

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
YABANCILAR İÇİN TÜRKÇE ÖĞRETİMİ BÖLÜMÜ

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE AKADEMİK YAZMA
BECERİSİNDE KARŞILAŞTIKLARI ZORLUKLAR (AFGANİSTAN ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MOHAMMAD OMAR SAMİM

DANIŞMAN
PROF. DR. ALPASLAN OKUR

TEMMUZ 2022

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
YABANCILAR İÇİN TÜRKÇE ÖĞRETİMİ BÖLÜMÜ

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE AKADEMİK YAZMA
BECERİSİNDE KARŞILAŞTIKLARI ZORLUKLAR (AFGANİSTAN ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ
MOHAMMAD OMAR SAMİM

DANIŞMAN
PROF. DR. ALPASLAN OKUR

TEMMUZ 2022

BİLDİRİM

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez-Proje Yazım Kılavuzu'na uygun olarak hazırladığım bu çalışmada:

- Tezde yer verilen tüm bilgi ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve sunduğumu,
- Yararlandığım eserlere atıfta bulunduğumu ve kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değiştirmede bulunmadığımı,
- Bu tezin tamamını ya da herhangi bir bölümünü başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

Mohammad Omar SAMİM

ÖN SÖZ

Afganistan'da okullaşma oranındaki düşüklük, imkanların kısıtlılığı, öğretmen ve materyalin yetersizliği gibi nedenlerden ötürü eğitim alanında istenilen verim alınamamaktadır. Halen okul eğitimi binaların yanı sıra camilerde, çadırlarda ve hatta açık alanlarda sürdürülmektedir. Eğitim- öğretim merkezlerindeki bu eksiklikler ve yetersizlikler haliyle yüksek öğretim merkezlerindeki eğitim sürecini de olumsuz yönde etkilemektedir. Bu şartlara rağmen, Türkiye'ye eğitim amaçlı gelen Afganistanlı öğrencilerin sayısının oldukça fazla olduğu göze çarpmaktadır. Ancak Afganistanlı öğrencilerin temel eğitim süreçlerindeki eksiklik, Türkiye'de eğitim alırken zorlanmalarına ve farklı sorunlarla karşı karşıya kalmalarına sebep olmaktadır. Bu zorluklardan biri akademik yazma sırasında meydana gelen sorunlardır. Akademik yazmadaki başarı, öğrencinin donanımlı eğitim geçmişiyile doğrudan ilişkili olduğu gibi, farklı bir dilde eğitimini sürdürmesi durumunda ana dili ve temel eğitim diliyle üniversite eğitiminde kullanacağı dil arasındaki benzerlik ve farklılıklardan da etkilenmektedir. Bu açıdan bakınca çok dilli bir ülke olan Afganistan'da eğitim dili olarak Farsça ve Peştucanın kullanılması ve bu dillerde Arap alfabesinin kullanılması da Türkiye'de eğitim alan öğrencilerin akademik yazmadaki başarısını etkilemektedir. Her ne kadar Türkiye'ye gelen öğrenciler, B2 ya da C1 sertifikasının yanı sıra akademik Türkçe eğitimi de alarak üniversiteye başlasalar da akademik yazma sırasında zorlandıkları ve birtakım sorunlarla karşılaştıkları görülmektedir. Bu zorlukları tespit etmek ve sorunlara yönelik çözüm önerileri sunmak için, Sakarya'daki üniversitelerde eğitimini sürdürmekte olan Afganistanlı öğrencilerin akademik yazmaları sırasında karşılaştıkları sorunlar dikkate alınarak elimizdeki çalışma yapılmıştır.

Bu çalışma beş bölümden oluşmaktadır. Çalışmanın birinci bölümünde, konuya giriş yapıldıktan sonra problem durumuna, araştırmanın amacına ve önemine, varsayımlara, sınırlılıklara ve tanımlara yer verilmiştir. İkinci bölümde, Afganistan'ın etnik yapısı, coğrafi özellikleri, eğitim sistemi; dil, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi; Afganistan'da ve üniversitelerinde yabancı dil olarak Türkçe ve yabancı dil olarak Türkçede akademik yazmadan bahsedilmiştir. Üçüncü bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması ve analiz edilmesi gibi konulardan bahsedilirken dördüncü bölümde, anketten elde edilen bulgular ve veriler sunulup yorumlanmıştır. Beşinci bölümde ise

araştırmanın sonuç ve önerilerine yer verilmiş, çalışmada yanıtlanan anketin rneği de ekler kısmında sunulmuştur.

Çalışmanın erevesinin çizildiği andan, tamamlandığı son ana kadar değerli bilgilerini ve zamanını benden esirgemeyerek her fırsatta çalışmamla yakından ilgilenen kıymetli hocam, tez danışmanım Prof. Dr. Alpaslan OKUR’a, ayrıca çalışma süreci boyunca kapısını her çaldığımda ilgisini ve yardımını esirgemeyen Sakarya Üniversitesi Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ÖZDEMİR hocama, SA TÖMER Öğr. Gör. İsmail AYDOğDU’ya, Kabil niversitesi Öğr. Gör. Shejauddin TASHMURAD’a, bir de bu uzun ve uğraş isteyen dönemde her zaman destek olan Elif YILDIZ’a teşekkür ve minnetimi özellikle belirtmek istiyorum.



ÖZET

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE AKADEMİK YAZMA BECERİSİNDE KARŞILAŞTIKLARI ZORLUKLAR (AFGANİSTAN ÖRNEĞİ)

Mohammad Omar SAMİM, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Prof. Dr. Alpaslan OKUR

Sakarya Üniversitesi, 2022

Bu çalışmada, Sakarya Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi (TÖMER) ve Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi Dil Eğitim- Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezlerinde (SADEM) B2 ve C1 dil sertifikası alan lisans, yüksek lisans ve doktora düzeylerinde eğitim gören Afganistanlı öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe akademik yazmada karşılaştıkları zorluklara yönelik anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Türkiye’de eğitimleri devam eden Afganistanlı öğrencilerin; tez, makale, bildiri gibi akademik yazıların hazırlanması sırasında karşılaştıkları sorunların tespitine yönelik uygulanan anket çalışmasından elde edilen verilerin değerlendirilmesi için SPSS 25 paket programından faydalanılmıştır. Verilerin faktör analizi için yanıtların uygunluğunun belirlenmesinde ise Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Bartlett testleri uygulanmıştır. Faktörlerin güvenilirliğinin belirlenmesinde Cronbach’s Alpha katsayısı kullanılmıştır. Analizde hangi testlerin (Parametrik veya Parametrik olmayan) kullanılmasının uygun olduğunu belirlemek için Kolmogorov- Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri ile normallik analizi yapılmıştır fakat verilerin normal dağılım göstermediği belirlenmiş, bu sebepten dolayı çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Değerlerin +2, -2 arasında olduğu ve normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Çalışma sonucunda elde edilen veriler nitel içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda, Afganistanlı öğrencilerin akademik yazma becerisinde karşılaştıkları zorlukların tespitine yönelik katılımcıların demografik bilgileri (yaş, cinsiyet ve öğrenim durumu, öğrenim kapsamı), hangi kapsamda Sakarya’nın eğitim birimlerinde bulundukları, temel dil becerilerini öğrenme ve kazanma sıraları, akademik çalışmada sözlük ve internetten faydalanma ve alfabeden kaynaklanan zorluklar, genel yapı bakımından karşılaşılan zorluklar, bilimsel araştırma bakımından karşılaşılan zorluklar, biçim bilgisi ve noktalama işareti bakımından karşılaşılan zorluklara

ilişkin sorulara yer verilmiştir. Bu çalışmanın sonucunda Sakarya'daki eēitim birimlerinde öğrenim gören Afganistanlı ērencilerin akademik yazma sırasında en çok akademik bir metnin bulgularını tespit etme ve yazabilme, alan taraması yapma, fiilimsileri kullanabilme, noktalama işaretlerini kurallara uygun olarak kullanabilme ve mesleki alanda Türkçe olmayan kelimeleri kullanma hususlarında zorlandıkları karşımıza çıkmaktadır. Çalışmada tespit edilen bu gibi sorunların çözümü için, akademik yazma sırasında karşılaşılan zorlukları en aza indirmeye yönelik çözüm yolları ve öneriler de sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil Olarak Türkçe, Akademik Yazma, Akademik Yazmada karşılaşılan zorluklar, Afganistanlı ērenciler



ABSTRACT

CHALLENGES IN ACADEMIC WRITING SKILLS IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE (AFGHANISTAN EXAMPLE)

Mohammad Omar SAMIM, Master Thesis

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Alpaslan OKUR

Sakarya University, 2022

This study is aimed to determine whether Turkish as a language shows a significant difference in terms of the difficulties encountered by Afghan students in academic writing. The study was focused on foreign students from Afghanistan who received B2 and C1 language certificates at Sakarya University Turkish and Foreign Language Research and Application Center (TÖMER) and Sakarya University of Applied Sciences Language Education Application and Research Centres (SADEM) at the undergraduate, graduate and doctorate levels. During the preparation of academic papers such as thesis, article, and communique, SPSS 25 package program was used to evaluate the data obtained from the survey study applied to determine the problems encountered by Afghan students continuing their education in Turkey. Kaiser-Meyer Olkin (KMO) and Bartlett tests were used to determine the suitability of the answers for the factor analysis of the data. And Cronbach's Alpha coefficient was used to determine the reliability of the factors. Normality analysis was performed with Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk tests to determine which tests (Parametric or non-Parametric) are appropriate to use in the analysis, but it was determined that the data did not show a normal distribution. For this reason, skewness and kurtosis values were checked. It was determined that the values were between +2, -2 and showed a normal distribution. The data obtained as a result of the study were evaluated by qualitative content analysis method. As a result of the evaluation, demographic information of the participants (age, gender and educational status, scope of education), the scope of their education in Sakarya, the order of learning and acquiring basic language skills, using dictionaries and internet in academic studies, and difficulties arising from the alphabet, difficulties encountered by Afghan students in terms of general structure, scientific research, questions, morphology and punctuation are included. As a result of this study, it is seen that the Afghan students studying at the education units in Sakarya have the most difficulty in

identifying and writing the findings of an academic text, scanning the field, using gerunds, using punctuation marks in accordance with the rules and using non-Turkish words in the professional field. For the solution of such problems identified in the study, solutions and suggestions for minimizing the difficulties encountered during academic writing are also presented.

Keywords: Turkish as a Foreign Language, Academic Writing, Difficulties in Academic Writing, Afghan students



İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM.....	i
ÖN SÖZ.....	ii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR	xv
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	2
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	3
1.3. Problem Cümlesi	4
1.4. Alt Problemler	4
1.5. Varsayımlar	5
1.6. Sınırlılıklar.....	6
1.7. Tanımlar	6
BÖLÜM II	8
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ	8
2.1. Afganistan.....	8
2.1.1. Afganistan'ın Etnik Yapısı ve Coğrafi Özellikleri	10
2.1.2. Afganistan'da Eğitim ve Eğitim Sistemi	11
2.2. Dil	20

2.2.1. Anadil	21
2.2.2. İkinci Dil.....	22
2.2.4. Yabancı Dil.....	23
2.3. Türkçe.....	24
2.4. Yabancı Dil Olarak Türkçe.....	25
2.4.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Beceriler.....	29
2.5. Afganistan’da Yabancı Dil Olarak Türkçe.....	36
2.5.1. Afganistan Üniversitelerinde Türkçe Eğitimi	38
2.6. Akademik Dil	41
2.7. Akademik Yazıma ve Bilimsel Araştırma.....	43
2.7.1 Akademik Yazma	43
2.7.2. Akademik Yazma Süreçleri.....	44
2.8. Yabancı Dil Olarak Türkçede Akademik Yazma.....	49
BÖLÜM III.....	56
YÖNTEM	56
3.1. Araştırmanın Modeli	56
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	56
3.3. Verilerin Toplanması.....	57
3.3.1. Veri Toplama Aracı.....	57
3.3.2. Veri Toplama Süresi.....	66
3.4. Verilerin Analizi	66
BÖLÜM IV	68
BULGULAR VE YORUMLARI.....	68
4. 1. Katılımcıların Profillerine İlişkin Bulgular	68

4.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Akademik Yazmada Karşılaşılan Zorluklar hangi faktörlerde yoğunlaşmaktadır?	70
4.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Akademik Yazmada karşılaşılan zorluklar öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?.....	102
4.4. Yabancı Dil Olarak Türkçe Akademik Yazmada genel yapı bakımından karşılaşılan zorluklar öğrencilerin öğrenim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?.....	105
4.5. Yabancı Dil Olarak Türkçe Akademik Yazmada bilimsel araştırma bakımından karşılaşılan zorluklar öğrencilerin öğrenim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?	106
4.6. Yabancı Dil Olarak Türkçe Akademik Yazmada biçim bilgisi ve noktalama işaretlerinde karşılaşılan zorluklar öğrencilerin öğrenim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?	106
4.7. Yabancı Dil Olarak Türkçede öğrencilerin öğrenim kapsamlarına göre Akademik Yazmada genel yapı, bilimsel araştırma, biçim bilgisi ve noktalama işaretlerinde karşılaştıkları zorluklar bakımından farklılık göstermekte midir?	108
BÖLÜM V.....	109
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	109
5.1. Sonuç ve Tartışma	109
5.2. Öneriler.....	112
Kaynakça	114
EKLER	119

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Afganistan’da Devlet Üniversiteler Ve Yüksek Öğretim Enstitüler	13
Tablo 2. Afganistan’da Özel Üniversiteler Ve Yükseköğretim Enstitüler	15
Tablo 3. Afganistan’da Açık ve Kapalı Devlet Ve Özel Okulların Dağılımı Listesi.....	15
Tablo 4. Takhar-Afganistan Okulları Örneği	18
Tablo 5. Yunus Emre Enstitüsü Dünya Çapında Eğitim Merkezleri	27
Tablo 6. Afganistan’da Üniversitelerinde Türkçe Öğreten Resmî Kurumlar	40
Tablo 7. Makalelerde Yer Alan Temel Bölümler Ve İçerikleri	52
Tablo 8. Çalışmada Yer Alan Bölümler ve Konular	53
Tablo 9. Kmo Ve Bartlett Testi Sonuçları.....	58
Tablo 10. Faktör Analizi Sonuçları	58
Tablo 11. Ölçek Maddeleri, Güvenilirlik Ve Faktör Analizi Sonuçları	61
Tablo 12. Katılımcıların Kişisel Bilgileri.....	68
Tablo 13. Katılımcıların Hangi Kapsamda Sakarya’nın Eğitim Birimlerinde Bulunduklarına İlişkin Bilgiler.....	69
Tablo 14. Ölçeğin Geneline, Faktörlere Ve Maddelere Ait Ortalama Ve Standart Sapma Puanları.....	70
Tablo 15. Katılımcıların Temel Dil Becerilerini Öğrenme Ve Kazanma Sırasındaki Zorluk Dereceleri.....	76
Tablo 16. Temel Dil Becerilerini Kazanmada Öğrenim Durumuna Göre Zorlananlar.....	99
Tablo 17. Sözlük Ve İnternet Kullanımı Fazla Olan Ve Alfabe Farklılığından Dolayı Eğitim Durumuna Göre Zorluk Çekenler.....	99
Tablo 18. Genel Yapı Bakımından Karşılaşılan Zorluklarda Eğitim Düzeyine Göre Zorlananlar.....	100
Tablo 19. Bilimsel Araştırma Bakımından Karşılaşılan Zorluklarda Eğitim Düzeyine Göre Zorlananlar.....	101

Tablo 20. Biçim Bilgisi Ve Noktalama İşaretleri Bakımından Karşılaşılan Zorluklarda Eğitim Düzeyine Göre Zorlananlar	102
Tablo 21. Katılımcıların Yabancı Dil Olarak Türkçe Akademik Yazmada Karşılaştıkları Zorlukların Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları.....	103
Tablo 22. Katılımcıların Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Akademik Yazma Becerisinde Karşılaştıkları Zorlukların Öğrenim Durumlarına Göre Anova Sonuçları....	104
Tablo 23. Katılımcıların Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Akademik Yazma Becerisinde Karşılaştıkları Zorlukların Öğrenim Kapsamına Göre Anova Sonuçları	106



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Dil Öğreniminde Bireyin Anlam Evreni	29
Şekil 2. Akademik Yazma Süreçleri.....	45
Şekil 3. Okuma temel dil becerisini kazanmadaki zorluk derecesi	73
Şekil 4. Yazma temel dil becerisini kazanmadaki zorluk derecesi.....	74
Şekil 5. Yazma temel dil becerisini kazanmadaki zorluk derecesi.....	75
Şekil 6. Yazma temel dil becerisini kazanmadaki zorluk derecesi.....	76
Şekil 7. Katılımcıların sözlüklerden faydalanma durumları.....	77
Şekil 8. Türkiye Türkçesinde kullanılan alfabeden kaynaklanan zorluklar	78
Şekil 9. Araştırma yaparken internet sitelerinden yararlanma durumları.....	79
Şekil 10. Türkçe, akademik metne uygun başlık yazabilme durumları.....	80
Şekil 11. Türkçe, akademik bir metnin anahtar kelimelerini yazma durumları	81
Şekil 12. Türkçe, akademik metin için giriş bölümünü yazabilme durumları	81
Şekil 13. Türkçe, akademik metin için yan başlık yazabilme durumları	82
Şekil 14. Türkçe, akademik metinde mesleki alanla ilgili uygun terimleri kullanma durumları	83
Şekil 15. Türkçe, akademik yazıda mesleki alanla ilgili Türkçe olmayan terimleri kullanma durumları	83
Şekil 16. Türkçe, akademik metinde doğru kelimeleri seçerek cümle kurma durumları....	84
Şekil 17. Türkçe, akademik yazıda cümleleri anlamlı şekilde birbirine bağlama durumları	85
Şekil 18. Türkçe, akademik yazıda bir düşünce etrafında anlamlı bir paragraf yazma durumları	85
Şekil 19. Türkçe, akademik yazıda paragrafları anlamlı bir şekilde birbirine bağlayabilme durumları	86

Şekil 20. Türkçe, akademik bir metnin bulgularını tespit edebilme ve yazabilme durumları	87
Şekil 21. Türkçe, akademik bir metnin sonuç ve öneri bölümünü yazabilme durumları....	88
Şekil 22. Türkçe akademik bir yazının sayfa düzenini yapabilme durumları	88
Şekil 23. Türkçe, akademik bir metnin araştırma yöntemini tespit edebilme durumları	89
Şekil 24. Türkçe, akademik bir metin için amaç bölümünü yazabilme durumları.....	89



SİMGELER VE KISALTMALAR

A. g. y.:	Adı geçen Yazar
ADÖÇ:	Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı
APA:	American Psychological Association
CEF:	Common European Framework
Ed.:	Editör
F.:	Frekans
f.:	Faktör
ISAF:	International Security Assistance Force
KMO:	Kaiser-Meyer-Olkin testi
p:	Sigma değeri
SADEM:	Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi Dil Eğitim-Öğretim
Sd:	Serbestlik derecesi
SPSS:	Statistical Package for the Social Sciences
SS:	Standart Sapma
t:	T-testi
Tab.:	Tablo
TDK:	Türk Dil Kurumu
TİKA:	Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı
TÖMER:	Türkçe Öğrenim, Araştırma ve Uygulama Merkezi Uygulama ve Araştırma Merkezi
Vb.:	ve benzeri
Vd.:	ve diğerleri
X:	Ortalama
YEE:	Yunus Emre Enstitüsü
YÖK:	Yükseköğretim Kurulu

BÖLÜM I

GİRİŞ

Toplumun büyümesiyle birlikte gelişen aynı zamanda canlılar arasında genel anlamıyla duygu ve düşüncelerini bildirmek/paylaşmak için ses, sözcük, simgeler, işaretler aracılığıyla iletişimi sağlayan dil; geçmişimizde, günümüzde yaşanan olayları nesilden nesile aktarılmasında sözlü ve yazılı şekilde aracı olmuştur. Francis Bacon'ın dediği gibi “*Okumak bir insanı doldurur, konuşmak hazırlar, yazmak ise olgunlaştırır.*” yazma ve yazı kavramı ile ilgili tanımlara bakıldığında farklı açılardan farklı yaklaşımlara rastlamaktayız. Örneği: TDK'de “yazı”yı “*Düşüncenin belli işaretlerle tespit edilmesi, yazma işi, Anlam, sanat veya biçim bakımından yazılan eser, makale, Harfleri yazma biçimi vb.*” olarak tanımlanmaktadır.

Türkiye, YÖK tarafından yapılan açıklamalara göre bulundurduğu yabancı öğrenci sayısı bakımından 2018 yılında ülke sıralamasında ilk 10 ülke arasına girmeye hak kazanmıştır. 2019'da Türkiye'de bulunan uluslararası öğrenci sayısı 154 bin 505 iken günümüzde bu sayı 200 bini aşmaktadır. 2021'de ise Covid-19 (Koronavirüs) koşullarına rağmen uluslararası öğrenci sayısının 220 bini geçmesini beklenmektedir. Bildiğimiz üzere uluslararası öğrenciler, YTB (Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluğu) Kurumu, üniversitelere bireysel başvurarak (kendi imkanlarıyla), YÖS'e (Yabancı Uyruklu Öğrenci Sınavı) girerek veya kendi ülkesi tarafından Türkiye'ye gelmektedir ki Sakarya'da bulunan üniversiteler (Sakarya Üniversitesi ve Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi) Türkiye'deki diğer üniversiteler içinde sayı bakımından en çok uluslararası öğrencileri kabul eden eğitim merkezleridir. Sakarya'da eğitim gören uluslararası öğrencilerin sayısı ülkelere göre değişmektedir. SAÜ ve SUBÜ Öğrenci İşleri Ofisi'nden aldığımız malumatlara göre Afganistanlı öğrencilerin sayısı 150'yi civarındadır. Dolayısıyla Türkiye'ye lisans, yüksek lisans ve doktora düzeylerinde eğitim amaçlı gelen öğrencilerin Türkçeyi öğrenmeleri, ticaret veya herhangi bir maksatla gelen bireylerin ise iyi iletişim kurabilmek için dili öğrenmeleri bu sebeple de Türkçe kurslarına kayıt yaptırmaları gerekmektedir.

Bu çalışmanın Giriş kısmında problem durumu, problem cümlesi, araştırmanın amacı ve önemi, alt problemler, varsayımlar ve sınırlılıklar üzerinde durularak konu ile alakalı bilgi verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Yabancı dil öğrenmenin kültür paylaşımı için önemli olduğu bir gerçektir. Her dilin kendine has sistemi ve kuralları vardır. Yabancı dil öğretimi de buna uygun olarak yapılmalıdır. Bunun için dört temel dil becerisinin (okuma, yazma, dinleme ve konuşma) kazanılması gerekmektedir. Dört temel dil becerisinden olan yazma becerisi, dili somutlaştıran ve diğer becerilere göre daha geç öğrenilen bir beceridir. Yazma, düşüncelerin ortaya çıkarılıp nasıl ifade edileceğinin belirtilmesi, bunların cümle ve paragraflar halinde okuyucuya aktarılmasıdır (Lüle Mert, 2014). Yazmanın öğretimi belirli aşamalardan oluşmaktadır ve aynı şekilde yabancı dil olarak Türkçe akademik yazmanın öğretiminde de belirli aşamalar mevcuttur. Bu aşamalarda, öğrenen kişilerin karşılaştıkları zorluklar bulunmaktadır.

Türkçe, Ural-Altay dil ailesinin Altay kolunda bulunmaktadır ve sondan eklemeli, yani sözcüklerin eklerle yapıldığı ve çekildiği bir dildir. Farsça ise Hint- Avrupa dil ailesinin Hint- İran kolundadır, ön ek ile eklemeli bir yapıya sahiptir. Farsça alfabesi, Arap alfabesi gibi bitişik, sağdan sola yazılır ve okunur. Türkçe ise soldan sağa yazılır, kurallı, kendisine özgü matematiksel mantığı olan bir dildir. Bu farklılıklarda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kuşkusuz bazı zorluklarla karşılaşacağını göstermektedir. Yahşi Cevher ve Güngör (2015)'e göre “Akademik dil, çeşitli metin türlerinden (makale, rapor, araştırma makaleleri ve özetleri) oluşmaktadır. Bu metin türlerinde üst seviye bir dil kullanılmaktadır. Bahar (2014)'a göre akademik yazma, kurallara uygun olarak bilimsel bir araştırmanın raporlaştırılarak metin haline getirilmesidir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için akademik yazılarda “kavramlar, geniş kelime hazinesi, uzun cümle ve paragraflar, etken-edilgen yapıları fiiller, mesleki alanla ilgili terimler, resmi ifadeler” gibi öğrenilmesi güç olan konular yer almaktadır (Çiftler ve Aytan, 2019, s. 77).

Bu sebeple çalışmada Afganistanlı öğrencilerin Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik yazma becerisinde karşılaştıkları zorlukların tespitine yönelik belli faktörler ele alınmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, son yıllarda önemi artarak devam eden ve işlevsel bir alan olarak gelişmektedir. Günümüzde yabancı dil öğrenmenin insanlık değerlerinin paylaşımı ve kültürlerarası bildirişim açısından önemli olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Her dilin kendine özgü bir sistemi ve bu sistem içerisinde kendine has olan kuralları vardır. Yabancı dil öğretimi de bu kurallar çerçevesinde yapılmalıdır. Dört temel beceriden biri olan yazma becerisinin kazanılması veya kazandırılması da önem arz etmektedir. Dilde dili somutlaştıran beceri, yazma becerisidir. Dili somut hale getiren bir beceri olan yazmanın öğretimi belirli aşamalardan ve basamaklardan oluşmaktadır. Nitekim yabancı dil olarak Türkçe akademik yazmanın da belli aşamaları ve öğrenimde olan bireylerin karşılaştıkları zorluklar vardır. Türkçe, diğer Türk dilleriyle beraber Ural Altay dil ailesinin Altay kolunu oluşturmaktadır. Türkçe, Altay dilleri gibi sondan eklemeli, yani sözcüklerin eklerle yapıldığı ve çekildiği, bir dildir. Farsça ise Hint- Avrupa dilleri arasındadır. Farsça alfabesi, Arap alfabesi gibi bitişik, sağdan sola yazılır ve okunur. Farsça ön ek ve eklemeli bir yapıya sahiptir. Türkçe; kurallı, sistemli, kendisine özgü matematiksel mantığı olan bir dildir. Farklılıklardan dolayı Türkçeyi yabancı ve ikinci bir dil olarak öğrenmek isteyenler bu süreçte bazı zorluklarla karşılaşmaktadır. Dolayısıyla Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin zorlandıkları konular, bildikleri anadillere ve geldikleri coğrafyalara göre farklılık göstermektedir.

TDK ve sözlükte yazma, “İnsanların duygu ve düşüncelerini bildirmek için kelime ve cümleleri, yazı veya işaretleri kullanarak yaptıkları anlaşma, lisan.” Şeklinde tanımlanmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçenin farklı ülkelerde öğretilmesi, ülkelerin her geçen gün birbirleri ile daha çok ilişki ve etkileşim içerisine girebilmesi için çalışmalar yapılmaktadır ve bu durum yabancı dil olarak Türkçe alanının önemini artırmaktadır.

Bu çalışma ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ve Sakarya’da yaşayan Afganistanlı öğrencilerin akademik yazma becerilerinde karşılaştıkları zorlukları konusu altında; Türkçe Yabancı dil olarak dört temel becerileri (okuma, yazma, konuşma ve okuma) kazanmasında/öğrenmesinde ne kadar zorlandıkları, Bildikleri dil (anadil) ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrendikleri ile bir Türkçe akademik bir metin yazma hususunda alfabe farklı olması nedeni Türkçe-Farsça, Farsça-Türkçe sözlükleri akademik bir metin yazarken ne kadar ihtiyaç duydukları, Türkçe Akademik metin yazarken genel yapı ve anlam bilgisi bakımından karşılaşılan zorluklar, Türkçe Akademik bir metin yazarken bilimsel araştırma teknikleri bakımında karşılaştıkları zorluklar ve aynı zamanda Sakarya’da eğitimlerini devam eden Afganistanlı öğrencilerimiz Türkçe Akademik yazarken metnin biçim bilgisi ve noktalama işareti bakımından karşılaştıkları zorlukları tespit etmek amaçlanmaktadır. Afganistanlı öğrencilerin akademik yazma konusunda karşılaştıkları zorluklar açısından, alanda daha önce böyle bir çalışmanın olmaması bu tezin önemini ortaya çıkarmaktadır.

1.3. Problem Cümlesi

Afganistanlı öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik yazma becerisinde karşılaştıkları zorluklar nelerdir?

1.4. Alt Problemler

Yabancı dil öğretiminde en son kazandırılan yazma becerisi olduğu için öğrenciler, akademik yazmayı öğrenirken birtakım zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Akademik yazmanın öğrenimi sırasında karşılaşılan bu zorluklar, öğrencilerin yaşı, cinsiyeti ve öğrenim gördükleri düzeye göre değişiklik göstermektedir. Türkiye’de eğitim alan Afganistanlı öğrencileri dikkate aldığımızda, bu kategorik değişkenlere ek olarak öğrencilerin burslu veya burssuz eğitim almalarına yönelik ve öğrenim gördükleri kapsama göre de birtakım farklar mevcuttur. Öğrencilerin öğrenim gördüğü kapsama göre yaşam koşulları ve motivasyon düzeyleri değiştiği için genel anlamda yabancı dil olarak Türkçe öğrenim sırasında, özel

olarak akademik yazmanın gelişmesi sırasında karşılaştıkları zorluklarda da fark bulunmaktadır. Bu kategorik değişkenlere göre akademik yazma becerisinin gelişmesi hususunda meydana gelen zorlukların orantısı dikkate alınarak aşağıdaki sorun cümleleri tezin alt problemlerini oluşturmaktadır:

1. Yabancı dil olarak Türkçe akademik yazmada karşılaşılan zorluklar hangi faktörlerde yoğunlaşmaktadır?
2. Yabancı dil olarak Türkçe akademik yazmada karşılaşılan zorluklar öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
3. Yabancı dil olarak Türkçe akademik yazmada genel yapı bakımından karşılaşılan zorluklar öğrencilerin öğrenim durumlarına göre farklılık oluşturmakta mıdır?
4. Yabancı dil olarak Türkçe akademik yazmada bilimsel araştırma bakımından karşılaşılan zorluklar öğrencilerin öğrenim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
5. Yabancı dil olarak Türkçe akademik yazmada a biçim bilgisi ve noktalama işaretlerinde karşılaşılan zorluklar öğrencilerin öğrenim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
6. Yabancı dil olarak Türkçede öğrencilerin öğrenim kapsamlarına göre Akademik Yazmada genel yapı, bilimsel araştırma, biçim bilgisi ve noktalama işaretlerinde karşılaştıkları zorluklar bakımından farklılık göstermekte midir?

1.5. Varsayımlar

Afganistanlı öğrencilerin Yabancı dil olarak Türkçe akademik yazmada karşılaştıkları zorlukların belirlenmesi için yapılan araştırmaya katılanların araştırma amacına uygun olarak hazırlanan anketi anlayarak ve samimi bir şekilde cevapladıkları varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu çalışmanın sınırlılığını yükseköğrenim için Sakarya Üniversitesi ve Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesinde öğrenim gören toplam 114 Afganistanlı öğrenci ve bu öğrencilerin akademik yazma becerisinde karşılaştıkları zorluklar oluşturmaktadır.

1.7. Tanımlar

Tezde çoğunlukla kullanılan bazı kelime ve kavramların tanımlarına kısaca yer verilmiştir.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi: kişilere bir öğretim programı çerçevesinde planlı şekilde öğretilen Türk dilini ifade etmektedir.

Yabancı Dil Öğretimi: Ana dil dışında herhangi bir maksatla öğretilen ve kullanımında yetkinlik kazandırılması amaçlanan, bilgi ve beceri gelişimine dayalı bir öğretim sürecidir.

Yazma: Yazma, duygu ve düşünceleri herhangi bir dilde kullanılan alfabedeki yazı karakterlerini, sembollerini, işaretlerini kullanarak başkalarına aktarma işidir (Karatay 2015, 21).

Dil: Duygu ve düşüncelerin bir toplumda ses ve anlam açısından ortak olan öge ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir (Aksan, 1995, s. 13).

Ana Dil: Ana dil, bağlı olduğu toplumun geçmişten geleceğe bütün değerlerini kuşattığını, dilin iç ve dış yapısının o milletin hayatıyla, zihniyetiyle sıkı sıkıya ilişkili olduğu yapıdır. (Aksan, 1995, s. 50).

Yabancı Dil: Yağmur (2013)'a göre yabancı dili bir ülkede yaşayan kişilerin geleneksel olarak konuşulmayan ve farklı amaçlarla sonradan öğrenilen dil olarak tanımlamıştır.

Akademik dil: Akademik araştırmalarda yazıldığı gerçek anlamıyla anlaşılır. Öğrenciler, araştırmacılar, akademisyenler ve uzman kişiler arasında bilgi aktarımı için kullanılan günlük dilden farklı, düzenlemeye izin verilmeyen bir dildir (Seyedi, 2019, s. 10).

Akademik Yazma: Kitap, makale, sunum, panel, konferans vb. Bilimsel bilgilerin sunulduğu yazılı ve sözlü metin türüdür. Akademik bir metin, işlevsel ve etkileşimli olarak diğer metin türlerinden farklıdır (Seyedi, 2019, s. 11). Akademik yazı, sanatsal ifadelerden, dil oyunlarından ve metaforlardan uzak; Aksine kelimelerin temel ve terim anlamlarının kullanıldığı yazı türüdür. Akademik yazı, mektup ve e-posta biçimindeki kişisel yazıdan da farklıdır. Akademik yazı akademik bir dildir ve bu dilin edebi dilden olduğu kadar gündelik dilden de farklı yönleri vardır (Tok, 2013, s. 3)

Kültür: Latince kökenli olup tarım anlamına gelse de günümüzde önemli bir terim olarak anlamını sosyolojik açıdan genişletmiştir. "Kültür" kelimesinin sosyolojik anlamı ise bir topluluğun tüm yaşam biçiminin ifadesidir. (Tezcan, 1985, s. 82).

Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı: Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümünün Avrupa Dillerinin öğretimi için belirli bir çerçeve dahilinde hazırladığı program.

Dil düzeyi: Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programına göre öğrencilerin A1, A2, B1, B2, C1 ve C2 olmak üzere yeterliliklerinin standart haline getirmiş altılı düzey.

Alan Yazın Taraması

Bu bölümde çalışmanın kavramsal olarak temelini oluşturan dil öğretimine ilişkin önemli unsurlar açıklanmış ve alan yazında yabancı uyruklu öğrenciler üzerine yapılan çalışmalar tanıtılmıştır.

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ

Bu bölümde Afganistan, Afganistan'ın Etnik Yapısı ve Özellikleri, Afganistan'da Eğitim ve Eğitim Sistemi, Dil, Türkçe, Yabancı Dil Olarak Türkçe, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Beceriler, Afganistan'da Yabancı Dil Olarak Türkçe, Akademik Dil ve Yabancı Dil Olarak Türkçede Akademik Yazma ve Akademik Yazma ile ilgili çalışmalardan bahsedilmiştir.

2.1. Afganistan

Afganistan'ın tarihi M.Ö. 5000'e dayanmaktadır. Bu yüzyıllar boyunca üç büyük ve tarihi ismi ile anılmıştır. Bugünkü Afganistan, en eski adı Ariana ile unvan kazanmıştır. Genel anlamda Ariana halkına şerif, misafirperver, cömert gibi sıfatlarla hitap edilmektedir. Arianalılar asıl Hint-Avrupa kabilelerinden sayılmaktadır (Hashimi, 1975). "Ariana" bugünkü adıyla "Afganistan", stratejik ve jeopolitik konumu ile yüzyıllar içerisinde, dünya çapındaki süper güçlerin işgaline ve baskısına maruz kalmıştır. Ariana isminden sonra Afganistan, Horasan adıyla müsemma olmuştur. Geniş bir coğrafyayı içinde barındıran Horasan bölgesi ve elimizdeki mevcut kaynaklara göre kısmen değişen haliyle, doğudan Çin sınırları ve batıdan bugünkü İran ülkesinin bir kısmı, güneyden Afganistan'ın, kuzey bölgesindeki illerin tamamı ve kuzey tarafından ise Rusiye sınırları ile çevrilmiştir (Soofizadeh, 2018, s.12).

18. Yüzyılın ortalarında İngilizlerin işgaline maruz kalan Afganistan, Kral Emanullah Han'ın 19. yüzyılın başında başlattığı direniş mücadelesi sayesinde 1919'da bağımsızlığına kavuşmuştur. Afganistan'ı Dünya ülkeleri arasında Türkiye, resmi devlet olarak tanımıştır. Afganistan tarih boyunca iç çatışmalar ve savaşlarla mücadele içerisinde olan bir ülke olarak tarihlerde yer almaktadır. Khalit (2018)'e göre Afganistan, 18. yüzyıldan önce iki tarihi dönemi arkasına bırakmıştır: 1) İslamiyet Öncesi Dönem (Ahameniş dönemi, Batı Yunani,

Kushani, Yaftali ve Sasani). 2) İslamiyet Sonrası Dönem (Raşidun Halifeleri, Emeviler, Abbasiler, Taherililer, Seferiler, Samaniler, Gazneliler, Selçuklular, Guriler vs.). Yüzölçümü bakımından dünya ülkeleri arasında 41. sırada yer alan ve yüzyıllar boyunca birçok medeniyete (Samaniler, Gazneliler, Büyük Selçuklular, Harzemşahlar, Timûriler ve Babüriler vd.) ve Müslüman Türk Devletine ev sahipliği yapan Afganistan, Muhammed Celâleddîn-i Rumi, Nizameddin Ali Şir Nevai, Zahîrûddîn Muhammed Babür gibi birçok büyük İslam aliminin ve bilim insanının vatanı olma özelliğine sahiptir.

Afganistan'da bugün 30'dan fazla dil ve lehçeyle konuşulmaktadır. Afganistan Anayasa Kanunu'nun 16. Maddesine istinaden Peştuca, Derice (Deri Farsçası) ve Özbekçe devletin resmi dili; Türkmençe, Belucice, Nuristance, Pamirice ülkedeki üçüncü ortak milli dil olarak kabul edilmiştir. Bu diller ilk-orta öğretimde ve bölgeye göre çoğunluk tarafından konuşulan diller temel alınarak yükseköğretimde kullanılmaktadır. Aynı zamanda adı geçen dillerle Afganistan Mili Radyo-Televizyonu'ndan (RTA), özel ve yerel radyo-televizyonlarından ve gazetelerden yayın ve basım yapılmaktadır.

