

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

AFGANİSTAN'DA TÜRKÇE ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERE YÖNELİK DİL
İHTİYAÇ ANALİZİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

EHSANULLAH FARZAN

DANIŞMAN

DR. ÖĞR. ÜYESİ MEHMET GEDİZLİ

EYLÜL 2019

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

AFGANİSTAN'DA TÜRKÇE ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERE YÖNELİK DİL
İHTİYAÇ ANALİZİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

EHSANULLAH FARZAN

DANIŞMAN

DR. ÖĞR. ÜYESİ MEHMET GEDİZLİ

EYLÜL 2019

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.



..11.10.../2019

Ehsanullah FARZAN

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

'Afganistan'da Türkçe Öğrenen Öğrencilere Yönelik Dil İhtiyaç Analizi' başlıklı bu yüksek lisans tezi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalında hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

Başkan Doç. Dr. Alpaslan OKUR

İmza


Üye (Danışman) Dr. Öğr. Üyesi Mehmet GEDİZLİ



Üye Dr. Öğr. Üyesi Oğuz Kamil ERCANTÜRK



Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

İmza


Prof. Dr. Ömer Faruk TUTKUN

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Günümüzde güçlü bir siyasi, ekonomik ve kültürel desteği olan diller dünyanın en önemli dilleri olarak kabul edilmektedir ve bu dillere duyulan öğrenme ihtiyacı gün geçtikçe artmaktadır. Son yıllarda İngilizce, Fransızca, Almanca, İspanyolca ve Rusça gibi yabancı dillerin yanında Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesi önem kazanmış ve popüler olmuştur. Türkiye’de ve Türkiye dışında yabancılara Türkçe eğitimini veren ve yabancılara Türkçe öğretimi alanında faaliyet göstermeyi amaçlayan birçok kurum açılmıştır.

Afganistan’da son yıllarda Türk dili öğrenmek isteyenler, gün gittikçe artmaktadır. Aynı zamanda Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları da zamanla değişmekte ve farklı boyutlar kazanmaktadır. Afganistan’da Türkçe öğrenenlerin Türkçe öğrenme ihtiyaçlarını saptamaya çalışan bu çalışma, müfredat tasarımı, materyal geliştirme, ders programı hazırlama, politika üretme, eğitim kalitesini artırma ve benzer konularda yardımcı olacağı beklenmektedir.

Bu çalışma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, konuya giriş yapıldıktan sonra problem durumuna, araştırmanın amacına ve önemine, varsayımlara, sınırlılıklara ve tanımlara yer verilmiştir. İkinci bölümde, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihi seyri ve Afganistan’ın siyasi ve eğitim tarihi, etnik ve sosyo-kültürel yapısı, Afganistan’da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihçesi ve konuyla ilgili araştırmalardan 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 önerilere yer verilmiştir. Çalışmada kullanılan anketin Türkçe ve Farsça versiyonları ekler kısmında yer almaktadır.

Bu çalışma boyunca beni görüş ve önerileriyle destekleyen ve her türlü yardımını esirgemeyen değerli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Mehmet GEDİZLİ hocama katkılarından dolayı teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca çalışma sürecinde bana zaman ayıran ve bilgisini paylaşan Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ÖZDEMİR hocama, ders ve çalışma sürecinde her konuda bana yardım eden Doç. Dr. Alpaslan OKUR hocama, verilerin analizinde bana yardımcı olan ve fikir veren Arş. Gör. Levent ERTUNA hocama, anket uygulamasında bana yardım eden Kabil Üniversitesi Türkoloji Bölümü’nün başkanı Sayın Hamidullah TADASH hocama ve Kabil YETKM Müdürü Sayın Abdullah YEGİN’e teşekkür ederim.

Son olarak, bana yüksek eğitimimi yapmak için fırsat sunan ve burs sağlayan Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluğu Başkanlığı'na, çalışma sürecinde beni cesaretlendiren arkadaşlarıma ve her daim beni destekleyen aileme içtenlikle teşekkür ederim.

Ehsanullah FARZAN

ÖZET

AFGANİSTAN'DA TÜRKÇE ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERE YÖNELİK DİL İHTİYAÇ ANALİZİ

Ehsanullah FARZAN, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Mehmet GEDİZLİ

Sakarya Üniversitesi, 2019

Bu çalışmada, Afganistan'da farklı kurumlar ve ortamlarda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kursiyerlerin dil ihtiyaçlarının ve önceliklerinin belirlenmesi; bu ihtiyaçların cinsiyet, kur düzeyi, ana dili ve eğitim gördükleri kurumlara göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Bu çalışma, 2018-2019 eğitim öğretim yılının güz döneminde Kabil Üniversitesi Türkoloji Bölümü, Kabil Yunus Emre Türk Kültür Merkezi, özel ve bağımsız dil öğretimi merkezlerinden İfsah Yabancı Diller Öğretim Merkezi ve Star Enstitüsü'nde farklı kurlarda Türkçe öğrenen kursiyerlere uygulanmıştır. Dolayısıyla, çalışmanın evrenini adı geçen kurumlar oluşturmuştur. Çalışmaya, Kabil Üniversitesi Türkoloji Bölümünde 1. 2. 3. ve 4. sınıflarda Türkçe öğrenen öğrencilerden 76 kursiyer, Kabil Yunus Emre Türk Kültür Merkezi'nde farklı kurlarda derslerini sürdüren 49 kursiyer, İfsah Yabancı Diller Öğretim Merkezi ve Star Enstitüsü'nde Türkçe öğrenen 22 kursiyer ve toplam olarak 147 öğrenci katılmıştır.

Çalışmada veri toplamak üzere Iwai ve diğerlerinin (1999) "Japanese Language Needs Analysis" adlı çalışmasında kullandıkları anketin Önder Çangal tarafından Türkçeye uyarlanmış versiyonu, Afganistan'ın durumuna göre geliştirilip kullanılmıştır. Anketten elde edilen veriler öncelikle bilgisayara aktarılmış, sonra analiz çalışmalarına geçilmiştir. Veriler, IBM SPSS 24 (Statistic Package For Social Science) programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Veri analizi çalışmalarında yüzde, aritmetik ortalama, t-testi ve tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) testi yapılmıştır.

Yapılan ihtiyaç analizine göre, Afganistan'da Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları sırasıyla şu beş alt boyutta kendini göstermektedir: *İletişim Kurma, Eğitim ve Gelişim İmkânı, İş ve Ticaret İmkânı, Göç ve Yolculuk Yapma ve Kişisel İlgi ve İhtiyaçlar*. Ayrıca, alt boyutlara uygulanan analizlerin sonucunda, *İş ve Ticaret İmkânı* boyutunda katılımcıların dil öğrenme ihtiyaçları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık

göstermiştir. Erkeklerin dil öğrenme ihtiyaçları kadınlara göre daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları kur düzeylerine göre, Eğitim ve Gelişim İmkânı, İş ve Ticaret İmkânı boyutlarında ve ölçeğin genelinde farklılık göstermektedir. Katılımcıların dil öğrenme ihtiyaçları, öğrenim gördükleri kurumlara göre, Göç ve Yolculuk Yapma boyutu dışında tüm diğer boyutlarda farklılık göstermiştir. Buna karşılık olarak katılımcıların Türkçe öğrenme ihtiyaçları ile ana dili değişkeni arasında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Afganistan, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Dil İhtiyaç Analizi, Kabil Yunus Emre Türk Kültür Merkezi, Kabil Üniversitesi Türkoloji Bölümü.

ABSTRACT

A LANGUAGE NEEDS ANALYSIS TOWARDS TURKISH LANGUAGE LEARNERS IN AFGHANISTAN

Ehsanullah FARZAN, Master Thesis

Supervisor: Asist. Prof. Dr. Mehmet GEDİZLİ

Sakarya University, 2019

The aim of this study is to determine the language needs and priorities of students who learn Turkish as a foreign language in different institutions and environments in Afghanistan. Concomitantly, the study intended to analyses whether these needs differ significantly according to gender, class, mother tongue and institutions they study.

This study was applied in the fall semester of 2018-2019 on students of Turkology Department of Kabul University, Kabul Yunus Emre Turkish Culture Center as well as private and non-dependent language teaching centers such as the İfsah Foreign Language Teaching Center and the Star Institute. Therefore, the population of the study is the students of mentioned institutions. The participants of the study were 76 students, who were learning Turkish language in the 1st, 2nd, 3rd and 4th grades of the Turkology Department of Kabul University; 49 trainees attending different classes at the Kabul Yunus Emre Turkish Culture Center and 22 participants who were learning Turkish language at İfsah Foreign Language Teaching Center and Star Institute. Totally 147 students participated in the study.

In order to collect data, the Turkish version of the questionnaire prepared and used by Iwai et al's (1999) in Japanese Language Needs Analysis, which was adapted and used by Önder Çangal, is re-developed and used. The data obtained from the questionnaire were first transferred to the computer and then the analysis were started. The data were analyzed using the IBM SPSS 24 (Statistic Package for Social Science) program. Accordingly, percentage, arithmetic mean, t-test and one-way ANOVA test were used during data analysis.

Based on the needs analysis, the language learning needs of students, who learn Turkish language in Afghanistan, are demonstrated in the following five sub-dimensions, respectively: communication, education and progress possibility, working and merchandising, migration and traveling, individual interests and needs. From the five

dimensions, the language learning needs of the participants in the dimension of Working and Merchandising, have significantly differed according to the gender variable; language learning needs of male were found higher than female. In addition, the language learning needs of the students based to their grades, differs at dimensions of Education and Progress Possibility, Working and Merchandising, as well as overall scale. The language learning needs of the participants differed according to the institutions they studied in all dimensions, except for the Migration and Traveling dimension. On the other hand, it was reflected that there was no significant difference between the Turkish language learning needs and native language variable.

Keywords: Afghanistan, Teaching Turkish as a Foreign Language, Language Needs Analysis, Kabul Yunus Emre Turkish Culture Center, Turkology Department of Kabul University.

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM.....	i
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem durumu	1
1.2. Araştırmanın amacı.....	4
1.2.1. Ana problem	4
1.3. Araştırmanın önemi	5
1.4. Varsayımlar	5
1.5. Sınırlıklar	5
1.6. Tanımlar	6
BÖLÜM II	7
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLİGİLİ ARAŞTIRMALAR	7
2.1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimin tarihçesi	7
2.2. Günümüzde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi	10
2.3. Afganistan.....	14
2.4. Afganistan'ın ekonomik durumu.....	14
2.5. Afganistan'ın siyasi tarihi.....	15

2.6. Afganistan'ın sosyo-kültürel yapısı.....	24
2.6.1. Ulusal kimlik	25
2.6.2. Din ve dini ayinler	25
2.6.3. Aile ve evlilik	26
2.6.4. Afganistan'da konuşulan diller.....	27
2.7. Afganistan'ın etnik yapısı.....	27
2.7.1. Peştunlar	28
2.7.2. Tacikler.....	30
2.7.3. Hazaralar.....	30
2.7.4. Özbekler	33
2.7.5. Türkmenler	34
2.7.6. Diğer etnik gruplar.....	34
2.8. Afganistan'ın eğitim tarihi.....	35
2.8.1. Cumhuriyet döneminde eğitim	37
2.8.2. Komünistler döneminde eğitim	37
2.8.3. Mücahidin döneminde eğitim.....	38
2.8.4. Taliban döneminde eğitim	39
2.8.5. Taliban'dan sonra eğitim durumu	39
2.9. Afganistan'da yabancı dil olarak Türkçe öğretimin geçmişi.....	43
2.9.1. Taliban rejiminin devrilmesinden sonra Türkçe öğretimi	44
2.9.2. Afganistan'da Türkoloji bölümler	45
2.10. İlgili araştırmalar	47
BÖLÜM III.....	52
YÖNTEM.....	52
3.1. Araştırmanın modeli	52
3.2. Evren ve örneklem.....	52

3.3.1. Veri toplama aracı	53
3.3.1.1. Ölçeğin geçerliği ve güvenilirliğine ilişkin bulgular	53
3.3.2. Veri toplama süresi	59
3.4. Veri Analizi	60
BÖLÜM IV	61
BULGULAR VE YORUMLAR	61
4.1. Katılımcıların profillerine ilişkin bulgular	61
4.2. Katılımcıların Türkçe öğrenme ihtiyaçları ile ilişkin elde edilen bulgular ve yorumlar	71
4.2.1. Afganistan’da Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil ihtiyaçları hangi alt boyutlara yoğunlaşmaktadır?.....	71
4.2.1.1. İletişim kurma boyutu.....	74
4.2.1.2. Eğitim ve gelişim imkânı boyutu.....	77
4.2.1.3. İş ve ticaret imkânı boyutu	81
4.2.1.4. Göç ve yolculuk yapma boyutu	86
4.2.1.5. Kişisel ilgi ve ihtiyaçlar boyutu.....	89
4.2.2. Afganistan’da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçları, cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?.....	92
4.2.3. Afganistan’da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçları, kur düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?	94
4.2.4. Afganistan’da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçları, ana dili değişkenine göre farklılık göstermekte midir?.....	96
4.2.5. Afganistan’da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçları, kursiyerlerin öğrenim gördükleri kurumlara göre farklılık göstermekte midir?	97
BÖLÜM V	101
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	101
5.1. Sonuçlar	101
5.2. Öneriler.....	104

KAYNAKLAR.....	106
EKLER	112
Ek1. Türkçeyi Öğrenmede İhtiyaçlara Yönelik Kursiyer Anketi – (Türkçe).....	112
Ek2. Türkçeyi Öğrenmede İhtiyaçlara Yönelik Kursiyer Anketi – (Farsaç).....	119
ÖZGEÇMİŞ VE ESERLER LİSTESİ.....	128

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Yabancılara Türkçe Öğretmek Amacıyla Yazılmış Tarihi Eserler	8
Tablo 2. Türkiye’de Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı Olan Üniversiteler	11
Tablo 3. Yunus Emre Enstitüsü Kültür Merkezleri	12
Tablo 4. Afganistan’da Program ve Cinsiyete Göre Öğrencilerin İstatistikleri	40
Tablo 5. Afganistan’da Eğitim Türüne Göre Toplam Okul Sayısı.....	41
Tablo 6. Afganistan’da Mevcut Devlet ve Özel Üniversiteleri, Öğrencileri ve Kadroların Sayısı	42
Tablo 7. Afganistan’daki Türkoloji Bölümleri.....	46
Tablo 8. KMO ve Bartlett Testi Sonuçları	54
Tablo 9. Faktör Analizi Sonuçları	55
Tablo 10. Ölçek Maddeleri, Güvenilirlik Analizi ve Faktör Analizi Sonuçları	56
Tablo 11. Katılımcıların Öğrenim gördükleri Kurumlar	61
Tablo 12. Katılımcıların Kişisel Bilgileri	62
Tablo 13. Katılımcıların Meslekleri	64
Tablo 14. Katılımcıların Türkçe Öğrenme Süresi	65
Tablo 15. Katılımcıların Daha Önce Farklı Bir Kurumda Türkçenin Öğrenme Durumları.....	65
Tablo 16. Katılımcıların Diğer Kurumlarda Türkçe Öğrenme Süreleri	66
Tablo 17. Katılımcıların Türkiye’de Bulunma Durumları	67
Tablo 18. Katılımcıların Türkiye’de Bulunma Süreleri	68
Tablo 19. Katılımcıların Türkiye’de Bulunma Sebepleri	68
Tablo 20. Katılımcıların Sınıf Dışında Türkçeyi Kullanma Durumları	69
Tablo 21. Katılımcıların Türkiye’yi Ziyaret Etme İstek ve Sebepleri.....	70
Tablo 22. Ölçeğin Geneline, Boyutlar ve Maddelere Ait Ortalama ve Standart Sapma Puanları.....	72

Tablo 23. Katılımcıların Dil Öğrenme İhtiyaçlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları.....	93
Tablo 24. Katılımcıların Dil Öğrenme İhtiyaçlarının Kur Düzeyine Göre Anova Sonuçları ...	94
Tablo 25. Katılımcıların Dil Öğrenme İhtiyaçlarının Ana dili Değişkenine Göre Anova Sonuçları.....	96
Tablo 26. Katılımcıların Dil Öğrenme İhtiyaçlarının Öğrenim Gördükleri Kurumlara Göre Anova Sonuçları	97

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Türkçe olarak sınıf içi aktivitelere katılabilmek için Türkçe öğrenme durumları	74
Şekil 2. Türkçe olarak okutmanlarla iletişim kurabilmek için Türkçe öğrenme durumları	75
Şekil 3. Türk kültürünü, edebiyatını ve tarihini tanıyabilmek için Türkçe öğrenme durumları	76
Şekil 4. Türk şarkı, film ve dizilerini anlayabilmek için Türkçe öğrenme durumları	76
Şekil 5. Türkiye’de eğitim almak için Türkçe öğrenme durumları	77
Şekil 6. Uzmanlık alanlarıyla ilişkili akademik Türkçeyi anlayabilmek için Türkçe öğrenme durumları	78
Şekil 7. Bilgisayarı Türkçe kullanabilmek amacıyla Türkçe öğrenme durumları	79
Şekil 8. Resmi görüşmelere katılabilmek için Türkçe öğrenme durumları	80
Şekil 9. Kişisel gelişimlerini artırmak için Türkçe öğrenme durumları	80
Şekil 10. Türkçenin yeni iş imkânları sağlayacağını düşündükleri için Türkçe öğrenme durumları	81
Şekil 11. Çalışma hayatlarında iş arkadaşları ve müşterilerle iletişim kurabilmek için Türkçe öğrenme durumları	82
Şekil 12. Gerekğinde bir oteldeki Türk müşterilere yardımcı olabilmek için Türkçe öğrenme durumları	83
Şekil 13. Tercümanlık yapmak için Türkçe öğrenme durumları	83
Şekil 14. Afganistan’daki Türk şirketlerle çalışmak için Türkçe öğrenme durumları	84
Şekil 15. Karşılaşacakları Türklerle konuşabilmek için Türkçe öğrenme durumları	85
Şekil 16. Gelecekte Türkçe öğretmenliği yapmak için Türkçe öğrenme durumları	85
Şekil 17. Türkiye’ye tatile gitmek istedikleri için Türkçe öğrenme durumları	86
Şekil 18. İlerleyen yıllarda Türkiye’de yaşamak istedikleri için Türkçe öğrenme durumları	87
Şekil 19. Gelecekte Türkiye’de mülteci olarak yaşamak için Türkçe öğrenmek istiyorum	87
Şekil 20. Türkiye’de alanlarıyla ilgili bir meslekte çalışabilmek için Türkçe öğrenme durumları	88

Şekil 21. Ana dili ile yakın olduğu için Türkçe öğrenme durumları.....	89
Şekil 22. Türkiye ve Türkleri kendilerine yakın hissettikleri için Türkçe öğrenme durumları.	90
Şekil 23. Bir Türk ile evlenmek istedikleri için Türkçe öğrenme durumları	91
Şekil 24. Türkiye'deki akrabalarıyla konuşabilmek için Türkçe öğrenme durumları.....	91
Şekil 25. Türkçenin dünya dili olacağını düşündükleri için Türkçe öğrenme durumları.....	92
Şekil 26. Kursiyerlerin öğrenim gördükleri kurumlara göre Türkçe öğrenme ihtiyaçların geneline ait puan ortalaması grafiği	100

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

ANOVA	: çoklu karşılaştırma
Çev.	: çeviren/ler
DEDAM	: Dokuz Eylül Üniversitesi Dil Eğitimi Araştırma ve Uygulama Merkezi
DİLMER	: İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi
Ed.	:Editör/ler
İSAF	: Uluslararası Güvenlik Destek Gücü
F	: çoklu karşılaştırma puanı
M	: madde
N	: katılımcı sayısı
NATO	: Kuzey Atlantik Anlaşması Örgütü
p	: anlamlılık düzeyi
s.	: sayfa
sd	: serbestlik derecesi
SS	: Standart Sapması
t	: t değeri
TİKA	: Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı
TÖMER	: Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi
TYS	: Türkçe Yeterlik Sınavı
vb.	: ve benzeri
X	: aritmetik ortalama
X ²	: ki kare
YEE	: Yunus Emre Enstitüsü
YETKM	: Yunus Emre Türk Kültür Merkezi
α	: Cronbach Alpha

BÖLÜM I

GİRİŞ

İçinde yaşadığımız asırda bir veya daha fazla yabancı dil öğrenmek bir zorunluluk haline gelmiştir. Her boyutta hızla gelişen dünyada, bilimin ve ilerlemenin kervanına ayak uydurabilmek ve çok kültürlü toplumlarda sorunsuz bir şekilde yaşayabilmek için, insanların eğitim, teknoloji, ticaret ve bilim alanlarındaki hâkim dillerin bilmeleri gerekmektedir. Bu gereksinim, gün gittikçe artmakta ve insanların dil ihtiyaçları da yeni boyutlar kazanmaktadır.

Son yıllarda dünyanın diğer önde gelen yabancı diller gibi Türkçe öğrenimine duyulan ihtiyaçlar da artmıştır. Bu yüzden, dünyanın dört köşesinde farklı amaçlar için Türkçeyi öğrenmek ve Türk kültürünü tanımak isteyen birçok insan vardır. Afganistan'da ise son yıllarda Afganistan ve Türkiye arasındaki gelişen siyasi, ticari ve kültürel ilişkilerin etkisiyle Türkiye, Türk dil ve kültürünü seven insanlar gün gittikçe artmaktadırlar. Bu araştırmada Afganistan'da Türkçe öğrenmek isteyen insanların Türkçeye neden ihtiyaç duydukları tespit edilmeye çalışılmıştır.

1.1. Problem durumu

11 Eylül 2001 yılında ABD'de gerçekleşen saldırıdan sonra, Afganistan, Bonn Anlaşması neticesinde, Amerika Birleşik Devletleri (ABD), Türkiye dâhil diğer NATO (Kuzey Atlantik Anlaşması Örgütü) üye ülkelerden gelen binlerce asker ve sivil insanlara konuk oldu. Bu yeni gelişim, birden Afganistan'da yabancı dil öğrenme ve öğretme ihtiyacının ciddi bir şekilde artmasına sebep oldu. Bu ihtiyaçları karşılamak üzere İngilizce, Fransızca, Almanca ve İspanyolca gibi yabancı dillerin yanında Türkçe de öğrenilmeye ve öğretilmeye başlandı.

Günümüzde Afganistan'da sekiz devlet üniversitesinde Türkoloji, Özbek-Türk edebiyatı bölümü ve Türkçe öğretmenliği bölümleri bulunmaktadır. Ayrıca, Yunus Emre Türk Kültür Merkezi (YETKM), Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı (TİKA), Maarif Vakfı, Türk Silahlı Kuvvetleri, bazı özel üniversiteler ve özel bağımsız kursları da Türkçe öğretiminde faaliyet göstermektedirler. Bu Türkçe eğitim merkezlerinde, yüzlerce

öğrenci çeşitli hedeflere ulaşmak için temel, orta ve yüksek seviyelerde Türkçe öğrenmektedirler. Öğretim programlarında kullanılan eğitim materyalleri Türkiye’de hazırlanmış güncel ve çoğunlukla benzer materyallerdir.

İlkte tercümanlık ihtiyacı daha fazla duyulurken daha sonra Afganistan ve Türkiye arasında siyasi, kültürel, ticari ve insani ilişkiler geliştiğinde Türkçe öğrenmek için ihtiyaçlar daha geniş bir alanı kapsamıştır. Yeni dil öğrenme ihtiyacı herkes için değişebilir: İş, seyahat, eğitim, kişisel ilgi veya başka bir şey. Kursiyerlerin Türkçe öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesi, daha etkili öğrenim gerçekleştirebilmek ve faydalı ders programları geliştirmek için temel ve önemli bir adım sayılmaktadır. Bu ihtiyaçları saptamak hem öğretmenlere materyal ve ders hazırlama konusunda yardımcı olur hem de öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecine etki eder.

Gharibi (2013)’ye göre, dilin herhangi bir durumda kullanılması, bireyin amacına bağlıdır ve ikinci dilin öğrenilmesi de belirli hedefleri takip etmektedir. İkinci ya da yabancı dil öğretimi sürecinde ilk adım karar vermek ve plan yapmaktır. Bir dil kursuna başlamadan önce, bir bireye neden bu dili öğrenmek istiyor sorusunu sormak lazım. Bu sorunun cevabı ve öğrencilerin ihtiyaçlarının belirlenmesi, bir eğitim programında önemli bir adımdır. Bu temel adım atılmadığı takdirde, öğrenme sürecinden istenen sonuçları almayı bekleyemeyiz.

Öğrencilerin dil ihtiyaçlarını analiz etmenin uzun bir geçmişi vardır. Tüm modern çalışmalar, ihtiyaç analizinin ikinci dil veya yabancı dil öğretiminde önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Brown (2001)’a göre İhtiyaç Analizinin genel bir tanımı, öğrencilerin belirli kurumların bağlamlarında dil öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için gerekli olan tüm ilgili bilgilerin sistematik olarak toplanması ve analizidir (aktaran Baig, 2012). Başka bir deyişle, ihtiyaç analizi terimi genellikle, belirli bir öğrenci grubunun ihtiyaçlarını karşılayacak bir müfredat geliştirmeye temel olacak bilgileri toplamadaki faaliyetleri ifade etmektedir (İwai, Kondo, Lim, RAY, Shimizu ve Brown, 1999).

Richards (1990), ihtiyaç analizi için üç amaç tanımlamıştır:

1. Bir dil programının içeriğine, tasarımına ve uygulanmasına daha geniş ve kapsamlı bir girdi alanı elde etmek için, planlama sürecine öğrenenler, öğretmenler, yöneticiler ve işverenler gibi kişileri dâhil ederek bir mekanizma sağlamak.

2. Bir dil programı için amaçların, hedeflerin ve içeriğin geliştirilmesinde ele alınabilecek genel veya özel dil gereksinimlerinin belirlenmesi.

3. Mevcut bir programı gözden geçirmek ve değerlendirmek için temel teşkil edebilecek verileri sağlamak (aktaran Baig, 2012).

“İhtiyaç Analizi, öğrencilerin ve öğretmenlerin inançlarına ve görüşlerine ilişkin bir içgörü sağlayabilir ve öğrencilerin ihtiyaçlarına daha uygun bir dil programı yapmada yardımcı olabilir ve ayrıca öğretmenler arasında değişim ve yenilik sahibi olma konusunda yardımcı olabilir. Çünkü bu nihayetinde bu iki seviyedeki öğretmen ve öğrencilerin bir tepkisidir; bu, herhangi bir değişimin veya yeniliğin kabulünü veya reddini ve dolayısıyla bir değişimin veya yeniliğin başarısını veya başarısızlığını belirleyebilir. Dil öğrenimini daha geniş bir öğrenme süreci kavramı ile görmenin ilk adımıdır. Müfredat içeriği, materyalleri ve öğretim yaklaşımları, öğrencilerin algılanan ve gerçek ihtiyaçları ile eşleştiğinde, öğrencilerin motivasyonu ve başarısını artır.” (Pushpanathan, 2013, s. 1).

İhtiyaçlar mutlak değildir; yani, bir kez tanımlandıktan sonra, katılan öğrenciler için gerçek ihtiyaç olarak kalmaları için sürekli olarak geçerliliği araştırılması gerektiğini belirtmektedir (Pushpanathan, 2013).

Eğitimin gerçekleştirilmesi için en temel faktörler hoca, öğrenci ve eğitim ortamıdır. Her eğitim sisteminin hayatta kalması büyük ölçüde kilit üyelerinin bilgi ve becerilerine bağlıdır. Fakat ihtiyaç analizi konusunda öğrencilere öncelik tanınmaktadır. Brown (1997)’a göre, ihtiyaç analizinde öğrencilere odaklanmak makul gözükmektedir. Sonuçta, onlar müşterilerdir ve müşterilerin ihtiyaçları karşılanmalıdır. Bununla birlikte, öğretmenler, yöneticiler, ebeveynler, işverenler, kurumlar ve hatta ülkelerin bile belirli bir dil programı için ihtiyaç analizi yaparken göz ardı edilmemesi gereken ihtiyaçlara sahip olabileceği için bu görüş yetersiz olabilir.

İhtiyaç analizine farklı yaklaşımlar, ikinci bir dili öğrenme sürecinde öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaya çalışırlar. İhtiyaç analizine tek bir yaklaşım, öğrenmeyi geliştirmek için neyin gerekli olduğuna dair güvenilir bir gösterge olmayabilir. (Songhori, 2008).

“İhtiyaç analizinde; sistematik yaklaşım (Richterich ve Chancerel, 1977), sosyolengüistik model (Munby, 1978), öğrenme merkezli yaklaşım (Hutchinson ve Waters, 1987), öğrenci merkezli yaklaşım (Berwick, 1989 ve Bridley, 1989) ve görev temelli yaklaşım (Long, 2005a, 2005b) olmak üzere başlıca beş yaklaşım vardır.” (Çangal, 2013, s. 2).

Bu çalışmada Türkçe öğrenen öğrencilerin dil ihtiyaçları akademik, mesleki ve kişisel ihtiyaçları kapsamında belli boyutlar altında ele alınmıştır.

1.2. Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı, Kabil Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyat Bölümü, Yunus Emre Enstitüsü'nün Kabil'deki Türk Kültür Merkezi, özel ve bağımsız kurslardan İfsah Yabancı Diller Öğretim Merkezi ve Star Enstitüsü bünyelerinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil ihtiyaçları ve önceliklerini belirlemektir.

Araştırmanın amacına dayanarak sorular, ana problem ve alt problemler olarak iki kategoride düzenlenmiştir.

1.2.1. Ana problem

Kabil Üniversitesi Türkoloji Bölümü, Kabil YETKM, İfsah Yabancı Diller Öğretim Merkezi ve Star Enstitüsü'nde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçları nelerdir?

1.2.2. Alt problemler

1. Kabil Üniversitesi Türkoloji Bölümü, Kabil YETKM, İfsah Yabancı Diller Öğretim Merkezi ve Star Enstitüsü'nde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçları, hangi alt boyutlarda yoğunlaşmaktadır?
2. Kabil Üniversitesi Türkoloji Bölümü, Kabil YETKM, İfsah Yabancı Diller Öğretim Merkezi ve Star Enstitüsü'nde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçları, cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
3. Kabil Üniversitesi Türkoloji Bölümü, Kabil YETKM, İfsah Yabancı Diller Öğretim Merkezi ve Star Enstitüsü'nde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçları, kur düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
4. Kabil Üniversitesi Türkoloji Bölümü, Kabil YETKM, İfsah Yabancı Diller Öğretim Merkezi ve Star Enstitüsü'nde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçları, ana dili değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
5. Kabil Üniversitesi Türkoloji Bölümü, Kabil YETKM, İfsah Yabancı Diller Öğretim Merkezi ve Star Enstitüsü'nde Türkçe öğrenen öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçları, ders gördükleri kurumlara göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın önemi

Son yıllarda, Türkiye’de ve dünyanın dört köşesinde çok sayıda Türkçe öğretim merkezleri açılmıştır. Aynı zamanda çeşitli kitaplar ve eğitim materyaller de hazırlanmıştır, ancak bu kitaplar hazırlanmadan önce dünyanın farklı ülkelerinde Türkçe öğrenen öğrencilerin gerçek ihtiyaçları araştırılmamıştır.

Ders materyallerin hazırlanmasından önce ihtiyaç analizi yapmak çok önemlidir ve bir kurs tasarlanmanın önemli bir parçası sayılmaktadır. Eğitim sürecinde bu adım gerçekleşmeden, öğrenme sürecinin iyi gittiğinden ve öğrenenlerin öğrendikleri konular aslında ihtiyaç duydukları ve öğrenmeleri gereken konular olduğundan emin olunamaz.

Bu çalışma, Afganistan’ın başkenti Kabil’de bulunan Kabil Üniversitesi Türkoloji Bölümü, Kabil YETKM, İfsah Yabancı Diller Öğretim Merkezi ve Star Enstitüsü’nde Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil ihtiyaçlarını ortaya koymaktadır. Araştırmanın sonucu ve verileri Afganistan’da Türkçe öğretiminde faaliyet gösteren resmi ve resmi olmayan kurumların Türkçe ders programların tasarımına, müfredat geliştirmesi ve materyal hazırlaması gibi alanlarda faydalı olacağı beklenmektedir. Türkçe öğreten öğretmenlere öğrencilerin dil ihtiyaçlarıyla ilgili kapsamlı bilgi verip hangi konulara odaklanacağına dair fikir vermektedir.

1.4. Varsayımlar

Araştırmaya katılan Türkçe öğrenen öğrencilerin ihtiyaçlarını saptamak üzere uygulanan anketin soruları, araştırmada katılan kursiyerler tarafından anlaşılıp yanıtladıkları varsayılmıştır.

1.5. Sınırlıklar

Araştırmanın sınırlıkları şu şekilde belirlenmiştir:

1. Araştırma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılının güz döneminde Kabil Üniversitesi Türkoloji Bölümü, Kabil YETKM, İfsah Yabancı Diller Öğretim Merkezi ve Star Enstitüsü’nde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen toplam 147 kursiyer ile sınırlandırılmıştır.

2. Öğrencilerin Türkçe öğrenmedeki ihtiyaçları, uygulanan anketteki yönergelerde yer alan ihtiyaçlar ile sınırlandırılmıştır.

1.6. Tanımlar

Bu bölümde, tezde sıklıkla kullanılan bazı kavram ve kelimelerin kısa tanımlarına yer verilmiştir.

İhtiyaç Analizi: Dil öğretiminde ve dil programı tasarımında, öğretmenlerin bilgi toplamalarına ve öğrencilerin ihtiyaç ve tercihlerinin doğru ve eksiksiz bir resmini elde etmelerine yardımcı olan sistematik bir süreç olarak tanımlanabilir.

Kursiyer: Türkçe öğrenen öğrenciler.

Katılımcı: Ankete katılan öğrenciler.

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLİGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimin tarihçesi

Yabancı dil; bireyin doğduğu çevrede konuşulan ve doğal olarak edindiği ana dilden farklı olarak, çeşitli sebeplerle bilinçli ve planlı bir şekilde sonradan öğrendiği dildir (Zorbaz 2013). Başka bir deyişle, bir ülkede yaşayan halk tarafından geleneksel olarak konuşulmayan ve farklı amaçlarla sonradan öğrenilen dile yabancı dil denir (Yağmur 2013).

Dilin en önemli işlevlerinden biri insanlar arasında iletişim aracı olmaktır. Tarih boyunca, insanlar birbirleriyle farklı gereksinimlerden dolayı iletişim kurmak için dile ihtiyaç duymuşlardır. Zamanla, medeniyetlerin ortaya çıkışıyla, devletlerin ticari, siyasi ve kültürel ilişkileriyle bu ihtiyaç daha ciddi hale gelmiştir. Buna dayanarak, yabancı dil öğretimi ortaya çıkmıştır. Günümüzde, dünyada küreselleşme, gelişme ve değişme süreci hızla yaşanırken insanların bir ya da iki yabancı dili öğrenmek en gerekli ihtiyaçlarından sayılmaktadır. Son yıllarda ise Türkiye'nin sanayi, eğitim ve ticaret alanlarında gelişmesiyle birlikte, Türkçe de öğrenmek için popüler bir dil haline gelmiştir.

Türkler yüzyıllarca Kuzey Afrika'dan Doğu Avrupa ve Orta Doğu'ya kadar büyük bir coğrafyaya hâkim olmuş, değişik milletler ve büyük imparatorluklarla karşı karşıya gelmiştir. Böyle durumlarda Türk dili ve kültürü başka dillerden etkilenmiş veya onları etkilemiştir. Ancak, Türklerin siyasi iktidarı Türkçenin yayımlanmasına sebep olmamıştır.

Türkçe hiçbir zaman bir sömürü dili olmamıştır ve tarihi seyri içinde bir ihtiyaç olarak öğrenilmiştir. Memlukler döneminde Türkçe öğrenen Araplar, bu dilin öğrenim gördükleri okullarda zorunlu olarak öğrenmemişlerdir. Kırım ve çerçevesinde yaşayan Ermeniler, öğrenim dili Kıpçak Türkçesi olduğu için Kıpçakça kullanmamışlardır. Yabancılar Türkçe öğretmek amacıyla hazırlanan eserlerin yazarlarının çoğunluğu Türk değildir.” (Zorbaz, 2013, s. 159).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ilk adımlar Kaşgarlı Mahmud'un 1472-1474 yılları arasında yazdığı Dîvânu Lugâti't-Türk eseri ile atılmıştır. Yabancılar Türkçe öğretimi üzerine yapılmış diğer bir çalışma ise Ali Şir Nevai tarafından 15. Yüzyılda yazılan Muhakemetü'l Lugateyn (1498) adlı eserdir (Göçer, 2013). Dîvânu Lugâti't-Türk'ün hedef kitlesi Araplar olduğu için Arapçanın özelliklerine göre hazırlanmıştır.

Tümevarım yöntemiyle yazılmış, yabancı dil öğretim yöntemi olarak dil bilgisi çeviri metodu kullanılan eserde pratik Türkçe öğretimi, edebî Türkçe öğretimi ve ticaret diline yönelik Türkçe öğretimi amaçlanmıştır (Bayraktar, 2003'ten aktaran Arslan, 2012).

Türkologlara göre Türkçe öğretimi alanında ilk eserlerden biri Ali Şir Nevai'nin Muhakemetü'l-Lügateyn adlı eseridir. Nevai bu eserinde Türkçeyi Farsça ile karşılaştırıp açıklamıştır. Nevai Türkçenin, Farsçadan daha güçlü bir dil olduğunu ve eserinde bunu ispatlamaya çalışmıştır. Nevai'nin bu yapıtı tarihi süreçte Yabancılara Türkçe öğretimi bakımından diğer önemli eserlerden biridir. Muhakemetü'l-Lügateyn'de Türkçe ve Farsça kelimeler ses ve yapı yönünden kıyaslanmıştır. Türkçe kelimelerin Farsça karşılıkları verilen kitapta, Türkçenin söyleyiş ve anlatım zenginliği örneklerle açıklanmıştır. Eserde, yabancı dil öğretimi olarak dil bilgisi çeviri yöntemi ve tümevarım metodu kullanılmıştır. Türkçe ve Farsçanın kavramlar bakımından karşılaştırıldığı bu çalışmada akademik Türkçe öğretimi amaçlanmıştır (Aksan, 1978'den aktaran Arslan, 2012).

Bu iki eserin yanı sıra, sonraki asırlarda Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında başka kitaplar da yazılmıştır. Bu kitapların çoğu Araplar ve Avrupalılar tarafından Araplar, Farslar, Ruslar, Balkanlılar ve Batılılara Türkçe öğretmek amacıyla yazılmıştır. Yabancılara Türkçe öğretiminin tarihinde yazılmış en önemli eserler, Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Yabancılara Türkçe Öğretmek Amacıyla Yazılmış Tarihi Eserler

Sayı	Eser Adı	Yazılmış Tarihi	Yazar	Hedef kitle
1.	Dîvânu Lugâti't-Türk	1072-1074	Kaşgarlı Mahmut	Araplar
2.	Ed-Dürretü'l-Muddiyye Lügati't Türkiye	fi'l 13. yy.		Araplar
3.	Codex Cumanicus	1292-1295	İtalyan Tüccarlar ve Alaman Rahipler	İtalyanlar ve Almanlar
4.	Kitabü'l-İdrak li-Lisan'l Etrak	1312	Esirü'd-din Ebu Hayyan	Araplar

5.	Kitab-ı Mecmü-i Tercüman-ı Türki ve Acemi ve Muğali	1343	Yusuf el-Konevi	Araplar
6.	İbn Mühenna Lügati	14. yy.	Cemaleddin İbn Mühenna	
7.	Et-Tehetü'z-Zekiyye fi'l-Lugati't-Türkiyye	1425		Araplar
8.	Muhakemetü'l Lugateyn	1498	Ali Şir Navai	Farslar
9.	El-Kavaninü'l-Külliyeli Zabtü'l-Lügati't-Türkiyye	15. yy.		Araplar
10.	Kitabü Bulgati'l-Müştak fi Lugati'Türk ve'l-Kıfca	15. yy.	Cemalü'd-din Abdullahi't-Türki	
11.	Regola Del Parlare Turcho Et Vocabulario De Nomı Et Verbi	1533	Filippo Argeiti	İtalyanlar
12.	Grammatica Turchesca	1611	Pietro Ferraguto	İtalyanlar
13.	İnstitionum Linguae Libri Quatuor	1612	Hieronimus Megiser	Avrupalılar
14.	Grammaire Reisonnee de la Langue Ottomane	1846	William Redhouse	Fransızlar
15.	A reading book of the Turkish with a Grammer and Vocabulary	1854	William Burckhardt Barker	İngilizler
16.	The Turkish Campaigner's Vade-Mecum of Ottoman Colloquial	1855	William Redhouse	İngilizler

Yabancılara Türkçe öğretmek üzere yapılan ilk çalışmalar genellikle benzer özellikler taşımaktadır. Bahsedilen eserlerin çoğu bir veya birden fazla dilde sözlük şeklinde yazılmıştır. Ayrıca eserler genellikle, atasözleri, dini, edebi ve ticari terimler, kısa cümleler, dilbilgisi, kısa dini metinler, günlük konuşmalar, telaffuz ve yazma çalışmaları içerir. Eserlerin genelinde yabancı dil öğretimi yöntemlerinden dilbilgisi çeviri yöntemi, karşılaştırmalı bir çerçevede kullanılmıştır. Tümevarım metoduyla Türkçe öğretilmeye çalışılmıştır. Dilin dilbilgisi konuları üzerinden Türkçe öğretilmiştir. Kimi eserlerde pratik Türkçe öğretmek hedeflenmiştir. (Erdem, 2009'dan aktaran Arslan, 2012).

