



ISRG PUBLISHERS

Abbreviated Key Title: ISRG J Edu Humanit Lit

ISSN: 2584-2544 (Online)

Journal homepage: <https://isrgpublishers.com/isrgjehl/>

Volume – III Issue – II (March – April) 2026

Frequency: Bimonthly



## TÜRK ÖĞRENCİLERİN ÇİNCE ÖĞRENME SÜRECİNDE KARŞILAŞTIKLARI DİLSEL GÜÇLÜKLER

Sevda DURAN<sup>1\*</sup>, Prof. Dr. Cemal Özdemir<sup>2</sup>

<sup>1</sup> International Burch University (IBU) - Sarajevo / BOSNIA ORCID: 0009-0003-5105-5108

<sup>2</sup> SDU University - Kaskelen / Kazakhstan, Shinawatra University – Thailand, ORCID: 0000-0002-1166-3083

| Received: 15.04.2026 | Accepted: 20.04.2026 | Published: 27.04.2026

\*Corresponding author: Sevda DURAN

### Abstract

Language is a carrier of culture and one of the fundamental indicators of national identity. Learning a new language is not merely an acquisition of communication skills, but also a process that broadens an individual's worldview through engagement with a different culture. Diplomatic and cultural relations between China and Turkey began relatively late, and educational cooperation between the two countries has shown notable progress particularly since 2005. Following this development, the number of Turkish students studying in China has increased rapidly. However, factors such as linguistic differences between Turkish and Chinese, the limited availability of learning materials, and the insufficient English proficiency of students have made Chinese learning more challenging for Turkish students compared to learners from other countries. The aim of this study is to identify the main difficulties encountered by Turkish students in the process of learning Chinese and to evaluate the causes of these difficulties from both linguistic and pedagogical perspectives. Based on the analysis of survey data collected from Turkish students and local teachers in China, this article qualitatively examines the principal linguistic and structural challenges faced by Turkish students during their Chinese learning process. The impact of structural differences between Turkish and Chinese on the learning process has been analyzed in light of both students' experiences and Chinese teachers' observations. In the study, surveys and interviews were conducted with 25 Turkish students at different levels of study and eight teachers who had previously taught Turkish students. The findings indicate that Turkish students experience particular difficulties in the areas of phonetics (pronunciation), intonation, grammar, and character writing. The study concludes that existing teaching methods should be restructured to better accommodate cultural and linguistic differences, emphasizing the need for the development of specific teaching materials tailored to native Turkish speakers in the field of teaching Chinese as a foreign language.

**Keywords:** Turkish students, Chinese learning, Learning difficulties, Survey analysis

## 1. GİRİŞ

Dil, yalnızca bir iletişim aracı değil, aynı zamanda bir kültürün taşıyıcısı ve toplumsal kimliğin temel bileşenlerinden biridir. Bir dili öğrenme süreci, bireyin farklı bir düşünce sistemini ve kültürel dünyayı tanımasını sağlayarak bilişsel ve kültürel ufkunu genişletir. Bu nedenle yabancı dil öğrenimi, dilsel becerilerin ötesinde, kültürlerarası etkileşimi de içeren çok boyutlu bir edinim süreci olarak ele alınmaktadır (Sapir, 1921; Aksan, 2000). Türkçe ile Çince, dil ailesi, sözdizimsel yapı ve ses sistemi bakımından birbirinden oldukça farklı iki dildir. Türkçe eklemeli bir dil yapısına sahipken, Çince tonlu ve büyük ölçüde sözdizim temelli bir dildir. Bu yapısal farklılıklar, Türk öğrencilerin Çince öğrenme sürecinde özgün ve karmaşık güçlüklerle karşılaşmasına neden olmaktadır (Johanson, 1998). Özellikle tonlama, sözdizimsel yapılar ve karakter temelli yazı sistemi, öğrenme sürecini belirgin biçimde zorlaştıran unsurlar arasında yer almaktadır.

2000’li yılların ortalarından itibaren Çin ile Türkiye arasındaki akademik ve kültürel etkileşimin artmasıyla birlikte, Çin’de öğrenim gören Türk öğrenci sayısında da dikkat çekici bir yükseliş gözlenmiştir. Bu artış, Çincenin yabancı dil olarak öğretimi bağlamında Türk öğrencilerin yaşadığı sorunların sistematik biçimde incelenmesini gerekli kılmıştır. Hanban (2011) tarafından yayımlanan Çince yeterli ölçütleri, yabancı öğrenciler için dil öğretiminin standartlarını ortaya koymakla birlikte, öğrenci gruplarının ana dil özelliklerinden kaynaklanan öğrenme farklılıklarına da dikkat çekmektedir. Türk öğrencilerin Çince öğreniminde karşılaştıkları güçlükleri ele alan çalışmaların sınırlı sayıda olması, bu alanda yapılacak araştırmaların önemini artırmaktadır. Kaynar (2011) tarafından gerçekleştirilen yüksek lisans çalışması, Türk öğrencilerin Çince öğreniminde ana dil aktarımının (dilsel transfer) belirleyici rol oynadığını ortaya koymuş ve bu öğrencilerin diğer yabancı öğrenici gruplarından farklı zorluklar yaşadığını göstermiştir. Bu bağlamda, Türk öğrencilerin Çince öğrenme sürecine özgü sorunların ampirik verilerle desteklenerek incelenmesi gerekmektedir.

Bu çalışma, 2010 yılında Çin’de öğrenim gören Türk öğrencilerle yürütülen anket verilerine dayanarak, Türk öğrencilerin Çince öğrenme sürecinde karşılaştıkları başlıca güçlükleri ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırma, söz konusu güçlükleri dilsel ve pedagojik boyutlarıyla ele alarak, Çince öğretiminde Türk öğrenciler için daha etkili ve gerçekçi öğretim yaklaşımlarının geliştirilmesine katkı sunmayı hedeflemektedir.

## 2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Dil öğrenimi, yalnızca kelime bilgisi ve dil bilgisel kuralların edinilmesiyle sınırlı olmayan; bilişsel, kültürel ve duyuşsal boyutları içeren çok yönlü bir süreçtir. Öğrenenlerin hedef dildeki başarı düzeyi; ana dil özellikleri, öğrenme stratejileri, öğrenme ortamı ve kültürel farkındalık gibi değişkenlerin etkileşimiyle şekillenmektedir (Ellis, 2008). Bu bağlamda, Türk öğrencilerin Çince öğreniminde yaşadıkları güçlüklerin incelenmesi hem dilbilimsel hem de pedagojik bir çerçeveye dayandırılmalıdır.