Sovyet işgalinin ardından Afganistan'da yaşanan iç savaş, mültecilerin göç etmesine yol açmıştır. Son kırk yıl içerisinde gerçekleşen iç çatışmalar on milyonun üzerinde halkı göçmen, ülkeden avare etmiştir. İstikrarsızlık ve güvensizlik döneminin başlangıcına işaret edecek olursak 1980'lerin sonunda Dünyadaki toplam Afgan mülteci sayısı altı milyonu aşmıştır. 22 Aralık 2001 yılı gerçekleşen Boon Anlaşmasındaki yemin töreniyle Hamid Karzai altı ay Afganistan'ın geçici Cumhurbaşkanı olarak göreve başlamıştır. Altı ay geçtikten sonra bulunduğu görevini başkasına devretmesi gerekirken, Haziran 2002'de görev süresi 18 ay uzatılmıştır. Eylül 2004 ve Kasım 2009 cumhurbaşkanlık seçimleri sonucunda ise Hamid Karzai iki dönem daha Afganistan Cumhurbaşkanı olarak seçilmiştir. Hamid Karzai iktidara geldikten sonra da iç çatışmalar devam etmiştir ve Taliban, Afganistan illerinin çoğunu himayesi altına almıştır. Rasekh M. Yahya 2017 tarafından yapılan tez çalışmasına göre Amerika Birleşik Devletleri'nde, 11 Eylül 2001 tarihinde yapılan saldırıyı Usame bin Ladin liderliğindeki El Kaide terör örgütü üstlenmiştir. Bunun ardından da ABD tarafından "Terörizmle Savaş" başlıklı bir kampanya ile BM Güvenlik Konseyi, Uluslararası Güvenlik Destek Gücü (ISAF) bünyesi adı altında, El-Kaide ve Terör Örgütleri (Taliban)'ne karşı Afganistan devletine nizami destek amacıyla Amerika'dan asker gönderilmiştir. Hamid Karzai'nin 13 yıllık devlet yönetimi sonrasında Nisan 2014

yılında yapılan seçimde M. Eşref Gani Ahmadzai bir dönem Cumhurbaşkanı olarak seçilmiştir. M. Eşref Gani Ahmadzai beş yıllık Cumhurbaşkanlığı ardından ikinci dönemin seçimine tekrardan adaylığını koyan M. Eşref Gani Ahmadzai Aralık 2018 tarihinde gerçekleşen Cumhurbaşkanlığı seçiminin sonucunda Afganistan Cumhurbaşkanı olarak ilan edilmiştir.

2.1.1. Afganistan'ın Etnik Yapısı ve Coğrafi Özellikleri

Afganistan İstatistik Kurumu Başkanlığı, 2019 yılında ülkenin nüfusunun 32 milyon 900 bine ulaştığını ilan etmiştir. Nüfusun %71'inden fazlası kırsal alanlarda yaşarken kalan kısmı şehirlerde yaşamaktadır. Afganistan'ın yaklaşık %67'sinin (22 milyonunun) 24 yaş altında olduğu bilinmektedir. Son yıllarda Afganistan, genç nüfus bakımından Dünyanın 20. Genç Ülkesi arasında yer almaktadır (BBC, 2020). <https://www.bbc.com/persian/afghanistan-52879649>

Afganistan'da etnik çeşitlilik ve farklılık oldukça fazladır. Her bölge kendi adetleri, çeşitli dil ve gelenekleriyle meşhurdur ve yaşamını sürdürmektedir. Farzam (2018) yüksek lisans tez çalışmasına göre Afganistan etnik yapı çeşitliliği bakımından dünya ülkeleri arasında 37. sırada bulunmaktadır. Afganistan, Afganistan Anayasası'nın dördüncü maddesinde Peştunlar, Tacikler (Farsivan), Hazaralar, Özbek Türkleri, Türkmen Türkleri, Beluçiler, Peşeyiler, Nuristaniler, Aymaklar, Araplar, Kırgızlar, Kızılbaşlar, Gujarlar, Brohiler olarak ayrılmaktadır. Afganistan hakkında araştırmacıların çalışmalarına bakıldığında etnik grupların nüfus sayımı ile ilgili farklı sonuçlara varılmaktadır. Örneğin:

Hayri (2007)'ye göre Afganistan'ın nüfusu 28-30 milyon civarındadır. Afganistan nüfusunun %3'ünü (Özbek, Türkmen, Kazak, Kırgız, Uygur, Tatar vb.) Türk milletleri oluştururken ülkenin kalan kısmını ise Peştunlar, Tacikler (Farsivan) ve diğer kavimlerin oluşturduğu belirtilmektedir.

Nekzad (2016)'a göre Peştunlar %50 nüfus oranıyla etnik grup bakımından Afganistan'ın yarısını oluşturmaktadır. Tacikler ise %25, Hazaralar %6 belirtirken, Afganistan'da yaşayan Özbek, Türkmen, Uygur, Tatar, Kazak ve Kırgız Türk kökenli milletlerde kalan %19'luk kısmı oluşturmaktadır.

Başar (2018)'a göre Afganistan nüfusunun %50'sini Peştunlar, %25'ini Tacikler, %6'sını Hazaralar ve kalan kısmını diğer etnik gruplar oluşturur ki diğer etnik grupların nüfusu 1 milyonun altında teşekkül ettiğini söylemektedir.

Farzam (2018) yüksek lisans tez çalışmasına göre Afganistan'da dört büyük etnik kavim mevcuttur. Bunlar: Peştunlar (%38 civarında), Tacikler (%28 civarında), Hazaralar (%19 civarında) ve Özbekler (%6 civarında) 'dir. Etnik grupların da alt kolları (kabileleri, aşiretleri) vardır. Küçük kavimleri, büyük milletler etki altına almıştır.

Afganistan'da dini ve mezhepsel grupların bulunması ve çok sayıda etnik gruplara dağılımının sebebi hükümetten siyasi güç kazanmasıdır. Dolayısıyla ülkedeki etnik kökenin fazlalığı dışarıdan müdahalelere ve kışkırtmalara uygun bir ortam oluşturmaktadır (Arslan, 2016, s. 53).

Resmi adıyla Afganistan İslam Cumhuriyeti olarak bilinen Afganistan, coğrafi konumu itibarıyla Asya'nın Güney ve Güneybatısında dağlı ve denize sınırı olmayan Kuzey Yarımküre'de, 33° kuzey enlemi, 65° doğu boylamı arasında yer almaktadır (Farzam, 2018, s.14). Güneyde Pakistan, batıda İran, kuzeyde Türkmenistan, Özbekistan ve Tacikistan, doğuda ise kısa bir sınırla Çin ile çevrilidir. Çin ve Hindistan'ı birbirine bağlayan enerji koridoru üzerinde bulunan ve stratejik bir konuma sahip olan Afganistan'ın (Leblebiciler, 2017), iklimi ülkede dört mevsim yaşanmasına elverişlidir. Bu sebeple ülke tarıma ve hayvancılığa müsaittir. Nüfusun gelir kaynağı da çoğunlukla tarımcılık ve hayvancılık üzerinedir. Afganistan topraklarının %75'i dağlardan oluşmaktadır. Arazi koşullarından ve ekonomik açıdan yetersizlik sebebiyle ülkede karayolu ulaşımı, su, doğal gaz ve elektrik imkanlarını kısıtlı hale getirmektedir (Arslan, 2016, s. 50).

2.1.2. Afganistan'da Eğitim ve Eğitim Sistemi

Afganistan'ın coğrafi konumuna bakıldığında sert bir yapıya sahip olması eğitim merkezlerine ulaşım imkanlarını yetersiz kılmakta, ayrıca devletin güçlü olmaması eğitim imkanlarının tüm vatandaşlara sunumunda güçlük çıkarmaktadır. Yıllardır süregelen savaşlar, ülkenin sosyal dokusunu tahrip etmekte, yaşayan insanların temel ihtiyaçlarını karşılamaları, güvenlik ve refah içerisinde hayatlarını sürdürmelerini olumsuz

etkilemektedir. Afganistan'da ilk lise düzeyindeki okul 1903 yılında Habibullah Han döneminde açılmıştır. Eğitim çalışmaları 1950 yıllarında modernleşme hareketi adı altında başlayan resmi eğitim sistemi, 1964 Anayasası'yla garanti altına alınmıştır.

Afganistan Anayasası'nın 43. maddesine göre devlet okulları (ilkokul, ortaokul ve lise) parasız ve ilkokul zorunludur. Kadın ve erkek ayrımı yapılmaksızın her Afgan eşit şekilde eğitim hakkına sahiptir. Afganistan'ın eğitim sistemine bakıldığında 6+3+3 şeklinde tasarlanmıştır. Okul öncesinde verilen eğitim ile başlayarak (0-3 yaş ve 4-6 yaş iki aşamalıdır.) 6 yıllık bir genel ilköğretim sistemi ile devam etmektedir. 6. Sınıf sonrasında ise ortaokul ve lise şeklinde iki gruba ayrılmaktadır. Ortaokulun yanında medreselerde/camilerde din eğitimine ağırlık verilmektedir. Son 3 yıl lise düzeyinde eğitim almakta olan öğrenciler, branşlarını; öğretmenlik, teknik meslek lisesi alt dalları, sosyal bilimleri ve fen bilimleri şeklinde seçerek alanları üzerinde ağırlıklı öğrenim görebilmektedirler (Rasekh M. Yahya, 2017, s. 9). Eğitim sistemi müfredatında eğitim dili ağırlıklı olarak Darice (Dari Farsçası)dir. Toplam 12 sene eğitimden sonra Kankur Sınavı (üniversiteye geçiş sınavı) sonucu aldıkları puanlar baz alınarak yükseköğretim kurumlarında eğitimlerini ön lisans ve lisans olarak devam ettirmektedirler.

1979-1989 arası Sovyet işgali nedeniyle ülkede kararsızlıklar başlamıştır. Sıcak savaş pek çok okulun tahrip hatta yok olmasına sebep olmuştur. Aynı zamanda insanları, mülteci olarak komşu ülkelere sürgün etmiştir. Çok sayıda gencimiz eğitimden mahrum kalmıştır (Arslan, 2016). Son 42 yılda gerçekleşen iç çatışmalar ve siyasi değişiklikler, eğitimi ve eğitim sistemini aksatmaktadır. Alt yapı çalışmaları ve ülkedeki iç savaşlardan kaynaklı toplum; sağlık hizmetleri, ekonomi ve bunlarla beraber eğitim-öğretimden de yararlanamamaktadır. Bölgelere göre değişen oran, bayanların eğitim programlarına katılımlarının az olduğunu göstermektedir. Resmi kaynaklara bakıldığında 1999 yılında Afganistan'ın toplam nüfusunun %36'sı okuma-yazma bilirken, 2019 yılı Afganistan Eğitim Bakanlığına göre Afganistan'ın 35 milyon nüfusunun 10 milyonu okuma-yazma bilmektedir.

Afganistan'da tıp fakültesi, ilk yüksek kurumu olarak Mohammad Nadir Şah dönemi 1932 yılında başkent Kabil'de Türk asıllı Dr. Rıfki Kamil Uğra'nın danışmanlığıyla kurulmuştur. Dr. Rıfki Kamil UĞRA, Afganistan-Kabil Tıp Fakültesi'nin ilk başkanı olarak görev yapmıştır (Hayri, 2007, s. 41).

Afganistan’da toplam 34 ilde 39 resmi devlet üniversitesi birinci ve ikinci öğretim şeklinde eğitim vermektedir.

Tablo 1

Afganistan’da Devlet Üniversiteler ve Yüksek Öğretim Enstitüler

Afganistan’da Üniversiteler ve Yüksek Öğretim Enstitüler Listesi			
1	Kabil Üniversitesi	21	Pektiya Üniversitesi
2	Kabil Tıbbi Üniversitesi (Abu-Ali Sina)	22	Gazni Üniversitesi
3	Kabil Teknik Üniversitesi	2	Nimroz Yüksek Öğretim Enstitüsü
4	Kabil Prof. Şehit Rebbani Üniversitesi	24	Lagman Üniversitesi
5	Nengerhar Üniversitesi	25	Gazni Teknik Üniversitesi
6	Kandahar Üniversitesi	26	Nuristan Yüksek Öğretim Enstitüsü
7	Belh Üniversitesi	27	Samangan Yüksek Öğretim Enstitüsü
8	Herat Üniversitesi	28	Helmand Yüksek Öğretim Enstitüsü
8	Alberuni Üniversitesi	29	Badghis Yüksek Öğretim Enstitüsü
9	Host Vilayeti Şeyh Zaid Üniversitesi	30	Panjshir Yüksek Öğretim Enstitüsü

10	Baglan Üniversitesi	31	Paktika Yüksek Öğretim Enstitüsü
11	Kunduz Üniversitesi	32	Uruzgan Yüksek Öğretim Enstitüsü
12	Bamiyan Üniversitesi	33	Sarpol Yüksek Öğretim Enstitüsü
13	Faryab Üniversitesi	34	Ghor Yüksek Öğretim Enstitüsü
15	Pervan Üniversitesi	35	Farah Yüksek Eğitim Enstitüsü
16	Badahşan Üniversitesi	36	Logar Yüksek Öğretim Enstitüsü
17	Tahar Üniversitesi	37	Maidan Wardak Yüksek Öğretim Enstitüsü
18	Cvizcan Üniversitesi	38	Daikundi Yüksek Öğretim Enstitüsü
19	Kuner Seyit Cemaluddin AFGAN Üniversitesi	39	Mirwais Khan Nike Yüksek Öğretim Enstitüsü, Zabul
20	Afganistan Ziraat Teknoloji Bilimleri ve Ulusal Üniversitesi		

Tablo 2

Afganistan’da Özel Üniversiteler ve Yükseköğretim Enstitüleri

Yüksek Öğretim Bakanlığı Tarafından Resmi Olarak Kayıt Altına Alınan Özel Üniversiteler ve Yükseköğretim Enstitüleri				
1	Kunduz Şehri Şubesi Salam Üniversitesi	7	Tahar Şehri Şubesi Saadet Üniversitesi	
2	Farah Şehri Şubesi Garcüstan	8	Host Şehri Şubesi Davet Üniversitesi	
3	Meydan Vardak Şehri Şubesi Tabuş Üniversitesi	9	Host Şehri Şubesi Tulu-i Aftab Üniversitesi	
4	Belh Şehri İbn-i Sina Üniversitesi	10	Kabil Şehri Şubesi Spingar Üniversitesi	
5	Gazni Şehri Şubesi Hatemin Nebiyin Üniversitesi	11	Kabil Şehri Şubesi Galip Üniversitesi	
6	Semengan Şehri Şubesi Mevlana Üniversitesi	12	Kabil Şehri Şubesi Aryana Üniversitesi	

Tablo 3

Afganistan’da Açık ve Kapalı Devlet ve Özel Okulların Dağılımı Listesi:

Sayı	İller	Açık	Kapalı	Toplam
1	Uruzgan	170	89	259
2	Badgis	482	1	483
3	Bamiyan	373	-	373

4	Badahşan	750	-	750
5	Baglan	596	4	600
6	Balkh	753	3	756
7	Pervan	530	5	535
8	Pakia	377	37	414
9	Paktika	411	26	437
10	Pencşir	162	-	162
11	Tahar	697	8	705
12	Cevizcan	395	9	404
13	Hust	504	21	525
14	Daikundi	478	7	485
15	Zabul	187	60	247
16	Selipul	418	21	439
17	Semengan	303	1	304
18	Kabil Şehri	1.393	37	1.430
19	Gazni	729	51	780
20	Gor	826	3	829
21	Faryab	564	1	565
22	Farah	373	37	410
23	Kapisa	287	-	287

24	Kandahar	442	152	594
25	Kunduz	538	10	548
26	Connor	506	6	512
27	Lagman	331	3	334
28	Logar	307	21	328
29	Nengerhat	1.101	24	1.125
30	Nuristan	242	3	245
31	Nimruz	170	-	170
32	Herat	1.213	32	1.245
33	Hilmend	326	87	413
34	Verdek	466	6	472
35	Kabil	597	3	600
Tüm İller		17.997	768	18.765

Yukarıdaki 1. Tabloda Afganistan'ın 34 ilinde toplam 39 aktif devlet üniversitesi ve yükseköğretim enstitüleri kataloğu belirtilmiştir. 2. Tabloda Afganistan'ın 9 şehrinde Yükseköğretim Bakanlığı tarafından faaliyet izni ve resmi olarak kayıt altına alınan toplam 12 özel üniversite ve yükseköğretim enstitü listesi belirtilmiştir. 3. Tabloya bakıldığında ise 17.997 devlet ve özel açık ve kapalı okul belirtilmiştir.

Afganistan'ın eğitim sistemi ile ilgili bir konuya da değinmek isterim. Yukarıdaki alıntılara göre eğitim sistemi 6+3+3 olarak belirlenmiştir ancak ders müfredatına ve sınıfa göre ders dağılımı 6+3+3 (1., 2., 3., 4., 5., 6., Sınıf+ 7. 8. 9. Sınıf + 10. 11. 12. Sınıf) şeklinde ayrılmaktadır. Aşağıdaki tabloda derslerin sınıflara göre ayrımı gösterilmiştir.

Tablo 4

Takhar-Afganistan Okulları Örneği

Afganistan Eğitim Sisteminde Sınıflara Göre Ders Dağılımı				
Dönem	İlkokul		Orta Okul	Lise
Sayı/Sınıf	1. Sınıf, 2. Sınıf, 3. Sınıf	4. Sınıf, 5. Sınıf, 6. Sınıf	7. Sınıf, 8. Sınıf, 9. Sınıf	10. Sınıf, 11. Sınıf, 12. Sınıf
1	Kuran Dersi	Kuran Dersi	Kuran Dersi	El-cebir
2	Eğitim ve öğretim	Eğitim ve öğretim	Eğitim ve öğretim	İslam Eğitim-Öğretimi
3	Darice	Darice	Darice	Darice
4	Özbekçe	Peştuca	Peştuca	Peştuca
5	Yaşam Becerileri	Özbekçe	Arapça	İngilizce
6	Yazı Sanatı	İngilizce	İngilizce	Tefsir Dersi
7	Çizim	Matematik	Matematik	Fizik
8		Sıhhat Bilimi	Fizik	Kimya
9		Sosyal Bilgiler Dersi	Kimya	Biyoloji
10		Çizim	Biyoloji	Jeoloji
11		Hat	Tarih	Tarih

12	Beden Eğitimi	Coğrafya	Coğrafya
13	Medeniyet	Sivil Eğitimi	Sivil Eğitimi
14		Sanat	Bilgisayar
15		Meslek	Spor
16		Vatanseverlik	Medeniyet
17		Beden Eğitimi	Kültür
18		Medeniyet	

Afganistan`ın kuzey bölgelerindeki illerde, Eğitim Bakanlığı tarafından sunulan eğitim müfredatına göre ilkokul 1. sınıf, 2. Sınıf ve 3. Sınıflarda, Kuran Dersi, Eğitim ve Öğretim Dersi, Darice Dersi, Özbekçe, Yaşam Becerileri Dersi, Yazı Sanatı ve Çizim Dersleri olmak üzere toplam ders sayısı 7`dir. İlkokul 4. Sınıf, 5. Sınıf, 6. Sınıflarda, Kuran Dersi, Eğitim ve Öğretim, Darice, Peştuca, Özbekçe, İngilizce, Matematik, Sıhhat Bilimi, Sosyal Bilgiler Dersi, Çizim, Hat, Beden Eğitimi ve Medeniyet dersleri olmak üzere toplam, bir öğretim yılında verilen ders sayısı 13`tür. Ortaokul 1, 2 ve 3. Sınıflarda Kuran Dersi, Eğitim ve Öğretim, Darice, Peştuca, Arapça, İngilizce, Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji, Tarih, Coğrafya, Sivil Eğitimi, Sanat, Meslek, Vatanseverlik, Beden Eğitimi ve Medeniyet dersi ile birlikte toplam 18 ders verilmektedir. Lise döneminde ise (lise 1, lise 2 ve lise 3` te) El-cebir, İslam Eğitim-Öğretimi, Darice, Peştuca, İngilizce, Tefsir, Fizik, Kimya, Biyoloji, Jeoloji, Tarih, Coğrafya, Sivil, Eğitimi, Bilgisayar, Spor Eğitimi, Medeniyet ve Kültür dersleri olmak üzere toplamda 17 ders verilmektedir.

Yukarıdaki 4. Tabloda özellikle ilkokuldan liseye kadar bölge değişikliği ve halkın çoğunlukla konuştuğu dil sebebiyle eğitim dili tercih edilmektedir. Ülkenin kuzey bölgesinde ilkokul, lise ve yükseköğretim kurumlarında eğitim dili çoğunlukla Daricedir fakat sayılı il ve ilçelerinde ilkokul, ortaokula kadar eğitim dili Özbekçedir ve nadiren lise dönemlerine kadar Özbekçe olarak devam etmektedir. Güney bölgesinde ise halkın dili

Peştuca olduğu için ilkokul, ortaokul, lise ve yükseköğretim kurumlarında eğitim dili Peştuca'dır bu sebeple de dersler Peştuca verilmektedir.

2.2. Dil

“Dilin etimolojisine baktığımızda aslında dil kendini kısaca açıklamaktadır. Eski ve Orta Türkçede ‘til’ olarak kullanılan bu kelimenin ti- 'demek' kökünden geldiği düşünülmektedir. Fiildeki +1 art-damaksıl eki sayesinde kalın türev (til) olarak değiştirilmiştir” (Yıldız, Okur, Arive Yılmaz, 2007). Dilin öğrenimi ve öğretimi çok eski bir tarihe dayanmaktadır. Çağlar boyunca insanoğlu, kendini tanıtmak, daha çok şey öğrenme ve öğretme ya da başka kültürleri, başka yerleri tanıma ve tanıtmak arzusuyla yeni bir dil öğrenmek için kendi kabuğunu kırarak açılma anlayışına sahip olmuştur. Dil, tarih bakımından insanlık tarihi kadar eskidir ve insanları diğer canlılardan ayıran önemli faktörlerden biridir. Ağca (2001) tarafından yapılan çalışmada, insanlar arasında iletişim kurma isteği çok güçlüdür ve dilin bu iletişim eylemi için önemli bir araç olduğu bildirilmektedir. Dilbilimciler dili, insanların birbirleriyle iletişimini ve anlaşmasını sağlayan, kendi bünyesine özgü kuralları bulunan ve bu kurallar dahilinde gelişen, temeli bilinmez zamanlara dayanan seslerden oluşan bir sistem olarak tanımlamaktadırlar.

Durmuş ve Okur (2018, s 15) dili, “*Dil, düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir.*” şeklinde tanımlarken, Aynı zamanda “*Bir toplumun tüm sosyal sınıflarının kendi aralarında anlaşmak, geçmişe ait bir hakka sahip olmakla beraber geleceğe kültür mirası bırakmak için ortaklaşa kullandıkları sözlü, yazılı simgelerden oluşan ve işaretlerin düzenini belirleyen kurallar ve kurallar bütünüdür.*” şeklinde açıklamaktadır.

Demir ve Yılmaz (2003)'a göre dil, insana özgü bir olgudur; insan dili doğuştandır ve aynı zamanda bir sistemdir. İnsan dilini, diğer canlıların dilinden ayıran özellik üretken, sözlü ve çeşitli nedenlerden dolayı değişim halinde olmasıdır.

Muharrem Ergin dilin tarifini şu şekil yapmaktadır: Dil insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta; kendi kanunları içinde yaşayan ve gelişen canlı bir varlık, milletleri birleştiren, koruyan ve onların ortak malı olan sosyal bir müessesese; seslerden örülmüş muazzam bir yapı, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış gizli bir antlaşma ve sözleşmeler sistemidir.

Dil, insan olmanın temel şartıdır. İnsanlar ve hayvanlar arasındaki en önemli ayırt edicilik görevini üstlenen dil, insanların sosyal, kültürel, bilimsel ve ekonomik alanlarda ve yaşamının devamını sağlayabilmesi için gerekli etkinliklerin şekillenebilmesi ve başkasına aktarılabilmesi için büyük önem arz etmektedir. Görüldüğü gibi dil aynı zamanda bir toplumun kültürünün simgesidir. Dil, kültürün oluşmasına kaynaklık eden ve gelecek kuşaklara aktarılmasına aracı olan bir sistemdir. şahsın sosyalleşmesine hizmet eden önemli bir faktördür (Gl ve Sosyal, 2009).

“Dil” için yapılan çalışmalara farklı bakış açılarıyla ve bugün içinde yaşadığımız Dünya gerçekleriyle baktığımızda “Dil” kavramı yanında Anadil, İkinci Dil, İki Dillilik ve Yabancı Dil kavramlarıyla da karşılaşıyoruz. Aşağıdaki kısımda bu kavramlar üzerinde kısaca durulmuştur (Oruç, 2016).

2.2.1. Anadil

Anadil kavramı ile ilgili Türk Dil Kurumu’na bakıldığında “kendisinden başka diller veya lehçeler türemiş olan, bireyin ailesinden, çevresinden veya yaşadığı toplumdan edindiği dil.” şeklinde tanımlanmaktadır. Aynı zamanda diğer dillerde de anadilin karşılığı bulunmaktadır. Örneğin Anadil, Farsça’da (Darice) ‘zaban-i madari’, İngilizce’de ‘native tongue’, bir çocuğun en erken öğrendiği dil olarak açıklanmıştır. Oruç’un (2016) alıştığı makalesinde ‘Anadilin’ Almanca karşılığı ‘Muttersprache’dir. Anadil sözcüğünün anlamı Almanca Wahrig (1980) dındaki sözlükte “Bir ocuğun en erken yaştan itibaren öğrendiği dil olarak tanımlanmaktadır.” Anadil kelimesindeki ‘ana’ sözcüğünün anlamı, temel, esas, kaynak olarak değil, ‘anne’ anlamında kullanılmaktadır. Dolayısıyla ‘Anadili’ kavramındaki ‘ana’ kelimesi Doğu dillerinde, rneğin; Fars Dili’nde: Madar, Arapça’da: Um, Hintçe’de: Maan

ve Batı dillerinde ise ‘anne’ veya ‘ana’ sözcükleri ile Mutter, Mother, Maternelle şeklinde kullanılmaktadır.

Anadili, çocuğun içinde doğup, büyüüp; aile ve toplum içerisinde başlangıçta anne, yakın çevre ve daha sonra da irtibat kurduğu çevrelerden edindiği ve öğrendiği dildir (Sever, 2000, 1). Anadili, fertlerin; her durum, zaman ve mekânda iletişim ihtiyacını karşılayan dil olarak bilinmektedir ki bir ülkenin özel veya resmî idari iş yerleri, resmî kurumlar veya devlet tarafından tanınan kanuni ve resmi dil de anadilidir. Kısaca şunu diyebiliriz, Anadil bir ferdin yakın çevresiyle ilişki kurmasını sağlayan ve bireyi; aileye, çalışma yerine, ait olduğu toplumla ilişkilendiren, mensubiyet duygusunu veren ve geliştiren, vazgeçilmez iletişim aracıdır (Ağca, 2001, s. 20).

2.2.2. İkinci Dil

İkinci dil, Anadili dışında öğrenilen veya edinilen herhangi bir dil olarak tanımlanmaktadır (Dilek, 2014). “İkinci dil” kavramıyla ilgili bahsedecek olursak çok dilli toplumlarda ve ülkelerde mümkündür. Gelişmekte olan, az gelişmiş veya gelişmiş ülkelerin çok dilli ve çok kültürlü bir yapıya sahip olduğu görülmekte ve bilinmektedir. Türkiye’de ‘İkinci Dil’ kavramı pek kullanılmamakta ve dilbilimciler tarafından fazla ele alınmamaktadır. Bunun yerine “Anadili” kavramı kullanılmaktadır (Oruç, 2019).

İkinci dil, yabancı dili de içerir. Yabancı dil, genel olarak ilk olmayan bir dildir. Daha spesifik olarak, bir ülkenin resmi dili veya çoğunluk dili olarak konuşulmayan dildir. Yabancı dil öncelikle öğrencilerin sosyal bağlamlarında kullanılmamakta ve ortak bir iletişim aracı olarak işlev görmemektedir. Örgün eğitim ortamı ve programı çerçevesinde öğrenilir ancak önceliği ve pratik kullanımı yoktur. Örneğin Türkiye’de ilköğretimde İngilizce öğrenmeye başlayan bir çocuk yabancı dil öğrenme sürecindedir (Dilek, 2014).

1.2.3. İki Dillilik

Yukarıda bahsettiğimiz üzere Afganistan etnik yapı bakımından farklı kültürlere ve aynı zamanda 30'dan fazla dil ve şivelerin kullanıldığı bir ülkedir. Afganistan'ın resmi dilleri Peştuca, Darice ve Özbekçe olmak üzere eğitim dili çoğunlukla Darice ve Peştucadan ibarettir. Eğitim konusunda yapılan gözlemlere, incelemelere ve Afganistan Eğitim Bakanlığı tarafından sunulan eğitim müfredatlarına bakıldığında Afganistan'ın kuzey ve kuzey-doğu bölgelerinde çoğunlukla eğitim dili Darice ve Özbekçe olup Peştuca bir ders olarak verilmektedir. Ülkenin güney ve güney-doğu bölgelerinde ise eğitim dili Peştuca'dır aynı zamanda Darice de bir ders olarak verilmektedir. Dolayısıyla Afganistan Dili üzerine bir araştırma yapmak isterseniz eğer mutlaka anadili dışında, birinci dil, ikinci dil ve hatta üçüncü dil kavramlarıyla karşı karşıya kalabilirsiniz. Çünkü bir çocuk ilk okuldan itibaren anadili dışında bölge değişiklikleri sebebiyle eğitim dili dışında çevresindeki dillerin etkisi altında kalabilmektedir. Afganistan'ın kuzey bölgesinde çoğunluk olarak Tacikler, Özbekler ve Türkmenler ve az sayıda Peştunlar yaşamaktadır ve bu toplumlar birbirleriyle iç içedir. Bu yüzden bu bölgede çoğunlukla Darice ve Özbekçe konuşulmaktadır ve eğitim dili de bunlardan ibarettir. Afganistan'ın güney bölgesinde ise çoğunluk olarak eğitim dili Peştuca'dır. Yukarıda söylediğimiz üzere halk kendi içerisinde birbirleriyle sürekli irtibatta olduğu için anadili ne olursa olsun saydığım diller ile anlaşmakta ve ifam tefhim edebilmektedir.

2.2.4. Yabancı Dil

Dilin çok yönlü iletişim olanaklarından yukarıda bahsettik. “Yabancı dil” de kendi kendine bir alan, bir bilimdir. Oruç (2016: 287), “Yabancı dil” kavramı için farklı açıklamalar yapmıştır. Bunlardan bir tanesi “Yabancı dil; kişinin anadili olmayan, akademik, sosyal ve mesleki gelişimlerine yardımcı, anadilleri dışında öğrendikleri dildir.” Aynı zamanda Türkben (2018)'e göre “Dünyadaki farklı kültürleri tanıma, söz konusu kültürlerin dilini ve anadili dışındaki ikinci dilini (yabancı dil) öğrenme hayatımızda ihtiyaç olarak ayrı bir yer kazanmış durumdadır.” Yabancı dilin Anadiline karşı ikinci bir sistem olarak ortaya çıkması

bunun nedenlerinden biridir. Yabancı dil, Anadiline karşı sürekli mücadele etmek zorundadır. Bu sayede Anadiline benzer Yabancı Diller (kelime vurgusu, telaffuz, erilik-dişilik, alfabe vb. gibi) daha kolay öğrenilebilecektir (Demir, 2019, s. 146).

Afganistan’da kullanılan ve yabancı diller ise şöyle sıralanmaktadır.

1. Arapça
2. İngilizce
3. Türkçe
4. Hintçe
5. Fransızca

2.3. Türkçe

Türkçe, bugün 30`dan fazla ülkede (Afganistan, Avusturalya, Azerbaycan, Bulgaristan, Batı Avrupa Ülkeleri, Çin, Ermenistan, Gürcistan, Irak, İran, Kazakistan, Kıbrıs, Kırgızistan, Litvanya, Makedonya, Moldovya, Moğolistan, Polonya, Romanya, Rusya, Tacikistan, Türkiye, Türkmenistan, Ukrayna, Özbekistan, Yugoslavya, Yunanistan), Moğol ve Mançu-Tunguz dillerinin de yer aldığı Altay dil ailesinin en fazla konuşulan dili unvanına sahiptir (Demir ve Yılmaz, 2003, s. 58-60). Bugün Dünya’da 250 milyon kişi tarafından kullanılan Türkçe, 21. yüzyılın en yaygın dilleri arasında yer almaktadır (Bakır, 2014). Türkiye Türkçesi ise Türkçenin en fazla konuşulan koludur (Demir ve Yılmaz, 2003, s. 58-60).

Türk dilini, tarihteki konumuyla araştırarak olursak genel anlamda dil ve edebiyat bakımından şöyle sıralanmaktadır.

1. İslamiyet’ten önce Türk Dili.
2. İslam’ın kabulünden sonra Türk Dili.
3. Tanzimat sonrası Türk Dili.

Yukarıdaki sıralamaların her biri kendi başına birçok başlık ve alt başlıklar altında ele alınarak incelenebilir fakat bu çalışmada, ana konudan uzaklaşmadan kısaca hatırlatma yapılmıştır.

Türkler İslam'ın kabulünden önce farklı boy ve çeşitli uyrukları ile Türkçe konuşan, okuyan ve yazan bir millet olarak bilinmektedir. Türk dilinin ilk yazılı eser ve kaynakları 6. ve 7. asra uzanmaktadır ve 8. asırda taşlara yazılan Göktürk Yazıtları önemli kaynaklarına bir örnektir. Aynı zamanda Türk edebiyatının bir parçası olarak o döneme ait olan ilk eser olma özelliğine sahip olan yazıtlar, Türkçe'nin en anlaşılır biçimiyle sade ve etkileyici bir şekilde taşlara kazınarak oluşturulmuştur (Şahin, 2016).

2.4. Yabancı Dil Olarak Türkçe

Yaşayan ve bilinen Dünya dilleri arasında en eski tarihe sahip olan Türkçe, Moğolistan'dan Sırbistan'a, Sibirya'dan Irak'a kadar geniş bir coğrafyada yazı ve konuşma dili olarak varlığını sürdürmektedir. Dîvanu Lûgati't-Türk, 11. yüzyılda Araplara Türkçe öğretmek için Kaşgarlı Mahmud tarafından yazılmış ilk Yabancılar Türkçe Öğretimi eseridir.

Dîvanu Lûgati't-Türk'te, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için istenilen yeterlilik ve düzeye sahip olunmasa bile çeşitli çalışmalarla yeterlilik kazandırılmaya devam edilmektedir. Özellikle günümüz dünyasında Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretiminin gerçekleştirilmesi, Türkiye'nin ekonomik, stratejik ve jeopolitik önemi; sosyal, tarihi ve kültürel arka planı ile daha da fazla önem kazanmaktadır. Komşu Ülkeler ve Avrupa Birliği, Rusya, Çin, Amerika gibi Dünyanın önde gelen ülkeleri ile artan ikili ilişkiler ve anlaşmalar; ekonomik, ticari, askeri alanlardaki iş birlikleri; dil, kültür, eğitim alanlarındaki ortak çalışmalar ile yabancıların Türkçe öğrenimine olan gereksinimi artmış durumdadır. (Bakır, 2014).

Türkiye'de 1984 yılına dek Türkçe eğitim ve öğretimi az sayıda kurum, kuruluş ve sayılı kişiler tarafından yürütülmekteydi. Ankara Üniversitesi'ndeki TÖMER'in hayata geçirilmesi kurumsallaşabilme yolunda atılan ilk adım olarak bilinmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminden uzun bir süre geçmesine rağmen bu alanda henüz tam bir teorik çerçeve oluşturulamamıştır. Bu durum çalışmaların sistematik bir şekilde yürütülememesi gibi zorluklar yaratmıştır (Azizoğlu, Demirtaş, ve Tulumcu, 2019).

Bugün Türkiye'deki tüm üniversitelerde okumak isteyen yabancı öğrencilere Türkçe eğitimi için dersler verilmektedir. Ankara Üniversitesi TÖMER'den sonra diğer üniversitelerde

Türkçe eğitim merkezlerinin kuruluşu, tarihi ve çalışmaları hakkında harekete geçmiş bulunmaktadır. Çoğunluğunun 2010 yılından sonra kurulan bu eğitim merkezlerinin sayısal artışı dikkat çekmektedir. 2015 yılı itibarıyla 64 devlet üniversitesi ve 22 vakıf üniversitesinde Türkçe öğretimi amacıyla TÖMER merkezleri kurulmuştur. 2018 itibarıyla 209 üniversitenin 89'u devlet, 36'sı vakıf olmakla beraber toplam 125 üniversitede yabancılara Türkçe eğitimi verildiği görülmektedir. Bunlardan 72'si TÖMER adı altında faaliyet göstermektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı özel dil okullarında da özellikle İstanbul, Ankara, İzmir ve Antalya gibi büyük şehirlerde yabancılara Türkçe eğitimi verilmektedir (Köse & Özsöy, 2020).

2020 yılı itibarıyla hemen hemen her üniversitenin yabancılara Türkçe öğretimi alanında kendi dil öğretim merkezi bulunmaktadır. Bu alan (Yabancılara Türkçe Öğretim Merkezi) kurucularından öne çıkan Ankara Üniversitesi TÖMER'den esinlenilerek diğer merkezlere de TÖMER adı verilmiştir. Bu isimlendirmede TÖMER'in yıllar içinde oluşturduğu imajının etkisi büyüktür. Bu adın Ankara Üniversitesi'nin gelirine etkisi olduğu muhakkaktır. Yurt dışında Yabancılara Türkçe öğretimi alanında faaliyet gösteren kurumlardan olan ve 2007 yılında kurulan Yunus Emre Enstitüsü (YEE, 2021) ile önde gelen Türkiye Maarif Vakfı, Türkçe eğitimi başta olmak üzere diğer kültürel faaliyetlerde de bulunmaktadır.

Yunus Emre Vakfı, Ertuğrul Günay'ın Kültür Bakanlığı yaptığı dönemlerden olan 5 Mayıs 2007 tarihinde Resmî Gazetede yayınlanmış olan 5653 sayılı Kanun ile kurulmuştur.

Vakfın kuruluş amacı Türkiye'yi, Türk dilini, tarihini, kültür ve sanatını aktarmak ve tanıtmak, ilgili bilgi, belge ve dokümanları tüm dünyaya sunmak, Türk dili alanlarında eğitim almak isteyen bireylere yurt dışında eğitim hizmeti vermektir. Kültür ve sanat; Türkiye'nin diğer ülkelerle kültür alışverişini sağlamak ve arttırmak, dostluğunu geliştirmek" olarak özetlenebilir. Yunus Emre Vakfı 2009'da faaliyet sunmaya başlamıştır. Yurt dışında 63'ün üzerinde kültür merkezi bulunmaktadır ve bu merkezlerde verilen Türkçe eğitiminin yanı sıra Türkoloji bölümleri ve Türkçe eğitimi gibi farklı ülkelerdeki eğitim kurumlarıyla birlikte iş birlikleri ile kendisine destek sağlamaktadır. Kendi kadrosu ve Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından sınavla görevlendirilen öğretim elemanlarından oluşmaktadır. Aşağıdaki tabloda Yunus Emre Vakfının bulunduğu ülkelerin isimleri verilmiştir. (YEE, 2021).

