillerinde kullanılan alfabede büyük-küçük harf ayrımının olmaması nedeniyle Türkçe öğrenirken büyük-küçük harf kullanımında sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir.

#### 4.2. İkinci Alt Problemlerle İlgili Sonuçlar

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan ve sadece Kiril alfabesini bilen yabancı uyruklu öğrencilerden 12’si (% 85.71) alfabe farklılıklarının Türkçe öğrenmelerinde sorun oluşturduğunu düşünürken 2’si (% 14.29) alfabe farklılıklarının Türkçe öğrenmelerinde bir sorun teşkil etmediğini düşünmektedirler. Bu dağılıma göre ana dilinde Kiril alfabesini kullanan yabancı uyruklu öğrencilerin büyük çoğunluğu Türkçe öğrenirken alfabe farklılıklarından kaynaklanan birtakım sorunlar yaşamaktadır ve bu bireylere Türkçe öğretilirken alfabe farklılıklarının dikkate alınması gerekmektedir. İlgili alan yazındaki bazı çalışmalarda (Kulamshaeva 2018, Şengül 2014, Yağcı 2017) da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bunlardan Kulamshaeva (2018) Kırgız öğrencilerle yaptığı bir çalışmada Türkiye Türkçesinde Latin temelli bir alfabenin kullanılmasının Kiril alfabesini kullanan Kırgızların Türkiye Türkçesini öğrenmelerinde büyük sorunlara yol açtığını ve Türkiye Türkçesini öğrenmek isteyen bir Kırgız’ın alfabe farklılığı gibi ciddi ve büyük bir engelle, aşması gereken bir duvarla karşılaştığını ifade etmiştir.

Sadece Kiril alfabesini bilen 14 öğrenciden 10’u (% 71.43) Türkçe öğrenme sürecinde konuşma ve yazmada alfabe farklılıklarından kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını belirtirken 2’si (% 14.29) bu alanlarda alfabe farklılıklarından kaynaklanan herhangi bir sorun yaşamadıklarını belirtmiştir. Öğrencilerden 2’si (% 14.29) ise bu soruda görüş belirtmemiştir. Bu dağılımdan



hareketle Kiril alfabetini kullanan öğrencilerin çoğunluğunun Türkçe öğrenme sürecinde konuşma ve yazmada alfabe farklılıklarından kaynaklanan sorunlar yaşadıkları sonucuna varılmıştır. Yağcı (2017) da konuyla alakalı bir çalışmada Kiril alfabetini kullanan Belarusluların, alfabe farklılıklarından dolayı Türkçe öğrenirken okuma ve yazmada sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir.

Araştırma kapsamında öğrencilere yöneltilen “Türkçedeki harfleri seslendirmede sorun yaşıyor musunuz?” sorusuna çalışma grubunda yer alan öğrencilerden 11’i (% 78.57) evet, 2’si (% 14.29) ise hayır cevabını vermiştir. Bu dağılıma göre öğrencilerin büyük çoğunluğu Türkçede yer alan harfleri seslendirmede sorun yaşamaktadır. Benzer bir şekilde Yılmaz’ın (2015) Kazakistanlı öğrenciler ile yaptığı bir çalışmada da çalışma grubunda yer alan öğrencilerden 9’u Türkiye Türkçesini öğrenirken telaffuz konusunda zorlandıklarını ifade etmiştir.