### 2.1. Türk Öğrencilerin Çince Öğrenim Durumu

#### 2.1.1. Öğrenim Amaçları

Türk öğrencilerin Çince öğrenme sürecine genellikle güçlü hedeflerle başladıkları, ancak bu hedeflerin zaman zaman öğrenme sürecini olumsuz etkileyebildiği gözlenmektedir. Öğrencilerin önemli bir bölümü Çinceyi, Çin’de eğitim almak, Çinli kurumlarla iş yapmak ya da mesleki avantaj elde etmek amacıyla öğrenmektedir. Bununla birlikte, Çincenin “çok zor” ve

“Türkçeden tamamen farklı” bir dil olduğu yönündeki yaygın algı, öğrencilerde öğrenme sürecine başlamadan önce psikolojik bir ön yargı oluşturmaktadır. Bu durum, öğrencilerin dili kısa sürede ve işlevsel düzeyde öğrenme beklentisiyle yüzeysel öğrenme stratejilerine yönelmelerine neden olabilmektedir. Kalıcılığı düşük ezberler, temel dil yapılarının yeterince pekiştirilememesi ve öğrenme sürecine yönelik sabırsızlık, bu yaklaşımın doğal sonuçları arasında yer almaktadır. Ellis’e (2008) göre, dil öğreniminde sürece odaklanmayan ve yalnızca sonuca yönelen öğrenme tutumları, özellikle yapısal olarak farklı dillerin öğreniminde başarıyı olumsuz etkilemektedir.

#### 2.1.2. Öğrenim Ortamı

Dil öğreniminde öğrenme ortamı, sürecin başarısını belirleyen temel unsurlardan biridir. Türk öğrencilerin Çince öğrenim ortamları genel olarak iki ana grupta değerlendirilebilir: Türkiye’de Çince öğrenimi ve Çin’de Çince öğrenimi.

Türkiye’de Çince öğrenen öğrenciler, sınıf ortamı dışında hedef dili kullanabilecekleri doğal iletişim ortamlarına sınırlı ölçüde sahiptir. Çinli insanlarla etkileşim imkânlarının azlığı, öğrencilerin özellikle konuşma ve telaffuz becerilerinin gelişimini sınırlandırmaktadır. Bu durum, öğrenilen bilginin büyük ölçüde sınıf içiyle sınırlı kalmasına yol açmaktadır.

Çin’de öğrenim gören Türk öğrenciler ise günlük yaşamın tamamında Çinceyle çevrili bir ortamda bulunmakta; bu durum, dil girdisinin yoğunluğunu önemli ölçüde artırmaktadır. Sürekli dinleme ve konuşma pratiği, öğrencilerin kısa sürede iletişim kurabilme becerisi kazanmasını sağlamaktadır. Bununla birlikte, öğrencilerin telaffuz hataları ve tonlama sorunları, ana dili Çince

olan konuşurlar tarafından kolaylıkla fark edilebilmektedir. Bu noktada, nitelikli öğretmen desteği ve sistemli geri bildirim büyük önem taşımaktadır.

Hanban (2011), yabancı öğrenciler için hazırlanan Çince öğretim programlarında öğrenme ortamının ve yoğun dil girdisinin belirleyici rolünü vurgulamakta; dil öğretiminin standart ve disiplinli bir çerçevede yürütülmesi gerektiğini belirtmektedir.

### 2.2. Türkçe ve Çincenin Yapısal Farklılıkları

Dilsel yapı farklılıkları, Türk öğrencilerin Çince öğreniminde karşılaştıkları güçlüklerin temel nedenleri arasında yer almaktadır. Türkçe ve Çince hem dil aileleri hem de yapısal özellikleri bakımından önemli ölçüde farklılık göstermektedir.

#### 2.2.1. Makro Düzeyde Karşılaştırma

Türkçe, Johanson’un (1998) belirttiği üzere Altay dilleri kuramına göre Türk dilleri grubuna aittir. Türkiye, Kıbrıs, Orta Asya ve Güneydoğu Avrupa’nın bazı bölgelerinde konuşulmaktadır. Türkçe; Azerice, Türkmençe, Kırgızca gibi dillerle aynı dil ailesinde yer alır. Modern Türkçe, Osmanlı Türkçesi ve Eski Anadolu Türkçesi’ne dayanmaktadır. Osmanlı döneminde Arap alfabesi kullanılmış; bu süreçte dile Arapça ve Farsçadan pek çok kelime ve dil bilgisel yapı girmiştir. Ancak 1928 yılında Latin alfabesinin kabul edilmesiyle ve yazı sistemi köklü biçimde değişmiştir.

Çince ise Sino-Tibet dil ailesine mensup olup, Doğu Asya kültür tarihinde son derece önemli bir yere sahiptir. Yüzyıllar boyunca Çin kültürünün yayılmasıyla birlikte, Çince kelimeler ve Çin karakterleri Japonya, Kore ve Vietnam gibi ülkelerin dillerini önemli ölçüde etkilemiştir. Bu ülkelerin modern dillerinde, temel kelime dağarcığının büyük bir bölümü Çince’den türemiştir. Eski

dönemlere ait belgelerin çoğu da Çin karakterleriyle kaleme alınmıştır.

### 2.2.2. Mikro Düzeyde Karşılaştırma

Mikro düzeyde bakıldığında, Çince ve Türkçe arasında dikkat çeken temel farklar; yazı sistemi, ses yapısı (fonetik), sözcük yapısı ve dil bilgisi alanlarında toplanabilir. Bu farklar öğrencilerin öğrenme sürecinde ciddi engellerle karşılaşmalarına yol açabilmektedir.

