

T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ
ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN
AFGAN ÖĞRENCİLERİN SÖZCÜK ÖĞRENME
STRATEJİLERİ

Nabila NAZARI

2501181602

TEZ DANIŞMANI

Doç. Dr. Mehmet GÜRLEK

İstanbul- 2020

ÖZ

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN AFGAN ÖĞRENCİLERİN SÖZCÜK ÖĞRENME STRATEJİLERİ NABILA NAZARI

Sözcük öğrenme stratejileri bir yabancı dil ediniminde önemli bir konuma sahiptir. Başka bir ifadeyle sözcükler yazma, konuşma, okuma ve dinleme becerilerinin gelişmesini sağlayan güçlü öğelerdir.

Bu tezde Afgan öğrencilerin kullandıkları sözcük öğrenme stratejileri üzerine odaklanılmıştır. Araştırma grubu 2019-2020 öğretim yılında Kabil Üniversitesi ve Yunus Emre Enstitüsünden öğrenim gören 202 öğrenciden oluşmaktadır.

Araştırmada nicel araştırmalardan olan betimsel analiz uygulanmıştır. Ayrıca verileri elde etmek için alanyazında mevcut olan Schmitt (1997), Oxford (1990), Kocaman ve Kızılkaya Cumaoğlu (2014) ölçeklerinden uyarlanan 25 maddelik sorudan oluşan bir ölçek kullanılmıştır. Veriler SPSS 21 programıyla analiz edilmiştir.

Afgan öğrencilerin sözcük öğrenirken en çok kullandıkları strateji üst-bilişsel strateji olurken daha az kullandıkları sözcük öğrenme stratejisi ise belirleme ve sosyal stratejilerdir. Katılımcıların sözcük öğrenirken etnisite değişkenine bakıldığında, Farsça konuşanların Türk kökenli olanlara göre daha çok strateji kullandığı görülmüştür. Sözcük öğrenirken istatistiksel olarak bakıldığında cinsiyetler arasında kayda değer bir fark görülmemiştir; ancak yaş grupları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Afgan öğrencilerin Türkçe öğrenirken sözcük öğrenme konusunu orta oranda öğrenmelerinin zor olarak gördükleri tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Afganistan’da Türkçe, Afgan Öğrenciler, Sözcük, Sözcük Öğrenme Stratejileri, Etnisite.

ABSTRACT

VOCABULARY LEARNING STRATEGIES UTILIZED BY AFGHAN STUDENTS WHO LEARN TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

NABILA NAZARI

Vocabulary learning strategies have an important position in learning a foreign language. In other words, vocabulary is the powerful element that enhance writing, speaking, reading and listening skills.

This research focuses on vocabulary learning strategies used by Afghan students. Total of 202 pupils, consisting of current students and alumnis from Kabul University and Yunus Emre Institute, participated in the study during the academic year of 2019-2020.

Quantitative research method has been utilized to study the problem by using Descriptive Analysis. To prepare the questionnaire for collecting the data, 25 items were adopted from Schmitt (1997), Oxford (1990) and Kocaman and Kızılkaya Cumaoglu (2014) surveys. The data was further analyzed with SPSS 21 (statistical Package for Social Science) Program.

Based on the results of the study, it is evident that while learning the vocabulary Afghan students use the Meta-cognitive strategy the most while Determination and Social strategies were used the least. When learning the vocabulary participants' ethnicity differences showed that Persian speakers used the most number of strategies as compared to the Turkish heritage students. No statistical significant difference was observed in the gender. But, statistical significant difference was observed in age when learning vocabulary. Overall students from Afghanistan find it moderately difficult to learn vocabulary while learning Turkish language.

Keyword: Teaching Turkish in Afghanistan, Afghan Students, Vocabulary, Vocabulary Learning Strategies, Ethnicity.

ÖN SÖZ

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi son dönemlerde artış göstermektedir. Afganistan halkı ile Türkiye'nin tarihi ve kültürü açısından benzerliği iki halk arasındaki bağı derinleştirmektedir. Bu iki ülkenin dostluğu yıllardır süregelen bir dostluktur. Afganistan'da bulunan tüm etnisiteler ve yaşayan Türk kökenli vatandaşlar Türkçe öğrenimine oldukça rağbet göstermektedir.

Dil öğreniminin önemli bir parçasını oluşturan sözcüklerin öğrenimi genel olarak öğrencilerde kaygı oluşturmaktadır. Bu nedenle stratejilerin öğrenimi stress ve kaygıların azalmasına katkı sağlamaktadır. Bu sebeple “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Afganistan Öğrencilerin Kullandıkları Sözcük Öğrenme Stratejileri” adlı tez çalışmamızda Afgan öğrencilerin kullandıkları sözcük öğrenme stratejilerinin neler olduğunun belirlenmesini amaçladık.

Araştırmanın bu aşamaya gelmesinde büyük katkısı olan, bilgisi ve tecrübesiyle yardımlarını esirgemeyen değerli danışman hocam Doç. Dr. Mehmet GÜRLEK'e, bana süreç boyunca destek olan, akademik hayatımda yardımcı olan tüm hocalarıma ve bu çalışmada yardımcı olan arkadaşım İlkur SÖYLEMEZ'e teşekkürü bir borç bilirim. Son olarak hayatım boyunca yanımda olan, maddi manevi desteklerini her zaman hissettiğim kıymetli babam M. Amin NAZARI ve annem Zarmeena NAZARI'ya, değerli kardeşlerime ve akademik hayatımın ilerlemesi için öğrenim zeminini sağlayan Yurt Dışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığına sonsuz teşekkür ederim.

Nabila NAZARI

İstanbul, 2020

İÇİNDEKİLER

ÖZ	ii
ABSTRACT	iii
ÖN SÖZ.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
TABLolar LİSTESİ	vii
KISALTMALAR LİSTESİ	x
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

Araştırma İle İlgili Bilgiler

1.1. Araştırmanın Amacı	3
1.2. Araştırmanın Önemi	4
1.3. Problem ve Alt Problemler	6
1.3.1. Alt Problemler	6
1.4. Sayıtlılar	7
1.5. Sınırlılıklar	7
1.6. Tanımlar	7

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi	9
2.1.1. İslamiyet Öncesi Türkçenin Öğretimi	11
2.1.2. İslamiyet Sonrası Türkçenin Öğretimi	13
2.2 Afganistan’da Türkçenin Öğretimi	17
2.2.1 Afganistan’da Türkler	17
2.2.2 Afganistan’ın Etnik Yapısı	18
2.2.3. Afganistan’da Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi	19
2.2.4. Afganistan’da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Kurumlar	21
2.3. Sözcük Nedir?	30
2.4. Sözcük Öğrenmenin Önemi	32
2.5. Literatür Taraması	34
2.5.1. Sözcük öğretimi ile ilgili yapılan çalışmalar	35
2.5.2. Sözcük öğrenme stratejileri ile ilgili yapılan çalışmalar	36

2.6. Öğrenme Stratejileri	37
2.8. Sözcük Öğrenme Stratejileri	39
2.9. Sözcük Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması	41
2.9.1. Stoffer'in (1995) Sınıflandırması.....	41
2.9.2. Gu ve Johnson (1996) Sınıflandırması.....	42
2.9.3. Nation (2000) Sınıflandırması	42
2.9.4. Schmitt (1997) Sınıflandırması.....	43
2.9.5. Winke ve Abbuhl (2007) Sınıflandırması	49

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırma Deseni.....	51
3.2. Evren ve Örneklem.....	51
3.4. Çalışma Grubu	52
3.5. Veri Toplama ve Analizi	54

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

4.1. Katılımcıların Kullandıkları Sözcük Öğrenme Stratejileri İle İlgili Bulgular ve Yorumlamalar	56
4.2. Cinsiyete Göre Sözcük Öğrenme Stratejilerin Kullanımı	63
4.3. Yaş Göre Sözcük Öğrenme Stratejilerin Kullanımı	64
4.4. Düzeylere Göre Sözcük Öğrenme Stratejileri Kullanımı İle İlgili Bulgular ve Yorum.....	66
4.5. Katılımcılar Sözcük Öğrenme Stratejilerin Öğrenimini Zor Olduğunu Düşünüp Düşünmedikleri İle İlgili Bulgular ve Yorum.....	68
4.6. Etnisiteye Göre Sözcük Öğrenme Stratejilerin Kullanımı İle İlgili Bulgular ve Yorum.....	71
Sonuçlar ve Öneriler.....	78
KAYNAKÇA	82
EKLER.....	90

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Afganistan 1810 Yılında Nüfus Dağılımı.....	18
Tablo 2. Afganistan 2016-2017 Yıllarında Nüfus Dağılımı.....	18
Tablo 3. Afganistan’da TMV okullarının şehirlere göre dağılımı.....	29
Tablo 4. Nation’ın sözcük öğrenme stratejileri	42
Tablo 5. Keşfetme Stratejileri.....	44
Tablo 6. Pekiştirme Stratejileri	45
Tablo 7. Katılımcıların kuruma göre dağılımı.....	52
Tablo 8. Katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımı.....	53
Tablo 9. Katılımcıların etnisitelerine göre dağılımı.....	53
Tablo 10. Katılımcıların yaşlarına göre dağılımı.....	54
Tablo 11. Katılımcıların dil düzeylerine göre dağılımı.....	54
Tablo 12. Güvenirlilik ve geçerlilik.....	55
Tablo 13. Betimleyici istatistik sonuçlarına göre, genel olarak katılımcıların kullandıkları sözcük öğrenme stratejileri.....	56
Tablo 14. Bellek stratejilerinin kullanımı üzerine uygulanan betimleyici istatistik sonuçları.....	58
Tablo 15. Belirleme stratejilerinin kullanımı üzerine uygulanan betimleyici istatistik sonuçları.....	59
Tablo 16. Bilişsel stratejilerinin kullanımı üzerine uygulanan betimleyici istatistik sonuçları.....	60
Tablo 17. Üst-bilişsel stratejilerinin kullanımı üzerine uygulanan betimleyici istatistik sonuçları.....	61
Tablo 18. Sosyal stratejilerinin kullanımı üzerine uygulanan betimleyici istatistik sonuçları.....	62
Tablo 19. Cinsiyete göre sözcük öğrenme stratejilerin kullandıkları ile ilgili Mann Whitney-U test analiz sonuçları	63
Tablo 20. Sözcük öğrenme stratejileri yaşa göre kullanımı	64
Tablo 21. Bilişsel stratejileri yaşlara göre farkı bulmak üzere Mann Whitney-U Testi analiz sonucu	65

Tablo 22. Kruskal Wallis-H testi sonuçlarına göre düzeylerin kullandıkları sözcük öğrenme stratejileri	67
Tablo 23. Katılımcılar tarafından öğrenilmesi zor olarak görülen konular.....	68
Tablo 24. Düzeylere göre öğrenilmesi zor olarak görülen konular	69
Tablo 25. Etnisiteye göre sözcük öğrenme strarejilerinin kullanımı üzerine yapılan Kruskal Wallis H testi analiz sonucu.....	71
Tablo 26. Bellek stratejilerin etnisitelere göre kullanımı.....	72
Tablo 27. Bilişsel stratejilerin etnisitelere göre kullanımı	74
Tablo 28. Üst-bilişsel stratejilerin etnisitelere göre kullanımı	76



RESİM LİSTESİ

Resim 1. Türkler ve Türkçenin Yayılımı10



KISALTMALAR LİSTESİ

akt	: Aktaran
MÖ	: Milattan önce
MS	: Milattan sonra
N	: Öğrenci sayısı
Ort.	: Ortalama
P	: Anlamlılık düzeyi
S	: Standart sapma
Sd	: Serbestlik derecesi
TÖMER	: Türkçe Öğrenim Araştırma ve Uygulama Merkezi
TDK	: Türk Dil Kurumu
TİKA	: Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı
TMV	: Türkiye Maarif vakfı
TSK	: Türk silahlı kuvvetleri
ty	: Tarih yok
vb.	: ve benzeri

GİRİŞ

İnsanların ihtiyaçlarını gideren, duygu ve düşüncelerini aktaran, iletişimi sağlayan araç dildir. Yabancı dil veya yeni bir dil pek çok nedenden dolayı (coğrafi, politik, tarihî, ekonomik, kültürel vb.) öğrenilmektedir. Günümüzde yabancı dil iş bulma, kariyer sağlama, hobi olarak öğrenme gibi birçok sebepten dolayı öğrenilmektedir.

Türk tarihi çok eskilere dayanmaktadır. Türkçe dünyada coğrafi olarak büyük yayılım gösteren ve üçüncü resmî dil olarak konuşulan dildir. Türkiye'nin tarihi, konumu, kültürü, coğrafi şartları Türk dili üzerine etki etmektedir. Yabancılar tarafından Türkçe son yıllarda hızla önem kazanan, sevilen ve öğrenilmek istenilen dillerin arasında yer almaktadır.

Öğrenme stratejileri yabancı dil öğrenimini başarıya ulaştıran faktörlerdendir. Yapılan araştırmalara göre sözcük bilgisi dil öğretiminde anlama ve iletişim becerileri için başvuru önemli ve etkili bir kaynaktır (Laufer, 1998). Konfüçyüs'ün "Sözcüklerin gücünü anlamadan insanların gücünü anlayamazsın" sözü dilin temel taşlarını oluşturan sözcüklerin önemini vurgulamaktadır. Ayrıca bunu destekleyen Mevlana da sözcüğün önemini "Kelimelerini yükselt, sesini değil; Yağmurdur çiçekleri büyüten, gök gürültüsü değil" sözüyle ifade etmiştir.

Dil öğretimi yapılan kurumlarda eğitim öğretmen merkezli olup öğrencilere yol gösterici olmaktadır. Sözcüklerin öğrenimi hızlı bir biçimde gerçekleşen bir eylem olmadığından dolayı dil öğrenimi sınıfların dışında da gerçekleşmelidir. Sözcüklerin eğlenceli, kolay ve kalıcı bir şekilde öğrenilmesinde bazı yöntem veya stratejilerin kullanımı önemli rol oynamaktadır. Öğrenciler kendilerine uygun olan stratejileri kullanmalıdır. Sözcüklerin öğrenilmesi için aynı stratejinin kullanımı yeterli olmayabilir. Bu nedenle öğrenciler öğrenme stratejilerinin tümünü bilmeli ve farklı sözcükleri öğrenirken değişik stratejilere başvurmalıdır. Öğrenciler geniş sözcük dağarcığına sahip olduklarında yabancı dile olan hâkimiyetleri, motivasyonları ve duydukları özgüven de yükselecektir.

Öğrenciler tarafından farklı yöntem veya stratejilerin kullanımı, sözcük dağarcığını geliştirmektedir. Tezimizde Afgan öğrencilerin sözcük dağarcıkları geliştirmek için kullandıkları stratejiler araştırılmaktadır. Aynı zamanda Afgan öğrencilerin sözcük öğrenme stratejilerini ne sıklıkla kullandıkları, en fazla ve en az hangi stratejileri uyguladıklarını ortaya çıkartmak hedeflenmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afgan öğrencilerin kullandıkları sözcük öğrenme stratejilerinin neler olduğunu tespit etmeyi amaçlayan söz konusu araştırmanın birinci bölümünde araştırmanın amacı, önemi, problem ve alt problemleri, sayıtları, sınırlılıkları ve araştırmayla ilgili olan tanımlar açıklanacaktır.

Araştırmanın ikinci bölümünde kavramsal çerçeve içerisinde Türkçe öğretiminin başlangıçtan bugüne kadar olan tarihî seyri, Afganistan'da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin başlangıcı ve bugüne kadar nasıl gelişim gösterdiği ile ilgili bilgilerden, sözcük kelimesinin tanımından, sözcük öğrenmenin dil üzerindeki öneminden, literatür taramalarından, bugüne kadar neler yapıldığına dair araştırmalardan kısa bir biçimde bahsedilmiş ve sözcük öğrenme stratejileri ile ilgili bilgiler açıklanmıştır.

Üçüncü bölümde, araştırmada kullanılan yöntem ile ilgili bilgiler verilmektedir. Araştırma analizi için nicel araştırma yöntemi kullanmıştır.

Araştırmanın dördüncü bölümünde, Afganistan'da yabancı dil olarak Türkçe eğitimi veren kurumlarda, Kabil Üniversitesi ve Yunus Emre Enstitüsünde, öğrenim görmekte olan veya bu kurumlardan mezun olmuş olan öğrenciler üzerinde uygulanan ölçekten elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda ortaya çıkan bulgulara ve yorumlara dair bilgiler yer almakta ve bunların değerlendirmeleri yapılmaktadır.

Sonuç bölümünde, elde edilen veri analizlerinin bulgularından hareketle yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afgan öğrencilerin kullandıkları sözcük öğrenme stratejilerin neler olduğu belirlenerek tespit edilen önemli noktalara dair bilgilere ve önerilere yer verilmektedir.

BİRİNCİ BÖLÜM

Araştırma İle İlgili Bilgiler

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın amacından başlayarak, çalışmanın önemi, problemleri ve alt problemleri, sayıtları, sınırlılıkları ve tanımları gibi konulara yer verilmektedir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Toplumda insanlar birbiriyle dil vasıtasıyla iletişim sağlamaktadır. Bununla birlikte küreselleşme sürecinin hızlı bir şekilde gelişmesiyle birçok alanda değişim ve gelişmeler görülmektedir. Dünyada, teknoloji çağının da etkisiyle insanlar sadece ana dillleri ile iletişim kurmakla yetinmeyip diğer insanlar ve kültürleri ile de sağlıklı bir etkileşim için yabancı dil öğrenmektedir. Bu sebeple eğitim ve öğretim alanında yeni yabancı dil öğrenmek bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Günümüzde birçok nedenden ötürü öğrenilen yabancı diller arasında Türkçe de yaygınlık kazanmıştır. Türkçenin yaygınlık kazanmasının nedenleri arasında Türkiye'nin jeopolitik konumu, siyasi, tarihî, ekonomik faaliyetleri, ticaretin ve sanayinin gelişmesi gibi sosyal ve kültürel faaliyetler sayılabilmektedir. Bunlarla birlikte Türkiye'nin turist çeken bir ülke olması da Türkçeyi öğrenmek isteyenlerin sayısını arttırmaktadır (Göçer & Selçuk, 2011: 800).

Sözcükler, dilin temelini oluşturan unsurlardır. Yabancı bir dili öğrenmek için sadece dil becerileri anlama (okuma, dinleme) ve anlatma (konuşma ve yazma) yeterli olamamaktadır. Dil öğrenmenin temelini oluşturan sözcüklerin bireylerin dil becerilerini etkili bir şekilde kavrayabilmelerini sağlaması sebebiyle öğrenilmeleri gerekmektedir. Yabancı dili öğrenen bireyin duygusunu, düşüncesini, fikirini ve kendisini doğru ve açık bir şekilde ifade etmesinin yanı sıra etkili bir biçimde kavraması için de sözcüklerin dil öğrenimine sağladığı katkı çok önemlidir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi diğer ülkeler gibi Afganistan’da da günden güne ün kazanarak ve hızla yayılarak rağbet görmektedir. Bu sebeple Türk dili öğretiminin geliştirilmesi için önemli adımların atılması gerekmektedir.

Bu araştırmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afgan öğrencilerin sözcük öğrenme stratejilerinin neler olduğu belirlemektir. Bu amaçla birlikte Afganistan uyruklu öğrencilerin kullandıkları sözcük öğrenime stratejilerinin düzeylere, etnisiteye, yaşa ve cinsiyetlere göre farklılık gösterip göstermediğini de bakılmıştır.

1.2. Araştırmanın Önemi

Son dönemlerde yabancı dilin nasıl daha kolay, hızlı ve etkili bir biçimde öğrenileceği üzerine birçok araştırma yapılmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe ise gerek yurt içi gerek yurt dışında her geçen gün daha fazla ilgi gören dünya dilleri arasında yer almaktadır. Bunun yanı sıra yabancı dili öğrenenlere öğrenme stratejilerinin öğretilmesi, bu dili öğrenmede büyük katkı sağlamaktadır.

Dünya genelinde gelişen teknoloji ve küreselleşme sonucunda bireylerin sadece İngilizce bilmesi yeterli olmamakta, kişinin başka yeni bir dili daha öğrenme ihtiyacı duyduğu görülmektedir. Bir birey yabancı bir dil öğrenmek istediğinde dört temel beceri (yazma, konuşma, okuma ve dinleme) ile karşılaşmaktadır. Öğrencilerin bu temel becerileri öğrenmeleri üzerine birçok çalışma yapılmıştır. Fakat temel beceriler yanında dilin temelini oluşturan unsur sözcüklerdir. Sözcükler, bireylerin düşüncelerini hem oluşturur hem aktarır. Dolayısıyla yabancı dili öğrenmede sözcük öğreniminin yeri oldukça önemlidir. Sözcük öğrenmeyi kolaylaştıran stratejilerin kullanılması kısa zamanda birçok bilgi öğrenip kavramak için ayrıca büyük önem taşımaktadır.

Geçmişten günümüze öğretmen temelli bir yöntem kullanılmaktaydı. Ancak bu öğretim yöntemi öğrencilerin kendi düşüncelerini belirtmeden, bilgileri ezberlemeye çalışarak edindikleri bilgiler ile sınırlı kalmalarına yol açmaktaydı. Zaman zaman

çeşitli sebepler dolayısıyla öğrenciler çevrimiçi veya kendi başlarına eğitim almak durumunda kaldıklarında, öğrenme stratejileri tam bu konuda önemli bir rol üstlenerek öğrenme sürecine katkı sağlamaktadır.

Yabancı dil öğrenimi ile ilgili dil ve sözcük konuları hakkında çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalar: sözcük öğrenme stratejileri konusu ile ilgili (Stofer, 1995; Schmitt, 1997; Read, 2000; Nation, 2001; Fan, 2003; Davis ve Kelly, 2003; Bozgeyik, 2011). Dil öğrenme stratejileri ile ilgili (Rubin, 1975; Rubin, 1987; Oxford, 1990; Chamot ve O'Malley, 1994; Nunan, 1997; Yalçın, 2006; Navaro Saydi, 2007; Cohen, 2009) olarak sınıflandırılır. Bu çalışmalarda görüldüğü üzere öğrenme stratejilerinin yabancı dilin öğrenilmesi ve kavranması üzerinde etkili olduğu görülmektedir (Demirekin, 2017: 5).

Genel olarak yabancı dil öğrenmek isteyenler farklı türlerde stratejiler uygulamaktadır. Ancak genelgeçer bir strateji bilmemeleri sebebiyle dil öğrenmeyi nasıl devam ettirecekleri ve dili kavrama konusunda zorlanırlar. Bu konuda öğrenciler birçok farklı yöntem deneyerek dil öğrenimlerini gerçekleştirmektedirler. Öğretim programlarına bakıldığında öğrencilerin sözlükler kullanarak veya direkt öğretmenlere soru sorarak sözcüklerin anlamını öğrenmekte oldukları görülmektedir. Hâlbuki eğer öğrenciler bu stratejileri anlayıp kavrarlarsa öğrenimlerinde başarılı olur, özerk öğrenim ve bağımsız öğrenim sürecine girerler. Böylelikle onların özgüvenlerinde de artış yaşanmış olur.

Genellikle yabancı dil öğrenmek isteyenler, öğrendikleri sözcükleri hızlı bir şekilde unuttuklarından şikâyet ederler. Aslında bu unutkanlık doğru metodun kullanılmamasından kaynaklanmaktadır. Söz gelişi eğer bir öğrenci sözcüğü konuşarak, yazarak, analiz (tür, kök ve ek) ederek, zihninde canlandırarak, liste yaparak ve not alarak öğrenmeye çalışırsa sözcüklerin zihinde kalıcı olmasını sağlar.

Yabancı dil öğreten eğitimciler sözcük öğrenme stratejilerini önemsiz bir konu olarak görmemelidir. Çünkü dilin dört ana becerisinin temelini sözcükler oluşturmaktadır. Bunun yanı sıra kişinin dil bilgisine hâkim olması için geniş sözcük dağarcığına sahip olması gerekmektedir (Thornbury, 2002: 160).

1.3. Problem ve Alt Problemler

Çalışmada problem olarak ele alınacak konu yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afgan öğrencilerin sözcük öğrenme stratejileri neler olduğudur. Bu doğrultuda aşağıdaki alt problemlere cevaplar aranmıştır.

1.3.1. Alt Problemler

Dünyayı bir köy hâline dönüştüren teknolojinin gelişimi insanları ister istemez yabancı bir dil öğrenme ihtiyacına yönlendirmektedir. Yabancı dili öğrenmek için anlama (okuma ve dinleme) ve anlatma (konuşma ve yazma) becerilerinin üzerinde durulurken bu becerilerin etkili bir biçimde kullanılabilmesi için sözcük öğrenimi hepsinin başında gelmektedir.

Bu alt problem doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afgan öğrenciler tarafından en çok kullanılan sözcük öğrenme stratejileri hangileridir?
2. Düzeylere göre Afgan öğrenciler tarafından hangi sözcük öğrenme stratejileri kullanılmaktadır?
3. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afgan öğrenciler sözcük öğrenmeyi zor bir konu olarak görüyorlar mı?
4. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afgan öğrencilerin sözcük öğrenme stratejilerinin kullanımında etnisiteye göre herhangi bir farklılık var mıdır?

1.4. Sayıtlar

Araştırmaya katılan 202 öğrencinin gönüllüğü esas alınarak verdikleri yanıtların gerçek olduğu varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma 2019-2020 eğitim ve öğretim yılı ile sınırlıdır.

2. Araştırmanın bir bölümü Kabil Yunus Emre Enstitüsünde öğrenim gören Afgan öğrenciler üzerinde yapılmışken, diğer kısmı Kabil Üniversitesinde Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde öğrenim gören öğrencilere çevrimiçi olarak uygulanmıştır.

