

Kazakistan Örneğinde Türkçe Öğreticilerinin Genel Durumu: Sorunlar, Beklentiler ve Öneriler¹

General Situation of Turkish Teachers in the Case of Kazakhstan: Problems, Expectations and Suggestions

Burak SÖZER²

Kenan SEMİZ³

Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received: 26.06.2022

Kabul Tarihi / Accepted: 04.11.2022

Doi: 10.48146/odusobiad.1135739

Atıf / Citation: Sözer, B. & Semiz, K., (2022). “Kazakistan Örneğinde Türkçe Öğreticilerinin Genel Durumu: Sorunlar, Beklentiler ve Öneriler” ODÜSOBİAD 12(3),1815-1844Doi: 10.48146/odusobiad.1135739

Öz

Bu çalışma; 2021–2022 eğitim-öğretim döneminde Kazakistan’da görev yapan Türkiye Türkçesi öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda, Kazakistan’da Türkiye Türkçesi öğretimi ile Türk kültürü aktarımının hangi şartlarda, nerede ve nasıl gerçekleştiği, öğretmenlerin ders ortamları ve olanakları, beklentileri, sorunları ve ihtiyaçlarıyla beraber Türkiye Türkçesi öğrencilerinin Türkçe ve Türk kültürüne bakış açılarının incelenmesini amaçlamaktadır. Araştırma soruları dil öğretiminde kültür aktarımı ve öğretici bilişi kavramsal çerçevesinde geliştirilmiştir. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji ile desenlenmiş, çalışmada nitel veri toplama yöntemlerinden odak grup görüşmesi ve doküman incelemesi kullanılarak elde edilen veriler nitel veri analiz türlerinden içerik analizi ile yorumlanmıştır. Çalışma grubu Kazakistan’ın çeşitli kurum ve kuruluşlarında Türk dili ve kültürü öğreticisi olarak görev yapan, bölgedeki eğitim ortamlarını deneyimlemiş ve Kazakistan’da en az üç sene görev yapmış, üniversitelerin Türk Dili ve Edebiyatı veya Türkçe Öğretmenliği mezunu altısı kadın altısı erkek olmak üzere 12 kişiden oluşmaktadır. Veri toplama süreci sonrasında kodlanan ve temalandırılan verilerin geçerlik ve güvenilirliği için yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında deneyimli üç akademisyenin uzman görüşü alınmış, görüş birliğini sağlamak amacıyla raporlar karşılaştırılmıştır. Araştırma sürecinin sonunda Kazakistan’da Türkçe öğretiminde eğitim ortam ve araçlarının güncel durumu, fiziki ve idari sorunlar, yönetici ve öğrenci yaklaşımı ile ölçme değerlendirme süreçleri başta olmak üzere Türk dili ve kültürü öğretiminin gidişatı hakkında veriler elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretimi, yabancı dil olarak Türkçe, Kazakistan, kültür, dil

Abstract

This study; In line with the opinions of Turkish teachers working in Kazakhstan in the 2021-2022 academic year, in which conditions, where and how the Turkish cultural transmission with the teaching of Turkish in Kazakhstan takes place, the lesson environments and opportunities of the instructors, expectations, problems and needs of

¹ Bu çalışma kapsamında Ahmet Yesevi Üniversitesi Yerel Araştırma Etiği Komisyonundan, (03.05.2022, No:4) onay alınmıştır.

² Sorumlu Yazar; Öğr. Gör. Dr., Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi Filoloji Fakültesi Türk Filolojisi Bölümü, Türkistan/Kazakistan, E-mail: buraksozer90@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-1313-4900

³ Öğr. Gör. Dr., Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi Filoloji Fakültesi Türk Filolojisi Bölümü, Türkistan/Kazakistan, E-mail: kenan.semiz@ayu.edu.kz, ORCID ID: 0000-0003-3524-3339



Turkish It aims to examine the students' perspectives on Turkish and Turkish culture. The study was designed with phenomenology, one of the qualitative research methods. In the study, the data obtained by using focus group discussion and document review, which are qualitative data collection methods, were interpreted with content analysis, one of the qualitative data analysis types. The study group consists of twelve people. Six of the participants are male and six are female. These people work as Turkish Language and Culture instructors in various institutions and organisations in Kazakhstan, have experienced the educational environments in the region and worked in Kazakhstan for at least 3 years, and are graduates of the Turkish Language and Literature or Turkish Teaching Department. For the validity and reliability of the data coded and themed after the data collection process, the expert opinion of three academicians experienced in teaching Turkish as a foreign language was taken, and the reports were compared in order to achieve consensus. At the end of the research process, data were obtained about the current state of the educational environment and tools in Turkish teaching in Kazakhstan, physical and administrative problems, the approach of the manager and learner, the assessment and evaluation processes, and the course of Turkish language and culture teaching.

Keywords: Turkish education, Turkish as a foreign Language, Kazakhstan, culture, language

Giriş

Tarihsel geçmişine ve deneyimine rağmen yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi, özellikle 2000'li yılların başından itibaren kurumsallaşmaya başlamış, üniversitelerin öncülüğünde devlet kurumlarıyla birlikte dünyanın çeşitli bölgelerinde yaygın hâle gelmiştir. Türkçenin yabancılara öğretiminin tarihine kısaca bakmak gerekirse, ilk çalışmaların XI. yüzyılda verildiği görülmektedir. 1072-1074 yıllarında Kâşgarlı Mahmud tarafından kaleme alınan ve ansiklopedik bir eser olmasına rağmen yabancılara Türkçe öğretiminin ilk örneği olarak kabul edilen Divân-ı Lugâti't-Türk, günlük yaşamı merkeze alan, tümevarım yöntemini kullanarak dilin kolay öğrenilmesini amaçlayan bir eser niteliğindedir. Eserde, kural verme yerine bol örnek tercihi, günlük hayattan kullanımlarıyla birlikte verilen atasözleri ve deyim örnekleri, Türkçeyi öğretirken aynı zamanda Türk kültürünü de tanıtmaya gibi özellikleriyle Türkçenin öğretiminde bugün de tercih edilen yöntemler kullanılmıştır. Bu eser, yabancı dil olarak Türkçe öğretim geleneğinin başlangıcı olarak kendisinden sonra yazılan Codex Cumanicus (14. yüzyıl), Kitâbü'l İdrak Li Lisanü'l Etrak (14. yüzyıl) Muhâkemet'ül Lugâteyn (15. yüzyıl) gibi eserlerle müellifleri etkilemiş ve Türkçenin bir kültür ve bilim dili olmasına katkı sağlamıştır. Osmanlı Devleti'nin bir imparatorluk hâline gelmesiyle Türkçenin yurt dışında merak edilmesi üzerine 1533'te İtalyan F. Argenti "Regola Delnparlare Turcho"; 1611'de İtalyan P.Ferraguta "Grammatica Turca" ve 1612'de H. Megiser, "Institutionum Linguage Turcicae Libri Quatuor" adlı eserleriyle Avrupa'da basılan ilk Türkçe gramerleri yayımlamıştır. 18. ve 19. yüzyılda Fransa ve Macaristan'da kurulan Türkoloji enstitüleri sayesinde Türkçe, ilk defa yurt dışında yabancı öğrencilere örgün öğretim üzerinde sunulmuştur. Gazi Üniversitesi, Ankara Üniversitesi TÖMER- yabancılara Türkçe öğretimi için hazırlanan ders materyalleri üretiminde artış gözlemlenmektedir (Barın, 2004; Biçer, 2012). Teorik ve kuramsal olarak gelişimini sürdüren yabancı dil olarak Türkçe öğretimi; Yunus Emre Enstitüsü, Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı, Maarif Vakfı ile çeşitli üniversitelerin Türkoloji bölümleri tarafından gerçekleştirilmektedir. Bununla beraber, Millî Eğitim Bakanlığının (MEB) yurt dışına gönderdiği

yabancı dil olarak Türkçe öğretimi görevlileri ile Türk İş Birliği Kalkınma İdaresi Başkanlığı (TİKA) da Türkçenin dünyanın dört bir yanına yayılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Yurt içinde, Türkçenin yabancılara öğretimi görevini ise üniversitelere bağlı Türkçe öğretim merkezleri (TÖMER) ve özel Türkçe öğretimi kursları üstlenmektedir.

Kazakistan'da Yabancı / İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin son zamanlarda yaygın ve kurumsal bir hâl aldığı coğrafyaların başında Türk cumhuriyetleri gelmektedir. Kazakistan, Kırgızistan, Özbekistan, Türkmenistan ve Azerbaycan siyasi ve kültürel birlikteliğin yanı sıra eğitimde de iş birliğine giderek Türk dilinin ve kültürünün gelişmesine katkıda bulunmaktadır.

Türk kültürünün ve Türk dilinin yaygınlaşması, öğrenilmesi ve geliştirilmesi amacıyla Türk dünyasında çeşitli organizasyonlar tertip eden bir diğer önemli kuruluş ise “Türk Devletleri Teşkilatı (Türk Keneşi)”dir. 2009 Nahçıvan Anlaşması ile kurulmuş olup Türkiye, Azerbaycan, Kazakistan ve Kırgızistan'ın kurucu üyeler olduğu uluslararası örgüt; ticaret, eğitim, kültür gibi alanlarda organizasyonlar düzenlemektedir. Türk Devletleri Teşkilatı bünyesinde kurulan Türk Üniversiteler Birliği, 2013 yılından itibaren faaliyetlerine devam etmekte ve Türk Keneşi üye ülkeleri arasında yükseköğretim alanında iş birliği geliştirmeyi amaçlamaktadır. Türk Üniversiteler Birliği eğitim-öğretim programları kapsamında uygulanan “Orhun Değişim Programı” öğrenci ve akademisyen değişimi ile Türk dünyası ülkeleri arasında özellikle Türkçenin ve Türk kültürünün gelişimine katkılar sunmaktadır.

Türk dünyasının yeniden yapılanması adına Türk dilinin ve kültürünün uygulamalı gelişimine ve tarihsel mirasına yatırımlar yapan Türk İş Birliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı (TİKA), Kazakistan başta olmak üzere Türk cumhuriyetlerinde özellikle üniversitelere çeşitli imkânlar sağlamaktadır. TİKA, son yıllarda özellikle Kazakistan'daki eğitim-öğretim yatırımlarını artırmış, Almatı El Farabi Kazak Milli Üniversitesi gibi kurumlara kütüphane ve çeşitli ders malzemeleri desteğinde bulunmuştur. 2007 yılından itibaren Türk dilinin ve kültürünün dünya çapında gelişmesi için hizmet veren önemli kuruluşlardan Yunus Emre Enstitüsü, Kazakistan'ın başkenti Nur Sultan şehrinde yer alan merkezinden Kazakistan'ın bütün şehirlerine, Türkçe öğretimi için çeşitli faaliyetlerde bulunmaktadır. Türk kültür aktarımının uygulamalı olarak gerçekleştirilmesine de önem veren Yunus Emre Enstitüsü Asya Ülkeleri Türkçe Konuşma Kulübü, Türkçe Yeterlik Sınavı gibi uygulamaların yanı sıra halka açık ve üniversiteler ile iş birliği yaparak sunduğu Türkçe kurslarıyla Kazakistan'da Türkçenin gelişimi için önemli bir role sahiptir. Yunus Emre Enstitüsü ayrıca, Yunus Emre'nin vefatının 700. yılı vesilesiyle Cumhurbaşkanlığı tarafından ilan edilen "Yunus Emre ve Türkçe Yılı" etkinlikleri bünyesinde Kazakistan Yazarlar Birliği ile birlikte “Yunus Emre Seçkisi” kitabının Kazakça çevirisini tamamlamıştır. (Yunus Emre Enstitüsü, 2022).

Bu kurumlar dışında Kazakistan'da Türkçe öğretiminin ve Türk kültürünün gelişmesine katkı yapan birimlerin başında üniversiteler bulunmaktadır. Bu üniversitelerin bazıları Kazakistan Eğitim ve Bilim Bakanlığı ile Türkiye Cumhuriyeti'nin iş birliğinde açılan Kazakistan üniversiteleri olarak eğitim vermektedir. Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi başta olmak üzere Almatı El



Farabi Üniversitesi, Abay Kazak Millî Pedagoji Üniversitesi, Almatı Abılay Han Yabancı Diller Üniversitesi ve Çimkent Güney Kazakistan Pedagoji Üniversitesi gibi yükseköğretim kurumlarında Türkoloji, Türk Dili ve Edebiyatı, Doğu Dilleri, Filoloji, bölümleriyle birlikte üniversiteler bünyesinde kurulan dil öğretim merkezleri aracılığıyla Türkçe eğitimi verilmektedir. Kazakistan'da Türkiye Türkçesi eğitimi veren üniversiteler, Yunus Emre Enstitüsü'nün sınav akreditasyonu ile Türkçe seviye belirleme yeterlilik sınavlarında başarılı olan katılımcılara sertifika vererek katılımcılara Türkiye'de lisans ve lisansüstü eğitim yapma olanağı sağlamaktadır. Bunun yanı sıra; akademisyen ve öğrenci değişim programları, staj ve yaz okulu anlaşmalarıyla Kazakistan'da Türkçe öğrenen Kazak öğrenciler, Türkiye'de bulunarak Türk dili ve kültürünü yakından tanıyabilmektedir.