#### Ses Bilgisi

Çince bir tonlama dilidir. Her hece belirli bir tonla (ses yüksekliği ve iniş-çıkış özelliğiyle) söylenir. Çince’de dört temel ton bulunmaktadır:

1. Birinci ton: düz ve yüksek,
2. İkinci ton: yükselen,
3. Üçüncü ton: alçalıp yükselen
4. Dördüncü ton: düşen ton.

Bu ton sistemi Türkçede bulunmamaktadır. Türkçede, *ünlü uyumu* olarak adlandırılan ses uyumu kuralı vardır. Türkçede kelimelerdeki tüm ünlüler ön ya da arka ünlü olmak zorundadır; ayrıca ekler, kökteki ünlüye göre şekillenir. Bu özellik, Çince’de yer almamaktadır.

Ayrıca Çince’de Türk öğrenciler için telaffuzu zor olan sesler :

- “zh”, “ch”, “sh” gibi yuvarlanan dil (retroflex) sesleri Türkçede yoktur. Öğrenciler bu sesleri yanlışlıkla “j” veya “ç” gibi telaffuz edebilir.
- “ang”, “eng”, “ing” gibi arka burun (nazal) sesleri Türkçede yoktur. Bu nedenle bu seslerin sonundaki “g” harfi Türkçedeki gibi sert biçimde okunur; oysa Çince’de bu sesler burundan yumuşak biçimde çıkar.

#### Dil bilgisi

Türkçe, büyük oranda soneklerle (eklemeli biçimle) yapı kuran bir dildir. Sözcükler, sonlarına getirilen çok sayıda ekle anlam kazanır ve işlev değiştirir. Buna karşın, Çince’de kelime yapısı çoğunlukla sözcüklerin yan yana getirilmesiyle oluşturulur. Kaynar (2011) tezinde belirttiği gibi Çince, belirgin çekim ekleri içermediğinden, dilin anlamı çoğunlukla sözcük sırasına ve bağlama dayanır.Örneğin:

- Türkçede “sigara içmek” (sigara + fiil) ve “su içmek” fiilleri aynı kökten türeyen “içmek” fiiliyle ifade edilir.
- Oysa Çince’de bu iki eylem için ayrı ayrı fiiller vardır: “抽烟” (chōuyān, sigara içmek) ve “喝水” (hēshuǐ, su içmek).

Bu tür farklılıklar, Türk öğrencilerin Çince öğrenirken anlam karmaşası yaşamalarına neden olabilmektedir.

Çince dil bilgisi genellikle *anlamsal birlik* (意合 yìhé) esasına dayanır; yani kelimelerin biçim bilimsel (morfolojik) değişimine değil, anlam birlikteliğine. Bu nedenle, Çince’de sözcüklerde çekim çok azdır, hatta çoğu zaman hiç yoktur. Bu durum Türkçe gibi yoğun biçim bilimsel dillerden gelen öğrenciler için alışılması güç olabilir. Ayrıca, dil bilimsel işlevde kullanılan yapılar da farklılık gösterir. Örneğin:

- Çince’de cümle içindeki anlam ilişkilerini belirtmek için sıkça edatlar (“在”, “给” gibi) ve yardımcı fiiller (“会”, “能”, “要” gibi) kullanılır.

- Bu tür yapıların Türkçedeki karşılıkları ise çoğu zaman farklı bir mantığa dayanır veya doğrudan karşılığı bulunmaz.

Kısacası, Çince’de dil bilimsel değişkenlik oldukça sınırlıdır; ancak doğru sözcük sırası ve yardımcı sözcüklerin kullanımı, anlamın doğru aktarılabilmesi açısından son derece önemlidir.

#### Okuma–Yazma Biçimleri

Çince, karakter (汉字 / hànzi) bir yazı sistemine sahiptir. Her bir karakter, hem fonetik hem de anlamsal bakımından belirli bir birimi temsil eder; karakterlerin çoğu, görsel olarak birer sembol niteliğindedir. Türk öğrenciler, bu karakterleri ilk etapta resim gibi algılamakta ve aralarındaki farkları görmekte zorlanmaktadırlar.

Buna karşılık modern Türkçe, Latin alfabesine dayalı fonetik bir yazı sistemine sahiptir. Türkçe’de okunuş ile yazılış büyük ölçüde bire bir örtüşür. Öğrenciler, alıştıkları bu ses-yazı uyumunu Çince’de bulamayınca zorlanmaktadırlar.Örneğin:

- Çince pinyin sistemi harflerle yazılsa da, bu yazım biçimi aslında soyut ve sadeleştirilmiş bir seslemeyi temsil eder.
- Çoğu zaman bazı önemli ünlüler pinyinde yazılmaz, ancak sesletimde mevcuttur.
- Türk öğrenciler bu durumda, pinyin yazımına göre kelimeyi doğrudan Türk alfabesiyle okumaya çalışmakta; bu da ciddi telaffuz hatalarına yol açmaktadır.

Ayrıca Türkçedeki yazım kuralları ile Çince pinyin sistemi arasında şu farklar öne çıkar:

- Türkçede her harf neredeyse tek bir sese karşılık gelirken,
- Çince’de aynı harf grupları farklı karakterlerin sesletimini gösterebilir ve tonlama (dört ton) anlamı tamamen değiştirebilir.

Bu farklar, özellikle başlangıç seviyesindeki Türk öğrenciler için pinyin öğrenimini ve karakter tanımayı oldukça güçleştirmektedir. Öğrenciler çoğu zaman, pinyinin Türkçedeki harf-ses ilişkisine göre telaffuz etmekte; bu da iletişimde yanlış anlaşılmalara yol açmaktadır.

Okuma ve yazma açısından Çince, karakter temelli bir yazı sistemine sahiptir ve her bir karakter hem görsel hem de anlamsal bir birim olarak algılanmaktadır. Buna karşılık Türkçe, ses-yazı uyumunun yüksek olduğu alfabetik bir yazı sistemi kullanmaktadır. Bu yapısal farklılık, öğrencilerin okuma ve yazma süreçlerinde farklı bilişsel stratejiler geliştirmelerini zorunlu kılmaktadır. Dilin yalnızca iletişimsel değil, aynı zamanda kültürel bir taşıyıcı olduğu göz önünde bulundurulduğunda, yazı sistemindeki bu ayrışma öğrenme sürecini doğrudan etkilemektedir (Aksan, 2000).

