

**Türkiye ve Kazakistan'da Okutulan Türkçe Öğretmenliği Lisans Programlarının Karşılaştırılması Üzerine Bir Çalışma**

**A Study on the Comparison of Bachelor Degree Curricula of Turkish Language Education Followed in Turkey and Kazakhstan**

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.17556/jef.96207>

---

Yrd. Doç. Dr. Oğuzhan YILMAZ<sup>1</sup>

**Özet**

Bu çalışma Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünde uygulanan program ile Abay-Kazak Millî Pedagoji Üniversitesi (Abay Üniversitesi) Türkçe-İngilizce Öğretmenliği Bölümünde takip edilen lisans programlarını karşılaştırmak, bu sayede farklı ülkelerde Türkçe öğretmeni vasfıyla mezun olacak öğrencilerin yeterliliklerini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Doküman analizi yöntemiyle yapılan çalışmada her iki ülkede uygulanan ders programları ve içerikleri öncelikle temin edilmiş, Abay Üniversitesindeki program Rus ve Kazak dilinden Türkçeye çevrilmiş programlardaki ders sayıları, ders saatleri ve bazı alanlara ilişkin ders dağılımları karşılaştırılmıştır. Çalışma sonucunda her iki ülkede de Türkçe öğretmeni yetiştirmek amacıyla tasarlanan programların birbirinden pek çok noktada farklılık arz ettiği belirlenmiştir.

**Anahtar Sözcük:** Türkçe öğretmenliği, Türkiye, Kazakistan, lisans, program

**Abstract**

This study aims to compare the bachelor degree curricula followed in the department of Turkish Language Education in Erzincan University Faculty of Education and Turkish-English Language Education department at Abai National Pedagogical University (Abai University) and to reveal students competences to graduate as teachers of Turkish in both countries. In the study conducted by using document analysis method, the curricula used in both countries and their content were found and the curriculum at Abai University was translated from Russian and Kazakh into Turkish, the number of courses, credits and the distribution concerning some specialties were compared. The results of the study showed that the curricula used to train Turkish language teachers in both countries proved differences in most respects.

**Keywords:** Turkish Language Education, Turkey, Kazakhstan, bachelor's degree, curriculum

---

<sup>1</sup> Yrd. Doç. Dr. Erzincan Üniversitesi, oyilmaz@erzincan.edu.tr

## Giriş

21. yüzyılı sistemlerin yüzyılı olarak anmak esasında pek yanlış değildir. Adalet sistemi, sağlık sistemi, adres kayıt sistemi, karayolları tahmin sistemi, hastane randevu sistemi gibi pek çok sözün ve söz grubunun sonuna eklenen sistem kelimesi, eğitim kelimesinin tamamlayıcısı olarak "eğitim sistemi" şeklinde bir terkip de oluşturur. Kalıcı ve istendik yöndeki davranışların bir düzen dahilinde gerçekleştirilmesi süreci biçiminde tanımlanabilecek eğitim sisteminin öğrenci, öğretmen ve müfredat olmak üzere üç temel ögesi vardır (Varış 1996). Öğrenci boyutu bu çalışmanın kapsamı içerisinde olmadığı için, çalışmada daha çok öğretmen yetiştirme ve müfredat kavramları üzerinde yoğunlaşılacaktır.

Kavcar'ın (1982) tespitiyle bir eğitim sisteminin başarısı onu işleten öğretmenlerin nicelik ve niteliklerine bağlıdır. Zira öğretmen eğitiminin ana bileşenlerinden biridir (Oğuz 2012). Millî Eğitim Temel Kanunu'nda (1973) özel bir ihtisaslık mesleği olarak nitelendirilen öğretmenliğin tarihi, 16 Mart 1848 tarihinde İstanbul'da açılan Darülmüallimîn'e kadar dayanır (Akyüz 2006). Süreç içerisinde öğretmenlik mesleğinin seyri ile ilgili önemli adımlar atılır. Özellikle Cumhuriyet'in ilanından sonra bu adımlar hızlanır. Başta Atatürk olmak üzere yeni Türk devletinin kurucuları eğitim alanında büyük atılımlara imza atarlar (Kavcar 2002). 80'li yıllara gelindiğinde ise, öğretmen yetiştirme konusunda köklü değişiklikler yapılır. 1981'de çıkarılan 2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanunu gereği daha önce Millî Eğitim Bakanlığı ve üniversitelere bağlı olarak öğretmen yetiştiren kurumlar, 20 Temmuz 1982 tarihinde Yüksek Öğretim Kurulu çatısı altında üniversiteler bünyesinde toplanır (Özoğlu 2010). Ardından tüm öğretmen yetiştiren programların süresi 1989 yılında dört yıla çıkarılır (Durukan ve Maden 2011). Fakat bu süre zarfında ülkenin öğretmen ihtiyacı nitelik ve nicelik olarak karşılanamaz (YÖK 1998). Takvim 1996 yılını gösterdiğinde Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı Türkiye'nin ihtiyaç duyduğu öğretmenleri yetiştirmek üzere eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi çalışmalarını başlatır ve buna göre fakültelerdeki lisans ve lisansüstü düzeylerde yürütülen programlarda birtakım değişiklikler yapılır. Eğitim fakültelerinde yapılan bu düzenleme ile öncelikle 16.08.1997

tarikh ve 4306 sayılı kanunla yürürlüğe giren ve 1997-1998 öğretim yılında uygulanmaya başlanan 8 yıllık zorunlu ilköğretim düzeyindeki sınıf öğretmeni ve branş öğretmeni ihtiyacının karşılanması amaçlanır (Kızılçaoğlu 2005). Öğretmen yetiştirme konusunda 1997 yılında gerçekleştirilen ve bir önceki bölümde ortaya konulan yeniden yapılanmanın ardından geçen 8 yılı aşkın (1998-2006) bir uygulamadan sonra, 2006 yılında programların “güncellenmesi” olarak nitelendirilebilecek yeni bir düzenlemeye gidilir (Kavak ve Baskan 2007). Bu bağlamda hem ilköğretim hem de ortaöğretim öğretmenliği programlarında verilen meslek bilgisi derslerinde ve bu derslerin işleyişinde bir takım düzenlemeler yapılır (YÖK 2007).