Tablo 5

Yunus Emre Enstitüsü Dünya Çapında Eğitim Merkezleri

Sayı	Ülke Adı	Sayı	Ülke Adı
1	ABD	25	Karadağ
2	Afganistan	26	Katar
3	Almanya	27	Kazakistan
4	Arjantin	28	KKTC – Lefkoşa
5	Arnavutluk	29	Kosova
6	Avustralya	30	Lübnan
7	Avusturya	31	Macaristan
8	Azerbaycan	32	Makedonya
9	Belçika	33	Malezya
10	Bosna Hersek	34	Meksika
11	Çin Halk Cumhuriyeti	35	Mısır
12	Fas	36	Pakistan
13	Fransa	37	Polonya
14	Güney Afrika	38	Romanya
15	Güney Kore	39	Rusya Federasyonu
16	Gürcistan	40	Senegal
17	Hırvatistan	41	Sırbistan

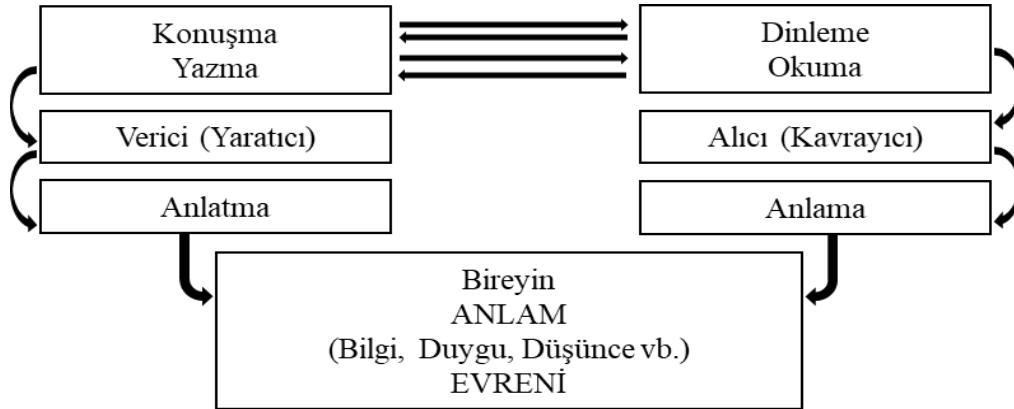
18	Hollanda	42	Somali
19	İngiltere	43	Sudan
20	İran	44	Suriye
21	İrlanda	45	Tunus
22	İspanya	46	Türkiye
23	İtalya	47	Ukrayna
24	Japonya	48	Ürdün

Okul öncesinden üniversiteye kadar örgün ve yaygın bir şekilde eğitim-öğretim hizmeti verebilmek için yurt dışında 17 Haziran 2016 tarihinde 6721 sayılı Kanun ile kurulmuş olan Türkiye Maarif Vakfı, 1 Eylül 2016 tarihiyle faaliyete geçmiş ve Yunus Emre Enstitüsü gibi önemli bir misyonun yerine getirilmesine öncü olmuştur. 43 Ülkede biri üniversite olan ve toplamda 332 eğitim merkezi bulunan Maarif Vakfı sayesinde yaklaşık 40 bin civarı öğrenciye eğitim-öğretim hizmeti verilebilmektedir. Yabancılar Türkçe öğretiminin, özellikle yurt dışındaki bazı gruplar tarafından kendi amaçları doğrultusunda suiistimal edilerek uzun yıllar faaliyet sürdürmesi, alanın ne kadar önemli olduğunun bir göstergesidir. Bu nedenle konu üzerinde yapılacak olan çalışmalarda gerekli özenin gösterilmesi, kurum kuruluş ve personel seçiminde liyakate büyük önem verilmesi gerekmektedir. Maarif Vakfı'nın, kendi amaçları için yabancılar Türkçe öğretimini sağlayan bu tür grupların bulunduğu ülkelerde çalışmalarını arttırdığı ve yoğunlaştırdığı görülmektedir. Yunus Emre Enstitüsü doğrudan Türkçe öğretme misyonunu üstlenmektedir fakat Maarif Vakfının da faaliyetleri açısından bu alana önemli ve değerli katkıları bulunmaktadır. Maarif Vakfı tarafından hazırlanan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı bunun somut örneği olma özelliğine sahiptir ve Yunus Emre Enstitüsü gibi Maarif Vakfı'nın da yabancılar Türkçe öğretimi alanında bir görev üstlendiğinin göstergesidir. Program hakkında detaylı bilgi bu makalenin üçüncü bölümünde verilmiştir. Kurumsal gelişim açısından son 30 yıllık süreç incelendiğinde, Ankara Üniversitesinde bulunan TÖMER'in faaliyet gösterdiği dönem

ilk aşama, Ankara Üniversitesi dışındaki üniversitelerde Türkçe öğretim merkezlerinin açılması ikinci aşama ve Yunus Emre Enstitüsü ile Maarif Vakfı'nın kurulması üçüncü aşama olarak değerlendirilebilmektedir. Bu üç aşama, Türkçe öğretimindeki önemli yapı taşlarıdır. Kurumların gelişmesi, güç kazanması ve kadrolarının meydana çıkması, gerekli yayınların ve akademik araştırmaların artmasında itici güç olmuştur (Köse & Özsöy, 2020).

2.4.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Beceriler

Dil eğitimi ve öğretimi asırlardır farklı kurumlar tarafından ve farklı yöntemler kullanılarak verilmektedir. Dil eğitimi dört temel beceri ile gramer üzerine yapılandırılmıştır: Türkçenin eğitim ve öğretim sürecinde de 4 temel dil becerinin kazanılması ve istenilen düzeyde geliştirilmesi öncül amaçlardan biridir. Türkçe öğretiminin temel amacı, öğrencilere anadillerinin beceri alanlarında yeterlilik kazandırılmasıdır (Lüle Mert, 2014). Dil öğretiminde temel beceriler genel başlıklar altında; anlama becerileri (okuma, dinleme) ve anlatım becerileri (konuşma, yazma) olarak ikiye ayrılmaktadır. Başkalarının duygu ve düşüncelerini duyarak veya okuyarak anlama, anlama becerilerinin temelini oluşturur. Anlatım becerileri ise “konuşma” ve “yazma” becerileridir; Bireyin kendi duygu, düşünce, tasarım, gözlem ve izlenimlerinin sözlü veya yazılı olarak ifade edilmesidir. (Gümüş, 2012).



Şekil 1. Dil öğreniminde bireyin anlam evreni.

Sever (2000)'e göre şekil 1.'de bireyin bilgi, duygu, düşünce vb gibi anlam evrenini; konuşma, dinleme, yazma ve okumanın karşılıklı ve birlikte etkileşim halinde olması oluşturmaktadır. Bu beceriler sayesinde bireyin bilgi, duygu ve düşünce yapısını yaşam ve okul eğitimi süresince şekillendirdiği ve zenginleştirdiği görülmektedir. Aşağıda dil öğretimindeki dört temel beceri üzerinde kısaca durulmuştur.

2.4.1.1. Dinleme

İnsanlar arasında iletişimi sağlayan dil, bebeğin anne karnında edinmeye başladığı dinleme becerisi ile çevresiyle iletişim kurmasına olanak sağlar. Dinleme, anlamamanın vazgeçilmez boyutu olarak hayatımız boyunca kullandığımız bir beceridir. Dört dil becerisi arasında belki de en çok kullanılan beceri türüdür (Koç, ve diğerleri, 2009, s. 450). Dil, anlama (dinleme ve okuma) ve anlatı (konuşma ve yazma) becerilerinin birleşiminden oluşmaktadır. Dinleme becerisi, anne karnında kazanılmaya başlanılan ilk temel dil becerisi olarak bilinmektedir. Çocuğun çevreyi anlamasını ve konuşmaya başlayana kadar kendisini anlatmasına olanak sağlayan tek beceri dinlemektir (Melanlıoğlu, 2012). Eğitimin temeli olan dinleme, kendiliğinden gelişen bir beceri olarak algılanmakta ve geliştirilmesine yönelik adımlar atılmasına gerek olmadığı düşünülmektedir (Emiroğlu, 2013) fakat dinleme diğer beceriler gibi eğitim aracılığıyla kazanılmakta ve pekiştirilmektedir (Melanlıoğlu, 2012).

“Dinleme”, konuşan veya bir yazıyı okuyan bireyin aktarmak istediği mesajı tam olarak anlayabilme becerisi olarak tanımlanmaktadır. Ancak dinleme ile başlayan eğitim süreci bireyin tüm eğitimini ve sosyal hayatını da etkilemektedir. Yapılan araştırmalar bir kişinin, insanlarla olduğu zamanının %42'sini dinlemekle geçirdiğini ve öğrencilerin ise okulda öğretmenlerini, arkadaşlarını günde 2,5 ila 4 saat aralığında dinlediklerini ve okul başarısının öğrencinin dinleme yeteneği ile yakından ilişkili olduğunu göstermektedir (Emiroğlu, 2013). İletişimde, öğrenmenin gerçekleşebilmesi için 'kaynak' tarafından iletilenlerin 'alıcı' tarafından algılanması ve anlamlandırılması gerekmektedir. Alıcının iletilenlerden yeni deneyimler kazanabilmesi, dinleme becerilerindeki deneyimiyle yakından ilişkilidir. Söze dönüştürülen bilgi, haber, tutum, duygu ve düşünceleri kaynağında algılamak,

anlamlandırmak ve yorumlamak bazı bilgi, beceri ve alışkanlıklar gerektirmektedir (Sever, 1995, s.9).

Şüphesiz her zaman kulağın dinleme ile ilişkisi vardır. Sağlıklı bir aktif dinleme veya işitme gerçekleştirebilmek için kulak sağlığına dikkat etmek gerekmektedir. Kulak sağlığını etkileyen birçok hastalığın yanı sıra kulaktaki seslerin desibel gücü de oldukça önemlidir. Yapılan araştırmalara göre, İnsan kulağına gelen seslerin gücü ölçülerek aralarında bir sınıflandırma yapılmıştır. Bu sınıflandırmaya göre işitme eşiği 0-4 desibel olarak belirlenmiştir. İnsanların duyabileceği ses gücü kapasitesi 20 desibel, fısıldama gücü 20 ila 40 desibel, sessiz sokak seslerinin gücü ise 40 ila 50 desibeldir. Normal konuşma 60 desibel, yoğun caddelerde trafikten kaynaklı gürültü ise 80 desibel, iç mekân makine gürültüsü 110 ila 120 desibel, Ağrılı sesin 120 ile 140 desibel arasında olduğu belirlenmiştir. Dinleme ve işitme arasında yakın bir ilişki bulunmasına rağmen birbirlerinden ayrı gerçekleşen eylemlerdir. İşitme ve dinleme arasındaki farkı bilmemiz gerekmektedir. Bildiğimiz gibi görme ve bakma arasında hem önemli bir ilişki hem de önemli bir fark vardır. Aynı şekilde işitme ile dinleme arasında da benzer bir ilişki ve fark bulunmaktadır. Buna göre işitme, bir insanın dışarıdan gelen bütün sesleri algılamasıdır. İşitme, kişinin iradesi dışında gerçekleşmektedir. Bir başka anlamda, kulak yoluyla beyine giden her ses işitmeyi oluşturmaktadır. Dinleme, işitmenin aksine kişinin kendi iradesiyle kulağına gelen birçok sestten birini seçmesi, algılaması ve değerlendirmesidir. Dinlemede anlama çabası vardır. Bir insan birçok şeyi iyi duyabilir ama iyi dinleyemez. Dinleme, bireyin iradesine ve seçimine dayanır.

Dinleme, “Duyduğumuz sesleri anlamak ya da gizlemek için odaklanmaktır.” Bu görüşe göre gerçek bir anlayışın oluşabilmesi için dinleyiciye bunu doğru bir şekilde iletmek, dinleyiciler arasında bağ kurmak ve dinlediğimizi anlamak gerekir. Sonuç olarak bir konuşmada veya sesli okunan bir metinde verilmek istenen sözlü mesajları doğru bir şekilde anlama yeteneğine dinleme denir (Koç, ve diğerleri, 2009, s. 450-453).

2.4.1.2. Konuşma

Türkçe Sözlük (TDK 1998)’te konuşmanın gerçek anlamda yedi farklı tanımı geçmektedir.

Bunlar bir dilin kelimeleri ve cümleleriyle birlikte bir düşünceyi anlatmak, belirli konulardan söz etmek veya karşılıklı sohbet etmek, bir topluluğa duygu ve düşünce aşlamak için söylev vermek, konuşma dili olarak kullanmak, düşünceleri herhangi bir araçla birlikte anlatmak veya belli bir biçimde söylemek, aktarmak olarak sıralanmaktadır. Konuşma için bu tanımlardan da anlaşılacağı gibi geniş bir kavram olduğu söylenebilmektedir. Ses, telaffuz, anlatım, anlama, anlaşma, iletişim gibi iç içe kavramlar konuşmanın tanımı kapsamındadır. Bireyin iş, eğitim ve özel hayatındaki başarısını yüksek oranda etkileyen ve yönlendiren faaliyet, bireyler ile birey-toplum arasında gerçekleşen sözlü iletişim diyebileceğimiz konuşmadır. İletişim ne ölçüde etkin, muntazamlı, açık ve net olursa başarıda o kadar yüksek olur (Kurudayıoğlu, 2003).

İnsanları diğer canlılardan ayıran ve sosyal bir varlık yapan en önemli özellik, düşünebilmesi ve düşüncelerini ifade etme (konuşma) yeteneğine sahip olabilmesidir. Konuşmanın başlangıcı insanın yaratılışına kadar dayanmaktadır. Doğal olarak ilk insanlar bugünkü gibi mükemmel konuşma yeteneğine sahip değildirler fakat çeşitli işaretlerle birbirleriyle anlaşmışlardır. Bu işaretler zamanla kelimelere dökülmüş ve insanı canlılar arasında en şanslısı yapmıştır (Koç, vd., 2009, s. 459).

II. Dünya Savaşı sonrası ise bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı gelişmeler, küreselleşen Dünyada en az bir yabancı dil bilmeyi zorunlu kılmış ve bu gelişmeler daha çok batı dünyasında gerçekleştiğinden bu tür alanlarda ortak dil; bilim dili, teknoloji dili ve ticaret dili İngilizce olup kullanılmaya başlanmıştır (Barın, 2018).

19. yüzyılda bir yabancı dili bilmek edebi okuduğunu anlama ve çeviri ile sınırlıyken, 20. yüzyılın ikinci yarısından sonrası yabancı bir dili bilmek o dili konuşabilmek olarak görülmeye başlanmıştır. Dil öncelikle bir iletişim aracı olarak görüldüğünden dil bilmenin dilin dört temel becerisinin (dinleme, konuşma, okuma, yazma) yanı sıra sosyokültürel ve edimsel unsurları da dahil edilerek öğretilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Konuşma becerisi ve diğer üç beceri (okuma, yazma ve dinleme) arasında sıkı bir ilişki bulunmaktadır. Dinlediğini anlayan bir kişi başkalarına ait söz ve yorumlardan esinlenerek kendi duygu, düşünce ve gözlemlerini dile getirme ihtiyacı duymaktadır. Bu sebeptendir ki konuşmanın geliştirilebilmesi için derslere seviyeye uygun soru ve cevaplar ile başlanması, kendini ifade edebilme, nereden geldiğini, nereye gideceğini, nerede bulunduğunu ve ne

amaçla dil öğrendiğini ifade edebilmeye yönelik basitten karmaşığa doğru bir yol izlenmelidir (Gümüş, 2012).

Türkçenin temel beceri alanlarının eğitimi yabancılara verilecek olan Türkçe eğitime uygun hale getirilmelidir. Konuşma, dil öğrenme aşamaları arasında en belirgin ölçüttür. Konuşma becerisindeki aktifliğe ve gelişmelere bağlı olarak öğrenilen dilin tanınması ve pratikleşmesi kolaylaşmaktadır (Akkaya, Göçer ve Okur, 2018).

Konuşma becerisini kazandırmada seviyelere göre hedefler belirlenmeli ve bu seviyelere ulaşıp ulaşılamadığı varılan hedefler neticesinde ortaya konulmalıdır. Bu hedef ve seviyelerin Dünyada bir standardının olması kaliteyi arttıracaktır. İşte bu bağlamda Avrupa Ülkeleri, dil öğretim sistemlerine standart getirme amacıyla Avrupa Ortak Başvuru Metnini oluşturmuşlardır. Avrupa Ortak Başvuru Metni, yabancı dil öğrenen kişilerin dil yetkinliklerini geliştirmeleri, öğreten kişilerin dil ve kültürü aktarmaları için gerekli malzeme ve yöntemlere zemin ve çerçeve oluşturmaktadır. Bunun yanı sıra, yabancı dil öğrenen kişilerin öğrenme sırası ve sonrasında seviyelerini ölçme amacıyla dil yeterlilik düzeyleri de tanımlanmıştır. Bu düzeyler A1, A2, B1, B2, C1, C2 olarak belirlenmiş altı seviyeden oluşmaktadır (Avrupa Konseyi, 2013, s. 61).

Toparlayacak olursak konuşma, ilk başlarda insanların yiyecek bulabilme, kendilerini ve ailelerini koruyabilme ve savunabilmeleri için basit işaretlerin kullanılması ile ortaya çıkmıştır. Zaman içerisinde kelimelere ve cümlelere dökülmüş, Dünyanın ve teknolojinin gelişmesiyle de konuşma da gelişmiştir. İnsanlar arasında önemli bir iletişim aracı olan konuşma kültürlerarası etkileşim, gelişen teknoloji ve değişen şartlar neticesinde başka dillerinde öğrenilmesini gerektirmiştir. Gelişmiş ülkelerin bulunduğu batının kullanmış olduğu İngilizce, artık diğer ülkelerinde bilmesi gereken bir dil olmuştur. En az bir yabancı dil bilmek artık sıradanlaşmış, insanlar iki veya daha fazla dil öğrenme yolunda ilerlemeye başlamışlardır.

2.4.1.3. Okuma

Dil öğrenimi ve öğretimi için bir araç ve amaç olma özelliği taşıyan okuma becerisi, dil öğretiminin temel unsurlarından biridir. Son dönemlerde yabancı dil öğretiminde her bir

temel dil becerileri belli başlıklar altında incelenmekte ve araştırılmaktadır. Okuma becerisi de dil öğretiminin önemli başlıklarından biri olarak araştırmacılar tarafından farklı açılardan tanımlanmaktadır.

Okuma; TDK (2019)'na göre “Bir metni oluşturan harf ve işaretlere bakılıp bunları çözümlemek veya seslendirmek” şeklinde tanımlanmaktadır. Diğer araştırmacılar da okumayı farklı şekillerde tanımlamaktadır. Sever (2015, s.12)'in tanımına göre okuma; kelimelerin, duyu organları aracılığıyla algılanarak anlam kazandırılması, kavranması ve yorumlanarak açıklanmasına dayanan zihinsel bir etkinliktir. Uzmanlar ise okumayı yazılı bir metni gözle izleyip anlamını kavramak, gerekirse seslendirmek şeklinde tanımlamaktadır. Öğrenme sürecinde etkili bir yöntem olarak kullanılan okuma, metin üzerindeki yazılı sembollerin duyu organları aracılığıyla algılanıp tanınması, onların anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanmasına dayalı bir zihinsel etkinlik olarak tanımlanmaktadır (Erden ve Çelik, 2019).

Okuma, okuyucunun oluşturulmuş olan yazıyı anlamak, anladıklarını ve öğrendiklerini birleştirdiği, okuduğu metinden yeni anlamlar ortaya koyarak, uygun bir ortamda okuyucu ile yazar arasında yapılan görüş alışverişidir. Aynı zamanda, okuma sürecinde yazıların zihinsel kavramlara çevrilmesi, yorumlanması ve beyinde yapılandırılması nedeniyle okuma, zihnin gelişimine en büyük katkıyı sağlayan öğrenme alanı olarak görülmektedir (Arsalan & Akif, 2013). Ayrıca Sedat Sever okumayı: bir iletişim süreci, algılama süreci, öğrenme süreci, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimsel bir süreç olarak özetlemektedir (Sever, 2015, s.12-13).

2.4.1.4. Yazma

Duygu, düşünce, durum ve taleplerin birtakım cümle ve sembollerle ifade etme eylemi olarak tanımlanabilen yazma kavramı, kendilerini yazılı olarak ifade eden insanoğlunun toplumsal, kültürel ve sosyal açıdan birikimlerini kalıcı hale getirmelerine olanak sağlamaktadır. Tarihsel süreç içerisinde etkileşimleri hızla ve giderek artan toplumlar ikinci bir dille de kendilerini yazılı olarak ifade etme gereksinimi hissetmektedir. Şimşek, Ramazan, Erdem ve İlhan (2021), yabancı dil olarak öğrenilen ikinci dilde yazmanın

avantajlarını dört maddede açıklamıştır. Birinci madde: İletişimin önemli bir yolu yazmadır. İkinci madde: Eleştirel düşünmeyi sağlama ve problem çözme içindir. Üçüncü madde: İnsanın kendisini yenilemesidir. Dördüncü madde ise yazma, kişisel çevremizi kontrol etmede bize yardımcı olur şeklindedir. Gümüş (2012)'e göre yazı ve anlatım ya da yazılı anlatım (kompozisyon) düzenli, planlı ve amaca yönelik düşünme alışkanlığı kazandırmaktadır. Yazmanın düşünceyle ilişkisi yok diyemeyiz çünkü iyi düşünen, iyi ifade eder, iyi anlatır ve iyi yazar. Dolayısıyla güzel konuşma ve yazma, insan zihninin ürettiği etkinliklerden bazılarıdır. Yazılı anlatım sadece yazma kurallarını öğretmekle ilgili değildir. Yazma işi bir sanattır. Bu söze dayanarak yazma becerisini ve sanatı geliştirebilmek için 1. Eksik ve anlamsız bir cümlenin anlam kazanması için cümle tamamlama çalışmalarını ele almak; 2. Bir müzik, konser veya izlenilen kısa filmin sonunda çağrıştırdığı sözlerin veya film sahnelerinin kısaca özetini çıkarmak ve yazı olarak sunmak; 3. Gerçekleşmiş belirli hayatları hikayeleştirmek veya basit kurguları yazıya dökmek; 4. Belli başlık veya konu hakkında izlenim, yorum, görüş ve tahminleri yazı olarak ifade etmek gibi maddeleri önerebiliriz. (Gümüş, 2012). Akademik bir metin oluşurken aşağıdaki yazma amaçlarını göz önünde bulundurmak gerekmektedir (Seyedi, 2019):

Yazmanın Alıcılarına Göre Amacı

- a) Ana fikri belirtmek
- b) Yazmanın öğrencilere göre sürecini ve akışını belirlemek
- c) Tanımlama, açıklama, betimleme, ... gibi söz bilim işlevini ifade etmek.
- d) Yazma türüne göre içeriği ve amacı düzenlemek
- e) Verilen bilgilerin biçimlendirilmesi
- f) Akademik kavramları tanımlamak
- g) Anlaşılabilir cümleler ve paragraflar oluşturmak
- h) Söylem işaretleri ve bağlaç kullanmak
- i) Metnin kendi içindeki tutarlılığını sağlamak ve korumak (zamir ve tekrar)
- j) Diğer yazarların çalışmalarından esinlenerek onlara kaynakça ve atıfta bulunmak.

Yazma, öğretimde birçok farklı değişkenden etkilenen sentez bir beceri olmasıyla da açıklanabilir. Yazma becerisi, kişilerin bilgi, beceri, deneyim ve düşüncelerini karşı tarafa aktarabilmelerine yönelik karışık bir süreçtir. Bu sebepten dolayı yazma becerisinin kişinin biyolojik ve bilişsel yeterliliklerinden, sosyo-kültürel ortamından, yeteneğinden ve hayal

gücünden etkilendiğini söylemek mümkün olacaktır. Ancak bunların yanında yazma becerisi; eleştirel ve yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma, problem çözme, bilgi teknolojilerini kullanma gibi üst düzey özellik ve becerilerden de etkilenmektedir (Azizoğlu, Demirtaş T. ve İdi Tulumcu, 2019).

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin çoğunun öğrenci olduğu düşünüldüğünde yazma becerisinin yeterlilik sınavlarında akademik başarı açısından önemi artmaktadır. İkinci bir dil öğrenen öğrencilerin, yazılı olarak yeterlilik gösterene kadar ikinci dillerinde tam okuryazarlık kazanamayacaklarına ikna oldukları söz konusudur. Yazma becerisi, yabancı dil eğitiminde tam bir olgunluğun kazanıldığı beceri olarak tanımlanabilir. Bu bağlamda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler, akademik başarı ve Türkçeyi yetkin bir şekilde kullanabilmek için yazma becerisi konusunda özel bir çaba göstermeye yönlendirilmelidir (Şimşek ve Erdem, 2021). Dolayısıyla Yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde yazma becerisinin son aşama olarak bırakılması ve uygulamadan kaynaklanan eksiklikler öğrencilerin yazma becerisini kazanma sırasında zorlanmalarına neden olmaktadır (Azizoğlu, Demirtaş, ve İdi Tulumcu, 2019).

2.5. Afganistan’da Yabancı Dil Olarak Türkçe

Afganistan’da Türkçenin öğretildiği kurumları ve tarihini araştırarak olursak Türkçe öğretimine ilişkin ilk resmi çalışmalar Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluşundan önceye dayanmaktadır.

Türkiye ve Afganistan arasında 1 Mart 1921’de imzalanan Türkiye-Afganistan İttifak Antlaşması esaslarına göre Afganistan eğitiminin ilk resmi adımları ve çalışmaları, Türkiye’den atanan bilim insanları yardımıyla yapılmıştır. Başlayan eğitim çalışmalarının başında Türk eğitmeni, tıp ve teknik bilimciler yer almıştır (Harry, 2007, s. 59).

1903 yılında Afgan Emiri Habibullah Han, İngiliz-Hint kolejlerine benzer şekilde eğitim veren ve Osmanlı Devleti’nden idari memur, doktor ve öğretmen talebinde bulunarak Habibiye okulunu kurmuştur. (KBB, 2022). 1918 yılında Kabil’de basılan Sarf-ı Türkî adlı kitaptan, Türkçe’nin Habîbiye Lisesi’nin müfredatına yabancı dil olarak dahil edildiği ve Osmanlı Devletince görevlendirilen Mehmet Nazif öğretmen tarafından Türkçe dersi

verilmiştir. “Mülkî ve Askerî Okulları İçin Hazırlanmıştır.” İfadesiyle yabancı dil olarak Türkçe dersinin Habîbiye okulu ile sınırlı olmadığı anlaşılmaktadır. 1921 yılında Emanullah Han döneminde bir komisyon tarafından kaleme alındığı “Kitâb-ı Elifbâ-ı Türkî” çocuklar için Maarif Vekâletince hazırlanmıştır. “Mülkî ve Askerî Okulları İçin Hazırlanmıştır.” ve “Kitâb-ı Elifbâ-ı Türkî” eserler bakıldığında Afganistan'da Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin en az 100 yıllık bir geçmişi olduğu söylenebilir (Başar, 2018).

Nazari (2018)'ya göre 1981-82 yıllarında Kabil'in Şehr-i Nev (Yeni Şehir) şehrinde Psikolojik Tıp (Tıp-ı Revani) Merkezi'nde, Dr. Berna Asifi'nin dekanlığı ve onun isteği doğrultusunda, Türkiye Büyükelçiliğindeki görevli Ali Hoca yardımı ile Türkçe kursu sınıfı açılmıştır. Yine da başka bir araştırmada “Sıhhat-ı Revani” adlı sağlık merkezinde 19 öğrenci başlamıştı. Ders malzemesi olarak Türkçe okuma kitabı mevcuttu. Ama bu Türkçe kursu birkaç ay sonra kapandığını dile getirmektedir (Hayri, 2010, s. 59). 16 Nisan 1992 tarihinde Afganistan'da komünist rejim General Dostum'un birleşik silahlı güçleri tarafından devrilmesinden sonra ilk Türk Okulu Kuzey bölge Şibirgan şehrinde 1995 yılında açılmıştır. Afganistan'ın farklı bölgelerinde kademeli olarak Afgan-Türk Okulları açıldı. İlk okul Kuzey bölgesinde Şibirgan şehri lisesi 75 öğrenci ile öğretmenliğe başladı. Bu sayı 2006 yılında 350'ye ulaşmıştır. (Hayri, 2010).

Türkçe eğitimi ISAF Komutanlığı, Afganistan Hava Harp Okulu'nda bir Türkçe dershanesi açılmış ve 3 Mayıs 2003 tarihinde Türkçe eğitimine başlamıştır. Burada Türkçe öğrenen Afgan subaylar ve öğrenciler Türkiye'deki çeşitli askeri okullara ve kurslara gönderilmiştir (Nazari, 2018). NATO projeleri kapsamında TSK tarafından danışmanlık hizmeti verilen tüm askeri kurumlarda Türkçe kursları açıldı. Bunlar; Marshall Fehim Mili Savunma Üniversitesi, Kara Harp Okulu ve Kabil Askeri Lisesi (Hayri, 2007, Başar, 2018, Nazari, 2018). Ancak günümüzde Türkçenin Afganistan genelinde yabancı dil olarak ciddi bir ilgi gördüğünü ve mevcut talebin bir kısmının karşılanabildiğini söylemek mümkündür. Halen Afganistan'da yürütülen yabancı dil olarak Türkçe öğretimi faaliyetlerinin önemli bir çoğunluğu ya doğrudan Türkiye Cumhuriyeti'nin misyon kurumları tarafından yürütülmekte ya da Afganistan İslam Cumhuriyeti'ne bağlı resmî kurumlar tarafından desteklenmektedir.

2.5.1. Afganistan Üniversitelerinde Türkçe Eğitimi

Yukarıda Afganistan eğitimi sistemi hakkında bahsettik, 2021 yılı Milli Eğitim Bakanlığı'nın açıklamasına göre Afganistan'da toplam 34 ilde 39 resmi devlet üniversitesi birinci ve ikinci öğretim şeklinde eğitim vermektedir. Ancak bu 39 üniversiteden sadece 9 üniversite Türkçe dersi, Türkoloji Bölümü, Türk Dili Edebiyatı Bölümü ve Özbekçe-Türkçe Bölümü adı altında B2 ve C1 seviyesine kadar ders müfredatında Türkçe dersi eğitimi verilmektedir.

Kabil (Kabul) Üniversitesi 1931 yılında ilk Uluslararası Üniversite olarak Afganistan'ın başkentinde kurulmuştur ve 1 yıl sonra Tıp Fakültesinin açılmasıyla birlikte eğitime başlamıştır. 1944 Yılında Fen Bilimleri ve Hukuk Fakültelerinin de açılmasıyla birlikte gitgide büyümüştür. Son kırk yılda Afganistan'da yaşanan siyasi ve askeri olaylar etkisinde kalan Kabil Üniversitesi Babrak Karmal dönemi 1983 yılında Pohanmel Ziyaüddin ve Pohanmel Muhammed Salih Rasih Efendi "Özbek Dili ve Edebiyatı Bölümü" adı altında Dil ve Edebiyat Fakültesi Türkoloji Bölümü açılmıştır. (Hayri, 2007). Bölümün ilk akademik düzeydeki ders planını Prof. Dr. Murat Özbay ve Doç. Dr. Fahri Temizyürek hazırlamıştır.

2012 Yılında adı değiştirilerek Faryab Üniversitesi olan Faryab- Maimana Yükseköğretim Kurumu 1977 yılında 4500 öğrenci ile eğitime başlamıştır. Özbekçe- Türkçe bölümünün 1985 yılında Edebiyat Fakültesinde açılmasıyla birlikte 5 derslik ve öğretim elemanı ile A2 seviyesine kadar Türkçe eğitimi vermeye devam etmiştir. Eğitimi veren kişilerin çoğunluğu Türkiye'de eğitim almış kişilerdir. (Başar, 2018).

1986 Yılında Afganistan'ın 3. büyük üniversitesi olarak adlandırılan Balkh Üniversitesi mühendislik, tarım, edebiyat, hukuk, veterinerlik gibi toplamda 15 fakülte ile eğitim için açılmıştır. İlk dönemlerinde 5500 civarı öğrencisi bulunan üniversitenin öğrenci sayısı ilerleyen zamanlarda artmıştır (Başar, 2018). 450 Öğrencinin eğitim gördüğü Türkmence ve Özbekçe Bölümü için gerekli ekipman ve donanım desteğinde bulunan TİKA, bölümün kütüphane ve bölüm başkanının odasının düzenini sağlamıştır (Nazary, 2018).

1991'de Abdullah İbn Mesut'un adının altında inşa edilmiş olan Takhar Yükseköğretim Enstitüsü, Üniversite olarak 1994 yılında kabul edilmiş ve yayınlanan Kararnameye göre büyük bir arazi üzerinde eğitim vermeye devam etmiştir. Fakat 3 yıl sonra Taliban rejiminin

baskısına maruz kalan Talqan şehrindeki akademik kurumlar kapatılmış, 2002 yılında geçici hükümetin kurulmasıyla birlikte 4 fakülte yeniden eğitime geçirilmiştir. 5 Yıl sonra Özbekçe- Türkçe bölümü açılmış ve 2018 yılında öğrenci sayısı 230'a kadar çıkmıştır (Başar, 2018).

Bağlan Üniversitesi 1992 yılında 16 fakülte ve 2850 öğrenci ile eğitim vermeye başlamıştır. Edebiyat Fakültesinde bulunan Özbekçe Bölümü 2009 yılında öğrenci kabul etmiştir ve bölümde Türkçe B1 düzeyine kadar 4 derslik ve 5 öğretim üyesi ile ders verilmektedir (Başar, 2018).

Cevizcan (Jawzjan) Üniversitesi birkaç bölüm ile 1994'de açılmıştır. Edebiyat Fakültesi Özbekçe Bölümünde 2002 yılında ders vermeye başlanmış, Türkoloji bölümü ise 2013 yılında 2 derslik ve 3 öğretim elemanı ile eğitime başlamıştır (Başar, 2018). Üniversitedeki öğrencilerin geneli Özbek ve Türkmenlerden oluşmaktadır. TİKA, Cevizcan Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı (Türkoloji) Bölümü için Kampüste 600 m²lik kapalı alana sahip ek 8 derslik kapasiteli yeni bina inşa ettirmiştir. İnşa edilen binada Türkçe ile birlikte Özbekçe ve Türkmençe dersleri de verilmektedir (Nazary, 2018).

Badakhshan Üniversitesi ise ilk olarak 1998 yılında Tıp Fakültesi ile ardından Eğitim ve Öğretim Fakültesi ile 2003 yılında eğitim vermeye başlamıştır. 2012 yılına kadar 4 bölümde hizmet vermiş ve 3 sene sonra kapasitesini 8 bölüme çıkarmıştır. Matematik, Kimya, Biyoloji, Fizik, Bilgisayar Bilimleri, İslam Bilim ve Kültürü alanları bulunan Özbekçe, Türkçe bölümünün yer aldığı Eğitim Fakültesi de öğrenci kontenjanı açmıştır. Edebiyat ve Beşerî Bilimler Fakültesi ise Özbekçe – Türkçe Dil ve Edebiyatı, Deri Fars Dili ve Edebiyatı, Arap Dili ve Edebiyatı, Peştuca Dili ve Edebiyatı, İngiliz Dili ve Edebiyatı, Tarih, Coğrafya, Gazetecilik gibi bölümlerden oluşmaktadır (Başar, 2018).

Sar-i Pul Üniversitesi ilk olarak Eğitim Bilimleri fakültesi ile 2012 yılında eğitim vermeye başlamış ve zaman içerisinde matematik, öğretmenlik, fizik gibi diğer dallarla ilgili de öğrenci kabul etmeye başlamıştır. Özbekçe- Türkçe dersinin verildiği öğretmenlik bölümünde ilk zamanlar öğrenci sayısı oldukça az olup ilerleyen zamanlarda Türkçe öğrenmeye ilgi duyan öğrencilerin başvurusuyla sayısı gittikçe artmıştır. Bölümde Türkçe A2 düzeyine kadar 4 derslik ve 5 öğretim üyesi ile eğitim verilmektedir. Enstitü tarafından yapılan bir inceleme sonucu 2013 yılında “Özbekçe-İngiliz Dili ve Edebiyatı” bölümüne ihtiyaç olduğu öğrenilmiş ve bu bölümlerde eklenmiştir. Türk Dili ve Edebiyat Fakültesi'nin

öğrenci sayısı 2018 yılında 120'ye ulaşmıştır. Bölüme ait kütüphanesi mevcuttur (Başar, 2018).

Aşağıda Afganistan'da üniversite bazında Türkçe eğitimi veren kurumlar hakkında sırasıyla bilgi verilmiştir. Aşağıda Afganistan'da fiilen yabancı dil olarak Türkçe öğreten kurumların dil öğretim faaliyetleri hakkında kısaca bilgi sunulmuştur.

Tablo 6

Afganistan'da Üniversitelerinde Türkçe Öğreten Resmî Kurumlar

Üniversite Adı	Kuruluş Yılı	Derslik Sayısı	Öğrenci Sayısı	Mezun Sayısı	Öğretim Elamanı Sayısı	Türkçe Öğretilen Seviye	Kütüphane
1 Kabil Üniversitesi Türkoloji Bölümü	2002	3	179	290	9	C1	Var
Cevizcan							
2 Üniversitesi	2013	2	170	32	3	C1	Var
Türkoloji Bölümü							
Üstat Rabbani							
Üniversitesi Türk							
3 Dili ve Edebiyatı	2014	3	150	46	5	C1	Yok
Öğretmenliği							
Bölümü							
Belh Üniversitesi							
4 Özbek DiliTürk Dili	1994	6	265	273	8	B2	Var
Bölümü							

Seri Pol Üniversitesi								
5	Özbek DiliTürk Dili Bölümü	2013	4	120	97	5	A2	Var
Tahar Üniversitesi								
6	Özbek Dili Türk Dili Bölümü	2007	4	230	180	7	B2	Var
Faryap Üniversitesi								
7	Özbek DiliTürk Dili Bölümü	1985	5	200	240	5	A2	Yok
Bağlan Üniversitesi								
8	Özbek DiliTürk Dili Bölümü	2009	4	120	85	5	B1	Yok

2.6. Akademik Dil

Dil konusu son yıllarda birçok bilim insanının, sosyal bilimcilerin ve özellikle dilbilimcilerin düşündükleri bir konu olmuştur. İnsan/Toplum/Kültür ve Eğitim ilişkisinde kurucu ve düzenleyici bir unsur olarak nitelendirilmiştir. Dilin yapısal boyutunun oldukça karmaşık olduğu yine de ayrı ve tartışılacak bir konu olmuştur. Ancak Akademik dil dilbilimciler genel anlamıyla şöyle özetlemektedir: “Okul ortamında ve akademik bir söylem bağlamında kullanılan yazılı, sözlü, işitsel ve görsel dildir. Belirli grupların iletişim ihtiyaçlarını karşılamak için bazı uygulamalara odaklanan dildir" (Konyar & Yılmaz, 2021, s. 157-158).

