



Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

# **ALFABE FARKLILIKLARININ YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDEKİ ETKİSİ**

Rıdvan Demirci

Yüksek Lisans Tezi

Van, 2019

ALFABE FARKLILIKLARININ YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDEKİ  
ETKİSİ

Rıdvan Demirci

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Ömer Çiftçi

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

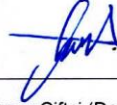
Van, 2019

### KABUL VE ONAY

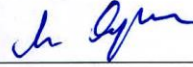
Rıdvan Demirci tarafından hazırlanan "Alfabe Farklılıklarının Yabancılara Türkçe Öğretimindeki Etkisi" başlıklı bu çalışma, 14.01.2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından "Yüksek Lisans Tezi " olarak kabul edilmiştir.



Doç. Dr. Ülker Şen (Başkan)



Dr. Öğr. Üyesi Ömer Çiftçi (Danışman)



Dr. Öğr. Üyesi Hatice Coşkun

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

Doç. Dr. Fuat Tanhan

Enstitü Müdürü

## BİLDİRİM


Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim/Raporum sadece Yüzüncü Yıl Üniversitesi yerleşkesinden erişime açılabilir.
- Tezimin/Raporumun ..... Yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

14.01.2019



Rıdvan Demirci



*Sevgili eşim şule DEMİRCİ ve  
evimizin neşe kaynağı, biricik oğlum  
Yağız Efe DEMİRCİ' ye...*

## TEŞEKKÜR

Yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili böyle bir çalışma yapılması hususunda beni destekleyen; bilgisi, tecrübesi ve hoş görüşüyle bana daima yol gösteren, bıkmadan usanmadan sonu gelmeyen sorularımı cevaplayan, bana inanan ve güvenen danışman hocam Sayın Dr. Öğr. Üyesi Ömer Çiftçi'ye teşekkürlerimi sunarım.

Her türlü soru ve sorunumda bana yanımda olduklarını hissettiren, beni sabır ve anlayışla karşılayan, kendilerini daima örnek alacağım, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü öğretim üyeleri Doç. Dr. Raşit Koç ve Dr. Öğr. Üyesi Hatice Coşkun'a teşekkür ederim.

Başta Yüzüncü Yıl Üniversitesi Türkçe Öğretim ve Uygulama Merkezinde görev yapan Sayın Öğr. Gör. Gamze Özok olmak üzere çalışmamızın veri toplama aşamasında bizden yardımlarını ve kıymetli görüşlerini esirgemeyen bütün öğretim elamanları ve öğrencilere teşekkür ederim.

Beni büyüten, bugünlere gelmemi sağlayan, daima yanımda olan ve onlarla aynı ailenin bir ferdi olmaktan her zaman gurur duyduğum anneme, babama ve kardeşlerime teşekkür ederim.

Hayat arkadaşım, en iyi dostum ve bu hayattaki en büyük şansım olan eşim Şule Demirci'ye ve dünyaya gelişiyle bana mutlulukların en güzelini yaşatan biricik oğlum Yağız Efe Demirci'ye teşekkür ederim.

**Not:** Araştırmamızın veri toplama safhasında bizden yardımlarını esirgemeyen Van YYÜ TÖMER Müdürü Doç. Dr. A. Mecit Canatak, Atatürk Üniversitesi TÖMER Müdürü Doç. Dr. Bahadır Gücüyeter, Gaziantep Üniversitesi TÖMER Müdürü Doç. Dr. Ergün Hamzadayı, Dicle Üniversitesi TÖMER Müdürü Doç. Dr. Faruk Gökçe, Akdeniz Üniversitesi TÖMER Müdürü Doç. Dr. Ahmet Zeki Güven, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi TÖMER Müdürü Prof. Dr. Feruh Ağca ve Kilis 7 Aralık Üniversitesi TÖMER Yönetim Kurulu Başkanı Dr. Öğr. Üyesi Nurşat Biçer şahsında bütün kurum çalışanlarına teşekkürlerimi arz ederim.

## ÖZET

DEMİRÇİ, Rıdvan. *Alfabe Farklılıklarının Yabancılara Türkçe Öğretimindeki Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Van, 2019.

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 alfabe kaynaklı sorunların hangi boyutlarda olduğunu ortaya koymak ve bu sorunların çözümüne yönelik önerilerde bulunmaktır.

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 Türkçe Öğretim Merkezlerinde öğrenim gören yabancı uyruklu 159 öğrenci ve 5 farklı üniversitede yabancılara Türkçe öğretimi alanında görev yapan 36 öğretim elamanı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, çalışma grubunda yer alan öğrenci ve öğretim elamanlarına uygulanan yapılandırılmış görüşme formları, öğrencilerin seviyeleri göz önünde bulundurularak belirlenen ve dikte yöntemiyle öğrencilere yazdırılan metinler ve çalışma kapsamında araştırmacı tarafından yapılan 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. Bununla birlikte çalışma grubunda yer alan öğretim elamanlarının % 91.67'si de alfabe farklılıklarının yabancılara Türkçe öğretimine etkisi olduğunu düşünmektedir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde alfabe farklılıklarından kaynaklı yaşadığı sorunlar, öğrencinin ana diline ve ana dilinde kullandığı alfabeye göre

değişkenlik göstermektedir. Kiril alfabesini kullanan öğrenciler, Türk alfabesinde yer alan sessiz harflerin, Arap ve Latin alfabesini kullanan öğrenciler ise sesli harflerin telaffuzunda sorun yaşamaktadır. Türk alfabesinde yer alan harflerin yazımını konusunda ise Arap ve Latin alfabesini kullananlar sesli harflerin yazımında, Kiril alfabesini kullananlar ise sessiz harflerin yazımında sorun yaşamaktadır.

### **Anahtar Sözcükler**

Türkçe, Yabancılara Türkçe Öğretimi, Alfabe, Alfabe Farklılıklarının Etkisi.





## ABSTRACT

DEMIRCI, Ridvan. *Effect of Alphabet Differences in Turkish Education to Foreigners*, Postgraduate Thesis, Van, 2019.

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 and give suggestions intended to the solution of these problems.

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 and 36 instructors working in the Turkish education field to the foreigners in 5 different universities in Turkey. The research's data is collected through the semi-structured interview forms applied to the students and instructors taking part in the study group, texts determined by considering the students' levels and 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. However, 91.67% of the instructors taking part in the study group think that the alphabet differences have an effect on the Turkish education to the foreigners.

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.



## İÇİNDEKİLER

<b>KABUL VE ONAY</b> .....	<b>i</b>
<b>BİLDİRİM</b> .....	<b>ii</b>
<b>ADAMA SAYFASI</b> .....	<b>iii</b>
<b>TEŞEKKÜR</b> .....	<b>iv</b>
<b>ÖZET</b> .....	<b>v</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>vii</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>ix</b>
<b>KISALTMALAR DİZİNİ</b> .....	<b>xii</b>
<b>TABLolar DİZİNİ</b> .....	<b>xiii</b>
<b>1.BÖLÜM: GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
<b>1.1. Problem Durumu</b> .....	<b>1</b>
<b>1.2. Amaç</b> .....	<b>14</b>
<b>1.3. Önem</b> .....	<b>14</b>
<b>2.BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE</b> .....	<b>16</b>
<b>2.1. Dil</b> .....	<b>16</b>
2.1.1. Ana Dili.....	<b>17</b>
2.1.2. Yabancı Dil.....	<b>18</b>
<b>2.2. Yabancı Dil Öğretimi</b> .....	<b>19</b>
2.2.1. Karşıtsal Çözümleme.....	<b>22</b>
<b>2.3. Yabancılara Türkçe Öğretimi</b> .....	<b>24</b>
<b>3.BÖLÜM: YÖNTEM</b> .....	<b>33</b>
<b>3.1. Araştırma Modeli</b> .....	<b>33</b>
<b>3.2. Çalışma Grubu</b> .....	<b>33</b>
<b>3.3. Veri Toplama</b> .....	<b>44</b>

3.4. Verilerin Analizi.....	46
3.5. Varsayımlar.....	46
3.6. Sınırlılıklar.....	47
<b>4.BÖLÜM: BULGULAR.....</b>	<b>48</b>
<b>4.1. Birinci Alt Problemlle İlgili Bulgular.....</b>	<b>49</b>
4.1.1. Arap Alfabetesini Kullananların Yazmada Türk Alfabetesinde Yer Alan Sesli Harflere İlişkin Yaşadığı Sorunlar.....	54
4.1.1.1. Ünlü Harfi Yazmayı Unutmak.....	55
4.1.1.2. Yanlış Ünlü Harf Kullanmak.....	55
4.1.2. Arap Alfabetesini Kullananların Yazmada Türk Alfabetesinde Yer Alan Sessiz Harflere İlişkin Yaşadığı Sorunlar.....	57
4.1.2.1. Ünsüz Harfi Yazmayı Unutmak.....	58
4.1.2.2. Yanlış Ünsüz Harf Kullanmak.....	58
4.1.3. Arap Alfabetesini Kullananların Yazmada Karşılaştığı Alfabe Kaynaklı Diğer Sorunlar.....	59
<b>4.2. İkinci Alt Problemlle İlgili Bulgular.....</b>	<b>60</b>
4.2.1. Kiril Alfabetesini Kullananların Yazmada Türk Alfabetesinde Yer Alan Sesli Harflere İlişkin Yaşadığı Sorunlar.....	64
4.2.2. Kiril Alfabetesini Kullananların Yazmada Türk Alfabetesinde Yer Alan Sessiz Harflere İlişkin Yaşadığı Sorunlar.....	65
<b>4.3. Üçüncü Alt Problemlle İlgili Bulgular.....</b>	<b>66</b>
4.3.1. Ana Dilinde Latin Alfabetesini Kullanan ya da İkinci Alfabe Olarak Latin Alfabetesini Bilenlerin Yazmada Türk Alfabetesinde Yer Alan Sesli Harflere İlişkin Yaşadığı Sorunlar.....	72
4.3.2. Ana Dilinde Latin Alfabetesini Kullanan ya da İkinci Alfabe Olarak Latin Alfabetesini Bilenlerin Yazmada Türk Alfabetesinde Yer Alan Sessiz Harflere İlişkin Yaşadığı Sorunlar.....	74
<b>4.4. Dördüncü Alt Problemlle İlgili Bulgular.....</b>	<b>75</b>

<b>5.BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....</b>	<b>82</b>
<b>5.1. Sonuç ve Tartışma.....</b>	<b>82</b>
5.1.1. Birinci Alt Problemlle İlgili Sonuçlar.....	83
5.1.2. İkinci Alt Problemlle İlgili Sonuçlar.....	89
5.1.3. Üçüncü Alt Problemlle İlgili Sonuçlar.....	92
5.1.4. Dördüncü Alt Problemlle İlgili Sonuçlar.....	96
<b>5.2. Öneriler.....</b>	<b>101</b>
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>104</b>
<b>Ek 1: Öğrenciler için görüşme formu.....</b>	<b>113</b>
<b>EK 2: Öğretim Elamanları için Görüşme Formu.....</b>	<b>114</b>
<b>Ek 3: Dikte Yöntemiyle Yazdırılan Metin.....</b>	<b>115</b>
<b>Ek 4: Türk Alfabesinin Arap ve İngiliz Alfabelerindeki Karşılıkları.....</b>	<b>116</b>
<b>Ek 5: Kiril Alfabesinin Türk Alfabesindeki Karşılıkları.....</b>	<b>118</b>
<b>E k 6: Etik Kurul Kararı.....</b>	<b>119</b>
<b>Ek 7: Atatürk Üniversitesinin Uygulama Yapılmasına İlişkin İzin Belgesi.....</b>	<b>120</b>
<b>Ek 8: Gaziantep Üniversitesinin Uygulama Yapılmasına İlişkin İzin Belgesi.....</b>	<b>121</b>
<b>Ek 9: Eskişehir Osmangazi Üniversitesinin Uygulama Yapılmasına İlişkin İzin Belgesi.....</b>	<b>122</b>

## KISALTMALAR DİZİNİ<sup>1</sup>

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

AKD: Akdeniz Üniversitesi

ATATÜRK ÜNİ: Atatürk Üniversitesi

ÇOMÜ: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

DÜ: Dicle Üniversitesi

ESOGÜ: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

GAZÜ: Gaziantep Üniversitesi

IMF: Uluslararası Para Fonu

KİYÜ: Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Ör. : Örnek

SSCB: Sovyet Sosyalist Cumhuriyetleri Birliği

TDK: Türk Dil Kurumu

TİKA: Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı

TÖMER: Türkçe Öğretim Merkezi

vb.: ve benzeri

vd. : ve diğerleri

YTÖ: Yabancılara Türkçe Öğretimi

YYÜ: Yüzüncü Yıl Üniversitesi

---

<sup>1</sup> Kısaltmalar dizinini oluşturulurken TDK'nin kısaltmalar dizini esas alınmıştır.

## TABLOLAR DİZİNİ

<b>Tablo 1: Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Kurumlara Göre Dağılımları.....</b>	<b>34</b>
<b>Tablo 2: Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımı.....</b>	<b>34</b>
<b>Tablo 3: Öğrencilerin Yaş Dağılımları.....</b>	<b>34</b>
<b>Tablo 4: Öğrencilerin Eğitim Durumu.....</b>	<b>35</b>
<b>Tablo 5: Öğrencilerin Türkçe Düzeyleri.....</b>	<b>35</b>
<b>Tablo 6: Öğrencilerin Türkçe Öğrenme süresi.....</b>	<b>35</b>
<b>Tablo 7: Öğrencilerin Türkiye’de Bulunma süresi.....</b>	<b>36</b>
<b>Tablo 8: Geldikleri Ükelere Göre Öğrencilerin Dağılımı.....</b>	<b>36</b>
<b>Tablo 9: Öğrencilerin Ana Dillerine Göre Dağılımı.....</b>	<b>37</b>
<b>Tablo 10: Öğrencilerin Ülkelerinde Resmi Olarak Kullanılan Alfabelerin Dağılımı.....</b>	<b>38</b>
<b>Tablo 11: Öğrencilerin Bildikleri Dil Sayısı.....</b>	<b>39</b>
<b>Tablo 12: Öğrencilerin Bildikleri Dillerin Dağılımı.....</b>	<b>39</b>
<b>Tablo 13: Öğrencilerin Bildikleri Alfabe Sayısı.....</b>	<b>40</b>
<b>Tablo 14: Öğrencilerin Bildikleri Alfabelerin Dağılımı.....</b>	<b>40</b>
<b>Tablo 15: Öğrencilerin Türkiye’ye Gelmeden Önce Türkçe Öğrenme Girişimleri.....</b>	<b>41</b>
<b>Tablo 16: Öğretim Elemanlarının Görev Yaptıkları Kurumlara Göre Dağılımları.....</b>	<b>41</b>

<b>Tablo 17: Öğretim Elemanlarının Cinsiyet Dağılımı.....</b>	<b>41</b>
<b>Tablo 18: Öğretim Elemanlarının Yaş Dağılımları.....</b>	<b>42</b>
<b>Tablo 19: Öğretim Elemanlarının Yabancılara Türkçe Öğretimi Alanındaki Görev Süreleri Dağılımları.....</b>	<b>42</b>
<b>Tablo 20: Öğretim Elemanlarının Bildikleri Yabancı Dil Sayısı.....</b>	<b>42</b>
<b>Tablo 21: Öğretim Elemanlarının Bildikleri Yabancı Dillerin Dağılımı.....</b>	<b>43</b>
<b>Tablo 22: Öğretim Elemanlarının Bildikleri Alfabe Sayısı.....</b>	<b>43</b>
<b>Tablo 23: Öğretim Elemanlarının Bildikleri Alfabelerin Dağılımı.....</b>	<b>44</b>
<b>Tablo 24: Alfabe Farklılıklarının Öğretim Elamanları Tarafından Dikkate Alınma Durumları.....</b>	<b>48</b>
<b>Tablo 25: Alfabe Farklılıklarının Öğretim Elamanları Tarafından Dikkate Alınmasının Sağladığı kolaylıklar.....</b>	<b>48</b>
<b>Tablo 26: Alfabe Farklılıklarının Öğretim Elamanları Tarafından Dikkate Alınmadığını Düşünen Öğrencilerin Önerileri.....</b>	<b>49</b>
<b>Tablo 27: Alfabe Farklılıkları Türkçe Öğrenmenizde Sorun Oluşturuyor Mu?.....</b>	<b>50</b>
<b>Tablo 28: Arap Alfabetini Kullananların Türkçe Öğrenirken Konuşma ve Yazmada Alfabe Kaynaklı Yaşadığı Sorunlar.....</b>	<b>50</b>
<b>Tablo 29: Arap Alfabetini Kullananların Türkçe Öğrenirken Konuşma ve Yazmada Alfabe Kaynaklı Yaşadığı Sorunların Dağılımı.....</b>	<b>51</b>



<b>Tablo 30: Arap Alfabetini Kullananların Türk Alfabetinde Yer Alan Sesleri Seslendirmede Yaşadığı Sorunlar.....</b>	<b>51</b>
<b>Tablo 31: Arap Alfabetini Kullananların Türk Alfabetinde Yer Alan Sesleri Seslendirmede Yaşadığı Sorunların Dağılımı.....</b>	<b>52</b>
<b>Tablo 32: Arap Alfabetini Kullananların Türkçedeki Kelimeleri Seslendirmede Yaşadığı Sorunlar.....</b>	<b>52</b>
<b>Tablo 33: Arap Alfabetini Kullananların Türkçedeki Kelimeleri Seslendirmede Yaşadığı Sorunların Dağılımı.....</b>	<b>53</b>
<b>Tablo 34: Arap Alfabetini Kullananların Türk Alfabetinde Yer Alan Harfleri Yazmada Yaşadığı Sorunlar.....</b>	<b>53</b>
<b>Tablo 35: Arap Alfabetini Kullananların Türk Alfabetinde Yer Alan Harfleri Yazmada Yaşadığı Sorunların Dağılımı.....</b>	<b>54</b>
<b>Tablo 36: Arap Alfabetinin Kullananların Dikte Metnindeki Ünlü Harfi Yazmayı Unuttuğu Örnekler.....</b>	<b>55</b>
<b>Tablo 37: Arap Alfabetini Kullananların Dikte Metnindeki Ünsüz Harfi Yazmayı Unuttuğu Örnekler.....</b>	<b>58</b>
<b>Tablo 38: Arap Alfabetini Kullananların Dikte Metnindeki Ünsüzleri Yanlış Kullanımıyla İlgili Örnekler.....</b>	<b>59</b>
<b>Tablo 39. Arap Alfabetini Kullananların Dikte Metnindeki Hatalı Büyük- Küçük Harf Kullanımlarıyla İlgili Örnekler.....</b>	<b>60</b>
<b>Tablo 40: Alfabe Farklılıkları Türkçe Öğrenmenizde Sorun Oluşturuyor Mu?.....</b>	<b>61</b>
<b>Tablo 41: Kiril Alfabetini Kullananların Türkçe Öğrenirken Konuşma ve Yazmada Alfabe Kaynaklı Yaşadığı Sorunlar.....</b>	<b>61</b>

<b>Tablo 42: Kiril Alfabetini Kullananların Türkçe Öğrenirken Konuşma ve Yazmada Alfabe Kaynaklı Yaşadığı Sorunların Dağılımı.....</b>	<b>61</b>
<b>Tablo 43: Kiril Alfabetini Kullananların Türk Alfabetinde Yer Alan Sesleri Seslendirmede Yaşadığı Sorunlar.....</b>	<b>62</b>
<b>Tablo 44: Kiril Alfabetini Kullananların Türk Alfabetinde Yer Alan Sesleri Seslendirmede Yaşadığı Sorunların Dağılımı.....</b>	<b>62</b>
<b>Tablo 45: Kiril Alfabetini Kullananların Türkçedeki Kelimeleri Seslendirmede Yaşadığı Sorunlar.....</b>	<b>63</b>
<b>Tablo 46: Kiril Alfabetini Kullananların Türkçedeki Kelimeleri Seslendirmede Yaşadığı Sorunların Dağılımı.....</b>	<b>63</b>
<b>Tablo 47: Kiril Alfabetini Kullananların Türk Alfabetinde Yer Alan Harfleri Yazmada Yaşadığı Sorunlar.....</b>	<b>64</b>
<b>Tablo 48: Kiril Alfabetini Kullananların Türk Alfabetinde Yer Alan Harfleri Yazmada Yaşadığı Sorunların Dağılımı.....</b>	<b>64</b>
<b>Tablo 49. Kiril Alfabetini Kullananların Dikte Metnindeki Ünlüleri Yanlış Kullanımıyla İlgili Örnekler.....</b>	<b>65</b>
<b>Tablo 50. Kiril Alfabetini Kullananların Dikte Metnindeki Ünsüzleri Yanlış Kullanımıyla İlgili Örnekler.....</b>	<b>66</b>
<b>Tablo 51: Alfabe Farklılıkları Türkçe Öğrenmenizde Sorun Oluşturuyor Mu?.....</b>	<b>66</b>
<b>Tablo 52: Ana Dilinde Latin Alfabetini Kullanan ya da İkinci Alfabe Olarak Latin Alfabetini Bilenlerin Türkçe Öğrenirken Konuşma ve Yazmada Alfabe Kaynaklı Yaşadığı Sorunlar.....</b>	<b>67</b>

<b>Tablo 53: Ana Dilinde Latin Alfabetini Kullanan ya da İkinci Alfabe Olarak Latin Alfabetini Bilenlerin Türkçe Öğrenirken Konuşma ve Yazmada Alfabe Kaynaklı Yaşadığı Sorunların Dağılımı.....</b>	<b>68</b>
<b>Tablo 54: Ana Dilinde Latin Alfabetini Kullanan ya da İkinci Alfabe Olarak Latin Alfabetini Bilenlerin Türk Alfabetinde Yer Alan Sesleri Seslendirmede Yaşadığı Sorunlar.....</b>	<b>68</b>
<b>Tablo 55: Ana Dilinde Latin Alfabetini Kullanan ya da İkinci Alfabe Olarak Latin Alfabetini Bilenlerin Türk Alfabetinde Yer Alan Sesleri Seslendirmede Yaşadığı Sorunların Dağılımı.....</b>	<b>69</b>
<b>Tablo 56: Ana Dilinde Latin Alfabetini Kullanan ya da İkinci Alfabe Olarak Latin Alfabetini Bilenlerin Türkçedeki Kelimeleri Seslendirmede Yaşadığı Sorunlar.....</b>	<b>70</b>
<b>Tablo 57: Ana Dilinde Latin Alfabetini Kullanan ya da İkinci Alfabe Olarak Latin Alfabetini Bilenlerin Türkçedeki Kelimeleri Seslendirmede Yaşadığı Sorunların Dağılımı.....</b>	<b>71</b>
<b>Tablo 58: Ana Dilinde Latin Alfabetini Kullanan ya da İkinci Alfabe Olarak Latin Alfabetini Bilenlerin Türk Alfabetinde Yer Alan Harfleri Yazmada Yaşadığı Sorunlar.....</b>	<b>71</b>
<b>Tablo 59: Ana Dilinde Latin Alfabetini Kullanan ya da İkinci Alfabe Olarak Latin Alfabetini Bilenlerin Türk Alfabetinde Yer Alan Harfleri Yazmada Yaşadığı Sorunların Dağılımı.....</b>	<b>72</b>
<b>Tablo 60: Ana Dilinde Latin Alfabetini Kullanan ya da İkinci Alfabe Olarak Latin Alfabetini Bilenlerin Dikte Metnindeki Ünsüzleri Yanlış Kullanımıyla İlgili Örnekler.....</b>	<b>74</b>
<b>Tablo 61 : YTÖ’de Hedef Kitlenin Ana Diline Yer Verilmeli Midir?.....</b>	<b>75</b>

<b>Tablo 62: Öğretim Elemanlarının YTÖ’de Hedef Kitlenin Ana Diline Yer Verilmemesi Gerektiğini Düşünme Nedenleri.....</b>	<b>76</b>
<b>Tablo 63: Alfabe Farklılıklarının Yabancılara Türkçe Öğretimine Etkisi Var Mıdır?.....</b>	<b>76</b>
<b>Tablo 64: Latin Alfabeti Dışında Farklı Alfabeleri Kullanan Bireylerin Türkçe Öğrenme Sürecindeki Öğrenme Hızları ve Yaşadıkları Sorunlar Aynı ya da Benzer mi?.....</b>	<b>77</b>
<b>Tablo 65: Latin Alfabeti Dışında Farklı Alfabeleri Kullanan Bireyler İçin Öğretim Sürecinde Farklı Yöntem ve Tekniklere İhtiyaç Duyuyor Musunuz?.....</b>	<b>77</b>
<b>Tablo 66: Öğretim Elemanlarının Öğretim Sürecinde Farklı Yöntem ve Tekniklere İhtiyaç Duyma Nedenlerinin Dağılımı.....</b>	<b>78</b>
<b>Tablo 67: Türkçe Öğretirken Alfabe Farklılıklarından Kaynaklanan Sorunlar Yaşıyor Musunuz?.....</b>	<b>78</b>
<b>Tablo 68: Türkçe Öğretirken Alfabe Farklılıklarından Kaynaklı Yaşanan Sorunların Dağılımı.....</b>	<b>79</b>
<b>Tablo 69: Türkçe Öğretirken Alfabe Farklılıklarından Kaynaklanan Telaffuz İle İlgili Yaşanan Sorunların Dağılımı.....</b>	<b>79</b>
<b>Tablo 70: Türkçe Öğretirken Alfabe Farklılıklarından Kaynaklanan Yazım İle İlgili Yaşanan Sorunların Dağılımı.....</b>	<b>79</b>
<b>Tablo 71: YTÖ’de Alfabe Farklılıklarından Kaynaklanan Sorunların En Aza İndirgenmesi İçin Öneriler.....</b>	<b>80</b>

# 1.BÖLÜM

## GİRİŞ

Araştırmanın gerekçelerinin ifade edildiği bu bölümde problem durumuna, araştırmanın amacına ve önemine yer verilmiştir.

### 1.1. Problem Durumu

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 tanımı yapılmıştır. 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 zihnimize 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 sağlamakla 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 siyasi sebeplerin bu isteklerinde belirleyici olduğu söylenebilir. Palii

(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. Sibiry'a da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 2000 öğrenciyle yapılan bir araştırmada ise Aydın'dan aktaran Ungan'ın (2006) belirttiğine göre öğrencilerin Türkçe öğrenme amaçları şöyle sıralanmaktadır:

- “Türk firmalarında çalışma isteği(ticari),
- Türkiye'ye yerleşme ve orada çalışma isteği,
- Arkadaş, dost ilişkileri,
- İhtisas yapma isteği (Türkoloji),
- Yeni bir dil olarak,
- Fantezi olarak.” (Aydın'dan aktaran Ungan, 2006: 222)

Bununla birlikte Türkiye'nin son dönemde dünya siyasetindeki gücünü ve etkisini arttırmasıyla yabancıların Türkçe öğrenme konusundaki taleplerinde ciddi artışlar gözlenmiştir. Durmuş (2013a), konuyla alakalı bir çalışmasında 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, 2013a: 210-211).

Yabancıların Türkçe öğrenme konusunda son dönemde yoğunlaşan taleplerinin en önemli sebeplerinden biri de hiç şüphesiz Türkiye'nin gerek bölge gerekse de dünya ülkeleri açısından önem arz eden jeopolitik bir öneme sahip olmasıdır. Durmuş (2013a) da konuyla alakalı olarak şunları söylemektedir:

“Türkiye, coğrafi konumu bakımından, kendi sınırlarının dışında başka ülke halklarına ulaşma noktasında eşsiz bir uluslararası ilişkiler olanağına sahiptir; hatta Türkiye ile söz konusu alanda rekabet içinde olabilecek, bu coğrafi imtiyaza

sahip başka bir ülke de yoktur denilebilir. Orta Doğu, Doğu Avrupa, Asya, Kafkaslar, Orta Asya, Akdeniz, Karadeniz hatta İslam Dünyası gibi önemli uluslararası çalışma sahalarının her biri için ayrı ayrı ilgi odağı olan Türkiye; yine uluslararası literatürü fazlasıyla meşgul eden petrol, doğalgaz ve bunların dünya pazarlarına ulaştırılması vb. belirli meselelerle ilgili olarak da bölgede önemli bir ilgi odağı olarak görülmektedir. Doğal olarak bu ilgi, önemli ölçüde Türkçe öğrenme talebi de doğurmaktadır.” (Durmuş, 2013a: 210).

Bilindiği üzere artan bu ilgi ve talep neticesinde son dönemde yabancılara Türkçe öğretimi konusunda iyi bir ivme yakalanmış, dünyanın çeşitli bölgelerinde çok sayıda kişiye Türkçe öğretilmiştir. Bununla birlikte yabancılara Türkçe öğretimi çalışmalarının ortak tarihî bir geçmişe sahip olduğumuz ve kültürel anlamda sıkı ilişkiler içerisinde olduğumuz bölge ülkelerinde yoğunlaştığı görülmektedir. İnan (2013), söz konusu bölgelerde Türkçenin talep edilen bir dil olmasının nedenlerini şöyle sıralamaktadır:

- “Ortak tarihî geçmiş,
- Kültürel ve dilsel yakınlık,
- Akrabalık bağları,
- Coğrafi yakınlık,
- Türkiye’nin bölgesel sorunların çözümünde etkin bir rol oynaması,
- Türkiye’nin kendi bölgesinde görece istikrarlı bir ülke olması,
- Türkiye’nin artan ekonomik gücü ve buna bağlı olarak artan kalkınma düzeyi,
- Türkiye’nin vermiş olduğu yükseköğrenim bursları,
- Türk dizi, film ve müziklerinin bu ülkelerde sevilmesi” (İnan, 2013: 2).

Dünyanın en eski dillerinden biri olarak kabul edilen Türkçenin yabancılara öğretimi çalışmalarının tarihçesi, oldukça eskilere dayanmaktadır. Alan yazındaki birçok çalışmada yabancılara Türkçe öğretimi Dîvânu Lugâti’t-Türk ile başlatılmakla birlikte bu çalışmaların çok daha eskilere 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 olduğunu ifade etmiştir.

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, kurumsallaşması için Cumhuriyet Dönemi'ne hatta 1990'lı yıllara kadar beklenilmesi gerekecektir. Nitekim Yılmaz'ın (2015) da belirttiği gibi Cumhuriyet'in ilanından 1960'lı yıllara kadar bölgedeki gelişmeleri takip edemeyen, kendi iç çekişmelerine odaklanmış bir Türkiye'den söz etmek yanlış sayılmaz. Bunun bir yansıması olarak da Türk dilinin yabancılara öğretimiyle ilgili bir politika geliştirilmez. Bu ekseninde Hengirmen (1993), Türkçe öğretiminin gerekliliğini yeni yeni anlamaya başlayıp ilk eserlerimizi vermeye başlarken, Türkçenin yapısından etkilenen yabancıların bizim yerimize Türkçeyi öğreten kitaplar yazdığını ifade eder. Onun paylaştığı verilere göre 20. yüzyıla kadar yabancı yazarlar Türkçe öğretimi ile ilgili iki yüzün üzerinde kitap yazmışken, Türk yazarlar yüz elli altı kitap yazmıştır (Hengirmen,1993:7 aktaran Yılmaz, 2015: 259-260). Bu hâl özellikle 60'lı yıllara kadar dil öğretiminde yaşadığımız zafiyeti gözler önüne sermektedir.

“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 çıkmaya başlamıştır” (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 yerlerinde çok sayıda kişiye Türkçe öğretilmiştir.

Yabancılara Türkçe öğretiminde son dönemlerde yaşanan müspet gelişmelerle birlikte birtakım sorunlar da yaşanmıyor değildir. Yılmaz'ın (2015) da belirttiği gibi yabancılara Türkçe öğretimi tesadüflere bırakılmayacak kadar önemli bir meseledir. Bu sebeple yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili sorunlar belirlenmeli, bu tespitler doğrultusunda Türkçe öğretiminin geleceği planlanmalıdır.

Türkçenin yabancılara öğretimi konusunda birçok farklı etkenden kaynaklı sorunlar yaşanmakla birlikte bu sorunlar: yabancılara Türkçe öğretiminin bir devlet

politikası hâline getirilememesi, konuyla alakalı kurumsal bir sahiplenmenin olmayışı, kurumlar arasındaki koordinasyon eksikliği, yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili lisans programlarının olmayışı, alanında uzman, iyi yetişmiş eğitimci eksikliği, ders araç-gereç ve materyal eksikliği, öğretim sürecinin planlanmasında ve uygulanmasında öğrenci özelliklerinin yeterince dikkate alınmayışı, öğrenenden ve öğrenme ortamından kaynaklanan sorunlar olarak sıralanabilir. Nitekim Er, Biçer ve Bozkırlı'nın (2012) alan yazındaki çalışmaları incelemek suretiyle ortaya koyduğu çalışmada da yabancılara Türkçe öğretimi konusunda karşılaşılan sorunlar:

“Öğretim araç gereçleri bakımından yaşanan yetersizlikler, lisans ve lisansüstü düzeyde görevli öğretim elemanlarıyla ilgili sorunlar, Türkçenin dil özelliklerinden kaynaklanan sorunlar, Türkçe öğretimi alanının farklı ana bilim dallarına ayrılmamış olması, öğretim programı yetersizliği, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yararlanılabilecek kaynakların yetersizliği, Türkçe öğretimi ile ilgilenen kurumlarla ilgili sorunlar, eğitim öğretim ortamı bağlamındaki yetersizlikler, kullanılan yöntem ve teknikler bakımından yaşanan sıkıntılar, alfabeden kaynaklanan sorunlar, yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili devlet politikasının olmaması olarak ifade edilmiştir.” ( Er, Biçer ve Bozkırlı, 2012: 62).