Öğretmenliğin tarihinin bu kadar uzun bir vakte dayanması ve tarihî süreç içerisinde kaliteyi yakalamak için sürekli kabuk değişimlerinin yaşanması öğretmenliğin ne denli önemli bir meslek olduğunu gözler önüne sermektedir. Bakıldığında öğretmenlik mesleği insanların ve toplumların tekâmülünde önemli bir rol oynar. Öğretmen bir taraftan insan yetiştirme düzeninin belirleyicisi olurken, diğer taraftan sahip olduğu niteliklerle toplumların geleceğinin şekillendirilmesine katkı yapar (Gökçe 2000).

Bireylerin ve toplumların geleceğinde önemli bir rol oynayan öğretmenin kuşkusuz belirli niteliklere sahip olarak yetişmesi elzemdir. Bu noktada öğretmenlerin niteliği ve seçimi ile ilgili olarak, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 45. maddesi, öğretmen adaylarının genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon bakımından aranacak nitelikleri belirleme yetki ve sorumluluğunu Millî Eğitim Bakanlığına vermiştir. Bu bağlamda Millî Eğitim Bakanlığı öğretmen yeterliklerinin belirlenmesine yönelik bir dizi çalışma yürütmüştür. Bu çalışmalar neticesinde ilk olarak “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri”, daha sonra “İlköğretim Özel Alan Yeterlikleri” ve “Ortaöğretim Özel Alan Yeterlikleri” belirlenmiş ve bu yeterlilikler Talim Terbiye Kurulunca onaylanmıştır (Özoğlu 2010). Öğretmenlik mesleğinin genel yeterlilikleri "Kişisel ve mesleki değerler-mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, öğretme ve öğrenme süreci, öğrenmeyi ve gelişimi yönlendirme ve değerlendirme, okul, aile ve toplum ilişkileri, program ve içerik bilgisi" başlıklarından oluşmaktadır (MEB 2008a).

Tabii yukarıda da bahsedildiği gibi eğitim sisteminin kalitesini tek başına öğretmen belirlemez. En az öğretmen kadar önemli olan bir nokta da programdır. Bir başka deyişle öğretmenlerin iyi yetiştirilmesi öncelikle hizmet öncesi eğitimin niteliğine bağlıdır (Varış 1996). Bu sebeple eğitim sisteminin verimliliğinin artmasında nitelikli öğretmen ve ihtiyaçlara cevap veren bir program vazgeçilmez iki unsur durumundadır (Girgin 2011).

Eğitim sisteminin verimliliğinin artmasında önemli bir unsur olan programın ne olduğunu burada iyi açıklamak gerekir. Dar anlamda sadece bir ders programı taslağı olarak kullanılan program kavramı bu çalışmada eğitim kurumlarında öğrenme, öğretme ve planlama sürecinde ortaya çıkan bütün unsurları kapsamaktadır (Tyler 1975). Ulusal ya da uluslararası düzeyde kaliteli bir eğitim sistemi kurma, ülkenin kalkınması ve gelişmesini sağlayacak nitelikli insan gücü yetiştirme, toplumsal ve kültürel değerlerin korunmasını ve geliştirilmesini destekleme gibi amaçlara yönelik olarak geliştirilen programlar, Türk ulusunun, birlik ve bütünlük içinde kalkınmasına dayanan millî eğitim politikasının, ülkenin en uzak köşesine kadar yayılması ve gerçekleşmesinde köprü görevi görmektedir (Özdemir 2009).

Yukarıda genel olarak öğretmen yetiştirme sistemi ve programlardan bahsedildikten sonra meseleyi daha özele indirgemek adına Türkiye ve Kazakistan'da Türkçe öğretmeni yetiştirmek için hazırlanan lisans programlarını irdelemek gerekir. Türkiyede Türkçe öğretmeni yetiştirmek için hazırlanan mevcut lisans programı 2006-2007 yılında uygulamaya konulmuştur. Bu programda dersler meslek bilgisi, alan bilgisi ve genel kültür olmak üzere üç kategoride toplanmıştır (Açık 2010). Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri, "Kim, niçin, nerede, nasıl öğretmelidir?" sorularına cevap verirken, alan bilgisi dersleri derin ve engin bir alan bilgisi verir. Genel kültür dersleri ise, küçük bilgi, olgu, olay kategorilerini büyük yapıya oturtmaya yarar (Küçükahmet 2007). Türkçe öğretmenliği esasında ilköğretimin ikinci basamağında bulunan bireylere Türkçeyi doğru kullanabilme, okuduğunu anlama, kendisini sözlü ve yazılı olarak ifade edebilme becerilerini kazandırması açısından büyük öneme sahiptir. Bu noktadan hareketle Türkçenin dil olarak kullanımı, korunması ve geliştirilmesi son derece önem arz etmektedir (Çoban

2010). Bu da evvela bir plan dahilinde olmalıdır. Bunun için Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü uzun çalışmalar neticesinde Türkçe Öğretmenliği Özel Alan Yeterlilikleri'ni belirlemiştir. Buna göre Türkçe öğretmenlerinin görevlerini etkin ve verimli bir şekilde yerine getirmesi için "Türkçe öğretim sürecini planlama ve düzenleme, dil becerilerini geliştirme, dil gelişimini izleme ve değerlendirme, okul, aile, ve toplumla işbirliği yapma, Türkçe alanında mesleki gelişimi sağlama" şeklindeki başlıklarda yeterli olması gerekir (MEB 2008b).

Kazakistan'daki eğitim sistemine gelince, Kazakistan'da tıpkı Türkiye'de olduğu gibi öğretmen olmanın şartıyla Türkçe öğretmeni olmanın şartlarında bir farklılaşma görülmemektedir. Ülkede temel eğitim seviyesinde on bir yıllık eğitimi tamamlayan öğrenciler pedagoji fakültelerinde dört yıllık lisans eğitimi alarak öğretmen olabilmektedir. Genelde öğretmen, özelde ise Türkçe öğretmeni olabilmeyenin bir diğer yolu ise dokuz yıllık eğitimden sonra üç yıllık kolejleri bitirip, pedagoji fakültelerinde üç yıllık eğitim almaktır. Türkçe öğretmenliği lisans programına gelince Kazakistan'daki işleyiş Türkiye'den tamamen farklıdır. Ülkede Bilim ve Eğitim Bakanlığına bağlı olan üniversitelerde, Türkiye'deki şekliyle uygulanan bir paket program yoktur. Programlar bakanlık ve üniversitelerin inisiyatifiyle yıldan yıla değişmektedir. Bu yönüyle öğretmen yeterliliklerinin de yıllara göre değiştiği söylenebilir.