Kazakistan'da ve diğer Türk dünyası ülkelerinde eğitim ve kültür alanında iş birlikleri geliştirmek amacıyla 1992-1993 eğitim-öğretim yılından itibaren "Büyük Öğrenci Projesi" ile 1992 – 2012 yılları arasında Kazakistan'dan 3.721 öğrenci kabul edilmiş ve toplamda Türk dünyası ülkelerinden 10 binden fazla öğrenci proje kapsamına dâhil edilmiştir. Proje, 2012 tarihinden itibaren Yurt Dışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığı (YTB) yönetiminde Türkiye Bursları kapsamında uygulanmaktadır (Hekimoğlu, 2018: 264). YTB, Türk Konseyi'ne üye ülke öğrencilerine burslu eğitim sağlamaktadır. Türkiye Bursları kapsamında 2022 yılına kadar Kazakistan'dan 5.600 öğrenciye burs verilmiştir. YTB, Türkçe öğretimi ve Türk kültürü ekseninde, "Uygur Toplumu Somut Olmayan Kültürel Miras Çalışması: Almatı Örneği", "Ahmet Yesevi'den Günümüze Türkiye-Kazakistan Medeniyet Köprüleri Projesi" ile Türkiye-Kazakistan ilişkileri seminerleri ve "Ahıskalı Türkçe Öğretmenlerinin Eğitimi" projeleri gerçekleştirmiştir (Yurt Dışı Türkler Birliği, 2022).

Türkçenin ana dil / ikinci dil ve yabancı dil olarak öğretiminde görev ve sorumluluk sahibi kurumlar arasında Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) bulunmaktadır. MEB, yurt dışında Türkçe ve Türk kültürü öğretimini gerçekleştirmek için Türkiye Cumhuriyeti Bakanlıklar Arası Ortak Kültür Komisyonu çerçevesince "Türk kültürünün yurt dışında tanıtılması, yayılması ve korunması ile yurt dışında Türk ve Türk soydaşlar ile kültürel bağların korunması, güçlendirilmesi ve Türk dilinin öğretilmesi" maddesini uygulamaktadır. MEB ve Yurt Dışı Eğitim Genel Müdürlüğü (YYEGM) yurt dışında Türkçe ve Türk kültürü öğretimi için 2020-2021 yılında 37 ülkede 1610 Türkçe ve Türk Kültürü öğreticisi atanmıştır (Baskın ve Toyran, 2021). Bu bağlamda, Türk cumhuriyetlerinde Türkçe öğreticileri resmî görevle atanmaktadır. Kazakistan'da Türkçe öğretimi veren dil öğretim merkezleri, Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı tarafından desteklenmekte olup bu bağlamda Kazakistan'ın Almatı ve Çimkent şehirlerinde Abay Kazak Millî Pedagoji Üniversitesi ile Abılay Han Alem Dilleri Üniversitesi aracılığıyla "Türkiye Türkçesi Eğitim Öğretimi Merkezi" ve "Yaygın Mesleki Eğitim Merkezi" kurulmuştur. Bu kurslarda 2000'den fazla kursiyer, Türkçe Yeterlik Sertifikası almaya hak kazanmıştır (Güngör, 2018).

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı; 2021-2022 eğitim-öğretim döneminde Kazakistan'da görev yapan Türkiye Türkçesi öğreticilerinin görüşleri doğrultusunda, Kazakistan'da Türkiye Türkçesi ve Türk kültürü

öğretiminin hangi şartlarda, nerede ve nasıl gerçekleştiği, öğreticilerin ders ortamları ve olanakları, beklentileri, sorunları ve ihtiyaçlarıyla birlikte Türkiye Türkçesi öğrencilerinin Türkçe ve Türk kültürüne bakış açıları hakkındaki genel durumunu ortaya koymaktır.

Çalışma; dil öğretimi ve kültür aktarımının genel kavramları çerçevesinde, yabancı / ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde önemli bir role sahip olan yurt dışındaki Türkçe öğreticilerinin Kazakistan'daki güncel sorunları ve görüşleri dikkate alınarak uzun yıllardır süregelen problemler için çözüm önerilerinde bulunmayı hedeflemektedir.

Araştırma Soruları

Araştırma soruları öncelikle dil öğretiminde kültür aktarımı ve öğretici bilişi kavramsal çerçevesinde geliştirilmiştir. Kazakistan'da görev yapan Türkiye Türkçesi öğreticilerinin sorun, görüş, öneri ve beklentileri bağlamında öncelikle eğitim ortam ve araçları ile öğrencilerin ve kurumların Türkçe ve Türk kültürüne bakışı genel çerçevesinde birincil ve ikincil araştırma soruları belirlenmiştir. Araştırmanın soruları şu şekildedir:

1. Eğitim ortam ve araçlarına ilişkin sorular:

- a) Kazakistan'da Türkçe eğitimi için kullanılan ana ve yardımcı ders malzemeleri nelerdir? Ders malzemelerinin yeterliliği, eğitim ortamı ve olanakları nasıldır?
- b) Eğitim ortamındaki yöneticilerin ve öğreticilerin Türkçe öğretime bakış açıları ve etkileri nelerdir?

2. Öğrencilerin Türkçe ve Türk kültürüne bakış açısına ilişkin sorular:

- a) Kazakistan'da Türkçe öğrenen kişilerin Türkçe dersine ve Türk kültürüne bakış açısı, öğrenme motivasyonu, ilgisi ve tutumu nasıldır?
- b) Öğrencilerin Türkçe öğreticilerinden ve Türkçe dersinden beklentileri nelerdir?

3. Kazakistan'da Türkçe ve Türk kültürü aktarımına ilişkin sorular:

- a) Kazakistan'da Türkçe öğretiminin temel, genel ve en önemli problemleri nelerdir?
- b) Kazakistan'daki Türkçe öğreticileri arasındaki iletişim ve iş birliği nasıldır?
- c) Kazakistan'daki eğitim kurumlarının Türkçe ve Türk kültürü öğretime bakış açısı nasıldır?
- d) Kazakistan'daki Türkçe ve Türk kültürü öğretiminin geliştirilmesi için neler yapılmalıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji ile desenlenmiş, çalışmada nitel veri toplama yöntemlerinden odak grup görüşmesi ve doküman incelemesi kullanılarak elde edilen veriler nitel veri analiz türlerinden içerik analizi ile yorumlanmıştır. Fenomenoloji araştırmalarında deneyimlerden kaynaklanan anlamları ortaya çıkarma yaklaşımı bulunduğu için veri analiz türlerinden içerik analizi kullanılmış, verinin kavramsallaştırılması için olguyu tanımlayabilecek kodlar ve temalar oluşturulmuştur. Olgubilim (Fenomenoloji) farkında olunan fakat derinlemesine ve ayrıntılı bir şekilde anlayış ve kavrama sahip olunamayan olguları ele almaktadır. Deneyimler, yönelimler, algılar,



durumlar, kavramlar ve olaylar fenomenolojinin bileşenleridir. Olgubilim araştırmalarında veri kaynakları, araştırmanın odaklandığı duyguyu tecrübe eden ve deneyimlerini aktarabilecek gruplar veya bireylerdir. Fenomenoloji araştırmacıları yaşantıları ve yaşantılar içinde bireylerin kendilerinin edindikleri tecrübeleri süreç içinde anlamaya ve açıklamaya çalışır. Araştırmanın amacı ve problemdeki fenomene vurgu yapılarak deneyim sahiplerinin algıları, bakış açıları ve kavramı anlamlandırılmaları hakkında bilgi sahibi olunmaktadır (Gedik, 2016; Tekindal ve Arsu, 2020; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Dolayısıyla bu desene uygun olarak çalışmada veri toplama araçlarından odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiş, örneklem grubu araştırma deseninde tecrübenin önemli bir etken olması nedeniyle araştırma sahasında en az üç sene çalışmış öğretmenlerden seçilmiştir.

Çalışmada, Türkiye Türkçesi öğretimi ve Türk kültürü aktarımı fenomenleri bağlamında Kazakistan'daki Türkçe eğitiminin öğretici deneyimi aracılığıyla güncel durumunun açıklanması hedeflenmiştir.

Verilerin Toplanması

Çalışma grubuna ait demografik veriler yarı yapılandırılmış anket, odak grup görüşme verileri yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile elde edilmiştir. Çalışma amacına göre, eğitim ortam ve araçları, Türkçe ve Türk kültürüne öğrenci, yönetici yaklaşımı ve Kazakistan'daki Türkçe öğretimi ile ilgili sorun, görüş ve öneriler çerçevesinde hazırlanan odak grup görüşme soruları, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında deneyimli 3 akademisyenin görüşüne sunulmuştur. Ele alınan fenomenin daha detaylı bir şekilde konuşulup tartışılması için araştırmacılar tarafından her bir katılımcıya söz verilmiş, moderatörler tarafından nesnelliğin korunmasına özen gösterilmiştir.

Bu çalışmada ana veri toplama yöntemi olarak odak grup görüşmesi tercih edilmiştir. Odak grup görüşmesi, önceden belirlenen bir araştırma konusu ve problemi hakkında belirlenen örneklem düşünceleri, önerileri, şikâyetleri, görüşleri ve algıları hakkında bilgi edinmek amacıyla planlanan tartışma görüşmeleridir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Patton'a göre doğal araştırma ve tümevarımsal analiz yöntemlerinde örneklem grubunun sembolik dünyası düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilen kişilerle etkileşim kurarak anlaşılabilir. Bu ortam, araştırmacıyı ilgilendiği fenomen hakkında bilgi toplamasına katkı sağlar (Patton, 2002:112). Daha geniş bir örneklem ile kısa sürede daha fazla veri toplanabilmesi, katılımcıların birbirleriyle etkileşimde olması nedeniyle bireysel görüşmede katılımcının hatırlamayacağı hususları hatırlatabilmesi, sınırlı bir durum hakkında çok boyutlu ve derinlemesine veri sunabilmesi nedeniyle odak grup görüşmesi bu çalışmada tercih edilmiştir. Odak grup görüşmeleri, küçük bir grupla araştırmacı arasında yapılandırılmamış görüşme ve tartışma sürecinde grup dinamiğinin etkisini kullanarak bireylerin serbest bir şekilde düşüncelerini söyleyebilecekleri bir tartışma ortamı oluşturmaktadır. Yüzey bilgilerin ortaya çıkarılmasıyla katılımcıların deneyimleri, bilgi, duygu, düşünce ve tutumları katılımcıların bakış açılarıyla betimlenmesi amaçlanır (Bowling, 2002; Çokluk vd., 2011; Gülcan, 2021; Krueger, 1994;).

Çalışma Grubu

Bu çalışmanın amacı doğrultusunda araştırmaya; Kazakistan'ın çeşitli kurum ve kuruluşlarında Türk dili ve kültürü öğreticisi olarak görev yapan, bölgedeki eğitim ortamlarını deneyimlemiş ve Kazakistan'da en az üç sene görev yapmış, üniversitelerin Türk Dili ve Edebiyatı veya Türkçe Öğretmenliği mezunu altısı kadın, altısı erkek olmak üzere 12 kişi katılmıştır. Odak grup görüşmelerinde oluşturulan gruplar tesadüfi bir amaç dâhilinde kurgulanmadığı için, çalışma grubunun genel mesleki deneyimle birlikte Kazakistan'da Türkçe öğreticisi olarak görev yapma ölçütüne dikkat edilmiştir. Katılımcıların konu hakkında birbirine benzer bilgi, birikim ve deneyime sahip olmasına dikkat edilmiş, daha çok veriye ve veri çeşitliliğine ulaşmak için katılımcılar Kazakistan'ın farklı şehirlerinden ve kurumlarından seçilmiştir. Çalışma grubu, geçerlilik ve etik sebeplerden ötürü araştırmanın konusu, gerçekleştirilme sebebi ve verilerin nerede kullanılacağı gibi konularda bilgilendirilmiş, katılımın tamamen gönüllülük esasına dayalı olduğu belirtilmiştir. Katılımcılara aydınlatılmış onam/rıza formu sunulmuş ve bu aşamadan sonra görüşme süreci başlamıştır.

Çalışma grubu ile odak grup görüşmesi, katılımcıların Kazakistan'ın farklı şehirlerinde bulunması ve pandemi koşulları nedeniyle çevrim içi uzaktan toplantı aracı (Zoom) üzerinden gerçekleştirilmiştir. Görüşme grubundaki katılımcılara dair yaş, cinsiyet, meslek, tecrübe bilgisi, çalışma alanı gibi bilgiler alınmıştır. Görüşme esnasında çalışma grubunun fikirlerini özgürce ifade etmesini sağlamak amacıyla görüşme ortamı fiziksel ve zihinsel engellerden arındırılmış, görüşme sırasında araştırmacılar tarafından katılımcıların jest, mimik, duygu ve diğer tepkileri not alınmıştır. Çalışma grubu ile odak grup görüşmesi yaklaşık iki saat sürmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin tamamının bütüncül bir şekilde anlaşılması için veri içerisinde belirli boyutlara yoğunlaşmıştır. Yapılan analize göre temalar ve kategoriler hiyerarşik şekilde bir araya getirilmiştir.