1.6. Tanımlar

Sözcük:. Türkçe bilim terimleri sözlüğünde “Bir ya da birden çok ses biriminin oluşturduğu, yazıda iki boşluk arasında yer alan, çoğu kez ya tek başına anlamsal bir birim oluşturan ya da tümce içinde bir işlevi olan, söylemde belli bir biçimsel birlik sunan, değişik dizimsel kullanımlarında biçimce ya hiç değişmeyen ya da, bükümlü dillerde olduğu gibi, bir bölümüyle değişim gösteren eklemli ses ya da sesler öbeği”¹ olarak tanımlamıştır. Kısaca ifade edersek sözcük, kendi bünyesinde anlam taşıyan öğelerdir.

Strateji: Bilgi edinmede öğrenimin başladığı ilk basamaktan son basamağa kadar ne tür yollarla, hangi adımların atılması gerektiğini belirleyen bir süreçtir.

Öğrenme stratejisi: Öğrencilerin kolay, hızlı ve etkili bir biçimde öğrenmelerini sağlamak için kullanılan bazı yöntem ve metotlardır.

¹ <http://www.tubaterim.gov.tr/>

Sözcük öğrenme stratejileri: Sözcük bilgisinin depolanması ve ihtiyaç durumunda geri yanıt vermek sürecini kolaylaştıran uygulamalara sözcük öğrenme stratejileri denir (Schmitt, 1997).

Bellek Stratejileri: Yeni öğrenilen bilgileri önceki bilgiler ile ilişkilendirerek öğrenim sağlama, birtakım hareket ve görselleştirmelerle bilgilerin kalıcılığını sağlayan stratejilerdir.

Belirleme Stratejileri: Öğrencilerin ilk kez karşılaştıklarında kullandıkları stratejilerdir. Kimseye bağlı kalmadan kendi çabalarıyla öğrenim sağlamayı çalışılır. Kısacası tahminde bulunulup anlam çıkarılır.

Bilişsel Stratejiler: Bilgilerin ezberlemesine yardımcı olup zihinsel işleme odaklanmamaktadır. Öğrencilerin öğrenmek istedikleri sözcükleri yazılı ve sözlü tekrarlayarak öğrenim sağlamak amacıyla birçok yolun denendiği stratejilerdir.

Üst-bilişsel Stratejiler: Öğrenciler istedikleri bilgiyi dikkat etme, düşünme, gözlemleme, planlayıp çalışma, kendi kendilerine değerlendirdiklerini ve problemi çözmeye çalıştıkları stratejilerdir.

Sosyal Stratejiler: Öğrencilerin öğrenim sürecini ilerletmek amacıyla grup hâlinde çalışma, dili bilenler ile iletişime geçmek, okutmana veya arkadaşlarına soru sorarak öğrenimin sağlandıkları stratejilerdir.

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin başlangıçtan günümüze kadar tarihi seyrine, Afganistan’da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin ne zaman başladığı, sözcük ile ilgili terimin tanımına, sözcük öğrenmenin önemine, literatür taramasına ve sözcük öğrenme stratejilerine ait genel bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Pinker, dilin bir “içgüdü” olduğunu, kültürel bir yapı olmadığını ve bunun yerine beynin biyolojik yapısının bir parçası olduğunu söylemektedir. Ona göre dil: bilinçli bir çaba olmadan doğal olarak gelişen ve mantıksal bir arayış bulunmadan uygulanan, niteliksel olarak her bireyde aynı bilgiyi farklı genel yeteneklerle işleyen özel bir beceridir (Pinker, 1995: 18). İnsanların kullandıkları dil, belirli seslerle sayısız cümlelerin kurulmasını sağlayan bir mekanizmadır (Ungan, 2013: 15).

Dünya nüfusunun neredeyse yarısından fazlası birden fazla dil ile iletişim sağlamaktadır. Hem tarihsel hem modern dönem açısından iki dillilik veyahut çok dillilik istisnadan daha fazla bir norm olarak görülmektedir. Bu bilgiye bakıldığında tarih boyunca yabancı dil öğrenim ve öğretimi insanlık açısından önem arz etmiştir (Richards & Rodgers, 2015: 3).

İnsanların doğduğu çevre ortamında konuşulan ve doğal bir şekilde elde edinilen dilden farklı olan, farklı nedenlerden dolayı bilinçli ve planlı olarak öğrenilen dile yabancı dil denir (Zorbaz, 2013: 159). Yabancı dil öğreniminin ne zaman başladığı belli olmasa da insanlar eskiden beri bilim, kültür, toplum, coğrafya, ekonomi, göç ve politika gibi birçok sebepten dolayı dil öğrenmeye her zaman ihtiyaç duymuştur. 21. yabancı dil öğrenimi ve öğretimi üzerine büyük etki etmiş ve dil öğrenmek isteyenlerin sayısında artış olmasını sağlamıştır.

Türk dili tarihine bakıldığında Türkçe “Moğolistan ve Çin içlerinden Orta Avrupa’ya, Sibirya’dan Hindistan ve Kuzey Afrika’ya kadar” kullanım sahası geniş

olan bir dildir. Türkçe, Türkistan (Batı Türkistan, Doğu Türkistan, Güney Türkistan), Anadolu, Azerbaycan, Balkanlar ve Avrasya’da kullanılmaktadır. Bununla beraber birçok sebepten dolayı Türk uyruklular ana ve ata vatanları dışında dünyanın dört tarafına yayılarak dilin kullanım alanının genişlemesini sağlamıştır (Ercilasun, 2004: 13). Dünyada Türkçe en çok konuşulan diller arasında yer almaktadır.

Resim 1. Türkler ve Türkçenin Yayılımı²



Gumilëv'e göre Türk toplumu dünyada kökü en eskilere uzanan milletlerin arasındadır. Türk toplumu zengin bir medeniyetin kurucuları olmuştur. Düzenli ordunun kurulmasıyla birlikte ordusuna bir disiplin getirerek toprakların genişletmiş ve siyasi ilişkileri ile de dünya görüşlerini ortaya koymuşlardır (Demir, 2018: 59). Araştırmalara göre tarihte yabancı dil öğretiminin ne zaman başladığı belli olmasa da MÖ 2225 yılında Akadların Sümer ülkesini ele geçirdiğinde üstün bir medeniyete sahip olan Sümer medeniyetini benimsemeye, Sümer dilini yazılı ve sözlü olarak öğrenmeye başlamıştır (Hengirmen, t.y.: 3).

Türkçe, geçmişini binlerce yıl eskilere dayanan, dünyanın en zengin ve en eski dilleri arasındadır. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretim tarihi iki açıdan ele alınabilir.

² <http://www.turkbitig.com/>

2.1.1. İslamiyet Öncesi Türkçenin Öğretimi

İslâmiyetten önce tarih sahnesine çıkmış olan önemli Türk devletleri Hun, Göktürk ve Uygurlardır. Göktürk döneminde yazılan Orhun Yazıtları'na bakıldığında Türkçenin eski diller arasında olduğu görülse de öğretimi hususunda Türk dili uzun bir geçmişe dayanmamaktadır. Türkçenin ilk ve orta çağda öğretimi yapıp yapılmadığına dair net ve kesin bilgiler elde edilememişse de (Ağar, 2004: 1) MS 8. yüzyılda Moğolistan'da Hoşo-Çaydam bölgesinde dikilen Orhun Yazıtları Türk tarihi ve edebiyatı için ne kadar büyük önem taşıyorsa Türkçenin öğretimi için de bir o kadar önemlidir. Bu kadar mühim olmasının sebebi ise yazıtta kullanılan alfabenin Türk alfabesi olmasıdır. Dilin önemli parçası olan alfabe aynı zamanda Türk medeniyetinin de temsilcisidir. Alfabesi olan dilin sistemli olarak öğretildiğini söyleyemesek dahi Türk dilinin öğreniminin yapıldığını söyleyebiliriz (Çifçi, 2006: 72)

Çifçi, Uglychinadan (2005) aktardığı bilgiye göre Çinli bir kadın MS 350-394 yıllarında görevi sebebiyle sürgün edilen kocasına Türkiye'nin sınırında Türkçe şiir yazmıştır. Bu bilgiye göre Çinli bir kadının Türkçe bilmesi diğer toplumların halkılarının ve aydınlarının da dili öğrendiği varsayılabilir. Yabancılarla Türkçe öğretiminin bu nedenle Göktürklerden önce de öğretildiği fikri ortaya atılmıştır (Çifçi, 2006: 73).

Yukarıda bahsedildiği gibi Göktürkler döneminde Türkçenin yabancı dil olarak öğrenildiği Orhun Yazıtları'nda gözlemlenebilmektedir. Göktürklerin Çinliler, Bizanslılar, Tibetliler ve Soğdlar ile siyasi, ticari ve ekonomik alanda iletişimleri olmuştur. Ayrıca Çinlilerin ve Türklerin devlet ilişkilerinin yakın olmasından dolayı Çinli elçilerin sık sık Türkiye'ye gelmeleri ve Türkçe öğrenen birilerinin olduğu Orhun Yazıtları'nda bahsedilmiştir (Biçer, 2011: 7). Türkler ve Çinliler arasında yapılan ticarete iletişim, çevirmen destekleri ile sağlanmıştır. Orhun Yazıtları'nda da bu yabancı dilin toplumun iletişim etkisinden dolayı öğrenildiği bahsedilmiştir (Ergin, 1973: 21).

Göktürkler, Soğdlar ile yakın ilişkisinden dolayı ticari faaliyetlerini ve ekonomilerini sağlamlaştırmışlardır. Göktürkler Soğdların kullandıkları yazı dili Soğdçayı yazı dili olarak kullanmış ve Budizm ve Maniheizm dinlerini Soğdların

aracılığıyla kabul etmişlerdir. Soğdlarla bu kadar iç içe olunması Soğdların da Türkçe öğrendikleri ihtimalini doğurmaktadır (Biçer, 2011: 9).

Uygurların döneminde hükümdar Böğü Kağan'ın Maniheizm dinini kabul etmesi sebebiyle halkına Maniheizm dinini anlatması ve öğretmesi için dört Mani rahibi getirmiştir. Bu rahiplerin halka dini yayması için öncelikle Türkçe öğrenmeleri gerekmektedir. Dolayısıyla Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin Uygurlar döneminde yapıldığı görülmektedir (Biçer, 2011: 9). Uygurlar yerleşik hayata geçmeleri ile birlikte bilimsel ve kültürel alanda gelişim gösterip birçok dinî kitabı Soğdca, Çince, Toharca, Sanskrit ve Tibetçeden Türkçeye çevirilmiştir (Tekin ve Ölmez, 2003: 24).

Moğol istilasından sonra Uygur Devleti yıkılmış olsa da gelişen Uygur-Türk medeniyeti Moğolların üzerinde büyük etki bırakmıştır. Moğolların yazı dilleri olmadığı için Uygurların kullandıkları alfabeyi kullanmışlardır. Moğolların Orta Asya'yı ele geçirmesiyle İran medeniyeti tam bir hâkimiyet oluşturmuş ve Arap alfabesiyle Uygur alfabesi de yayılım göstermiştir. Moğol hükümdarlığın son dönemine kadar "Bahşı" adlı Uygur Kâtipleri onlara hem tamga kullanmasını ve hem devlet tahriratını öğretmişlerdir. Cengiz Han sarayında Taş-atun adlı bir Uygur hem mühürdarlık hem de Cengiz Han'ın çocuklarına öğretmenlik yapmıştır. "Tarihçi Cüveyni'de Cengizin emriyle, Moğol asilzadelerinin Uygurca öğrenmeye mecbur edildikleri kaydedilmektedir" (Caferoğlu, 1984: 180-184).

Uygurlar, siyaset ve kültür açısından gelişmiş olduklarından Moğolların tamga kullanmayı Uygurlardan öğrenmiş olmaları Türk dilinin üstünlüğünü göstermektedir. Uygurlar döneminde Moğolların Uygurca'yı öğrenmek istemesi Türk dilinin gelişmiş olduğunu ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin yapıldığına bir delil olarak gösterilebilir (Onam, 2003: 434). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin Uygurlar döneminde gelişip öğretildiğine dair belge ve somut kaynaklar elde edilmese de Moğolların Türkçeyi öğrenmek istemeleri üzerine dilin öğretiminin yapıldığı anlaşılmaktadır.

2.1.2. İslamiyet Sonrası Türkçenin Öğretimi

İslâmiyetin kabûlünden sonra tarih sahnesine çıkan önemli Türk devletleri Karahanlılar, Harezm, Kıpçaklar, Çağatay, Selçuklular, Osmanlılar ve Türkiye Cumhuriyeti'dir. Uygurların hâkimiyetinin sona ermesiyle Karahanlı Devleti hâkimiyeti ele almıştır. Türkler İslam dinini 930 Karahanlı döneminde yıllarında Abdulkarım Satuk Boğra Han saltanatı sırasında kabul ederek Müslüman olmuştur (Akyüz, 2008: 21).

Karahanlı döneminde, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için yazılan en önemli eser hiç şüphesiz Kaşgarlı Mahmut'un Dîvânu Lugâtî't Türk (1068-1072) adlı eseridir. Kaşgarlı, Bağdat'ta Abbasilerin halifesine sunduğu bu eser Araplara Türkçe öğretmek amacıyla yazmıştır. Dîvânu Lugâtî't Türk sözlük niteliğinde olup, Arap sözlük yazma düzeni ve geleneklerine göre sınıflandırılarak hazırlanmıştır (Ercilasun, 2004: 323). Ayrıca Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten eserlerin ilklerinin arasında olmasından dolayı ayrı bir değer ve önem taşımaktadır (Barın, 2010: 122).

Türkçenin, tarih boyunca yabancı dil olarak öğretimi alanında kullanılan kaynak ve araştırmalara bakıldığında dil öğretimi yapıp yapılmadığına dair herhangi bir belgeye rastlanmamıştır. Sözlü olarak yapıldığı anlaşılsa da Dîvânu Lugâtî't Türk eseri ele geçince yabancılara Türkçe öğretimi konusunda değerli bir kaynak olarak bu alanda büyük katkılar sağlamıştır.

Araştırmacılar Dîvânu Lugâtî't Türk eserinin özelliklerini şu şekilde açıklamaktadırlar: Eser, sadece bir sözlük niteliğinde değil, aynı zamanda Türkçe öğretimi, edebiyat (edebi ürün, deyim ve atasöz), dil bilgisi (ses özellikleri ve şekil bilgisi), Türk lehçeleri, tarih, coğrafyası, etnolojisi, mitolojisi ve Türk boyların kültür ve medeniyeti hakkında içerdiği bilgiler açısından da çok önemli ve değerli bir eser niteliğindedir (Barın, 2010; Biçer, 2011; Göçer ve Moğul, 2011).

Kaşgarlı Mahmut Dîvânu Lugâtî't Türk'ün yanında Kitâbü Cevâhirü'n Nahv Fi Lugati Türk adlı dil bilgisi kitabını da yazmıştır, ama ne yazık ki kitap bugüne kadar ele ulaşmamıştır (Zorbaz, 2013: 172).

Karahanlı döneminden sonra Harezm dönemi (14. yy) ve Kıpçak (13.-17. yy) dönemi sahneye çıkmıştır. Harezm döneminde, genellikle dinî konular ele alınmıştır. Dil öğretimi için sadece Zemahşerî'nin tarafından yazılan Mukaddimetü'l-Edeb eseri karşımıza çıkmaktadır. Fakat konusu Türkçe öğretimi değildir, aksine Türklere ve Farslara Arapça öğretmek amacıyla yazılan bir eser olmasıdır (Ercilasun, 2004:373-374). Kıpçak döneminde, Türkçe öğretimi üzerine pek çok eserler yazılmış ve bu sayede Türkçe öğretimi ün ve önem kazanmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi nitelikli kitaplar kaleme alındığı için bu dönem oldukça değerli bir dönemdir. Yazılan eserlerin yazarlarını hem Türk hem Arap dilciler tarafından ele alınmıştır (Biçer, 2011: 116-117).

Kıpçak sahasında, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitaplarını şöyle sıralanabilir (Ercilasun, 2004: 386-394):

1. *Codex Cumanicus*, “Petrak” tarafından yazıldığı düşünülen, 14. yüzyılda Karadeniz'in kuzeyindeki Kıpçak Türkleri ve İtalyanlar ile Almanlar tarafından derlenmiş iki bölümden oluşan bir eserdir. Eser Kumanlara Hristiyanlık dinini yaymayı amaç edinmiştir (Caferoğlu, 2000: 161 akt: Özdemir, 2018: 62). Bayraktar'dan (2003) aktaran Zorbaz, eserin tek amacının dini yaymak olmadığını ticaret ve günlük yaşam ile ilgili sözcükler içerdiğini ve Türkçe öğretiminde pratik yapma niteliğinde olduğunu söylemektedir (Zorbaz, 2013: 174).
2. *Kitâbü'l-İdrâk li-Lisâni'l-Etrâk*, Mısır'da, 1312 yılında Endülüslü Ebu Hayan Muhammed bin Yusuf tarafından yazılan, hem sözlük hem dil bilgisi konularını içeren eser üç bölümden oluşmuştur: Sözlük, morfoloji ve sentaks.
3. *Kitâb-ı Mecmû-ı Tercümân-i Türkî ve Acemî ve Mugalî*, Halil bin Muhhamed el-Konevi ismindeki bir Türk yazarı tarafından 1343 yılında yazılmıştır. Sözlük ve dil bilgisi bilgileri içeren eser 4 bölümden oluşur: İsimler, fiillerin mastarları ve emir biçimleri, sözcük ve fiil çekimleri, cümle kuralları.
4. *Et-Tuhfetü'z-Zekiyyefi'l-Lügati't-Türkiyye*, Mısır'da 15. yüzyılın başlarında (1425) yazıldığı tahmin edilen sözlük ve dil bilgisi kitabıdır.

5. *Bülgatü'l-Müşâtâk fî Lûgati't-Türk ve'l-Kıfçak*, Türk bir yazar olan Cemaleddin Ebu Muhammed Abdullah Et Türki tarafından 14.-15. yüzyılda yazılan sözlüktür.
6. *El-Kavânînü'l-Küllîyyeli-Zabtî'l-Lûgati't-Türkiyye*, yazarı Türk olmayan 15. yüzyılda Kahire'de yazıldığı tahmin edilen bir dil bilgisi kitabıdır. Eseri diğer eserlerden farklı kılan özelliği sözlük bölümü oluşturmaması ve sözcükleri dil bilgisi içinde vermesidir.
7. *Ed-Dürretü'l-Mudiyye fî'l-Lûgati't-Türkiyye*, kimin tarafından ve ne zaman yazıldığı belli olmayan eserin 14.-15. yüzyıllar arasında yazıldığı tahmin edilmektedir. Arapça-Türkçe sözlük ve günlük konuşma rehberidir.

Çağatay döneminde, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konusunda Dîvânü Lugâtî't Türk eserinden sonra en büyük katkıyı sağlayan ikinci kaynak Ali Şir Nevai tarafından yazılan Muhâkemetü'l-Lûgateyn'dir. Eser, Türk dili ile Fars dilini söz varlığı ve dil bilgisi açısından karşılaştırmış ve Türkçenin Farsçadan zengin ve üstün olduğunu ortaya çıkarmıştır. Eserin, Türkçe öğretiminde içerik ve yöntem açısından önemli olduğu görülmektedir (Biçer, 2011: 12).

Selçuklular döneminde Türkçe öğretimi üzerine çalışma yapılmadığı görülmektedir. Bunun nedeni Farsçanın resmî ve edebiyat dili, Arapçanın bilim dili, Türkçenin ise sadece orduda ve toplum içinde konuşma dili olarak kullanılmasıdır (Biçer, 2011: 119). Eski Anadolu döneminde, Selçuklu döneminin aksine Kıpçak dönemi gibi Türkçe öğretimi ile ilgili hem ana dil hem yabancı dil öğretimi üzerine eserler yazılmıştır. Bu dönemde yabancı dil öğretimi ile ilgili tek eser İbn-ü Mühenna Lugati tarafından yazılan "Hilyetü'l-İnsan ve Heybetü'l-Lisan"dır (Bayraktar, 2002: 60; Açıık, 2008: 2; Biçer, 2011: 122).

Osmanlı İmparatorluğu'nun coğrafi ve siyasi açıdan gelişip büyümesi, Türkçenin yabancıların dikkatini çekmesini sağlamıştır. Yabancılar Türkçeyi kendi alfabelerini kullanarak okuma-yazma öğrenimini sağlamışlardır. Bu dönemde, Avrupalılar tarafından birden fazla eser yazılmıştır. İtalyanlar tarafından konuşma becerisi üzerine Filippo Argenti (Regola delnparlare turcho) ve dil bilgisi üzerine Pietro Ferraguta (Grammarica turca) adlı kitap yazılmıştır. Alman bir papaz Hieronmus Megiser tarafından yazılan Institutionum Language Turcicae Libri Quatuor

adlı kitap yazmıştır. Fransızlara da Türkçe dil bilgisi kitabı (Grammaire Turque Ou Methode Courte Et Facile Pour Apprendre La Langue Turque) yazılmıştır (Karakuş, 2006: 25-27). Osmanlı İmparatorluğu'nun ekonomik, kültürel, politik, eğitim ve sanat gibi farklı alanlarda gelişmesi göstermesi Asya ve Avrupa'yı etkisi altına alarak Türkçe öğretimi için de büyük katkılar sağlamıştır.

Cumhuriyetin kurulması ile birlikte yeni bir dönemin başlaması ve yeni bir alfabenin gelişmesi ile Türkçenin öğrenimi büyük ölçüde ön kazanmıştır. Dolayısıyla Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi resmî bir şekilde üniversitelere bağlı olarak 1950 yılında başlatılmıştır. Ancak sistemli bir şekilde öğretilmesi ilk olarak 1984 yılında Ankara Üniversitesinde TÖMER adıyla yapılmıştır. Daha sonra diğer üniversitelerde de TÖMER'ler açılmıştır (Açık, 2008: 2). Bugüne kadar yurt içinde hemen hemen her üniversitede TÖMER ya da DİLMER bulunmaktadır. Yurt dışında ise Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı (TİKA), Yunus Emre Enstitüsü ve Türkiye Maarif Vakfı Okulları (TMV) gibi kurumlar yabancılara Türkçe öğretim faaliyeti gerçekleştirmektedirler.

Yunus Emre Enstitüsü, Türkçe öğretiminin yanında Türk kültür ve sanat alanında faaliyet göstermektedir. Enstitü, 2009 yılında 58'den fazla ülkede bulunan eğitim merkezlerinde faaliyet gerçekleştirmiştir³. TMV okulları, 41 ülkede 317 eğitim merkezi ile faaliyet göstermektedir⁴.

Hengirmen tarafından yapılan araştırmada 1993 yılında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konusunda 338 kitap yazıldığı kaydedilmiştir. Almanca (113), Arapça (3), Bulgarca (2), Farsça (3), Fince (1), Fransızca (48), Hollandaca (7), İngilizce (69), İsveççe (1), İtalyanca (11), Japonca (2), Kazakça (1), Latince (14), Macarca (4), Osmanlıca (8), Romence (3), Rusça (3), Türkçe (32), Yugoslavca (2) ve Yunanca (11) yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için yazılan kitaplardır (Hengirmen, 1993: 9).

³ <https://www.yee.org.tr/>

⁴ <https://turkiyemaarif.org>

2.2 Afganistan’da Türkçenin Öğretimi

2.2.1 Afganistan’da Türkler

Afganistan’ın Kuzey bölgesinde Türk soylarının yaşadıkları yere Afganistan Türkistan’ı ya da Güney Türkistan denir. Afganistan’ın nüfusunun birçoğunda: Özbek, Türkmen, Kırgız, Kazak, Karluk, Kıpçak ve Karakalpak gibi etnisite yaşamaktadır. Afganistan Türklerinin neredeyse tamamını Özbek ve Türkmen gruplar oluşturmaktadır.

Afganistan tarihinde ilk Türk devleti, MÖ II. yüzyılda yaşadığı görülen Sakalardır. Sakalardan sonra MÖ 130-140 yıllarında batıya ilerleyen Yue-çiler Afganistan’ın kuzey bölgesine hâkim olurlar. Yue-çiler beş prensliğe ayrılır. Onlardan birisi olan Kuşan, diğer prensliklere mücadele açar ve onları yenip MS I. yy’da Afganistan’a hâkim olup Kuşani Devleti’ni kurarlar. Kuşani Devleti’i MS 5. yüzyılda Ak Hunlar tarafından kaldırılır. Ak Hunlardan sonra hâkimiyeti Gök-Türkler alır (Merçil, 1979: 7).

Afganistan, İslâmiyet’i Hz. Osman döneminde kabul etmiştir. “Üçüncü büyük halife olan Hz. Osman zamanında İslamiyet Afganistan’da benimsenip hızla yayılmaya başlamıştır. 10. yüzyılın ikinci yarısından itibaren Afganistan’da Sebüktegin önderliğinde Gazneliler büyük imparatorluğun temelini attı. Gazneli Mahmut zamanında (998-1030) Müslüman Türk milleti buraya iyice yerleşti.” (Hayri, 2007: 7).

Gazneliler’in en parlak dönemi, Gazneli Sultan Mahmud’un hâkimiyetinde eğitim ve ticaret açısından yaşanır. Afganistan’da Gazneliler’den sonra Selçuklular, Gurlular, Harezimşahlar, Moğollar, Timurlular ve Babürlüler Türk devletlerinin devamını sağlarlar. Fakat Babürlüler döneminde devlet, Babürlüler ve Safevililer olarak ikiye ayrılır. Daha sonra Nadir Afşar Türkmen’in vefatından sonra Türk hâkimiyeti sona erer ve Afganların bir boyu olan Abdaliler kendi hükümetlerini kurar (Merçil, 1979: 8). Afganistan’ın tarihine bakıldığında Türk boyları MÖ ve MS büyük imparatorluklar kurmuş ve uzun yıllar hâkimiyetlerini sürdürmüşlerdir.