## 3. YÖNTEM

### 3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma, Türk öğrencilerin Çince öğrenme sürecinde karşılaştıkları güçlükleri betimleyici bir yaklaşımla incelemeyi amaçlayan nitel araştırma desenine dayanmaktadır. Nitel araştırmalar, bireylerin deneyimlerini, algılarını ve yaşantılarını kendi doğal bağlamları içerisinde derinlemesine anlamayı hedefleyen araştırma yaklaşımlarıdır (Patton, 2002). Bu doğrultuda araştırma, öğrencilerin ve öğretmenlerin Çince öğrenimi ve



öğretimi sürecine ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Araştırmada, veri toplama aracı olarak anket yöntemi kullanılmıştır. Anketler hem Türk öğrencilere hem de Çince öğretmenlerine uygulanarak, öğrenme sürecine ilişkin çok yönlü bir bakış açısı elde edilmesi hedeflenmiştir. Öğrenci ve öğretmen verilerinin birlikte değerlendirilmesi, araştırmanın iç tutarlılığını ve betimleyici gücünü artırmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2008).

### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Çin’de Çince öğrenimi gören tüm Türk öğrenciler ile bu öğrencilere eğitim veren Çince öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, Çin’in farklı şehirlerinde (Pekin, Tianjin, Şanghay ve Guangzhou) öğrenim gören 25 Türk öğrenci ile, daha önce Türk öğrencilere Çince öğretmiş 8 öğretmen oluşturmıştır.

Örneklem, amaçlı örnekleme (purposive sampling) yöntemiyle belirlenmiştir. Bu yöntem, araştırmanın amacına uygun olarak bilgi bakımından zengin durumların seçilmesine olanak tanımaktadır (Patton, 2002). Katılımcı seçiminde gönüllülük esas alınmış ve öğrencilerin öğrenim süresi, dil yeterlilik düzeyi ve eğitim ortamı dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda öğrenciler üç gruba ayrılmıştır:

- Başlangıç düzeyi: 1 yıl ve altı (6 öğrenci)
- Orta düzey: 1–3 yıl (8 öğrenci)
- İleri düzey: 3 yıl ve üzeri (11 öğrenci)

Bu sınıflandırma, öğrenim süresi ile karşılaşılan güçlük türleri arasındaki ilişkinin daha sağlıklı biçimde değerlendirilmesine imkân sağlamıştır.

### 3.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen ve uzman görüşleriyle şekillendirilen iki farklı anket formu aracılığıyla toplanmıştır:

- Öğrencilere yönelik anket: 58 sorudan oluşmakta ve genel öğrenme durumu, fonetik, tonlama, dil bilgisi ve karakter bilgisi başlıklarını kapsamaktadır.
- Öğretmenlere yönelik anket: 32 sorudan oluşmakta ve öğrencilerin genel başarı düzeyleri, sesletim ve gramer hataları ile öğrenme eğilimleri üzerine yapılandırılmıştır.

Öğrenci anketi, öğrenme deneyimini etkileyen temel alanları kapsayacak şekilde beş bölümden oluşturulmuştur: genel öğrenim durumu, fonetik, tonlama, dil bilgisi ve karakter–sözlük kullanımı. Bu sorular aracılığıyla öğrencilerin günlük çalışma alışkanlıkları, motivasyon kaynakları, zorlandıkları sesler ve tonlar, gramer yapılarında yaptıkları hatalar, karakter öğrenme stratejileri ve sözlük kullanım becerileri ayrıntılı biçimde değerlendirilmiştir. Anket, hem öğrencilerin öz değerlendirmelerini hem de öğrenme sürecinde kullandıkları yöntemlere ilişkin farkındalık düzeylerini ölçmeye yönelik açık ve yarı yapılandırılmış sorular içermektedir.

Öğretmenlere yönelik anket ise Türk öğrencilerin öğrenim süreçlerini öğretmen perspektifinden analiz etmeyi amaçlamaktadır. Bu formda yer alan sorular, öğretmenlerin öğrenci profili, başarı düzeyi, fonetik ve tonlama hatalarına ilişkin gözlemleri, gramer yapılarına yönelik güçlükler ve karakter öğrenim süreçlerine dair değerlendirmeleri üzerine odaklanmıştır. Böylece öğrenci anketinden elde edilen veriler, öğretmen gözlemleriyle karşılaştırmalı biçimde ele alınmış; verilerin çok yönlü analizi mümkün hâle getirilmiştir. Her iki anketin birlikte

kullanılması, araştırmanın hem öğrenen hem de öğretici bakış açısını kapsayan bütüncül bir veri seti oluşturmaya katkı sağlamış, bu sayede bulguların güvenilirliği ve geçerliliği güçlendirilmiştir.

Elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi, nitel verilerin belirli temalar altında sınıflandırılması ve yorumlanması esasına dayanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Bu doğrultuda, anketlerden elde edilen yanıtlar önce kodlanmış; ardından fonetik, tonlama, dil bilgisi, karakter öğrenimi ve sözlük kullanımı gibi temalar altında toplanmıştır.

Öğrenci ve öğretmen verileri karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiş; her iki gruptan elde edilen bulguların örtüştüğü ve ayrıştığı noktalar analiz edilmiştir. Bu yaklaşım, araştırmanın betimleyici geçerliliğini güçlendirmiştir.

### 3.4. Etik Kurul Onayı ve Etik İlkeler

Bu çalışma, 2010 yılında gerçekleştirilmiş olup, araştırmanın yürütüldüğü dönemde ilgili kurumlarda etik kurul onayı alma zorunluluğu bulunmamaktadır. Bununla birlikte araştırma süreci, bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkelerine uygun biçimde yürütülmüştür. Katılımcılara araştırmanın amacı açıkça bildirilmiş, çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayandırılmıştır. Anketler anonim olarak uygulanmış; katılımcıların kimlik bilgileri gizli tutulmuş ve elde edilen veriler yalnızca akademik ve bilimsel amaçlarla kullanılmıştır.

## 4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, anket ve gözlem verilerine dayanarak Türk öğrencilerin Çince öğreniminde karşılaştıkları başlıca sorunlar; tonlama, telaffuz (fonetik), dil bilgisi, karakter bilgisi ve sözlük kullanımı olmak üzere beş ana başlık altında analiz edilmiştir.