Buradan gelinecek nokta şudur: Bilindiği üzere her ne kadar öğretmen yetiştirme de ülkelerin genel politikalarından ve kültürel farklılıklarından kaynaklanan bir kısım farklı uygulamalarla karşılaşılsa da, artık 21. yüzyılın dünyasında öğretmen eğitiminin uluslararası düzeyde verilmesi gerekmektedir. Nitekim Lapan ve Le (2002) öğretmen eğitiminin uluslararası düzeyde verilmesi gerektiğini savunmaktadır. Aynı şekilde Tutkun ve Aksoyalp (2010) de, "21. yüzyılda kişisel-sosyal-çağdaş anlayışlar, sınırların kalkması ve bunların uygulaması gerekliliği gibi etkenler, çok boyutlu ve uluslararası yurttaşlık anlayışının doğmasına neden olmuştur. Bu çerçevede, 21. yüzyılın öğretmeni çok kültürlülük anlayışına ve yeterliliklerine sahip olarak yetiştirilmeli ve öğretmen eğitimi uluslararası düzeyde verilmelidir." şeklindeki düşünceleriyle dünyadaki gelişmeleri ve eğitim politikalarını dikkate almadan

nitelikli öğretmen yetiştirilemeyeceğini ifade ederler. İşte bu çalışmada Kazakistan'daki ve Türkiye'deki Türkçe öğretmenliği lisans programları incelenerek bir kısım evrensel esaslar çerçevesinde programlar arasında bir birlik olup olmadığını irdelemek amacıyla yapılmıştır.

### **Yöntem**

#### **Çalışmanın amacı**

Çalışma yukarıda da ifade edildiği üzere Kazakistan'daki ve Türkiye'deki Türkçe öğretmenliği lisans programlarını incelemek ve bir kısım evrensel esaslar çerçevesinde programlarda birlik olup olmadığını irdelemek maksadıyla kaleme alınmıştır. Bu çerçevede aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Ders sayılarına ilişkin iki ülke programı arasında farklılık var mıdır?
2. Ders saatlerine ilişkin iki ülke programı arasında farklılık var mıdır?
3. Edebiyat derslerinin programlardaki yerine ilişkin iki ülke arasında bir farklılık var mıdır?
4. Dilbilim ve dil bilgisi derslerinin programlardaki yerine ilişkin iki ülke arasında bir farklılık var mıdır?
5. Türkçe dil becerilerine ilişkin derslerin programlardaki yerinde iki ülke arasında bir farklılık var mıdır?

#### **Çalışmanın Kapsamı**

Çalışmanın kapsamını Türkiye'de takip edilen Türkçe öğretmenliği bölümü lisans programlarıyla, Kazakistan'da takip edilen Türkçe-İngilizce öğretmenliği lisans programı oluşturmaktadır.

#### **Verilerin Toplanması**

Çalışmanın verilerini toplarken, çalışmanın kuramsal çerçevesine ilişkin bir araştırma yapılmış, bu konudaki kitaplar, makaleler gerek kütüphaneden gerekse bilgisayar ortamından temin edilmiştir. Ardından ise çalışmanın esas kısmını teşkil edecek programlar üniversiteler kanalıyla elde edilmiştir. Türkiye'de

Erzincan Üniversitesinde okutulan Türkçe programı esas alınırken Kazakistan'da Abay Kazak Milli Pedagoji Üniversitesinde okutulan program esas alınmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Kazakistan'daki Türkçe Öğretmenliği lisans programı Rusça ve Kazakça yazıldığı için öncelikle bu program Türkçeye çevrilmiştir. Ardından, Kazakistan'daki programda Türkiye'de olduğu şekliyle alan dersi, meslek dersi ve genel kültür dersi şeklinde bir tasnif olmadığı için Abay Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünde okutulan dersler Türkiye'deki şekliyle tasnif edilmiştir. Bu tasnifi yaparken yapılacak olan yanlışları en aza indirmek adına biri Türkiye'de okumuş üç öğretim elemanına önce bu sistem anlatılmış, sonra da onların yardımına müracaat edilmiştir. Bir ders haricinde derslerin tasnifi noktasında bir problem yaşanmamıştır. O bir dersle ilgili de çoğunluğun verdiği karar dikkate alınmıştır. Bunun dışında, çalışmaya ilişkin veriler detaylı bir şekilde incelendik sonra betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleriyle analiz edilmiştir. Betimsel analizle öncesinde belirlenen temalara göre özetlenen ve yorumlanan veriler, sonrasında içerik analizi yöntemiyle derin bir işleme tabi tutularak detaylandırılmıştır (Yıldırım ve Şimşek 2011). Tüm bunlarla beraber SPSS 15 programı vasıtasıyla programlardaki dersler pek çok boyutuyla frekans ve yüzde analizine tabi tutulmuştur.

### **Sınırlılıklar**

Kazakistan'da uygulanan bir paket programın olmaması, bu noktada üniversitelerin belirleyici olmaları; müfredattaki derslerin yıldan yıla farklılık göstermesi; bir zamanlar Türkiye'deki şekliyle alan uygulamasının Kazakistan'da benimsenmesi ve bunun bir sonucu olarak İngilizcenin Türkçenin yan alanı olması ve son olarak 2012-2013 yılında Abay Kazak Millî Pedagoji Üniversitesinde okutulan programın referans alınması bu çalışmanın sınırlılığıdır.

### **Bulgular**

Çalışmaya ilişkin bulgular, tablolar ve tablolara ait yorumlar vasıtasıyla aşağıda verilmiştir.