2.2. Günümüzde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi

Türkiye’de 1950 yılından sonra üniversiteler bünyesinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ciddi biçimde ele alınmaya başlanmıştır. Türkçenin öğretimi konusu aslında son yıllarda çok büyük bir önem kazanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen Türk dünyası öğrenci projesi kapsamında 1991 yılından itibaren gençler lise ve üniversitelerde okumak amacıyla Türkiye’ye getirilmişlerdir. Bu projenin kapsamında, Türk Cumhuriyetlerinden gelen gençlere Türkiye Türkçesini öğretmek, Türk kültürü ve eğitim sistemini tanıtmak amaçlanmıştır. Böylece, Türkiye’ye gelen ve eğitim gören gençler aracılığı ile Türkçenin ve Türk kültürünün yaygınlaştırılmasını sağlamak imkân bulmuştur. (Açık, 2008’den aktaran Göçer, 2013).

Yabancılar Türkçe öğretimine, kurum olarak ilk kez bazı üniversitelerde yabancı öğrencileri üniversite öğretimine hazırlamak üzere başlanmıştır. Bu amaçla Türkçe öğretimine başlayan üniversiteler şunlardır: Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, Ankara Üniversitesi ve Ege Üniversitesi. Bu kurumların başında Türkçe Öğretim Merkezi (TÖMER), Ankara Üniversitesi Rektörlüğüne bağlı olarak 1984 yılında yabancılar Türkçe öğretmek amacıyla kurulmuştur. Daha sonra 1994’te Gazi Üniversitesi, Bolu İzzet Baysal Üniversitesi ve Ege Üniversitesine bağlı Türkçe Öğretim Merkezleri faaliyete geçirilmiştir. Bu dil öğretim merkezlerin asıl amacı yurt dışından gelen misafir öğrencilere Türkçe öğretmek, Türk kültürünü tanıtmaktır (Arslan, 2012). TÖMER’ler amaçları doğrultusunda kendi ders materyallerini geliştirmişlerdir. 2002 yılında Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından hazırlanan Hitit ve Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe seti ve Gazi TÖMER’in Yabancılar İçin Türkçe seti, İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi (DİLMER)’ İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı Seti, Dokuz Eylül Üniversitesi Dil Eğitimi Araştırma ve Uygulama Merkezi (DEDAM)’in İzmir Yabancılar İçin Türkçe Öğretimi bu bakımdan önemlidir. Bu setler görsel ve işitsel materyallerle desteklenmiştir. Günümüzde birçok devlet ve özel üniversitelerde 100 civarında Türkçe dil öğretim merkezleri hizmet vermektedir.

Son yıllarda birçok üniversite Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik lisansüstü ve doktora düzeylerde eğitim vermeye başlamıştır. Yabancılar Türkçe öğretimi alanında faaliyet gösteren üniversiteler tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

Türkiye’de Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı Olan Üniversiteler

Sayı	Üniversite	Seviye	Açıldığı Yıl
1.	Dokuz Eylül Üniversitesi	Yüksek Lisans	
2.	Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	Yüksek Lisans	2014-2015
3.	Başkent Üniversitesi	Yüksek Lisans	
4.	Gazi Üniversitesi	Yüksek Lisans ve Doktora	
5.	Hacettepe Üniversitesi	Yüksek Lisans ve Doktora	
6.	İstanbul Üniversitesi	Yüksek Lisans	2005-2006
7.	Yıldız Teknik Üniversitesi	Yüksek Lisans	
8.	Sakarya Üniversitesi	Yüksek Lisans ve Doktora	
9.	Uludağ Üniversitesi	Yüksek Lisans	2016-2017
10.	Başkent Üniversitesi	Yüksek Lisans	
11.	Mersin Üniversitesi	Yüksek Lisans	
12.	İstanbul Aydın Üniversitesi	Yüksek Lisans	
13.	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	Yüksek Lisans	

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında aktif olan bir diğer kurum ise TİKA’dır. TİKA 1992 yılında Ankara’da açılmıştır ve bugün dünyada TİKA’ya bağlı 59 ülkede 61 Program Koordinasyon Ofisi hizmet vermektedir. TİKA, yurt dışında eğitim veren üniversitelerdeki Türkoloji bölümlerine ihtiyaçları karşılamak üzere ders materyalleri sağlamak ve gerektiği takdirde öğretim üyesi görevlendirmektedir.

“Yabancılar için Türkçe öğretimi faaliyetleri yapmak için 2007 yılında kurulan bir diğer resmî kurum da Yunus Emre Vakfı’dır. Yunus Emre Enstitüsü’nün misyonu Türkiye’yi, kültürel mirasını, Türk dilini, kültürünü ve sanatını tanıtmak, Türkiye’nin diğer ülkeler ile dostluğunu geliştirmek, kültürel alışverişini arttırmak, bununla ilgili yurt içi ve yurt dışındaki bilgi ve belgeleri dünyanın istifadesine sunmak, Türk dili, kültürü ve sanatı alanlarında eğitim almak isteyenlere yurt dışında hizmet vermek olarak belirtilmiştir.” (YEE, 2018).

2009 yılında faaliyetlerine başlayan Yunus Emre Enstitüsünün 48 ülkede 58 kültür merkezi bulunmaktadır. Kültür merkezlerinde Türkçe eğitiminin yanı sıra, farklı ülkelerdeki eğitim kurumlarıyla yapılan iş birlikleri ile Türkoloji bölümleri ve Türkçe öğretimi desteklenmektedir. Kültür merkezleri aracılığıyla Türkiye’nin kültür ve sanatını tanıtmak amacıyla birçok etkinlik düzenlenmekte, ulusal veya uluslararası etkinliklerde Türkiye’yi temsil etmektedir. (YEE, 2018). Dünya çapında YEE’nin faaliyet gösteren merkezlerin listesi Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Yunus Emre Enstitüsü Kültür Merkezleri

Sayı	Ülke/Şehir	Sayı	Ülke/Şehir
1.	ABD - Washington DC	29.	Katar – Doha
2.	Afganistan – Kabil	30.	Kazakistan – Astana
3.	Almanya – Berlin	31.	KKTC – Lefkoşa
4.	Almanya – Köln	32.	Kosova – İpek
5.	Arnavutluk – İşkodra	33.	Kosova – Priştine
6.	Arnavutluk – Tiran	34.	Kosova – Prizren
7.	Avustralya – Melbourne	35.	Lübnan – Beyrut
8.	Avusturya – Viyana	36.	Macaristan – Budapeşte
9.	Azerbaycan – Bakü	37.	Makedonya – Üsküp
10.	Bahreyn – Manama	38.	Malezya - Kuala Lumpur

11.	Belçika – Brüksel	39.	Meksika – Meksiko
12.	Bosna Hersek – Foynitsa	40.	Mısır – Kahire
13.	Bosna Hersek – Mostar	41.	Moldova – Komrat
14.	Bosna Hersek – Saraybosna	42.	Pakistan – Karaçi
15.	Cezayir – Cezayir	43.	Pakistan – Lahor
16.	Fas – Rabat	44.	Polonya – Varşova
17.	Fransa – Paris	45.	Romanya – Köstence
18.	Güney Afrika – Johannesburg	46.	Romanya – Bükreş
19.	Güney Kore – Seul	47.	Rusya Federasyonu - Kazan
20.	Gürcistan – Tiflis	48.	Rusya Federasyonu - Moskova
21.	Hollanda – Amsterdam	49.	Senegal – Dakar
22.	Hırvatistan – Zagreb	50.	Sırbistan – Belgrad
23.	İngiltere – Londra	51.	Sudan – Hartum
24.	İran – Tahran	52.	Somali – Mogadişu
25.	İspanya – Madrid	53.	Tunus – Tunus
26.	İtalya – Roma	54.	Ukrayna – Kiev
27.	Japonya – Tokyo	55.	Ürdün – Amman
28.	Karadağ – Podgoritsa		

2.3. Afganistan

Afganistan, Kuzey Yarım Küre’de 33 derece kuzey enlemleriyle 65 derece doğu boylamların arasında, Asya’nın ortasında yer almaktadır. Yüzölçümü 649,000 kilometre karedir ve dünyanın kırk ya da kırk birinci büyük ülke sayılmaktadır. En kuzey ve en güney noktaların arasındaki mesafe yaklaşık 1015 kilometre, en doğu ile en batı arasındaki mesafe ise 1240 kilometredir. Pakistan topraklarından açık denize en yakın mesafesi de 600 kilometredir (Aliabadi, 2016).

Asya’nın kalbi olarak tanınan ve coğrafi konumu sebebiyle önemli bir stratejik kavşak noktasında bulunan Afganistan’ın kuzey tarafında Tacikistan, Türkmenistan ve Özbekistan; kuzey doğusunda Çin, batısında İran, doğu ve güneyinde Pakistan yer almaktadır. Başkenti Kabil ve büyük şehirleri ise Herat, Kandahar, Belh, Nangarhar, Gazne ve Kunduz’dur. Denize yolu olmadığı için iklimi bölgelere göre değişmektedir. Genel olarak yazların sıcak, kışların soğuk olduğu tipik bir karasal iklime sahiptir. Afganistan toprağın dörtte üçünü dağlar ve yükseklikler oluşturmaktadır. Ülkenin en yüksek noktası deniz seviyesinden 7458 metre yüksek olan Koh-i Baba’nın Noşak zirvesiyken en düşük noktası ise deniz seviyesinden 258 metre yükseklikte olan Amuderyadır. Afganistan’ın bazı önemli dağlar ise şunlardır: Pamir Dağları, Baba Dağları, Hindukuş Dağları, Siyah Koh, Firuz Koh, Sefid Koh ve Tirband-i Türkistan. Aynı zamanda, Afganistan dağlı bir ülke olduğu için bölgenin en önemli nehir ve ırmakların kaynağı olmuştur. Bu ırmaklar genellikle Orta ve kuzey Afganistan’dan kaynaklanıp komşu ülkelere akarlar. Bunlardan bazıları: Amuderya, Kabil Nehri, Pencşir, Lağman, Kunduz, Koner, Hilmend, Murgab, Haşrod, Fararod ve Herirod nehirleridir.

2.4. Afganistan’ın ekonomik durumu

Afganistan ekonomisinin en önemli kaynaklarını tarım, hayvancılık, ticaret, endüstri ve madencilik teşkil etmektedir. Memleketin büyük bir kısmı dağlık ve kayalık, iklimi de kurak olduğu halde, nehirlerden faydalanılarak meydana getirilen sulama kanalları sayesinde ziraat yapılan pek çok verimli arazi bulunmaktadır. Buralarda bol miktarda tahıl, sebze, meyve ve pamuk yetiştirmek mümkün olmaktadır. Hayvancılık da gelişmiş olup bilhassa hayvan ürünlerinden karakul kuzularının astragan kürk yapımında kullanılan postu, ihraç edilen malların başında gelmektedir (Saray, 1988). Afganistan’da tarımcılık ve hayvancılık geleneksel bir şekilde yapılmaktadır. Genel olarak herkes az da olsa tarımcılık

için toprağa sahiptirler. Çoğu tarım arazisinde tahıllar ve özellikle buğday yetiştirilir. Bunun yanında, son dönemlerde haşhaşın yetiştirilmesi yaygın olmuştur.

Afganistan'ın yer altı zenginlikleri yönünden büyük bir potansiyele sahip olduğu bilinmektedir. Ancak Afganistan'da yaşanan bazı sorunlardan dolayı madenler yeterince işletilememektedir. Hindukuş dağlarının kuzey yamaçlarında birçok kömür havzası bulunmakta, Kuzey Afganistan'da (Şibergan ve Saripul) doğal gaz da bulunmuştur. Ayrıca Afganistan'ın farklı bölgelerinde demir, çinko, kurşun, petrol bulunmakta, ülkenin güneyinde dünyanın en zengin berilyum ve yakut yatakları yer almaktadır. Ülkenin kaya tuzu yatakları yeterli ölçüde olmakla birlikte ulaşımın yetersiz oluşu bu konudaki üretimi sınırlamaktadır (Saray, 1988).

Afganistan'da hiçbir zaman kapsamlı ve standart nüfus sayımı yapılmadığı için nüfusu tam olarak belli değildir. Fakat son yıllarda Afganistan'ın istatistik kurumu (The Central Statistics Organization ya CSO) tarafından her yıl tahmini rakamlar açıklanmaktadır. CSO'nun 2018 yılında yayınladığı istatistiklere göre Afganistan'ın nüfusu 32,2 milyon kişi tahmin edilmiştir. Bunun %51 erkek ve %49'u ise kadınlar oluşturmaktadır. Afganistan nüfusun büyük kısmı gençtir. Ayrıca, yaklaşık 5 milyon Afgan, İran ve Pakistan yoğunlukta birçok ülkede mülteci olarak yaşamaktadırlar.

2.5. Afganistan'ın siyasi tarihi

Bugün Afganistan denilen ülke, tarihte Baktaria (Bahtar), Aryana ve Horasan gibi isimlerle adlandırılmıştır. Afganistan, tarih boyunca büyük uygarlıkların bulunduğu bir coğrafyada bulunduğu için büyük imparatorların ilgilerini çekmiştir. Erken devirlerden ilk Afgan devletine kadar olan süreçte Afganistan'da pek çok milletler bu coğrafyada hâkimiyet kurmuştur. Bu kavimler zamanla Afganistan'daki siyasi güçlerini yitirirlerse de etnik ve kültürel olarak bu ülkede kalmaya sürdürmüşlerdir. Farklı etnik kökenden gelen insanlar büyük oranda kimliklerini korumayı başarmışlardır.

Gurlulardan sonra Afganistan'da merkezi bir devlet olmadığı nedeniyle, ülkenin bazı bölgeleri kuzey, güney ve batı güçler aralarında bölünmüştü ve bölgedeki halk de kabileler topluluğu şeklinde yaşarlardı.

1737 yılında Nadir Şah Afşar Afganistan'ın coğrafyasını ele geçirip İran'ın topraklarına eklemiştir. Nadir Şah'ın ölümünden sonra, 1747'de, ilk Afgan devleti, Ahmed Şah Abdali

tarafından kurulmuştur; Kandahar şehri de Dürrânî İmparatorluğu'nun başkenti olarak seçilmiştir. Bu devletin hâkimiyeti 1773 yılına kadar Sindh Nehri'nden Amuderya ve Merv'e, Keşmir'den Horasan'daki Nişabur'a kadar genişlemiştir. Ahmed Şah Abdali'nin egemenlikte olan bu büyük coğrafya, Ahmet Şah'ın ölümünden sonra tarihte ilk kez Hindistan'ın İngiliz hükümdarı, Lord Auckland tarafından Afganistan olarak adlandırılmıştır (Misbahzada, 2009).

Ahmed Şah, 1773'te Kandahar'da öldü ve oğlu Timur Şah, onun yerine geçti. Timur Şah eğitilmiş biriydi ve Farsçada şiir de yazardı. Onun zamanında, Avrupa'da Tarihi olaylar özellikle Fransız Devrimi gerçekleşti. Ama ülkenin içinde Timur Şah halkın isyanlarıyla karşı karşıya kaldı. İsyancıları ciddiyetle son verdi ve Afganistan'ın coğrafyasını korumaya başardı. Kandahar yerinde kabilevi sınırlıkları olmayan Kabil'i devletin başkenti olarak seçti. Sonunda, babasının fethettiği toprakları koruyarak, yirmi yıllık bir yönetmenin ardından Timur Şah 1793'te hayatını kaybetti (Mehrwarz ve Abdulghaffar, 1990).

Timur Şah'ın ölümünden sonra, çocuklarının çoğunluğu, veliaht şehzadenin seçilmemesi ve bazı diğer nedenlerden dolayı kardeşler taç ve tahtı kazanmak için iç savaşa dâhil oldular. Sonunda 24 erkek kardeşten Şah Zaman, halkın büyüklerinin görüşlerini alıp tahta geçti. Onun tahta çıkmasında en önemli rolü Sadozayların Barakzay (Muhammedzay) kabilesinden olan Payende Han oynamıştı. Bu yüzden vezirlik makamına Payende Han tayin edilerek devlet işlerinden tam sorumlu tutuldu. Zaman Şah'ın hüküm sürdüğü kısa dönemi (1793-1801) dünya çapında gerçekleştiği önemli siyasi ve sosyal olaylarla çakişti. Bir yandan Napolyon Fransa'da iktidara gelmişti. Öte yandan, sömürgeci İngilizler ülkenin işlerine müdahalelerde bulunmuştu. Afganistan'ın batısında da Kaçar devleti kurulmuş ve Afganistan için bir tehlike haline gelmişti. Afganistan'da ise, kardeşler arasındaki iktidara kavuşmaya mücadelesi devam etmişti (Mehrwarz ve Abdulghaffar, 1990).

1801 yılında Şah Zaman, kardeşi Şah Mahmud tarafından yakalanıp kör edildi ve onun yerinde Şah Mahmud iktidara geçti. Şah Mahmud'un ilk döneminde iç kavgalar eskisinden daha ciddi bir şekilde devam etti. 3 yıldan sonra Şah Mahmud, Şah Şüca tarafından tahttan indirildi. Şah Şüca döneminde, iç kavgalar Sadozay makamları arasında devam etti, merkezi hükümet zayıflandı; kabileler aralarında, özellikle Sadozaylar ve Muhammadzaylar (Barakzaylar) arasındaki savaşlar alevlendi. Nasıl olsa, Şah Şüca'dan sonra 1809'da Şah Mahmud ikinci kez kral oldu (Misbahzada, 2009). Bu süreçte ona en büyük desteği, Payende Han'ın oğulları Fetih Han ve Dost Muhammed vermişti. Ancak

onun Şehzâde Kâmran tarafından gözlerine mil çekilerek hapsedilmesi ve sonra da öldürülmesi, Barakzayları isyan ettirdi. İsyanın büyümesi üzerine Mahmud Şah, Kabil'den kaçmak zorunda kaldı. Ancak Gazne yakınlarında yakalandı ve öldürüldü (Yazıcı, 2011). Sonunda Dürrânî Devleti 1818'de Mohammadzailerin isyanıyla sona erdi ve Barakzay hanedanından Emir Dost Muhammad Han iktidara geçti.

Dost Muhammed Han'ın zamanında, Afganistan, on dokuzuncu yüzyılın başında başlayan Rusya ve Britanya'nın sömürgeci rekabetinin sahnesi olmuştu. Bu arada, İngilizler Hindistan'a sürgün edilmiş Şah Şüca'yı destekleyince Dost Muhammed Han da elini Rusya'ya uzattı. Rusya da bu fırsatı kaçırmadan Britanya aleyhinde Dost Muhammad Han ile işbirliği anlaşmasını imzaladı. Bölgedeki çıkarlarını tehditte olduğunu düşünen İngilizler, Dost Muhammed Han'ın Pencap'a saldırısı ve Rus heyetinin Afganistan'a gelmesi bahanesiyle, 1838 yılında Şah Şüca'yı elli bin İngiliz askerleriyle Kandahar üzerinden Afganistan'a yolladılar. Onlar, 1839'da Kabil'i işgal ettiler ve Ağustos ayında Şah Şüca, Afganistan'ın krallığına atandı (Misbahzada, 2009).

İngilizlerin gelişiyle Afganistan halkı yabancılara karşı ayaklandılar. Ayaklanmanın lideri Mir Mescidi Han idi. Emir Dost Muhammed Han, halkın ayaklanması haberini duyduğunda, Buhara'dan kuzey Afganistan'a ve oradan da Çarikar'a geldi. Emir'in gelişi, halkın moraline olumlu etkiledi. Bir süre İngilizler karşısında savaştıktan sonra, Dost Muhammed Han, halktan ayrılıp tek başına İngiliz kuvvetlerine teslim oldu, ama Afganistan halkı isyanlarına devam etti ve Afganistan'ın birçok bölgelerden İngilizleri çıkartmaya başladılar. Fakat bu isyanların sonucunda Dost Muhammad Han ve oğlu Muhammad Akbar Han İngilizlerle anlaşma yaptılar ve Dost Muhammad Han ikinci kez İngilizlerin yardımıyla tahta çıkarıldı (Misbahzada, 2009).

1863 yılında Dost Muhammed Han'ın ölümünden sonra, kabilevi tartışmalar ve Muhammedzay şehzadelerin arasındaki iç savaşlar beş yıl devam etti. Sonunda 1868'de, Dost Muhammed Han'ın oğullarından, Emir Şir Ali Han merkezi bir devlet kurmayı başardı (Mehrwarz ve Abdulghaffar, 1990). Emir Şir Ali Han'ın zamanında, Buhara ile Afganistan'ın kuzey sınırları Ruslar ve İngilizler tarafından belirlendi. Ayrıca, Afganistan'ın batısındaki Sistan bölgesi, 19 Ağustos 1872'de İngiliz heyeti tarafından Afganistan ve İran arasında bölünmüştür (Misbahzada, 2009).

Emir Şir Ali Han dönemi, doğu ülkelerinde demokratik ve reformist hareketlerin doğuşuyla aynı zamana denk geldi. Emir Şir Ali Han, bu gelişmelerin etkisiyle ve Seyyid

Cemaleddin Efgani'nin tavsiyesiyle askeri ve ekonomik sektörlerde önemli reformlar gerçekleştirdi (Mehrwarz ve Abdulghaffar, 1990). Askerî alanda yaptığı reformlara ilaveten idarî ve sosyal alanda da bir dizi yeniliğe giden Şir Ali Han, öncelikle halkın okuryazarlığının geriliğine bir çare olmak üzere devlet okullarının açılmasını ve temel eğitimin bu okullar eliyle yapılmasını emretti. Ardından devlet bürokrasisinde yaptığı yeniliklerle yeni bir dönemi başlattı ve seçimle işbaşına gelen on iki kişilik istişarî bir meclis oluşturdu. Afganistan gibi oldukça dağlık ve ulaşımı güç bir ülkede aksayan haberleşme sistemini iyileştirmek ve daha çabuk haber alabilmek için yeni posta teşkilatını kuran Emir, ülkede para, posta pulu ve gazete basılması için yurt dışından bir litografik matbaa makinası getirterek hizmete soktu (Yazıcı, 2011).

Emir Şir Ali Han, Rusya ve Britanya'nın müdahaleci politikaları nedeniyle reform yapmaya devam edemedi. Tarafsızlık döneminden sonra Şir Ali Han'ın 1868'de iktidarı tekrar eline geçirmesiyle başlayan ve 1876 yılında Rusya'nın bölgeye ilgisinin artmasına kadar devam eden dönemde ise taraflar arasında taahhüt olmaksızın barış devresi yaşanmıştır. Fakat Stolietoff başkanlığındaki Rus elçilik heyetinin Kâbil'de ağır lanıp, İngiliz elçilik heyetinin sınırdan geri çevrilmesi üzerine Lord Lytton, bu ülkeye karşı uygulamaya koyduğu yeni politikanın son aşamasını devreye soktu ve 21 Kasım 1878'de Afganistan'a savaş ilan etti. İngiliz ordusu, ertesi gün üç koldan harekete geçerek Kâbil, Kandahar ve Celalabad yolu üzerindeki sınır bölgelerini işgal etti. Böylece İkinci İngiliz-Afgan savaşı fiilen başlamış oldu (Yazıcı, 2011). Emir Şir Ali Han, İngiliz kuvvetlerine karşı direniş göstermek yerine Rusya'ya kaçtı ve 1879'da Belh'te bir hastalık nedeniyle vefat etti. Ondan sonra oğlu Muhammed Yakub Han, İngilizlerin yardımıyla tahta geçti. Muhammed Yakub Han ile İngilizler arasındaki anlaşmaya göre, İngilizler Afganistan'ın dış siyasetini ele aldılar ve onun karşısında İngiliz askerleri Afganistan'ı terk etti. Bu karara karşı çıkan Afganistan halkı Kabil'de İngiliz büyükelçisini öldürdü. Bu olaydan sonra, İngiliz kuvvetleri tekrar Afganistan'a girdiler, Muhammed Yakub Han'ı tutuklayıp yerine amcasının oğlu, Emir Abdurrahman Han'ı iktidara getirdiler (Misbahzada, 2009).

Abdurrahman Han, Afganistan'ın en acımasız ve zalim kralı olarak tanınmaktadır. İktidarını sağlamlaştırmak için iç isyanları bastırdı; bu süreçte on binlerce insanı katliam etti. Fakat Hazaraların katliamına geldiğinde, bu kez, Abdurrahman acımasızca Hazaraların yaklaşık %62'sini öldürüyor ve Hazara mahkûmlarından hapisaneleri doldurarak aynı halde Hazara kadın ve erkeklerini pazarlarda köle olarak satmaktadır. Tarihi verilere göre, Hazaraların o dönemdeki nüfusunun yüzde 62'sinden fazlası Emir Abdurrahman'ın

fermanıyla katledilmiştir ve tarım arazileri Güneydeki Paştunlara verilmiştir. Day Çopan, Dehravud, Çurra, Ecristan, Arghandab, Musa Kale, Wardak, şimdi Paştunlar tarafından işgal edilen Hazarların ana topraklarıdır (Temirkhanov, 1980, çev. 1993).

Abdurrahman iç politikasında bağımsızdı ama dış politikasında İngilizleri itaat ederdi. Halka çok ağır vergi toplamaya karar verdi. Silah sahibi olmayı sadece devlete mahsus etti ve insanlar yurt içi ve yurt dışında yolculuk özgürlüğünü kaybetti. Ama bunların yanında, Afgan antropolog Eşref Gani Ahmadzai'ya göre Abdurrahman'ın zamanında Afganistan'ın sınırları tamamen belirlenmiştir, 100.000 kişilik bir ordu kurulmuştur ve aynı zamanda Afganistan'ın yargı sistemi merkezi bir form alıp devlet teşkilatına eklenmiştir (Tanin, 2005).

Abdül Rahman Han'ın ardından 1891'de oğlu Habibullah Han, tahta oturdu. Habibullah Han, iktidara gelir gelmez ilk iş olarak babası zamanında haklı ya da haksız yere hapishanelerde tutulan binlerce kişinin serbest bırakılması için genel af ilan etti. Ayrıca 1902 yılında sürgünde bulunan hanedan üyeleri ve ailelerinin ülkeye dönmesi için bir ferman yayınladı. Dönenlerden malları ve mülkleri müsadere edilmiş olanlara mülklerini iade ve zararlarının da tazmin edileceğini duyurdu. Ardından tek devlet ve tek millet prensibinden hareket ederek, ülke içerisinde ayrılığa sebep olacak bütün uygulamaları kaldırdığını, özellikle de köleliği ve esir alım-satımını yasakladığını ilan etti (Yazıcı, 2011).

Habibullah Han, iç politika ortamı açmayı ve kültür, eğitim ve inşaat alanlarında faaliyetlerde bulunmayı çalıştı. Reform adına onun ilk attığı adımlar daha sonra oğlu Emanullah Han (1919-1929) tarafından daha ciddi bir şekilde uygulandı.

Emanullah Han, 28 Şubat 1919'da basını yerine geçti ve Afganistan'ı bağımsız bir devlet olarak ilan etti. Bunun sonucunda, 1919'da, Afganistan'ın Bağımsızlık Savaşı (Üçüncü Afgan-İngiliz Savaşı), Emanullah'ın emriyle başladı. Savaşta, önemli askeri ilerlemeler yapılmadığı halde, İngiliz devleti, Afganistan devletiyle görüşmeyi kabul etti; 8 Ağustos 1919'da gerçekleşen Ravalpindi Sözleşmesi'ni imzaladı ve Afganistan'ı bağımsız bir devlet olarak kabul etti (Misbahzada, 2009).

1927 yılında Avrupa'ya yaptığı ziyaretten sonra, Kral Emanullah, halkın geleneksel davranışlarına reform ve yenilik getirmeye çalıştı. Fakat Emanullah Han'ın batılılaşma eğilimi ve yapılan reformlara olan görüşü Afganistan'ın geleneksel toplumunu mutsuzlaştırdı ve buna karşı çıktılar. Afganistan yazarı, Seyyid Kasim Riştiya'ya göre O

zamanlarda, Afgan toplumu bu değişimleri sindirecek bir durumda değildi. Ona göre Afganistan toplumu yarı feodal, geri kalmış, yoksul, cahil, sıkıntılı ve çeşitli sorunları yaşayan bir toplumdur. Bu nedenle, reformlar üst seviyede gerçekleştirildi ve topluma derinden nşfuz edemedi (Tanin, 2005). Son olarak, Afganistan halkının Emanullah Han'a karşı ayaklanmasından sonra, 1929'da Emanullah Han Afganistan'dan Hindistan'a ve oradan İtalya'ya gitti. Emanullah'dan sonra, dokuz ay için ayaklanmalarının liderlerinden biri olan Tacik asıllı Habibullah Kalakani iktidara geldi. 1930 yılında Muhammed Nadir Han, doğu vilayetlerinden Afganistan'a girdi ve yerli halkının yardımıyla, Habilullah Kalakani'nin ordusunu yenerek kendini Afganistan'ın padişahı olarak ilan etti (Misbahzada, 2009).

Muhammed Nadir şah iktidara geldikten sonra, devrik kral Emanullah Han'ın ilan ettiği bştşn reformların iptal ettiğini açıkladı. Ancak Serdar Muhammed Aziz Naeem'a göre, Nadir Han, Emanullah Han'ın hızlıca uyguladığı reformlara katılmadığı halde Habibullah Kalakani'nin reformlara karşı sert çıkışına da katılmıyordu. O'na göre, reformlar durdurulmadı. Reformlar yşzeyde gşrşlmşyordu. Ancak çok ihtiyaç duyulan reformlar yapıldı. Kabil niversitesi kuruldu. Ulusal Banka tesis edildi ve aynı dşenemde edebi dernek oluşturuldu. O zamandaki şartlar, i ve dış politikada muhafazakarlığı gerektirirdi (Tanin, 2009).

Nadir şah'ın iktidarı zşn sşrmedi. 1993 yılında bir okul ziyareti sırasında Abdulhalik adına bir oğrenci tarafından saldırıya uğradı ve hayatını kaybetti. Onun yerine 19 yaşındaki oğlu Muhammed Zahir şah tahta geçti. Zahir şah kırk yıl Afganistan'ı yşnetti. Oğuz (2001), Muhammed Zahir şah'ı, Zayıf, Tembel ve ilgisiz bir padişah olarak tanıtmaktadır; onun padişahlık dşenemini, Afganistan tarihinde "duraklama dşenemi" olarak değerlendirmektedir. Ona göre, Zahir şah resmi kral olarak ilan edilmesine rağmen, devleti onun adına başbakan olarak gşrev yapan amcaları ve oteki akrabaları yşnetirlerdi.

Zahir şah'ın kırk yıllık dşeneminde sekiz kişi başbakan olarak gşrev yaptılar. Sırayla amcası Serdar Muhammed Haşim Han (1933-1950), diğer amcası Serdar şah Mahmud Han (1950-1953), Serdar Muhammed Davud Han (1953-1963), Dr. Muhammed Yusuf (1963-1965), Muhammed Haşim Meyvandval (1965-1967), Muhammed Nur Ahmad Etimadi (1967-1971), Dr. Abdulzahir (1971-1972) ve Muhammed Musa şefik (1972-1973) Zahir şah dşeneminde başbakan olarak gşrev yapan kişilerdir.

Zahir Şah dönemini incelemek için, başbakanlarının dönemleri periyodik olarak ayrı ayrı incelenmesi gerekmektedir. Fakat genel olarak, Zahir Şah dönemin sonuna giderek, siyaset ve medya özgürlüğüne değer verilmiştir. 1963-1973 yılları arasında ilk defa Afganistan’da demokrasi yaşanmış ve halk temsilcileri meclise girmişlerdir. Bu ortamda yeni siyasi partiler kurulup harekete geçmiştir. Zahir Şah’ın son on yılında kurulan ve faaliyete başlayan büyük partiler ve örgütler ise şunlardır: Afgan Sosyal Demokrat Partisi (Afgan Millet), Afganistan Demokratik Halk Partisi (Halk ve Parçam), Cemiyet-i Demokratik Müterakki (Müsavat), Cemiyet-i Avam (Sadeyi Avam), Ciryani Demokratik Nevin (Şuleyi Cavit), İttihadi Milli ve bazı diğer küçük gruplar (Misbahzada, 2009).

17 Temmuz 1973 günü Kral Zahir İtalya’da dinlenirken kuzeni Davud Han ordunun yardımıyla kansız bir darbe sonucunda Kabil’de kraliyet Köşkü ve Radyo-Televizyon gibi stratejik merkezleri işgal ederek iktidara el koydu ve Kabil Radyo’da yaptığı konuşmada, krallığın kaldırdığını ve ülkede cumhuriyet rejimini kurulduğunu açıkladı. Bir hafta sonrası da kendisi Afganistan Cumhuriyeti’nin cumhurbaşkanı ve başbakanı oldu (Oğuz, 2001).

İlk başta Davud Han, Rusya destekli solcuların yanı sıra Rus devletiyle dostane bir ilişki kurmuştu ve ilk kabinesinde, 13 bakandan yedisi Demokratik Halk Partisi (ADHP)’nin üyeleri veya destekçileri yer almıştı. Ayrıca Afganistan’ın komşularıyla dengeli bir ilişki kurmaya çalıştı. Fakat Davud Han, cumhurbaşkanlığının son yıllarında Rusya ile ilişkisi soğudu ve Batıya çekildi. Rusya bu durumda, Demokratik Halk Partisi’nin aracılığıyla Davud Han’ın devletini ortadan kaldırdı. 28 Nisan 1978’in sabahında Muhammed Davud Han karşısında askeri darbe başlatıldı ve aynı günde Davud Han ailesiyle Cumhurbaşkanlığı Sarayı’nda birlikte öldürüldü. Bu darbe ile Muhammedzayların hükümeti sona erdi. Fakat aynı zamanda bu darbe, Sovyetler Birliği tarafından devam ettirilen bir savaşın başlangıcıydı (Tanin, 2005).

Afgan komünistleri Cumhurbaşkanı Davud’u devirip iktidarı ele getirdikten sonra yeni hükümet kurmak için hemen çalışmalara başladılar. Yeni kurulan rejimin lideri Nur Muhammed Taraki’ydi. O, hem Devrimci Konsey’in başkanı hem de başbakanıydı. Taraki’den sonra ikinci sırada yer alan Hafızullah Amin ise başbakan yardımcısı ve dışişleri bakanı olmuştu. Hükümetin kurulmasından sonra, ülkenin yeni liderleri Afganistan’ı eskiden olduğu gibi tarafsız bir politika uygulayacağını açıkladılar. Yeni devletin ilk icraatı eski muhaliflerini içeri atmak oldu. Bununla birlikte Afganistan Demokratik Halk Parti’sinin Halk ve Parçam fraksiyonları arasında düşmanlık ve rekabet

hakem olduğu için Halkiler devlete iyice hâkim olduktan sonra Parçamileri görevlerinden uzaklaştırdı ve çoğunu yurtdışına gönderdi (Oğuz, 2001).

Yeni devlet Afganistan toplumunun yapısına ve geleneklerine aykırı birçok reform ilan etti ve kararlı bir şekilde uygulamaya başladı. Ancak, reformların uygulamasında aşırıktan kaçmadılar, halkın gelenek ve inançlarını önemsemeden ifrata gittiler. Bu reformlar, toplumda farklı gruplar arasında yaygın bir memnuniyetsizlik yarattı. Devletin uyguladığı şiddet ve baskılar ülkenin farklı bölgelerinde silahlı ayaklanmalara neden oldu ve güvensizlik büyük şehirlere yayıldı. Ayrıca, Pakistan ve İran'da sığınan din âlimleri ve cihatçı partilerin liderleri de hükümete karşı cihat ilan ettiler (Tanin, 2005).

Ülkenin farklı bölgelerinde hükümete karşı silahlı direniş sürerken, Hafızullah Amin ile Nur Muhammed Taraki'nin arasındaki muhalefet zirveye ulaşmıştı. Bunun sonucunda 14 Eylül 1979'da düzenlenen darbe sırasında, Teraki ve Amin yanlıları arasındaki bir çatışmada devlet başkanı ve ADHP genel sekreteri Teraki yakalanıp daha sonra öldürüldü. Yerine geçen Amin 100 gün için Afganistan komünist devletini yönetti. Amin, Pakistan'dan ve ABD'den güvenlik desteği kazanmaya çalışırken 24 Aralık 1979'da gecesi Sovyet birlikleri Afganistan'a girdiler. Amin devrildi ve öldürüldü. Yerine Babrak Karmal Afganistan'ın devlet başkanı olarak getirildi.

Karmal'ın iktidara geçmesiyle Afganistan'ın kontrolü doğrudan doğruya Sovyetlerin eline geçti. Karmal, Amin zamanında devri düşmanı oldukları gerekçesiyle hapsa atılan siyasi tutuklularını serbest bıraktı. Fakat 6000 kapasitesi olan Puli Çarhi Hapishanesi'ne 12000'den fazla insan hapsedilmişti ve bunlardan sadece 126'si hayata kalmıştı, diğerleri ise hayatlarını kaybetmişti (Oğuz, 2001).

Sovyetler Birliği işgali sırasında, çoğunlukla ABD ve Pakistan tarafından siyasi ve silahlı desteklerle mukavemet eden muhalif silahlı örgütler, köyleri, yolları ve otoyolları kontrol altına almışlardı. Dış güçlerinin saldırması, Afganistan halkının ulusal moral ve İslami duyguları kışkırtmıştı. Bundan dolayı, rejim ve Sovyet güçlerine karşı savaşmak üzere daha fazla insanlar Mücahitlerin saflarına katıldılar. Bu savaşlarda binlerce insan yaralandı, öldürdü ve yüzbinlerce insan da evlerini terk edip İran ve Pakistan'a göç etmeye mecbur kaldılar (Tanin, 2005).

Bu zamanda Sovyetler Birliği'nde Mihail Gorbaçov iktidara geldi. O, Afganistan'daki Sovyet müdahalesine karşıydı. Gorbaçov'un iktidara gelmesinden sonra Sovyetler Birliği Afganistan'daki Saur Devrimi'ni destekleme politikasını değiştirdi. Devamında, Babrak

Karmal, makamından istifa etti. Onun yerine 30 Kasım 1987'de Necibullah Ahmadzai ADHP'nin genel sekreteri ve devlet başkanı oldu. Necibullah devrimci sloganları kenara bırakıp, devletin "Milli Musalaha" politikasını ilan ederek muhalif gruplarla müzakereye ve onlarla koalisyonu hükümeti teşkil etmeye hazır olduğunu açıkladı. Bu arada, Sovyetler Birliği Mayıs 1988 - Şubat 1989 arasında kuvvetlerini Afganistan'dan çekti (Tanin, 2005). Sovyetler geri çekildikten sonra Afganistan'ın yüzde 85'inde kontrolü kaybeden Necibullah hükümeti mücahitlerle uzlaşmaya çalıştıysa da başarılı olamadı.

Necibullah 16 Nisan 1992'de görevlerinin tümünden istifa etti. Bir hafta sonrası Kabil Ahmed Şah Mesud'un güçleri tarafından işgal edildi. Kabil'deki Mücahit güçlerinin gelişi ve iktidarın ve hükümetin kontrolü üzerindeki anlaşmazlıklarıyla Afganistan yeni bir iç savaş evresine girdi. Bu savaşların sonucunda on binlerce insan yaralandı ve hayatını kaybetti ve yüzbinlerce insan da komşu ülkelere göç ettiler. Mücahidin Kabil'de merkezi bir kuramadılar ve birbirleriyle savaşırken Taliban örgütü ortaya çıktı.