Yabancılara Türkçe öğretimi konusunda yaşanan sorunlardan en önemlisi hiç kuşkusuz bu konunun bir devlet politikası hâline getirilememesidir. Tosun'un (2005) da ifade ettiği gibi bir ulusun dilinin yabancı dil olarak öğretilmesi her şeyden önce devletin sahip çıkıp yönlendireceği, politikalarını saptayacağı, öğretilecek kurumları, uygulanacak programı, hangi nitelikte olan elemanların çalıştırılacağını, araç-gereç yönünden nelere gereksinim duyulacağını ve bunların nasıl sağlanacağını önceden bilmek ve tüm hazırlıkları yapmak zorunda olduğu bir konudur. Bu meseleyle alakalı olarak son dönemlerde ciddi adımlar atılmakla birlikte henüz istenilen seviyede olmadığını ve bu konuda Avrupa ülkelerinin çok gerisinde olduğumuzu söylemek yanlış olmayacaktır.

“Bir ülkenin ana dili olmanın ötesine geçip başka ülkelerde kullanım alanı oluşturmaya ve geliştirmeye başlayan Türkçenin, dünyada nerelerde, hangi işlevleri yerine getirmek üzere kullanıldığını gösteren ve dikkatli analizlerle gelecekte hangi bölgelerde hangi işlevleri yerine getireceğini ön görmeyi ve bu doğrultuda da, ilgili alanda politika geliştiricileri yönlendirmeyi hedefleyen çalışmaların eksikliği de alanda dikkat çeken bir diğer sorun olarak karşımıza çıkmaktadır.” (Durmuş, 2013a: 218).

Bu kapsamdaki çalışmalarla birlikte İngilizce veya dengi diller için yapıldığı gibi Türkçenin de ihtiyaç analizi çalışmalarının yapılması gerekmektedir. Bu kapsamda

yapılacak çalışmalar hem eğitim-öğretim faaliyetlerinin planlamasında büyük kolaylıklar sağlayacak hem de öğrencilerin Türkçe öğrenmelerinin kendilerine sosyal, ticari ya da eğitim hayatlarında nasıl bir fayda sağlayacağı konusunda yeterli bilgi sahibi olamamalarından kaynaklanan olumsuz tutumlarının da önüne geçecektir.

Türkçenin yabancılara öğretimi konusunda karşılaşılan bir diğer önemli sorun ise konuyla alakalı bir kurumsal sahiplenmenin olmayışı ve bu alanda faaliyet gösteren kurumlar arasındaki koordinasyon eksikliğidir. Bilindiği üzere ülkemizde yabancılara Türkçe öğretimi faaliyetleri genel manada çeşitli üniversitelerin bünyesinde açılan TÖMER'ler aracılığıyla yürütülmektedir. Bu kurumlardan her biri kendi bünyesinde özverili bir biçimde takdire şayan çalışmalar ortaya koymakla birlikte bu kurumlar arasında bir koordinasyon ya da ulusal denetim mekanizmasının olduğunu söylemek mümkün değildir. Akış'ın (2009) da ifade ettiği gibi Türkiye'de hemen hemen her konuda görülen kurumsal bakış ve sahiplenme eksikliği burada da görülmektedir. İlk olarak İstanbul Üniversitesi, sonra Ankara Üniversitesi ve Boğaziçi Üniversitesinde bu konuya yönelmeler olmuştur. Ancak bu, kurumsal bir sahiplenmeden ziyade bu üniversitelerin, yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi birimlerinin başında ve içinde bulunan öğretim elemanlarının fedakâr çalışmaları ve bireysel gayretleri şeklinde olmuştur. Bütün bu çalışmalar takdire şayan olmakla beraber bahsedilen kurumsal sahiplenme değildir. Ünlü (2011) de konuyla alakalı bir çalışmasında bu soruna dikkat çekmiş ve çözümüne yönelik şöyle bir öneride bulunmuştur:

“Bu anlamda Millî Eğitim Bakanlığı, yabancılara Türkçe öğretimi gerçekleştiren tüm kurumlarla resmî iletişime geçmeli; bir program dâhilinde onları bünyesine alıp Türk Milli Eğitimin genel amaçları doğrultusunda denetlemelidir. Onlarla sürekli iletişim halinde bulunmalıdır. Ancak bu sahiplenme sadece Milli Eğitim Bakanlığına ait değildir. Bu Türk milletini ve Türkçeyi temsil eden tüm kurum ve kuruluşlara ait olmalıdır. Oluşturulacak bu çemberde eğitim sistemi yönüyle Milli Eğitim Bakanlığı; dilimizin temsili yönüyle Türk Dil Kurumu; kültürümüzün korunması ve başkalarına tanıtımı yönüyle Kültür ve Turizm Bakanlığı ve tarihimizin dokularının öğrenme sürecinde kullanılacak metinlere yansımaları yönüyle Türk Tarih Kurumu; dış ülkelerle ilişkilerimizin düzenli yürütülmesi yönüyle Dış İşleri Bakanlığı ve dilimizde yapılması gereken araştırma ve inceleme yönüyle de üniversitelerdeki Türkoloji, Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı gibi ilgili birimler Türkçenin yabancılara öğretimi amacıyla buluşmalı, bu çemberi birlikte çevirmelidirler.” (Ünlü, 2011: 110-111).

Türkiye'de yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili lisans programlarının olmaması, mevcut lisansüstü programlarından mezun olanların ise daha çok akademik

kariyer odaklı yetişmeleri, yabancılara Türkçe öğretimi alanında görev yapacak uzman eğitimci eksikliği yaşanmasına neden olmaktadır (Şen, 2016: 415). Balcı ve Melanlıoğlu (2016) ise konuyla alakalı yaptıkları bir çalışmalarında yaşanan bu durumun yabancılara Türkçe öğretimi alanında görev yapacak eğitimci kadrosunun niteliğini doğrudan etkilediğini düşünmekte ve şunları söylemektedir:

“Yabancılara Türkçe öğretmek her ne kadar bir ihtisas alanı olarak düşünülse de öneminin son otuz yılda anlaşılması neticesinde bu alanda hizmet edecek öğreticilerin sahip olması gereken nitelikler üzerinde çok sonradan düşünölmeye başlanmış ve genellikle yurt içi ya da yurt dışında Türkçe öğretmenliği, Türk dili ve edebiyatı veya muadili bir bölüm mezunları bu alanda öğretici olarak istihdam edilmiştir. Hal böyle olunca da Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda sınırlı ya da hiçbir eğitim almamış, bir şekilde kendini bu alanın içinde bulmuş öğreticilerin bu alanda ciddi sorunlarla karşılaşması da kaçınılmaz olmuştur.” (Balcı ve Melanlıoğlu, 2016: 987).

Bu durumun doğal bir sonucu olarak alanında uzman, iyi yetişmiş, Türkçenin inceliklerine hâkim, yabancı dil öğretim yöntemlerini bilen ve bunları başarıyla uygulayabilen uzman eğitimci eksikliği bu alanda yaşanan en önemli sorunlardan biri olmuştur. Bu durum yabancılara Türkçe öğretiminde beklenen verimin elde edilmesinin önünde engel teşkil etmekte ve bu alandaki başarısızlığın nedenlerinden biri olarak ön plana çıkmaktadır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde teknolojinin ortaya koyduğu imkânlardan yeterince faydalanılamaması ve hâlâ klasik yöntem ve tekniklerle eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütölmeye çalışılması da önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durumun en önemli sebebi yabancılara Türkçe öğretimi alanındaki çalışanların farklı disiplinlerden gelmeleri nedeniyle yabancı dil öğretim yöntemlerine aşına olmamaları ve uygulamaya dönük bilgilerinin yetersiz olmasıdır. Bu noktada alanda görevli eğitimcilerin hizmet içi eğitim faaliyetlerine dâhil edilmesi, hem onların bu alandaki eksikliklerini gidermelerini sağlayacak hem de yabancılara Türkçe öğretimi çalışmalarına olumlu yansıtacaktır.

Yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde yöntem konusunda karşımıza çıkan bir diğer sorun da bu alanda faaliyet gösteren kurumlar arasında uygulamada bir birlik olmamasıdır. Ünlü (2011) bir çalışmasında konuyla alakalı olarak şunları söylemektedir:

“Bu alandaki kurumlardan her biri kendince geliştirdiği yöntem ve tekniği kullanmakta; öğretimde bir birlik sağlanmamaktadır. Bazı kurumlar öğretimde temel dil becerilerini bir bütün olarak ele alıp öğrencilerini bu yönde eğitirken bazı kurumlar ise bu becerileri ayrı ayrı düşünüp dil becerilerini ayrı ders saatlerinde uygulamaktadır. Bu yüzden Türkçenin yabancılarla öğretimindeki ayrılıklar da kendini gösteriyor. Bu ayrılık sadece bununla sınırlı kalmıyor. Kurumlara göre dil bilgisi konularının öğretim sırası da farklılık göstermektedir. Hâlbuki temel seviyede ismin hal ekleri gibi basit yapılar verilirken orta seviyede sıfat fiil, zarf fiil gibi yapılar, yüksek seviyede ise anlatım bozukluğu, fiillerde çatı gibi konular aşama aşama verilmelidir. Bu sayede öğrenci Türkçeden soğumayacak, yapıları daha doğru ve etkili öğrenecektir.” (Ünlü, 2011: 112).

Yabancılarla Türkçe öğretimi alanında görülen sorunlardan bir diğeri de ders araç ve gereçlerinde yaşanan eksiklikler olduğunu düşünen Er vd. (2012) bu sorunun çözümüne yönelik şunları söylemektedir:

“Bunun çözümüne yönelik olarak, alandaki ders materyalleri çeşitlendirilerek sayıları ve nitelikleri artırılabilir. Bununla birlikte materyaller, son yıllarda sıklıkla gündeme gelen Avrupa Dil Dosyası’na uyumlu hâle getirilebilir. Alanda kullanılan basılı materyallerin görsel araç gereçlerle desteklenmesi dil öğretiminin etkisini ve kalıcılığını artırabilir. Yabancılarla Türkçe öğretiminde kullanılan kaynaklar genellikle yabancı dil öğretimi (özellikle İngilizce) setlerinin birer kopyası olmaktan çıkarılarak daha özgün bir hâle getirilmelidir.” (Er, Biçer ve Bozkırlı, 2012: 62).

Bu alanda kendini hissettiren en önemli eksiklik ise yabancılarla Türkçe öğretiminde kullanılacak işlevsel bir sözlüğümüzün olmayışıdır. Bilindiği üzere yabancılarla Türkçe öğretimi sürecinde öğrenenler tarafından çoğunlukla TDK tarafından hazırlanan “Türkçe Sözlük” kullanılmaktadır. Fakat bu sözlük ana dili Türkçe olan bireyler için hazırlanmıştır ve yabancılarla Türkçe öğretimi kapsamında kullanılmaya uygun değildir. Bu bireyler Türkçeyi daha yeni öğrenmeye başladıkları için bu kadar kapsamlı ve ayrıntılı bir sözlükle karşı karşıya bırakılmaları doğru değildir. Bunun yerine alan uzmanları tarafından temel, orta ve yüksek düzeylerde sözlükler hazırlanmalı ve öğrenenler aşamalı olarak Türkçenin söz varlığıyla tanıştırılmalıdır. Fakat bu işlem Ünlü’ nün (2011) de ifade ettiği gibi kelimeleri belirli bir seviyeye ve alfabetik sıraya uygun olarak listeleme şeklinde olmamalıdır. Düzeye göre listelenen kelimelerin yanında kelimelerle ilgili resim, harita, grafik, fotoğraf ve karikatürler ve örnek cümleler de yer almalıdır.

Yukarıda zikredildiği gibi yabancı dil öğretiminde birçok farklı etkenden kaynaklı sorunlar yaşanabilmektedir. Bu sorunların en önemlilerinden biri de

öğrenenden kaynaklı 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 yaşadığı sorunlar da birbirinden farklıdır. Bu nedenle bireylerin bu özellikleri bilinmeli ve bu özellikler dikkate alınarak eğitim- öğretim süreci planlanmalıdır. Bununla birlikte 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 arası bireysel farklılıkların göz ardı edilerek hazırlandığı düşünmekte ve konuyla alakalı olarak şunları söylemektedir:

“Oysa 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).

“Bu nedenle yabancılara Türkçe öğretim programı, her yönden alanında uzman kişilerce hazırlanmalı; bunun için konu alanı uzmanlarından bir birim oluşturulmalıdır. Oluşturulacak birim içerisinde Türkçenin öğretim yöntemlerini belirleyebilmek için Türkçe öğretimi uzmanları, hazırlanacak programın hedef kitleye uygunluğunu belirleyebilmek için gelişim ve öğrenme uzmanları ve kazanımlara ulaşma düzeyini belirleyebilmek için ölçme ve değerlendirme uzmanları bulunmalıdır.” (Ünlü, 2011: 111).

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. Önceki öğrenmeler daha sonraki öğrenmeleri etkilemesine aktarım denilmektedir.

“Aktarım öğrenimi kolaylaştırırsa “olumlu”, zorlaştırırsa “olumsuz” olarak değerlendirilir. Olumlu aktarım eski ve yeni bilgiler arasında benzeyen, olumsuz ise farklılık gösteren noktalarda gerçekleşir. Olumlu aktarım “kolaylaştırma”, olumsuz aktarım ise “girişim” adıyla da anılmaktadır. Girişim sesbilim, sözdizimi

ve kelime olmak üzere, dilin üç bileşeninden herhangi birisinde görülebilir.” (Hocking’ten aktaran Alshirah, 2013: 13).

Yukarıda da ifade edildiği 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 imkanı sunacaktır. Örneğin ana dili Japonca olan bir öğrencinin kendi dilinde olmadığı için ‘l’ sesini öğrenmekte zorlanacağı ya da ana dili Arapça olan bir öğrencinin kendi dilinde bu yapının “şedde” ile karşılandığı için tekrar eden ünsüzleri yazarken sorun yaşayabileceğinin öğretim sürecinin başında bilinmesi ve sürecin bu bilgiden 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.

Geçmişten günümüze kadar alfabenin birçok farklı tanımı yapılmıştır. Bununla birlikte Türk Dil Kurumu (TDK) tarafından Alfabe, “Bir dilin seslerini gösteren, belirli bir sıraya göre dizilmiş belli sayıda harfin bütünü, abece, yazı (TDK, 2005, s72)” olarak açıklamaktadır. Ergin (2009) alfabeyi; “Bir dilde kullanılan harf ve işaretlerin hepsinin birden meydana getirdiği muayyen sıralı topluluk” olarak tanımlarken Gemalmaz (2010) “bir dilin yazımında kullanılan harfleri, kabullenmiş sıraları içinde veren liste” olarak User (2006) ise “içerdiği sembollerin her biri bir ses birimini veya birimlerini karşılayan yazılı işaretler sistemi” şeklinde tanımlanmıştır.

Alfabenin iki boyutu bulunmaktadır. Bunlar ses ve harf boyutudur (Şengül, 2014: 326). Sesler, adından da anlaşılacağı gibi söylenen, ağızdan çıkan, işitilen küçük dil birlikleridir. Dili yazıya geçirmek için bu küçük birlikler birtakım işaretlerle karşılanır. Bu işaretlere harf denir. Demek ki harf sesin yazıdaki işaretidir (Ergin, 2009: 38). Harfler ve seslerin birbiri ile sıklıkla karıştırıldığı için altını çizen Durmuş (2013b),

harflerin, seslerin yazıda gösterilme biçimleri, sembolleri, işaretleri olduğunu ve ses ve harf arasındaki ilişkinin doğada yer alan bir nesne ile o nesnenin resmi arasındaki ilişki gibi olduğunu belirtmiştir.

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 sistemlerini 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 kökenli yeni Türk alfabesi kullanılmaya başlanmıştır. 1 Kasım 1928 kabul edilen yeni 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.

“Bilindiği üzere insanoğlunun çıkardığı sesler sınırlı olduğu için, bütün dillerdeki sesler dillerin çeşitliğine uygun düşecek kadar çok değildir. Seslerin büyük bir kısmı umumî olarak dillerde müşterektir. Dilleri birbirinden ayıran şey esas itibarıyla sesler olmayıp seslerin meydana getirdiği şekillerdir, gramer birlikleridir. Aynı seslerden her dilde başka şekiller, başka birlikler yapılır. Seslerin büyük bir kısmı böylece dillerde aynı olmakla beraber her dilin kendine mahsus sesleri de yok değildir. Bir dilde bulunan bazı sesler bir diğerinde bulunmayabilir. Aynı şekilde diğer birçoklarında bulunan bazı sesler bir dilde hiç kullanılmayabilir” (Ergin,2009: 30-31).

Ergin’in (2009) ifadelerinden de anlaşılacağı üzere dünya dillerini birbirinden ayıran seslerden ziyade onların yazıda gösteriliş biçimleridir. Yani harflerdir.

Bu nedenle alfabenin yabancı dil öğretiminde çok önemli bir yeri 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 millî 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 öğretimi sürecinde de yaşandığı söylemek mümkündür. Zira ülkemizde de alfabenin yabancı dil öğretimdeki 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 öğretimi 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 alfabe kaynaklı sorunlara değinilmekle birlikte alfabe farklılıklarının yabancılara Türkçe öğretimindeki etkisini veya öğretim sürecinde karşılaşılan alfabe kaynaklı sorunları konu alan sınırlı sayıda müstakil çalışma olduğu tespit edilmiştir.

Söz konusu bu durum yabancı dil olarak Türkçe öğretimin geleceği açısından oldukça vahim bir durumdur. Zira Fathi'nin (2016) de ifade ettiği gibi kökleri tarihin en eski dönemlerine kadar uzanan Türkçe, bugün Türkiye'nin ekonomik olarak büyümesi, politik olarak bulunduğu bölgede bir güç hâline gelmesi; Türkiye'de bulunan dil öğretim merkezlerinin çalışmaları, Türk sivil toplum kuruluşları tarafından dünyanın yedi kıtasında yürütülen eğitim ve kültür faaliyetleriyle dünya dili olma yolundadır. (Fathi, 2016: 6).

Böyle bir amaç ile bu kadar geniş bir coğrafyada yürütülen bu faaliyetler kapsamında Türkçe öğrenmek isteyen bireylerin hazır bulunmuşlukları, 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 zorunlu kılmaktadır.

## 1.2. Amaç

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 alfabe kaynaklı sorunların hangi boyutlarda olduğunu ortaya koymak ve bu sorunların çözümüne yönelik önerilerde bulunmaktır.

Bu amaç doğrultusunda daha ayrıntılı bilgiler elde etmek amacıyla aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Öğrenenin Arap alfabesini kullanmasının Türkçeyi öğrenmesine etkileri nelerdir?
2. Öğrenenin Kiril alfabesini kullanmasının Türkçeyi öğrenmesine etkileri nelerdir?
3. Öğrenenin ana dilinde Latin alfabesini kullanmasının ya da ikinci alfabe olarak Latin alfabesini bilmesinin Türkçeyi öğrenmesine etkileri nelerdir?
4. Öğretim elamanlarına göre alfabe farklılıklarının yabancılara Türkçe öğretimine etkileri nelerdir?

## 1.3. Önem

Bireyin oldukça zor ve uzun bir süreç olan yabancı dil öğreniminde çeşitli sorunlar yaşayacağı yadsınamaz bir durumdur. Nitekim Boylu (2014) da yabancı dil öğreniminde yaşanan sorunların tamamen ortadan kaldırılabilmemesinin mümkün olmadığını belirtmekte ve konuyla alakalı olarak şunları söylemektedir:

“Dil öğreniminin kolaylaştırılması ve daha hızlı, etkili öğrenim sağlanması konusunda çok sayıda çalışma yapılmış, çeşitli yöntem ve teknikler kullanılmış

olmasına rağmen dil öğreniminde karşılaşılan sorunlar her zaman var olmuştur. Fakat bu sorunların önceden bilinmesi hem öğreticinin hem de öğrencinin işini kolaylaştıracaktır. Öyleyse bu konuda yapılacak en yararlı çalışmalardan biri öğrenilen dilde öğrenenlerin karşılaştıkları sorunları belirlemek ve bu sorunları en aza indirebilecek çözüm önerileri sunmaktır. Çünkü dil öğreniminde karşılaşılan sorunlar önceden bilinir ve bu sorunları en aza indirmek için uygun yöntem ve teknikler tespit edilir ve uygulanırsa dil öğrenimi ve öğretimi kolaylaşacaktır.” (Boylu, 2014:337).

Bu amaç doğrultusunda son zamanlarda Türkçenin yabancılara öğretimi sürecinde karşılaşılan sorunlarla ilgili çok sayıda çalışma yapılmakla birlikte bu çalışmalarda öğrenenler genellikle Türkçe öğrenen yabancılar olarak nitelendirilmekte ve uyrukları, dilleri ve kültürleri göz ardı edilmektedir. Bu çalışmalarda ihmal edilen konulardan biri de öğrenenlerin ana dillerinde kullandıkları veya ikinci bir alfabe olarak bildikleri alfabelerin Türkçe öğrenmelerine yönelik etkileridir. İlgili alan yazın incelendiğinde bazı çalışmalarda ( Kara, 2010; Bölükbaş, 2011; Yağcı, 2017; İnan ve Öztürk, 2015) bu konuya yer verilmekle birlikte konuyla alakalı sınırlı sayıda müstakil çalışma olduğu tespit edilmiş, bu nedenle de böyle bir çalışma yapılmasına karar verilmiştir.

Bu çalışma, alfabe farklılıklarının yabancılara Türkçe öğretimine etkisi üzerinde durması ve bu konunun tez düzeyinde ele alındığı ilk müstakil çalışma olması bakımından önem arz etmektedir.

Bu çalışma kapsamında Türkiye’ye farklı ülkelerden gelen yabancı öğrencilerin alfabe farklılıklarının Türkçe öğretimine etkisinin belirlenmesi ve bu bireylerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları alfabe kaynaklı sorunların hangi boyutlarda olduğunun ortaya konulması neticesinde; yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin, bu alanda faaliyet gösteren eğitimci ve kurumların işlerinin kolaylaşmasına ve Türkçe öğretiminin niteliğinin artırılmasına katkıda bulunulacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte araştırmacıların ilgisinin ihmal edilen bu konu üzerine çekilerek yabancılara Türkçe öğretimi sürecinin daha iyiye götürülmesi adına yapılacak çalışmalara öncülük edilmesi de amaçlanmaktadır.

## 2.BÖLÜM

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

#### 2.1. Dil

Dil, bir milleti millet yapan, onu diğer ulus ve toplumlardan ayıran, onun geçmişi ve kültürünün taşıyıcısı, varlığını sürdürebilmesinin ise teminatı olan bir olgudur. Nitekim Bakır'ın (2017) da ifade ettiği gibi geçmişle bugün arasındaki bağ, bugünden geleceğe kurulacak köprü sadece ortak dilin kullanılması ve ona sahip çıkılmasıyla mümkündür. Diline sahip çıkamayan milletlerin, kimliklerine de sahip çıkamadıkları, ortak bir his ve düşünce dünyası oluşturamadıkları ve nihayetinde yok oldukları ise tarihî bir gerçektir.

Dil, bir milletin ortak malı olan, o milletin bütün fertlerinin ortak çaba ve gayretleri sonucu vücut bulan ve o milletin varlığının, varlığını sürdürmekte olduğunun en önemli delili konumundaki bir olgudur. Dil, bir millet olabilmenin ön koşuludur ve dili olmayan bir toplum ya da millet tasavvur edilemez. Dil, mensubu olduğu milletin kendine has özellikleriyle şekillenen ve o milletin ulusal kimliğinin bir yansıması kabul edilen bir müessesedir. Bu nedendir ki dünya üzerinde birbirine tıpatıp benzeyen ya da tamamen aynı olan iki dilin varlığından söz edilemez. Her dilin tek ve biricik olduğuna ve kendisini meydana getiren topluma özgü olduğuna dikkat çeken Korkmaz (2003), bir çalışmasında konuyla alakalı olarak şunları söylemektedir.

“Diller, her kavmin kendi toplum yapısına göre şekillenmiş özel birer anlaşma sistemi oldukları için, dünyadaki kavim sayısınca dil var demektir. Bugün yeryüzünde kaç dil konuşulduğunu kesin bir sayı ile belirtmek zordur. Bu güçlük, yeryüzünün daha yeterince tanınmamış olan bölgelerinde işlenip incelenmemiş veya daha bir yazı dili durumuna gelememiş birtakım dillerin varlığından ileri gelmektedir. Bunun yanında, bir dile veya dil ailesine bağlılığı henüz kesinleşmemiş bulunan diller de vardır. Bununla birlikte dil bilimi alanında yapılan çeşitli tespit ve sayımlara göre, dünyada ölü veya yaşayan 3000'nin üzerinde dil bulunmaktadır.” (Korkmaz, 2003: 11).

Dilin günümüze kadar birçok farklı araştırmacı (Ergin, 2001; Korkmaz, 2007; Gencan, 2001; Vardar, 2001; Güneş, 2016) tarafından birçok farklı tanımlanmış ve her tanımda dilin farklı bir yönü ön plana çıkarılmıştır. Bunlardan Korkmaz vd. (2007) dili, “ Dil, en basit tanımıyla bir bildirim aracıdır. Bir toplumu oluşturan kişilerin duygu

ve düşüncelerinin, o toplumda ses ve anlam bakımından ortak ögeler ve kurallardan yararlanarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü ve gelişmiş bir sistemdir.” olarak Güneş (2006) ise “İnsanların duygu, düşünce ve gözlemlerini işaret veya kelimelerle paylaştıkları bir sistemdir.” şeklinde tanımlamıştır.

Bununla birlikte dilin bugüne kadar yapılan tanımlarına bakıldığında, genellikle dilin iletişim boyutuna odaklanıldığı ve diğer boyutlarının ihmal edildiği görülmektedir. Oysa dil, Aksan’ın (2003) da belirttiği gibi bir anda düşünemeyeceğimiz kadar çok yönlü, değişik açılardan bakınca başka nitelikleri beliren, kimi sınırlarını bugün de çözemediğimiz büyüklü bir varlıktır. O, gerek insan gerek toplum gerekse insan ve toplumdan ayrı düşünülemez olan bilim, sanat, teknik gibi bütün alanlarla ilgili bulunan, aynı zamanda onları oluşturan bir kurumdur.

### 2.1.1. Ana Dili

Ana dil veya ana dilinin ilgili alan yazında birçok farklı tanımı mevcuttur. Bununla birlikte ana dili Türk Dil Kurumu (TDK) tarafından, “İnsanın çocukken ailesinden ve soyca bağlı olduğu topluluktan öğrendiği dil (TDK, 2005: 93)” olarak açıklanmaktadır. Aksan (2003) ana dili; “Başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden daha sonra da ilişkili bulunulan çevreden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dil” olarak tanımlarken Koç (1992) “Kişinin önce annesinden ve yakın çevresinden, sonra daha geniş çevreden ve ulusal olanaklardan yararlanarak öğrendiği dil” şeklinde tanımlamıştır.

Yukarıdaki tanımlardan da görüldüğü gibi ana dil ve ana dili terimleri gündelik hayatımızda olduğu gibi ilgili alan yazında da sıklıkla birbirleri yerine kullanılan terimlerdir. Her ne kadar bu kullanımlardaki kasıt, bir ülkenin resmi eğitim-öğretim dili olsa da bu kullanımlar doğru değildir. Nitekim Sağır (2007) da bu kullanımların doğru olmadığını düşünmekte ve konuyla alakalı bir çalışmada özetle şunları söylemektedir:

“ ‘Ana dili’ teriminde ‘ana’ niteleyen değil, ‘dili’ kelimesinin açıklayıcısı, tamlayanıdır. Bu nedenle ‘ana dili’ teriminde “ana” kelimesinin yerine ‘anne’ kelimesi konulamaz. Çünkü tarihin her döneminde, her ülkede az ya da çok anne dili; ana, ortak dil ile aynı olmayan aileler vardır. Okul öncesi dönemde, dar bir

çevrede annesinin, ailesinin, mahallesinin, köyünün dili; ortak, ana dil ile aynı olmayan ülke vatandaşlarının olduğu bilinmektedir.” (Sağır, 2007: 543).

Yukarıda da zikredildiği üzere “ana dili” ve “ana dil” kavramları, birbirinden farklı şeylerdir. Bu nedenle Sağır’ın (2007) da ifade ettiği gibi Türkçenin eğitimi ve öğretimi söz konusu olduğunda yanlış anlamalara yer vermemek adına “ana dili” terimi yerine “ana dil” teriminin kullanımı tercih edilmelidir.

Bireyin içerisinde yaşadığı toplumla bütünleşebilmesinin ön koşulu olarak nitelendirebileceğimiz ana dil bireyin varlıklara, olaylara kısacası hayata ve evrene bakış açısını şekillendiren bir olgudur. Zira Özbay’ın (2002) da ifade ettiği gibi dünya zihnimize ana dilimize göre biçimlenir. Biz çevremize ana dilimizin penceresinden bakar; varlıkları, olayları, durumları hep onun anlama ve anlatma yolundan giderek kavrayıp dile getirebiliriz.

### 2.1.2. Yabancı Dil

Yabancı dil, bir ülkede hâkim iletişim aracı konumunda olmayan ve bireyin ana dili ediniminden sonra dinî, ticari, askerî vb. amaçlarla öğrenmek istediği dil olarak tanımlanabilir. Stern’den aktaran İnan’ a (2013) göre ise “Yabancı dil daha çok turizm faaliyetleri, diğer uluslardan insanlarla iletişim kurmak, yabancı dilde yazılmış bir kitabı ya da bilimsel bir yazıyı okumak için öğrenilen dildir.” Tosun (2006) ise yabancı dili bireyin ana dilinin dışında olan dillerden her biri ve ana dilinin dışında öğrenilen uzmanlık dili olarak tanımlamakta ve bu dillerin sadece bizim ülkemizin dışında kalan uzak diyarlarda yaşayan ulusların dilleri olduğundan değil dilbilimsel özellikleri açısından da bize yabancı olduklarını söylemektedir.

Bununla birlikte Tosun’un (2006) yapmış olduğu tanımdan da görülebileceği gibi alan yazındaki çalışmalarda genellikle ana dili dışında kalan bütün diller için yabancı dil ifadesi kullanılmaktadır. Fakat bizce bu yanlış bir nitelendirme değildir. Zira yabancı dil, yaşanılan bölgede günlük yaşam için kullanılmayan, yaygın iletişim aracı durumunda olmayan dildir. Kanaatimizce, sözcüğümleri ülkemizden çeşitli Avrupa ülkelerine göç eden gurbetçi vatandaşlarımızın gittikleri ülkelerde günlük yaşamda, özel ve resmî kurumlarda yaygın olarak kullanılan İngilizce, Almanca, Fransızca vb. dilleri öğrenmesi gibi durumlarda “ikinci dil” ifadesinin kullanılması daha isabetli bir karar

olacaktır. İnan (2013) da aynı doğrultuda düşünmekte ve konuyla alakalı olarak şunları söylemektedir:

“Söz gelimi Türkçe yabancılar Türkiye’de öğretiliyorsa ikinci dil olarak, Türkiye dışında yabancı bir ülkede öğretiliyorsa yabancı dil olarak öğretilmektedir. Türkçenin ikinci dil olarak yabancılar öğretiminde dili öğrenen kişilerin günlük hayatlarında Türkçeyi kullanmaları, Türk kültürüne ait unsurlar ile sıklıkla karşılaşmaları söz konusu iken Türkçenin yurt dışında yabancı dil olarak öğretiminde kültürel unsurlar, Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde olduğu kadar öne çıkmamaktadır.” (İnan, 2013: 12).

## 2.2. Yabancı Dil Öğretimi

“İnsan için yaşamsal öneme sahip olan dil, onun doğa karşısındaki kesin zaferi ile birlikte dünyanın değişik bölgelerine yayılmış ve çeşitlenmiştir. Dünya üzerinde binlerce farklı dilin konuşulması, insanlar ve toplumlar arasındaki farklılaşmanın temelini oluşturmuş; bunun sonunda farklı dillere sahip insanların birbirleriyle iletişim kurmaları için ikinci bir dili öğrenmeleri zorunlu hâle gelmiştir.” (İnan, 2013:9).

Bununla birlikte günümüz dünyasında teknolojinin hızla ilerlemesi, değişen toplumsal şartlar, milletler arası kültürel etkileşimin üst seviyelerde yaşanması gibi sebepler toplumda hangi statüye sahip olursa olsun hemen hemen bütün bireylerde ikinci bir dil/yabancı bir dil öğrenme isteği ve ihtiyacını daha da ön plana çıkarmıştır.

