

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

KAZAKİSTAN'DA YÜKSEKÖĞRETİMDE TÜRKİYE TÜRKÇESİNİ ÖĞRENEN
ÖĞRENCİLERİN TÜRKOLOJİ BÖLÜMÜNÜ SEÇME SEBEPLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TOGZHAN ZHUMAKANOVA

DANIŞMAN
PROF. DR ALPASLAN OKUR

AĞUSTOS 2020

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

**KAZAKİSTAN'DA YÜKSEKÖĞRETİMDE TÜRKİYE TÜRKÇESİNİ ÖĞRENEN
ÖĞRENCİLERİN TÜRKOLOJİ BÖLÜMÜNÜ SEÇME SEBEPLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TOGZHAN ZHUMAKANOVA

DANIŞMAN
PROF. DR ALPASLAN OKUR

AĞUSTOS 2020

BİLDİRİM

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

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

beyan ederim.

15.09.2020

Togzhan ZHUMAKANOVA

ÖN SÖZ

21. yüzyıldaki değişimlerden dolayı zaman ilerledikçe çevre ile etkileşime yeni bir boyut kattı. Sonuç olarak, ekonomik, teknolojik, politik, sosyal ve kültürel etkileşime duyulan ihtiyaç keskin bir şekilde artmıştır. Bundan dolayı insanların diğer ülkelerle geniş bir iletişim kurmak zorunda kaldı ve bu nedenle ana dilline bir yabancı dil öğrenme ihtiyacı önemli ölçüde artmaktadır. Türkiye Asya, Avrupa ve Afrika'nın kesişim noktasında yer almaktadır ve bunla beraber coğrafi konumu nedeniyle farklı kültür ve medeniyetlere sahiptir. Türkiye'de bulunan ve üniversitelerinde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrenci sayısı arttıkça, Türk işletmelerin ekonomik faaliyetler, uluslararası kurumlar, vakıflar ve medya açısından dış ilişkileri gelişmektedir. Bunun gibi faaliyetler ve işbirliği Türkiye'yi gündeme getirdi ve sonuç olarak yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye ilgi uyandırdı. Türk dili, dünyanın çeşitli ülkelerinde olduğu gibi, Türkiye'nin çeşitli kurum ve kuruluşlarında da yabancı dil olarak öğretilmeye başladı. Şu anda Türkçenin dünyadaki en popüler dillerden biri olduğunu söyleyebiliriz. Türkçenin öğretilmesi Kazakistan'da önemli bir yer tutmaktadır. Bundan dolayı Kazakistan'da devlet ve özel Yükseköğretim kurumlarında daha da çok Türk dili ile ilgili bölümler açılmaktadır. Bundan dolayı çalışmamızda da bununla ilgili konular geçmektedir.

Bu çalışmanın birinci kısmında problem durumu, araştırma amacı, araştırmanın önemi, varsayımlar, sınırlıklar, tanımlar hakkında bilgi sunulmuştur. İkinci kısmında Yabancılarla Türkçe Öğretiminin tarihsel gelişimi, Türkiye dışında yabancılarla Türkçe Öğretimi çalışmaları, Kazakistan'la ilgili bilgiler verilmiştir. Üçüncü kısmında yöntem, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması, veri analizi hakkında çalışmalar içermektedir. Dördüncü kısmında ise bulgular ve yorumlar ilgili bilgi yazılmıştır. Sonuç, tartışma ve öneriler kısmında araştırmadan verilen sonuçlar özetlenerek bu sonuçlara göre öneriler ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın başından sonuna kadar, tüm kademelerde bana yardımcı olan danışman hocam sayın Prof. Dr. Alpaslan OKUR'a, bana değerli zaman ayıran SPSS istatistik analizleri yapmakta yardımcı olduğu için Yasin ÜNGÖREN'e, gramer konusunda bana yardımcı olan Camile KARAKURT'a ve Erdal ÖZCAN'a, Kazakistan'da bulunan Türkoloji bölümlerinde araştırma anketini uygulamak vesile sunulan başkanlarına, gerçekleşen anket çalışmalarında cevaplayan katılımcılara minnettarım.

ÖZET

KAZAKİSTAN’DA YÜKSEKÖĞRETİMDE TÜRKİYE TÜRKÇESİNİ ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN TÜRKOLOJİ BÖLÜMÜNÜ SEÇME SEBEPLERİ

Togzhan ZHUMAKANOVA, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Prof. Dr. Alpaslan OKUR

Sakarya Üniversitesi, 2019

Bu çalışma, Kazakistan’da eğitim gören öğrencilerin farklı kurum ve ortamlarda Türkiye Türkçesini yabancı bir dil olarak öğrenme sebeplerini ve ihtiyaçlarını belirlemeyi, bu sebeplerin ve ihtiyaçların cinsiyet, yaş, eğitim gördüğü kurum ve meslek ve uyuşma göre dil öğrenmedeki rolünü tespit etmeyi amaçlamaktadır.

Araştırmanın verileri 2018-2019 eğitim öğretim yılının güz-bahar dönemlerinde Kazakistan’daki Ahmet Yesevi Üniversitesi, El – Farabi Kazak Milli Üniversitesi, Abılay Khan Kazak Uluslararası İlişkiler ve Dünya Dilleri Üniversitesi, Kazak Kızlar Devlet Pedagoji Üniversitesi kurumlarından elde edilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin 140’ı kadın ve 60’ı erkektir.

Bu çalışmada veri toplamak üzere kullanılan anket Nihal Çalışkan ve Önder Çangal’ın ‘Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: Bosna-Hersek Örneği’ isimli çalışmasında kullanılan anket, gerekli izin alınarak, tekrardan geliştirilip Kazakistan’ın durumuna göre değerlendirilmiştir. Anketten ulaştığımız sonuçlar öne alınarak bilgisayara aktarılmış, sonra analiz çalışmalarına işlenmiştir. Nicel veriler SPSS 20,0 programı ile yorumlandırılmış, açık uçlu soruları ise nitel olarak analiz yapılmıştır.

Uygulanan ihtiyaç analizine uygun olarak, Kazakistan’da Türk dilini öğrenen öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçları düzeyi şu beş alt kapsamda kendini belirtmektedir: İletişim Kurma, Eğitim ve Gelişim İmkânı, İş ve Ticaret İmkânı, Göç ve Yolculuk Yapma ve Kişisel İlgi ve İhtiyaçlar. Hatta alt kapsamlara yapılan analizlerin neticesinde, tüm boyutlarda katılımcıların dil öğrenme ihtiyaçları Kazakça seviyesi, Türkçe öğrenme süresi ve yeri, Türkiye’de kalma süresi, Türkiye’yi ziyaret etme sebebi değişikliğine göre anlamlı ayrımlılık görünmüştür.

Anahtar Kelimeler: Dil İhtiyaç Analizi, Kazakistan, Türkoloji bölümü, Türkçe.

ABSTRACT

REASONS FOR CHOOSING TURKOLOGY DEPARTMENT FOR STUDENTS WHO LEARN TURKISH IN HIGHER EDUCATION IN KAZAKHSTAN

Togzhan ZHUMAKANOVA, Master Thesis

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Alpaslan OKUR

Sakarya University, 2019

In this study, in Kazakhstan, students learning Turkish as a foreign language in different institutions and environments and the reasons for determining the needs, the reasons and needs for gender, age, and vocational and training institutions aims to determine the role of language learning according to nationality.

This study donemlerindekazakistan the 2018-2019 academic year spring Ahmet yesevi University, Al – Farabi Kazakh National University, Kazakh Abilay Khan University of international relations and world languages, Kazakh state girls Pedagogical University institutions in higher education about learning Turkish kazaksitan was applied to the students. Therefore, the institutions mentioned in the phases of the study were formed. The study involved 200 students, their 140 female and 60 male participants.

Turkish language needs analysis: the survey used in the Bosnia and Herzegovina sample study was re-developed and evaluated according to the situation of Kazakhstan by obtaining the necessary permission. The veri obtained from the survey was first transferred to the computer and then the analysis was carried out. Data, opinions formed in the results of the surveys were converted into quantitative veri and evaluated with the SPSS 20,0 program, while open-ended questions were analyzed qualitatively. Percentage, arithmetic mean, t-test and Kruskal Wallis h test were performed in veri analysis studies.