Taliban'ın ortaya çıkmasından önce Afganistan cihatçı gruplar aralarında bölünmüş haldeydi. Bu grupların arasındaki anlaşmazlık, iktidar mücadelesi ve liderlik yarışı büyük silahlı çatışmalara dönüşmüştü ve ülkeyi istikrarsızlığa sürüklenmişti. Taliban bu durumdan yararlanarak çok kısa bir zamanda Afganistan'ın büyük şehirleri ve başkenti, Kabil'i ele geçirdiler. Taliban, Kabil'e egemen olunca Afganistan İslam Emirliği unvanı altında yeni bir devlet kurdu ve 5 yıl (1996-2001) Pençşir bölgesi dışında Afganistan'ın tümünde hüküm sürdüler. Devletin emiri Molla Muhammed Ömer ve iki başkanı ise Muhammed Rabbani ve Muhammed Abdülkadir idiler.

Mücahidin ve Taliban dönemleri, Afganistan'ın tarihinde en kara ve kanlı dönemleri sayılmaktadır. Bu iki dönemde, devletin ekonomisi tamamen çöktü, sağlık ve sosyal hizmetleri yok denecek kadar azaldı, ordu parçalandı ve eski devletlerden kalan miraslar yok edildi. Dünyada Afganistan'ın ismi el-Kaide, Taliban ve diğer terörist örgütlerle alınmaya başlandı. Taliban rejimini sadece onları siyasi, ideolojik ve iktisadi destekler sağlayan Suudi Arabistan, Pakistan ve Birleşik Arap Emirlikleri resmi bir devlet olarak tanıdılar.

Taliban rejimi ABD'de el-Kaide tarafından yapılan 11 Eylül saldırılarından sonra ABD'nin el-Kaide'yi yok etmek amacına Afganistan'a yaptığı saldırıyla yıkıldı. Amerika'nın gerçekleştiği operasyonun tamamlandıktan sonra Almanya'da düzenlenen Bonn konferansı neticesinde Peştun asıllı olan eski Mücahitlerden biri olan Hamid Karzai Afganistan'a

geçici cumhurbaşkanı olarak getirildi, 2004 yılında gerçekleşen başkanlık seçiminde Hamid Karzai Afganistan'ın cumhurbaşkanı olarak seçildi. 2009 yılında yapılan seçimde tekrar Hamid Karzai beş yıl için halkın oylarının almaya başardı. Karzai'dan sonra 2014 yılın seçimlerinde Eşref Gani Ahmadzai Afganistan'ın devlet başkanı olarak seçildi ve hala Afganistan'ın cumhurbaşkanı olarak görevini sürdürmektedir.

Taliban'dan sonra Afganistan devleti, uluslararası topluluklar tarafından siyasi, askeri, beşeri ve iktisadi alanlarda ciddi bir şekilde desteklenmiştir. Ancak, finansal yolsuzluk ve kötü yönetim nedeniyle bu desteklerin, insanların yaşamları üzerine çok az etkisi olmuştur. Bu nedenle Afganistan'daki insanların yaşam kalitesi hala çok kötü ve Afganistan dünyanın en yozlaşmış ve geri kalmış ülkelerinden sayılmaktadır. Buna ek olarak, son yıllarda Taliban gibi terörist gruplar güçlerini kaybetmemiştir ve Afganistan'da eskilerden daha fazla alanın kontrolünü ele geçirmişlerdir.

2.6. Afganistan'ın sosyo-kültürel yapısı

Afganistan'ın sosyal yapısı gelenekselidir. Geçmişte, hükümetin ve Afganistan halkının bilinçli ve bilinçsiz şekillerde gelenekleri kırma çabaları sarf edilmiştir. Emanullah Han, geleneği geçmeye ve modernizme ulaşmaya çalışan politik yöneticilerden biridir. Emanullah Han'ın ardından Muhammad Zahir Şah dönemi, (özellikle demokrasinin on yılı) geleneklerden kurtulmaya ve modernliğe ulaşmaya çalıştıkları bir başka dönemdir. Emanullah Han'ın faaliyetleri geleneksel cahil gruplar tarafından karşılandı ve sonuçta yenilgiye yol açmıştır. Zahir Şah zamanında ise saray içindeki çatışmalar modernleştirmenin akışının bozulmasına neden olmuştur. Davud Han'ın darbesi ve onun iktidara geçmesi, modernizasyon isteyen politik eğilimlerin sonu olmuştur. Sol gruplar ise komünist kalıplar içerisinde toplumu modernleştirmeye çalışmıştır, ancak geleneksel radikal gruplarla yüzleşip başarısız olmuştur. Cihatçı güçleri ve Taliban grubu, modernizmeye karşı farklı yaklaşımları olan gelenekselliğin destekçileri olarak görülmektedirler.

Taliban sonrası dönemde tüm sosyal gruplar bir araya getirilmiştir. Siyasi iktidar aslında modern ve geleneksel gruplar arasında bölünmüştür. Yeni rejimin iktidara geçmesinden yaklaşık on yedi yıl geçmektedir. Ancak geleneksel grupların modern grupların üstesinden geldiği ve bunun tersi de görülmemiştir. Bu özet, modern ve geleneksel politik grupların Afganistan'ın politik tarihinde rol oynadıklarını gerçeğini göstermektedir.

Geleneksel grupların modern siyasi gruplarla mücadelesi, en azından Emanullah Han döneminden beri olmuştur ve halen devam etmektedir. Günümüzde geleneksel grupların bir kısmı devletle savaşmaktadırlar. Devlet tarafında olan en önemli geleneksel gruplar ise cihatçı grupları ve din âlimleridirler. Bu gruplar kendilerini Sovyet güçleri ile cihadın koruyucuları olarak görüyorlar. Öte yandan modern gruplar, cihatçı ve din âlimleri gibi geleneksel grupların insanların sefaletine ve Afganistan'ın yok olmasına neden olduklarına inanmaktadırlar (Kadiri, 2013).

2.6.1. Ulusal kimlik

Afganistan hiçbir zaman ulusal bir kimliğe sahip olmamıştır. Çok sayıda etnik, dilsel, dini ve bölgesel farklılıklar, Afganistan toplumunun dağılmasına ve ayrılmasına neden olmuştur. Afganistan halkı bir şekilde ayrı kültürel ve sosyal adalarda yaşamaktadırlar; inanç, dil, gelenek ve görenekte farklılık göstermektedirler. Günümüzde tüm Afganistan vatandaşlarına resmi olarak Afgan hitap edilirse de Afganistan'da insanlar kendini etnik kimlikleriyle tanıtmaya tercih etmektedirler ve Afgan kelimesi sadece Paştunlara denmektedir.

Buna ek olarak, Afganistan, kuruluşundan beri iktidara geçmek veya iktidara ortak olmak için farklı etnik gruplar arasında bir çatışma ortamı olmuştur. 1990'larda, bu çatışmalar yıkıcı savaşlara dönüşmüş, halkın sosyal ilişkilere derin izler bırakmıştır. Afganistan halkını birleştiren faktörler ise din ve yabancılara karşı mücadele duygusu olmuştur. Afganlar, çağdaş tarihinde defalarca Britanya İmparatorluğu ve Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği'nin karşısında savaşmış onlara galip gelmişlerdir.

2.6.2. Din ve dini ayinler

Afgan halkının yüzde doksan dokuzu, Müslüman olup yaklaşık %70'i Ehli Sünnet, %25'ten fazla bir oranı Caferi ve %2'si İsmail'i mezhebine bağlıdırlar. Afganların yüzde birinden daha azını Hindu ve Sih azınlıklar oluşturmaktadırlar. Geçmişte, Yahudi ve Hıristiyan azınlıklar da Afganistan'da yaşamıştır fakat günümüzde sayısı yok denecek kadar azdır (Hasan, 2004).

Sünniler ve Şiiler, aralarında var olan çeşitli farklılıklara rağmen, Kuran'ın egemenliğini tanımakta ve dinin temel ilkelerine inanmaktadırlar, ancak çeşitli mezheplerin

takipçilerinin arasındaki ilişkiler çoğu zaman soğuk ve şiddetlidir. İki tür dinci liderler grubu vardır: gücü dini bilim ve bilgiye dayanan ulema ve Allah'ın dostları olarak tanınan evliyalar. İnsanlar dini törenler ve ibadetlere çok önem vermektedirler. Tüm köylerde, ibadet ve dua etmek için camiler vardır. Ünlü dini liderlerin mezarı genellikle yerel halk tarafından kutsal sayılmaktadırlar. Halk tarafından coşkuyla kutlanan iki önemli dini bayram vardır: Büyük Bayramı (Ramazan Bayramı) ve Kurban Bayramı. Bayramlarda akrabalar birbirlerinin evlerine giderler, sosyal aktiviteler yaparlar. Ayrıca Muharrem ayının onuncu günü yani İslam peygamberi Haz. Muhammed'in torunu İmam Hüseyin'in Kerbelâ'da şehit edildiği gün, Şiiler tarafından kutlanmaktadır. Diğer önemli dini sosyal törenler ise, doğum, evlilik, defin ve sünnet törenleridir. (Sırat Çeviri Grubu, 2011).

Afganistan'da mollalar ve dinî önderler, halk arasında önemli ve kutsal bir yere sahiptir. Tarih boyunca Afganistan halkı dini liderlerin hükümleriyle devlet tarafından gerçekleştirilen Batı tarzı reformlara, karşı çıkmıştır.

2.6.3. Aile ve evlilik

Geleneksel bir ailenin üyeleri baba, anne ve çocuklarıdır. Fakat genelde aileler kaç çekirdek ailelerden oluşmaktadırlar. Genç erkekler evlendiklerinde çoğu zaman ebeveynleriyle aynı evde yaşamayı devam ettirmektedirler. Dede hayatta ise dede, yoksa baba ailenin reisi ve büyüğüdür. Onların yokluğunda ailenin büyük erkek çocuğu bu görevi üstlenmektedir. Ailede ve toplumda küçükler büyüklere saygıyla davranmalılar. Genelde ailenin her üyesi çalışmaktadır; fakat tüm aile giderleri baba tarafından ödenir.

Kadınlar genelde evden çıkmazlar ve ev işlerinin sorumlusudurlar. Kadınlar, evden çıkınca bedenlerini çadırlarla örtmeye mecbur kalmaktadırlar. Kadınlar, iş, eğitim veya temel sağlık tesislerine erişmek için, zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Ailenin ekonomisine çok katkı sağladıkları halde toplu karar alma süreçlerine yer almamaktadırlar. Günümüzde şehirlerde bu durum değişmektedir. Devlet, pozitif ayrımcılık yaparak, uygun fırsat sunarak kadınların güçlenmesi ve gelişmesi için büyük adımlar atmıştır. Son yıllarda, kamu ve özel idarelerde ve eğitim kurumlarda, kadınların varlığı artmıştır.

Afganistan'da evlenmek farz sayılırken boşanma ise utanç verici ve çok nadirdir. Eşlerin eşitliğine saygı gösterilmesi koşuluyla çok eşliliğe izin verilmiştir. Ama zenginler ve hanlar dışında çok eşlilik halk arasında yaygın değildir. Evlilik daha çok akrabalar arasında

gerçekleşmektedir. Evliliğe ilişkin ilk gizli talepler genellikle kadınlar tarafından başlatılır, böylece cevap olumsuz ise, konu genellikle kamuya açıklanmaz. Cevap olumlu olduğu takdirde, iki aile çeyiz, başlık, düğün ve benzer konularla ilgili konuşup bir karara varırlar. Düğün masrafları çok ağır olmakta, ayrıca başlık para alması da çok yaygındır (Sırat Çeviri Grubu, 2011).

2.6.4. Afganistan’da konuşulan diller

Afganistan, bazı dillerindeki konuşmacıların sayısı zamanla azaltmışsa da, çok çeşitli dillere sahip bir ülke sayılmaktadır. Afganistan’daki dil çeşitliliğinin, ülkenin belirli jeopolitik konumu da dâhil olmak üzere çeşitli nedenleri vardır. Afganistan’da konuşulan dillerin sayısı 47 dilden fazla tahmin edilmektedir. Bu diller Türk-Moğol, Hint-Arya, Arya ve Sami dil gruplarına aittirler.

Afganistan’ın anayasasına göre Afganistan’da konuşulan tüm diller arasından Peştuca ve Darice (Farsça) Afganistan’ın resmi dilleri sayılmaktadırlar. Özbekçe, Türkmençe, Beluçça, Paşeyice, Nuristanice, Pamirice yoğunlu konuşulan bölgelerde ise bu diller üçüncü resmi dili olarak tanınmaktadır.

“Peştuca, İlk defa 1965’te Afganistan anayasasında birinci resmi dili olarak seçilmiştir ve gelişmesi için devlet tarafından siyasi ve maddi himaye olmuştur. Fakat Peştucanın Farsçanın önüne geçemediği sadece resmi olarak kanunda kaldığı görülmüştür. Bugün tüm devlet kurumlarında, eğitimde günlük dilde herkesin ortak dili olarak Farsça yerini korumaktadır.” (Fevzi ve Cankurt, 2013, s. 497).

Ülkede konuşulan bazı diğer diller ise şunlardır: Özbekçe, Türkmençe, Beluçi, Berahui, Urmeri, Ceti, Pencabi, Lahenda, Sendhi, Kırgızca, Kazakça, Moğolca, Paraçi, Munci (Menci), Vahi, Seriki, Sengliçi, Zibaki, Eşkaşemi, Şeğni, Ruşani, Keth, Vaygeli, İnkui, Paruni, Paşei, Gurbeti, Tirahi ve Hazaragi (bir tür Farsça şivesi) (Yazdani, 1989).

2.7. Afganistan’ın etnik yapısı

Afganistan’da iklim farklılığı gibi, etnik çeşitliliği ve farklılığı da çok fazladır. Farklı kavimler ülkenin farklı bölgelerinde kendine ait öz ve çeşitli gelenekler, diller ve adetlerle yaşamaktadırlar. Öyle ki etnik çeşitliliği açısından dünyanın otuz yedinci ülkesi sayılmaktadır. Bu açıdan İran ve Hindistan gibi Afganistan’ı da kavimlerin müzesi diyebiliriz. Afganistan anayasasının dördüncü maddesinde, kavimlerin isimleri şöyle

yazılmaktadırlar: Afganistan Milleti; Peştun, Tacik, Hazara, Özbek, Türkmen, Beluç, Peşeyi, Nuristani, Aymak, Arap, Kırgız, Kızılbaş, Gujar, Brohi ve diğer kavimlerden oluşmaktadır. Ama tarihçiler Afganistan’da yaşayan etnik grupların sayısını 50-55 civarında olduğuna inanmaktadırlar. Toplam olarak 55 kavim Afganistan’da yaşamaktadırlar. Fakat beş büyük kavim diğer milliyetleri etki altına almıştır. Mevcut etnik gruplardan bu dört kavim en büyükleri sayılmaktadırlar: Peştun (%38 civarında), Tacik (%28 civarında), Hazara (%19 civarında) ve Özbek (%6 civarında). Bu milletler uzun yıllardan beri bu ülkede yaşamaktadırlar (Aliabadi, 2016). Ayrıca, zikrettiğimiz etnik grupların farklı alt kollar, yani aşiretler ve kabileleri de vardır. Afganistan tarihçiliğinin babası olarak tanınan Molla Faiz Mohammad Katib Hazara (1993), doksan yıl önce yazdığı Nejadname-i Afgan isimli eserinde 138 kavim ve aşiretten bahsetmiştir. Burada Afganistan’da yaşayan bazı büyük etnik grupları kısa bir şekilde tanıtılmıştır.

2.7.1. Peştunlar

Peştun, aynı zamanda, Pashtun ya da Pakhtun, Hindistan’da Pathan ve Farsçada Afgan olarak geçen Peştuca konuşan Pakistan’ın kuzeydoğusundaki ve Kuzeydoğu Afganistan’daki Hindu Kuş dağları arasında yer alan bölgede bulunan halka denmektedir. Peştunların çoğu Sünni’dir ve Genel olarak Afganistan’ın güneyinde yer alan Kandahar, Uruzgan, Gazne, Paktiya, Nangarhar ve Vardak gibi illerde yaşamaktadırlar. Bunun yanında ülkenin diğer bölgelerinde, özellikle Türkmenler ile Özbeklerin yoğun olarak yaşadığı Kuzey Afganistan’da da az sayıda Peştunlar bulunmaktadır (Oğuz, 2001).

Peştunların etnik yapısı ve seçeresi hakkında tarihçiler tarafından farklı görüşler ortaya atılmıştır. Bu yazıda Peştunlar ile ilgili önemli nazariyeler incelenmektedir.

Birinci nazariye, Peşrunların Aryayi olduklarını vurgulamaktadır. Bu teori, antik eseri Rigveda’nın ilahiler ve Herodot tarihinde geçen kabileler ve yerler isimlerinin Peştucada kullanılan kelimeler ve yer isimlerinin kıyaslanmasına dayanmaktadır. Bu çalışma ilk kere Avrupalı bilim insanları tarafından yapılmıştır. Daha sonra Afganistan Tarih Derneği’ndeki tarihçiler bu konu üzerinde detaylı bir şekilde çalışma yapmışlardır. İlk önce Christian Lessen Afgan kelimesini Sanskrit’te geçen “Ashvaka” kelimesinden alındığını söylemiştir. J. W. McCrindle, M. V. DeSaint Martin, E. Reclus ve bazı çağdaş bilim insanları da bu görüşü savunmuştur (Mesbahzada, 2016).

Harkov Üniversitesi'nin hocası, Prof. Dorn ve Afganistanlı ünlü araştırmacılar A. A. Kohzad ile A. Habibi, Aryayı kabilelerden birisi olan Pakt ya Pakhat'ı Herodot tarihinde ismi geçen Paktivis ile aynı kabul edip Peştunları Paktivis'in soyundan sayarlar (Mesbahzada, 2016).

İkinci teori ise Peştunların kayıp 10 İsrail kabilesinden birisi olduklarını iddia etmektedir. Peştunların İsraili kökenli olduklarına dair ilk kez 400 yıl önce (1612) Hoca Nematullah Samani Heravi tarafından "Mahzan-i Afgani" eserinde bahsedilmiştir. Mahzen Afgani kitabının rivayetine göre, Peştunlar İsrail soylarındandır ve Talut'un sülalesinden sayılmaktadırlar. Söyleniyor ki Talut Hz. Davut zamanında İsrail oğullarının (Beni İsrail) kralymış. Onun Ermiya ve Berhiya isimleriyle iki oğlu varmış. Ermiya'nın oğullarından birisi "Afgana" imiş. Peştunlar ise Gor'a göç edilen Afgana oğullarının sülalesinden gelmektedirler (Mesbahzada, 2016).

Bu nazariye birçok Avrupalı ve İslam bilim insanları tarafından savunulmuştur, konuyla ilgili detaylı incelemeler de yapılmıştır. Ayrıca Peştun hükümdarlarından Emir dost Mohammad Han, Emir Şir Ali Han ve Emir Abdurrahman Han da Peştunların İsrail soyundan geldiklerine inanmaktadır (Mesbahzada, 2016). Emir Abdurrahman Peştuca tarihi kitaplar ve Tezkiretü'l Mülük'e dayanarak şöyle derdi: Afganlar, adını Hz. Süleyman'ın başkomutanı olan Afgana'dan almıştır. Bazı Afganlar, Afgana sülalesinden bazıları ise Yahudilerin ilk padişahı Saul'un oğlu (Talut) Ermiya'nın soyundandır (Gregorian, 1969, çev. 2009).

Peştunların Arap, Kıpti ve Armani olduklarına dair de nazariyeler vardır. Fakat bu nazariyeler tarihçiler tarafından diğerleri kadar ciddiye alınmamıştır. Aynı zamanda, Peştunların bir kabilesi olan Gilzayların Türk kökenli oldukları sanılmaktadır. Göçebe olarak yaşayan Halaç Türklerinin Gazne ve çevresinde yaşadığı ve o dönemde bazılarının buraya yerleştiği diğerlerinin ise Hindistan'a geçtiği iddia edilmektedir. 17. Yüzyılda günümüz Afganistan topraklarında Perslerin nüfuzunda bulunan Şah Abbas'ın Gilzayları Kandahar'dan Herat'a sürmesi Gilzayların bölgedeki etkisini arttırmıştır. 1747 yılında Gilzaylar bağımsızlığını kazanarak Afganistan'ın kurucusu Ahmed Şah'ı iktidara getirmiştir (Oğuz, 2001)

2.7.2. Tacikler

Tacikler Afganistan'ın ikinci büyük etnik grubudur. Farsça konuşurlar. Göçebe olmamakla birlikte büyük ihtimalle Afganistan'ın yerli sakinleridir. Tacikler genellikle Kabil, Kohistan, Pencşer ve Amuderya'nın etrafında yaşamaktadırlar. Tacikler, Afganistan'ın ticari, sanat ve şehri toplumun en önemli tabakasını oluşturmaktadırlar (Gregorian, 1969, çev. 2009).

Tacik isminin Arapların tarihte evlilik yoluyla başka etnik unsurlara karışan soydaşlarına "Taz" veya "Tac" olarak adlandırmalarından geldiği sanılmaktadır (Oğuz, 2001). Başka bir görüşe göre Tacik, Farsça kökenli "Tac" kelimesinden oluşturulmuştur ve taç giyinen ya da hükümdarlık yapan anlamına gelmektedir. Eskide Tacikler taca benzer şapkaları giydikleri için insanlar tarafından Tacik olarak adlandırılmıştır. Ülkenin tarihi yerlerinde bulunan tarihi kalıntılara göre, Kuşaniler döneminde askerler taca benzer şapkalar giyerlermiş (Aparsina, 2018).

Taciklerin bölgede çok eski bir tarihi vardır. Geçmişte Anadolu'dan Hindistan'a kadar uzanan geniş bir bölgede yüzlerce yıl hüküm sürmüşlerdir. Tacik asıllı olan Saffariler ve Sasaniler İmparatorlukları Farsça dili ve kültürü geliştirmek için çok çalışmışlardır. Türkler, Araplar ve Moğolların egemenlikleri zamanında bile Tacikler, onların güçlerinin temel bedenini oluşturmuşlar, dil ve kültür egemenliklerini sürdürmüşler, yönetim ve devlette önemli yere sahip olmuşlardır (Aparsina, 2018).

Geçmişte, Taciklerin Arapların bir kabilesi olduklarına dair bir görüş vardı. Allama Muhammad Qazwini, Faiz Mohammad Katib ve bazı diğer tarihçilere göre Tacikler, Arapların Tay denen bir kabilesindedir. Farslar onlara Tazi derlermiş. Tacik ismi de oradan gelmektedir. Fakat günümüzde yeni etnolojik ve antropolojik bulgulara dayanan teori, Tacikleri Hint-Avrupa halklarının bir kolu olarak tanıtmaktadır. Buna ek olarak Tacikler, özellikle entelektüel kişileri, etnik kimlikleri hakkında şöyle bir düşünceye sahipler: Tacikler, Müslüman, Farsça konuşan, Horasan ve Orta Asya'nın eski sakinleridir (Najafi, 2010).

2.7.3. Hazaralar

Hazaralar uzun zamandan beri Hazaracât denilen Afganistan'ın merkez bölgesinde yaşamaktadır. Afganistan, Asya'nın kavşağında bulunması sebebiyle Asya'nın kalbi

unvanını alırken, bu ülkenin merkezindeki Hazaracât ise Afganistan'ın kalbi olarak adlandırılmaktadır. Hazaracât'ın konumu, bir taraftan bu ülkenin jeopolitik önemiyle özdeşleşirken, diğer taraftan bölgenin sakinleri için ortak bir kültür ve kavmi miras olarak önem taşır (Yazıcı, 2014). Hazaraların büyük çoğunluğu Şii'dir. Afganistan halkının arasında Hazara ve Şii, eş anlamlı olmasına rağmen, Hazaraların %15 ile % 20 arasında, Sünniler ve İsmail Şiiileri olduğu tahmin edilmektedir. Hazaralar, Farsçanın değişik bir lehçesi olan Hazaragi lehçesiyle konuşmaktadırlar. Hazaragi'nin yapısı ve dilbilgisi tamamen Farsça olmasına rağmen kelimeleri Farsça, Türkçe ve Moğolcadan oluşmaktadır. Hazaralar genellikle köylerde yaşamaktadırlar. Şehirlerde, düşük gelirli işler yaparlar. Nüfusuna göre çok az devlet ve kamu işlerine sahipler. Hazaralar, ekonomik ve geçim kaynakları, eğitim ve öğretim düzeyi, sağlık ve yaşam beklentisi düzeyi, istihdam ve gelir düzeyi ve siyasi katılım düzeyi bakımından en mahrum bırakılmış etnik gruplardan sayılmaktadır (Najafi, 2010).

Hazaralar ve Hazaraların etnolojik yapısıyla ilgili çalışmaların çoğu son iki yüzyıla dayanmaktadır. Batılı doğubilimciler ve Afganistanlı tarihçiler tarafından yapılan bu araştırmaların sonucunda çeşitli görüşler ve nazariyeler ortaya koyulmuştur. Burada bu nazariyelerin bazılarını kısa olarak değinilecektir.

Birinci teoriye göre, Hazaralar Afganistan'ın birincil halklarından. Bu nazariye Fransalı araştırmacı J. Ferrier tarafından ortaya atılmıştır. Ona göre Hazaralar eski zamanlarda, İskender döneminde, bugünkü yaşadıkları bölgede yaşamaktaydılar. Ferrier, görüşlerini ispatlamak için Yunan tarihçisi olan Cartsius'un İskender'in Afganistan saldırısıyla ilgili yazılmış yazılardan faydalanmaktadır. Bu nazariye daha sonra Rus tarihçi N. Hanikov tarafından reddedilmişken bazı Afgan tarihçiler tarafından savunulmuştur. Örnek olarak Afganistan'ın çok ünlü ve tanınmış tarihçi ve dilbilimci Abdulhay Habibi, 1956 yılında Aryana dergisinde yayımlanan makalesinde Hazaraların yerli olduklarını ispatlamaya çalışmıştır (Temirkhanov, 1980, çev. 1993).

İkinci teoriye göre Hazaralar, Moğol kökenlidir. M. S. Elphinstone, A. Burnes ve A. Vambery bu nazariyenin kurucularıdır. Onlara göre Hazaralar Cengiz Han'ı Afganistan'a getiren Moğol savaşçıların sülalesindedir. A. Vambery'nin görüşü İngiliz bilim insanı H. W. Bellew tarafından genişletilmiştir. Ona göre Hazarlar bölgeye getirilen Cengiz Han askerlerinin soyundandır ve Hazaraların yerleşmesi, Orta Afganistan'da yaşayan tüm yerli Farsça konuşan halkın öldürülmesiyle mümkün olmuştur (Temirkhanov, 1980, çev. 1993).

Fransız oryantalistler, Hazaraların Moğol ordusunun kalıntılarından olduğu teorisini reddetmişler, ancak İngiliz oryantalistler tam aksine bu nazariyeyi doğrulamışlardır. İngilizler, Hindistan'ı sömürdüğü zamanda herhangi bir şekilde, halk arasında etnik ve dini çatışmalar yaratmaya çalışmıştır. Bu nedenle, bu teoriye güvenemeyiz (Yazdani, 1993).

Bilindiği gibi, Cengiz Han bu bölgeleri aldığı anda yerli halkı kanlı bir biçimde öldürmüştür. Böyle bir ortamda Cengiz Han'ın kendi askerlerini bırakma ihtimali yoktur. Reşiduddin, Hafız Ebru ve Cüzcani gibi âlimlere göre, ne Cengiz Han ne de Cengiz Han'ın komutanlarından biri Moğol askerlere bu bölgede (Hazaracat) yerleşmek üzere emir vermemiştir. (Temirkhanov, 1980, çev. 1993).

Üçüncü nazariye, Hazaraların Türk olduğunu vurgulamaktadır. Bu teori ilk defa Dorn tarafından ortaya atılmıştır. Doğu ve İslam (eski) kaynaklarından sadece “Hayat Afgani” eserinde Hazaraları Türk'ün bil kolu olarak zikredilmiştir. Şer Mohammad Han İbrahimzai, Hayat Afgani eserin yazarının dilinden şöyle yazmaktadır: “Hazara kavimi Çerkez halkın kolundandır ve Çerkezler Rusya'nın Dağıstan bölgesinde yaşayan ünlü bir Türk kavmidir.” (Misbahzada, 2012). Hazaraların konuştuğu Hazaragi lehçesinde yüzlerce Türkçe kökenli kelimeler vardır. Aynı zamanda Hazaraların bazı aşiretleri Türk boyların isimlerinden alınmıştır. Bazı tarihçilere göre bunlar Hazaraların Türk kökenli olduklarını göstermektedir.

Dördüncü nazariye ise Hazaraların Türk-Moğol olduklarını vurgulamaktadır. Bu görüşün taraftarları, Hazaraları XIII. yüzyılın başlarından XV. Yüzyılın ortalarına kadar Afganistan'ın dağlık bölgelerinde iskân edilmiş olan Moğol ve Türk askerî zümrelerinin bakiyeleri olarak değerlendirmektedirler. B. Dorn, XIII. yüzyıldan XV. yüzyıla kadar Cengiz Han ile Emir Timur zamanlarında Moğol ve Türklerin peyderpey dalgalar halinde merkezî Afganistan'a gelip yerleştiklerini ve birkaç asır içerisinde Hazaralar adında yeni bir halkı vücuda getirdiklerin söylemektedir. Dolayısıyla ona göre, Hazaralar ne sadece Moğol, ne de sırf Türk'türler. Her iki milletin terkididirler (Yazıcı, 20014).

Beşinci nazariyeye göre, Hazaralar, Türklerin ve Moğolların ya da yalnızca Moğolların sülalesinden değil, belki de bunlarla Tacik, Afgan ve diğer etnik gruplardan oluşan bir halktır. Bu teori 1962 yılında Schurmann tarafından bahsedilmiştir ve Daha sonra Afganistanlı tarihçi M. Hasan Kakar da bunu savunmuştur. Onlara göre Orta Afganistan'a gelen Türkler ve Moğollar zaman içerisinde yerli halkla karışıp onların dilini

benimsemiştir ve kendi dillerini unutmuşlardır. Fakat hâlâ lehçesinde Türkçe ve Moğolca kelimeler bulunmaktadır (Mousavi, 2010).

Hazaraların Aryayi olduklarına dair de bir nazariye vardır. Ama bu nazariye tarihçiler tarafından pek ciddiye alınmamıştır. Herhalde, bu farklı nazariyelere dayanarak Hazaraların tamamının aynı kökten gelmediklerini ve bazı kültürel ve coğrafi ortak değerlere göre bir araya geldiklerini söyleyebiliriz.

2.7.4. Özbekler

Özbekler, Afganistan'da yaşayan en büyük Türk boyudur ve genel olarak Afganistan'ın kuzey tarafında yaşamaktadırlar. Özbekler, 19. Yüzyılın sonlarına kadar küçük topluluklar içinde göçebe olarak hayatını sürdürüyorlarmış. Günümüzde ise Afganistan'ın kuzeyinde bulunan Mezar-i Şerif, Maymana, Kunduz, Badahşan ve Katagan illerinde yaşamaktadırlar. Özbeklerin çoğu çiftçilik, tüccarlık ve zanaatkârlık yapmaktadırlar. (Gregorian, 1969, çeviri, 2009).

Özbekler, Ural-Altay dillerinin ailesine mensup Özbekçe diliyle konuşmaktadırlar. Özbekçe, Doğu Türk dilleri grubunda yer almaktadır. Özbek kadınları halı ve çeşitli kilim dokumunda, erkekleri ise binicilik, buzkaşı ve güreşte meşhurdur.

“Afganistan'ın en büyük Türk topluluğu olan Özbekler, Moğol – Türk karışımı bir halktır. Cengiz Han'ın torunlarından Şikaban veya Şayban, Altınordu Devleti zamanında bugünkü kuzey Kazakistan'da hüküm sürüyordu. Bu Şeybani Moğollarının en güçlü lideri, 1314–1340 arasında iktidarı elinde bulunduran Özbek veya Uzbek Han'dı. 14. Yüzyılın sonuna doğru Özbek Han'ın yönetimindeki Şeybani Moğolları, kendilerine, liderlerinin ismi olan Özbek demeye başladı. Özbekler daha sonra evlilik yoluyla bölgedeki Türklerle kaynaşıp onların dilini ve kültürünü benimsediler.” (Oğuz, 2001, s. 44).

Bu ünlü görüşünün karşısında bazı araştırmacılar Özbek topluluğunu, Türklerin ve Taciklerin karışmasından oluştuğunu düşünmektedirler. Bazı diğer akademisyenlere göre ise, Kazak ve Tacik etniklerin karışımının sonucunda, Özbek denilen yeni bir etnik grubunun oluşumu gerçekleşmiştir (Najafi, 2010). Günümüzde ise Özbekler kendilerini Türk olarak tanıtmaktadırlar.

2.7.5. Türkmenler

Afganistan'ın beşinci büyük etnik grubu ve ikinci kalabalık Türk topluluğu ise Türkmenlerdir. Türkmenler farklı kabilelere ayrılmaktadır ve ülkenin kuzey ve batı kuzey semtlerinde, Kunduzdan Herat'a kadar bölgede bulunan Herat, Meymene, Mezar-ı Şerif, Andhoy, Akça, Taşkurgan, Dawlatabad, Kunduz, Bedahşan ve Bâlâ Murgab'da, yaşarlar. Afganistan'daki Türkmenlerin çoğu Ersarı ve Salur boylarına aittir. Kuzey Afganistan'da Ersarılardan başka Türkmenlerin Teke ve Yomut gibi öteki boylarına mensup küçük topluluklar da yaşamaktadır (Oğuz, 2001).

Afganistan ekonomisinde önemli bir yeri olan Türkmenler, hayvancılık ve ticaret ile uğraşır. Ülkenin en önemli ihraç malları arasında yer alan Türkmen halıları ve Kara Kum derilerini Türkmenler üretir. Başarılı tüccarlar olan Türkmenler, maalesef bu başarılarını siyaset alanında pek sürdürememişlerdir (Oğuz, 2001).

Türkmenlerin dili, Ural-Altay dillerinden sayılan Türkmencedir. Onlar, dillerini Türkçenin Güneybatı grubunun bir dalı olarak görüyorlar. Türkmence Orta Asya'da konuşulan Türk dillerinden ziyade Türkiye Türkçesi ve Azerice ile yakındır (Najafi, 2010).

2.7.6. Diğer etnik gruplar

Afganistan'ın anayasasında 14 etnik grubunun ismi geçmektedir. Ama tarihçiler ve antropologlar Afganistan'da yaşayan etnik grupları ve aşiretleri hakkında çok farklı görüşler ortaya atmışlar. Bu görüşlerin bir araya getirilmesiyle, toplam olarak Afganistan'da en az 22 ve en çok 55 bağımsız etnik grubun yaşadıklarını söyleyebiliriz. Bu küçük toplulukların genelde kendilerine has dil, gelenekler ve görenekleri vardır. Afganistan'ın ulusal ve uluslararası politikasında etkileri yok denilecek kadar azdır.

Prof. Erwin Eriwal yaptığı bir çalışmanın sonucunda Afganistan'da 55 etnik grubu tespit etmiş ve şu 54 etnik grubunun ismini listelemiştir:

Arap (Farsça konuşan), Arap (Arapça konuşan), Aymak, Beluç, Cat Beluç, Brohi, İşkaşimi, Farsivan, Firuzkohi, Gavarbati Gurbet, Gowjar (Gucar), Hazara, Hazar-i Sünni, Hindu, Celali, Cemşidi, Cat, Cogi, Kırgız, Kotana, Mulki, Mauri, Meş Mast, Moğol, Tacik-i Kohistani, Muncani, Nuristani, Ormari, Paraçi, Peşei, Peştun, Pekrac, Karluk, Kazak, Kıpçak, Kızılbaş, Roşani, Sangleçi, Şadibaz, Şuğnani, Şeyh Muhammadi, Sih,

Tahiri, Tacik, Tatar, Taymeni, Timuri, Tirehi, Türkmen, Özbek, Vahi, Vanguvali, Yehudi ve Zori (Glatzer, 1998'den aktaran Najafi, 2010).

2.8. Afganistan'ın eğitim tarihi

19. yüzyılın ilk yarısına kadar Afganistan'da eğitimsel kuruluşlar geleneksel ve yerel bir şekilde yönetilirdi. Medreselerde genellikle dini konular öğretilirdi. Okullar devlet tarafından değil mollalar ve dini hocalar tarafından yönetilirdi. Bu yüzden eğitim programı ve müfredatları okuldan okula ve medreseden medreseye değişmekteydi. Ama genellikle dini derslerin yanında Farsça, Farsça klasik edebiyatı, Arapça ve Arap edebiyatı öğretilirdi. Öğrenciler derslerini devam etmek istedikleri halde, Buhara, Peşaver, Lahor ve bölgedeki diğer büyük şehirlere veya Arap ülkelerine giderlerdi (Gregorian, 1969, çev. 2009).

Tarihi kaynaklara göre Afganistan'ın modern eğitim sistemi Emir Şir Ali Han döneminde kurulmuştur. Bu dönemde ilk defa Maarif idaresi oluşturulup maarif için ayrı bütçe belirlenmiştir. Ayrıca eğitim müfredatları üzerine ilk çalışmalar başlanılmıştır. Ülkenin tarihinde ilk defa Harbiye ve Havanin isimleriyle iki devlet okulu açılmıştır.

“1868 yılında Afganistan'da iki devlet okulu açılmıştır. Biri Harbiye Askeri Lisesi diğeri de Mülki Hanzadeler Okulu idi. Harbiye okulunda askeri alanda Pratik ve teorik dersler verilirdi ve toplam üç yüz öğrencisi vardı. Bu okulda okuyan öğrencilerin yurttan barınmak dâhil bütün masraflarını devlet karşılıyordu. Havanin okulu ise sadece şehzadeler ve devlet memurların oğullarına hizmet verirdi. Bu okulda okuyan öğrenciler hukuk, idare, siyaset ve edebiyat gibi dersler alırlardı.” (Asghari, 2011, s.176).

Yeni bir tahmine göre Emir Habibullah'ın tahta geçtiği zamanında (1901) Afganistan halkının %98 eğitimsizlermiş. Bu durumu iyileştirmek için Habibullah Han çaba gösterip M. 1904 yılında sivil halka hizmet veren Afganistan'ın ilk modern okulu (erkekler için), Habibiye okulunu kurdu. (Gregorian, 1969, çev. 2009).

“Habibiye Okulunda, iptidaiye (ilkokul), rüştiye (ortaokul) ve idadiye (lise) denilen üç derecede eğitim veriliyordu. İptidaiye dört yıl olup din bilgisi, Farsça, hesap, coğrafya ve hüsn-ü hat dersleri öğretilmekteydi. Rüştiye eğitimi üç yıl olup; din bilgisi, coğrafya, tarih, Farsça, Peştuca, İngilizce, Urduca, Türkçe, resim, hıfzıssıhha, siyak (ifade) ve rukum (rakamlar) dersleri verilmekteydi. İdadiye dönemi üç yıl sürmekteydi. Din bilgisi, Farsça, tarih, coğrafya, cebri'l mukabele, hendese, tabî hikmet, kimya ve İngilizce tedris edilmekteydi.” (Barikzai, 2013, s. 41).

Başlangıçta Afganistan'ın yeni eğitim sistemi, Hint-İngiltere eğitim sistemine uyumluken Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra Türkiye'de uygulanan Fransa'nın eğitim sistemi örnek alınmıştır (Gregorian, 1969, çev. 2009).

Emanullah Han dönemi (1919-1929), Afganistan maarif için parlak bir dönem sayılmaktadır. Bu yıllarda padişah tarafından alındığı kararlar ve getirdiği reformlar, ülkenin maarifini canlandırıp ilerlemesini sağlamıştır. Afganistan'ın ilk anayasası onaylandı ve anayasanın 68. maddesine göre iptidai dereceye kadar eğitim öğretim mecburi olmuştur.

“Afganistan'ın her bir tebaasına maarif eğitiminin iptidai dereceye kadar tahsili mecburidir. Dereceleri ve teferruatı, bir mahsus nizamnamede açıklanmıştır ve ona göre icraat olacaktır.” (Afganistan Anayasası, 1923, 68. madde).

Bu dönemde maarif idaresi, Maarif Bakanlığına yükseldi. Kabil'de yeni açılan birçok okul arasında Afganistan'ın tarihinde ilk defa İsmet (1920) ve Mesturat adlarına iki kız okulu da açılmıştır. Bunların yanında yeni mesleki liseler, öğretmen okulu, yetimler evi ve medreseler hizmete açılmıştır (Barikzai, 2013). Bu yeni gelişmeler başkentle sınırlı kalmayıp ülkenin diğer illerine de yayılmıştır. Farklı şehirlerde yeni okullar açılmış, dost memleketlerle kültürel münasebetler kurulmuş ve Afganistan'ın eğitim ve kültür işlerinin ilerlemesi için ülkeye bilim sahibi ve etkili insanlar davet edilmeye başlanmıştır (Hayri, 2013).