2.2.2 Afganistan'ın Etnik Yapısı

Afganistan'ı coğrafi konumu itibariyle medeniyet kavşağı olarak nitelendirebilir. Medeniyet kavşağı olan Afganistan'da on altıdan fazla etnisite (Peştunlar, Tacikler, Özbekler, Türkmenler, Hazaralar, Aymaklar, Kırgız, Kazak, Paşailer, Beluçlar, Araplar, Kızılbaş, Hindular, Bayatlar vs.) bulunmaktadır.

Afganistan'ın nüfus dağılımı ile ilgili ilk çalışmayı 1809'da Monte Stewart Alphonston yapmıştır. Bu çalışmaya bakıldığında Afganistan sınırı çizildikten sonra şöyle bir tablo elde edilmiştir (Khalidi, 2018: 1-5):

Tablo 1. Afganistan 1810 Yılında Nüfus Dağılımı

Etnik	Sayı	Yüzdelik
Peştun	4,300,000	31.2%
Baluç	1,000,000	7.2%
Tatar (tüm Türk etniği ve Hazaralar)	1,200,000	8.7%
Tacik	1,300,000	9.4%
Hindi	5,700,000	41.3%
Diğer etnisiteler	300,000	2.2%

Afganistan nüfus dağılımı üzerine 2016-2017 yılında yapılan çalışmada tahmini olarak şöyle bir dağılım görülmektedir:

Tablo 2. Afganistan 2016-2017 Yıllarında Nüfus Dağılımı

Etnisite	Sayı	Yüzdelik
Peştun	12,747,208	43.7%
Tacik	7,707,614	26.4%
Özbek ve Türkmen	3,562,400	12.2%
Hazara	3,562,400	12.2%
Baluç	730,000	2.5%
Diğer Etnisiteler	889,340	3.0%
Toplam	29,200,000	100.0%

Tablo 1. incelendiğinde Afganistan'ın 1810 yılındaki nüfus dağılımının yaklaşık yarısını Hintliler'in oluşturduğu, ardından da Peştunların geldiği görülmektedir. Diğer etnisitelerin sayısı onlara oranla daha azdır. Ancak Tablo 2 incelendiğinde etnisite sayısı olarak Peştunların ilk sırada Taciklerin ikinci sırada yer aldığı gözlemlenmektedir. Türk soylular ve Hazaralar hemen hemen aynı dağılımdadır. Diğer etnisiteler ise azınlık teşkil etmektedir.

2.2.3. Afganistan'da Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi

Kamgar (1996) "Afganistan Maarif Tarihi" eserinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin Afganistan okullarındaki yeri ile ilgili şöyle bilgiler vermiştir: Emir Habibullah Han (1901-1919) döneminde kültür ve maarif açısından güçlü bir gelişme göstermiştir. Bu dönemde Habibiye Okulu açılmıştır. Okulun eğitim sistemi on bir yıldan teşekkül etmektedir. Şu şekildedir: Dört yıl ilkokul, dört yıl ortaokul ve üç yıl lise.

Okulda Afgan ve yabancı Hintli öğretmenler, ders programlarında sayısal, sözel derslerin arasında yerli dillerin öğretimi (Darice, Peştuca), yabancı dillerin öğretimi (İngilizce, Urduca) ortaokul ders programlarında Türkçe öğretimi yapıldığı da görülmektedir (Hayri, 2007: 37).

Habibiye okulunun yanında Harbiye okulu da açılmıştı. Harbiye'de üç idadi ve üç ayrı Harp sınıfı vardı. Kur'an-ı Kerim öğretimi, güzel hat yazımı, matematik, coğrafya, spor, kara talimatı, tabii bilgiler, islâm tarihi, dil bilgisi, hendese, kara mesleği, topçuluk, atama, yazı yazma, elcebir ve genel tarih derslerini içeren bir programdır. Bu okulların öğretim üyeleri Yerli ve Türkler'den oluşurdu (Hayri, 2007: 37).

Habibiye ilkokulunun ders programlarında yabancı dil olarak Türkçe derslerinin yabancı dil olarak İngilizce ve Urduca dersleri ile birlikte verildiği görülmektedir.

Yukarıdaki bilgilere bakıldığında Türk boyları eskiden beri Afganistan bölgesinde devletler ve imparatorluklar kurup yaşamışlardır. Ali Şir Nevai,

Afganistan’da Türkçe eğitimini ilk başlatan kişi olmuştur. Muhakemetü’l-Lugateyn adlı eserinde Türk dilinin Fars dilinden üstün olduğuna inanmış ve bu iddiasını savunmuştur. Bu eserinde iki dilin karşılaştırmasını söz varlığından örneklerle yaparken Farsça’ya üstünlüğünü kanıtlamaya çalıştığı kendi dilini Türkî, Türkçe şeklinde beyan etmiştir. Özellikle Türk dilinin fiil zenginliği yönünden Farsçadan üstün olduğunu göstermiştir.

Ali Şir Nevai, bu eserde yeryüzündeki başlıca diller olarak Arapça, Hintçe, Türkçe ve Farsçayı sayar. Arapçanın en üstün, Hintçenin en değersiz olduğunu ve Çağataycanın, Farsçadan daha üstün olduğunu ispat eder. Çağataycada birçok sözcüğün birden fazla anlamı vardır ama Nevai’nin dediğine göre Farsçada esneklik yoktur. Örneğin, Türk lehçelerinde "içmek" manasını taşıyan üç tane kelime vardır ama Nevai’nin dediğine göre Farsça’da sadece bir sözcükte bir mana vardır. Eserin yazılmasının önemli bir sebebi de o zamanki Türk aydınları arasında Farsça kelimelerinin yaygın bir şekilde kullanılmasıdır. O dönemlerde Farsça, şiir yazmaya müsait bir dil olması sebebiyle rağbet görmekteydi. Muhakemetü’l-Lugateyn adlı eser bu bakımdan etkili olmuştur. Bu eserden sonra Ali Şir Nevai ile Türk diline rağbet artmış, özellikle şiirde büyük bir gelişme göstermiştir (Namık, 2013: 792-797).

Türkçenin öğretimi her ne kadar Afganistan Türkler’i arasında eskilere dayanmış olsa da genellikle dillerini sözlü olarak koruma altına almaya çalışmışlar ve yazı alanında çok gelişme gösterememişlerdir.

Edebiyat Fakültesinde yerli dil ve edebiyatının yanında, yabancı dili ve edebiyatı bölümleri de bulunmaktadır. Bunlar şöyle sıralanabilir:

Yerel Dili ve Edebiyatı

- Peştuca
- Farsça (Darice)
- Özbekçe

Yabancı Diller ve Edebiyatı

- İngilizce
- Arapça

- Türkçe
- Fransızca
- Almanca
- İspanyolca
- Rusça
- Çince

2.2.4. Afganistan’da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Kurumlar

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, yukarıda bahsedildiği gibi Emir Habibullah Han döneminde Habibiye Okulu ile başlatılmıştır. Habibiye Okulunda Mehmet Nazif adlı öğretmenin Türkçe’yi yabancı dil olarak öğrettiği kendisi tarafından 1918 yılında hazırlanan ve Kabil’de basılan Sarf-i Türkî isimli kitaptan anlaşılmaktadır. Kitaptaki “Mülkî ve askerî okulları için hazırlanmıştır” cümlesine bakıldığında kitabın sadece Habibiye Okulu için hazırlanmadığı ancak askeri okulda da ders materyali olarak kullanıldığı anlaşılmaktadır (Başar, 2018: 5).

Afganistan’da Türkçenin öğretimi ne zaman başladığı belli olmasa da Kabil’de 1981-1982 yıllarında Türkiye Büyükelçiliği tarafından görevlendirilen Ali Bey isimli bir hoca Psikolojik Tıp (Tıp-ı Revani) adlı merkezde Türkçe eğitimi vermeyi kabul etmiştir. Türkçenin eğitimleri merkezde haftada iki gün toplanarak, bir okuma kitabının ders materyali olarak kullanmasıyla yapıldı. Sınıfta toplamda 15-19 öğrenci bulunmaktaydı. Ancak bu kursun ömrü uzun sürmedi ve birkaç ay sonra bazı nedenlerden dolayı kapatılmak zorunda kaldı (Hayri, 2007: 78-79).

2.2.4.1. Afganistan Üniversitelerinde Türkoloji Bölümleri

2.2.4.1.1. Kabil Üniversitesi

Afganistan’da Özbek Dili ve Edebiyatı Bölümü ilk olarak 1983 yılında Komünist rejimin Babrak Karmal döneminde açılmıştır. Afgan Türk kökenli (Özbek ve Türkmen) ve Fars Dili ve Edebiyatı Bölümünden mezun olanlar öğretim görevlisi olarak atanmıştır. Daha sonra Afgan Türk şairler, yazarlar ve Özbekistanlı uzmanlar

da katkı sağlamışlardır. Kabil Üniversitesi Özbek Dili-Türk Dili Bölümü olarak ilk mezunlarını 1987 yılında vermiştir. Bölüm faaliyetini 1992 yılına kadar sürdürmüştür. Daha sonra Kabil’de bazı politik nedenlerden dolayı bölüm kapatılıp Belh Üniversitesinde Özbek Dili-Türk Dili Bölümünü kurup öğretimi devam ettirilmiştir.

Afganistan’da geçici hükûmetin kurulmasından sonra 2002 yılında Hamit Karzai resmî olarak cumhurbaşkanı seçilmiştir. Uluslararası Güvenlik Destek Gücünün (İSAF) komutanlığını üstlenen TSK’nin komutanı Hâkim Zorlu’nun isteği üzerine bölümün yeniden açılmasına karar verilmiştir. Kabil Üniversitesinde Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü 2003 yılında Edebiyat Fakültesine bağlı olarak eğitim ve öğretime başlamıştır. Başta Türk askerlerinin ders vermeleri sağlanmıştır. Daha sonra Türkiye’den öğretim görevlileri getirtilerek öğretim programları düzenlenmiştir. Afgan öğretim üyeleri ve öğrencileri ders ve gezi amaçlı birtakım faaliyetlerde bulunmak maksadıyla Türkiye’ye gelmişlerdir. Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü ilk mezunlarını 2006 yılında vermiştir. TİKA’nın Türk Dili ve Edebiyatına katkısı oldukça fazladır ve TİKA her açıdan yardımda bulunmuştur (Hayri, 2007: 90-121).

Kabil Üniversitesinde, üç derslik ve dokuz öğretim üyesi ile C1 düzeyine kadar Türkçe öğretimi yapılmaktadır (Başar, 2018: 8). Yukarıda belirtildiği gibi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü ilk etapta Edebiyat Fakültesine bağlı olarak eğitimi başlanmış ve daha sonra TİKA tarafından yapılan fakülte binasında eğitime devam etmiştir. TİKA tarafından 2012 yılında kurulan binada Türkçe eğitimleri verilmeye devam edilmektedir. TİKA tarafından yapılan binada hem üniversitenin Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü öğrencileri hem de Yunus Emre Enstitüsü öğrencileri öğrenim görmektedir.

2.2.4.1.2. Cevizcan Üniversitesi

Cevizcan Üniversitesinde Özbek Dili ve Edebiyatı ile Türk Dili ve Edebiyatı Sosyal Bilimler Fakültesine bağlı olarak faaliyet göstermektedir. Özbek Dili ve Edebiyatı Bölümü 1994 yılında faaliyete başlayıp 1997 yılında da ilk mezunlarını vermiştir. Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü 2013 yılında faaliyete geçmiştir. Türk Dili ve Edebiyatı 2017 yılında ilk mezunlarını vermiştir.

Özbek Dili ve Türk Dili Edebiyatı ders programları Özbekçe ve Türkiye Türkçesini kapsayacak bir şekilde hazırlanmıştır. Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi C1 düzeyine kadar yapılmaktadır. Bu bölümde 170 öğrenci bulunmaktadır. Bu bölüme ait kütüphane de mevcuttur (Başar, 2018: 8). Türk dili ve edebiyatı öğretim üyesi sayısının az olmasından dolayı Yunus Emre Enstitüsü ile Cevizcan Üniversitesi arasında yapılan bir anlaşmaya göre yılda iki öğretim üyesi geçici olarak Cevizcan Üniversitesinde görevlendirilecektir.

2.2.4.1.3. Şehit Profesör Rabbani Eğitim Üniversitesi

Kabil’de olan eski akademik eğitim kurumlarından birisidir. Profesyonel olarak öğretmen yetiştirmek için 1964 yılında “Öğretmen Eğitim Akademisi” adı altında kurulmuştur. İlk ön lisans olarak eğitimi yapıldı daha sonra lisans ve yüksek lisans eğitimleri de yapılmıştır. 1982 yılında Pedagoji Enstitüsü adıyla üç fakülte; dil ve edebiyat, doğa bilimleri ve sosyal bilimleri eğitimi yapılmıştır. 2002 yılında Afganistan’da geçici hükûmet çalışmaya başladığında üniversitenin adı “Kabil Eğitim Üniversitesi” olarak değişti daha sonra 2012 yılında üniversitenin adı tekrar “Şehit Profesör Rabbani Eğitim Üniversitesi” olarak değişmiştir. Üniversitede dokuz fakülte; dil ve edebiyat, doğa bilimleri, sosyal bilimler, eğitim, beden eğitimi, özel eğitim, İslâmi eğitim, bilgisayar, psikoloji gibi 31 bölüm bulunmaktadır.

Başkentte, Kabil Üniversitesindeki Türk dili ve Edebiyatı Bölümünden sonra açılan Şehit Profesör Rabbani Eğitim Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili açılan ikinci bölümdür. Bölüm 2014 yılında faaliyetine başlayıp 2017 yılında ilk mezunlarını vermiştir. Türkçe öğretiminde C1 düzeyine kadar eğitim verilmektedir. Bölümde üç sınıf ve beş öğretim üyesi ile öğretim yapılmaktadır. Bölümün kütüphanesi bulunmamaktadır (Başar, 2018: 8).

2.2.4.1.4. Belh Üniversitesi Özbek Dili-Türk Dili Bölümü

Belh Afganistan'ın kuzey bölgesinde bulunan şehirlerden birisidir. Belh Üniversitesi Kabil ve Ningarhar Üniversitesinden sonra üçüncü büyük üniversitesidir. Üniversite, ilk önce mühendislik fakültesi olarak başlamış; daha sonraları ekonomi, edebiyat ve tarım fakültesi olarak değiştirilmiş; sonra da 1967 yılında on altı bölüm olarak öğretimine devam etmiştir. Özbek Dili-Türk Dili Bölümü Edebiyat Fakültesine bağlı olarak açılmıştır.

1992 yılında bazı politik nedenlerden dolayı Kabil'de yaşam zorlaşmış ve Kabil Üniversitesindeki Özbek Dili-Türk Dili Bölümü kapanmak zorunda kalmıştır. Öğretim üyeleri Belh'e gidip 1993 yılında Özbek Dili-Türk Dili Bölümünü tekrar açmışlar ve Kabil Üniversitesindeki öğretim üyeleri ile öğretim yeniden başlamıştır (Hayri, 2007: 93). Belh Üniversitesi için de TİKA Özbekçe-Türkmence Bölümünün gelişmesi için gerekli yardımları yapmıştır. Bu yardımların başında da kütüphanenin kurulması gelmiştir (Nazary, 2018: 40).

Bölümün altı dersliği ve sekiz öğretim üyesi bulunmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bu üniversitede B2 düzeyine kadar yapılmaktadır (Başar, 2018: 8).

2.2.4.1.5. Seri Pol Üniversitesi Özbek Dili-Türk Dili Bölümü

Seri Pol Üniversitesi 2012 yılında kurulmuştur. Üniversite eğitim bilimleriyle, eğitim ve öğretimini başlatmıştır. Daha sonra matematik, fizik ve öğretmenlik bölümleri de eklenmiştir. Özbek Dili-Türk Dili Öğretmenlik Bölümüne bağlı olarak faaliyete geçmiştir.

Özbek Dili-Türk Dili Edebiyatı, 2013 yılında kurulmuştur. Bölüm, dört derslik ve beş öğretim üyesi ile birlikte temel A2 düzeyine kadar öğretim yapılmaktadır. Bölümün kütüphanesi vardır (Başar, 2018: 8).

2.2.4.1.6. Tahar Üniversitesi Özbek Dili-Türk Dili Bölümü

Tahar Üniversitesi, 1991 yılında Abdullah İbn Mesud Enstitüsü adıyla kurulmuş, 1994 yılında enstitü statüsünden çıkarak üniversite derecesine yükselmiştir. Üniversite, 1997 yılında bazı politik nedenlerden dolayı kapatılmak zorunda kalmıştır. Geçici hükümetin kurulmasından sonra edebiyat, ilahiyat, eğitim ve tarım olmak üzere dört fakülte ile akademik açıdan canlanmaya başlamıştır (Nazary, 2018: 41).

Özbek Dili-Türk Dili ve Edebiyatı, Edebiyat Fakültesine bağlı dört derslik ve yedi öğretim üyesi ile öğretim yapılmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi B2 düzeyine kadar yapılmaktadır. Bölümün mevcut kütüphanesi vardır (Başar, 2018: 8).

2.2.4.1.7. Faryap Üniversitesi Özbek Dili-Türk Dili Bölümü

1977 yılında Faryab-Maimana adıyla kurulmuş daha sonra 2012 yılında da adı Faryab Üniversitesi olarak değiştirilmiştir. Kurumda edebiyat, eğitim, ekonomi, hukuk, tarım ve ikinci öğretim toplam altı fakültede öğretim yapılmaktadır (Nazary, 2018: 41).

Özbek Dili-Türk Dili Bölümü, 1985 yılında Edebiyat Fakültesine bağlı olarak kurulmuştur. Bölümde beş derslik ve beş öğretim üyesi ile öğretim yapılmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, bu bölümde A2 düzeyine kadar yapılmaktadır. Bölümün mevcut kütüphanesi yoktur (Başar, 2018: 8). Faryab Üniversitesinde uzun yıllardır Özbek Dili- Türk dili öğretimi yapıldığı görülmektedir. Fakat kütüphanenin olmaması öğrencilerin öğretimlerinde büyük eksikliklerdir.

2.2.4.1.8. Bağlan Üniversitesi Özbek Dili-Türk Dili Bölümü

Bağlan Üniversitesi 1992 yılında kurulmuştur. Üniversite Özbek-Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Edebiyat Fakültesine bağlı olarak 2009 yılında faaliyete başlamıştır (Nazary, 2018: 41). Bölümün derslik sayısı dörttür. Beş öğretim üyesiyle öğretim yapılmaktadır. Türkçe öğretimi B1 düzeyine kadar yapılır ve mevcut kütüphanesi yoktur (Başar, 2018: 8). Bölümün kütüphanesinin olmaması öğrencilerin kaynaklara erişimi açısından eksiklik olarak belirtilebilir.

2.2.4.1.9. Badakhshan Üniversitesi Özbek Dili-Türk Dili Bölümü

Badakhshan Üniversitesi, 1998 yılında kurulmuştur. İlk olarak Tıp Fakültesiyle faaliyetine başlayan daha sonra 2003 yılından 2012 yılına kadar Eğitim ve Öğretim Fakültesinde dört bölüm olarak öğretim yapan Üniversite, 2015 yılından sonra sekiz bölüm olarak faaliyet yapmıştır. Özbekçe-Türkçe öğretimi, Eğitim ve Öğretim Fakültesine bağlı olarak yapılmaktadır (Nazary, 2018: 42). Yukarıdaki bilgilere bakıldığında Türkçe öğretim materyallerinin Özbekçe ile beraber verildiği görülmektedir.

2.2.4.2. Afganistan'da Türkiye Tarafından Kurulan Kurumlar

2.2.4.2.1. Yunus Emre Enstitüsü

Yunus Emre Enstitüsü, 2007 yılında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile birlikte Türk kültürünü, sanatını ve tarihini öğretmek için yurt dışında açılmıştır. Türkiye ve diğer ülkeler arasındaki dostluk bağlarını geliştirmek amacıyla kurulan bir eğitim merkezidir. Yunus Emre Enstitüsü, 2009 yılında yurt dışında 58 kültür merkezi ile faaliyetlerini sürdürmüştür. Yunus Emre Enstitüsü, kültür merkezi Afganistan'ın başkentinde Kabil'de Kabil Üniversitesinde hizmet vermektedir. Enstitüde, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi seviyeleri Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi sistemine göre düzenlenmiştir.

Afganistan'da Yunus Emre Enstitüsü 2013 yılında kurulmuştur. TİKA tarafından yapılan enstitüde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapılmaktadır. Enstitü tarafından Kabil Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümüne öğretim üyesi desteği vermektedir. Enstitüde Türk Dili ve Edebiyatı okumayan diğer bölümlerin öğrencilerine de Türkçe öğretimi vermesi açısından önem taşımaktadır (Temizyürek, Erol ve Ustabulut, 2016: 166).

Yunus Emre Enstitüsü, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi temel düzey (A1-A2), orta düzey (B1-B2) ve ileri düzey (C1-C2) olarak öğretim yapılmaktadır. Afganistan'da ise Yunus Emre Enstitüsünde C1 düzeyine kadar öğretim

yapılmaktadır. Yunus Emre Enstitüsü, yedi derslik ve altı öğretim üyesi ile eğitim vermektedir. Öğretim üyeleri yerel insanlardan ve Türkler'den oluşmaktadır. Yunus Emre Enstitüsüne ait kütüphane bulunmaktadır. Yunus Emre Enstitüsünde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrenci her seviyede, 144 saati tamamlayarak sınava girer. Sınavda öğrencinin anlama ve anlatma becerilerine bakılarak seviyesi ölçülüp değerlendirilir. Enstitüde Türkçe Yeterlilik Sınavı (TYS) de yapılmaktadır (Başar, 2018: 6-7). Yunus Emre Enstitüsü, her yıl yaz okul programlarında yurt dışında Türkçe öğretimi yapan hem Türkoloji bölümünün hem Enstitüsünün kendi öğrencilerini Türkiye'ye getirerek, Türkiye'nin kültür ve sanatını, tarihini yakından tanıma fırsatını vermektedir. Farklı ülkelerden gelen ve birçok farklı etnisiteye sahip olan bu öğrencilerin konuştuğu tek dil Türkçedir.

2.2.4.2.2. Türk Silahlı Kuvvetleri Koordinasyonunda Türkçe Öğretimi

Türk Silahlı Kuvvetleri (TSK) Osmanlı Devleti Döneminde tekabül eden 1902 yılından beri Afganistan'da görev yapmıştır ve bu iki ülke arasındaki ilişki 1921 yılındaki sözleşme ile resmîyet kazanmıştır (Nazary, 2018: 23).

Uluslararası Güvenlik Destek Gücünün (İSAF), 2001 yılında Türkiye'nin askeri komutanlığını üstlenmesiyle Afganistan Türk Görev Kuvvet Komutanlığının komutanı Hakan Temizkan, “Yabancılar İçin Türkçe Dil Bilgisi” adlı iki ciltlik kitap hazırlamıştır. Kitabın ön sözünde; Türk Silahlı Kuvvetlerinin Afganistan'da tekrar görev yapmasının iki ülke arasındaki ilişkiyi yeniden canlandırmasında büyük bir adım niteliğinde olduğunu ve bu kapsamda 2003 yılında Hava Harp Okulunda bir Türkçe öğretim sınıfı açıldığını ve Türkçe öğretimi yapıldığını belirtmiştir. Kitabın adı “Türkçe Dil Bilgisi” olup eserde Türkçe-Farsça dili karşılaştırmalı olarak verilmiştir. İlk sayfasından Türkçe dil bilgisi kuralları örnekler ile verilmiş diğer sayfasında ise konunun Farsça çevirisi yapılmıştır. Eser, yüzbaşı Ahmet Aşık tarafından yazılmıştır. Bununla beraber on sekiz yıldan sonra Kabil Askeri Ateşliğinin açılması da Türkiye'nin Afgan-Türk kardeşliğine verdiği önemi vurgulamıştır (Aşık, 2003: 1).

Afganistan’da Türkiye NATO üyeliğinde Türk Silahlı Kuvvetleri yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde büyük katkı sağlamıştır. TSK tarafından danışmanlık hizmeti veren askeri kurumlarda NATO projeleri kapsamında Türkçe öğretimi gerçekleştirilmiştir. TSK tarafından Türkçe öğretimi gerçekleştiren kurumlar şunlardır:

- *Mareşal Fehim Millî Savunma Üniversitesi Lisan Okulu:* 2003 yılında Türkçe eğitimi vermeye başlanmıştır. Kurumda on derslik ve on öğretim üyesi ile B1 düzeyine kadar eğitim verilmektedir.
- *Mareşal Fehim Millî Savunma Üniversitesi Kara Harp Okulu:* 2005 yılında Türkçe eğitimi başlamış olup iki derslik ve iki öğretim üyesi mevcuttur ve B2 düzeyine kadar eğitim verilmektedir.
- *Kabil Askeri Lisesi:* 2007 yılında Türkçe eğitimi başlamıştır. iki derslik ve üç öğretim üyesi ile A2 düzeyine kadar eğitim verilmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi Kara Harp ve Askeri Lisesinde seçmeli ders olarak, Mareşal Fehim Millî Savunma Üniversitesi Lisan Okulunda Türkçe zorunlu ders olarak verilmektedir. Bu her altı ayda bir askeri eğitim için Türkiye’ye giden askerlerin eğitim süreçlerinde zorluk çekmemeleri içindir. TSK’nin öğrencilerinin mezun sayısı 2018 yılına kadar 1241 kişiye ulaşmıştır (Başar, 2018: 10).