Bu çalışmada nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde esas amaç, araştırma sürecinde elde edilen ve toplanan verileri destekleyebilecek ve açıklayabilecek kavramlara ulaşmaktır. Bu süreç herhangi bir görüşme veya metindeki kavramların, terimlerin sayılması ve bunların karşılaştırılması şeklinde yürütülmektedir (Baş ve Akturan 2017; Baltacı, 2019; Şimşek ve Yıldırım, 2018;). İçerik analizinin ilk aşaması veri kodlamadır. Bu kısımda toplanan bilgiler incelenir, kavramlar anlamlı bütünler hâline getirilir. Kodlama, veri toplama süresince toplanan veri veya resimlerin metne aktarımını, kategorilerin imgelere veya cümlelere ayrıştırılmasını sağlayarak verilerin anlaşılmasına katkı sağlar (Creswell, 2017). Verilerin kodlanması, daha önceden belirlenen kavramlara, verilerden elde edilen kavramlara ve bu iki tür kodlama biçiminin genel bir çerçevede ele alınmasıyla oluşturulabilir (Strauss ve Corbin, 1990). Bu kodların bir araya getirilmesi ve incelenmesi sonrasında, veri setlerini detaylandırmak ve okuyucuya anlaşılır bilgi sunmak için temalandırma yapılır (Baltacı, 2019; Şimşek ve Yıldırım, 2018).

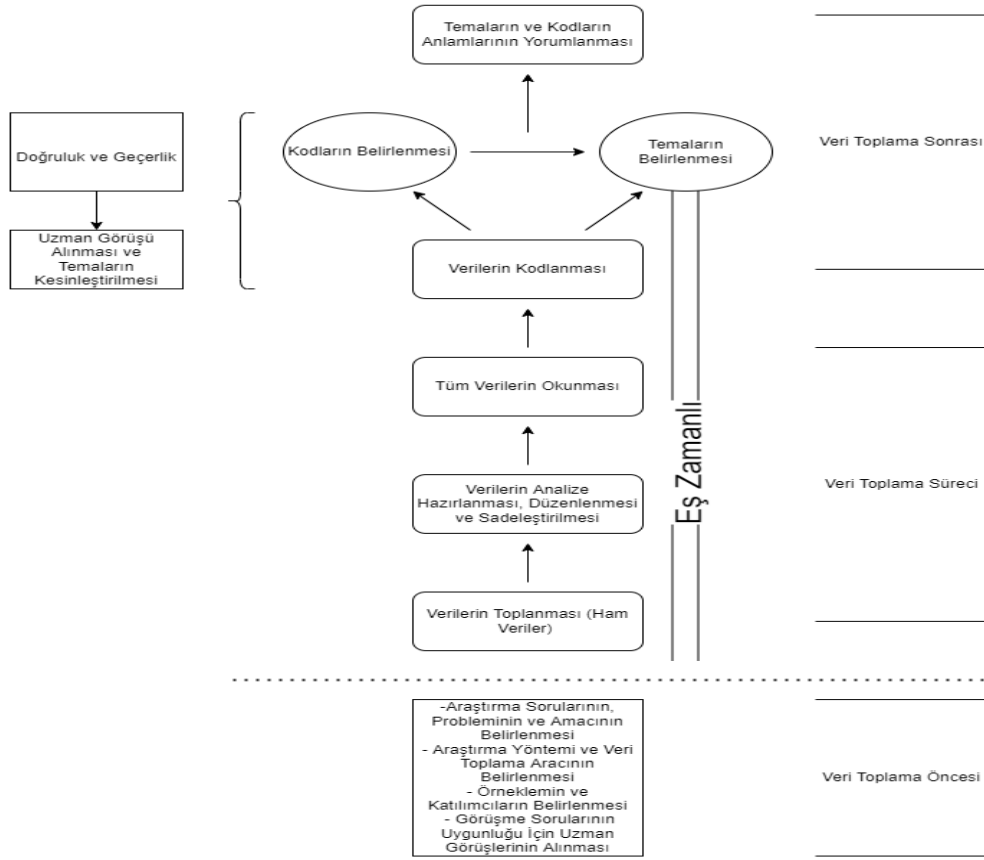
İçerik analizinde kodlama süreci tümevarımsal yöntem kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Strauss ve Corbin (1990) tarafından geliştirilen bu tekniğe göre ön veriler veri toplama aracından elde edilir ve vazıva



aktarılmış dokümanlar paragraflar hâlinde incelenir. Tümevarımsal içerik analizinde, özel örneklerden yola çıkılır ve bu örnekler bir araya getirilerek genel ifadeler elde edilir. Soyut kavramlara erişebilmek için somut metinler kullanılır (Çetin, 2016). Tema ve kodlama şemasını oluşturmak için anlamlı bölümlerin her birine araştırma problemi ile ilişki kavram adları verilir (Yıldırım ve Şimşek 2018). Tümevarımcı yaklaşımda araştırmacı saha dokümanlarına yansıyan katılımcı deneyimleri içinde tekrarlayan olayları keşfederek aralarındaki ilişkiyi bulur ve kodlar. Kodlar, etkin veri etiketleme ve veriyi hatırlatma sağlar. Böylece analizi güçlendirerek hızlandırır ve temaları oluşturur. (Miles ve Huberman, 2019). Bundan hareketle, temalar ve kategoriler tamamen veriden üretilmiştir. Metin analizi sürecinde belirli kavramlar tekrarlanmış, veri içerisindeki benzer ve farklı noktalar tespit edilmiştir. Bu sürecin ardından benzer kavramlar bir kategori altında sınıflandırılmıştır. Temel, birincil ve ikincil temalar kodlardan hareketle oluşturulmuştur. Kodlar, metne dökülen ve sentezlenmiş araştırma notlarından elde edilen verilerin bütünlüğü bozmadan parçalar arasında anlamlı ilişkiler oluşturmaktadır. Kodlar, çalışmada toplanan tanımlayıcı ve yoruma dayalı bilgilere anlam birimleri (temalar) atamak için kullanılan etiket ve künyelerdir. Kod belirlemede önemli olan kelimelerin kendileri değil anlamlarıdır (Miles ve Huberman, 2019).

Bu çalışmada, nitel veri analizine yönelik yaklaşımlardan biri olan "sosyal etkileşimli yorumlamacılık" kavramsal bakış açısı ile hareket edilmiştir. Buna göre anlam, grup eylemlerinin ve etkileşimlerinin anlaşılmasıyla ortaya çıkar ve sosyal aktörler ve araştırmacılar tarafından araştırma fenomenleri açıklanır. Araştırmada veri analizi sürecinde etkileşimli model tercih edilmiştir. Bu süreçte veri toplama

–veri azaltımı veri gösterimi– sonuç çıkarma ve doğrulama süreci uygulanmaktadır (Miles ve Huberman, 2019). Araştırmanın nitel veri analizi süreci (Görsel 1)’de gösterilmiştir.



Görsel 1. Nitel Veri Analizi Süreci (Creswell, 2017:197’den modellenmiştir).

Geçerlik ve Güvenirlik

Yarı yapılandırılmış anket ve yarı yapılandırılmış odak grup görüşme sorularının hazırlanma sürecinde olduğu gibi, veri toplama süreci sonrasında kodlanan ve temalandırılan verilerin geçerlik ve güvenirliliği için de yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında deneyimli üç akademisyenin (İki Prof. Dr. ve bir Dr. unvanlı) uzman görüşü alınmış olup görüş birliğini sağlamak amacıyla raporlar karşılaştırılmıştır. Elde edilen veriler ve kodlardan oluşan temalar, alışmanın geçerlik–güvenirliliği ve görüş birliği için üç farklı alan uzmanına sunulmuş ve güvenirlilik katsayısı Miles-Huberman modeline göre hesaplanmıştır. Verilerin güvenirliliğinin test edildiği doğrulama işleminde “Güvenirlilik katsayısı = görüş birliği sayısı ÷ (Toplam Görüş Birliği + Toplam Görüş Ayrılığı)” formülü uygulanmaktadır. Bu formüle göre içsel tutarlılık sayısının %80 ve üzeri çıkması gerekmektedir (Miles ve Huberman, 2014). Yapılan hesaplama sonucunda araştırmanın güvenirlilik katsayısı %80’in üzerinde belirlenmiştir. Buna göre uzman görüşleri ile araştırmacı görüşleri arasında görüş birliği elde edilmiştir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu araştırma için Ahmet Yesevi Üniversitesi Yerel Araştırma Etiği Komisyonundan 3 Mayıs 2022 tarihli 4 numaralı karar ile gerekli etik kurul izni alınmıştır.



Bulgular

Bu bölümde, odak grup görüşmesi katılımcılarının demografik verilerinin yanı sıra araştırmanın veri toplama aracı olan odak grup görüşmesi ile elde edilen dokümanların analizi sonucu oluşturulan kodlar ve kodlardan hareketle belirlenen temalar, araştırma soruları kapsamında ele alınmıştır. Görüşme verilerine ilişkin temalar ve kodlar, katılımcıların ifadelerinden örneklerle gösterilmiştir.

Araştırma Katılımcılarına İlişkin Betimsel Veriler

Katılımcıların görev yerlerine göre dağılımı (Tablo 1) ve demografik verileri (Tablo 2) şu şekildedir:

Tablo 1. Katılımcıların görev yerleri

Şehir	Sayı
Almatı	3
Astana	1
Öskemen	2
Türkistan	2
Kentav	3
Kızılorda	1
12	

Tablo 2. Katılımcıların demografik verileri

Yaş Aralığı			Öğrenim Düzeyi			Türkçe Öğretimi Tecrübesi			Kazakistan'da Türkçe Öğretimi Tecrübesi		
Yanıt	%	n	Yanıt	%	n	Yanıt	%	N	Yanıt	%	n
25-34	41,67	5	Lisans	16,67	2	1-3 yıl	8,33	1	1-3 yıl	41,67	5
35-44	16,67	2	Yüksek Lisans	50	6	4-6 yıl	33,33	4	4-6 yıl	33,33	4
45-64	41,47	5	Doktora	25	3	7-9 yıl	16,67	2	7-9 yıl	25,00	3
			Doktora Sonrası	8	1	10 + yıl	41,67	5			

Görüşme Verilerinden Elde Edilen Temalar ve Kodlar

Kazakistan'da Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların başında eğitim ortam ve araçlarının yetersizliği gelmektedir. Öğreticiler, fiziksel sınıf ortamındaki alt yapı sorunlarını ve materyal yetersizliğini giderebilmek için bireysel olarak birtakım çözüm yollarına başvurmaktadır. Eğitim Ortam ve Araçları temel konusunun alt temaları ve temaları oluşturan kodlar (Tablo 3) araştırma verilerine göre şu şekildedir:

Tablo 3. Eğitim ortam ve araçlarına ilişkin görüşme verileri

Temel Tema	Birincil Tema	İkincil Tema	Kod
Eğitim Ortam ve Araçları	Mevcut Ders Malzemeleri	Özgün Ders Malzemeleri	Öğretici tarafından hedef kitleye göre hazırlanan özgün malzemeler
		Genel Ders Malzemeleri	Kurumlar tarafından hazırlanan (Yunus Emre, Ankara TÖMER vb.) malzemeler
	Eğitim Ortam ve Araçlarının Yetersizliği	Hedef Kitleye Uygunluk	Türk soylu öğrencilere uygun olmayan ders içerikleri
		Maliyet Engeli	Kurumların öğrencilere ders malzemesi temininde bütçe yetersizliği
	Teknik Durumlar	Fiziki Sınıf Ortamı	Sınıf ortamında internet ve bilgisayar gibi araçların olmaması veya yetersizliği
	İdari Problemler	Kurumsal – Bürokratik Engeller	Üst ve alt kurumlar arasındaki iletişimsizlik
			Kurum ve idarecilerin eğitim ortam ve araçlarına yeterli katkıda bulunmaması
		Kurum yöneticilerinin Türkçe öğretimine yeterli önemi vermemesi	
	Sınıf Yönetimi	Homojen Olmayan Sınıf Ortamı (Farklı etkin gruplardan öğrencilerin aynı sınıfta olması)	

Araştırma sorularından ve görüşme verilerinden hareketle ulaşılmaya hedeflenen temel tema Eğitim Ortam ve Araçları şeklinde oluşturulmuş, bu temayı oluşturan ikincil temalar mevcut ders malzemeleri; eğitim ortam ve araçlarının yetersizliği, teknik ve idari problemler olarak belirlenmiştir. Temalar, detaylandırılarak görüşme verilerinden elde edilen kodlardan oluşturulmuştur. Kodlar, katılımcıların eğitim ortam ve araçlarının niteliğine yönelik ifadelerine göre hazırlanmış ve özelden genele doğru temalandırılmıştır.



