

ARAPÇA ANA DİLİNE SAHİP ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE DİLBİLGİSİ ÖĞRENİRKEN KARŞILAŞTIKLARI GÜÇLÜKLER (ÜRDÜN ÖRNEĞİ)*

Rand MOHAMMAD KHALEEL, Ömer ÖZKAN**

Öz: Bu çalışma, öğrencilerin Türkçe dilbilgisi öğrenme sürecinde karşılaştıkları güçlükleri Ürdün örneği üzerinden karma bütüncül desen ışığında incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma nicel araştırma yaklaşımı esas alınarak yürütülmüş ve açık uçlu sorular aracılığıyla elde edilen nitel verilerle desteklenmiştir. Çalışma grubunu Ürdün’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen toplam 54 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak dört dereceli Likert tipi ölçek ve açık uçlu sorulardan oluşan bir anket kullanılmıştır. Nicel veriler frekans (f) ve yüzde (%) değerleriyle analiz edilmiş; nitel veriler ise betimsel içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırma bulguları, öğrencilerin özellikle dilbilgisi kurallarını anlama (%77,8), fiil çekimlerini doğru kullanma (%74,1), eklerin kullanımı (%75,9), sözdizimi (%68,5) ve ünlü uyumu (%64,8) alanlarında belirgin güçlük algısına sahip olduklarını göstermektedir. Buna karşılık öğrencilerin %81,5’i dilbilgisi konularının açık ve anlaşılır biçimde işlendiğini, %83,3’ü ise öğretmenden yeterli geri bildirim aldıklarını belirtmiştir. Bununla birlikte katılımcıların %79,6’sı, öğrencilerin dilbilgisi kurallarını gerçek kullanım bağlamlarında uygulayarak pekiştirmelerine imkân tanıyan uygulama temelli etkinliklere daha fazla ihtiyaç duyduklarını ifade etmiştir. Bu bulgular doğrultusunda, öğrencilere yönelik Türkçe dilbilgisi öğretiminde karşılıklı çözümleme yaklaşımının benimsenmesi ve uygulama ağırlıklı öğretim stratejilerinin güçlendirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, dilbilgisi öğrenme güçlükleri, ana dili Arapça olan öğrenciler, ana dil aktarımı, Ürdün.

* Atıf Bilgisi / Citation: Mohammad Khaleel, R. ve Özkan, Ö. (2026). Arapça Ana Diline Sahip Öğrencilerin Türkçe Dilbilgisi Öğrenirken Karşılaştıkları Güçlükler (Ürdün Örneği). *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, (10), 51-69.

Geliş ve Kabul Tarihleri / Date of Arrival and Date of Acceptance: 14.01.2026-26.02.2026

Bu makale Turnitin benzerlik programı ile kontrol edilmiştir. / This article was checked with Turnitin.

Yazarlar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadırlar / The authors provide the following information

Araştırma ve Yayın Etiği / Research and Publication Ethics: Bu çalışmada Committee on Publication Ethics (COPE) kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur.

Yazarların Katkı Oranı / Authors’ Contribution Rate: Bu makale tek yazarlıdır.

Bu çalışma için Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu’ndan 25.11.2025 tarihli ve 18 sayılı toplantı kararı ile etik kurul izni alınmıştır (Araştırma Kodu: 2025-2061).

** Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi. E-posta: randmohammad550@gmail.com, ORCID: 0009-0006-0873-4609

Prof.Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Ankara, Türkiye. E-posta: ozkano@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8386-4570

Grammatical Difficulties Encountered by Arabic Native-Speaking Students in Learning Turkish: The Case of Jordan

Abstract: This study examines the difficulties encountered by students in learning Turkish grammar in the Jordanian context, using a mixed-methods approach. The research was conducted primarily using a quantitative design and supported by qualitative data obtained from open-ended questions. The study group consisted of 54 students learning Turkish as a foreign language in Jordan. Data were collected through a questionnaire that included a four-point Likert scale and open-ended items. Quantitative data were analysed using frequency (f) and percentage (%) statistics, while qualitative data were analysed through descriptive content analysis.

The findings reveal that students experience considerable difficulties in understanding grammar rules (77.8%), correctly using verb conjugations (74.1%), suffixes (75.9%), syntax (68.5%), and vowel harmony (64.8%). Nevertheless, 81.5% of students stated that grammar topics were presented clearly, and 83.3% reported receiving sufficient feedback from their teacher. However, 79.6% emphasized the need for more application-based activities that enable students to reinforce grammar rules through real-life practice. Based on these findings, the study concludes that adopting a contrastive analysis approach and strengthening application-based teaching strategies are necessary in Turkish grammar instruction.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, grammatical learning difficulties, Arabic native-speaking learners, language transfer, Jordan.

Giriş

Küreselleşme süreciyle birlikte yabancı dil öğrenimi, bireylerin akademik, mesleki ve kültürel gelişiminde temel bir araç niteliği kazanmıştır. Bu süreçte Türkçe, yalnızca Türkiye’de değil, başta Orta Doğu olmak üzere farklı coğrafyalarda da yabancı dil olarak giderek artan daha fazla ilgi görmektedir. Arapçanın ana dil olarak konuşulduğu ülkelerden biri olan Ürdün, yüksek okuryazarlık oranı ve eğitim altyapısı sayesinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği önemli merkezler arasında yer almaktadır. Söz konusu eğitsel hareketliliğin tarihsel zeminini, Türkiye ile Ürdün arasındaki Osmanlı dönemine uzanan ortak geçmiş ve kültürel yakınlık oluşturmaktadır. Bu tarihsel yakınlık günümüzde akademik ve kültürel iş birlikleri aracılığıyla sürdürülmektedir. Özellikle son yıllarda üniversiteler arası iş birlikleri ve dil merkezleri aracılığıyla yürütülen programlar, Türkçenin Ürdün’de yabancı dil olarak öğrenilmesine yönelik ilgiyi canlı tutmaktadır. Türkçeye yönelik gözlemlenen bu talep artışı, öğretim sürecinin pratiğe döküldüğü noktalarda karşılaşılan dilbilimsel sınırlılıkları gündeme getirmektedir. Türkçenin eklemeli yapısı, ünlü uyumu, fiil çekimi ve söz diziminin Arapçadan belirgin biçimde farklı olduğu ve bu yapısal uzaklığın öğrenme sürecinde çeşitli güçlükleri beraberinde getirdiği görülmektedir (Arslan ve Arslan, 2025, s. 96). Yapılan araştırmalar; Arapça ana