Akademik dilin iletişim boyutu önemlidir. Çünkü Akademik dil, her ne kadar ders, seminer, konferans, sempozyum, makale gibi farklı alanlarda kullanılan dil olarak bilinse de aynı zamanda bir iletişim türü olma özelliğine sahiptir (Tüfekçioğlu, 2018, s. 8). Akademik dil derslerinde kullanılan temel dil becerileri okuma, dinleme, konuşma ve yazmadır.

Ancak içerik açısından iletişim becerisinden çok bilgiyi aktarma ve bilgilendirme gibi bir özellik taşıdığından dolayı akademik dil öğretimi derslerine katılan öğrencilerin uzmanlık

alanları, derslerin işleyişiyle birlikte akademik dil derslerinin ders malzemeleri ve materyallerinin belirlenmesi önem arz etmektedir. Genel iletişim amacı için kullanılan İngilizcede yetersizlik yaşayan öğrencilerin, dilin bütünleşik doğasından dolayı akademik İngilizce ortamlarında da sıkıntı yaşayacakları düşünülmektedir (Tüfekçioğlu, 2018, s. 8).

Akademik dil bildiri, poster, ders kitabı, bilimsel kongreler, konferans, sempozyum, seminer ve makaleler gibi yazı diliyle en çok ilişkilendirilen uygulama alanlarına sahiptir. Akademik dilde karmaşık ve gelişmiş düşünme süreci; soyut kavramları açıklamak için kullanılan biçimsel yapılar ve söylem stratejileri dahil olmak üzere akademik dilin özellikleri şu şekilde sıralanmaktadır (Kurudayıoğlu, 2020, s. 391):

Resmiyet, anlaşılabilirlik, netlik, nesnellik, delillerin var oluşu, kaçınma ifadeleri, uzun cümleler, edilgen yapı, isimleştirmeler, tür olarak adların fazlalığı, zaman (birinci çoğul kişi zamirlerinin çokluğu), terimlerin çokluğu, kaynak gösterme.

Akademik dil dersi kapsamında akademik yazma eğitimi, ikinci dil öğrenmek isteyenlerin akademik alandaki ihtiyaçlarına yönelik dil eğitimidir. Akademik dil (Türkçe) eğitimi, Türkiye'de eğitim hayatına devam edecek öğrencilerin, fakülte veya enstitülerde karşılaşacakları Türkçe ile ilgili ihtiyaçları göz önünde bulundurularak planlanmalıdır. Farklı bir ülkeye eğitim için gitmiş olan bir öğrencinin ilk amacı elbette ki karşı tarafla iletişimi sağlamaktır. İletişim ihtiyaçlarını karşılamak için gerçekleştirilen yabancı dil öğretimi beceri (okuma, konuşma, dinleme, yazma) temelli bir eğitim kapsamında yürütülürken, buna ek olarak dil bileşenlerinin öğretimi (dil bilgisi ve sözcük öğretimi) yapılmaktadır. Dil becerileri ve bileşenlerinin öğretiminde asıl amaç öğrencilerin yabancı yani farklı kültüre sahip bir ülkede yaşadıkları süre boyunca toplum dilbilimsel ihtiyaçlarını karşılamaktır. Ancak öğrencilerin gündelik hayatta (yurtta, markette, kafede, sokakta) karşılaştıkları dil ile fakültelerde ve enstitülerde karşı karşıya kaldıkları dilin içerik, konu ve bağlam açısından farklılık gösterdiği bilinmektedir. (Tüfekçioğlu, 2018, s. 9)

Kısacası akademik dil öğretimi, öğrencinin ihtiyaçlarına yönelik öğrenci-öğretmen-bölüm, öğretim üyesinin işbirliği ile gerçekleşen aktif bir süreçtir. Akademik dil öğretim süreci ve ders içeriği hazırlanırken akademik dilin işlevleri dikkatle düşünülmelidir. Akademik dilin öğretimi ve ihtiyaçlarının giderilmesi hususunda “bilimsel araştırma” konuları da öğretmekte fayda var. Çünkü “bilime fayda ve katkı da bulunmak amacıyla, düzenli, sistematik ve planlı şekilde verilerin toplanması, analiz edilip yorumlanması ve

değerlendirilmesiyle yapılan araştırmalara bilimsel araştırma denilmektedir.” (Çaparlar & Dönmez, 2016).

2.7. Akademik Yazıma ve Bilimsel Araştırma

2.7.1 Akademik Yazma

Belirli amaçlara ulaşmak için belirli bir kitleye yönelik akademik bir metin üretilir ve uzmanlık konularında iletişim sağlamaktadır. Bu hedef ve amaca yönelik, akademik metin, okuyucuyu merkez olarak alıp okura rehberlik eder, metin boyunca okuyucuyu yönlendirir ve bilgileri açık, net ve kesin bir şekilde aktarır. Nesnellik, anlaşılabilirlik, bütünlük ve mantıklı bir yapıya sahip olmak akademik metnin temel ve ortak özellikleridir. Akademik metinle ilgili araştırmalardan elde edilen önemli özelliklerden bazıları şunlardır (Seyedi, 2019):

1. Açık ve anlaşılır ifade biçimi,
2. Nesnellik:
3. Bağdaşıklık ve tutarlılık:
4. Terimler ve cümle yapısı:
5. Okur merkezli:
6. İçerik odaklı:
7. Geçerlilik ve güvenilirlik:
8. Metinsel gönderimler ve atıfta bulunma:
9. Metin türleri:

Akademik bir metin oluşurken muhakkak akademik dil kullanılmaktadır. Kullanılan dilde kelimeler genel olarak temel ve terim anlamıyla geçmektedir. Mecaz anlama gelen kelimelere ve dil oyunlarına fazla yer verilmemektedir. Üniversitelerde eğitim görenlerin ve akademisyenlerin sıklıkla kullandıkları yazma türü olan Akademik yazma, dilin; edebi, estetik veya kurgusal denilebilecek kullanımları harici gündelik kullanımlardan ve kişisel yazışmalardan farklılıkları sebebiyle ayrılmaktadır (Tok, 2013, s. 3). Akademik okuryazarlık ve yüksek öğrenim için gerekli olan dil becerilerini geliştirmeyi amaçlayan Akademik

Amaçlı Yabancı Dil 1980'lerden sonra İngiliz üniversitelerinde eğitime hazırlık amaçlı geliştirilmiştir (Liazos, 2019, s. 9).

"Akademik yazma kural ve ilkeleri" konularının geçtiği kısım akademik yazmanın giriş bölümünün son kategorisinde yer almaktadır. Akademik yazma kural ve ilkeleri; dil bilgisini, alıntı yapılırken dikkatli olunması gereken yerleri, paragrafların mantıken birbirine bağlı olmasını, savunulan görüşün uzman görüşlerini ve alıntı ile kaynaklarla desteklenme yöntemlerine kadar yansıtmaktadır. Bu bilgilerin öğretilmesi için 4 başlık tespit edilmiştir:

- a) Yazıyı iyi yazmanın koşul ve kuralları
- b) Uluslararası seviyede kabul edilen şekilde yazma
- c) Akademik bir yazı oluştururken dikkat etmesi gereken hususlar
- d) Akademik yazma kurallarına uyarak akademik paragraflar yazma

Akademik yazma kural ve ilkelerinin ders müfredatlarında yer almasının sebebi, akademik bir metnin belirli esas ve ölçütlere uygun olarak yazıldığını öğretmektir. (Yurdakul Güde, 2019)

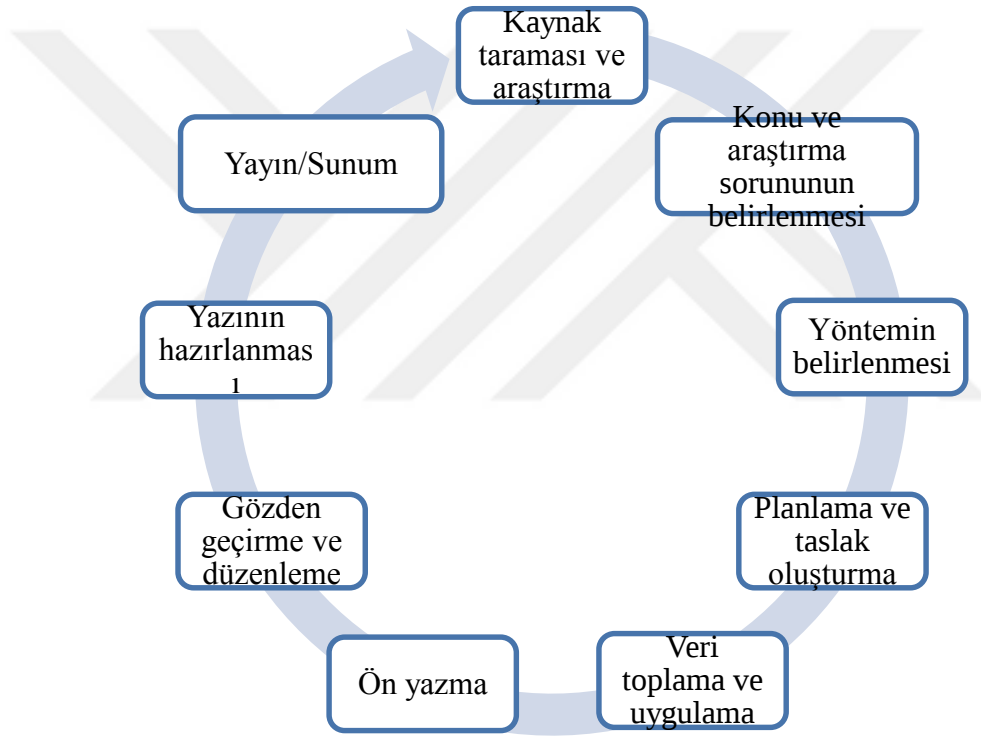
Yükseköğretim kurumlarında görev alan bilim insanlarının araştırma sonucu ortaya çıkardıkları ve bir disipline uygun olarak hazırlamış oldukları bilimsel araştırmaların raporlaştırılmış hali olan akademik yazılar, belli bir format kapsamında kompozisyon biçimine getirilerek ortaya çıkmaktadır. Araştırma, "Konusu, amacı, kapsamı, süresi, özel şartları, bütçesi belirlenmiş; yeni bilgiler üretilmesi ve bilimsel yorumlarının yapılması veya teknolojik/sosyal problemlerin çözümlenmesi için bilimsel esaslara uygun olarak gerçekleştirilen çalışma." demektir. Bilimsel esaslara uygun olarak gerçekleştirilen çalışmaların metne nakledilmesi akademik yazmanın sınırlarıyla ilgilidir.

2.7.2. Akademik Yazma Süreçleri

YÖK Tez Merkezi, Dergipark, ULAKBİM, Sosyal ve Beşerî Bilimler Veri Tabanlarında "tez", "akademik yazma", "tez yazım kılavuzu", "başlık", "özet", "anahtar kelime", "giriş", "yöntem", "bulgu", "sonuç", "tartışma" ve "öneriler" gibi anahtar kelimeler ile yapılan aramada tez yazım kılavuzlarına ilişkin araştırmalar bulunamamıştır. Bu sebeple yapılan

çalışmanın amacı, akademik yazma açısından farklı kurum ve merkezlere ait tez yazım kılavuzlarını incelemektir (Deniz & Karagöl, 2017) . Sürecin ilk adımı yazmaya hazırlık çalışması yapmaktır. Buna uygun olarak akademik yazmayı öğrenen öğrenciler yazma işlemine başlamadan önce ön çalışmalar (raporlaştırma) yapmaktadır. Bu süreçte çalışmalarla onların yazmalarla dair fikir edinmeleri, bu fikirleri derlemeleri, konu hakkında çeşitli okumalar yapmaları vb. amaçlanmaktadır. Bu sürecin içeriği aşağıda verilmiştir (Yurdakul Güde, 2019):

Yapılan çalışma neticesinde amaca ulaşılabilmesi için aşağıdaki akademik bir çalışmaya hazırlık süreçleri olarak bilgi verilmiştir:



Şekil 2. Akademik Yazma Süreçleri

Literatür Taramasından Önce:

Araştırma probleminin belirlendiği ve sınırlandırıldığı aşamadır. Problemin belirlenmesinden sonra araştırmacı tarafından o zamana kadar yapılmış çalışmalar incelenir ve gerekli veriler elde edilmek üzere kaynaklar taranır. Literatür taramasının başlayabilmesi

için araştırmacının literatürün ne demek olduğunu ve tarama sürecinin neleri kapsadığını, katalog taramayı ve araştıracağı konuyla ilgili literatürün nerede bulunduğunu, interneti nasıl kullanacağını, arşiv belgesi ve fişleme kartını oluşturmayı, alanıyla ilgili online veri tabanlarını ve akademik dergilerin hangi adres ve portallarda bulunduğunu, künyenin, atıf ve kaynakçanın ne demek olduğunu, araştırmayla ilgili bulunan kaynakların çeşitli olabileceği hakemli ile hakemsiz yayının ne demek olduğunu bilmesi gerekmektedir (Öney, 2019, s. 161).

Giriş Bölümünde:

Yurdakul Güde (2019)'ye göre akademik yazmaya giriş teması bulgulara göre üç kategoride toplanmaktadır. Bu kategoriler;

1. Akademik yazma dersinde temel kavramlar,
2. Akademik yazı dili,
3. Akademik yazma kuralları ve ilkeleri şeklinde.

Aynı zamanda tez başlığıyla, anahtar kelimelerle, özetle, problem durumuyla, kavramsal çerçeveyle, amaçla, sınırlılıklarla, varsayımlarla, önemle ve tanımla ilgili ortak ve farklı bilgilerin neler olduğu soruları sorulmaktadır (Deniz & Karagöl, 2017, s. 289-292). Bu bilgilerin akademik yazmanın öğretildeği derse giriş bölümünde temel kavramlar başlığı altında öğretilmesi, öğrencilerin akademik yazma ile ilgili sağlam bir zemin hazırlamalarına ortam ve katkı sağlayacağına inanılmaktadır (Yurdakul Güde, 2019).

Yöntem Bölümünde:

Araştırma modeliyle, evren- örneklemle, çalışma grubuyla, veri toplamayla ve verilerin analiz edilmesiyle ilgili ortak ve farklı bilgilerin neler olduğu soruları sorulmaktadır (Deniz & Karagöl, 2017, s. 289-292).

Gelişme Bölümünde:

Bulguların yazımıyla ilgili ortak ve farklı bilgilerin neler olduğu soruları sorulmaktadır (Deniz & Karagöl, 2017, s. 289-292).

Anlatım Bölümünde:

Araştırmanın akademik yazma açısından tez yazım kılavuzlarının incelemesi, bu alan ve konudaki boşluğu doldurması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. (Deniz & Karagöl, 2017, s. 289-292).

Sonuç Bölümünde:

Sonuç, tartışma ve öneriler bölümünün yazımıyla ilgili ortak ve farklı bilgilerin neler olduğu soruları sorulmaktadır (Deniz & Karagöl, 2017, s. 289-292).

Kaynaklar Bölümünde:

Elde edilen bilgiler basılı ve basılı olmayan, dijital ve elektronik ortamda yayımlanan tüm akademik çalışmalardan (kitap, makale, tez vd.) yararlanılarak hazırlanan ödev, rapor ve tezlerdeki kaynaklara atıf yapılarak kullanılmalıdır. Akademik çalışmalarda yararlanılan, metot, veri veya uygulama gibi alıntılarının kaynaklarının gösterilmesi bir zorunluluktur. En yaygın olarak kullanılan kaynakça gösterim sistemleri aşağıda verilmiştir:

1. Modern Language Association (MLA)
2. American Psychological Association (APA)
3. Chicago Manual of Style (CMS)

Noktalama İşareti:

Akademik yazılar yazım açısından hata içermemesi ve özenli olunması gereken çalışmalardır. Ses tonu ve vurgunun yazıdaki karşılığı olan noktalama işaretleri yazıyı açık bir şekilde ifade edebilmek, anlamayı kolaylaştırabilmek için kullanılan işaretlerdir. Akademik yazmada nokta yaygın olarak kullanılan noktalama işaretidir. Soru işareti, ünlem ve üç nokta vb. işaretlerin kullanımı pek yaygın değildir. Yazım kuralları için yazım kurallarına genel bir bakış yapılması, dil ve yazım kurallarının uygulamalı ve eksiksiz olarak öğrenilmesi, akademik metnin yazım kurallarının kavranabilmesi, büyük harf ve kısaltmaların kullanımının bilinmesi gerekmektedir. Noktalama kurallarıyla ilgili kesme işaretinin, parantezin, soru işaretinin, kısa çizginin, iki noktanın, virgölün kullanıldığı yerlerin bilinmesi gerekmektedir.

Dil Bölümünde:

Anlatıcı türleriyle, çatı ve kip kullanımıyla, anlatım bozukluğuyla, anlatımın temel nitelikleriyle, paragraflar arası geçiş ifadeleriyle, tutarlılıkla, doğrudan ve dolaylı alıntıyla ilgili ortak ve farklı bilgilerin neler olduğu soruları sorulmaktadır (Deniz & Karagöl, 2017, s. 289-292). Dildeki sistem anlamını taşıyan dil bilgisindeki dilin kurallarını tespit edebilmek için ses, biçim ve işlev gibi unsurlar ele alınır. Dil bilgisinde; dil bilgisinin temel kuralları, cümlede geçen anlatım bozuklukları, fiilimsiler (isim, sıfat ve zarf fiiller), etken ve edilgen fiiller (fiilde çatı), birleşik zamanlar, cümlenin ögeleri, edat ve bağlaç gibi konular öğretilmektedir. Akademik yazılar, yazım, noktalama ve dil bilgisi yönünden kusursuz olmalıdır. Dil bilgisinin verilmesiyle akademik bir metin yazarken hata yapmanın önüne geçilmesi hedeflenmektedir.

B. Bilimsel Araştırma

Amaç ve sonuca ulaşılabilmesi için belli adımlar izlenerek ve planlı şekilde bir düzen içerisinde yapılan çalışmalar bilimsel araştırmalardır. Bilim ile yakından ilişkisi bulunan araştırma, bir bilginin kazanılması için aracı olarak bilginin üretilmesine, oluşumuna ve gelişimine katkıda bulunmaktadır. Bilimsel bilgi, deneyime bağlı olaylar arasında sebep sonuç ilişkisi ile akli bağ kurmanın bir sonucudur (Şen, 2010, s. 345). Yapılan uygulamaların güvenilirliğiyle ilgili yeni bilgi içeriklerinin oluşturulması için küçük bir gruptan elde edilen sonuçlar bilimsel araştırmalarla birlikte topluma mal edilmektedir. Bilimsel araştırmaların sınıflandırılma şekilleri aşağıda verilmiştir (Çaparlar & Dönmez, 2016, s. 212-213).

1. Veri toplama tekniklerine göre; gözlemsel ve deneysel araştırmalar,
2. Nedensellik ilişkilerine göre; tanımlayıcı ve çözümleyici araştırmalar,
3. Zamanla ilişkisine göre; retrospektif, prospektif ve kesitsel araştırmalar,
4. Uygulandığı ortama göre; klinik, laboratuvar ve toplum tanımlayıcı araştırmalar.

Yöntem kavramı amaca ulaşılabilmesi için belli bir düzene ve ilkeye bağlı şekilde bir şeyi söyleme ve yapma biçimi olarak tanımlanabilmektedir. Araştırma yöntemi, araştırmanın amacının gerçekleştirilebilmesi için kullanılan genel yaklaşımdır. Araştırma tekniği ise araştırma yönteminin gerçekleştirilebilmesi için kullanılan bilgi toplama aracıdır. Bir

yaklaşım çerçevesinde bir veya daha fazla veri toplama tekniği kullanılabilir. Şen (2010) 'e göre aşamalı bir araştırma süreci bulunan bilimsel yöntemin aşamaları şunlardır. Birinci aşama: Araştırma probleminin teşhis ve tanımlanması, ikinci aşama: Problemlerle ilgili var olan literatürün taranması, üçüncü aşama: Araştırma sorularının veya hipotezlerinin ifade edilmesi, dördüncü aşama: Araştırma sorularının yanıtlanması, ya da araştırma hipotezlerini test etmek üzere araştırma deseninin geliştirilmesi, beşinci aşama: Verilerin toplanması, altıncı aşama: Verilerin analizi, yedinci aşama: Araştırma problemi hakkında sonuçlar çıkarmak üzere bulguların yorumlanması şeklindedir. Araştırmanın yöntemi amaca, kullanılan veri toplama ve çözümleme tekniklerine, değişkenleri kontrol edebilme derecesine, verilerin kaynaklarına, çerçevesine, düzeyine ve zamana göre adlandırılabilir ve gruplandırılabilir (Şen, 2010, s. 246).

2.8. Yabancı Dil Olarak Türkçede Akademik Yazma

Kaşgarlı Mahmut tarafından 11.yüzyılda (1072-1074 yılları arasında) yazılmış olan Divan-ı Lügat-it Türk adlı eser ve Ali Şir Nevâî tarafından 15. yüzyılda (1498) yazılmış olan Muhakemetü'l Lugateyn adlı eser ile Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi (Göçer, 2018, s. 171). 18. Yüzyılın sonlarında başlayan gelişmelerle birlikte Tanzimat sonrası yoğunlaşarak II. Meşrutiyet'in ardından sistemli olarak devam etmiştir. Cumhuriyet döneminde Türkçenin bilim ve eğitim dili haline gelmesiyle birlikte insanlar arasında bir kültür dili şeklinde kullanılmaya devam etmiştir (Seyedi, 2019, s. 48). Ankara Üniversitesi bünyesinde 1984 yılında kurulan TÖMER ile yabancılara Türkçe öğretimi kurumsal olarak ele alınmaya başlanmıştır (Göçer, 2018, s. 171-173). Günümüzde ise Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi oldukça ilgi görülmekte ve aynı zamanda akademik alanda da Türkiye'de farklı kapsamda eğitimlerini devam eden yabancı öğrenciler için çok önemli olduğu, farklı araştırmacılar tarafından belirtilmiştir.

Yukarıda akademik yazmanın genel özelliklerinden bahsedilirken; burada yabancı dil olarak Türkçe akademik yazma süreçlerine bakacak olursak; birinci: Amaçlı, ikinci: Sürece dayalı, üçüncü: Kuralları olan, dördüncü: Düşünce temelli ve beşinci ise Dil yeterliliği şeklinde sınıflandırılmaktadır. Nitekim yapılan araştırmalarda da yabancı dil olarak Türkçe akademik

yazmanın eğitiminde çeşitli sorun ve zorluklarla karşılaştığı görülmektedir. Azizoğlu, Demirtaş ve T. İdi Tulumcu (2019)'ya göre akademik yazının kendine özgü kuralları ve uygulamaları olan özel bir yazı türü olduğundan bahsetmekte ve akademik yazının diğer yazı türlerinden farklı olan yönlerini şu şekilde açıklamaktadır: Akademik yazılar diğer yazı türlerinde bulunmayan bölümleri içerir. Tüm yazı türlerinde giriş, gelişme ve sonuç bölümleri bulunsa da akademik yazılarda tartışma, sonuç ve öneriler bölümleri de bulunmaktadır. Aynı zamanda yazarların yayınlanmış eserlerinden alıntılar almak, yazılarda dilin kullanımı, dilbilgisi kuralları ve noktalama işaretlerinin kullanımı ve akademik yazılarda genellikle fikirleri açıklamaya ya da soyut konuları incelemektir.

Türkiye'ye üniversite eğitimini tamamlamak için gelen yabancı öğrencilerin, iletişim becerilerine (dinleme, okuma yazma, konuşma) yönelik dil eğitim merkezlerinden (TÖMER) aldıkları temel eğitim, akademik süreçlerini sağlıklı bir şekilde yürütebilmeleri için yeterli akademik dil düzeyine ulaşmaları açısından yeterli olmamaktadır. Profesyonel bir amaçla akademik okuryazarlık veya dil öğretimi sunulması gerektiği düşünülmekte (Seyedi, 2019) fakat bu durum onların akademik başarılarını olumsuz yönde etkilemektedir. (Parlak, ve diğerleri, 2017).

Yabancı öğrenciler bir yıl Türkçe Öğretim Merkezleri'nde (TÖMER) eğitim aldıktan sonra üniversitedeki derslerine başlamaktadır.

Öğrencilerin bu bir yıllık süreçte temel dil becerilerini (okuma, dinleme, konuşma, yazma) (Gümü, 2012), lisans ve lisansüstü eğitimlerinde akademik alanda çalışmalarını akademik yazma ile sürdürmeleri oldukça zordur; diğer beceriler, üniversite ortamındaki çevre faktörünün etkisiyle kısa sürede gelişse de akademik yazmada karşılaşılan zorluklar çoğunlukla eğitim süreci boyunca devam etmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin akademik yazma becerilerini edinme ve geliştirme süresince öğretmen yönlendirici ve rehber olarak rol almakta ve oldukça fazla öneme sahiptir. Aynı zamanda lisans ve lisansüstü eğitim düzeyindeki öğrencilerin akademik yazma için şu alt becerileri edinmeleri beklenmektedir (Seyedi, 2019):

Yazma öncesi; konuları seçme ve belirleme, ilgili alana göre kaynak taraması yapma, tarama sonucu sorunları tespit etme, hedef kitleyi belirleme ve seçme, taslak hazırlama ve beyin fırtınası yapma, araştırmanın sorularını belirleme, nitelikli araştırma modeli ve yöntem belirleme, fişleme yapma ve not alma, metinde bulunan bilgileri diğer bilgilerden ayırma,

metni özgünleştirip özetleme ve yazarına göndermede bulunma, her paragrafın ana fikrini seçme, metnin türüne ve alıcıya uygun olarak yazma, metnin bütünlüğünü sağlayabilmek için oluşturulan fikirler arasında bağlaç kullanma, ana fikir sonrası destekleyici cümleler yazma ve örneklendirme, alıntı yapılan özgün yazının anlamını bozmayacak şekilde araştırmaya aktarma, verileri toplama ve yorumlama, elde edilen sonuçları eleştirel olarak değerlendirme, araştırmada yer alan önemli bilgileri içeren kısa bir özet yazma.

Yazma sonrasında ise gözden geçirme, düzeltme, son yazma ve paylaşma becerilerini kazanmaları gerekmektedir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmekte olan ve öğrenen öğrenciler için dil öğrenme süreciyle ilgili birçok neden ve amaç vardır. Birincisi: Dil becerilerini geliştirmek, ikincisi: Sosyal-kültürel ihtiyaçları karşılamak, üçüncüsü: Akademik ortama uyum sağlamak, dördüncüsü: Türk dünyasını yakından tanımak gibi farklı kategorilere ayrılabilir (Aksoy, 2021, s. 1707). Aksoy (2021)'a göre öğrenciler dil becerilerini yükseköğrenimlerinde de kullanarak akademik başarıya ulaşmayı hedeflemektedir ancak akademik başarı için akademik dil yeterliliği gereklidir. Türkiye'ye farklı ülkelerden farklı kapsamlarda eğitim amaçlı öğrenciler, akademisyenler, araştırmacılar gelmektedir.

Afganistanlı öğrencilerin sayısı Independent Turkish (2021) verilerine göre 6 bin 800'dür. Türkiye'de Suriye'den 27 bin 34, Azerbaycan'dan 19 bin 383, Türkmenistan'dan 17 bin, Irak'tan 7 bin 600 ve İran'dan 7 bin 154 öğrenci bulunmaktadır. Afganistan ise bu ülkelerden sonra beşinci sıradadır (Erdem, 2021). Yabancı dil olarak Türkçe eğitimi son zamanlarda gelişen bir alan olsa da Avrupa'da ve Türk Cumhuriyetlerinde Türkçeye karşı artan ilgi gözlemlenmektedir. Ayrıca bu alanda araştırmaların arttığı ve hızlandığı da söz konusu olmaktadır (Göçer, 2018, s. 172-175). Öğrencilerin yazma alanında karşılaştıkları sorunların yanı sıra yükseköğrenim hayatlarında akademik yazma alanında da sorunlarla karşı karşıya kaldıkları söz konusudur. Dolayısıyla çok yazı türü olan akademik yazma ihtiyaçları da ortaya çıkmaktadır. Bir yabancı dilde, öğrencilerin fikirlerini akademik olarak ifade edebilmeleri için farklı beceriler göstermeleri gerekmektedir. Akademik yazımda dil yeterliliğini göstermeleri, akademik yazım kurallarına hakim olmaları, akademik metin türlerini ve özelliklerini bilmeleri gerekmektedir (Tok, 2013).

Aşağıdaki akademik yazma süreçleri ve bölümlerin dağılımıyla ilgili bu hususlara değinilmiştir:

Yabancı dil olarak Türkçe akademik yazma çerçevesi içinde değerlendirilen makale, bildiri, tez gibi çalışmaların oluşturduğu farklı enstitülerde ve kurumlarda farklı biçimlerde karşımıza çıkan akademik yazma örnekleri ele alınarak ortak bir taslak ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Demirci (2014)'ye göre bir akademik çalışmada olması gereken başlıklar şu şekilde sıralanmıştır.

Tablo 7

Makalelerde Yer Alan Temel Bölümler ve İçerikleri

Akademik metindeki bölüm	Ne içeriyor?
Başlık	Ne yaptın?
Giriş	Problem nedir? Temel kavram ve fikirler nelerdir? Çalışmanın amacı nedir?
Özet	Neyi, neden, nasıl yaptın? Ne buldun?
Yöntem	Çalışmanın amacını nasıl gerçekleştirdin?
Bulgular	Ne/neler buldun?
Sonuç ve tartışma	Bulgular neyi anlatıyor?
Katkı belirtme	Kim yardımcı oldu
Kaynakça	Kimlerin çalışmalarından yararlandın?
Ekler	İlave bilgiler

Türkiye’de çoğu üniversitenin Türkçe öğretim merkezi bünyesinde yabancılara Türkçe programları kapsamında her hafta 10 saat olmak üzere 14 hafta süren toplam 140 saatten oluşan Akademik Türkçe programları bulunmaktadır. Türkçe akademik dersler doğrultusunda Yurtdışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığı’nca desteklenen ve Gazi

Üniversitesi Türkçe Öğretim, Araştırma ve Uygulama Merkezi (TÖMER) öğretim elemanlarınca Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde Uluslararası Öğrenciler İçin Akademik Türkçe I ve Uluslararası Öğrenciler İçin Akademik Türkçe II belirtilen dil yeterliliğine uygun iki cilt şeklinde hazırlanıp yayımlanmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programı altında sosyal, fen ve sağlık bilimleri ile ilgili dil içeriklerinden oluşan metinler sayesinde Türkiye'de lisans, yüksek lisans ve doktora yapacak olan öğrencilerin akademik düzeyde yazma becerilerinin ve kendi akademik alanlarına ait söz varlığının geliştirilmesi, bu çalışmanın öncelikli hedefleri arasındadır. Kitapta konu sırası dilin en küçük birimi olan sestən metine doğrudur. Aynı zamanda öğrencilerin amaçları doğrultusunda, sorunları tek başlarına çözebilecek çalışabilecekleri şekilde tasarlanmıştır.

Tablo 8

Çalışmada yer alan bölümler ve konular

Bölümler	Ana Başlıklar
I. Bölüm Doğru Yazma	A. Ses: (Büyük ve Küçük Ünlü Uyumu, Ses Düşmesi, Daralma, Yumuşama, Ünsüz Benzeşmesi.)
	B. Yazım Kuralları: Büyük Harflerin Kullanımı, Birleşik Kelimelerin Yazımı da/de Bağlacı / -DA Ekinin Yazımı, ki Bağlacı / -ki Ekinin Yazımı, ile, iken, ise'nin Yazımı, Kısaltmalar, Yazımı Karıştırılan Kelimeler.
	C. Noktalama İşaretleri: Nokta-Virgül, Noktalı Virgül- İki Nokta- Üç nokta, Soru İşareti- Ünlem İşareti, Kısa Çizgi- Tırnak İşareti, Ayrac (Parantez) -Kesme İşareti
	Ç. Cümle Birleştirme: Sıfat Fiil, Zarf Fiil, İsim Fiil, Bağlaç, Edat
	D. Zaman Bildiren Yapılar: Kuvvetlendirme, Geniş Zaman
	E. Cümlede Çatı: Etken: Edilgen, Ettirgen

F. Cümle Türleri: 1. Birleşik Cümle (Şartlı Birleşik Cümle, İç içe Birleşik Cümle), Sıralı Cümle, Eksilteli Cümle, Olumlu Cümle-Olumsuz Cümle, Soru Cümlesi

Ğ. Bağdaşıklık

H. Cümle Sorunları: Anlama Dayalı Cümle Bozuklukları, Gereksiz Sözcük Kullanımı, Çelişen Sözcüklerin Bir Arada Kullanımı, Mantık Hataları, Sözcüğün Yanlış Yerde Kullanımı, Anlam Belirsizliği (Noktalama İşaretlerinden Kaynaklanan Bozukluklar), Dil Bilgisi Kaynaklı Anlatım Bozuklukları, Özne-Yüklem Uyumsuzluğu, Öge Eksikliği, Fiilimsilerle İlgili Yanlışlıklar, Eklerle İlgili Yanlışlıklar, Çatı Uyumsuzluğu

A. Konu ve Başlık Belirleme: Konu, Başlık

B. Amacı Belirleme: Bilgi Verme, Açıklama, İkna etme, Tartışma, Eleştirme/Değerlendirme

C. Araştırma Yapma: Veri Toplama Kaynakları, Veri Toplama Teknikleri (Not Alma Tekniği, Özetleme Tekniği., Fişleme Tekniği) İntihal (Aşıрма)

Ç. Konunun Ana Noktalarını Tespit Etme, Listeleme, Kümeleme/Sınıflandırma, Soru Sorma, Taslak Oluşturma

D. Cümleler Arası Bağlantı Kurma: Tutarlılık (Gönderme, Geçiş İfadeleri, Mantıksal sıra 'Kronolojik Sıralama, Düşünceleri Sıralama Benzerlik ve Farklılıkların Karşılaştırılması', Genelleme.

E. Paragrafta Anlatım: Açıklama, Örneklendirme, Grafik ve Tablo Yorumlama, Karşılaştırma, Problem-Çözüm, Tartışma, Tanımlama Etme, Tasvir, Tanık Gösterme, Sınıflandırma.

A. Kompozisyon Düzeni: Giriş- Gelişme- Sonuç Bölümleri

B. Alıntı Yapma: Doğrudan/Dolaylı Anlatım, Kaynak ve Referans Gösterimi

C. Yazı Türleri, Makale, Bildiri, Eleştiri, Öz Geçmiş, Resmi Mektup, İş Mektubu, Teknik Yazılar (Tutanak, Deney Raporu, Anket)

Ekler: Not Alma Tekniği, Fişleme Tekniği, Makale Örneği, Bildiri Örneği, Öz Geçmiş Örneği, Öz Geçmiş Formu Örneği, Resmi Mektup Örneği, EK:8 İş Mektubu Örneği, Olay Tutanağı, Toplantı Tutanağı, Deney Raporu Örneği, Anket

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracı ve süreci, toplanan verilerin analizinde kullanılan istatistiksel tekniklere ilişkin bilgiler açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada tarama modeli kullanılmakla birlikte Sakarya’da eğitim gören ve eğitimi devam eden Afganistanlı lisans, yüksek lisans, Doktora öğrencileri ve araştırmacıların Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Akademik Yazma Becerisinde karşılaştıkları zorluklar incelenmiştir.

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Bugün Türkiye geneline eğitim amaçlı gelen Afganistanlı öğrencilerin sayısı Türkiye Bursları kapsamında (YTB), kendi ülkesi ve üniversite desteğiyle, Uluslararası Öğrenci Bursluluk Sınavı (YÖS) ve kendi imkanlarıyla gelen şeklinde yedi bine (7000) ulaşmaktadır. Sakarya Üniversitesi ve Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin sayısı ise 150 civarındadır. Bu çalışma, Sakarya Üniversitesi ve Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversiteleri Dil Eğitim Merkezlerinde öğrenim gören B2 ve C1 dil sertifikalarına sahip olan 121 öğrenci anketi doldurmaya gönüllü olmuştur.

3.3. Verilerin Toplanması

3.3.1. Veri Toplama Aracı

Araştırmada Afganistanlı öğrencilerin akademik yazma becerisinde karşılaştıkları sorunlar belirlenmek istendiğinden, ilgili sorunlar farklı başlıklar altında öğrencilere sunulmuştur. Problemi belirleme için çeşitli kaynaklar taranarak akademik yazmaya yönelik öğrenci problemleri ortaya konmuş, bu problemlerle ilgili maddeler yazılmış sonrasında ise yazılan bu taslak maddeler uzman görüşüne sunularak yeniden revize edilmiştir. Uzman görüşü sonrasında ortaya çıkan maddelerin pilot uygulaması yapılarak son hali verilmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Afganistanlı öğrencilerin akademik yazma becerisinde karşılaştıkları zorlukların tespitine yönelik toplam yedi bölümden oluşan anketin birinci bölümünde katılımcıların yaş, cinsiyet ve öğrenim durumunun yer aldığı kişisel bilgiler, ikinci bölümünde hangi kapsamda Sakarya'nın eğitim birimlerinde bulundukları, üçüncü bölümde temel dil becerilerini öğrenme ve kazanma sıraları, dördüncü bölümde akademik çalışmada yararlanılan sözlük, internet siteleri ve alfabeden kaynaklanan zorluklar, beşinci bölümde akademik yazma becerisinde karşılaşılan zorluklar, altıncı bölümde bilimsel araştırma bakımından karşılaşılan zorluklar ve yedinci bölümde ise biçim bilgisi ve noktalama işareti bakımından karşılaştıkları zorluklara ilişkin toplamda 40 soruya yer verilmiştir.

3.3.1.1. Ölçeğin Geçerliliği ve Güvenilirliğine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamındaki verilerin faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett küresellik testiyle incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9

KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Uyuma Ölçüsü		0,723
Bartlett Küresellik Testi	X ²	2992,075
	Sd	630
	p	0,000

Analiz sonucu faktörleşebilirliğin gerçekleşebilmesi için KMO değerinin 0.60 değerinden yüksek olması gerekmektedir (Pett, Lackey ve Sullivan, 2003'ten aktaran Alemdar ve Köker, 2013). Tablo 7'de görüldüğü gibi analiz sonucunda KMO değeri 0.723 çıkmıştır. Bu KMO değeri ise yapılan anketin faktör analizi için uygunluğunu doğrular niteliktedir.