**Tablo 1: Yeterlilik Alanlarına İlişkin Ders Dağılımı**

Yeterlilik Alanları	Kazakistan		Türkiye	
	n	%	n	%
Alan Dersleri	31	47	33	55.9
Genel Kültür Dersleri	13	19.7	14	23.7
Meslek Dersleri	12	18.2	12	20.3
Yan Alan Dersleri	10	15.2	-	-

Yeterlilik Alanlarına ilişkin ders dağılımı Tablo 1’de verilmiştir. Tablo 1’e bakıldığında, frekans olarak dersler birbirine yakın olsa da Türkiye’de yan alan uygulamasının olmayışından ötürü genel dağılımın ülkeler arasında farklılaştığı görülür. Alan derslerinin bütün dersler içerisindeki yeri Kazakistan’da %47 iken, bu oran Türkiye’de %55.9’dur. Aynı şekilde genel kültür dersleri %4, meslek dersleri ise %2.1’lik bir oranda Türkiye’deki programlarda daha fazladır. Kazakistan’daki Türkçe öğretmenliği lisans programında İngilizce öğretmenliği yan alan olarak kabul edildiği için İngilizceye ilişkin derslerin oranı bu programda genel derslerin %15.2’sini oluşturmaktadır.

**Tablo 2: Yeterlilik Alanlarına İlişkin Ders Saatlerinin Dağılımı**

Ders Saatleri	Kazakistan						Türkiye					
	Teorik		Uygulama		Toplam		Teorik		Uygulama		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Alan Dersleri	14	9.3	40	26.5	54	35.8	70	43.2	14	8.6	84	51.9
Genel Kültür Dersleri	9	6	21	13.9	30	19.9	30	18.5	6	3.7	36	22.2
Meslek Dersleri	10	6.6	38	25.2	48	31.8	28	17.3	14	8.6	42	25.9



<b>Yan Alan Dersleri</b>	-	-	19	12.6	19	12.6	-	-	-	-	-	-
<b>Toplam</b>	33	21.9	99	78.2	151	100	128	79	34	20.9	162	100

Yeterlilik alanlarına ilişkin ders saatlerinin dağılımı Tablo 2’de verilmiştir. Tabloya bakıldığında Kazakistan’daki Türkçe öğretmenliği lisans programında alan dersleri %35.8’lik bir orana sahipken, Türkiye’de bu oran %51.9’a tekabül etmektedir. Bu anlamda her iki ülke programındaki alan dersleri arasında ağırlık olarak ciddi bir fark vardır. Programlar arasında tabloda dikkat çeken bir diğer boyut da derslerdeki teori ve uygulama farkıdır. Kazakistan’daki programda alan derslerinin %9.3’ünü teori dersleri, %26.5’ini uygulama dersleri oluştururken, Türkiye’de uygulanan programda bunun tam tersi biçimde alan derslerinin %43.2’sini teorik dersler, %8.6’sını ise uygulama dersleri oluşturmaktadır. Yine tablo incelendiğinde genel kültür derslerinin genel program içinde Kazakistan’da %19.9, Türkiye’de ise buna yakın bir şekilde %22.2’lik bir yer kapsadığı görülür. Toplamda birbirine yakın olan bu oranlar derslerin teori ve uygulama olarak dağılımına bakıldığında farklılaşır. Kazakistan’daki programda genel kültür derslerinin %6’sı teori, %13.9’u uygulama şeklinde verilmekteyken, Türkiye’de genel kültür dersleri %18.5’lik bir oranla teori ağırlıklı verilir. Uygulamalı verilen genel kültür derslerinin oranı %3.7 gibi genel içinde küçük bir yüzdeyi içerir. Bunların dışında meslek derslerine bakıldığında meslek derslerinin Kazakistan’daki programlarda %31.8’lik bir yüzdeyle Türkiye’den (%17.3) fazla olduğu görülür. Bu oran alan ve genel kültür derslerindeki ülkeler arasındaki dağılımla paralellik arz etmemektedir. Bunda Kazakistan’daki lisans programının sekizinci döneminin tamamen mesleki uygulamadan oluşmasının payı büyüktür. Diğer bir husus ise derslerin teori ve uygulama olarak dağılımıdır. Tabloya bakıldığında tıpkı alan ve genel kültür derslerinde olduğu gibi meslek derslerinde de Kazakistan’daki uygulama oranının (%25.2) Türkiye’den fazla olduğu görülür (%8.6). Bir başka deyişle Kazakistan’da mesleki derslerin %6.6’sı teori olarak verilirken, Türkiye’de %17.3’ü teori şeklinde verilmektedir.

**Tablo 3:** İki Ülke Programındaki Edebiyata İlişkin Dersler

Ders Adları	Kazakistan				Türkiye			
	n		%		n		%	
	T	U	T	U	T	U	T	U
Edebiyat Bilgi ve Kuramları I, II	-	-	-	-	4	-	2.5	-
Türk Halk Edebiyatı I,II	-	-	-	-	4	-	2.5	-
Eski Türk Edebiyatı I,II	-	-	-	-	4	-	2.5	-
Yeni Türk Edebiyatı I,II	-	-	-	-	4	-	2.5	-
Çocuk Edebiyatı	-	-	-	-	2	-	1.1	-
Dünya Edebiyatı	-	-	-	-	3	-	1.9	-
Türk Edebiyatı	1	1	0.7	0.7	-	-	-	-
Toplam	1	1	0.7	0.7	21	-	13	-
	2		1.4		21		13	

İki ülke programındaki edebiyata ilişkin dersler Tablo 3'te verilmiştir. Bu derslerin genel program içindeki frekans ve yüzdelere bakıldığında, programlar arasında büyük farklılıkların olduğu görülmektedir. Şöyle ki Türkiye'de edebiyat derslerinin ağırlığı genel dersler içinde %13'lük gibi bir ağırlık teşkil ederken Kazakistan'da bu oran yalnızca %1.4'tür. Bu anlamda Türkiye'deki programlarda toplamda 21 saatlik 6 farklı ders bulunurken Kazakistan'da Türk Edebiyatı isminde çok genel içerikte sadece 2 saatlik bir ders bulunmaktadır.