1926 yılının istatistiklerine göre Emanullah döneminde hizmet veren okulların toplam sayısı 322 okula ulaşırdı. Bu okullarda 51000 öğrenci 1500 öğretmen tarafından okutulurdu. Ayrıca bu dönemde yaklaşık 350 kız ve erkek öğrencileri yükseköğretimi almak için Türkiye, Sovyetler Birliği, Fransa, İtalya gibi ülkelere gönderilmişlerdir (Wardak, 2016).

Emanullah Han'ın hâkimiyetinin çöküşünden sonra Habibullah Han Kalekani döneminde kısa bir süre için Afganistan'ın durumu gerilemiş ve eğitim alanındaki çabalar da durgunluğa uğramıştır. Ama sonraki iki padişah dönemlerinde, yani Mohammad Nadir Şah (1929-1933) ve Oğlu Zahir Şah (1933-1973) zamanlarında, eğitim ve öğretim eskisi gibi gelişmemişse de önemli bir husus olarak görülmüştür.

Zahir Şah döneminde eğitim alanında bazı önemli adımlar atılmış, okulların ve öğrencilerin sayısı eskisine göre arttırılmış, yeni üniversiteler açılmıştır. Ama buna rağmen Zahir Şah devrindeki maarif durumu hakkında tarihçiler tarafından farklı eleştiriler yapılmıştır. Farhang (2006), bu dönemde kısa zamanda köylerde birçok okulun açıldığını ama eğitim kalitesinin düşürüldüğüne inanmaktadır. Çünkü artan okullar ve öğrenciler için eğitim araç gereçleri, öğretmen, kitap ve kırtasiye malzemeleri yeterli gelmiyordu.

2.8.1. Cumhuriyet döneminde eğitim

17 Temmuz 1973 yılında Zahir Şah'ın kuzeni, Mohammad Davud Han bir darbeyle iktidara geçti. Davud Han Afganistan halkıyla ilk konuşmasında eğitim alanında ciddi reformlar getireceğinden bahsetti. O, iki adet beş yıllık modernizasyon planları düzenleyip bu planlar doğrultusunda Afganistan'ın eğitim sistemine de aşağıdaki değişiklikleri getirilmiştir:

“İptidaiye derecesi 6 yıldan 8 yıla ve sanaviye (lise) derecesi de 3 yıldan 4 yıla uzatıldı. Böylece ortaokul tamamen kaldırıldı. Sekizinci sınıfın sonunda lise giriş sınavı yapıp çalışkan öğrenciler liseye ve sınavdan geçmeyen öğrenciler de mesleki okullara başvuru yapma hakkını kazanırlardı” (Wardak, 2016, 126).

Bu sistem yeni olduğu için tam oturturulamamıştır. Bu yüzden beklenen sonuç da alınamamıştır. Bunun dışında, bu dönemde Afganistan'ın uzak noktalarında da okullar açılmıştır. Öğrencilerin ve okulların sayısı artmıştır. Yükseköğretim sorunlarını çözebilmek için ilk defa yükseköğretim bakanlığı açılmıştır.

2.8.2. Komünistler döneminde eğitim

27-28 Nisan 1978 tarihlerinde Afganistan Demokratik Halk Partisi tarafından, Afganistan cumhuriyeti devlet başkanı Muhammed Davud Han'a karşı gerçekleştirilen devrim ve askerî darbe sonucunda, Muhammed Davud Han ailesiyle birlikte öldürüldüler ve hükûmet devrildi. Kurulan Afganistan Demokratik Cumhuriyeti 1992 yılına kadar iktidarda kaldı ve bu 14 yılda Nur M. Taraki, Hafizullah Amin, Babrak Karmak ve Nacibullah Ahmadzai Afganistan'ın devlet başkanı olarak görev yapmışlardır. Yeni devlete karşı olan bazı kesimlerin ayaklanması sonrasında ülkede başlayan savaşa, hükûmetin çağrısı doğrultusunda Aralık 1979'da Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği de askerî müdahalede bulundu. Bu tarihlerden itibaren Afganistan'da iç savaşlar başlamıştır.

Sosyalistlerin döneminde, başlangıçta eğitime önem verilmiştir. Yeni okullar açılmış, yüzlerce öğrenci yükseköğretim almak üzere Sovyet Cumhuriyetler Birliğine gönderilmiştir. Fakat git gide, siyasi ve parti faaliyetlerini ilerletmede eğitimden yoğun bir şekilde yararlanmaya başlamıştır. Bundan dolayı ülkenin eğitimi, bilimsel, eğitimsel, kültürel ve ideolojik yönlerinden etkilenip zayıflamaya başlamıştır (Wardak, 2016).

Saur Devriminden sonra eğitim sisteminde değişiklik getirilmiştir. Bu yeni değişikliğe göre 12 yıllık sistemin yerine 10 yıllık sistem geçerli olmuştur. İlkokul 4 yıl, ortaokul 4 yıl ve

lise de 2 yıla dönüştürülmüştür. Ayrıca liseye giriş sınavı da kaldırılmıştır. Bu sistem çok etkili olmadığı için Babrak Karmal döneminde sistem yine değiştirilmiştir. Yeni sisteme göre ilkokul 4 yıl, ortaokul 4 yıl ve lise 3 yıl, toplam 11 yıl olmuştur. Necibullah döneminde ise 12 yıllık eğitim sistemi tekrar uygulamaya geçirilmiştir. Bu dönemde okumamışlığı ortadan kaldırmak için okuryazarlık kursları açılmıştır ve zorunlu olan Peştuca öğretimi kurslarını da kaldırılmıştır (Wardak 2016, Barikzai, 2013).

Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği'nin karşısında Afganistan halkının ayaklanmasının sonucunda sonu belli olmayan yıkıcı bir savaş başlatılmıştır. Bu nedenle, yüzbinlerce insan öldürülmüş, milyonlarca insan da vatanını terk etmeye mecbur kalmış ve Afganistan halkının büyü bir kısmı yoksulluk, çaresizlik ve sefalet mağdur olmuştur. Sonuç olarak da Afganistan'ın birçok kuşağı eğitim ve öğretimden mahrum kalmıştır.

2.8.3. Mücahidin döneminde eğitim

Afganistan'da komünist devlete ve SSCB işgaline karşı 14 yıl süren cihat, 1992 yılında Mücahidin'in galebesiyle sona ermiştir. 28 Nisan 1992 tarihinde Sıbgatullah Müceddidi'nin başkanlığındaki Geçici Konsey Afganistan'da yönetimi devraldı. İki aydan sonra Mücahidinlerin diğer bir lideri Burahneddin Rabbani resmi olarak Afganistan İslam Devletinin "cumhurbaşkanı" seçilmiştir. Rabbani Afganistan'ın cumhurbaşkanı olduktan sonra ilk konuşmalarından eğitimle ilgili şu cümleleri kurmuştur:

"Afganistan'ın İslam Devleti, ülkedeki tüm çocuklara ve gençlere ücretsiz eğitim sağlamaya çalışmaktadır. Rabbani, aynı şekilde eğitim alanında diğer vaatlarına ek olarak İslam Devrimi'nin semeresini korumak için eğitim müfredatlarını İslami prensiplere uygun düzeltmesine vurguladı. Buna dayanarak, hadis, tefsir, akait, fıkıh, bin-i İslami, tecvit, sarf ve nahiv gibi dersler eğitim müfredatlara eklenmiştir." (Barikzai, 2013: 141).

İslam Devleti kuruluşun ilk günlerinden itibaren muhtelif cihatçı partiler arasında yaygın bir anlaşmazlık vardı ki bu muhalefetler Afganistan'ı yıkıcı bir iç savaşa yönlendirmiştir. Savaşlar çok kısa bir sürede Kabil'den tüm şehirlere yayılmıştır. Bu savaşların sonucunda milyonlarca insan öldürülmüş, yaralanmış ve mülteci olmuştur. Afganistan'ın maddi ve manevi altyapısı tamamen yok edilmiştir. Okullar kapatılmış, cephelere dönüştürülmüştür. Afganistan Eğitim Bakanlığı'nın 1995 yılındaki rapora göre Kabil'de okulların binalarının %60'ı ve diğer illerde %75'i viran edilmiştir (Wardak, 2016).

2.8.4. Taliban döneminde eğitim

Dünyada katı İslami uygulamalarıyla tanınan Taliban örgütü, 1994'te küçük bir hareket şeklinde Afganistan'ın güneyinde bulunan Kandahar'da ortaya çıktı. Pakistan'daki medreselerde eğitim gören binlerce genç Afgan Peştun ve Pakistanlılar, gönüllü olarak Taliban'a katılmak üzere Kandahar'a gittiler. Taliban kısa bir zamanda güney şehirleri ele geçirip Kabil'in kapılarına ulaştı. Taliban 26 Eylül 1996'da başkent Kabil'e girdi ve ülkenin üçte ikisini kontrol eder hale geldi.

Taliban dönemi Afganistan tarihinin de en karanlık dönemi sayılmaktadır. Taliban İslami Emirliği, ilk adımda okulları kapattı ve eğitim ile alakalı ayrıntılı bir kanun onaylayıp yayınladılar. Bu yeni yasaya göre eğitim kızlar ve kadınlar için kesinlikle yasaklandı. Eğitim bakanlığında çalışan tüm kadın öğretmenler ve memurlar işten kovulup yerlerinde mollalar göreve atandılar. Müfredata yeni İslami dersler eklediler ve Taliban'ın lideri, Molla Muhammed Ömer'in emriyle 12 yaşından büyük olan öğrenciler için türban takmak zorunlu hâle geldi. Taliban döneminde medreselere ve dini derslere daha önem verildi.

2.8.5. Taliban'dan sonra eğitim durumu

Amerika Birleşik Devletleri, 11 Eylül 2001 saldırısının sorumlusu olan el-Kaide Örgütü, bu örgütün lideri Usame bin Ladin ve el-Kaide'yi destekleyen Taliban'ı yok etmek amacıyla 7 Ekim 2001 tarihinde Afganistan'a askeri operasyon başlattı.

Taliban'a karşı Afganistan'da savaş sürerken, Aralık ayında Bonn'da gerçekleşen bir konferansın sonucunda Hamid Karzai yeni devletin geçici başkanı olarak seçildi. Geçici hükümetin görev süresinin bitmesinin ardından Haziran 2002'de toplanan Loya Jirga, Karzai'yi devlet başkanı seçti. 2004 ve 2009 yıllarında gerçekleşen seçimleri kazanıp toplam 13 yıl Afganistan'ın cumhurbaşkanı olarak görev yaptı. Karzai'den sonra 21 Eylül 2014 tarihinde Eşref Gani Ahmadzai ülkenin cumhurbaşkanı seçildi.

Taliban sonrası yönetimin on sekiz yılı boyunca, uluslararası toplum ve uluslararası kuruluşlardan geniş çaplı yardımlarla, bu alanda kapsamlı faaliyetler gerçekleştirilmiş ve önemli başarılar elde edilmiştir. Eğitim ile ilgili çalışmalar hemen hemen sıfırdan başlatılmıştır. Plan yapma, müfredat hazırlama, kitap ve kırtasiye hazırlama, okul açma gibi işler, bu dönemde yapılmış en önemli işlerdendir.

2002 eğitim öğretim yılında, “Hadi derse gidelim” sloganıyla yaklaşık 4 milyon öğrenci okullara kayıt yapmışlardır. Ayrıca, eğitim kurumlarında binlerce kadına eğitim alma ve çalışma fırsatı sağlanmıştır. Afganistan’ın geçici devleti tarafından eğitim alanında yeni üç seviyeli strateji geliştirilmiş ve 2004’ten itibaren uygulanmaya başlamıştır. Yeni stratejinin ana amaçları şunlardır:

- Tüm eğitim alanlarının restorasyonu,
- Okulları ve eğitim kurumlarını donatmak,
- Eğitim kalitesinin artırılması,
- Ülkede eğitimin dengeli gelişimi (Wardak, 2016).

2004 yılında onaylanan Afganistan’ın yeni anayasasında eğitim için özel bir yer dikkate alınmıştır. Afganistan’ın yeni anayasasına göre, ilköğretim liseye kadar zorunlu olup yükseköğretim de lisansa kadar devlet tarafından ücretsiz şekilde sağlanmaktadır. Ayrıca, Ana dilde eğitim, her Afgan’ın hakkı olarak kabul edilmiştir.

Son on yedi yılda, eğitim nicelik açısından etkileyici bir artış göstermiştir. Birçok okul yeniden inşa veya tesis edilmiştir. Milyonlarca öğrenci okullara, yüksek eğitim kurumlarına çekilmiştir. Binlerce özel okulu, yükseköğretim enstitüler ve üniversiteler devletten hizmet lisansı almıştır. Afganistan Eğitim Bakanlığı’nın 2017 yılında yayınladığı bazı önemli istatistikler, Tablo 4 ve Tablo 5’te özetlenmiştir.

Tablo 4

Afganistan’da Program ve Cinsiyete Göre Öğrencilerin İstatistikleri

Program	Erkek Öğrenci	Kız Öğrenci	Erkek Öğr. %	Kız Öğr. %	Toplam	Toplam Yüzdesi
Genel Eğitim	5,495,523	3,443,049	%61.48	%38.52	8,938,572	%95.25
İslam Eğitimi	261,675	81,441	%76.26	%23.74	343,116	%3.66
Teknik ve Meslek Eğitimi	35,015	4,404	%88.83	%11.17	39,419	%0.42
Öğretmen Eğitimi	17,412	25,887	%40.21	%59.79	43,299	%0.46

Okuryazarlık Eğitimi	10,160	9,369	%52.03	%47.97	19,529	%0.21
Toplam	5,819,785	3,564,150	%62.02	%37.98	9,383,935	%100.00

Tablo 5

Afganistan’da Eğitim Türüne Göre Toplam Okul Sayısı

Okul Türü	Seviyeler ve Bölümler	Sayı	Toplam
Genel Eğitim Okulları	İlkokul	6,695	16,045
	Ortaokul	4167	
	Lise	5184	
	Darülhuffaz	194	
İslam Eğitim Okulları	Daru’l Ulum	102	1,066
	Medrese	770	
	Okulları	209	
Teknik ve Meslek	Enstitüleri	127	336
Öğretmen Eğitimi Merkezleri		349	349
Okuryazarlık Okulları		62	62
Toplam			17,859

Bu dönemde yükseköğretim alanında önemli gelişmeler ve düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Afganistan’ın farklı bölgelerinde yeni üniversiteler ve enstitüler açılmış, üniversitelerin kapasiteleri arttırılmıştır. Üniversitelerde, gelişmiş ülkelerde eğitim gören yeni uzman kadrolar yer almıştır. Bunun yanında Kabil’de ve büyük şehirlerde onlarca özel üniversiteler açılmış, öğrencilere hizmet sunmaya başlamışlardır.

Afganistan’da 2017 yılının verilerine göre yükseköğretimin durumuyla ilgili bazı istatistikler, tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6

Afganistan’da Mevcut Devlet ve Özel Üniversiteleri, Öğrencileri ve Kadroların Sayısı

Göstergeler	Cinsiyet	Sayılar	Yüzde	Toplam
Devlet Üniversitelerinin Sayısı		38		38
Özel Üniversitelerinin Sayısı		122		122
Devlet Üniversitelerin Fakültelerinin Sayısı		236		236
Özel Üniversitelerin Fakültelerinin Sayısı		415		415
Devlet Üniversitelerin Öğrencilerinin Sayısı	Erkek	140008	%75.79	184729
	Kadın	44721	%24.21	
Özel Üniversitelerin Öğrencilerinin Sayısı	Erkek	135501	%74.77	181235
	Kadın	45752	%25.24	
Devlet Üniversitelerin Kadro Sayısı	Erkek	4935	%86.28	5720
	Kadın	785	%13.72	
Özel Üniversitelerin Kadro Sayısı	Erkek	10010	%87.08	11495
	Kadın	1485	%12.92	

2001 yılında Afganistan’da yeni devletin kurulmasından sonra, eğitim, olağanüstü bir şekilde gelişmiştir ve Afganistan’ın her yerinde kurulmuş olan okullarla hiçbir ayrımcılık ve kısıtlama olmaksızın herkes için ücretsiz eğitim sağlanmıştır. Ancak bir dizi ciddi eksiklikler ve kusurlar da dikkatimizi çekmektedir.

- Eğitim ve öğretimin kalitesizliği: Eğitim ve öğretim, nicelik açısından oldukça iyi gelişmesine rağmen, kalite açısından çok düşük bir seviyede kalmıştır. Bunun en

önemli nedenleri ise ders kitaplarının eski oldukları ve hocaların okuma-yazma seviyelerinin düşüklüğüdür. Okullar ve üniversitelerde hocalar çok eski kaynaklardan yararlanmaktadırlar. Devlet üniversitelerinde görev yapan hocaların yaklaşık %50'si lisans düzeyindedirler. Aynı zamanda, okullarda görev yapan öğretmenlerin çoğu lise mezunlarıdır.

- Eğitim tesislerinin eksikliği: Devletin resmi istatistiklere göre ülkedeki okulların %50'sinin binaları yoktur. Pek çok okullarda yeterli kitap, kırtasiye ve eğitim materyalleri bulunmamaktadır. Üniversiteler de kaliteli eğitim vermek için gerekli araçlar ve imkânlarla sahip değildirler.
- Emniyetsizlik: Güvensizlik Afganistan'ın kalkınması için en büyük sorunlarından birisidir. Afganistan'daki çoğu bölgelerde ya güvensiz ya da doğrudan tehdit altındadırlar. Afganistan Eğitim Bakanlığı'nın 2017 yılında yayınladığı rapora göre Afganistan'ın genelinde 1,051 okul Taliban ve diğer muhalif örgütler tarafından kapatılmıştır. Bunun sonucunda yaklaşık 3,5 milyon çocuk eğitimden mahrum kalmıştır.

Kısacası, Afganistan'da eğitim ve öğretim, çok uzun bir tarihe sahiptir ancak modern eğitim Emir Şir Ali Han'ın döneminde başlatılıp, Emanullah Han döneminde ciddi bir şekilde gelişmiştir. Fakat ülkede eğitimin bu uzun tarihi ile bu kadar uzun bir sürede farklı nedenlerden dolayı eğitim niteliksel olarak gelişmemiştir.

2.9. Afganistan'da yabancı dil olarak Türkçe öğretimin geçmişi

Günümüzde Afganistan denilen coğrafyada Türklerin varlığı çok eskilere dayanmaktadır. Yüzyıllarca bu bölgede hüküm sürdüren Türk devletler toplumun siyasi ve kültürel durumunda oldukça önemli izler bırakmışlardır. Bölgede Farsça resmi dili olarak ve Arapça da din dili olarak hâkim olduysa da Çağatayca (Eski Türkçe) edebiyatı da önemli bir yere sahiptir. Türkçe öğretimi ile ilgili yazılmış ilk eserlerden birisi bugün Afganistan olarak bilinen coğrafyada yazılmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihinde önemli eser sayılan Muhakemetül- Lügatayn, M. S. 1499 yılında Emir Ali Şir Nevai tarafından Herat'ta yazılmıştır. Bazı Türkologlara göre, Afganistan'da yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bu tarihten başlanmıştır.

“Afganistan'da Türkçe eğitimi Ali Şir Nevâî ile başlamıştır. Ali Şir Nevâî döneminden günümüze kadar kimi şair ve yazarlar; vatan sevgisi, aşk, tabiat, ahlak,

birlik ve beraberlik duygularını dile getirmişlerdir ve Nevai Çağatay Türkçesi ile yazılmış olan Muhakemetül- Lügatayn adlı bir eserinde Türk dilinin Fars dilinden üstün olduğuna inanmış ve bu iddiasını savunmuştur.” (Temizyürek, Barın ve Ustabulut, 2016, s. 163)

Afganistan’da eski Türkçe öğretiminin tarihi çok eski dönemlere dayansa da modern Türkiye Türkçesinin öğretimi 20. yüzyılda başlamıştır. Afganistan’da Emir Habibullah Han döneminde yabancı dil öğretimi için ilk adımlar atılmıştır. Daha sonra Gazi Kemal Atatürk ve Emanullah Han döneminde, Türkiye – Afganistan devletlerin arasındaki ilişkileri çok iyi bir seviyeye geldiğinde Afganistan devletinin istekleri sonucunda, birçok Türk eğitim uzmanları ve öğretmenler Afganistan’a gönderilmiştir. Fakat bu çalışmalar uzun süre sürmemiş ve Emanullah Han devletinin devrilmesiyle bu çalışmalar da sona ermiştir.

1904 yılında Afganistan’ın ilk modern okulu olarak bilinen Habibiye Okulu kurulmuştur. Bu okul erkeklere özel yapılmıştır. Bu okulda başlangıçta matematik, coğrafya, İngilizce, Urduca, spor ve dini dersler öğretilirken daha sonra fizik, kimya, bitkibilimi, hayvanbilimi, resim, tasarım, tarih, sağlık bilim gibi dersler de müfredata eklenmiştir. Ayrıca, Peştuca, *Türkçe*, İngilizce ve Urduca dillerinin öğretilmesi resmi bir şekilde desteklenirdi (Gregorian, 1969, çev. 2009). Emanullah Han, Afganistan idari teşhizatını Türkiye tarzına yapmak istedi ve bu zamandan itibaren Türkçe ikinci dil olarak öğretilmeye başlanmıştır. Aynı zamanda Emanullah Han, yabancı diller öğretimi için özel merkezler açtırmıştı ve o merkezleri özellikle İngilizce, Fransızca, Almanca, Rusça ve *Türkçe* dillerinin öğretilmesi için tahsis etmişti. Yukarıda bahsedilen bilgiler göz önünde bulundurulduğunda, Afganistan’da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin en az 100 yıllık bir tarihe sahip olduğunu söyleyebiliriz.

2.9.1. Taliban rejiminin devrilmesinden sonra Türkçe öğretimi

Ekim 2001’de İtilaf güçlerinin desteğiyle Taliban hükümeti devrilmiştir. Türkiye dâhil olmak üzere tüm NATO üyeleri ve müttefikleri bir anlaşmanın sonucunda Afganistan’a girmişlerdir. Bu durum Afganistan’da Türkçe dâhil yabancı dillerin öğrenilmesini ve öğretilmesini bir ihtiyaç hâline getirmiştir. Bu ihtiyaçları karşılamak üzere Mayıs 2003 tarihinde, ISAF Komutanlığı, Afganistan Hava Harp Okulu’nda Afgan subaylara Türkçe öğretilmeye başlatılmıştır. Ayrıca, 2003 yılında Kabil Üniversitesi Dil ve Edebiyat

Fakültesi çerçevesinde Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü açılmış ve öğrencilere eğitim vermeye başlanılmıştır (Temizyürek ve diğerleri, 2016).

2.9.2. Afganistan’da Türkoloji bölümler

Afganistan’da ilk Türkoloji bölümü, Kabil Üniversitesi Dil ve Edebiyat Fakültesi bünyesinde 2002 yılında resmen kurulmuş ve 2003 yılında 32 öğrenciyle eğitime başlanılmıştır. Bölümün kuruluşunda T.C. Dışişleri Bakanlığı Kabil Büyükelçiliğinin desteğiyle Türkiye’den gelen öğretim üyeleri görev almıştır. Kabil Üniversitesinin kurulmasından günümüze değin geçen 15 yıllık süre zarfında Afganistan genelinde toplamda 8 üniversitede bölümün kuruluşu gerçekleşmiştir. Bu bölümlerden iki tanesi müstakil olarak Türk Dili ve Edebiyatı bölümü, biri Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenliği bölümü geri kalan beşi ise Özbek Dili-Türk Dili Edebiyatı bölümüdür (Başar, 2018: 7).

2003-2004 eğitim yılının ikinci döneminden itibaren TİKA desteği ve aracılığı ile bu bölüme Türkiye’den bölümün ders ihtiyacını gidermek amacıyla her bir akademik yılda Afganistan takvimiyle ikişer dönem boyunca öğretim elemanı gönderilmiştir. Bu silsile ile 2013 yılına kadar TİKA tarafından eğitici görevlendirilmiştir (Temizyürek ve diğerleri, 2016).

Öğrenci sayısının gittikçe artmasından dolayı TİKA yeni bina yaptırmıştır. Bu bina içine 2013 yılında Yunus Emre Türk Kültür Merkezi de açılmıştır. Bu merkezde Türkoloji bölümü öğrencilerine ve bölümün dışında olan öğrencilere Türkçe eğitim vermeye başlanılmıştır. Böylece, Türk dilinin ve kültürünün Afganistan’da daha çok tanınmasına da katkı sağlanılmıştır. Yunus Emre Türk Kültür Merkezi, Türkoloji bölümüne hoca desteği vermektedir. İki kardeş ülke arasında hem kültürel hem de ticarî bakımdan birtakım gelişmelere kapı açmıştır (Temizyürek ve diğerleri, 2016).

2002 yılında, Afganistan’daki ilk Türkoloji bölümünün kuruluşundan günümüze değin 8 Türkoloji bölümü açılmıştır. Bu bölümlerin yanında üç askerî okulda, Kabil Yunus Emre Enstitüsünde, özel okullarda ve üniversitelerde, Türkiye Maarif Vakfına bağlı okullar ve özel dil kurslarında hâlihazırda yabancı dil olarak Türkçe öğretilmektedir. Bu kurumlarda sayısı binlerle ifade edilebilecek bir hedef kitle yabancı dil olarak Türkçe öğrenmekte ve Afganistan genelinde oldukça farklı gerekçelerle Türkçe, yabancı dil olarak büyük ilgi

görmektedir (Başar, 2018). Afganistan'daki Türkoloji bölümlerin listesi Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Afganistan'daki Türkoloji Bölümleri

Sayı	Üniversite Adı	Bölüm Adı	Açılış Tarihi	Kadro Sayısı
1.	Kabil Üniversitesi	Türk Dili ve Edebiyatı	2002	9
2.	Belh Üniversitesi	Özbek Dili- Türk Dili	1994	6
3.	Cevizcan Üniversitesi	Türk Dili ve Edebiyatı	2013	2
4.	Şehit Üstat Rabbani Eğitim Üniversitesi	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	2014	3
5.	Bağlan Üniversitesi	Özbek Dili- Türk Dili	2009	5
6.	Tahar Üniversitesi	Özbek Dili- Türk Dili	2007	4
7.	Faryap Üniversitesi	Özbek Dili- Türk Dili	1985	5
8.	Sari Pul Üniversitesi	Türk Dili ve Edebiyatı	2013	4

2.9.3. Kabil Yunus Emre Enstitüsü

Devlet Üniversitesi ile Yunus Emre Enstitüsü tarafından 01.03.2013 tarihinde imzalanan iş birliği protokolüne binaen açılan Kabil Yunus Emre Enstitüsü, söz konusu üniversite bünyesinde faaliyet göstermektedir. TİKA tarafından 2012 yılında inşa edilerek Kabil Devlet Üniversitesine teslim edilen Türkoloji bölümü hizmet binasında yer alan Kabil Yunus Emre Enstitüsünde temel seviyeden yüksek seviyeye kadar yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapılmaktadır (Başar, 2018).

Yunus Emre Enstitüsü'nün öğrencilerini genellikle Türkoloji'de okuyan ve oradaki derslerini yeterli görmeyen öğrenciler ve Türkçe öğrenmek isteyen diğer üniversite öğrencilerinden oluşmaktadır. Enstitü halk arasında hala iyi bir şekilde tanıtılmamıştır.

Kabil’de Türkçe öğrenmek isteyen gençler ya böyle bir enstitünün olduğunu bilmemektedir ya da Kabil Üniversitesi’nin öğrenciler dışında giriş yasaklığı nedeniyle enstitüye başvurmak için sorunlarla karşılaşp kararından vazgeçmektedir. Bu yüzden, kampüs dışında Kabil’in diğer yerlerinde ve Afganistan’ın büyük şehirlerinde enstitünün açılması ciddi bir ihtiyaç gibi görünmektedir.

Afganistan’da zikredilmiş kurumlar dışında, Türk Silahlı Kuvvetleri tarafından yürütüldüğü programı kapsamında Mareşal Fehim Millî Savunma Üniversitesi ve Kabil Askeri Lisesi’nde de Türkçe öğretilmektedir. Aynı zamanda Türk devleti tarafından yönetilen okullarda, İbni Sina, Rabia Belhi gibi özel üniversitelerde, Kabil ve diğer büyük şehirlerde hizmet veren özel kurslarda Türkçe öğretimi yapılmaktadır.

2.10. İlgili araştırmalar

İhtiyaç analizi kavramı farklı bilim alanlarında kullanılmakta ve bilgi toplama süreci anlamına gelmektedir. West (1994), *ihtiyaç analizi* teriminin ilk olarak 1920’de Hindistan’da ortaya çıktığını belirtmektedir. Ama 1960’lardan sonra ABD’de ihtiyaçların belirlenmesi, kamu tarafından finanse edilen eğitim ve hizmet sağlayan kuruluşlar tarafından daha ciddi bir şekilde uygulanmaya başlanmıştır. (aktaran Berwick, 1989).

Long (2005)’a göre ihtiyaç analizi terimi, dil öğretimi alanında kullanılabili yaklaşık 40 yıl olup hedef dilde öğrenenlerin ihtiyaçlarının tam anlamıyla bilinmesi anlamına gelmektedir. Bu 40 yılda yabancı ve ikinci dil öğretimi alanlarında özellikle İngilizcenin özel amaçlı öğretim programlarına yönelik çok sayıda ihtiyaç analizi çalışmaları yapılmıştır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında ise dil ihtiyaç analizi çalışmaları yeni başlanmış ve yapılmış çalışmalar kısıtlıdır.

1978’de Munby’nin yayınladığı “Communicative Syllabus Design” adlı kitabında İngilizcenin özel amaçlı öğretiminde iletişimsel müfredat tasarımı üzerine odaklanmıştır. Munby, ihtiyaç analizi çerçevesinde durumlar ve fonksiyonlar belirlemiştir ve kitabında, Munby’nin ihtiyaç analizine yaklaşımının temeli olan iletişim ihtiyaçları işlemcisini tanıtmıştır.

Yalden (1987), “Principles of Course Design for Language Teaching” adlı kitabında; dil öğretimi ve dilbilimi, dil öğretiminde kullanılan teoriler, ikinci dil öğretiminde ders tasarımı, müfredat geliştirmesi, yöntembilim gibi konulara odaklanmıştır.

Iwai ve diğeri (1999) “Japanese Language Needs Analysis” makalesinde ABD’nin Hawaii at Manoā Üniversitesi’ndeki Japonca dil kursunun birinci ve ikinci sınıfta Japonca öğrenenlerin öğrenme ihtiyaçlarını saptamaya yönelik ihtiyaç analizi yapmışlardır. Çalışmada anket uygulaması yoluyla hem öğrencilerin hem öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Iwai ve arkadaşları vasıtasıyla Japonca öğrenmedeki ihtiyaçları belirlemek için düzenlenen anket, Çangal (2013) tarafından Türkçeye uyarlanıp bir tez çalışmasında kullanılmıştır. Çangal’ın uyarladığı anket, yeniden geliştirilip bu çalışmada kullanılmıştır.

Long (2005) tarafından editörlüğü yapılan ve içeriği farklı yazarlar tarafından yazılan “Second Language Needs Analysis” adlı kitabında; ihtiyaç analizi, ihtiyaç analizinin gerekçesi, öğrencilere yönelik ihtiyaç analizlerinde metodolojik konular, toplumsal düzeyde dil ihtiyaç analizi, ihtiyaç analizlerde kaynak, yöntemler, işletmelerin yabancı dil ihtiyacı, ihtiyaç analizinde çoklu kaynak ve yöntemlerin kullanımının değerlendirilmesi gibi konulardan bahsedilmiştir.

Songhori (2008), “Introduction to Needs Analysis” adlı çalışmasında hedef durum analizi, mevcut durum analizi, pedagojik ihtiyaç analizi, eksiklerin analizi, strateji analizi veya öğrenme ihtiyaç analizi, araç analizi ve söylem analizi gibi ihtiyaç analizinde kullanılan farklı yaklaşımlara ve terimlere genel bir bakış sunmaya çalışmıştır.

Aykel ve Özek (2010), “A language needs analysis research at an English medium university in Turkey” isimli çalışmasında, eğitim dili İngilizce olan İstanbul’daki bir üniversitenin hazırlık okulundaki İngilizce öğretimi (ELT) programının öğrencilerinin akademik ihtiyaçlarını çoklu yöntem ihtiyaç analizi yaklaşımı kullanarak incelemiştir. Veriler iki farklı araç kullanılarak toplanmıştır: yarı yapılandırılmış görüşmeler ve anketler. Anketlerdeki ve görüşmelerdeki maddeler, temel olarak ikinci veya yabancı dil öğreniminde dört temel dil becerisine ilişkin öğrenme stratejilerinin önemi ve etkin kullanımı üzerinde durulmuştur. Araştırmanın sonuçları, öğrencilerin hazırlık okulundaki İngilizce eğitim programında etkili öğrenme stratejilerini kullanmalarına teşvik edilmesinin gerekli olduğunu göstermiştir.

Baig (2012) ikinci dil olarak öğrenim gören öğrencilerin ders materyalleri, özellikle yazma becerileri konusunda kendi dil ihtiyaçlarını karşılamaya yetip yetmediğini kontrol etmek amacıyla “Needs Analysis of Second Language Learners with particular regard to their Writing Skills” adlı makalesinde, kapsamlı bir şekilde analiz etmeyi çalışmıştır. Araştırmanın uygulaması için Pakistan’ın Lahor şehrinde bulunan bir okulun 7. sınıfta

İngilizce öğrenen toplam 15 öğrenci seçilmiştir. Araştırma betimsel bir yöntemi benimseyip öğrencilerin yazma ihtiyaçlarının mevcut durumunu ölçmek için veriler: örnek nüfus seçimi (örnekleme), anket uygulaması ve toplanan verilere dayalı bulguların sentezlenmesi yoluyla toplanmıştır.

Pushpanathan (2014) A Need For Needs Analysis adlı makalesinde; ihtiyaç analizinin bir dizi amaç için kullanılabileceği gerçeğini ifade ederek ihtiyaç analizinin farklı amaçlar için kullanımı, ders programının hazırlanmasında ihtiyaç analizinin önemi, ihtiyaç analizinde eleştiriler ve ihtiyaç analizi çerçevesi hakkında önemli bilgiler vermiştir.

Gharibi (2013), Farsçada yazmış “Farsça Öğrenenlerin Dil İhtiyaç Analizi: İşlevsel Yaklaşımın Tanıtımı ve İhtiyaçların Sınıflandırılması” isimli doktora tezinde, Farsça öğretiminde ihtiyaç analizinin gereksinimi ve amaçları, veri toplama ve analiz yöntemi ve araştırma araçlarının tanıtımı, dil öğretimi alanında eğitim planlaması, ihtiyaç değerlendirmesi, ihtiyaç analizinde önemli yaklaşımlar, Long’ın işlevsel yaklaşımına dayanarak açık anket, kapalı anket ve görüşme aracılığıyla öğretmenler ve öğrencilerden veri toplayıp yabancı dil olarak Farsça öğrenenlerin dil ihtiyaçlarını kapsamlı bir şekilde analiz etmeye çalışmıştır.

Son yıllarda Türkçede bu konu ile ilgili bazı önemli uygulamalı çalışmalar ve araştırmalar yapılmıştır. Bunlardan birisi, Çangal (2013)’ın “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: Bosna Hersek Örneği” yüksek lisans tez çalışmasıdır. Çangal bu çalışmada, Iwai ve değerlerinin (1999) hazırladığı anketi Türkçeye uyarlayıp Bosna Hersek’te bulunan Saraybosna YETKM’de farklı kurlarda Türkçe öğrenen öğrencilere uygulamıştır. Çalışmada katılan 168 kursiyerin cevaplarının sonucunda, ticaret, eğitim ve iş imkânı, bireysel ilgi ve ihtiyaçları ve sınıf içi iletişim kurma kategorilerden, ticaret yapma ihtiyacı ön planda çıkmıştır. Öğrencilerin diğer ihtiyaçları ise sırasıyla eğitim ve iş imkânı boyutu, bireysel ilgi ve ihtiyaçlar boyutu ve sınıf içi iletişim kurma boyutu zayıf bir düzeyde tespit edilmiştir.

Buna benzer bir diğer çalışma ise Jilta (2016)’nın çalıştığı “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğrenene Yönelik Dil İhtiyaç Analizi: Kosova Örneği” adlı yüksek lisans tez çalışmasıdır. Jita, Çangal (2013)’ın geliştirdiği anketi Kosova’nın Prizren, Priştine ve İpek illerinde faaliyet gösteren YETKM’lerde Türkçe öğrenen öğrencilere uygulamıştır. 60 kursiyerden toplanan verilere göre Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları sırayla “ticaret yapma, eğitim ve iş imkânı, bireysel ilgi ve ihtiyaçlar ile sınıf içi iletişim

kurma” olarak belirlenmiştir. Bu araştırmada, yaş, kur ve çalışma durumu gibi değişkenler kursiyerlerin dil ihtiyaçlarına anlamlı fark göstermemiştir.

İşcan ve diğerleri (2013), Hindistan’daki Jawahirlal Nehru Üniversitesi’nde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin temel dil becerileriyle ilgili algıladıkları ihtiyaçlarının ve bu ihtiyaçlara yönelik sınıf içerisinde dil etkinliklerini gerçekleştirme düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada betimsel araştırma yöntemlerinden tekil tarama tekniği kullanılmıştır. Araştırmada veriler Yıldız (2004)’ın geliştirdiği anket aracılığıyla toplanmıştır. Katılımcılardan toplanan verilere göre, öğrenciler öncelikle konuşma becerisinin kazanımını en önemli ihtiyaç olarak algılamışlardır.

Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil öğrenme sürecinde ihtiyaç duydukları konuları, öğrenme biçimlerini, dil becerilerini, öğrenme ortamlarını, ders materyallerini, sınıf dışı etkinlikleri ve değerlendirilme yollarını belirlemek üzere Karababa ve Karagöl (2013) “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Gereksinim özümlemesi” isimli bir araştırma yapmışlardır. Önceden araştırmacılar tarafından geliştirilen “temalar, öğrenme biçimleri, dil becerileri, öğrenme ortamları, ders materyalleri, sınıf dışı etkinlikler ve değerlendirme” olmak üzere yedi boyuttan oluşan anket, Türkçe öğrenen 305 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin en çok Türk kültürü, kendi ölkeleri ve işleri/meslekleri ile ilgili konulara ilgi duydukları görölmüştür. Ayrıca dil öğrenimi sürecinde öğretmeni dinleme, video izleme ve küçük grup tartışmaları gibi görsel ve işitsel etkinliklere ağırlıklı olarak gereksinim duydukları belirlenmiştir.

Boylu ve angal (2014)’ın İran’da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi konulu çalışmasında, İran’ın başkenti Tahran’da bulunan Yunus Emre Enstitüsü Tahran Türk Kültür Merkezi’nde Türkçe öğrenen öğrencilerin dil ihtiyaç analizi araştırılmıştır. B ve C kurlarda ders alan 100 öğrenciye anket uygulanmıştır. Çalışmadan elde edilen verilere dayanarak öğrenenlerin dil öğrenme ihtiyaçları sırasıyla şu şekilde belirtilmiştir: sınıf içi iletişim kurma, bireysel ilgi ve ihtiyaçlar, eğitim ve iş imkânı ile ticaret yapmak.

Konuyla ilgili diğer yeni bir çalışma ise Başar ve Akbulut (2016)’un “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Öğrenen İhtiyaçlarının Belirlenmesi: Yunus Emre Enstitüsü Tiflis Türk Kültür Merkezi Örneği” isimli çalışmasıdır. Bu araştırmada Yunus Emre Enstitüsü Tiflis Türk Kültür Merkezinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil öğrenme ihtiyaçlarını

saptamak ve bu ihtiyaçların yaş, cinsiyet, eğitim gibi değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, öğrenenlerin dil öğrenme ihtiyaçları sırasıyla bireysel ilgi ve ihtiyaçlar, eğitim ve iş imkânı, ticaret yapma ve sınıf içi etkileşim kurma olmak üzere dört alt boyutta kendini göstermiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, evren ve örnekleme, verilerin toplanmasına ve toplanan verilerin çözümlene ve değerlendirilmesine ilişkin bilgiler ve açıklamalara yer verilmektedir.

3.1. Araştırmanın modeli

Araştırma, tarama modelinde olmakla birlikte Afganistan'da, Kabil Üniversitesi Türkoloji Bölümü, Kabil Yunus Emre Türk Kültür Merkezi ve Kabilde faaliyet gösteren İfsah ve Star Özel Yabancı Diller Öğretim Merkezlerinde Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçlarını incelemektedir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlardır. (Karasar, 2008).