Tablo 10

Faktör Analizi Sonuçları

İlk					Toplam		Döndürme Sonrası		
Öz Değerler					Faktör Yükleri		Toplam Faktör Yükleri		
f.	Top.	Vary	Küm	Top.	Vary	Küm	Top.	Var	Küm
		%	%		%	%		%	%
1	8,962	24,894	24,89	8,962	24,89	24,89	4,761	13,22	13,2
2	3,765	10,457	35,35	3,765	10,45	35,35	4,660	12,94	26,17
3	3,014	8,371	43,72	3,014	8,371	43,72	4,546	12,62	38,79
4	2,916	8,101	51,82	2,916	8,101	51,82	3,465	9,624	48,42

5	1,983	5,508	57,33	1,983	5,508	57,33	3,207	8,908	57,33
6	1,495	4,154	61,48						
7	1,275	3,541	65,02						
8	1,181	3,281	68,30						
9	1,128	3,134	71,44						
10	1,048	2,910	74,35						
11	0,936	2,599	76,95						
12	0,843	2,341	79,29						
13	0,753	2,093	81,38						
14	0,720	2,000	83,38						
15	0,689	1,914	85,29						
16	0,595	1,652	86,94						
17	0,555	1,543	88,49						
18	0,517	1,437	89,92						
19	0,450	1,250	91,17						
20	0,439	1,219	92,39						
21	0,361	1,002	93,39						
22	0,355	0,987	94,38						
23	0,297	0,824	95,21						
24	0,263	0,732	95,94						

25	0,230	0,640	96,58
26	0,200	0,554	97,13
27	0,178	0,496	97,63
28	0,175	0,486	98,11
29	0,151	0,420	98,53
30	0,131	0,363	98,90
31	0,122	0,339	99,24
32	0,095	0,265	99,50
33	0,079	0,218	99,72
34	0,045	0,125	99,84
35	0,040	0,112	99,96
36	0,015	0,040	100,0

Tablo 10’da görüldüğü üzere, öz değeri 1.9’dan fazla 5 faktör mevcuttur. Faktörlerin analizinde her bir alt faktörün açıkladığı varyansın yüzdesi faktörlerin göreceli önemini ortaya koymaktadır (Alemdar ve Köker, 2013). Tabloda birinci, ikinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci faktörlerin açıkladığı toplam varyans, döndürme sonrasında %13,226, %12,945, %12,627, %9,624 ve %8,908 şeklinde değişmektedir. Beş faktörün toplam açıkladığı varyansı ise %57,331 çıkmıştır ve buda toplam varyansın yüzde payının yüksek ve analizin geçerli olduğunu göstermektedir.

Tablo 11

Ölçek Maddeleri, Güvenilirlik ve Faktör Analizi Sonuçları

Ölçek Maddeleri	Madde Sayısı	α	Faktör Yüğü
Temel Dil Becerilerin Öğrenme ve Kazanma Sırası	4	0,612	
M1			0,639
M2			0,822
M3			0,315
M4			0,867
Lütfen size uygun cevabı işaretleyiniz.	3	0,649	
M1			0,742
M2			0,579
M3			0,726
Akademik Yazma Becerisinde Karşılaşılan Zorluklar	13	0,721	
M1			0,403
M2			0,549
M3			0,388
M4			0,703
M5			0,553

M6		0,547
M7		0,423
M8		0,540
M9		0,193
M10		0,367
M11		0,537
M12		0,164
M13		0,560
Bilimsel Araştırma Bakımından Karşılaşılan Zorluklar	10	0,774
M1		0,569
M2		0,426
M3		0,431
M4		0,598
M5		0,712
M6		0,369
M7		0,831
M8		0,759
M9		0,806
M10		0,232

Biçim Bilgisi ve Noktalama İşareti Bakımından Karşılaştıkları Zorluklar	6	0,646
M1		0,770
M2		0,401
M3		0,829
M4		0,883
M5		0,842
M6		0,563
Toplam Madde Sayısı	36	
Genel Güvenilirlik	0,892	

Tablo 11'i incelendiğinde, anketi oluşturan maddeler beş faktöre bölünmektedir. Birinci faktör, 1,2,3 ve 4. maddeleri; ikinci faktör 1,2,3. maddeleri; üçüncü faktör, 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12 ve 13. maddeleri, dördüncü faktör, 1,2,3,4,5,6,7,8,9 ve 10. maddeleri ve beşinci faktör ise 1,2,3,4,5 ve 6. maddeleri içermektedir.

Soruların faktör yüklerinin 0,164 ve 0,883 arasında değişiklik gösterdiği görülmektedir. Faktör analizi sonucunda 4 maddeden oluşan birinci faktör “Temel Dil Becerilerini Öğrenme ve Kazanma Sırası”, 3 maddeden oluşan ikinci faktör “Akademik Çalışmada Yararlanılan Sözlük, İnternet Siteleri Ve Alfabeden Kaynaklanan Zorluklar”, 13 maddeden oluşan üçüncü faktör “Akademik Yazma Becerisinde Karşılaşılan Zorluklar”, 10 maddeden oluşan dördüncü faktör “Bilimsel Araştırma Bakımından Karşılaşılan Zorluklar” ve 6 maddeden oluşan beşinci faktör ise “Biçim Bilgisi ve Noktalama İşareti Bakımından Karşılaştıkları Zorluklar” olarak isimlendirilmiştir.

Ölçeğin geneli, faktörlerin güvenilirlik ve iç tutarlılık katsayılarının belirlenebilmesi için Cronbach Alpha testi uygulanmıştır. Cronbach Alpha katsayısının 0.40'tan az çıkması faktörlerin veya ölçeğin güvenilir olmadığını, 0.40-0.60 arasında çıkması düşük güvenilirlikte, 0.60-0.80 arasında oldukça güvenilir, 0.80-1.00 arasında ise yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir (Çakır, 2014). Beş faktörün her biri, 0.60'dan yüksek çıkmıştır. Tablo 9'da görüldüğü üzere, Cronbach Alpha'da birinci faktör için 0.612 (oldukça güvenilir), ikinci faktör için 0.649 (oldukça güvenilir), üçüncü faktör için 0.721 (oldukça güvenilir), dördüncü faktör için 0.774 (oldukça güvenilir), beşinci faktör için 0.646 (oldukça güvenilir) ve ölçeğin geneline bakıldığında ise 0.892 (yüksek derecede güvenilir) şeklinde değerler elde edilmiştir.

Ölçeğin maddeleri aşağıdaki gibidir:

Temel Dil Becerilerini Öğrenme ve Kazanma Sırası

M1. Okuma temel dil becerisini öğrenme ve kazanma sırasında ne kadar zorlandınız?

M2. Yazma temel dil becerisini öğrenme ve kazanma sırasında ne kadar zorlandınız?

M3. Dinleme temel dil becerisini öğrenme ve kazanma sırasında ne kadar zorlandınız?

M4. Konuşma temel dil becerisini öğrenme ve kazanma sırasında ne kadar zorlandınız?

Akademik Çalışmada Yararlanılan Sözlük, İnternet Siteleri ve alfabeden kaynaklanan zorluklar:

M1. Türkçe, akademik metin yazarken sözlüklerden (Türkçe- Farsça/ Farsça- Türkçe) faydalaniyor musunuz?

M2. Türkiye Türkçesinde kullanılan alfabe ve kendi dilinizdeki kullanılan alfabe farklı olması sebebiyle, Türkçede akademik bir metin yazarken zorluk çekiyor musunuz?

M3. Araştırma yaparken internet sitelerinden faydalaniyor musunuz?

Türkçe Akademik Yazıda Genel Yapı ve Anlam Bilgisi Bakımından Karşılaştıkları Zorluklar:

M1. Türkçe, akademik bir metne uygun başlık yazabilirim.

M2. Türkçe, akademik bir metni okuyup özetini oluşturabilirim.

M3. Türkçe, akademik bir metnin anahtar kelimelerini yazabilirim.

- M4. Türkçe, akademik bir metin için giriş bölümünü yazabilirim.
- M5. Türkçe, akademik bir metin için yan başlıklarını oluşturabilirim.
- M6. Türkçe, akademik bir yazıda mesleki alanımla ilgili uygun terimleri/sözcükleri kullanabilirim.
- M7. Türkçe, akademik bir yazıda mesleki alanımla ilgili Türkçe olmayan terimleri/sözcükleri kullanabilirim.
- M8. Türkçe, akademik bir yazıda doğru kelimeleri seçerek cümle kurabilirim.
- M9. Türkçe, akademik bir yazıda cümleleri anlamlı/uygun bir şekilde birbirine bağlayabilirim.
- M10. Türkçe, akademik bir yazıda bir düşünce etrafında anlamlı bir paragraf yazı yazabilirim.
- M11. Türkçe akademik bir yazıda paragrafları anlamlı/uygun bir şekilde birbirine bağlayabilirim.
- M12. Türkçe, akademik bir metnin bulgularını tespit edebilir ve yazabilirim.
- M13. Türkçe, akademik bir metnin sonuç ve öneri bölümünü yazabilirim.
- Türkçe Akademik Yazmada Bilimsel Araştırma Bakımından Karşılaştıkları Zorluklar:
- M1. Türkçe akademik bir yazının sayfa düzenini yapabilirim.
- M2. Türkçe akademik bir metnin araştırma yöntemini tespit edebilirim.
- M3. Türkçe akademik bir metin için amaç bölümünü yazabilirim.
- M4. Türkçe akademik bir yazıda verileri toplama araçları tespitini yapabilirim.
- M5. Türkçe, akademik bir metnin verilerini analiz edebilirim.
- M6. Türkçe, akademik bir metinde metin içi ve metin sonu kaynakça gösterimini kurallara uygun şekilde yapabilirim.
- M7. Türkçe, akademik bir metin için alan taraması yapabilirim.
- M8. Türkçe olarak araştıracağım konuyu sınırlarını ve kaynaklarını tespitini/taramasını yapabilirim.

M9. Türkçe, akademik bir yazının bölümlerini ayırabilir/oluşturabilirim.

M10. Türkçe akademik bir metin için bilimsel araştırma soruları yazabilirim.

Türkçe Akademik Yazmada Biçim Bilgisi ve Noktalama İşareti Bakımından Karşılaştıkları Zorluklar:

M1. Türkçe, akademik bir yazıda, birleşik kelimeleri kullanabilirim

M2. Türkçe, akademik bir yazıda, 1. Özne-Yüklem İlişkisine Göre Fiiller (Etken Fiil, Edilgen Fiil, Dönüşlü Fiil, İşteş Fiil) 2. Nesne-Yüklem İlişkisine Göre Fiiller (Geçişli Fiil, Geçişsiz Fiil, Oldurgan Fiil, Ettirgen Fiil) fiil çatıları kullanabilirim.

M3. Türkçe, akademik bir yazıda İsim-fiiller, Sıfat-fiiller ve Zarf-fiilleri kullanabilirim.

M4. Türkçe, akademik bir yazıda isim hâl eklerini (a-e, I, da, dan) kullanabilirim.

M5. Türkçe, akademik bir yazıda Türkçe ses bilgisi (Büyük-Küçük Ünlü Uyumu, Ses düşmesi, Ses türemesi, Ses Daralması, Ses Değişimi, Ses Kaynaşması) konusunda zorluk çekmekteyim.

M6. Türkçe, akademik bir metinde noktalama işareti kurallarına uyarak yazabilir/kullanabilirim.

3.3.2. Veri Toplama Süresi

Ön test ve uzman görüşüne sunularak yeniden revize edilen anket, 2021-2022 öğrenim yılı Sakarya Üniversitesi ve Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi'nde öğrenim gören ve görmekte olan öğrencilere Türkçe olarak uygulanmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Anket uygulandıktan sonra toplanan veriler IBM SPSS 25 (Statistic Package For Social Science) programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizi sırasında frekans, yüzde,

ortalama, bağımsız örneklem t-testi (Independent-Samples), tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) testi ve ki-kare testi uygulanmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLARI

Bu bölümde katılımcıların kişisel bilgileri ve akademik yazmada karşılaştıkları zorluklara yönelik anketteki ifadelere verdikleri cevaplardan elde edilen problemlere ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

4. 1. Katılımcıların Profillerine İlişkin Bulgular

Anket, Sakarya’da eğitim gören ve görmekte olan B2 ve C1 sertifikalarına sahip olan 121 öğrenci anketi doldurmaya gönüllü olmuştur. Ancak 7 öğrencinin anketi eksik veya yanlış doldurulduğu için değerlendirmeye dâhil edilmemiştir. Değerlendirme 114 öğrencinin cevapları üzerinden gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların kişisel bilgileri, öğrenim durumları ve hangi kapsamda Sakarya’nın eğitim birimlerinde bulunduklarına yönelik bilgiler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Katılımcıların kişisel bilgilerine ilişkin bulgular Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12

Katılımcıların Kişisel Bilgileri

Değişkenler	Kategori	Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	17	14,9
	Erkek	97	85,1
Yaş	17-22	34	29,8
	23-35	76	66,7

	36 ve üstü	4	3,5
	Lisans	73	64
Öğrenim Durumu	Yüksek Lisans	28	24,6
	Doktora	13	11,4
	Araştırmacı	0	0
Toplam		114	100

Tablo 12’de sunulan verilere göre, araştırmaya katılanların 17’si (%14,9) kadın, 97’si (%85,1) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Katılımcıların çoğu genç yaşta olup bulgulara göre, 34’ü (%29,8) 17-22 yaş arası, 76’sı (%66,7) 23-35 yaş arası ve 4’ünün (%3,5) 36 yaş ve üstünde olduğu görülmektedir. Öğrenim durumu incelendiğinde, 73’ü (%64) lisans, 28’i (%24,6) yüksek lisans ve 13’ünün (%11,4) doktora öğrencisi olduğu ve araştırmaya katılan araştırmacıların bulunmadığı görülmektedir.

Tablo 13

Katılımcıların Hangi Kapsamda Sakarya’nın Eğitim Birimlerinde Bulunduklarına İlişkin Bilgiler

	Frekans	Frekans
Türkiye (YTB) burslusu olarak	96	96
Ülkemin/Üniversitemin desteğiyle	1	1
YÖS ve kendi imkanlarımla	17	17
Toplam	114	114

Tablo 13'te sunulan verilere göre, araştırmaya katılan 114 kişiden 96'sı (%84,2) Türkiye burslusu olarak (YTB), 1'i (%0,9) Ülkesinin veya Üniversitenin desteğiyle ve 17'si (%14,9) YÖS ve kendi imkanlarıyla bulunduklarını belirtmiştir.

Afganistanlı öğrencilerin kendi imkânlarıyla Türkiye'de lisans ve lisansüstü eğitim almaları güçtür. Bu sebeple Türkiye Burslarına yüzlerce mezun öğrenci başvurmaktadır.

Türkiye'de bulunan Afganistanlı öğrencilerin sayısı 6 bin 800'dür. Sakarya'da eğitim görenlerin sayısı ise 150 civarındır. 114 Katılımcının bulunduğu Tablo 11'e göre cinsiyet dağılımlarına bakıldığında çoğunluğunun erkek, yaş dağılımlarına göre 23-35 yaş arası ve öğrenim durumuna göre lisans öğrencisi ve tablo 12'ye göre ise çoğunluğunun Türkiye Burslusu olarak yani Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB) kapsamında üniversitede eğitim gördükleri görülmektedir.

4.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Akademik Yazmada Karşılaşılan Zorluklar hangi faktörlerde yoğunlaşmaktadır?

Ölçeğin geneli ve faktörlerin yeterlilik düzeylerini belirlemek için aritmetik ortalamaları ile standart sapmaları hesaplanmış ve Tablo 14'te sunulmuştur. Charodeh (2010)'e göre, ortalamaların yeterlilik düzeyleri “1-1.79 arası hiç, 1.80-2.59 arası düşük, 2.60-3.39 arası orta, 3.40- 72 4.19 arası yüksek, 4.20-5.00 arası çok yüksek” şeklinde derecelendirilmiştir.

Tablo 14

Ölçeğin Geneline, Faktörlere ve Maddelere Ait Ortalama ve Standart Sapma Puanları

Faktörler	Maddeler	N	Ortalama	SS
	M1	114	2,55	1,113
Temel Dil Becerileri	M2	114	2,73	0,753
	M3	114	2,27	0,854

	M4	114	2,27	1,056
Toplam	4	114	2,45	0,944
	M1	114	3,49	0,914
Sözlük, internet, alfabe	M2	114	3,11	0,88
	M3	114	3,57	1,055
Toplam	3	114	3,39	0,949
	M1	114	3,64	1,048
	M2	114	3,05	1,281
	M3	114	3,49	0,731
	M4	114	3,36	0,822
	M5	114	3,71	0,887
Genel Yapı Bakımından	M6	114	3,72	0,895
	M7	114	2,87	1,014
	M8	114	3,78	0,835
	M9	114	3,5	1,066
	M10	114	3,33	1,149
	M11	114	3,16	1,136
	M12	114	2,64	0,977
	M13	114	3,13	1,156
Toplam	13	114	3,33	0,999

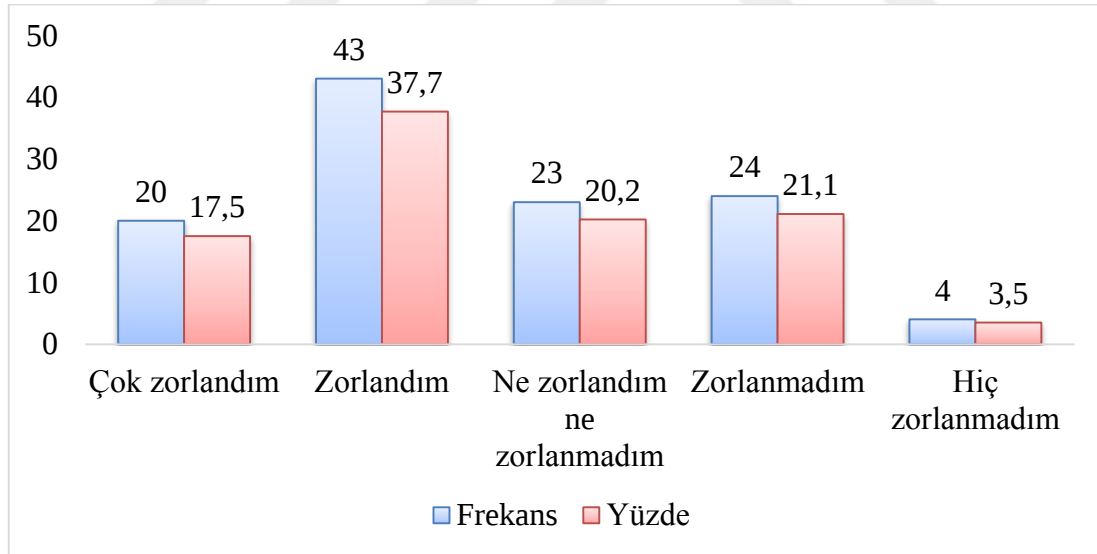
	M1	114	3,56	0,776
	M2	114	2,87	1,137
	M3	114	2,99	0,867
	M4	114	3,07	1,137
Bilimsel Araştırma Bakımından	M5	114	3,16	0,949
	M6	114	2,84	1,179
	M7	114	2,74	0,91
	M8	114	2,85	0,871
	M9	114	3,19	1,181
	M10	114	2,91	1,179
Toplam	10	114	3,01	1,018
	M1	114	3,21	0,825
	M2	114	3,13	1,017
Bıçım Bilgisi ve Noktalama İşaretleri Bakımından	M3	114	2,64	1,129
	M4	114	2,8	1,087
	M5	114	2,77	0,741
	M6	114	2,42	0,921
Toplam	6	114	2,82	0,953
Ölçeğin Geneli	36	114	3,07	0,986

Tablo 14 incelendiğinde, ölçeğin alt faktörlerini oluşturan, Temel Dil Becerileri faktörü 2.45 ortalama puanı, Sözlük, internet, alfabe faktörü 3.39 ortalama puanı, Genel Yapı Bakımından karşılaşılan zorluklar faktörü 3.33 ortalama puanı, Bilimsel Araştırma Bakımından karşılaşılan zorluklar faktörü 3.01 ortalama puanı ve Biçim Bilgisi ve Noktalama İşaretleri Bakımından karşılaşılan zorluklar faktörü de 2.82 ortalama puanı elde etmiştir. Faktörler değerlendirdiğinde, Temel Dil Becerileri faktörünün yeterlilik düzeyi ortalama puanı düşük düzeyde ve geri kalan dört faktörün ortalama puanının ise orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Yabancı Dil Olarak Türkçe Akademik Yazmada Karşılaşılan Zorlukların yeterlilik düzeyi için ölçeğin geneline bakıldığında toplam ortalama puanı ($\bar{X}=3.07$) orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Ölçeğin faktörlerinde bulunan maddelere ilişkin veriler ve yorumlar aşağıda yer almaktadır:

4.2.1. Katılımcıların Temel Dil Becerilerini Öğrenme ve Kazanma Faktörü

M1. Okuma temel dil becerisini öğrenme ve kazanma sırasında ne kadar zorlandınız?

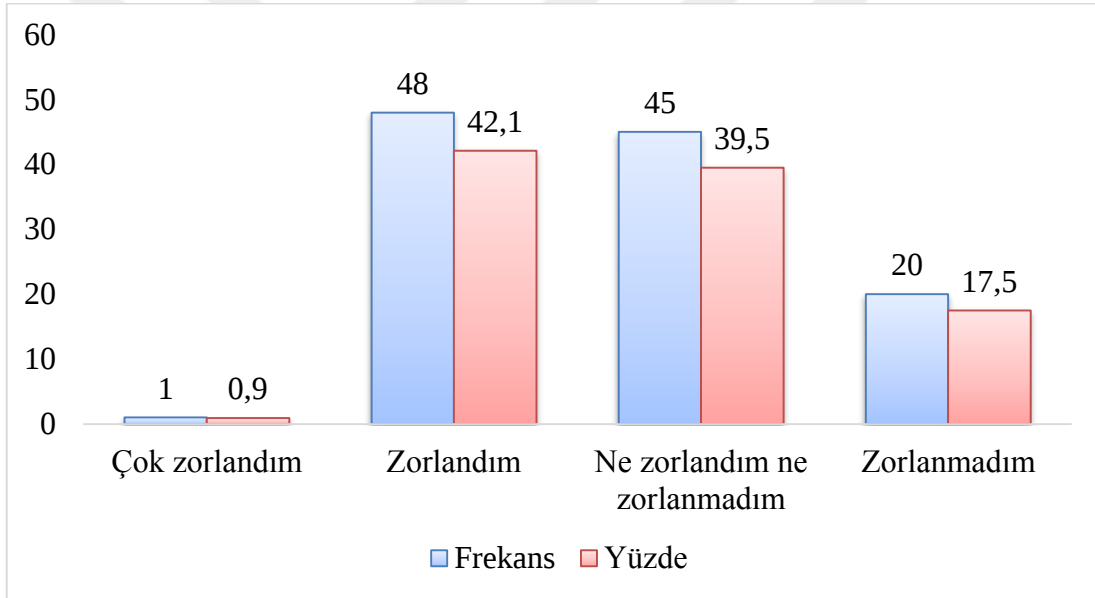


Şekil 3. Okuma temel dil becerisini kazanmadaki zorluk derecesi

Şekil 3'te görüldüğü gibi, katılımcıların %17,5'i (20) okuma becerisini öğrenme ve kazanma sırasında çok zorlandığını ifade ederken, %37,7'si (43) zorlandığını, %21,1'i (24) zorlanmadığını, %3,5'i hiç zorlanmadığını ve %20,2'si (23) ise ne zorlandığını ne zorlanmadığını ifade etmiştir.

Temel dil becerilerinden olan okuma diğer becerilerin edinilmesinde büyük role sahiptir. Okuma becerisi yabancı dil öğretiminde tümce, artalan ve sözcük bilgisine sahip olunması ve metnin anlaşılmasıyla yakından ilişkilidir. Bu bilgilerde sıkıntı yaşayan öğrencilerin okuma becerisini kazanma sırasında zorluk çekmeleri beklenmektedir (Keskin & Okur, 2018).

M2. Yazma temel dil becerisini öğrenme ve kazanma sırasında ne kadar zorlandınız?



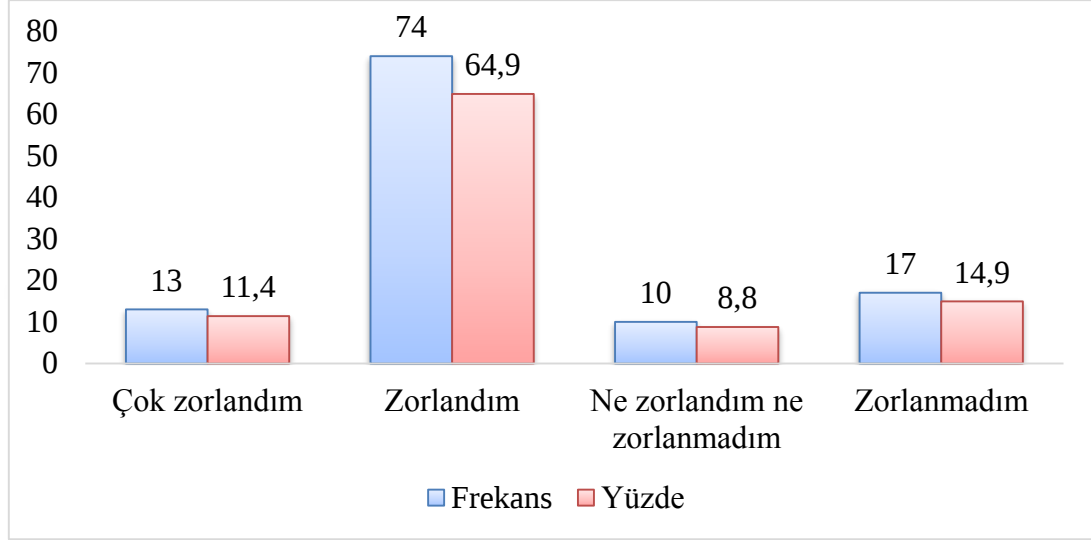
Şekil 4. Yazma temel dil becerisini kazanmadaki zorluk derecesi

Katılımcıların %0,9'u (1) yazma becerisini öğrenme ve kazanma sırasında çok zorlandığını ifade ederken, %42,1'i (48) zorlandığını, %39,5'i (45) ne zorlandığını ne zorlanmadığını ve %17,5'i (20) ise zorlanmadığını ifade etmiştir.

Afganistanlı öğrencilerin yazma becerisinde zorluk çekmelerinin sebebi olarak yazmada iyi bir dil bilgisine ihtiyacın olması, noktalama işaretlerinin kullanımının zor ve kendine has

kurallarının olması, kurulan cümlelerin dil ve düşünce bağlantısı oluşturularak belli bir amaca uygun anlamlı şekilde yazılmasının zor olması gösterilebilmektedir (Bağcı & Başar, 2018).

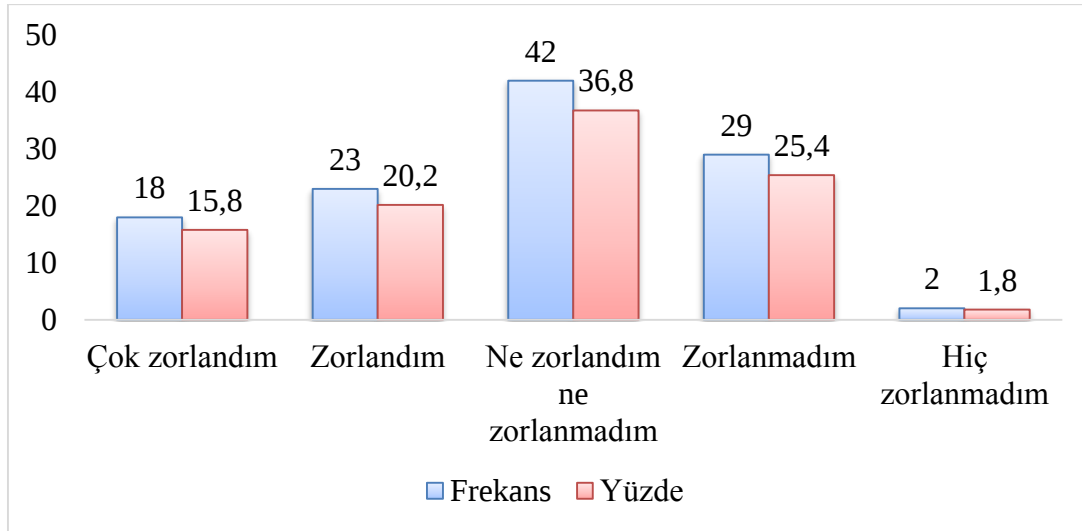
M3. Dinleme temel dil becerisini öğrenme ve kazanma sırasında ne kadar zorlandınız?



Şekil 5. Dinleme temel dil becerisini kazanmadaki zorluk derecesi

Dilin kolay öğrenilmesini, okuma, yazma ve konuşma becerisinin gelişmesini sağlayan beceri dinleme becerisidir. Dinleme becerisinde zorluk çeken kişilerin diğer becerilerde de zorluk çekmesi beklenmektedir (Göçer, 2018). Şekil 5'teki grafik incelendiğinde, katılımcıların %11,4'ü (13) dinleme becerisini öğrenme ve kazanma sırasında çok zorlandığını belirtirken, %64,9'u (74) zorlandığını, %8,8'i (10) ne zorlandığını ne zorlanmadığını ve %14,9'u (17) da zorlanmadığını belirtmiştir.

M4. Konuşma temel dil becerisini öğrenme ve kazanma sırasında ne kadar zorlandınız?



Şekil 6. Konuşma temel dil becerisini kazanmadaki zorluk derecesi

Şekil 6'daki grafik incelendiğinde, katılımcıların %15,8'i (18) konuşma becerisini öğrenme ve kazanma sırasında çok zorlandığını belirtirken, %20,2'si (23) zorlandığını, %36,8'i (42) ne zorlandığını ne zorlanmadığını, %25,4'ü (29) de zorlanmadığını ve %1,8'i (2) ise hiç zorlanmadığını belirtmiştir.

Yüz yüze iletişimin ana unsuru olan konuşma, dinleme becerisi ile döngü halinde birbirini takip etmektedir. Bebeklikten başlayan ses çıkarma olayı sesleri dinleme ve taklit etmeyle birbirini desteklemektedir. Bundan dolayı dinlemede problem yaşayan katılımcıların konuşmada da problem yaşamaları beklenmektedir.

Tablo 15

Katılımcıların Temel Dil Becerilerini Öğrenme ve Kazanma Sırasındaki Zorluk Dereceleri

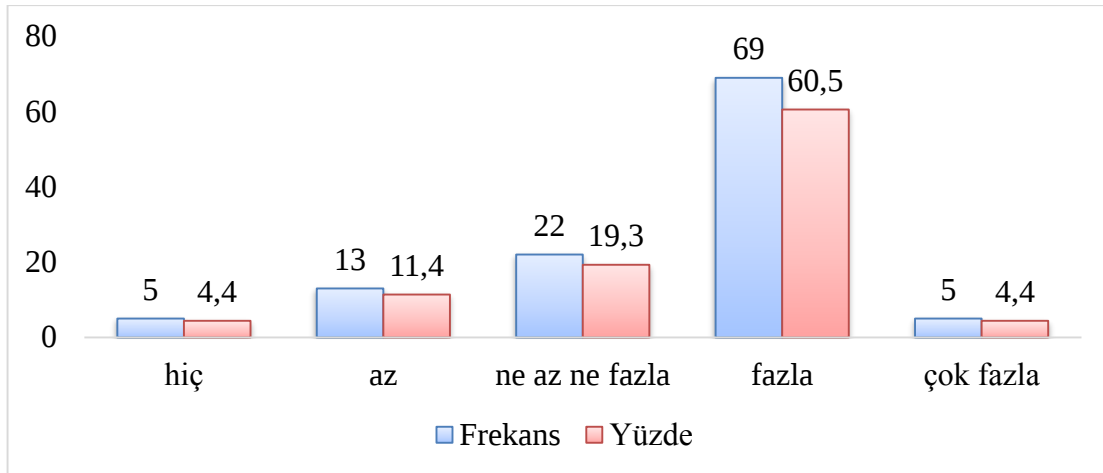
Çok zorlandım		Zorlandım		Ne zorlandım ne zorlanmadım		Zorlanmadım		Hiç zorlanmadım	
F.	%	F.	%	F.	%	F.	%	F.	%

Okuma	20	17,5	43	37,7	23	20,2	24	21,1	4	3,5
Yazma	1	0,9	48	42,1	45	39,5	20	17,5	0	0
Dinleme	13	11,4	74	64,9	10	8,8	17	14,9	0	0
Konuşma	18	15,8	23	20,2	42	36,8	29	25,4	2	1,8

Afganistan öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerinin zorluk derecelerinin sıralaması aynı. Tablo 15'te görüldüğü gibi Afganistanlı öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe akademik yazmada temel dil becerilerinde karşılaştıkları zorluk dereceleri sırasıyla %76,3 (87) ile dinleme ardından %55,2 (63) ile okuma, %43 (49) ile yazma ve %36 (41) ile konuşma becerisi şeklindedir.

4.2.2. Akademik Çalışmada Yararlanılan Sözlük, İnternet Siteleri ve Alfabeden Kaynaklanan Zorluklar

Türkçe, akademik metin yazarken sözlüklerden (Türkçe- Farsça/ Farsça- Türkçe) faydalanıyor musunuz?

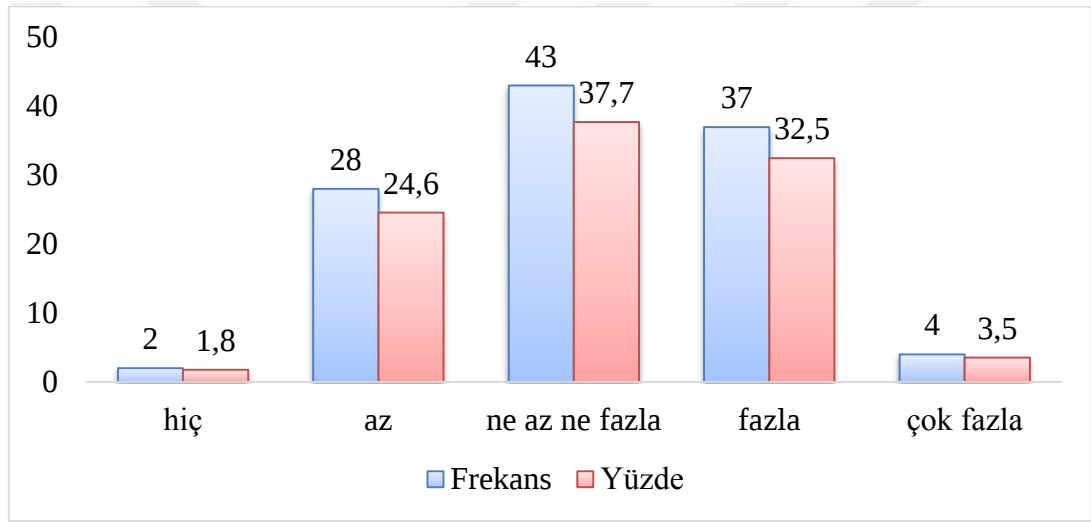


Şekil 7. Katılımcıların sözlüklerden faydalanma durumları

Şekil 7’de görüldüğü gibi, katılımcıların %4,4’ü (5) Türkçe akademik metin yazarken sözlüklerden (Türkçe- Farsça/ Farsça- Türkçe) çok fazla faydalandığını belirtirken, %60,5’i (69) fazla, %11,4’ü (13) az faydalandığını ve %4,4’ü (5) hiç faydalanmadığını belirtmiş ve %19,3’ü (22) ise ne az ne fazla faydalandığını ifade etmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçede yeni kelimeler öğrenmek için sözlüğün kullanılması, dilin kültürünü de yansıttığı, kelimenin anlam ve bağlam dahilinde örnek cümlelerin görüldüğü düşünüldüğünde etkili bir öğretim gerçekleşmesi için önemlidir.

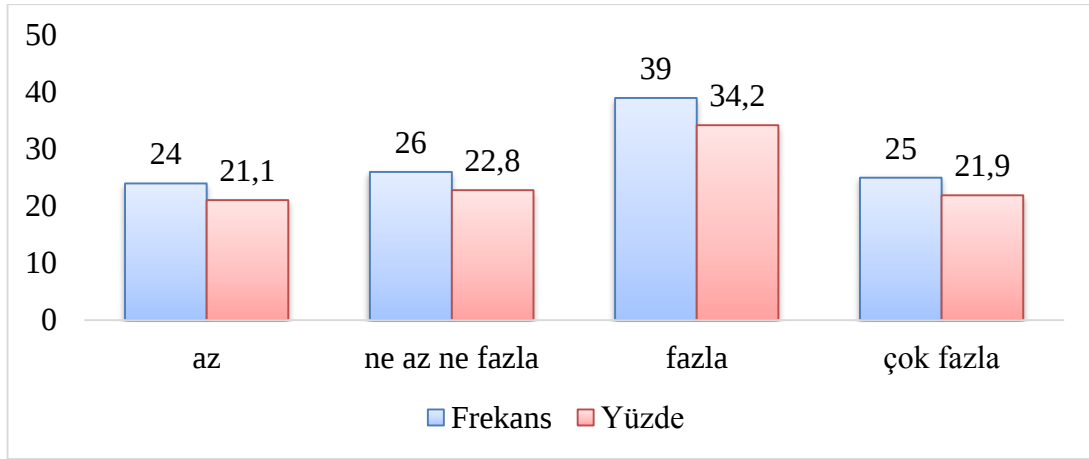
M2. Türkiye Türkçesinde kullanılan alfabe ve kendi dilinizdeki kullanılan alfabenin farklı olması sebebiyle, Türkçede akademik bir metin yazarken zorluk çekiyor musunuz?



Şekil 8. Türkiye Türkçesinde kullanılan alfabeden kaynaklanan zorluklar

Şekil 8’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan 114 katılımcının %3,5’i (4) akademik metin yazarken alfabe farklılığından dolayı çok zorlandığını ifade etmiştir. %32,5’i (37) fazla ve %24,6’sı (28) ise az zorlandığını belirtirken %1,8’i (2) ise hiç zorlanmadığını ve %37,7’si (43) ne az ne fazla zorlandığını ifade etmiştir.

M3. Araştırma yaparken internet sitelerinden faydalaniyor musunuz?

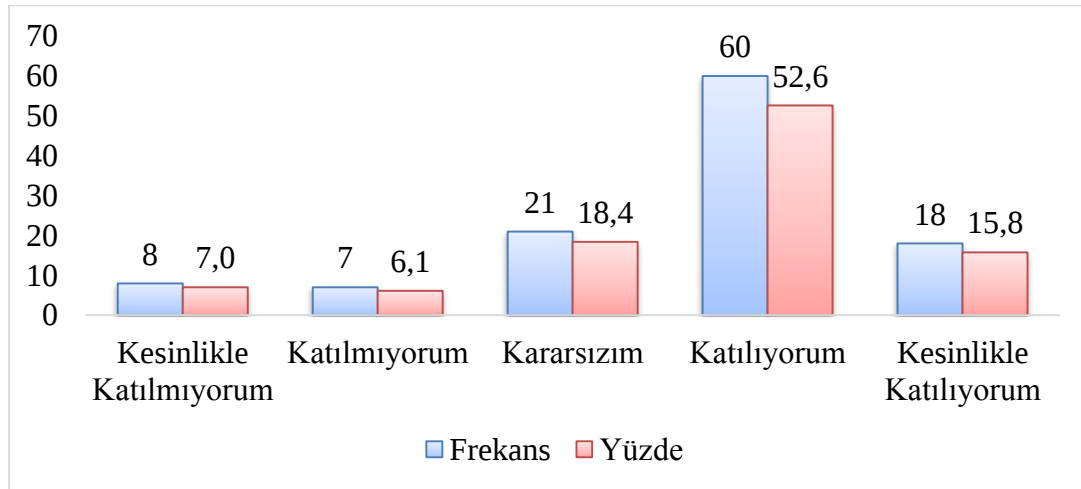


Şekil 9. Araştırma yaparken internet sitelerinden yararlanma durumları

Katılımcıların %21,9'u (25) araştırma yaparken internet sitelerinden çok fazla yararlandığını belirtirken, %34,2'si (39) fazla ve %21,1'i (24) ise az yararlandığını ifade etmiştir. Geri kalan %22,8'i ise ne az ne fazla yararlandığını belirtmiştir. Hiç katılmadığını ifade eden katılımcı bulunmamaktadır.