**Tablo 4:** İki Ülke Programındaki Dilbilim ve Türkçe Dil Bilgisine İlişkin Dersler

Ders Adları	Kazakistan				Türkiye			
	n		%		n		%	
	T	U	T	U	T	U	T	U
Türk Dil Bilgisi I: Ses Bilgisi	1	-	0.7	-	2	-	1.2	-
Türk Dil Bilgisi II: Şekil Bilgisi	-	-	-	-	2	-	1.2	-
Türk Dil Bilgisi III: Sözcük Bilgisi	-	-	-	-	2	-	1.2	-
Türk Dil Bilgisi IV: Cümle Bilgisi	-	-	-	-	3	-	1.9	-
Genel Dilbilimi	-	-	-	-	3	-	1.9	-
İletişimsel Dil Bilgisi	2	1	1.3	0.7	-	-	-	-

İşlevsel Dil Bilgisi	1	-	0.7	-	-	-	-	-
Türkçe Dil Bilgisi	1	-	0.7	-	-	-	-	-
Türkçe Anlam Bilgisi	1	-	0.7	-	-	-	-	-
Toplam	6	1	4.1	0.7	12	-	7.4	-
	7		4.8		12		7.4	

İki ülke programındaki dilbilim ve Türkçe dil bilgisine ilişkin dersler Tablo 4'te verilmiştir. Derslerin dağılımına bakıldığında Türkiye'de dil bilgisine ilişkin derslerin %7.4 gibi bir rakamla Kazakistan'dan (%4.8) daha fazla olduğu görülür. Tablodan çıkarılabilecek bir diğer sonuç da her iki ülkede dil bilgisi derslerinin ağırlıklı olarak teori ağırlıklı işlendiği yönündedir. Her iki ülkede toplamda 5 farklı isimle programda yer bulan dil dersleri, Türkiye'de 12 saat, Kazakistan'da ise 7 saattir. Bunun dışında iki ülke programında göze batan belirgin bir fark da dilbilim dersinin durumundan kaynaklanmaktadır. Kazakistan'da dilbilim dersine programda yer verilmezken, Türkiye'de dilbilim dersi 3 saat de olsa programda kendine yer bulmuştur.

**Tablo 5:** İki Ülke Programındaki Türkçe Dil Becerilerine Yönelik Dersler

Ders Adları	Kazakistan				Türkiye			
	n		%		n		%	
	T	U	T	U	T	U	T	U
Yazı Yazma Teknikleri	-	-	-	-	1	2	0.6	1.2
Sözlü Anlatım I, II	-	-	-	-	4	-	2.5	-
Yazılı Anlatım I, II	-	-	-	-	4	-	2.5	-
Anlama Teknikleri I: Okuma Eğitimi	-	-	-	-	2	2	1.2	1.2
Anlama Teknikleri II: Dinleme Eğitimi	-	-	-	-	2	2	1.2	1.2
Anlatma Teknikleri I: Konuşma Eğitimi	-	-	-	-	2	2	1.2	1.2
Anlatma Teknikleri II: Yazma Eğitimi	-	-	-	-	2	2	1.2	1.2
Türkçe Öğretimi: Okuma ve Yazma I, II	-	2	-	1.3	-	-	-	-
Türkçe Öğretimi: Dinleme ve Konuşma I, II, III	-	6	-	4	-	-	-	-
İletişim Biçimi Olarak Konuşma	1	2	0.7	1.3	-	-	-	-

Konuşma ve Konuşma Tipolojisi								
Türkçede Haber Metni Okuma	-	2	-	1.3	-	-	-	-
Türkçede Edebî Metin Okuma								
Kompozisyon	-	2	-	1.3	-	-	-	-
Türkçede Anlatım Biçimleri								
Toplam	1	14	0.7	9.2	17	10	10.4	6
		15		9.9		27		16.4

İki ülke programındaki Türkçe dil becerilerine yönelik dersler Tablo 5'te verilmiştir. Dil becerilerine ilişkin derslerin dağılımına Tablo 5'ten bakıldığında yine iki ülke arasında belirgin farklılıkların olduğu görülür. Türkiye'deki Türkçe öğretmenliği lisans programlarında 27 saat dil becerilerine ilişkin ders varken, Kazakistan'da bu sayı 15 saattir. Bunun yüzdeye yansımaları ise her iki ülke arasında %6.5'lik gibi bir fark oluşturmaktadır. Kazakistan'da dil becerilerine yönelik derslerin tamamına yakını uygulama ağırlıklı işlenmekteyken, Türkiye'de dil derslerinin %10.4'ü teorik, %6'sı ise uygulamalı olarak işlenmektedir.

### **Sonuç ve Tartışma**

Araştırmada Kazakistan ve Türkiye'de okutulan Türkçe öğretmenliği lisans programları farklı boyutları ile karşılaştırılmıştır. İlk boyut yeterlilik alanlarına ilişkin ders dağılımıdır. Her iki ülke programlarındaki ders dağılımlarına bakıldığında Türkiye'de alan, genel kültür ve meslek derslerinin genel programdaki ağırlığının fazla olduğu görülür. Bunda Kazakistan'daki lisans programında İngilizce öğretmenliğinin Türkçe öğretmenliğinin yan alanı olmasının payı büyüktür. Yan alan uygulamasının ülkedeki öğretmen açığını kapama noktasında faydası olsa da, alanında donanımlı öğretmenlerin yetiştirilmesi hususunda zafiyetleri vardır. Nitekim Kızılcıoğlu (2005) da bu görüşü destekler nitelikte çağdaş anlamda öğretmen yetiştirme yolunun yan alan uygulamasına son vermektense alana yönelmekten geçtiğini söylemektedir. Yan alan uygulamasının bir başka sıkıntısı ise Türkçe öğretmenliğinin meslekleşmesinin engellemesidir (Uçgun

2013). Yan alan uygulaması haricinde yeterlilik alanlarına ilişkin derslerin isimlerinde ve içeriklerinde önemli farklılıkların bulunması bu boyuttaki diğer bir olumsuzluktur. Özellikle genel kültür alanında bu farklılık daha da fazladır. Örnek vermek gerekirse Türkiye'de genel kültür dersleri kapsamında "bilimsel araştırma yöntemleri, etkili iletişim, Türk eğitim tarihi" gibi yine öğretmenlik mesleğinin genel ruhuyla ilgili derslere yer verilirken, Kazakistan'daki programlarda "ilk yardım, beden eğitimi, politika, ekonomi teorisi, sosyoloji, hukuk esasları" şeklindeki derslere yer verilmektedir. Bu da farklı ülkelerde aynı mesleği icra edecek öğretmenlerin tamamen farklı bilgilerle yetişmesine neden olmaktadır. Bu noktada bilginin ve kültürün sınırının olmadığı bir dünyada her konudan biraz bilen bireyler değil de alanlarında çok bilen bireyler yetiştirmek parola olmalıdır. Bunun için de programdaki dersler mesleğin gereklerine paralel olarak konulmalıdır.