According to the needs analysis, the language learning needs of Turkish learners in Kazakhstan are presented in the following five sub-dimensions, respectively: Communication, Education and development, business and trade opportunities, migration and travel, and personal interests and needs. In addition, as a result of lower dimension analysis applied to all sizes of the participants in the Kazakh language level, learning needs, time and place of learning Turkish in Turkey during the period of stay, the reason to visit Turkey showed significant differences according to the variable.

Keywords: Kazakhstan, Turkology department, Language needs analysis, Turkish.

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM.....	i
ÖN SÖZ.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
TABLolar LİSTESİ.....	ix
SİMGELER VE KISALTMALAR	xi
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1 Problem durumu.....	2
1.2 Araştırmanın amacı ve önemi	3
1.3 Problem cümlesi.....	3
1.4 Alt problemler.....	3
1.5 Varsayımlar.....	3
1.6 Sınırlılıklar	4
1.7 Tanımlar	4
BÖLÜM II.....	5
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	5
2.1 Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminin Tarihsel Gelişimi	5
2.1.1 Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Göktürk Dönemi	5
2.1.2 Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Uygur Dönemi	6
2.1.3 Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Karahanlı Dönemi.....	7
2.1.4 Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Çağatay Dönemi	8
2.1.4.1 Divanü Lugati' t-Türk ve Araplara Türkçe Öğretimi	8
2.1.4.2 Kaşgarlı Mahmud Divan-ı Lugati't- Türk eseri ne zaman yazmıştır?	9

2.1.4.3 Divanü Lugati't- Türk'ün yapısı	9
2.1.4.4 Kaşgarlı'nın Türkçe öğretim yöntemi	10
2.1.5 Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminin Kıpçak Dönemi.....	11
2.1.6 Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminin Selçuklu Döneminde.....	11
2.1.7 Arap ve Farslara Türkçe Öğretimi	11
2.1.7.1 Kitâbü'l-İdrâk li-Lisani'l-Etrâk.....	11
2.1.7.2 Et-Tuhfetü'z-Zekiyye fi'l-Lugati't-Türkiyye	12
2.1.7.3 Bülgatü'l-Müşâk fî-Lûgati't-Türk ve'l-Kıfçak	12
2.1.7.4 El-Kavânînu'l-Küllîyye li-Zabti'l-Lûgati't-Türkiyye	13
2.1.7.5 Kitâb-ı Mecmû-ı Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mugalî	13
2.1.7.6 Muhakemetül- Lugateyn.....	14
2.1.8 Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminin Osmanlı Döneminde	14
2.1.9 Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminin Cumhuriyet Dönemi	15
2.2 Türkiye Dışında Yabancılara Türkçe Öğretim Çalışmalar	15
2.2.1 Türkçe Yeterlik Sınav	17
2.2.2 Uzaktan Türkçe Öğretimi	17
2.2.3 Türkçe Yaz Okulu	18
2.2.4 Yunus Emre Enstitüsü ve Türkoloji Projesi	18
2.2.5 Mevlana Değişim Programı	19
2.2.6 Dünyanın Değişik Ülkelerindeki Üniversitelerinde Türkoloji Bölümleri.....	21
2.2.7 Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı	23
2.3 Kazakistan'la İlgili Bilgiler	26
2.3.1 Kazakistan'da Eğitim ve Öğretim.....	30
2.3.1.1 Yüksek Öğretim	30
2.3.2 Kazakistan'da Ana Dili Olarak Türkçe	31
2.3.3 Kazakistan'da Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi	34

2.3.4 Kazakistan'da Yunus Emre Enstitüsü	36
2.3.5 Kazakistan'da Kazak – Türk okulları.....	37
BÖLÜM III.....	40
YÖNTEM.....	40
3.1 Araştırmanın Modeli	40
3.2 Evren ve Örneklem	40
3.3 Verilerin Toplanması.....	41
3.4 Veri Toplama Süresi.....	41
3.5 Veri Analizi	41
BÖLÜM IV	42
BULGULAR	42
4.1 Katılımcıların Profillerine İlişkin Bulgular	42
4.2 Katılımcıların Türkçe öğrenme ihtiyaçları ile ilişkin elde edilen bulgular ve yorumlar	54
4.2.1 Kazakistan'da yükseköğretiminde Türkiye Türkçesini öğrenen öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçları, ana dili değişkenine göre farklılık göstermekte midir?	54
4.2.2 Kazakistan'da yükseköğretiminde Türkiye Türkçesini öğrenen öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçları, cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?	55
4.2.3 Kazakistan'da yükseköğretiminde Türkiye Türkçesini öğrenen öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçları, Türkçe öğrenme süresine göre farklılık göstermekte midir?.....	55
4.2.4 Kazakistan'da yükseköğretiminde Türkiye Türkçesini öğrenen öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçları, Türkçe öğrenme yerine göre farklılık göstermekte midir?.....	56
4.2.5 Kazakistan'da yükseköğretiminde Türkiye Türkçesini öğrenen öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçları, uyruğa göre farklılık göstermekte midir?.....	57
BÖLÜM V.....	58
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	58
5.1 Sonuç ve Tartışma.....	58
5.2 Öneriler.....	66

KAYNAKLAR.....	67
ÖZGEÇMİŞ.....	76



TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Kazakistan’da yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenme ihtiyaçlarının «cinsiyete göre» Kruskal Wallis H testi sonuçları.....	42
Tablo 2. Kazakistan’da yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenme ihtiyaçlarının «yaşa göre» Kruskal Wallis H testi sonuçları.....	43
Tablo 3. Kazakistan’da yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenme ihtiyaçlarının «öğrenim durumuna göre» Kruskal Wallis H testi sonuçları	43
Tablo 4. Kazakistan’da yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenme ihtiyaçlarının «mesleğe göre» Kruskal Wallis H testi sonuçları.....	44
Tablo 5. Kazakistan’da yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenme ihtiyaçlarının «uyruğa göre» Kruskal Wallis H testi sonuçları.....	45
Tablo 6. Kazakistan’da yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenme ihtiyaçlarının «Kazakça seviyesine göre» Kruskal Wallis H testi sonuçları	45
Tablo 7. Kazakistan’da yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenme ihtiyaçlarının «Rusça seviyesine göre» Kruskal Wallis H testi sonuçları	46
Tablo 8. Kazakistan’da yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenme ihtiyaçlarının «Türkçe seviyesine göre» Kruskal Wallis H testi sonuçları	47
Tablo 9. Kazakistan’da yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenme ihtiyaçlarının «İngilizce seviyesine göre» Kruskal Wallis H testi sonuçları.....	47
Tablo 10. Kazakistan’da yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenme ihtiyaçlarının «Arapça seviyesine göre» Kruskal Wallis H testi sonuçları	48
Tablo 11. Kazakistan’da yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenme ihtiyaçlarının «ne kadar zamandır Türkçe öğrendiğine göre» Kruskal Wallis H testi sonuçları.....	48
Tablo 12. Kazakistan’da yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenme ihtiyaçlarının «Türkçe Öğrenme Süresine göre» Kruskal Wallis H testi sonuçları	49
Tablo 13. Kazakistan’da yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenme ihtiyaçlarının «Türkçe öğrenme yerine göre» Kruskal Wallis H testi sonuçları.....	50
Tablo 14. Kazakistan’da yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenme ihtiyaçlarının «Türkiye’de bulunma durumuna" göre Kruskal Wallis H testi sonuçları.....	50

Tablo 15. Kazakistan’da yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenme ihtiyaçlarının «Türkiye’de kalma süresine göre» Kruskal Wallis H testi sonuçları	51
Tablo 16. Kazakistan’da yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenme ihtiyaçlarının «Türkiye’de kalma nedeni göre» Kruskal Wallis H testi sonuçları.....	52
Tablo 17. Kazakistan’da yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenme ihtiyaçlarının «sınıf dışında Türkçeyi kullanma durumuna göre» Kruskal Wallis H testi sonuçları.....	52
Tablo 18. Kazakistan’da yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenme ihtiyaçlarının «Türkiye’yi ziyaret etme nedenine göre» Kruskal Wallis H testi sonuçları	53
Tablo 19. Katılımcıların dil öğrenme ihtiyaçlarının ana dili değişkenine göre t-testi sonuçları	54
Tablo 20. Katılımcıların dil öğrenme ihtiyaçlarının cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları	55
Tablo 21. Katılımcıların dil öğrenme ihtiyaçlarının Türkçe öğrenme süresine göre t-testi sonuçları	55
Tablo 22. Katılımcıların dil öğrenme ihtiyaçlarının Türkçe öğrenme yerine göre t-testi sonuçları	56
Tablo 23. Katılımcıların dil öğrenme ihtiyaçlarının Türkçe öğrenme uyruğuna göre t-testi sonuçları	57