2.2.4.4. Özel Kurumlar

Afganistan’da başkent Kabil ile beraber birçok büyük şehirde yabancı dil olarak Türkçe dersleri verilmektedir. Öğretmenleri Türkiye’de eğitim alan veya Türkoloji bölümünden mezun olan öğrencilerdir. Öğretim materyali olarak ise Yedi İklim, Yeni Hitit ve İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders kitapları kullanılmaktadır (Başar, 2018: 12).

Türkçe Öğrenim Merkezi (TÖMER) Afganistan’da ilk kez 2018 yılında Mezar Şerif şehrinde Gazi Üniversitesinin desteğiyle Muhtar Kolejinin girişiminde açılmıştır. TÖMER’in ikinci şubesi de 2019 yılında başkent Kabil’de açılmıştır.

Afganistan’da gerek büyük şehirler gerek küçük şehirlerde Türkçe öğrenmek isteyen birçok kişi vardır. Türkiye ve Afganistan arasında uzun yıllardan beri var olan kardeşliğin yanı sıra Türk dizilerine olan rağbet de iki ülke arasında bir yakınlık oluşmasını sağlamıştır. Bundan dolayı Türkçe öğrenmek isteyenlerin sayısı gün geçtikçe artmaktadır.

2.2.4.5. Liseler

Afganistan’da Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin Emir Habibullah Han döneminden beri okullarda yapıldığı görülmektedir. Bazı liselerde Türkçe dersi zorunlu ve bazılarında ise seçmeli ders olarak verilmektedir (Başar, 2018: 18).

2.2.4.5.1. Türkiye Maarif vakfı (TMV)

TMV tarafından ilk kez Cevizcan şehrinin Akça kasabasında Habibiye Kadiri Kız Lisesinde Türkçe zorunlu ders olarak verilmiştir. Bu durumda TMV, yaklaşık on sekiz ilkokul ve lise ile Afganistan’ın birçok şehrinde (Kabil, Mezar Şerif, Kandahar, Herat vs.) Türkçeyi zorunlu bir ders olarak vermektedir.

Afgan-Türk Maarif okulları ilk mezuniyet törenlerini 2019 yılında vakıf başkanı Prof. Dr. Birol Akgün ve diğer yöneticilerin katılımıyla gerçekleştirdiler. Afganistan’da, 2020 yılında TMV okulların sayısı 44’e ulaşmıştır. Hangi şehirde kaç okul olduğu aşağıdaki tabloda gösterilmiştir⁵.

Tablo 3. Afganistan’da TMV okullarının şehirlere göre dağılımı

Şehirler	İlkokul	Ortaokul		Lise	
		Kız	Erkek	Kız	Erkek
Kabil	✓	✓	✓	✓	✓

⁵ <https://turkiyemaarif.org>

Belh		✓	✓	✓	✓
Cevizcan	Şibirgan		✓	✓	✓
	Akça	✓	✓		✓
Ningarhar				✓	✓
Herat		✓	✓	✓	✓
Kanadahar		✓	✓	✓	✓

2.2.4.5.2. Reşat Anadolu Lisesi:

Afganistan Mezar Şerif şehrinde Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı desteği ile Türk öğretmen ve yöneticiler gözetiminde çalışmalarını sürdürmektedir. Bu lisede Türkçe dersi zorunlu olarak verilmektedir.

Afganistan'da yukarıdaki bilgilere bakıldığında gerek Türkiye gerek ise Afganistan tarafından kurulan kurumlarda yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi yapıldığı görülmektedir. Bunun nedeni Afganistan ve Türkiye arasındaki ilişkilerin eskilere dayanması ve birçok ortak değere, kültüre, dil, din ve medeniyete sahip olmalarıdır. Geçmişten beri Türkiye sadece eğitim konusunda değil tarım, sağlık, hukuk vs. alanlarda da Afganistan'a yardımcı olmuştur. Bundan dolayı Afganistan'da Türkçenin öğretilmesine ilgi vardır.

2.3. Sözcük Nedir?

Türkçe, sözcük türetme ve üretme açısından oldukça zengin bir yapıya sahip ve dil yapısı bakımından sondan eklemeli bir dildir. Ural - Altay dil ailesine bağlı olan Türkçeye Arapça ve Farsçadan çok sayıda sözcük Türk diline dâhil olmuştur. Tanzimat dönemi ve Latin alfabesi kullanıma girdikten sonra Avrupa dillerinden de bazı sözcükler Türkçeye girmiştir.

Dilin önemli bir parçası olan ve temelini oluşturan sözcüklerin tanımı, başta kolay gibi görünse de aslında tartışmalı konulardan birisidir. Sözcük kelimesini her bir dil bilimci farklı açıdan ele alarak tanımlamalar yapmıştır.

Jackson sözcüğü “Boşluklarla sınırlanmış harflerin dizisidir” şeklinde tanımlamıştır. Ayrıca dili oluşturan sözcükler alfabetik sırayla madde başı olarak sözlüklerde yer almaktadır. Sözcükler, yazımda belli aralıklarla yazılan, sözlü dilde ses ve hecelerden oluşan, konuşma akışında boşluk ve duraksamaya bakmaksızın kullanılan dilin ögeleridir (Jackson, 2016: 16-17).

Dünyadaki dillerin tümü sözcüklerden oluşmaktadır. Ana dilde olduğu gibi dil öğrenme biçimi ilk olarak sözcüklerden başlar ve buna göre öğrenilen herhangi bir dilin öğrenme biçiminde sözcükler ortaya çıkar (Thornbury, 2002: 1). Gerek ana dil gerek yabancı dilin temel taşlarını sözcükler oluşturur.

Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğünde (2011) “Anlamlı ses veya ses birliği, söz, kelime, lügat” şeklinde sözcüğü tanımlarken Kubbealtı Lügati, Türkçe sözlüğünde (2011) “Bir veya birkaç heceden meydana gelen anlamlı söz, kelime” olarak tanımlanmıştır. Sözcük “Mânâsı veya gramer vazifesi bulunan ve tek başına kullanılan ses veya sesler topluluğudur.” (Ergin, 2009: 95). Lewis’e göre (1993: 89) sözcük bir dilin çekirdeği veya dilin kalbidir. Sarf-ı Türkî eserinin önsözünde sözcüğün tanımını şu şekilde yapmıştır: Kendi bünyesinde anlam taşıyan sözü sözcük olarak tanımlanmaktadır (Başar, 2019: 102).

Kantemir (1997:178), ses veya seslerin birleştiğinden oluşan, anlam taşıyan ve cümle temel yapılarını oluşturan sözcük diye tanımlamaktadır. Korkmaz (2017: 174) ise sözcüğün tanımını şekil ve anlam açısından şu şekilde ele almıştır: Bir ya da birden fazla heceli ses öbeklerinden oluşan aynı dili kullanan bireylerin arasında zihinlerinde oluşan somut veya soyut kavramlardır.

“Bir ya da birden çok ses biriminin oluşturduğu, yazıda iki boşluk arasında yer alan, çoğu kez anlamsal bir birim oluşturan, söylemde belli bir biçimsel birlik sunan, çeşitli dizimsel kullanımlarında biçimce ya hiç değişmeyen ya da bir bölümüyle değişim gösteren eklemli ses ya da sesler öbeğidir” (Vardar, 2002: 181). Yılmaz da

(2014, 90) Vardar'ın tanımına benzer bir nitelik taşıyan görüş iletmiştir ve sözcük teriminin tanımını şu şekilde vermiştir: “Yazı dilinde aralarında belli boşluk bırakılabilen konuşma dilinde ise belli duraklarla sezilebilen çekim ve türeme gibi işlemlere tabi olarak çeşitli biçimleme özellikleri gösteren bağlam içinde anlam ve işlev kazanan dilin en temel birimidir”.

Alise, Brethet ve François'e göre dilin esasını oluşturan sözcükler vardır ve bu sözcükler de dillerin zenginliğini ve yoksulluğunu belirler. Onlara göre sözcüklere anlam, şekil ve dil bilgisi özelliklerine göre farklı tanımlar yapılabilir (Günay, 2007: 11). Bu bilginin doğrultusunda yukarıdaki tanımlara da bakıldığında sözcüğü her kişi kendi yaklaşım biçimine göre tanımlamış ve bu tanımlamalar kişiden kişiye değişiklik göstermiştir. Bazıları anlam açısından, bazıları şekil ya da biçim açısından ele alırken bazıları da hem anlam ve hem biçimi bir arada vermeye çalışmıştır.

2.4. Sözcük Öğrenmenin Önemi

Yabancı dil öğreniminde, sözcüğün öğretimi ve öğrenimi yabancı dil öğrenen birey için büyük etki bırakmaktadır. Sözcüğün anlamını bilmesi yabancı dili öğrenen bireyin dili hem doğru anlamasına hem de düşüncelerini açık bir biçimde ifade etmesine yardımcı olmaktadır. Gerek ana dil gerekse bir yabancı dil için sözcük dağarcığının geniş olması anlama ve anlatma becerilerinin kullanımı üzerinde büyük önem taşımaktadır. Bu durum sözcüğün, okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinde doğrudan iletişim kurulması açısından önemini ortaya çıkarmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ilk telif edilen somut eser Dîvânu Lugâti't Türk adlı sözlük niteliğinde olan kitaptır. Ancak İngilizce dil öğretiminde eskiden beri yazılan kitaplara baktığımızda genel olarak dil bilgisi kitaplarının çok yazıldığını ve önem kazandığını ve sözlüklerin üzerinde ise durulmadığını görüyoruz. Schmitt'e (2000) göre, yabancı dil olarak öğretim-öğrenim ve iletişim sağlamak için sözcük öğrenim tarihine bakılırsa milattan önce olduğu ve ilk olarak Romalıların Yunanca sözcükleri öğrenmesiyle başladığı söylenebilir. Sözlüklerin oluşması ile Rönesans döneminde dil bilgisi kitaplarının yanında sözlük yazımı da önem kazanmıştır. İlk sözcük kitabını Latince William ve Comenius atasözlerini derleyerek,

resim kullanarak tümevarım yöntemiyle ortaya çıkarmıştır. Sözlükte resim kullanılmasının nedeni sözcüğün öğrenilmesini ve kalıcı olmasını sağlayan bir strateji veya teknik olarak ifade edilebilir.

Günümüzde yabancı dil öğreniminde sözcük önemli bir öge olarak görülmektedir. Dilin öğrenimi sözlüksel öğelerin öğrenilmesi ile gelişmeye başlar. Hedef dil öğrenim deneyimlerine bakıldığında ikinci veya yabancı dil öğreniminde sözcük dağarcığının önemli olduğu görülmektedir (Yu-Ling, 2005: 6).

Elifbâ-yı Türkî eserinde harflerin öğretiminden sonra en çok sözcük öğretiminin üzerine durulduğu görülmektedir. Eser, ilk harflerin açıklamasıyla birlikte sözcüklerle örnek verilerek farklı bağlamlar içinde pekiştirilmesi açısından değer taşımaktadır (Başar, 2019: 98). Esere bakıldığında yabancı bir dilin iletişime geçmek için ilk adımının sözcüklerin öğrenimi olduğu görülmektedir ve bu çerçevede sözcüğü bilmek demek dili kavramak demektir.

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde, hedef anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesi olsa da bu hedefe ulaşmak için sözcük bilgisi de geliştirilmelidir. Geniş sözcük dağarcığına sahip olan birey açık ve anlaşılır bir biçimde duygu ve düşüncelerini ifade etmektedir (Özdemir, 2017: 58). Sözcüğün tek bir anlamı olmadığı için tek anlamını bilmek yetmemektedir. Çünkü sözcük birçok anlama sahip olup farklı bağlamlarda farklı anlamlar taşıyabilmektedir.

Dili öğrenmek için öğrenilmesi gereken bazı hususlar vardır (Al-Turk, 2006: 36):

- Sözlük bilgisi: Sözcüğün tüm anlamlarını bilmek.
- Çekim bilgisi: Cümle yapımından önceki yapıların anlamını bilmek.
- Cümle bilgisi: Cümleye girdikten sonra sözcüklerin ne anlam taşıdığını öğrenmek.

Sözcük dağarcığı sadece sözcüklerin birleşiminden ibaret değildir. Sözcüklerle birlikte söz kalıpları, atasözleri ve deyimler de sözcük dağarcığını oluşturmaktadır (Karatay, 2007: 143).

Sözcük öğrenimin önemi üzerinde duran Wilkins (1972: 111) “dil bilgisi olmadan birçok şey aktarılabilir ama sözcük olmadan hiçbir şey aktarılamaz” sözüyle yabancı dilde sözcük öğrenmenin iletişim için temel araç olduğuna dikkat çekmektedir. Aynı şekilde Folse (2004) sözcük önemini öne süren Wilkins’in görüşlerini desteklemektedir. Folse’e göre, dil öğretim programlarında dil bilgisi öğretilen bir konu iken sözcüğün öğretilmediğini açıklamaktadır. Araştırmasında okutmanların görüşlerine göre de sözcük dağarcığının yönlendirmeye ihtiyaç duyulmayan bir konu olduğu gözlemlenmiştir. Fakat Folse göre dil bilgisinden yoksun veya az bilen birey iletişim sağlayabilir ancak sözcük dağarcığına sahip olmayan birey iletişim sağlayamaz. Bu bilgiye bakıldığında okutmanlar sözcük öğretimini pek önemsemese de Macaro’nun (2003) yaptığı anket çalışmasının sonucunda öğretmenler sözcük öğretimi alanına dikkat edilmesinin, dil öğretimi ve öğreniminin gelişmesini sağladığını, bunu bir ihtiyaç olarak gördüklerini belirtmişti. Sözcük öğrenim hususunda önemli çalışmalar yapılmalı ve gereken adımlar atılmalıdır.

Türkçe eklemeli bir dil olduğundan temel düzeylerde öğrenilmesi zor ve sorunlu olarak görünse de ileri düzeylerde kolaylık sağlayarak dilin geniş söz varlığına sahip olunabilir (Erol, 2016: 190). Türkçenin yabancı dil olarak öğrenimi alanında öğrenenler tarafından sözcük öğreniminin geliştirme hızının diğer dillere göre daha avantajlı olduğu söylenebilir.

2.5. Literatür Taraması

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, sözcük öğretimi çerçevesinde geliştirilen araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu araştırmalar genellikle sözcük öğretimi konusu ile ilgilidir, sözcük öğrenim konusunda çok araştırma bulunmamaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin sözcük öğrenirken hangi yöntemle kendi kendilerini geliştirdikleri veya hangi sözcük öğrenme stratejilerini kullandıkları ile ilgili az sayıda çalışma bulunmaktadır.

2.5.1. Sözcük öğretimi ile ilgili yapılan çalışmalar

Tanın (2004), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Sözcük Bilgisi ve Öğretimi” adlı yüksek lisans tezinde sözcük öğretiminin dil öğrenmenin etkisi ve önemi üzerinde durmuştur. Tez yetişkinlere dilin başlangıç düzeyinde verilmesi gereken sözcükleri bir liste hâline getirmeyi amaçlamıştır. Ayrıca, sözcüklerin kolay öğrenilmesi ve bellekte depolanması için gerekli bilgileri sunmuştur.

İnce (2006), “Türkçede Kelime Öğretimi” adlı yüksek lisans tezinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sözcük dağarcığının önemi, seviyelere göre sözcük dağılımını vermiştir. Farklı metotlar kullanmanın sözcük öğrenme açısından önem taşıdığı gösterilmeye çalışmıştır. Çalışma sözcüklerin anlam ve türleri bakımından sözcük öğretimini ele alınmıştır.

Apaydın (2007), “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Sözcük Öğretimi Üzerine Bir Yöntem Denemesi” yazdığı yüksek lisans tezinde ulamsal sözcük öğretimi metodu kullanarak dil öğrenmeye yeni başlayanlar için başlangıç düzeyinde bulunan kavram ve alt kavramların öğretilmesine yer vermiştir.

Karatay (2007), “Kelime Öğretimi” makalesinde sözcük dağarcığının önemi üzerinde durmuştur. Dilin anlama ve anlatma temel dört beceri gelişmesi için sözcük dağarcığı ile ilintili olduğunu açıklayarak çalışmada sözcük öğrenmenin öneminden bahsederken ana dilde yazılan kitapların sözcük ile ilgili yapılan aktivitelerini incelemiştir.

Hasekioğlu (2009), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Sözcük Bilgisi Öğretimi” adlı yüksek lisans tezinde çalışmasında Yeni Hitit başlangıç düzeyindeki kitapları ele alarak sözcük öğretiminin tekniklerine ve etkinliklerine yönelik farkındalık sağlaması açısından incelemiştir.

İlgar (2013), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde E-Öğrenim Yoluyla Kelime Öğretimi” adlı yüksek lisans çalışmasında İngilizce ve Türkçe sözcük öğretimi etkinlikleri yapan sitelerin ortaya çıkması ile birlikte bu sitelerin kültür öğelerini içerip içermediğini araştırmıştır. Sonuç olarak İngiltere’de yapılan sitelerin

içerik, göresellik ve kültür öğeleri açısından zenginleştirilmesine nazaran Türkiye’deki sitelerin bu konuda birtakım eksiklerinin olduğunu sonucuna varmıştır.

Erol (2014), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Temel Seviyede Kelime Edinimi” adlı doktora tezinde düzeylere göre sözcük dağılımı, sözcük öğretiminin nasıl yapılması gerektiği, hangi düzeyde ne kadar sözcük öğretilmesi üzerine dururken Türkçe öğretim kitaplarının temel düzeyindeki sözcüklerin alanlarını karşılaştırarak yaygınlıklarına göre sözcükleri incelemiştir. Sonuç olarak A1 ve A2 temel düzeyleri için bin sözcükten oluşan bir liste hazırlamıştır.

Saydam (2018), tarafından yapılan, “Kelime Öğretimi Stratejileri Açısından Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kitapları Üzerine Bir Araştırma” adlı yüksek lisans çalışmasını Türkçe öğretim kitaplarındaki sözcük öğretim stratejilerinin kullanılıp kullanılmadığı üzerine yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda kitaplardaki stratejilerinin kullanımının, aktivite ve alanlara göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Bozali (2019), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde-Öğreniminde Kelime Kazanımına İlişkin Oyun İçerikli Materyal Geliştirme Örneği: B1 Düzeyi” adlı yüksek lisans çalışmasında Türkçe öğretiminde B1 düzeyindeki çeşitli kitapların sözcüklerini oyunlaştırarak sözcüğün motive edici bir şekilde öğrenilmesini kolaylaştıran ve bellekte kalıcı olması sağlayan oyunları değerlendirmiştir.

2.5.2. Sözcük öğrenme stratejileri ile ilgili yapılan çalışmalar

Yığın (2013), “Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretiminde Öğrencilerin Kullandıkları Kelime Öğrenme Stratejileri” adlı tez çalışmasında B2 düzeyindeki yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kullandıkları sözcük öğrenme stratejilerini ve bildikleri diğer diller ile benzerlik ve farklılıklarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda genel olarak en fazla kullanılan sözcük öğrenme stratejisinin sosyal stratejiler, en az kullanılan stratejinin ise bellek stratejileri olduğu görülmüştür.

Syed (2014), “Jamia Milia İslamia Üniversitesinde Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Üniversite Öğrencilerin Kelime Öğrenme Stratejilerinin Belirlenmesi” adlı

İngilizce yazdığı yüksek lisans tezinde Hindistan'daki bir üniversitenin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin sözcük öğrenme stratejilerini hangi sıklıkla kullandıklarının belirlenmesi üzerine yapılan bir çalışmadır. Sonuç olarak öğrencilerin en çok kullandıkları stratejinin bellek stratejisi ve en az kullandıkları stratejinin de üst-bilişsel stratejiler olduğu sonucuna varılmıştır.

2.6. Öğrenme Stratejileri

Öğrencilerin öğretim-öğrenim sürecinde kullandıkları birçok yöntem ve teknikler bulunmaktadır. Öğrencilerin stratejiler ile öğrendiklerine sahip çıkmalarının ve sorumluluk almalarının sağlaması, eğretiye karşı kalıcı bir eylemin gerçekleştirilmesi, edindikleri bilgileri hızlı ve kolaylıkla öğrenmeleri, kendi kendilerine öğrenmeleri ve onları motive etmelerinden dolayı bilginin öğrenmesi-öğretilmesi açısından önemli bir gaye taşımaktadır. Her ne kadar teknoloji öğrenmeyi kolaylaştırmış olsa da onun bilinçli ve etkili bir biçimde kullanması öğrenme stratejileri ile bağdaştırıldığı takdirde bu sürecin daha etkili bir şekilde gerçekleşmesine yardımcı olmaktadır.

Öğrenme stratejilerine bakmadan önce öğrenim ve edinim arasındaki kavram farkını bilmekte fayda vardır. Öğrenme isteğe bağlı bilinçli olarak yapılan bir eylemdir, ama edinim ise doğal olarak öğrenilen -çocukların doğal ortamda dili öğrendikleri gibi- gerçekleşen bir eylemdir (İmer, Kocaman ve Özsoy, 2011: 88).

Strateji terimi, eski Yunancada savaş sanatı anlamına gelen “strategia” sözcüğünden gelmektedir. Strateji terimi genel olarak savaş ve askerî alanda kullanılmış olsa da, eğitim alanında da belirli stratejileri kullanmak ve başarı elde etmek için bir odak noktası olarak görülmektedir (Oxford, 1990: 7).

TDK (2011) sözlüğünde, stratejinin iki anlamı bulunmaktadır. İlk anlamı, izlem ikinci anlamı ise “bir ulusun veya uluslar topluluğunun, barış ve savaşta benimsenen politikalara destek vermek amacıyla politik, ekonomik, psikolojik ve askerî güçleri bir arada kullanma bilimi ve sanatı”dır. Stratejiler tüm alanlarda izlenen yolları nasıl kat edebilecekleri, ilerlemesi gerektiğinin önceden belirlenerek

adımların atılmasını düzenler. Hedeflerine ulaşmak için çizilen yolları belirleyerek takip ederler.

Öğrenme stratejileri için araştırmacılar tarafından farklı tanımlar yapılmıştır. Weinstein ve Mayer öğrenme stratejilerini, elde edilen bilgiler kodlar ve yeniden geri getirme aşamasında gösterdiği performans olarak tanımlamaktadırlar (Cesur, 2008: 6). Özer, öğrenme stratejilerini “bireyin kendi kendine öğrenmesini kolaylaştıran tekniklerin her biridir” olarak tanımlanmıştır (Özer, 1998: 154).

Arends’e göre, öğrenme stratejileri bilişsel stratejiyi kullanarak yapılan öğrenimin sürecini içine alan davranış ve düşüncelerin süreçlerini etkilemektedir (Arends, 1997: 244; akt. Serçe, 2015: 16). Oxford’a göre, öğrenme stratejileri, eğitim alanında öğrenci tarafından bilgilerin edinilmesi, depolanması, ihtiyaç anında geri getirmesi gibi belirli eylemlerdir. Fakat Oxford, stratejilerin zenginliğinin tam olarak açıklanamadığı kanaatindedir. Dolayısıyla önceki tanımlara diğer eklemeleri yaparak öğrenme stratejilerini daha kolay, hızlı, keyifli ve eğlenceli, kendi kendine öğrenen ve etkili bir biçimde kullanılan eylemler olarak tanımlamaktadır (Oxford, 1990: 8).

Öğrenme stratejilerinin sınıflandırılması, Weinstein ve Mayer’in (1986) geliştirdikleri stratejiler pek çok araştırmalarda yer almıştır. Bu stratejiler beş kategoriden oluşmaktadır.

- **Yineleme stratejileri:** Zihinsel faaliyetleri gerçekleştiren, olduğu biçimde yeniden yazma, sesli bir şekilde okuma, yazıların altlarını çizme gibi eylemlerin gerçekleştirildiği stratejilerdir.
- **Anlamlandırma stratejileri:** Yeni öğrenilen bilgiyi önceki bilgiler ile ilişkilendirerek öğrenimin gerçekleşmesini sağlayan stratejilerdir. Cümlede kullanılarak öğrenme, not alarak çalışma, görsel olarak canlandırma gibi stratejilerdir.
- **Örgütlenme stratejileri:** Öğrenilen bilgileri gözden geçirerek yeniden düzenleme stratejileridir. Gruplaştırmak çalıştırma, şema ve tablolaştırarak öğrenmelerdir.
- **Anlamayı izleme stratejileri:** Öğrencinin kendi öğrenmelerini düzenlemesine ve yürütmesine yön veren stratejilerdir. Öğrencinin

bilgileri planlayarak çalışması, kendi hatalarını düzeltmesi, kendisini değerlendirmesi gibi stratejilerdir.

- **Duygusal stratejiler:** Gündüsel ve duygusal faktörleri içeren stratejilerdir. Odaklanma, az zamanda çok bilgiyi edinme gibi stratejilerdir (Özer, 2002: 20).

Öğrenme stratejileri, öğrenimi başarıya ulaştırması için katkı sağlayan eylemdir. Çünkü öğrenciler kendilerini sorumluluk sahibi hissederek özerk öğrenmeye yönelirler (Nation, 2000: 222). Öğrenciler genelde öğrenimleri boyunca farklı konularda birçok yöntem ve stratejiler kullanmaktadır. Öğrenciler kullandıkları stratejilerin farkına vardıkları anda yaşadıkları zorluklarla nasıl baş edebilecekleri öğrenerek bağımsız, hızlı, kolay ve etkili bir biçimde öğrenim sağlayabilirler.

2.8. Sözcük Öğrenme Stratejileri

Genel olarak alanyazın taramasında sözcük öğrenme stratejileri, dil öğrenme stratejilerinin bir parçası olan yeni gelişim gösteren bir alandır. Sözcük öğrenme stratejilerinin kullanımı sözün varlığının genişlemesini doğrudan etkileyen bir faktördür. Bu nedenle öğrenciler bu kavramları bilincine vararak öğrenmelidirler.