### 4.1. Tonlama

Türkçede tonlama (ses tonu) bulunmadığından, Türk öğrenciler için Çince tonlama sistemi oldukça yabancı ve zorlayıcıdır. Yapılan anket sonucuna göre, Çin’de öğrenim gören Türk öğrencilerin konuşmalarında, tonların büyük oranda yükselen (2. ton) ya da hatalı tonlarla telaffuz edildiği gözlenmiştir.

“Hafif ton” (轻声 *qīngshēng*) kullanımında da belirgin zorluklar görülmektedir. Ankette verilen sekiz hafif tonlu kelimedenden dördünü ya da daha fazlasını doğru cevaplayabilenlerin oranı yalnızca %23,7’dir. Katılımcıların %37,2’si yalnızca bir kelimeyi doğru tanımış, %39,1’i ise hiçbirini doğru cevaplayamamıştır. Bu sonuç, hafif tonun Türk öğrenciler için ciddi bir engel oluşturduğunu göstermektedir.

Tonlar arasında en zorlayıcı bulunanlar sırasıyla %55,7 oranıyla 2. ton, %27,8 oranıyla 3. ton, %12,5 oranıyla 4. ton ve %4 oranıyla 1. tondur. Ancak ton kombinasyonları söz konusu olduğunda zorluklar daha da artmaktadır. Örneğin, “李白” (Lǐ Bái) ünlü şair Li Bai ismini doğru tonlarla söyleyebilen öğrenci oranı yalnızca %12’dir. Yanlış tonlama, genellikle kelimenin anlamını tamamen değiştiriyor. Örneğin:

- “李白” (Lǐ Bái) → Ünlü şair
- “礼拜” (lǐbài) → Namaz, ibadet, hafta

Bu tür ton hataları iletişimde ciddi yanlış anlamalara yol açmaktadır.

Anket sonuçları, Türk öğrencilerin tonlamayı öğrenme sürecinde sistematik güçlükler yaşadığını ortaya koymaktadır. Bu zorlukların

temel nedenleri arasında Türkçede ton sisteminin bulunmaması, Çince pinyin yazımı ile okunuşu arasındaki farklar ve fonetik eğitimde yeterli tekrar yapılmaması yer almaktadır. Ankette öğrenci görüşlerine göre, tonlama sorunlarını aşmada kullanılan yöntemlerin dağılımı şu şekildedir:

- %75,3 → En etkili yöntemin taklit (modelleme) olduğunu belirtmiştir.
- %13,8 → Ezberin faydalı olduğunu ifade etmiştir.
- %10,9 → Günlük yaşamda Çinlilerle doğrudan iletişim kurmanın en etkili yöntem olduğunu belirtmiştir.

Anket sonuçlarından elde edilen bu bulgular, öğretmenlerin de benzer gözlemler yaptığını göstermektedir. Bazı öğretmenler, öğrencilerin tonlamayı geliştirmesi için küçük bir ayna kullanmalarını önermektedir. Bu sayede öğrenciler hem öğretmenin hem de kendi ağız hareketlerini gözlemleyerek kendi hatalarını fark edip düzeltme fırsatı bulmaktadır.

#### 4.1. Telaffuz (Fonetik)

Türk öğrencilerin Çince öğreniminde karşılaştıkları en belirgin zorluklardan biri, Çince'nin fonetik sistemidir. Öğrenciler özellikle Türkçede bulunmayan sesleri doğru telaffuz etmede güçlük yaşamaktadır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin büyük çoğunluğu, Türk öğrencilerin “z, c, s, zh, ch, sh” gibi ünsüzleri doğru seslendirememelerinin temel nedeninin, Türkçe ve Çince arasındaki ses sistemi farklılıklarından kaynaklandığını belirtmiştir.

##### Öğretmen Değerlendirmesi:

- %12,5 → Türk öğrencilerin telaffuzunu çok iyi buluyor
- %62,5 → Oldukça iyi
- %25 → Orta düzeyde

##### Öğrenci Öz Değerlendirmesi:

- %5 → Sınıfın en iyi telaffuzuna sahip olduğunu düşünüyor
- %50 → Telaffuzunun iyi olduğunu düşünüyor
- %30 → Orta seviyede
- %15 → Kendisini sınıfın en zayıf öğrencilerinden biri olarak görüyor

Bu sonuçlara göre, öğrencilerin büyük bölümü telaffuz konusunda kendilerine güvenmektedir; ancak aşağıdaki ayrıntılı inceleme, tonlama ve sesletim alanlarında önemli hataların olduğunu ortaya koymaktadır.

##### Öne Çıkan Sorunlar:

###### Ünlü sesler :

- %35 → “é” [ɛ] sesini en zor ses olarak tanımlamış
- %20 → “e” [ɤ]
- %15 → “ü” [y]

###### Ünsüz sesler :

- %50 → (z, c, zh, ch, j, q) sesleri zor
- %25 → Özellikle “zh, ch, sh” sesleri en zor
- %20 → “z, c” sesleri en çok karıştırılan

- %5 → Burun sesleri “m, n, ng” sesleri ise zor olarak değerlendirilmiştir.

###### En sık karıştırılan ses çiftleri:

- “车 / 吃” (chē / chī) – “araç / yemek yemek”
- “舌头 / 石头” (shétou / shítou) – “dil / taş”
- “这 / 只” (zhè / zhī) – “bu / sadece”

Bu karışıklıkların temel sebebi, Türkçede bu seslerin hiç bulunmaması ya da çok farklı kullanılmasıdır. Örneğin Türkçedeki “c” harfi, Çince’deki “j” sesine karşılık gelir; dolayısıyla öğrenciler alışkanlıkla bu sesi yanlış üretirler.

###### Öğrencilere yönelik etkili yöntemler incelendiğinde;

- %23,2’si Çinlilerin telaffuzunu taklit etmenin (modelleme) en etkili yol olduğunu,
- %35,4’ü işitsel kaynaklardan (radyo, vb.) yararlandığını,
- %7,8’i günlük televizyon izlemenin faydasını gördüğünü,
- %33,6’sı ise ezber, sohbet ve ön hazırlık stratejilerini bir arada uyguladığını ifade etmiştir.