Mevcut Ders Malzemeleri.

Özgün ve Genel Ders Malzemeleri.

Kazakistan'da Türkçe öğreticilerinin çevrim içi ve çevrim dışı eğitim ortamında kullandıkları ders malzemeleri; öğreticilerin kendilerinin oluşturduğu özgün ders malzemeleri ile kurumlarca hazırlanan (Yunus Emre Enstitüsü, Gazi Üniversitesi TÖMER, Ankara Üniversitesi TÖMER vb.) ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde genelde kullanılan ders malzemelerinden oluşmaktadır. Öğreticiler, kurumlar tarafından hazırlanan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi malzemelerinin Türk soylu öğrenciler için uygun olmadığına vurgu yapmış, dolayısıyla bu sorunu gidermek için otantik malzemeler hazırladıklarını belirtmişlerdir.

Kendi materyallerimi hazırlayarak öğrencilerimi yetiştirdim. Kurumlarca hazırlanan kitaplar Avrupa eksenli kitaplar. Türkçe öğretimi için farklı kurumlar tarafından hazırlanan kitapların hedef kitleleri farklı. Ben kendi öğrencilerimin istek ve seviyelerine göre yani hedef kitleme göre ayrı materyal hazırlıyorum. Bunları kendim hazırlıyorum. Ancak bunu mevcut Türkçe öğretimi için hazırlanan Yedi İklim – Hitit gibi kitaplarla yapmak mümkün değil. Çünkü bu kitaplar her hedef grubuna uygun değil (K1).

Kazak dili Türk dilinin tarihi bir kolu olduğu için Kazak öğrenciler Türkiye Türkçesine daha kolay adapte oluyor. Bazı konuları çok daha kısa süre içerisinde tamamlayabiliyoruz. Kazaklar için Türkçeye giriş kitabı yazdım. Türkiye Türkçesinin Kazaklar için yabancı dil değil ikinci dil olduğunu düşünüyorum. Bundan hareketle kendim Türkçe öğretimi materyalleri hazırladım. Tamamen kendi kaynaklarımı oluşturdum. Ayrıca kitabı Kazakça – Türkçe olmak üzere iki dilli hazırladım. (K3)

"Bütün Kazakistanlılara açık, online olarak Türkçe kursları düzenliyorum. Her yaşta, seviyede ve hedef kitleye uygun kurslar düzenliyorum. Dijital materyaller hazırlıyorum. Bu konuda kendi programımı uyguluyorum." (K7)

Kültür aktarımında halk biliminden yararlanıyor ve kendi materyallerimi kendim hazırlıyorum. Nasreddin Hoca konusunda onun hayatını anlatan bir okuma-anlama metni hazırladım ve fıkrasını verdim. Sonra açık uçlu sorular, çoktan seçmeli sorular gibi içerikler sundum. Hacivat – Karagöz, Türk destanları ile ilgili çeşitli materyaller hazırlıyoruz. (K4)

"Kurum kitaplarının yanı sıra kendi hazırladığım okuma-anlama ve yazma materyallerini kullanıyorum. Öğrenciler A2 seviyesine geçtikten sonra da derslerimde otantik materyallere yer vermeye başlıyorum." (K.5)

"Şu anda kullandığımız ve kurumlarca hazırlanan setlerin Türk soylulara Türkçe öğretimi konusunda gramer açısından eksik kaldığını düşünüyorum. Bu eksikliğini de başka kitaplardan faydalanarak ve öğrencilerimin seviyesine göre ek materyaller oluşturarak gidermeye çalışıyorum." (K6)

"Sınıf içinde genellikle ders kitabını bir kenara bırakıp kendi materyallerimi kullanıyor ve kendi metodolojimi oluşturuyorum. Hedef kitleye uygun olarak strateji belirliyorum." (K8)

"Geliştirmek istediğimiz beceriye göre farklı materyaller kullanıyoruz. Elimizdeki kitapların eksi ve artılarını ele alarak kullanıyoruz. Sadece kitaba bağlı kalmak yeterli değildir. Burada hedef kitlenin amacı ve düzeyi iyi bilinmelidir." (K10)

Eğitim Ortam ve Araçlarının Yetersizliği.

Hedef Kitleye Uygunluk ve Maliyet Engeli.

Öğreticiler, özellikle Türk soylu Türkçe öğrencileri için ortak ve özel olarak hazırlanmış eğitim içeriği ve ders malzemesi olmadığına dikkat çekerek mevcut yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi için hazırlanan öğrenme nesnelерinin yetersizliğine vurgu yapmıştır. Bunun yanı sıra Kazakistan'daki eğitim kurumlarının öğrencilere ders malzemesi desteği sunmak için mali desteğe ihtiyaç duyulduğu ifade edilmiştir. Katılımcı görüşlerinde yalnızca yetişkinler için değil ilk ve ortaöğretim için Türk soylu öğrenci hedef grubuna özel ders malzemeleri ve eğitim programı hazırlanması gerekliliği ön plana çıkarılmıştır.

“İstenen ile beklenen eğitim müfredatı arasında sorun olduğu için, program ve içerik eksikliği nedeniyle sorun yaşanıyor. Program ve hedef kitle arasında problem meydana geliyor.” (K9)

“Özellikle Ortaokul ve lise grubu için hazırlanmış bir yabancılar Türkçe öğretimi seti yok. Bu nedenle sınıf içi materyal eksikliği oluyor ve bu da çok ciddi sorunlara yol açıyor.” (K10)

Çocuğun eline kitabı alması bence çok önemli. Ancak bu durum son zamanlarda mali durumlardan dolayı değişti. Öğrencilere kitap temin edilemedi. Öğrenci sayısının artması da bunda önemli bir etken oldu. Yunus Emre Enstitüsünün hazırladığı materyallerin öğrenci sayısına uygun bir şekilde dağıtılması çok daha iyi olur. Materyalin öğrencide bulunmaması çok büyük bir eksiklik. Kitapların cisim olarak sınıfa sokulması gerekiyor. Sadece online kaynak yeterli değil. (K6)

“Bu kitap yetersiz değil ancak tüm yabancılar Türkçe öğretimi için hazırlandığı için Türk soylulara uygun bir formatta değil. Bu nedenle Türk soylulara özel olarak bir Türkçe öğretimi kitabı gereklidir. Profesyonel bir materyal hazırlanmalıdır. Yeterlilik değil uygunluk sorunu bulunmaktadır.” (K12)

Türk dünyasına yönelik program, sistem ve müfredat eksikliği bulunuyor. Mevcut materyaller yeterli ancak Türk dünyasına uygun değil. Sadece bu coğrafyaya yönelik özel bir program ve materyal geliştirilmelidir. Marka değerimizi artırmamız lazım. Bunun için de birkaç kriter gerekli. Öğretici grubuna ve hedef kitleye özel olarak hazırlanmış materyal, müfredat ve program gerekiyor. (K10)

Çalıştığım kurumumuz maliyetle ilgili olarak dışarıdan kaynak temin etmedi. CEFR'e ve öğrenci seviyesine uygun olmasına dikkat ettiğimde bize verilen kitabın buna uygun olmadığını gördüm. Çocuklara kitap veremiyoruz. Önlerinde açık bir kitap yok. Whatsapp üzerinden materyallerin ekran görüntüsünü öğrencilere gönderiyorum. O an interneti olmayan öğrenciler bulunabiliyor. WP üzerindeki fotoğraflardan ders takibi yapıyoruz. (K3)

“Kitapların içerikleri, tarzları, seviyeleri kesinlikle Türk soylular için uygun değil. Türk soylu öğrencilere bu kitaplar hitap etmiyor. Materyal eksikliği çok büyük bir sorun oluşturuyor. Öğrencilere kitap temin edemiyoruz.” (K4)

Türkçe Öğretiminde ilk olarak Yeni Hitit kitabını kullandık. Sonrasında Yesevi Türkçe kitabını kullandık. Şimdi Yedi İklim'i kullanıyoruz. YEE ile yapılan anlaşma burada iyi oldu. Eskiden öğrenciler kitapları kütüphaneden alıp yılın sonunda teslim ediyordu. Kitap üzerinde bir işaretleme filan yapamıyordu. Bu da bir sorun oluşturuyordu. (K5)

“Yabancılar Türkçe öğretimi için kurulan önemli kuruluşlardan bir kitap desteği almıyoruz. Kaynakları kendimiz ve kurumumuz tedarik ediyoruz.” (K9)

“Türkçe eğitimi için kullandığımız ortamın maddi olanaklardan dolayı yetersiz olduğunu düşünüyorum.” (K11)



"Bence Türk soylular için ortak bir kitap çalışması olmalı. Avrupalı veya diğer kıtalardan gelen öğrenciler ile Türk soylu öğrencilerin aynı kitabı kullanmaması gerekir. Hedef kitleye uygun materyal seçilmeli." (K1)

Teknik Durumlar.

Fiziki Sınıf Ortamı.

Kazakistan'da Türk soylu öğrencilere Türkçe öğretiminde görevli öğretmenlerin, sınıf içi teknik ve fiziki olanakların yeterli olmadığı yönünde görüş bildirdiği görülmektedir. Özellikle ders malzemelerine erişim konusunda problemlerin olduğu ifade edilmiştir.

"Fiziki sınıf ortamı yetersiz. Bu nedenle mesela çevrimiçi eğitim daha yararlı oldu. Materyal olmadığı için yüz yüze eğitim verimsiz oluyor ve zor geçiyor." (K.1)

"Fiziksel olarak sınıf ortamının yeterli olmaması Türkçe öğretimini ciddi olarak etkilemektedir. Maddi ve yönetsel eksiklik sorun yaratıyor. İnternet ve altyapı sorunu bulunuyor. Dil öğretimine uygun bir ortam bulunmamaktadır. Sınıf içinde fiziksel imkanlar çok yetersiz. Tahta, internet, bilgisayar vs. yok." (K3)

Fiziki şartlar Türkçe ve dil öğretimine uygun değil. Türkçe derslerine yönetim tarafından yeterli destek verilmiyor. Kitabı olmayan öğrenci bir sorumluluk hissetmiyor. Öğrencinin kitaba temas etmesi gerekiyor. Kesinlikle öğrencinin yazma için kitaba dokunması gerekiyor. Çevrim dışı öğretim bu noktada çok yetersiz kalıyor. Online süreç çok verimsiz geçti. Öğrenciler başka işlerde çalıştığı için derse de katılmadı. Kitapsız kesinlikle olmuyor. (K4)

"Sınıf içinde projeksiyon, tahta gibi imkanlarımız var. Ancak Türkiye'deki gibi akıllı tahta vs. imkânımız yok. Akıllı tahtaya ihtiyacımız oluyor. Sınıf içi fiziksel ortam geliştirilmeli." (K5)

İdari Problemler.

Kurumsal – Bürokratik Engeller.

Katılımcıların, idari süreçlerin yeterli hızda ilerlemediğini ifade ettiği ve bu durumun dil öğretim sürecini olumsuz etkilediği yönünde görüşleri bulunmaktadır. Özellikle kurum içi karar alma süresinin hızlandırılması yönünde görüşler öne çıkmaktadır.

İdari yapıda çift başlılık olabiliyor. Bölüm – atış – müşavir ayrımı olabiliyor. Türk dili kursu açabilmek için okul içi idareyi düzenlemek gerekiyor. Pek çok idari prosedür bulunuyor. Dolayısıyla hızlı kararlar verilemiyor. Uygulamaya da geç geçiliyor. Bazı konularda yönetim ve idare sizi yalnız bırakıyor. Merkezi yönetimden belirlenen projelerin hedef kitleye uygun şekilde uygulanması gerekiyor. Yönetimin ve idarecilerin Türkçe öğretimi sürecini bilmesi gerekiyor. Hedef kitleye ve seviyeye uygun görevlerin verilmesi gerekiyor. Nicelik yerine nitelik ön plana çıkarılmalıdır. (K1)

İş birliği yapmak çok önemli. Ancak çok başlılık da söz konusu. Bu da çok ciddi bir sorun oluşturuyor. Müfredat hazırlamak için belirli bir program uygulanmıyor. Son dakikada istenen belgeler ve programlar oluyor. Öğrencilere yeni yazılan kitapları önerdim ancak kabul edilmedi. Yönetim tarafından kütüphane dışında bir kitabın kullanılmaması gerektiği istendi. Harici bir kaynak kullanılmasına izin verilmedi. Öğrencilere verilen kitaplar ders sonunda yeniden isteniyordu. Bu yüzden oldukça eski ve seviyeye uygun olmayan kaynaklar kullanıldı. (K2)

“Birtakım bürokratik sorunlar ve iş yükü var. Bu durum Türkçe öğretiminde gereksiz yük oluşturuyor. Belirli bir plan çerçevesinde eğitim programı hazırlanıyor. Zorunlu yükümlülüklerden kaçınmak gerekiyor. (Zorunlu eğitim vs.)” (K11)

“Okulların kendi yönetimlerinden kaynaklanan sorunlar oldukça ciddi bir sorun. Okul yönetimi Türkçe öğretimine destek vermiyor. Fiziksel olarak sınıf imkanlarının yeterli olmaması Türkçe öğretimini ciddi olarak etkiliyor.” (K3)

Fiziki şartlar Türkçe ve dil öğretimine uygun değil. Türkçe derslerine yönetim tarafından yeterli destek verilmiyor. Kurumların Türkçeye bakış açısı ve tutumları yetersiz. Türkçe öğretimine destek verilmiyor. Aktif bir şekilde Türkçe öğretmek ve Türkiye’den gelen bir öğreticinin Türkçeye çok önem vermesi bazı çalışanlar ve idareciler tarafından hoş karşılanamayabiliyor. Yöneticilerin desteği olmadan Türkçe öğretimi çok zor. (K4)

Sınıf Yönetimi.