Çalışmayla ilgili ikinci bir husus ders saatlerinin alan, genel kültür ve meslek dersleri şeklinde dağılımında göze çarpmaktadır. Bu derslerin dağılımına bakıldığında alan derslerine ve genel kültür derslerine Türkiye'de daha fazla yer verildiği görülürken, meslek derslerinin Kazakistan'da daha çok olduğuna tanıklık edilir. Elbette Kazakistan'daki ders programının son dönem uygulamadan ibaret oluşu bu duruma önemli etki yapmaktadır. Kazakistan ve Türkiye arasındaki ders dağılımlarında ciddi bir fark da teori ve uygulama arasındaki ters yönlü orantıdan kaynaklanmaktadır. Gerçekten iki ülke programları arasında teori ve uygulama açısından neredeyse bir uçurum vardır. Örnek olarak, teorik alan dersleri Türkiye'de 40 saatken Kazakistan'da 14 saattir. Benzer durum genel kültür ve meslek derslerinde de görülmektedir. Oysa bu noktada bir standardın yakalanması gerekmektedir. Bu standardı yakalarken de her iki ülke programının yeniden gözden geçirilmesi elzemdir. Tek taraflı ve genel biçimde Türkiye'deki program uygundur yahut Kazakistan'da uygulanan model sorunsuzdur şeklinde bir yaklaşım çözüm odaklı bir tavır olmayacaktır. Açıklamak gerekirse Türkiye'de iki dönem boyunca öğretmen adaylarına "yazıda plan, tema, bakış açısı, formel yazılar, düşünme ve düşündüğünü yazılı olarak anlatabilme, yazma biçimleri, yazı türleri" içeriğiyle okutulan Yazılı Anlatım I, II derslerinin yalnızca teorik olması, yine "önemli günler için konuşma

hazırlama, münazara, panel, diksiyon, doğru telaffuz, vurgu ve tonlama" şeklindeki içeriğiyle Sözlü Anlatım I, II dersinin yalnızca teoriden ibaret oluşu nasıl bir akıl tutulmasıysa, aynı şekilde Kazakistan'da okutulan Türkçe İşlevsel ve İletişimsel Gramer derslerinin tek bir saatinin bile teori olmaması o denli akıl tutulmasıdır. Bu nokta da Bloom'un bilişsel alan taksonomisinden hareketle dersler önce bilgi düzeyinde verilmeli ardından uygulamaya dökülerek bu konuda mutlak bir denge gözetilmelidir.

İrdelenmesi gereken bir başka konu da edebiyat derslerinin programlarda aldığı yerdir. Bu noktada Kazakistan'daki programla Türkiye'deki program arasında önemli farklılıklar vardır. Öyle ki Kazakistan'daki programda biri teori biri uygulama olmak üzere yalnızca iki saat edebiyat dersi olmakla beraber Türkiye'de takip edilen programda bu sayı toplamda 21 saati bulmaktadır. Aslında dil öğretiminin edebiyattan soyutlamak, daha özel ifadeyle Türkçenin öğretiminin edebiyat dışı bir aktivite olarak göstermek son derece yanlıştır. Zira, şiirden, hikâyeden, romandan faydalanmadan gerçekleştirilecek bir öğretimin faydası her daim tartışılacaktır. Bu konuda basit bir alanyazın taraması yapıldığında edebiyatın Türkçe öğretimine nasıl malzeme teşkil ettiği açıkça görülmektedir (Orhan, Bulut ve Gedik 2012; İşcan, Efendioğlu ve Ada 2008; Karakuş 2012). Bu anlamda Türkçe öğretiminin etkinliğini artıracak edebiyat derslerini iki saatle tabiri caizse geçiştirmek öğrencilerin bir yönünün zayıf olmasına neden olacaktır. Esasında Kazakistan'daki program bir tarafa Türkiye'de bile edebiyat derslerinin mevcut programda yetersiz olduğunu dillendiren akademisyenler bulunmaktadır (Alyılmaz 2010). Program incelendiğinde bu görüşün pek de yanlış olmadığı ortaya çıkmaktadır. Çocuklara "edebî zevk ve okuma alışkanlığı kazandırmada, çocukların ana dilini geliştirmede, onlara millî ve evrensel değerler kazandırmada (Temizyürek 2003)" son derece önemli olan çocuk edebiyatının yalnızca iki saatle sınırlı tutulması bunun göstergesidir. Oysaki çocuğu bir ölçüde hayata hazırlayan bu dersin programlarda daha fazla yer bulması gerekmektedir. Nitekim Demircan (2007) da "çocuk edebiyatı dersinin ağırlığı, program içerisinde artırılmalıdır." diyerek bunu savunmaktadır.

Çalışmada üzerinde durulan bir diğer husus da dilbilim ve dil bilgisine ilişkin derslerin her iki ülkenin programlarındaki yeridir.