Sözcük öğrenme stratejileri 1970 yılının sonlarına doğru ilgili çalışmalara dikkat çekerek başlatılmıştır. Çalışmalarda iyi öğrencilerin dili nasıl öğrendikleri değerlendirilerek incelenmiştir (Acar, 2016: 45). Sözcük öğrenme stratejileri dil öğrenme stratejilerinin bir parçasıdır (Nation, 2000: 352). Araştırmacılar 1990'lı yılların başında yabancı dil öğrenme stratejilerinin çoğunun sözcük öğrenme stratejileri ile ilintili olduğunu ortaya çıkarmışlardır (O'Molloy ve Chamot, 1990; Oxford, 1990).

Doğru bir iletişimin sağlanması için sözcüklerin sadece bilinmesi yetmemekte aynı zamanda doğru kullanımı da önem arz etmektedir. Sözcüklerin öğrenilmesi büyük önem taşır, fakat sözcüklerin tümünün derste öğretilmesi olanaksızdır. Bundan dolayı öğrenciler sınıf dışında başvurabilecek stratejileri bilmeli ve kullanmalıdır (Serçe, 2015: 44). Öğrencilerin gereksinimleri ve gerekçeleri farklıdır. Kendilerine

uygun stratejileri bularak ihtiyaçlarını gidermek için farklı strateji kullanımlarına başvururlar.

Nation yukarıda verildiği üzere sözcük öğrenme stratejilerini “sözcükler dil ve öğrenme stratejilerin bir parçasıdır” şeklinde tanımlamıştır (Nation, 2000: 217). Rubin, bilginin edinilmesi, depolanması ve kullanma süreci olarak tanımlamıştır (Rubin, 1987: 29). Schmitt ise sözcük öğrenme stratejilerinin geniş tanıma sahip olduğu dşuncesini ileri sürerek her bir stratejinin süreci etkileyeceğini belirtmiştir (Schmitt, 1997: 203).

Taka (2002), sözcük öğrenme stratejilerini öğrencilerin ilk kez karşılaştıkları sözcük öğeleri hakkındaki bilgileri keşfetmek veya işlemek için kullandıkları ve bu bilgilerin kavramak, depolanmak veya hafızada tutmak için gerçekleştirdikleri eylemler, davranışlar, adımlar ve teknikler olarak tanımlamıştır.

Sözcük ğrenimi, hemen öğrenilen bir eylem olmadığı için belli süreçler üzerinden ilerlemektedir. Sürecin ilk basamağında okutman tarafından yeni sözcük verilir. İkinci basamakta ğrenci sözcüğü ezberlemeye çalışır. nc basamakta sözcüğün kullanımı gelir. Sözcük ğrenimi zaman alıcı bir eylem olduğundan dolayı öğrenciler sınıf dışında da bu eylemi etkili bir biçimde kullanmaya devam etmeli ve sürekli tekrar yapmalıdır (Tanın, 2004: 75).

Thronbury, ana dilde ve yabancı dilde sözcüklerin öğreniminin nasıl geliştiği, aralarında fark olup olmadığını incelemiştir. Ana dil ve yabancı dil arasındaki belirgin fark yabancı dili öğrenmek isteyenlerin önceden sahip oldukları bir dilin varlığıdır. Ana dilde beyin sistemli bir biçimde dili kavramış, ikinci dil veya yabancı dil öğrenen birey öğrenmek istediği dili sıfırdan kodlamaya başlayarak yeni bir sözcük ağı kurmaya çalışır (Thorbury, 2002: 18).

Vygotsky (1962) sözcük bilgisinin, yeni sözcükleri anlamları ile birlikte öğrenirken bilginin yeniden yapılandırılmasının sürekli olarak gerçekleştiği dinamik bir süreç olduğunu belirtmiştir. Yeni öğrenilen sözcüğün, anlamı önceki bilgiler ile ilintilidir. Örneğin yeni bir sözcüğü ve anlamını öğrendiğimizde, diğer sözcükler hakkında bilgimizin yeniden oluşuğunu, tekrarlandığı kanaatindeyiz.

Öğrencilerin kullandıkları çeşitli stratejiler bulunmaktadır, tek bir stratejiye bağlı kalmadan çeşitli stratejileri bir arada uygulayarak öğrenen öğrenciler stratejileri bu şekilde kullanmanın yabancı dil öğreniminde daha etkili olduğunu belirtmişler (Gu & Johnson, 1996: 647).

2.9. Sözcük Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması

Sözcük öğrenme stratejilerinin sınıflandırması birçok araştırmacı tarafından yapılmıştır. Bu sınıflandırmaların mükemmel bir şekilde yapıldığının söylenmesi güçtür. Her bir araştırmacı farklı açıdan farklı kategoriler üzerinden ele alarak sınıflandırmalar yapmıştır.

2.9.1. Stoffer'in (1995) Sınıflandırması

Stoffer 1995 yılında sözcük öğrenme stratejilerinin sınıflandırılması ile ilgili ilk ve derin çalışmayı yapmıştır. Çalışmasında 53 likert tipi bireysel stratejiden oluşan bir anket (Vocabulary Learning Strategies Inventory) tasarlayarak daha sonra o 53 likerti 9 kategoriye toplamıştır (Stoffer, 1995; akt. Schimtt, 1997: 7).

1. Özgün ve otantik dil kullanımı içeren stratejiler
2. Zekâ ve düşünce etkinlikleri içeren stratejiler
3. Kendisini motive ederek öğrenim sağlayan stratejiler
4. Bellek stratejiler
5. Zihinsel bağlantılar oluşturmak için kullanılan stratejiler
6. Görsel veya işitsel stratejiler
7. Fiziksel eylem içeren stratejiler
8. Sözcükleri düzenlemek için kullanılan stratejiler
9. Kaygının üstesinden gelmek için kullanılan stratejiler

2.9.2. Gu ve Johnson (1996) Sınıflandırması

Gu ve Johnson (1996), öğrencilerin kullandıkları sözcük öğrenme stratejilerini araştırmak amacıyla 91 maddelik öğrenme stratejilerini içeren anket tasarlamışlardır. Anketin uyguladığı kişiler ileri düzeyde İngilizce bilen Pekin'deki 850 üniversite öğrencisiydi. Anket stratejilerin yanında öğrencilerin düşüncelerine ve inançlarına da yer vermiştir. Araştırmanın amacı öğrencilerin kullandıkları stratejiler ile sözcük boyutuna ve yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına bakmaktır. Araştırmanın sonucunda stratejiler ile sözcük öğrenimi arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varmışlardır. Sözcük öğrenme stratejilerini sekiz kategoriye ayırmıştır (Gu & Johnson, 1996):

1. Öğrencilerin kendilerine göre sözcük öğrenme stratejileri
2. Üst-bilişsel düzenleme stratejileri
3. Tahminde bulunma stratejileri
4. Not alma stratejileri
5. Bellek stratejileri (tekrar yapma)
6. Bellek stratejileri (kodlama)
7. Etkinleştirme stratejileri

2.9.3. Nation (2000) Sınıflandırması

Nation'ın sözcük öğrenme stratejilerini planlama, kaynaklar ve süreç başlıklarıyla üç ana kategori altında toplamıştır (Nation, 2000: 353):

Tablo 4. Nation'ın sözcük öğrenme stratejileri

Genel Stratejiler	Strateji türleri
Planlama	• Sözcükleri seçme • Strateji seçme • Tekrarlama • Sözcük bilgisinin yönlerini seçme

Kaynaklar

- Sözcükleri analiz etme
- Bağlamda kullanma
- Ana dil ve yabancı dilde referans kaynağı başvurma
- Ana dil ve yabancı dilde paralellik sağlamak

Süreç

- Dikkat etme
- Üretme
- Geri çağırma

Nation (2000: 353)

Planlama: Bu kategorideki stratejiler, dikkatin nereye verileceği ve nasıl odaklanılacağına ve ögeye ne sıklıkla dikkat edileceğine karar vermeyi içeren stratejileridir. Kaynaklar, sözcükler hakkındaki bilgileri elde etme stratejileridir. Süreç, sözcük bilgisini hatırlamasını sağlayan stratejilerdir.

2.9.4. Schmitt'in (1997) Sınıflandırması

Schmitt sözcük öğrenme stratejilerinin sınıflandırılmasında Oxford'un (1990) geliştirdiği dil öğrenme stratejilerini baz alarak çalışmalarını yürütmüştür. Fakat Oxford'un geliştirdiği stratejileri kapsayıcı olmamasından dolayı, yani öğrencilerin bir sözcük ile ilk kez karşılaştıklarında nasıl bir strateji kullanacaklarını bilmediklerinden yeni bir sınıflandırma yöntemi tasarlamıştır.

Schmitt sözcük öğrenme stratejilerini, ilk kez karşılaştıkları sözcüğü gördüklerinde keşfetme stratejileri ve daha sonra o sözcükleri hatırlamasını sağlaması açısından pekiştirme stratejileri olarak iki kategoride sınıflandırmıştır.

2.9.4.1. Keşfetme Stratejileri

Schmitt'in oluşturduğu (1997) keşif stratejileri, dil öğrenenlerin ilk kez karşılaştıkları sözcüklerin anlamını anlamak için kullanılan stratejilerdir. Bu kategori belirleme stratejilerini ve sosyal stratejilerini içermektedir.

Tablo 5. Keşfetme Stratejileri

Keşfetme Stratejileri	
Belirleme Stratejileri	• Tek dilli sözlük kullanma • İki dilli sözlük kullanma • Sözcük türünü (isim, sıfat...) analiz etme • Anadilde aynı kökten sözcükleri gelip gelmediğini kontrol etme • Resim ya da hareketleri analiz etme • Resimli sözcük kartlar kullanma • Metinsel bağlamdan anlam çıkarma • Sözcüklerin ek ve köklerini analiz etme • Sözcük listeleri yapma
Sosyal Stratejileri	• Öğretmenden yeni öğrenilmek istenen sözcüğü bağlam içinde kullanmasını isteme • Öğrenilmek istenilen yeni sözcüklerin eş veya zıt anlamını öğretmenden sorma • Sözcüklerin çevrisini öğretmenden isteme • Sınıf arkadaşına sözcüğün anlamını sorma • Grup aktivitelerinde sözcüğün yeni bir anlamını bulma.

Schmitt'in Sözcük Öğrenme stratejileri (1997)

2.9.4.1.1. Belirleme stratejileri

Keşfetme stratejilerinin bir parçası olan belirleme stratejileri, öğrencilerin ilk kez öğrenilen sözcükler ile karşılaştıkları zaman kullandıkları stratejilerdir. Öğrenciler ilk kez gördükleri sözcükleri ana dillerine göre tahmin ederek veya sözcüğün anadili ile benzerliği olup olmadığına bakarak sözcüklerin anlamlarını keşfetmeye çalışırlar, bağlamdan tahmin ederler, dilin yapısına göre tahminde bulunurlar. Ya da başkalarına sözcüklerin anlamlarını sorarlar (Schimtt, 1997: 208). Yukarıdaki tablodaki maddelere bakıldığında belirleme stratejileri dilin analizini yapmak, sözlük kullanma, resimlere bakarak tahmin etme, sözcükleri öğrenmek için listeler yapma gibi stratejilerdir.

Nation'a göre, belirleme stratejilerinin içinde metne göre tahmin etme stratejisinin sözcüğün öğrenimi için en önemli strateji olduğunu açıklamaktadır

(Nation, 2000: 232). Yabancı dil öğrenirken belirleme stratejileri kullanan öğrencilerin sözlükleri kullanarak sözcüklerin anlamlarını bulmaları ve sözcüklerin analizini yapmalarına ya da onların isim, sıfat veya fiil olup olmadığını belirlemelerinde kolaylık sağlamaktadır. Dolayısıyla bu stratejiler öğrencilerin kimseye bağlı kalmadan kendi kendine öğrenim sağlaması açısından büyük önem taşımaktadır (Schmitt, 2000).

2.9.4.1.2. Sosyal Stratejileri

Keşfetme stratejileri belirleme stratejilerinden sonraki grup sosyal stratejilerdir. Bu stratejiler, bilen birisine soru sormak, ders içinde genelde okutmanlardan sözcüklerin anlamını ya da eş anlamını sormak için onlardan yardım isteme, grup aktivitelerinde sözcüklerin anlamını keşfetme stratejileridir (Schmitt, 1997: 209). Bu stratejiye göre öğrenciler iletişime geçerek sözcüklerin anlamını okutmanına veya arkadaşlarına sorarak sorunlarını çözmeye çalışırlar.

2.9.4.2. Pekiştirme Stratejileri

Schmitt'in (1997) pekiştirme stratejileri öğrencilerin öğrendikleri sözcüklerin kalıcılığını sağlamak için ve sözcükleri hatırlamaya çalıştıklarında kullandıkları stratejilerdir. Bu kategorideki stratejiler 4 grup altında toplanmıştır: Sosyal stratejiler, bellek stratejileri, üst-bilişsel stratejileri ve bilişsel stratejilerdir.

Tablo 6. Pekiştirme Stratejileri

Pekiştirme stratejileri	
Üst-Bilişsel Stratejileri	• Sosyal medyayı kullanma, yani haberler, filmler, şarkılar ve TV programlarından yeni sözcük öğrenme • Sürekli sözcük öğrenimini devam ettirme • Pek az kullanılan sözcüklerin öğrenmesi için sürekli tekrar etme • Gerekli olmayan sözcüğü geçme • Kendi kendine sözcük testi yapma

Bellek Stratejileri

-
- Sözcüğün anlamını görselleştirerek öğrenme
 - Sözcüğün anlamını görselleştirme
 - Yeni bir sözcük öğrenirken jestler, mimikler ve hareketler kullanma
 - Sözcüğü eş ve zıt anlamları ile bağlama
 - Sözcüğü önceki kişisel deneyim ile bağlama
 - Dereceli sıfatlar için ölçekler kullanma
 - Sözcükleri grup hâlinde birbirileriyle ilişkilendirerek öğrenim sağlama,
 - Peg Yöntemini kullanma
 - Loci Yöntemini kullanma
 - Yeni Sözcüğü bağlam içinde kullanma
 - Sözcükleri gruplandırarak çalışma
 - Sözcüğü görselleştirme
 - Sözcükleri olay dizini içinde gruplandırma
 - Yeni bir sözcüğü öğrenirken hareketler kullanma
 - Sözcüğü konuşulan konuşmalardan hatırlama
 - Sözcüklerin telaffuzunu çalışma
 - Sözcüğü çalışırken sesli olarak çalışma
 - Ekler ve kökleri hatırlama
 - Sözcüklerin ilk harfinin altını çizme
 - Sözcüğü görsel kullanarak ifade etme
 - Sözcüklerin anlamını görselleştirme
 - Anlam haritaları kullanma
 - Deyimlerde bulunan sözcükleri öğrenme
 - Sözcük öğrenirken anahtar yöntemini kullanma
 - Sözcükleri gruplandırarak birlikte çalışma
 - Sözcüklerin yazılışına çalışma
-

Bilişsel Stratejileri

- Sözcük listeleri kullanma
 - Sözcükleri derste not alarak çalışma
 - Sözcükleri yazılı olarak tekrar yapma
 - Sözcükleri sözlü olarak tekrar yapma
 - Resimli sözcük kartları kullanma
 - Ders kitabının sözcük bölümünü kullanarak öğrenme
 - Sözcük defteri tutma
 - Nesnelerin üzerine hedef dilin sözcüklerini yazma
 - Kaydedilen sözcük listesini dinleme
-

Sosyal Stratejileri

- Sınıf çalışmasında sözcüklerin anlamı üzerinde çalışma
 - Anadili konuşan bireyler ile iletişim kurma
 - Öğrencilerin elinde bulunan sözcük listelerini, resimli kartlarını doğruluk açısından kontrol etmesi
-

Schmitt'in Sözcük Öğrenme stratejileri (1997)

2.9.4.2.1. Üst-bilişsel Stratejileri

Pekiştirme stratejileri arasında olan üst-bilişsel stratejileri, öğrencilere dikkat etmeyi, düşünmeyi, planlamayı farkındalık yaratma ve sürecin nasıl ilerlemesini kavramasının durumunu değerlendirmesi, kendini yönetme, problemi belirlemek için kullanılan stratejilerdir. Öğrencilerin özerkliğinin ve bilincinin yakından bağlantılı olduğunu da açıklamaktadır (O Molley and Chamot, 1990: 137). Anderson'a göre üst-bilişsel farkındalık yaratmak bilişsel stratejilerin gelişimine büyük etki yapmaktadır (Anderson, 2002: 1).

Schmitt'e göre, öğrenciler film izleyerek, şarkı dinleyerek, kitap, gazete ve dergileri okuyarak, sözcükleri tekrar etmesi için belli bir program hazırlama gibi stratejilerin kullanılmasıdır (Schimtt, 1997: 216). Öğrenciler bu stratejileri kullanarak daha çok sorumluluk sahibi olurlar. Kendi kendilerine testler yaparak değerlendirip eksiklerini tamamlamak için yeniden tekrar yapma yollarına başvururlar.

2.9.4.2.2. Bellek Stratejileri

Öğrenciler tarafından bellek stratejileri çok kere kullanılmaktadır. Önceden bildiklerini hatırlayarak yeni edinecekleri bilgiler ile ilişkilendirirler. Ezberlemek için yeni bilgiler eski bilgilerle ilişkilendirir. Bellek stratejileri zihinsel bir eylemdir ve öğrenciler yeni öğrenmek istedikleri bilgi ile bağlantı kurarlar. Pekiştirme stratejilerinin çoğunu bellek stratejileri oluşturmaktadır (Schmitt, 2000).

Bellek stratejileri, sözcükleri çalışırken onların resimlerini canlandırma, görselleştirme, hareketler ile anlama, bağlam içinde kullanarak öğrenme, sözcüklerin eş veya karşıt anlamlarını öğrenme, sözcüklerin okunuşuna dikkat etme ve tekrar söyleme gibi stratejileri içermektedir (Schimtt, 1997: 211).

Sıralanan stratejilerde hareketler, görselleştirme stratejileri somut sözcükleri öğreniminde kullanılabilir ve etkili bir biçimde yararlanılabilir. Fakat soyut sözcükleri nasıl canlandırabiliriz sorusuna cevap olarak önceden kodlanan bilgiler ile soyut kavramları ilişkilendirerek öğrenme veya öğretimi sağlanabilir. Örneğin “su temiz ve berraktır” denildiğinde öğrenci suyun şeklini hatırlar daha sonra niteliğini zihninde canlandırıp anlamını çıkarır.

2.9.4.2.3. Bilişsel Stratejiler

Bilişsel stratejiler, bellek stratejileriyle benzerlik göstermektedir. Fakat bilişsel stratejilerde zihinsel işleme odaklanmamaktadır. Öğrencilerin bir sözcüğü öğrenirken bilişsel stratejilerin bir çoğunu kullanmaları gerekmektedir. Bu stratejiler, yeni öğrendikleri sözcüklerin anlamlarının depolanması için yardımcı olup yeni sözcüklerin öğrenilmesinde ve ezberlemesinde birçok yolun denenmesini sağlamaktadır (Gairns & Redman, 1986).

Schmitt de bilişsel strateji ve bellek stratejileri arasında benzerlik olduğunu söylemektedir. Bilişsel stratejiler sözcük hazinesini incelemek, tekrar öğrenim yollarını sağlayacak, stratejileri kullanmaktadır. Yukarıdaki tabloda olduğu gibi yazarak veya söyleyerek tekrar yapma, sözcük kartları veya listeleri oluşturmak gibi stratejileri içermektedir (Schimtt, 1997: 215). Bilişsel stratejiler, yazma, dinleme, söyleme biçiminde tekrar eden eylemlere dayanarak öğrenimeyi geliştirmektedir.

Bilişsel stratejilere, genel olarak dili yeni öğrenmek isteyenlerin ya da başka bir deyişle temel düzeylerde olanların daha çok başvurduğu dikkat çekmektedir. Örneğin öğrencilerin sözlük kullanmaları, yazarak veya söyleyerek çalışmaları, sözcük defteri tutmaları, sözcükleri not etmeleri ve liste oluşturmaları gibi stratejileri daha çok kullandıkları gözlemlenebilir.

2.9.4.2.4. Sosyal Stratejiler

Sosyal stratejiler, sözcük öğrenme stratejilerinde kilit unsuru oluşturmaktadır. Bunun nedeni öğrencilerin grup hâlinde başkaları ile iletişim sağlamaları, birçok aktivite yapmaları ve okutman fazla müdahale etmediği için yeteneklerini öne çıkarmaya çalışmalarıdır. Bu stratejinin bir diğer etkili yanı öğrencilerin özgüveninin artmasını sağlamasıdır (Schimtt, 1997: 211).

Öğrenciler ilk kez karşılaştığı sözcüğü grup aktivitelerinde nerede nasıl kullanacağını anlar. Ana dil konuşucular ile iletişim kurduğunda onların sözcüklerin kullanma şekilleri yanı sıra telaffuzlarına da dikkat ederler. Dolayısıyla hem sınıf içerisinde hem sınıf dışında öğrenimi gerçekleştiren stratejilerdir. Sınıf içinde grup aktiviteleri ile arkadaşlarına soru sorarak sözcüğün kullanımının pekiştirilmesi sağlanmaktadır.

2.9.5. Winke ve Abbuhl (2007) Sınıflandırması

Winke ve Abbuhl sözcük öğrenme stratejileri Long'un (1996) etkileşim hipotezinin üzerine ayrıntılı bir biçimde çalışmasından sonra dil öğrenme stratejilerin yapısını en çok eleştirilenler olmuştur. Dolayısıyla bu araştırmada yeni konumlandırmanın yolunu bularak üçlü bir sınıflandırmayı önermişler. Winke ve Abbuhl sözcük öğrenme stratejilerini geniş kapsamlı üç kategoriye ayırmıştır: Girdi tabanlı stratejiler, çıktı tabanlı stratejiler ve bilişsel stratejiler olarak sınıflandırmıştır (Winke & Abbuhl, 2007). Bunları şu şekilde tarif etmek mümkündür:

- *Girdi tabanlı stratejiler:* Ana dilde konuşulanları dinlemek, yabancı dilde okumak, yabancı dilden ana dile sözcüklerin çevrilmesi, dili kavramak için girdi sağlamaktadır.
- *Çıktı tabanlı stratejiler:* Not alma, telaffuz alıştırmasını yapma, yabancı dilde konuşma, sözlü ve yazılı tekrar yapma, sözcük listeleri oluşturma stratejileridir.

- *Bilişsel stratejiler:* Bu stratejiler sözcüklerin anlamlarını hatırlamak, analiz etmek, görseller ile ilişkilendirerek öğrenme, planlayarak çalışma, bireyin kendi kendine test yaparak gözlemlemesi ve değerlendirmesi gibi eylemleri içermektedir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma deseni, araştırmaya katılan çalışma grubu hakkındaki bilgiler sunulmuştur. Araştırmanın evren ve örnekleme, verilerin toplanmasının yanı sıra veri analizleri gibi bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Deseni

Bu çalışmanın amacı, Afgan öğrencilerin kullandıkları sözcük öğrenme stratejilerinin neler olduğu tespit etmektir. Çalışmada nicel araştırma yöntemi uygulanmıştır. Bu yöntem, “gerçekliği araştırmacıdan bağımsız gören, kendi dışında olan gerçekliğin de nesnel olarak gözlenip, ölçülüp analiz edebilen görüşlerin olduğu araştırma” olarak tanımlamaktadır. Ayrıca istatistik kullanarak bu verilere ait sonuçları analiz ederek elde edilen verileri önyargısız ve tarafsız bir şekilde sorguladığı bir süreç olarak ele alınır (Büyüköztürk v.d., 2016: 12). Afgan öğrencilerden sağlıklı bir biçimde verilerin toplanması ve kullandıkları sözcük öğrenme stratejilerin neler olduğunun tespiti nicel araştırma yöntemi ile ölçülerek belirlenmiştir.

Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modeli, var olan veya araştırılmak istenilen bir durumu ortaya çıkarmaya yönelik bir yöntemdir. Yani şu an mevcut olan durumu olduğu gibi ortaya koymaktır (Sönmez & Alacapınar, 2011).

3.2. Evren ve Örneklem

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, Afganistan üniversiteleri bünyesinde Türk Dili ve Edebiyatı Bölümlerinin yanı sıra Türkiye tarafından desteklenen veya kurulan kurumlar olan TİKA, Yunus Emre Enstitüsü, Türkiye Maarif Okulları, özel kurumlar gibi kurumlar tarafından da verilmektedir.

Araştırma örneklemini Kabil Üniversitesi Dil ve Edebiyat Fakültesinin bünyesinde Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü ve Yunus Emre Enstitüsünde hâlihazırda öğrenim gören veya mezun olan gönüllü olarak katılan öğrenciler ile sınırlandırılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2019-2020 yılında öğrenim sağlayan Kabil Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde ve Yunus Emre Enstitüsünde Türkçe öğrenen A1, A2, B1, B2 ve C1 düzeyindeki 202 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya Kabil Üniversitesinden 131, Yunus Emre Enstitüsünden 71 öğrenci gönüllü olarak anketi doldurarak yardımcı olmuştur.

3.4. Çalışma Grubu

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afgan öğrencilerin kullandıkları sözcük öğrenme stratejilerinin neler olduğunu ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada Kabil Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü ve Yunus Emre Enstitüsü öğrencilerini kapsamaktadır. Araştırmadaki değişkenler, katılımcıların kişisel bilgileri: cinsiyet, yaş, etnisiteler, aynı zamanda bildikleri yabancı dil ve düzeyleri gibi maddelerden oluşmaktadır. Her iki kurumda da Yedi İklim Türkçe öğretim seti ders materyalleri kullanıldığı için mekân farkı değişkenine bakılmamıştır.