Kazakistan’da kurumsal yönetimlerde görülen sorunlara paralel olarak dil öğretim sınıflarının belirli ölçütlerinin olmaması nedeniyle sınıf yönetiminde sorunlar yaşandığı katılımcılar tarafından ifade edilmiştir.

“Ben, ikinci ve üçüncü dil olarak Türkçe öğretiyorum. Farklı hedef kitle, algı düzeyi ve seviyelere göre sınıflar var.” (K1)

“Türkçe öğretiminde çok büyük sorunlar yaşadım. Sınıfların homojen olmaması çok büyük bir sorun. Bir sınıfta farklı milletlerden öğrenciler var. Bunlar bir sorun oluşturuyor. Rus, Kırgız, Özbek ve Kazak öğrenciler bir arada derse giriyor.” (K2)

“Grubumda çok çeşitli etnik gruplar bir arada bulunmaktaydı. Bu öğrencilerin ana dilleri farklı olduğu için sınıf içinde organizasyon çok zor sağlanıyordu. Türkmen, Kazak, Kırgız, Rus gibi farklı grupların bir arada olması Türkçe öğretimini engelliyor. Bu da grubun ilerlemesini engelliyor. Online kurslarımızda Rus, Kırgız ve Özbek öğrenciler bir arada bulunuyor. Bu da bir sorun oluşturuyor.” (K3)

Öğrencilerin Türkçe ve Türk Kültürüne Bakış Açıları.

Kazakistan’da Türkçe ve Türk kültürü öğreticisi olarak görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre, Türkçe ve Türk kültürüne öğretici bakış açısı (yer yer olumsuz durumlar olsa da) genellikle olumludur. Öğrencilerin Türkçe öğretimi ve Türk kültürüne bakış açıları olumlu ve olumsuz, öğretmenlere bakış açıları ise beklentiler temaları üzerinde yoğunlaşmaktadır (Tablo 4).



Tablo 4. Öğrencilerin Türkçe öğretimi ve Türk kültürüne ilişkin görüşme verileri

Temel Tema	Birincil Tema	İkincil Tema	Kod
Öğrencilerin Türkçe Öğretimi ve Türk Kültürüne Bakış Açıları	Türkçe Öğretimi ve Türk Kültürüne Bakış Açıları	Olumlu	Türkiye’de iş bulma ve eğitim olanaklarından dolayı olumlu yaklaşım Türk dizileri, filmleri, şarkıları, yemekleri bölgede çok yoğun olduğu için olumlu yaklaşım
		Olumsuz	Materyal eksikliği ve ders saati yetersizliği nedeniyle öğrencilerin ilgi kaybı
	Öğreticilere Bakış Açıları	Öğreticiden Beklentiler	Öğreticiden Kazakça ve Rusça bilme beklentisi
			Sertifika ve geçme notu gibi sadece sonuç odaklı beklentiler İdari yapı ile köprü kurma beklentisi

Katılımcıların görüşlerinden elde edilen kodlara göre hazırlanan birincil ve ikincil temalara göre, Öğrencilerin Türkçe Öğretimi ve Türk Kültürüne Bakış Açıları hakkında bilgi elde edilmiş ve Türkçe ve Türk kültürü aktarımına yönelik olumlu-olumsuz algılar ve bunun yanı sıra öğrencilerin öğretmenlere bakış açısı ve öğretmenlerden beklentilerine yönelik katılımcı görüşleri sınıflandırılmıştır.

Türkçe Öğretimi ve Türk Kültürüne Bakış Açıları.

Olumsuz.

Kazakistan’da Türkçe öğrencilerinin Türkçe öğretimine ve Türk kültürüne yönelik bakış açılarının ders malzemesi ve eğitim programı bağlamında eksikliklerin bulunması nedeniyle olumsuz olabildiği yönünde görüşler bulunmaktadır.

Ciddi bir materyal sorunu olması, aynı zamanda Türkçeye bakış açısını da olumsuz yönde etkiliyor. Bazı programlarda özellikle ortaokul ve lise grubunda öğrencilere zorunlu Türkçe dersi konulmuş. Bu zorunluluk, Türkçe öğrenmek istemeyen kişiler için sorun yaratıyor. İsteksiz öğrencilere zorunlu olarak Türkçe dersi verilmesi çok büyük bir probleme yol açıyor ve Türkçeye olan algıyı etkiliyor. Türkçe öğretiminde öğrencilerin isteksiz olması ve fiziksel

olanakların yetersizliği kişisel motivasyonumu da olumsuz yönde etkiliyor. Yaş grubu, hedef kitle, dil öğrenme amacı burada çok önemli. (K3)
“Türkçeye yeterli yaşam alanı sağlanamıyor. Hazırlık eğitimi sonrasında Kazak öğrencinin Türkçe ile ilgisi kalmıyor. Dolayısıyla Türkçeyi unutupuyor. Öğrenciler bölümlerine göre Türkçe eğitimine devam etmelidir. Öğrenciler üniversite hayatının sonuna kadar Türkçe eğitimi almalıdır.” (K10)

Olumlu.

Kazakistan’da Türkçe öğretimine yönelik olumsuz algılar bulunmasına rağmen, öğretici görüşlerine bakıldığında Türkçe öğretimi ve Türk kültürüne yönelik yaklaşımın genellikle olumlu yönde olduğu ifade edilmektedir.

“Kültür aktarımında haftalık kültür etkinliği düzenliyoruz. Planlı bir şekilde kültür aktarımı aktiviteleri yapıyoruz. Bu etkinliklere katılım yeterli düzeyde de sağlanıyor.” (K1)

Kültür aktarımında Türkçe şarkıları kullanıyorum. Her hafta bir şarkı öğretimi yaparak şarkılarla Türkçe öğretimi yapıyoruz. Kültür aktarımında Nevruz’la ilgili olarak Türkçe Hıdırellez, mani ya da dilek yazmak gibi etkinlikleri yapmaktayız. Bundan da çok olumlu dönütler alıyorum. Şarkı öğretimi de burada çok önemli. (K2)

Birbirinden farklı Türk kültürü aktarımı ile ilgili etkinlikler yapıyoruz. Türk kültürü bakımından ders kitaplarının yeterli olduğunu düşünüyoruz. A2 kitabında Türk yemekleri var. Bunları hemen görsellerle destekliyoruz. Metinlerle eş zamanlı olarak Türk kültürüne ait yemekleri ve diğer unsurları anlatıyoruz. Dersin işleyişini görseller, videolar vb. desteklerle birlikte yürütüyoruz. Uygulamalı olarak da öğrencilerle birebir ilgileniyoruz ve Türk yemekleri başta olmak üzere canlandırma yoluyla Türk kültürünü aktarıyoruz. (K3)

Öğrencilerin derse ilgisi dersteki konuşma etkinliklerine katıldığında artıyor. Öğrencilerin ilgisini çekebilecek bir konu bulunur ve öğrenciler bir sohbete dahil edilirse konuşulan şey akılda kalıyor. Öğrencileri derse çekmek gerekiyor. Bunun için öğrencileri konuşturmak ve onlarla diyalog kurmak gerekiyor. Öğrenci kaç yaşında olursa olsun bolca konuşturulmalıdır. Yedi İklim kitabında kültür aktarımı ile ilgili metinleri drama yöntemi ile canlandırıyorum. Bayram, gelenek ve göreneklerle ilgili el öpme, şeker tutma, büyüklere karşı davranış gibi drama faaliyetleri yaptırıyoruz. Bu konuda olumlu karşılıklar alıyoruz. (K4)

Öğrencilerimiz kullanacağımız Türkçe kitaplarına karşılık itirazda bulunmuyor. İstenilen kitapları kullanmaya ve Türkçe öğrenmeye isteklidir. Türk reklamları, Türk şarkıları ve dizileri, Türkçe öğretimine çok katkı sağlıyor. Türkiye özlemi ortaya çıkarıyor. Öğrencileri motive ediyor. Türkiye’nin Kazakistan’a olan bakış açısı ve buraya sağladığı katkılar yadsınmaz. Türkiye, öğrenciler ve pek çok insan için bir iş kapısı ve gelecek olarak görülüyor. (K7)

Kendimi Orta Asya’da çalıştığımız için şanslı hissediyorum. Öğrenciler ve halk Türkiye’ye karşı çok olumlu yaklaşıyor. Türkçe öğrendiklerinde her şeyin çok güzel olacağını düşünüyorlar. Aracı dil kullanmadan Türkçe öğretmek öğrencilerin ilgisini çekiyor. Şarkılar özellikle çok yardımcı oluyor. İstekli bir gruba ders verdiğimiz için de çok şanslıyım. Fiziki koşullar kısıtlı ancak öğrenciler çok istekli. Türk oyunlarını da kültür aktarımında aktarıyoruz. Türk yazarlarını, şehirlerini, yemeklerini ve kültürlerini aktaran çalışmalar yapıyoruz. Yaratıcı drama yöntemini kullanıyoruz. (K8)

Türk yemeklerini de Türk restoranlarından temin ederek öğrencilere gösterebiliyoruz. Türk kültürünü somut bir şekilde tanıtmaya çalışıyorum. Bu da ilgi görüyor. Kültür aktarımında kitaplarımızın yeterli olduğunu düşünüyorum. Bunun yanı sıra Türk dizileri çok etkili. Türk dizileri burada çok izleniyor. Burada da çok fazla Türk restoranı ve marketi var. Bu yüzden Türk kültürü aktarımında avantajlıyız. Türklerde olup Kazaklarda olmayan farklı özellikleri ön plana çıkarıyoruz. Bayramların farklı ve ortak yönlerini vurguluyoruz. Tek kelime Türkçe bilmemesine rağmen sadece Türk dizilerinden Türkçe öğrenen ve öğrenmeye çalışan kişiler var.



Üstelik aksansız konuşabiliyorlar. Türk dizileri bu nedenle ders materyallerinden daha etkili olabiliyor. (K9)

Bazı üniversitelerde yabancı ikinci dil olarak Türkçe öğretiliyor. Öğrenciler Türkçe öğrenmekten dolayı çok memnun. Türkçe tercih edilen ve sevilen bir dil. Türklere de çok olumlu yaklaşıyorlar. Türk dizilerine aşırı bir ilgi var. Türk halkına, Türkçeye ve Türklere karşı tutum ve algı da son derece olumlu. Kültür aktarımında Türk haftaları düzenliyoruz. Türk sanatları, Türk edebiyatı, yemekleri, sözlü ve yazılı kültürü gibi etkinlikler düzenliyoruz. (K11)

"Öğrencilerim Türkçeye ve Türk kültürüne karşı oldukça ilgili ve hevesli. Türkçeyi öğrenme seviyeleri arttıkça bu ilgileri de doğru orantılı olarak yükseliyor. Derse katılım konusunda daima isteklidir. Türk kültürüne ve Türkiye'ye karşı meraklılar. Kazakistan'da Türkçe öğretimi konusunda yüksek bir talep olduğunu düşünüyorum." (K12)

Öğreticilere Bakış Açıları.

Öğreticilerden Beklentiler.

Kazakistan'daki Türkçe öğrencilerinin öğretmenlerden ana dilde iletişim kurma noktasında beklentilerinin olduğu görülmektedir. Öğrenciler, öğretmenlerle yakından iletişim kurmak istemektedir.

Kazakistan'da Türkçe öğretecek bir Türk dili öğreticisinin Rusça veya Kazakça bilmesi çok büyük bir avantaj. Öğrenciler, Kazakça veya Rusça ile de öğretmenlerle iletişim kurmak istiyor. Türkçe ikinci yabancı dil olarak öğretiliyor. Bizim avantajımız öğrenciler Türkçe öğretmeni olarak mezun olabiliyor. Türkçe seçmeli değil zorunlu ders. Bu yüzden öğrencilerin beklentisi artıyor ve dersi daha ciddiye alıyor. (K3)

"Öğrenciler, okul yönetiminden beklentilerini ve okul yönetimine şikayetlerini dile getirmiyorlar. Öğrencilerin öğretmenlerden beklentileri olarak derslerin aktif şekilde işlenmesini, saygı ve sevgi çerçevesinde muamele görmeyi beklediklerini düşünüyorum." (K12)

"Buradaki bölüm seçme ve ders geçme sisteminden dolayı sadece yüksek puan almak dışında bir beklentileri yok. Ölçme ve değerlendirme süreciyle ilgili sadece sonuç odaklı beklentileri var." (K11)

Kazakistan'da Türkçe ve Türk Kültürü Öğretimi.