Bunun yanında bireylerin ikinci bir dil/yabancı dil öğrenme isteğinin sadece günümüz dünyasına ait bir olgu olduğunu söylemek de doğru değildir. Zira insanlar İlk Çağlardan beri tarihin çeşitli dönemlerinde çeşitli sebeplerle yabancı dil öğrenme gayesi ve çabası içinde olmuştur. Hengirmen (1997), de bu konuda bizimle aynı doğrultuda düşünmekte ve konuyla alakalı olarak özetle şunları söylemektedir:

“Yabancı dil öğretiminin tarihiyle ilgili yapılan araştırmalarla M.Ö. 2225’te Akadların Sümer ülkesini ele geçirdikten sonra kendilerinden daha üstün bir uygarlığa sahip olan Sümerlerin dilini öğrendiği ve böylece insanlık tarihinde ilk kez yazılı ve sözlü yabancı dil öğretimi başlamıştır.” (Hengirmen, 1997).

İnsanların ana dillerinin dışında yeni dil ya da diller öğrenmek istemesinin birçok farklı nedeni olmakla birlikte tarihi, kültürel, dini, ekonomik ve siyasi sebeplerin bu isteğin ortaya çıkmasında belirleyici olduğu söylenilebilir. Harmer, 1991’den aktaran Aydın ve Zengin’e (2008) göre ise bireylere göre değişen özel amaçlar, farklı kültürlerle duyulan ilgi, toplum içerisinde sürekli veya geçici olarak yaşamanın doğurduğu bir

gereklilik, mesleki yaşam içerisinde ilerleme isteği gibi sebepler yabancı dil öğrenmedeki etkenler olarak ifade edilebilir.

Yabancı dil öğrenmek; yeni bir kültür dairesine girmek, o toplumun yaşam biçimini, dünyaya bakış açısını, değer yargılarını da öğrenmek demektir. Zira Ozil'in (1991) de belirttiği üzere yabancı bir dil öğrenmek, ana dildeki kavramların, anlatımların karşılığını başka bir dilde bulup kullanmak değildir. Yabancı dil öğrenmek, çeşitli toplumların dünyaya bakış açılarını, düşünme ve değer sistemlerini bilmek; bir toplumun ya da bir toplumun bireylerinin çeşitli etkinliklerini, davranışlarını kavrayabilmektir.

Yabancı dil öğretimi oldukça uzun ve zor bir süreçtir. Bu süreçten beklenen verimin alınabilmesi için öğrenenlerin zihinsel, gelişimsel, ırksal ve dilsel ( ana dili, ana dilinin yapısı, ana dilinde kullandığı alfabe vb.) özelliklerinin göz önünde bulundurularak sürecin en ince ayrıntısına kadar planlanması ve çağdaş dil öğretim yöntem ve ilkelerine uygun olarak yürütülmesi gereklidir.

“Türkiye’de olduğu gibi Avrupa ülkelerinde de yabancı dil öğretim sürecinde aşamalı kur sistemi kullanılmaktadır. Aşamalı kur sistemi yabancı dil öğretimini ana dili öğretiminden ayıran temel özelliklerden biridir. Dil öğretimi sürecinde kullanılacak tüm etkinlikler ve ders planı bu düzeylere göre planlanır. A1,A2,B1,B2 biçiminde adlandırılmış düzey sistemi Avrupa Dil Komisyonunca öngörölmüş ve Avrupa’da yabancı dillerin öğretiminde kullanılan ortak düzeylerdir.” (Karababa, 2010: 26).

Eğitim ve öğretimin her aşamasında olduğu gibi yabancı dil öğretiminde de temel düşünce, anlayış ve davranış kurallarını yansıtan belli ilkelerden söz edilir. Sınıf içi uygulamaların başarıya ulaşmasında bu ilkeler yaşamsal öneme sahiptir. Dil öğretiminin her aşamasında göz önünde bulundurulması gereken bu ilkeler aynı zamanda öğreticiye de rehberlik etmektedir (İnan, 2013: 13). Demirel (2016), yabancı dil öğretiminde eğitimciler tarafından göz önünde bulundurulması gereken çağdaş dil öğretim ilkelerini:

- “1. Dört temel beceriyi geliştirmek,
2. Öğretim etkinliklerini önceden planlama,
3. Basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru öğretme,



4. Görsel ve işitsel araçları kullanma,
5. Ana dili sadece gerekli durumlarda kullanma,
6. Bir seferde tek bir yapıyı sunma,
7. Verilen bilgilerin günlük yaşama aktarılmasını sağlama,
8. Öğrencilerin derse etkin olarak katılımını sağlama,
9. Bireysel farklılığı dikkate alma
10. Öğrencileri güdüleme ve cesaretlendirme, şeklinde sıralamıştır.” (Demirel, 2016: 29-32).

Ülkemizde yabancılara Türkçe öğretimi faaliyetlerinin planlanması ve yürütülmesinde önemli bir sorumluluk sahibi olan TÖMER’lerde ise yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde izlenen temel ilkeler ise şunlardır:

- “1. Dil bir bütündür. Bir vücudu oluşturan organlar gibi, dili de oluşturan temel öğeler vardır.
2. Dil öğretimini bir bütün olarak oluşturan öğeler; konuşma, yazma, dinlediğini anlama, okuduğunu anlama gibi dört temel beceridir.
3. Bu dört temel beceriye aynı derecede önem verilir.
4. Dört temel becerinin kazandırılmasına yardımcı olmak üzere dikte ve dil bilgisine önem verilir. Dikte ve dil bilgisi üzerinde yardımcı ve tamamlayıcı dersler olarak önemli durulur.
5. Dil öğretiminin amacı yeni bir dilde duygularımızı, düşüncelerimizi yazılı ve sözlü olarak anlatmaktır. Aynı zamanda o dildeki bütün bilim ve kültür kaynaklarını yazılı ve sözlü olarak anlayabilecek becerileri kazanmaktır.
6. Ruhsal ve fizyolojik açıdan insan beyni bir bütündür. Düşünme sırasında analiz ve sentez işlemleri bir arada yapılır. Bu nedenle yabancı dil öğretiminde de tümevarım ve tümdengelim bir arada kullanılmaktadır.
7. Düşünme ve iletişim olayında bilinç üstü kadar bilinçaltı da önemlidir. Yalnızca bilinç üstüne dayalı bir öğretim tek yönlüdür.
8. İnsanın doğasına aykırı hiçbir şey uzun ömürlü olamaz. Bu nedenle en iyi yöntem, insanın düşünce yapısına, yani bilinç üstü ve bilinçaltı etkinliğine en uygun yöntemdir.
9. İnsanın doğasında ezber, düşünme, analiz ve sentez, taklit gibi yetenekler vardır. Dil öğretiminde bu yeteneklerin hepsinden yararlanılmalıdır.

10. TÖMER'de dört beceriyi oluşturan konuşma, yazma, dinlediğini anlama, okuduğunu anlama derslerine ek olarak dikte ve dil bilgisi öğretilir.

11. Tüm derslerin öğretimine aynı anda başlanır ve hepsinin öğretimine aynı derecede önem verilir.” (Hengirmen, 1999, s. 43-44).

Yabancı bir dil öğrenmek ve bu dilde dört temel dil becerisinde yetkinleşmek oldukça zaman alıcı bir süreçtir. Bireyin bu süreçte çeşitli zorluklarla karşılaşması ve buna bağlı olarak hatalar yapması ise oldukça doğal bir durumdur. Birçok farklı etkenden kaynaklanan bu hataların sınıflandırılması veya sebeplerinin tam olarak ortaya konulması mümkün değildir. Bununla birlikte bu hataların irdelenmesi, sebeplerinin ortaya konulması ve sınıflandırılmaya çalışılması hem öğrenen hem de öğretene için önemli ipuçları verecektir. Ghee Seah, 1981'den aktaran Subaşı (2010), yabancı dil öğreniminde görülen bu hataların üç başlık hâlinde sınıflandırılabileceğini söylemekte ve bunları şöyle açıklamaktadır:

“ 1- Dil içi hatalar (Intralingual Errors): Bu hatalar daha önce öğrenilen dilin etkisiyle olan hatalar değildir. Bunlar hedef dilin yapısının, özelliklerinin, kurallarının öğrenciye yabancı gelmesi, dilin doğasında olan kavramların öğrencinin mantığına yerleşmemesi nedeniyle olan hatalardır.

2- Gelişimsel Hatalar (Developmental Errors) : Bu hatalar dil içi hataların bir alt dalı gibidirler. Öğrencinin hedef dille kurduğu bağın sınıf içi tecrübeler, ders kitabı, öğrencinin kendi çalışması ile sınırlı olması dolayısıyla oluşabilecek hatalardır. Dil içi hatalarla arasında çok az bir fark bulunmaktadır.

3- Diller arası hatalar (Interlingual Errors): Bu tür hatalara aktarım hataları da denir. Bu hatalar genellikle anadilinde düşünülenleri, hedef dile, olduğu gibi aktarmak suretiyle yapılmaktadır.” (Ghee Seah, 1981'den aktaran Subaşı, 2010: 9-10).

### 2.2.1. Karşıtsal Çözümleme

Karşıtsal çözümleme, özellikle son elli yılda alan yazındaki birçok çalışmaya konu olan, zaman zaman karşıtsal dilbilim yerine de kullanılan ve yabancı dil öğretiminde ana dil ile hedef dilin karşılaştırılmasını, benzerlik ve farklılıklarının ortaya konulmasını amaçlayan bir alandır.

Yukarıda da zikredildiği üzere karşıtsal çözümleme ve karşıtsal dilbilim kavramları ilgili alan yazında üzerinde ittifaka varılabilmiş kavramlar değildir. Araştırmacıların bir kısmı bu iki kavramın farklı şeyler olduğunu ve birbirleri yerine

kullanılmayacağını savunsa da bu kavramları birbirleri yerine kullanmaktan çekinmeyen araştırmacılar (Nickel, 1971; James, 1980) da mevcuttur. Bununla birlikte İşler (2002) ise karşısalsal çözümlemenin karşısalsal dilbilimin uygulama alanı olduğunu söylemektedir.

Bilindiği üzere birey, doğumundan itibaren ailesi ve yakın çevresinden bir dil edinmeye başlar ki bu onun ana dilidir. Birey bütün hayatını olduğu gibi yabancı dil öğrenme sürecini de ana dili üzerine inşa etmektedir. Zira Yakıcı, vd. nin (2010) ifade ettiği gibi hiçbir insan ana dilini kazandıktan sonra bu dilden kurtulamaz. Sonraki dilleri de ana dilinin üzerinden öğrenir. Lado (1957) da bu konuda aynı doğrultuda düşünmekte ve özetle şunları söylemektedir:

“Bireyler kendi kültürlerindeki, dillerindeki biçimleri ve anlamları, yabancı dil ve kültüre aktarma eğilimindedir. Bu olay gerek üretici olarak, konuşmaya ve yeni kültürde edimde bulunmaya çalıştıkları zaman, gerekse alıcı olarak hedef dili ana dili olarak konuşan insanları anlamaya çalıştıkları zaman gerçekleşir.” (Lado, 1957)

Bu aktarımlardan hareketle ortaya çıkan karşısalsal dilbilim veya onun uygulama alanı olan karşısalsal çözümleme, Vardar'ın (1988) da belirttiği üzere anadil ile yabancı dil arasında karşılaştırmalar yaparak bu diller arasındaki ayrılıkları, ayrımları, karşıtlıkları tespit etmeyi ve etkili dil öğretim yöntemleri oluşturmayı amaçlamaktadır. Nitekim karşısalsal dilbilimin en önemli referans kaynaklarından biri olan Lado'ya (1957) göre de

“Yabancı dil öğrenen öğrenciye, bu dilin kendi ana diline benzeyen yönleri kolay; benzemeyen yönleri ise zor gelmektedir ve karşısalsal çözümleme yoluyla öğrencinin karşılaşacağı güçlükler önceden saptanır ve bu doğrultuda öğretim ortamı planlanırsa öğrencilerin yanlış yapmalarının önüne geçilebilir.” (Lado, 1957:2).

Bu amaç doğrultusunda karşısalsal çözümleme kapsamında üç farklı görüş ortaya koyulmuştur.

“Bunlardan güçlü görüşe göre, ikinci dil öğrenirken yapılan yanlışların nedeni, anadilinden yapılan olumsuz aktarımlardır. Hedef dil ile anadil arasında karşısalsal çözümleme yapılarak öğrencilerin yapacakları olası yanlışlar önceden kestirilip ona göre önlemler alınabilir. Bu da daha az yanlış yapılmasını sağlar.” (Bölükbaş, 2011: 1358).

“Karşıtsal çözümlemenin yabancı dil öğretiminde kullanımı hakkında ortaya konulan görüşlerden diğeri de zayıf görüştür. Zayıf görüşe göre, dil binlerce ögeden oluşan bir bütün olduğundan, karşıtsal çözümleme ile öğrencilerin yapacağı tüm yanlışları kestirmek ve buna göre önlemler geliştirmek olanaksızdır.” (Wardhaugh’tan aktaran, Bölükbaş, 2011: 1358).

Karşıtsal çözümleme kapsamında ortaya atılan son görüş ise orta görüştür. Bu görüşe göre, yabancı dil öğreniminde karşılaşılan güçlükler güçlü görüşün iddia ettiğinin aksine bireyin ana dili ile hedef dil arasındaki farklılıklardan değil, birbirine çok benzeyen yapılardan kaynaklanmaktadır.

### 2.3. Yabancılara Türkçe Öğretimi

Yaratıldığı ilk günden itibaren çevresiyle iletişim ve etkileşim hâlinde olan insan; dünyanın çeşitli coğrafyalarına yayılmış, birbirinden farklı dilleri konuşan diğer türdeşleriyle de iletişim kurma ihtiyacı hissetmiş ve bunun neticesinde yabancı bir dil öğrenmek istemiştir. Nitekim Meskill’in (2002) de ifade ettiği gibi bu ilgi ve ihtiyaç doğrultusunda insanların çağlar boyunca seyahat, ticaret, sömürgecilik, evlilik gibi sebeplerle ve başkalarıyla iletişim kurmak amacıyla çoğu zaman ciddi ve bilimsel bir öğretim olmadan, doğal ortamda yabancı dil öğrendikleri bilinen bir gerçektir.

“Türkçe’nin tarihçesine ve şimdiki durumuna bakıldığında, Türkçe batıda Balkanlar’dan başlayıp, doğuda Hazar Denizi sahasına kadar konuşulan bir dildir. Türkçe Türk Cumhuriyetinin resmi dili olup, Türkiye, Romanya, İran, Irak, Suriye, Yunanistan, Bulgaristan, Kıbrıs ve eski Yugoslavya’da yaygındır. Yaşı, en eski hesaplara göre 8500 sene olan Türkçe, bugün yaşayan dünya dilleri arasında en eski yazılı belgelere sahip olan dildir. Bu belgeler, çivi yazılı Sümerce tabletlerdeki alıntı kelimelerdir.” (Tuna, 1997: 49)

Karakuş’un (2006) da ifade ettiği gibi Türkçe, tarihin en eski dönemlerinden beri gelişmiş, işlenmiş ve zenginleşmiş bir dil olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu doğrultuda Türkçe, tarih boyunca dünyanın farklı coğrafyalarında, çeşitli milletlere mensup bireyler tarafından öğrenilmek istenen ve bu doğrultuda çeşitli çalışmaların yapıldığı bir dil olmuştur. Bununla birlikte Türkçenin yabancı dil olarak öğrenimi konusunda tarih boyunca var olan bu ilgi ve istek Türkiye’nin dünya siyasetindeki etkinliğini artırmasına paralel olarak son dönemlerde daha da yoğunlaşmış ve yabancılara Türkçe öğretimi önemi giderek artan bir çalışma alanı haline gelmiştir. Zira Çiftçi ve Coşkun’un (2017) belirttiği gibi özellikle son yıllarda gerçekleştirilen dışa açılmanın politik bir sonucu

olarak yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ivme kazanılmış ve iki dilliliğin geride bırakılıp çok dilliliğe geçişin hızlandığı bir dünyada yabancı dil öğretimi sürecinde önemli bir mevzi kazanmak için çaba sarf edilmeye başlanmıştır.

Bu kapsamda bugüne kadar yapılan çalışmalar yeterli olmamakla birlikte son dönemlerde ciddi ilerlemeler kaydedildiği de görülmektedir. Zira bu amaç doğrultusunda son dönemlerde dünyanın birçok farklı ülkesinde çok sayıda Türkçe öğretim merkezi açılmış ve çok sayıda kişiye Türkçe öğretilmiştir. Nitekim Dolunay (2005) da yaptığı çalışmasında 57 farklı ülkedeki 223 merkezde Türkçenin öğretimini yapıldığını belirtmekte ve bu merkezleri şöyle sıralamaktadır:

“Amerika Birleşik Devletleri (20), Afganistan (1), Almanya (13), Arnavutluk (1), Avustralya (1), Azerbaycan (1), Belarus (6), Belçika (4), Bosna-Hersek (2), Bulgaristan (6), Çin Halk Cumhuriyeti (2), Danimarka (1), Endonezya (2), Estonya (1), Filipinler (1), Finlandiya (2), Fransa (2), Güney Kore (6), Güney Kıbrıs Rum Kesimi (1), Gürcistan (1), Hollanda (3), Irak (2), İngiltere (6), İran (1), İspanya (4), İsveç (2), İsviçre (1), İtalya (3), Japonya (6), Kazakistan (1), Kırgızistan (8), Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (6), Litvanya (2), Lübnan (1), Macaristan (2), Mısır (3), Moğolistan (1), Moldova (3), Özbekistan (1), Pakistan (1), Polonya (2), Romanya (8), Rusya (14), Sırbistan (1), Singapur (1), Suriye (2), Tayland (2), Tayvan (2), Türkiye (17), Türkmenistan (1), Ukrayna (13), Ürdün (4), Yakutistan (1), Yugoslavya (1), Yunanistan (5) ve internet siteleri (16).” (Dolunay, 2005: 2).

Çeşitli milletlere mensup yabancı uyruklu bireylerin Türkçe öğrenmek istemesinin birçok farklı nedeni olmakla beraber genel manada tarihî, kültürel, ekonomik, askerî ve siyasi 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 öğrenci üzerinde 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)

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) yabancılara Türkçe öğretiminin Dîvânu Lugâti't-Türk 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 olduğunu ifade etmiştir. Bunlardan bir tanesi de Çin kaynaklarından Çin Şu'da geçen bir olaydır:

Hükümdar Şilo'nun, kumandanlarını Hsiung-nu lideri LiuYao ile savaşmaya ikna edebilmek için Hintli bir rahipten yardım istemesi üzerine rahip Ho dilinde şöyle bir kehanette bulunmuştur:

“siu-k'it'i-li-kangpuh-kohkü-t'u-tang” (Ordu savaşmak için çıkacak ve LiuYao'yu yakalayacak) (Tekin, 1993: 37 aktaran Biçer, 2012).

Çin Şu kaynağında geçen bu olay Hintli bir rahibin Hunların dilini bilip kullandığını göstermektedir. Çin Şu kaynağında Türkçe beyitle birlikte Çince anlamının da verilmesi bu kaynağı yazan kişinin de Türkçeyi bildiğini ortaya koymaktadır. Dönemin şartlarında Türkçeyi öğrenen ve kullanan yabancıların olduğu bu tür tarihî vesikalarla saptanabilir (Biçer, 2012: 110). Yine Biçer (2012) aynı çalışmasında

“Kaşgarlı Mahmud'un eski zamanlardan XI. yüzyıla kadar, Kaşgar'dan Yukarı Çin'e kadar bütün Türklerin, hakan ve sultanların Uygurca kullandıklarını, Çinli ve diğer Doğu milletlerinin de Türklere mektuplarını bu yazı ile yazdıklarını, oralarda şehirlielerin Türkçe bildiğini söylediğini belirtmekte ve bu durumun Türkçenin yabancılara öğretimi konusunda çalışmaların yapıldığının bir göstergesi olarak kabul edilebileceğini ifade etmektedir.” (Biçer, 2012: 110).

Özkan, 2005'ten aktaran Göçer, vd. (2012) de 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 (Özkan, 2005'ten aktaran Göçer, vd. 2012).

Yabancılara Türkçe öğretiminin en önemli kilometre taşlarından birisi belki de en önemlisi Dîvânu Lugâti't-Türk adlı eserdir. Dîvânu Lugâti't-Türk, Kaşgarlı Mahmud tarafından Araplara Türkçe öğretmek maksadıyla Arap harfleriyle kaleme alınmış ve

Abbasi Halifesi'ne sunulmuştur. Kaşgarlı Mahmut' un bu eseri, İslam dünyasında etkinliği artan Türklerin dilini öğrenmek isteyen Araplar için önemli bir başvuru kaynağı olmuştur (Çiftçi ve Demirci, 2018: 271). Adıgüzel' in de (2010) ifade ettiği gibi Kaşgarlı Mahmut, bu eseri Türkçe-Türkçe tek dilli bir sözlük yazıp Türkçenin Arapça kadar zengin bir dil olduğunu göstermekten ziyade Türkçe-Arapça iki dilli bir sözlük yazıp Araplara Türkçeyi öğretmeyi amaçlamıştır. Nitekim Fathi'nin (2016) de belirttiği gibi Kaşgarlı Mahmud'un kitabın ön sözünde Türklerin büyük bir ulus olduğunu, Türkçeyi öğrenmenin ve Türklerle iyi geçinmenin Araplara büyük bir yararı olacağını söylemesi de bu tezi doğrular niteliktedir. Barın (1994) ise bu eserin alelade bir sözlük olarak görülemeyeceğini düşünmekte ve konuyla alakalı olarak şunları söylemektedir:

“Kaşgarlı Mahmud, Dîvânu Lugâti't-Türk adlı eserinde yalnızca Türkçe sözcükleri öğretmeyi amaç edinmeyip aynı zamanda çeşitli Türk topluluklarının gelenek ve inançları hakkında da bilgiler vermiştir. Verdiği örnekler günlük hayattan, atasözlerinden ve manzum eserlerdendir. Kaşgarlı Mahmud, örneklerden kurala giderek bugünkü modern yöntemlerin uygulandığı bir sistem geliştirmiştir. Türkçeyi öğretirken Türk kültürünü de öğretme amacını güden Kaşgarlı, dilin kültür taşıyıcılığı fonksiyonunun olduğunu belirterek tekrarlara büyük önem vermiştir.” (Barın, 1994: 55)

Kıpçak döneminde yabancılara Türkçe öğretiminde önemli bir ivme kazanılmış, bu çalışmalar sistemli bir hâle kavuşturulmuş ve konuyla alakalı çok sayıda eser verilmiştir. Mısır-Suriye gibi bölgelerde hâkimiyet kuran Memlûklerin yöneticilerinin Türk olması nedeniyle Türkçenin bu bölgelerdeki önemi artmış ve çok sayıda Arap Türkçeyi öğrenmek istemiştir. Artan bu Türkçe öğrenme talebini karşılamak adına bu dönemde gerek Arap gerekse de Türk aydınlar tarafından çok sayıda eser verilmiştir.( Çiftçi ve Demirci, 2018: 271). Biçer'in de (2012) ifade ettiği gibi bu eserlerde daha çok iletişim dilini öğrenmek ve öğretmek amaçlanmıştır. Bununla birlikte birkaç eserde ise (Et-Tuhfetü'z-Zekiyye Fil-Lûgati't-Türkiyye, El-Kavânînu'l-KüllîyyeLi-Zabti'l-Lûgati't-Türkiyye vs.) ileri ve akademik düzeyde Türkçeyi öğretmek de hedeflenmiştir.

Bu dönemdeki yabancılara Türkçe öğretimi alanında değerlendirilebilecek çalışmalardan biri de “Codex Comanicus” adlı eserdir. Bu eser Hristiyanlık dinini yaymak amacıyla Misyonerler tarafından Latin harfleriyle kaleme alınmış bir sözlüktür. Karakuş'a (2006) göre eserde İncil'den parçalar bulunan dinî metinlerin yanında

atasözleri ve bilmecelerin tercümeleriyle birlikte verilmiş olması bu eserin Türkçe öğretmek maksadıyla yazıldığını göstermektedir.

“Kıpçak döneminin aksine Selçuklu dönemi yabancılara Türkçe öğretimi açısından oldukça kısır geçen bir dönem olmuştur. Bu dönemde bilim ve edebiyat dilinde Farsçanın, resmi dil olarak ise Arapçanın tercih edilmesiyle birlikte Türkçe, önceki dönemlerin aksine baskın dil olma özelliğini kaybetmiştir. Buna paralel olarak yabancı dil olarak Türkçe öğrenimine olan talep azalmış ve bu yöndeki çalışmalar durma noktasına gelmiştir.” (Çiftçi ve Demirci, 2018: 271-272).

Selçuklu Devleti döneminde kullanım alanı daralan, Arapça ve Farsça karşısında adeta ikinci plana atılan Türkçe, Anadolu Beylikleri döneminde başta Karamanoğlu Mehmet Bey olmak üzere Anadolu beylerinin de çabasıyla tekrar eski görkemli günlerine dönüşün sinyallerini vermiştir. Bu dönemde Türkçenin tekrar önem kazanmasıyla birlikte gerek Anadolu’da Türklerle birlikte yaşayan yerel halkın gerekse bu dönemde Anadolu’da bulunan Moğol idareci ve askerlerin Türkçe öğrenme taleplerinde hatırı sayılır bir artış gözlenmiştir.

Karal’ın (2001) da belirttiği gibi Osmanlı Devleti dönemindeki yabancılara Türkçe öğretimi çalışmaları “Devşirme Sistemi” ile başlamıştır. Bu sistem kapsamında özellikle Balkan coğrafyasında yapılan savaşlarda esir alınan gayrimüslim ailelerin çocukları çok küçük yaşlarda Türk ailelerin yanına yerleştirilerek hem Türk-İslam yaşam felsefesine göre yetişmeleri hem de Türkçe öğrenmeleri sağlanıyordu.

Biçer’in (2012) de ifade ettiği gibi bu dönemde Avrupa ile olan siyasi ve diplomatik ilişkilerin yoğunlaşmasıyla birlikte yabancılara Türkçe öğretimi faaliyetlerinde ciddi bir ivme kazanılmıştır. Bununla birlikte Karakuş (2006) da bu dönemde Osmanlı Devleti’nin dünya siyasetindeki gücünü ve etkisini arttırması nedeniyle Avrupalıların Türkçe öğrenme konusunda çeşitli girişimlerde bulduklarını ifade etmekte ve konuyla alakalı olarak şunları söylemektedir:

“Osmanlı Devleti’nin genişlemesi, büyümesi, güçlenmesi, yükselmesi ve bir cihan devleti olması dolayısıyla batılılar da Türkçe öğrenme ve kendi kullandıkları Latin alfabesiyle Türkçe okuyup yazma ihtiyacı duymaya başlamışlardır. Avrupa’da Türkçenin öğrenilmesi ve öğretilmesi için araç olarak Türkçe öğretimiyle ilgili eserler yazılıp basılmaya başlamıştır. 1533 yılında Filippo Argenti adlı bir İtalyan yabancılara Türkçe öğretmek üzere Regola delnparlare turcho adlı bir Türkçe konuşma kitabı hazırlamıştır. 1611 yılında Pietro Ferraguta adlı bir başka İtalyan Grammatica, Turca adlı bir Türkçe dil bilgisi kitabı yazmıştır.



Ama bu çalışma bastırılmamıştır. 1612 yılında Hieronmus Megiser adlı bir Alman papazı Leipzig’de Institutionum language turcicae libri quatuor adlı kitabı yayımlamıştır. Avrupa’da basılmış ilk Türkçe grameri sayılan bu kitapta Türkçe yazmak için oldukça kolay anlaşılabilen bir çeviri yazı kullanılmıştır. Fransa 1699 yılında, her üç yılda bir 6-9 yaşları arasında çocuklardan Türkçe öğrenmek üzere İstanbul’a göndermeye karar vermiş ve İstanbul’daki Fransız Elçiliği, Fransızlara Türkçe öğretmek üzere yeni bir kitap (Grammarie turque ou Methode courte et facile pour apprendre la langue turque, Türkçe gramer. Türkçeyi kısa yoldan ve kolayca öğrenme metodu) hazırlatmıştır.” (Karakuş, 2006: 25-27).

Bu dönemde yabancıların Türkçe öğrenme noktasındaki yoğun talepleri neticesinde gerek yerli gerekse de yabancı yazarlar tarafından yukarıda ismi zikredilen eserlerin dışında da birçok eser kaleme alınmıştır. Hengirmen’den aktaran Fathi’ye (2016) göre bu çalışmalardan bazıları şunlardır:

“Barker, W. B. (1854). A Practical Grammar of the Turkish Language with Dialogues and Vocabulary, London.

Bianchi, T. X. (1839). Le Guide de la Conversation en Français et en Turc, Paris.

Gürücü, S. (1892). (Ecnebilere Mahsus) Elifbâ-yı Osmanî.

Güzeloğlu, E. (1852). Dialogues Français-Turcs, Précédés d'une Vocabulaire, Constantinople. Hindoğlu, A. (1829). Theoretisch- Practische Türkische Sprachlere, Viyana.

Manissadjiman, J. J. (1893). Lehrbuch der Modernen Osmanisches Sprache, Stuttgart.

Mihiri, M. (1884). Kitabü’t-Tuhfetü’l-Abbasiyetü’l Medreset el Aliyetü’t - Tefikiye, Mısır.

Ruhi, M. (1893). Conversazione in Lingua Turca Elkaliona, İstanbul

Sinan, J. P. (1854). Abrégé de Grammaire Turque, İstanbul.

Wahrmund, A. (1869). Practisches Handbuchder Osmanische – Turkischen Sprache, Gissen.” ( Hengirmen’den aktaran Fathi, 2016: 41-42)

Bununla birlikte Avrupa’da Türkçe öğretimi çalışmaları kitaplarla da sınırlı kalmamıştır. Avrupa devletleri bir yandan Venedik Cumhuriyeti’nin yaptığı gibi “ Dil Oğlanları Okulları” açmış, bir yandan da Fransa ve İngiltere’nin yaptığı gibi küçük yaştaki çocukları, Osmanlı topraklarına göndererek Türkçe öğrenmelerini sağlamaya çalışmışlardır (Çiftçi ve Demirci, 2018:272).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, geçmişi asırlar öncesine dayanmakla ve dönem dönem takdire şayan çalışmalar ortaya konulmakla birlikte yeni yeni kurumsallaşmaya başlayan bir alandır. Asırlar boyunca dünyanın çeşitli bölgelerinde yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla birtakım çalışmalar yapılmakla birlikte bu çalışmaların belirli bir plan program dâhilinde yürütüldüğünü veya süreklilik arz ettiğini söylemek mümkün değildir. Bu durum, Cumhuriyet'in ilk yıllarında da devam etmiş, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi faaliyetlerinin sistemli bir yapıya kavuşması için 20. asrın son çeyreğine kadar beklenilmesi gerekmiştir.

20. asrın son çeyreği yabancılara Türkçe öğretimi konusunda çalışmaların yoğunlaştığı ve bu alanda kurumsallaşmanın başladığı bir dönemdir. Türkiye, bu dönemde Tok ve Yiğın'ın (2013) da ifade ettiği gibi jeopolitik konumu, dünyadaki stratejik varlığı ve son dönemlerde yaptığı atılımlar sayesinde dil öğrenen bir ülke olmanın yanında dilini öğreten bir ülke konumuna gelmiştir.

Bu dönemde Türkçenin yabancılara öğretimi faaliyetlerinin daha sistemli bir şekilde yürütülebilmesi amacıyla 1984 yılında Ankara Üniversitesi bünyesinde Türkçe Öğretim Merkezi açılmış ve yabancılara Türkçe öğretimi kurumsal bir yapıya kavuşmuştur. Ankara Üniversitesiyle başlayan bu süreç Gazi, Bolu İzzet Baysal, Ege, Eskişehir Osmangazi gibi çeşitli üniversitelerde TÖMER'lerin kurulmasıyla devam etmiş ve Türkçe öğretimi çalışmaları kurumsal bir zemine oturtulmuştur. Fathi (2016) konuyla alakalı bir çalışmasında bu kurumların görev ve sorumluluklarını şöyle izah etmiştir:

“TÖMER'lerin, Türkiye'ye yükseköğretim için gelen akraba topluluklardan öğrencilere, Türkçe öğrenmek isteyen yabancılara, yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına, Türkçe ve Türk kültürünü öğretmekten Türkiye'nin yaptığı ikili anlaşmalar çerçevesinde ilgili bakanlıklarla iş birliği yaparak eğitim, öğretim, araştırma, uygulama ve yayın faaliyetinde bulunmaya kadar geniş bir görev alanı vardır. Yalnızca Türkiye Türkçesinin değil diğer Türk lehçelerinin öğretimini gerçekleştirmek ve bu lehçelerle ilgili araştırma ve incelemeler yapmak da Türkçe öğretim merkezlerinin çalışma alanı içerisinde. Ayrıca TÖMER'ler, ilgi sahasında faaliyet gösteren diğer kurumlarla da iş birliği yaparak ana dili öğretiminin metotlarını geliştirme yolunda çalışmalar yapmak konusunda da görevlidirler.” ( Fathi, 2016: 34).