Öğretmen önerileri arasında, her öğrencinin ders içinde aktif olarak konuşmaya teşvik edilmesi, metinlerin yüksek sesle okunması ve telaffuz hatalarının anında, nazik biçimde düzeltilmesi yer almaktadır. Sınıf gözlemlerine göre, derslerde genellikle yalnızca aktif öğrenciler konuşma fırsatı bulmakta; çekingen öğrenciler ise sessiz kalmakta ve bu durum telaffuz pratiği eksikliğine yol açmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin, sınıfta her öğrenciyi aktif biçimde konuşmaya teşvik eden yöntemler kullanması gerekmektedir.

###### 儿化音 (érhuà yīn) Kullanımı

Tüm öğrenciler “儿化音” (son ek olarak gelen -r sesi) kullanımını zor bulmadıklarını ifade etmiştir:

- %63,5 → Pekin’de eğitim gören öğrenciler bu sesi kolaylıkla kullanabildiğini belirtmiştir.
- %37,9 → Bu sesi hoş bulduklarını, kullanmayı sevdiklerini söylemiştir.
- %20 → Dizi ve film izlemenin bu sesi öğrenmede çok etkili olduğunu düşünmektedir.

Veriler, Türk öğrencilerin tonlama ve sesletim alanında sistematik zorluklar yaşadığını; özellikle ikinci ve üçüncü tonların doğru algılanması ve üretilmesinde önemli güçlükler bulunduğunu göstermektedir. Bu durumun temel nedenleri arasında Türkçede ton sisteminin bulunmaması, Çince pinyin yazımı ile okunuşu arasındaki fark ve fonetik eğitimde yeterli düzeyde pratik

yapılmaması sayılabilir. Dolayısıyla bu alandaki başarı, yoğun tekrar, kararlılık, sabır ve hataları anında fark edip düzeltme alışkanlığına bağlıdır. Öğrenciler, öğrenmenin başlangıç aşamasında doğru sesletim yöntemleriyle eğitilmediklerinde, yanlış telaffuz kalıpları zamanla yerleşmekte ve sonraki aşamalarda bunları düzeltmek oldukça güç hale gelmektedir.

#### 4.2. Dil bilgisi

Türk öğrencilerin Çince öğreniminde karşılaştıkları en önemli zorluklardan biri, iki dilin yapısal farklılıklarından kaynaklanan dil

bilgisi (gramer) unsurlarıdır. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin en çok zorlandıkları konuların başında ölçü kelimeleri (量词, liàngcí), “把” ve “被” yapıları, söz dizimi ve zarf kullanımı gelmektedir.

Katılımcıların %30,1’i, “bir kalem → 一支笔 (yī zhī bǐ)” örneğinde olduğu gibi ölçü kelimelerini öğrenmede güçlük yaşadıklarını ifade etmiştir. Ayrıca “把” ve “被” yapılarının işlevsel kullanımı, öğrenciler tarafından genellikle ezberlenmekte ve kalıplaşmış biçimde kullanılmaktadır.

Bu durum, öğrencilerin dilin yapısal mantığını anlamak yerine yüzeysel ezber yapmalarına neden olmaktadır.Çince dil bilgisi yüzeyde sade görünse de, Türkçeden yapısal olarak oldukça farklıdır. Türkçe eklemeli bir dil olduğu için, anlam genellikle sözcük sonuna getirilen eklerle oluşturulur. Oysa Çince’de sözcüklerin biçimi değişmez; anlam çoğunlukla bağlama ve sözcük sırasına bağlı olarak belirlenir. Bu nedenle, Türk öğrencilerin özellikle özne-yüklem-nesne (SVO) dizilimini doğru kavramaları büyük önem taşır.

İngilizce öğrenmiş öğrenciler, Çince’nin bu söz dizimine daha kolay uyum sağlasa da, zaman ifadelerinde zorlanmaktadır. Çünkü Çince’de zaman fiil çekimiyle değil, “了 (le)” gibi zaman belirteçleri aracılığıyla ifade edilir. Örneğin:

- Çince: 他去学校了 (Tā qù xuéxiào le)
- Türkçe: O okula gitti
- İngilizce: He went to school

Burada görüldüğü gibi, fiil “gitmek” (去 qù) değişmez; zaman anlamı yalnızca “了 (le)” belirteciyle verilir. Bu, Türkçedeki çekim sisteminden tamamen farklı bir yapı sergiler.Bu nedenle, Çince öğretiminde Türkçe açıklamaların kullanılması öğrenmeyi kolaylaştırmakta, öğrencilerin anlamı doğrudan kavramasına katkı sağlamaktadır.

Öğretmen önerileri doğrultusunda, öğrencilerin zorlandıkları dil bilgisel konularda hedefli ve sistemli alıştırmalar yapılmalı, temel kurallar tam olarak öğrenilmeden ileri düzey yapılar öğretilmemelidir. Ayrıca öğrenciler, kendi zayıf alanlarını fark edip bu konularda bireysel tekrarlar yapmaya yönlendirilmelidir.

Öğrencilerin stratejileri incelendiğinde, katılımcıların %56,3’ü kalıp cümleleri, sabit ifadeleri ve ders metinlerini ezberlemenin dil bilgisi öğreniminde en etkili yöntem olduğunu belirtmiştir. Çünkü bazı gramer yapılarının açıklanması zordur; ancak örnek cümleler ezberlenirse, doğal kullanım alışkanlığı kazanmak kolaylaşır.

Sonuç olarak, Türk öğrencilerin Çince dil bilgisi öğreniminde yaşadığı zorluklar, yalnızca yapısal farklılıklardan değil, öğretim yaklaşımı ve strateji yetersizliklerinden de kaynaklanmaktadır. Bu nedenle, öğretim sürecinde örnek odaklı uygulamalar, karşılaştırmalı dil bilgisi analizleri ve öğrencinin ana diline uygun açıklama yöntemlerinin bir arada kullanılması önerilmektedir.

#### 4.3. Çince Karakterler

Karakterlerin yazımı ve hatırlanması, Türk öğrenciler için en fazla zaman ve tekrar gerektiren alanı olarak öne çıkmaktadır.

- %85’i karakter ezberinin çok zaman aldığını belirtmiştir.
- %76’sı karakterleri çok kolay unuttuğunu ifade etmiştir.
- %9’u kendini karakter öğreniminde başarılı görmektedir.