4.2.3. Türkçe Akademik Yazıda Genel Yapı ve Anlam Bilgisi Bakımından Karşılaştıkları Zorluklar

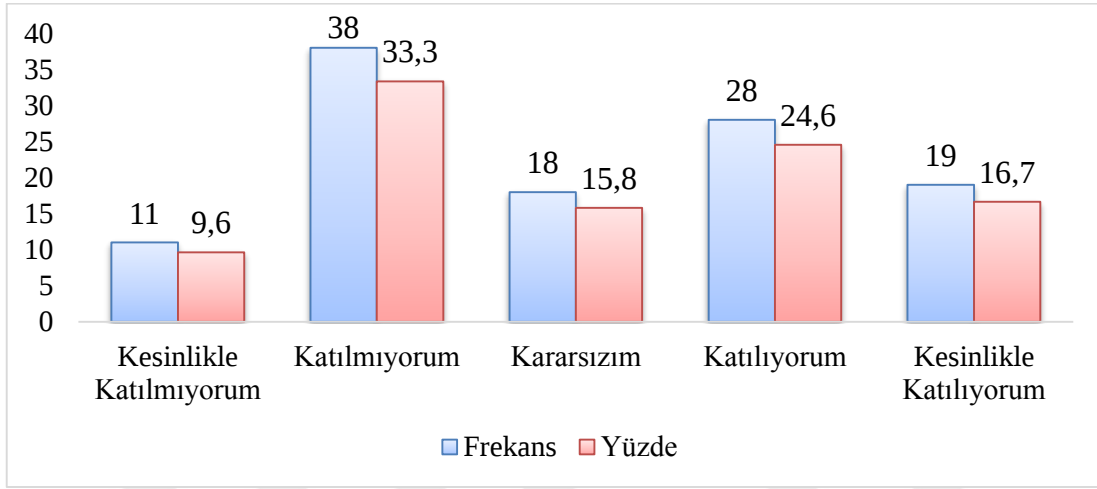
M1. Türkçe, akademik bir metne uygun başlık yazabilirim.



Şekil 10. Türkçe, akademik metne uygun başlık yazabilme durumları

Şekil 10'daki grafik incelendiğinde, 114 katılımcının %68,4'ü (78) Türkçe, akademik bir metne uygun başlık yazabilme ifadesine katılırken, %18,4'ü (21) kararsız kalmakta, %13,1'i (15) ise katılmadığını belirtmektedir.

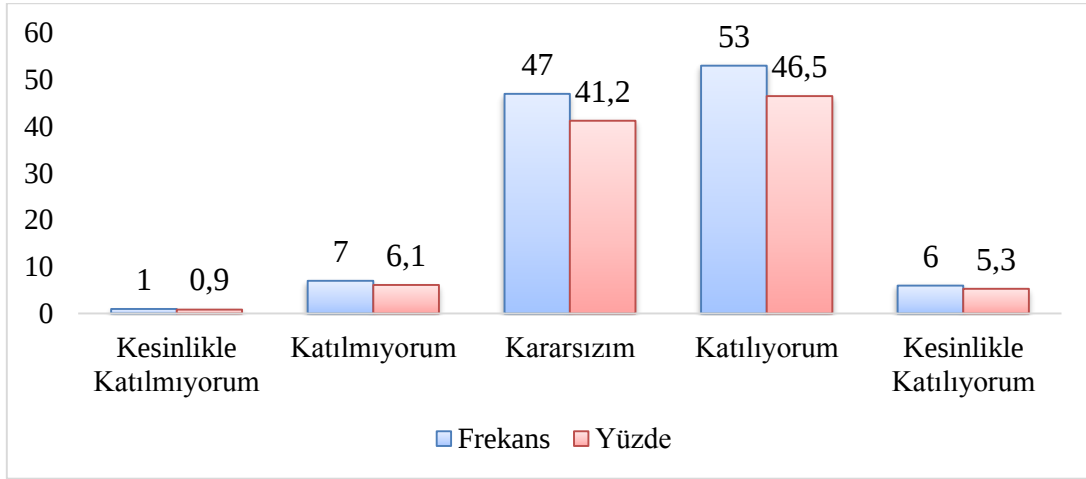
M2. Türkçe, akademik bir metni okuyup özetini oluşturabilirim.



Şekil 11. Türkçe, akademik bir metni okuyup özetini oluşturabilme durumları

Araştırmayla ilgili temel bilgilerin geçtiği ve çoğunlukla ücretsiz olarak ulaşılan bölüm olan özet, kısa, tüm araştırmayı özetler nitelikte ve tüm araştırmayı okumaya gerek kalmadan anlaşılır olmak durumundadır. Araştırmada geçen her bölümü özetlemektedir. Çünkü çoğu okuyucu yalnız bu bölümü okumaktadır (Tiryaki, 2014). Araştırmanın genelini kapsadığı için katılımcıların %41,3'ü (47) Türkçe, akademik bir metni okuyup özetini oluşturabilirim ifadesine katılırken, %42,9'u (49) katılmamakta ve %15,8'i (18) ise kararsız kalmaktadır.

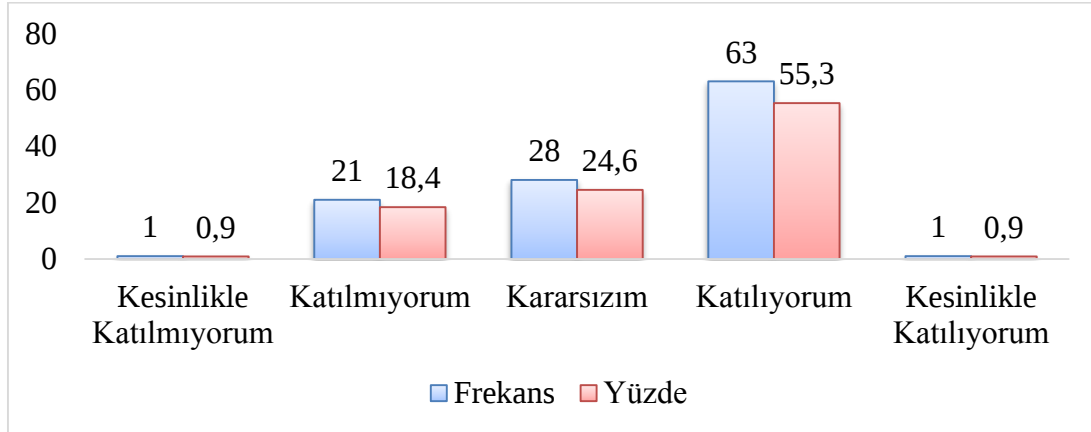
M3. Türkçe, akademik bir metnin anahtar kelimelerini yazabilirim.



Şekil 12. Türkçe, akademik bir metnin anahtar kelimelerini yazma durumları

Şekil 12’deki grafik incelendiğinde, 114 katılımcının %51,8’i (59) Türkçe, akademik metnin anahtar kelimelerini yazabilirim ifadesine katılırken, %41,2’si (47) kararsız kalmış ve %7’si (8) ise katılmadığını belirtmiştir.

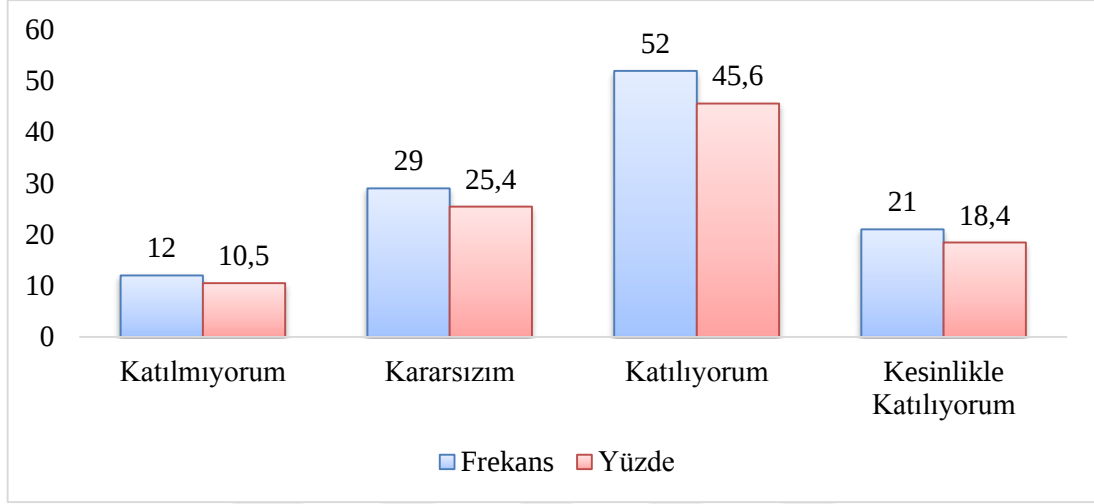
M4. Türkçe, akademik bir metin için giriş bölümünü yazabilirim



Şekil 13. Türkçe, akademik metin için giriş bölümünü yazabilme durumları

Şekil 13'teki grafik incelendiğinde, Türkçe, akademik bir metin için giriş bölümünü yazabilirim ifadesine katılımcıların %56,2'si (64) katıldığını, %24,6'sı (28) kararsız kaldığını ve %19,3'ü (22) ise katılmadığını belirttiği görülmektedir.

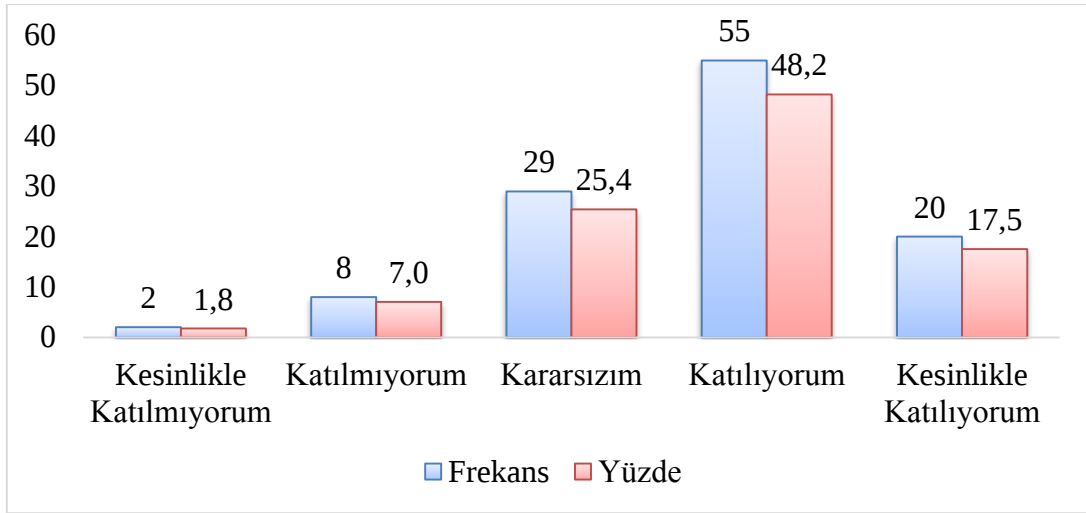
M5. Türkçe, akademik bir metin için yan başlıklarını oluşturabilirim.



Şekil 14. Türkçe, akademik metin için yan başlık yazabilme durumları

Şekildeki grafik incelendiğinde, katılımcıların %64'ü (73) Türkçe, akademik bir metin için yan başlık oluşturabileceğini, %10,5'i (12) bu ifadeye katılmadığını ve %25,4'i (29) ise kararsız kaldığını belirtmiştir.

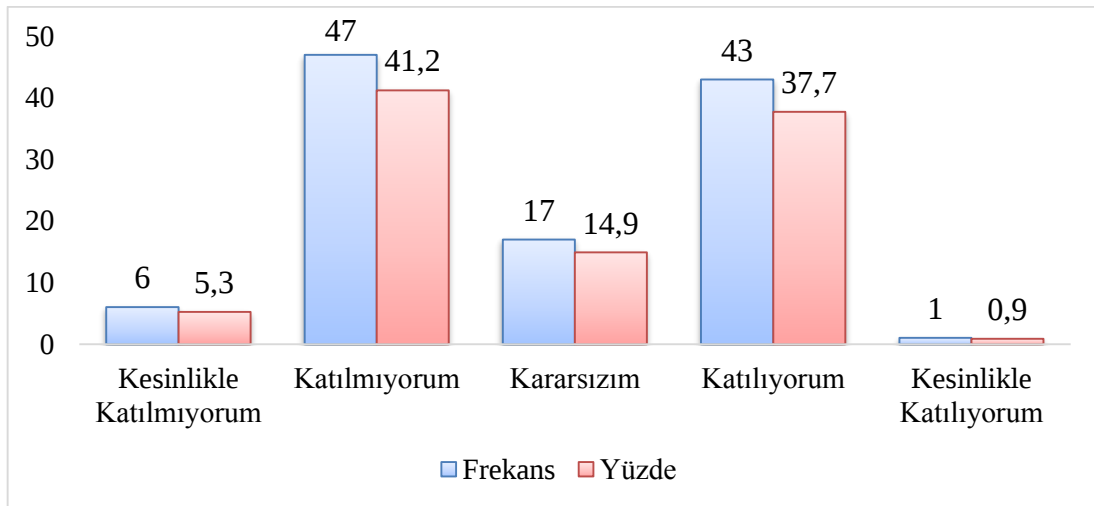
M6. Türkçe, akademik bir yazıda mesleki alanımla ilgili uygun terimleri/sözcükleri kullanabilirim.



Şekil 15. Türkçe, akademik metinde mesleki alanla ilgili uygun terimleri kullanma durumları

Şekil 15'teki grafikte görüldüğü üzere, katılımcıların %65,7'si (75) Türkçe, akademik bir yazıda mesleki alanıyla ilgili uygun terimleri/sözcükleri kullanabileceği ifadesine katılırken, %8,8'i (10) bu ifadeye katılmadığını ve geri kalan %25,4'ü (29) ise kararsız kaldığını belirtmiştir.

M7. Türkçe, akademik bir yazıda mesleki alanıyla ilgili Türkçe olmayan terimleri/sözcükleri kullanabilirim.

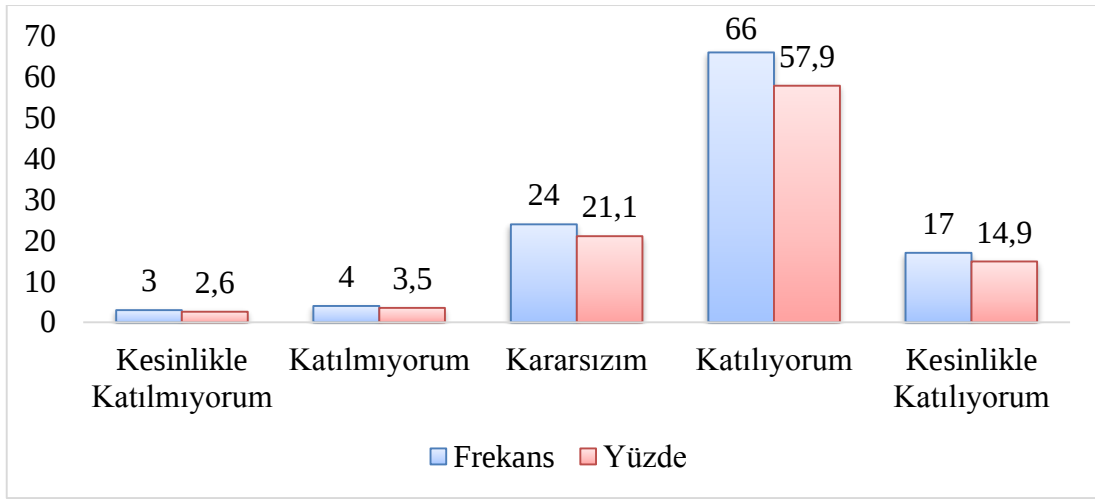


Şekil 16. Türkçe, akademik yazıda mesleki alanla ilgili Türkçe olmayan terimleri kullanma durumları

Şekil 16'daki grafiğe göre, katılımcıların %38,6'sı (44) Türkçe, akademik bir yazıda mesleki alanıyla ilgili Türkçe olmayan terimleri/sözcükleri kullanabileceği ifadesine katıldığını, %46,5'i (53) katılmadığını ve %14,9'u (17) ise kararsız kaldığını belirtmiştir.

Türkçe kelimeler genelde aynı kökten türetildiği için anlamsal benzerlik taşımaktadır ve kullanmada fazla zorluk çekilmemektedir fakat Türkçe olmayan kelimelerin bilinenin aksine olmasından dolayı kullanmada zorluk yaşayabilecekleri düşünülmektedir.

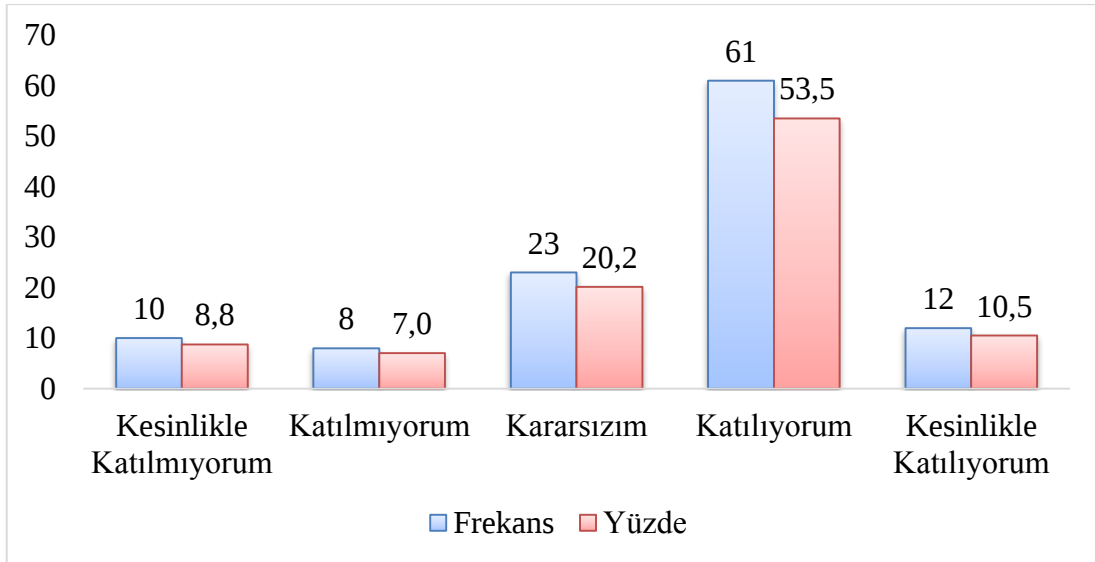
M8. Türkçe, akademik bir yazıda doğru kelimeleri seçerek cümle kurabilirim.



Şekil 17. Türkçe, akademik metinde doğru kelimeleri seçerek cümle kurma durumları

Şekil 17'deki grafiğe göre, katılımcıların %72,8'i (83) Türkçe, akademik bir yazıda doğru kelimeleri seçerek cümle kurabilirim ifadesine katılırken, %6,1'i (7) bu ifadeye katılmamakta ve geri kalan %21,1'i (24) ise kararsız kalmaktadır.

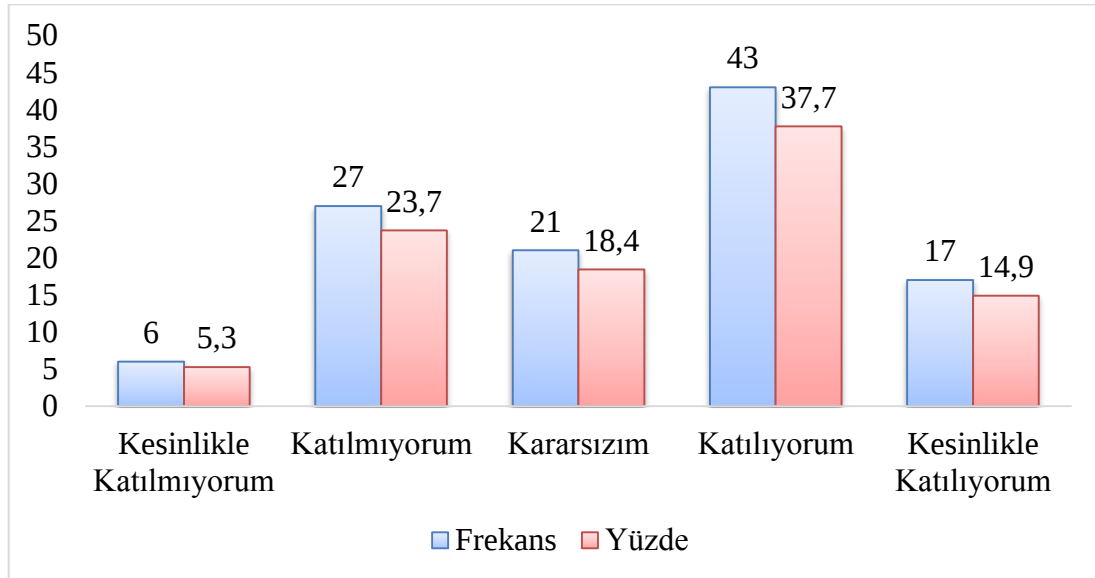
M9. Türkçe, akademik bir yazıda cümleleri anlamlı/uygun bir şekilde birbirine bağlayabilirim.



Şekil 18. Türkçe, akademik yazıda cümleleri anlamlı şekilde birbirine bağlama durumları

Katılımcıların %64'ü (73) Türkçe, akademik bir yazıda cümleleri anlamlı bir şekilde birbirine bağlayabileceğini ifade ederken, %15,8'i (18) bu yönergeye katılmadığını ve %20,2'si (23) de kararsız kaldıklarını belirtmektedir.

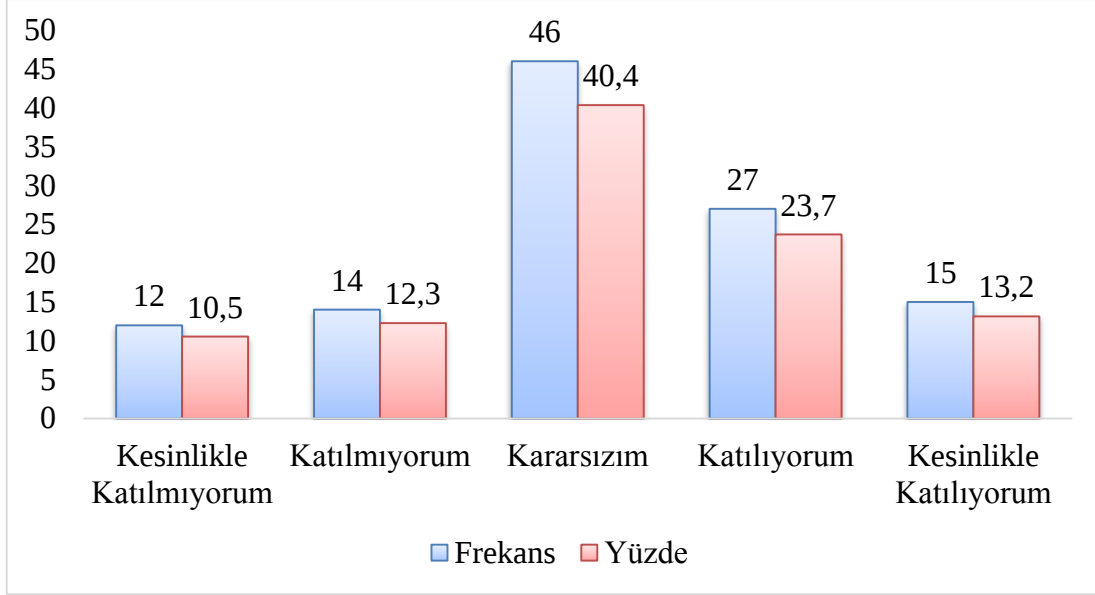
M10. Türkçe, akademik bir yazıda bir düşünce etrafında anlamlı bir paragraf yazı yazabilirim.



Şekil 19. Türkçe, akademik yazıda bir düşünce etrafında anlamlı bir paragraf yazma durumları

Şekil 19 incelendiğinde katılımcıların %52,6'sı (60) Türkçe, akademik yazıda bir düşünce etrafında anlamlı bir paragraf yazı yazabilirim ifadesine katılırken, %29'u (33) bu ifadeye katılmamakta ve %18,4'ü (21) ise kararsız kalmaktadır.

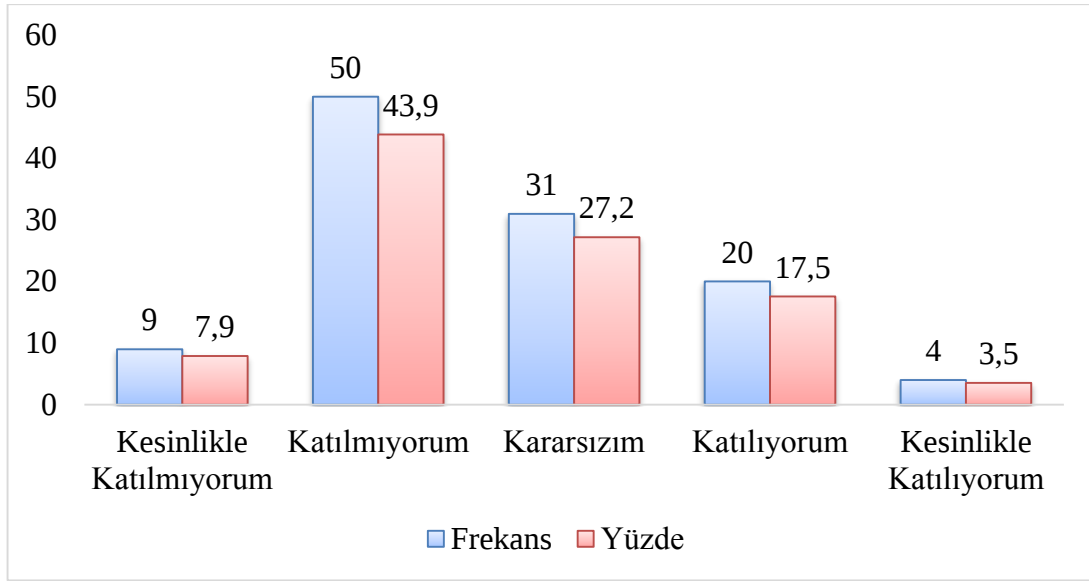
M11. Türkçe akademik bir yazıda paragrafları anlamlı/uygun bir şekilde birbirine bağlayabilirim.



Şekil 20. Türkçe, akademik yazıda paragrafları anlamlı bir şekilde birbirine bağlayabilme durumları

Şekil 20'ye göre katılımcıların %36,9'u (42) Türkçe, akademik yazıda paragrafları anlamlı/uygun bir şekilde birbirine bağlayabilirim ifadesine katılırken, %40,4'ü (46) kararsız kalmakta ve geri kalan %22,8'i (26) ise katılmamaktadır.

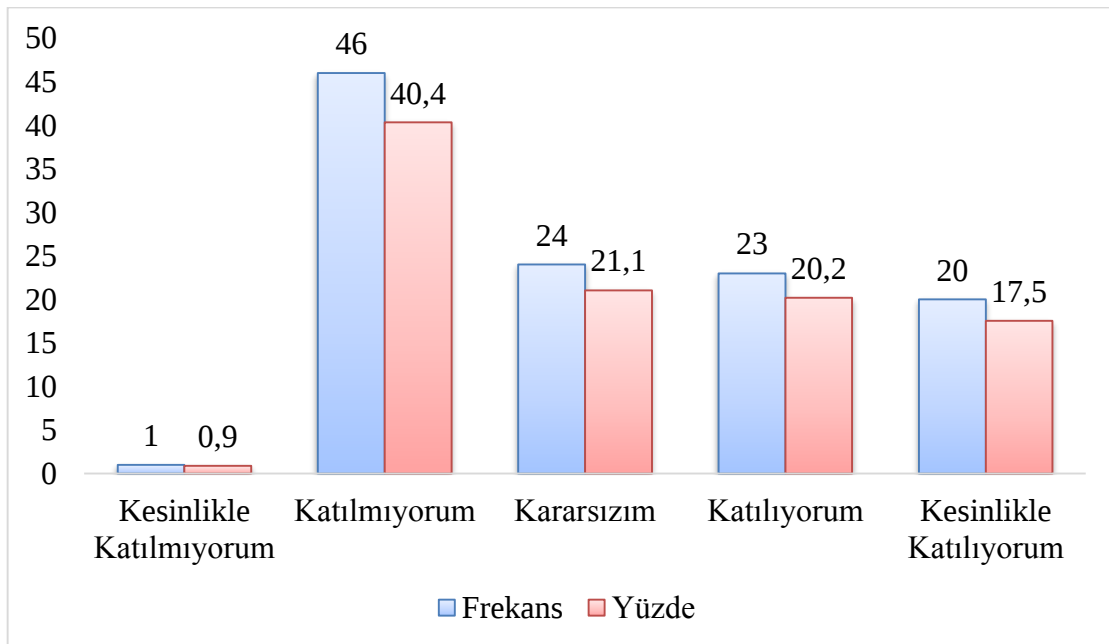
M12. Türkçe, akademik bir metnin bulgularını tespit edebilir ve yazabilirim.



Şekil 21. Türkçe, akademik bir metnin bulgularını tespit edebilme ve yazabilme durumları

Şekil 21'deki grafiğe göre katılımcıların %21'i (24) Türkçe, akademik bir metnin bulgularını tespit edebilir ve yazabilirim ifadesine katılırken, %27,2'si (31) kararsız kalmakta ve geri kalan %51,8'i (59) ise bu ifadeye katılmamaktadır.

M13. Türkçe, akademik bir metnin sonuç ve öneri bölümünü yazabilirim.



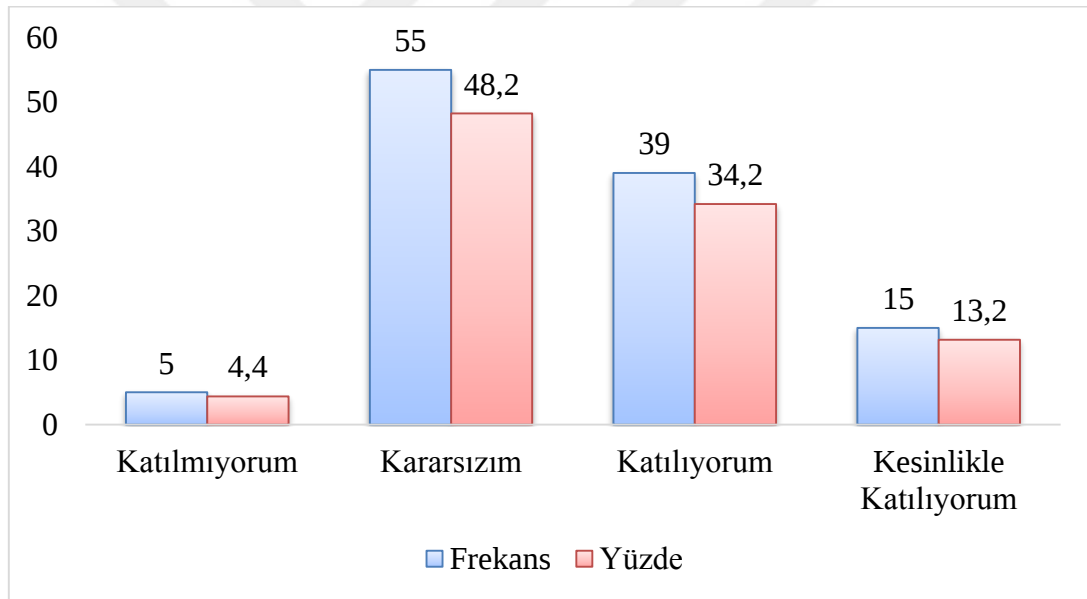
Şekil 22. Türkçe, akademik bir metnin sonuç ve öneri bölümünü yazabilme durumları

Şekil 22'deki grafiğe göre katılımcıların %37,7'si (43) Türkçe, akademik bir metnin sonuç ve öneri bölümünü yazabileceğini düşünürken, %21,2'si (24) kararsız kaldığını ve geri kalan %41,3'ü (47) ise bu ifadeye katılmadığını belirtmiştir.

Akademik bir araştırmanın tüm bölümlerinin sonucu olarak yorumlanması ve ileri seviye akademik bir dil gerektirdiği için zorluk çektikleri düşünülmektedir.

4.2.4. Türkçe Akademik Yazmada Bilimsel Araştırma Bakımından Karşılaştıkları Zorluklar

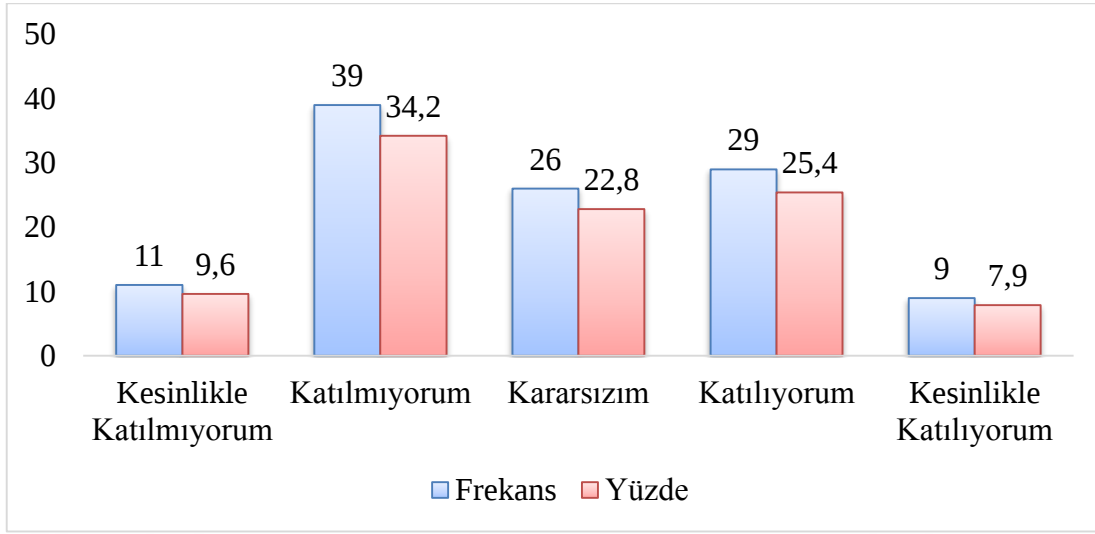
M1. Türkçe akademik bir yazının sayfa düzenini yapabilirim.



Şekil 23. Türkçe akademik bir yazının sayfa düzenini yapabilme durumları

Şekil 23'teki grafik incelendiğinde katılımcıların %47,4'ü (54) Türkçe akademik bir yazının sayfa düzenini yapabilirim ifadesine katılırken, %4,4'ü (5) katılmamakta ve %48,2'si (55) ise kararsız kaldığını belirtmektedir.

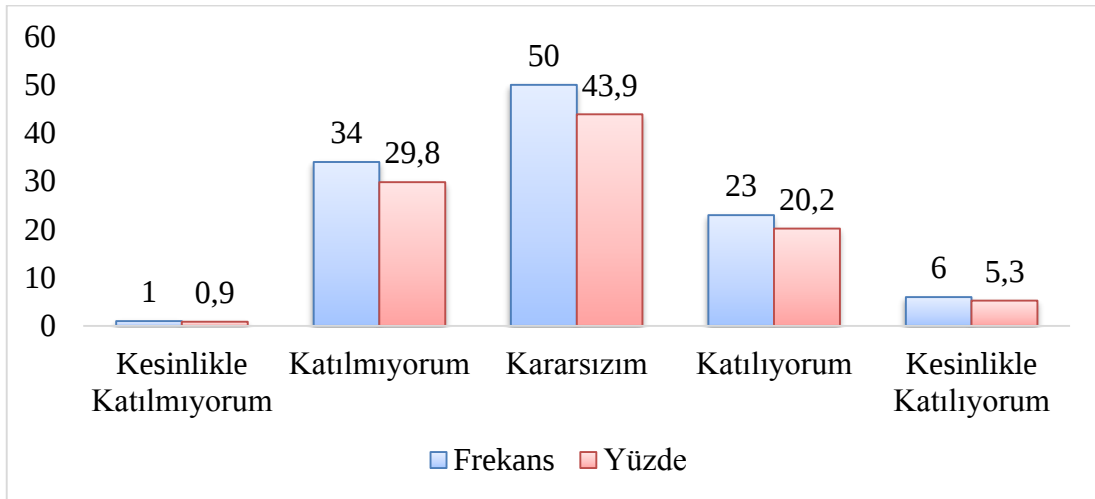
M2. Türkçe, akademik bir metnin araştırma yöntemini tespit edebilirim.



Şekil 24. Türkçe, akademik bir metnin araştırma yöntemini tespit edebilme durumları

Şekil 24'e göre katılımcıların %33,3'ü (38) Türkçe, akademik bir metnin araştırma yöntemini tespit edebilirim ifadesine katılırken, %22,8'i kararsız kalmakta ve geri kalan %43,8'i (50) ise katılmamaktadır.

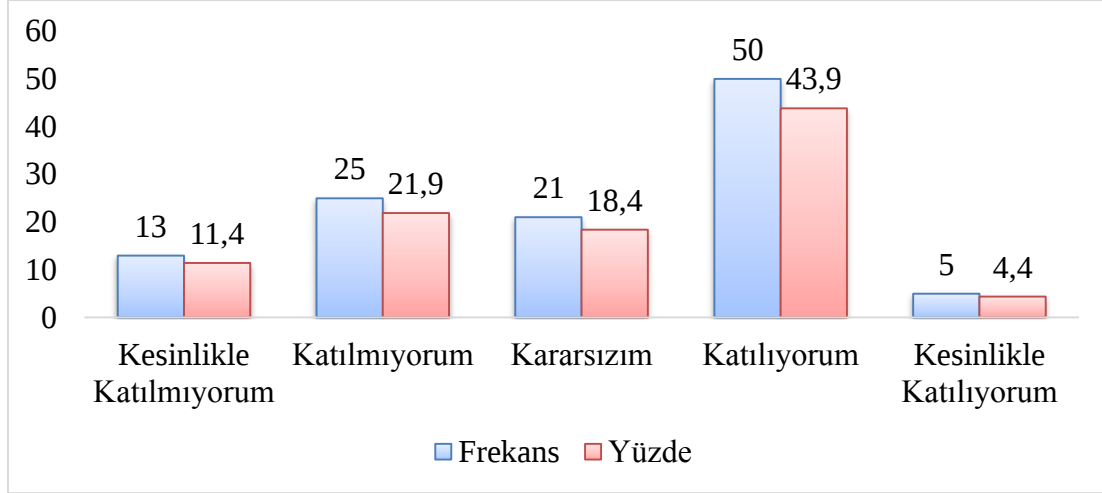
M3. Türkçe, akademik bir metin için amaç bölümünü yazabilirim.