SİMGELER VE KISALTMALAR

AÇA	: Avrupa Çevre Ajansı
AGİT	: Türkiye ve Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı
AKTS	: Avrupa Transfer Sınav Sistemi
BM	: Birleşmiş Milletler
CSTO	: Kolektif Güvenlik Antlaşması Örgütü
DEİK	: Dış Ekonomik İlişkiler Konseyi
EURASEC	: Avrasya Ekonomi Topluluğu
IDC	: İslam Kalkınma Bankası
LSE	: Londra Ekonomi Okulu
SCO	: Santa Cruz Operasyonu
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
SSCB	: Sovyet Sosyalist Cumhuriyeti Birliği
TİKA	: Türk İş birliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı
TÖMER	: Türk Dili Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
TUBİTAK	: Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
TÜRKSÖY	: Uluslararası Türk Kültürü Teşkilatı
YEE	: Yunus Emre Enstitüsü
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu
YTB	: Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı

BÖLÜM I

GİRİŞ

Yeryüzünde yabancı dil öğretiminin evveli uzun yıllara dayanmaktadır. Devletler arasında askeri, ticari, politik ve ekonomik bağlantıların oluşturulması ile partner bir dilde sözleşme ihtiyacının gün geçtikçe artmaktadır. Yabancı dil olarak Türk dili öğretiminin geçmişi uzun yıllara dayanmaktadır. Özellikle Türk cumhuriyetlerinin kurulmasından sonra Orta Asya devletleri ile gelişmiş olan ilişkiler neticesinde Türk dilinin yabancılara öğretimi özelliği daha da büyük önem kazanmıştır. İnsanlar ticari, siyasi, ekonomik ve dini sebeplerle başka dilleri sürekli öğrenme çabasına kalkmışlar ya da ana dillerini duyurmak çabasını taşımışlardır (Nurlu & Kutlu, 2015). Türk dili yerkürenin pek çok yerinde anadili ve kamusal dil olarak hususiyeti transfer etmesine karşın, farklı bir ifade ile en çok sohbet edilen dillerinden 5. dil olmasına karşın öğretimi ve eğitimi, başka diller gibi yayılmamıştır. Medeniyetin ilk ve temel faktörü dildir. Dil bir ulusun duygusunun yayılmasıdır. Dil, bir toplumun anlaşma aracı olduğu gibi hem medeniyet taşıyıcısı ve medeniyet aktarıcısıdır (İşcan, 2011). Fikirlerini, hislerini sözlü ve yazılı anlatan bir milletin duygu ve fikir yaşamının özellikleri kolaylıkla tanımlanabilir. “Bir topluluğun birçok özelliği, bilimi, hayat görüşü hayat felsefesi, alışkanlıkları, görüşleri, bilimsel ve zanaata yardımları bu topluluğun diline belli eder, bu topluluğun konuşulan dilinden anlaşılır. Özetle yazılacak olursa dil, bütün yönleriyle bir milletin medeniyetinin de aynasıdır; insan ve medeniyetin en büyük işareti ve vasıtası, dildir” (Eser, 2009). Yerkürede çok farklı diller olduğu için bu dillerde iletişime geçen insanlara öz dilimizi öğretirken bu değişiklikleri dikkate alınmaktadır. Şimdiki zamanımızda Yükseköğretim kurumları yapısında var olan TÖMER ve Yabancı Dil Bölümü isim olarak geçen yabancılara Türk dilini öğreten pekçok merkezler bulunmaktadır (Başar & Akbulut, 2016). Hatta Türk dili dersleri öğretim etkinlikleri verilmektedir. Türkiye’ye Yükseköğretim kurumlarında eğitim almak için gelen öğrencilere Türkçe hazırlık dersleri verilmektedir. Örnek olarak günümüzde tek bununla bağlı değildir. Devlet dışında eğitim ve öğretim çalışmaları gösteren Türk Liseleri ya da farklı devletlerde bazı Yükseköğretimlerde de Yabancılara Türkçe Öğretimi temasında gayret göstermektedir. Bu araştırmada benzeyen çalışmaların birisi *Japanese Language Needs Analysis* adlı çalışmada kullandıkları anketin Önder Çangal tarafından Türkçeye uyarlanmış versiyonu, *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: Bosna-Hersek örneği*

(Çangal & Çalışkan, 2013), *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Öğrenen İhtiyaçlarının Belirlenmesi: Yunus Emre Enstitüsü Tiflis Türk Kültür Merkezi Örneği* (Başar, 2016) ve *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: Polonya Örneği* araştırması örnek olarak alınmıştır (Çelik & İpek, 2019).

1.1 Problem durumu

İhtiyaç kavramı dendiği zaman ne anlaşılmalıdır? Çoğunlukla, insanın sahip olması gereken ve o sahip şeye olamadığında eksikliğin farkına varan bir kavram anlamını tarif etmektedir (Çangal & Boylu, 2014). İhtiyaç kavramı yabancı dil öğretiminde dikkate aldığımızda, öğrencilerin dil ihtiyaçları oluşmaktadır. Bu durumda, yabancı dil eğitimi verimkâr yapabilmek amacıyla ilk önce öğrencilerin dil ihtiyaçlarını tanımlayarak ve bu ihtiyaçları ana saha aktif bir faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi icap etmektedir. İhtiyaç analizi faaliyetlerinde, öğrencilerin ne bilimlere iyesi olduklarının ve hangi bilgileri öğrenmek istediklerinin belirlenmesi, faaliyetinin yerleştirilebilmesi tarafından önemlidir. Joohns'a bakılırsa ihtiyaç analizi, derslerin hazırlanmasında birinci aşamadır ve aksi halde olan bütün ders çizim çalışmalarına göre bağlantı ve geçerlik elde eder. İhtiyaç analizin maksatı, örnek olarak dersin ne gibi hazırlanması gerek olduğu üzerine ilgili olarak bilgi üzerinde ve ders hariçinde oldukça kuramsal seviyede olan ve öğrenen ihtiyaçlarını belirlemektir.

Yabancı dil öğrenme durumunda Graves'e göre (2000), öğrencilerin ihtiyaçları ve seçimleri üzerinde sistemli hem devamlı olarak bilim düzeltmek ve bu bilimleri açıklamak ve sonradan bu ihtiyaçları tekabül etmeye müteveccih kararlaştırmak sürecidir. Dil ihtiyaç analizi konusuna gelirse, öğrencilerin dil ihtiyaçlarının analiz yapmanın uzun bir geçmişe dayanmaktadır. Bütün çağdaş faaliyetler, yabancı dil öğretiminde geçen ihtiyaç analizlerinin önemli katkısı olduğunu açıklamaktadır. İhtiyaç analizinin açıklaması Brown (2001)'a göre, öğrencilerin belli kurumların bir araya getirilip bağlanıp biçiminde olan dil öğrenme ihtiyaçlarını istikbal etmek için yapılması olan bütün bağlı malumatların dizgesel olarak düzeltilmesi ve analizidir.

Eğitim konusuna gelirse, bir eğitimin hazırlanması için esas unsurlar, öğretmen, öğrenci ve eğitim ortamıdır. Bir eğitim yönteminin hayatta kalması önemli bir boyutta kilit azalarının bilgi ve yeteneklerine sadık, ama ihtiyaç analizi temasında öğrencilere ilk önce verilmektedir. İhtiyaç analizinde Brown'a göre (1997), öğrencilere odaklaşmak uygun görünmektedir. Sonuç olarak, onlar alıcılardır ve alıcıların ihtiyaçları karşılamaktadırlar. Bununla beraber, yöneten kişiler, öğretmenler, anne babalar, kurumlar ve ayrıca devletlerin

dahi belli bir dil programı için ihtiyaç analizi uygularken önem verilmemesi gerek olan ihtiyaçlara kazanabileceği için bu fikir ehliyetsiz olabilir.