3.2. Evren ve örneklem

Dünya genelinde Yunus Emre Enstitüsünün 58 Türk Kültür Merkezleri faaliyet göstermektedir. Bunlardan birisi Afganistan'ın başkenti Kabil'de Türkçe öğrenmek isteyen öğrencilere hizmet vermektedir. Ayrıca, Afganistan'ın sekiz farklı üniversitesinde Türkoloji, Türk-Özbek dili ve edebiyatı ve Türkçe öğretimi bölümler faaliyetlerini sürdürürken Kabil, Mazar Şerif ve Herat gibi, Afganistan'ın büyük şehirlerinde Türkçe dil öğretiminde aktif olan özel ve bağımsız kurslar da mevcuttur.

Bu çalışma, Kabil Üniversitesi Türkoloji Bölümü, Kabil YETKM, İfsah Yabancı Diller Öğretim Merkezi ve Star Enstitüsü'nde farklı kurlarda Türkçe öğrenen kursiyerlere uygulanmıştır. Bu şekilde hem devlet üniversitesi hem Kabil YETKM'de hem de özel ve bağımsız dil öğretim merkezlerde farklı ortam ve şartlarda Türkçe öğrenen öğrencilerine ulaşılmaya çalışılmıştır. Dolayısıyla, çalışmanın evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılının güz döneminde Kabil Üniversitesi Türkoloji Bölümünde, Kabil YETKM'de, İfsah ile Star özel ve bağımsız dil öğretim merkezlerinde Türkçe öğrenen kursiyerler oluşturmuştur. Kabil Üniversitesi Türkoloji Bölümü'nde birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarda

Türkçe öğrenenlerden 76 kişi anketi doldurmaya gönüllü olmuştur. Kabil YETKM’de faklı kurlarda derslerini sürdüren 49 öğrenciden 49 öğrenci anket cevaplamaya yardımcı olmuştur. İfsah Yabancı Diller Öğretim Merkezi ve Star Enstitüsü’nde Türkçe öğrenen 22 kursiyer, toplam olarak çalışmaya 147 öğrenci katılmıştır.

3.3. Verilerin toplanması

3.3.1. Veri toplama aracı

Bu çalışmada veri toplamak üzere Iwai ve diğerlerinin (1999) “Japanese Language Needs Analysis” adlı çalışmasında kullandıkları ve Önder Çangal tarafından Türkçeye uyarlanıp 2013 yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalında hazırlanan “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: Bosna Hersek Örneği” isimli yüksek lisans tezinde uygulanan anket, yeniden geliştirilip kullanılmıştır.

İki bölümden oluşan bu anketin birinci bölümünde katılımcıların kişisel bilgileri ve Türkçenin nerede öğrenildiği, ne kadar sürede Türkçe öğrenildiği, Türkiye’de bulunulup bulunulmadığı gibi arka plan bilgileri soruşturan toplam 15 soruya yer verilmiştir. İkinci bölümde ise katılımcıların neden Türkçe öğrenmelerine soruşturmak ve *Türkçe Dil İhtiyaçları Ölçmek* üzere tamamı 5’li likert ölçeğine göre düzenlenmiş 28 maddeden oluşmaktadır. Anketin ikinci bölümünde yer alan 28 maddeden 7 maddesi danışman görüşü alınarak Afganistan’ın durumuna uygun ifadelere değiştirilmiştir. Ayrıca, anketin kişisel bilgileri bölümünde kursiyerlerin milliyetleriyle ilişkin bir soru eklenmiştir. Sonra, anket Farsçaya çevrilmiştir. Anket uygulanırken Türkçe seviyesi yüksek olan kursiyerlere Türkçe anketi ve Türkçe seviyesi düşük olan kursiyerlere Farsça anketi dağıtılmıştır. Anket yeniden geliştirildiği ve çevrildiği için ölçmecı uzmanın görüşü alınarak tekrar faktör analizi yapılmıştır.

3.3.1.1. Ölçeğin geçerliği ve güvenilirliğine ilişkin bulgular

Araştırmada kullanılan 28 maddelik *Türkçe Öğrenme İhtiyaçları Ölçeği*’nin yapı geçerliğini ölçmek üzere ve verilerin, faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meğer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett küresellik testiyle incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8

KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Uyum Ölçüsü		0.789
	X ²	1244.431
Bartlett Küresellik Testi	Sd	300
	p	.000

Faktörleşebilirlik için KMO'nun 0.60'tan yüksek çıkması beklenir (Pett, Lackey ve Sullivan, 2003'ten aktaran Alemdar ve Köker, 2013). Tablo 8'de görüldüğü gibi KMO değeri 0.789'dur. Bu ise anketin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

Temel bileşenler analizi ve dik döndürme (varimax rotation) kullanılarak yapılan faktör analizi sonuçları tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9'da sunulan bulgulara görüldüğü gibi, öz değeri 1.4'ten büyük 5 faktör vardır.

Faktör analizinde her bir faktörün açıkladığı varyansın yüzdesi faktörlerin göreceli önemini ortaya koymaktadır (Alemdar ve Köker, 2013). Tablo 9'da görüldüğü gibi, birinci, ikinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci faktörlerin açıkladığı toplam varyans, döndürme sonrasında sırasıyla %13.365, %13.162, %9.861, %8.957 ve %8.540'tır. Bu beş faktörün toplam açıklama varyansın yüzde 53.885'i açıklamaktadır. Dolayısı ile veri toplama aracındaki faktörlerin açıkladığı varyansın yüzde payının yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 9

Faktör Analizi Sonuçları

Faktörler	İlk Öz değerler			Toplam Faktör Yükleri			Döndürme Sonrası Toplam Faktör Yükleri		
	Topl.	Vary%	Küm%	Topl.	Vary%	Küm%	Topl.	Vary%	Küm%
1	6.097	24.387	24.387	6.097	24.387	24.387	3.341	13.365	13.365
2	2.320	9.279	33.666	2.320	9.279	33.666	3.291	13.162	26.527
3	1.982	7.928	41.594	1.982	7.928	41.594	2.465	9.861	36.388
4	1.582	6.328	47.922	1.582	6.328	47.922	2.239	8.957	45.345
5	1.491	5.964	53.885	1.491	5.964	53.885	2.135	8.540	53.885
6	1.098	4.390	58.276						
7	1.073	4.291	62.567						
8	0.979	3.916	66.483						
9	0.896	3.583	70.066						
10	0.811	3.244	73.310						
11	0.753	3.010	76.320						
12	0.661	2.645	78.965						
13	0.614	2.456	81.421						
14	0.564	2.255	83.676						
15	0.545	2.181	85.857						
16	0.481	1.926	87.783						
17	0.447	1.787	89.570						
18	0.425	1.702	91.272						
19	0.407	1.627	92.898						
20	0.390	1.558	94.456						
21	0.342	1.368	95.824						
22	0.322	1.290	97.114						
23	0.287	1.148	98.261						
24	0.229	0.916	99.178						
25	0.206	0.822	100.000						

Tablo 10'da, araştırmada kullanılan ölçek maddeleri hangi faktörler altında toplandığı ve güvenilirlik analizi sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 10

Ölçek Maddeleri, Güvenilirlik Analizi ve Faktör Analizi Sonuçları

Ölçek Maddeleri	Madde Sayısı	α	Standartlaştırılmış Yükler
İletişim Kurma	4	0.679	
M1			0.587
M2			0.683
M21			0.671
M22			0.738
Eğitim ve Gelişim İmkânı	5	0.792	
M3			0.766
M4			0.708
M5			0.633
M6			0.795
M27			0.553
İş ve Ticaret İmkânı	7	0.807	
M11			0.595
M14			0.458
M15			0.657
M16			0.672
M17			0.694
M18			0.718
M19			0.625

Göç ve Yolculuk Yapma	4	0.61
M7		0.498
M8		0.807
M9		0.606
M12		0.675
Kişisel İlgi ve İhtiyaçlar	5	0.72
M20		0.682
M23		0.601
M24		0.714
M25		0.617
M28		0.591
Toplam Madde Sayısı	25	
Genel Güvenilirlik	0.853	

Tablo 10 incelendiğinde, anketi oluşturan maddeler beş boyuta bölünmektedir. Birinci boyut, 1, 2, 21 ve 22. maddeleri; ikinci boyut, 3, 4, 5, 6 ve 27. maddeleri, üçüncü boyut, 11, 14, 15, 16, 17, 18 ve 19. maddeleri; dördüncü boyut, 7, 8, 9 ve 12. maddeleri ve beşinci boyut ise, 20, 23, 24, 25 ve 28. maddeleri içermektedir. Faktör analizi yapılırken ölçeğin 10, 13 ve 26. maddeleri iki faktörde görüldükleri için ölçekten çıkarılmıştır. Kalan 25 maddenin faktör yükleri 0.807 ve 0.458 arasında değiştiği görülmektedir. Faktör analizi sonucunda 4 maddeden oluşan birinci faktör, “İletişim Kurma”, 5 maddeden oluşan ikinci faktör, “Eğitim ve Gelişim İmkânı”, 7 maddeden oluşan üçüncü faktör “İş ve Ticaret İmkânı”, 4 maddeden oluşan dördüncü faktör “Göç ve Yolculuk Yapma” ve 5 maddeden oluşan beşinci faktör de “Kişisel İlgi ve İhtiyaçlar” olarak isimlendirilmiştir.

Ölçeğin geneli ve faktörlerinin güvenilirliği ve iç tutarlık katsayıları belirlemek için *Cronbach Alpha* testi yapılmıştır. Çakır (2014)’a göre, Cronbach Alpha katsayısı 0.40’dan düşük olması faktörlerin veya ölçeğin güvenilir olmadığını, 0.40-0.60 arası düşük güvenilirlikte, 0.60-0.80 arası oldukça güvenilir, 0.80-1.00 arası ise yüksek derecede

güvenilir olduğunu göstermektedir. Ölçme aracı kapsamında tespit edilen 5 alt boyutun her biri, 0.60 Cronbach Alpha değerinden yüksek skorlar elde etmiştir. Tablo 10'da görüldüğü gibi, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları 1. faktör için 0.679 (oldukça güvenilir), 2. faktör için 0.792 (oldukça güvenilir), 3. faktör için 0.807 (yüksek derecede güvenilir), 4. faktör için 0.61 (oldukça güvenilir), beşinci faktör için 0.72 (oldukça güvenilir) ve ölçeğin geneli için de 0.853 (yüksek derecede güvenilir) değerler elde edilmiştir.

Ölçek maddelerinin faktörlere dağılımı şu şekildedir:

İletişim Kurma

M1. Türkçe olarak sınıf içi aktivitelere katılabilmek istiyorum.

M2. Türkçe olarak okutmanım ile iletişim kurabilmek istiyorum.

M21. Türk kültürünü, edebiyatını ve tarihini tanıyabilmek için Türkçe öğreniyorum.

M22. Türk şarkı, film ve dizilerini anlayabilmek için Türkçe öğreniyorum.

Eğitim ve Gelişim İmkânı

M3. Türkiye'de yükseköğretim kurumlarında eğitim almak istediğim için Türkçe öğreniyorum.

M4. Uzmanlık alanımla ilişkili akademik/teknik Türkçeyi anlayabilmek için Türkçe öğreniyorum.

M5. Akademik hedefler için bilgisayarını Türkçe kullanabilmek amacıyla Türkçe öğreniyorum.

M6. Resmi görüşmelere katılabilmek için Türkçe öğreniyorum.

M27. Kişisel gelişimimi artırmak için Türkçe öğreniyorum.

İş ve Ticaret İmkânı

M11. Türkçenin yeni iş imkânları sağlayacağını düşündüğüm için Türkçe öğreniyorum.

M14. Çalışma hayatımda iş arkadaşlarımla, patronlarımla ve müşterilerle iletişim kurabilmek için Türkçe öğreniyorum.

M15. Gerektiğinde bir oteldeki Türk müşterilere yardımcı olabilmek için Türkçe öğreniyorum.

M16. Afganistan'daki Türk askerlerine ve iş adamlarına tercümanlık yapmak için Türkçe öğreniyorum.

M17. Afganistan'daki Türk şirketlerle/ şirketlerde çalışmak için Türkçe öğreniyorum.

M18. Karşılaştığım/karşılaşacağım Türklerle konuşabilmek için Türkçe öğreniyorum (örneğin; yer yön tarifi isteme, soru sorma, bilgi isteme).

M19. Gelecekte Türkçe öğretmenliği yapmak için Türkçe öğreniyorum.

Göç ve Yolculuk Yapma

M7. Türkiye'ye tatile gitmek istediğim için Türkçe öğreniyorum.

M8. İlerleyen yıllarda Türkiye'de yaşamak istediğim için Türkçe öğreniyorum.

M9. Gelecekte Türkiye'de mülteci olarak yaşamak için Türkçe öğreniyorum.

M12. Türkiye'de alanımla ilgili bir meslekte çalışabilmek için Türkçe öğreniyorum.

Kişisel İlgi ve İhtiyaçlar

M20. Ana dilim ile yakın olduğu için Türkçe öğreniyorum.

M23. Türkiye'yi ve Türkleri kendime yakın hissettiğim için Türkçe öğreniyorum.

M24. Bir Türk ile evlenmek istediğim için Türkçe öğreniyorum.

M25. Türkiye'deki akrabalarımla konuşabilmek için Türkçe öğreniyorum.

M28. Türkçenin dünya dili olacağını düşündüğüm için Türkçe öğreniyorum.

Ölçekten Çıkarılan Maddeler

M10. Türkiye'den diğer yabancı ülkelere mülteci olarak geçmek için Türkçe öğreniyorum.

M13. Türkiye'de kaçak olarak çalışabilmek için Türkçe öğreniyorum.

M26. Hobi olarak Türkçe öğreniyorum.

3.3.2. Veri toplama süresi

Önceden geliştirilen anket, 2018 yılı Ağustos ayı içerisinde Kabil Üniversitesi Türkoloji Bölümü, Kabil YETKM, İfsah ile Star özel ve bağımsız dil öğretim merkezlerinde Türkçe öğrenenlere bizzat gidilerek uygulanmıştır. Anket, önceden Afganistan'ın resmi dillerinden

birisi olan ve yaygın bir şekilde kullanılan Farsçaya çevrilmiştir. Türkçeyi yüksek seviyede bilen öğrencilere Türkçe anketi, Türkçesi düşük olanlara ise Farsça anketi dağıtılmıştır.

3.4. Veri Analizi

Anket uygulaması yapıldıktan sonra toplanan veriler öncelikle bilgisayara (Excel) aktarılmış, sonra analiz çalışmalarına geçilmiştir. Veriler, İBM SPSS 24 (Statistic Package For Social Science) programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Veri analizi çalışmalarında yüzde, aritmetik ortalama, t-testi ve tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) testi yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde katılımcıların kişisel bilgileri ve Türkçe öğrenme ihtiyaçlarına yönelik anketteki ifadelerine verdikleri cevaplardan elde edilen problem ve alt problemlere ilişkin bulgular ve buna yönelik yorumlar yer almaktadır.

4.1. Katılımcıların profillerine ilişkin bulgular

Anket, Kabil Üniversitesi Türkoloji Bölümü, Kabil YETKM, İfsah Yabancı Diller Öğretim Merkezi ve Star Enstitüsü bünyesinde A1, A2, B1, B2 ve C1 kurlarında öğrenim gören 155 öğrenciye uygulanmıştır. Anketlerin değerlendirilmesinde, Kabil Üniversitesi Türkoloji Bölümü'nde Türkçe öğrenen 8 kursiyerin anketi eksik veya yanlış doldurulduğu için değerlendirmeye dâhil edilmemiş, değerlendirme 147 kursiyerin anketi üzerinden gerçekleştirilmiştir. Kursiyerlerin hangi kurumda Türkçe öğrendikleri ile ilişkin Tablo 11'de bilgi verilmiştir.

Tablo 11

Katılımcıların Öğrenim gördükleri Kurumlar

Kurum	Frekans	Yüzde
Kabil Üniversitesi Türkoloji Bölümü	76	51.7
Kabil Yunus Emre Türk Kültür Merkezi	49	33.3
Özel ve Bağımsız Dil Öğretim Merkezleri	22	15
Toplam	147	100

Ankete katılan 147 kursiyerden 76'sı (%51.7) Kabil Üniversitesi Türkoloji Bölümünde, 49'u (%33.3) Kabil YETKM'de ve 22'si (%15) özel dil öğretim merkezlerde Türkçe öğrendiklerini ifade etmişlerdir.

Anketten elde edilen kursiyerlerin kişisel bilgileri Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12

Katılımcıların Kişisel Bilgileri

Değişkenler	Kategori	Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	73	49.7
	Erkek	74	50.3
Yaş	15-20	84	57.1
	21-25	53	36.1
	26-30	8	5.4
	31-35	2	1.4
Eğitim Durumu	Lise	26	17.7
	Lisans	118	80.3
	Yüksek Lisans	3	2.0
Milliyet	Özbek	16	10.9
	Tacik	75	51.0
	Peştun	17	11.6
	Hazara	18	12.2
	Türkmen	8	5.4
	Diğer	13	8.8

	Farsça	110	74.8
	Peştuca	14	9.5
Ana Dili	Özbekçe	17	11.6
	Türkmençe	5	3.4
	Diğer	1	.7
	A1	57	38.8
	A2	27	18.4
Kur	B1	40	27.2
	B2	18	12.2
	C1	5	3.4
Toplam		147	100

Tablo 12’de sunulan verilere göre, araştırmaya katılan kursiyerlerin %49.7’si (73) kadın, %50.3’ü (74) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Afganistan’da Türkçe öğrenmek isteyen kadın kursiyerlerin sayısı ilgi çekicidir.

Tablo 12 incelediğinde, kursiyerlerin çoğu genç yaşta olup bulgulara göre, 84’ü (%57.1) 15-20 yaş arasında, 53’ü (%36.1) 20-25 yaş arasında, 8’i (%5.4) 25-30 yaş arasında ve 2’si (%1.4) de 30-35 yaş arasında olduğu görülmektedir.

Katılımcıların eğitim durumu incelendiğinde, %17.7’si (26) lise mezunu, %80.3’ü (118) lisans öğrencisi ve %2’si (3) yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir. Ankette kendilerini lise mezunu olarak belirten kursiyerler aslında lisans birinci sınıf öğrencileridir. Kursiyerlerin mutlak çoğunluğunun öğrenci olduğunu açıklamak gerekirse, bunların büyük bir kısmı zaten Türkoloji Bölümü’nün öğrencileridir. Aynı zamanda Kabil YETKM’nin Kabil Üniversitesi kampüsü içerisinde yer aldığından dolayı, birçok Türkçe meraklısı üniversiteye giremezler. Bu nedenle, bu merkezin öğrencileri çoğunlukla Kabil Üniversitesi ve Şehit Üstad Rabbani Eğitim Üniversitesi’nin öğrencilerinden oluşmaktadır.

Kursiyerlerin milliyetleri ile ilgili sunulan dağılıma göre, katılımcıların %10.9'u (16) Özbek, %51'i (75) Tacik, %11.6'sı (17) Peştun, %12.2'si (18) Hazara, %5.4'ü (8) Türkmen ve %8.8'i (13) Afganistan'da yaşayan diğer milletlerden oluşmaktadır.

Araştırmaya katılan 147 kursiyerden, 110 (%74.8) kursiyerin ana dili Farsça, %9.5'i (14) Peştuca, %11.6'sı (17) Özbekçe, %3.4'ü (5) de Türkmence ve 1 (%0.7) öğrencinin ana dili Afganistan'da konuşulan diğer dillerdendir. Ana dili Farsça olmayan kursiyerlerin tamamı Farsçayı ikinci dil olarak ileri seviyede bilmektedirler.

Katılımcıların kur düzeylerine bakıldığında, %38.8'i (57) A1, %18.4'ü (27) A2, %27.2'si (40) B1, %12.2'si (18) B2 ve %3.4'ü (5) C1 düzeyinde öğrenim gördüklerini belirtmiştir. Buna göre kursiyerlerin çoğu temel seviyede Türkçe öğrenmekte, orta ve yüksek kurlarda Türkçe öğrenen kursiyerlerin sayısı gittikçe azaltılmaktadır.

Katılımcıların meslekleri ile ilgili bilgiler Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13

Katılımcıların Meslekleri

Meslek	Frekans	Yüzde
Öğrenci	131	89.1
Öğretmen	7	4.8
İş İnsanı	1	0.7
Memur	4	3.4
Diğer	3	2
Toplam	147	100

Tablo 13'te sunulan verilere göre, araştırmaya katılanların % 89.1'i (131) öğrenci, % 4.8'i (7) öğretmen, %0.7'si (1) iş insanı, % 3.4'ü (4) memur ve kalan %2'si (3) ise diğer alanlarda çalışmaktadırlar.

Katılımcıların Türkçe öğrenme süreleri ile ilgili bilgiler Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14

Katılımcıların Türkçe Öğrenme Süresi

Süre	Frekans	Yüzde
0-4 ay arası	61	41.5
4-8 ay arası	32	21.8
8-12 ay arası	26	17.7
1-2 yıl arası	21	14.3
3 yıl ve daha fazla	7	4.8
Toplam	147	100

Katılımcıların verdikleri yanıtlara göre, öğrencilerin %41.5’i (61 kişi) 0-4 ay arası, %21.8’i (32 kişi) 4-8 ay arası, %17.7’si (26 kişi) 8-12 ay arası, %14.3’ü (21 kişi) 1-2 yıl arası ve %4.8’i (7 kişi) ise 3 yıldan fazla süre için Türkçe öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Tablo 15’te kursiyerlerin daha önce farklı bir kurumda Türkçe öğrenip öğrenmediği sorusuna verdikleri yanıtlardan elde edilen veriler sunulmuştur.

Tablo 15

Katılımcıların Daha Önce Farklı Bir Kurumda Türkçenin Öğrenme Durumları

Seçenekler	Frekans	Yüzde
1. Hayır, öğrenmedim	106	72.1
2. Evet, üniversitede	22	15
3. Evet, okulda	4	2.7

4. Evet, Afganistan’da başka bir Türkçe dil kursunda	9	6.1
5. Evet, Türkiye’de başka bir Türkçe dil kursunda	0	0
6. 2 ve 4 seçenekleri	1	0.7
7. Evet, aileden, arkadaşlardan, televizyondan, dizilerden	4	2.7
8. Evet, diğer	1	0.7
Toplam	147	100

Tablo 15’te görüldüğü gibi, araştırmaya katılan 147 öğrenciden 106’sı daha önce başka bir kurum veya çevrede Türkçe öğrenmediklerini belirtmişlerdir. Kalan 41 kişi ise önceden Türkçeyle tanıştıklarını söylemişlerdir. YETKM’de Türkçe öğrenen 22 kişi üniversitede Türkoloji öğrencisi olduklarını belirtmişlerdir. Bu durum Afganistan’da yaygındır. Türkoloji’de okuyan öğrenciler, dil becerilerini geliştirmek ve TYS’ye hazırlamak için aynı zamanda YETKM’de de Türkçe öğrenmektedirler. Kalanlardan 4’ü okulda, 9’u Afganistan’da başka bir Türkçe dil kursunda, 1’i hem Afganistan’da hem Türkiye’de başka bir Türkçe dil kursunda, 4’ü aileden, arkadaşlardan, televizyondan, dizilerden ve 1 kişi de diğer yolla Türkçe öğrendiklerini ifade etmiştir.

Kursiyerlerin daha önce farklı kurumlar veya çevrelerde Türkçe öğrenme süreleriyle ilişkin bulgular Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16

Katılımcıların Diğer Kurumlarda Türkçe Öğrenme Süreleri

Seçenekler	Frekans	Yüzde
1-4 ay arası	20	48.8
4-8 ay arası	5	12.2
8-12 ay arası	3	7.3

1-2 yıl arası	5	12.2
3 yıl ve daha fazla	8	19.5
Toplam	41	100

Kabil Üniversitesi Türkoloji Bölümü ve Kabil YEE Merkezi dışında diğer kurumlarda veya farklı çevrede Türkçe öğrenen 41 kişiden, 20'si 0-4 ay arasında, 5'i 4-8 ay arasında, 3'ü 8-12 ay arasında, 5'i 1-2 yıl arasında ve 8'i 3 yıldan daha fazla bir sürede Türkçe öğrendiklerini ifade etmişlerdir.

Kursiyerlerin Türkiye'de bulunup bulunmadıkları ile ilgili bulgular Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17

Katılımcıların Türkiye'de Bulunma Durumları

Seçenekler	Frekans	Yüzde
Evet	10	6.8
Hayır	137	93.2
Toplam	147	100

Tablo 17'de görüldüğü gibi, katılımcıların sadece %6.8'i (10) daha önce Türkiye'de bulunmuştur.

Türkiye'de bulunan 10 kursiyerden %100'ü bir seneden az kaldıklarını belirtmişlerdir. Kursiyerlerin Türkiye'de kaldıkları süre ile ilgili bilgiler Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18

Katılımcıların Türkiye’de Bulunma Süreleri

Seçenekler	Frekans	Yüzde
Bir yıldan az	10	6.8
Türkiye’de bulunmayanlar	137	93.2
Toplam	147	100

Daha önce Türkiye’de bulunan kursiyerlerin ziyaret sebeplerine ilişkin bilgiler Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19

Katılımcıların Türkiye’de Bulunma Sebepleri

Seçenekler	Frekans	Yüzde
Yabancı öğrenci olarak/öğrenci değişim programıyla/eğitim için	6	60
Akraba ziyareti için	3	30
Mülteci olarak	1	10
Toplam	10	100

Türkiye’ye gelen 10 kursiyerden 6’sı (%60) “Yunus Emre Türkçe Yaz Okulu” etkinliği kapsamında yabancı öğrenci olarak Türkiye’ye gelmiştir. Katılımcılardan 3’ü (%30) akraba ziyareti için ve 1’i de mülteci olarak Türkiye’de bulunmuştur.

Tablo 20’de kursiyerlerin nerelerde Türkçe konuştukları sorusuna verilmiş yanıtların dağılımı sunulmuştur.

Tablo 20

Katılımcıların Sınıf Dışında Türkçeyi Kullanma Durumları

Seçenekler	Frekans	Yüzde
1. İş hayatımda	2	1.4
2. Türkçe konuşan insanlarla sohbet ederken	70	47.6
3. Türkçe konuşan insanlara mektuplar vs. yazarken	2	1.4
4. Diğer kurumlarda	1	0.7
5. Nadiren kullanırım	32	21.8
6. Hiç kullanmam	24	16.3
7. 1, 2 ve 3 seçenekler	4	2.7
8. 1, 2 ve 4 seçenekler	1	0.7
9. 2 ve 3 seçenekler	8	5.4
10. 2, 3, 4 ve 5 seçenekler	2	1.4
11. 3 ve 5 seçenekler	1	0.7
Toplam	147	100

Tablo 20’de sunulan bulgulara göre, kursiyerlerin 2’si (%1.4) sadece iş hayatında, 70’i (%47.6) Türkçe konuşan insanlarla sohbet ederken ve 2’si de Türkçe konuşan insanlarla yazışırken, 1’i diğer kurumlarda, 32’si (%21.8) Türkçeyi nadiren kullandıklarını ve 24’ü (%16.3) de Türkçeyi sınıf dışında hiç kullanmadıklarını ifade etmişlerdir. Kalan katılımcılardan 4’ü iş hayatında, Türkçe konuşan insanlarla konuşmak ve Türkçe konuşan insanlarla yazışmak, 1’i iş hayatında, Türkçe konuşan insanlar konuşmak, Türkçe konuşan insanlarla yazışmak ve diğer kurumlarda, 8’i Türkçe konuşan insanlar konuşmak ve Türkçe konuşan insanlarla yazışmak, 2’si Türkçe konuşan insanlar konuşmak, Türkçe konuşan

insanlarla yazışmak, diğer kurumlarda ve nadiren kullanmak, son olarak 1'i de Türkçe konuşan insanlarla yazışmak ve nadiren Türkçeyi kullandıklarını belirtmişlerdir.

Kursiyerlerin sonraki yıllarda Türkiye'yi ziyaret etme istekleri ile ilgili bulgular Tablo 21'de sunulmuştur.

Tablo 21

Katılımcıların Türkiye'yi Ziyaret Etme İstek ve Sebepleri

Seçenekler	Frekans	Yüzde
1. Evet, iş için	11	7.5
2. Evet, yabancı öğrenci/değişim programı öğrencisi olarak	75	51
3. Evet, bir turist olarak	11	7.5
4. Evet, bir mülteci olarak	3	2
5. Evet, yaşamak için	9	6.1
6. Evet, akraba ziyareti için	0	0
7. Hayır, Türkiye'yi ziyaret etmek istemiyorum	0	0
8. 1 ve 2 seçenekler	4	2.7
9. 1, 2 ve 3 seçenekler	3	2
10. 1, 2, 3, 4 ve 5 seçenekler	4	2.7
11. 1, 2, 3 ve 5 seçenekler	5	3.4
12. 1, 2 ve 5 seçenekler	1	0.7
13. 1, 3 ve 5 seçenekler	3	2
14. 2 ve 3 seçenekler	5	3.4

15. 2, 3, 4 ve 5 seçenekler	2	1.4
16. 2, 3 ve 5 seçenekler	5	3.4
17. 2 ve 5 seçenekler	4	2.7
18. 2, 5 ve 6 seçenekler	2	1.4
Toplam	147	100

Araştırmaya katılan tüm öğrenciler Türkiye’yi ziyaret etmek istediklerini belirtip çoğu Türkiye’ye eğitim için gitmek istediklerini ifade etmişlerdir. Tablo 21’de sunulan dağılıma göre, katılımcıların 11’i (%7.5) iş için, 75’i (%51) eğitim için, 11’i (%7.5) gezmek için, 3’ü (%2) mülteci olarak yaşamak için, 9’u (%6.1) yaşamak için gitmek istemektedir. Katılımcıların 4’ü (%2.7) iş ve eğitim için, 3’ü (%2) iş, eğitim ve gezmek için, 4’ü (%2.7) iş, eğitim, gezmek, mülteci olarak veya kanuni bir şekilde yaşamak için, 5’i (%3.4) iş, eğitim, gezmek ve yaşamak için, 1’i (%0.7) iş, eğitim ve yaşamak için, 3’ü (%2) iş, gezi ve yaşamak için, 5’i (%3.4) eğitim ve gezmek için, 2’si (%1.4) eğitim, gezmek, mülteci olarak veya kanuni bir şekilde yaşamak için, 5’i (%3.4) eğitim, gezmek ve yaşamak için, 4’ü (%2.7) eğitim ve yaşamak için, 2’si (%1.4) eğitim, yaşamak ve akraba ziyareti için Türkiye’ye gitmek istediklerini belirtmişlerdir.

4.2. Katılımcıların Türkçe öğrenme ihtiyaçları ile ilişkin elde edilen bulgular ve yorumlar

Bu bölümde, ankete katılan kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları, araştırmanın ana problem ve alt problemleri doğrultusunda incelenmiştir.

4.2.1. Afganistan’da Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil ihtiyaçları hangi alt boyutlara yoğunlaşmaktadır?

Ölçeğin geneli, alt boyutları ve maddelerinin yeterlik düzeylerini belirlemek üzere aritmetik ortalama puanları ölçülmüştür. Elde edilen puanların yeterlik düzeylerini derecelendirmek için “1-1.79 arası hiç, 1.80-2.59 arası düşük, 2.60-3.39 arası orta, 3.40-

4.19 arası yüksek, 4.20-5.00 arası çok yüksek” şeklinde bir derecelendirme kullanılmıştır (Charodeh, 2010). Ölçeğin geneline, boyutlar ve maddelere ait ortalama değerler ile standart sapma puanları, Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22 incelendiğinde, ölçeğin alt boyutlarını oluşturan, İletişim Kurma faktörü 4.11 ortalama puanı, Eğitim ve Gelişim İmkânı faktörü 4.06 ortalama puanı, İş ve Ticaret İmkânı faktörü 3.84 ortalama puanı, Göç ve Yolculuk Yapma faktörü 3.64 ortalama puanı ve Kişisel İlgî ve İhtiyaçlar faktörü de 2.84 ortalama puanı elde etmiştir. Faktörler değerlendirildiğinde, ilk dört faktörün yeterlik düzeyi ortalama puanı yüksek düzeyde, Kişisel İlgî ve İhtiyaçlar faktörün ortalama puanı ise orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin geneline ait toplam ortalama puanı ($\bar{X}=3.69$), Afganistan’da Türkçe öğrenenlerin Türkçe Öğrenme İhtiyaçlarının yeterlik düzeyi, yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tablo 22

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

Boyutlar	Maddeler	N	Ortalama*	SS
İletişim Kurma	M1	147	4.51	0.753
	M2	147	4.47	0.805
	M21	147	3.78	0.985
	M22	147	3.71	0.936
Toplam	4	147	4.11	0.869
Eğitim ve Gelişim İmkânı	M3	147	4.54	0.778
	M4	147	3.92	1.003
	M5	147	3.37	1.147
	M6	147	4.18	1.060
	M27	147	4.29	1.042
Toplam	5	147	4.06	1.006

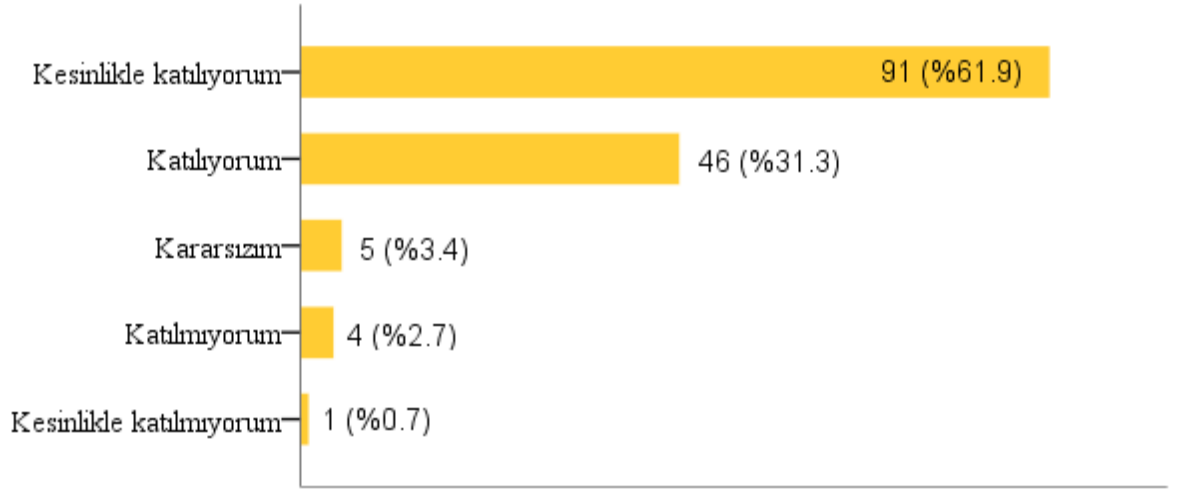
	M11	147	4.01	0.986
	M14	147	3.71	1.123
	M15	147	3.53	1.166
İş ve Ticaret İmkânı	M16	147	3.77	1.222
	M17	147	4.07	1.139
	M18	147	4.03	0.965
	M19	147	3.80	1.158
Toplam	7	147	3.84	1.108
	M7	147	3.84	1.171
	M8	147	3.85	1.043
Göç ve Yolculuk Yapma	M9	147	2.83	1.241
	M12	147	4.04	1.020
Toplam	4	147	3.64	1.118
	M20	147	2.69	1.231
	M23	147	3.55	1.177
Kişisel İlgî ve İhtiyaçlar	M24	147	2.18	1.038
	M25	147	2.54	1.130
	M28	147	3.27	1.168
Toplam	5	147	2.84	1.148
Ölçeğin Geneli	25	147	3.69	1.049

*1-1,79 arası hiç, 1,80-2,59 arası düşük, 2,60-3,39 arası orta, 3,40-4,19 arası yüksek, 4,20-5,00 arası çok yüksek düzey.

Ölçeğin alt boyutlarda yer alan maddelere ilişkili veriler ve yorumlar aşağıda yer almaktadır:

4.2.1.1. İletişim kurma boyutu

M1. Türkçe olarak sınıf içi aktivitelere katılabilmek istiyorum (örneğin; arkadaşlarıma soru sorma, okutmanın talimatlarını takip etme, sunum yapma, güncel konularla ilgili tartışmalara dâhil olabilme).

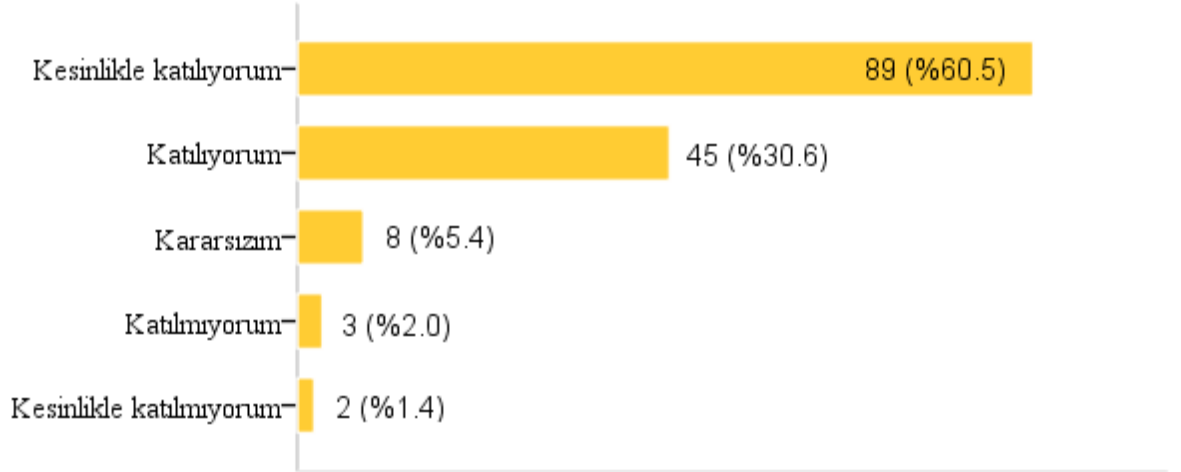


Şekil 1. Türkçe olarak sınıf içi aktivitelere katılabilmek için Türkçe öğrenme durumları

Şekil 1’de görüldüğü gibi, katılımcıların %93.2’si Türkçeyi sunum yapma, soru sorma ve güncel konular üzerine tartışma gibi sınıf içi aktivitelere katılabilmek için öğrendiklerini ifade etmiştir. Kalan katılımcıların %3.4’ü kararsız ve %3.4’ü ise katılmadıklarını belirtmiştir.

Yabancı dili öğrenen öğrenciler, genelde konuşmaya odaklanıp ne kadar dil öğrendiğini anlamak için o dilde kendi konuşmalarını değerlendirirler. Afganistan’da Türkçe konuşmak için doğal ortamın olmaması öğrenciler için büyük bir sorundur. O yüzden öğrenciler kendini geliştirmek için, sınıf aktiviteleri bir fırsat olarak değerlendirmektedirler.

M2. Türkçe olarak okutmanım ile iletişim kurabilmek istiyorum (örneğin; bir derse gelmemek için izin isteme, dersle ilgili materyali tartışma).



Şekil 2. Türkçe olarak okutmanlarla iletişim kurabilmek için Türkçe öğrenme durumları

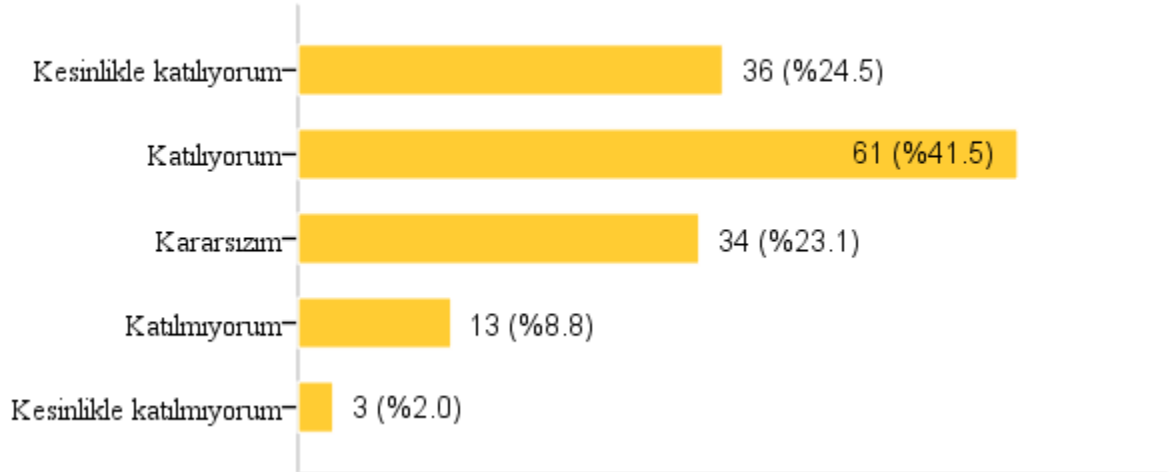
Katılımcıların 91.1'i Türkçeyi öğretmenleriyle iletişim kurabilmek için öğrendiklerini ifade ederken, %3.4'ü bu yönergeye katılmadığını ve %5.4'ü de kararsız kaldıklarını belirtmektedir.