dili olan öğrencilerin Türkçede özellikle ekler, fiil çekimleri, söz dizimi ve telaffuz alanlarında sorunlar yaşadığını; bu hataların önemli bir kısmının ana dil aktarımıyla ilişkili olduğunu kanıtlamaktadır (Çiftçi ve Demirci, 2019, s. 628). Yabancı dil öğrenme sürecinde ana dil aktarımı, öğrencilerin yeni dili anlamlandırma sürecinde başvurdukları doğal bir bilişsel mekanizmadır. Ancak ana dil ile hedef dil arasındaki yapısal uzaklık arttığında, bu aktarım süreci özellikle dilbilgisi alanında olumsuz (negatif) transfere yol açabilmektedir (Perkins ve Zhang, 2022, s. 162). Öte yandan, Türkçenin eklemeli ve kurallı yapısı her zaman bir engel teşkil etmemektedir. Alan yazındaki güncel çalışmalar, Türkçenin bu "düzenli ve şeffaf" yapısının Arapça ana dilli öğrenciler için belirli noktalarda bilişsel bir kolaylık da sağlayabildiğini vurgulamaktadır (Arslan ve Arslan, 2025, s. 100). Öğrencilerin karşılaştıkları bu dilbilgisel güçlüklerin yalnızca bireysel öğrenme sürecinin bir parçası olmadığı aynı zamanda öğretim yöntemlerinin de yeniden yapılandırılmasını zorunlu kıldığı söylenebilir. Arapça konuşan öğrencilerin Türkçe dil bilgisi öğrenme sürecinde yaşadıkları güçlüklerin, ana dil etkileşimi bağlamında ve öğrenci algılarına dayalı verilerle incelenmesi akademik açıdan büyük önem arz etmektedir.

Problem Durumu

Ana dili Arapça olan öğrenciler için Türkçe dilbilgisi öğrenimi, iki dil ailesi arasındaki derin tipolojik ve yapısal farklılıklar nedeniyle karmaşık bir bilişsel süreç oluşturmaktadır. Türkçenin sondan eklemeli morfolojik yapısı ve kurallı söz dizimi; Arapçanın kök kalıp sistemine dayalı, bükümlü ve esnek yapısıyla karşılaştırıldığında öğrenciler açısından olumsuzluklara neden olmaktadır (Arslan ve Arslan, 2025, s. 95; Barın, 2004, s. 45). Bu yapısal zıtlıklar, özellikle ekleşme mantığı, fiil çatıları ve cümle kurgusu gibi temel dilbilgisi unsurlarının içselleştirilmesinde öğrenciler için zorluklar oluşturmaktadır.

Söz konusu güçlükler, Ürdün özelinde ve Arapça konuşan Türkçe öğrenciler bağlamında literatürde geniş bir yer tutmaktadır. Özellikle Ürdün’de Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki ses bilgisi ve yapısal hatalara odaklanan çalışmalar, bölgede karşılaşılan somut dilsel sorunları ayrıntılı biçimde ortaya koymuştur (Kırbaş, 2019, s. 34). Benzer şekilde, öğrencilerin genel öğrenme sorunlarını nitel verilerle inceleyen çalışmalar da mevcuttur (Akkaya ve Gün, 2016, s. 14). Ürdün ve Mısır örneklemleri üzerinden Arap öğrencilerin Türkçe öğrenimindeki değişkenleri ele alan araştırmalar literatüre katkı sunarken (İnan ve Öztürk, 2015, s. 382), son yıllarda yapılan hata analizi çalışmaları da okuma ve yazma becerilerinde karşılaşılan sistematik sorunları güncel verilerle doğrulamaktadır (Çiçek, 2025, s. 188).

Mevcut literatür genel olarak değerlendirildiğinde, Ürdün’deki Türkçe öğretiminin alan yazın içerisinde kurumsal yapı, genel öğrenme sorunları ve yazılı/sözlü üretimde ortaya çıkan ürün odaklı dilbilgisi hataları çerçevesinde

kapsamlı biçimde incelendiği görülmektedir. Ancak bu çalışmaların büyük bir bölümünde, metodolojik açıdan belirli bir sınırlılık dikkat çekmektedir. Akkaya (2016) ve Kırbaş (2019) ve diğer araştırmacıların çalışmaları ağırlıklı olarak öğrencilerin yaptıkları hataları, yani öğrenme sürecinin çıktılarını, analiz etmiş; buna karşın öğrencilerin bu dilbilgisi konularını bilişsel olarak nasıl algıladıklarına, hangi konuları daha zor ya da daha kolay değerlendirdiklerine ve bu zorlukları kendi içlerinde nasıl bir hiyerarşik yapı içinde konumlandırıdıklarına ilişkin nicel verilere sınırlı düzeyde yer verilmiştir. Oysa öğrenme sürecinde bir öğrencinin sınav kâğıdında hata yapmaması, ilgili dilbilgisi yapısını bilişsel olarak kolay algıladığı anlamına gelmeyebileceği gibi; hata yaptığı bir yapıyı da öznel olarak daha kolay algılaması mümkündür. Bu durum, hata analizi temelli yaklaşımların, öğrencinin dilbilgisel güçlükleri nasıl algıladığına ve bu güçlükleri zihinsel olarak nasıl değerlendirdiğine ilişkin süreci açıklamakta tek başına yeterli olmayabileceğini göstermektedir. Dolayısıyla literatürde, “neyin yanlış yapıldığı” ayrıntılı biçimde ortaya konulmuş olsa da “öğrencinin hangi dilbilgisi konularını ne düzeyde zor algıladığına” ilişkin nicel ve karşılaştırmalı verilerin sınırlı kaldığı görülmektedir.

Bu bağlamda, araştırma problemi; Ürdün’de ana dili Arapça olan öğrencilerin Türkçe dilbilgisi konularına ilişkin öznel zorluk algılarının henüz sistematik ve hiyerarşik bir biçimde belirlenmemiş olmasından hareketle ortaya konulmuştur. Bu araştırma, Ürdün örneğinde ana dili Arapça olan öğrencilerin Türkçe dilbilgisi konularına ilişkin güçlük algılarını nicel veriler doğrultusunda ortaya koymayı amaçlamaktadır. Elde edilen bulguların, öğrencilerin hangi dilbilgisi alanlarını daha zor algıladıklarını ortaya koyması ve literatürde öğrenci perspektifine dayalı nicel veri eksikliğine katkı sağlaması beklenmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, Ürdün’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ana dili Arapça olan öğrencilerin Türkçe dilbilgisi öğrenme sürecinde karşılaştıkları güçlükleri nicel veriler ışığında belirlemektir.

Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ana dili Arapça olan öğrencilerin Türkçe dilbilgisi konularına ilişkin güçlük algıları hangi dilbilgisel alanlarda yoğunlaşmaktadır?
2. Öğrencilerin Türkçe dilbilgisi öğretim sürecine ilişkin değerlendirmeleri nicel dağılımlar açısından nasıl bir görünüm sergilemektedir?