Bir öğrenci şöyle demektedir:“Her karakteri ezberlemek yerine, ben hikâyeleştirerek öğrenmeye çalışıyorum. Örneğin, ‘休’ karakterini ağaç altında dinlenen biri gibi düşünüyorum.”

Bu ifade, Çinli araştırmacı Li’nin (2012) de vurguladığı gibi, radikal temelli sınıflandırma, görsel hafıza teknikleri ve hikâyeleştirme yöntemlerinin Türk öğrenciler için etkili olabileceğini göstermektedir.

Karakter öğretiminde kalıcılığı artırmak amacıyla, öğrencilerin yazım sürecinde her karakterin radikalini ve yapısal bileşenlerini dikkatle incelemeleri önerilmektedir. Düzenli karakter yazım defteri kullanımı, görsel hafızayı güçlendirirken yapısal farkındalığı da geliştirmektedir. Benzer şekle sahip karakterlerin gruplandırılarak birlikte öğretilmesi (örneğin “问、闻、闻、闹” karakterlerinin ortak “阝” radikalini paylaşması) öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Ayrıca hikâyeleştirme ve etimolojik öğretim yöntemleri, karakterlerin biçim ve anlamlarının zihinde kalıcı hâle gelmesini sağlamaktadır.

#### 4.4. Sözlük Kullanımı

Çince sözlüklerde karakter arama, yalnızca pinyin taramasıyla sınırlı değildir. Karakterler aynı zamanda radikal tarama (部首查字法) ve vuruş sayısına göre tarama (笔画查字法) yöntemleriyle de bulunabilir. Bu yöntemlerin öğrenilmemesi, öğrencilerin yalnızca telaffuz bildikleri kelimelere erişebilmesine, dolayısıyla yeni karakterleri tanıma fırsatını kaçırmalarına neden olmaktadır. Radikal tarama yöntemi, öğrencilerin karakterleri yapısal bileşenlerine ayırarak incelemesine de

olanak tanır. Örneğin, “河 (hé, nehir)” karakteri, “氵” (su radikali) ve “可” bileşenlerinden oluşur. Bu yapı, karakterin anlam alanı hakkında ipuçları verir. Dolayısıyla, radikal bilgisi yalnızca sözlükte karakter bulmayı kolaylaştırmakla kalmaz; öğrencilerin karakterin anlamı, kökeni ve ilişkili kelimeler hakkında sezgisel bir farkındalık geliştirmesine de katkı sağlar.

Araştırma bulgularına göre, Öğrencilerin %90’ı sözlük kullanırken yalnızca pinyin tarama yöntemi kullandıklarını belirtmiştir. Telaffuzunu bilmedikleri karakterleri bulamadıkları için bu tür karakterleri ezberlemeden geçtikleri ifade edilmiştir.Öğrencilerin %40’ı radikal arama yöntemini bilmediklerini açıkça belirtmiştir. Bu durum, sözlük kullanımının yüzeysel kaldığını ve öğrenmenin derinleşmesini engellediğini göstermektedir. Araştırma verileri, pinyin’e aşırı bağımlılığın öğrencilerin öğrenme sürecini yüzeyselleştirdiğini göstermektedir. Bu durum, karakterlerin biçimsel özelliklerinin fark edilmemesine, yazı sisteminin bütüncül olarak kavranamamasına ve karakterler arası ilişkilerin kurulamamasına yol açmaktadır.

Sonuç olarak, Çince öğretiminde sözlük kullanımı yalnızca bir araç olarak değil, aynı zamanda öğrenme stratejisinin bir parçası olarak ele alınmalıdır. Öğrencilerin radikal temelli arama yöntemlerini uygulamalı biçimde öğrenmeleri, hem karakter yapısına dair farkındalığı artıracak hem de uzun vadede öğrenme sürecini daha derinlemesine bir biçimde destekleyecektir.

## 5. SONUÇ VE ÖNERİLER

### 5.1. Sonuç

Bu çalışmada, Çin’de Çince öğrenimi gören Türk öğrencilerin karşılaştıkları başlıca dilsel güçlükler, öğrenci ve öğretmen anketlerinden elde edilen nitel veriler ışığında değerlendirilmiştir. Bulgular, Türk öğrencilerin Çince öğreniminde en çok tonlama (声调), fonetik (语音), dil bilgisi (语法), karakter bilgisi (汉字) ve

sözlük kullanımı (词典使用) alanlarında zorlandıklarını ortaya koymaktadır. Ana dili Türkçe olan öğrenciler için en zorlu alanlardan biri tonlamadır. Türkçede ton sisteminin bulunmaması, öğrencilerin Çince'deki dört tonu ayırt etmesini güçleştirmekte; bu durum, iletişimde anlam kaymalarına ve anlama-anlatma becerilerinde bozulmalara yol açmaktadır. Fonetik düzeyde ise, Türkçede yer almayan ünlü ve ünsüz seslerin doğru çıkarılmaması yaygın bir sorundur. Özellikle “zh, ch, sh” gibi retrofleks sesler ile “z, c, s” sesleri sıkça karıştırılmaktadır.

Dil bilgisi açısından, öğrencilerin ölçü kelimeleri (量词) ile “把 (bǎ)” ve “被 (bèi)” yapılarını anlamakta ve işlevsel biçimde kullanmakta zorlandıkları görülmüştür. Bu durum, Türkçe'nin eklemeli (agglutinatif) yapısı ile Çince'nin sözdizimine dayalı yapısı arasındaki temel farktan kaynaklanmaktadır.

Çince karakterlerin öğrenimi, öğrenciler için en fazla zaman ve tekrar gerektiren alandır. Karakterlerin biçimsel benzerliği, yazım sırası ve radikal farkındalığının eksikliği, kalıcılığı olumsuz etkilemektedir. Bununla birlikte, hikâyeleştirme, etimolojik açıklama ve radikal temelli sınıflandırma yöntemlerini kullanan öğrencilerin karakter öğreniminde daha başarılı oldukları saptanmıştır.

Sözlük kullanımı alanında ise öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%90) yalnızca pinyin tarama yöntemine başvurduğu belirlenmiştir. Radikal veya vuruş sayısına dayalı arama tekniklerinin bilinmemesi, karakterlerin yapısal özelliklerinin fark edilmemesine ve öğrenmenin yüzeysel kalmasına yol açmaktadır.