Araştırmaya katılan Türk dili ve Edebiyat Bölümü ile Yunus Emre Enstitüsünde eğitim alan 202 öğrencinin sayısal dağılımı şu şekilde verilmektedir.

Tablo 7. Katılımcıların kuruma göre dağılımı

Kurum	N	%
Türk Dili ve Edebiyatı	131	64.9%
Yunus Emre Enstitüsü	71	35.1%
Toplam	202	100.0

Tablodan da görüldüğü gibi Kabil Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünden 131 katılımcı (64.9%), Yunus Emre Enstitüsünden ise 71 katılımcı (35.1%) ankete katılmıştır.

Araştırmaya katılan 202 katılımcının cinsiyet, etnisite, yaş ve dil düzeylerine göre dağılımı ise şu şekildedir:

Tablo 8. Katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kadın	92	45.5%
Erkek	110	54.5%
Toplam	202	100.0

Araştırmada yer alan 202 katılımcıdan 92'si kadın, 110'u ise erkektir. Cinsiyet açısından yüzdelik orana bakıldığında katılımcıların %45.6'sı kadın, %53.9'u erkektir.

Tablo 9. Katılımcıların etnisitelerine göre dağılımı

Etnisite	N	%
Peştun	32	15.8
Tacik	62	30.7
Özbek	34	16.8
Türkmen	41	20.3
Hazara	24	11.9
Diğer	9	4.5
Toplam	202	100.0

Tablodan da görüldüğü gibi etnisiteler açısından Tacikler 62 (30.7%), Türkmenler 41 (20.3%), Özbek 34 (16.8%), Peştun 32 (15.8%), Hazara 24 (11.9%) ve etnisitesini belirtmeyen diğer grubun ise 9 katılımcıdan (4.5%) oluştuğu anlaşılmaktadır.

Tablo 10. Katılımcıların yaşlarına göre dağılımı

Yaş	N	%
18-20	59	29.2%
20-23	64	31.7%
24 üstü	79	39.1%
Toplam	202	100.0

Araştırmada üç yaş grubu (18-20, 21-23 ve 24 üstü) belirlenmiştir. Araştırmaya en çok 24 yaş üstü grubu katılım sağlamıştır. İkinci olarak 20-23 yaş grubundaki öğrenciler ve üçüncü olarak ise 18-20 yaş grubundaki katılımcıdan oluşturmaktadır.

Tablo 11. Katılımcıların dil düzeylerine göre dağılımı

Düzye	N	%
A1	30	14.9
A2	27	13.4
B1	31	15.3
B2	42	20.8
C1	72	35.6
Toplam	202	100.0

Tablo 11. incelendiğinde A2 düzeyindeki öğrencilerin en az, C1 düzeyindeki öğrencilerin de en fazla katılımı sağladığı görülmektedir.

3.5. Veri Toplama ve Analizi

Bu araştırmaya katılan Afgan öğrencilerinin sözcük öğrenme stratejilerini neler olduğunun belirlenmesi için yapılan anket Schmitt (1997), Oxford (1990) ve Kocaman ve Kızılkaya Cumaoğlu (2014) anketlerinden uyarlanmıştır. Veri toplamak, araştırma

sorularını cevaplamak üzere kişisel bilgiler (cinsiyet, yaş, etnisite, bildikleri yabancı dil ve düzey) ve yirmi beş maddelik likert ölçeği sorularından oluşturarak stratejileri “hiç kullanmam, nadiren kullanırım, ara sıra kullanırım, genellikle kullanırım, her zaman kullanırım” şeklinde değerlendirebilecekleri bir anket hazırlanmıştır. Sözcük öğrenme stratejilerinden bellek, belirleme, bilişsel, üst-bilişsel ve sosyal stratejilerinden toplam 25 madde olarak oluşturulmuştur.

Tablo 12. Güvenirlilik ve geçerlilik

Cronbach's Alpha	S	N
.873	.872	25

$\alpha > 0.7$

Anketin geçerlilik ve güvenirlik çalışması Cronbach's Alfa iç tutarlılık ve güvenirlik için ölçülen sorular ve verilen cevapları 0.873 olarak bulunmuştur. Güvenirlik puanları daha alt kategoriler için analiz edildiğinde, 0.5 Cronbach's Alfa'dan daha büyük olduğu görülmüştür.

Araştırmadan elde edilen verilerin analizi için bazı testler yapılmıştır. Öncelikle verilerin dağılımı normal olup olmadığına bakılarak ardından diğer testler yapılmıştır. Verilerin dağılımının normalliğine bakmak için Kolmogorov-Smirnov testi, Skewness ve kurtosis testi (çarpıklık-basıklık) değerlerine bakılmıştır ve verilerin normal dağılmadığı görülmüştür. Dolayısıyla verileri normal dağılmayan testleri yani non-parametrik testlerinden betimleyici istatistik, Kruskal Wallis-H testi, Mann Whitney-U testi ve çoklu yanıt analizleri yapılmıştır.

Araştırmada elde edilen veriler olan kişisel bilgiler ile sözcük öğrenme stratejileri SPSS 21.0 programıyla analiz edilmiştir. Afgan öğrencilerin sözcük öğrenme stratejilerinde en çok tercih ettikleri stratejilerin neler olduğunu belirlemek amacıyla betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Ayrıca katılımcılar aynı düzeyde olmadıklarından dolayı anket temel düzey için Afganistan'ın resmî dili Farsça, orta ve ileri düzey için Türkçe olarak uygulanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde problemler ve alt problemlerin analiz edilebilmesi için araştırmaya katılan öğrencilerin sözcük öğrenme stratejilerinin neler olduğunun belirlenmesine ve bununla beraber diğer sorularında analizini yaparak elde edilen bulgulara ve bunların yorumlarına yer verilmiştir.

Araştırmanın birinci bölümünde belirtilen problemleri cevaplamak için, Afgan öğrencileri tarafından kullanılan sözcük öğrenme stratejilerinin neler olduğunu belirlenmesinde betimleyici istatistik, Kruskal Wallis-H testi, Mann Whitney-U testi ve çoklu yanıt analizleri yapılmıştır. Bulgular aşağıdaki bölümlerde özetlenmiştir.

4.1. Katılımcıların Kullandıkları Sözcük Öğrenme Stratejileri İle İlgili Bulgular ve Yorumlamalar

Araştırma Afgan öğrencilerinin kullandıkları sözcük öğrenme stratejilerinin neler olduğu üzerine yapılan bir çalışmadır. Tezin birinci alt problemini “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afgan öğrenciler tarafından en çok kullanılan sözcük öğrenme stratejileri nelerdir?” sorusu oluşturmaktadır. Katılımcıların en çok hangi stratejiyi kullandıklarını tespit etmek için betimleyici istatistiksel analiz yöntemi kullanılmıştır.

Tablo 13. Betimleyici istatistik sonuçlarına göre, genel olarak katılımcıların kullandıkları sözcük öğrenme stratejileri

Stratejiler	N	En az	En çok	Ort.	S	Oran
Bellek	202	1.00	5.00	3.4861	.72723	Orta
Belirleme	202	1.00	5.00	3.2069	.84344	Orta
Bilişsel	202	1.00	5.00	3.5584	.92497	Yüksek
Üst-bilişsel	202	1.00	5.00	3.5911	.77685	Yüksek
Sosyal	202	1.00	5.00	3.2545	.84076	Orta

Afgan uyruklu öğrencilerin kullandıkları sözcük öğrenme stratejilerini belirleyebilmek için betimleyici istatistik (Descriptive) yöntemi uygulanmıştır. Tablo 13. incelendiğinde, Afgan uyruklu öğrencilerin üst-bilişsel stratejileri yüksek düzeyde kullandıkları ve aritmetik ortalamasının (3.59) olduğu belirlenmiştir. En az kullanılan stratejinin ise belirleme (3.20) ve sosyal (3.25) stratejileri olduğu gözlemlenmiştir.

Oxford (1990) ve Schmitt (1997) stratejilerin kullanım puanlama sistemi düşük, orta ve yüksek olmak üzere üç gruba ayırmaktadır. Sözcük öğrenme stratejilerin puanlama sistemini 2.4 altında olan strateji kullanımı düşük, 2.4-3.5 arasında bulunan strateji kullanımı orta ve 3.5'in üzerinde bulunan puanların yüksek oranda sözcük öğrenme stratejilerin kullandıklarını belirtmektedir. Bahsedilen puanlama sistemine göre katılımcılar tarafından kullandıkları sözcük öğrenme stratejilerinden bellek, belirleme ve sosyal stratejileri orta seviyede kullandıkları belirlenmiştir. Yine araştırma sonucunda üst-bilişsel ve bilişsel stratejilerin katılımcılar tarafından yüksek düzeyde kullandıkları anlaşılmaktadır. Bir başka ifadeyle katılımcıların sözcük öğrenme sürecinde birçok stratejiyi fazlaca kullandıkları söylenebilir.

Araştırmada kullanılan betimleyici istatistik çalışmasının sonucuna göre Afgan öğrencilerin, sözcük öğrenme stratejileri arasında yer alan üst-bilişsel stratejiler başta olmak üzere bilişsel ve bellek stratejilerini sıklıkla kullandıkları söylenebilir. Buna karşılık daha az kullanılan stratejiler belirleme ve sosyal stratejilerdir. Genel olarak stratejilerin alt boyutlarında hangi maddeleri daha çok kullandıkları ve bunların neler olduğunu belirlemek için betimleyici istatistik yöntemi kullanılmıştır.

Tablo 13'te yer alan sözcük öğrenme stratejileri genel olarak beş boyutlu stratejilerden oluşmaktadır. Genel boyutların her alt boyutu içerisinde beş madde bulunmaktadır. Stratejilerin alt boyutlarına göre hangi sözcük öğrenme stratejilerinin katılımcılar tarafından daha çok kullandığını incelenmiş ve aşağıdaki tablolarda okuyucuya sunulmuştur.

Tablo 14. Bellek stratejilerinin kullanımı üzerine uygulanan betimleyici istatistik sonuçları

Strateji	Sorular	Ort.	S	Oran
Bellek	1. Türkçe sözcükleri öğrenirken, sözcüğün türüne (isim, sıfat, fiil...) bakarım.	3.5644	1.19215	Yüksek
	2. Türkçe sözcüğü unuttuğumda, eş anlamlısını hatırlamaya çalışırım.	3.6139	1.1960	Yüksek
	3. Türkçe’de yeni öğrendiğim sözcükleri aklımda tutmak için küçük kartlara yazarım.	2.9653	1.4369	Orta
	4. Bir Türkçe sözcüğü hatırlamak için, o sözcüğün resmini zihnimde canlandırım.	3.4307	1.35222	Orta
	5. Sözcüğün anlamını bulduğu içerikten tahmin ederim.	3.8564	1.02418	Yüksek

Bellek stratejileri diğer boyutlara göre daha az kullanılan stratejilerdendir. Katılımcılar sözcük öğrenirken bellek stratejileri arasında en çok tercih ettikleri stratejinin “içeriğe bakarak tahmin etme yolu” veya “bağlamlar içinde tahminde bulunma yolu” olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrenciler sözcükleri unuttuklarında ihtiyaçlarını karşılamak için sözcüklerin eş anlamlarını hatırlamaya çalışmaktadırlar. Sözcüğün eş anlamlı kullanmaları öğrencilerin iki sözcüğü de bildikleri anlamına gelmektedir. Bu nedenle öğrencilerin geniş bir sözcük dağarcığına sahip oldukları söylenebilir. Katılımcıların daha az kullandıkları ve daha az tercih ettikleri strateji ise sözcük kartları ile öğrenmeye yönelik yapılan çalışmalardır. Başka bir ifadeyle öğrenciler sözcüklerin kalıcılığını sağlamak için sözcük kartlarını kullanmamaktadırlar.

Bellek stratejilerin puanlamalarına göre “Sözcük öğrenmek için kartlara yazmak” ve “sözcük öğrenirken zihinde resmini canlandırma” maddelerinin orta oranda kullanıldığı “sözcük türleri inceleme”, “unutulan sözcüklerin yerine eş

anlamlısını kullanma” ve “sözcük anlamını içerikten tahmin etme” stratejilerine ise yüksek oranda başvurulduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 15. Belirleme stratejilerinin kullanımı üzerine uygulanan betimleyici istatistik sonuçları

Strateji	Sorular	Ort.	S	Oran
Belirleme	1. Türkçe sözcük öğrenirken Türkçe-Farsça ve Farsça Türkçe sözlük kullanırım.	3.6089	1.39313	Yüksek
	2. Yazılı metinde bilmediğim sözcük olduğunda yandaki şema, resimlere bakarak tahmin ederim.	3.3960	1.19351	Orta
	3. Türkçe sözcük öğrenirken sözcüklerin ek ve köklerini analiz ederim.	3.2871	1.24458	Orta
	4. Yeni sözcükleri öğrenmek için sözcük kartları kullanırım.	2.6832	1.39958	Orta
	5. Sözüğün kök, önek ve aldığı takıları çalışırım.	3.0594	1.23241	Orta

Belirleme stratejileri arasından katılımcılar ilk kez karşılaştıkları sözcükleri öğrenmek için en çok kullandıkları stratejinin sözlük kullanımı olduğu görülmektedir. Hem Türkçe-Farsça hem de Farsça-Türkçe sözlüklerin kullanımını tercih etmektedirler. Bunun yanı sıra metinlerde sözcükleri resimlere, şemalara bakarak tahmin etme yolunu da tercih etmektedirler. Belirleme stratejilerinde bellek stratejisi gibi en az kullanılan stratejinin kartlar oluşturmak veya hazır kartlar ile sözcük öğrenimi gerçekleştirmek olduğunu belirtmektedirler. Bununla beraber sözcükleri öğrenirken ilk kez karşılaştıkları sözcüklerin ön ek, son ek ve aldığı eklerinde ayırım yapmadıklarını ifade etmektedirler.

Belirleme stratejilerin kullanımında katılımcıların 1. Strateji olan sözlük kullanımı (Farsça-Türkçe ve Türkçe-Farsça) dışındaki stratejilere orta oranda başvurdıkları görülmüştür.

Tablo 16. Bilişsel stratejilerin kullanımı üzerine uygulanan betimleyici istatistik sonuçları

Strateji	Sorular	Ort.	S	Oran
Bilişsel	1. Türkçe sözcük öğrenirken sözcük defteri tutarım.	3.5000	1.37949	Orta
	2. Öğrenmek istediğim Türkçe sözcükleri not alarak çalışırım.	3.6980	1.29018	Yüksek
	3. Türkçe sözcük öğrenirken yazarak ve konuşarak tekrar yaparım.	3.8564	1.1634	Yüksek
	4. Türkçe sözcükleri eş veya karşıt anlamlarıyla birlikte öğrenirim.	3.4653	1.16384	Orta
	5. Türkçe sözcük öğrenmek için sözcük liste oluştururum.	3.2723	1.34576	Orta

Katılımcılar sözcük öğrenme sürecinde en çok başvurdukları bilişsel stratejilerinin sözcükleri yazarak ve konuşarak öğrenmek olduğunu belirtmişlerdir. Yani öğrencilerin sözcükleri unutmamak ve akıllarında tutmak için bu yöntemi kullandıkları söylenebilir. Aynı zamanda öğrenmek istedikleri sözcükleri not alarak çalıştıklarını da belirtmişlerdir. Orta sıklıkla kullandıkları stratejilerin sözcük defteri oluşturma ve sözcükleri eş anlamı ve karşıt anlamı ile birlikte öğrenme yöntemi olduğunu ifade etmişlerdir. Stratejilerin arasında en az önem verdikleri stratejinin ise sözcükleri liste haline getirmek olduğu söylenebilir.

Bilişsel stratejiler arasında katılımcıların yazarak öğrenmeyi çok kullandıkları 2. ve 3. stratejilerinden anlaşılmaktadır. Bu da Afgan öğrencilerin görme ve duyma duyularını kullandıkları göstermektedir.

Tablo 17. Üst-bilişsel stratejilerin kullanımı üzerine uygulanan betimleyici istatistik sonuçları

Strateji	Sorular	Ort.	S	Oran
Üst-bilişsel	1. Türkçe sözcük öğrenirken planlı bir şekilde öğrenirim.	3.2376	1.28635	Orta
	2. Sözcük öğrenirken en uygun yöntemi bulmaya çalışırım.	3.7525	1.06883	Yüksek
	3. Türkçe bir film veya video izlerken bildiğim Türkçe sözcüklerin kullanılması dikkatimi çeker.	4.0891	1.08906	Yüksek
	4. Türkçe şarkılar dinlerken sözcük öğrenirim.	3.8465	1.18078	Yüksek
	5. Sözcükleri öğrendikten sonra belli aralıklarla tekrar etmek için bir program ayarlarım.	3.0297	1.26927	Orta

Afgan öğrencilerin en çok üst-bilişsel stratejileri kullandıkları söylenebilir. Katılımcıların sözcük öğrenme sürecinde daha çok işitsel ve görsel öğrenmeyi tercih ettikleri görülmektedir. Katılımcılar bir film izlerken sözcüklerin bağlam içinde nasıl, ne tür ve hangi durumlarda kullanıldığına dikkat etmelerinin sözcük öğrenime sürecinde kolaylık sağladığını düşünmektedirler. Bu nedenle sözcük öğrenme sürecinde öğrencilerin film veya dizi izlemeleri ve şarkı dinlemeleri önemli rol oynamaktadır. Bireyler kendilerine has yöntemleri benimsemektedirler. Buna göre her bir öğrenci farklı stratejiler kullanmaktadır. Sözcükler planlı bir şekilde tekrar edilmezse unutulmaktadır. Katılımcıların planlı bir şekilde öğrenme ve tekrar etme stratejilerini az kullanmaları öğrendikleri sözcükleri unutmalarına neden olabilmektedir.

Katılımcıların üst-bilişsel stratejilerin genel boyutunda da en çok başvurdukları stratejilerdir. Puanlama sistemine göre 2., 3. ve 4. stratejilere yüksek oranda başvurdukları anlaşılmaktadır.

Tablo 18. Sosyal stratejilerin kullanımı üzerine uygulanan betimleyici istatistik sonuçları

Strateji	Sorular	Ort.	S	Oran
Sosyal	1. Bilmediğim Türkçe sözcükleri öğretmenden bir bağlam içinde kullanmasını isterim.	3.3218	1.23805	Orta
	2. Türkçe sözcük öğrenirken, öğretmenin yardımına ihtiyaç duyarım.	3.0792	1.32096	Orta
	3. Bilmediğim sözcük anlamını sınıf arkadaşlarıma sorarım.	3.2376	1.25106	Orta
	4. Öğrendiğim Türkçe sözcükleri yanlış söylediğimde arkadaşlarımdan düzeltmelerini isterim.	3.3762	1.34462	Orta
	5. Sözcüklerin yeni anlamlarını grup aktivitelerin içinde keşfederim.	3.2574	1.31697	Orta

Katılımcıların en az kullandıkları strateji sosyal stratejilerdir. Tablo 18. incelendiğinde sosyal stratejiler arasında en çok tercih edilen kişilerin arkadaşları iletişim kurarak bir sözcüğü yanlış kullandıklarında arkadaşlarının bu sözcüğü tekrar etmesini ve düzeltmesini istedikleri stratejilerdir. Katılımcılar aynı zamanda bir grup içerisinde de sözcükleri keşfetmeye yönelmektedirler. Öğrenciler öğretmenlerine soru sorarak bilmedikleri veya öğretmenlerinden yeni karşılaştıkları sözcükleri bağlam içinde kullanmalarını istiyor olsalar da genel olarak sözcük öğrenirken öğretmenlerin yardımına ihtiyaç duymadıklarını belirtmişlerdir.

Katılımcıların sözcük öğrenirken sosyal stratejilerin beş alt boyutunu da orta oranda kullandıkları görülmüştür.

4.2. Cinsiyete Göre Sözcük Öğrenme Stratejilerin Kullanımı

Araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenme stratejilerinin kullanımında cinsiyete göre farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 19. Cinsiyete göre sözcük öğrenme stratejilerin kullandıkları ile ilgili Mann Whitney-U test analiz sonuçları

Stratejiler	Cinsiyet	N	Sıra ortalama	Sıra toplamı	U	P
Bellek	Kadın	92	106.08	9759.5	4636.5	.307
	Erkek	110	97.67	10743.5		
Belirleme	Kadın	92	103.92	9561	4837	.589
	Erkek	110	99.47	10942		
Bilişsel	Kadın	92	107.67	9903	4495	.171
	Erkek	110	96.36	10600		
Üst-bilişsel	Kadın	92	100.54	9249.5	4971.5	.830
	Erkek	110	102.30	11253.5		
Sosyal	Kadın	92	99.01	9108.5	4830.5	.578
	Erkek	110	103.59	11394.5		
Genel Ort.	Kadın	92	104.68	9630.5	4767.5	.479
	Erkek	110	98.84	10872.5		

$p>0.05^*$

Tablo 19. incelendiğinde araştırmaya katılan katılımcıların cinsiyetlerine göre kullandıkları sözcük öğrenme stratejileri üzerine yapılan Mann Whitney-U analizine bakıldığında sonuç $p>0.05$ olduğu için katılımcıların sözcük öğrenme stratejilerinin kullanımında cinsiyetler arasında kayda değer bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır. Fakat boyutların sorularına tek tek Mann Whitney testi yapıldığında elde edilen bulgularda bilişsel, üst-bilişsel ve sosyal stratejilerin birer maddelerinde anlamlı fark bulunmaktadır. Bilişsel stratejilerden “Türkçe sözcük öğrenirken yazarak ve konuşarak tekrar yaparım” stratejisinin kullanılmasında cinsiyete göre farklılık olduğu

görülmektedir. Üst-bilişsel stratejilerden “Türkçe şarkılar dinlerken sözcük öğrenirim” stratejisinde anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Son farklılığın cinsiyete göre sosyal stratejilerden “Öğrendiğim Türkçe sözcükleri yanlış söylediğimde arkadaşlarımdan düzeltmelerini isterim” maddesinde olduğu tespit edilmiştir. Bulunan anlamlı farklılıklarda kadınların bu stratejileri erkeklere göre daha fazla kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada cinsiyete göre sözcük öğrenmede kullanılan stratejilerin boyutları genelinde anlamlı farklılık görülmemiştir. Ancak boyutlarından maddeleri ele alındığında farklılıklar ortaya çıkmıştır.

4.3. Yaşa Göre Sözcük Öğrenme Stratejilerin Kullanımı

Araştırmada sözcük öğrenme stratejilerin kullanımında yaşa göre farklılık olup olmadığı incelenmektedir. Katılımcıların sözcük öğrenme stratejileri ile yaşları arasında ilişkiyi araştırmak için Kruskal Wallis-H testi analizi uygulanmıştır.

Tablo 20. Sözcük öğrenme stratejileri yaşa göre kullanımı

Stratejiler	Yaş	N	Sıra ortalama	Sd	X ²	P	Fark
Bellek	1. 18-20	59	110.75	2	2.438	.296	-
	2. 21-23	64	100.80				
	3. 24 üzere	79	95.15				
Belirleme	1. 18-20	59	111.08	2	2.366	.306	-
	2. 21-23	64	99.35				
	3. 24 üzere	79	96.08				
Bilişsel	1. 18-20	59	122.88	2	11.784	.003*	1-2
	2. 21-23	64	88.58				1-3
	3. 24 üzere	79	96.00				
Üst-bilişsel	1. 18-20	59	104.58	2	.521	.771	-
	2. 21-23	64	97.33				

	3. 24 üzere	79	102.58				
	1. 18-20	59	104.52				
Sosyal	2. 21-23	64	99.73	2	.233	.890	-
	3. 24 üzere	79	100.68				
	1. 18-20	59	115.87				
Genel Ort.	2. 21-23	64	96.51	2	5.073	.079	-
	3. 24 üzere	79	94.81				

Tablo 20. incelendiğinde araştırmaya katılan katılımcıların yaşlarına göre sözcük öğrenme stratejilerin kullanımları ile ilgili olarak yapılan analizden elde edilen bulgular gösterilmektedir. Araştırmada sözcük öğrenme stratejilerin yaşlarına göre kullanımında bellek, belirleme ve üst-bilişsel stratejilerinde elde edilen sonuç istatistiksel olarak $P>0.05$ olduğu için anlamlı fark bulunmamaktadır. Ancak bilişsel stratejilerin yaşa gruplarına göre p değerinin küçük olmasından dolayı anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Araştırmada bilişsel stratejilerin dışında anlamlı fark bulunmamış olsa da sıra ortalamalarına bakıldığında 18-20 arasındaki katılımcıların stratejileri en çok kullanan olduğu ve genel olarak bakıldığında ise yaş ilerledikçe sözcük öğrenme stratejilerin kullanımında azalma olduğu görülmektedir. Sıra ortalamasına bakarak katılımcıların 18-20 yaş ve 24 yaş ve üzerinde olan katılımcıların üst-bilişsel ve sosyal stratejileri bir birine benzer biçimde kullandıklarını görülmüştür.

Bilişsel stratejilerin kullanımında hangi yaşlar arasında farklılık olduğunu bulmak için Mann Whitney-U test analizi uygulanmıştır.