Afganistan'da Türkçe öğrenen öğrenciler için, Türkçe okutmanları, Türkçeyi doğru düzgün konuşan ve telaffuz eden modeller konumundadırlar. Bundan dolayı öğrenciler okutmanlarıyla konuşmayı tercih etmektedir.

M21. Türk kültürünü, edebiyatını ve tarihini tanıyabilmek için Türkçe öğreniyorum.

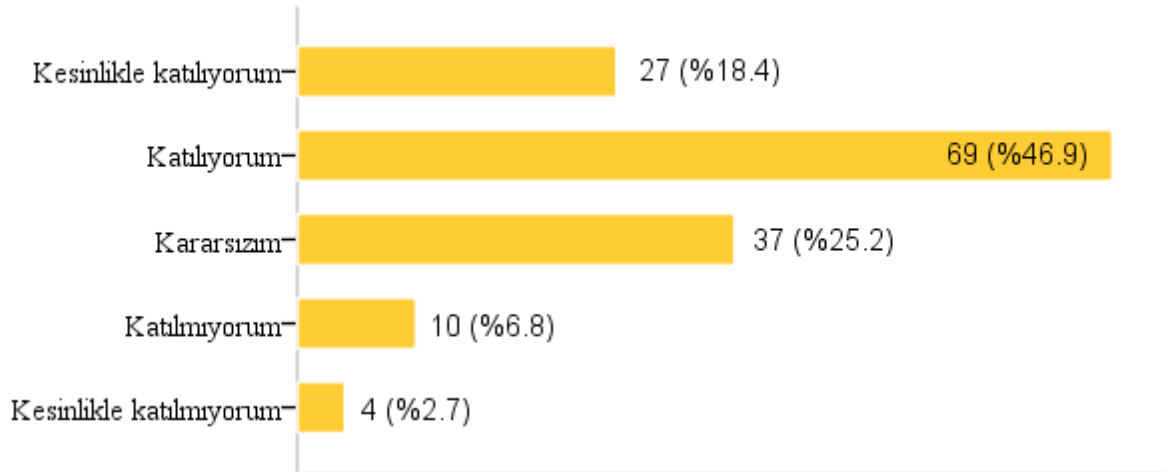
Şekil 3'teki grafik incelendiğinde, katılımcıların %66'sı Türkçeyi Türk kültürü, edebiyatı ve tarihini tanıyabilmek için öğrendiklerini belirtmiştir. Katılımcıların %23.1'i bu konuda kararsız kaldıklarını ve %10.8'i de katılmadıklarını belirtmiştir.

Afganistan'da yaşayan nüfusun büyük bir kısmını Türkler oluşturmaktadır. Günümüzde Afganistan ile Türkiye arasındaki dostça siyasi ve kültürel ilişkileri devam etmektedir. Bundan dolayı, Afganistan halkı, Türkiye'ye, Türk insanına ve kültürüne özel bir ilgi duymaktadır.



Şekil 3. Türk kültürünü, edebiyatını ve tarihini tanıyabilmek için Türkçe öğrenme durumları

M22. Türk şarkı, film ve dizilerini anlayabilmek için Türkçe öğreniyorum.



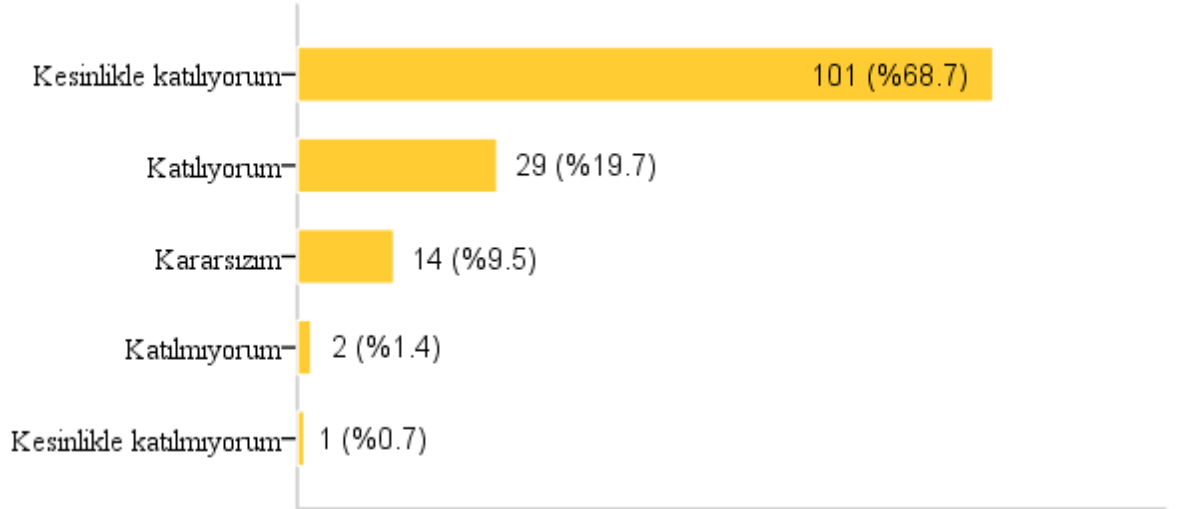
Şekil 4. Türk şarkı, film ve dizilerini anlayabilmek için Türkçe öğrenme durumları

Şekil 4'te görüldüğü üzere, ankete katılanların %65.3'ü Türk film, şarkı ve dizilerini anlayabilmek için Türkçe öğrendiklerini belirtmekte, %25.2'si kararsız kalmakta ve kalan %9.5'i ise bu yönergeye katılmadıklarını açıklamaktadır.

Afganistan’da yerel TV kanallarında Türk şarkı ve filmlerin aksine, Türk dizilerin çok özel bir yeri vardır. Türkiye’de yayınlanan dizilerin çoğu Afganistan’da dublaj yapıp yayınlanmaktadır. Bu durum, Türk dizilerinin ve Türk kültürünün meraklılarını Türkçe öğrenmeye yönlendirmiştir. Tabii şunu da eklemek gerekir ki Afganistan’da, Türk dizilerinin izlenmesi Türkçe öğrenme konusunda çok etkili rol oynamaktadır.

4.2.1.2. Eğitim ve gelişim imkânı boyutu

M3. Türkiye’de yükseköğretim kurumlarında eğitim almak istediğim için Türkçe öğreniyorum.



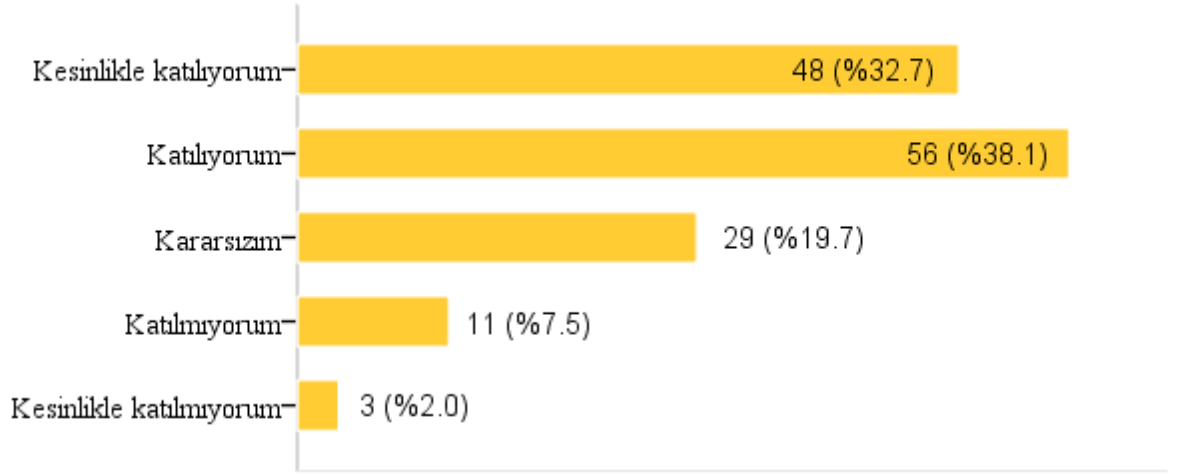
Şekil 5. Türkiye’de eğitim almak için Türkçe öğrenme durumları

Şekil 5’teki grafik incelendiğinde, yükseköğretimini Türkiye’de devam etmek için Türkçe öğrenmek isteyen, katılımcıların büyük çoğunluğunu (%88.4) oluşturmaktadır. Katılımcıların %2.1’i bu yönergeye katılmamakta, %9.5’i de bu konuda kararsız olduklarını belirtmektedir.

Günümüzde, Afganistan nüfusunun mutlak çoğunluğu otuz yaşın altındadır. Bunların çoğu, son yıllarda Afganistan’da gerçekleştirilen yeni gelişmeler sayesinde eğitim ve öğrenim görmeye fırsat bulmuştur. Ancak Afganistan’da yükseköğretim alanındaki tesislerin yetersizliği ve yüksek eğitim kalitesinin düşük olması nedeniyle birçok genç,

yükseköğretimlerine gelişmiş ülkelerde devam etmeyi tercih etmektedir. Yükseköğretime devam etmek için Afganistan gençliğinin en sevilen ülkelerinden biri Türkiye'dir. Türkiye, Afganistan uyruklu öğrencilere hem coğrafi konumu açısından yakındır hem de kültür benzerliği açısından uygundur. Türkiye, yükseköğrenim görmek için, diğer öğrencilere farklı seçeneklerden biriye, Türkoloji Bölümü'nü okuyan öğrenciler için tek seçenek sayılmaktadır. Son yıllarda Türkiye'de kendi imkânlarıyla ve burs veren kurumların yardımıyla öğrenim gören Afganistanlı öğrencilerin sayısı 5000'i aşmıştır.

M4. Uzmanlık alanıyla ilişkili akademik/teknik Türkçeyi anlayabilmek için Türkçe öğreniyorum.

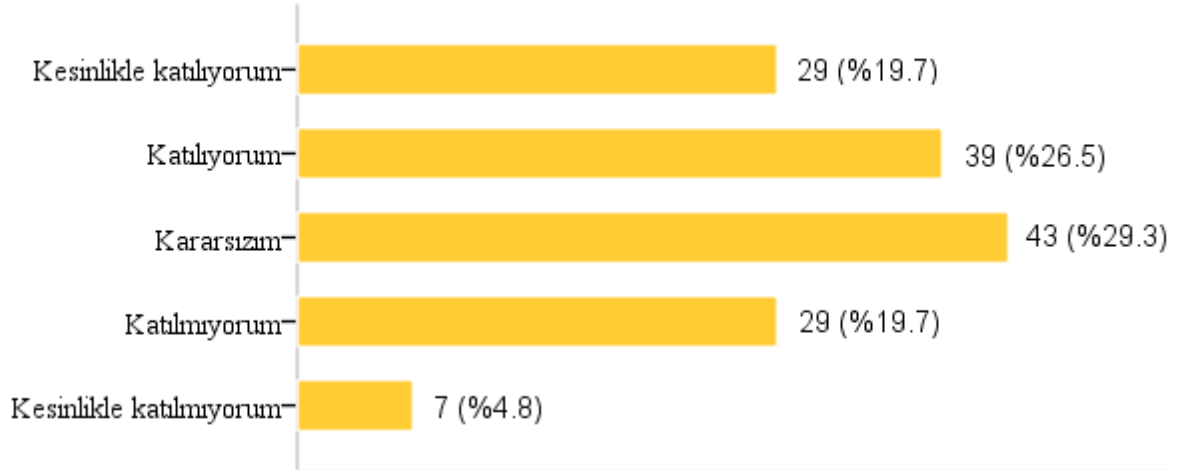


Şekil 6. Uzmanlık alanlarıyla ilişkili akademik Türkçeyi anlayabilmek için Türkçe öğrenme durumları

Şekil 6 incelendiğinde, kursiyerlerin %70.8'i kendi alanlarında akademik Türkçeyi anlayabilmek için Türkçe öğrendiklerini belirtmektedir. Ankete katılanların %9.5'i bu yönergeye katılmadığını ifade etmekte, %19.7'si de bu konuda kararsız kalmaktadır.

Araştırmaya katılan kursiyerlerin çoğu uzmanlık eğitimlerini Türkiye'de devam etmek istedikleri için, akademik Türkçeyi ciddi bir şekilde öğrenmeyi hedeflemektedir.

M5. Akademik hedefler için bilgisayarı Türkçe kullanabilmek amacıyla Türkçe öğreniyorum.



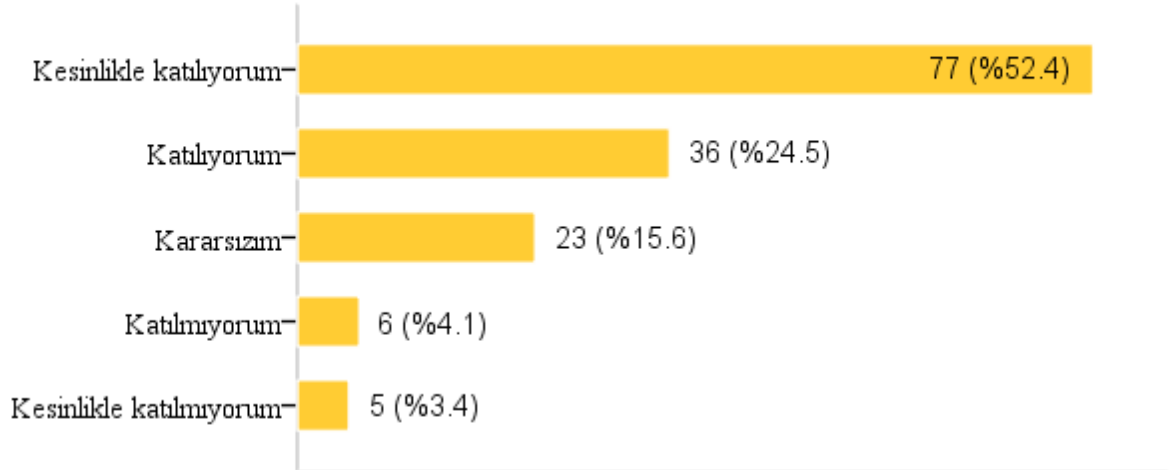
Şekil 7. Bilgisayarı Türkçe kullanabilmek amacıyla Türkçe öğrenme durumları

Şekil 7’de görüldüğü üzere, katılımcıların %46.2’si bilgisayarı Türkçe kullanabilmek amacıyla Türkçe öğrenmek istediklerini belirtmekte, % 24.5’i bu duruma Türkçe öğrenmek için bir ihtiyaç olarak görmemektedir ve kalan kursiyerlerin %29.3’ü de kararsız kaldıklarını belirtmektedir.

Türkoloji Bölümü’nde okuyan kursiyerlerin dışında diğer öğrenciler için bilgisayarı Türkçe kullanabilmek gereksinimi duyulmamaktadır. Bu yüzden katılımcıların Türkçe öğrenmeleri için ciddi bir ihtiyaç olarak tespit edilmemiştir.

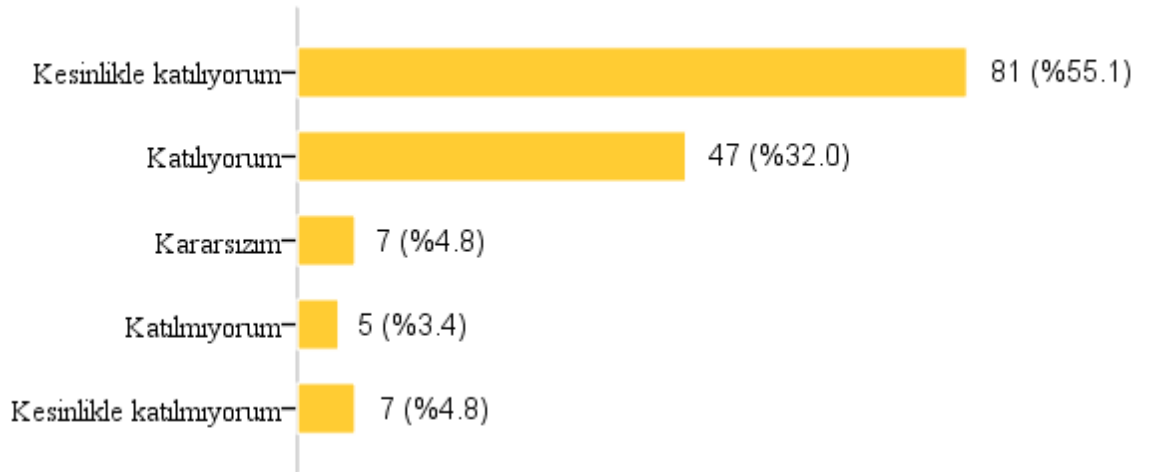
M6. Resmi görüşmelere katılabilmek için Türkçe öğreniyorum (örneğin; burs/iş görüşmesi).

Türkiye bursları kapsamında gerçekleştirilen görüşmelerde Türkçe bilmek, burs adaylarına avantaj sağlamaktadır. Ayrıca Türkiye’de veya başka bir yerde Türk şirketlerle çalışmak isteyen öğrenciler, yapılacak iş görüşmeleri ve diğer resmi görüşmeler için Türkçe öğrenmelerini ifade etmektedir. Şekil 8’de sunulan grafiğe göre, kursiyerlerin %76.9’u resmi görüşmelere katılabilmek için Türkçe öğrenmeye ihtiyaç duyduklarını belirtmekte, %15.6’sı bu konuda kararsız olup kalan %7.5’i ise bu durumu bir ihtiyaç olarak görmemektedir.



Şekil 8. Resmi görüşmelere katılabilmek için Türkçe öğrenme durumları

M27. Kişisel gelişimimi artırmak için Türkçe öğreniyorum.



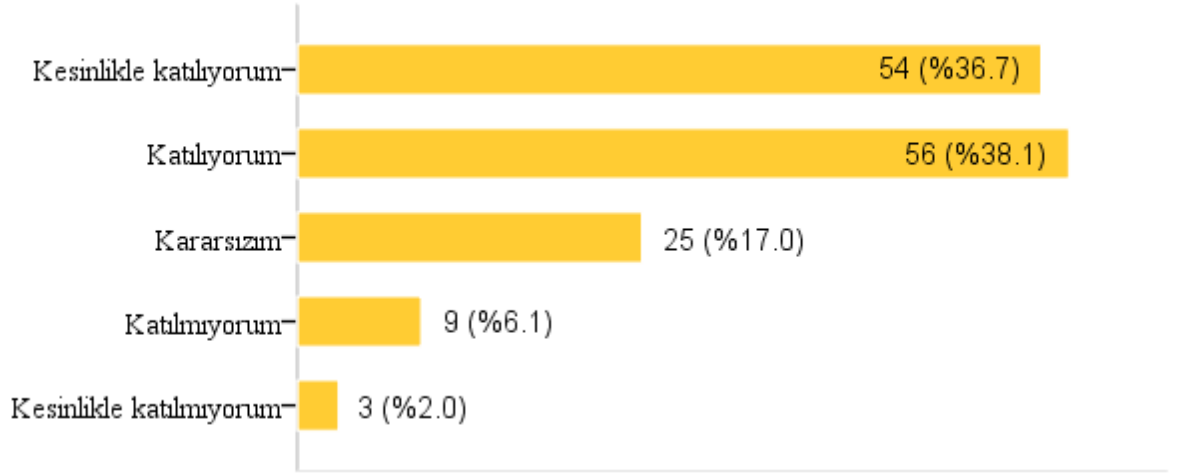
Şekil 9. Kişisel gelişimlerini artırmak için Türkçe öğrenme durumları

Yeni bir dil öğrenmenin insanlara yeni bir dünya ile tanıştırdığı açıktır. Yeni diller öğrenmek, eğitim ve iş alanlarında yeni fırsatlar sağlamaktadır. Türkçe de Afganistanlı öğrencilere Türk kaynaklarına erişme ve kariyerlerini geliştirme fırsatı vermektedir. Bu yüzden, şekil 9'da da görüldüğü üzere, kursiyerlerin %87.1'i kendi kişisel gelişimini

arttırmak için Türkçe öğrendiklerini belirtmiştir. Katılımcıların %8.2'si yönergeye katılmamakta, %4.8'i de kararsız kalmaktadır.

4.2.1.3. İş ve ticaret imkânı boyutu

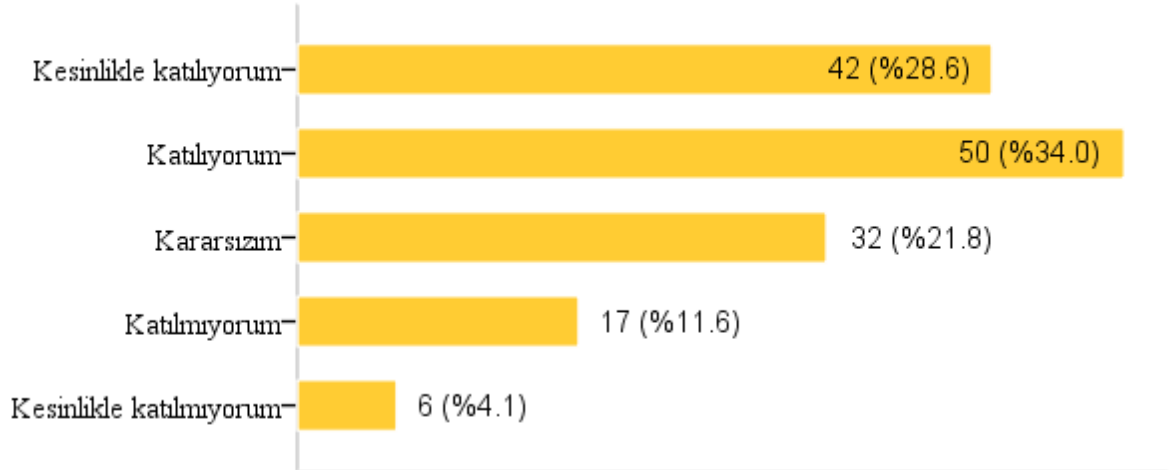
M11. Türkçenin yeni iş imkânları sağlayacağını düşündüğüm için Türkçe öğreniyorum.



Şekil 10. Türkçenin yeni iş imkânları sağlayacağını düşündükleri için Türkçe öğrenme durumları

Afganistan'da işsizlik meselesi yaygındır. Yabancı bir dili bilmek, iş bulma konusunda avantaj sağlamaktadır. Son yıllarda Afganistan'da açılan bir sürü Türk şirketler, Türkçe bilen insanlara çalışma fırsatı sağlamıştır. Bu nedenle, Ankete katılanların %74.8'i Türkçenin yeni iş imkânları sağlayacağı fikrindedir. Katılımcıların %17'si bu konuda kararsız olup %8.1'i de Türkçenin yeni iş imkânları sağlayacağı görüşüne katılmamaktadır.

M14. Çalışma hayatımda iş arkadaşarımla, patronarımla ve müşterilerle iletişim kurabilmek için Türkçe öğreniyorum.



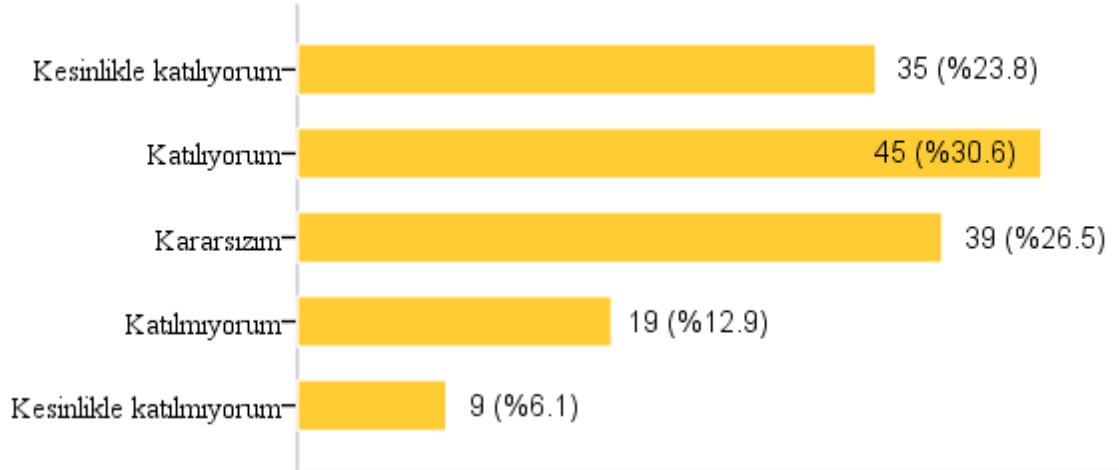
Şekil 11. Çalışma hayatlarında iş arkadaşları ve müşterilerle iletişim kurabilmek için Türkçe öğrenme durumları

Kursiyerlerin küçük bir kısmı Türk firmalarında veya Türkçe eğitim merkezlerinde çalışmaktadır. Ama bunların çoğu, gelecekte Türk şirketleriyle çalışmayı umduğu için ankete katılanların %62.6'sı Türkçeyi, çalışma hayatında iş arkadaşları ve müşterilerle iletişim kurabilmek için, öğrenmek istediklerini ifade etmiştir. Katılımcıların %15.7'si bu yönergeye katılmamakta ve kalan %21.8'i de kararsız olduklarını belirtmektedir.

M15. Gerektiğinde bir oteldeki Türk müşterilere yardımcı olabilmek için Türkçe öğreniyorum.

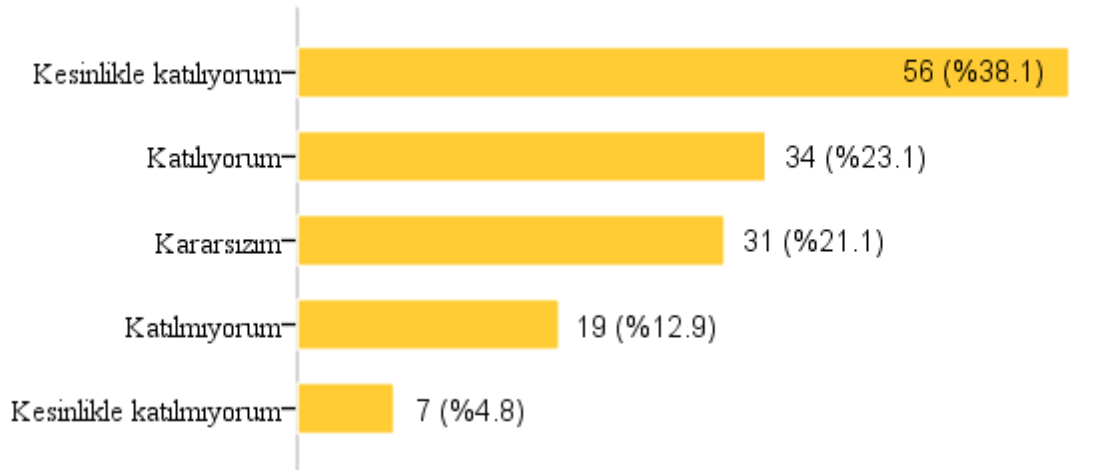
Tablo 12'de sunulan grafiğe göre kursiyerlerin %54.4'ü gerektiğinde bir oteldeki Türk müşterilere form doldurma, rezervasyon yapma ve yön tarif etme gibi konularda yardımcı olabilmek için Türkçe öğrendiklerini belirtmekte, %30.6'sı kararsız olduğunu ve %19'u de bu yönergeye katılmadığını açıklamaktadır.

Afganistan turistik bir ülke olmadığı için otellerde Türklerle karşılaşma imkânı çok azdır. Yine de farklı nedenlerden dolayı Afganistan'a yolculuk yapan Türklerin yerel dilleri bilmediği için dil konusunda yardım almaları gerekmektedir.



Şekil 12. Gerektiğinde bir oteldeki Türk müşterilere yardımcı olabilmek için Türkçe öğrenme durumları

M16. Afganistan'daki Türk askerlerine ve iş adamlarına tercümanlık yapmak için Türkçe öğreniyorum.

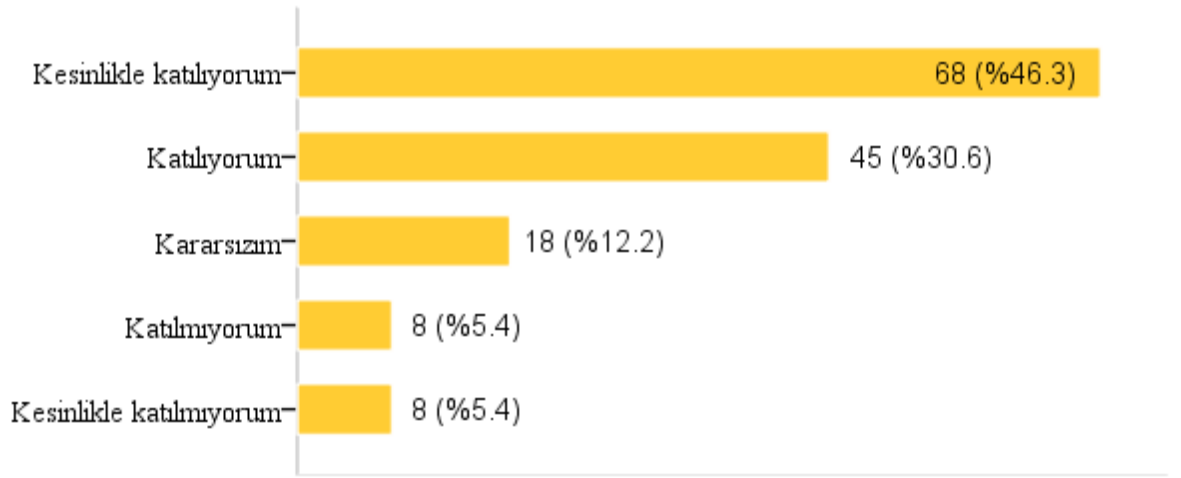


Şekil 13. Tercümanlık yapmak için Türkçe öğrenme durumları

Afganistan'a sağlanan uluslararası destek kapsamında, diğer NATO üye ülkeleri gibi, Türk Silahlı Kuvvetleri (TSK) da Afganistan'da bulunmaktadır. Aynı zamanda Afganistan, Türk iş insanları için büyük bir satış pazarı hâline gelmiştir. Afganistan'da Türk askerlerinin ve

Türk iş insanlarının varlığı, Türkçe bilenlere tercümanlık alanında çalışma imkânı sağlamıştır. Sunulan grafikte de gördüğümüz gibi katılımcıların %61.2'si Afganistan'daki Türk askerlerine ve iş adamlarına tercümanlık yapmak için Türkçe öğrenmeyi hedeflemiştir. Katılımcıların %21.1'i bu konuda kararsız kalmakta, %17.7'si de yönergeye katılmamaktadır.

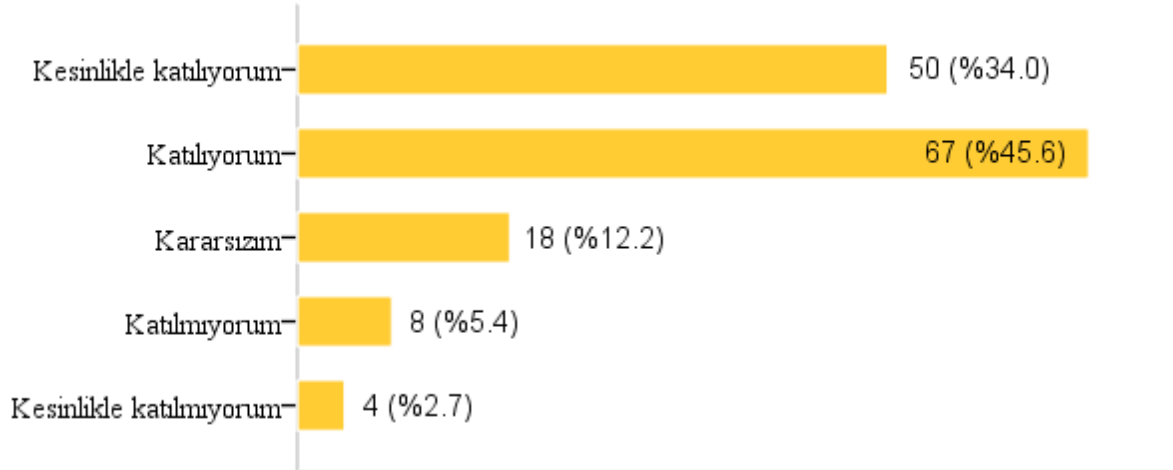
M17. Afganistan'daki Türk şirketlerle/ şirketlerde çalışmak için Türkçe öğreniyorum.



Şekil 14. Afganistan'daki Türk şirketlerle çalışmak için Türkçe öğrenme durumları

Son yıllarda Afganistan'da, özellikle inşaat ve ihracat alanlarında Türk şirketlerin sayısı gün gittikçe artmaktadır. Katılımcıların %76.9'u, Türkçeyi Afganistan'daki Türk şirketlerle çalışmak istedikleri için öğrendiğini söylemiştir. Bu yönergeye katılımcıların %10.8'i katılmamakta ve %12.2'si de kararsız kaldıklarını belirtmektedir.

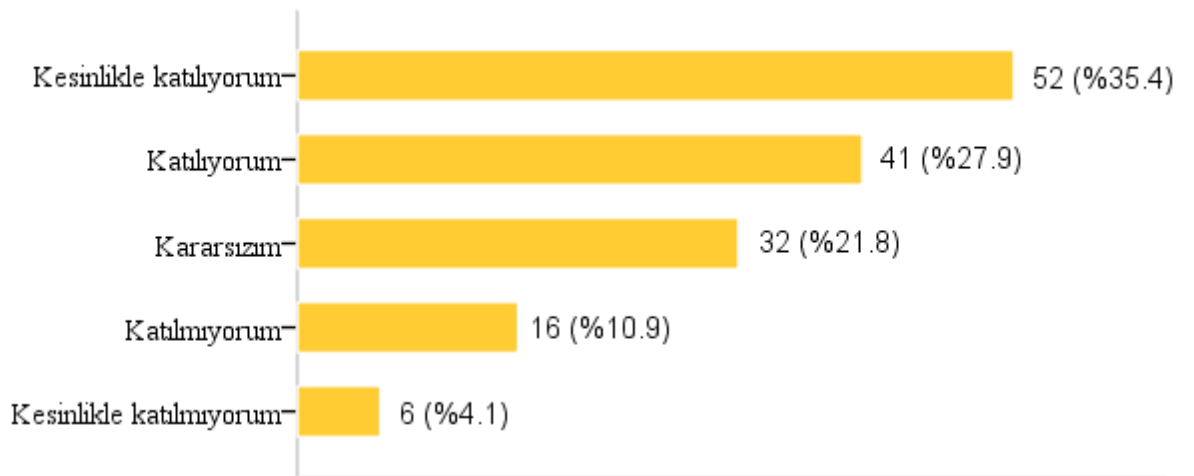
M18. Karşılaştığım/karşılaşacağım Türklerle konuşabilmek için Türkçe öğreniyorum (örneğin; yer yön tarifi isteme, soru sorma, bilgi isteme).



Şekil 15. Karşılaşacakları Türklerle konuşabilmek için Türkçe öğrenme durumları

Afganistan’da sokaklarda ve pazarlarda Türklerle karşılaşmak yaygın ve normal bir durum değildir. Fakat Afganistanlılar yabancılarla konuşmaya çok meraklıdır. Bu yüzden Afganistan’da Türkçe öğrenenlerin de Türklerle iletişim kurma ilgisi çok fazladır. Katılımcıların %79.6’sı, karşılaşıcağım Türklerle konuşabilmek için Türkçe öğrendiklerini belirtmiştir. Bu yönergeye katılmayanlar, katılımcıların %8.1’ini ve kararsız kalanlar da %12.2’sini oluşturmaktadır.

M19. Gelecekte Türkçe öğretmenliği yapmak için Türkçe öğreniyorum.

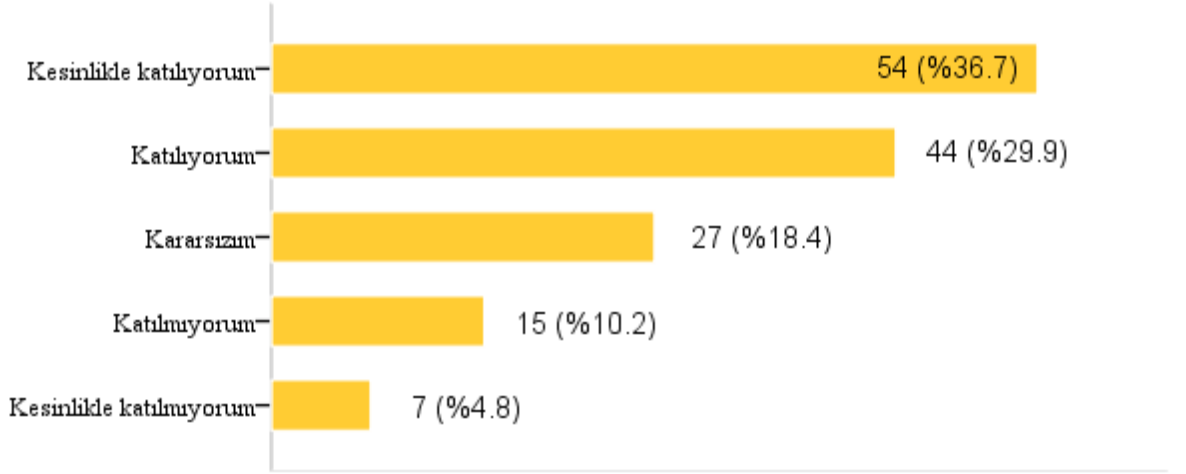


Şekil 16. Gelecekte Türkçe öğretmenliği yapmak için Türkçe öğrenme durumları

Ankete katılanların %63.3'ü gelecekte Türkçe öğretmenliği yapmayı düşündüğünü belirtmiştir. Katılımcıların büyük bir kısmı Türkoloji öğrencileridir ve bu yüzden gelecekte Türkçe öğretmenlik yapmayı planlamışlardır. Kursiyerlerin %15'i yönergeye katılmamakta, %21.8'i kararsız kalmaktadır.

4.2.1.4. Göç ve yolculuk yapma boyutu

M7. Türkiye'ye tatile gitmek istediğim için Türkçe öğreniyorum.



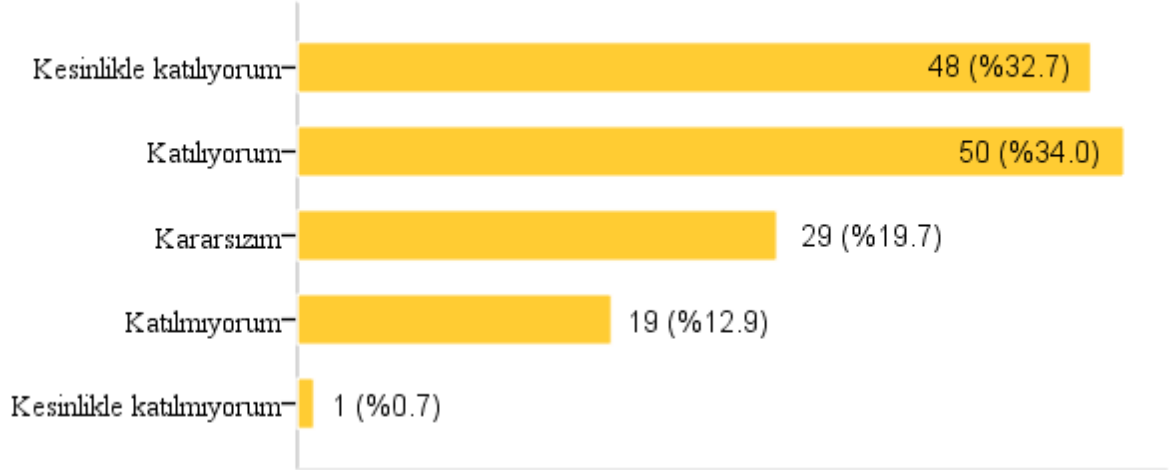
Şekil 17. Türkiye'ye tatile gitmek istedikleri için Türkçe öğrenme durumları

Afganistan'da Türkiye vizesini almak çok zor ve masraflı olsa da Türkiye'yi gezmek isteyen çok insan vardır. Ankete katılanların %36.6'sı Türkiye'ye tatile gitmek isteği için Türkçe öğrenmektedir. Katılımcıların 18.4'ü bu konuda kararsız kalmakta ve %15'i de yönergeye katılmamaktadır.