Kazakistan'da Türkçe ve Türk kültürü öğretimi özelinde katılımcıların görüşme verilerinden elde edilen bulgulara bakıldığında (Tablo 5) eğitim ve öğretim yönetiminde kurumsal ve bürokratik ilişkilerin yanı sıra öğretici ve idareci ilişkiler, öğretmenler arası iletişim ve öğretici yeterlikleri başlıca değinilen konular arasındadır. Bunun yanı sıra ölçme değerlendirme sürecindeki uygulamalar ve yöntemler ile öğretici motivasyonunu artırmaya yönelik öneriler katılımcılar tarafından vurgulanmıştır.

Tablo 5. Kazakistan'da Türkçe ve Türk kültürü öğretimine ilişkin görüşme verileri

Temel Tema	Birincil Tema	İkincil Tema	Kod
			Türkçe eğitimi alan idarecilerin olumlu katkısı
		Öğretici – İdareci İlişkileri	Ders saati problemlerinde uzlaşmacı yaklaşım

Kazakistan'da Türkçe ve Türk Kültürü Öğretimi	Eğitim – Öğretim	Türkçe derslerine genelde olumlu yaklaşım
	Yönetimi	Çift başlı yönetim
	Kurumsal ve Bürokratik İlişkiler	kaynaklı sorunlar Kazakistan'ın yönetim sisteminden kaynaklı bürokratik engeller
	Öğreticiler Arası İletişim	Türk ve Kazak öğreticiler arasında genellikle olumlu iş birliği
	Öğretici Yeterlikleri	Hedef kitleye uyumlu öğretici seçimi
	Ölçme Değerlendirme Süreci	Sınav Uygulamaları ve Yöntemleri
Öneriler	Müfredat ve eğitim programları	Kazakistan'ın eğitim politikaları nedeniyle yaşanan sorunlar Kurumların Türkçe öğretimi için belirli bir müfredata sahip olmaması
	Öğretici Motivasyonu	Öğretici merkezli olmayan yönetim Öğreticiye geribildirim ve motivasyon sağlamayan süreçler

Kazakistan'da Türkçe ve Türk Kültürü Öğretimi temel teması; ikincil temalardan hareketle eğitim-öğretim yönetimi, ölçme değerlendirme süreci ve öneriler şeklinde sınıflandırılmıştır. Eğitim-öğretim yönetimi; öğretici ve idarecilerin ilişkileri, kurumsal ve bürokratik ilişkiler, öğretmenler arası iletişim ve öğretici yeterlilikleri kapsamında değerlendirilmiştir. Tema dereceleri, kodlardan hareketle özelden genele doğru oluşturulmuştur. Kodların oluşmasını sağlayan görüşme verileri, katılımcıların ifadelerinden alınan örneklerle aşağıda gösterilmiştir.



Eğitim – Öğretim Yönetimi.

Öğretici – İdareci İlişkileri.

Kazakistan'da Türkçe öğretimi sürecinde kurum yöneticilerinin Türkçe öğretmenlerine yönelik genellikle olumlu yaklaşımda bulunduğu, görüşlerden hareketle söylenebilir.

"Kültür aktarımı aktivitelerinde Müşavirlik ile birlikte hareket etmekteyiz." (K1)

İdarecilerin Türkçeye bakış açısı çok önemli. Türkiye'de okuyan yöneticiye sahip olmak çok avantajlı oluyor. Sadece gösteriş amacıyla yapılan Türkçe dersleri bulunmaktaydı. Bu sorunları en üst idareciyle yani Rektör ile çözebiliyoruz. Rektör desteği olmasaydı Türkçe eğitiminde çok büyük sorun yaşayabilirdik. Okul yöneticileri ile iletişime geçerek sorunlarımızı, istek ve önerilerimizi iletebiliyoruz. (K3)

"Yöneticilerimiz bize özgür bir çalışma ortamı sundu. Bize seçme olanağı da sundular. Oldukça düzenli bir program hazırlandı. Kendimizi geliştirmemizi sağlayacak zaman da tanındı. Yeni bir materyal hazırlamada yöneticilerimiz bize katkı sağladı." (K4)

Konuşma kulübü gibi etkinlikler yapıyoruz. Bu noktada yönetimimiz de bizi olumlu yönde destekliyor. Türkçeye çok önem veriyor. Tüm kapılar Türkçe öğretiminde sonuna kadar açık. Kurumumuzun ve yöneticilerimizin Türkçeye bakış açısı ve tutumu çok önemli. Yöneticilerimiz Türkiye'de eğitim gördüğü için Türkçeye önem veriyor. Yunus Emre Enstitüsü ile anlaşma yaparak yetersiz olan kitaplardaki eksiklikler giderildi. Bu dikkate alındı ve daha iyi materyal imkânı sunuldu. (K5)

"Geçmiş yıllara göre bu yıl kurumumuzun verdiği destekle daha rahat bir Türkçe öğretimi ortamına sahibiz." (K6)

Zaman zaman idare ile sorun yaşıyoruz. İstenilen işler ile yapılan işler ve hedef kitle çok farklı olabiliyor. Ancak bir şekilde çözüm bulmaya çalışıyoruz. İdareciler bize her konuda yardımcı oluyor. Ev, barınma ve diğer meselelerde dahi bizlere destek oluyorlar. Bunun yanı sıra ders saati merkezli (Ştat – ders saati ücretli sistem) yaklaşımın Türkçe öğretimine etkisi ciddi bir sorun oluyor. Bölüm başkanı ve dekanlar tarafından çözüm için öğretmenler arasında ders ve saat paylaşımı yapılıyor. Ders saatlerimizi artırarak bu sorunu çözmeye çalışıyoruz. Yeterli destek idareciler tarafından veriliyor. (K7)

Yöneticilerimizden olumlu şekilde destek görüyoruz. Türkçe öğretimine yaklaşım çok olumlu. Ders saati bulmakta bazen zorlanabiliyoruz. Bölümde Türkçe bilmeyen hocamız yok. Biz daha çok konuşma kulübü ve alan derslerine giriyoruz. Kulüplerde bölümü destekliyoruz. Dekanlar ve Bölüm başkanları bizi bu noktada motive ediyor ve destekliyor. (K10)

Burada çalışan Kazak yöneticiler Türkiye'de okudukları için Türkiye hakkında çok şey biliyorlar. Bu nedenle yönetici algısı bulunmaktadır. Popüler kültür ürünleri son zamanlarda Türkçeye olan ilgiyi artırdı. Bu da Türkçe öğretimini kolaylaştırıyor. Kurumumuzun bir avantajı var. Rektörümüz geçmişte Türkiye'de görev yapmış. Bu da bize olumlu katkı sunuyor. Kurumumuz ve yöneticilerimizin Türkçeye olan tutumu çok olumlu. Hatta beklediğimizin de üzerinde. Bu da işlerimizi kolaylaştırıyor. Kazakistan'da Türkçe öğretmenlerinin çok avantajlı olduğunu düşünüyorum. Bulduğumuz kurum da Türkçe öğretimini çok destekliyor. (K11)

Kurumsal ve Bürokratik İlişkiler.

Üniversiteler arasında iş birliğinin olması ve resmî kurumların Kazakistan'da Türkçe öğretimine yönelik yatırımlarının, katılımcılar tarafından önemli bulunduğu görülmektedir.

"TİKA'nın desteği ile kurumunuzun Türkçe öğretimindeki eksiklikleri tamamlandı. TİKA bu konuda kütüphane, derslik, bilgisayar gibi ihtiyaçlarda destekçi oldu." (K7)

Üniversitemizde ikili anlaşmalar var. Bu nedenle öğrenciler mezun olmadan mutlaka Türkiye'ye gidiyor. Bu da bir gelenek olarak alt ve üst sınıflar arasında motivasyonu artırıyor. Üst sınıflar Türkiye'yi gördükçe yüksek lisans ve doktora için Türkiye'ye gitmeyi hedefliyorlar. TİKA bu noktada destek oluyor. Bu nedenle öğrenci değişim programları çok önemli. (K8)

“Burada en önemli sorun ikili yönetimlerden kaynaklanıyor. Çift başlı yönetim anlayışı soruna neden olabiliyor.” (K10)

“Türkçe öğreten resmî kurumların ulaşabildiği kişi sayısının yetersiz olduğunu görmekteyim.” (K12)

Öğreticiler Arası İletişim.

Katılımcılar tarafından Kazakistan'daki Türkçe öğretmenlerinin arasındaki iletişimin geliştirilmesi ve ders programlarının düzenlenmesi gerektiği ifade edilmiştir.

“Öğretici ne ile karşılaşacağını bilmeden buraya geldiği için uyum ve çalışma süreci çok sorun oluyor.” (K2)

“Bazı kurumlarda Türkçe öğretmenlerinin ana dilinin Türkçe olmaması çok büyük bir sorun oluşturuyor. Ana dili Türkçe olmayan kişiler derse girebiliyor. Ana dili Türkçe olmayan Türkçe öğretmenleri derste aracı dil kullandıkları için yeterli ilerleme kaydedilemiyor.” (K3)

“Derse girilmesine rağmen ders saat ücreti sistemden ötürü verilmiyor. Bu sorunu gidermek için öğretmenler arasında ders paylaşımı yapıyoruz. Maksimum verim için maksimum derse girilmesi isteniyor.” (K7)

“Kazakistan'daki Türkçe öğretmenleri arasındaki iletişim ve iş birliğinin zayıf olduğunu düşünüyorum.” (K11)

“Eğitim ortamındaki Kazak öğretmenlerin Türkçe öğretiminde hevesli ve Türk öğretmenlere karşı da olumlu bir bakış açılarının olduğunu düşünüyorum.” (K12)

Öğretici Yeterlikleri.

Katılımcılar, özellikle öğretici sorumluluğundaki ders yükünün azaltılması ve öğretici atamalarının öğrenen seviyesine göre yapılması gerektiğini ifade etmiştir.

“Öğreticinin ders saati yükünün çok olması, daha az materyal üretmesine ve dolayısıyla derste verimsiz olmasına neden oluyor.” (K1)

“Bu coğrafyaya gelmeden önce öğretmenlerin hangi hedef kitleye uygun olduğu ile ilgili bir eleme yapılmalı. Yetişkinlere Türkçe öğretimi ile çocuklara Türkçe öğretimi farklı alanlar olduğu için öğretmenlerin de buna göre belirlenmesi gerekiyor. Üniversite ve lise grubu öğretmenlerinin ilkökul seviyesindeki öğrencilere öğretici olarak görevlendirilmesi sorun yaşıyor.” (K2)

Ölçme ve Değerlendirme Süreci.

Sınav Uygulamaları ve Yöntemleri.

Kazakistan'da Türkçe öğretiminin değerlendirilmesi aşamasında belirli ölçütlerin hazırlanması ve sınav sisteminin kurumsallaştırılması gerektiğine yönelik görüşler ön plana çıkmaktadır.

“Ölçme değerlendirme noktasında ciddi bir sorun var. Sınav süreci oldukça sıkıntılı. Ölçme değerlendirme aşamasında çok ciddi sorunlar yaşanıyor. Ölçme değerlendirme konusunda soruların önceden verilmesi gibi yönetsel sıkıntılar var.” (K2)



"Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek için hazırladığımız öğrenci kulüpleri verimli olmuyor. Çünkü belge ve sertifika karşılığı olmadan katılımcı bulunamıyor. Öğrencilere sadece sertifika verilirse katılım oluyor." (K7)

"Hedef dilin konuşulmadığı bir bölgede Türkçe öğretildiği için yeterli Türkçe saati bulunmuyor. Ölçme değerlendirme aşamalarında çok ciddi sorunlar var. Bu süreçleri çok iyi yerine getirirseniz bir marka oluşturabiliyorsunuz." (K10)

Öneriler.

Müfredat ve Eğitim Programları.

Kazakistan'da Türkçe öğretiminin kurumsal ve nitelikli olabilmesi için eğitim programlarının hedef gruba yönelik özelleştirilmesi ve Türk soylu öğrenciler için hususi ders malzemeleri ve müfredatın hazırlanması yönünde öneriler bildirilmiştir.