Tablo 21. Bilişsel stratejileri yaşlara göre farkı bulmak üzere Mann Whitney-U Testi analiz sonucu

Stratejileri	Yaş	N	Sıra Ortalama	Sıra toplamı	U	P
	18-20	59	73.19	4318.50	1227.50	.001*
Bilişsel	21-23	64	51.68	3307.50		
	18-20	59	79.69	4701.50	1729.50	

24 üzere	79	61.89	4889.50		.009*
21-23	64	69.40	4441.50	2361.50	.498
24 üzere	79	74.11	5854.50		

Tablo 21. incelendiğinde, bilişsel stratejilerde yaşlar arasındaki farkın nedenini bulmak için Mann Whitney-U test analiz sonucuna bakıldığında, aşağıda belirtilen şu yaş grupları arasında anlamlı farklılıklar bulunduğu görülmektedir:

- 18-20 ve 21-23
- 18-20 ve 24 üzere

18-20 yaş grubunun 21-23 ve 24 üzerindeki yaş gruplarından daha fazla bilişsel stratejileri kullanmaktadırlar. 21-23 ve 24 üzerindeki yaş gruplarının ise bilişsel stratejileri kullanımında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Araştırmada genel olarak yaşlara göre bilişsel stratejilerin dışında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bilişsel stratejilerin kullanımında yaşları bakımından farklı olan ve yaşları 18-20 olan katılımcıların diğer yaşlara göre çok stratejiye başvurdukları görülmektedir.

4.4. Düzeylere Göre Sözcük Öğrenme Stratejileri Kullanımı İle İlgili Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Düzeylere göre Afgan öğrenciler tarafından hangi sözcük öğrenme stratejileri daha çok kullanılmaktadır?” sorusu ile ilgili bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmektedir. Problemi analiz etmek için genel olarak ilk anketin yirmi beş maddelik beş grup strateji olarak Kruskal Wallis-H testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 22. Kruskal Wallis-H testi sonuçlarına göre düzeylerin kullandıkları sözcük öğrenme stratejileri

Stratejiler	Düzeyler	N	Sıra ortalama	Sd	X ²	P	Fark
Bellek	A1	30	108.78	4	1.338	.855	-
	A2	27	104.65				
	B1	31	106.10				
	B2	42	95.54				
	C1	72	98.78				
Belirleme	A1	30	110.50	4	3.025	.554	-
	A2	27	113.57				
	B1	31	98.97				
	B2	42	92.44				
	C1	72	99.60				
Bilişsel	A1	30	118.37	4	6.702	.153	-
	A2	27	114.48				
	B1	31	100.06				
	B2	42	86.77				
	C1	72	98.81				
Üst-bilişsel	A1	30	94.47	4	5.732	.220	-
	A2	27	108.68				
	B1	31	117.74				
	B2	42	87.49				
	C1	72	102.94				
Sosyal	A1	30	108.98	4	1.142	.888	-
	A2	27	99.43				
	B1	31	103.56				

B2	42	94.75
C1	72	102.21

$p>0.05^*$

Tablo 22. incelendiğinde araştırmaya katılanların düzeylerine göre kullandıkları sözcük öğrenme stratejileri yapılan Kruskal Wallis-H testi analizi ile ölçülmüştür. $p>0.05$ şeklinde bir sonuç elde edildiği için kullanım düzeylerine göre katılımcıların sözcük öğrenme stratejilerinde anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak sıra ortalamalarına göre genel olarak tüm strateji boyutuna bakıldığında B2 düzeyindeki katılımcıların en az stratejiyi kullananlar olduğu tespit edilmiştir. Stratejilerin geneline bakıldığında temel düzeylerin yani A1 ve A2 düzeylerinin stratejileri en çok kullanan düzeyler olduğu görülmüştür. Ortaya böyle bir farklılık çıkmış olsa da P değerinin büyük çıkması nedeniyle anlamlı düzeyde farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır. Buna göre düzeylerin sözcük öğrenme stratejilerin üzerinden anlamlı etkisi olmayan bir değişken olduğu söylenebilir.

4.5. Katılımcılar Sözcük Öğrenme Stratejilerin Öğrenimini Zorluk derecesi Olduğunu Düşünüp Düşünmedikleri İle İlgili Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemünde “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afgan öğrenciler sözcük öğrenmeyi zor bir konu olarak görüyorlar mı?” sorusu üzerinden katılımcıların sözcük öğrenmeyi zor bir konu olarak görüp görmedikleri incelenmiştir. Bir cevap elde etmek için çoklu yanıt analizi ile incelenmiştir.

Tablo 23. Katılımcılar tarafından öğrenilmesi zor olarak görülen konular

Konular	Yanıtlar		Vakaların yüzdesi
	N	%	
Dil bilgisi	100	31.5%	49.5%
Sözcük	41	12.9%	20.3%
Okuma	23	7.3%	11.4%
Dinleme	26	8.2%	12.9%
Yazma	76	24.0%	37.6%

Konuşma	51	16.1%	25.2%
Toplam	317	100.0%	156.9%

Afganistanlı öğrencilerin sözcük öğrenimini zor olarak görüp görmediklerinin tespiti için çoklu yanıt istatistik analizi kullanılmıştır. Analiz sonucuna göre Tablo 23. incelendiğinde, katılımcılar tarafından öğrenilmesi en zor olarak görülen konu dil bilgisi olduğu görülmüştür. Hemen hemen katılımcıların yarısının dil bilgisi konusunu öğrenilmesi zor bir konu olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Dil bilgisi konusundan sonra en çok yazma becerisi ardından konuşma becerisinin öğrenilmesinin de zor bir konu olduğunu belirtmişler. Sözcük öğrenme stratejilerini dördüncü sırada zor bir konu olarak algıladıklarını belirtmişlerdir. Dolayısıyla öğrenciler sözcük öğrenmeyi dinleme ve okuma becerisine göre öğrenmesi daha zor konu olarak görmektedirler.

Düzelere göre öğrenimi zor olarak görülen konuların belirlenmesi ve “Katılımcılar sözcük öğrenme stratejilerini zor bir konu olarak bulmakta mıdır?” sorusuna yanıt bulmak için çoklu yanıt istatistik analizi uygulanmıştır.

Tablo 24. Düzelere göre öğrenilmesi zor olarak görülen konular

Düzey		Dil Bilgisi	Sözcük	Okuma	Dinleme	Yazma	Konuşma	Toplam
A1	N	16	8	4	1	15	9	30
		53.3	26.7%	13.3%	3.3%	50.0%	30.0%	
		%						
A2	N	13	4	3	1	20	7	27
		48.1	14.8%	11.1%	3.7%	74.1%	25.9%	
		%						
B1	N	13	4	5	7	7	13	31
		41.9	12.9%	16.1%	22.6%	22.6%	41.9%	
		%						
B2	N	20	7	5	9	12	9	42
		47.6	16.7%	11.9%	21.4%	28.6%	21.4%	
		%						
C1	N	38	18	6	8	22	13	72
		52.8	25.0%	8.3%	11.1%	30.6%	18.1%	
		%						
Toplam	N	100	41	23	26	76	51	202

Tablo 24’te katılımcıların seviyelerine göre zor buldukları konuların hangileri olduğunu belirlemeye çalıştık. A1 düzeyindeki katılımcının yarısından fazlası (53.3%) dil bilgisi konusunu öğrenilmesi zor konu olarak belirtmişlerdir. İkinci olarak katılımcıların yarısı (50.0%) yazma becerilerini öğrenilmesi zor konu olarak değerlendirmektedir. Bununla birlikte katılımcılar dinleme becerisinin (3.3%) öğrenilmesi zor konular arasında olduğu düşünmemektedirler.

A2 düzeyindeki katılımcılar, en zor konunun yazma becerisi (74.1%) olduğunu ardından dil bilgisi geldiğini belirtmişler ve dinleme becerisini (3.7%) zor bir konu olarak görmediklerini ifade etmişlerdir.

B1 düzeyindeki katılımcılar, dil bilgisi (41.6%) ve konuşmayı (41.6%) aynı oranda zor konular olarak görmektedir. Dinleme ve yazma becerilerini de öğrenme zorluklarının aynı olduklarını belirtmişlerdir.

B2 düzeyindeki katılımcılar, dil bilgisi (47.6%) ardından yazma becerisi (28.6) öğrenmeyi zor bir konu olarak görmektedir. Dil bilgisi ve yazma becerisine karşı okuma becerisini öğrenmeyi ise zor bir konu olarak görmemektedirler.

C1 düzeyindeki katılımcılar, dil bilgisi (52.8%) ve yazma becerisini (30.6) zor konular olarak belirlerken üçüncü zor bir konunun da sözcük öğrenimi olduğunu belirtmişlerdir. Okuma becerisinin öğrenilmesini zor olmayan bir konu olarak değerlendirmişlerdir.

Düzelere göre genel olarak A1 ve C1 düzeyi sözcükler öğrenilmesi zor konular olarak belirtmektedirler. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin ilk başlarda sözcük öğrenmeye daha fazla ihtiyaç duyduklarından dolayı öğrenmesinde güçlük çektikleri söylenebilir. C1 düzeyine göre de yazma becerisini geliştirmesi için sözcük öğrenilmesi önemli konular arasında olduğu belirtilebilir.

4.6. Etnisiteye Göre Sözcük Öğrenme Stratejilerin Kullanımı İle İlgili Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemini oluşturan “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afgan öğrencilerin sözcük öğrenme stratejilerini kullanımında etnisitelere göre herhangi bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Grupların kullandıkları stratejilerin neler olduğunu belirtilmektedirler.

Tablo 25. Etnisitelere göre sözcük öğrenme stratejilerinin kullanımı üzerine yapılan Kruskal Wallis H testi analiz sonucu

Stratejiler	Etnisite	N	Sıra ortalama	Sd	X ²	P	Fark
Bellek	1. Peştun	32	89.31	5	16.883	.005*	1-2
	2. Tacik	62	112.04				1-5
	3. Özbek	34	86.19				2-3
	4. Türkmen	41	97.83				2-6
	5. Hazara	24	132.94				5-1
	6. Diğer	9	69.94				5-3 5-4 5-6
Belirleme	1. Peştun	32	110.17	5	9.273	.099	1-3
	2. Tacik	62	105.96				2-3
	3. Özbek	34	76.54				3-5
	4. Türkmen	41	97.74				3-6
	5. Hazara	24	115.38				
	6. Diğer	9	114.33				
Bilişsel	1. Peştun	32	110.00	5	13.011	.023*	1-3
	2. Tacik	62	111.79				1-4
	3. Özbek	34	74.25				2-3
	4. Türkmen	41	91.27				3-5
	5. Hazara	24	115.40				6-3
	6. Diğer	9	112.89				
Üstbilişsel	1. Peştun	32	103.28				1-3
	2. Tacik	62	119.48				1-4

Sosyal	3. Özbek	34	80.26				2-3
	4. Türkmen	41	92.63	5	11.560	.041*	2-4
	5. Hazara	24	100.65				3-5
	6. Diğer	9	94.22				5-3
	1. Peştun	32	107.78				
	2. Tacik	62	97.12				
	3. Özbek	34	87.68	5	6.994	.221	-
	4. Türkmen	41	101.02				
	5. Hazara	24	126.23				
	6. Diğer	9	97.78				
	1. Peştun	32	104.00				1-3
	2. Tacik	62	111.04				1-4
Genel	3. Özbek	34	72.78				1-6
	4. Türkmen	41	93.23	5	16.322	.006*	2-3
	5. Hazara	24	129.58				3-5
	6. Diğer	9	98.17				5-2
							6-5

P<0.05

Tablo 25. incelendiğinde etnisitelerin sözcük öğrenme stratejilerinin birbirinden farklı olup olmadığına bakmak için Kruskal Wallis-H testi analizi uygulanmıştır. Analiz sonucuna göre etnisiteler sözcük öğrenme stratejilerinin kullanımını belirleme ve sosyal stratejilerinde anlamlı fark bulunmamaktadır. Ancak bellek, bilişsel ve üst-bilişsel stratejilerin kullanımında anlamlı farklılıklar bulunduğu görülmektedir. Araştırmada bulunan farklı anlamlılık hangi etnisitelere bağlı olduklarını tespit etmek üzere Mann Whitney-U test analizi uygulanmıştır. Öncelikle bellek stratejileri hakkında gruplar arasında bilişsel ve üst-bilişsel stratejileri analizi yapılmıştır.

Tablo 26. Bellek stratejilerin etnisitelere göre kullanımı

Stratejileri	Etnisite	N	Sıra Ortalama	Sıra toplam	U	P
	Peştun	32	40.14	1284.5	756.500	.059
	Tacik	62	51.30	0		
				3180.5		
				0		

Bellek	Peştun	34	34.77	1112.5	503.500	0.601
	Özbek	32	32.31	0	1098.5	0
	Peştun	32	35.25	1128.0	600.000	0.531
	Türkmen	41	38.37	0	1573.0	0
	Hazara	24	36.27	870.50	197.500	0.002
	Peştun	32	22.67	725.50		*
	Diğer	9	15.72	141.50	96.500	0.137
	Peştun	32	22.48	719.50		
	Tacik	62	52.61	3262.0	799.000	0.50
	Özbek	34	41.00	0	1394	
	Tacik	62	54.84	3400.0	1095.000	0.234
	Türkmen	41	47.71	0	1956.0	0
	Tacik	62	41.15	2551.5	598.500	0.159
	Hazara	24	49.56	0	1189.5	0
	Tacik	62	38.14	2364.5	149.500	0.21
	Diğer	9	21.28	0	191.50	
	Özbek	34	35.84	1218.5	623.500	0.432
	Türkmen	41	39.79	0	1631.5	0
	Özbek	34	24.21	823.00	228.000	0.004
	Hazara	24	37.00	888.00		*
	Özbek	34	22.84	776.50	124.500	0.393
	Diğer	9	18.83	169.50		
	Türkmen	41	29.00	1189.0	328.000	0.025
	Hazara	24	39.83	0		*
	Türkmen	41	26.96	1105.5	124.500	0.128
	Diğer	9	18.83	0	169.50	
	Hazara	24	20.27	486.50	29.500	0.001
	Diğer	9	8.28	74.50		*

Bellek stratejilerin etnisitelere göre anlamlı farklılıklarını bulmak için Mann Whitney-U testi analizi kullanılmıştır. Tablo 26’da gösterilen analiz sonuçlarına göre:

- Hazaralar-Peştun
- Hazaralar-Özbekler
- Hazaralar-Türkmenler
- Hazaralar-Diğer

Bahsedilen etnisiteler arasında katılımcıların bellek stratejilerinin kullanımında anlamlı farklılık görülmektedir. Şöyle ki, Hazara etnisitesine bağlı olan katılımcıların bellek stratejilerini diğer etnisitelere bağlı olanlara göre daha fazla kullandıkları ortaya çıkmaktadır.

Hazara etnik kökenine sahip olan öğrenciler sözcük öğrenirken sözcük türlerini incelemektedirler. Dili kullandıklarında sözcüğü unuttuklarından eş anlamlarını hatırlamaya çalışırlar. Sözcüklerin bellekte kalıcı olmasını sağlamak için resmini zihinlerinde canlandırma ve metinlerden yola çıkarak öğrenmeye çalışmaktadırlar. Yani Hazaralar sözcüklerin kalıcılığını sağlamak, hafızada depolamak ve ihtiyaç duyduklarında onu karşılamak için zihinlerinde canlandırması sağlamasından dolayı bu stratejiyi diğer etniğe farklı olarak kullandıkları söylenebilir.

Tablo 27. Bilişsel stratejilerin etnisitelere göre kullanımı

Stratejileri	Etnisite	N	Sıra Ortalama	Sıra toplamı	U	P
	Tacik	62	47.90	2969.50	967.500	0.845
	Peştun	32	46.73	1495.50		
	Özbek	34	28.01	952.50	357.500	0.16
	Peştun	32	39.33	1258		
	Türkmen	41	34.01	1394.500	533.500	0.172
	Peştun	32	40.83	1306.500		
	Hazara	24	29.21	701.00	367.500	0.777
	Peştun	32	27.97	895.00		

Bilişsel	Diğer	9	20.50	184.50	139.500	0.887
	Peştun	32	21.14	676.50		
	Tacik	62	54.61	3386.00	675.000	0.004*
	Özbek	34	37.00	1270.00		
	Tacik	62	54.84	3481.50	1013.500	0.082
	Türkmen	41	47.71	1874.50		
	Tacik	62	43.23	2680.00	727.000	0.869
	Hazara	24	44.21	1061.00		
	Tacik	62	35.90	2226.00	273.000	0.917
	Diğer	9	36.67	330.00		
	Özbek	34	34.29	1166.00	571.000	0.179
	Türkmen	41	41.07	1684.00		
	Özbek	34	24.47	832.00	237.000	0.007*
	Hazara	24	36.63	879.00		
	Özbek	34	20.12	684.00	89.000	0.055
	Diğer	9	29.11	262.50		
	Türkmen	41	30.04	1231.50	370.500	0.098
	Hazara	24	38.06	913.50		
	Türkmen	41	24.43	1001.50	140.500	0.265
	Diğer	9	30.39	273.50		
	Hazara	24	17.29	415.00	101.000	0.774
	Diğer	9	16.22	146.00		

Tablo 27. incelendiğinde elde edilen bulguya göre bilişsel stratejilerin kullanımında:

- Tacikler-Özbekler
- Hazaralar-Özbekler

Bahsedilen etnisiteler arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Etnisitelerin arasında bilişsel stratejilerin kullanımında anlamlı fark bulunan gruplardan Tacikler ve Hazaralar bilişsel stratejileri daha çok kullandıkları belirlenmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin bilişsel sözcük öğrenme stratejilerinin kullanımına başvurduklarında genel olarak birden fazla strateji kullanırlar. Tacikler ve Hazaralar grubuna mensup olan öğrencileri bilişsel stratejileri

diğer etnisitelerine göre daha çok başvurumaktadırlar. Tacikler ve Hazaralar sözcük öğrendiklerinde ayrı bir sözcük defteri tutarak bunu kalıcı hale getirdikleri görülmektedir. Sözcük öğrenirken yazma ve konuşma becerilerini de geliştirerek öğrenmeleri o sözcükleri unutmamalarını sağlamaktadır. Bunun yanı sıra sözcükleri telaffuz ettiklerinde hem işitme hem görme yeteneklerini kullanarak ezberleme veya depolama yolunu tercih etmektedirler.

Tablo 28. Üst-bilişsel stratejilerin etnisitelere göre kullanımı

Stratejileri	Etnisite	N	Sıra Ortalama	Sıra toplamı	U	P
Üst-bilişsel	Tacik	62	50.28	3117.50	819.500	0.167
	Peştun	32	42.11	1284.50		
	Özbek	34	29.99	1019.50	424.500	0.124
	Peştun	32	37.23	1191.50		
	Türkmen	41	34.93	1432.00	571.000	0.342
	Peştun	32	39.66	1269.00		
	Hazara	24	28.15	675.50	375.500	0.887
	Peştun	32	28.77	920.50		
	Diğer	9	19.17	172.50	127.500	0.609
	Peştun	32	21.52	688.50		
	Tacik	62	54.67	3389.50	671.500	0.003*
	Özbek	34	37.25	1266		
	Tacik	62	57.35	3555.50	939.500	0.025*
	Türkmen	41	43.91	1800.00		
	Tacik	62	37.13	891.00	591.000	0.139
	Hazara	24	45.97	2850.00		
	Tacik	62	37.21	2307.00	204.000	0.193
	Diğer	9	27.67	249.00		
	Özbek	34	34.88	1186.00	591.000	0.257
	Türkmen	41	40.59	1664.00		
	Özbek	34	26.90	914.50	319.500	0.160
	Hazara	24	33.19	796.50		
	Özbek	34	21.24	722.50	127.500	0.445
	Diğer	9	24.83	223.50		
	Türkmen	41	31.93	1309	448.000	0.547
	Hazara	24	34.83	836.00		

Türkmen	41	25.28	1039.500	175.500	0.819
Diğer	9	26.50	238.50		
Hazara	24	17.35	416.50	99.500	0.729
Diğer	9	16.06	144.50		

Tablo 28'e göre Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afgan öğrencilerin genel olarak en çok başvurdukları veya tercih ettikleri stratejiler üst-bilişsel stratejilerdir. Bu stratejilere göre öğrencilerin medya kullanımına daha çok önem verdikleri görülmektedir. Bu stratejileri Türk kökenlilerin Tacik etniğine göre daha az kullandıkları belirlenmiştir. Hâlbuki Türk kökenli olan grupların bu stratejilere daha çok başvurmaları gerekir. Çünkü Türkmenler ve Özbekler'in temelde kullandıkları dil hemen hemen birbirilerine benzerlik göstermektedir. Tacik etnisitesine mensup olan katılımcılar film izlerken, şarkı dinlerken, planlı bir biçimde belli zaman aralığında tekrar yaparak sözcükleri öğrenmektedir. Bu stratejilerin kullanımında diğer etnisite Tacik etnisitesine bağlı katılımcılar az kullandıkları görülmektedir.

Türk etnisitesine bağlı olan üst-bilişsel stratejileri en çok hangi etnisiteler kullandığına baktığımızda Türkmenler ve Özbekler arasında Türkmen etnisitesine mensup olan katılımcıların fazlaca kullandıkları söylenebilir.

Sonuçlar ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen veri, bulgu ve yorumlardan yola çıkarak ulaşılan sonuçlara yer verilmekte ve önerilerde bulunmaktadır.

Sonuçlar

Yabancı bir dili iyi bir şekilde anlamak ve kavramak için dilin temel dört becerisinin öğrenilmesine ihtiyaç vardır. Bununla birlikte dilin temelini oluşturan yapı sözcüklerdir. Gerek yabancı dili gerek ana dil olarak bir dili konuşan kişilerin geniş sözcük bilgisine sahip olanlarının; olmayana göre anlama, anlatma, duygu ve düşüncelerini ifade etme yeteneklerinde daha önde oldukları ve dili daha etkili bir şekilde kullandıkları söylenebilir.

“Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Afganistan Öğrencilerin Kullandıkları Sözcük Öğrenme Stratejileri” adlı çalışmamızda, dilin temelini oluşturan sözcüklerin dil öğrenimi için ne derece önemli olduğunu araştırmak üzere bu çalışma Kabil Üniversitesi ve Kabil’deki Yunus Emre Enstitüsü öğrencilerinin kullandıkları stratejilerin neler olduğunu tespit etmek amacıyla yazılmıştır.

Yabancı dil öğrenmek için sözcük öğrenme stratejilerinin öğrenim ve öğretimi önem taşımaktadır. Genel olarak öğretimde öğretmen merkezli geleneksel yöntemle bağlı kalmadan strateji kullanmaları hem öğrencinin gelişmesi için yardımcı olur hem de öğrenci öğrenme yolu bulmaya çalışırken öğrenimi etkili biçimde nasıl öğrenebileceğini bularak kendi dil gelişimine katkıda bulunur.

Sözcük öğreniminde sadece öğretim setlerine bağlı kalmadan birçok aktiviteyi beraberinde kullanarak dil öğrenimi sağlanabilir. Her öğrenci genel olarak kendine göre kullandığı yöntemler vardır; fakat onlar hangisinin kendi öğrenme şekline uygun olduğunu bilmediğinden dolayı farklı yollara başvurarak öğrenmeye çalışır. Bazen kullandıkları bir strateji olup olmadığını bile anlamazlar. Yabancı dil öğrenmek isteyen bireylerin sözcük öğrenme stratejilerinin öğretimi ve öğrenilmesi önemli bir konu olarak gösterilebilir.

Araştırmada elde edilen bulgular ve yorumlardan yola çıkarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Araştırmadan elde edilen verilere göre Afgan öğrencilerin genel olarak en çok kullandıkları stratejiler üst-bilişsel ve en az tercih ettikleri ise belirleme ve sosyal stratejiler olduğu sonucuna varılmıştır. Buna göre Afganistanlı öğrencilerin sözcük öğrenmek için belli zaman diliminde öğrendiklerini tekrar ederek, iletişim araçları kullanarak ve kendilerine göre yöntemler bularak öğrenimlerini sağladıkları tespit edilmiştir. Üst-bilişsel boyutun içinde “Türkçe bir film veya video izlerken bildiğim Türkçe sözcüklerin kullanılması dikkatimi çeker” yöntem en çok kullandıkları arasında yer alır. Araştırma verilerinin aksine Syed (2014) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sözcük öğrenirken en az kullandıkları stratejinin üst-bilişsel olduğunu belirtmiştir.

Araştırmamızda öğrenciler tarafından en çok üst-bilişsel stratejilerinin kullanması sonucu Bölükbaşı (2013), Demirekin (2017), Tok ve Yığın (2013) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin sözcük öğrenme stratejilerine dair araştırması ile benzerlik taşımaktadır. Bununla beraber Tok ve Yığın araştırmalarında tersine sosyal stratejilerin fazla kullanıldığını ifade etmiş ancak araştırmamızda en az kullanılan stratejiler sosyal ve belirleme stratejileri olduğu sonucuna varmıştır.

2. Araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde Afgan öğrencilerin sözcük öğrenirken stratejileri, orta ve yüksek oranlarda kullandıkları sonucuna varılmıştır. Bu durum öğrencilerin Türkçe sözcükleri öğrenirken etkili biçimde stratejileri kullandıkları anlamına gelmektedir. Bundan hareketle Afgan öğrencilerin sözcük öğrenme stratejilerini kullanmada başarılı olduklarını söylemek mümkündür.

3. Araştırmada Afgan öğrencilerden erkeklerin ve kadınların sözcük öğrenme stratejilerini kullanmada istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak araştırmanın sıra ortalamalarına bakıldığında kadınların stratejileri kullanmada erkeklere oranla daha fazla olduğu görülmektedir.

4. Araştırmaya katılan bireylerin yaş değişkenliği incelendiğinde, bellek, belirleme, sosyal ve üst bilişsel stratejilerin kullanımında farklılık bulunmamakla beraber bilişsel stratejilerin kullanımında anlamlı bir fark bulunduğu görülmüştür. Mann Whitney-U test analiz sonucunda 18-20 yaş arasındaki katılımcıların stratejileri fazla kullanmaya dikkat ettikleri sonucuna ulaşmıştır.