Türkçedeki harfleri seslendirmede sorun yaşadıklarını söyleyen öğrencilerden 7’si (% 63.64) sessiz harflerin (b, p, c, ç, r, ğ, y, ş) telaffuzunda, 4’ü (% 36.34) ise bazı sesli harflerin (e, ı, i, o, ö, u, ü) telaffuzunda sorun yaşadıklarını belirtmişler. Bu durumun başlıca sebepleri; ana dil ile hedef dilde kullanılan alfabelerin farklı olması, iki alfabedeki sesli harflerin sayılarının ve niteliklerinin farklı olması, Kiril alfabesinde noktalı harflerin olmaması, öğrencilerin “e” sesini Rusçanın da etkisiyle “ye” sesi gibi düşünmesi ve Kiril alfabesinde olan bazı sessiz harflerin Latin alfabesinde, Latin alfabesinde olan bazı sessiz harflerin ise Kiril alfabesinde olmaması olarak sıralanabilir. Kulamshaeva (2018) da konuyla alakalı bir çalışmada ana dilinde Kiril alfabetini kullanan bireylerin, Türkçeye özgü “ı, o, ö, ü, ğ” seslerinin telaffuzunda oldukça zorlandıklarını belirtmiştir. Yağcı (2017) da Türkçe öğrenen Belaruslularla yaptığı bir çalışmada öğrencilerin telaffuzunda en çok zorlandıkları seslerin “e” ve “ı” sesleri olduğunu, bununla birlikte Kiril alfabesinde somut bir karşılığı olmayan “c, ğ, ö, ü” seslerinin telaffuzunda da bazı sorunlarla karşılaşıldığını ifade etmiştir.

Araştırmamız kapsamında kendilerine yöneltilen “Türkçedeki harfleri yazmada sorun yaşıyor musunuz?” sorusunu çalışma grubunda yer alan öğrencilerin 11’i (% 78.57) evet olarak, 2’si (% 14.29) ise hayır olarak cevaplamıştır. Bu dağılımdan hareketle sadece Kiril alfabetini bilen öğrencilerin çoğunluğunun Türkçedeki harfleri yazmada sorun yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında dikte yöntemiyle öğrencilere yazdırılan metinlerdeki yazım yanlışları da bunu doğrulamaktadır. Bununla birlikte alan yazındaki birçok çalışmada (Şengül 2014, Açık 2008, Kulamshaeva, 2018) da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bunlardan Şengül (2014) Kiril alfabetini kullanan öğrencilerin, Arap alfabetini kullanan öğrencilerle birlikte Türkçede yer alan harflerle ilgili en çok sıkıntı yaşayan öğrenciler olduğunu ifade etmiştir. Kulamshaeva (2018) ise Kiril alfabetini kullanan Kırgız öğrencilerin Türkiye Türkçesini öğrenirken ilk zamanlarda alfabe farklılığından dolayı yazmada ciddi sıkıntılar yaşadıklarını belirtmiştir.

Türkçedeki harfleri yazmada sorun yaşadığını ifade eden öğrencilerden 6’sı (% 54.55) bazı sessiz harfleri “b, ğ, p, v, c, r, y, ş vb.” yazmada sorun yaşadığını belirtmiştir. Kiril alfabetini kullanan bireyler, Türkçe öğrenme sürecinde ana dillerinde kullanılan alfabe ile Türkiye Türkçesinde kullanılan alfabenin farklı olması, Latin temelli Türk alfabesinde var olan bazı harflerin Kiril alfabesinde olmaması veya Kiril alfabesinde olan bazı harflerin Latin temelli Türk alfabesinde bulunmaması gibi nedenlerle yazma sürecinde sessiz harflere ilişkin de birtakım

sorunlar yaşamaktadır. Bununla birlikte iki alfabede sembol olarak birbirine denk olan fakat farklı sesleri karşılayan birtakım harflerin (b-v, p-r, c-s vb.) olması da bir başka neden olarak ifade edilebilir. Sonuç olarak Kiril alfabesini kullanan öğrenciler, tüm bu sebeplerden dolayı sessiz harfleri yazmada sorunlar yaşamakta ve yazarken hatalar (düşündü, torlum, rara, tefesiler, taksidji, kaubından vb) yapmaktadırlar. Pali (2016) de Kiril alfabesinde “ğ” harfinin olmaması nedeniyle Türkçe öğrenen Ukraynalı öğrencilerin, “ğ” harfini yazmada zorlandıklarını ifade etmiştir. Benzer bir şekilde Yağcı (2017) da Türkçe öğrenen Belaruslular ile ilgili bir çalışmada, iki dilde kullanılan alfabeler arasında şeklen büyük farklılıklar olması nedeniyle Kiril alfabesini kullanan yabancıların yazma becerisinde zorlandıklarını belirtmiştir.