Bu araştırmada Türkiye Türkçesini öğrenen öğrencilerin dil ihtiyacı akademik, kişisel ve mesleki ihtiyaçları boyutunda belli ölçüler altında incelenmiştir.

1.2 Araştırmanın amacı ve önemi

Araştırmanın gayesi, Kazakistan'da Yükseköğretimde Türkiye Türkçesini öğrenen öğrencilerin dil ihtiyaçları ve önceliklerini belirlemek.

1.3 Problem cümlesi

Kazakistan'da Yükseköğretimde okuyan ve üçten fazla dil öğrenmek isteyen gençlerin, Türkiye Türkçesini öğrenen öğrencilerin dil ihtiyaçları ve öncelikleri nelerdir? Ayrıca yabancı dil öğrenme aşamasında hangi engellerle karşılaşmaktadırlar?

1.4 Alt problemler

1. Kazakistan'daki Yükseköğretimde Türkiye Türkçesini öğrenen öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçları, ana dili değişikliğine göre farklılık göstermekte midir?
2. Kazakistan'daki Yükseköğretimde Türkiye Türkçesini öğrenen öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçları, cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
3. Kazakistan'daki Yükseköğretimde Türkiye Türkçesini öğrenen öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçları, Türkçe öğrenme süresine göre farklılık göstermekte midir?
4. Kazakistan'daki Yükseköğretimde Türkiye Türkçesini öğrenen öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçları, Türkçe öğrenme yerine göre farklılık göstermekte midir?
5. Kazakistan'daki Yükseköğretimde Türkiye Türkçesini öğrenen öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçları, uyruğa göre farklılık göstermekte midir?

1.5 Varsayımlar

Araştırmaya katılan Türkiye Türkçesini öğrenen öğrencilerin ihtiyaçlarını tespit etmek amacıyla yapılan anket, öncelikle Türk dilini öğrenirken hangi zorluklara karşılaştığını ve ihtiyaçlarını belirlemek ve problemi açıklamak. Türkiye Türkçesini öğrenen öğrencilerin Türkiye'de eğitim almak ve kenidini geliştirmek, ayrıca birden fazla dil öğrendiklerinden dolayı daha da bir yabancı dili geliştireceğini inanmaktadırlar ve Türk dilini önemsemektedirler. Bundan dolayı anketin soruları, çalışmaya katılan katılımcıların aracılığıyla ortaya çıkan cevapları varsayılmıştır.

1.6 Sınırlılıklar

1. 2018-2019 eğitim öğretim yılının güz-bahar dönemlerinde, Kazakistan'da bulunan Ahmet Yesevi Üniversitesi, El – Farabi Kazak Milli Üniversitesi, Abılay Khan Kazak Uluslararası İlişkiler ve Dünya Dilleri Üniversitesi, Kazak Kızlar Devlet Pedagoji Üniversitesi kurumlarında, Türkiye Türkçesini öğrenen toplam 200 öğrenci ile sınırlandırılmıştır.

2. Bu çalışmada kullanılan veri toplama aracı *Kazakistan'da Yabancı Öğrencilerin Türkçeyi Öğrenme İhtiyaçlarına Yönelik Anket Formu* ile sınırlandırılmıştır.

1.7 Tanımlar

Bu çalışmada, tezde yer alan kelimelerin kısaca tanımlarına yer ayrılmıştır.

- Ana Dil

İnsanın dünyaya gelip yetiştiği aile ve sülale sadık olduğu topluluk ortalağından öğrendiği, biliçaltında inen ve kişilere topluluk arasındaki bağlantılarında en kuvvetli ilişki meydana getiren dil (Yorulmaz, 2009).

- İkinci Dil

İkinci dili, ilk dilden keyin ya da ilk dili ile birlikte bildirişim vasıta olarak işletilen, geçindiren toplumsal ortamda kazanan ve bu ortamda hakikaten konuşma yapılan dil olarak tarif etmektedir (Yorulmaz, 2009)

- Türkoloji

Türklük Bilimi ya da Türkoloji; geniş anlamda Türklere, Türk tarihine, Türk dili ve edebiyatına, Türk kültürüne ilgili her şey olan faktör araştırılan bilim dalı olarak anmaktadır (Işıқтаş Sava, 2015).

- Yabancı Dil

Bir dilin konuştuğu yurt dışında derste işletilen ve her zaman iletişim için ilk dil yani ana dil yanında kullanılmayan dil olarak gelmektedir (Yorulmaz, 2009).

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi: Son durumlarda önem edinmeye görünen ve Türkiye Türkçesinin yabancı dil olarak öğretimini kapsayan bir alandır (Bayyurt, 2011).

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminin Tarihsel Gelişimi

Türkiye'nin pek çok yönden yerküreye açıldığı son zamanda Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi daha çok ehemmiyet arz etmektedir. Yabancılar Türkçe Öğretiminin birinci kitabı Divanü Lugati't – Türk isimli kitabıdır. Dil, sade şekilde insanlar ortamında iletişim elde eden bir bir vasıta olarak tarif etmektedir (Bölükbaş & Keskin, 2010). Dil ile ilgili bütün tanımlarını gözlediğimizde ortak konunun iletişim olduğunu anlamaktayız (Arslan & Yiğit, 2014). Bir yabancı dili öğrenme gereksinimi henüz de diyanet ve tecimsel faktörlere ulaşmaktadır. Ayrımlı tek ulustan öğrenilen dini soruşturup tatbik etmek için o dini gösteren ulusun dilini bilgilenmeye gereksinim duyulmuştur. Bununla beraber halka tecimsel bağlantı sağlayabilmek için o halkın dilini öğrenilmesi lazım. 'Bilinmeyen dil öğrenmek, bir cihanı, bilinmeyen bir medeniyeti de fark etmek demektir' (Bölükbaş & Keskin, 2010). Ural – Altay dil grubunda olan ve ilave edmeli bir dil olan Türk dilinin tarihi, M.Ö dört bin yılına kadar ulaşır. Türk dili, şimdiki zamanımızda ortalama iki yüz yirmi milyondan ziyade insanların diyalog kurduğu, yerkürenin azami konuşulan yedi dil arasında yer almaktadır. Ancak buna karşın sonuncu yirmi yıl öncekisine dek Türk dilinin eğitimi ve öğretimine başka diller gibi önem verilmemiştir (İşcan, 2011). Türk dili, Hun imparatoroğlu (M.Ö. III. yy.- M.S. I. yy) devresinden beri bilinen, Kök – Türkler (M.S. VI.-VIII. yy) zamanından bu yana kadar da yazılı tekstlerle incenebildiği durumda, Türk dilinin öğretimi çok sonrasında tarihlerde rastlanmaktadır. Türk dilinin yabancı dil olarak öğretiminin de kamusal şekilde esaslı bir tarihsel geçmişi bulunmasa da yabancılar Türkçe öğretiminin tarihini Türklerin tarihsel görüntüsüne çıkışına kadar ulaşabiliriz (Aykaç, 2015).

2.1.1 Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Göktürk Dönemi

Türk dili, cihanın en eski ve en zengin dillerindendir. Hun İmparatorluğu (M.Ö. III. – M.S. I. yy.) döneminden bugüne kadar gelen, Göktürk (M.S. VI – VII. yy.) devrindeki yazılı metinlerde görülen Türk dili, yazılı edebiyat olarak uzun bir evvele sahip değildir. Önceki ve Orta Çağ'a kadar Türk dilinin düzenli bir şekilde işlenip işlenmediği mevzusunda net ve kati bilgiler bulunmamaktadır. Uygur zamanında ve İslami zamanlarda Türkçe'den yabancı

dillere pekçok tercüme yapılmış olsa da, toplumda ve aile dışında sadece Türk dilinin konuşulduğu ve yazıldığı mevzusunda aydınlatıcı bilgilere ulaşamamaktadır (Biçer, 2012). Bulunan bilgilere göre, Çinli bir kadın Türk sınırında görevlendirilmiş olan eşine Türkçe bir sevda koşuk yazıya dökmüştür (Uglychina'dan aktaran Çifçi, 2006 s. 81).

Çinli olan bayanın Türk dilini bilmesi, diğer Çinlilerin ve muhtemelen diğer milletlerden aydınların da Türk dilini öğrenme ihtimalini oluşturmaktadır. Bunun gibi, Göktürklerden daha önceki zamanlarda da önemli bir Türkçe öğretim ve eğitiminin varlığını kabul etmek gereklidir (Biçer, 2011, s. 7).