"Bir hafta içerisinde üç defa müfredat hazırladım. Dersle ilgili bir bilgi verilmeden ders içeriği hakkında bilgi verilmeden derse girilmesi isteniyor. Bu büyük bir sorun. Öğreticiler üzerindeki yüklü ders saatleri de öğreticinin program hazırlamasında büyük soruna neden oluyor." (K2)

"Eğitim programları ve ölçme değerlendirme süreçlerindeki sorunların ana nedeni ise ülkeler arasında kaynaklanıyor. Kazakistan'da köklü bir sistemsel eğitim reformu gerekiyor. Sistemde sağlıklı bir şekilde işleyiş için birtakım değişiklikler yapılmalıdır." (K10)

"Kazaklar Türk soylu olduğu için onlar için ayrı bir Türkçe öğretimi programı, materyalleri, içerikleri hazırlanmalıdır. Ayrıca öğrencilerin üniversiteye gelme bilinci düşük. Bu da bir sorun oluşturuyor. Öğrencinin okula alınma sürecinde sorunlar, Türkçe öğretiminde de soruna neden oluyor. Bu sorun düzeltilmeli." (K11)

"Kazakistan'daki Türkçe ve Türk kültürü öğretimi yeterliliği hakkında Kazakistan'daki Türkçe ve Türk kültürü öğretim program ve müfredatlarının yeterli olmadığını daha yaygın ve geliştirilmiş olması gerektiğini düşünüyorum." (K12)

Öğretici Motivasyonu.

Kazakistan'daki Türkçe öğretim programlarının düzenlenmesi ve hedef gruba göre özelleştirilmesiyle birlikte öğretici motivasyonunun artması için öğrenci merkezli bir programın hazırlanması gerektiği ifade edilmiştir.

Nicelik yerine nitelik ön plana çıkarılmalıdır. Ödül mekanizması bulunmuyor. Öğretmeni takdir etme noktasında herhangi bir motive edici araç bulunmuyor. Merkezi yönetimlerin eğitimcileri dikkate alan, onları motive eden, ödüllendirici bir yapıda bulunması gerekiyor. Öğreticilerin idareciler ve merkezi yönetimler tarafından hizmetlerinden ötürü onurlandırılması, öğretici motivasyonu açısından oldukça önemlidir. Öğretici merkeze alınmalıdır. Bu şekilde bir sistem idealize edilmelidir. (K1)

"Organizasyon eksikliğinden kaynaklanan problemler nedeniyle Türkçe öğretiminde yaşadığım sorun motivasyonumun düşmesine neden oldu. Mesleki yeterliliğimi sorgulamaya başladım." (K2)

Sonuç

Kazakistan'da Türkçe öğreticisi olarak görev yapan katılımcıların, odak grup görüşmesi sonucunda değerlendirilen görüş, öneri ve sorunlarına göre ortaya çıkan başlıca noktalar şunlardır:

Kazakistan'daki Türkçe öğreticilerinin genel olarak ders malzemesi sorunu bulunmaktadır. Öğreticiler bu sorunu çözmek için bireysel olarak özgün malzeme hazırlamakta, bazı durumlarda kendi ders programlarını ve yöntemlerini oluşturmaktadır. Dolayısıyla Kazakistan genelinde Türkçe öğretiminde, Türkçe öğreticileri arasında ortak bir eğitim-öğretim programı, ders malzemesi ve yöntemi bulunmamaktadır. Bu sorunun aslında Türk soylu halkların tamamı için geçerli olan yapısal bir sorun olduğu da ifade edilebilir.

Türkçe öğretimi için mevcut eğitim ortam ve araçlarının Kazakistan'ın büyük ve gelişmiş şehirleri (Almatı, Astana) dışında yetersiz olduğu; ders malzemesi, internet alt yapısı, sınıf içi araç ve gereçleri gibi gereksinimlerde sorunlar yaşandığı görülmektedir. Bu sorun, yine kurum içinde veya öğreticinin kendisi tarafından çözülmeye çalışılmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için Kazakistan'da görevli Türkçe öğreticilerine, Kazakistan'daki eğitim kurumu yöneticilerinin bakış açısı genelde olumludur. Bu durumun başlıca nedenleri arasında Kazakistanlı idarecilerin genelini eğitimi Türkiye'de alması gelmektedir. Bu durumun, idarecilerin Türk dili ve kültürünün öğretimi ve aktarımına bakış açısında ayırt edici bir özellik olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin genellikle Türkçe öğretimine bakış açısı olumludur. Türkçe dersine ve Türk kültürüne özellikle popüler kültür araçlarının sosyal medya etkisiyle olumlu etkisi bulunmaktadır. Türk dizileri, şarkıları, filmleri Türkçe öğreticilerinin Kazakistan'daki önemli yardımcılarındanır.

Türkçe öğretiminin Kazakistan'da ölçme ve değerlendirme sürecinde önemli sorunlarının olduğu görülmektedir. Yalnızca "geçme/kalma" ve "sertifika" gibi sonuç odaklı değerlendirme yaklaşımı bölgedeki Türkçe öğretiminin problemleri arasındadır.

Genel olarak birtakım bürokratik engellemelerin söz konusu olduğu ve bürokratik işlemlerin yavaş ilerlediği görülmektedir. Bu durum, Türkçe öğretiminde kurum ve öğreticilerin ihtiyaç ve isteklerinin hızlı bir şekilde yerine getirilememesine neden olmaktadır.

Türkçe öğretiminin Kazakistan'da başarılı bir şekilde sürdürülmesi ve geliştirilmesi için Türkiye'deki devlet kurumlarının yatırımlarını hızlandırdığı ve öğretici ataması başta olmak üzere kültür, eğitim ve ticari yatırımlara önem verdiği görülmektedir.

Tartışma

Aynı dil ailesine mensup olmasına ve ses, kelime, şekil, cümle ve anlam yapısındaki çeşitli ortaklık ve benzerliklere rağmen Kazakça konuşurları, Türkiye Türkçesi öğretiminde birtakım zorluklar yaşamaktadır (Kumsar ve Kaplankıran, 2016). Çalışma verilerinden de görüleceği üzere Kazakistan'da Türkçe öğretiminin yaşadığı sorunların en başında ders kitapları ile yardımcı materyal yetersizliği gelmektedir. Öte yandan Kazakistanlı Türkçe öğrencilerinin %90'ı dinleme-anlama, %92'si sözlü anlatım, %86'sı okuma-anlama ve %92'si yazılı anlatım becerilerinde sorunlar yaşamaktadır (Güngör,



2018: 1881). Bu sorunları en aza indirmek için eğitim müfredatı, öğretici yeterlilikleri, ders malzemeleri, öğrenci beklentileri gibi başlıca konuların ele alınması gerekmektedir.

Kazakistan'da yabancı dil eğitimi; örgün eğitim kurumlarında zorunlu olarak ilköğretim okullarında 4. sınıftan, bir kısım okulların seçilmiş sınıflarında deney grubu ile 1. sınıftan itibaren zorunlu olarak verilmektedir. Türkiye Türkçesi, Kazakistan'ın eğitim-öğretim müfredatında yabancı dil olarak kabul edilmektedir. Kazakistan'daki üniversitelerin aldığı ders müfredat kararlarına göre ders saatleri 2001-2010 yılları arasında haftalık 10 saat iken 2011-2012 yılından itibaren haftalık 5 saate düşürülmüştür (Turumbetova, 2013). Kazakistan'daki üniversitelerde Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar genellikle müfredat ve araç-gereç kaynaklıdır. Bunun yanı sıra Kazakistan'da Türkçe öğretimi veren kurumların öğretici kadrosunun %70'i Türkiye'de öğrenim görmüş öğretim elemanlarından oluşmaktadır. Ancak yoğun ders programı dil öğretiminde sorun oluşturmaktadır. Kazakistan'da Türkçe öğretimini verimli ve etkin bir hâle getirmek için; öğrencilere ve hedef kitleye uygun olarak ihtiyaçlara yanıt verebilecek bir eğitim-öğretim programı, seviyelere uygun kurumsal ve ihtiyaca yönelik ders malzemeleri, kültürel öğelerin aktarıldığı ders içerikleri ve öğrenci-öğretici iletişiminin sağlanması gerekmektedir (Turumbetova, 2013).

Kazakistan'da yürütülen Türkçe öğretimindeki sorunlardan birisi de öğretici yeterlilikleri ile dil hâkimiyeti olduğu görülmektedir. Kazakistan'da Türkçe öğretici kadrolarının yoğun ders programı ile karşılaşması, öğrenci ile ilişkisini sınırlı seviyede tutmaktadır. Hâlbuki dil öğretiminde öğretici-öğrenci arasındaki bütünleşme son derece önemlidir. Dewey'in öğrenme yaklaşımına göre sınıf kültüründe öğretmenler ve öğrenciler soyut varlıklar değildir. Bunun yanı sıra dil öğrenmede inançlar ve deneyim bağlam temelli olduğu için önemli bir yere sahiptir. Öğreticilerin ve öğrencilerin dil öğrenme ve öğretme deneyimleri öğrenme inançlarını etkiler. Öğrencilerin ve öğreticilerin dil öğrenme ve dil öğretme inanışları arasındaki uyum benzer olursa etkili bir dil öğretimi süreci gerçekleşir. "Öğretme ve öğrenme, deneyimin yeniden yapılandırılmasının sürekli süreçleridir" (Barcelos, 2000: 17). Deneyim ise zihinsel bir durum değil, etkileşim ve uyumdur. Bireylerin bulunduğu çevreye adaptasyonunu sağlar. Bunun yanı sıra yabancı dil öğretiminde olduğu gibi Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrenci bilişi ve inanışı; hata geri bildirim, motivasyon, özgün ve etkili ders materyali kullanımı konusunda ortak inançlara sahiptir (Kuşçu, 2014:119).

Yabancı dil öğretimi aynı zamanda bir kültür aktarımı olması nedeniyle, Türk kültürünün sözlüksel ve davranışsal öğelerinin yabancılara Türkçe öğretiminde ölçünlü bir program dâhilinde sunulması önemlidir. Dil ve kültür öğrenmek, birbirine bağımlı ve özdeş süreçler olduğu için, kültür aktarımının olmadığı bir dil öğretim sürecinin başarılı olması mümkün değildir (Şimşek ve Dünder, 2015: 896). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde amaç, sadece birtakım kelimeleri öğretmek değil aynı zamanda öğrenciye Türk kültürünü öğretim programında belirlenen ölçütlere göre aktarmak, kültürler arası yaklaşım kavramına göre hangi kültürel unsurun aktarımını yapılacağına dikkat etmektir (İşcan, 2017). Her dil, kendi kuralları çerçevesinde yaşayan ve gelişen canlı bir varlık olarak konuşurun iç ve dış dünyası arasında köprü görevi görür. Bu vesileyle kuşaklar arası aktarılabilen ve toplumun farklı özelliklerini yansıtan sosyal faaliyetler bütünüdür. Dil, kültürü de koruyan ve taşıyan bir varlıktır

(Haldan ve Pekbak, 2019). Yabancı dil öğretiminde kültür bağlamının amaçları arasında dilin konuşulduğu ülke ve toplum medeniyetini anlamakla birlikte; gelenek, etnik yapı ve diğer kültür yapılarına karşı farkındalığa ve anlayışa sahip olmak, öğrencinin hedef kültür ve kendi kültürü arasında bağlantı kurarak dünya görüşünü geliştirmek, yani kültürel farkındalık oluşturmak gibi hususlar yer almaktadır (Özışık, 2014). Ortak kültür mirasına rağmen Kazakistan'da Türkçe öğretimi, Türk kültür aktarımını da kapsamaktadır ve Kazakistan'daki eğitim müfredatı ile öğretmenler bu durum dikkate alınarak şekillendirilmelidir.

Bu noktada dikkat edilmesi gereken kavramların başında kültürlerarası iletişimsel edinç gelmektedir. İletişim boyutunda kültürlerarası öğeler içeren bir dil öğretimi, hedef dilde etkili ve uygun bir biçimde iletişim kurma becerisini kapsar. Kültürlerarası edinç, kültürlerarası duyarlılık boyutunu da beraberinde getirmekte ve dil öğretim sürecinde öğrencinin hedef kültür farkındalığına sahip olması ve bunu deneyimlemesi gerekmektedir (Gökmen, 2005). Türkçenin öğretiminde görevli öğretmenlerin, benzer kültür öğeleri buldursa da Kazakistan'da Türkçe öğretiminde kültürlerarası iletişim bilincine sahip olması gerekmektedir. Çok kültürlü ülkelerin meydana gelebilecek toplumsal olaylardaki çözüm biçimleri, kendi rejimi, toplumsal yapısı ve tarihi olayların özelliklerine göre farklılık göstermektedir. Dil ve kültürün otonom yapısını üniter devlet içerisinde uygulayan Fransa, İtalya, ABD gibi ülkelerin yanı sıra toprağa bağlı özerklik ve eyalet sistemi uygulayan İspanya ve İngiltere örneği de bulunmaktadır. Bunlarla beraber İsviçre, Belçika gibi federasyon sistemi ve kültürel özümleme formülü ile yönetilen Türkiye ve Fas gibi ülkeler bulunmaktadır (Çoban, 2004). Kazakistan ise geniş toprak yapısı ve bünyesindeki pek çok farklı etnik grubu bir arada bulundurmasıyla dil ve kültür politikalarında özümleme formülünü benimsemektedir. Bu yaklaşım, Türkiye Türkçesinin Kazakistan'da mevcut durumuna göre çok daha geniş alanlarda yaygınlaşmasını olumlu yönde etkileyebilmektedir.