Şekil 25. Türkçe, akademik bir metin için amaç bölümünü yazabilme durumları

Şekil 25 incelendiğinde katılımcıların %25,5'i (29) Türkçe, akademik bir metin için amaç bölümünü yazabilirim ifadesine katılırken, %30,7'si (35) katılmamakta ve geri kalan %43,9'u (50) ise kararsız kaldığını belirtmektedir.

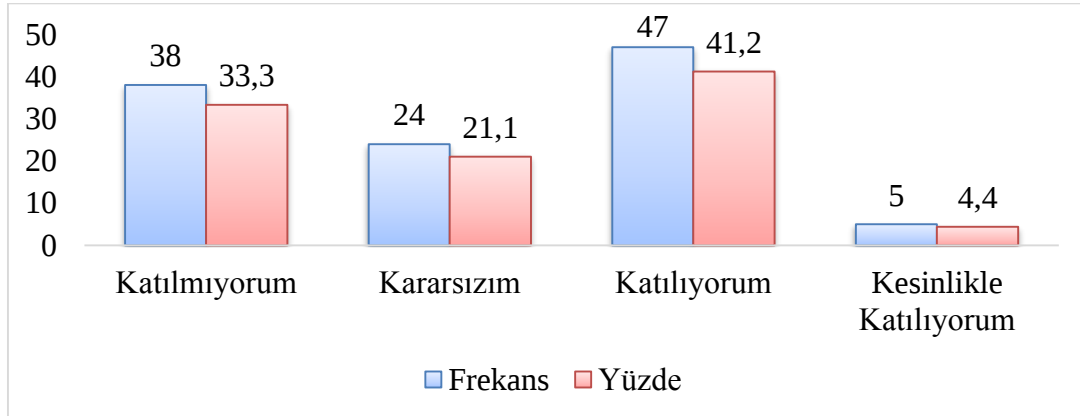
M4. Türkçe akademik bir yazıda verileri toplama araçları tespitini yapabilirim.



Şekil 26. Türkçe akademik yazıda verileri toplama araçları tespitini yapabilme durumları

Türkçe akademik bir yazıda verileri toplama araçları tespitini yapabilirim ifadesi için şekil 26'daki grafiğe bakıldığında katılımcıların %48,3'ü bu ifadeye katıldığını belirtirken, %33,3'ü katılmadığını ve geri kalan %18,4'ü (21) ise kararsız kaldığını ifade etmiştir.

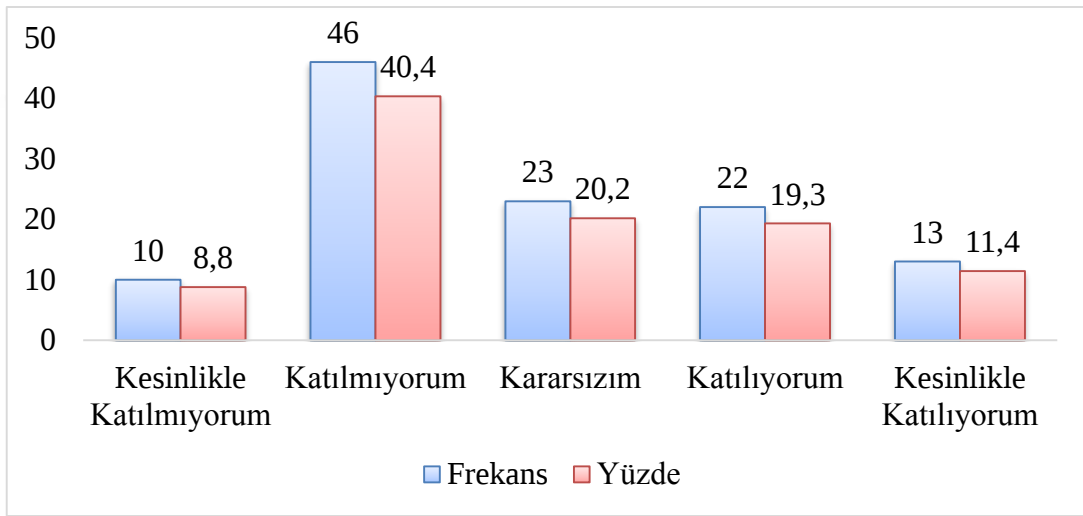
M5. Türkçe, akademik bir metnin verilerini analiz edebilirim.



Şekil 27. Türkçe, akademik bir metnin verilerini analiz edebilirim

Şekil 27’deki grafik incelendiğinde katılımcıların %45,6’sı (52) Türkçe, akademik bir metnin verilerini analiz edebilirim ifadesine katılırken, %33,3’ü (38) katılmamakta ve %21,1’i (24) ise kararsız kaldığını belirtmektedir.

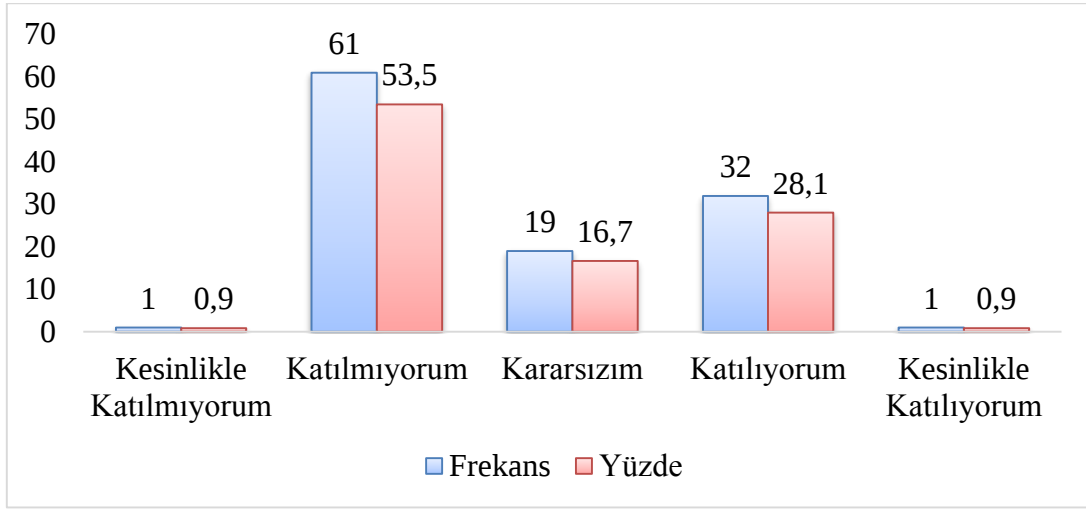
M6. Türkçe, akademik bir metinde metin içi ve metin sonu kaynakça gösterimini kurallara uygun şekilde yapabilirim.



Şekil 28. Türkçe, akademik metinde metin içi ve sonu kaynakça gösterimini kurallara uygun yapabilme durumları

Şekil 28’e göre katılımcıların %30,7’si (35) Türkçe, akademik bir metinde metin içi ve metin sonu kaynakça gösterimini kurallara uygun şekilde yapabilirim ifadesine katılırken, %49,2’si (56) bu ifadeye katılmadığını ve geri kalan %20,2’si (23) ise kararsız kaldığını belirtmektedir.

M7. Türkçe, akademik bir metin için alan taraması yapabilirim.

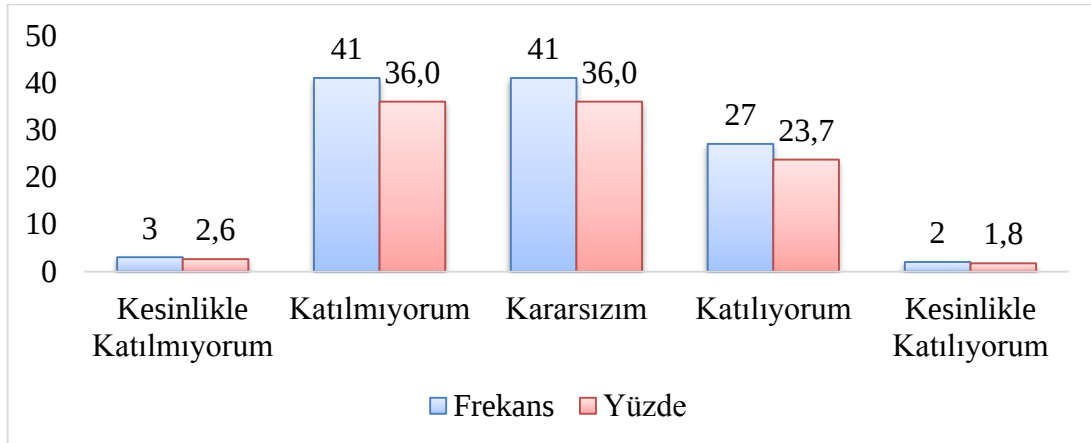


Şekil 29. Türkçe, akademik bir metin için alan taraması yapabilme durumları

Şekil 29'daki grafiğe göre katılımcıların %29'u (33) Türkçe, akademik bir metin için alan taraması yapabilirim ifadesine katılırken, %54,4'ü (62) bu ifadeye katılmadığını belirtmiştir. Geri kalan %16,7'si (19) ise kararsız kalmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için dil hakimiyetindeki yetersizlikler, alan taramasında belli bir konu için farklı kaynakları araştırmayı, gerekli bilgilere ulaşmayı ve bilgilere ulaşıldığı takdirde cümleleri birleştirmeyi zorlu bir süreç haline getirmektedir.

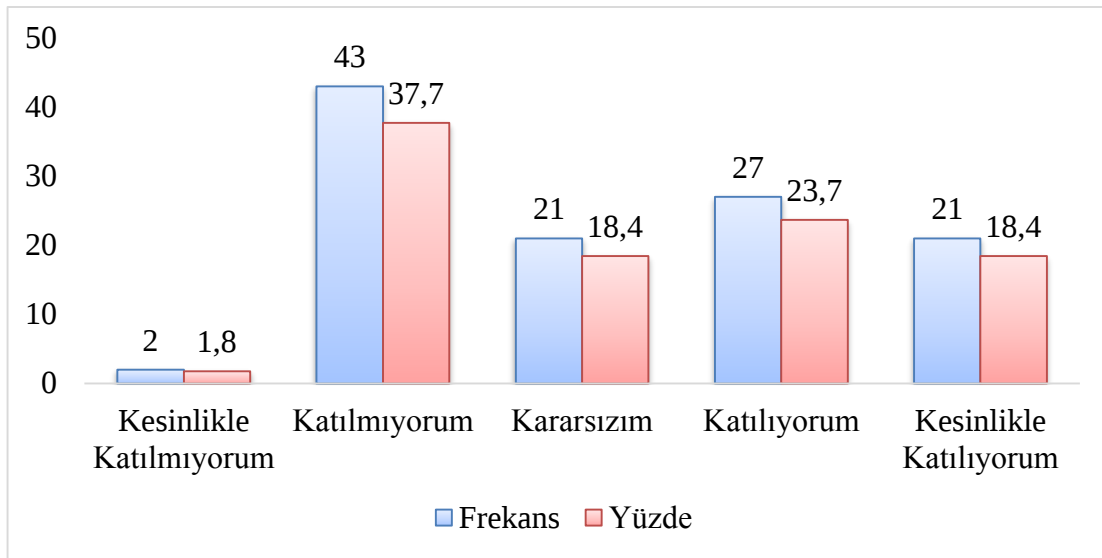
M8. Türkçe olarak araştıracağım konuyu sınırlarını ve kaynaklarını tespitini/taramasını yapabilirim.



Şekil 30. Türkçe olarak araştırılan konunun sınır ve kaynaklarının tespitinin yapılması durumları

Şekil 30'daki grafik incelendiğinde katılımcıların %25,5'i (29) Türkçe olarak araştıracağım konuyu sınırlarını ve kaynaklarını tespitini/taramasını yapabilirim ifadesine katıldığını, %38,6'sı (44) ise katılmadığını ve %36'sı (41) kararsız kaldığını belirtmiştir.

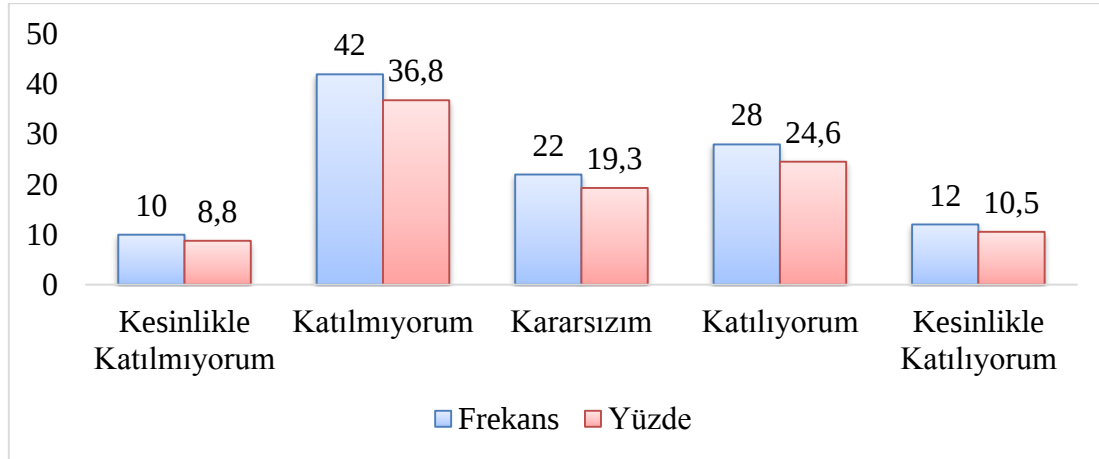
M9. Türkçe, akademik bir yazının bölümlerini ayırabilir/oluşturabilirim.



Şekil 31. Türkçe, akademik bir yazının bölümlerini ayırabilme durumları

Şekil 31'e göre katılımcıların %42,1'i (48) Türkçe, akademik bir yazının bölümlerini ayırabilir/oluşturabilirim ifadesine katılırken, %39,5'i (45) katılmamış ve geri kalan %18,4'ü (21) ise kararsız kalmıştır

M10. Türkçe akademik bir metin için bilimsel araştırma soruları yazabilirim.



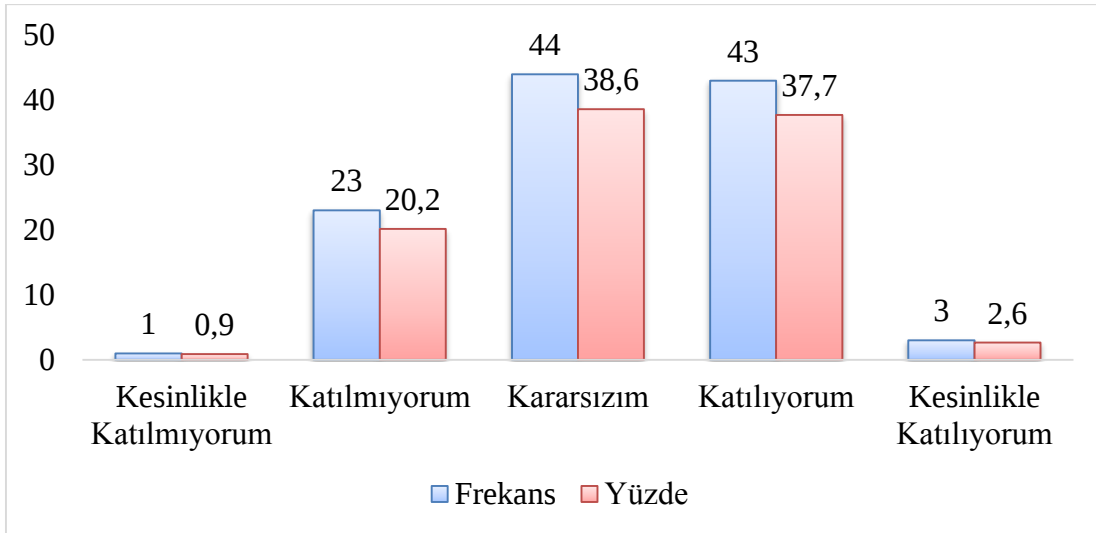
Şekil 32. Türkçe akademik bir metin için bilimsel araştırma soruları yazabilme durumları

İyi bir araştırma sorusu yazmak yapılan araştırmaya yön vermek, araştırmanın sınır ve çerçevesini belirlemek, raporlaştırılmasına yardımcı olmak için önemli bir konudur.

Araştırma sorusu geliştirmek için öncelikle kavramların anlamları açıklığa kavuşturulur ve terimler tanımlanır. “Neyi bulmaya çalışıyoruz?” sorusuna cevap aranır ve bunun üzerine olası ve alt sorular üretilir. Sorular düzenlendikten sonra bazıları elenerek odak noktası geliştirilir. Ardından hangi soruların önemli olduğunu belirlemek için sınırlandırma yapılır (Demirci, 2014). Araştırma için önemli olan bilimsel soru yazma aşaması için şekil 32 incelendiğinde katılımcıların %35,1’i (40) Türkçe akademik bir metin için bilimsel araştırma soruları yazabilirim ifadesine katılırken, %45,6’sı (52) katılmamakta ve geri kalan %19,3’ü (22) ise bu ifadeye kararsız kalmaktadır.

4.2.5. Türkçe Akademik Yazmada Biçim Bilgisi ve Noktalama İşareti Bakımından Karşılaştıkları Zorluklar

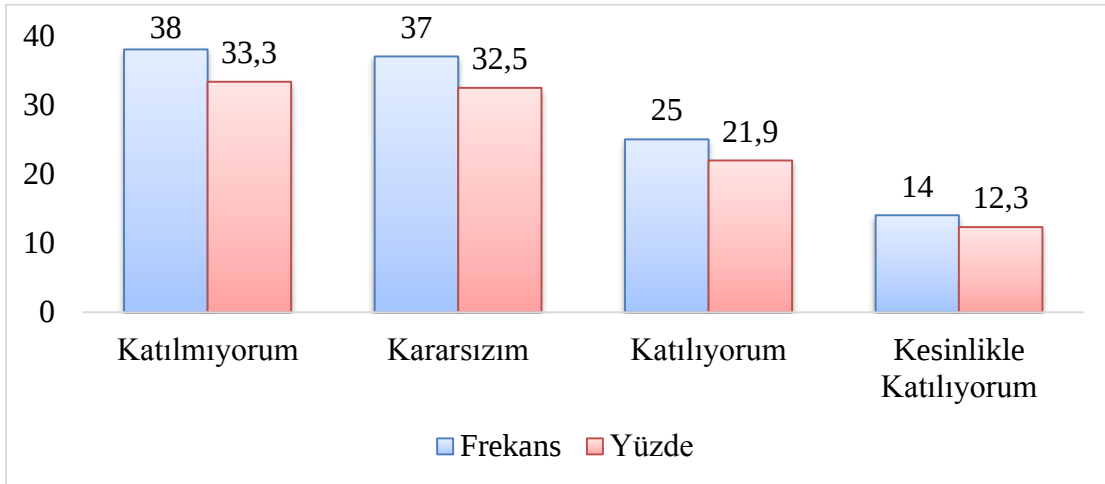
M1. Türkçe akademik bir yazıda, birleşik kelimeleri kullanabilirim.



Şekil 33. Türkçe akademik bir yazıda birleşik kelime kullanma durumları

Şekil 33'teki grafik incelendiğinde katılımcıların %40,3'ü (46) Türkçe akademik bir yazıda, birleşik kelimeleri kullanabilirim ifadesine katılırken, %21,1'i (24) katılmamakta ve %38,6'sı (44) ise kararsız kalmaktadır.

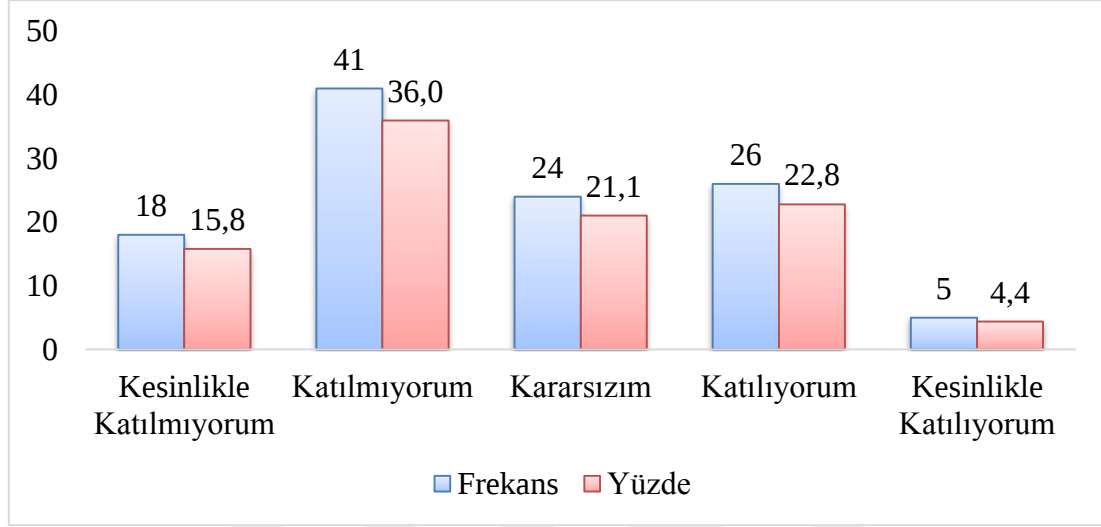
M2. Türkçe, akademik bir yazıda, 1. Özne-Yüklem İlişkisine Göre Fiiller (Etken Fiil, Edilgen Fiil, Dönüşlü Fiil, İşteş Fiil) 2. Nesne-Yüklem İlişkisine Göre Fiiller (Geçişli Fiil, Geçişsiz Fiil, Oldurgan Fiil, Ettirgen Fiil) fiil çatıları kullanabilirim.



Şekil 34. Türkçe, akademik bir yazıda, fiillerde çatıları kullanma durumları

Şekil 34'e göre katılımcıların %34,2'si (39) Türkçe, akademik bir yazıda, fiillerde çatıları kullanabileceğini düşünürken, %33,3'ü (38) bu yönergeye katılmamaktadır. Geri kalan %32,5'i (37) ise kararsız kaldığını belirtmektedir.

M3. Türkçe, akademik bir yazıda İsim-fiiller, Sıfat-fiiller ve Zarf-fiilleri kullanabilirim.



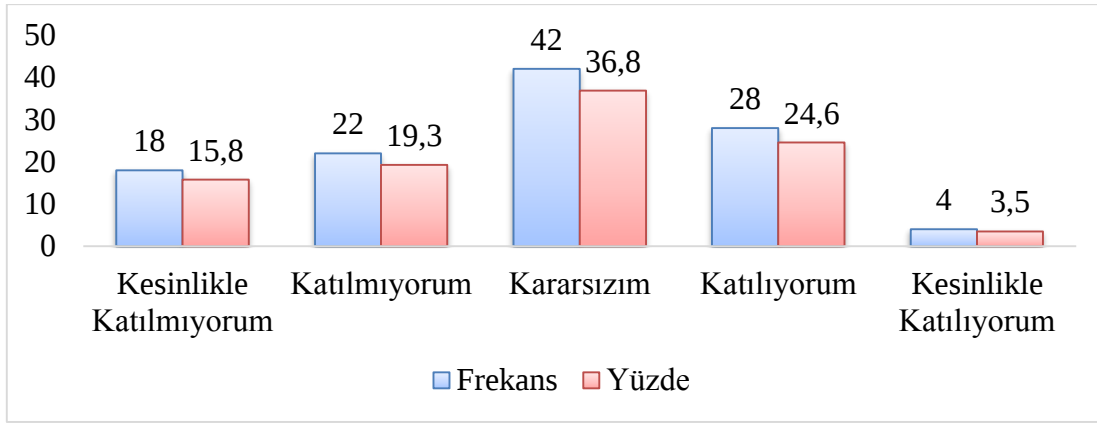
Şekil 35. Türkçe, akademik bir yazıda fiilimsileri kullanabilme durumları

Şekil 35'e göre katılımcıların %27,2'si (31) Türkçe, akademik bir yazıda fiilimsileri kullanabileceğini düşünürken, %51,8'i (59) bu ifadeye katılmamaktadır. Geri kalan %21,1'i (24) ise kararsız kaldığını belirtmektedir.

İsim fiil ekleri olumsuzluk ekleriyle karıştırılabilir ve fiilleri isim yapmaktadır. Sıfat fiiller ise isimlerin önüne gelmektedir ve isim hakkında bilgi sunmaktadır fakat tam cümle değildir.

Zarf fiiller ise ana cümlenin fiiliyle ilgili bilgi vermektedir. Öğrenciler cümle birleştirmek zor olduğu için basit ve kısa cümleler kurmayı daha çok tercih etmektedir. Örneğin; “Yatağa gitmeden önce dişlerini fırçala.” yerine “Dişlerini fırçala. Yatağa git.”

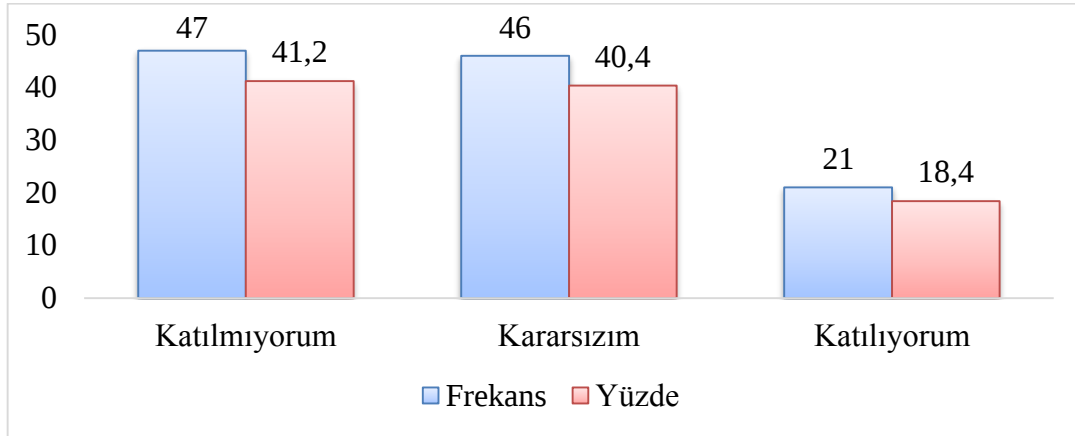
M4. Türkçe, akademik bir yazıda isim hâl eklerini (-a, -e, -ı, -da, -dan) kullanabilirim.



Şekil 36. Türkçe, akademik bir yazıda isim hâl eklerini kullanabilme durumları

Katılımcıların %28,1'i (32) şekil 36'da görüldüğü üzere Türkçe, akademik bir yazıda isim hâl eklerini (-a, -e, -ı, -da, -dan) kullanabilirim ifadesine katılırken, %35,1'i (40) katılmamaktadır. %36,8'i (42) ise kararsız kalmaktadır.

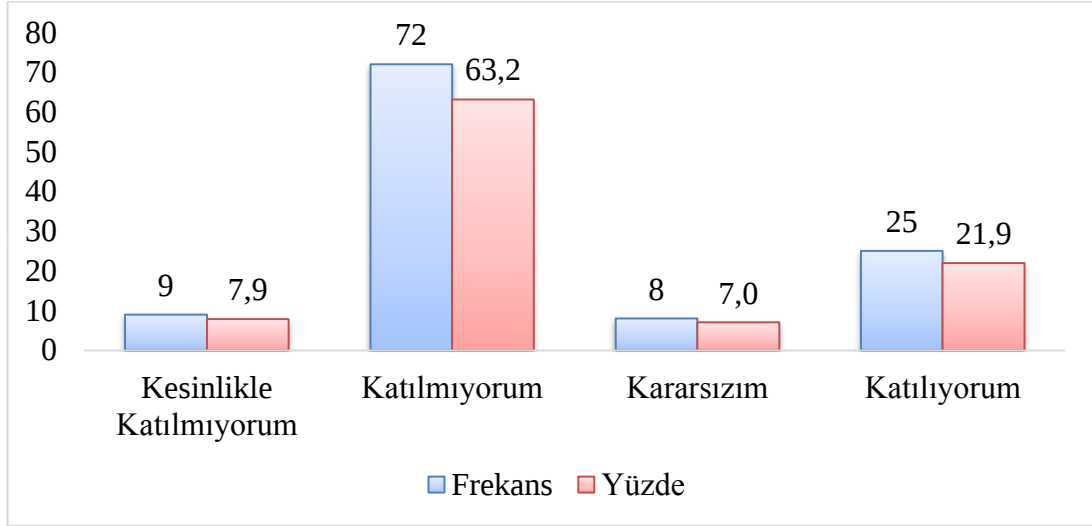
M5. Türkçe, akademik bir yazıda Türkçe ses bilgisi (Büyük-Küçük Ünlü Uyumu, Ses düşmesi, Ses türemesi, Ses Daralması, Ses Değişimi, Ses Kaynaşması) konusunda zorluk çekmekteyim.



Şekil 37. Türkçe, akademik bir yazıda Türkçe ses bilgisi konusunda zorluk çekme durumları

Şekil 37'ye göre katılımcıların %18,4'ü (21) Türkçe, akademik bir yazıda Türkçe ses bilgisi konusunda zorluk çekmekteyim ifadesine katılırken, %41,2'si (47) katılmamaktadır. Geri kalan %40,4'ü (46) ise kararsız kaldığını belirtmektedir.

M6. Türkçe, akademik bir metinde noktalama işareti kurallarına uyarak yazabilir/ kullanabilirim.



Şekil 38. Türkçe, akademik bir metinde noktalama işareti kurallarına uyarak kullanabilme durumları

Noktalama işaretleri cümle yapısı ve duraklama yapılacak yerlerin belirlenmesi için oldukça önemlidir. Şekil 38'e göre katılımcıların %21,9'u (25) Türkçe, akademik bir metinde noktalama işareti kurallarına uyarak yazabilir/ kullanabilirim ifadesine katılırken, %71,1'i (81) katılmamaktadır. %7'si (8) ise kararsız kaldığını belirtmektedir.

Tablo 16

Temel Dil Becerilerini Kazanmada Öğrenim Durumuna Göre Zorlananlar

	Lisans	Yüksek Lisans	Doktora	Toplam
Okuma	42	13	8	63
Yazma	33	12	4	49
Dinleme	56	22	9	87
Konuşma	21	6	4	31

Tablo 16’da görüldüğü üzere lisans öğrencileri en çok dinleme ardından okuma, yazma ve konuşmada zorlanırken, yüksek lisans öğrencileri dinleme, okuma, yazma ve konuşmada zorlanmaktadır. Doktora öğrencilerinin ise en çok sırasıyla dinleme, okuma, konuşma ve yazmada zorlandığı görülmektedir.

Tablo 17

Sözlük ve İnternet Kullanımı Fazla Olan ve Alfabe Farklılığından Dolayı Eğitim Durumuna Göre Zorluk Çekenler

	Lisans	Yüksek Lisans	Doktora	Toplam
Sözlük kullanımı	44	19	11	74
Alfabe problemi	23	14	4	41
İnternet kullanımı	34	17	13	64

Tablo 17’de görüldüğü üzere lisans ve yüksek lisans öğrencileri sırasıyla en çok sözlük kullandığını belirtirken, doktora öğrencileri internet kullandığını belirtmiştir. Katılımcılardan en çok lisans öğrencileri alfabe farklılığından dolayı zorlanmaktadır.

Tablo 18

Genel Yapı Bakımından karşılaşılan zorluklarda eğitim düzeyine göre zorlananlar

	Lisans	Yüksek Lisans	Doktora	Toplam
Başlık	8	3	4	15
Özet	32	11	6	49
Anahtar kelime	4	1	3	8
Giriş bölümü	9	6	7	22
Yan başlık	9	3	0	12
Uygun terim	4	4	2	10
Türkçe olmayan kelime	34	13	6	53
Doğru kelime	4	2	1	7
Cümle bağlama	11	6	1	18
Paragraf yazma	22	6	5	33
Paragraf bağlama	14	5	7	26
Bulguları yazma	44	7	8	59
Sonuç yazma	29	12	6	47

Tablo 18’de görüldüğü gibi lisans öğrencileri sırasıyla en çok Türkçe, akademik bir metnin bulgularını tespit edebilir ve yazabilirim ifadesi ardından “Türkçe, akademik bir yazıda mesleki alanımla ilgili Türkçe olmayan terimleri/sözcükleri kullanabilirim” ifadesinde zorluk çekerken, yüksek lisans öğrencileri de en çok Türkçe, akademik bir yazıda mesleki alanımla ilgili Türkçe olmayan terimleri/sözcükleri kullanabilirim ifadesinde ve doktora

öğrencileri ise en çok Türkçe, akademik bir metnin bulgularını tespit edebilir ve yazabilirim ifadesinde zorluk çektiklerini belirtmektedirler.

Tablo 19

Bilimsel Araştırma Bakımından Karşılaşılan Zorluklarda Eğitim Düzeyine Göre Zorlananlar

	Lisans	Yüksek Lisans	Doktora	Toplam
Sayfa düzeni	0	3	2	5
Yöntem yazma	36	9	5	50
Amaç yazma	24	8	3	35
Veri toplama	26	8	4	38
Veri analizi	27	6	5	38
Kaynakça yazma	44	11	1	56
Alan tarama	41	12	9	62
Konu sınırı	30	10	4	44
Bölümleri ayırma	30	10	5	45
Bilimsel soru yazma	31	11	10	52

Katılımcılardan lisans öğrencileri sırasıyla en çok Türkçe, akademik bir metinde metin içi ve metin sonu kaynakça gösterimini kurallara uygun şekilde yapabilme ifadesinde zorlandığını belirtirken, yüksek lisans öğrencileri en çok Türkçe, akademik bir metin için alan taraması yazabilirim ifadesinde zorlandığını belirtmiştir. Türkçe akademik bir metin için bilimsel araştırma soruları yazabilirim ifadesinde ise en çok doktora öğrencilerinin zorlandığı görülmektedir.

Tablo 20

Biçim Bilgisi ve Noktalama İşaretleri Bakımından Karşılaşılan Zorluklarda Eğitim Düzeyine Göre Zorlananlar

	Lisans	Yüksek Lisans	Doktora	Toplam
Birleşik kelime	16	6	2	24
Fiilde çatı	26	8	4	38
Fiilimsi	40	11	8	59
İsim hal ek	31	6	3	40
Ses bilgisi	33	10	4	47
Noktalama	53	20	8	81

Tablo 20’de görüldüğü üzere lisans öğrencileri en çok Türkçe, akademik bir yazıda İsim-fiiller, Sıfat-fiiller ve Zarf-fiilleri kullanabilirim ifadesinde zorluk çektiğini belirtirken, yüksek lisans öğrencileri Türkçe, akademik bir metinde noktalama işareti kurallarına uyarak yazabilir/ kullanabilirim ifadesinde zorluk çekmektedir. Doktora öğrencileri ise en çok ikisinde de zorluk çektikleri görülmektedir.

4.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Akademik Yazmada karşılaşılan zorluklar öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Araştırmaya katılanların Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik yazma becerisinde karşılaştıkları zorlukların cinsiyet değişkenine göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için t-testi yapılmıştır ve elde edilen sonuçlar Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21

Katılımcıların Yabancı Dil Olarak Türkçe Akademik Yazmada Karşılaştıkları Zorlukların Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Faktörler	Cinsiyet	N	Ort	SS	Sd	t	p
Temel Dil Becerileri	Kadın	17	2,588	,637	112	,034	,973
	Erkek	97	2,582	,655			
Sözlük, İnternet, Alfabe	Kadın	17	3,352	,702	112	-,237	,813
	Erkek	97	3,398	,739			
Genel Yapı ve Anlam Bilgisi Bakımından	Kadın	17	3,321	,324	112	-,191	,849
	Erkek	97	3,345	,509			
Bilimsel Araştırma Bakımından	Kadın	17	2,911	,507	112	-,838	,404
	Erkek	97	3,042	,606			
Biçim Bilgisi ve Noktalama İşareti Bakımından	Kadın	17	2,754	,613	112	-,592	,555
	Erkek	97	2,845	,575			

P<0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 21 incelendiğinde Temel Dil Becerileri [$t_{(112)}=,034$, $p>0,05$], Akademik Yazmada Yararlanılan Sözlük, İnternet Siteleri ve Alfabeden Kaynaklanan Zorluklar [$t_{(112)}= -,237$, $p>0,05$], Genel Yapı ve Anlam Bilgisi Bakımından Karşılaşılan Zorluklar [$t_{(112)}= -,191$, $p>0,05$], Bilimsel Araştırma Bakımından Karşılaşılan Zorluklar [$t_{(112)}= -,838$, $p>0,05$] ve

Biçim Bilgisi ve Noktalama İşareti Bakımından Karşılaşılan Zorluklarda [$t_{(112)}=-,592$, $p>0,05$] katılımcıların cinsiyetlerine göre, Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik yazma becerisinde karşılaştıkları zorluklar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Ankete katılanların Yabancı Dil Olarak Türkçede Akademik Yazmada karşılaştıkları zorlukların öğrenim düzeylerine göre değişip değişmediğini belirlemek için ANOVA testi uygulanmıştır. Ölçeğin faktörlere ilişkin puan ortalamaları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22

Katılımcıların Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Akademik Yazma Becerisinde Karşılaştıkları Zorlukların Öğrenim Durumlarına Göre Anova Sonuçları

		Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kareler	F	p
Temel Dil Becerileri	Gruplar arası	1,779	2	,889	2,149	,121
	Gruplar içi	45,930	111	,414		
	Toplam	47,708	113			
Sözlük, İnternet ve Alfabe	Gruplar arası	2,434	2	,217	2,336	,101
	Gruplar içi	57,843	111	,521		
	Toplam	60,277	113			
Genel Yapı Bakımından	Gruplar arası	2,032	2	,016	4,589	,012
	Gruplar içi	24,573	111	,221		
	Toplam	26,605	113			

Bilimsel Araştırma Bakımından	Gruplar arası	1,364	2	,682	1,982	,143
	Gruplar içi	38,197	111	,344		
	Toplam	39,561	113			
Biçim Bilgisi ve Noktalama İşaretleri Bakımından	Gruplar arası	1,792	2	,896	2,753	,068
	Gruplar içi	36,124	111	,325		
	Toplam	37,916	113			

P<0,05 düzeyinde anlamlıdır.