Araştırmanın Önemi

Bu çalışma, Ürdün bağlamında ana dili Arapça olan öğrencilerin Türkçe dilbilgisi öğrenme sürecinde yaşadıkları güçlükleri nicel ve nitel verilerle incelemesi bakımından önem taşımaktadır. Literatürde Arap öğrencilerin dilbilgisel hatalarına odaklanan pek çok çalışma bulunmakla birlikte, öğrencilerin öznel güçlük algılarını ve bu güçlüklerin derecesini sistematik biçimde ortaya koyan araştırmalar sınırlıdır. Bu yönüyle çalışma, öğrenci perspektifini merkeze alarak literatüre özgün bir katkı sunmaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulguların, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde müfredat geliştirme süreçlerine veri sağlaması, Arap öğrencilere yönelik hazırlanacak ders kitaplarında dilbilgisi sunumlarının yeniden yapılandırılmasına rehberlik etmesi ve öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda ana dil aktarımına bağlı güçlük alanlarını daha bilinçli biçimde ele almalarına katkı sağlaması beklenmektedir.

Kuramsal ve Dilbilgisel Çerçeve

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, öğrencilerin hedef dili yalnızca iletişimsel bir araç olarak değil, aynı zamanda belirli kurallara dayalı bir sistem olarak kavramalarını gerektiren çok boyutlu bir süreçtir. Bu süreçte dilbilgisi öğretimi, dilin biçimsel ve işlevsel yönlerinin anlaşılmasını sağlayarak öğrencilerin doğru ve tutarlı dil kullanımlarını desteklemektedir. Güncel yaklaşımlar, dilbilgisi yapılarının öğretiminde zihin haritaları gibi görsel ve bilişsel tekniklerin kullanımının öğrenme sürecini daha etkili hale getirdiğini savunmaktadır (Aydoğdu ve Alyılmaz, 2024, s. 693). Bu bağlamda dilbilgisi öğretimi, iletişimsel yeterliliğin geliştirilmesinde temel bir unsur olarak değerlendirilmektedir.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dilbilgisinin Yeri

Dilbilgisi öğretiminin yabancı dil öğretimindeki yeri, iletişimsel yaklaşımların yaygınlaşmasıyla birlikte yeniden tartışma konusu olmuştur. Ancak dilbilgisinin tamamen göz ardı edilmesinin öğrencilerin dil üretiminde çeşitli sorunlara yol açtığı vurgulanmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dilbilgisi öğrenimine yönelik inanç ve tutumlarını inceleyen araştırmalar, öğrencilerin dilbilgisini dil öğreniminin merkezinde gördüklerini ve yapısal kuralları öğrenmenin bir gereklilik olduğuna inandıklarını göstermektedir (Boylu vd., 2022, s. 45). Türkçenin eklemeli yapısı dikkate alındığında, dilbilgisi öğretiminin yabancı öğrenciler açısından stratejik bir önem taşıdığı söylenebilir. Bu nedenle dilbilgisi öğretimi, öğrencilerin zihinsel şemalarını destekleyen tekniklerle entegre edilerek iletişimsel yeterliliği güçlendiren tamamlayıcı bir unsur olarak ele alınmalıdır (Aydoğdu ve Alyılmaz, 2024, s. 700).

Ana Dil Aktarımı ve Dilbilgisi Öğrenimi

Yabancı dil öğrenme sürecinde ana dil aktarımı, öğrencilerin yeni dili anlamlandırırken başvurdukları doğal bir bilişsel mekanizma olarak değerlendirilmektedir. Ana dil ile hedef dil arasındaki benzerlikler öğrenmeyi kolaylaştırırken, yapısal farklılıklar olumsuz aktarım yoluyla hata oluşumuna neden olabilmektedir. Ana dili Arapça olan Türkçe öğrenirken yaptıkları birçok dilbilgisel hatanın ana dil aktarımına dayandığı belirtilmektedir (Barın, 2004, s. 21).

Arapça ile Türkçe arasındaki biçimbilimsel ve sözdizimsel farklılıklar, özellikle dilbilgisi alanında belirginleşmektedir. Arapçanın kök ve kalıp sistemine dayalı yapısı ile Türkçenin eklemeli yapısı arasındaki bu fark, öğrencilerin Türkçedeki dilbilgisel kuralları kavrama sürecini zorlaştırabilmektedir (Barın, 2004, s. 24).

Biçimbilimsel ve Sözdizimsel Farklılıklar

Türkçe ve Arapça arasındaki yapısal ayrışmanın en somut görüldüğü alanların başında fiil morfolojisi gelmektedir. Türkçede fiil çekimleri; zaman, kip ve kişi eklerinin belirli bir düzen içinde köke eklenmesiyle oluşturulurken Arapçada bu süreç kök harflerin içsel değişime uğraması esasına dayanmaktadır. Söz konusu yapısal farklılık, öğrencilerin Türkçedeki fiil çekim sistemini öğrenirken mantıksal bir dirençle karşılaşmalarına neden olmaktadır. Türkçenin eklemeli yapısı ve eklerin işlevsel çeşitliliği kök-kalıp sistemine alışkın olan Arap öğrenciler için karmaşık bir öğrenme alanı oluşturmaktadır (Arslan ve Arslan, 2025, s. 95).

Morfolojik yapının yanı sıra, cümle kurgusunu belirleyen söz dizimi özellikleri de iki dil arasında önemli bir ayrışma noktasıdır. Türkçenin temel cümle yapısı öğelerin belirli bir sıraya göre dizildiği Özne-Nesne-Yüklem (SOV) dizilimine dayanmaktadır (Kutsarova, 2025, s. 51). Buna karşın Arapça tipolojik olarak Türkçeden farklı bir dizilime sahip ve genellikle fiil odaklı bir dildir. Bu dizimsel zıtlık öğrencilerin hedef dilde cümle kurarken ana dillerindeki söz dizimi kalıplarını yansıtmaya eğilimini artırarak "negatif aktarım" kaynaklı hatalara yol açabilmektedir. Yapılan güncel çalışmalar Türkçenin bu yapısal özelliklerinin ve söz dizimi hiyerarşisinin öğrenciler tarafından içselleştirilme sürecini kuramsal açıdan detaylandırmaktadır (Kutsarova, 2025, s. 58).

Ünlü Uyumu ve Sesbilgisel Güçlükler

Türkçenin sondan eklemeli morfolojik yapısının işleyişini belirleyen temel sesbilgisel mekanizma, ünlü uyumu kuralıdır. Arapça ve Türkçe ses sistemleri karşılaştırıldığında, Arapçada Türkçedeki gibi eklerin belirlenmesinde rol oynayan sistemli bir ünlü uyumu mekanizmasının bulunmadığı görülmektedir. Bu tipolojik farkın, Ana dili Arapça olan öğrencilerin özellikle ekleşme sürecinde ünlü uyumu kurallarını içselleştirmelerini güçleştirdiği ve ses dizimsel hatalara

zemin hazırladığı görülmektedir (Arslan ve Arslan, 2025, s. 107). Yapılan çalışmalar, bu tür sesbilgisel zorlukların sadece telaffuzla sınırlı kalmadığını, aynı zamanda öğrencilerin hedef dili anlamlandırma süreçlerinde temel bir engel teşkil ettiğini doğrulamaktadır (Tunç ve Arslan, 2024, s. 105).