Yabancılar Türkçe öğretimi konusunda rol alan kurumlardan biri de Türk İşbirliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı (TİKA)'dır. 1992 yılında Dışişleri

Bakanlığı'na bağlı olarak kurulan, daha sonra Başbakanlığa bağlanan TİKA, Paili'nin (2016) de belirttiği gibi özellikle yurt dışındaki yabancı üniversitelerin bünyelerinde bulunan Türkoloji bölümleri ile işbirliği yaparak onlara ders materyali ve öğretim üyesi desteğinde bulunmaktadır.

Yabancılara Türkçe öğretimi çalışmaları kapsamında değinilmesi gereken bir diğer kurum da 2007 yılında kurulan Yunus Emre Enstitüsü'dür. "Türkiye'yi, kültürel mirasını, Türk dilini, kültürünü ve sanatını tanıtmak, Türkiye'nin diğer ülkeler ile dostluğunu geliştirmek, kültürel alışverişini arttırmak, bununla ilgili yurt içi ve yurt dışındaki bilgi ve belgeleri dünyanın istifadesine sunmak, Türk dili, kültürü ve sanatı alanlarında eğitim almak isteyenlere yurt dışında hizmet vermek" misyonu ile yola çıkan Yunus Emre Enstitüsü; gerek yurt içinde açtığı kurslarla gerekse de sayısı elliye bulan yurt dışı temsilciliklerinde yaptığı çalışmalarla yabancılara Türkçe öğretimi konusunda önemli bir aşama kaydetmiştir ([www.yee.org.tr](http://www.yee.org.tr)).

Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesi noktasında son dönemlerde artan ilgi ve taleplerin en önemli nedenlerinden biri de hiç kuşkusuz 1991'de SSCB'nin dağılması neticesinde bağımsızlığına kavuşan Türk Cumhuriyetlerle yapılan anlaşmalar neticesinde başlatılan "Türk Dünyası Öğrenci Projesi"dir. Gümüş'ün (2010) de ifade ettiği gibi Türk Cumhuriyetlerle başlatılan bu projenin daha sonra kapsamı genişletilmiş ve çok sayıda ülke bu sürece dâhil edilmiştir. Bu proje kapsamında, sürece dâhil olan çeşitli ülkelere gelen öğrencilerin Türkiye'de eğitim görmesi amaçlanmıştır. Eğitimlerini Türkiye'de tamamlayan bu öğrencilere Türk kültürünü tanıtmının yanında Türkiye Türkçesinin öğretilmesi adına da ciddi bir çaba sarf edilmiş, başta MEB ve üniversiteler olmak üzere birçok kurum tarafından çeşitli faaliyetler düzenlenmiş, çok sayıda yayın yapılmıştır.

Çiftçi ve Demirci (2018) son dönemde yabancılara Türkçe öğretiminde yakalanan ivmenin bir boyutunu da yurt dışına göç eden Türkler ve onlarla temas halinde olan yabancılara Türkçe öğretimi çalışmalarının olduğunu düşünmekte ve konuyla alakalı olarak şunları söylemektedir:

"Cumhuriyet dönemi yabancılara Türkçe öğretimi çalışmalarının bir başka boyutunu ise Avrupa'da yaşayan Türkler oluşturmaktadır. Bilindiği üzere 1960'tan

itibaren başta Almanya olmak üzere birçok Avrupa ülkesi artan iş gücü ihtiyacını karşılayabilmek adına aralarında Türkiye'nin de bulunduğu çok sayıda ülkeden işçi talebinde bulunmuştu. Bu talep ülkemizde rağbet görünce günümüzde sayısı milyonları bulacak büyük bir işçi göçü başlamıştır. Bu durum neticesinde gerek vatandaşlarımızın gittikleri ülkelerin yetkili makamlarınca gerekse de Türkiye Cumhuriyeti tarafından bu vatandaşlarımızın eğitimiyle ilgili birçok çalışma yapılmıştır. Türkiye Cumhuriyeti bu vatandaşlarımızın Türkçe öğrenmesi konusunda yakından ilgilenmiş, konsolosluklar ve MEB aracılığıyla gerekli adımları atmıştır.” (Çiftçi ve Demirci, 2018:273).

Sonuç olarak, yabancı dil olarak öğretimi tarihi asırlar öncesine dayanan, tarihin hemen hemen her döneminde dünyanın birçok bölgesinde çeşitli milletlere mensup bireyler tarafından öğrenilmek istenen ve bu konuda çalışmaların yapıldığı bir dil olan Türkçe, bugün gelinen noktada yabancı dil öğretimi sürecinde uluslararası alanda söz sahibi bir dil konumuna ulaşmıştır. Kahrıman, vd. nin (2013) de ifade ettiği Türkçe, artık çağdaş diller arasında kendisine yer bulan, yabancılar tarafından öğrenilmek istenen dünya dillerinden biri hâline gelmiştir.

## 3.BÖLÜM

### YÖNTEM

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

#### 3.1. 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). Bu doğrultuda nitel veri toplama tekniklerinden gözlem, görüşme ve doküman inceleme kullanılmıştır.

#### 3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'de Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrenciler ve bu alanda faaliyet gösteren eğitimciler oluşturmaktadır. Bu kapsamda Türkiye'deki 18 farklı üniversitenin TÖMER'lerinden uygulama izni talebinde bulunulmuş, bu kurumlardan olumlu geri dönüş yapan Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi TÖMER, Atatürk Üniversitesi TÖMER, Gaziantep Üniversitesi TÖMER, Dicle Üniversitesi TÖMER, Kilis 7 Aralık Üniversitesi TÖMER, Akdeniz Üniversitesi TÖMER ve Eskişehir Osmangazi Üniversitesi TÖMER'de öğrenim gören öğrenciler ve bu merkezlerde görev yapan öğretim elemanları çalışma grubuna dâhil edilmiştir.

Araştırma kapsamında görüşlerine başvuru alan öğrenci ve öğretim elemanların görüşme formlarındaki sorulara verdikleri cevaplar doğrultusunda sahip oldukları demografik özelliklerin sıklık ve yüzde değerleri şu şekildedir:

**Tablo 1: Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Kurumlara Göre Dağılımları**

<b>Kurumlar</b>	<b>Sıklık</b>	<b>Yüzde</b>
<b>GAZÜ TÖMER</b>	<b>63</b>	<b>39.62</b>
<b>ATATÜRK ÜNİ TÖMER</b>	<b>16</b>	<b>10.06</b>
<b>KİYÜ TÖMER</b>	<b>18</b>	<b>11.32</b>
<b>DÜ TÖMER</b>	<b>8</b>	<b>5.03</b>
<b>YYÜ TÖMER</b>	<b>9</b>	<b>5.66</b>
<b>AKD TÖMER</b>	<b>25</b>	<b>15.72</b>
<b>ESOGÜ TÖMER</b>	<b>20</b>	<b>12.58</b>
<b>Toplam</b>	<b>159</b>	<b>100</b>

Tablo 1’de Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim aldıkları kurumlara göre dağılımı yapılmıştır. Bu dağılıma göre çalışma grubuna dâhil edilen öğrencilerin büyük bir bölümü 63’ü (% 39.62’si) GAZÜ TÖMER’de öğrenim görmektedir.

**Tablo 2: Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımı**

<b>Cinsiyet</b>	<b>Sıklık</b>	<b>Yüzde</b>
<b>Erkek</b>	<b>77</b>	<b>48.43</b>
<b>Kadın</b>	<b>82</b>	<b>51.57</b>
<b>Toplam</b>	<b>159</b>	<b>100</b>

Tablo 2’den de görülebileceği üzere çalışma grubuna dâhil edilen öğrencilerin 77’si (% 48.43) erkek, 82’si (% 51.57) kadındır. Bu durum çalışma grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyet açısından dengeli bir dağılıma sahip olduğunu göstermektedir.

**Tablo 3: Öğrencilerin Yaş Dağılımları**

Yaş Aralığı	Sıklık	Yüzde
20 ve Aşağı	72	45.28
21-30	70	44.03
31-40	17	10.69
<b>Toplam</b>	<b>159</b>	<b>100</b>

Tablo 3'te çalışma grubuna dâhil edilen öğrencilerin yaş dağılımlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Çalışma grubuna dâhil edilen öğrencilerin 72'si (% 45.28) 20 ve aşağı, 70'i (% 44.03) 21-30, 17'si (% 10.69) 31-40 yaş grubuna dâhildir.

**Tablo 4: Öğrencilerin Eğitim Durumu**

Eğitim	Sıklık	Yüzde
Lise	50	31.45
Lisans	98	61.64
Lisansüstü	11	6.92
<b>Toplam</b>	<b>159</b>	<b>100</b>

Tablo 4'te öğrencilerin eğitim durumlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Çalışma grubuna dâhil edilen öğrencilerin 50'si (% 31.45) lise, 98'i (% 61.64) lisans, 11'i (% 6.92) lisansüstü mezunudur. Bu dağılıma göre lisans mezunları çoğunluktadır.

**Tablo 5: Öğrencilerin Türkçe Düzeyleri**

Düzy	Sıklık	Yüzde
A1-A2	28	17.61
B1-B2	77	48.43
C1-C2	54	33.96
<b>Toplam</b>	<b>159</b>	<b>110</b>

Tablo 5'te çalışma grubuna dâhil edilen öğrencilerin Türkçe düzeylerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Öğrencilerin 28'i (% 17.61) A1-A2, 77'si (% 48.43) B1-B2, 54'ü (% 33.96) C1-C2 düzeyindedir.

**Tablo 6: Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Süresi**

Süre	Sıklık	Yüzde
<b>0-6 ay</b>	<b>57</b>	<b>35.85</b>
<b>6-12 ay</b>	<b>75</b>	<b>47.17</b>
<b>12-24 ay</b>	<b>19</b>	<b>11.95</b>
<b>24+ ay</b>	<b>8</b>	<b>5.03</b>
<b>Toplam</b>	<b>159</b>	<b>100</b>

Tablo 6’da çalışma grubunda yer alan öğrencilerden “Toplam ne kadar süredir Türkçe öğreniyorsunuz?” sorusuna 0-6 ay olarak cevap verenler 57 (% 35.85), 6-12 ay diyenler 75 (% 47.17), 12-24 ay diyenler 19 (% 11.95), 24+ay diyenler ise 8 (% 5.03) kişidir.

**Tablo 7: Öğrencilerin Türkiye’de Bulunma Süresi**

Süre	Sıklık	Yüzde
<b>0-6 ay</b>	<b>41</b>	<b>25.79</b>
<b>6-12 ay</b>	<b>26</b>	<b>16.35</b>
<b>12-24 ay</b>	<b>18</b>	<b>11.32</b>
<b>24+ ay</b>	<b>74</b>	<b>46.54</b>
<b>Toplam</b>	<b>159</b>	<b>100</b>

Tablo 7’de çalışma grubunda bulunan öğrencilerin Türkiye’de yaşama sürelerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Tablo 7’ye göre öğrencilerden “Ne kadar süredir Türkiye’desiniz?” sorusuna 0-6 ay olarak cevap verenler 41 (% 25.79), 6-12 ay diyenler 26 (% 16.35), 12-24 ay diyenler 18 (% 11.32), 24+ay diyenler ise 74 (% 46.54) kişidir.

**Tablo 8: Geldikleri Ünelere Göre Öğrencilerin Dağılımı**

Ülke	Sıklık	Yüzde
<b>Suriye</b>	<b>100</b>	<b>62.89</b>
<b>İran</b>	<b>8</b>	<b>5.03</b>
<b>Afganistan</b>	<b>6</b>	<b>3,77</b>
<b>Rusya</b>	<b>5</b>	<b>3.14</b>



<b>Türkmenistan</b>	<b>4</b>	<b>2.52</b>
<b>Ukrayna</b>	<b>4</b>	<b>2.52</b>
<b>Kazakistan</b>	<b>4</b>	<b>2.52</b>
<b>Moritanya</b>	<b>3</b>	<b>1.89</b>
<b>Cubuti</b>	<b>2</b>	<b>1.26</b>
<b>Arnavutluk</b>	<b>2</b>	<b>1.26</b>
<b>Kenya</b>	<b>2</b>	<b>1.26</b>
<b>Irak</b>	<b>2</b>	<b>1.26</b>
<b>Rvanola</b>	<b>1</b>	<b>0.63</b>
<b>Komor Adaları</b>	<b>1</b>	<b>0.63</b>
<b>Zambiya</b>	<b>1</b>	<b>0.63</b>
<b>Yemen</b>	<b>1</b>	<b>0.63</b>
<b>Gaine- Bissau</b>	<b>1</b>	<b>0.63</b>
<b>Moğolistan</b>	<b>1</b>	<b>0.63</b>
<b>Gine- Konakri</b>	<b>1</b>	<b>0.63</b>
<b>Gana</b>	<b>1</b>	<b>0.63</b>
<b>Ürdün</b>	<b>1</b>	<b>0.63</b>
<b>Moldova</b>	<b>1</b>	<b>0.63</b>
<b>Tanzanya</b>	<b>1</b>	<b>0.63</b>
<b>Güney Sudan</b>	<b>1</b>	<b>0.63</b>
<b>Kamerun</b>	<b>1</b>	<b>0.63</b>
<b>Güney Kore</b>	<b>1</b>	<b>0.63</b>
<b>Azerbaycan</b>	<b>1</b>	<b>0.63</b>
<b>Somali</b>	<b>1</b>	<b>0.63</b>
<b>Kırgıztan</b>	<b>1</b>	<b>0.63</b>
<b>Toplam</b>	<b>159</b>	<b>100</b>

Tablo 8’de çalışma grubundaki öğrencilerin geldikleri ülkelere ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Tablo 8’e göre öğrencilerden 100’ü (% 62.89) Suriye’den, 8’i (% 5.03) İran’dan, 6’sı (% 3.77) Afganistan’dan, 5’i (% 3.14) Rusya’dan, 40’ı (% 25.16) ise diğer ülkelerden gelmiştir.

**Tablo 9: Öğrencilerin Ana Dillerine Göre Dağılımı**

<b>Ana Dil</b>	<b>Sıklık</b>	<b>Yüzde</b>
<b>Arapça</b>	<b>97</b>	<b>61.01</b>
<b>Farsça</b>	<b>9</b>	<b>5.66</b>
<b>Rusça</b>	<b>7</b>	<b>4.40</b>
<b>Kürtçe</b>	<b>6</b>	<b>3.77</b>
<b>Türkmence</b>	<b>6</b>	<b>3.77</b>
<b>İngilizce</b>	<b>4</b>	<b>2.52</b>
<b>Kazakça</b>	<b>4</b>	<b>2.52</b>
<b>Somalice</b>	<b>3</b>	<b>1.89</b>
<b>Ukraynaca</b>	<b>3</b>	<b>1.89</b>
<b>Arnavutça</b>	<b>2</b>	<b>1.26</b>
<b>Paştuca</b>	<b>2</b>	<b>1.26</b>
<b>Kswahali</b>	<b>2</b>	<b>1.26</b>
<b>Azerice</b>	<b>2</b>	<b>1.26</b>
<b>Kırgızca</b>	<b>1</b>	<b>0.63</b>
<b>Komorca</b>	<b>1</b>	<b>0.63</b>
<b>Portekizce</b>	<b>1</b>	<b>0.63</b>
<b>Moğolca</b>	<b>1</b>	<b>0.63</b>
<b>Fransızca</b>	<b>1</b>	<b>0.63</b>
<b>Türkçe</b>	<b>1</b>	<b>0.63</b>
<b>Bari</b>	<b>1</b>	<b>0.63</b>
<b>Lua</b>	<b>1</b>	<b>0.63</b>
<b>Romence</b>	<b>1</b>	<b>0.63</b>
<b>Rynola</b>	<b>1</b>	<b>0.63</b>
<b>Özbekçe</b>	<b>1</b>	<b>0.63</b>
<b>Korece</b>	<b>1</b>	<b>0.63</b>
<b>Toplam</b>	<b>159</b>	<b>100</b>

Tablo 9’da çalışma grubuna dâhil olan öğrencilerin ana dillerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Tablo 9’a göre öğrencilerden “Ana diliniz nedir?” sorusuna 97’si (% 61.01) Arapça, 9’u (% 5.66) Farsça, 7’si (% 4.40) Rusça, 6’sı (% 3.77) Kürtçe, 6’sı (% 3.77) Türkmence, 8’i (% 7) ise diğer dillerden biri cevabını vermiştir.

**Tablo 10: Öğrencilerin Ülkelerinde Resmî Olarak Kullanılan Alfabelerin Dağılımı**

Alfabe	Sıklık	Yüzde
Arap Alfabeti	118	67.43
Latin Alfabeti	35	20
Kiril Alfabeti	18	10.29
Türk Alfabeti	3	1.71
Kore Alfabeti	1	0.57
<b>Toplam</b>	<b>175</b>	<b>100</b>

Tablo 10’da çalışma grubunda yer alan öğrencilerden “ Ülkemizde hangi resmi alfabe (ler) kullanılıyor?” sorusuna Arap alfabeti olarak cevap verenler 118 (% 67.43), Latin alfabeti diyenler 35 (% 20), , Kiril alfabeti diyenler 18 (% 10.29), Türk alfabeti diyenler 3 (% 1.71), Kore alfabeti diyenler 1 (% 0.57) kişidir.

**Tablo 11: Öğrencilerin Bildikleri Dil Sayısı**

Dil Sayısı	Sıklık	Yüzde
Bir	64	40.25
İki	73	45.91
Üç	16	10.06
Dört	6	3.77
<b>Toplam</b>	<b>159</b>	<b>100</b>

Tablo 11’de çalışma grubunda yer alan öğrencilerin bildikleri dil sayılarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Tablo 11’e göre öğrencilerin 64’ü (% 40.25) bir dil, 73’ü (% 45.91) iki dil, 16’sı (% 10.06) üç dil, 6’sı (% 3.77) ise dört dil bilmektedir. Bu durum katılımcıların büyük çoğunluğunun iki ya da daha fazla sayıda yabancı dil bildiklerini göstermektedir.

**Tablo 12: Öğrencilerin Bildikleri Dillerin Dağılımı**

Dil	Sıklık	Yüzde
Arapça	106	39.11
İngilizce	77	28.41

<b>Rusça</b>	<b>15</b>	<b>5.54</b>
<b>Farsça</b>	<b>13</b>	<b>4.80</b>
<b>Fransızca</b>	<b>9</b>	<b>3.32</b>
<b>Kürtçe</b>	<b>7</b>	<b>2.58</b>
<b>Ukraynaca</b>	<b>5</b>	<b>1.85</b>
<b>Türkmence</b>	<b>5</b>	<b>1.85</b>
<b>Kazakça</b>	<b>4</b>	<b>1.48</b>
<b>Diğer Diller</b>	<b>30</b>	<b>11.07</b>
<b>Toplam</b>	<b>271</b>	<b>100</b>

Tablo 12'ye göre çalışma grubunda yer alan öğrencilerin 106'sı (% 39.11) Arapça, 77'si (% 28.41) İngilizce, 15'i (% 5.54) Rusça, 13'ü (% 4.80) Farsça, 9'u (% 3.32) Fransızca, 7'si (% 2.58) Kürtçe, 5'i (% 1.85) Ukraynaca, 5'i (% 1.85) Türkmence, 4'ü (% 1.48) Kazakça, 30'u (% 11.07) ise diğer dillerden birini bilmektedir.

**Tablo 13: Öğrencilerin Bildikleri Alfabe Sayısı**

<b>Alfabe Sayısı</b>	<b>Sıklık</b>	<b>Yüzde</b>
<b>Bir</b>	<b>76</b>	<b>47,8</b>
<b>İki</b>	<b>78</b>	<b>49,6</b>
<b>Üç</b>	<b>5</b>	<b>3,14</b>
<b>Toplam</b>	<b>159</b>	<b>100</b>

Tablo 13'te çalışma grubuna dâhil edilen öğrencilerin bildikleri alfabe sayılarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Tablo 13'e göre öğrencilerden 76'sı (% 47.8) bir, 78'i (% 49.6) iki, 5'i (% 3.14) üç alfabe bilmektedir.

**Tablo 14: Öğrencilerin Bildikleri Alfabelerin Dağılımı**

<b>Alfabe</b>	<b>Sıklık</b>	<b>Yüzde</b>
<b>Arap Alfabeti</b>	<b>119</b>	<b>49.17</b>
<b>Latin Alfabeti</b>	<b>95</b>	<b>39.26</b>
<b>Kiril Alfabeti</b>	<b>26</b>	<b>10.74</b>
<b>Kore</b>	<b>2</b>	<b>0.83</b>
<b>Toplam</b>	<b>242</b>	<b>100</b>

Tablo 14'e göre çalışma grubunda yer alan öğrencilerden "Bildiğiniz alfabeler hangileridir?" sorusuna Arap alfabesi olarak cevap veren 119 (% 49.17), Latin alfabesi diyenler 95 (% 39.26), Kiril alfabesi diyenler 26 (% 10.74), Kore alfabesi diyenler ise 2 (% 0.83) kişidir.

**Tablo 15: Öğrencilerin Türkiye'ye Gelmeden Önce Türkçe Öğrenme Girişimleri**

Girişim Durumu	Sıklık	Yüzde
Evet	35	22.01
Hayır	119	74.84
Boş	5	3.14
<b>Toplam</b>	<b>159</b>	<b>100</b>

Tablo 15'e göre çalışma grubundaki öğrencilerden " Türkiye'ye gelmeden önce de Türkçe öğrenmek için bir girişiminiz oldu mu ?" soruna evet olarak cevap veren 35 (% 22.01), Hayır olarak cevap veren ise 119 (% 74.84) kişidir. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerden 3 'ü (% 3.14) ise bu soruya herhangi bir cevap vermemiştir. Bu durum öğrencilerin büyük çoğunluğunun Türkçe öğrenmeye Türkiye'de başladığını ve kendi ülkelerinde bu yönde bir girişimde bulunmadığını göstermektedir.

**Tablo 16: Öğretim Elemanlarının Görev Yaptıkları Kurumlara Göre Dağılımları**

Kurumlar	Sıklık	Yüzde
GAZÜ TÖMER	18	50
ATATÜRK ÜNİ TÖMER	5	13.89
KİYÜ TÖMER	6	16.67
DÜ TÖMER	4	11.11
YYÜ TÖMER	3	8.33
<b>Toplam</b>	<b>36</b>	<b>100</b>

Tablo 16'de yabancılara Türkçe öğretimi alanında faaliyet gösteren öğretim elemanlarının görev yaptıkları kurumlara göre dağılımı yapılmıştır. Bu dağılıma göre çalışma grubuna dâhil edilen öğretim elemanlarının büyük bir bölümü 18'i (% 50) GAZÜ TÖMER'de görev yapmaktadır.

**Tablo 17: Öğretim Elemanlarının Cinsiyet Dağılımı**

Cinsiyet	Sıklık	Yüzde
<b>Erkek</b>	<b>18</b>	<b>50</b>
<b>Kadın</b>	<b>18</b>	<b>50</b>
<b>Toplam</b>	<b>36</b>	<b>100</b>

Tablo 17’de çalışma grubuna dâhil edilen öğretim elemanlarının cinsiyet dağılımı verilmiştir. Tablo 17’ye göre öğretim elemanlarının 18’i (% 50) erkek, 18’i (% 50) kadındır.

**Tablo 18: Öğretim Elemanlarının Yaş Dağılımları**

Yaş Aralığı	Sıklık	Yüzde
<b>20-30</b>	<b>20</b>	<b>55.56</b>
<b>31-40</b>	<b>15</b>	<b>41.67</b>
<b>31-50</b>	<b>1</b>	<b>2.78</b>
<b>Toplam</b>	<b>36</b>	<b>100</b>

Tablo 18’de çalışma grubuna dâhil edilen öğretim elemanlarının yaş dağılımlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Çalışma grubuna dâhil edilen öğretim elemanlarının 20’si (% 55.56) 20-30, 15’i (% 41.67) 31-40, 1’i (% 2.78) 41-50 yaş grubuna dâhildir.

**Tablo 19: Öğretim Elemanlarının Yabancılara Türkçe Öğretimi Alanındaki Görev Süreleri Dağılımları**

Süre	Sıklık	Yüzde
<b>1-5 yıl</b>	<b>31</b>	<b>86.11</b>
<b>6-10 yıl</b>	<b>4</b>	<b>11.11</b>
<b>11+ yıl</b>	<b>1</b>	<b>2.78</b>
<b>Toplam</b>	<b>36</b>	<b>100</b>

Tablo 19’da çalışma grubunda yer alan öğretim elemanlarından “Kaç senedir yabancılara Türkçe öğretiyorsunuz?” sorusuna 1-5 yıl olarak cevap verenler 31 (% 86.11), 6-10 yıl diyenler 4 (% 11.11), 11+ yıl diyenler ise 1 (% 2.78) kişidir.

**Tablo 20: Öğretim Elemanlarının Bildikleri Yabancı Dil Sayısı**

Dil Sayısı	Sıklık	Yüzde
Hiç	8	22.22
Bir	18	50
İki	8	22.22
Üç	1	2.78
Dört	1	2.78
<b>Toplam</b>	<b>36</b>	<b>100</b>

Tablo 20’de çalışma grubunda yer alan öğretim elemanlarının bildikleri yabancı dil sayılarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Tablo 20’ ye göre öğretim elemanlarının 18’i (% 50) bir dil, 8’i (% 22.22) iki dil, 1’i (% 2.78) üç dil, 1’i (% 2.78) dört dil bilmektedir. Öğretim elemanlarının 8’i (% 22.22) ise herhangi bir yabancı dil bilmemektedir.

**Tablo 21: Öğretim Elemanlarının Bildikleri Yabancı Dillerin Dağılımı**

Dil	Sıklık	Yüzde
İngilizce	27	65.85
Arapça	7	17.07
Kürtçe	2	4.88
Farsça	2	4.88
Almanca	2	4.88
Moğolca	1	2.44
<b>Toplam</b>	<b>41</b>	<b>100</b>

Tablo 21’e göre çalışma grubunda yer alan öğretim elemanlarının 27’si (% 65.85) İngilizce, 7’si (% 17.07) Arapça, 2’si (% 4.88) Kürtçe, 2’si (% 4.88) Farsça, 2’si (% 4.88) Almanca, 1’i (% 2.44) ise Moğolca bilmektedir.

**Tablo 22: Öğretim Elemanlarının Bildikleri Alfabe Sayısı**

Alfabe Sayısı	Sıklık	Yüzde
<b>Bir</b>	<b>17</b>	<b>47.22</b>
<b>İki</b>	<b>10</b>	<b>27.78</b>
<b>Üç</b>	<b>7</b>	<b>19.44</b>
<b>Dört</b>	<b>1</b>	<b>2.78</b>
<b>Beş</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>Altı</b>	<b>1</b>	<b>2.78</b>
<b>Toplam</b>	<b>36</b>	<b>100</b>

Tablo 22’de çalışma grubuna dâhil edilen öğretim elemanlarının bildikleri alfabe sayılarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Tablo 22’ye göre öğretim elemanlarından 17’si (% 47.22) bir alfabe, 10’u (% 27.78) iki alfabe, 7’si (% 19.44) üç alfabe, 1’i (2.78) dört alfabe, 1’i (% 2.78) ise altı alfabe bilmektedir.

**Tablo 23: Öğretim Elemanlarının Bildikleri Alfabelerin Dağılımı**

Alfabe	Sıklık	Yüzde
<b>Latin Alfabeti</b>	<b>36</b>	<b>52.94</b>
<b>Arap Alfabeti</b>	<b>15</b>	<b>22.06</b>
<b>Kiril Alfabeti</b>	<b>7</b>	<b>10.29</b>
<b>Köktürk Alfabeti</b>	<b>6</b>	<b>8.82</b>
<b>Fars Alfabeti</b>	<b>4</b>	<b>5.88</b>
<b>Toplam</b>	<b>68</b>	<b>100</b>

Tablo 23’e göre çalışma grubunda yer alan öğretim elemanlarından “Bildığınız alfabeler hangileridir?” sorusuna Latin alfabeti olarak cevap veren 36 (% 52.94), Arap alfabeti diyenler 15 (% 22.06), Kiril alfabeti diyenler ise 7 (% 10.29), Köktürk alfabeti diyenler 6 (% 8.82), Fars alfabeti diyenler ise 4 (% 5.88) kişidir.

### 3.3. Veri Toplama

Bu araştırmada birden fazla veri toplama aracı kullanılarak veri çeşitlemesi yapılmıştır. Veri toplama çeşitliğinin kullanılması çalışmadan elde edilen bulguların



güvenirligini saglamak için önemlidir (McMillian ve Schumacher, 2010 aktaran Biçer, 2017).

Bu kapsamda öncelikle Türkiye'ye farklı ülkelerden gelen yabancı öğrencilerin alfabe farklılıklarının Türkçe öğretimine etkisiyle ilgili görüşlerini alabilmek amacıyla öğrenci ve öğretim elamanları için yapılandırılmış görüşme formları hazırlanmıştır. Görüşme formu oluşturulurken Türkçe eğitimi alanında görev yapan dört uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda formlarda gerekli değişiklikler yapılarak bazı maddeler çıkarılmış, bazı maddeler birleştirilmiş ve formlara son hâli verilmiştir. Yapılan düzeltmelerden sonra formlar katılımcılara yazılı olarak uygulanmış ve elde edilen bilgilerin sadece bilimsel amaçla kullanılacağı, kişisel bilgilerin üçüncü kişilerle paylaşılmayacağı katılımcılara bildirilmiştir.

Öğrenci ve öğretmenlere uygulanmak üzere oluşturulan görüşme formları hazırlanırken benzer çalışmalar incelenmiş ve bu çalışmalardan da faydalanılmıştır. Görüşme formları ikişer bölümden oluşmaktadır. Öğrenciler için hazırlanan görüşme formunda toplam 20, öğretim elamanları için hazırlanan görüşme formunda ise toplam 13 soru bulunmaktadır.

Öğrencilere uygulanmak üzere hazırlanan 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.

Öğretim elemanlarına uygulanmak üzere hazırlanan görüşme formunun birinci bölümünde ise öğretim elemanlarının demografik özelliklerini ve mesleki durumlarını belirlemeye yönelik altı soruya yer verilmiştir. Bu sorular yardımıyla öğretim elemanlarının yaşları, cinsiyetleri, görev yaptıkları kurumlar, yabancılara Türkçe öğretimi alanında kaç yıldır çalıştıkları, bildikleri yabancı diller ve sayısı, bildikleri alfabeler ve sayısı belirlenmeye çalışılmıştır. Formun ikinci bölümünde ise alfabe

farklılıklarının yabancılara Türkçe öğretimindeki etkisine ilişkin görüşlerini almak amacıyla yedi soruya yer verilmiştir.

Türkiye'ye farklı ülkelerden gelen yabancı öğrencilerin alfabe farklılıklarının Türkçe öğretimine etkisini belirlemeyi, bu bireylerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları alfabe kaynaklı sorunların hangi boyutlarda olduğunu ortaya koymayı amaçlayan bu 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). Gözlem yöntemi, Aiken'in (1997) de ifade ettiği gibi bilgi toplamak için gözlemin önceden yapılandırma derecesine göre sınıflandırılabilir. Bunlardan yapılandırılmamış (denetimsiz) gözlem, gözlem çizelgesi gibi standart bir veri toplama aracının kullanılmadığı gözlemdir (Gönç Şavran, 2013: 23). Bu çalışmada da gözlem çizelgesi gibi standart bir veri toplama aracı kullanılmamış, dolayısıyla da yapılandırılmamış gözlem veri toplama tekniği kullanılmıştır.

### **3.4. 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). Bu kapsamda araştırmanın verilerini oluşturan görüşme formlarındaki sorulara verilen cevaplar, çalışma kapsamında araştırmacı tarafından yapılan gözlem sürecinde konuyla

alakalı alınan notlar ve dikte yöntemiyle öğrencilere yazdırılan metinlerde TDK Yazım Kılavuzu baz alınarak tespit edilen yazım yanlışlarından hareketle öğrencilerin alfabe farklılıklarının Türkçe öğretimine etkisi ve bu bireylerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları alfabe kaynaklı sorunların hangi boyutlarda olduğu belirlenmeye çalışılmıştır.

### **3.5. Varsayımlar**

Bu çalışma şu varsayımlara dayandırılmıştır:

1. Bu araştırma için çalışma grubunda yer alan öğrenci ve öğretim elemanlarına uygulanan görüşme formları, öğrencilere yazdırılan dikte metinleri ve araştırmacı tarafından yapılan gözlem yeterlidir.
2. Araştırma kapsamında görüşlerine başvurulmuş öğrenci ve öğretim elemanları doğru ve samimi cevaplar vermişlerdir.
3. Öğrencilere yazdırılan dikte metinleri öğrencilerin gerçek seviyelerini yansıtmaktadır.
4. Öğrenci ve öğretim elemanlarına uygulanacak görüşme formları hazırlanırken görüşleri alınan Türkçe eğitimi uzmanları alanında yeterlidir.

### **3.6. Sınırlılıklar**

Bu araştırma Türkiye’de 7 farklı üniversitenin TÖMER’lerinde öğrenim gören 159 öğrenci ve bu kurumlarda görev yapan 36 öğretim elemanı ile sınırlıdır.