Yabancılar Türkçe öğretiminde, Türk soylu öğrencilere olduğu gibi dil-kültür yaklaşımları olan doğal yöntem, dil bilgisi çeviri yöntemi, doğrudan yöntem, işitsel dilsel yöntem ve görsel işitsel yöntem türleri kullanılabilir. Kültürlerarası iletişim becerisinin edinimi sürecinde, çok kültürlülük noktasına da dikkat çekerek, hedef dilin kültürel bağlama dayalı kullanımından örnekler sunan etkinliklere ve materyallere yer verilmelidir (Günday ve Aycan, 2018). Kazakistan'da Türkçe öğretiminin karşılaştığı sorunlardan biri de ders malzemeleri sorunu bu unsurlar dikkate alınmadığı için uzun yıllardır çözülememektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür aktarımı olarak kullanılabilen ders materyalleri; okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerine yönelik olarak öğretici tarafından otantik malzemeler şeklinde tasarlanabilir. Özellikle Türk soylu öğrencilere kültür aktarımında metin çalışmaları tercih edilebilir. Metin çalışmalarının yararlı olabilmesi için tercih edilen metinlerin öğrenciyi üretmeye yönlendirmesi, öğrendiği dil ile ilgili düşündürmesi ve araştırmaya yönlendirmesi önemlidir (Kalfa, 2013). Türk dünyasından olan öğrenciler için sözlü ve yazılı kültür unsurları ortak tarih ve kültür mirasından da yararlanarak kullanılabilir. Bunun yanı sıra dil öğrenmek, yalnızca dış uyarıcılara tepki vermek değil zihinsel bir süreç olarak görülebilir. Buna göre dil öğrenme süreci bilişsel işlemlerin yaratıcılığını geliştiren ve gerektiren bir süreçtir (Türker, 2014).



Öneriler

Kazakistan'da Türkçe öğretimi için kullanılan ve Türkçe öğretimi kurumları tarafından hazırlanan ders malzemelerinin, Türk soylu öğrenciler için uygun olmadığı bu nedenle Kazakistan'ı da kapsayan ve Türk cumhuriyetlerinde Türkçe öğretimi için özel olarak hazırlanan eğitim-öğretim programının, ders içerik ve malzemelerinin hazırlanması gerekmektedir. Bunun yanı sıra Türkçe öğreticileri arasında iş birliği ve iletişimin zayıf olduğu görülmektedir. Bu hususta, yurt dışına Türkçe öğreticisi ataması ve görevlendirmesi yapan devlet kurumları ve üniversitelerin öğretmenler arasında iş birliği ve iletişimi kuvvetlendirmesi için ortak veri tabanları ve organizasyonlar gibi faaliyetlerde bulunması önemli olabilir. Ayrıca Kazakistan'da görev yapan Türkçe öğretmenlerinin ders malzemesi sorunu başta olmak üzere Türk soylu öğrenciler için özellikle hedef kitleye yönelik hazırlanan ders programı ihtiyacı tespit edilmiştir. Bununla birlikte ders saati yükü, müfredat sorunu, teknik sorunlar ve sınav uygulamaları bölgedeki Türkçe öğretiminin kurumsal ve bilimsel hâle getirilmesindeki en önemli engellerdir. Bu sorunların çözülmesi için Türk ve Kazak kurumlarının ortaklaşa, modern dil öğretim ve yöntemlerine uygun, liyakat temelli ve öğretici ihtiyaçlarını dikkate alan eğitim politikaları belirlemesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Yazar Katkıları

Çalışmaya 1. Yazar: %60, 2. Yazar: %40 oranında katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması Beyanı

"Kazakistan Örneğinde Türkçe Öğreticilerinin Genel Durumu: Sorunlar, Beklentiler ve Öneriler" başlıklı makalemiz ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile mali çıkar çatışması yoktur ve yazarlar arasında da herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (2), 368 – 388.
- Barcelos, A. M. F. (2000). *Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: A deweyan approach (John Dewey)*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. University of Alabama, Tuscaloosa.
- Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları*, HÜTAD, (1), 19-20.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/turkiyat/issue/16660/329608>
- Baskın, S. & Toyran, M. (2021). Yurt dışında yaşayan Türkler ve Türkçe eğitimi: İngiltere örneği (genel durum, sorunlar ve öneriler). *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4). 1128-1150.

- Baş, T. & Akturan, U. (2017). *Sosyal bilimlerde bilgisayar destekli nitel araştırma yöntemleri (3.baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Biçer, N. (2012). Hunlardan günümüze yabancılara Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi. Sayı: 1/4.*, 107-133.
- Bowling, A. (2002). *Research methods in health: Investigating health and health services*. Philadelphia, PA: McGraw-Hill House.
- Creswell, J.W. (2017). *Araştırma deseni – nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları (3.Baskı)*. Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Çetin, İ. (2016). *Nitel içerik analizi: Eğitimde üretim tabanlı çalışmalar için nitel araştırma yöntemleri*. (M. Yaşar Özden, Levent Durdu, Ed.) Anı Yayıncılık.
- Çoban, S. (2004). *Kültürlerarası iletişim, dil ve yabancı dil olarak Türkçe*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Çokluk, Ö., Yılmaz, K. & Oğuz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: Odak grup görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim, 4(1)*, 95-107.
- Gedik, N. (2016). *Olgubilim (fenomenoloji). eğitimde üretim tabanlı çalışmalar için nitel araştırma yöntemleri*. (M. Yaşar Özden, Levent Durdu, Ed.) Anı Yayıncılık.
- Gökmen, M. E. (2005). Yabancı dil öğretiminde kültürlerarası iletişimsel edinç. *Dil Dergisi (128)*, 69-78
- Gülcan, C. (2021). Nitel bir veri toplama aracı: odak (focus) grup tekniğinin uygulanışı ve geçerliliği üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü e-Dergisi Cilt:4 Sayı:2.*, 94-109.
- Günday, R. & Aycan, A. (2018). Yabancı dil öğreniminde kültürlerarası iletişim becerisi edinimi. *International Journal of Languages Education and Teaching. Vol:6, Issue 3*, 533-545.
- Güngör, A. (2018). Kazakistan'da Türkçe öğretiminin dünü, bugünü ve yarını. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 7/3*, 1873-1883.
- Haldan, A. & Pekbak S. (2019). Kültürlerarası iletişimsel yetinin yabancı dil öğrenimindeki yeri. *Turkish Academic Research Review, Cilt 4, Sayı 2*, 259-266.
- Hekimoğlu, V. S. F. (2018). Türkiye ile Orta Asya cumhuriyetleri arasında eğitim alanında ilişkiler. *Uluslararası Sosyo-Ekonomik Araştırmaları ve Kalkınma Kongresi Bildiri Kitabı, 27-28 Eylül 2018 Bitlis-Türkiye*. 260-271.
- İşcan, A. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür aktarım aracı olarak filmlerden yararlanma. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi* , (58) , 437-452.
- Kalfa, M. (2013). Yabancılara Türkçe öğretiminde sözlü kültür unsurlarının kullanımı. *Milli Folklor Dergisi, 12(97)*, 167 - 177.
- Krueger, R.A. (1994). *Focus groups: a practical guide for applied research*. London:SAGE.
- Kumsar, E. & Kaplankıran, İ. (2016). Kazakların Türkiye Türkçesi öğreniminde yaptıkları yanlışlıklar ve bu yanlışlıkların düzeltilmesine yönelik öneriler. *Diyalektolog, S.12*, 81-103.
- Kuşçu, S. (2014). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğretmen bilişi ve öğrenci inanışları. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi. Yaz (1)* 111-120.



- Miles, M. B. & Huberman, M. A. (2019). *Nitel veri analizi*. (Sadegül Akbaba Altun – Ali Ersoy, Ed.) 3. Baskı. Pegem Akademi.
- Miles, Matthew B., Huberman, M. A., & Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Arizona State University - Third edition. California: SAGE Publications.
- Özışık, C. (2004). *Yabancı dil öğretiminde kültürel farkındalık: New Headway ders kitaplarının kültür aktarımı açısından incelenmesi ve değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İngiliz Dili Eğitimi Bilim Dalı.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. 3rd. Sage Publications.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA:Sage.
- Şimşek, R. M. & Dündar, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarının kültürel içeriğinin üç çevre modeline göre çözümlenmesi. *Turkish Studies*. 10/3. 891-906. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7882>.
- Tekindal, M. & Uğuz Arsu, Ş. (2020). Nitel araştırma yöntemi olarak fenomenolojik yaklaşımın kapsamı ve sürecine yönelik bir derleme. *Ufku Ötesi Bilim Dergisi*, 20(1), 153-182.
- Turumbetova, J. (2013). Kazakistan'da üniversitelerde türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Dil ve Edebiyat Çalışmaları Konferansı "Balkanlarda Türkçe". 14-16 Kasım 2013. Tiran/Arnavutluk. Bildiri Kitabı 1. Cilt. s.190-195.*
- Türker, F. M. (2014). Yabancı dil eğitiminde web tabanlı uzaktan Türkçe öğretim yöntemleri. *Route Educational and Social Science Journal*. 1(2), 89-89
- Yıldırım, A., & Şimşek H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, D. O. (2015). Türkiye Türkçesi öğrenen Kazakistanlıların karşılaştıkları sorunlar. *Türklük Bilimi Araştırmaları*. 257-277. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16978/177462>
- Yiğit, M. (2017). *Kültürel etkileşim bağlamında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi "Arnavutlukta kültürel etkileşim desenleriyle"* Hiperyayın, İstanbul.
- Yunus Emre Enstitüsü (2022, Mart). *Kazakistan'da "Yunus Emre Seçkisi" kitabının Kazakça çevirisi törenle tanıtıldı*. Yunus Emre Enstitüsü. <https://www.yee.org.tr/tr/haber/kazakistanda-yunus-emre-seckisi-kitabinin-kazakca-cevirisi-torenle-tanitildi>
- Yurt Dışı Türkler Birliği (2021, Kasım). *YTB'den Türk konseyi üye ülkelerine yönelik önemli projeler*. <https://www.ytb.gov.tr/haberler/ytbden-turk-konseyi-uye-ulkelerine-yonelik-onemli-projeler>

Extended Abstract

The aim of this study is to have information about the problems, expectations, suggestions and needs of Turkish teachers working in Kazakhstan in the 2021-2022 academic year. In the context of the problems, opinions, suggestions and expectations of Turkish teachers working in Kazakhstan, primary and secondary research questions were determined primarily within the framework of the educational environment and tools and the

general view of learners and institutions toward Turkish and Turkish culture. The research questions are as follows:

1. Questions about the educational environment and tools:

- a) What are the main and auxiliary course materials used for Turkish education in Kazakhstan? What is the adequacy of course materials, educational environment and opportunities?
- b) What are the administrators' and instructors' perspectives and effects in the educational environment on teaching Turkish?

2. Questions about learners' perspectives on Turkish and Turkish culture:

- a) What is the perspective, motivation, interest and attitude of people learning Turkish in Kazakhstan towards Turkish lessons and culture?
- b) What are the expectations of learners from Turkish teachers and Turkish lessons?

3. Questions regarding the transfer of Turkish and Turkish culture in Kazakhstan:

- a) What are the main, general and most important problems of teaching Turkish in Kazakhstan?
- b) How is the communication and cooperation between Turkish teachers in Kazakhstan?
- c) What is the perspective of educational institutions in Kazakhstan on teaching Turkish and Turkish culture?
- d) What should be done to improve Turkish and Turkish culture teaching in Kazakhstan?

This study was designed with phenomenology, one of the qualitative research methods, and the data obtained by using focus group interviews and document review, one of the qualitative data collection methods, were interpreted with content analysis, one of the qualitative data analysis types. In this study, focus group interview was preferred as the main data collection method. Focus group interviews are discussion interviews planned to obtain information about the thoughts, suggestions, complaints, opinions and perceptions of the determined sample about a predetermined research topic and problem. In order to understand all of the research data in a holistic way, certain dimensions were concentrated in the data. According to the analysis, themes and categories were brought together in a hierarchical manner.

The main points that emerged according to the opinions, suggestions and problems of the participants who worked as Turkish teachers in Kazakhstan as a result of the focus group meeting are as follows:

Turkish teachers in Kazakhstan generally have a problem with course materials. In order to solve this problem, the instructors individually prepare original materials, and in some cases, create their own curriculum and methods.

The existing educational environment and tools for teaching Turkish are insufficient except for the big and developed cities of Kazakhstan (Almaty, Astana); It is seen that there are problems in requirements such as course materials, internet infrastructure, classroom tools and equipment.

The course materials used for teaching Turkish in Kazakhstan and prepared by Turkish teaching institutions are not suitable for students of Turkish descent.

The point of view of the administrators of educational institutions in Kazakhstan is generally positive toward Turkish teachers working in Kazakhstan for teaching Turkish as a foreign language.

Students generally have a positive attitude towards teaching Turkish. Especially popular cultural tools have a positive effect on Turkish lessons and Turkish culture with the effect of social media. Turkish TV series, songs and movies are important assistants of Turkish teachers in Kazakhstan.