Türkçede yer alan harfleri yazmada sorun yaşadığını belirten öğrencilerden 5’i (% 44.45) Türkçede yer alan sesli harfleri yazmada birtakım sorunlar yaşadığını belirtmiştir. Ana dilinde Kiril alfabesini kullanan bireylerin, Türkçe öğrenirken sesli harfleri yazmada zorlanmalarının başlıca sebebi, iki alfabedeki sesli harflerin sayı ve niteliklerinin farklı olmasıdır. Bu bireyler özellikle Kiril alfabesinde noktalı harflerin olmaması nedeniyle sesli harfleri kavramakta zorlanmakta ve bu harflerin yazımında çeşitli hatalar (dosundu, tıplom, kömar, omursamaz, bulsaydım, edersın vb.) yapmaktadırlar. Benzer bir şekilde Açık (2008) da Kiril alfabesini kullanan bireylerin, ana dillerinde kullandıkları alfabede “ı-i, o-ö ve u-ü” ünlülerinin tek bir işaretle karşılanması ve Türkçede olmayan “açık e” ve “yuvarlak a” gibi seslerin bu bireyler tarafından Türkçe öğrenme sürecinde de kullanılmaya çalışılması gibi sebeplerden dolayı yazmada bazı hatalar yaptıklarını belirtmiştir.

### 4.3. Üçüncü Alt Problemle İlgili Sonuçlar

Araştırmamızın çalışma grubunda yer alan ve ana dilinde Latin alfabesini kullanan ya da ikinci alfabe olarak Latin alfabesini bilen yabancı uyruklu öğrencilerin 21’i (% 22.58) alfabe farklılıklarının Türkçe öğrenmelerinde sorun oluşturduğunu düşünürken 70’i (% 75.25) alfabe farklılıklarının Türkçe öğrenmelerinde bir sorun teşkil etmediğini düşünmektedir. Öğrencilerden 2’si (% 2.15) ise konuyla alakalı herhangi bir görüş belirtmemiştir. Çalışma kapsamında elde edilen bulgulardan hareketle ana dilinde Latin alfabesini kullanan ya da ikinci alfabe olarak Latin alfabesini bilen öğrencilerin büyük çoğunluğunun alfabe farklılıklarının Türkçe öğrenmelerinde bir sorun teşkil etmediğini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Sefer ve Konuk (2014) da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Bosna Hersekli lise öğrencileriyle yaptıkları bir çalışmada Türk alfabesinin Latin temelli bir alfabe olması ve Bosna Hersek’te de Latin alfabesinin kullanılmasından dolayı çalışma grubundaki öğrencilerin Türkçeyi öğrenmekte zorlanmadıklarını ifade etmişler.

Bununla birlikte ana dilinde Latin alfabesini kullanan ya da ikinci alfabe olarak Latin alfabesini bilen öğrencilerden alfabe farklılıkların Türkçe öğrenmelerinde sorun oluşturduğunu düşünenlerin oranının Arap ve Kiril alfabesini kullananlara göre oldukça düşük olduğu sonucuna da ulaşılmıştır. Bu durumun en önemli sebebi yabancı dil öğrenme sürecinde bireye bu dilin kendi diline benzeyen yönlerinin kolay, benzemeyen yönlerinin ise zor gelmesidir. Özdemir ve Yazıcı (2017) da yaptıkları çalışmada ana dilinde Latin alfabesini kullananlarla Latin alfabesinden farklı alfabeler kullananların Türkçe öğrenme sürecinde karşılaştıkları problemler ve bu problemlerin zorluk derecelerinin farklılık gösterdiğini belirtmişlerdir. Benzer bir şekilde Okatan (2012) da Latin

alfabesini bilmeyen yabancı uyruklu öğrencilerin, Türkçe öğrenme sürecinde Latin alfabesini bilenlere göre daha çok zorlandıkları ve hata yaptıklarını ifade etmiştir.