Genel anlamda programlara bakıldığında bir kısım farklılıklar göze çarpmaktadır. Bu farklılıkların belki de en büyüğü Kazakistan'da uygulanan programda dilbilim dersinin olmayışıdır. Bilindiği gibi dilbilim, betimsel tasvirî bir bilimdir. Amacı kurallar koymak değil, onun mahiyetini tasvir etmek, bütün dillerin uyduğu ortak kuralları tespit etmektir (ege.edebiyat.org 28.02.2014). Bu yönüyle de genel bir çerçeve sunmaktadır. Dilbilim dersinin sunduğu genel çerçeveyi görmeden dil bilgisine odaklanmak dilin kurallardan meydana gelmiş bir bütün olarak algılanmasına neden olacaktır. Yine iki ülke arasındaki bir başka farklılık da ders saatlerinde ortaya çıkmaktadır. Kazakistan'da İletişimsel Dil Bilgisi haricindeki bütün dil bilgisi dersleri tek saatliktir. Bir dersin elli dakika olduğu düşünülürse ve bir dersin başlayıp bitmesinde geçen kayıp süre hesaba katılırsa bu zamanın ne kadar az olduğu daha iyi anlaşılacaktır. Bunlarla beraber bir başka sıkıntı da Alyılmaz'ın tespitlerinde ortaya çıkmaktadır. Alyılmaz (2010)'a göre dilin daha sistemli incelenmesine ve tarihi gelişiminin anlaşılmasına imkân sağlayacak derslerin programda yer almaması, Türk devlet ve toplulukları ile tarihi bağları güçlendirecek Yaşayan Türk Lehçeleri dersinin Türkçe programında bulunmaması ve son olarak Türkiye'deki Türkçe programında alan dil derslerinin ilk dört dönemde tamamlanması programlarda yer alan dil dersleri ile ilgili problemlerin başında gelmektedir.

İki ülke programı mukayese edilirken incelemeye konu olan bir başlık da dil becerilerine yönelik derslerin durumudur. Türkiye'deki programda dinleme, konuşma, okuma ve yazma diye bilinen dil becerilerine ilişkin toplamda yirmi yedi saat ders varken, bu sayı Kazakistan'da 15 saattir. İşin daha ilginç bu 15 saatin 14'ü yalnızca uygulamadan ibarettir. Dil becerilerini kazandırmanın yolu elbette uygulama yapmaktan geçmektedir ancak bu noktada işin teorik kısmı ihmal edilmemelidir. Teori-uygulama tezatlığının yanında özellikle Kazakistan'da uygulanan programda beceri alanlarına orantılı olarak ağırlık verilmediği görülmektedir. Örnek olarak "Türkçe öğretimi: Dinleme ve konuşma" dersi üç farklı dönemde toplam 10 saatken, "Türkçe öğretimi: Okuma ve yazma" dersi iki farklı dönemde yalnızca iki saattir. Oysa bu noktada bilinen gerçek bütün beceri alanlarının eşit düzeyde öneme sahip olduğudur (Göçer 2009). Türkiye'de bu noktada bir orantı yakalanmakla beraber Türkiye'deki sıkıntı ise

akademisyenlerin bu derslerin saatleri üzerinde bir mutabakata varamayırlardır. Misal olarak Alyılmaz (2010) dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine ayrılan ders saatlerinin fazla olduğunu düşünürken, Cemiloğlu (2005) bu durumun aksini savunmaktadır. Türkçe öğretiminin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri üzerine inşa edildiği düşünülürse bu noktada Cemiloğlu'nun düşüncelerine katılmak daha doğrudur.

Sonuç olarak Türkçenin hem ana dil olarak öğretimi, hem de yabancı dil olarak öğretimi tesadüflere bırakılmayacak kadar önemlidir. Bu noktada gelecek nesillere Türkçe öğretecek öğretmenlerin standart birtakım ilkeler paralelinde işe koşulması gerekmektedir. Ancak yukarıda iki ülke programının incelenmesi neticesinde görölmektedir ki ders saatlerinden yeterlilik alanlarına, temel derslerin programlardaki dağılımına varana dek pek çok noktada tezat teşkil edebilecek farklılıklar vardır. Bu farklıların ortak bir akıl çerçevesinde yeniden düzenlemesi elzemdir.



### **Kaynaklar**

- Açık, F. (2010). Türkçe öğretmeni yetiştirme programında mevcut alan derslerinin kültürel boyutu. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 27, 15-26.
- Akyüz, Y. (2006). Türkiye'de öğretmen yetiştirme programının 160. yılında Darülmüallimîn'in ilk yıllarına toplu bir bakış. *Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, 20, 17-58.
- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies*, 5, 728-749.
- Cemiloğlu, M. (2005). *Yeniden yapılandırma çerçevesinde Türkçe programı ve Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu*, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çoban, A. (2010). Türkçe öğretmenliği lisans programlarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 5, 958-976.
- Demircan, C. (2007). Köy enstitüleri eğitim-öğretim programında çocuk edebiyatı, *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 17-26.
- Durukan, E. ve Maden, S. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe öğretmenliği lisans programına yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19, 555-566.
- Girgin, Y. (2011). Cumhuriyet dönemi (1929-1930, 1949, 1981) ortaokul Türkçe programlarının içerik, genel ve özel amaçlarıyla karşılaştırmalı gelişim düzeyi, *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 11-26.
- Göçer, A. (2009). Türkiye'de Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin uygulamalarına yönelik nitel bir araştırma, *Dil Dergisi*, 145, 28-47.
- Gökçe, E. (2000). Yirmi birinci yüzyılın öğretmeni. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 270, 21-26
- İşcan, A., Efendioğlu, S. ve Ada, Ş. (2008). Türkçe ders kitaplarında yer alan edebî metinlerin öğrencilere estetik zevk kazandırmadaki rolü. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 59-76.
- Kavak, Y. ve Başkan, G. A. (2007). *Türkiye'de 1981 yükseköğretim reformunun ardından öğretmen yetiştirme politikası ve model arayışları*. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu. Hacettepe Üniversitesi, Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi, Bakü.
- Kavcar, C. (1982). Tarihe karışan bir öğretmen modeli: Yüksek öğretmen okulu. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 197-214.