Yapısal farklılıklardan kaynaklanan söz konusu edinim sorunları, öğrencilerin hem yazılı hem de sözlü üretimlerinde dilbilgisel sapmalara yol açmaktadır. Öte yandan, Türkçenin bu sistematik ek yapısı, öğrenciler tarafından başlangıçta karmaşık algılsa da yapının kurallı doğası öğrenenin algısında belirli bir şeffaflık da yaratabilmektedir. Alan yazındaki güncel veriler, öğrencilerin Türkçenin ekleme mantığını ve ünlü uyumu sistemini kavradıkça, dile yönelik öz yeterlik algılarının olumlu yönde geliştiğini göstermektedir (Arslan ve Arslan, 2025, s. 102). Türkçenin bu düzenli ses ve ek yapısının doğru yöntemlerle sunulması, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik başarıyı destekleyen stratejik bir aşama olarak değerlendirilmektedir (Arslan ve Arslan, 2025, s. 108).

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, betimsel tarama modeline dayalı nicel bir çalışmadır. Ana dili Arapça olan öğrencilerin Türkçe dilbilgisi konularına ilişkin güçlük algıları, herhangi bir müdahale olmaksızın mevcut hâliyle betimlenmiştir. Veri toplama aracı olarak dört dereceli Likert tipi ölçek kullanılmış; elde edilen veriler frekans ve yüzde dağılımları hesaplanarak analiz edilmiştir. Açık uçlu sorular ise nicel bulguların desteklenmesi amacıyla değerlendirilmiştir¹.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Ürdün’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen toplam 54 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcılar; üniversiteler ve dil merkezlerinde öğrenim gören, ana dili Arapça olan bireyler arasından seçilmiştir. Katılımcıların belirlenmesinde, olasılığa dayalı olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçsal örnekleme ve gönüllülük esasları dikkate alınmıştır.

Katılımcıların demografik özellikleri; cinsiyet, yaş ve Türkçe dil yeterlik düzeyi değişkenleri kapsamında incelenmiş, elde edilen veriler frekans (f) ve yüzde (%) değerleriyle sunulmuştur. Katılımcıların Türkçe dil yeterlik düzeyleri, öğrenim gördükleri kurumlarda kayıtlı oldukları sınıf düzeylerine göre belirlenmiştir.

¹ Bu çalışmada kullanılan veri toplama yöntemi için Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu’nun 25.11.2025 tarihli ve 18 sayılı toplantı kararı ile 2025-2061 Araştırma Kodlu etik kurul izni alınmıştır.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Cinsiyet Dağılımı		
Cinsiyet	n	%
Kadın	39	72,2
Erkek	15	27,8
Türkçe Dil Yeterlik Düzeyi		
Düzy	n	%
A1-A2	16	29,6
B1-B2	23	42,6
C1-C2	15	27,8

Tablo 1’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğrencilerin 39’u (%72,2) kadın, 15’i (%27,8) erkektir. Bu bulgu, çalışma grubunda kadın öğrencilerin sayıca erkek öğrencilerden daha fazla olduğunu göstermektedir.

Türkçe dil yeterlik düzeyleri, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni’ne (CEFR) göre A1-A2, B1-B2 ve C1-C2 düzeyleri esas alınarak incelenmiştir. Bulgulara göre öğrencilerin %42,6’sının (n:23) B1-B2 düzeyinde olduğu görülmektedir. Bunu %29,6 (n:16) ile A1-A2 ve %27,8 (n:15) ile C1-C2 düzeyleri takip etmektedir. Bu dağılım, çalışma grubunun farklı yeterlik düzeylerine sahip heterojen bir yapı sergilediğini göstermektedir.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır:

1. Kişisel Bilgi Formu: Katılımcıların cinsiyet, yaş, eğitim durumu ve Türkçe seviyelerini belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır.
2. Dilbilgisi Güçlük Anketi: Öğrencilerin dilbilgisi konularına yönelik algılarını ölçmek amacıyla hazırlanan bu bölüm, 4’lü Likert (1. Hiç Katılmıyorum, 4. Kesinlikle Katılıyorum) tipinde 27 maddeden oluşmaktadır. Ayrıca öğrencilerin görüşlerini derinlemesine ifade edebilmeleri için 5 adet açık uçlu soru forma eklenmiştir.

Geçerlik Çalışmaları

Ölçme aracının kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla, hazırlanan maddeler 2 alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzmanlar, maddeleri araştırma amacına uygunluk, anlaşılabilirlik ve ölçmek istenen yapıyı temsil etme düzeyi açısından değerlendirmiş; geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak son hâli verilmiştir.

Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmada kullanılan 4'lü Likert tipi ölçeğin iç tutarlılığı Cronbach Alpha katsayısı ile incelenmiştir. Eksik veya geçersiz yanıtlar çıkarıldıktan sonra analizler 54 katılımcı üzerinden gerçekleştirilmiştir. Yapılan analiz sonucunda Cronbach Alpha katsayısı $\alpha = 0,80$ olarak hesaplanmış olup, bu değer ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Veri Toplama Süreci

Veriler, belirlenen çalışma grubuna anketin uygulanması yoluyla toplanmıştır. Katılımcılar araştırmanın amacı hakkında bilgilendirilmiş ve gönüllü katılım sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler, nicel ve nitel boyutları kapsayacak biçimde iki aşamalı bir analiz sürecine tabi tutulmuştur.

Ölçek maddelerinden elde edilen nicel verilerin analizinde, betimsel istatistik teknikleri kullanılmıştır. Bu kapsamda, katılımcıların yanıtları SPSS programı aracılığıyla frekans (f) ve yüzde (%) dağılımları hesaplanarak tablolastırılmıştır.

Açık uçlu sorulardan elde edilen nitel verilerin analizinde ise verilerin incelenmesini sağlayan içerik analizi tekniği benimsenmiştir. Bu süreçte veriler tümevarımsal bir anlayışla analiz edilmiştir. Analiz süreci şu aşamalarla gerçekleştirilmiştir:

1. Verilerin Kodlanması: Katılımcı yanıtları satır satır okunarak anlamlı bölümler tespit edilmiş ve bu bölümlere kavramsal etiketler (kodlar) verilmiştir.
2. Temaların Oluşturulması: Ortaya çıkan kodlar benzerlik ve farklılıklarına göre gruplandırılmış, kodları bir şemsiye altında toplayan üst kategoriler (temalar) oluşturulmuştur.
3. Yorumlama: Elde edilen tema ve kodlar, araştırmanın problemi çerçevesinde sistematik olarak yorumlanmış ve doğrudan alıntılarla desteklenerek sunulmuştur.