5. Sözcük öğrenme stratejileri ile düzeyler arasında anlamlı fark olup olmadığı incelendiğinde, elde edilen analiz sonucunda stratejiler ve düzeyler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir. Ancak araştırmada sıra ortalamalarına bakıldığında genel olarak bellek, belirleme, bilişsel, üst-bilişsel ve sosyal stratejileri B2 seviyesindeki öğrencilerin diğer düzeydeki öğrencilere göre stratejileri daha az kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

6. Afganistan uyruklu öğrenciler dil bilgisini ardından dört temel becerilerden yazma becerisini, üçüncü sırada da sözcük öğrenmeyi öğrenilmesi zor konular olarak görmektedirler. Dilin temel düzeyleri dinleme ve okuma becerilerin öğrenilmesini zor bir konu olarak algılamadıkları görülmüştür.

7. Araştırmada düzeylere göre sözcük öğrenimini zor bir konu olarak görüp görmedikleri incelendiğinde, temel düzeyden A1 ve ileri düzeyden C1 seviyesi öğrenimi zor olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğrenciler A2 dil düzeyine göre öğrenimi zor olan konuların arasında yazma becerisini en zor konu olarak gördüklerini belirtmişlerdir.

8. Afganistan Tacik, Peştun, Türkmen, Özbek, Peşeyi, Beluç vd. gibi farklı etnisitelerden oluşan bir ülkedir. Araştırmada sözcük öğrenimini hangi etniğin en çok kullandığına bakıldığında Hazara etnisitesi diğer etnisitelere göre stratejilerin hemen hemen hepsini kullanan grup olduğu görülmektedir.

9. Araştırmada Afganistan'da bulunan etnisitelerin arasında Türk kökenli Özbekler bilişsel stratejilerin kullanımına bakıldığında Tacik ve Hazara kökenine mensup olan etnisitelere göre bilişsel stratejileri daha az kullandıkları görülmektedir.

Öneriler

Öğrencilerin kullandıkları sözcük öğrenme stratejilerinin neler olduğunun belirlenmesi için yapılan araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak aşağıda yabancı dil öğrenmek-öğretmek isteyenlere önerilerde bulunmuştur.

1. Sözcük dilin önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programlarında sözcük öğretimi-öğrenimi ihmal edilen bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu konu üzerine pek çok çalışmanın yapılması gerekmektedir.
2. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere öğretmenleri sözcük öğrenme stratejilerini nasıl kullanmaları gerektiği üzerine yönlendirme yapmalıdırlar.
3. Araştırmanın sonucunda gördüğümüz kadarıyla öğrenciler en çok üst-bilişsel stratejileri kullanmaktadırlar. Bu yüzden öğrenciler tarafından belirleme ve sosyal stratejilerin kullanımını önemli olduğunu belirtmek gerekmektedir. Kullanılan tüm stratejiler birbirinin destekleyicisi niteliğindedir. Dolayısıyla stratejileri iyi biçimde kullananların anlama ve anlatma becerisi gelişme gösterir.
4. Afganistan’da yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapan kurumlardaki öğretim üyeleri sözcük öğretme-öğrenme konusu üzerine dikkat çekerek stratejiler konusunda bilgi sahibi olmalıdırlar.
5. Yabancı bir dil öğrenmek isteyenlerin sözcük öğrenme stratejilerini kullanmaları daha kolay dil hâkimiyeti sağlamasının yanında kendilerini ifade noktasında zorlanmadan konuşabilmelerini sağlar.

KAYNAKÇA

- ACAR, S.: 2016 **İngilizce Dil Sınıfı Öğrencileri Tarafından Edinilen Kelime Öğrenme Stratejileri ve Başarıları Arasındaki İlişki**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- AÇIK, F.: 2008 “Türkiye’de Yabancılar Türkçe Öğretilirken Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri” **Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu**, 1-10.
- AĞAR, M.: 2004 “Türkçe Öğretiminin Tarihçesi”, **Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi**, 1-10
- AKYÜZ, Y.: 2008 **Türk Eğitim Tarihi M. Ö. 1000- M. S. 2008**, Ankara, Pegem Akademi.
- AL-TURK, G.: 2006 **Et-Tuhfetü'z-zekiyye Fi'l-Lugati-Türkiyye Üzerine Bir Dil İncelemesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ANDERSON, N. J.: 2002 “Using telescopes, microscopes, and kaleidoscopes to put metacognition into perspective” **TESOL Matters**.
- APAYDIN, D.: 2007 **Türkçenin Yabancı Dil Öğretiminde Sözcük Öğrenimi Üzerine Bir Yöntem Denemesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- BARIN, E.: 2010 “Yabancılar Türkçe Öğretimi Amacıyla Yazılan Ecnebilere Mahsus Elifbâ Kitabı Üzerine” **Türklük Bilimi Araştırmaları**, 126-127.
- BAŞAR, U.: 2018 “Afganistan’da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Üzerine Güncel Bir Değerlendirme” **Aydın TÖMER Dil Dergisi**, 3(1), 1-20.

- BAŞAR, U.: 2019 Afganlara Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmek Üzere Yazılmış İki Eser: Kitâb-I Elifbâ-İ Türkî ve Sarf-I Türkî, **Kesit Akademi Dergisi**, 5(19), 91-107.
- BAYRAKTAR, N.: 2002 “Yabancılar Türkçe Öğretiminin Tarihsel Gelişimi”, **I. Uluslararası Çanakkale-Truva Dil Eğitimi ve Okul Gelişimi Sempozyumu**, Çanakkale.
- BİÇER, N.: 2011 **Kıpçak Dönemi Eserlerinin Yabancılar Türkçe Öğretimi Açısından İncelenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- BÖLÜKBAŞI, F.: 2013 “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil Öğrenme Stratejilerinin Sözcük Öğrenimine Etkisi” **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 28(3), 55-68.
- BOZALI, S.: 2019 **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde/Öğreniminde Kelime Kazanımına İlişkin Oyun İçerikli Materyal Geliştirme Örneği: B1 Düzeyi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., KILIÇ ÇAKMAK, E., AKGÜN, Ö., KARADENİZ, Ş., & DEMİREL, F.: 2016 **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Ankara, Pegem Akademi.
- CAFEROĞLU, A.: 1984 “**Türk Dili Tarihi**” İstanbul: Enderun Kitabevi.
- CAN, T.: 2011 **Yaşam Boyu Öğrenme Bağlamında Yabancı Dil Olarak İngilizce Ders Kitaplarında Strateji Kullanımı**, İstanbul Üniversitesi Sosyal, Bilimler Enstitüsü.
- CESUR, M. O.: 2008 **Üniversitesi Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri, Öğrenme Stili Tercihi ve Yabancı Dil Akademik Başarısı Arasındaki Açıklayıcı ve Yordayıcı İlişkiler Örneği**, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- CHAMOT, J. M.: 1990 **Learning Strategies in Second Language Acquisition**, New York, University of Cambridge.
- ÇİFÇİ, M.: 2006 “Türkçe Öğretiminin Sorunları”, Ed. G. Gülsevin, & E. Boz, **Türkçenin Çağdaş Sorunları**, Ankara, Gazi Kitabevi.
- DEMİR, Ö.: 2018 “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihçesi” **Alatoo Academic Studies**, 58-65.
- DEMİREKİN, M.: 2017 **Yabancı Dil Olarak Türkçenin anlamlandırılmasında Kelime ve Dil Öğrenme Stratejilerinin Kullanımı**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmalar Enstitüsü.
- ERCİLASUN, A. B.: 2004 **Başlangıcından Yirminci Yüzyıla Türk Dili Tarihi**, Ankara, Akçağ Yayınları.
- ERGİN, M.: 1973 **Orhun Abideleri**, İstanbul, Boğaziçi Yayınları.
- ERGİN, M.: 2009 **Türk Dilbilgisi**, İstanbul, Bayrak Yayınları.
- EROL, H.: 2014 **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Temel Seviyede Kelime Öğretimi**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- EROL, H.: 2016 “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi”, F. Yıldırım, & B. Tüfekçioğlu Ed., **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kuramlar-Yöntemler- Uygulamalar**, Ankara, Pegem Akademisi.
- FOLSE, K.: 2004 **“Vocabulary myths: Applying second language research to classroom teaching”**, Michigan Press: Ann Arbor, MI.
- GAIRNS, R., & REDMAN, S.: 1986 **Working with Words**, Cambridge: Cambridge University.
- GÖÇER, A., & SELÇUK, M.: 2011 “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi İle İlgili Çalışmalara Genel Bir Bakış”, **Turkish Studies - International Periodical For The Languages**,

- Literature and History of Turkish or Turkic**, 6(3), 797-810.
- GU, Y., & JOHNSON, R.: 1996 “Vocabulary Learning Strategies and Language Learning Outcomes”, **Language Learning**, 643-679.
- GÜNAY, V.: 2007 **Sözcükbilime Giriş**, İstanbul, Multilingual Yayınları.
- HASEKIOĞLU, I.: 2009 “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Sözcük Bilgisi Öğretimi -Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe 1 Serisinde Sözcük Öğretiminin Değerlendirmesi-”, **İstanbul Üniversitesi**, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- HAYRI, A.: 2007 **Afganistan’da Türkçe Eğitiminin Tarihi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- HENGİRMEN, M.: 1993 “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi”, **A.Ü. TÖMER Dil Dergisi**, 5-9.
- HENGİRMEN, M. **Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve TÖMER Yöntemi**, Ankara, Engin Yayınları.
- ILGAR, M.: 2013 **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde E-Öğrenim Yoluyla Kelime Öğretimi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- İNCE , H.: 2006 **Türkçede Kelime Öğretimi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- JACKSON, H.: 2016 **Sözlükbilime Giriş**, (M. Gürlek, & E. Patat, Çev.) İstanbul: Kesit Yayınları.
- KAMGAR, C. A.: 1996 **Afganistan Maarif Tarihi**, Kabil, Maywand Yayınları.

- KÂMİLE İMER, A. K.: 2011 **Dil Bilim Sözlüğü**, İstanbul, Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- KANTEMİR, E.: 1997 **Yazılı ve Sözlü Anlatım**, Ankara, Engin Yayınevi.
- KARAKUŞ, İ.: 2006 **Atatürk Dönemi Eğitim Sisteminde Türkçe Öğretimi**, Ankara: Türk Dili Kurumu Yayınları.
- KARATAY, H.: 2007 “Kelime Öğretimi”, **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 27(1), 141-153.
- KHALİDİ, N. A.: 2018 Afghanistan's Etnics, 1-4.
- KOCAMAN, O., & CUMAOĞLU, G.: 2014 Yabancı Dilde Kelime Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Geliştirilmesi, **Eğitim ve Bilim**, 39(176), 293-303.
- KORKMAZ, Z.: 2017 **Dil Bilgisi Terimleri**, Ankara: Türk Dil Kurumu.
- LAUFER, B.: 1998 “The development of passive and active vocabulary in a second”, **Applied Linguistics**, 255-271.
- LEWIS, M.: 1993 **The lexical approach: The state of ELT and a way forward**, England, Language Teaching Publications.
- MACARO, E.: 2003 **Teaching and Learning a Second Language** New York, Continuum.
- MCCARTHY, N. S.: 1997 **Vocabulary Description, Acquisition and Pedagogy**, Cambridge: Cambridge University Press.
- Merçil, E.: 1979 “Afganistan Türkleri”, **Türk Kültürü**, 7-15.
- NAMIK, B.: 2013 **Tarih-e Edebiyat-ı Türki Özbeki**, Kabil.

- NATION, I.: 2000 **Learning Vocabulary in Another Language**, Cambridge: Cambridge University Press.
- NAZARY, K.: 2018 **Afganistan'da Türkçe Öğetimi Bağlamında Gelişen Türkiye Algısı**, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ONAM, B.: 2003 Divanü Lûgat-İt-Türk'ün Dil Öğretim Yöntemleri ve Dünya Filolojisine Katkıları Bakımından Bir Değerlendirmesi. **Tübar**.
- OXFORD, R.: 1990 **Language Learning Strategies What Every Teacher Should Know**, Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.
- ÖZDEMİR, B.: 2017 “Sözcük Öğretimi ve Kalıp Sözlerin Öğretimi”, H. Develi, C. Yıldız, M. Balcı, İ. Gültekin & D. Melanlıoğlu Ed., **Uygulamalı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi El Kitabı**, İstanbul: Kesit Yayınları.
- ÖZDEMİR, C.: 2018 “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihçesi” **Alatoo Academic Studies**, 2-62.
- ÖZER, B.: 1998 “Öğrenmeyi Öğretme”, (P. D. Bilimlerinde, Dü.) **Anadolu Üniversitesi Yayınları**, 149-164.
- ÖZER, B.: 2002 “İlköğretim ve ortaöğretim okullarının Eğitim Programlarında Öğrenme Stratejileri”, **Eğitim Bilimleri ve Uygulama**, 1(1), 17-32.
- RICHARDS, J., & RODGERS, T. 2015. **Approaches and Methods in Language Teaching**, Cambridge, Cambridge University Press.
- RUBIN, J.: 1987 **Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology**, (A. W. Rubin, Dü.) Englewood Cliffs: N.J.: Prentice-Hall.
- SAYDAM, M.: 2018 **Kelime Öğretimi Stratejileri Açısından Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kitapları Üzerine Bir İnceleme**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,

Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

SCHMITT, N.: 1997

Vocabulary learning strategies, N. Schmitt, & M. McCarthy içinde, Vocabulary. Description, acquisition and pedagogy (s. 199-227). Cambridge: Cambridge University Press.

SCHMITT, N.: 2000

Vocabulary in language teaching, New York, Cambridge University Press.

SERÇE, H.: 2015

Dil Öğrenme Stratejileri, Ankara, Pegem Akademisi.

PINKER, S.: 1995

The Language Instinct The New Science of Language and Mind, New York, Penguin Books.

SYED, S.: 2014

Determination Of Vocabulary Learning Strategies Of Students Of Turkish As A Foreign Language At Jamia MiliaIslamiaUniversity, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimler Üniversitesi.

TAKAČ, V. P.: 2002

“Vocabulary learning strategies used by university students. In: Petrović, E. ed. The First Twenty-five Years of English Studies in Osijek”, Sv. J. J. Strossmayera, Osijek, **Faculty of Education Faculty of Education**, 149-160.

TALAT TEKİN, M. Ö.: 2003

Türk Dilleri Giriş, İstanbul, Yıldız Yayınevi.

TANIN, R.: 2004

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Sözcük Bilgisi ve Öğretimi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

TEMİZYÜREK, F., EROL, B., & USTABULUT, M. Y.: 2016

Afganistan Dil Politikası ve Afganistan Türkçe eğitim tarihi, **Türkbilig**, 155-165.

THORNBURY, S.: 2002

How To Teach Vocabulary, Malaysia, Longman.

- UNGAN, S.: 2013 “Dil ve Dünya Dilleri”, M. Durmuş, & A. Okur Ed., **Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı**, Ankara, Grafiker Yayınları.
- VARDAR, B.: 2002 **Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü**, İstanbul, Multilingual Yayınları.
- VYGOTSKY, L.: 1962 **Thought and Language**, London, Cambridge, Massachusetts, MIT Press.
- WILKINS, D. A.: 1972 **Linguistics in language Teaching**, Lonon, Edward Arnold.
- WINKE, P., & ABBUHL, R.: 2007 “Learning Strategies: A Case Study of a Chinese Foreign Language Class”, **Foreign Language Annals**, 40(4), 697-712.
- YIĞIN , M.: 2013 **Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretiminde Öğrencilerin Kullandıkları Kelime Öğrenme Stratejileri**, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- YILMAZ, E.: 2014 **Temel Dil Bilgisi Terimleri Sözlüğü**, Ankara, Pegem Akademi.
- YU-LING, L.: 2005 **Teaching vocabulary learning strategies: awareness, beliefs, and practices. A survey of Taiwanese EFL senior high school teachers**, Unpublished master’s thesis, department of language & linguistics university of essex.
- ZORBAZ, K. Z.: 2013 “Yabancılar Türkçe Öğretimi Tarih Seyri”, M. Durmuş & A. Okur Ed., **Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı**, Ankara, Grafiker Yayınları.

EKLER

ANKET FORMU

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN AFGAN ÖĞRENCİLERİN KULLANDIKLARI SÖZCÜK ÖĞRENME STRATEJİLERİ

Değerli Öğrenciler,

Araştırma, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kullandıkları sözcük öğrenme stratejilerinin belirlenmesi için hazırlanmıştır. Anket iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölüm kişisel bilgiler, ikinci bölüm ise anket formu şeklinde düzenlenmiştir. Ankette sorulmuş olan soruları cevaplarken size hitap eden ve size uygun olan seçeneklerden birini (✓) işaretleyiniz.

1. KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyet:

☐ Kadın

☐ Erkek

2. Etnisite:

☐ Peştun ☐ Tacik ☐ Özbek ☐ Türkmen ☐ Hazara ☐ Diğer

3. Yaş:

☐ 18-20

☐ 21-23

☐ 25 üzere

4. Bildiğiniz yabancı dil:

() () () () ()

5. Sizin için aşağıdaki konuların hangisinin öğrenilmesi daha zordur?

- ☐ Dil bilgisi
☐ Sözcük
☐ Okuma
☐ Dinleme
☐ Yazma
☐ Konuşma

6. Düzey: A1 ☐ A2 ☐ B1 ☐ B2 ☐ C1 ☐

2. SÖZCÜK ÖĞRENME STRATEJİLERİ

N. Schmitt (1997), R. L. Oxford (1990) ve O. Kocaman ve G. Kızılkaya Cumaoğlu (2014) anketlerinden adapte edilmiştir. 1-5 arasındaki seçeneklerin anlamları aşağıdaki gibidir.

1. Strateji **hiç** kullanmam.
2. Strateji **nadiren** kullanırım.
3. Strateji **ara sıra** kullanırım.
4. Strateji **genellikle** kullanırım.
5. Strateji **her zaman** kullanırım.

Sözcük öğrenme Stratejileri		Hiç (1)	Nadiren (2)	Ara sıra (3)	Genellikle (4)	Her zaman (5)
Bellek Stratejileri						
1	Türkçe sözcükleri öğrenirken, sözcüğün türüne (isim, sıfat, fiil...) bakarım.					

2	Türkçe sözcüğü unuttuğumda, eş anlamlısını hatırlamaya çalışırım.					
3	Türkçede yeni öğrendiğim sözcükleri aklımda tutmak için küçük kartlara yazarım.					
4	Bir Türkçe sözcüğü hatırlamak için, o sözcüğün resmini zihnimde canlandırım.					
5	Sözcüğün anlamını bulunduğu içerikten tahmin ederim.					
Belirleme Stratejileri						
6	Türkçe sözcük öğrenirken (Türkçe-Farsça ve Farsça-Türkçe) sözlük kullanırım.					
7	Yazılı metinde bilmediğim sözcük olduğunda yandaki şema, resimlere bakarak tahmin ederim.					
8	Türkçe sözcük öğrenirken sözcüklerin ek ve köklerini analiz ederim.					
9	Yeni sözcükleri öğrenmek için sözcük kartları kullanırım.					
10	Sözcüğün kök, önek ve aldığı takıları çalışırım.					
Bilişsel Stratejileri						
11	Türkçe sözcük öğrenirken sözcük defteri tutarım.					
12	Öğrenmek istediğim Türkçe sözcükleri not alarak çalışırım.					
13	Türkçe sözcük öğrenirken yazarak ve konuşarak tekrar yaparım.					
14	Türkçe sözcükleri eş veya karşıt anlamlarıyla birlikte öğrenirim.					
15	Türkçe sözcük öğrenmek için sözcük liste oluşturm.					
Üst-bilişsel Stratejileri						
16	Türkçe sözcük öğrenirken planlı bir şekilde öğrenirim.					
17	Sözcük öğrenirken en uygun yöntemi bulmaya çalışırım.					
18	Türkçe bir film veya video izlerken bildiğim Türkçe sözcüklerin kullanılması dikkatimi çeker.					

19	Türkçe şarkılar dinlerken sözcük öğrenirim.					
20	Sözcükleri öğrendikten sonra belli aralıklarla tekrar etmek için bir program ayarlarım.					
Sosyal Stratejileri						
21	Bilmediğim Türkçe sözcükleri öğretmenden bir bağlam içinde kullanmasını isterim.					
22	Türkçe sözcük öğrenirken, öğretmenin yardımına ihtiyaç duyarım.					
23	Bilmediğim sözcük anlamını sınıf arkadaşlarıma sorarım.					
24	Öğrendiğim Türkçe sözcükleri yanlış söylediğimde arkadaşlarımdan düzeltmelerini isterim.					
25	Sözcüklerin yeni anlamlarını grup aktivitelerin içinde keşfederim.					

پرسشنامه

استراتژی های یادگیری لغات مورد استفاده دانشجویان افغان دریادگیری زبان ترکی به

عنوان زبان خارجی

پاسخ دهنده گرامی،

این تحقیق برای تعیین استراتژی های یادگیری لغات زبان ترکی است که توسط دانشجویان افغان مورد استفاده قرار می گیرد. پرسشنامه از دو بخش تشکیل شده است: بخش اول شامل اطلاعات جمعیت شناختی و بخش دوم شامل اطلاعات استراتژی های یادگیری لغات است. گزینه مورد نظرتان را با علامت (✓) مشخص نمایید.

۱. اطلاعات جمعیت شناختی

1. جنسیت:

زن ☐

مرد ☐

2. ملیت:

☐ پشتون ☐ تاجیک ☐ ازبک ☐ ترکمن ☐ هزاره ☐ دیگر

6. سن:

☐ ۱۸ - ۲۰

☐ ۲۱ - ۲۳

☐ بیشتر از ۲۵

4. زبان های خارجی که می دانید:

() () () ()

5. کدام یک از موضوعات زیر برای یادگیری شما سخت تر است

☐ دستور زبان

☐ لغات

☐ خوانش

☐ درک متن

☐ نگارش

☐ محاوره

7. سطح زبان: ☐ A^۱ ☐ A^۲ ☐ B^۱ ☐ B^۲ ☐ C^۱

۲. استراتژی های یادگیری لغات

این پرسشنامه از پرسشنامه های اسشمیت (1997) ، آکسفورد (1990) و کوجهمان و قزل کایا جمعه اوغلو (2014) تشکیل شده است. معنی گزینه های ۱ تا ۵ به شرح زیر است:

1. این استراتژی را هرگز استفاده نمی کنم.
2. این استراتژی را به ندرت استفاده می کنم.
3. این استراتژی را گاهی اوقات استفاده می کنم.
4. این استراتژی را معمولاً استفاده می کنم.
5. این استراتژی را همیشه استفاده می کنم.

استراتژی های یادگیری لغات	(۱) هرگز	(۲) ندرت	(۳) گاهی اوقات	(۴) معمولاً	(۵) همیشه
استراتژی های حافظه					
۱	وقتی که لغات ترکی را یاد می گیرم، به نوع لغت (اسم، صفت، فعل...) نگاه می کنم.				
۲	وقتی که یک لغت ترکی را فراموش می کنم، سعی می کنم مترادف آن را به یاد بیاورم.				
۳	برای اینکه لغات جدید ترکی را که یاد می گیرم در ذهنم بماند روی کارت های کوچک می نویسم.				
۴	برای اینکه یک لغت ترکی را به یاد بیاورم، تصویر آن کلمه را در ذهنم تجسم می کنم.				
۵	برای اینکه معنی لغت را بفهمم آن را از محتوای متن حدس می زنم.				
استراتژی های تعیینی					
۶	در یادگیری لغات ترکی از فرهنگ لغت (ترکی-فارسی و فارسی-ترکی) استفاده می کنم.				
۷	وقتی در متن لغت وجود دارد که معنی آن را نمی دانم ، با دیدن نمودارها و تصاویر کنار متن معنی آن لغت را حدس می زنم.				

				در هنگام یادگیری لغات ترکی، پسوندها و ریشه های آن لغت را تحلیل می کنم.	۸
				برای یادگیری لغات جدید از فلش کارت استفاده می کنم.	۹
				ریشه ، پیشوند و پسوند لغت مورد نظر را بررسی می کنم.	۱۰
				استراتژی های شناختی	
				هنگام یادگیری لغات ترکی، آن ها را در کتابچه ام می نویسم.	۱۱
				با نوت گرفتن لغات ترکی، آن ها را یاد می گیرم.	۱۲
				هنگام یادگیری لغات ترکی، با نوشتن و صحبت کردن آن ها را مرور می کنم.	۱۳
				لغات ترکی را همزمان با مترادف و متضاد آنها یاد می گیرم.	۱۴
				برای یادگیری لغات ترکی، لیست کلمه تهیه می کنم.	۱۵
				استراتژی های فراشناختی	
				هنگام یادگیری لغات ترکی، برنامه ریزی شده عمل می کنم	۱۶
				من سعی می کنم بهترین راه را برای یادگیری لغات پیدا کنم.	۱۷
				هنگام تماشای یک فیلم یا ویدئو نحوه ی استفاده از لغات ترکی که می دانم توجهم را جلب می کند.	۱۸
				هنگام گوش دادن به آهنگهای ترکی لغات را یاد می گیرم.	۱۹
				بعد از اینکه لغات را یاد گرفتم، برنامه ای برای تکرار لغات تنظیم می کنم.	۲۰
				استراتژی های اجتماعی	
				لغات ترکی را که نمی دانم از معلم می خواهم در جمله به کار ببرد.	۲۱
				هنگام یادگیری لغات ترکی ، به کمک معلم نیاز دارم.	۲۲
				هنگامی که معنی لغات ترکی را که نمی دانم،	۲۳

					از همصنفی هایم می پرسم.	
					هنگامی که لغات ترکی را اشتباه می گویم از دوستانم می خواهم آنها را اصلاح کنند.	۲۴
					معانی جدید کلمات را در فعالیت های گروهی کشف می کنم.	۲۵