Göktürk'te tahta geçen Tatar Kağan devrinde yazılan Bugut Yazıtı Budizm'in Türkler üstündeki hasiyetini belirten bir doküman boyutundadır. Bu dokümanın üç yüzü Soğdca tamamlanarak kaydedilmiştir, doğrusu Türk Kağanlığı'nın bilindik birinci kamusal dokümanları İrani dilde kaydedilmiştir. Kitabe yazan insanın, Türk topluluğunun kuruluşunu ve ülke teşkilatlanmasını iyi bilen ve çok iyi Soğdca anlayan bir Türk olduğu ya da çok iyi derecede Türk diline hâkim olan bir Soğd olduğu tahmin edilebilir (Biçer, 2012). Orhun kitabesinde de Türk dilinin yabancılardan aktarana ait ipuculere karşılanmaktadır. Özellikle Çinliler neredeyse Bizans, Tibet ve Soğd kadar Türklerin bağlantıda olduğu uluslararası Türk dilini öğrenen şahıs olduğu kesindir. Göktürkler devrinde Türk dilini bilen ve öğrenen insanlar olması çok da tabiidir çünkü o devirlerde pekçok devletle siyasal ilişkilerde bulunulmuştur. Orhun Kitabeleri'nde de Çin'li büyükelçilerin Göktürk devletine sıkça gitmeleri, Çin'in Göktürklerle diplomatik ilişkilerde yakınlık kurması, ticari ve ekonomik bağlantılarda bulunmasından dolayı Çinlilerin Türk dilini bildikleri tahmin edilmektedir (Biçer, 2012). Göktürkler Soğdlarla kurulan yakın ilişkiler sonrasında, Soğdlar Göktürk toprakları içerisinde ticari alanda üstün pozisyona gelmişler ve iki halk arasında ekonomiyi yönlendiren ticari bir anlaşma yapılmıştır. Göktürk devleti Soğd etkisi altında olduğu için Göktürkler'in resmi yazım dili Soğdca olmuştur. Dini açıdan da Göktürkler Budizme ve Maniheizm dinlerine yakın olmuşlardır. Ancak Soğdlar Göktürk devleti hâkimiyetinde yaşadıkları süre içerisinde Türkçe öğrenmişlerdir (Biçer, 2012).

2.1.2 Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Uygur Dönemi

M.S.762 yılında Şı-Çav-i liderliğinde Çin'de olan isyanı durdurmak amacıyla Çin'e destek için giden Böğü Kağan orada Mani keşişleri ile tanışmış olur ve bu keşişlerle birlikte Uygur başşehirine geri gelerek Maniheizm'i onaylar (Biçer, 2012). Böğü Kağan'ın Çin'den ilettiği Mani rahipleri Türkler aralarında Maniheizm'i neşir çalışmalarına girişirler. Türklere bu dini

kabul etmek için Türkçe seslenmek icap etmektedir. Eğer halka bir dini öğretmek istiyorsanız o halkın dilinde konuşmalısınız (Biçer, 2012). Uygur topraklarına gelen bu rahiplerin de Türk dilini anlayıp kullandıkları belirtilmiştir. Uygur halkı ilimsel ve medeniyet etkinliklerde yeterince ileri bir pozisyona gelmiştir. Uygur halkının canlı ve geniş bir alfabenin kullanımı, düzeltilen tercüme çalışmaları ve kitap yazmaları, bunların hepsi bize - uygur halkının vardıkları seviye üzerinde bilgi vermektedir. Yazılı dokümanlarda karşılaşmamasına rağmen Uygurlar zamanında Türk diline sahip olan yabancılar olduğu düşünülmektedir. Moğol zamanında, Cengiz Han çağında, Uygur müelliflerinin ülke idaresinde resmi iş aldıkları ve kamusal haberleşmelerde de aktif oldukları anlaşılmaktadır. Moğol hükümdarlarından Cengiz Han devresinde Uygur müelliflerinin ülke yönetiminde resmi iş kazandıkları ve resmi yazışmalarda aktif oldukları anlaşılmaktadır. O zamanlarda Moğolların alfabeleri bulunmadığı için yazım işlerini Uygur muallimlerinden öğrendikleri tahmin edilmektedir. Uygur halkının Türk dilini yabancılar öğretim mevzusunda tecrübeli bulduklarından söz edilmektedir çünkü Moğolların yazım işlerini Uygurlar'dan öğrendikleri tahmin edilmektedir. Moğolların dil ve kültüründe Türkçe'ye ihtiyaç duymalarından dolayı Türkçe'ye olan ilgi arttığı öğrenmiş olmaları gerekir (Biçer, 2012).

Kaşgarlı Mahmud dönemlerinde, tüm Türklerin padişah ve sultanlarının Uygur dilinde konuştuıkları, Çin ve başka Doğu uluslarının Türklere Uygur dilinde yazan mektupları, orada bulunan kentlerinin Türk diline sahip olduğunu kaydetmekte. Bundan dolayı Uygur dilinin Asya'da ünlü ve enternasyonal kamusal bir dil olduğunu açıklamaktadır. Gene Harzemşahların son veziri Mucir ul-mülk Nişabur'da kaplama ile gelişen Moğol komutanına bir tek kurul ve Uygur dilinde yazı yollamıştı (Biçer, 2012). Elimizdeki bulunan malumatlar da Uygur Türkçe'sinin belli bir zaman süresinde Asya'da diğer milletler arasında ünlü olduğunu ve konuşulduğunu açıklamaktadır.

2.1.3 Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Karahanlı Dönemi

Karahanlı zamanlarında Yusuf Has Hacib'den ele alınan ve kaydedilen Kutadgu Bilig isimli çalışma büyük bir tek önem tutar (Arslan & Yiğit, 2014). Bununla beraber, Türk dilinin dünya dili gerekli olduğunu müdafaa eden Kaşgarlı Mahmud, Divanü Lügati't Türk isimli Araplara Türkçe öğretmek maksatıyla kaleme alınan kitap, yabancılar Türk dilini öğretmek için kaleme alınan birinci kitaptır (Biçer, 2012).

2.1.4 Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Çağatay Dönemi

Timur zamanında açıklanan milli akıl ve Türk dilinin literatür dil olabilmesi maksadıyla yapılan çabalar neticesinde, Türkçe ve Türk literatüründe izlenebilir bir canlama görülmüş olup Türkçe çok önemli dil haline gelmiştir. Çağatay zamanında da ana dil öğretimi mevzusunda çok eserler ve kitaplar yazılmıştır. Ali Şir Nevai'nin yazdığı Muhakemetü'l-Lugateyn adlı eser Türk dilinin güçlü dil olduğunu ispatlar niteliğindedir (Biçer, 2012).