***Oğuzhan YILMAZ / EÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 16 (2014), 184-203***

---

- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 1-14.
- Kızılcıaoğlu, A. (2005). Eğitim fakültelerinde yeniden yapılandırma sürecine ilişkin eleştiriler ve öneriler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 132-140.
- Küçükahmet, L. (2007). 2006-2007 öğretim yılında uygulanmaya başlayan öğretmen yetiştirme lisans programlarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5, 203-218.
- Lappan, G ve Le, Y. (2002). Reflections and recommendations. (Akt. Ömer Faruk Tutkun ve Yasemin Aksoyalp). *International Journal of Educational Research*, 37, 227-232.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1973). Erişim: 20 Şubat 2014, <http://personel.meb.gov.tr>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2008 a). Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri [Elektronik Sürüm]. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2008 b). Türkçe öğretmeni özel alan yeterlilikleri [Elektronik Sürüm]. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Oğuz, A. (2012). Developing a scale for attitudes towards the curriculum development and instruction course. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12/2, 854-860.
- Orhan, S., Bulut, M. ve Gedik, M. (2012). Türkçe eğitimi açısından kültürel değerlerin aktarılmasında halk hikâyelerinin yeri ve önemi üzerine bir inceleme. *Jass International Journal of Social Science*, 5, 51-57.
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye'de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 126-149.
- Özoğlu, M. (2010). Türkiye'de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları [Elektronik Sürüm]. Ankara: SETA Yayınları.
- Temizyürek, F. (2003). Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatının önemi. *TÜBAR*, 8, 161-167.
- Tutkun, Ö. ve Aksoyalp, Y. (2010). 21. yüzyılda öğretmen yetiştirme eğitim programının boyutları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 361-370.
- Tyler, W. Ralph. (1975). Program geliştirmede spesifik yaklaşımlar. (Çev. Abdulkadir Çekin). *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2, 270-288.
- Uçgun, D. (2013). "Yabancı dil olarak Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı"nın gerekliliği üzerine bir değerlendirme. *Turkish Studies*, 8, 2487-2498.

Variş, F. (1996). Eğitimde program geliştirme. Ankara: Alkım Yayınları.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları.

Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı. (1998). Türk yükseköğretiminin bugünkü durumu. Ankara: Yükseköğretim Kurulu.

Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı. (2007). Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007). Ankara: Yükseköğretim Kurulu , <http://ege.edebiyat.org>, Erişim: 28 Şubat 2014

### **Extended Summary**

It would not be wrong to call 21st century as that of systems. The notion system Justice system agglutinated with most words or phrases as in health system, address record system, hospital appointment system, highway prediction system forms also “education system” as an agglutination of the notion education. Education system defined as the process of creation of permanent and terminal behavior in an order has three principal elements: student, teacher and curriculum (Variş 1996). Since this study does not cover student dimension, we will focus more on teacher education and curriculum. In the study, Turkish teacher education curricula followed in Kazakhstan and Turkey were examined to reveal the possible unity from some universal principles. In this respect, the courses and credits in both curricula were compared. Besides, the research covered examination on literature, language skills, linguistics and grammar in both curricula.

The study consists of the curriculum of Turkish Teacher Education department in Turkey and the curriculum of Turkish-English Language Education department in Kazakhstan.

In collecting the data, theoretical background was scrutinized and books and journal articles were reached either in the library or electronically. The curricula that would constitute the base for the study were obtained through universities. The curriculum followed at Abai National Pedagogical University was taken into consideration while that followed in Erzincan University in Turkey was considered for examination. During the analysis of the data, since the curriculum of Turkish language education in Kazakhstan was in Russian and Kazakh, first it was translated into Turkish. Afterwards, as there was no classification in Kazakhstan in terms of field course, vocational course and liberal education course as in Turkey, the courses taught at Abai University Turkish-English Teacher Education department were sorted out like in Turkey. During the classification, in order to minimize the mistakes, the system was explained to three academic staff and they were asked for advice. Except for one course, no problem was encountered in classification. We took into consideration the majority’s decisions related to this course. In addition, after a detailed scrutiny of the data concerning the study, descriptive and content analysis were realized. The data summarized and interpreted in accordance with previously determined themes through descriptive analysis were exposed to a detailed process through content analysis (Yıldırım and Şimşek 2011). The courses included in the curriculum were examined via SPSS 15 program in terms of frequency and percentage analysis from different perspectives.

In the study, the distribution of courses related to proficiency areas was examined. While field courses cover 47% of the entire curriculum in Kazakhstan, this rate is 55.9% in Turkey. Liberal education courses constitute 4% while profession related courses compose 2.1% more in Turkish curriculum. As Turkish is given as minor in English Language bachelor degree programs in Kazakhstan, English language related courses constitute 15.2% of the entire curriculum.

Second dimension studied in both countries curricula is the distribution of course credits. While in Kazakhstan the total number of credits is 151 of which 118 credits are practical and 33 credits theoretical, in Turkey the total number is 162 of which 128 theoretical and 34 practical. That is, there is significant different between course credits in terms of theory and practice in Kazakhstan and Turkey.

Another point examined is that literature related courses are found in both curricula. Given both curricula, there are distinguishing differences. That is, in Turkey literature related courses consist of 13% of the entire curriculum whereas in Kazakhstan this rate is only 1.4%. In Turkey, 6 different courses, totally 21 credits, exist related to literature but in Kazakhstan there is a general course related to “Turkish Literature”, only 2 credits.

There are also differences between linguistics and grammar courses taught in both universities though not as much as literature course. The first is that grammar course is taught 7.4% more in Turkey than in Kazakhstan (4.8%). Second one is that there is no “linguistics” in Kazakh curriculum. In addition, grammar in both countries is taught heavily theoretically. Languages courses with five different names in both countries comprise 12 hours in Turkey and 7 hours in Kazakhstan.

The last dimension to be considered is the place of language skills in courses in both curricula. The results of the study show that significant differences exist in the place of language skills in the curricula. While in Turkey the number of courses related to language skills is 27, this is 15 in Kazakhstan. This means 6.5% difference between two curricula. While in Kazakhstan almost all the courses related to language skills are practical, in Turkey such courses are 10.4% theoretical and 6% practical.

As a result, teaching Turkish both as a mother tongue and as a foreign language is important enough not to give way to probability. Teachers of Turkish should have some standard principles and teach consequently. Considering abovementioned curricula of both countries, significant differences that would lead to contradictions are seen from course credits to proficiency areas, field course to distribution of courses. These differences are to be revised following a guideline.