4.4. Yabancı Dil Olarak Türkçe Akademik Yazmada genel yapı bakımından karşılaşılan zorluklar öğrencilerin öğrenim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

Tablo 22 incelendiğinde, Genel Yapı Bakımından [$F_{(2-113)}=4,589$, $p<0,05$] alt faktöründe katılımcıların Yabancı dil olarak Türkçe akademik yazma becerisinde karşılaştıkları zorluklar öğrenme düzeyine göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Farklılığın kaynağının ve yönünün bulunması için Post Hoc testlerden Games Howell testi uygulanmıştır. Sonuca göre, faktörde yüksek lisans ($X=3,431$) eğitim düzeyi, lisans ($X=3,373$) ve doktora ($X=2,976$) eğitim düzeyine göre daha yüksek bulunmuştur.

4.5. Yabancı Dil Olarak Türkçe Akademik Yazmada bilimsel araştırma bakımından karşılaşılan zorluklar öğrencilerin öğrenim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

Tablo 22'ye göre, Bilimsel Araştırma Bakımından [$F_{(2-113)}=1,982$, $p>0,05$] alt faktörlerinde katılımcıların Yabancı dil olarak Türkçe akademik yazma becerisinde karşılaştıkları zorluklar öğrenim düzeylerine göre farklılık göstermemektedir.

4.6. Yabancı Dil Olarak Türkçe Akademik Yazmada biçim bilgisi ve noktalama işaretlerinde karşılaşılan zorluklar öğrencilerin öğrenim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

Tablo 22 incelendiğinde, Biçim Bilgisi ve Noktalama İşaretlerinde karşılaşılan zorluklar [$F_{(2-113)}=2,753$, $p>0,05$] alt faktörlerinde katılımcıların Yabancı dil olarak Türkçe akademik yazma becerisinde karşılaştıkları zorluklar öğrenim düzeylerine göre farklılık göstermemektedir.

Ankete katılanların Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik yazma becerisinde karşılaştıkları zorlukların öğrenim kapsamlarına göre değişip değişmediğini belirlemek için ANOVA testi uygulanmıştır. Ölçeğin faktörlerine ilişkin puan ortalamaları Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23

Katılımcıların Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Akademik Yazma Becerisinde Karşılaştıkları Zorlukların Öğrenim Kapsamına Göre Anova Sonuçları

		Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kareler	F	p
Temel Dil Becerileri	Gruplar arası	1,382	2	0,691	0,101	0,904

	Gruplar içi	761,951	111	6,864		
	Toplam	763,333	113			
Sözlük, Alfabe, İnternet	Gruplar arası	0,086	2	0,043	0,080	0,924
	Gruplar içi	60,191	111	0,542		
	Toplam	60,277	113			
Genel Yapı Bakımından	Gruplar arası	0,233	2	0,116	0,490	0,614
	Gruplar içi	26,372	111	0,238		
	Toplam	26,605	113			
Bilimsel Araştırma Bakımından	Gruplar arası	0,033	2	0,016	0,046	0,955
	Gruplar içi	39,528	111	0,356		
	Toplam	39,561	113			
Biçim Bilgisi ve Noktalama İşaretleri Bakımından	Gruplar arası	0,850	2	0,425	1,272	0,284
	Gruplar içi	37,067	111	0,334		
	Toplam	37,916	113			

P<0,05 düzeyinde anlamlıdır.

4.7. Yabancı Dil Olarak Türkçede öğrencilerin öğrenim kapsamlarına göre Akademik Yazmada genel yapı, bilimsel araştırma, biçim bilgisi ve noktalama işaretlerinde karşılaştıkları zorluklar bakımından farklılık göstermekte midir?

Tablo 23 incelendiğinde, Temel Dil Becerileri [$F_{(2-113)}=0,101$, $P>0,05$], Sözlük, Alfabe, İnternet [$F_{(2-113)}=0,080$, $p>0,05$], Genel Yapı Bakımından [$F_{(2-113)}=0,490$, $p >0,05$], Bilimsel Araştırma Bakımından [$F_{(2-113)}=0,046$, $p>0,05$], Biçim Bilgisi ve Noktalama İşaretleri Bakımından [$F_{(2-113)}=0,284$, $p>0,05$] faktörlerinde katılımcıların Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik yazma becerisinde karşılaştıkları zorlukları öğrenme kapsamlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.



BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarına ve buna uygun olarak çeşitli önerilerden bahsedilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Afganistan’da yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde çok dilli bireyler ve çoklu etnik gruplar, Türkçe öğretimine tabi tutulduğundan, karşılaşılan sorunlar bireylerin etnik kökenine göre farklılık sergilemektedir. Dört becerinin öğretilmesinde farklı etnik gruplara mensup olan bireylerin farklı süreyle öğrendikleri, bazen de belli beceri açısından, bazı bireylerin hiç gelişmediği gözlemlenmektedir. Bu tezde aynı koşullarda Türkçe öğrenimi görmüş ve aynı seviyede öğrenim görmekte olan her etnik gruptan öğrenci dört beceri açısından ayrı ayrı deneye tabi tutulmuş ve karşılaştıkları sorunlar değerlendirilmiştir.

Bu çalışma kapsamında Sakarya Üniversitesi TÖMER ve Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi Dil Eğitim- Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezinde (SADEM) Türkçe hazırlık eğitimini bitirmiş olan farklı fakültelerde eğitimi devam eden Afganistanlı 114 öğrencinin yabancı dil olarak Türkçede akademik yazmada karşılaştıkları zorlukların belirlenmesine yönelik bir araştırma yapılmıştır. Bu çalışmada elde edilen verilere göre şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Yapılan analize göre, öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe akademik yazmada karşılaştıkları zorluklar beş faktör altında toplanmaktadır: “temel dil becerilerini öğrenme ve kazanma sırasında karşılaşılan zorluklar, sözlük ve internet kullanımı, alfabe farklılığından karşılaşılan zorluklar, genel yapı bakımından karşılaşılan zorluklar, bilimsel araştırma bakımından karşılaşılan zorluklar, biçim bilgisi ve noktalama işaretleri bakımından karşılaşılan zorluklar.

Ana dili Farsça ve ya Afganistan'daki resmi dilleri kullanmakta olan ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Afganistanlı öğrencilerin, konuşma, okuma ve dinleme becerilerini kazanma sırasında Türkçe-Farsça, Farsça-Türkçe sözlükleri az kullandıkları bilinse de Türkçe akademik bir metin yazarken alfabenin farklı olmasından dolayı sık sık kullandıkları söz konusudur; bu çalışma kapsamında en fazla sözlük kullanılan yüksek lisans ve doktora öğrencileri tespit edilmiştir. Lisans öğrencilerimiz ise yazmada, alfabe farklılığından dolayı zorlanmaktadır.

Afganistanlı öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe akademik yazmada öğrenme ve kazanma sırasında en çok zorlandıkları temel dil becerileri sırasıyla dinleme, okuma, yazma ve konuşma şeklindedir. Bu bağlamda lisans öğrencileri en çok dinleme ardından okuma, yazma ve konuşmada zorlanırken, yüksek lisans öğrencileri dinleme, okuma, yazma ve konuşmada zorlanmaktadır. Doktora öğrencilerinin ise en çok sırasıyla dinleme, okuma, konuşma ve yazmada zorlandığı görülmektedir.

Ankete katılanların yabancı dil olarak Türkçe akademik yazmada karşılaştıkları zorluk derecelerini değerlendirmek için ölçeği oluşturan faktörlerin ortalamaları hesaplanmıştır. Buna göre anketin A bölümü (Türkçe akademik yazıda genel yapı ve anlam bilgisi bakımından karşılaştıkları zorluklar) bakımından karşılaşılan zorluklar faktörü 3.33 ortalama ile katılımcıların en çok zorlandıkları faktör olarak ortaya belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre lisans öğrencileri sırasıyla en çok Türkçe, akademik bir metnin bulgularını tespit edebilir ve yazabilirim ifadesi ardından “Türkçe, akademik bir yazıda mesleki alanımla ilgili Türkçe olmayan terimleri/sözcükleri kullanabilirim” ifadesinde zorluk çekerken, yüksek lisans öğrencileri de en çok Türkçe, akademik bir yazıda mesleki alanımla ilgili Türkçe olmayan terimleri/sözcükleri kullanabilirim ifadesinde ve doktora öğrencileri ise en çok Türkçe, akademik bir metnin bulgularını tespit edebilir ve yazabilirim ifadesinde zorluk çektiklerini belirtilmektedir.

Anketin B bölümü (Türkçe Akademik Yazmada Bilimsel Araştırma Bakımından Karşılaştıkları Zorluklar) faktörü 3.01 ortalama, biçim bilgisi ve noktalama işaretleri bakımından karşılaşılan zorluklar faktörü 2.82 ortalama ve temel dil becerilerini öğrenme ve kazanma sırasında karşılaşılan zorluklar faktörü 2.45 ortalama elde etmiştir. Sözlük, internet kullanımı ve alfabe farklılığından karşılaşılan zorluklar faktörü ise 3.39 ortalama sahiptir. Bu sonuçlara dayanarak katılımcılardan lisans öğrencileri sırasıyla en çok Türkçe, akademik

bir metinde, metin içi ve metin sonu kaynakça gösterimini kurallara uygun şekilde yapabilme ifadesinde zorlandığını belirtirken, yüksek lisans öğrencileri en çok Türkçe, akademik bir metin için alan taraması yapabilirim ifadesinde zorlandığını belirtmiştir. Türkçe akademik bir metin için bilimsel araştırma soruları yazabilirim ifadesinde ise en çok doktora ğrencilerinin zorlandığı görülmektedir.

Anketin C bölümü (biçim bilgisi ve noktalama işaretleri bakımından karşılaşılan zorluklarda eğitim düzeyine göre zorlananlar) lisans öğrencileri en çok Türkçe, akademik bir yazıda İsim-fiiller, Sıfat-fiiller ve Zarf-fiilleri kullanabilirim ifadesinde zorluk çektiğini belirtirken, yüksek lisans ğrencileri Türkçe, akademik bir metinde noktalama işareti kurallarına uyarak yazabilir/ kullanabilirim ifadesinde zorluk çekmektedir. Doktora ğrencileri ise en çok ikisinde de zorluk çektikleri görülmektedir.

Katılımcıların yabancı dil olarak Türkçe akademik yazmada karşılaştıkları zorlukların cinsiyete göre değişıp değişmediğini belirlemek için uygulanmış olan t-testi sonucuna göre anlamlı farklılık görülmemektedir.

ğrenim durumuna göre farklılığı görmek için ANOVA testi yapılmıştır. Sonuca göre Genel Yapı Bakımından karşılaşılan zorluklarda yüksek lisans ($X=3.431$) eğitim düzeyinin, lisans ($X=3,373$) ve doktora ($X=2,976$) eğitim düzeyine göre daha yüksek çıktığı tespit edilmiştir. Temel Dil Becerilerini ğrenme ve kazanma sırasındaki zorluklar, sözlük ve internet kullanımı ve alfabe farklılığından karşılaşılan zorluklar, bilimsel araştırma, biçim bilgisi ve noktalama işaretleri bakımından karşılaşılan zorluklarda anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Yapılan Anova testinde Afganistanlı ğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe akademik yazmada karşılaştıkları zorlukların öğrenme kapsamlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe akademik yazmada genellikle temel dil becerilerini öğrenme ve kazanma sırasında karşılaştıkları zorluklar dinleme ve okuma, genel yapı bakımından karşılaşılan zorluklarda mesleki alanda Türkçe olmayan kelimeleri kullanma, akademik bir yazının bulgularını tespit etme, bilimsel araştırma bakımından karşılaşılan zorluklarda alan taraması yapma, biçim bilgisi ve noktalama işaretleri bakımından karşılaşılan zorluklarda

filimsileri ve noktalama işaretlerini kurallara uygun olarak kullanabilme durumlarında zorlandıkları tespit edilmiştir.

5.2. Öneriler

Tezde, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afganistanlı öğrencilerin akademik yazmada karşılaştıkları zorlukları göz önünde bulundurduğumuzda, akademik yazma sırasındaki zorlukları en aza indirmek için aşağıdaki öneriler sunulmaktadır.

1. TÖMER (Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi) yönetmenliğine öner:

- Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde C1 seviyesine ek olarak öğretilen akademik Türkçe zorunlu hale getirilmeli ve içeriğine akademik Türkçe konuları uygulamalı bir biçimde eklenmeli.

- Akademik Türkçenin içeriği, düz konu anlatımı şeklinden çıkarılarak yabancı dil öğretimi kriterlerine uygun bir şekilde hazırlanmalı ve motive edici bir üslupla öğretilmelidir.

- C1 seviyesi ve akademik Türkçe derslerinde araştırma yapmak, alan taraması yapmak ve sunum yapmak gibi akademik aktiviteler zorunlu hale getirilmelidir.

- Akademik Türkçe derslerine giren öğrenciler bilim alanlarına göre ayrılmalı ve farklı bilim alanlarının öğrencilerinden oluşan sınıflara verilen araştırma yöntemleri dersine ilgili enstitülerin akademisyenlerinin girmesine özen gösterilmeli.

- Yabancı dil olarak Türkçe akademik yazmada genel yapı bakımından mesleki alanda Türkçe olmayan kelimeleri kullanma sırasında zorlanıldığı görülmektedir. Bu sebeple farklı alanların temel terimlerinden oluşan, terimler sözlüğünün Türkçeyi yeni öğrenenler için daha açık bir anlatımla hazırlanarak Türkçe akademik derslerinde kullanılması önerilebilmektedir.

2. Dil eğitim merkezleri öğretmenlerine öneri:

- Bir akademik araştırmanın en zor aşaması bulguların tespit edilmesi ve bu bölümün yazılmasıdır. Bu aşamada elde edilen verilerin sonucuna varılması ileri derecede okuma ve

anlama becerisi gerektirdiğinden dolayı Akademik Türkçe derslerinde metin çözümleme ve analize yönelik aktivitelerin yoğun olarak yapılması önerilmektedir.

- Afganistanlı öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe akademik yazmada noktalama işaretlerini kurallara uygun olarak kullanabilmeleri için Türkçe Akademik dersinin daha etkin olarak verilmesi uygun olacaktır.



KAYNAKÇA

- Göçer, A. (2018). Yabancılara Türkçe Öğretimi, Durmuş, M. ve Okur, A. (Ed.), *Yabancılara Türkçe Öğretimi* (ss. 171-179) Ankara: Grafiker Yayınları.
- Aksan, D. (1998). *Her Yönüyle Dil, Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: TDK Yayınevi
- Aksoy, S. (2021). Lisansüstü Öğrenim Gören Yabancı Öğrencilerin Akademik Türkçe Özyeterliklerine İlişkin Görüşleri. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(35), 1704-1728. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/profile/Sevil_Hasirci_Aksoy/publication/350610680_Lisansustu_Ogrenim_Goren_Yabanci_Ogrencilerin_Akademik_Turkce_Ozyeterliklerine_Iliskin_Gorusleri/links.
- Arsalan, A. (2013). Okuma Becerisi İle İlgili Makalelerde Cinsiyet Değişkeni. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(2), 251-265. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/teke/issue/12846/155667>.
- Azizoğlu, N., Demirtaş T., T. ve İdi Tulumcu, F. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Akademik Yazma Becerisi: Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *International Journal of Teaching Turkish as a Foreign Language*, 7-22. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/608280>.
- Bağcı, H.ve Başar, U. (2018). *Yazma Eğitimi*. Durmuş, M. ve Okur, A. (Ed.), *Yabancılara Türkçe Öğretimi* (ss. 311-333) Ankara: Grafiker Yayınları.
- Barın, M. (2018). Konuşma Becerisi: Konuşma ve Yazı Dili. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1904-1913. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/558073>.
- Başar, U. (2018). Afganistan’da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Üzerine Güncel Bir Değerlendirme. *ydın Tömer Dil Dergisi*, 1(3), 1-20. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aydintdd/issue/36339/396919>.
- Çakır, A. (2014, Aralık). Faktör Analizi. <https://www.ders.es/faktor2.pdf> adresinden alındı

- Çaparlar, C.ve Dönmez, A. (2016). Bilimsel Araştırma Nedir, Nasıl Yapılır? *Turk J Anaesthesiol Reanim* (44), 212-218. Erişim adresi: https://turkjanaesthesiolreanim.org/Content/Files/Sayilar/27/Tard_44_4_212_218.
- Demirci, A. (2014). *Akademik Araştırmalarda Yazım Aşaması*. Y. Arıve İ. Kaya, (Ed.), *Coğrafyacılar Derneği*. (s. 109-154). Balıkesir: Coğrafyacılar Derneği.
- Emiroğlu, S. (2013). Dinleme Becerisinin Diğer Beceri Alanlarıyla İlişkisi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(4), 769-782. Erişim adresi: https://turkishstudies.net/turkishstudies?mod=makale_tr_ozet&makale_id=16488.
- Erden, G.ve Çelik, Ç. (2019). Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testinin Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Nesne Psikoloji Dergisi*, 7(14), 1-18. DOI: 10.7816/nesne-07-14-01
- Erdem, A. (2021, Mart). Independent Turkish. Yaşam. <https://www.indyturk.com/node/407681/ya%C5%9Fam/t%C3%BCrkiye%E2%80%99de-yabanc%C4%B1-%C3%B6%C4%9Frenci-say%C4%B1s%C4%B1-8-y%C4%B1lda-48-binden-181-bine-ula%C5%9Ft%C4%B1%E2%80%A6-uzmanlara> adresinden alındı.
- Gümüş, M. (2012). Dil Öğretiminde Temel Beceriler. *Наука И Новые Технологии* (2), 267-272. Erişim adresi: <http://195.38.183.38/media/Papers/nntiik/2012/2/nntiik-2012-N2-267-272.pdf>.
- Hayri, A. (2007). *Afganistan'da Türkçe Eğitiminin Tarihi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 207113).
- Hayri, A. (2010). Afganistan'da Dil Politikaları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14(1), 47-58. Erişim adresi: <http://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423935144.pdf>
- Kabil Büyük Şehir Belediyesi (KBB). (2022, 08, 03). <https://km.gov.af> adresinden alındı
- Keskin, F.ve Okur, A. (2018). Okuma Eğitimi, Durmuş, M. ve Okur, A. (Ed.), *Yabancılarla Türkçe Öğretimi* (ss. 171-179) Ankara: Grafiker Yayınları.

- Konyar, M.ve Yılmaz, F. (2021). Uluslararası Öğrenciler İçin Akademik Türkçe Ders İçeriği Hazırlanmasına Yönelik Bir Araştırma: İhtiyaçlar ve Öneriler. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 9(1), 156-179. Erişim adresi: https://ijlet.com/index.jsp?mod=makale_tr_ozet&makale_id=49558.
- Köse, D.ve Özsöy, E. (2020). Türkiye’de Yabancılar Türkçe Öğretiminin Otuz Yılı: 1990-2020. *Türkçe Konuşulan Akademik Dergisi*, 7(2), 27-54. DOI: 10.29228/ijlet.49558
- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma Eğitimi ve Konuşma Becerisinin Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları (Journal of Turkology Research)*, 283-309. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/156773>.
- Kurudayıoğlu, M.ve Çimen, L. (2020). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Akademik Yazılarında Etkileşimli Üstsöylem Belirleyicilerinin Kullanımı. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(31), 2528-9535. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1210001>.
- Liazos, N. (2019). Akademik Amaçlı Türk Dili Öğretiminde Teknoloji Kullanımı. İ. Güleç, E. Sella, A. Okur ve B. İnce, D. (Ed.) *Kurumsal Alan* (s. 9-28). Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Lüle Mert, E. (2014). Türkçenin Eğitimi ve Öğretiminde Dört Temel Dil Becerisinin Geliştirilmesi Sürecinde Kullanılabilecek Etkinlik Örnekleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), 23-48. Erişim adresi: <http://www.anadiliegitimi.com/tr/download/article-file/14849>.
- Melanlıoğlu, D. (2012). Dinleme Becerisinin Geliştirilmesinde Ailenin Rolü. *Sosyal Politika Çalışmaları*, 12(7), 65-77. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/spcd/issue/21094/227162>.
- Nazary, K. (2018). Afganistan’da Türkçe Eğitimi. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 1(1), 17-32. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijotfl/issue/39377/464576>.
- ÖNEY, C. (2019). Akademik Araştırma, Organize Olma Ve Yazma Süreçlerinde Zotero. *Tarih ve Gelecek Dergisi*, 5(1), 160-181. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/706471>.

- Parlak, H., Uslu Üstün, A., kardaş, D., Kaplan, H., Güneş Uslu, A.ve Mehmet, G. (2017). *Uluslararası Öğrenciler İçin Akademik Türkçe 1* (1 b.). (N. Temur, Dü.) Ankara: Gazi Üniversitesi TÖMER.
- Sever, S. (2000). *Türkçe Öğretmi ve Tam Öğrenme* (3. b.). Ankara: Kozan Ofset.
- Sever, S. (2015). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme* (5. b.). Ankara: ANI Yayıncılık.
- Seyedi, G. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Akademik Yazma Öğretimi. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 553170).
- Şahin, V. (2016). *Yabancılar Türkçe*. (E. Yücel, H. Yılmazve M. Öztürk, Dü) Ankara: Çizgi Kitapevi.
- Şen, Ü. (2010). Sanat Eğitiminde Bilimsel Araştırma Yöntemlerinin Kullanılması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 343-360. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunisobil/issue/2815/37890>.
- Şimşek, R.ve Erdem, İ. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi ve kazanım ilişkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 267-279. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1634398>.
- Tiryaki, O. (2014). Bilimsel Yayın Hazırlama Teknikleri. *ÇOMÜ Ziraat Fakültesi Dergisi*, 2(1), 143-155. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/comuagri/issue/25671/270770>.
- Tok, M. (2013). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Akademik Yazma İhtiyacı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(23), 1-25. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/182886>
- Tüfekçioğlu, B. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Okuma Becerisinin Yöntem ve Materyal Açısından Geliştirilmesine Yönelik Bir Çalışma. *E-Dil Dergisi*(1), 101-117. 06 22, Erişim adresi: <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423876764>.
- Tüfekçioğlu, B. (2018). *Yabancı Dil Olarak Akademik Türkçe: Sosyal Bilimlerde Akademik ve Teknik Söz Varlığı*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 488551).
- Yunus Emre Enstitüsü (YEE) (2021, 18, 10). <https://www.yee.org.tr/tr/kurumsal/yunus-emre-enstitusu> adresinden alındı.

Yıldız, C., Okur, A., Arı, G.ve Yılmaz, Y. (2007). Türkçe Öğretimi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama / Journal of Theory and Practice in Education*, 3(1), 143-146. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/63319>

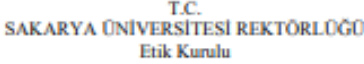
Yurdakul Güde, C. (2019). *Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi*, Akademik Yazma. Ankara: Gazi Üni. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.



EKLER

EK 1. Yasal izin belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 09.04.2021-E.24052



Sayı : E-61923333-050.99-24052
Konu : 33/33 Mohammad Omar SAMİM

Sayın Mohammad Omar SAMİM

İlgi : Mohammad Omar SAMİM 08.03.2021 tarihli ve 0 sayılı yazı

Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığının 07.04.2021 tarihli ve 33 sayılı toplantısında alınan "33" nolu karar ile Mohammad Omar SAMİM'in başvurusu **uygun** görülmüş ve karar örneği ekte sunulmuştur.
Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. İsmail HİRA
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu
Başkanı

Ek: Karar Yazısı (1 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Belge Doğrulama Kodu: BEKYS2S4EA Bg Kodu: 0902
Adres: Eskişehir Kampüsü 54187 Söğütözü SAKARYA / KİP Adresi: <http://193.146.243.33/uzenizce/Sorgula/BelgeDogrulama.aspx?V=BEKYS2S4EA>
sakaryanivensitesi@h01.kap.tr Bilgi için: Hatice İbrahim
Telefon No:0264 295 50 00 Faks No:0264 295 50 31 Uzman: Hürriyet Evrak Sorumlusu
e-Posta:cece@akarya.edu.tr Elektronik Ağ: www.sakarya.edu.tr

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

KARAR

33. Mohammad Omar SAMİM'in "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Akademik Yazma Becerisinde Karşılaştıkları Zorluklar (Afganistan Örneği) " başlıklı çalışması görüşmeye açıldı.

Yapılan görüşmeler sonunda Mohammad Omar SAMİM'in "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Akademik Yazma Becerisinde Karşılaştıkları Zorluklar (Afganistan Örneği) " başlıklı çalışmasının Etik açıdan **uygun** olduğuna oy birliği ile karar verildi.

Ek 2. Anket formu

Anket Nu:

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE AKADEMİK YAZMA BECERİSİNDE KARŞILAŞTIKLARI ZORLUKLAR (AFGANİSTAN ÖRNEĞİ)

Mohammad Omar SAMİM*

Sakarya Üniversitesi Yabancılar Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Öğrencisi

Bu anket formu Sakarya Üniversitesi'nde öğrenim gören/görmekte olan Afganistanlı öğrencilerin "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Akademik Yazma Becerisinde Karşılaştıkları Zorluklar (Afganistan Örneği)" başlıklı yüksek lisans tez çalışması için yapılmaktadır. Araştırma sırasında sizden alınacak bilgiler gizli tutulacak ve tamamen araştırma amaçlı kullanılacaktır. Katkılarınız bizim için önemlidir. Şimdiden değerli katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

1- Sakarya'da yaşayan Afganistanlı öğrenci olarak, **BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMUNU** okudum. Gönüllü olarak anketi doldurmaya kararlıyım. ➡ ☐

2- Lütfen size uygun cevabı işaretleyiniz.

1	Cinsiyetiniz	Kadın ()	Erkek ()		
2	Yaş	17-22 ()	23-35 ()	36 yaş ve üstü ()	
3	Öğrenim Durumunuz	Lisans ()	Yüksek Lisans ()	Doktora ()	Araştırmacı ()

3- Hangi kapsamda Sakarya'nın eğitim birimlerinde bulunuyorsunuz? Lütfen işaretleyin.

- ☐ Türkiye (YTB) burslusu olarak,
☐ Ülkemin/Üniversitemin desteğiyle,
☐ YÖS ve kendi imkanlarımla

4- Lütfen size uygun cevabı işaretleyiniz.

Aşağıdaki temel dil becerilerin öğrenme ve kazanma sırasında çok zorlandığınızı ve ya hiç zorlanmadığınızı işaretleyiniz.

Nu.	Beceriler	Çok zorlandım	Zorlandım	Ne Zorlandım Ne Zorlanmadım	Zorlanmadım	Hiç Zorlanmadım
1	Okuma	()	()	()	()	()
2	Yazma	()	()	()	()	()
3	Dinleme	()	()	()	()	()
4	Konuşma	()	()	()	()	()

Anket Nu:

5- Lütfen size uygun cevabı işaretleyiniz.

Nu.	Soru	Hiç	Az	Ne az Ne Fazla	Fazla	Çok Fazla
1	Türkçe, akademik metin yazarken sözlüklerden (Türkçe- Farsça/ Farsça- Türkçe) faydalıyor musunuz?	()	()	()	()	()
2	Türkiye Türkçesinde kullanılan alfabe ve kendi dilinizdeki kullanılan alfabe farklı olması sebebiyle, Türkçede akademik bir metin yazarken zorluk çekiyor musunuz?	()	()	()	()	()
3	Araştırma yaparken internet sitelerinden faydalıyor musunuz?	()	()	()	()	()



Lütfen aşağıdaki soruları size en uygun olan seçeneği işaretleyerek cevaplayınız.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Akademik Yazma Becerisinde Karşılaştıkları Zorluklar (Afganistan Örneği)						
A	Türkçe Akademik Yazıda Genel Yapısı ve Anlam Bilgisi Bakımından Karşılaştıkları Zorluklar	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Türkçe, akademik bir metne uygun başlık yazabilirim.	()	()	()	()	()
2	Türkçe, akademik bir metni okuyup özetini oluşturabilirim.	()	()	()	()	()
3	Türkçe, akademik bir metnin anahtar kelimelerini yazabilirim.	()	()	()	()	()
4	Türkçe, akademik bir metin için giriş bölümünü yazabilirim.	()	()	()	()	()
5	Türkçe, akademik bir metin için yan başlıklarını oluşturabilirim.	()	()	()	()	()
6	Türkçe, akademik bir yazıda mesleki alanımla ilgili uygun terimleri/sözcükleri kullanabilirim.	()	()	()	()	()
7	Türkçe, akademik bir yazıda mesleki alanımla ilgili Türkçe olmayan terimleri/sözcükleri kullanabilirim.	()	()	()	()	()
8	Türkçe, akademik bir yazıda doğru kelimeleri seçerek cümle kurabilirim.	()	()	()	()	()
9	Türkçe, akademik bir yazıda cümleleri anlamlı/uygun bir şekilde birbirine bağlayabilirim.	()	()	()	()	()
10	Türkçe, akademik bir yazıda bir düşünce etrafında anlamlı bir paragraf yazı yazabilirim.	()	()	()	()	()
11	Türkçe akademik bir yazıda paragrafları anlamlı/uygun bir şekilde birbirine bağlayabilirim.	()	()	()	()	()
12	Türkçe, akademik bir metnin bulgularını tespit edebilir ve yazabilirim.	()	()	()	()	()
13	Türkçe, akademik bir metnin sonuç ve öneri bölümünü yazabilirim.	()	()	()	()	()

Anket Nu:

B	Türkçe Akademik Yazmada Bilimsel Araştırma Bakımından Karşılaştıkları Zorluklar	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Türkçe akademik bir yazının sayfa düzenini yapabilirim.	()	()	()	()	()
2	Türkçe, akademik bir metnin araştırma yöntemini tespit edebilirim.	()	()	()	()	()
3	Türkçe, akademik bir metin için amaç bölümünü yazabilirim.	()	()	()	()	()
4	Türkçe akademik bir yazıda verileri toplama araçları tespitini yapabilirim.	()	()	()	()	()
5	Türkçe, akademik bir metnin verilerini analiz edebilirim.	()	()	()	()	()
6	Türkçe, akademik bir metinde metin içi ve metin sonu kaynakça gösterimini kurallara uygun şekilde yapabilirim.	()	()	()	()	()
7	Türkçe, akademik bir metin için alan taraması yapabilirim.	()	()	()	()	()
8	Türkçe olarak araştıracağım konuyu sınırlarını ve kaynaklarını tespitini/taramasını yapabilirim.	()	()	()	()	()
9	Türkçe, akademik bir yazının bölümlerini ayırabilir/olusturabilirim.	()	()	()	()	()
10	Türkçe akademik bir metin için bilimsel araştırma soruları yazabilirim.	()	()	()	()	()

C	Türkçe Akademik Yazmada Biçim Bilgisi ve Noktalama İşareti Bakımından Karşılaştıkları Zorluklar	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Türkçe, akademik bir yazıda, birleşik kelimeleri kullanabilirim.	()	()	()	()	()
	Türkçe, akademik bir yazıda, 1. Özne-Yüklem İlişkisine Göre Fiiller (Etken Fiil, Edilgen Fiil, Dönüşlü Fiil, İşteş Fiil) 2. Nesne-Yüklem İlişkisine Göre Fiiller (Geçişli Fiil, Geçişsiz Fiil, Oldurgan Fiil, Ettirgen Fiil) fiil çatıları kullanabilirim.	()	()	()	()	()
2	Türkçe, akademik bir yazıda İsim-fiiller, Sıfat-fiiller ve Zarf-fiilleri kullanabilirim.	()	()	()	()	()
3	Türkçe, akademik bir yazıda isim <u>hal</u> eklerini (a-e, I, <u>dA</u> , <u>dAp</u>) kullanabilirim.	()	()	()	()	()
4	Türkçe, akademik bir yazıda Türkçe ses bilgisi (Büyük-Küçük, Ünlü Uyumu, Ses düşmesi, Ses türemesi, Ses Daralması, Ses Değişimi, Ses Kaynaşması) konusunda zorluk çekmekteyim.	()	()	()	()	()
5	Türkçe, akademik bir metinde noktalama işareti kurallarına uyarak yazabilir/ kullanabilirim.	()	()	()	()	()

Vakit ayırdığınız için teşekkür ederiz

Ek 3. Katılımcıların anket örnekleri



Anket Nu: 20

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE AKADEMİK YAZMA BECERİSİNDE KARŞILAŞTIKLARI ZORLUKLAR (AFGANİSTAN ÖRNEĞİ)

“Mohammad Omar SAMİM”

Sakarya Üniversitesi Yabancılar Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Öğrencisi

Bu anket formu Sakarya Üniversitesi’nde öğrenim gören/görmekte olan Afganistanlı öğrencilerin “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Akademik Yazma Becerisinde Karşılaştıkları Zorluklar (Afganistan Örneği)” başlıklı yüksek lisans tez çalışması için yapılmaktadır. Araştırma sırasında sizden alınacak bilgiler gizli tutulacak ve tamamen araştırma amaçlı kullanılacaktır. Katkılarınız bizim için önemlidir. Şimdiden değerli katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

1- Sakarya’da yaşayan Afganistanlı öğrenci olarak, **BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMUNU** okudum. Gönüllü olarak anketi doldurmaya kararlıyım. ➡ ☒

2- Lütfen size uygun cevabı işaretleyiniz.

1	Cinsiyetiniz	Kadın ()	Erkek (✓)		
2	Yaş	17-22 ()	23-35 (✓)	36 yaş ve üstü ()	
3	Öğrenim Durumunuz	Lisans (✓)	Yüksek Lisans ()	Doktora ()	Araştırmacı ()

3- Hangi kapsamda Sakarya’nın eğitim birimlerinde bulunuyorsunuz? Lütfen işaretleyin.

- (✓) Türkiye (YTB) burslusu olarak,
() Ülkemin/Üniversitemin desteğiyle,
() YÖS ve kendi imkanlarımla

4- Lütfen size uygun cevabı işaretleyiniz.

Aşağıdaki temel dil becerilerin öğrenme ve kazanma sırasında çok zorlandığınızı ve ya hiç zorlanmadığınızı işaretleyiniz.						
No.	Beceriler	Çok zorlandım	Zorlandım	Ne Zorlandım Ne Zorlanmadım	Zorlanmadım	Hiç Zorlanmadım
1	Okuma	(✓)	()	()	()	()
2	Yazma	()	(✓)	()	()	()
3	Dinleme	()	(✓)	()	()	()
4	Konuşma	(✓)	()	()	()	()

Anket Nu:

5- Lütfen size uygun cevabı işaretleyiniz.

No.	Soru	Hiç	Az	Ne az Ne Fazla	Fazla	Çok Fazla
1	Türkçe, akademik metin yazarken sözlüklerden (Türkçe- Farsça/ Farsça- Türkçe) faydalaniyor musunuz?	()	()	()	(✓)	()
2	Türkiye Türkçesinde kullanılan alfabe ve kendi dilinizdeki kullanılan alfabe farklı olması sebebiyle, Türkçede akademik bir metin yazarken zorluk çekiyor musunuz?	()	()	()	(✓)	()
3	Araştırma yaparken internet sitelerinden faydalaniyor musunuz?	()	()	()	()	()

6- Lütfen aşağıdaki soruları size en uygun olan seçeneği işaretleyerek cevaplayınız.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Akademik Yazma Becerisinde Karşılaştıkları Zorluklar (Afganistan Örneği)						
A	Türkçe Akademik Yazıda Genel Yapısı ve Anlam Bilgisi Bakımından Karşılaştıkları Zorluklar	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Türkçe, akademik bir metne uygun başlık yazabilirim.	()	()	()	(✓)	()
2	Türkçe, akademik bir metni okuyup özetini oluşturabilirim.	()	()	(✓)	()	()
3	Türkçe, akademik bir metnin anahtar kelimelerini yazabilirim.	()	(✓)	()	()	()
4	Türkçe, akademik bir metin için giriş bölümünü yazabilirim.	()	()	()	()	()
5	Türkçe, akademik bir metin için yan başlıklarını oluşturabilirim.	()	()	(✓)	()	()
6	Türkçe, akademik bir yazıda mesleki alanımla ilgili uygun terimleri/sözcükleri kullanabilirim.	()	(✓)	()	()	()
7	Türkçe, akademik bir yazıda mesleki alanımla ilgili Türkçe olmayan terimleri/sözcükleri kullanabilirim.	()	(✓)	()	()	()
8	Türkçe, akademik bir yazıda doğru kelimeleri seçerek cümle kurabilirim.	(✓)	()	()	()	()
9	Türkçe, akademik bir yazıda cümleleri anlamlı/uygun bir şekilde birbirine bağlayabilirim.	()	(✓)	()	()	()
10	Türkçe, akademik bir yazıda bir düşünce etrafında anlamlı bir paragraf yazı yazabilirim.	()	()	()	(✓)	()
11	Türkçe akademik bir yazıda paragrafları anlamlı/uygun bir şekilde birbirine bağlayabilirim.	()	()	(✓)	()	()
12	Türkçe, akademik bir metnin bulgularını tespit edebilir ve yazabilirim.	()	()	(✓)	()	()
13	Türkçe, akademik bir metnin sonuç ve öneri bölümünü yazabilirim.	()	()	(✓)	()	()



Anket Nu: 20

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE AKADEMİK YAZMA BECERİSİNDE
KARŞILAŞTIKLARI ZORLUKLAR (AFGANİSTAN ÖRNEĞİ)**

“Mohammad Omar SAMİM”

Sakarya Üniversitesi Yabancılar Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Öğrencisi

Bu anket formu Sakarya Üniversitesi’nde öğrenim gören/görmekte olan Afganistanlı öğrencilerin “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Akademik Yazma Becerisinde Karşılaştıkları Zorluklar (Afganistan Örneği)” başlıklı yüksek lisans tez çalışması için yapılmaktadır. Araştırma sırasında sizden alınacak bilgiler gizli tutulacak ve tamamen araştırma amaçlı kullanılacaktır. Katkılarınız bizim için önemlidir. Şimdiden değerli katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

1- Sakarya’da yaşayan Afganistanlı öğrenci olarak, **BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMUNU** okudum. Gönüllü olarak anketi doldurmaya kararlıyım. → ☒

2- Lütfen size uygun cevabı işaretleyiniz.

1	Cinsiyetiniz	Kadın ()	Erkek (✓)		
2	Yaş	17-22 ()	23-35 (✓)	36 yaş ve üstü ()	
3	Öğrenim Durumunuz	Lisans (✓)	Yüksek Lisans ()	Doktora ()	Araştırmacı ()

3- Hangi kapsamda Sakarya’nın eğitim birimlerinde bulunuyorsunuz? Lütfen işaretleyin.

- (✓) Türkiye (YTB) burslusu olarak,
() Ülkemin/Üniversitemin desteğiyle,
() YÖS ve kendi imkanlarımla

4- Lütfen size uygun cevabı işaretleyiniz.

Aşağıdaki temel dil becerilerin öğrenme ve kazanma sırasında **çok zorlandığınızı** ve ya **hiç zorlanmadığınızı** işaretleyiniz.

No.	Beceriler	Çok zorlandım	Zorlandım	Ne Zorlandım Ne Zorlanmadım	Zorlanmadım	Hiç Zorlanmadım
1	Okuma	(✓)	()	()	()	()
2	Yazma	()	(✓)	()	()	()
3	Dinleme	()	(✓)	()	()	()
4	Konuşma	(✓)	()	()	()	()