2.1.4.1 Divanü Lugati' t-Türk ve Araplara Türkçe Öğretimi

Karahanlı Türkçesi zamanında kaleme geçmiş olan ansiklopedik bir lügat olan Divanü Lugati't Türk, Kaşgarlı Mahmud vasıtasıyla 1072-1074 senelerinde Bağdat'ta yazılmıştır. Kaşgarlı Mahmud bu eserini Abbasi Halifesi EI-Muktedi'ye tanıttığını açıklar ve ilave eder *“Tanrı yeryüzündeki iktidarı Türklere vermiştir; bunların dilini öğrenmekte fayda vardır, bu kitabı Araplara Türkçe öğretmek için yazdım, buyurun demiştir”* (Çakmak, 2014). M.S.960 senesinde Türkler'in Budizm'den ayrılıp İslâmiyet'i tercih etmesi sebebiyle Türk dili Arap dili ve Fars dilinin çok tesir üzerinde bulunduğu için Soğdca dili gibi olmaması korkusu ile karşı karşıya kalmıştır. Kronolojik olarak baktığımız zaman Divanü Lugati't Türk eser bazında Türk dilinin gelişimini 11.yüzyılda tamamlamaya başlayıp hem fonetik hem morfolojik özelliklerinin yansımaları ile gücünü 21.yüzyılın sözlük bilgisine uyarlamıştır. Türk dilinin görkemli eseri Divanü Lügati't Türk 1072 yılında Kaşgarlı Mahmud tarafından kaleme alınmış ve 1074 yılında tamamlanmıştır, bu eser sadece bir gramer eseri değil aynı zamanda bir lügattir. Kültürel değerlerimizin temeli, tarihin en eski aşamalarına dayanır. Divanü Lügat'it Türk isimli eserde tahminen bin yıl öncesinin Karahanlı, Türkistan, Kıpçak bozkırları, Uygur kağanlığı ve Oğuz obalarında yaşayan Türk topluluklarının adetleri, dilleri, yaşayışları, görüşleri mevzusunda bilgi verilmektedir. Bu eserde Türklerin milli takviminin tarihçesinden çeşitli hastalıkların iyileştirilmesinden içtikleri ilaçlara, Oğuz işaretlerinden Türk el sanatları ve dokumaya, at üreticiliğinden çiftçiliğe, Türk hukuk sisteminden ülke idare etmesine kadar pekçok mevzusunda bilim veren birinci Türk ansiklopedisidir (Yayımları, 1986). Türklerin geçmişte ömür sürdüğü coğrafyaları bize tanıstıran, memleketiyle ve yerleşme vahitleriyle, gölleri ve nehirleriyle, tabiatı ve ovaları ile Türk coğrafyasını tanıtan, şimdiki verimlerimize bakılırsa bir Türk'ün hat çekildiği ilk yerkürenin haritasını bize ileten birinci Türk satenidir. Türkçe çok varlıklı bir dil olduğunu açıklamak ve Araplara Türkçe'yi işlemek maksatı ile yazılan ilk Türkçe dil olarak öğretim eseridir (Çakmak, 2014).

- Divanü Lugati't- Türk

Hayatı hakkında sınırlı bilgilere sahip olduğumuz Kaşgarlı Mahmud'un yazdığını belirttiği ancak bugüne kadar ele geçirilememiş eseri olan Kitabü Cevahiri'n- Hahu fi Lugati't- Türk'ten sonra derleyip kaleme aldığı Divanı Lugati't Türk, bin yıl öncesinin Türk toplumlar ile ilgili olan mühim malumatlar bulunan kaynak kitabıdır (Çakmak, 2014).

2.1.4.2 Kaşgarlı Mahmud Divan-ı Lugati't- Türk eseri ne zaman yazmıştır?

Eserin ne zaman yazıldığı konusunda farklı fikirler bulunsa da, Kaşgarlı Mahmud'un bu eseri ne zaman yazdı gibi tartışmalı bir konudur. Fakat Kaşgarlı Mahmud Divanü Lügati't-Türk isimli eserini 1027 senesinde kaleme alınmaya başladığını ve 1074 yılında bitirdiğini ama eserin dört defa düzelttiği mevzusunda not bulunmaktadır. Kaşgarlı Mahmud'un bu eserinin İstanbul Millet Kütüphanesinde keşfedilen son sayfasında iletilen bilgiye göre eseri 25 Ocak 1027 günü yazmaya başlamış ve 10 Şubat 1074 günü bitirmiş olduğu belirtilmektedir (Uygur, 2018).

2.1.4.3 Divanü Lugati't- Türk'ün yapısı

Bir ansiklopedi, bir gramer, bir lügat boyutunda yazılan Divanü Lugati't-Türk iki esas kısımdan meydana gelmektedir. Bu eser, elimizde bulunan biricik nüshanın 1266'da yazılışının aralıksız 140 yıl sonra ilk sayfasına kaydedilen bir izah ile giriş yapmaktadır. Bu sayfada yazılan açıklama Divanü Lugati't-Türk ile ilgili kısım olmamakla birlikte kitabın kıymetini gösteren bir münakaşadan söz etmesi bakımından dikkat çekicidir (Biçer, 2011). Yazıda, Divanü Lugati't- Türk'ün içeriği üzerinde yapılan bir tartışmadan söz edilmektedir. Kahire'de yaşayan bir kişi Kıpçak olduğunu ve Kıpçakça'yı bildiği gibi Türkçe ile Türkmence'yi de bildiğini iddia ediyormuş. Snamak amacıyla bu kişiye Divanü Lugati't-Türk'ü gösterip hangi dilden olduğunu sormuşlar. O da kitabın Türkmence olduğunu ileri sürmüştü. Kısacası Hatipazade diye anılan, son derece bilgili bir kişi olduğu anlaşılan ve söz konusu yazının, belki de eldeki tek nüshasının o günlerdeki sahibi El-Muhammed bin Ahmed Hatib Darreyya, Divanü Lügati't- Türk'te Kıpçak'ı haklı çıkaracak bazı bilgiler bulunduğunu, kitabın Türkmence sözler de içerdiğini ancak eserin tamamen Türkmence olmadığını yazmaktadır. Türkmence ile Kıpçakça arasında ortak sözlerin yer aldığını ancak bu sözlerin tek bir tarafa mal edilemeyeceğini belirtmektedir. Bu kitaba Türkmence diyen Kıpçak'ın Türkmence'yi ve Türkçe'yi bilmediği gibi Kıpçakçayı da bilmediği sonucunu çıkararak Hatipzade, konunun tartışmasını yaptıktan sonra kendi hükmünü açıklar. *"Bu kitap Türkçe'dir"* Türkçe'yi çok iyi bildiği ve Türkçe hakkında yazılmış pek çok eser okuduğu için

bu kaniya sahip olduğunu yazan Hatipzade'nin yazısı kitabın kıymetli olup olmadığı sorusuna yanıtladığı cevaptadır (Yayımları, 1986).

2.1.4.4 Kaşgarlı'nın Türkçe öğretim yöntemi

Bir dil öğretim kitabı olan bu eserin başındaki sözlerin ve madde içindeki örneklerin Türkçe, tanımlarının ve açıklamalarının Arapça yazıldığı sözlük bölümünde Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretimi konusunda Kaşgarlı'nın geliştirmiş olduğu metodu açıklayan en dikkat çekici misal, yenido sözünün yorumladığı kısım (Çakmak, 2014).

Bugün yabancı dil öğretiminde kullanılan metotda çok benzeyen bir yaklaşımla Türkçe kelimelerin öğretilmesi yoluna giden Kaşgarlı, sözlerin kullanım alanlarına değinirken bir yandan da eklemeli bir dil olan Türkçede sözlerin nasıl türetildiği bilgisini de vermektedir. Açıklamasında sözün kökeni ile ilgili görüşleri de ele alan Kaşgarlı, yeni-fiili ile ilgili iki farklı görüş bulunduğunu belirtir. Bu görüşe göre sözün yenik “*nen*” ifadesinde geçen “*hafif bir şey*” anlamında çıktığı, kadın doğurduğunda hafiflediği, bu durumu anlatmak için de yenedidenmiş olabileceği yolundaki düşüncesini kaydeder. Diğer açıklama ise “*beden, vücut*” sözünden türetildiği yolundadır. Kadın doğurduğunda kendi bedeninden bir beden çıkarmaktadır. Kaşgarlı Mahmud, her iki açıklamanın akla uygun olduğuna işaret eder (Uygur, 2018).

- Divanü Lügati't-Türk isimli eserinde yabancılara Türkçe öğretimi mevzusunda daha çok farklı yöntemler incelenmiştir. Bu metotları şu şekilde sıraya koyabiliriz:
- Kâşgarlı Mahmud önceki öğretim yöntemlerinde gözükken ilk ve genelde sık sık kural iletmek çaresini onaylamak yerine, ilk olarak misal getirmiş sonra ise kurallara geçmiştir;
- Yabancılara yalnız Türk dilini öğretmekle yetinmemiş, Türk dili ile beraber kültürünün de iletilmesine ve öğretilmesine de büyük çaba göstermiş ve işletmiştir;
- Dil öğretiminde misallerin önemini okumuş bir dil bilimci olarak, kurallar ile birlikte kesinlikle misalere de yer ayırmıştır. Misallerini günlük yaşamdan, atasözlerinden ve şiir bölümlerinden seçim yapmaya dikkat vermiştir;
- Dil öğretiminin ciddi faktörlerinden olan tekrarların önemini anlamıştır. Buna dayanarak şayet önceden verilmiş bir kaide yeniden geçmişse üzerinde konuşulan kuralı yenilemekten kaçınmamıştır (Biçer, 2011).