## 4.BÖLÜM

### BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde Türkiye’ye farklı ülkelerden gelen yabancı öğrencilerin alfabe farklılıklarının Türkçe öğretimindeki etkisini belirlemek amacıyla öğrenci ve öğretim elamanlarına 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.

**Tablo 24: Alfabe Farklılıklarının Öğretim Elamanları Tarafından Dikkate Alınma Durumları**

Durum	Sıklık	Yüzde
Evet	91	57.23
Hayır	55	34.59
Kısmen	3	1.89
Boş	10	6.29
<b>Toplam</b>	<b>159</b>	<b>100</b>

Tablo 24’te 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 cevabını verenler ise 3 (% 1.89) kişidir. Öğrencilerden 10’u (% 6.29) ise bu soruya herhangi bir cevap vermemiştir.

**Tablo 25: Alfabe Farklılıklarının Öğretim Elamanları Tarafından Dikkate Alınmasının Sağladığı Kolaylıklar**

Kolaylıklar	Sıklık	Yüzde
Daha Çabuk ve Kolay Öğrenme	41	45.05
Doğru Telaffuz	29	31.87
Okuma-Yazma	21	23.08

<b>Toplam</b>	<b>91</b>	<b>100</b>
---------------	-----------	------------

Tablo 25'e göre Türkçe öğretimi sürecinde alfabe farklılıklarının öğretim elamanlarınca dikkate alındığını düşünen 91 öğrenciden 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.

**Tablo 26: Alfabe Farklılıklarının Öğretim Elamanları Tarafından Dikkate Alınmadığını Düşünen Öğrencilerin Önerileri**

<b>Öneri</b>	<b>Sıklık</b>	<b>Yüzde</b>
<b>Alfabe Öğretimine Ağırlık Verilmeli</b>	<b>15</b>	<b>27.27</b>
<b>Ana Dilimizdeki Alfabe ile Latin Alfabesinin Farkı Yönleri Üzerinde Daha Fazla Durulmalı</b>	<b>11</b>	<b>20</b>
<b>Öğretimde Ana Dilimize ve Alfabemize Yer Verilmeli.</b>	<b>10</b>	<b>18.18</b>
<b>Ek Konuşma Saatleri Düzenlenmeli</b>	<b>8</b>	<b>14.55</b>
<b>Ek Yazma Saatleri Düzenlenmeli</b>	<b>8</b>	<b>14.55</b>
<b>Boş</b>	<b>3</b>	<b>5.45</b>
<b>Toplam</b>	<b>55</b>	<b>100</b>

Tablo 26'da alfabe farklılıklarının öğretim elamanlarınca dikkate alınmadığını düşünen öğrencilerin konuyla ilgili önerilerinin dağılımına yer verilmiştir. Bu dağılıma göre çalışma grubunda yer alan öğrenciler en fazla 15 (% 27.27) "Alfabe öğretimine ağırlık verilmeli" önerisinde bulunmuştur.

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

#### **4.1. Birinci Alt Probleme İlgili Bulgular**

Araştırmanın birinci alt probleminde "Öğrenenin Arap alfabesini kullanmasının Türkçeyi öğrenmesine etkileri nelerdir?" sorusuna cevap aranmıştır.

Araştırmamızın çalışma grubunda yer alan yabancı uyruklu öğrencilerden 52'si (% 32.70) sadece Arap alfabesini bilmektedir.

**Tablo 27: Alfabe Farklılıkları Türkçe Öğrenmenizde Sorun Oluşturuyor Mu?**

Durum	Sıklık	Yüzde
Evet	29	55.77
Hayır	23	44.23
<b>Toplam</b>	<b>52</b>	<b>100</b>

Tablo 27'ye göre çalışma grubunda yer alan ve yalnızca Arap alfabesini bilen öğrencilerden “Alfabe farklılıkları Türkçe öğrenmenizde sorun oluşturuyor mu?” sorusuna evet olarak cevap verenler 29 (% 55.77), hayır cevabını verenler ise 23 (% 44.23) kişidir. Bu dağılıma göre öğrencilerin çoğunluğu alfabe farklılıklarının Türkçe öğrenmelerinde sorun oluşturduğunu düşünmektedir.

**Tablo 28: Arap Alfabesini Kullananların Türkçe Öğrenirken Konuşma ve Yazmada Alfabe Kaynaklı Yaşadığı Sorunlar**

Durum	Sıklık	Yüzde
Yaşıyorum	34	65.38
Yaşamıyorum	12	23.08
Boş	6	11.54
<b>Toplam</b>	<b>52</b>	<b>100</b>

Tablo 28'e göre çalışma grubundan yer alan öğrencilerden 34'ü (% 65.38) Türkçe öğrenirken konuşma ve yazmada alfabe kaynaklı sorunlar yaşadığını söylerken 12'si (% 23.08) alfabe kaynaklı bir sorun yaşamadığını ifade etmiştir. Öğrencilerden 6'sı (% 11.54) ise bu soruyla ilgili herhangi bir fikir beyan etmemiştir. Bu durum çalışma grubundaki öğrencilerin büyük çoğunluğunun Türkçe öğrenirken alfabe kaynaklı çeşitli sorunlar yaşadığını 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 yaşadığını belirtmiştir.

**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)

**Tablo 29: Arap Alfabetini Kullananların Türkçe Öğrenirken Konuşma ve Yazmada Alfabe Kaynaklı Yaşadığı Sorunların Dağılımı**

Alan	Sıklık	Yüzde
Telaffuzla İlgili Sorunlar	13	38.24
Sesli Harflerle İlgili Sorunlar	12	35.29
Sessiz Harflerle İlgili Sorunlar	4	11.76
Büyük-Küçük Harf Kullanımı	4	11.76
Eklerin Yazımı İle İlgili Sorunlar	1	2.94
<b>Toplam</b>	<b>34</b>	<b>100</b>

Tablo 29’da çalışma grubunda yer alan öğrencilerin Türkçe öğrenirken konuşma ve yazmada alfabe kaynaklı yaşadığı sorunların dağılımı verilmiştir. Bu dağılıma göre öğrencilerin 13’ü (% 38.24) telaffuzla ilgili, 12’si (%35.29) sesli harflerle ilgili, 4’ü (% 11.76) sessiz harflerle ilgili, 4’ü (% 11.76) büyük-küçük harf kullanımıyla ilgili, 1’i (% 2.94) ise eklerin yazımı ile ilgili sorunlar yaşamaktadır.

**Tablo 30: Arap Alfabetini Kullananların Türk Alfabetinde Yer Alan Sesleri Seslendirmede Yaşadığı Sorunlar**

Durum	Sıklık	Yüzde
Yaşıyorum	40	76.92
Yaşamıyorum	7	13.46
Boş	5	9.62
<b>Toplam</b>	<b>52</b>	<b>100</b>

Tablo 30’dan da görülebileceği üzere çalışma grubunda yer alan ve Arap alfabetini kullanan yabancı uyruklu öğrencilerden 40’ı (% 76.92) Türk alfabetinde yer alan sesleri seslendirmekte sorun yaşarken 7’si (% 13.46) bu konuda bir sorun yaşamadığını ifade etmiştir. Öğrencilerden 5’i (% 9.62) ise bu soruda herhangi bir fikir belirtmemiştir.

**Tablo 31: Arap Alfabesini Kullananların Türk Alfabesinde Yer Alan Sesleri Seslendirmede Yaşadığı Sorunların Dağılımı**

Durum	Sıklık	Yüzde
Sesli Harfler	28	70.00
Sessiz Harfler	12	30.00
Boş	-	-
<b>Toplam</b>	<b>40</b>	<b>100</b>

Tablo 31’den de görülebileceği üzere çalışma grubuna dâhil edilen ve Arap alfabesini kullanan yabancı uyruklu öğrencilerden 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 zorlanmaktadır.

Çalışma kapsamında 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 Türk alfabesinde 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: Koştugumuz zaman yoruluruz. (25 Mayıs 2018)

**Tablo 32: Arap Alfabesini Kullananların Türkçedeki Kelimeleri Seslendirmede Yaşadığı Sorunlar**

Durum	Sıklık	Yüzde
Yaşıyorum	34	65.38



<b>Yaşamıyorum</b>	<b>14</b>	<b>26.92</b>
<b>Boş</b>	<b>4</b>	<b>7.69</b>
<b>Toplam</b>	<b>52</b>	<b>100</b>

Tablo 32'ye göre Arap alfabesini kullanan yabancı uyruklu öğrencilerin 34'ü (% 65.38) Türkçe kelimeleri seslendirirken bazı sorunlar yaşarken 14'ü (% 26.92) konuyla alakalı bir sorun yaşamamaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerden 4'ü (%7.69) bu soruda herhangi bir görüş belirtmemiştir.

**Tablo 33: Arap Alfabetini Kullananların Türkçedeki Kelimeleri Seslendirmede Yaşadığı Sorunların Dağılımı**

<b>Alan</b>		<b>Sıklık</b>
<b>Yüzde</b>		
<b>Uzun Kelimeler</b>	<b>13</b>	<b>38.24</b>
<b>İçinde Çok Sayıda Ünlü Harf Bulunan Kelimeler</b>	<b>9</b>	<b>26.47</b>
<b>Yöresel İfadeler ( Gelirem, neydirsən)</b>	<b>6</b>	<b>17.65</b>
<b>Terimler</b>	<b>6</b>	<b>17.65</b>
<b>Toplam</b>	<b>34</b>	<b>100</b>

Tablo 33'te Arap alfabesini kullanan yabancı uyruklu öğrencilerin seslendirme sorunu yaşadığı Türkçedeki kelimelerin dağılımı verilmiştir. Bu dağılıma göre öğrencilerin 13'ü (% 38.24) uzun kelimeleri seslendirmede, 9'u (% 26.47) içinde çok sayıda ünlü harf olan kelimeleri seslendirmede, 6'sı (% 17.65) yöresel ifadeleri seslendirmede, 6'sı ise (% 17.65) terimleri seslendirmede çeşitli sorunlar yaşamaktadır.

**Tablo 34: Arap Alfabetini Kullananların Türk Alfabesinde Yer Alan Harfleri Yazmada Yaşadığı Sorunlar**

<b>Durum</b>	<b>Sıklık</b>	<b>Yüzde</b>
<b>Yaşıyorum</b>	<b>36</b>	<b>69.23</b>
<b>Yaşamıyorum</b>	<b>15</b>	<b>28.85</b>
<b>Boş</b>	<b>1</b>	<b>1.92</b>
<b>Toplam</b>	<b>52</b>	<b>100</b>

Tablo 34'e göre Arap alfabesini kullanan öğrencilerin 36'sı (% 69.23) Türk alfabesinde yer alan 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.

**Tablo 35: Arap Alfabetini Kullananların Türk Alfabetinde Yer Alan Harfleri Yazmada Yaşadığı Sorunların Dağılımı**

Alan	Sıklık	Yüzde
Sesli Harfler	22	61.11
Sessiz Harfler	14	38.19
<b>Toplam</b>	<b>36</b>	<b>100</b>

Tablo 35'te çalışma grubunda yer alan ve Arap alfabesini kullanan öğrencilerden “ Türkçe öğrenirken Türk alfabesinde 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.

#### 4.1.1. Arap Alfabetini Kullananların Yazmada Türk Alfabetinde Yer Alan Sesli Harflere İlişkin Yaşadığı Sorunlar

Çalışmamızın bu bölümünde çalışma grubuna dâhil edilen ve yalnızca Arap alfabesini bilen yabancı uyruklu öğrencilerin dikte yöntemiyle yazdırılan metinlerdeki yazım yanlışlarından ve gözlem sürecinde konuyla alakalı alınan notlardan hareketle tespit edilen yazma sürecinde ünlü harflerle ilgili yaşadığı sorunlar, Türkçe ile Arapçanın ve bu iki dilde kullanılan alfabelerin karşılaştırılması şeklinde incelenmeye çalışılacaktır.

Yalnızca Arap alfabesini bilen 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 alfabesinde işaretlerle karşılanmaya çalışılması gibi çeşitli sebeplerden dolayı Türkçe öğrenirken ünlü harflerden kaynaklı

birtakım sorunlarla karşılaşmakta ve yazarken çeşitli hatalar yapmaktadır. Bu hatalardan bazıları şunlardır:

#### 4.1.1.1. Ünlü Harfi Yazmayı Unutmak

Arapçada ünlüler yazıda gösterilemediği için öğrencilerin bir kısmı kaynak dilden hedef dile olumsuz aktarım yapmakta ve ana dillerindeki alışkanlıklarını Türkçeye de taşımaktadır. Bu durum neticesinde de yazarken kelimelerdeki ünlülerin tamamını veya bir kısmını yazmayı unutmaktadır.

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

**Tablo 36. Arap Alfabetini Kullananların Dikte Metnindeki Ünlü Harfi Yazmayı Unuttuğu Örnekler**

Bildikleri Alfabe	Örnekler
. Arap Alfabeti	Ağbiyini, ağabeyne, dağlımışken, mırıldandı, sıkıldım, satını, arabsına, muştri, hast, yarsını, edecği, allhım, kalack, tefçiler, edrsin, taksic, karanlk, yaknı yapşıyor, sbah, düşüncler, sokkta, koşmaya, acle, yrnden vb

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.

#### 4.1.1.2. Yanlış Ünlü Harf Kullanmak

Türkçede sekiz sembolle karşılanan ünlülerin Arapçada üç sembolle karşılanmaya çalışılması ve o, ö ve ü harflerinin Arap alfabesinde olmaması nedeniyle

Arap alfabesini bilen yabancı uyruklu öğrenciler, Türkçede yazarken ünlü harfleri birbirine karıştırmakta ve çeşitli hatalar yapmaktadırlar. Dikte yöntemiyle öğrencilere yazdırılan metinlerdeki yazım yanlışlarından ve araştırmacı tarafından yapılan gözlemden hareketle konuyla alakalı olarak şu tespitlerde bulunulmuştur:

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

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

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

Öğrencilerden bir kısmının ise e ve i seslerini ayrımını yapamadığı ve zaman zaman bu sesleri birbirleri yerine yazdığı görülmektedir. Ör. : yirinden, öfkiyle, müşteriye, gedeyecekti, 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, kaybetmıyalım 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, körkunç, 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 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 söreligine. (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)

#### 4.1.2. Arap Alfabetini Kullananların Yazmada Türk Alfabetinde Yer Alan Sessiz Harflere İlişkin Yaşadığı Sorunlar

Çalışmamızın bu bölümünde çalışma grubuna dâhil edilen ve yalnızca Arap alfabesini bilen yabancı uyruklu öğrencilerin yazmada ünsüz harflerden kaynaklı yaşadığı sorunların, Türkçe ile Arapçanın ve bu iki dilde kullanılan alfabelerin karşılaştırılması şeklinde incelenmesine çalışılacaktır.

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 Türk alfabesinde 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:

#### 4.1.2.1. Ünsüz Harfi Yazmayı Unutmak

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

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

**Tablo 37. Arap Alfabetini Kullananların Dikte Metnindeki Ünsüz Harfi Yazmayı Unuttuğu Örnekler**

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

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)

#### 4.1.2.2. Yanlış Ünsüz Harf Kullanmak

Çalışma grubunda yer alan ve sadece Arap alfabesini bilen yabancı uyruklu öğrencilerin yazımda bazı sesiz harflerin ayrımını yapamamakta ve bu nedenle de bu harflerle ilgili çeşitli hatalar yapmaktadır. Bu bireyler özellikle Türk alfabesinde bulunan fakat Arap alfabesinde olmayan “c, ç, ğ, j, p, v” gibi ünsüzler ile ilgili sorunlar yaşamaktadır.

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

**Tablo 38. Arap Alfabetini Kullananların Dikte Metnindeki Ünsüzleri Yanlış Kullanımıyla İlgili Örnekler**

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.

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)

#### 4.1.3. Arap Alfabetini Kullananların Yazmada Karşılaştığı Alfabe Kaynaklı Diğer Sorunlar

Çalışma grubunda yer alan ve sadece Arap alfabetini bilen yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenirken yazımda karşılaştığı alfabe kaynaklı sorunlardan biri de büyük- küçük harf kullanımınıdır. Bilindiği üzere Arap alfabetinde harflerin büyük- küçük halleri yoktur. Arap alfabetini kullanan yabancı uyruklu öğrenciler bu alışkanlığın da etkisiyle Türkçedeki büyük- küçük harf ayrımı kavramakta zorlanmakta ve yazımda çeşitli hatalar yapmaktadır. Bu hatalardan bazıları: Cümleye büyük harfle başlamak, cümle içerisindeki bazı harfleri gereksiz yere büyük harfle yazmak ve özel isimleri büyük harfle başlatmamaktır.

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

**Tablo 39. Arap Alfabetini Kullananların Dikte Metnindeki Hatalı Büyük- Küçük Harf Kullanımlarıyla İlgili Örnekler**

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.

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 yazımda karşılaştığı alfabe kaynaklı 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 yanlışına düşmekte ve sağdan sola doğru yazmakta veya harfleri bitişik olarak yazmaktadır. Bu durum daha çok A1-A2 seviyesinde görülmekte ve kısa sürede aşılmaktadır.

## 4.2. İkinci Alt Problemlerle İlgili Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminde “Öğrenenin Kiril alfabetini kullanmasının Türkçeyi öğrenmesine etkileri nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır.



Araştırmamızın çalışma grubunda yer alan yabancı uyruklu öğrencilerden 14’ü (% 8.81) sadece Kiril alfabesini bilmektedir.

**Tablo 40: Alfabe Farklılıkları Türkçe Öğrenmenizde Sorun Oluşturuyor Mu?**

Durum	Sıklık	Yüzde
Evet	12	85.71
Hayır	2	14.29
<b>Toplam</b>	<b>14</b>	<b>100</b>

Tablo 40’a göre çalışma grubunda yer alan ve sadece Kiril alfabesini 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.

**Tablo 41: Kiril Alfabesini Kullananların Türkçe Öğrenirken Konuşma ve Yazmada Alfabe Kaynaklı Yaşadığı Sorunlar**

Durum	Sıklık	Yüzde
Yaşıyorum	10	71.43
Yaşamıyorum	2	14.29
Boş	2	14.29
<b>Toplam</b>	<b>14</b>	<b>100</b>

Tablo 41’e göre çalışma grubunda yer alan öğrencilerden 10’u (% 71.43) Türkçe öğrenirken konuşma ve yazmada alfabe kaynaklı sorunlar yaşadığını söylerken 2’si (% 14.29) alfabe kaynaklı bir sorun yaşamadığını 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 alfabe kaynaklı çeşitli sorunlar yaşadığını göstermektedir.

**Tablo 42: Kiril Alfabesini Kullananların Türkçe Öğrenirken Konuşma ve Yazmada Alfabe Kaynaklı Yaşadığı Sorunların Dağılımı**

Alan	Sıklık	Yüzde
<b>Telaffuzla İlgili Sorunlar</b>	<b>3</b>	<b>30</b>
<b>Sesli Harflerle İlgili Sorunlar</b>	<b>2</b>	<b>20</b>
<b>Sessiz Harflerle İlgili Sorunlar</b>	<b>5</b>	<b>50</b>
<b>Toplam</b>	<b>10</b>	<b>100</b>

Tablo 42’de öğrencilerin Türkçe öğrenirken konuşma ve yazmada alfabe kaynaklı yaşadığı sorunların dağılımı verilmiştir. Bu dağılıma göre öğrencilerin 5’i (% 50) sessiz harflerle ilgili, 3’ü (% 30) telaffuzla ilgili, 2’si (% 20) ise sesli harflerle ilgili sorunlar yaşamaktadır.

**Tablo 43: Kiril Alfabetini Kullananların Türk Alfabetinde Yer Alan Sesleri Seslendirmede Yaşadığı Sorunlar**

Durum	Sıklık	Yüzde
<b>Yaşıyorum</b>	<b>11</b>	<b>78.57</b>
<b>Yaşamıyorum</b>	<b>2</b>	<b>14.29</b>
<b>Boş</b>	<b>1</b>	<b>7.14</b>
<b>Toplam</b>	<b>14</b>	<b>100</b>

Tablo 43’ten de görülebileceği gibi çalışma grubunda yer alan ve Kiril alfabetini kullanan yabancı uyruklu öğrencilerin 11’i (% 78.57) Türk alfabetinde yer alan sesleri seslendirmekte sorun yaşarken 2’si (% 14.29) böyle bir sorun yaşamadığını belirtmiştir. Çalışma grubundaki öğrencilerden 1’i (% 7.14) ise bu soruya herhangi bir cevap vermemiştir.

**Tablo 44: Kiril Alfabetini Kullananların Türk Alfabetinde Yer Alan Sesleri Seslendirmede Yaşadığı Sorunların Dağılımı**

Durum	Sıklık	Yüzde
<b>Sessiz Harfler</b>	<b>7</b>	<b>63.64</b>
<b>Sesli Harfler</b>	<b>4</b>	<b>36.34</b>
<b>Boş</b>	<b>-</b>	<b>-</b>
<b>Toplam</b>	<b>11</b>	<b>100</b>

Tablo 44'ten de görülebileceği üzere çalışma grubuna dâhil edilen ve yalnızca Kiril alfabetini kullanan öğrencilerin 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 zorlanmaktadır.

**Tablo 45: Kiril Alfabetini Kullananların Türkçedeki Kelimeleri Seslendirmede Yaşadığı Sorunlar**

Durum	Sıklık	Yüzde
Yaşıyorum	10	71.43
Yaşamıyorum	3	21.43
Boş	1	7.14
<b>Toplam</b>	<b>14</b>	<b>100</b>

Tablo 45'e göre Kiril alfabetini kullanan yabancı uyruklu öğrencilerin 10'u (% 71.43) Türkçe kelimeleri seslendirmede bazı sorunlar yaşarken 3'ü (% 21.43) bu konuda herhangi bir sorun yaşamamaktadır. Çalışma grubundaki öğrencilerden 1'i (% 7.14) ise bu soruda herhangi bir görüş belirtmemiştir.

**Tablo 46: Kiril Alfabetini Kullananların Türkçedeki Kelimeleri Seslendirmede Yaşadığı Sorunların Dağılımı**

Alan	Sıklık	Yüzde
Uzun Kelimeler	5	50
İçinde “c/ ç” Bulunan Kelimeler	3	30
İçinde Çok Sayıda Ünlü Harf Bulunan Kelimeler	2	20
<b>Toplam</b>	<b>10</b>	<b>100</b>

Tablo 46'da Kiril alfabetini kullanan yabancı uyruklu öğrencilerin seslendirme sorunu yaşadığı kelimelerin dağılımı verilmiştir. Bu dağılıma göre öğrencilerin 5'i (% 50) uzun kelimeleri seslendirmede, 3'ü (% 30) içinde “c/ç” ünsüzünün bulunduğu kelimeleri seslendirmede, 2'si (% 20) ise içinde çok sayıda ünlü bulunan kelimeleri seslendirmede bazı sorunlar yaşamaktadır.

**Tablo 47: Kiril Alfabetini Kullananların Türk Alfabetinde Yer Alan Harfleri Yazmada Yaşadığı Sorunlar**

Durum	Sıklık	Yüzde
Yaşıyorum	11	78.57
Yaşamıyorum	2	14.29
Boş	1	7.14
<b>Toplam</b>	<b>14</b>	<b>100</b>

Tablo 47'ye göre Kiril alfabetini kullanan yabancı uyruklu öğrencilerin 11'i (% 78.57) Türk alfabetinde yer alan harfleri yazmada bazı sorunlar yaşadığını ifade ederken 2'si (% 14.29) böyle bir sorun yaşamadığını belirtmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerden 1'i (% 7.14) ise bu soruya cevap vermemiştir.

**Tablo 48: Kiril Alfabetini Kullananların Türk Alfabetinde Yer Alan Harfleri Yazmada Yaşadığı Sorunların Dağılımı**

Alan	Sıklık	Yüzde
Sessiz Harfler	6	54.55
Sesli Harfler	5	44.45
<b>Toplam</b>	<b>11</b>	<b>100</b>

Tablo 48'de çalışma grubunda yer alan ve Kiril alfabetini kullanan öğrencilerden “ Türkçe öğrenirken Türk alfabetinde 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.

#### 4.2.1. Kiril Alfabetini Kullananların Yazmada Türk Alfabetinde Yer Alan Sesli Harflere İlişkin Yaşadığı Sorunlar

Çalışmamızın bu bölümünde çalışma grubuna dâhil edilen ve yalnızca Kiril alfabetini bilen yabancı uyruklu öğrencilerin yazmada ünlü harflerden kaynaklı yaşadığı

sorunlar, Türkçede kullanılan Latin temelli Türk alfabesi ile Kiril alfabesinin karşılaştırılması şeklinde incelenmeye çalışılacaktır.

Yalnızca Kiril alfabesini bilen ve Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrenciler, ana dillerinde kullanılan alfabe ile Türkçede kullanılan alfabenin birbirinden farklı olması ve iki alfabedeki ünlü sayılarının aynı olmaması gibi sebeplerden dolayı Türkçe öğrenirken ünlü harflerden kaynaklı birtakım sorunlar yaşamaktadır. Bu bireyler özellikle Kiril alfabesinde noktalı harflerin olmaması nedeniyle ünlüleri kavramakta zorlanmakta ve bu harfleri birbiriyle karıştırmaktadır. Bu nedenle de yazarken çeşitli hatalar yapmaktadır. Öğrencilere uygulanan görüşme formlarındaki sorulara verilen cevaplardan ve öğrencilere yazdırılan dikte metinlerindeki yazım yanlışlarından hareketle tespit edilen hatalardan bazıları şunlardır:

**Tablo 49. Kiril Alfabetini Kullananların Dikte Metnindeki Ünlüleri Yanlış Kullanımıyla İlgili Örnekler**

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, hüzür, sorucu (sürücü), gurur (görür), omursamaz, ömürsamaz vb.

#### 4.2.2. Kiril Alfabetini Kullananların Yazmada Türk Alfabesinde Yer Alan Sessiz Harflere İlişkin Yaşadığı Sorunlar

Çalışmamızın bu bölümünde çalışma grubuna dâhil edilen ve yalnızca Kiril alfabesini bilen yabancı uyruklu öğrencilerin yazmada sessiz harflerden kaynaklı yaşadığı sorunlar, Türkçede kullanılan Latin temelli Türk alfabesi ile Kiril alfabesinin karşılaştırılması şeklinde incelenmeye çalışılacaktır.

Kiril alfabesini kullanan ve Türkçe öğrenen bireyler, ana dillerinde kullanılan alfabe ile Türkçede kullanılan alfabenin farklı olması, Türk alfabesinde var olan bazı

harflerin Kiril alfabesinde olmaması veya Kiril alfabesinde olan bazı seslerin Türk alfabesinde olmaması gibi sebeplerden dolayı sessiz harflerin yazımında sorunlar yaşamakta ve yazarken hatalar yapmaktadır. Bununla birlikte iki alfabede sembol olarak birbirine denk olan fakat farklı sesleri karşılayan birtakım harflerin (b-v, p-r, c-s vb.) olması da bu bireylerin Türkçe öğrenme sürecinde önemli bir sorun teşkil etmektedir. Sonuç olarak, yukarı zikredilen tüm bu sebeplerden dolayı Kiril alfabesini kullanan yabancı uyruklu öğrenciler “ b, c, ç, ğ, p, v, r, y, ş vb.” ünsüzlerin yazımında zorlanmakta ve çeşitli hatalar yapmaktadır. Öğrencilere uygulanan görüşme formlarındaki sorulara verilen cevaplardan ve öğrencilere yazdırılan dikte metinlerindeki yazım yanlışlarından hareketle tespit edilen hatalardan bazıları şunlardır:

**Tablo 50. Kiril Alfabesini Kullananların Dikte Metnindeki Ünsüzleri Yanlış Kullanımıyla İlgili Örnekler**

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

### 4.3. Üçüncü Alt Problemlerle İlgili Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemde “Öğrenenin ana dilinde Latin alfabesini kullanmasının veya ikinci alfabe olarak Latin alfabesini bilmesinin Türkçeyi öğrenmesine etkileri nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır.

Araştırmamızın çalışma grubunda yer alan yabancı uyruklu öğrencilerden 93’ü (% 58.49) ana dilinde Latin alfabesini kullanmakta ya da Latin alfabesini ikinci alfabe olarak bilmektedir.

**Tablo 51: Alfabe Farklılıkları Türkçe Öğrenmenizde Sorun Oluşturuyor Mu?**

Durum	Sıklık	Yüzde
Evet	21	22.58
Hayır	70	75.27
Boş	2	2.15
<b>Toplam</b>	<b>93</b>	<b>100</b>

Tablo 51'e göre çalışma grubunda yer alan ve ana dilinde Latin alfabesini kullanan ya da ikinci alfabe olarak Latin alfabesini bilen yabancı uyruklu öğrencilerden "Alfabe farklılıkları Türkçe öğrenmenizde sorun oluşturuyor mu?" sorusunu evet olarak cevaplayanlar 21 (% 22.58), hayır olarak cevaplayanlar ise 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 düşünmektedir.

**Tablo 52: Ana Dilinde Latin Alfabesini Kullanan ya da İkinci Alfabe Olarak Latin Alfabesini Bilenlerin Türkçe Öğrenirken Konuşma ve Yazmada Alfabe Kaynaklı Yaşadığı Sorunlar**

Durum	Sıklık	Yüzde
Yaşıyorum	35	37.63
Yaşamıyorum	56	60.22
Boş	2	2.15
<b>Toplam</b>	<b>93</b>	<b>100</b>

Tablo 52'ye göre çalışma grubunda yer alan öğrencilerden 35'i (% 37.63) Türkçe öğrenirken konuşma ve yazmada alfabe kaynaklı sorunlar yaşadığını söylerken 56'sı (% 60.22) alfabe kaynaklı herhangi bir sorun yaşamadığını ifade etmiştir. 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 alfabe kaynaklı herhangi bir sorun yaşamamaktadır.

Yukarıdaki tablodan çıkan sonuç, bu çalışma kapsamında 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 alfabe kaynaklı 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)

**Tablo 53: Ana Dilinde Latin Alfabesini Kullanan ya da İkinci Alfabe Olarak Latin Alfabesini Bilenlerin Türkçe Öğrenirken Konuşma ve Yazmada Alfabe Kaynaklı Yaşadığı Sorunların Dağılımı**

Alan	Sıklık	Yüzde
Telaffuzla İlgili Sorunlar	13	37.14
Sesli Harflerle İlgili Sorunlar	12	34.29
Sessiz Harflerle İlgili Sorunlar	10	28.57
<b>Toplam</b>	<b>35</b>	<b>100</b>

Tablo 53’te öğrencilerin Türkçe öğrenirken konuşma ve yazmada alfabe kaynaklı yaşadığı sorunların dağılımı verilmiştir. Bu dağılıma göre öğrencilerin 13’ü (% 37.14) telaffuzla ilgili, 12’si (% 34.29) sesli harflerle ilgili, 10’u (% 28.57) ise sessiz harflerle ilgili bazı sorunlar yaşamaktadır.

**Tablo 54: Ana Dilinde Latin Alfabesini Kullanan ya da İkinci Alfabe Olarak Latin Alfabesini Bilenlerin Türk Alfabesinde Yer Alan Sesleri Seslendirmede Yaşadığı Sorunlar**

Durum	Sıklık	Yüzde
Yaşıyorum	41	44.09
Yaşamıyorum	49	52.69



<b>Boş</b>	<b>3</b>	<b>3.23</b>
<b>Toplam</b>	<b>93</b>	<b>100</b>

Tablo 54'te de görülebileceği üzere çalışma grubunda yer alan ve ana dilinde Latin alfabesini kullanan ya da ikinci alfabe olarak Latin alfabesini bilen öğrencilerden 41'i (% 44.09) Türk alfabesinde yer alan sesleri 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.

**Tablo 55: Ana Dilinde Latin Alfabesini Kullanan ya da İkinci Alfabe Olarak Latin Alfabesini Bilenlerin Türk Alfabesinde Yer Alan Sesleri Seslendirmede Yaşadığı Sorunların Dağılımı**

<b>Durum</b>	<b>Sıklık</b>	<b>Yüzde</b>
<b>Sesli Harfler</b>	<b>26</b>	<b>63.41</b>
<b>Sessiz Harfler</b>	<b>15</b>	<b>36.59</b>
<b>Boş</b>	<b>-</b>	<b>-</b>
<b>Toplam</b>	<b>41</b>	<b>100</b>

Tablo 55'ten de görülebileceği üzere çalışma grubuna dâhil edilen yabancı uyruklu öğrencilerden 26'sı (% 63.41) sesli harflerin (e, ı, ö, ü) telaffuzunda 15'i (%36.59) ise sessiz harflerin (c, ç, ğ, k ş, ) telaffuzunda zorlanmaktadır.

Çalışma kapsamında 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 zorlandığı görülmüştür. Bununla birlikte İngiliz alfabesindeki ünlülerin, Türk alfabesindeki ünlülerin aksine sabit sesletimlerinin olmaması, kelimenin kaçınıcı hecesinde bulunduğu veya beraber kullanıldığı ünsüzün ne olduğuna bağlı olarak farklı sesletimleri 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 özleyorum. (13 Nisan 2018)

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

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

Bir diğer öğrenci ise “ı” 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 Türk alfabesinde 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.