M8. İlerleyen yıllarda Türkiye'de yaşamak istediğim için Türkçe öğreniyorum.

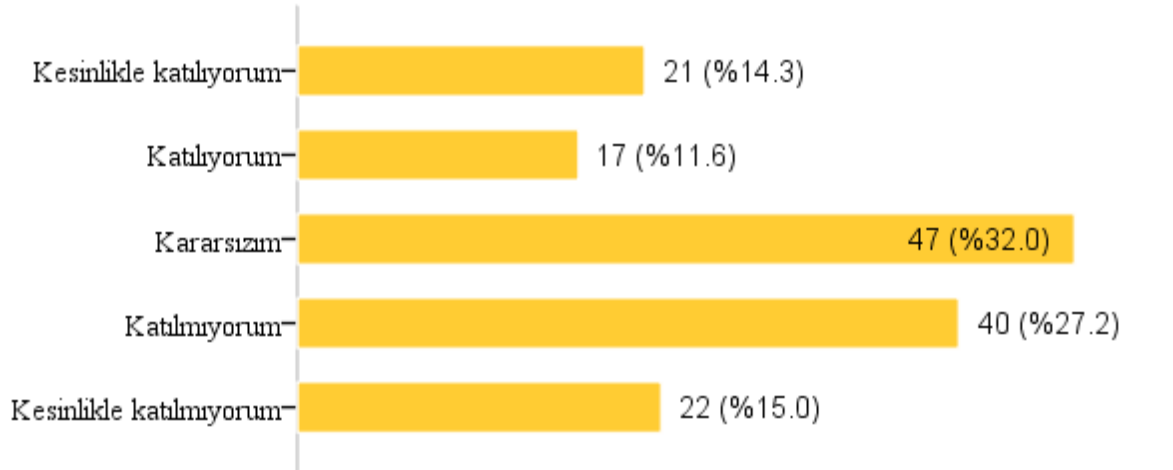
Türkiye'de Afganistan'dan daha kaliteli ve daha iyi yaşam olanakları nedeniyle, çok sayıda Afganistanlılar iş, eğitim ve yatırım vesilesiyle uzun bir süre için veya kalıcı bir şekilde Türkiye'de yaşamak isterler. Şekil 18'de de görüldüğü üzere, katılımcıların %66.7'si

gelecekte Türkiye’de yaşamak istedikleri için Türkçe öğrendiğini ifade etmektedir. Katılımcıların %13.6’sı yönergeye katılmamakta ve %19.7’si de kararsız kalmaktadır.



Şekil 18. İlerleyen yıllarda Türkiye’de yaşamak istedikleri için Türkçe öğrenme durumları

M9. Gelecekte Türkiye’de mülteci olarak yaşamak için Türkçe öğreniyorum.

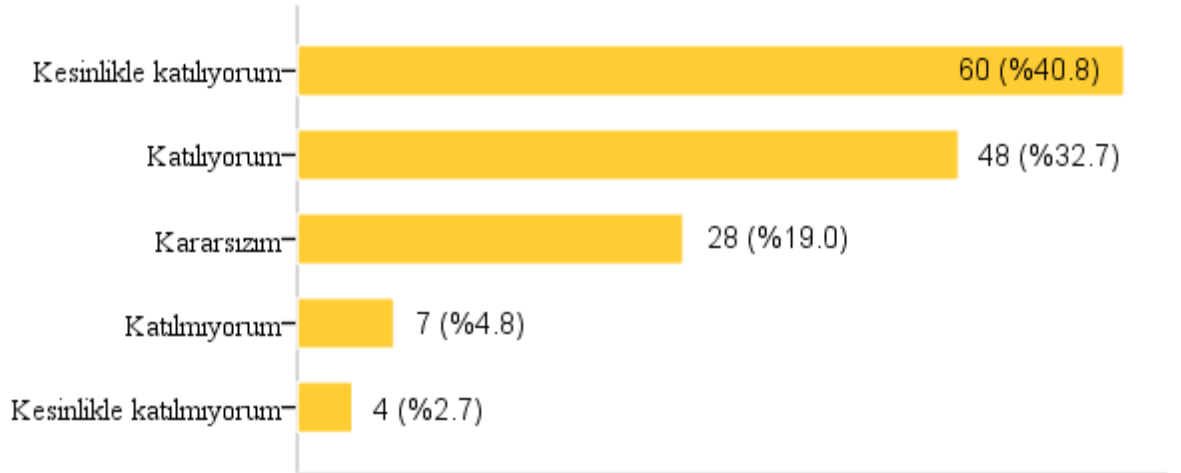


Şekil 19. Gelecekte Türkiye’de mülteci olarak yaşamak için Türkçe öğrenmek istiyorum

Şekil 19'da günümüzde dünya çapında büyük bir sorun olarak tanınan ve Afganistan'da çok yaygın olan göç akımının, Afganistan'da Türkçe öğrenmek istemelerinde bir ihtiyaç olarak görülüp görülmediği sorgulanmıştır. Katılımcıların %25.9'u gelecekte Türkiye'de mülteci olarak yaşamak için Türkçe öğrendiklerini belirtmektedir. Ankete katılanların %32'si bu konuda kararsız kalmakta, kalan %42.2'si bu yönergeyi bir ihtiyaç olarak görmemektedir.

Afganistan, dünyadaki en çok göç veren ülkelerinden biridir. Her yıl binlerce Afganistanlı insan Türkiye'den geçip Avrupa'ya göç etmektedirler, aynı zamanda on binlerce Afganistanlı mülteci Türkiye'de yaşamaktadır. Afganistan'daki politik istikrarsızlık nedeniyle hala birçok insan göç etmeyi düşünmekte, kendilerini hazırlamak için hedef ülkenin dilini öğrenmeye çalışmaktadır. Yukarıdaki grafikte de gördüğümüz gibi, Afganistan'da Türkçe öğrenen öğrencilerin arasında da Türkiye'de mülteci olarak yaşamak isteyenler vardır.

M12. Türkiye'de alanıyla ilgili bir meslekte çalışabilmek için Türkçe öğreniyorum.



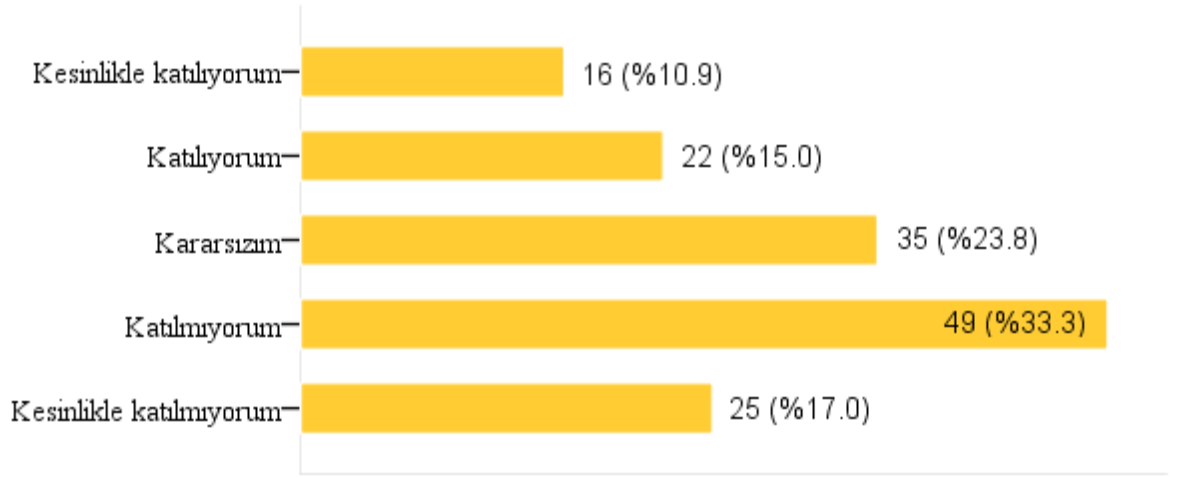
Şekil 20. Türkiye'de alanlarıyla ilgili bir meslekte çalışabilmek için Türkçe öğrenme durumları

Afganistan'daki işsizlik sorunu, gençlerin gelişmekte olan ülkelerde kendi uzmanlık alanlarında iş aramasına sebep olmuştur. Bu nedenle, diğer ülkelerde kendi alanlarında bir

iş fırsatı bulmak için Türkçe gibi yabancı dilleri öğrenmektedirler. Şekil 20’de sunulan grafiğe göre, katılımcıların %73.5’i Türkiye’de alanlarıyla ilgili bir meslekte çalışabilmek için Türkçe öğrendiğini söylemektedir. Katılımcıların %19’u bu duruma kararsız kalmakta ve kalan %7.5’i de yönergeye katılmamaktadır.

4.2.1.5. Kişisel ilgi ve ihtiyaçlar boyutu

M20. Ana dilim ile yakın olduğu için Türkçe öğreniyorum.

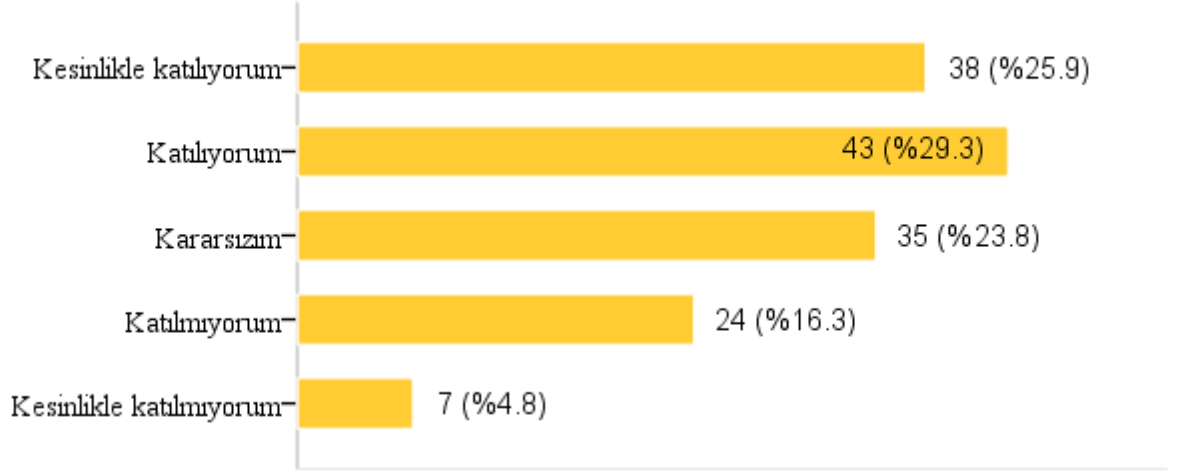


Şekil 21. Ana dili ile yakın olduğu için Türkçe öğrenme durumları

Şekil 21’de görüldüğü üzere, katılımcıların %25.9’u Türkçeyi kendi ana diline yakın olduğunu düşünüp ve bunun Türkçe öğrenmelerini etkilediği görüşündedir. Katılımcıların %23.8’i bu konuda kararsız kalmakta, %50.3’ü de Türkçeyi kendi ana diline yakın olduğunu düşünmemektedir.

Afganistan’ın resmi dilleri Farsça ve Peştuca, Hint-Avrupa dil ailesinin Hint-İran koluna bağlıdır. Türkçe ise Ural Altay dil ailesinin Altay koluna mensuptur. Bu yüzden, söz konusu dillerin aralarında çok sayıda ortak kelimelerden başka benzerliği yoktur. Ama Afganistan’da konuşulan Özbekçe ve Türkmençe ise Türkiye Türkçesiyle aynı kökten gelmektedir. Ana dilleri Özbekçe ve Türkmençe olanlar için Türkçe öğrenmek kendi dili, kültürünü ve tarihini öğrenmek anlamına gelmektedir.

M23. Türkiye'yi ve Türkleri kendime yakın hissettiğim için Türkçe öğreniyorum.

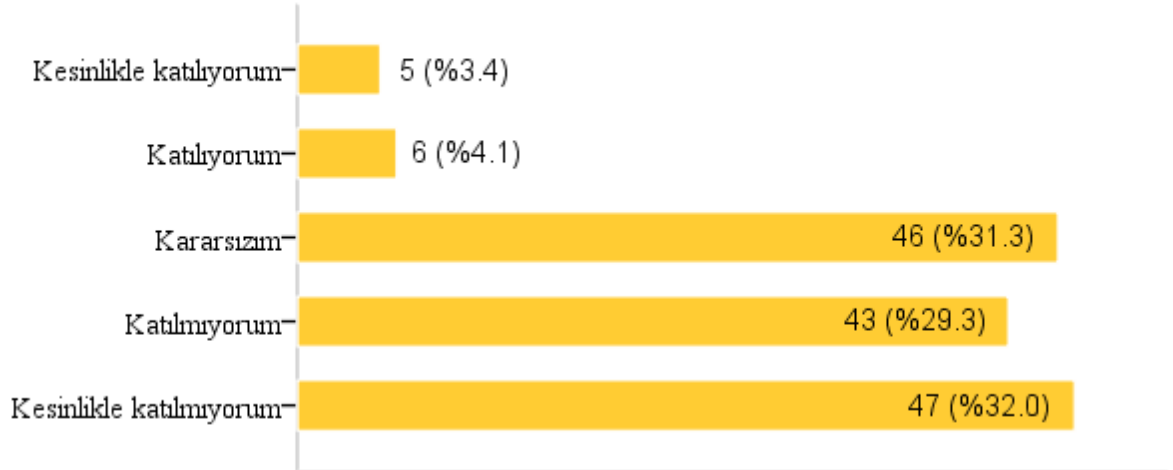


Şekil 22. Türkiye ve Türkleri kendilerine yakın hissettikleri için Türkçe öğrenme durumları

Afganistan ve Türkiye arasındaki kültürel ve dini ortaklık ve siyasi dostluk geçmişten günümüze kadar devam etmektedir. Afganistan'da yaşayan Türkler için bu yakınlık daha derinleşmektedir. Şekil 22'de görüldüğü üzere, bu durum, Afganistanlıların Türkçe öğrenmesinde kendini etkili bir değişken olarak göstermektedir. Katılımcıların %55.2'si Türkiye'yi ve Türkleri kendilerine yakın hissettikleri için Türkçe öğrendiklerini ifade etmiştir. Yönergeye katılımcıların %21.1'i katılmamakta ve %23.8'i de bu duruma kararsız kalmaktadır.

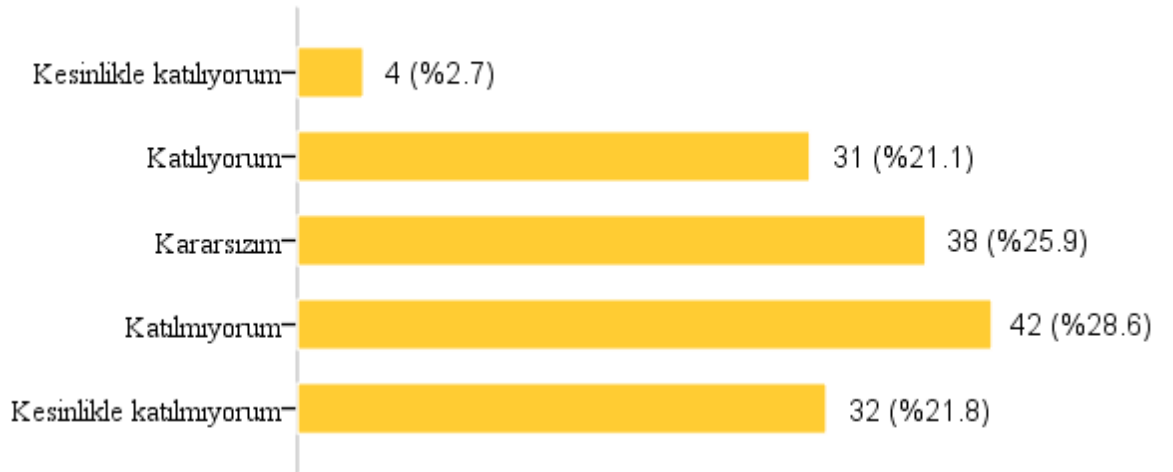
M24. Bir Türk ile evlenmek istediğim için Türkçe öğreniyorum.

Şekil 23'te görüldüğü gibi, bir Türk ile evlenmek isteme durumu, Afganistanlıların Türkçe öğrenmesinde bir ihtiyaç olarak kendini göstermemektedir. Ankete katılanların sadece %7.5'i yönergeye katılmaktadır. Katılımcıların %61.3'ü yönergeye katılmadığını belirtmekte ve %31.3'ü de bu durumda kararsız kalmaktadır.



Şekil 23. Bir Türk ile evlenmek istedikleri için Türkçe öğrenme durumları

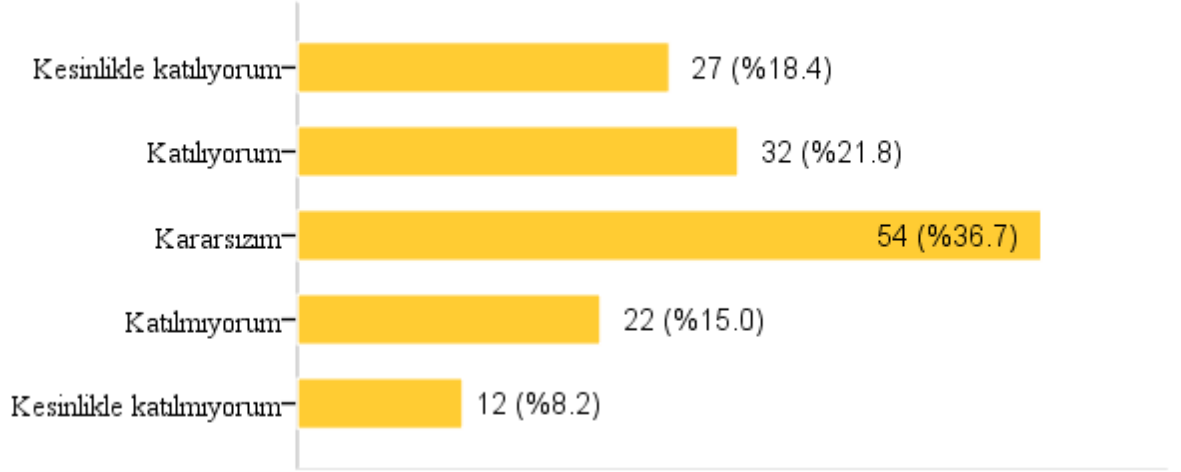
M25. Türkiye'deki akrabalarımla konuşabilmek için Türkçe öğreniyorum.



Şekil 24. Türkiye'deki akrabalarıyla konuşabilmek için Türkçe öğrenme durumları

Şekil 24'te görüldüğü üzere, Türkiye'deki akrabalarıyla konuşabilmek için Türkçe öğrenmek istediğini belirtenler, katılımcıların %23.8'ini oluşturmaktadır. Yönergeye katılmayanlar, katılımcıların %50.4'nü ve kararsız kalanlar da %25.9'u oluşturmaktadırlar.

M28. Türkçenin dünya dili olacağını düşündüğüm için Türkçe öğreniyorum.



Şekil 25. Türkçenin dünya dili olacağını düşündükleri için Türkçe öğrenme durumları

Türk dili, farklı lehçeler ve şiveleriyle dünyada en çok konuşulan dillerinden biri sayılmaktadır. Günümüzde, Türkiye'nin ekonomik ve siyasi gelişiminden etkilenerek Türkçenin dünya dili olacağını düşünenler de vardır. Katılımcıların %40.2'si Türkçenin dünya dili olacağına inanmakta ve bu yüzden Türkçe öğrendiğini belirtmektedir. Katılımcıların %36.7'si bu konuyla ilgili kararsız kalmakta ve kalan % 23.2'si ise yönergeye katılmamaktadır.

4.2.2. Afganistan'da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçları, cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

Araştırmaya katılanların dil öğrenme ihtiyaçları cinsiyet değişkenine göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için t-testi yapılmıştır ve elde edilen sonuçları Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 23

Katılımcıların Dil Öğrenme İhtiyaçlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	X	SS	Sd	t	P*
İletişim Kurma	Kadın	73	4.078	.695	145	-.743	.459
	Erkek	74	4.155	.546			
Eğitim ve Gelişim	Kadın	73	4.030	.713	145	-.498	.619
	Erkek	74	4.091	.786			
İş ve Ticaret	Kadın	73	3.722	.766	145	-1.983	.049
	Erkek	74	3.967	.731			
Göç ve Yolculuk	Kadın	73	3.661	.718	145	.339	.735
	Erkek	74	3.618	.806			
Kişisel İlgî ve İhtiyaçlar	Kadın	73	2.890	.838	145	.651	.516
	Erkek	74	2.805	.742			
Ölçeğin Geneli	Kadın	73	3.664	.523	145	-.838	.404
	Erkek	74	3.734	.480			

*p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 23 incelendiğinde, İletişim Kurma [$t_{(145)} = -.743$, $p > .05$], Eğitim ve Gelişim İmkânı [$t_{(145)} = -.498$, $p > .05$], Göç ve Yolculuk Yapma [$t_{(145)} = .339$, $p > .05$], Kişisel İlgî ve İhtiyaçlar boyutlarında [$t_{(145)} = .651$, $p > .05$] ve ölçeğin genelinde [$t_{(145)} = -.838$, $p > .05$] katılımcıların cinsiyetlerine göre, Türkçe öğrenme ihtiyaçlarında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

İş ve Ticaret İmkânı boyutunda kursiyerlerin Türkçe öğrenme ihtiyaçları cinsiyetlerine göre farklılaştığını [$t_{(145)} = -1.983$, $p < .05$] gözlenmiştir. Analiz sonucunda kadınlar için ($X=3.722$) ve buna karşılık erkekler için ($X=3.967$) olduğu görülmektedir. Bu ortalama

puanlara göre, erkeklerde İş ve Ticaret İmkânı için Türkçe öğrenme ihtiyacı kadınlara göre anlamlı bir şekilde daha yüksek bulunmuştur.

4.2.3. Afganistan’da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçları, kur düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?

Ankete katılanların dil ihtiyaçları kur düzeylerine göre değişip değişmediğini belirlemek için ANOVA testi uygulanmıştır. Ölçeğin geneline ve alt boyutlarına ait puan ortalamaları Tablo 24’te sunulmuştur.

Tablo 24

Katılımcıların Dil Öğrenme İhtiyaçlarının Kur Düzeyine Göre Anova Sonuçları

Faktörler		Kareler Toplamı	Sd	Kareler	F	P*
İletişim Kurma	Gruplar arası	1.447	4	.362	.926	.451
	Gruplar içi	55.466	142	.391		
	Toplam	56.913	146			
Eğitim ve Gelişim	Gruplar arası	6.785	4	1.696	3.204	.015
	Gruplar içi	75.184	142	.529		
	Toplam	81.969	146			
İş ve Ticaret	Gruplar arası	7.170	4	1.793	3.332	.012
	Gruplar içi	76.402	142	.538		
	Toplam	83.572	146			
Göç ve Yolculuk	Gruplar arası	2.121	4	.530	.911	.459
	Gruplar içi	82.645	142	.582		
	Toplam	84.766	146			

	Gruplar arası	4.451	4	1.113	1.822	.128
Kişisel İlgî ve İhtiyaçlar	Gruplar içi	86.696	142	.611		
	Toplam	91.147	146			
	Gruplar arası	3.048	4	.762	3.210	.015
Ölçeğin Geneli	Gruplar içi	33.705	142	.237		
	Toplam	36.753	146			

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır. Kur Düzeyi: 1=A1 kuru, 2=A2 kuru, 3=B1 kuru, 4=B2 kuru ve 5=C1 kuru

Tablo 24’te görüldüğü üzere, İletişim Kurma [$F_{(4-146)} = .926$, $p > .05$], Göç ve Yolculuk Yapma [$F_{(4-146)} = .911$, $p > .05$] ile Kişisel İlgî ve İhtiyaçlar [$F_{(4-146)} = 1.822$, $p > .05$] alt boyutlarında katılımcıların Türkçe öğrenme ihtiyaçları kur düzeylerine göre manidar bir fark göstermemektedir.

Varyans analizi sonucunda Eğitim ve Gelişim İmkânı [$F_{(4-146)} = 3.204$, $p < .05$], İş ve Ticaret İmkânı [$F_{(4-146)} = 3.332$, $p < .05$] ve ölçeğin genelinde [$F_{(4-146)} = 3.210$, $p < .05$] kursiyerlerin Türkçe öğrenme ihtiyaçları istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Farklılığın kaynağı ve yönünü bulmak için *Post Hoc* testlerden *Tukey* ve *Games Howell* testleri kullanılmıştır. Sonuçlara göre, Eğitim ve Gelişim İmkânı boyutunda A1’de ($X=4.301$) Türkçe öğrenenlerin Türkçe öğrenme ihtiyaçları A2 ($X=3.792$) ve B1 ($X=3.870$) kurlarda Türkçe öğrenen kursiyerlere göre daha yüksek bulunmuştur. B2 ve C1 kurlarının ortalama puanları sırasıyla ($X=4.100$), ($X=4.160$).

İş ve Ticaret İmkânı boyutunda C1 ($X=4.400$) ile B2 ($X=4.047$) kurlarda Türkçe öğrenenlerin Türkçe öğrenme İhtiyaçları A2 ($X=3.439$) kurda Türkçe öğrenenlerden daha yüksek olduğu belirtilmiştir. A1 kurunun ortalama puanı ($X=3.851$) ve B1 ortalama puanı ($X=3.950$) olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin geneline bakarsak, C1 ($X=3.952$) ve B2 ($X=3.831$) kurlardaki öğrencilerinin Türkçe öğrenme ihtiyaçları B1’de ($X=3.413$) okuyan öğrencilere göre daha yüksek hesaplanmıştır. Diğer kurların ortalama puanları şu şekildedir: A1 ($X=3.757$) ve B1’de ($X=3.720$).

4.2.4. Afganistan’da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçları, ana dili değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Ankete katılanların dil ihtiyaçları ana dili değişkenine göre değişip değişmediğini belirlemek için ANOVA testi uygulanmıştır. Ölçeğin geneline ve alt boyutlarına ait puan ortalamaları Tablo 25’te sunulmuştur.

Tablo 25

Katılımcıların Dil Öğrenme İhtiyaçlarının Ana dili Değişkenine Göre Anova Sonuçları

Faktörler		Kareler Toplamı	Sd	Kareler	F	P*
İletişim Kurma	Gruplar arası	.754	3	.251	.637	.592
	Gruplar içi	56.024	142	.395		
	Toplam	56.777	145			
Eğitim ve Gelişim	Gruplar arası	3.025	3	1.008	1.898	.133
	Gruplar içi	75.456	142	.531		
	Toplam	78.481	145			
İş ve Ticaret	Gruplar arası	.995	3	.332	.582	.628
	Gruplar içi	80.942	142	.570		
	Toplam	81.938	145			
Göç ve Yolculuk	Gruplar arası	1.672	3	.557	.954	.417
	Gruplar içi	82.964	142	.584		
	Toplam	84.635	145			
Kişisel İlgi ve İhtiyaçlar	Gruplar arası	4.633	3	1.544	2.541	.059
	Gruplar içi	86.312	142	.608		
	Toplam	90.945	145			

	Gruplar arası	.117	3	.039	.154	.927
Ölçeğin Geneli	Gruplar içi	35.960	142	.253		
	Toplam	36.077	145			

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır. Diller: 1=Farsça, 2=Peştuca, 3=Özbekçe, 4=Türkmençe

Tablo 25'te, ankete katılanların Türkçe öğrenme ihtiyaçları ana dili değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. Yapılan analizlerin sonuca göre, İletişim Kurma [$F_{(3-145)} = .637, p > .05$], Eğitim ve Gelişim İmkânı [$F_{(3-145)} = 1.898, p > .05$], İş ve Ticaret İmkânı [$F_{(3-145)} = .582, p > .05$], Göç ve Yolculuk Yapma [$F_{(3-145)} = .954, p > .05$], Kişisel İlgi ve İhtiyaçlar [$F_{(3-145)} = 2.541, p > .05$] alt boyutlarında ve ölçeğin genelinde [$F_{(3-145)} = .154, p > .05$] katılımcıların Türkçe öğrenme ihtiyaçları ana dili değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

4.2.5. Afganistan'da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçları, kursiyerlerin öğrenim gördükleri kurumlara göre farklılık göstermekte midir?

Ankete katılanların dil ihtiyaçları öğrenim gördükleri kurumlara göre değişip değişmediğini belirlemek için ANOVA testi uygulanmıştır. Ölçeğin geneline ve alt boyutlarına ait puan ortalamaları Tablo 26'da sunulmuştur.

Tablo 26

Katılımcıların Dil Öğrenme İhtiyaçlarının Öğrenim Gördükleri Kurumlara Göre Anova Sonuçları

Faktörler		Kareler Toplamı	Sd	Kareler	F	P*
	Gruplar arası	7.273	2	3.636	10.549	.000
İletişim Kurma	Gruplar içi	49.641	144	.345		
	Toplam	56.913	146			

Eğitim ve Gelişim	Gruplar arası	25.672	2	12.836	32.833	.000
	Gruplar içi	56.297	144	.391		
	Toplam	81.969	146			
İş ve Ticaret	Gruplar arası	17.988	2	8.994	19.747	.000
	Gruplar içi	65.584	144	.455		
	Toplam	83.572	146			
Göç ve Yolculuk	Gruplar arası	.133	2	.067	.114	.893
	Gruplar içi	84.633	144	.588		
	Toplam	84.766	146	6.595		
Kişisel İlgi ve İhtiyaçlar	Gruplar arası	13.189	2	.541	12.181	.000
	Gruplar içi	77.958	144			
	Toplam	91.147	146			
Ölçeğin Geneli	Gruplar arası	11.350	2	5.675	32.168	.000
	Gruplar içi	25.403	144	.176		
	Toplam	36.753	146			

*p<.05 düzeyinde anlamlıdır. Kurumlar: 1=Türkoloji Bölümü, 2=Kabil YETKM, 3=Özel Kurslar

Tablo 26’da görüldüğü üzere, yapılan Anova testi sonuçları, ankete katılanların Türkçe öğrenme ihtiyaçları öğrenim gördükleri kurumlara göre, İletişim Kurma [$F_{(2-146)}= 10.549$, $p<.05$], Eğitim ve Gelişim İmkânı [$F_{(2-146)}= 32.833$, $p<.05$], İş ve Ticaret İmkânı [$F_{(2-146)}= 19.747$, $p<.05$], Kişisel İlgi ve İhtiyaçlar [$F_{(2-146)}= 12.181$, $p<.05$] alt boyutlarda ve ölçeğin genelinde [$F_{(2-146)}= 32.168$, $p<.05$] anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir. Bu farkı daha detaylı bir şekilde açıklamak için, varyansların eşit olmayan İletişim Kurma, Eğitim ve Gelişim İmkânı ve İş ve Ticaret İmkânı faktörlere *Games-Howell* testi ve varyansları eşit olan faktörlere de *Tukey* testi uygulanmıştır. Test sonucunda, İletişim

Kurma boyutunda Türkoloji Bölümünde okuyan kursiyerlerin puan ortalamaları ($X= 4.266$), Kabil YETKM'de Türkçe öğrenen öğrencilerin puan ortalamaları ($X= 4.112$) ve özel kurslarda Türkçe öğrenen kursiyerler için ($X= 3.613$) puan ortalamaları elde edilmiştir.

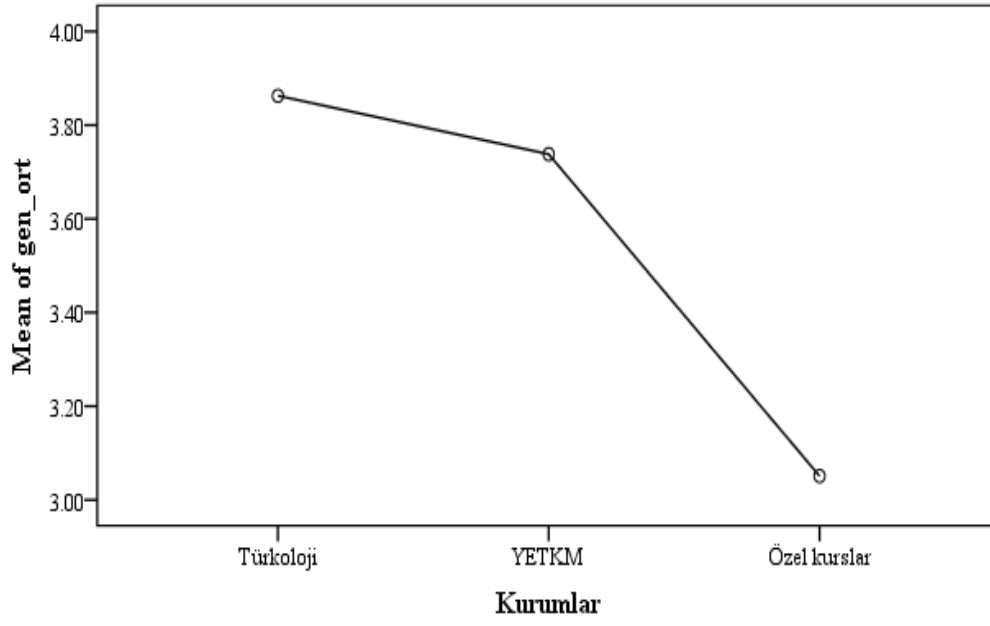
Eğitim ve Gelişim İmkânı boyutunda, kursiyerlerin puan ortalamaları Türkoloji öğrencilerine ($X= 4.300$), YETKME öğrencilerine ($X= 4.136$) ve özel kursların öğrencilerine ($X= 3.081$) olarak çıkmıştır.

İş ve Ticaret İmkânı boyutunda, Türkoloji öğrencilerinin puan ortalamaları ($X= 4.084$), YETKME öğrencilerinin puan ortalamaları ($X= 3.828$) ve özel kursları öğrencilerinin puan ortalamaları ($X= 3.058$) olarak belirtilmiştir.

Kişisel İlgî ve İhtiyaçlar boyutunda, Türkoloji öğrencilerinin puan ortalamaları ($X= 2.950$), YETKME öğrencilerinin puan ortalamaları ($X= 3.008$) ve özel kursları öğrencilerinin puan ortalamaları ($X= 2.136$) olarak belirtilmiştir.

Ölçeğin geneline bakarsak, Türkoloji öğrencilerine ait puan ortalamaları ($X= 3.862$), YETKM öğrencilerine ait puan ortalamaları ($X= 3.738$) ve özel kursların öğrencilerine ait puan ortalamaları ($X= 3.050$) olarak çıkmaktadır.

Bu verilere göre, İletişim Kurma, Eğitim ve Gelişim İmkânı, İş ve Ticaret İmkânı boyutlarında ve ölçeğin genelinde Kabil Üniversitesi Türkoloji Bölümü'nde Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil ihtiyaçları özel kurslarda Türkçe öğrenen kursiyerlere göre daha fazla olduğu görülmektedir. Kişisel İlgî ve İhtiyaçlar boyutunda ise YETKM ve Türkoloji'de Türkçe öğrenenlerin dil ihtiyacı özel kurslardakilere göre daha fazladır. Bu durum, şekil 26'da daha net bir şekilde görülmektedir.



Şekil 26. Kursiyerlerin öğrenim gördükleri kurumlara göre Türkçe öğrenme ihtiyaçlarının geneline ait puan ortalaması grafiği

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

2001 yılında Taliban yönetimin yıkılması ve Afganistan’da yeni bir devletin kurulmasıyla ülkenin kapıları dünyaya açıldı. Afganistan’ın diğer ülkelerle olan kültürel, politik ve ticari ilişkileri yeni bir aşamaya girdi. Afganistan’daki yabancı birlik ve şirketlerin varlığı, dış dünyayla yeniden bağlantı kurma çabası ve diğer ülkelerde eğitim alma ihtiyacı, birçok insanı yabancı dil öğrenmeye yöneltti. Afganistan’da Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi uzun tarihe sahipse de modern anlamda Türkçenin öğretilmesi Mayıs 2003 tarihinde ISAF Komutanlığı, Afganistan Hava Harp Okulu’nda açılan dil kursuyla başlamıştır. Yine aynı yılda Kabil Üniversitesi Dil ve Edebiyat Fakültesi bünyesinde kurulan Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü öğrenci almaya başlamıştır.

Afganistan’da uygulanan yarı geleneksel ders sisteminde, öğretmen merkezli bir ortam hâkimdir. Yenilikçilik ve yaratıcılığa önem verilmemektedir. Böyle bir durumda öğrencinin derslerden ne öğrenmek istediğine ve ne için öğrenmek istediğine önem verilmeyip öğrencilerin duyduğu ihtiyaçları bilmeye ve bu ihtiyaçlara göre ders programı yapmaya, materyal hazırlamaya ve etkinlik yapmaya çalışılmamaktadır. Afganistan’da Türkçe öğretimi alanında faaliyet gösteren kurumlar, özellikle devlet üniversiteleri ve özel kurslar bu durumdan etkilenip ders programlarını öğrencilerin ihtiyaçlarına göre hazırlanmamaktadır.

Dil öğretimi farklı boyutları kapsamakta ve insanların dil öğrenim ihtiyaçları zaman geçtikçe değişmektedir. Bu yüzden öğrencilerin dil öğrenim ihtiyaçlarını sürekli belirlenip ona göre ders programı ve materyal geliştirilmesi gerekir. Bu araştırma, Afganistan’da Türkçe öğrenen kursiyerlerin Türkçe öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesini amaçlayan ilk çalışmadır. Bu bölümde, çalışmadan elde edilen bulgulara dayanarak araştırmanın alt problemlere yönelik sonuçlar sunulmuştur.

5.1. Sonuç ve tartışma

1. Günümüzde Afganistan’da sekiz devlet üniversitesinde Türkoloji, Özbek-Türk edebiyatı bölümü ve Türkçe öğretmenliği bölümleri bulunmaktadır. Ayrıca, Yunus Emre Enstitüsü,

TİKA, Maarif Vakfı, Türk Silahlı Kuvvetleri gibi Türkiye devletine bağlı kurumlar da dolaylı ve dolaysız bir şekilde Türkçe öğretimi alanında faaliyet göstermektedirler. Bunların yanında, Afganistan'ın farklı şehirlerinde, özel yabancı diller öğretim merkezlerinde de Türkçe dersi verilmektedir. Bu araştırma, Afganistan'da Türkçe öğrenen öğrencilerin ihtiyaçlarını oldukça kapsamlı bir şekilde incelemek için, Kabil Üniversitesi Türkoloji Bölümü, Kabil YETKM, özel ve bağımsız dil öğretim merkezlerden, İfsah Yabancı Diller Öğretim Merkezi ve Star Enstitüsü'nde gerçekleştirilmiştir.

2. Yapılan ihtiyaç analizine göre, adı geçen kurumlarda Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları şu beş alt boyutta kendini göstermektedir: “iletişim kurma, eğitim ve gelişim imkânı, iş ve ticaret imkânı, göç ve yolculuk yapma ve kişisel ilgi ve ihtiyaçlar”.

3. Ankete katılanların Türkçe öğrenme ihtiyaçlarını değerlendirmek için ölçeği oluşturan alt boyutların ortalama puanları hesaplanmıştır. Buna göre İletişim Kurma faktörü 4.11 ortalama puanıyla kursiyerlerin en önemli ihtiyacı olarak gözlenmiştir. Bunun takibinde, Eğitim ve Gelişim İmkânı faktörü 4.06 ortalama puanı, İş ve Ticaret İmkânı faktörü 3.84 ortalama puanı, Göç ve Yolculuk Yapma faktörü 3.64 ortalama puanı ve Kişisel İlgi ve İhtiyaçlar faktörü de 2.84 ortalama puanı elde etmiştir.

İnsanların günlük hayatlarında en çok kullandıkları dil becerileri, konuşma ve dinleme becerileridir. Bu yüzden çoğu zaman bir dili anlamak o dilde konuşmak demektir. İşisağ ve Demirel, dil öğrenmenin temelinde dili iletişim kurmak amacıyla öğrenmenin yattığından ve bu kapsamda özellikle konuşma becerilerinin geliştirmesinin önemini dile getirmektedirler (aktaran Barın, 2018). Bu açıdan bakıldığında, ankete katılan kursiyerlerin İletişim Kurma ihtiyacının öne çıkması normal değerlendirilmektedir.

4. İletişim Kurma boyutun ardından, kursiyerlerin en çok Türkçeyi Eğitim ve Gelişim ihtiyacını karşılamak amacıyla öğrendikleri izlenmektedir. Ayrıca, katılımcıların büyük çoğunluğu (%88,4) yüksek eğitimini Türkiye'de devam etmek istemektedir. Bu konuyu ankete katılanların çoğu, araştırmacıya özel konuşmalarında da vurgulamıştır ve anketin sonundaki boşluğunda da yazılı olarak istekte bulunmuşlardır.