2.1.5 Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminin Kıpçak Dönemi

Kıpçak zamanında yabancılara Türkçe öğretim mevzusunda büyük gelişme olmuştur. Belli bir düzene göre, Türk dilinden öğretim konusunda çalışmalar ve kitaplar, Kıpçak zamanında yazılmıştır. Memlük ülkesini yöneten kişi Türk olduğu için Türk diline, eğitimine ve öğretimine çok değer vermiştir ve o zamanlarda Türk diline dikkatinin yükselmesi nedeniyle Araplar da Türk dilini öğrenmişlerdir (Biçer, 2012). Faaliyetinin temel konusu Kıpçak zamanında yabancılara yazılan Türkçe öğretimi eserleri meydana gelmektedir.

2.1.6 Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminin Selçuklu Döneminde

Karamanoğlu Mehmet Bey'in "*Bugünden sonra, divanda, dergahta, bargahta, mecliste, meydanda Türkçe'den başka dil konuşulmayacaktır!*" emri esasen bu devreyi hülasa etmektedir, çünkü Selçuklular devrinde ilim dili olarak Arap dili, kamusal ve yazısal dil olarak da Farsça işlenmişti (Biçer, 2012). Türk dilinden ise çoğunlukla anlaşmak maksadı ile konuşma dili olarak yararlanılmıştı. Türk diline zararlı olduğu gibi düşünülen bu durumun aslında faydalı taraflarında olduğu tahmin edenebilir. Bu nedenle Selçuklu devleti yetişip büyüdükçe ülkenin korunmasına geçen, pazarlama ve politika bağlantılar kuran ulus rakamı da çoğalmıştır. Bu nedenle bu kişiler Türk diline de sahi olmuşlar (Biçer, 2012).

2.1.7 Arap ve Farslara Türkçe Öğretimi

Farslara ve Araplara Türk dilinin öğretimi, Talas seferinden sonra İslamiyet'in Türkler'den kabul edilmeye harekete geçmesi neticesinde, bir gereksinim durumuna ulaşmıştır. Bu zamanda Arapça ve Farsça'nın Türk dilinin üstündeki tesirine açık bir biçimde rastlanmaya başlanmıştır. Bu ve böyle benzerliklerden dolayı Türk dilinin üstünlüğünü göstermek ve yabancılara Türk dilini öğretmek maksadı ile bir takım eserler yazılmıştır (Biçer, 2012).

2.1.7.1 Kitâbü'l-İdrâk li-Lisani'l-Etrâk

Ebu Hayyan Muhammed bin Yusuf, Kitâbü'l-İdrâk li-Lisani'l-Etrâk isimli eserini yazmıştır. Bu eserin 18 Aralık 1312 tarihinde Mısır'da yazımı bitirilen bir lügat ve dilbilgisi eser olarak Arapça lügata geleneğine uygun olarak kurmuştur (Doğan, 2016). Arap ve Kıpçak dilleri tarzı konseptinde yazılan bu çalışma, Mısır Kıpçak alanında en kıymetli eserlerden biridir. Mısır başkenti olan Kahire'de yazılan bu kitap Divanu Lugati-t Türk'e benzer şekilde Araplara Türk dilini öğretmek niyetiyle yazılmıştır. Kitâbü'l-İdrâk eser, lügat, tasrif (yapıbilim) ve nahiv (sözdizimi) şeklinde üç bölümden başlamaktadır. Lügat kısmında isim ve eylemler düzensiz şekilde ve Arap alfabe düzenine göre yazılmıştır. Eylemlerin teklik 3. Şahısları ya da teklik 2. şahıs emir şeklinde bilindik olan geçmiş zamanla beraber madde

başı olarak açıklanmıştır. Türk dilinin sözcüklerinin anlamları çoğunlukla Arapça tek bir sözcükle kıyaslamıştır. Bahis konusu sözcükler arada bir uzun olmayan cümleler şeklinde yazılmıştır (Doğan, 2016).

2.1.7.2 Et-Tuhfetü'z-Zekiyye fi'l-Lugati't-Türkiyye

Et-Tuhfetü'z - Zekiyye fi'l- Lugati't- Türkiyye Arapça – Türkçe bir lügat ve dilbilgisi kitabı olan eser XV. Yüzyılın başlarında yazılmıştır. İlk önce Arapça lügatlar sözlük bölümünde alfabetik şeklinde dizlenmiştir ve her harfte isimler ve fiiller Türk dilinin karşılıklarına yer ayırmıştır. Kitap 300 Türkçe sözcüğü kapsamaktadır. Dilbilgisi bölümünde yapıbilim ve sözdizimi bölümleri geçmektedir (Ercilasun, 2004; Altay, 1945). Kitapta Arapça bir söze karşılık olarak bu sözün Türk dilinde birden fazla eş anlamlı biçimde yazılmıştır. Dilbilgisi bölümünde dilbilgisi ve bileşim olarak iki kısımdan meydana gelmektedir ve bol örneklerle ve anlaşılacak kolay bir dilde yazılmıştır (Ölmez & Khairullah, 2016).

Arap alfabesine uygun olarak düzenlenen Kıpçakça, eser bir lügat ve gramer kitabı tamamlanarak kıymetlendirilmektedir. Et-Tuhfetü'z-Zekiyye fi'l-Lugati't-Türkiyye'yi kim yazdığını belli değildir fakat bu eser XV. Yüzyılın birinci yarısında Mısır'da yazıldığı düşünülen bir yapıttır. İki temel kısımdan yazılan eserin ilk kısmında alfabetik şekilde Kıpçakça isim ve eylemlere yer ayırmıştır, sonraki kısmında ise biçim bilgisi ile ilgili olan özellikler takdir edilmiştir. Tahminen iki bin sözcük ihtiva eden kitapta yazılan sözcükler tümevarım metoduyla araştırılmış ve üzerinde konuşulan sözcükler gündelik hayat için ayrılmıştır. Kitapta, dilbilgisi tarafından incelendiğinde giriş seviyesinde olmayıp sonraki seviye ve akademik maksat ile Türk dili öğretimine yönelik olarak kaleme alınmıştır (Çakmak, 2014).

2.1.7.3 Bülgatü'l-Müşâk fi-Lûgati't-Türk ve'l-Kıfçak

Arapça-Türkçe bir lügat olan bu kitap XV. Yüzyılın başlarında yazılmıştır. Cemaleddin Ebu Muhammed Abdullah Ed-Türki eserin müellifidir. Yazar kitabının mukaddemesinde eserini *Türk dili sözlüğünün tercümesi* manasına gelen *Tercümân el-lugat et-Türkiya* başlığıyla isim vermiştir (Çakmak, 2014). Bu eser bir konu konseptinde değil, sözcükler baklava şeklinde yazılmıştır. Her lügat baklava şeklinin bir yanını meydana getirmektedir. Bir yanı Arap dilinde, bir yanı ise Türk dilinde, yeniden bir yanı Arap dilinde, bir yanı Türk dilinde kaydettirerek baklavanın dört yanları bitirmiştir. İşte böyle kavram şeklinde her konuda 23 baklava şekli ile birlikte ve alt alta koyulmuş, tam böyle eserde bedii bir biçim verilmiştir. Muharririn maksatı şüphesiz öğrenci ve okuyuculara çekici gelecek bir eser oluşturmaktadır.

Kitap tamamen canlıdır, Arap dilindeki sözcükler kara, Türk dilindeki sözcükler kıvılcık mürekkeple kaydedilmiştir. Muharrirci, 1500 sözcüğü Kıpçak ve Türkmen dilinde seçerek incelemiş ve misal getirmiştir. Kitabın enteresan olan taraflarından birisi baklava şeklinde sıralanmış olmasıdır. Kitapta istikra metodunu çalışmış ve misal olarak günlük hayattan alıntılar yapmıştır. Muharrirci kitabında günlük konuşma Türkçe'sini göstermeyi maksat edinmiştir. Bu haysiyetle kitabında yabancı dil öğretim metotlarından gramer tercüme metodu, kıyaslamalı dil bilim yöntemleri kenarlarında değerlendirmiştir (Çakmak, 2014).