Ana dilinde Latin alfabesini kullanan ya da ikinci alfabe olarak Latin alfabesini bilen öğrencilerden 35'i (% 37.63) Türkçe öğrenirken konuşma ve yazmada alfabe farklılıklarından kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını ifade ederken 56'sı (% 60.22) bu yönde bir sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Bu dağılımdan hareketle çalışma grubundaki öğrencilerin çoğunluğunun Türkçe öğrenme sürecinde konuşma ve yazmada alfabe farklılıklarından kaynaklanan sorunlar yaşamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir şekilde Arslan (2014) da konuyla alakalı bir çalışmada elde ettiği bulgulardan hareketle Türkçede Latin temelli bir alfabe kullanılması nedeniyle çalışma grubundaki bireylerin Türkçe öğrenirken yazma becerisinin gelişiminde sorun yaşamadıklarını belirtmiştir.

Araştırma kapsamında öğrencilere yöneltilen “Türkçedeki harfleri seslendirmede sorun yaşıyor musunuz?” sorusuna öğrencilerin 41'i (% 44.09) evet, 49'u (% 52.69) ise hayır cevabını vermiştir. Bu dağılımdan hareketle çalışma grubunda yer alan öğrencilerin çoğunluğunun Türkçedeki harfleri seslendirmede herhangi bir sorun yaşamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte bu gruptaki öğrencilerin Türkçede bulunan harfleri seslendirme noktasında diğer gruplardaki öğrencilere göre daha az sorun yaşadıkları da tespit edilmiştir. Arslan (2014) da yaptığı bir çalışmada Türkçedeki alfabenin Latin kökenli olmasının öğrencilerin sesleri kolayca tanınmasına imkân sağladığı ve bu öğrencilerin Türkçede yer alan sesleri zorlanmadan öğrenebildikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçedeki harfleri seslendirmede sorun yaşadığını ifade eden öğrencilerden 26'sı (% 63.41) sesli harflerin (e, ı, ö, ü) telaffuzunda 15'i ise sessiz harflerin (c, ç, ğ, k, ş) telaffuzunda sorun yaşadıklarını belirtmiştir. Araştırmacı tarafından yapılan gözlem sürecinde de benzer tespitler yapılmıştır. Çalışma grubundaki öğrencilerin büyük çoğunluğunun Latin alfabesini İngilizce üzerinden öğrenmeleri, İngiliz alfabesindeki sesli harflerin Türkçenin aksine sabit sesletimlerinin olmaması ve Türkçede yer alan bazı sessiz harflerin İngiliz alfabesinde olmaması, bu bireylerin seslendirme konusunda yaşadığı sorunların başlıca sebepleridir. Kulamshava (2018) da bu bireylerin İngilizcenin etkisiyle “ı” “i” ve “c” seslerinin telaffuzlarında bazı sorunlar yaşadığını ifade etmiştir. Chang (2016) ise Türkçe öğrenen Tayvanlı öğrencilerin İngilizceyi birinci yabancı dil olarak öğrendikleri için Türkçenin seslerini tanımakta zorlanmadığını fakat İngilizcenin etkisiyle “c, ç, o” gibi bazı seslerin telaffuzunda bazı sorunlar yaşayabildiklerini ifade etmiştir.

Araştırma kapsamında kendilerine yöneltilen “Türkçede yer alan harfleri yazmada sorun yaşıyor musunuz?” sorusunu Latin alfabesini bilen öğrencilerden 29'u (% 31.18) evet olarak, 61'i (% 65.59) ise hayır olarak cevaplamıştır. Bu dağılımdan hareketle Latin alfabesini bilen öğrencilerin arasında Türkçedeki harfleri yazmada sorun yaşayan öğrenciler olmakla beraber bu öğrencilerin oranının diğer grupların oldukça altında (Arap alfabesini bilen öğrencilerin % 69.32'si, Kiril alfabesini bilenlerin ise % 78.57'si sorun yaşıyor.) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Arslan'a (2009) göre de Türkçede Latin temelli bir alfabenin kullanılması ve Latin alfabesinin İngilizce gibi diller yardımıyla tüm dünyada bilinmesi sayesinde Türkçe öğrenmek isteyen yabancıların Türkçede yer alan harflerin yazımını öğrenmeleri kolay olmakta ve bu konuda sorun yaşamamaktadırlar. Aynı

şekilde Sefer ve Konuk'un (2014) Saraybosna'da Türkçe öğrenen lise öğrencilerine uyguladığı anket kapsamında katılımcılara yöneltilen "Alfabenin Latin kökenli olması bu dildeki harflerin sembollerini kolayca yazmayı sağlar." ifadesine katılımcıların % 82'si katılıyorum şeklinde cevap vermiştir.