Bulgular

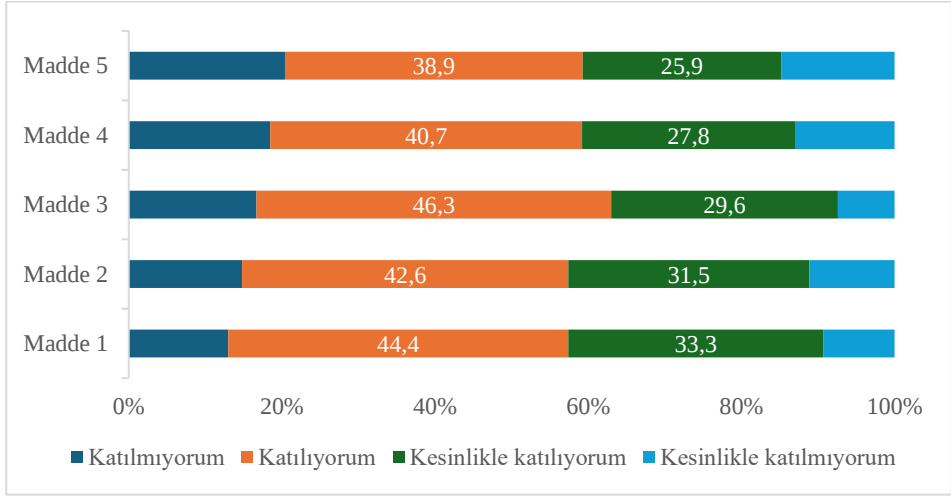
Bu bölümde, Ana dili Arapça olan öğrencilerin Türkçe dilbilgisi öğrenme sürecinde karşılaştıkları güçlükleri ortaya koyan bulgular sunulmuştur. Bulgular, öğrencilerin dilbilgisi öğrenimine yönelik algıları ve açık uçlu sorulardan elde edilen veriler doğrultusunda ele alınmıştır.

Türkçe Dilbilgisi Öğrenme Sürecinde Karşılaşılan Güçlükler

Tablo 2. Dilbilgisi Öğrenme Güçlükleri

Madde	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Türkçe dilbilgisi kurallarını anlamakta zorlanıyorum.	5	7	24	18
Türkçede fiil çekimlerini kullanmak benim için zordur.	6	8	23	17
Türkçede eklerin doğru kullanımında zorlanıyorum.	4	9	25	16
Türkçe cümle kurarken sözdizimi konusunda hata yapıyorum.	7	10	22	15
Ünlü uyumu kurallarını uygulamakta zorlanıyorum.	8	11	21	14

Tablo 2 incelendiğinde, öğrencilerin Türkçe dilbilgisi öğrenme sürecinde birden fazla alanda güçlük yaşadıkları görülmektedir. Bulgular, dilbilgisi kurallarını anlama, fiil çekimlerini doğru kullanma ve eklerin işlevlerini kavrama gibi temel alanlarda algılanan güçlüklerin öne çıktığını göstermektedir. Öğrencilerin yanıtları, dilbilgisel yapıların öğrenilmesinde algısal düzeyde belirgin bir zorlanma olduğunu ve bu güçlüklerin farklı boyutlarda yoğunlaştığını ortaya koymaktadır.



Şekil 1. Türkçe Dilbilgisi Öğrenme Sürecinde Karşılaşılan Güçlüklerin Maddelere Göre Yüzdelik Dağılımı

Şekil 1, öğrencilerin Türkçe dilbilgisi öğretimine ilişkin görüşlerinin maddelere göre yüzde dağılımlarını göstermektedir. Şekilde görüldüğü üzere, tüm maddelerde “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” seçeneklerinin oranlarının katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum seçeneklerine oranla görece yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Bu durum, öğrencilerin Türkçe dilbilgisi öğretimine genel olarak olumlu yaklaşıtlarını göstermektedir.

Özellikle Madde 1 ve Madde 3’te “katılıyorum” yanıtlarının %44,4 ve %46,3 oranlarıyla öne çıktığı görülmektedir. Benzer şekilde “kesinlikle katılıyorum” yanıtları da tüm maddelerde %25’in üzerinde seyretmektedir. Buna karşılık, “katılmıyorum” ve “kesinlikle katılmıyorum” seçeneklerinin oranlarının katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum seçeneklerine oranla görece düşük kalması, öğrencilerin dilbilgisi öğretimine yönelik olumsuz algılarının sınırlı düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır.

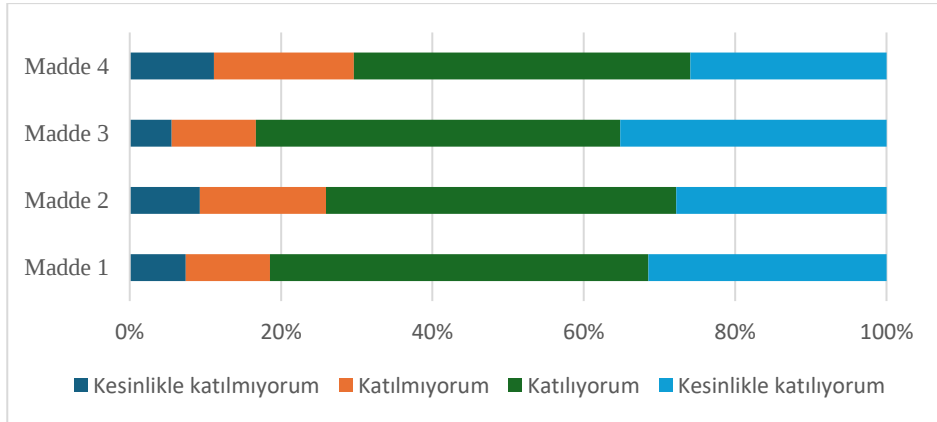
Türkçe Dilbilgisi Öğretimine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Öğrencilerin Türkçe dilbilgisi öğretimine ilişkin değerlendirmeleri Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3. Dilbilgisi Öğretimine İlişkin Görüşler

Madde	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Dilbilgisi konuları derslerde açık ve anlaşılır şekilde anlatılmaktadır.	4	6	27	17
Dilbilgisi öğretiminde kullanılan yöntemler yeterlidir.	5	9	25	15
Dilbilgisi derslerinde öğretmenden yeterli geri bildirim alıyorum.	3	6	26	19
Kullanılan dilbilgisi materyalleri öğrenmemi desteklemektedir.	6	10	24	14

Tablo 3 incelendiğinde, öğrencilerin Türkçe dilbilgisi öğretimine ilişkin değerlendirmelerinin genel olarak olumlu yönde yoğunlaştığı görülmektedir. Bulgular, dilbilgisi konularının derslerde anlaşılır biçimde ele alındığına ve öğretim sürecinde öğrencilerin önemli bir kısmının yeterli geri bildirim aldığını düşündüğüne işaret etmektedir. Bununla birlikte, öğrenci görüşlerinde belirli maddeler açısından farklılaşmaların bulunduğu ve değerlendirmelerin tekdüze olmadığı anlaşılmaktadır.