**Tablo 56: Ana Dilinde Latin Alfabesini Kullanan ya da İkinci Alfabe Olarak Latin Alfabesini Bilenlerin Türkçedeki Kelimeleri Seslendirmede Yaşadığı Sorunlar**

Durum	Sıklık	Yüzde
Yaşıyorum	39	41.49
Yaşamıyorum	47	50.54
Boş	7	7.53
<b>Toplam</b>	<b>93</b>	<b>100</b>

Tablo 56’ya göre çalışma grubunda yer alan yabancı uyruklu öğrencilerin 39’u (% 41.49) Türkçe kelimeleri seslendirme bazı sorunlar yaşarken 47’si (% 50.54) bu konuda herhangi bir sorun yaşamamaktadır. Öğrencilerden 7’si (% 7.53) ise bu soruda herhangi bir görüş belirtmemiştir. Bu dağılıma göre ana dilinde Latin alfabesini

kullanan ya da ikinci alfabe olarak Latin alfabesini bilen yabancı uyruklu öğrencilerin çoğunluğu Türkçe kelimeleri seslendirmede sorun yaşamamaktadır.

**Tablo 57: Ana Dilinde Latin Alfabesini Kullanan ya da İkinci Alfabe Olarak Latin Alfabesini Bilenlerin Türkçedeki Kelimeleri Seslendirmede Yaşadığı Sorunların Dağılımı**

Alan	Sıklık	Yüzde
Uzun Kelimeler	13	33.33
Türkçeye Özgü Sessizlerin Bulunduğu Kelimeler	11	28.21
İçinde Çok Sayıda Ünlü Harf Bulunan Kelimeler	8	20.51
Yöresel İfadeler	4	10.26
Terimler	3	7.69
<b>Toplam</b>	<b>39</b>	<b>100</b>

Tablo 57’de çalışma grubunda yer alan öğrencilerin seslendirmede sorun yaşadığı kelimelerin dağılımı verilmiştir. Bu dağılıma göre öğrencilerin 13’ü (% 33.33) uzun kelimeleri seslendirmede, 11’i (% 28.21) Türkçeye özgü sessizlerin bulunduğu kelimeleri seslendirmede, 8’i (% 20.51) içinde çok sayıda ünlü bulunan kelimeleri seslendirmede, 4’ü (% 10.26) yöresel ifadeleri seslendirmede, 3’ü (% 7.69) ise terimleri seslendirmede sorun yaşamaktadır.

**Tablo 58: Ana Dilinde Latin Alfabesini Kullanan ya da İkinci Alfabe Olarak Latin Alfabesini Bilenlerin Türk Alfabesinde Yer Alan Harfleri Yazmada Yaşadığı Sorunlar**

Durum	Sıklık	Yüzde
Yaşıyorum	29	31.18
Yaşamıyorum	61	65.59
Boş	3	3.23
<b>Toplam</b>	<b>93</b>	<b>100</b>

Tablo 58'e göre ana dilinde Latin alfabesini kullanan ya da ikinci alfabe olarak Latin alfabesini bilen öğrencilerden 29'u (% 31.18) Türk alfabesinde yer alan harfleri yazmada bazı sorunlar yaşadığını ifade ederken 61'i (% 65.59) konuyla alakalı bir sorun yaşamadığını belirtmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerden 3'ü (% 3.23) ise bu soruya herhangi bir cevap vermemiştir. Bu dağılıma göre çalışma grubunda yer alan öğrencilerin çoğunluğu Türk alfabesinde yer alan harfleri yazmada herhangi bir sorun yaşamamaktadır.

**Tablo 59: Ana Dilinde Latin Alfabetini Kullanan ya da İkinci Alfabe Olarak Latin Alfabetini Bilenlerin Türk Alfabetinde Yer Alan Harfleri Yazmada Yaşadığı Sorunların Dağılımı**

Alan	Sıklık	Yüzde
Sesli Harfler	16	55.17
Sessiz Harfler	13	44.83
<b>Toplam</b>	<b>29</b>	<b>100</b>

Tablo 59'a göre çalışma grubunda yer alan öğrencilerden "Türkçe öğrenirken Türk alfabesinde 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 çalışma grubunda yer alan öğrencilerin çoğunluğu (% 55.17) sesli harflerin yazımında zorlanmaktadır.

#### 4.3.1. Ana Dilinde Latin Alfabetini Kullanan ya da İkinci Alfabe Olarak Latin Alfabetini Bilenlerin Yazmada Türk Alfabetinde Yer Alan Sesli Harflere İlişkin Yaşadığı Sorunlar

Araştırmamızın bu bölümünde çalışma grubuna dâhil edilen yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenirken yazmada ünlü harflerden kaynaklı yaşadığı sorunlar, bu bireylerin büyük çoğunluğunun Latin alfabesini İngilizce üzerinde öğrenmesi nedeniyle Türk alfabesiyle İngilizcede kullanılan alfabenin karşılaştırılması şeklinde ortaya konulmaya çalışılacaktır.

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 ünlülerin İngilizcede 5 sembolle karşılanmaya çalışılması gibi çeşitli sebeplerden dolayı Türk alfabesindeki ünlü harfleri kavramakta zorlanmakta ve bu harfleri birbirleriyle karıştırmaktadır. Bu durum neticesinde de yazımda bazı hatalar yapmaktadırlar. Dikte yöntemiyle öğrencilere yazdırılan metinlerdeki yazım yanlışlarından ve bu çalışma kapsamında araştırmacı tarafından yapılan gözlemlerden hareketle konuyla alakalı şu tespitlerde bulunulmuştur:

Çalışma grubundaki 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, soyledı, boyle vb.

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

Ö.13: Sozcuklerin 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 olmasından 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.10: buyuk bir sandık, duşkun (13 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, çıkararak, mirilendi, 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)

#### 4.3.2. Ana Dilinde Latin Alfabesini Kullanan ya da İkinci Alfabe Olarak Latin Alfabesini Bilenlerin Yazmada Türk Alfabesinde Yer Alan Sessiz Harflere İlişkin Yaşadığı Sorunlar

Araştırmamızın bu bölümünde çalışma grubuna dâhil edilen yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenirken yazmada ünsüz harflerden kaynaklı yaşadığı sorunlar ortaya konulmaya çalışılacaktır.

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin büyük çoğunluğu Latin alfabesini İngilizce üzerinden öğrendiği için Türk alfabesinde olup İngiliz alfabesinde olmayan sessiz harflerin (ç, ğ, ş) yazımında bazı sorunlar yaşamaktadır. Bununla birlikte bu bireyler İngiliz alfabesinde var olan fakat Türk alfabesinde olmayan bazı harflerin (Q, W, X) Türk alfabesinde de olduğu yanlışlığına düşmekte ve zaman zaman bu harfleri yazımda kullanmaktadırlar.

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

**Tablo 60: Ana Dilinde Latin Alfabesini Kullanan ya da İkinci Alfabe Olarak Latin Alfabesini Bilenlerin Dikte Metnindeki Ünsüzleri Yanlış Kullanımıyla İlgili Örnekler**

Bildikleri Alfabe	Örnekler
. Latin Alfabeti	Düçünceler, duyusuz, ici, yaklasmisti, kalabalığı, ağabeyime, bicaklamislar, wakit, taxi vb.

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: avçı (4 Mayıs 2018)

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

Ö.8: Bildiklerimi cabuk unutuyorum. (25 Mayıs 2018)

#### **4.4. Dördüncü Alt Probleme İlgili Bulgular**

Araştırmanın dördüncü alt probleminde yabancılara Türkçe öğretimi alanında görev yapan öğretim elemanlarına yöneltilen “Alfabe farklılıklarının yabancılara Türkçe öğretimine etkileri nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır.

Öğrenen ile birlikte sürecin en önemli paydaşlarından biri olan ve süreçte bizzat yaparak yaşayarak yer alan öğretim üyelerinin, alfabe farklılıklarının yabancılara Türkçe öğretimine etkisiyle ilgili görüşleri alınmadan konuyla alakalı sağlıklı bir değerlendirme yapılabilmesi mümkün değildir.

Araştırmamızın çalışma grubunda 5 farklı üniversitenin TÖMER’lerinde görev yapan 36 öğretim elemanı bulunmaktadır.

**Tablo 61 : Yabancılara Türkçe Öğretiminde (YTÖ) Hedef Kitlenin Ana Diline Yer Verilmeli Midir?**

Durum	Sıklık	Yüzde
Evet	10	27.78
Hayır	16	44.44
Kısmen	10	27.78
<b>Toplam</b>	<b>36</b>	<b>100</b>

Tablo 61'e göre çalışma grubunda yer alan ve yabancılara Türkçe öğretimi alanında görev yapan öğretim elemanlarından "Yabancılara Türkçe öğretiminde öğrenim gören hedef kitlenin ana diline yer verilmeli midir?" sorusunu evet olarak cevaplayanlar 10 (% 27.78), hayır olarak cevaplar ise 16 (% 44.44) kişidir. Çalışma grubundaki öğretim elemanlarından 10'u (% 27.78) ise bu soruya kısmen cevabını vermiştir.

**Tablo 62: Öğretim Elemanlarının YTÖ'de Hedef Kitlenin Ana Diline Yer Verilmemesi Gerekliğini Düşünme Nedenleri**

Neden	Sıklık	Yüzde
Sağlıklı Bir Öğretim Yöntemi Değil.	4	25
Hedef Dilin Fonksiyonu Azalır.	3	18.75
Hedef Dilin Öğretimini Zorlaştırıyor.	3	18.75
Eğitimciler Bütün Dillere Hâkim Değil.	3	18.75
Öğrenci, Hedef Dile Maruz Bırakılmalıdır.	2	12.50
Bu Durum Öğrencide Alışkanlık Haline Gelebilir.	1	6.25
<b>Toplam</b>	<b>16</b>	<b>100</b>

Tablo 62'de çalışma grubundaki öğretim elemanlarının öğretim sürecinde hedef kitlenin ana diline yer verilmemesi gerektiğini düşünme nedenlerinin dağılımı



verilmiştir. Bu dağılıma göre öğretim elemanlarının 4’ü (% 25) sağlıklı bir öğretim yöntemi olmadığını, 3’ü (% 18.75) hedef dilin fonksiyonunu azaltacağını, 3’ü (% 18.75) hedef dilin öğretimini zorlaştıracağını, 3’ü (% 18.75) eğitimcilerin bütün dillere hâkim olmadığını, 2’si (% 12.50) öğrencinin hedef dile maruz bırakılması gerektiğini, 1’i (% 6.25) ise bu durumun öğrencide bir alışkanlık haline gelebileceğini düşündüğü için öğretim sürecinde hedef kitlenin ana dilene yer verilmemesi gerektiğini belirtmiştir.

**Tablo 63: Alfabe Farklılıklarının Yabancılara Türkçe Öğretimine Etkisi Var Mıdır?**

Durum	Sıklık	Yüzde
Evet	33	91.67
Hayır	2	5.56
Kısmen	1	2.78
Toplam	36	100

Tablo 63’e göre çalışma grubundaki öğretim elemanlarının 33’ü (% 91.67) alfabe farklılıklarının yabancılara Türkçe öğretimine etkisi olduğunu düşünürken 2’si (% 5.56) herhangi bir etkisi olmadığını düşünmektedir. Öğretim elemanlarından 1’i (% 2.78) ise alfabe farklılıklarının yabancılara Türkçe öğretiminde kısmen etkisi olduğunu düşünmektedir.

**Tablo 64: Latin Alfabeti Dışında Farklı Alfabeleri Kullanan Bireylerin Türkçe Öğrenme Sürecindeki Öğrenme Hızları ve Yaşadıkları Sorunlar Aynı ya da Benzer mi?**

Durum	Sıklık	Yüzde
Benzer	10	27.78
Kısmen Benzer	5	13.89
Benzer Değil	21	58.33
Toplam	36	100

Tablo 64’e göre çalışma grubunda yer alan öğretim elemanlarından “Latin alfabeti dışında farklı alfabeleri kullanan bireylerin Türkçe öğrenme sürecindeki öğrenme hızları ve yaşadıkları sorunlar aynı ya da benzer mi?” sorusunu benzer olarak

cevaplayanlar 10 (% 27.78), kısmen benzer olarak cevaplayanlar 5 (% 13,89), benzer değil olarak cevaplayanlar ise 21 (% 58.33) kişidir.

**Tablo 65: Latin Alfabeti Dışında Farklı Alfabeleri Kullanan Bireyler İçin Öğretim Sürecinde Farklı Yöntem ve Tekniklere İhtiyaç Duyuyor Musunuz?**

Durum	Sıklık	Yüzde
Evet	21	58.33
Hayır	13	36.11
Kısmen	2	5.56
<b>Toplam</b>	<b>36</b>	<b>100</b>

Tablo 65'e göre çalışma grubunda yer alan ve yabancılara Türkçe öğretimi alanında çalışan öğretim elemanlarından 21'i (% 58.33) öğretim sürecinde Latin alfabeti dışındaki alfabeleri kullanan bireyler için farklı yöntem ve tekniklere ihtiyaç duyduğunu söylerken 13'ü (% 36.11) ise böyle bir ihtiyaç duymadığını belirtmiştir. Öğretim elemanlarından 2'si (% 5.56) ise bu soruya kısmen cevabını vermiştir.

**Tablo 66: Öğretim Elemanlarının Öğretim Sürecinde Farklı Yöntem ve Tekniklere İhtiyaç Duyma Nedenlerinin Dağılımı**

Neden	Sıklık	Yüzde
Alfabeler Arasındaki Ses Farklılıkları	7	33.33
Yeni Bir Alfabeyi İçselleştirmek İçin Sürekli Alıştırmaya İhtiyaç Duyulması	5	23.81
Öğrencilerin Öğrenme Güçlüğü Yaşamaları	5	23.81
Sesletim ve Okuma Alışkanlığının Daha Geç Kazanılması	4	19.05
<b>Toplam</b>	<b>21</b>	<b>100</b>

Tablo 66'da öğretim elemanlarının öğretim sürecinde Latin alfabeti dışındaki alfabeleri kullanan bireyler için farklı yöntem ve tekniklere ihtiyaç duyma nedenlerinin dağılımı verilmiştir. Bu dağılıma göre öğretim elemanlarının 9'u (% 33.33) alfabeler

arasındaki ses farklılıklarından dolayı, 5'i (% 23.81) yeni bir alfabeyi içselleştirmek için sürekli alıştırmalara ihtiyaç duyulmasından, 5'i (% 23.81) öğrencilerin öğrenme gücünü yaşamasından, 4'ü (% 19.05) ise bu öğrenciler tarafından sesletim ve okuma alışkanlığının daha geç kazanılmasından dolayı farklı yöntem ve teknikler kullanmaya ihtiyaç duymaktadır.

**Tablo 67: Türkçe Öğretirken Alfabe Farklılıklarından Kaynaklanan Sorunlar Yaşıyor Musunuz?**

Durum	Sıklık	Yüzde
Evet	30	83.33
Hayır	6	16.67
<b>Toplam</b>	<b>36</b>	<b>100</b>

Tablo 67'ye göre çalışma grubunda yer alan öğretim elamanlarının 30'u (% 83.33) yabancılara Türkçe öğretirken alfabe farklılıklarından kaynaklanan bazı sorunlar yaşadığını ifade ederken 6'sı (% 16.67) bu konuda herhangi bir sorun yaşamadığını belirtmiştir. Bu dağılıma göre çalışma grubunda yer alan ve yabancılara Türkçe öğretimi alanında görev yapan öğretim elamanlarının büyük çoğunluğu yabancılara Türkçe öğretirken alfabe kaynaklı sorunlar yaşamaktadır.

**Tablo 68: Türkçe Öğretirken Alfabe Farklılıklarından Kaynaklı Yaşanan Sorunların Dağılımı**

Alan	Sıklık	Yüzde
Telaffuz	16	53.33
Yazım	14	46.67
<b>Toplam</b>	<b>30</b>	<b>100</b>

Tablo 68'de öğretim elamanlarının yabancılara Türkçe öğretirken yaşadığı alfabe kaynaklı sorunların dağılımı verilmiştir. Bu dağılıma göre yabancılara Türkçe öğretirken alfabe farklılıklarından kaynaklı sorunlar yaşadığını söyleyen 30 öğretim elamanından 16'sı (% 53.33) telaffuz ile ilgili, 14'ü (% 46.67) ise yazım ile ilgili sorunlar yaşadığını ifade etmiştir.

**Tablo 69: Türkçe Öğretirken Alfabe Farklılıklarından Kaynaklanan Telaffuz İle İlgili Yaşanan Sorunların Dağılımı**

Alan	Sıklık	Yüzde
Sesli Harfler	9	56.25
Sessiz Harfler	7	43.75
<b>Toplam</b>	<b>16</b>	<b>100</b>

Tablo 69'a göre yabancılara Türkçe öğretirken alfabe farklılıklarından kaynaklı telaffuz ile ilgili sorunlar yaşadığını ifade eden öğretim elemanlarının 9'u (% 56.25) sesli harflerin telaffuzuyla ilgili, 7'si (% 43.75) ise sessiz harflerin telaffuzuyla ilgili sorunlar yaşamaktadır. Bununla birlikte öğretim elamanları görüşme formundaki ilgili soruya verdikleri cevaplarda telaffuzda zorlanılan seslerin; öğrenenin ana dilinin ve alfabesinin yapısal özellikleri, Türkçe öğrenme amaçları, eğitim durumları çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterdiğini de belirtmişlerdir.

**Tablo 70: Türkçe Öğretirken Alfabe Farklılıklarından Kaynaklanan Yazım İle İlgili Yaşanan Sorunların Dağılımı**

Alan	Sıklık	Yüzde
Ünlü Harflerin Yazımı	5	35.71
Türkçeye Özgü ünsüzlerin Yazımı	4	28.57
Büyük- Küçük Harf Kullanımı	2	14.29
Yazma hızının Yavaş olması	2	14.29
Eklerin Yazımı	1	7.14
<b>Toplam</b>	<b>14</b>	<b>100</b>

Tablo 70'te öğretim elamanlarının yabancılara Türkçe öğretirken alfabe kaynaklı yaşadığı yazım ile ilgili sorunların dağılımı verilmiştir. Bu dağılıma göre öğretim elamanlarının 5'i (% 35.71) ünlü harflerin yazımında, 4'ü (% 28.57) Türkçeye özgü ünsüzlerin yazımında, 2'si (% 14.29) büyük- küçük harf ayrımında, 1'i (% 7.14) eklerin yazımında sorun yaşamaktadır. Öğretim elamanlarının 2'si (% 14.29) ise yazma hızının yavaş olması sorununu belirtmiştir. Bu soruda da çalışma grubunda yer alan öğretim elamanları, yazımda yaşanan sorunların; öğrenenin ana dilinin ve alfabesinin yapısal

özellikleri, Türkçe öğrenme amaçları, eğitim durumları gibi çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterdiğini de belirtmişlerdir.

**Tablo 71: YTÖ’de Alfabe Farklılıklarından Kaynaklanan Sorunların En Aza İndirgenmesi İçin Öneriler**

Öneri	Sıklık
Yüzde	
Alfabe öğretimi hedef kitlenin alfabetiyle karşılaştırmalı şekilde yapılmalıdır.	12
23.53	
Öğrenciler ana dili Türkçe olan bireylerle iletişime yönlendirilmelidir.	9
17.65	
Alfabe ve ses sistemi tam olarak öğretilmeden diğer konulara geçilmemelidir.	6
11.76	
Yazımda zorlanılan harfler için ek yazı çalışmaları yapılmalıdır.	6
11.76	
Türkçe harfler hece oluşturma sistemine göre öğretilmelidir.	4
7.84	
Konuşma ve telaffuz çalışmalarına ağırlık verilmelidir.	4
7.84	
Telaffuz çalışmalarında video ve kısa filmlerden faydalanılmalıdır.	3
5.88	
Alfabe öğretiminde görsel materyallerden faydalanılmalıdır.	3
5.88	
Alfabe öğretimi, hedef kitlenin alfabetine yer verilmeden sadece Latin alfabeti temelli olmalıdır.	2
3.92	
Konuşma kulüpleri kurulmalıdır.	2
3.92	
<b>Toplam</b>	<b>51</b>
	<b>100</b>

Tablo 71’de çalışma grubunda yer alan öğretim elamanlarının yabancılarla Türkçe öğretiminde alfabe farklılıklarından kaynaklanan sorunların en aza indirgenmesine ilişkin önerilerinin dağılımına yer verilmiştir. Bu dağılıma göre öğretim elamanları tarafından en fazla dile getirilen öneri 12 (% 23.53) “Alfabe öğretimi hedef kitlenin alfabetiyle karşılaştırmalı bir şekilde verilmeli” önerisi olurken en az dile getirilen öneriler (% 3.92) ise “Alfabe öğretimi, hedef kitlenin alfabetine yer verilmeden sadece Latin alfabeti temelli olmalıdır.” ve “ Konuşma kulüpleri kurulmalıdır.” önerileri olmuştur.

## 5.BÖLÜM

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde çalışmanın sonuç, tartışma ve önerilerine yer verilmiştir.

#### 5.1. Sonuç ve Tartışma

Dünyanın çeşitli ülkelerinden Türkiye'ye gelen ve Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin alfabe farklılıklarının Türkçe öğretimine etkisini belirlemek ve bu bireylerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları alfabe kaynaklı sorunların hangi boyutlarda olduğunu ortaya koymak amacıyla hazırlanan bu çalışmada, dünyanın 40 farklı ülkesinden Türkiye'ye gelen, 25 farklı dili ana dili olarak kullanan, 52'si (% 32.70) sadece Arap alfabesini bilen, 14'ü (% 8.81) sadece Kiril alfabesini bilen, 93'ü (% 58.49) ise Latin alfabesini bilen ve Türkiye'nin 7 farklı üniversitesindeki TÖMER'ler de öğrenim gören yabancı uyruklu 159 öğrenci ve Türkiye'deki 5 farklı üniversitenin TÖMER'lerinde görev yapan 36 öğretim elamanına yapılandırılmış görüşme formu uygulanmış ve öğrencilerin seviyeleri göz önünde bulundurularak belirlenen bir metin dikte yöntemiyle öğrencilere yazdırılmıştır. Bunlara ilaveten araştırmacı 2018 yılının Nisan ve Haziran ayları arasında YYÜ TÖMER'de öğrenim gören öğrencilerin derslerine katılmış ve yapılandırılmamış gözlem yapmıştır.

Gerçekleştirilen bu çalışmayla, alfabe farklılıklarının yabancılara Türkçe ve öğretimindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma kapsamında toplanan veriler üzerinde çeşitli değerlendirmeler yapılarak çalışmanın bulguları elde edilmiştir. Bu çalışmada elde edilen bulgulardan hareketle şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmamıza katılan yabancı uyruklu öğrencilerden 91'i (% 57.23) Türkçe öğretimi sürecinde alfabe farklılıklarının öğretim elamanları 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 sayıda öğrenci, alfabe farklılıklarının

öğretim üyeleri 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 getirirler.

Alfabe farklılıklarının öğretim elamanlarınca dikkate alındığını düşünen 91 öğrenciden 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. Bu dağılımdan da görülebileceği üzere çalışma grubundaki öğrencilerin büyük çoğunluğu alfabe farklılıklarının öğretim elamanları tarafında dikkate alınmasının Türkçeyi daha çabuk ve kolay öğrenme olanağı sağladığını düşünmektedir.

Alfabe farklılıklarının öğretim elamanları tarafından dikkate alınmadığını düşünen öğrenciler ise Türkçe öğretimi sürecinde alfabe öğretimine daha fazla ağırlık verilmesini, ana dillerine ve ana dillerinde kullandıkları alfabeyle öğretim sürecinde yer verilmesini, ana dillerinde kullandıkları alfabe ile Latin alfabesinin benzer ve farklı yönleri üzerinde durulmasını ve alfabe öğretimine yönelik ek çalışmaların yapılmasını istemektedirler.

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

### 5.1.1 Birinci Alt Problemlerle İlgili Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt probleminde “Öğrenenin Arap alfabesini kullanmasının Türkçeyi öğrenmesine etkileri nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır.

Araştırmamızın çalışma grubunda yer alan yabancı uyruklu öğrencilerden 52’si (% 32.70) sadece Arap alfabesini bilmektedir.

Araştırmamızın 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 kaynaklı 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 karşıt (Fathi, 2016; Alshirah, 2013) sonuçlara ulaşılan 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 farklılığının 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.

Araştırmamızın çalışma grubunda yer alan ve sadece Arap alfabesini bilen 52 yabancı uyruklu öğrenciden 34'ü (% 65.38) Türkçe öğrenirken konuşma ve yazmada alfabe farklılıklarından kaynaklanan sorunlar yaşadığını belirtmiştir. Öğrencilerden 12'si (% 23.08) ise bu alanlarda alfabe farklılıklarından kaynaklanan bir sorun yaşamadığını söylemiştir. Öğrencilerden 6'sı (% 11.54) ise bu soruya cevap vermemiştir. Bu dağılıma göre sadece Arap alfabesini bilen öğrencilerin çoğunluğu konuşma ve yazmada alfabe kaynaklı sorunlar yaşamaktadır. Kara (2010) da Arap kökenli öğrencilerde okuma ve yazma problemlerin diğer öğrencilere nazaran daha fazla olduğunu belirtmekte ve bu durumun sebebinin iki dilde kullanılan alfabelerin farklı olmasına bağlamaktadır.

Konuşma ve yazmada yaşanan sorunların dağılımı incelendiğinde telaffuz, sesli harflerin kullanımı, sessiz harflerin kullanımı, büyük- küçük harf kullanımı ve eklerin yazımı gibi konuların öğrencilerin en çok sorun yaşadığı alanlar olduğu görülmüştür.



Araştırma kapsamında öğrencilere yöneltilen “Türk alfabesinde yer alan sesleri 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 Türk alfabesindeki sesleri 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 zorlandığını 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.

Türk alfabesinde yer alan sesleri seslendirmede sorun yaşadığını ifade eden öğrencilerden 28’i (% 70) sesli harflerin telaffuzunda, 12’si (% 30) ise bazı sessiz harflerin telaffuzunda sorun yaşadığını belirtmiştir. Çalışma kapsamında araştırmacı tarafından yapılan gözlem sırasında da benzer tespitler yapılmış ve öğrencilerin Arap alfabesinde elif “ا “ , vav “و“ ve ye”ی” ile karşılanan ve yazıda gösterilmeyen, Türkçede ise sekiz sembol ile karşılanan sesli harflerin (a, e, ı, i, u, ü, o ve ö) telaffuzunda ve Türk alfabesinde yer alan fakat Arap alfabesinde olmayan bazı sessiz harflerin (ç, ğ, h, y, p, ş) telaffuzunda birtakım sorunlar yaşadığı görülmüştür. Fathi’nin (2016) çalışmasında da benzer sorunlar tespit edilmiştir. Fathi (2016) Arapçadaki ünlülerin 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 “و“ harfiyle karşılanması nedeniyle Arap alfabesini kullanan öğrencilerin bu seslerin ayrımında zorlandığını ve telaffuz hataları yaptığını ifade etmişlerdir.

Çalışma grubunda yer alan ve sadece Arap alfabesini bilen yabancı uyruklu öğrencilerin 34’ü (% 65.38) Türkçedeki kelimeleri seslendirmede bazı sorunlar

yaşadığını ifade ederken 14'ü (% 26.92) Türkçedeki kelimeleri seslendirmede herhangi bir sorun yaşamadığını belirtmiştir. Türkçedeki kelimeleri seslendirmede sorun yaşadığını belirten öğrenciler ise uzun kelimeleri, içinde çok sayıda ünlü harf bulunan kelimeleri, yöresel ifadeleri ve terimleri seslendirmede sorunlar yaşadığını belirtmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin büyük çoğunluğunun Türkçe kelimeleri seslendirmede sorun yaşamamasın en önemli sebebi hiç kuşkusuz bu kelimeleri oluşturan seslerin telaffuzunda yaşanan sorunlardır. İnan ve Öztürk (2015) de Arap uyruklu öğrencilerin Türkçe sesli harflerin yoğunlukta olduğu kelimeleri telaffuz etmekte zorlandıklarını ifade etmiştir.

Araştırmamız kapsamında öğrencilere yöneltilen “Türk alfabesinde yer alan 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 çalışma grubunda yer alan ve sadece Arap alfabesini bilen yabancı uyruklu öğrencilerin büyük çoğunluğu Türk alfabesinde yer alan harfleri yazmada sorun yaşamaktadır. 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 bir şekilde Özdemir ve Yazıcı (2017) da Mısır'da Türkçe öğrenen Arap uyruklu öğrenciler üzerinde yaptıkları bir çalışmalarında öğrencilerin alfabe farklılıklarından dolayı yazımda zorlandığını ve bazı hatalar yaptığını ifade etmektedir.

Türk alfabesinde yer alan harfleri yazmada sorun yaşadığını belirten öğrencilerin 22'si (% 61.11) Türk alfabesinde yer alan sesli harfleri yazmada sorun yaşadığını ifade etmiştir. Öğrencilere yazdırılan dikte metinlerindeki 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 ünlülerin Arapçada işaretlerle karşılanması ve Türk alfabesinde yer alan bazı ünlülerin Arap alfabesinde yer almaması nedeniyle ünlü harflerin yazımında sorunlar yaşamaktadır.

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

Arap alfabesini kullanan yabancı uyruklu öğrencilerin yazma sürecinde ünlülerle ilgili yaptığı hatalardan bir diğeri belki de en sık karşılaşılanı ise öğrencilerin Türk alfabesinde yer alan ünlülerin ayrımını yapamaması ve yazımda bu harfleri hatalı olarak birbirleri yerine (teksiyeye, artası, müşteriye, tefece, ofkiyle, bındı, boşüna, oçağ vb.) kullanmasıdır. Çalışma kapsamında elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin, Türkçede doğrudan sembollerle karşılanan ünlülerin Arapçada hareke adı verilen işaretlerle karşılanmaya çalışılması ve Türk alfabesinde yer alan bazı ünlülerin Arap alfabesinde yer almamasından dolayı “a-e, e-i, o-ö, ö-ü, o-u, u-ü, ve ı-i” seslerinin ayrımında zorlandığı ve yazma sürecinde bu harfleri birbirleri yerine kullanarak çeşitli hatalar yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Bölükbaş (2011) da Arap öğrencilerin yazılı anlatım becerileriyle ilgili yaptığı bir çalışmada öğrencilerin yazma çalışmalarında belirlenen 372 yanlışın % 54.58’inin yazımla 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 öğrenci üzerinde yaptığı çalışmada ise çalışma grubunda yer alan öğrencilerin 128’i (% 61.5) Arapçada sesli harfler yerine harekelerin kullanılmasının Türkçeyi öğrenmelerinde bir sorun teşkil etmediğini belirtmiştir.

Türk alfabesinde yer alan harfleri yazmada sorun yaşadığını belirten öğrencilerin 14’ü (% 38.89) Türk alfabesinde yer alan sessiz harfleri yazmada sorun yaşadığını ifade etmiştir. Öğrencilere yazdırılan dikte metinlerindeki yazım yanlışları ve araştırma kapsamında yapılan 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 ünsüzlerin yazımında bazı zorluklar yaşamaktadır.

Arap alfabesini kullanan yabancı uyruklu öğrencilerin yazma sürecinde ünsüz harflerle ilgili yaptığı hataların başında yazarken kelimedeki ünsüzlerden biri ya da birkaçını özellikle de kelimelerdeki tekrar eden ünsüzlerden birini unutmak (saladı, unutum, his etti, zan eti, cadelerde vb.) gelmektedir. Arap alfabesini kullanan öğrencilerde görülen bu yanlışların en önemli sebebi, tekrar eden ünsüzlerin Arapçada şedde “ّ” ile karşılanmasıdır. Birey Arapçadaki alışkanlığını Türkçeye de taşımakta ve yazarken tekrar eden ünsüzlerden birini yazmamaktadır. Kara (2010) da konuyla alakalı bir çalışmada Arap alfabesini kullanan yabancı uyruklu öğrencilerin, çift ünsüzlerin Arapçada şedde harekesiyle karşılanması nedeniyle tekrar eden ünsüzlerin yazımında sorun yaşadığını ve bu ünsüzlerden birini yazmadığını ifade etmiştir.

Arap alfabesini kullanan yabancı uyruklu öğrencilerin, Türkçe öğrenirken yazma sürecinde yaşadığı alfabe kaynaklı sorunlardan bir diğeri de bazı sessiz harflerin ayrımını yapamamak ve bu harfleri hatalı kullanmaktır. Arap alfabesini kullanan öğrenciler özellikle, Türk alfabesinde bulunan fakat Arap alfabesinde yer almayan “c, ç, ğ, j, p ve v” gibi ünsüzleri 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 ünsüzlerin ayrımını yapamadıklarını ve yazımda zorlandıklarını ifade etmiştir.

Arap alfabesini kullanan yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenirken yazma sürecinde karşılaştığı alfabe kaynaklı 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 metinlerindeki yazım yanlışları ve araştırma kapsamında yapılan gözlem sürecinden hareketle öğrencilerin konuyla alakalı olarak “Cümleye büyük harfle başlamamak, bazı harfleri gereksiz yere büyük yazmak, özel isimleri büyük harfle başlamamak vb.) gibi sorunlar yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. İnan ve Öztürk (2015) konuyla alakalı yaptıkları bir çalışmada Arap alfabesini kullanan yabancı uyruklu öğrencilerin büyük-küçük harf kullanımında sorun yaşadığını, 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 yaşadığını belirtmiştir.