Türkçedeki harfleri yazmada sorun yaşadığını ifade eden öğrencilerin 16'sı (% 55.17) bazı sesli harfleri (e, ı, ö, ü, i harflerinin büyük kullanımında) yazmada sorun yaşadığını ifade etmiştir. Öğrencilere dikte yöntemiyle yazdırılan metinlerdeki yazım yanlışları ve çalışma kapsamında araştırmacı tarafından yapılan gözlem sürecinde konuyla alakalı alınan notlar da bu durumu doğrular niteliktedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun Latin alfabesini İngilizce üzerinden öğrenmeleri ve bu iki dilde kullanılan alfabelerin belirli farklar ihtiva etmesi bu durumun başlıca sebepleridir. Ünlü zengini bir dil olan Türkçede 8 sembolle karşılanan ünlülerin, İngilizcede 5 sembolle karşılanmaya çalışılması ve İngilizcede "i" harfinin büyük harfle yazımında noktanın konulmaması gibi sebeplerden dolayı bu bireyler Türkçedeki sesli harflerin yazımını kavramakta zorlanmakta ve çeşitli hatalar yapmaktadırlar. Kulamshaeva (2018) da konuyla alakalı bir çalışmada Latin alfabesini İngilizce üzerinden öğrenen öğrencilerin İngilizcede bulunmayan "ı, ö, ü" seslerini ve "İ" sesini yazmada zorlandıklarını belirtmiştir. Demir ve Güleç (2015) ise Türkiye'de öğrenim gören ABD uyruklu 21 öğrenciyle yaptıkları bir çalışmada dikte yöntemiyle öğrencilere yazdırılan metinlerdeki "kötü" kelimesinin yazımında "ö" ünlüsün % 33, "ü" ünlüsünün ise % 15 civarında hatalı olarak yazıldığını tespit etmişler ve bu durumun sebebinin, Türkçeye özgü olan "ö" ve "ü" seslerinin çalışma grubunda yer alan öğrenciler tarafından algılanamaması olduğunu ifade etmişlerdir.

Latin temelli Türk alfabesinde yer alan harfleri yazmada sorun yaşadığını ifade eden öğrencilerin 13'ü (% 44.83) bazı sessiz harfleri (ç, ğ, ş) yazmada sorun yaşadıklarını belirtmiştir. Bu durumun en önemli sebebi Türkçeye özgü olan bu harflerin, çalışma grubunun büyük çoğunluğunun Latin alfabesiyle ilk defa tanıştığı İngilizcede olmamasıdır. Bununla birlikte bu bireylerin İngiliz alfabesinde var olan fakat Türkçede bulunmayan bazı harflerin (q, w, x) Türkçede olduğu yanlışlığına düşmeleri de konuyla alakalı birtakım hatalı kullanımlar (Wan, taxi, wakit vb.) yapmalarına sebep olabilmektedir. Genç (2017) de konuyla alakalı bir çalışmada yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan ilk sorunun alfabedeki seslerin öğretilmesinde yaşandığını ve batı dillerinde olmayan "g, ç, ş" seslerinin Türkçe öğrenen yabancılara zorlandıkları sesler olduğunu ifade etmiştir.

Çalışmamız kapsamında elde edilen bulgular ve ulaşılan sonuçlardan hareketle yabancılara Türkçe öğretiminde alfabe farklılıklarından kaynaklanan hataların en aza indirgenmesine yönelik belirlenen öneriler şunlardır:

1. Bir dili bilmek ile o dili öğretmek aynı şeyler değildir. Bu nedenle alanda görevlendirilecek öğretim elamanları çağdaş dil öğretim yöntemlerine vâkıf olan, hedef dilin olduğu kadar öğrenenin ana dilinin de inceliklerine hâkim uzmanlar arasından seçilmelidir.

2. Yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde öğrenenin ana dili uzak durulması, kaçınılması ya da yasaklanması gereken değil aksine faydalanılması gereken bir olgudur. Öğretim elamanları iki dilin benzerlik ve farklılıklarının bilincinde olmalı ve bunlardan faydalanma yoluna gitmelidir.

3. Yabancılara Türkçe öğretimi uygulamadakinin aksine homojen sınıflarda yapılmalı ve gerek öğrenme süreci gerekse de kullanılan yöntem, teknik, araç-gereç ve materyaller dil öğrenme sürecinin öznesi ve merkezi konumunda olan öğrenenin özelliklerine göre planlanmalıdır.

4. Yabancılara Türkçe öğretimi Türkiye’de yapılıyorsa öğretim gören hedef kitlenin nereden geldiği, hangi milletten olduğu, ana dilinin ne olduğu, ana dilinde hangi alfabeyi kullandığı gibi bireysel özellikleri bilinmeli ve Türkçe öğretim süreci bu bilgilerden hareketle planlanmalıdır.

5. Birbirinden farklı ana dilleri konuşan, farklı alfabeleri kullanan bireylerin Türkçe öğrenme sürecindeki öğrenme hızları ve yaşadıkları sorunlar farklıdır. Bu nedenle bu bireylere Türkçe öğretimi, uygulamadakinin aksine homojen sınıflarda yapılmalıdır.

6. Alfabe öğretimi bireyin ana dilinde kullandığı ya da ikinci alfabe olarak bildiği alfabeler ile karşılaştırmalı bir şekilde yapılmalıdır.

7. Türkçe öğrenmek isteyen yabancı uyruklu öğrencilerin bir bölümü, Latin alfabesini İngilizce ya da diğer Avrupa dilleri üzerinden öğrenmiştir. Bu bireyler zaten alfabeyi biliyor yanılığısına düşülüp alfabe öğretimi ihmal edilmemelidir. Bu bireylere Latin alfabesinin kendine has özellikleri kavratılmalıdır.

8. Çalışma kapsamında elde edilen bulgular incelendiğinde Türkçe öğrenmek isteyen yabancı uyruklu öğrencilerin, ana dillerinin ve alfabe farklılıklarının da etkisiyle Türkçe öğrenme sürecinde en çok sorun yaşadıkları alanlardan birinin de Türkçedeki sesleri seslendirmek olduğu görülmüştür. Bu nedenle seslendirme çalışmalarına gereken önem verilmelidir.

9. Sesletim çalışmalarında Türkçeyi doğru, güzel ve etkili bir biçimde kullanan şair, yazar ya da sanatçıların ses kayıtlarına, video ve kısa filmlere yer verilmelidir.

10. İlgili alan yazın incelendiğinde yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlarla ilgili çok sayıda çalışma yapılırken alfabe farklılıklarının yabancılara Türkçe öğretimindeki etkisi üzerinde sınırlı sayıda çalışma yapıldığı belirlenmiş ve bu konudaki çalışmalara ihtiyaç duyulduğu tespit edilmiştir. Bu kapsamda yeni çalışmalar yapılabilir.