5. Faktörlerin yeterlik düzeylerine bakıldığında, ilk dört faktörün yeterlik düzeyi ortalama puanı yüksek düzeyde, Kişisel İlgi ve İhtiyaçlar faktörünün ortalama puanı ise orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin geneline ait toplam ortalama puanı ($\bar{X}=3,69$), Afganistan'da Türkçe öğrenen kursiyerlerin Türkçe Öğrenme İhtiyaçlarının yeterlik düzeyinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Elde edilen puanların yeterlik

düzeylerini derecelendirmek için “1-1,79 arası hiç, 1,80-2,59 arası düşük, 2,60-3,39 arası orta, 3,40-4,19 arası yüksek, 4,20-5,00 arası çok yüksek” şeklinde bir derecelendirme kullanılmıştır (Charodeh, 2010).

6. Katılımcıların dil öğrenme ihtiyaçları cinsiyet değişkenine göre değişip değişmediğini belirlemek üzere uygulanan t-testi sonuçlarına göre, toplam beş alt boyuttan sadece İş ve Ticaret İmkânı boyutunda erkeklerde İş ve Ticaret İmkânı için Türkçe öğrenme ihtiyacı kadınlara göre anlamlı bir şekilde daha yüksek bulunmuştur.

7. Katılımcıların Türkçe öğrenme ihtiyaçları kur düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ANOVA testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuca göre, Eğitim ve Gelişim İmkânı boyutunda A1’de (X=4.301) Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenme ihtiyaçları A2 (X=3.792) ve B1 (X=3.870) kurlarda Türkçe öğrenen kursiyerlere göre daha yüksek tespit edilmiştir. İş ve Ticaret İmkânı boyutunda ise, C1 (X=4.400) ve B2 (X=4.047) kurlarda Türkçe öğrenenlerin Türkçe öğrenme İhtiyaçları A2 (X=3.439) kurda Türkçe öğrenenlerden daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Ölçeğin geneline ait ortalama puanlar da C1 (X=3.952) ve B2 (X=3.831) kurlardaki öğrencilerinin Türkçe öğrenme ihtiyaçları B1’de (X=3.413) okuyan öğrencilerden daha yüksek hesaplanmıştır.

8. Yapılan Anova testi sonuçları, kursiyerlerin Türkçe öğrenme ihtiyaçlarının ana dillerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir.

9. Ankete katılanların Türkçe öğrenme ihtiyaçları öğrenim gördükleri kurumlara göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Anova testi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, Türkoloji Bölümü’nde Türkçe öğrenen kursiyerlerin İletişim Kurma, Eğitim ve Gelişim İmkânı, İş ve Ticaret İmkânı boyutlarında dil öğrenme ihtiyaçları özel kurslarda Türkçe öğrenen kursiyerlere göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, Kişisel İlgil ve İhtiyaçlar boyutunda Kabil YETKM ve Türkoloji’deki kursiyerlerin dil ihtiyaçları özel kurslardakilerden daha fazla olduğu belirtilmiştir.

10. İletişim Kurma, Eğitim ve Gelişim İmkânı, İş ve Ticaret İmkânı boyutlarda Kabil Üniversitesi Türkoloji Bölümü öğrencilerin ihtiyaçların fazla olduğu, Türkoloji Bölümü’nün ders programları öğrencilerin mevcut dil ihtiyaçlarını karşılamadığını göstermektedir. Bu yüzden, Türkoloji Bölümü’nde okuyan öğrencilerin bir kısmı ihtiyaçlarını gidermek için aynı zamanda Kabil YETKM’de de Türkçe dersi görmektedirler.

11. Özel dil öğretim merkezlerin çoğunda, düzenli ders programı ve yeterli ders materyallerinin olmamasından dolayı, Türkçe öğretiminin kalitesi düşüktür. Bu merkezlerde Türkçe öğrenmek amacıyla başvuru yapan kursiyerlerin beklentileri Türkoloji ve YETKM’de Türkçe öğrenen kursiyerlerinkinden daha az olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, özel dil öğretim merkezlerdeki kursiyerlerin çoğu, genellikle Türkçe öğrenimini C1’e kadar devam etmemekte ve kısa bir süreden sonra kursu bırakmaktadırlar.

5.2. Öneriler

Bu bölümde ankete katılanların cevaplardan elde edilen bulguları dikkate alarak araştırmanın sonucuna yönelik bazı önerilere yer verilmiştir.

1. Araştırmanın sonuçlarına göre, katılımcıların Türkçe öğrenmesinde en önemli ihtiyaç İletişim Kurma ihtiyacı belirtilmiştir. Türkoloji Bölümü’nün ders programına göre lisansın ilk iki yılında dil öğretimine yoğunlaşırken son iki yılı da edebiyat derslerine ihtisas verilmiştir. Bunun yanında, ortak ve alan dışı derslerin fazla olması ve konuşma ortamının olmamasından dolayı öğrencilerin konuşma becerileri yeterli derecede gelişmemektedir. Bu ise, mevcut ders programlarında izleme, dinleme ve özellikle konuşma becerisinin geliştirmesi için aktiviteler ve etkinliklerin yeterli olmadığını göstermektedir. Afganistan’da, özellikle Türkoloji Bölümlerde öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik münazara, panel, drama, röportaj yapma, hikâye anlatma, sunum yapma, film izleme gibi etkinlikler düzenlenmeli, bu etkinliklere yönelik yenilikçi ve yaratıcı materyal ve programlar hazırlamaya öncelik verilmelidir.

2. Öğretmenler, daha kaliteli ve hedefli Türkçe öğretmek üzere, öğrencilerin dil ihtiyaçlarını dikkate alarak materyal, müfredat ve program hazırlamalıdırlar.

3. Afganistan’da Türk Dili ve Edebiyatı Bölümlerinin tümü ülkenin başkenti ve kuzeyinde bulunmaktadır. Ayrıca, Yunus Emre Enstitüsü de sadece Kabil’de faaliyet göstermektedir. Bu nedenle, Afganistan’ın güney, doğu, batı ve orta bölgelerinde Türk Dili ve Edebiyatı bölümünün açılmasına gereksinim duyulmaktadır. Aynı zamanda Yunus Emre Enstitüsü’nün, Afganistan’ının farklı bölgelerinde yaşayan, Türk dili ve Türk kültürüyle ilgilenen insanlara Türkçe öğrenme fırsatı sağlamak için Afganistan’daki büyük şehirlerde yeni şubelerinin açılması ve faaliyetlerinin genişletilmesi gerekmektedir.

4. Yunus Emre Enstitüsü, Kabil Üniversitesi kampüsünde Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü ile aynı binada yer almaktadır. Diğer taraftan üniversitenin öğrencisi olmayan bireyler, güvenlik sebeplerinden dolayı girişlerde sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Bu ise, insanların Yunus Emre Enstitüsü'nün faaliyetlerinden daha az haberdar olmalarına ve YETKM'nin daha az öğrenci çekmesine neden olmaktadır. Bu sebeple, YETKM'nin Türkçe dil kursları Kabil Üniversitesi kampüsün dışında gerçekleştirilirse Türkçe öğrenmek isteyenler için daha avantajlı hâle gelecektir.

5. Kursiyerlerin büyük çoğunluğu yüksek eğitimini Türkiye'de devam etmek istedikleri için Türkçeyi öğrendiğini belirtmiştir. Türkiye'de yükseköğretim kurumlarında eğitim almak bazı kursiyerler için bir tercih olmakla birlikte, Türk Dili ve Edebiyatı okuyanlar için bir zorunluluk haline gelmektedir. Çünkü Türk Dili ve Edebiyatı veya Türkçe Öğretmenliği alanlarında, Türkiye dışında başka bir ülkede yüksek lisans düzeyinde eğitim alma imkânı yoktur. Bu gerçekler göz önüne alındığında, ilgilenen kursiyerlere, özellikle Türkoloji'de okuyan öğrencilerin Türkiye'de eğitim görebilmelerine avantaj sağlamak için Akademik Türkçe kursları açılmalıdır. Ayrıca, Türkiye Bursları kapsamında verilen burslarda, Türkoloji mezunları ve Türkçe bilenlere öncelik tanınması önerilmektedir. Bunun yanı sıra, Türkiye'de kendi imkânlarıyla eğitim almak isteyenler, kayıt ve vize işlemleri için birçok idari sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır. Vize ve başvuru prosedürü, ilgili kurumlar tarafından kolaylaştırılırsa birçok Afganistanlı genç, Türkiye'nin eğitim olanaklarından yararlanabilecektir.

KAYNAKLAR

- Afganistan Anayasası (1923). (04.10. 2019). <https://sarwardanesh.com/?p=910>
- Afganistan Anayasası (2003). (04.10.2019). <https://sarwardanesh.com/?p=910>
- Alemdar, M. Y. ve Köker, N. E. (2013). Öğrencilerin Okul Kültürü Algısı Üzerine Ampirik Bir Araştırma: Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi Örneği. *Global Media Journal: Turkish Edition*, 3(6), 230-261. Erişim adresi: <http://globalmediajournaltr.yedi.edu.tr/sites/default/files/Mine%20YENI%CC%87C%CC%A7ERI%CC%87%20AL%20EMDAR%20-%20Nahit%20Erdem%20KO%CC%88KER.pdf>
- Aliabadi, A. (2016). *Camia ve Farhang-i Afghanistan*. Tahran: Alhoda Uluslararası Yayınevi.
- Aparsina (2018). Hüviyet ve İktidar-i Tacikan. <http://www.goftaman.com/images/books/lalzad-tajikan.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Arslan, M. (2012). Tarihi Süreçte Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi-Öğrenimi Çalışmaları. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 167-188. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/ksusbd/issue/10275/126071>
- Asghari, M. J. (2011). Talim ve Terbiyet Der Afghanistan. *Pejuhish'hayi Manteqeyi*, 7(3), 167-201. Erişim adresi: <http://ensani.ir/file/download/article/20130617152426-9825-14.pdf>
- Aykel, A. S. ve Özek, Y. (2010). A language needs analysis research at an English medium university in Turkey. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 969-975. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.03.136
- Baig, M. (2012). Needs Analysis of Second Language Learners with particular regard to their Writing Skills. *IOSR Journal of Humanities and Social Science (JHSS)*, 3(1), 15-24. Erişim adresi: <http://iosrjournals.org/iosr-jhss/papers/Vol3-issue1/C0311524.pdf?id=5693>
- Barikzai, S. M. (2013). *Tarih-i Talim ve Terbiye Afghanistan*. Kabil: Saeed Yayınevi.
- Barın, M. (2018). Konuşma Becerisi: Konuşma ve Yazı Dili. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(Özel Sayı), 1903-1913.

- Başar, U. (2018). Afganistan’da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Üzerine Güncel Bir Değerlendirme. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 3(1), 1-20. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/issue-file/11484>
- Başar, U. ve Akbulut, E. (2016). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Öğrenen İhtiyaçlarının Belirlenmesi: Yunus Emre Enstitüsü Tiflis Türk Kültür Merkezi Örneği. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 5(2), 1005-1020. doi: 10.7884/teke.673
- Berwick, R. (1989). Needs assessment in language programming: from theory to practice. In R. K. Johnson (Ed.), *The second language curriculum* (ss. 48-62). Cambridge: Cambridge University Press.
- Boylu, E. ve Çangal, Ö. (2014). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: İran Örneği. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 127-151. Erişim adresi: http://ijla.net/Makaleler/238637597_9.pdf
- Charodeh, M. H. (2010). *Rahnamayi Karbordi Narmafzar-i SPSS Ba Takid Bar Rawish Tahqiq ve Amar*. Tahran: CamiaŞinasan Yayınları.
- Çakır, A. (2014, Aralık). Faktör Analizi. <https://www.ders.es/faktor2.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Çangal, Ö. (2013). *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: Bosna-Hersek Örneği* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 336087).
- Ewans, M. (2017). *Afganistan: Mardum ve Siyaset*. (Çev. S. Molayi). Tahran: Qoqnus Yayınevi.
- Farhang, M. S. (2006). *Afghanistan Der Penc Karn-i Ahir* (20. Baskı). Tahran: İrfan Yayınevi.
- Fevzi, F. ve Cankurt, H. (2013). Afganistan’da Türkoloji ve Türkçe Çalışmaları Hakkında Bir Araştırma. *CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 493-503. Erişim adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/cbayarsos/article/view/5000056647>
- Gharibi, A. (2012). Wakawi Neyazhayi Umumi Zabani FarsiAmozan. *Pejuhişname-i Amoziş Zaban Farsi Ba Ghair FarsiZabanan*, 1(1), 61-78. Erişim adresi: http://jtpsol.journals.ikiu.ac.ir/article_140.html

- Gharibi, A. (2013). *Wakawi Neyazhayi Zabani FarsiAmozan: Marifi İngare-i Amelyati ve SathBendi Neyazha* (Doktora Tezi, Allameh Tabataba'i Üniversitesi). Erişim adresi: <https://www.virascience.com/thesis/673353/>
- Golkariyan, K. (2000). *Rahnama Türkçe-İngilizce-Farsça Sözlük*. Tahran: Rahnama Yayınevi
- Golkariyan, K. (2001). *Rahnama Farsça-İngilizce-Türkçe Sözlük*. Tahran: Rahnama Yayınevi
- Göçer, A. (2013). Türkiye'de Yabancılara Türkçe Öğretimi. Durmuş, M. ve Okur, A. (Ed.), *Yabancılara Türkçe Öğretimi* (ss. 171-179). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Gregorian, V. (2012). *Zuhur-i Afghanistan-i Nawin*. (Çev. A. A. Kirmani). (2. Basım). Tahran: İrfan Yayınevi.
- Hassan, A. (2004). *Afganistan Kökenli Hazaralar'ın Din Anlayışı* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 148506).
- Hayri, A. (2007). *Afganistan'da Türkçe Eğitiminin Tarihi* (Yüksek Lisan Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 207113).
- İsmaili, B. (2007). NeyazSenci Amozish-i Karkunan Ba Ulgu-i Delphi. *Tedbir Aylık Dergisi*, 18(185), 40-44. Erişim adresi: http://www.jobportal.ir/S1/Default.aspx?ID=9_2_6070_1_1305
- İwai, T., Kondo, K., Lim, S. J. D., Ray, E. G., Shimizu, H. ve Brown, J. D. (1999). *Japanese Language Needs Analysis*. Erişim adresi: <http://nflrc.hawaii.edu/networks/NW13.pdf>
- Jilta, G. (2016). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğrenene Yönelik Dil İhtiyaç Analizi: Kosova Örneği* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 451469).
- Kadiri, A. (2013, 24 Kasım). Sahtar-i İctima-i Afganistan; Cedal-i Hamişegi Gruhha-i Sünneti ve Modern. http://www.dailyafghanistan.com/opinion_detail.php?post_id=128975 adresinden erişilmiştir.
- Karababa, Z. C. ve Karagül, S. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Gereksinim Çözümlemesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 361-371. Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/2264/567>

- Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. 18. Basım. Ankara: Nobel Yayınları.
- Katib, F. M. (1993). *Nejad Nama-i Afghan*. Qum: İsmailiyan Yayınevi.
- Long, M. H. (Ed.) (2005). *Second Language Needs Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mehrwarz, H. ve Abdulghaffar (1990). *Afghanistan Az Abdaliha Ta Aghaz Qarn-i Bistum*. Kabil: Aryana Basımevi.
- Misbahzada, S. M. B. (2009). *Tarih-i Siyasi Muhtasar-i Afghanistan*. Meşhed: Aftab Araştırma Merkezi Yayınları.
- Misbahzada, S. M. B. (2012). *Nigah-i Mokhtasar Ba Tarikh Aqwam Dar Afghanistan*. Meşhed: Marandiz Yayınları.
- Mousavi, S. A. (2010). *Hazarahayi Afghanistan*. (Çev. A. Şafayi). Tahran: Nakş-i Simurg Kültür ve Sanat Enstitüsü Yayınevi.
- Munby, J. (1978). *Communicative syllabus design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Najafi, A. (2010). Tanawwo-i Qawmi, Farhangi ve Zabani Dar Afghanistan (1). *Pejuhish'hayi Manteqeyi*, 3(5), 39-79. Erişim adresi: <http://ensani.ir/file/download/article/20120413180628-5168-54.pdf>
- Oğuz, E. (2001). *Hedef Ülke Afganistan*. İstanbul: Doğan Kitapçılık AŞ.
- Pashtun. (2014, 25 Nisan). (07.10.2019). <https://www.britannica.com/topic/Pashtun>
- Pushpanathan, T. Ln. (2013). A Need For Needs Analysis. *International Journal of Applied Research & Studies (IJARS)*, 2(1). Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/234119175_A_Need_For_Needs_Analysis
- Saray, M. (1988). Afganistan. <https://islamansiklopedisi.org.tr/afganistan> adresinden erişilmiştir.
- Sırat Çeviri Grubu (2011), Farhang-i Mardum-i Afghanistan. *Pejuhish'hayi Manteqeyi*, 3(7), 181-206. Erişim adresi: <http://ensani.ir/file/download/article/20130617152429-9825-17.pdf>

- Songhori, M. H. (2008). Introduction to Needs Analysis. *English for Spesific Perposes world*, 7(4), 1-25. Erişim adresi: http://www.esp-world.info/Articles_20/DOC/Introduction%20to%20Needs%20Analysis.pdf
- Şahin, E. Y., İşcan, A., Kana, F. ve Koçer, Ö. (2010).Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin İhtiyaç Algıları: Betimsel Bir Durum Çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(4), 1185-1198. doi: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS996>
- Tanin, Z. (2005). *Afghanista Der Qarn-i Bistum 1900-1996*. (2. Baskı). Tahran: İrfan Yayınevi.
- Temirkhanov, L. (1980). *Tarikh Milli Hazaraha*. (Çev. A. Toughyan). Tahran: İrfan Yayınevi.
- Temizyürek, F. Barın, E. ve Ustabulut, M. Y. (2016). Afganistan'ın Dil Politikası ve Afganistan'da Türkçe Eğitimi Tarihi. *Türkbilig*, 32, 155- 168. Erişim adresi: <http://www.turkbilig.com/pdf/201632-498.pdf>
- The Central Statistics Organizatım (CSO) (10.05.2019). <http://www.cso.gov.af/fa>
- Wardak, G. A. (2016). *Seyr-i Tarihi Maarif-i Afghanistan*. Kabil: Eğitim Bakanlığı, Basın ve Yayın İdare Başkanlığı.
- Yağmur, K. (2013). Dil Öğretiminde Ana dili, İkinci Dil ve Yabancı Dil Kavramları. Durmuş, M. ve Okur, A. (Ed.), *Yabancılar Türkçe Öğretimi* (ss. 181-200). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Yalden, J. (1987). *Principles of Course Design for Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yazdani, H. A. (1989). *Pejuhişi Der Tarihi Hazaraha*. Qum: Mahtab Yayınları.
- Yazıcı, O. (2011). *Modern Afganistan'ın Kuruluşu 1834-1922*. Malatya: Huzur Cilt Evi.
- Yazıcı, O. (2014). Hazaraların Menşei ile İlgili Yeni Bir Görüş. *Türklük Bilimi Araştırmaları TBA*, (29), 475-492. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/tubar/issue/16970/177317>
- Ynus Emre Enstitüsü (YEE) (24.05.2019). <https://www.yee.org.tr/tr/kurumsal/ynus-emre-enstitusu>

Zorbaz, K. Z. (2013). Yabancılara Türkçe Öğretimin Tarihi Seyri. Durmuş, M. ve Okur, A. (Ed.), *Yabancılara Türkçe Öğretimi* (ss. 159-169). Ankara: Grafiker Yayınları.

EKLER

Ek1. Türkçeyi Öğrenmede İhtiyaçlara Yönelik Kursiyer Anketi – (Türkçe)

Değerli Kursiyer,

Bu anket formu, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde yürütülmekte olan “Afganistan’da Türkçe Öğrenen Öğrencilere Yönelik Dil İhtiyaç Analizi” başlıklı yüksek lisans tez çalışması için yapılmaktadır. Bu ankette elde edilecek bilgiler akademik amaçlı kullanılacak ve hiç kimseyle paylaşılmayacaktır.

Bu çalışmaya katıldığınız için teşekkür eder, eğitim hayatınızda başarılar dileriz.

Ehsanullah FARZAN

Bölüm I: Arka Plan Bilgileri

1. Cinsiyetiniz:	Erkek <input type="checkbox"/>	Kadın <input type="checkbox"/>				
2. Yaşınız:	15-20 <input type="checkbox"/>	21-25 <input type="checkbox"/>	26-30 <input type="checkbox"/>	31-35 <input type="checkbox"/>	36-40 <input type="checkbox"/>	40 ve Üstü <input type="checkbox"/>
3. Öğrenim Durumunuz:	İlk Okul <input type="checkbox"/>	Lise <input type="checkbox"/>	Lisans <input type="checkbox"/>	Master <input type="checkbox"/>	Doktora <input type="checkbox"/>	Diğer
4. Mesleğiniz:	Öğrenci <input type="checkbox"/>	Öğretmen <input type="checkbox"/>	İş İnsanı <input type="checkbox"/>	Memur <input type="checkbox"/>	İşçi <input type="checkbox"/>	Diğer
5. Milliyetiniz:	Özbek <input type="checkbox"/>	Tacik <input type="checkbox"/>	Peştun <input type="checkbox"/>	Hazara <input type="checkbox"/>	Türkmen <input type="checkbox"/>	Diğer
6. Ana Diliniz:	Farsça <input type="checkbox"/>	Peştuca <input type="checkbox"/>	Özbekçe <input type="checkbox"/>	Türkmençe <input type="checkbox"/>		

7. Devam ettiğiniz Türkçe kuru hangisidir?

A1

B1

C1

A2

B2

C1+

8. Ne kadar zamandır Yunus Emre Türk Kültür Merkezi'nde Türkçe öğreniyorsunuz?

0-4 ay arası

4-8 ay arası

8-12 ay arası

1-2 yıl arası

3 yıl veya daha fazla

9. Kabil Yunus Emre Türk Kültür Merkezi'nden başka bir yerde Türkçe öğrendiniz mi?

(Uyarı: Size uyan seçeneklerin hepsini işaretleyiniz.)

Hayır, öğrenmedim

Evet, üniversitede

Evet, okulda

Evet, Afganistan'da bir Türkçe dil kursunda

Evet, Türkiye'de bir Türkçe dil kursunda

Evet, aileden / arkadaşlardan / televizyondan / dizilerden öğrendim.

Evet, diğer.....

10. Dokuzuncu soruya cevabınız "Evet" ise yukarıda belirttiğiniz kurumlarda veya çevrede

ne kadar süre Türkçe öğrendiniz?

0-4 ay arası

4-8 ay arası

8-12 ay arası

1-2 yıl arası

3 yıl ve daha fazla

11. Hiç Türkiye'de bulundunuz mu?

- Evet
 Hayır

12. On birinci soruya cevabınız "Evet" ise Türkiye'de ne kadar süre kaldınız?

- Bir yıldan az
 1-2 yıl
 3-4 yıl
 5-6 yıl
 7 yıl ve daha fazla

13. On birinci soruya cevabınız "Evet" ise hangi nedenlerden dolayı Türkiye'deydiniz? (Uyarı: Size uyan seçeneklerin hepsini işaretleyiniz.)

- İş için
 Yabancı öğrenci olarak/öğrenci değişim programıyla/eğitim için
 Turist olarak
 Akraba ziyareti için
 Mülteci olarak
 Diğer nedenlerle

14. Sınıf dışında Türkçeyi ne zaman kullanırsınız? (Uyarı: Size uyan seçeneklerin hepsini işaretleyiniz.)

- İş hayatında
 Türkçe konuşan insanlarla sohbet ederken (örneğin; Türkçe okutmanları, arkadaşlar...)
 Türkçe konuşan insanlara kartlar/mektuplar yazarken
 Diğer kurumlarda
 Nadiren kullanırım
 Hiç kullanmam

15. Türkiye'yi ziyaret etmek ister misiniz? (Uyarı: Size uyan seçeneklerin hepsini işaretleyiniz.)

- Evet, iş için.
- Evet, yabancı öğrenci/değişim programı öğrencisi
- Evet, bir turist olarak.
- Evet, bir mülteci olarak.
- Evet, yaşamak için.
- Evet, akraba ziyareti için.
- Hayır, Türkiye'yi ziyaret etmek istemem.

Bölüm II: Türkçe Dil İhtiyaçları

Lütfen her bir ifadeyi okuyunuz. Aşağıdaki derecelendirme ölçütlerini kullanarak “Neden Türkçe öğreniyorum” sorusuna cevabınız olduğunu düşündüğünüz ifadelere ne kadar katıldığınızı veya katılmadığınızı kutuları (X) işaretleyerek belirtiniz.

	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
16. Türkçe olarak sınıf içi aktivitelere katılabilmek için Türkçe öğrenmek istiyorum (örneğin; tanışma, arkadaşlarıma soru sorma, okutmanın talimatlarını takip etme, sunum yapma güncel konularla ilgili tartışmalara dâhil olabilme).					
17. Türkçe olarak okutmanım ile iletişim kurabilmek için Türkçe öğrenmek istiyorum (örneğin; bir derse gelmemek için izin isteme, dersle ilgili materyali tartışma).					
18. Türkiye’de yükseköğretim kurumlarında eğitim almak istediğim için Türkçe öğreniyorum.					
19. Uzmanlık alanımla ilişkili akademik/teknik Türkçeyi anlayabilmek için Türkçe öğreniyorum.					
20. Akademik hedefler için bilgisayarını Türkçe kullanabilmek amacıyla Türkçe öğreniyorum (örneğin; internet, e-mail, ödev vb.).					
21. Resmi görüşmelere katılabilmek için Türkçe öğreniyorum (örneğin; burs/iş görüşmesi).					
22. Türkiye’ye tatile gitmek istediğim için Türkçe öğreniyorum.					

	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
23. İlerleyen yıllarda Türkiye’de yaşamak istediğim için Türkçe öğreniyorum.					
24. Gelecekte Türkiye’de mülteci olarak yaşamak için Türkçe öğreniyorum.					
25. Türkiye’den diğer yabancı ülkelere mülteci olarak geçmek için Türkçe öğreniyorum.					
26. Türkçenin yeni iş imkânları sağlayacağını düşündüğüm için Türkçe öğreniyorum.					
27. Türkiye’de alanımla ilgili bir meslekte çalışabilmek için Türkçe öğreniyorum.					
28. Türkiye’de kaçak olarak çalışabilmek için Türkçe öğreniyorum.					
29. Çalışma hayatımda iş arkadaşarımla, patronlarımla ve müşterilerle iletişim kurabilmek için Türkçe öğreniyorum (yardım isteme, yardım etme, mesaj alma).					
30. Gerektiğinde bir oteldeki Türk müşterilere yardımcı olabilmek için Türkçe öğreniyorum (örneğin; form doldurma, yer yön tarif etme, giriş çıkışta yardımcı olma, rezervasyon yapma, planlama, sorun çözme).					

	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
31. Afganistan'daki Türk askerlerine ve iş adamlarına tercümanlık yapmak için Türkçe öğreniyorum.					
32. Afganistan'daki Türk şirketlerle/ şirketlerde çalışmak için Türkçe öğreniyorum.					
33. Karşılaştığım/karşılaşacağım Türklerle konuşabilmek için Türkçe öğreniyorum (örneğin; yer yön tarifi isteme, soru sorma, bilgi isteme).					
34. Gelecekte Türkçe öğretmenliği yapmak için Türkçe öğreniyorum.					
35. Ana dilim ile yakın olduğu için Türkçe öğreniyorum.					
36. Türk kültürünü, edebiyatını ve tarihini tanıyabilmek için Türkçe öğreniyorum.					
37. Türk şarkı, film ve dizilerini anlayabilmek için Türkçe öğreniyorum.					
38. Türkiye'yi ve Türkleri kendime yakın hissettiğim için Türkçe öğreniyorum.					
39. Bir Türk ile evlenmek istediğim için Türkçe öğreniyorum.					

	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
40. Türkiye'deki akrabalarım ile konuşabilmek için Türkçe öğreniyorum.					
41. Hobi olarak Türkçe öğreniyorum.					
42. Kişisel gelişimimi artırmak için Türkçe öğreniyorum.					
43. Türkçenin dünya dili olacağını düşündüğüm için Türkçe öğreniyorum.					

Türkçe öğrenme sebebiniz yukarıdaki ifadeler arasında yer almıyorsa ve bu araştırmaya ilişkin ilave etmek istediğiniz herhangi bir yorumunuz veya sorunuz varsa lütfen aşağıdaki boşluğa yazınız.

Anketimize katıldığınız ve tamamladığınız için teşekkür ederiz.

Ek2. Türkçeyi Öğrenmede İhtiyaçlara Yönelik Kursiyer Anketi – (Farsça)

پرسشنامه‌ی در رابطه به نیازهای آموزش زبان ترکی

۲۰۱۸

زبان‌آموزان گرامی؛

این پرسشنامه، برای انجام پایان‌نامه‌ی فوق لیسانس، تحت نام "واکاوی نیازهای زبانی ترکی‌آموزان در افغانستان" که در انستیتوی علوم آموزشی دانشگاه ساکاریا پیش برده می‌شود، تهیه شده است. تمام معلومات و داده‌هایی که از تطبیق این پرسشنامه بدست می‌آید، برای مقصد علمی استفاده شده با هیچ فرد و نهاد دیگری به اشتراک گذاشته نخواهد شد.

از اشتراک و همکاری تان در انجام این تحقیق تشکر نموده، برای تان در عرصه آموزشی موفقیت آرزو می‌نمایم.

احسان الله فرزاد

بخش نخست: معلومات اولیه

1. جنسیت:	مرد	زن				
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
2. سن:	۱۵-۲۰	۲۱-۲۵	۲۶-۳۰	۳۱-۳۵	۳۶-۴۰	۴۰ به بالا
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. سطح تحصیل:	ابتدائیه	لیسه	لیسانس	فوق لیسانس	دکتر	دیگر
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. شغل:	دانش آموز/دانشجو	آموزگار	کارفرما	کارمند	کارگر	دیگر
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ملیت:	اوزبیک	تاجیک	پشتون	هزاره	ترکمن	دیگر
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. زبان مادری:	فارسی دری	پشتو	اوزبیکی	ترکمنی	دیگر	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

7. هم اکنون در کدام سویه در حال یادگیری زبان ترکی هستید؟

C1	<input type="checkbox"/>	B1	<input type="checkbox"/>	A1	<input type="checkbox"/>
C1+	<input type="checkbox"/>	B2	<input type="checkbox"/>	A2	<input type="checkbox"/>

8. چند مدت می شود که در انستیتوت یونس امره کابل در حال یادگیری زبان ترکی هستید؟

0-4 ماه	<input type="checkbox"/>
4-8 ماه	<input type="checkbox"/>
8-12 ماه	<input type="checkbox"/>
1-2 سال	<input type="checkbox"/>
3 سال و یا بیشتر از آن	<input type="checkbox"/>

9. آیا قبل از این در مرکز آموزشی دیگری، زبان ترکی آموخته اید؟ (توجه: تمام گزینه های مناسب را علامت بزنید.)

خیر، نیاموخته ام.	<input type="checkbox"/>
بلی، در دانشگاه آموخته ام.	<input type="checkbox"/>
بلی، در مکتب آموخته ام.	<input type="checkbox"/>
بلی، در افغانستان در یک مرکز آموزشی دیگری، زبان ترکی آموخته ام.	<input type="checkbox"/>
بلی، در ترکیه در یک مرکز آموزش زبان ترکی، آموخته ام.	<input type="checkbox"/>
بلی، از خانواده/ دوستان/ سریال ها/ تلویزیون و غیره آموخته ام.	<input type="checkbox"/>
بلی، خودتان بنویسید.....	<input type="checkbox"/>

10. اگر پاسخ تان به پرسش نهم "بلی" هست، برای چی مدتی در نهاد/نهادهای دیگری، زبان ترکی آموخته اید؟

0-4 ماه	<input type="checkbox"/>
4-8 ماه	<input type="checkbox"/>
8-12 ماه	<input type="checkbox"/>
1-2 سال	<input type="checkbox"/>
3 سال و یا بیشتر از آن	<input type="checkbox"/>

۱۱. آیا تا هنوز در ترکیه بوده اید/ زندگی کرده اید؟

بلی

خیر

۱۲. اگر پاسخ تان به پرسش یازدهم "بلی" هست، برای چقدر مدتی در ترکیه اقامت داشته اید؟

کمتر از یک سال

۱-۲ سال

۳-۴ سال

۵-۶ سال

۷ سال و بیشتر از آن

۱۳. اگر پاسخ تان به پرسش یازدهم "بلی" هست، به کدام دلیل در ترکیه اقامت داشتید؟

(توجه: تمام گزینه های مناسب را اشارت نمایید.)

برای کار

به عنوان دانشجوی خارجی، به واسطه برنامه های تبدیل دانشجویی، برای دوره های آموزشی دیگر

به عنوان گردشگر

برای بازدید از خانواده

به عنوان پناهنده/ مهاجر/ پناهنده

خودتان بنویسید.....

۱۴. خارج از محیط صنف، ترکی را در کدام محیط ها استفاده می کنید؟

در محیط کاری

در مراوده با کسانی که ترکی صحبت می کنند. (آموزگاران زبان ترکی، دوستان، خانواده)

در نوشتن نامه، پست کارت و غیره با کسانی که ترکی حرف می زنند.

در نهادهای دیگر

گاه گاهی استفاده می کنم.

هیچ استفاده نمی کنم.

۱۵. آیا می خواهید از ترکیه دیدن نمایید؟ (توجه: تمام گزینه های مناسب را اشارت نمایید.)

- بلی، برای کار.
- بلی، به عنوان دانشجوی خارجی/ به عنوان دانشجو، با استفاده از برنامه های تبدیلی دانشجو
- بلی، به عنوان گردشگر.
- بلی، به عنوان پناهنده/ مهاجر/ پناهنده.
- بلی، برای زندگی کردن.
- بلی، برای دیدار از خانواده.
- خیر، نمی خواهم از ترکیه دیدن نمایم.

بخش دوم: نیازها به یادگیری زبان ترکی

لطفاً افاده‌های زیر را با دقت بخوانید. با استفاده از درجه‌بندی که در جدول زیر آمده است، در جواب این سوال که چرا زبان ترکی می‌آموزید، و اینکه تا چه اندازه با افاده‌هایی که ذکر شده است موافقت و مخالفت دارید، خانه‌های خالی را علامت بزنید.

کاملاً موافقم	موافقم	نظری ندارم	موافقم نیستم	کاملاً موافقم نیستم
				۱۶. می‌خواهم به فعالیت‌هایی که به زبان ترکی در صنف انجام می‌شود، اشتراک نمایم. (به عنوان نمونه: معرفی، پرس و جو از دوستان، تعقیب نمودن گفته‌های استاد، سیمینار دادن، اشتراک در بحث‌های مربوط به موضوعات روز).
				۱۷. می‌خواهم با استادم با زبان ترکی ارتباط بگیرم. (به عنوان نمونه: اجازه گرفتن، بحث نمودن در مورد مواد درسی و...)
				۱۸. برای پیش بردن تحصیلات عالی خود در دانشگاه‌های ترکیه، می‌خواهم زبان ترکی بیاموزم.
				۱۹. برای یادگیری مصطلحات تکنیکی و آکادمیک در رشته تخصصی خودم، می‌خواهم زبان ترکی بیاموزم.
				۲۰. برای استفاده کامپیوتر به زبان ترکی برای مقصدهای آکادمیک می‌خواهم زبان ترکی بیاموزم. (به عنوان نمونه: ایمیل، اینترنت، کارخانگی و...)
				۲۱. برای اشتراک در نشست/ملاقات‌های رسمی می‌خواهم زبان ترکی بیاموزم. (به عنوان نمونه: ملاقات برای کسب بورس یا کار و...)
				۲۲. برای گذراندن تعطیلاتم در ترکیه می‌خواهم زبان ترکی بیاموزم.

کاملاً موافق نیستم	موافق نیستم	نظری ندارم	موافقم	کاملاً موافقم	
					۲۳. برای اینکه می‌خواهم در سال‌های آینده در ترکیه زندگی کنم، زبان ترکی می‌آموزم.
					۲۴. برای اینکه بتوانم در آینده به عنوان پناهنده/مهاجر در ترکیه زندگی کنم، می‌خواهم زبان ترکی بیاموزم.
					۲۵. برای اینکه می‌خواهم به عنوان پناهنده/مهاجر از ترکیه به کشورهای خارجی دیگر عبور کنم، زبان ترکی می‌آموزم.
					۲۶. برای اینکه فکر می‌کنم آموختن زبان ترکی برایم امکان‌کارایی را فراهم می‌کند، زبان ترکی می‌آموزم.
					۲۷. برای اینکه بتوانم در حوزه‌ی تخصص خود در ترکیه کار بیابم/کنم، می‌خواهم زبان ترکی بیاموزم.
					۲۸. برای اینکه بتوانم بطور قاجاق در ترکیه کار کنم، می‌خواهم زبان ترکی بیاموزم.
					۲۹. برای برقرار کردن ارتباط با همکاران، مدیران و مشتریانم در محیط کاری ام می‌خواهم زبان ترکی بیاموزم. (به عنوان نمونه: در خواست همکاری، همکاری کردن، پیام رساندن و ...).
					۳۰. در صورت لزوم برای کمک کردن به مشتریان ترک در هتل/رستوران، می‌خواهم زبان ترکی بیاموزم. (به عنوان نمونه: پرکردن فورم، تعریف کردن آدرس، کمک کردن در هنگام ورود و خروج به ساختمان/محل کار، رزرو کردن جا/اتاق و حل کردن مسائل دیگر).

کاملاً موافق نیستم	موافق نیستم	نظری ندارم	موافقم	کاملاً موافقم	
					۳۱. برای ترجمانی کردن برای سربازان و تجاران ترک در افغانستان می خواهم زبان ترکی بیاموزم.
					32. برای کار کردن در/ با شرکت های ترکی در افغانستان، می خواهم زبان ترکی بیاموزم.
					۳۳. برای اینکه با ترک هایی که روبرو می شوم، ترکی صحبت کنم، می خواهم زبان ترکی بیاموزم. (به عنوان نمونه: تعریف جای یا آدرس، پرسیدن سوال، اطلاعات خواستن و...).
					۳۴. برای اینکه در آینده بتوانم زبان ترکی تدریس کنم می خواهم زبان ترکی بیاموزم.
					۳۵. برای اینکه زبان ترکی با زبان مادری ام قرابت دارد، می خواهم زبان ترکی بیاموزم.
					۳۶. برای شناخت فرهنگ، ادبیات و تاریخ ترکیه می خواهم زبان ترکی بیاموزم.
					۳۷. برای فهمیدن آهنگ ها، فلم ها و سریال های ترکی می خواهم زبان ترکی بیاموزم.
					۳۸. برای اینکه با ترکیه و ترک ها احساس نزدیکی می کنم، می خواهم زبان ترکی بیاموزم.
					۳۹. برای اینکه می خواهم با یک ترک ازدواج کنم، زبان ترکی می آموزم.

کاملاً موافق نیستم	موافق نیستم	نظری ندارم	موافقم	کاملاً موافقم	
					۴۰. برای ارتباط گرفتن با اقاربم در ترکیه می خواهم زبان ترکی بیاموزم.
					۴۱. به عنوان سرگرمی می خواهم زبان ترکی بیاموزم.
					۴۲. برای رشد و پیشرفت فردی خود می خواهم زبان ترکی بیاموزم.
					۴۳. برای اینکه فکر می کنم ترکی، زبان بین المللی خواهد شد، زبان ترکی می آموزم.

در صورتیکه دلیل تان برای یادگیری زبان ترکی در میان افاده‌های بالا ذکر نشده باشد و یا هر نوع پرسش و نظری در مورد این تحقیق داشته باشید، لطفاً در چوکات زیر بنویسید.

از سهم‌گیری تان در این پژوهش سپاس گزارم.

ÖZGEÇMİŞ VE ESERLER LİSTESİ

Adı ve Soyadı: Ehsanullah FARZAN
Doğum Yeri: Cagori (Jaghori), Gazne, Afghanistan
E-posta: ehsanfarzan3@gmail.com

ÖĞRENİM DURUMU

Yüksek Lisans: Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Yabancılara Türkçe Öğretimi Programı (2019).

Lisans: Kabil Üniversitesi, Dil ve Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (2013).

GÖREVLER

Görev Unvanı	Görev Yeri	Yıl
Türkçe Çevirmeni	1TV (Afganistan)	2016

ESERLER

Makale:

Farzan, E. (2019). Afganistan'ın Modernleşme Çabalarında Türkçenin Etkisi. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 2(2), 189-200. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijotfl/issue/44820/588910>