### 5.1.2. İkinci Alt Problemlerle İlgili Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt probleminde “Öğrenenin Kiril alfabesini kullanmasının Türkçeyi öğrenmesine etkileri nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır.

Araştırmamızın çalışma grubunda yer alan yabancı uyruklu öğrencilerden 14’ü (% 8.81) sadece Kiril alfabesini bilmektedir.

Araştırmamızın 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 düşünmektedir. 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 farklılıkları dikkate alınmalıdır. İlgili alan yazındaki bazı çalışmalarda (Kulamshaeva, 2018; Şengül, 2014; Yağcı, 2017) da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bunlardan Kulamshaeva (2018) Kırgız öğrenciler üzerinde 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.

Araştırmamızın çalışma grubunda yer alan ve sadece Kiril alfabesini bilen 14 öğrenciden 10’u (% 71.43) Türkçe öğrenme sürecinde konuşma ve yazmada alfabe farklılıklarından kaynaklanan sorunlar yaşadığını belirtirken 2’si (% 14.29) bu alanlarda alfabe farklılıklarından kaynaklanan herhangi bir sorun yaşamadığını belirtmiştir. Öğrencilerden 2’si (% 14.29) ise bu soruda görüş belirtmemiştir. Bu dağılımından hareketle Kiril alfabesini bilen öğrencilerin çoğunluğunun Türkçe öğrenme sürecinde konuşma ve yazmada alfabe farklılıklarından kaynaklanan sorunlar yaşadığı sonucuna varılmıştır. Yağcı (2017) da konuyla alakalı bir çalışmada Kiril alfabesini kullanan

Belarusluların, alfabe farklılıklarından dolayı Türkçe öğrenirken okuma ve yazmada sorunlar yaşadığını belirtmiştir.

Konuşma ve yazmada yaşanan sorunların dağılımına baktığımızda ise sessiz harflerin kullanımı, telaffuz ve sesli harflerin kullanımı gibi konuların öğrencilerin sırasıyla en çok sorun yaşadığı alanlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma kapsamında öğrencilere yöneltilen “Türk alfabesinde yer alan sesleri 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 çalışma grubunda yer alan öğrencilerin büyük çoğunluğu Türk alfabesinde yer alan sesleri seslendirmede sorun yaşamaktadır. Benzer bir şekilde Yılmaz’ın (2015) Kazakistanlı öğrenciler üzerinde yaptığı bir çalışmada da çalışma grubunda yer alan öğrencilerden 9’u Türkiye Türkçesi öğrenirken telaffuz konusunda zorlandıklarını ifade etmiştir.

Türk alfabesinde yer alan sesleri seslendirmede sorun yaşadığını 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 yaşadığını belirtmiştir. Bu durum başlıca sebepleri; ana dil ile hedef dilde kullanılan alfabelerin farklı olması, iki alfabedeki ünlülerin 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 ünsüzlerin Latin alfabesinde, Latin alfabesinde olan bazı ünsüzlerin ise Kiril alfabesinde olmaması olarak sıralanabilir. Kulamshaeva (2018) da konuyla alakalı bir çalışmasında ana dilinde Kiril alfabesini kullanan bireylerin, Türkçeye özgü “ı, o, ö, ü ve ğ” seslerinin telaffuzunda oldukça zorlandığını belirtmiştir. Yağcı (2017) da Türkçe öğrenen Belaruslular üzerinde yaptığı bir çalışmasında öğrencilerin telaffuzunda en çok zorlandıkları seslerin “e” ve “ı” sesleri olduğunu, bununla birlikte Kiril alfabesinde somut bir karşılığı olmayan “c, ğ, ö ve ü” seslerinin telaffuzunda da bazı sorunlarla karşılaşıldığını ifade etmiştir.

Araştırmamızın çalışma grubunda yer alan ve sadece Kiril alfabesini kullanan öğrencilerden 10’u (% 71.43) Türkçe kelimeleri seslendirmede bazı sorunlar yaşadığını,

3'ü ise (% 21.43) konuyla alakalı herhangi bir sorun yaşamadığını belirtmiştir. Bu dağılıma göre çalışma grubunda yer alan öğrencilerin büyük çoğunluğu Türkçedeki kelimeleri seslendirmede sorun yaşamaktadır. Yılmaz'ın (2015) konuyla alakalı bir çalışmasında da Türkçe öğrenen Kazakistanlı öğrencilerin 12'si (% 6,1) kelimeleri doğru telaffuz edemediğini belirtmiştir. Bununla birlikte Türkçede yer alan kelimeleri seslendirmede sorun yaşadığı beyan eden öğrencilerin görüşme formundaki ilgili soruya verdikleri cevaplardan hareketle bu öğrencilerin uzun kelimeleri, içinde “c, ç” ünsüzlerinin geçtiği kelimeleri ve içinde çok sayıda ünlü harf bulunan kelimeleri seslendirmede sorun yaşadığı sonucuna da ulaşılmıştır.

Araştırmamız kapsamında kendilerine yöneltilen “Türk alfabesinde yer alan harfleri yazmada sorun yaşıyor musunuz?” sorusunu çalışma grubunda yer alan öğrencilerin 11'i (% 78.57) evet, 2'si (% 14.29) ise hayır olarak cevaplamıştır. Bu dağılımdan hareketle sadece Kiril alfabesini bilen öğrencilerin çoğunluğunun Türk alfabesinde yer alan 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 alfabesini kullanan öğrencilerin, Arap alfabesini kullanan öğrencilerle birlikte Türk alfabesinde yer alan harflerle ilgili en çok sıkıntı yaşayan öğrenciler olduğunu ifade etmiştir. Kulamshaeva (2018) ise Kiril alfabesini kullanan Kırgız öğrencilerin Türkiye Türkçesini öğrenirken ilk zamanlarda alfabe farklılığından dolayı yazmada ciddi sıkıntılar yaşadığını belirtmiştir.

Türk alfabesinde yer alan harfleri yazmada sorun yaşadığını ifade eden öğrencilerden 6'sı (% 54.55) bazı sessiz harflerin “b, ğ, p, v, c, r, y, ş vb.” yazımında sorun yaşadığını belirtmiştir. Kiril alfabesini kullanan bireyler, Türkçe öğrenme sürecinde ana dillerinde kullanılan alfabe ile Türkiye Türkçesinde kullanılan alfabenin farklı olması, Türk alfabesinde var olan bazı harflerin Kiril alfabesinde olmaması veya Kiril alfabesinde olan bazı seslerin Türk alfabesinde bulunmaması gibi nedenlerle sessiz harflerin yazımında 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 harflerin yazımında sorunlar yaşamakta ve yazarken hatalar (düşündü, torlum, rara, tefesiler, taksidji, kaubından vb) yapmaktadır. Palii (2016) de Kiril alfabesinde “ğ” harfinin olmaması nedeniyle Türkçe öğrenen Ukraynalı öğrencilerin, “ğ” harfinin yazımında zorlandığını ifade etmiştir. Benzer bir şekilde Yağcı (2017) da Türkçe öğrenen Belaruslular üzerinde yaptığı bir çalışmada, iki dilde kullanılan alfabeler arasında şeklen büyük farklılıklar olması nedeniyle Kiril alfabesini kullanan yabancıların yazma becerisinde zorlandıklarını belirtmiştir.

Türk alfabesinde yer alan harfleri yazmada sorun yaşadığını belirten öğrencilerden 5’i (% 44.45) ise Türk alfabesinde yer alan ünlü harfleri yazmada birtakım sorunlar yaşadığını belirtmiştir. Ana dilinde Kiril alfabesini kullanan bireylerin, Türkçe öğrenirken ünlü harflerin yazımında zorlanmasının başlıca sebebi, iki alfabedeki ünlülerin sayı ve niteliklerinin farklı olmasıdır. Bu bireyler özellikle Kiril alfabesinde noktalı harflerin olmaması nedeniyle ünlüleri kavramakta zorlanmakta ve bu harflerin yazımında çeşitli hatalar (dosundu, tıplom, kömar, omursamaz, bulsaydım, edersın vb.) yapmaktadır. 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 Latin temelli Türk alfabesinde olmayan “açık e” ve “yuvarlak a” gibi seslerin bu bireyler tarafından Türkçe öğrenme sürecinde de kullanılmaya çalışılması gibi sebeplerden dolayı yazımda bazı hatalar yaptığını belirtmiştir.

### 5.1.3. Üçüncü Alt Problemlerle İlgili Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt probleminde “Öğrenenin ana dilinde Latin alfabesini kullanmasının veya ikinci alfabe olarak Latin alfabesini bilmesinin Türkçeyi öğrenmesine etkileri nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır.

Araştırmamızın çalışma grubunda yer alan yabancı uyruklu öğrencilerden 93’ü (% 58.49) ana dilinde Latin alfabesini kullanmakta ya da Latin alfabesini ikinci alfabe olarak bilmektedir.

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 öğrencileri üzerinde yaptıkları bir çalışmada Türk alfabesinin Latin temelli bir alfabe olması ve Bosna Hersek'te de Latin alfabesinin kullanılmasından dolayı çalışma grubundaki öğrencilerin Türkçeyi öğrenmekte zorlanmadığını ifade etmiştir.

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 durum en önemli bir sebebi yabancı dil öğrenme sürecinde bireye bu dilin kendi diline benzeyen yönlerinin kolay, benzemeyen yönlerinin ise zor gelmesidir. Özdemir ve Yazıcı (2017) da konuyla alakalı bir çalışmada ana dilinde Latin alfabesini kullananlarla Latin alfabesinden farklı alfabeler kullananların Türkçe öğrenme sürecinde karşılaştığı 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 zorlandığı ve hata yaptığını ifade etmiştir.

Araştırmamızın çalışma grubunda yer alan ve 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 yaşadığını söylerken 56'sı (% 60.22) bu yönde bir sorun yaşamadığını belirtmiştir. Bu dağılımdan hareketle çalışma grubundaki öğrencilerin çoğunluğunun Türkçe öğrenme sürecinde konuşma ve yazmada alfabe farklılıklarından kaynaklanan sorunlar yaşamadığı 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.

Konuşmada ve yazmada yaşanan sorunların dağılımı incelendiğinde ise telaffuz, sesli harflerin kullanımı ve sessiz harflerin kullanımı gibi konuların öğrencilerin en çok sorun yaşadığı alanlar olduğu görülmüştür.

Araştırma kapsamında öğrencilere yöneltilen “Türk alfabesinde yer alan sesleri seslendirmede sorun yaşıyor musunuz?” sorusuna ana dilinde Latin alfabesini kullanan ya da ikinci alfabe olarak Latin alfabesini bilen öğrencilerin 41’i (% 44.09) evet, 49’u (% 52.69) ise hayır cevabını vermiştir. Bu dağılımdan hareketle çalışma grubunda yer alan öğrencilerin çoğunluğunun Türk alfabesinde yer alan sesleri seslendirmede herhangi bir sorun yaşamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte bu gruptaki öğrencilerin Türk alfabesinde yer alan sesleri seslendirme noktasında diğer gruplardaki öğrencilere göre daha az sorun yaşadığı da tespit edilmiştir. Arslan (2014) da yaptığı bir çalışmada Türk alfabesinin Latin kökenli olmasının öğrencilerin sesleri kolayca tanımasına olanak sağladığı ve bu öğrencilerin Türk alfabesinde yer alan sesleri zorlanmadan öğrenebildiği sonuçlarına ulaşmıştır.

Türk alfabesinde yer alan sesleri 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 yaşadığını belirtmiştir. Çalışma kapsamında araştırmacı tarafından yapılan gözlem sürecinde de benzer tespitler yapılmıştır. Çalışma grubundaki öğrencilerin büyük çoğunluğunun Latin alfabesini İngilizce üzerinden öğrenmeleri, İngiliz alfabesindeki ünlülerin Türk alfabesindeki ünlülerin aksine sabit sesletimlerinin olmaması ve Türk alfabesinde yer alan bazı ünsüz harflerin İngiliz alfabesinde olmaması, bu bireylerin seslendirme konusunda yaşadığı sorunların başlıca sebepleridir. Kulamshavaeva (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 Türk alfabesinde yer alan sesleri tanımakta zorlanmadığını fakat İngilizcenin etkisiyle “c, ç ve o” gibi bazı seslerin telaffuzunda bazı sorunlar yaşayabildiğini ifade etmiştir.

Çalışma grubunda yer alan ve ana dilinde Latin alfabesini kullanan ya da ikinci alfabe olarak Latin alfabesini bilen öğrencilerin 39'u (% 41.49) Türkçedeki kelimeleri seslendirmede bazı sorunlar yaşadığını ifade ederken 47'si (% 50.54) Türkçedeki kelimeleri seslendirmede herhangi bir sorun yaşamadığını belirtmiştir. Bu dağılımdan hareketle Latin alfabesini bilen öğrencilerin çoğunluğunun Türkçedeki kelimeleri seslendirmede herhangi bir sorun yaşamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte bu gruptaki öğrencilerden Türkçe kelimeleri seslendirmede sorun yaşadığını ifade edenlerin oranının diğer gruplardan daha düşük olduğu da tespit edilmiştir.

Araştırmamız kapsamında kendilerine yöneltilen “Türk alfabesinde yer alan harfleri yazmada sorun yaşıyor musunuz?” sorusunu Latin alfabesini bilen öğrencilerden 29'u (% 31.18) evet, 61'i (% 65.59) ise hayır olarak cevaplamıştır. Bu dağılımdan hareketle Latin alfabesini bilen öğrencilerin içinde Türk alfabesinde yer alan 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 alfabe kullanılması ve Latin alfabesinin İngilizce gibi diller yardımıyla tüm dünyada bilinmesi sayesinde Türkçe öğrenmek isteyen yabancıların Türk alfabesinde 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.

Türk alfabesinde yer alan harfleri yazmada sorun yaşadığını ifade eden öğrencilerin 16'sı (% 55.17) Türk alfabesinde yer alan bazı sesli harfleri (e, ı, ö, ü ve i harfinin 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. Çalışma grubundaki 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 noktasının konulmaması gibi sebeplerden dolayı bu bireyler Türk alfabesindeki ünlülerin yazımını kavramakta zorlanmakta ve çeşitli hatalar yapmaktadır. Kulamshaeva (2018) da konuyla alakalı bir çalışmada Latin alfabesini İngilizce üzerinden öğrenen öğrencilerin İngilizcede bulunmayan “ı, ö, ü” seslerinin ve “İ” sesinin yazımında zorlandıklarını belirtmiştir. Demir ve Güleç (2015) ise Türkiye’de öğrenim gören ABD uyruklu 21 öğrenci üzerinde 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.

Türk alfabesinde yer alan harfleri yazmada sorun yaşadığını ifade eden öğrencilerin 13’ü (% 44.83) ise Türk alfabesinde yer alan bazı sessiz harflerinin (ç, ğ, ş) yazımında sorun yaşadığını belirtmiştir. Bu durumun en önemli sebebi Türkçeye özgü olan bu seslerin, çalışma grubunun büyük çoğunluğunun Latin alfabesiyle ilk defa tanıştığı İngilizcede olmamasıdır. Bununla birlikte bu bireylerin İngiliz alfabesinde var olan fakat Türk alfabesinde bulunmayan bazı harflerin (q, w, x) Türk alfabesinde de olduğu yanlışlığına düşmeleri de konuyla alakalı birtakım hatalı kullanımlar (Wan, taxi, vakit 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 ve ş” seslerinin Türkçe öğrenen yabancılardan zorlandığı sesler olduğunu ifade etmiştir.

#### 5.1.4. Dördüncü Alt Problemlerle İlgili Sonuçlar

Araştırmanın dördüncü alt probleminde yabancılara Türkçe öğretimi alanında görev yapan öğretim elemanlarına yöneltilen “Öğrenenin alfabe farklılıklarının Türkçe öğretimine etkisi nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır.

Araştırmamızın çalışma grubunda yer alan ve Türkiye’deki 5 farklı üniversitenin TÖMER’lerinde görev yapan 36 öğretim elamanından 10’u (% 27.78) Türkçe öğretimi

sürecinde hedef kitlenin ana diline yer verilmesi gerektiğini, 10'u (% 27.78) ise kısmen yer verilmesi gerektiğini düşünmektedir. Çalışma grubunda yer alan öğretim elamanlarının 16'sı (% 44.44) ise öğretim sürecinde hedef kitlenin ana diline yer verilmemesi gerektiğini düşünmektedir. Bu dağılımdan hareketle çalışma grubunda yer alan öğretim elamanlarının çoğunluğunun, yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde hedef kitlenin ana diline yer verilmesi gerektiğini düşündüğü sonucuna varılmıştır. Biçer (2017) tarafından yapılan bir çalışmada da çalışma grubunda yer alan okutmanların % 80'i yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde öğrenenin ana diline yer verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Benzer bir şekilde Şevik (2007) de konuyla alakalı bir çalışmada internet üzerinden yapılan bir araştırmaya göre dünyanın çeşitli bölgelerinde görev yapan 641 yabancı dil öğretmeninden % 58'inin yabancı dil derslerinde öğrenenin ana diline yer verdiğini aktarmış ve bilinçli ana dil kullanımının yabancı dil öğretiminde gerekli ve kolaylaştırıcı bir rolü olduğunu ifade etmiştir.

Yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde öğrenenin ana diline yer verilmemesi gerektiğini düşünen öğretim elamanlarının, ana dil kullanımına karşı çıkmalarının başlıca sebepleri; sağlıklı bir öğretim yöntemi olmadığını, hedef dilin fonksiyonunu azaltacağını, hedef dilin öğretimini zorlaştıracağını, öğrencinin hedef dile maruz bırakılması gerektiğini ve bu durumun öğrencide alışkanlık haline gelebileceğini düşünmeleridir. Benzer bir şekilde Şavlı ve Kalafat'ın (2014) çalışma grubunda yer alan öğreticiler de yabancı dil öğretimi sürecinde ana dili kullanımının; öğrencinin dilsel gelişimini engelleyebileceğini, öğrencinin sürekli ana dilde çeviri bekleyebileceğini ve ana dilinin öğrencinin yabancı dilde düşünmesini engelleyebileceğini düşünmektedirler.

Çalışma grubunda yer alan öğretim elamanlarının 33'ü (% 91.67) alfabe farklılıklarının yabancılara Türkçe öğretimine etkisi olduğunu düşünürken 2'si (% 5.56) herhangi bir etkisi olduğunu düşünmemektedir. Bu dağılımdan hareketle öğrenme-öğretme sürecinin en önemli iki paydaşına (öğrenici- öğretici) göre de alfabe farklılıklarının yabancılara Türkçe öğretimine etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında öğretim elamanlarının büyük çoğunluğunun alfabe farklılıkların Türkçe öğretiminde etkisi olduğunu düşünmesi ve öğrencilerin büyük çoğunluğunun alfabe farklılıklarının öğretim elamanları tarafından dikkate alındığını ifade etmesi birlikte düşünüldüğünde öğretim elamanlarının düşüncelerini uygulamaya koyma noktasında

başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. İlgili alan yazındaki birçok çalışmada da alfabe farklılıklarının yabancılara Türkçe öğretiminde öğretim elamanları tarafından dikkate alınması gerektiği ifade edilmiştir. Bunlardan Yelok ve Büyükkiz (2009), yabancılara Türkçe öğretirken ilk basamağı oluşturan alfabenin ve harflerin öğretiminde öncelikle öğrencilerin dillerindeki alfabenin ses özelliklerinin çok iyi bilinmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Tiryaki'ye (2013) göre de yabancılara yazma eğitiminin ilk adımı olan alfabe aşamasında öğreticinin hedef kitlenin alfabesini bilmesi, onun işini kolaylaştıracaktır. Çünkü öğrencinin ana dilinin alfabesiyle karşılaştırmalar yaparak harflerin yazımı ve seslendirmesini sağlayabilir.

Araştırmamız kapsamında kendilerine yöneltilen “Latin alfabeti dışında farklı alfabeleri kullanan bireylerin Türkçe öğrenme hızları ve yaşadıkları sorunlar aynı ya da benzer midir?” sorusuna öğretim elamanlarının 10'u (% 27.78) benzer, 5'i (% 13.89) kısmen benzer, 21'i (% 58.33) ise benzer değil cevabını vermiştir. Bu dağılımdan hareketle öğretim elamanlarının çoğunluğunun, Latin alfabeti dışında farklı alfabeleri kullanan bireylerin Türkçe öğrenme sürecindeki hızları ve yaşadıkları sorunların benzer olmadığını düşündükleri sonucuna varılmıştır. Kara (2010) da konuyla alakalı bir çalışmada dil öğrenenlerin her birinin öğrenme becerilerinin farklı olduğunu ve her grubun kendine özgü birtakım sorunlar yaşadığını ifade etmiştir.

Çalışma grubunda yer alan ve yabancılara Türkçe öğretimi alanında çalışan öğretim elemanlarından 21'i (% 58.33) öğretim sürecinde Latin alfabeti dışındaki alfabeleri kullanan bireyler için farklı yöntem ve tekniklere ihtiyaç duyduğunu söylerken 13'ü (% 36.11) böyle bir ihtiyaç duymadığını ifade etmiştir. Öğretim elamanlarının çoğunluğunun farklı yöntem ve tekniklere ihtiyaç duyduğunu ifade etmesi, öğretimde bireysel farklılıkların göz ardı edilmemesi adına olumlu bir durumdur. Zira dil öğretim sürecinde her durum ya da grupta geçerli olan bir yöntem, teknik ya da materyallerin varlığı mümkün olmadığı için öğretim elamanları da bu konuda tutucu davranmamalı ve hedef kitlenin ihtiyaç ve özelliklerine göre farklı yöntem ve teknikler kullanılmalıdır. Nitekim Kurt (2010) da bu alandaki hedef kitlenin farklı özelliklere sahip olmasından dolayı dil öğretiminde kullanılan materyallerin de farklı olması gerektiğini ifade etmiştir. Aynı şekilde Cuma (2017) da Türkçe öğrenen

yabancı öğrencilerin profil ve hedeflerine göre farklı yöntem ve tekniklerin geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Çalışma grubunda yer alan öğretim elamanlarının 30'u (% 83.33) yabancılara Türkçe öğretirken alfabe farklılıklarından kaynaklanan bazı sorunlar yaşadığını ifade ederken 6'sı (% 16.67) konuyla alakalı bir sorun yaşamadığını belirtmiştir. Bu dağılımdan hareketle öğretim elamanlarının büyük çoğunluğunun yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde alfabe farklılıklarından kaynaklanan sorunlar yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin cevaplarının da bu doğrultuda olması, alfabe farklılıklarının Türkçe öğretimi sürecinde hem öğrenen hem de öğretene açısından sorun teşkil ettiğini göstermektedir. İlgili alan yazındaki birçok çalışmada (Doğan, 2007; Nurlu ve Kutlu, 2015; Kara, 2010; Şengül, 2014) da alfabe farklılıklarının Türkçe öğrenme sürecinde birtakım sorunlara neden olduğu ifade edilmiştir. Bunlardan Nurlu ve Kutlu (2015) Arap ve Fars öğrencilerin okuma ve yazma sorunlarının diğer yabancı öğrencilere göre daha fazla olduğunu ve bu durumun temel sebebinin alfabe farklılığı olduğunu belirtmişlerdir.

Yabancılara Türkçe öğretirken alfabe farklılıklarından kaynaklanan çeşitli sorunlar yaşadığını ifade eden öğretim elamanlarının 16'sı (% 53.33) telaffuz ile ilgili, 14'ü (% 46.47) ise yazım ile ilgili sorunlar yaşadığını belirtmiştir. Bu dağılımdan hareketle yabancılara Türkçe öğretirken alfabe farklılıklarından kaynaklı yaşanan sorunların yazım ve telaffuz noktasında yoğunlaştığı görülmektedir.

Yabancılara Türkçe öğretirken alfabe farklılıklarından kaynaklı telaffuz ile ilgili sorun yaşadığını ifade eden öğretim elamanlarının 9'u (% 56.25) sesli harflerin telaffuzuyla ilgili, 7'si (% 43.75) ise sessiz harflerin telaffuzuyla ilgili sorunlar yaşadığını belirtmiştir. Bu dağılımdan hareketle yabancılara Türkçe öğretirken alfabe farklılıklarından kaynaklı telaffuz sorunu yaşayan öğretim elamanlarının çoğunluğunun sesli harflerin telaffuzunun öğretiminde sorun yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğretim elamanlarının, telaffuzunun öğretilmesinde zorlanılan seslerin öğrenenin ana dilinin ve alfabesinin yapısal özellikleri, Türkçe öğrenme amaçları ve eğitim durumları gibi çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterebileceğini ifade etmeleri hem çağdaş eğitim ilkelerine uygun hem de yerinde bir tespittir. Zira araştırmamızın

ikinci grubunda yer alan Kiril alfabesini bilen öğrencilerin büyük çoğunluğu Türkçe öğrenme sürecinde sessiz harflerin telaffuzunda zorlandığını ifade ederken 1. ve 3. gruplarda yer alan öğrencilerin çoğunluğu ise sesli harflerin telaffuzunda zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Özdemir ve Yazıcı (2017) da konuyla alakalı bir çalışmada farklı alfabeleri kullanan bireylerin Türkçe öğrenme sürecinde yaşadığı sorunların ve bu sorunların zorluk derecelerinin farklı olacağını ifade etmiştir.

Yabancılara Türkçe öğretirken alfabe farklılıklarından kaynaklı yazım ile ilgili sorun yaşadığını ifaden eden öğretim elamanları da telaffuzda olduğu gibi yazım konusunda da yaşanan zorlukların hedef kitlenin sahip olduğu özelliklere göre değişkenlik gösterdiğini ifade etmekle birlikte ünlü harflerin yazımı, Türkçeye özgü ünsüzlerin yazımı, büyük-küçük harf kullanımı ve eklerin yazımı gibi konuların yabancılara Türkçe öğretirken yazma sürecinde alfabe farklılıklarından kaynaklı yaşadığı sorunlar olduğunu ifade etmişlerdir. İlgili alan yazın incelendiğinde çalışmamızla benzer sonuçlara ulaşılan bazı çalışmalar olduğu görülmüştür. Bunlardan Boylu (2014) alfabe farklılıklarından dolayı yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde ünlü harflerin yazımında, Kara (2010) ünsüzlerin yazımında, İnan (2013) büyük- küçük harf kullanımında Alshirah (2013) ise eklerin yazımında bazı sorunlar yaşandığını ifade etmiştir.

Çalışma grubunda yer alan öğretim elamanlarının yabancılara Türkçe öğretiminde alfabe farklılıklarından kaynaklanan sorunların en aza indirgenmesine ilişkin önerilerinin dağılımı incelendiğinde öğretim elamanları tarafından en çok dile getirilen önerilerin; alfabe öğretimi hedef kitlenin alfabesiyle karşılaştırmalı şekilde yapılmalı, alfabe ve ses sistemi tam olarak öğretilmeden diğer konulara geçilmemeli önerilerini olduğu saptanmıştır. Fathi'ye (2016) göre de yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde öğrenim gören hedef kitlenin ana dili ve alfabesi dikkate alınarak bu öğrencilerin Türk alfabesinde zorlanacakları sesler belirlenmeli ve buna uygun bir öğretim programı hazırlanmalıdır.

Sonuç olarak çalışma grubumuzda yer alan, Türkiye'de Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrenciler ve bu alanda görev yapan öğretim elamanları alfabe farklılıklarından dolayı Türkçe öğrenimi ve öğretiminde çeşitli sorunlar yaşamaktadır. Bunlardan Kiril



alfabesini kullanan öğrencilerin çoğunluğu sessiz harflerin yazım ve telaffuzunda, Arap ve Latin alfabesini kullananların çoğunluğu ise sesli harflerin yazım ve telaffuzunda sorun yaşamaktadır.

## 5.2. Öneriler

1. Türkçenin ana dili olarak öğretimi ile yabancı dil olarak öğretimi farklıdır. Bu nedenle Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ayrı bir alan olarak görülmeli ve bu alanda çalışacak eğiticiler yetiştirecek Lisans programları açılmalıdır.

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

3. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi yurt dışında yapılıyorsa, o bölgenin toplum yapısı, tarihi ve kültürel özellikleri, Türkiye ile olan ilişkileri göz önünde bulundurulmalı ve bu doğrultuda öğretim süreci planlanmalıdır.

4. 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.

5. Alfabe, bir dilin gerek ana dil gerekse de yabancı dil olarak öğretiminin ilk ve en önemli aşamadır. Bu nedenle dil öğretim sürecinde alfabe öğretimine gereken önem verilmeli, program yetişmez kaygısıyla bir iki derste geçirilmemelidir.

6. Alfabe ve ses sistemi tam olarak öğretilmeden diğer konulara geçilmemeli ve süreç içinde sık sık konuyla alakalı tekrar ve alıştırmalar yapılmalıdır.

7. Alfabe öğretimi bireyin ana dilinde kullandığı ya da ikinci alfabe olarak bildiği alfabeler ile karşılaştırmalı bir şekilde yapılmalıdır. Öğrenenin Türk alfabesini

öğrenme noktasında yaşayacağı sorunlar önceden tespit edilmeli ve gerekli önlemler alınmalıdır.

8. Alfabe öğretiminde mobil uygulamalardan ve profesyonelce hazırlanmış görsel materyallerden faydalanılmalıdır.

9. Bilindiği üzere Türkçe öğrenmek isteyen yabancı uyruklu öğrencilerin büyük bir bölümü, Latin alfabesiyle İngilizce ya da diğer Avrupa dilleri aracılığıyla tanışmıştır. Fakat bu bireyler zaten alfabe bilmiyor yanlıştır düşünülüp alfabe öğretimi ihmal edilmemelidir. Bu bireylere Türk alfabesinin kendine has özellikleri kavratılmalıdır.

10. Çalışma kapsamında elde edilen bulgular incelendiğinde Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin yazma sürecinde alfabe farklılıklarından kaynaklanan birçok yazım ve noktalama yanlıştır yapıldığı görülmüştür. Bu nedenle bu bireylere Türkçe öğretim sürecinin başından itibaren Türkçenin yazım ve noktalama kuralları kavratılmaya çalışılmalıdır.

11. 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 yaşadığı alanlardan birisinin de Türk alfabesinde yer alan sesleri seslendirmek olduğu görülmüştür. Bu nedenle seslendirme çalışmalarına gereken önem verilmelidir.

12. Sesletim çalışmaları alfabe öğretimiyle sınırlandırılmamalı, süreç boyunca sık sık bu çalışmalara yer verilmelidir.

13. Öğretim elamanı her dilin sesletim yapısının farklı olduğunu ve yeni bir dil öğrenen bireyin, o dilin sesletim yapısına uyum sağlayabilmesinin zamanla mümkün olabileceğinin bilincinde olmalı ve öğrenen tarafından yapılan hataları olgunlukla karşılamalıdır.

14. Türk alfabesinde yer alan sesleri seslendirmede sorun yaşayan öğrenciler için ek çalışmalar düzenlenmeli ve bu bireyler ana dili Türkçe olan kişilerle iletişime geçmeye ve Türk yapımlarını izlemeye / dinlemeye yönlendirilmelidir.

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

16. Çalışma kapsamında elde edilen bulgular incelendiğinde ana dilinde Kiril alfabesini kullanan bireylerin Türk alfabesinde yer alan sessiz harfleri seslendirmede, Arap ve Latin alfabesini kullanan öğrencilerin ise Türk alfabesinde yer alan sesli harfleri seslendirmede daha çok sorun yaşadığı tespit edilmiştir. Yapılacak telaffuz çalışmalarında bu husus göz önünde bulundurulmalıdır.

17. 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.

18. İlgili alan yazındaki yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar ile ilgili çalışmalar incelendiğinde genellikle öğrenen boyutuna odaklanıldığı ve öğretim sürecinin bir diğer önemli paydaşı olan öğretim elamanlarının ihmal edildiği tespit edilmiştir. Bu bağlamda yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde öğretim elamanlarının yaşadığı sorunlar üzerine yeni çalışmalar yapılabilir.

19. Bu çalışma, Türkiye’de 7 farklı üniversitenin TÖMER’lerinde öğrenim gören yabancı uyruklu 159 öğrenci ve 5 farklı üniversitede yabancılara Türkçe öğretimi alanında görev yapan 36 öğretim elamanıyla sınırlandırılmıştır. Konuyla alakalı daha kapsamlı bir çalışma yapılabilir.