### Kaynaklar

- Açık, Fatma (2008). "Türkiye’de Yabancılara Türkçe Öğretilirken Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri" . *I. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu Bildirileri (27-28 Mart 2008)*, Gazimağusa: Doğu Akdeniz Üniversitesi Yay, s.1-9.
- Adalı, Oya (1983). "Anadili Olarak Türkçe Öğretimi Üstüne". *Türk Dili Dergisi (Turkish Language Journal)*, S.379-380, s. 31-35.
- Aiken, Lewis R (1997). *Questionnaires and Inventories: Surveying Opinions and Assessing Personality*, Boston: Wiley.
- Alshirah, Mohammad (2013). *Arap Kökenli Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaştıkları Zorluklar ve Çözüm Önerileri*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Arslan, Mustafa (2014). "Öğrenenler Açısında Türkçenin Yapısal Özelliklerinin Yabancı Dil Olarak Öğrenimine Etkisi: Bosna Hersek Örneği". *Eğitim ve Bilim*, S.39/174, s. 189-200.
- Arslan, Mustafa (2009). "Yabancı Dil Olarak Temel Seviyede Türkiye Türkçesi Öğretimi". *Journal of Academic Studies*, S.11/43, s.99-114.
- Arslan, Mustafa (2011). *Yabancılara Türkçe Öğretim Kılavuzu Temel Seviye*, Ankara: Nobel Yay.
- Ay, Sıla (2014). "Yabancı Dil Öğretiminde Bireysel Farklılıklar Kavramına Genel Bir Bakış". *Dil Dergisi*, S.63, s.5-18.
- Bıçer, Nurşat (2012). "Hunlardan Günümüze Yabancılara Türkçe Öğretimi.". *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, S.1/4, s. 107-133.
- Bıçer, Nurşat (2017). "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Ana Dilinin Etkisi.". *Electronic Turkish Studies*, S. 12/14, s.41-58.
- Boylu, Emrah (2014). "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Temel Seviyedeki İranlı Öğrencilerin Yazma Problemleri.". *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, S.6/2, s. 335-349.
- Bozkurt, Aras (2016). *Bağlantıcı Kitlemel Açık Çevrimiçi Derslerde Etkileşim Örüntüleri ve Öğreten-Öğrenen Rollerinin Belirlenmesi*. Doktora Tezi. Eskişehir: Eskişehir Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bölükbaş, Fatma (2011). "Arap Öğrencilerin Türkçe Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi". *Electronic Turkish Studies*, S. 6/3, s.1357-1367.
- Chang, Wen Chia (2016). *Tayvan'da Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dalak, Hasret Derya ve Öykü Mercan (2017). "Suudi Öğrenenlerin Arapçada Olmayıp Türkçede Olan Ünsüz Seslerde Yaptığı Telaffuz Hatalarının Analizi". *Kafkas Üniversitesi Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, S.4/2, s. 10-18.
- Demir, Tuba ve İsmail Güleç (2015). "ABD Uyruklu Öğrencilerin A1 Düzeyinde Türkçe Ünlü Sesletiminde Karşılaştıkları Ortak Sorunlar, Koç Üniversitesi Örneği", *IV. Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi Bildirileri (14 Aralık 2015)*. Sakarya: s.120-134.
- Durmuş, Mustafa (2013). "Türkçenin Yabancılara Öğretimi: Sorunlar, Çözüm Önerileri ve Yabancılara Türkçe Öğretiminin Geleceğiyle İlgili Görüşler". *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, S.11, s. 207-228.
- Erdem, İlhan (2009). "Yabancılara Türkçe Öğretimiyle İlgili Bir Kaynakça Denemesi", *Turkish Studies*, S.4/3, s. 888-937.
- Ergin, Muharrem (2009). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım Yayım, Dağıtım.
- Ergin, Muharrem (2007). *Üniversiteler İçin Türk Dili*. İstanbul: Bayrak Basım Yayım, Dağıtım.