Son yıllarda dijital öğrenme araçlarının yaygınlaşması, bu zorlukların bir kısmını hafifletmiş olsa da, tonlama, karakter yazımı ve fonetik farkındalık alanlarındaki güçlüklerin devam ettiği görülmektedir. Dolayısıyla Türk öğrencilerin Çince öğrenim süreci yalnızca bireysel çabayla değil; dilsel, pedagojik ve kültürel olarak bütüncül bir yaklaşımla desteklenmelidir. Bu çalışma, Türk öğrencilerin karşılaştıkları sorunları sistematik biçimde ortaya koyarak, Çince öğretiminde yöntem geliştirme, materyal tasarımı ve kültürler arası öğretim stratejileri alanlarına katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

## 5.2. Öneriler

Araştırma bulguları doğrultusunda, Türk öğrencilerin Çince öğrenme sürecini desteklemek için çok katmanlı ve öğrenen merkezli bir öğretim yaklaşımı geliştirilmesi gerekmektedir. İlk olarak, tonlama öğretimi yalnızca başlangıç seviyesinde kısa bir konu olarak ele alınmamalı; öğrenmenin tüm aşamalarına yayılan, düzenli tekrar, işitsel-fonetik farkındalık çalışmaları ve bireysel geri bildirim temelli bir yapıya dönüştürülmelidir. Öğrencilerin ton hatalarını fark etmelerini sağlayacak uygulamalar —ses kaydı, modelleme, anlık düzeltme, karışık ton alıştırmaları— sistematik biçimde uygulanmalıdır. Fonetik öğretimi, öğrencilerin ana dilinden kaynaklanan ses transferi sorunlarını giderecek biçimde yapılandırılmalıdır. Ağız-dil pozisyonunu gösteren görsel materyaller, yavaşlatılmış konuşma kayıtları ve doğal konuşur taklidi gibi yöntemler düzenli olarak kullanılmalıdır. Ayrıca çekingen öğrencilerin konuşma pratiği yapmasını sağlayacak sınıf içi etkinlikler planlanmalı; tüm öğrencilerin eşit düzeyde örnek yapma fırsatına sahip olduğu öğrenme ortamları oluşturulmalıdır.

Dil bilgisi öğretiminde, Türkçe ve Çince arasındaki yapısal farklılıkların açık şekilde gösterildiği karşılaştırmalı bir yaklaşım benimsenmelidir. Özellikle ölçü kelimeleri ve “把/被” yapıları gibi Türkçe karşılığı olmayan gramer unsurlarının bağlam içinde

öğretimi, öğrencilerin bu yapıların mantığını kavramasına yardımcı olacaktır. Öğrencilerin yalnızca ezber değil, işlevsel kullanım temelli öğrenmesi için örnek cümle üretimi, kısa diyaloglar ve bağlamsal alıştırmalar düzenli olarak yapılmalıdır.

Karakter öğretiminde, öğrencilerin radikal bilgisini geliştirmeye yönelik aşamalı bir strateji benimsenmelidir. Radikal sınıflandırması, bileşen analizi, hikâyeleştirme, etimolojik açıklamalar ve benzer karakterlerin birlikte öğretilmesi gibi yöntemler öğrenme kalıcılığını artıracaktır. Öğrencilerin düzenli yazım pratiği yapması teşvik edilmeli; karakter yazım defterlerinin etkin biçimde kullanılması sağlanmalıdır. Sözlük kullanım becerilerinin geliştirilmesi için pinyin temelli aramanın ötesine geçilmesi ve radikal ile vuruş sayısı temelli arama tekniklerinin uygulanması olarak öğretilmesi gerekmektedir. Bu yöntemlerin bilinmesi, öğrencilerin karakterleri yalnızca telaffuz üzerinden değil, biçim-anlam ilişkilerine dayalı olarak tanımasını sağlayacaktır. Bu durum, uzun vadeli öğrenme kalıcılığını doğrudan destekleyecektir.

Son olarak dijital öğrenme araçları —tonlama analiz uygulamaları, ses tanıma teknolojileri, etkileşimli karakter yazım programları ve çevrim içi sözlük platformları— öğretim sürecine hepsi aynı şekilde dahil edilmelidir. Teknolojinin planlı kullanımı, öğrencilerin motivasyonunu artırmakta ve öğrenme sürecini daha sürdürülebilir hâle getirmektedir. Bu öneriler bir arada değerlendirildiğinde, Türk öğrencilerin Çince öğrenme sürecinin yalnızca dilsel boyutta değil; pedagojik tasarım, bireysel öğrenme stratejileri, kültürel farkındalık ve teknolojik destek gibi alanlarda da güçlü bir şekilde yapılandırılması gerektiği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda ortaya konan öneriler, hem öğretim programlarının yeniden düzenlenmesi hem de Türk öğrenciler için daha etkili bir Çince öğrenme teknikleri oluşturulması açısından yol gösterici niteliktedir.

## KAYNAKÇA

1. Aksan, D. (2000). *Her yönüyle dil: Ana çizgileriyle dilbilim*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
2. Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition* (2nd ed.). Oxford University Press.
3. Hanban. (2011). 汉语水平考试大纲 [HSK syllabus]. Confucius Institute Headquarters (Hanban).
4. Johanson, L. (1998). The structure of Turkic. In L. Johanson & É. Á. Csátó (Eds.), *The Turkic languages* (pp. 30–66). Routledge.
5. Kaynar, Ö. F. (2011). 土耳其学生在双语迁移下的汉语习得研究 [Bilingual transfer in Turkish students' Chinese acquisition] (Yüksek lisans tezi, 陕西师范大学).
6. Li, X., & Zhang, X. (2012). 留学生“汉语口语”多媒体辅助教学效果分析 [Analysis of the effectiveness of multimedia-assisted instruction for international students' Chinese speaking]. 云南师范大学学报 (Journal of Yunnan Normal University), 10(5), 45–52.
7. Matisoff, J. A. (2003). *Handbook of Proto-Tibeto-Burman: System and philosophy of Sino-Tibetan reconstruction*. University of California Press.
8. Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Sage Publications.
9. Sapir, E. (1921). *Language: An introduction to the study of speech*. Harcourt, Brace & Company.

10. Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.