**Şekil 2.** Türkçe Dilbilgisi Öğretim Sürecine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Şekil 2 incelendiğinde, öğrencilerin Türkçe dilbilgisi öğretim sürecine ilişkin görüşlerinin büyük ölçüde katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum seçeneklerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Özellikle derslerin açık ve anlaşılır biçimde işlenmesi ile öğretim sürecinde kullanılan yöntemlere yönelik olumlu değerlendirmelerin öne çıktığı anlaşılmaktadır. Buna karşılık, olumsuz görüşlerin tüm maddelerde sınırlı düzeyde kaldığı dikkat çekmektedir.

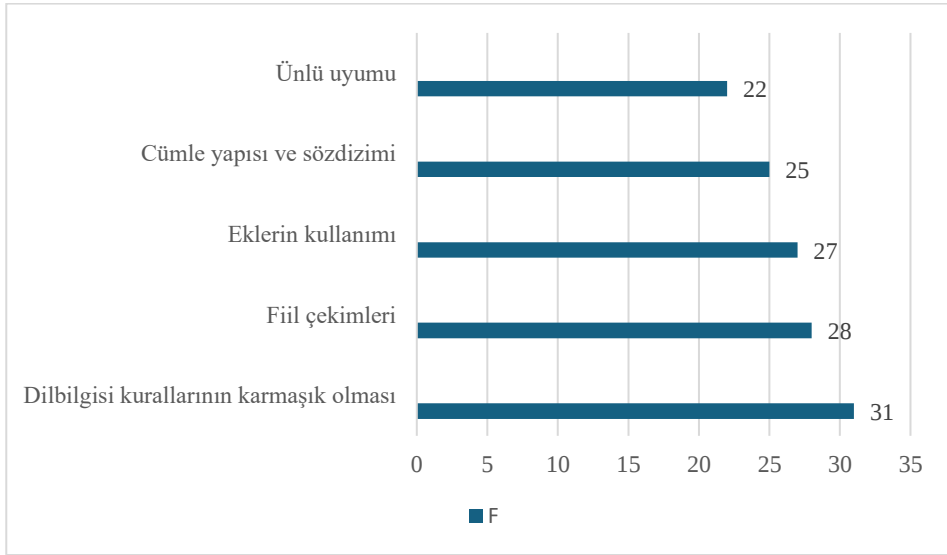
Açık Uçlu Sorulara Göre Dilbilgisel Güçlükler

Açık uçlu sorulara verilen yanıtlar betimsel içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş ve dilbilgisiyle ilişkili temalar belirlenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Dilbilgisel Güçlük Alanları

Güçlük Alanı	<i>f</i>
Dilbilgisi kurallarının karmaşık olması	31
Fiil çekimleri	28
Eklerin kullanımı	27
Cümle yapısı ve sözdizimi	25
Ünlü uyumu	22

Tablo 4 incelendiğinde, açık uçlu sorulara verilen yanıtların öğrencilerin Türkçe dilbilgisi öğrenme sürecinde belirli alanlarda yoğunlaşan güçlük algılarını ortaya koyduğu görülmektedir. Bulgular, öğrencilerin en sık dile getirdiği güçlük alanlarının dilbilgisi kurallarının karmaşıklığı, fiil çekimleri ve eklerin kullanımı etrafında toplandığını göstermektedir. Bunun yanı sıra, cümle yapısı ve sözdizimi ile ünlü uyumu da öğrenciler tarafından zorlayıcı alanlar arasında ifade edilmiştir.



Şekil 3. Açık Uçlu Sorulara Göre Dilbilgisel Güçlük Alanları

Şekil 3 incelendiğinde, açık uçlu sorulara verilen yanıtlar doğrultusunda öğrencilerin Türkçe dilbilgisi öğrenme sürecinde en fazla güçlük yaşadıkları alanın, dilbilgisi kurallarının karmaşıklığı olduğu görülmektedir. (f:31). Bunu sırasıyla fiil çekimleri (f:28) ve eklerin kullanımı (f:27) izlemektedir. Cümle yapısı ve sözdizimi (f:25) ile ünlü uyumu (f:22) ise diğer güçlük alanları arasında yer almaktadır. Bu bulgular, öğrencilerin özellikle yapısal ve biçimbilimsel unsurlarda yoğunlaştığını ortaya koymaktadır.

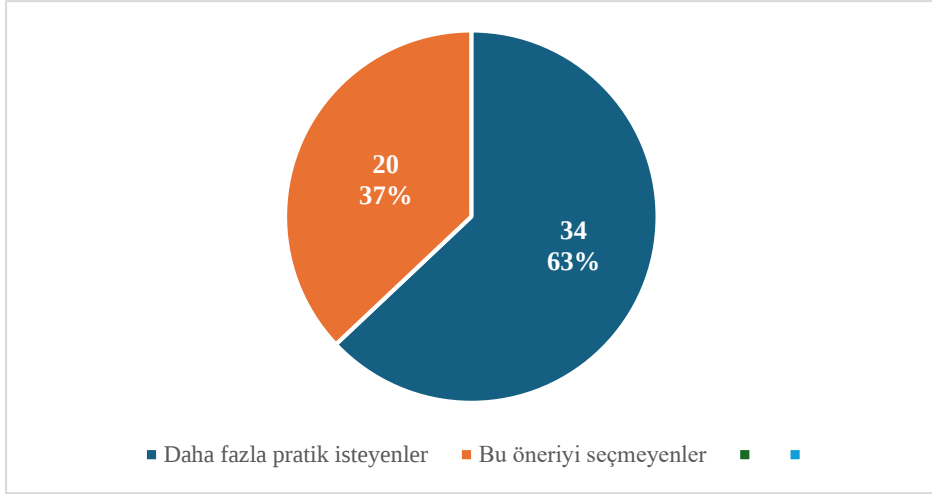
Öğrencilerin Dilbilgisi Öğrenimine Yönelik Önerileri

Öğrencilerin Türkçe dilbilgisi öğrenimine yönelik önerilerine ilişkin bulgular Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Dilbilgisi Öğrenimine Yönelik Öneriler

Öneri Alanı	f
Dilbilgisi konularında daha fazla pratik yapılması	34
Dilbilgisi konularının daha yavaş işlenmesi	29
Daha fazla tekrar yapılması	27
Örnek ve uygulama ağırlıklı dersler	25
Günlük dil örneklerinin artırılması	23

Tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin Türkçe dilbilgisi öğretimine yönelik önerilerinin özellikle uygulama temelli öğretim ihtiyacı etrafında yoğunlaştığı görülmektedir. En yüksek frekansa sahip olan dilbilgisi konularında daha fazla pratik yapılması önerisi (f:34), öğrencilerin dilbilgisel yapıları yalnızca kuramsal anlatımla öğrenmekte zorlandıklarını ve bu yapıların kalıcı biçimde edinilmesi için uygulamaya dayalı etkinliklere ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Bununla birlikte, konuların daha yavaş işlenmesi (f:29) ve tekrar olanaklarının artırılması (f:27) yönündeki beklentiler, öğrencilerin öğrenme sürecinde zamana ve pekiştirmeye duydukları gereksinimi ortaya koymaktadır. Ayrıca, örnek ve uygulama ağırlıklı dersler ile günlük dil kullanımına dayalı etkinliklerin artırılmasına yönelik öneriler, dilbilgisi öğretiminin iletişimsel bağlamlar içinde ele alınmasının öğrenciler tarafından önemli görüldüğünü göstermektedir.



Şekil 4. Türkçe Dilbilgisi Öğretiminde Daha Fazla Pratik Yapılmasına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Şekil 4'te görüldüğü üzere, öğrencilerin büyük bir çoğunluğu Türkçe dilbilgisi öğreniminde daha fazla pratik yapılması gerektiğini belirtmiştir. Bulgular, katılımcıların %63'ünün (f:34) dilbilgisi öğretiminde uygulama ağırlıklı etkinliklere ihtiyaç duyduğunu düşündüğünü, %37'sinin (f:20) ise bu öneriyi tercih etmediğini göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin dilbilgisel yapıların kalıcı biçimde öğrenilmesi için pratik temelli öğretim yaklaşımlarını önemsediklerine işaret etmektedir.

Tartışma

Bu çalışmada elde edilen nicel bulgular, ana dili Arapça olan öğrencilerin Türkçe dilbilgisi öğrenme sürecinde belirli alanlarda yoğunlaşan güçlükleri olduğu görülmektedir. Tablo 2’de yer alan verilere göre öğrencilerin %77,7’si Türkçe dilbilgisi kurallarını anlamakta zorlandıklarını belirtmiştir. Benzer şekilde fiil çekimlerinin kullanımına ilişkin güçlük algısı %74,1; eklerin doğru kullanımına ilişkin güçlük algısı ise %75,9 düzeyindedir. Sözdizimine ilişkin güçlük oranı %68,5; ünlü uyumu kurallarına ilişkin güçlük oranı ise %64,8 olarak belirlenmiştir. Bu durum, güçlük algısının özellikle morfolojik yapılar da yoğunlaştığını göstermektedir.

Açık uçlu sorulara verilen yanıtlar da nicel bulgularla paralellik göstermektedir. Tablo 4’te görüldüğü üzere öğrencilerin en sık dile getirdiği güçlük alanı “dilbilgisi kurallarının karmaşık olması”dır (f:31). Bunu fiil çekimleri (f:28), eklerin kullanımı (f:27), cümle yapısı ve sözdizimi (f:25) ile ünlü uyumu (f:22) izlemektedir. Nicel ve nitel verilerin aynı alanlarda yoğunlaşması, güçlük algısının rastlantısal değil, belirli yapısal özelliklerle ilişkili sistematik bir örüntü sergilediğini göstermektedir.

Fiil çekimlerine ilişkin bulgular, öğrencilerin zaman, kip ve kişi eklerinin kullanımında zorlandıklarını ortaya koymaktadır. Türkçede fiil çekiminin çok sayıda ek aracılığıyla gerçekleşmesi, Arapçanın kök ve kalıp sisteminden farklı bir işleyişe sahiptir. Öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları yapısal uzaklığın, ekleşme mantığında belirgin bir direnç oluşturduğu görülmektedir (Arslan ve Arslan, 2025, s. 95). Ana dil aktarımı kavramının, öğrencilerin hedef dilde yaşadıkları güçlükleri açıklayan temel bir değişken olduğu bilinmektedir; nitekim diller arası bu tipolojik farklar öğrencilerin bilişsel süreçlerini doğrudan etkilemektedir (Perkins ve Zhang, 2022, s. 162).

Eklerin kullanımına ilişkin güçlük oranının yüksek olması (%75,9), Türkçenin eklemeli morfolojik yapısının öğrenciler tarafından bilişsel olarak zorlayıcı algılandığını doğrulamaktadır. Modern dil öğretimi yaklaşımları, bu tür karmaşık yapıların zihin haritaları gibi görsel tekniklerle sunulmasının öğrenci başarısını artırabileceğini savunmaktadır (Aydoğdu ve Alyılmaz, 2024, s. 699). Öte yandan, Türkçenin kurallı yapısının öğrenen algısında zamanla bir “şeffaflık” yarattığı ve ek çeşitliliğinin doğru yöntemlerle sunulduğunda bir avantaja dönüşebileceği de vurgulanmaktadır (Arslan ve Arslan, 2025, s. 100).

Sözdizimine ilişkin veriler, öğrencilerin %68,5’inin Türkçe cümle kurarken sözdizimsel hata yaptıklarını düşündüklerini göstermektedir. Türkçenin temel cümle yapısı olan Özne-Nesne-Yüklem (SOV) dizilimi, Arapçanın daha esnek ve fiil odaklı yapısıyla karşılaştırıldığında olumsuz aktarıma zemin hazırlamaktadır (Kutsarova, 2025, s. 51). Ayrıca bu sonuç, söz dizimsel aktarımın yalnızca üretim

hatalarıyla sınırlı kalmadığını, aynı zamanda öğrencilerin öznel güçlük algısına da yansıdığını göstermektedir.

Ünlü uyumu kurallarına ilişkin güçlük oranı (%64,8) da dikkat çekicidir. Ana dili Arapça olan öğrencilerin ünlü uyumu kurallarını içselleştirmekte zorlandıkları, Arapçada Türkçedeki gibi sistematik bir ünlü uyumunun bulunmamasının eklerin biçimsel varyasyonlarını öğrenmeyi güçleştirdiği belirtilmektedir (Arslan ve Arslan, 2025, s. 95). Bu tür sesbilgisel zorluklar, öğrencilerin hedef dili anlamlandırma süreçlerinde temel bir engel teşkil edebilmektedir (Tunç ve Arslan, 2024, s. 119).