- Fathi, Ali Abdullah (2016). *Iraklı Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreniminde Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gemalmaz, Efrasiyap (2010). *Türkçenin Derin Yapısı*. Haz. Cengiz Alyılmaz ve Osman Mert . Ankara: Belen Yay.
- Genç, Hanife Nâlân (2017). "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi Bağlamında Yazım ve Noktalama". *Dil Dergisi*, S.168/2, s. 31-42.
- Göçer, Ali vd. (2012). "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Kaynakçası". *Türklük Bilimi Araştırmaları*, S. 32, s. 73-126.
- Göçer, Ali (2009). "Türkiye'de Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Lise Öğrencilerinin Hedef Dile Karşı Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi". *Electronic Turkish Studies*, S. 4/8, s.1298-1313.
- Gönç Şavran, Temmuz. (2013). "Toplum, Bilim, Yöntem", (Ed. Nadir Suğur), *Sosyolojiye Giriş*, 2-31. Eskişehir: Açık öğretim Fakültesi Yay.
- İnan, Kayhan (2013). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen İranlıların Yazılı Anlatımları Üzerine Bir İnceleme*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İnan, Ruhi ve Mustafa Öztürk (2015). "Değişkenler Açısından Araplara Türkçe Öğretimi (Ürdün Mısır Örneği)". *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, S.3/18, s. 377-392.
- Kara, Mehmet (2010). "Gazi Üniversitesi Tömer Öğrencilerinin Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Sorunlar ve Bunların Çözümüne Yönelik Öneriler". *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, S.8/3, s.661-696.
- Kulamshaeva, Baktygul (2018). "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Morfonolojik Sorunlar". *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, S.6/70, s.212-224.
- Okatan, Halil İbrahim (2012). "Polis Akademisi Güvenlik Bilimleri Fakültesinde Okuyan Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Sorunları". *Turkish Journal of Police Studies/Polis Bilimleri Dergisi*, S.14/4, s. 79-112.
- Er, Onur vd. (2012). "Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların İlgili Alan Yazını Işığında Değerlendirilmesi". *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, S.1/2, s.51-69.
- Özbay, Murat (2002). "Kültür Aktarımı Açısından Türkçe Öğretimi". *Türk Dili*, S. 602/2, s.112-120.
- Özdemir, Vefa ve Muhammet Hüseyin YAZICI (2017). "Araplara Türkçe Öğretiminde Alfabe Sorunu: İskenderiye Örneği". *Uluturkad*, S.2/1, s.55-70.
- Özyürek, Rasim (2009). "Türk Devlet ve Topluluklarından Türkiye Üniversitelerine Gelen Türk Soylu Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Öğrenimlerinde Karşılaştıkları Sorunlar". *Turkish Studies*, S.4/3, s.1819-1862.

- Palii, Olena (2016). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Açısından Türkçe ve Ukraynaca Dil Yapılarının Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi.İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sefer, Ayşegül ve Sümeyye Konuk (2014). "Yabancı Dil Öğretimi Açısından Türkçe ve İngilizcenin Yapısal Özelliklerinin Karşılaştırılması-Bosna-Hersek Örneği", *Yağmur Dil Kültür ve Edebiyat Dergisi*, S.2, s. 25-39.
- Şengül, Kübra (2014). "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Alfabe Sorunu". *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, S.3/1, s.325-339.
- TDK. (Türk Dil Kurumu), Türkçe Sözlük (2005), [http://www.tdk.org.tr/index.php?option=com\\_content&view=article&id=174:Ses-Harf-ve-Alfabe&catid=50:yazm-kurallar&Itemid=132](http://www.tdk.org.tr/index.php?option=com_content&view=article&id=174:Ses-Harf-ve-Alfabe&catid=50:yazm-kurallar&Itemid=132), (ET: 4 Ağustos 2018).
- Tok, Mehmet ve Musa Yığın (2013). "Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Nedenlerine İlişkin Bir Durum Çalışması". *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, S.2/8, s.132-147.
- User, Hatice Şirin (2006). *Başlangıcından Günümüze Türk Yazı Sistemleri*. Ankara: Akçağ Yay..
- Yagcı, Gökhan (2017). "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri: Belarus Örneği". *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, S.65/1, s.191-199.
- Yakıcı, Ali vd.(2012). *Üniversiteler İçin Türk Dili Ve Kompozisyon Bilgileri*. Ankara: Yargı Yay.
- Yavuz, Serdar (2010). "Atatürk Dönemi Alfabe Çalışmaları ve Falih Rıfkı Atay". *e-Journal of New World Sciences Academy*, S.5/2, s.56-281.
- Yıldırım, Ali ve Hasan Şimşek (2012). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yay.
- Yılmaz, Oğuzhan (2015). "Türkiye Türkçesi Öğrenen Kazakistanlıların Karşılaştıkları Sorunlar". *Türklük Bilimi Araştırmaları*, S.37, s.257-277.