20. Bu araştırma, ana dilinde Arap, Kiril ya da Latin alfabesini kullanan yabancı uyruklu öğrenciler ile yapılmıştır. Uzak Doğu ve Afrika dillerinde kullanılan alfabeler de sürece dâhil edilerek daha geniş kapsamlı çalışmalar yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Adalı, O. (1983). Ana dili olarak Türkçe öğretimi üstüne. *Türk Dili*, 379, 31-35.
- Adigüzel, M. S. (2010). Kaşgarlı Mahmut'un Türkçe öğretim yöntemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 27-35.
- Aiken, L.R. (1997). *Questionnaires and inventories: surveying opinions and assessing personality*. Newyork: John Wiley & Sons, Inc.
- Akış, İ. (2009). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili ana sorunlar. 8. *Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyumu Bildirileri*, 6- 7 Mart 2009, Ankara, Türkiye.
- Aksan, D. (2003). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Alshirah, M. (2013). *Arap kökenli öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaştıkları zorluklar ve çözüm önerileri*. İstanbul üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi.
- Arslan, M. (2009). Yabancı dil olarak temel seviyede Türkiye Türkçesi öğretimi. *Journal Of Academic Studies*, 11(43), 99-114.
- Arslan, M. (2011). *Yabancılar için Türkçe öğretim kılavuzu temel seviye*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Arslan, M. (2014). Öğrenenler açısından Türkçenin yapısal özelliklerinin yabancı dil olarak öğrenimine etkisi: Bosna Hersek örneği. *Eğitim ve Bilim*, 39 (174), 189-200.
- Ay, S. (2014). Yabancı dil öğretiminde bireysel farklılıklar kavramına genel bir bakış. *Dil Dergisi*, 63, 5-18.
- Aydın, S., & Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1), 81-94.

- Bakır, S. (2017). Dil nedir. Gündüz, O., Mert, O. ( Ed). *Türk Dili 1*, 11-22. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Balcı, M., & Melanlıoğlu, D. (2016). Ana dili konuşuru olmayan öğretmenlerin görüşlerine göre yabancı dil olarak Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 5(2), 986-1004.
- Barın, E. (1994). Yabancılara Türkçenin öğretimi metodu. *Dil Dergisi*, 17(1), 54-61.
- Bıçer, N. (2012). Hunlardan günümüze yabancılara Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(4), 107-133.
- Bıçer, N. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ana dilinin etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 12(14). 41-58.
- Boylu, E. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen temel seviyedeki İranlı öğrencilerin yazma problemleri. *Zeitschrift Für Die Welt Der Türken*, 6, 335-349.
- Bozkurt, A. (2016). *Bağlantıcı kitlesel açık çevrimiçi derslerde etkileşim örüntüleri ve öğreten-öğrenen rollerinin belirlenmesi*. Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Doktora tezi.
- Bölükbaş, F. (2011). Arap Öğrencilerin Türkçe Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 6(3). 1357-1367.
- Chang, W.C (2016). *Tayvan'da yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Cuma, F. İ. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrenci memnuniyeti. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (38), 179-196.
- Çiftçi, Ö. & Demirci, R. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesiyle ilgili bir kaynakça denemesi. *Turkish Studies*, 13 (28), 265-339.

- Çiftçi, Ö., & Coşkun, H. (2017). Yabancılara Türkçe öğretimi alanında yapılan çalışmaların farklı değişkenlere göre tasnifi. *International Journal of Language Academy*, 5(4), 205-214.
- Demir, T. & Güleç, İ. (2015). ABD uyruklu öğrencilerin a1 düzeyinde Türkçe ünlü sesletiminde karşılaştıkları ortak sorunlar, Koç üniversitesi örneği. *IV. Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi*, 31 Ocak 2015, Sakarya, Türkiye.
- Demirel, Ö. (2016). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, C. (2007). Arap öğrencilere Türkçe sesbilgisi öğretimi. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*, (2), 233-250.
- Dolunay, S. K. (2005). Türkiye ve dünyadaki Türkçe öğretim merkezleri ve Türkoloji bölümleri üzerine bir değerlendirme. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 28-30 Eylül 2005, Denizli, Türkiye.
- Durmuş, M. (2013a). Türkçenin yabancılara öğretimi: sorunlar, çözüm önerileri ve yabancılara Türkçe öğretiminin geleceğiyle ilgili görüşler, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, S: 6(11), 207-228.
- Durmuş, M. (2013b). Sözlü anlatım. Macit, M., Cavkaytar, S (Ed). *Türk Dili II*, 195-219. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Er, O., Biçer, N., Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(2), 51-69.
- Erdem, İ. (2009). Yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili bir kaynakça denemesi. *Turkish Studies*, 4 (3), 888-938
- Ergin, M. (2007). *Üniversiteler için Türk dili*. İstanbul: Bayrak Basım, Yayım, Dağıtım.
- Ergin, M. (2009). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım, Yayım, Dağıtım.

- Ersoy, F. (2007). Moğol yazısının tarihi gelişimi ve Moğolların kullandıkları alfabeler. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 393-404.
- Erten Dalak, H. D. & Mercan, Ö. (2017). Suudi öğrenenlerin Arapçada olmayıp Türkçede olan ünsüz seslerde yaptığı telaffuz hatalarının analizi. *Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 10-18.
- Fathi, A. A. (2016). *Iraklı öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Gedik, E. & Yılmaz, M. F. (Ed.). (2012). *İstanbul yabancılar için Türkçe çalışma kitabı b1*. İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.
- Gemalmaz, E. (2010). *Türkçenin derin yapısı*. (Yayıma hazırlayanlar: Cengiz Alyılmaz ve Osman Mert), Ankara: Belen Yayıncılık.
- Genç, H. N. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi bağlamında yazım ve noktalama. *Dil Dergisi*, 168(2), 31-42.
- Göçer, A. & Moğul, S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Electronic Turkish Studies*, 6(3), 797-810.
- Göçer, A. (2009). Türkiye’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen lise öğrencilerinin hedef dile karşı tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 4(8), 1288-1313.
- Göçer, A., Tabak, G., & Coşkun, A. (2012). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi kaynakçası. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 32 (32), 73-126.
- Gönç Şavran, T. (2013). Toplum, bilim, yöntem. Suğur, N. (Ed). *Sosyolojiye Giriş*, 2-31. Eskişehir: Açık öğretim Fakültesi Yayınları.
- Gümüş, M. (2010). *Türkçe ile Kırgızca dil yapılarının dil öğretimi amaçlı karşılaştırması*. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.

- Güneş, F. (2016). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi
- Hengirmen, M. (1997). *Yabancı dil öğretim yöntemleri ve TÖMER yöntemi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Hengirmen, M. (1999). *Yabancı dil öğretim yöntemleri ve TÖMER yöntemi*. Ankara: Engin Yayınları.
- İnan, K. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlıların yazılı anlatımları üzerine bir inceleme*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- İnan, R. & Öztürk, M. (2015). Değişkenler açısından Araplara Türkçe öğretimi (Ürdün-Mısır örneği). *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (18), 377-392.
- İşler, E. (2002). Karşıtsal çözümleme ve Arapça öğretimi. *Nüsha Dergisi*, 2 (6), 123-134.
- Kahriman, R., Dağtaş, A., Çapoğlu, E., & Ateşal, Z. (2013). Yabancılarla Türkçe öğretimi kaynakçası. *TÜRÜK Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halk Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 80-132.
- Kara, M. (2010). Gazi Üniversitesi TÖMER öğrencilerinin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve bunların çözümüne yönelik önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8 (3), 661-696.
- Karababa, Z. C. (2010). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ve bu alan için öğretmen yetiştirmenin önemi ve gereği. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Öğretmenliği Çalıştayı Kitabı*, 26-29. Ankara: Promeda Yayıncılık
- Karakuş, İ. (2006). *Atatürk dönemi eğitim sisteminde Türkçe öğretimi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Karal, E. Z. (2001). Osmanlı tarihinde Türk dili sorunu (tarih açısından bir açıklama). *bilim kültür ve öğretim dili olarak Türkçe*, 7-96. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.



- Koç, N. (1992). *Açıklamalı dilbilgisi terimleri sözlüğü*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Korkmaz, Z. (2003). *Türkiye Türkçesi grameri (şekil bilgisi)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Korkmaz, Z., Ercilasun, A.B., Gülensoy, T., Parlatur, İ., Zülfikar, H., ., & Birinci, N. (2007). *Türk dili ve kompozisyon*. Ankara: Ekin Yayınları
- Kulamshaeva, B. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan morfonolojik sorunlar. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(70), 212-224.
- Kurt, M. (2010). Türkçenin yabancılara öğretimi. *Düşünce Dünyasında Türkiz Siyaset ve Kültür Dergisi*, 1 (3), 117- 124.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: applied linguistics for language teachers*. Michigan: The University of Michigan Press.
- Meskill, C. (2002). *Teaching and learning in real time: media, technologies, and language acquisition*. Houston: Athelstan.
- Nurlu, M. & Kutlu, A. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde temel seviye al yazma sorunları: Afganistan örneği. *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi*, 25 (2), 67-87.
- Okatan, H. İ. (2012). Polis Akademisi Güvenlik Bilimleri Fakültesinde okuyan yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme sorunları. *Polis Bilimleri Dergisi*, 14 (4), 79-112.
- Ozil, Ş. (1991). Dil ve kültür. *Çağdaş kültürümüz, olgular–sorunlar*. 95-115. İstanbul: Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları,
- Özbay, M. (2002). Kültür aktarımı açısından Türkçe öğretimi. *Türk Dili*, 602, 112-120.
- Özdemir, V. & Yazıcı, M. H. (2017). Araplara Türkçe öğretiminde alfabe sorunu: İskenderiye örneği. *Uluturkad*, 2 (1), 55-70.

- Özyürek, R. (2009). Türk devlet ve topluluklarından Türkiye üniversitelerine gelen Türk soylu yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenimlerinde karşılaştıkları sorunlar. *Turkish Studies*, 4(3), 1819-1862.
- Palii, O. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi açısından Türkçe ve Ukraynaca dil yapılarının karşılaştırılması*. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Sağır, M. (2007). Ana dil mi, ana dili mi. *Turkish Studies*, 2(2), 540-544.
- Sefer, A. & Konuk, S. (2014). Yabancı dil öğretimi açısından Türkçe ve İngilizcenin yapısal özelliklerinin karşılaştırılması-Bosna-Hersek örneği. *3rd International Conference On Language And Literature "Turkish In Europa" Proceedings Book*, October 30- November 1 2014, Tirana, Albania.
- Subaşı, D. A. (2010). TÖMER'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin kompozisyonlarında hata analizi. *Dil Dergisi*, 148, 7-16.
- Şavlı, F. & Kalafat, S. (2014). Yabancı dil derslerinde ana dili kullanımı üzerine öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 9(3), 1367-1385.
- Şen, Ü. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde uzaktan eğitim programları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 411-428.
- Şengül, K. (2014). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde alfabe sorunu. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi*, 3(1), 325-339.
- Şevik, M. (2007). Yabancı dil sınıflarında anadilin yeri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 99-119.
- Şimşek, M. R. (2010). Yabancı dil öğretiminde ana dil kullanımı: ne zaman, ne kadar, neden. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 1-14.
- TDK. (Türk Dil Kurumu) (2005). Türkçe sözlük. [Çevrim-içi: [http://www.tdk.org.tr/index.php?option=com\\_content&view=article&id=174:Ses-](http://www.tdk.org.tr/index.php?option=com_content&view=article&id=174:Ses-)

[Harf-ve-Alfabe&catid=50:yazm-kurallar&Itemid=132](#)], Erişim tarihi: 4 Ağustos 2018.

- Tiryaki, E. N. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 38-44.
- Tok, M., & Yığın, M. (2013). Yabancı uyruklu öğrencilerin türkçe öğrenme nedenlerine ilişkin bir durum çalışması. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(8), 132-147.
- Tosun, C. (2005). Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 22-28.
- Tosun, C. (2006). Yabancı dille eğitim sorunu. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2(1), 28-42.
- Tuna, O. N. (1997). *Sümer ve Türk dillerinin tarihî ilgisi ve Türk dilinin yaşı meselesi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ungan, S. (2006). Avrupa Birliğinin dil öğretimine karşı tutumu ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15, 217-226.
- User, H. Ş. (2006). *Başlangıcından günümüze Türk yazı sistemleri*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Ünlü, H. (2011). Türkiye’de ve dünyada Türkçenin yabancılara öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*, 1(1), 108-116.
- Vardar, B. (1988). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: ABC Kitabevi.
- Yağcı, G. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri: Belarus örneği. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 65(1), 191-199.

- Yakıcı, A., Yücel, M., Doğan, M. & Yelok, V. S. (2012). *Üniversiteler için Türk dili ve kompozisyon bilgileri*. Ankara: Yargı.
- Yavuz, S. (2010). Atatürk dönemi alfabe çalışmaları ve Falih Rıfkı Atay. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(2), 256-281.
- Yelok, V. S. & Büyükkız, K. K. (2009). Türkçe öğrenen yabancıların okuma sırasında yaptıkları hatalar üzerine tespitler. 8. *Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyumu Bildirileri*, 6- 7 Mart 2009, Ankara, Türkiye.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2012). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi
- Yılmaz, O. (2015). Türkiye Türkçesi öğrenen Kazakistanlıların karşılaştıkları sorunlar. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (37), 257-277.
- Yunus Emre Enstitüsü. *Kurumsal misyon*. [<http://www.yee.org.tr/tr/kurumsal/misyon>], Erişim Tarihi:20.02.2018.

## EKLER

### Ek 1: Öğrenciler için görüşme formu

Sevgili öğrenciler,

Bu görüşme formunda sorulan sorular, "Alfabe Farklılıklarının Yabancılara Türkçe Öğretimine Etkisi" isimli yüksek lisans tezinde kullanılmak için sorulmuştur. Başka herhangi bir amaç için kullanılmayacaktır. Sizden, her maddeyi dikkatlice okuduktan sonra onunla ilgili tatmin edici cevaplar vermenizi rica ediyoruz.

Cinsiyetiniz	Erkek	Kadın		
Yaşınız				
Eğitim durumunuz	İlkokul	Lise	Lisans	Lisans üstü
Türkçe düzeyiniz	A1- A2	B1- B2	C1- C2	
Toplam ne kadar süredir Türkçe öğreniyorsunuz?	0- 6 ay	6-12 ay	12-24 ay	24+ ay
Ne kadar süredir Türkiye'desiniz?	0- 6 ay	6-12 ay	12-24 ay	24+ ay

Nerelisiniz? Uyuğunuzu yazınız.	
Ana diliniz nedir?	
Ülkenizde hangi resmi alfabe(ler) kullanılıyor?	
Kaç dil biliyorsunuz? Bildiğiniz dilleri yazınız.	
Kaç Alfabe biliyorsunuz? Bildiğiniz alfabeleri yazınız.	
Sizce alfabe farklılıkları Türkçe öğrenmenizde sorun oluşturuyor mu? Nasıl?	
Türkçe öğretimi sürecinde alfabe farklılıkları öğretim üyeleri tarafından dikkate alınıyor mu?	
Bir önceki soruya cevabınız evet ise bu size ne tür kolaylıklar sağlıyor?	
Bir önceki soruya cevabınız hayır ise sizce bu konuda neler yapılabilir?	
Türkçe öğrenirken (konuşmada ve yazmada) alfabe ile ilgili ne gibi sorunlar yaşıyorsunuz?	
Türkçe öğrenirken Türk alfabesinde yer alan hangi sesleri seslendirmekte zorlanıyorsunuz?	
Türkçe öğrenirken Türk alfabesinde yer alan hangi harfleri yazmada zorlanıyorsunuz?	
Türkçede hangi kelimeleri seslendirmede zorlanıyorsunuz?	
Türkiye'ye gelmeden önce de Türkçe öğrenmek için bir girişiminiz oldu mu?	

## EK 2: Öğretim elamanları için görüşme formu

Cinsiyetiniz	Erkek (.....)	Kadın (.....)
Yaşınız		
Çalıştığınız kurum		
Kaç senedir yabancılara Türkçe öğretiyorsunuz?		
Kaç dil biliyorsunuz? Bildiğiniz dilleri yazınız.		
Kaç Alfabe biliyorsunuz? Bildiğiniz alfabeleri yazınız.		
Sizce yabancılara Türkçe öğretiminde hedef kitlenin ana diline yer verilmeli midir? Niçin?		
Sizce alfabe farklılıklarının yabancılara Türkçe öğretiminde etkisi var mıdır?		
Sizce Latin alfabesi dışında farklı alfabeleri kullanan bireylerin Türkçe öğrenme sürecindeki öğrenme hızları ve yaşadıkları sorunlar aynı ya da benzer midir?		
Latin alfabesi dışında farklı alfabeleri kullanan bireyler için öğretim sürecinde farklı yöntem ve tekniklere ihtiyaç duyuyor musunuz?		
Bir önceki soruya cevabınız evet ise bu ihtiyacın sebepleri neler olabilir?		
Yabancılara Türkçe öğretirken Alfabe farklılıklarından kaynaklanan sorunlar yaşıyor musunuz? Bu sorunlar nelerdir?		
Sizce yabancılara Türkçe öğretiminde alfabe farklılıklarından kaynaklanan sorunların en aza indirgenmesi için neler yapılabilir?		

### Ek 3: Dikte yöntemiyle yazdırılan metin

Bu metin Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi ABD’nda Dr. Öğr. Ü. Ömer Çiftçi danışmanlığında hazırlanan “ Alfabe Farklılıklarının Yabancılara Türkçe Öğretimindeki Etkisi” isimli yüksek lisans tezinde kullanılmak için Gedik, vd. nin (2012) “İstanbul Yabancılar için Türkçe Çalışma Kitabı B1” isimli çalışmadan alınmıştır. Bu metin seçilirken Türkçe eğitimi alanında görev yapan iki uzmanın görüşüne başvurulmuş ve öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri göz önünde bulundurulmuştur.

#### TAKSİ



Taksici, taksisiyle karanlık caddelerde yol alıyordu. Vakit gece yarısını geçiyordu. Arabasına sevgiyle baktı ve “Ekmek tekнем.” diye mırıldandı. Saatine baktı, bir “Of!” çekti. “İki, üç müşteri daha bulsaydım ne iyi olurdu, boşuna dolanıp durmazdım.” dedi kendi kendine. Ertesi gün erkenden ağabeyine gidecekti, bunun için evine erken dönmek istiyordu. Öfke ile “Ah! Ağabey, şu kumarı bırakmıyorsun, tefeciler de yakana yapışıyor. Gerçi ‘Parayı bugün bul’ diyordun ama olmadı. Sabah borç-harç alıp seni tefecilerden kurtaracağım ama böyle devam edersen beni de yakacaksın, aileni de!” diye düşündü.

Bu düşüncelere dalmışken yan yoldan bir adam çıkarak taksiye el salladı. Taksici, hemen adamın önünde durdu. Adam taksiye bindi ve telaşla “Lütfen acele edin, şu ara sokakta!” dedi. Taksici, hasta birini alacaklarını zannetti ama adam konuşmaya başlayınca anladı. Müşteri “Aman Allahım! Korkunç bir şey, adamı dört yerinden bıçaklamışlar. Adam neredeyse kan kaybından ölecek. Herkes yardım edeceği yerde toplanmış seyrediyor. Ne kadar duygusuz, umursamaz bir toplumdur.” dedi. Taksicinin canı sıkıldı. “Arabam kan içinde kalacak.” diye düşündü.

Adam “İki taksi çağırdım ama taksiler yaralıyı almayınca çok oldum, hâlâ inanamıyorum. Adamcağız ölmek üzere, yardım edeceklerine gaza basıp gidiyorlar. İşte geldik. Yaralı, şu kalabalığın içinde.” dedi. Taksici nazik bir sesle “Siz yaralıyı getirin, ben de arabanın yönünü çevireyim de vakit kaybetmeyelim.” dedi. Adam “Tamam!” diyerek arabadan indi, kalabalığın arasına koştu ve “Açılın! Açılın taksi geldi.” diye bağırdı. Ama daha yaralının yanına varmadan uzaklaşan araba sesiyle irkildi, hızla döndü. Taksici, arabasının plakası görünmesin diye ışıklarını söndürerek hızla uzaklaşıyordu. İçinden bir şeylerin koptuğunu hissetti, ağlar gibi bir sesle “Yarabbi! Bu taksi de yaralıyı alacağına kaçtı.” diye inledi.

Taksici dikiz aynasından arkasına baktı. Bağrıışmalara, küfürlere aldırmadan kendi kendine söylenip gaza bastı. “Bana ne yahu, işin yoksa yaralıyı al, arabayı kirlet... Başka taksi mi yok? Nasıl olsa şimdi bir tane bulurlar.” diye düşündü. Sonra kendince “Hem işin ne ta buralarda? Rica etseydin de kâtiler, seni hastane önünde bıçaklasalardı.” diye bir espri yaptı.

O sırada yol kenarındaki müşteriye gözü takıldı. Düşüncelerinden sıyrıldı. “Hah! Müşteri dediğin böyle kılığı düzgün olacak, böyle müşteri bahşiş bile bırakır.” diye düşündü.

Taksici bir süre daha çalıştıktan sonra evinin yolunu tuttu. İçi huzur dolu evine yaklaşmıştı ki evinin önündeki kalabalığı gördü. Meraklandı ve arabasını garaja çekip ne olduğunu öğrenmek istedi ama bir komşusu onu durdurdu. “İstersen arabayı garaja koyma, lazım olabilir.” dedi. Adam şaşkın şaşkın arabadan indi. Kapının önünde hanımı ve çocukları ağlıyordu. Taksici “Ne oluyor?” diye sordu. Karısı ağlayarak “Ağabeyim öldü.” dedi. Taksici baştan aşağı titredi. “Ağabeyim mi? Nasıl?” dedi. Karısı “Bıçaklamışlar, kan kaybından ölmüş.” diye cevap verdi. Taksici korkuyla sarsıldı. “Nerede, ne zaman?” diye sorunca karısının cevabıyla yıkıldı. Gözünde, farlarını kapatarak kaçtığı sokak ve kalabalık canlandı. Kalabalığın içinden kanlar içinde tanıdık bir yüzün kendisine baktığını görür gibi oldu. Baygın şekilde yere yığıldı.

#### Ek 4: Türk alfabesinin Arap ve İngiliz alfabelerindeki karşılıkları

Türk Alfabeti	Arap Alfabesindeki Karşılığı	İngiliz Alfabesindeki Karşılığı
<b>A</b>	ا- Fetha	E
<b>B</b>	ب	B
<b>C</b>	ج	-
<b>Ç</b>	ت+ش	CH
<b>D</b>	د	D
<b>E</b>	ا- Fetha	A
<b>F</b>	ف	F
<b>G</b>	-	G
<b>Ğ</b>	-	-
<b>H</b>	هـ	H
<b>I</b>	-	-
<b>İ</b>	ی- Kesra	E
<b>J</b>	-	J
<b>K</b>	ك	K
<b>L</b>	ل	L
<b>M</b>	م	M
<b>N</b>	ن	N
<b>O</b>	-	O
<b>Ö</b>	-	-
<b>P</b>	-	P
<b>R</b>	ر	R
<b>S</b>	س	S
<b>Ş</b>	ش	SH
<b>T</b>	ت	T
<b>U</b>	و- Damme	U
<b>Ü</b>	-	-
<b>V</b>	و- W	V
<b>Y</b>	ی	Y
<b>Z</b>	ز	Z



-	ث	TH
-	ح	-
-	خ	KH
-	ذ	TH (THE)
<b>SA</b>	ص	S (SUN)
<b>DA</b>	ض	-
<b>TA</b>	ط	-
<b>ZA</b>	ظ	-
-	ع	-
-	غ	GH
<b>KA</b>	ق	-

( Özdemir ve Yazıcı, 2017: 58-59.)



Ek 5: Kiril alfabesinin Türk alfabesindeki karşılıkları

<b>Kiril</b>	<b>Latin</b>	<b>Kiril</b>	<b>Latin</b>
А а	A a	Р р	R r
Б б	B b	С с	S s
В в	V v	Т т	T t
Г г	G g	У у	U u
Д д	D d	Ү ү	Ü ü
Е е	Ye	Ф ф	F f
Ё ё	Yö	Х х	H h
Ж ж	C c	Ц ц	TS ts
З з	Z z	Ч ч	Ç ç
И и	İ i	Ш ш	Ş ş
Й й	Y y	Щ щ	ŞÇ şç
К к	K k	Ъ ъ	sertlik işareti
Л л	L l	Ы ы	I ı
М м	M m	Ь ь	yumuşatma işareti
Н н	N n	Э э	E e
О о	O o	Ю ю	Yu yu
Ө ө	Ö ö	Я я	Ya ya
П п	P p		

(Ersoy, 2007: 403)

## Ek 6: Etik kurul kararı

Yazın Tarih ve Sayısı: 24/10/2018-77462

	<b>T.C.</b> <b>VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ</b> <b>SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLERİ YAYIN ETİK</b> <b>KURULU BAŞKANLIĞI</b>  <b>ETİK KURUL KARARLARI</b>	
<b>TOPLANTI TARİHİ: 23/10/2018</b> <b>OTURUM SAYISI: 2018/10</b> <b>TOPLANTIDA ALINAN KARAR SAYISI: 03</b>		<b>Sayfa: 2/3</b>

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Yayın Etik Kurulu 23/10/2018 tarihinde saat 14.00' da Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Yönetim Kurulu toplantı salonunda Prof. Dr. Zeki TAŞTAN başkanlığında yapmış olduğu toplantıda aşağıdaki kararı almıştır:

**KARAR NO 2.** 12/10/2018 tarih ve 74436 sayı ile kurulumuza gönderilen yazıda, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı öğretim üyesi, Dr. Öğr. Üyesi Ömer ÇİFTÇİ'nin danışmanlığını yaptığı yüksek lisans öğrencisi Rıdvan DEMİRCİ'nin, "Alfabe Farklılıklarının Yabancılara Türkçe Öğretiminin Etkisi" adlı tez çalışmasında, kişilere uygulanacak ölçekler incelenmiş olup, söz konusu araçların ilgili kişilere uygulanmasında Sosyal ve Beşeri Etik Kuralları ve İlkeleri çerçevesinde herhangi bir sakınca olmadığına karar verilmiştir.

	<b>BAŞKAN</b>	
	Prof. Dr. Zeki TAŞTAN Edebiyat Fakültesi	
<b>ÜYE</b>	<b>ÜYE</b>	<b>ÜYE</b>
Prof. Dr. Şakir GÖZÜTOK İlahiyat Fakültesi	Prof. Dr. Hayati AYDIN İlahiyat Fakültesi	Prof. Dr. Reha SAYDAN İktisadi ve İd. Bil. Fakültesi
<b>ÜYE</b>	<b>ÜYE</b>	<b>ÜYE</b>
Prof. Dr. Metin AYIŞIĞI Edebiyat Fakültesi	Prof. Dr. Hasan ÇİÇEK Eğitim Fakültesi	Prof. Dr. Mehmet Şirin ÇIKAR İlahiyat Fakültesi

**Ek**  
**7:**

## Atatürk Üniversitesinin uygulama yapılmasına ilişkin izin belgesi

YYU Evrak Tarih ve Sayısı: 17/05/2018-13608



T.C.  
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Genel Sekreterlik

Sayı : 24519645-000-E.1800149242  
Konu : Rıdvan DEMİRCİ'nin Veri  
Toplama Talebi

16.05.2018

VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 07.05.2018 tarihli ve 75654547-605.01-E.6956 sayılı belge.

İlgi yazınız gereği; Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Rıdvan DEMİRCİ'nin "Alfabe Farklılıklarının Yabancılara Türkçe Öğretimindeki Etkisi" konulu yüksek lisans tez çalışması kapsamında Üniversitemiz Türkçe Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkez Müdürlüğü bünyesinde veri toplamasına ilişkin talebiniz Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.

Prof.Dr. Ömer ÇOMAKLI  
Rektör

Ek : Olur (1 Sayfa)

Atatürk Üniversitesi Genel Sekreterlik 25240 Erzurum  
Tel: +90 442 2311006  
Elektronik Ağ: www.atauni.edu.tr  
Kep Adresi: atauni@hs01.kep.tr

Bilgi: Samet KILIÇ  
Faks: +90 442 2361014  
E-Posta: ata@atauni.edu.tr



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Bu belge, 5070 sayılı Kanunla değiştirilmeden önceki haliyle ve 5070 sayılı Kanunla değiştirilmeden önceki haliyle 16/05/2018 tarihinde 17/05/2018-13608 sayılı evrak sorgulaması <http://ebelgedogrulama.yyu.edu.tr/enVision-Dogrulama/BelgeDogrulama.aspx?V=BELM4775P> adresinde

## Ek 8: Gaziantep Üniversitesi'ne uygulama yapılmasına ilişkin izin belgesi

YYU Evrak Tarih ve Sayısı: 30/05/2018-15403



T.C.  
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ  
Rektörlük



Sayı :87841438/605.01/E.10289  
Konu :Veri Toplama

29/05/2018

### VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi :07/05/2018 tarihli, 6956 sayılı ve "RIDVAN DEMİRCİ" konulu yazı

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Rıdvan Demirci'nin "Alfabe Farklılıklarının Yabancılara Türkçe Öğretimindeki Etkisi" konulu tez çalışmasına ilişkin olarak Üniversitemiz Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER) Müdürlüğü bünyesinde kurs görmekte olan öğrenciler ve görevli öğretim üyelerinden veri toplama talebi uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

*e-İmzalıdır*  
Prof.Dr.Şehmus DEMİR  
Rektör a.  
Rektör Yardımcısı


Evrak Doğrulama için : <https://ebys.gantep.edu.tr/en/Vision/Dogrula/NECAAY>  
Üniversite Bulvarı P.K. 27310 Şehitkamil / Gaziantep, TÜRKİYE Aynıntılı bilgi için irtibat:  
Tel: : 0 (342) 360 12 00 Faks: 0 (342) 360 10 13  
E-Posta: : bilgi@gantep.edu.tr Elektronik ağı:<http://www.gantep.edu.tr/>




Belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır. Belgenin doğruluğunu sorgulamak için <http://ebelgedogrulama.yyu.edu.tr/en/Vision-Dogrulama/BelgeDogrulama.aspx?V=BEEN417951> adresinde

## Ek 9: Eskişehir Osmangazi Üniversitesinin uygulama yapılmasına ilişkin izin belgesi

YYU Evrak No / Tarih ve Sayısı: 17/09/2018-24894



T.C.  
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ  
Genel Sekreterlik



Sayı : 86930425-605.01-E.94143 13/09/2018  
Konu : Rıdvan DEMİRCİ'nin Veri Toplama Talebi

VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 14/08/2018 tarih ve 75654547-605.01-E.12096 sayılı Eğitim Bilimleri Enstitüsü yazısı.

İlgide kayıtlı yazı gereği, Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü öğrencisi Rıdvan DEMİRCİ'nin tez çalışması kapsamında Üniversitemiz Türkçe Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü bünyesinde kurs görmekte olan öğrenciler ve görevli öğretim elemanlarından veri toplama talebi Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Ali ARSLANTAŞ  
Rektör a.  
Rektör Yardımcısı

Bu evrak 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na göre elektronik olarak imzalanmıştır. Evrak doğrulama adresi:  
<https://ebysnetm.ogu.edu.tr/Home/Dogrulama/278a5d20-ea25-4c7a-b9aa-eccb63969915>

Adres : Meselik Kampüsü PK:26480 Odunpazarı	Ayrıntılı Bilgi : Pınar ÇALIŞIR - Sürekli İşçi
Telefon : 0222 2393750-5048	Faks : (0222) 239 10 74
E-Posta : pcalisir@ogu.edu.tr	Elektronik Ağ : <a href="http://www.ogu.edu.tr">http://www.ogu.edu.tr</a>
	KEP Adresi : esk.osmangaziunirek@hs01.kep.tr

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.  
Evrak sorgulaması <http://e.belgedogrulama.yyu.edu.tr/enVision-Dogrulama/BelgeDogrulama.aspx?V=BELC4VT5C> adresinde



YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimler Enstitüsü

LİSANSÜSTÜ TEZ ORJİNALLİK RAPORU

YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimler Enstitüsü

16./01./2019

Tez Başlığı / Konusu

Alfabe Fortlilklerinin Yabancıllara Türkçe Öğretimindeki Etkisi

Yukarıda başlığı/konusu belirlenen tez çalışmamın Kapak sayfası, Giriş, Ana bölümler ve Sonuç bölümlerinden oluşan toplam ...140... sayfalık kısmına ilişkin, 16./01./2019 tarihinde şahsım/tez danışmanım tarafından Turnitın...intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtreleme uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % ...8... (....Sekiz.....) dir.

**Uygulanan Filtreler Aşağıda Verilmiştir:**

- Kabul ve onay sayfası hariç,
- Teşekkür hariç,
- İçindekiler hariç,
- Simge ve kısaltmalar hariç,
- Gereç ve yöntemler hariç,
- Kaynakça hariç,
- Alıntılar hariç,
- Tezden çıkan yayınlar hariç,
- 7 kelimededen daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç (Limit match size to 7 words)

Yüzüncü Yıl Üniversitesi Lisansüstü Tez Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılmasına İlişkin Yönergeyi İnceledim ve bu yönergede belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içemediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

16./01./2019  
Rıdvan DEMİRCİ  
Adı, Soyadı, İmza

Adı Soyadı : Rıdvan DEMİRCİ

Öğrenci No : .....

Anabilim Dalı : Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi

Programı : Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Statüsü : Y. Lisans  Doktora

DANIŞMAN  
Dr. Öğr. Üyesi Ömer Çiftçi  
16./01./2019

ENSTİTÜ ONAYI  
UYGUNDUR

16./01./2019

Servet CAN  
Enstitü Sekreteri