Öte yandan Tablo 3 ve Şekil 2 incelendiğinde, öğrencilerin Türkçe dilbilgisi öğretim sürecine ilişkin değerlendirmelerinin genel olarak olumlu olduğu görülmektedir. “Dilbilgisi konuları açık ve anlaşılır anlatılmaktadır” maddesinde %81,5 düzeyindeki memnuniyet oranı, güçlük algısının öğretim sürecinden ziyade dilin tipolojik özelliklerinden kaynaklandığını düşündürmektedir. Bu durum, öğrencilerin dilbilgisi öğrenimini dil öğreniminin merkezinde gördükleri yönündeki literatür verileriyle de örtüşmektedir (Boylu, Ustabulut ve İnal, 2022, s. 45). Sonuç olarak çalışma, hata analizi temelli araştırmaların ötesine geçerek öğrenci algısını nicel verilerle sistematik biçimde ortaya koyması bakımından literatürde özgün bir konum edinmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç

Ürdün örneği üzerinden ana dili Arapça olan öğrencilerin Türkçe dilbilgisi öğrenme süreçlerini inceleyen bu araştırma, dil edinim sürecinin diller arası yapısal farklılıklardan etkilendiğini göstermektedir. Elde edilen bulgular aşağıdaki temel sonuçları ortaya koymaktadır:

Morfolojik Güçlük Alanları: Öğrencilerin en yüksek güçlük algısına sahip olduğu alanların fiil çekimleri (%74,1) ve eklerin kullanımı (%75,9) olması, Türkçenin sondan eklemeli morfolojik yapısının öğrenciler açısından belirgin bir zorlanma alanı oluşturduğunu göstermektedir.

Yapısal Aktarım Örüntüsü: Sözdizimi (%68,5) ve ünlü uyumu (%64,8) konularındaki güçlük oranları, bu zorlanmaların rastlantısal olmadığını; Türkçe ile Arapça arasındaki tipolojik farklılıkların öğrenme sürecine yansıdığını düşündürmektedir.

Öğretim Algısı ve Uygulama İhtiyacı: Öğrencilerin öğretim sürecini genel olarak olumlu değerlendirmelerine rağmen (%81,5), daha fazla pratik yapılması gerektiğini belirtmeleri (%63; f:34), kuramsal anlatım ile işlevsel kullanım arasındaki boşluğa işaret etmektedir.

Algılanan Karmaşıklık: Açık uçlu sorularda en sık dile getirilen güçlük alanının “dilbilgisi kurallarının karmaşıklığı” (f:31) olması, öğrencilerin dilbilgisel yapıları bilişsel olarak yoğun ve zorlayıcı algıladıklarını göstermektedir.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Türkçe dilbilgisi öğretiminde, ana dili Arapça olan öğrencilerin yaşadığı biçimbilimsel ve sözdizimsel güçlükler dikkate alınarak karşılaştırmalı dilbilgisi yaklaşımına sistematik biçimde yer verilmelidir.
2. Fiil çekimleri ve eklerin kullanımı gibi en yüksek güçlük oranına sahip alanlarda, kuramsal anlatımın ötesine geçilerek uygulama ve üretim temelli etkinlikler artırılmalıdır.
3. Öğrencilerin %63'ünün daha fazla pratik yapılması gerektiğini belirtmesi dikkate alınarak, dilbilgisi öğretimi alıştırmaya yoğunluklu ve pekiştirmeye dayalı biçimde yapılandırılmalıdır.
4. Dilbilgisi konularının işlenme hızı, öğrencilerin bilişsel yükünü azaltacak şekilde düzenlenmeli; tekrar ve geri dönüş etkinliklerine daha fazla yer verilmelidir.
5. Ünlü uyumu gibi sesbilgisel özellikler, soyut kural öğretimi yerine örneklem ve bağlam temelli yaklaşımlarla ele alınmalıdır.
6. Öğrenci hataları, yalnızca yanlışın düzeltilmesi olarak değil; diller arası aktarımı görünür kılan bir öğrenme göstergesi olarak değerlendirilmelidir.
7. Gelecekte yapılacak araştırmalarda, öğrencilerin dilbilgisel güçlükleri yalnızca algı düzeyinde değil; performans verileri üzerinden de analiz edilerek karma yöntemli çalışmalar yürütülmelidir.

Kaynakça

- Akkaya, A. ve Gün, M. (2016). Araplara Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar: Ürdün Örneği. *Turkish Studies*, 11(3), 9-18.
- Arslan, K. ve Arslan, M. (2025). Arapça ve Kürtçe Açısından Türkçenin Fonetik ve Morfolojik Yapısının Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenimine Etkisi. *IJSSAR International Journal of Social Sciences and Academic Research*, 2(4), 95-112. Doi: 10.52096/issar.02.04.06
- Aydoğdu, İ. ve Alyılmaz, S. (2024). The Use of Mind Mapping Technique in Acquisition of Grammar Structures in Foreign Language Teaching. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 32(4), 692-701.
- Barın, E. (2004). Yabancılarla Türkçe Öğretiminde İlkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, 1, 19-30.
- Boylu, E., Ustabulut, M. ve İnal, E. (2022). Grammar-Learning Beliefs of Students Who Learn Turkish as a Foreign Language. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 9(1), 32-50.
- Çiçek, S. (2025). Türkçe A1 Kurunu Tamamlayan Arap Öğrencilerin Sesli Okuma Hataları ve Sebepleri. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 8(2), 185-201.
- Çiftçi, Ö. ve Demirci, R. (2019). Ana Dili Olarak Arapça Konuşan Öğrencilere Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yabancı Eşdeğer Kelimelerin Rolü. *Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 628-644.
- Işık, H. ve Banı Issa, M. A., (2021). Türkiye-Ürdün İlişkileri. 20. Yüzyılda Türkiye-Ortadoğu İlişkileri içinde (ss. 565-588). Pegem Akademi.
- İnan, R. ve Öztürk, M. (2015). Değişkenler Açısından Araplara Türkçe Öğretimi (Ürdün-Mısır Örneği). *The Journal of Academic Social Sciences*, 18, 377-392.
- Kırbaş, G. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Ürdünlülerin Yazılı Anlatımlarının Ses Bilgisi Bakımından İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, (5), 29-48.
- Kutsarova, S. (2025). An Attempt at Outlining the Major Features of Compositional Aspect in Modern Turkish. *Athens Journal of Philology*, 12(1), 49-74.
- Perkins, K. ve Zhang, L. J. (2024). The Effect of First Language Transfer on Second Language Acquisition and Learning: From Contrastive Analysis to Contemporary Neuroimaging. *RELC Journal*, 55(1), 162-178. Doi: <https://doi.org/10.1177/0033688221081894>
- Tunç, K. ve Arslan, M. (2024). Arap Öğrencilerin Türkçe Okuma Becerilerinin Gelişiminde Karşılaştıkları Sorunlar: Bağdat Örneği. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(40), 104-124. Doi: <https://doi.org/10.52096/usbd.9.40.07>