2.1.7.4 El-Kavânînu'l-Küllîyye li-Zabti'l-Lügati't-Türkiyye

XV. Yüzyılın başlangıç tarihlerinde kaleme alınan El-Kavânînu'l-Küllîyye li-Zabti'l-Lügati't-Türkiyye eseri Arap dili ve Türk dili bir dilbilgisiye yapıtıdır. Kitabın asıl maksatı Araplara Türk dilini öğretmek için yazılmıştır, fakat kimin tarafından yazıldığını ve yazma işinin tarihi kesin değildir (Türkan, 2017). Bu eserin diğer Memlûk dilcilik çalışmalarından benzemeyen en ciddi tarafı, lügat kısmının olmayıp tek dilbilgisinden oluşan bir çalışma kitabından meydana gelmesidir. Yalnız dilbilgisi zarfında yer yer lügat listeleri ayrılmıştır. Kitap, isim, eylem ve ekler olarak üç kısma bölünmüştür. Son bölümde de fiillerin teklik 2. Şahıs emir şekilleri liste olarak ayrılmıştır (Çakmak, 2014). Kitap yabancılara Türkçe öğretimi mevzusunda tarihsel sürecinde yazılmış başka çok fazla eserden daha da değişik olarak lügat ihtiva etmemektedir. Kıpçak Türkçe'sini Araplara öğretmek maksatıyla yazılan kitapta tahminen 500 sözcük yer almaktadır. Dil öğretimi yönünden tümevarım metodu değerlendirmiştir. Yabancı dil öğretim metodlarından gramer çeviri metodu değerlendirilmiş pratik kullanıma dönük olarak değerlendirilmiştir (Türkan, 2017).

2.1.7.5 Kitâb-ı Mecmû-ı Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mugalî

Kitâb-ı Mecmû-ı Tercümân-ı Türkî ve Acemî Mugalî kitabı Arapça-Türkçe ve Moğolca - Farsça 63 nüshada yazılan bir tek lügattir. Kitap Türkçe, Moğolca ve Farsça'nın tüm çevirmenlerinin kitabı manasına yönelmektedir (Çakmak, 2014). Eserin kimin tarafından yazıldığı tam olarak belli değildir fakat Arap bir yazar tarafından yazıldığı tahmin edilmektedir. Kitapta kıyafet, kumaş, renkler, insan ile ilgili olan iç ve dış ilkeler gibi farklı başlıklar bulunmaktadır. Lügatlar mevzusu başlık sonrasında büyükten küçüğe doğru sıraya koyarak madde madde düzenlenmiştir ve 2000 sözcüğü ibate eden kitapta her kelimenin başka dildeki yanıtı verilmiştir. Lügatta Türk dilindeki sözcükler kırmızı mürekkeple yazılmıştır. Bununla birlikte lügatta yapıbilimsel bilgiler de yer almaktadır. Dil öğretimi bakımından, lügatta tümevarım metodu ile gramer çeviri metoduna müracaat edilmiştir. Her

günde kullanılan konuşma dilinde ait sözcüklerin beraberinde ticaretle alakalı sözcüklere de yer ayırmıştır (Sülükçü, 2016).

2.1.7.6 Muhakemetül- Lugateyn

Mir Ali Şir Nevai - Muhakemetü' Ligateyn eseri 1499 senesinde yazmıştır, üstelik *İki dilin kıyaslaması veya mukayesesi* manasına gelen eserin esas yazılış maksadı Türk dilinin Fars dilinden kudretli olduğunu göstermektir. Nevai'ye göre Türk dilinin sözcük hazinesi ve grameri Farsça'dan çok daha zengindir (Çakmak, 2014). Bunu izleyerek Nevai, bu çalışmasında bu zenginliği çıkarmak maksadı ile bu eserinde birçok örneğe yer verilmiştir. Mesela ağlamak fiilini araştıran Nevai sözü edilen bu fiil için Fars dilinden bir misal getirirken, Türk dilinde ise benzer bir fiile karşılık gelen çok fazla sözcük olduğunu belirtmiştir (Çakmak, 2014).

2.1.8 Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminin Osmanlı Döneminde

Osmanlı zamanında da çok seneler sürdüğü zamana kadar, Türk dili yabancı dil veya ana dil olarak işlenmemiştir. Avrupa ile oluşturulan siyasal bağlantılar beraberinde yabancılara Türkçe öğrenme çalışmaları ele alınmıştır (Biçer, 2011).

Avrupa'da Türkçenin yabancı dil olarak tahsili süresinde toplumsal-siyasal ve iktisadi şartlara yararlı bulunarak yayılmıştır. Avrupa ülkelerinin üç parçaya yaygınlaşmış Osmanlı İmparatorluğu ile sefaretleri vasıtasıyla öne sürdüğü tecimsel ve siyasal bağlantılar, üzerinde konuşulan sefaretlerde işlemi gören memurlar ve çeviriciler kısmından Türk dilinin yabancı dil olarak öğrenimini mecburi yapmaktaydı. Osmanlı Devleti ile tecimsel bağlantılarını yükseltmek dileğiyle Avrupa ülkeleri de Türk dilinin yabancı dil olarak öğrenilmesine hüküm vermişlerdir. Ağıldere açıkladığına göre Fransa'da Fransız Dil Öğlanları Okulu yapılmıştır. Fransız Dil Okullarda, küçük yaşlardan itibaren alınan öğrencileri belli seviyede Türk dilini işleterek belli süreden sonra İstanbul'da bulunan dil öğlanları okuluna yollamaktadır. İstanbul'da bulunan okullarda Türk dilini pratik yaparak öğrenen bu çocukların, ailesi ile iletişime geçerken ve yolladığı mektuplardan Türk dilini nasıl öğrendikleri belirtmekedir (Biçer, 2011).

Osmanlı döneminde Türk dilini yabancılara öğretmek maksadı ile kaleme alınan çok çalışmalar bulunmaktadır. Osmanlı devrinde yabancılara Türkçe öğretimi konusunda okuma-yazma ile ilgili pekçok çalışma ile karşılaşmaktadır (Biçer, 2011). Gerek siyasi gerekse bilimsel maksat ile Avrupalılar Türk dilini öğrenmeye teveccüh etmişlerdir.

2.1.9 Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminin Cumhuriyet Dönemi

Bu dönemde Türk Dili Tetkik Cemiyetinin ile hem Türkçe'ye daha fazla ehemmiyet verilmiş hem de Türkçenin öğretimle ilgili daha sağlam bir biçimde kalmıştır (Biçer, 2011). Cumhuriyet devirinde yabancılara Türkçe öğretimindeki ehemmiyetli ve önemli faaliyetlere birtakım Yükseköğretim kurumları liderlik etmişlerdir. Daha sonraki senelerde Yükseköğretim öğretim kurumları yapılarında var olan dil eğitim merkezleri (TÖMER, DİLMER, DEDAM, FÜSEM, HÜDİL vb.) Türk Dil Kurumu, Türk İşbirliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı (TİKA) ve Yunus Emre Vakfı'nın yabancılara Türkçe öğretimi sahasında çok ehemmiyetli faaliyetler düzenlediğini fark etmektedir. Günümüzde yapılan bu faaliyetlerin varlığı ve randımanlılığı yabancılara Türkçe öğretimi sahasında kaleme alınan eserlere de aksetmedir. Türk milletinin tarihsel süreçte çok farklı topraklarda yaşadığını ve daha çok değişik uluslarla bağlantı kurduğunu görmekteyiz. Bu zamanda gerek Türk dilinin seçkin bir dil olduğunu açıklamak gerekse bağlantı kurdukları ve birlikte ömür sürdükleri yabancılara Türk dilini öğretmek gayesiyle farklı dönemlerde farklı kitaplar yazılmıştır (Biçer, 2011).

2.2 Türkiye Dışında Yabancılara Türkçe Öğretim Çalışmalar

Yunus Emre Vakfı Türkiye Cumhuriyetinin, Türk dilinin, tarihinin, medeniyetinin ve sanatının reklamı ve tanıtmak gayesiyle yapılan bir kamu vakfidir. İdarede üst kademe devlet üzerinde çalışan insanların, bürokratların, mütehasısların ve öğretim üyelerinin bulunduğu görülen Yunus Emre Vakfı, ilk olarak Yunus Emre Enstitüsünü açmıştır. 18 Mayıs 2007 tarihinde Yunus Emre Vakfı'na sağıdik olarak yasa ile yapılmış olan Yunus Emre Enstitüsü'nün kuruluş maksatları aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

- Memleket dışında yabancılara Türk dili eğitimi vermek ve Türkçe öğretimini destekleyici çalışmalarda mevcut olmak;
- Memleket dışında Türk dili ve edebiyatı sahasında öğretim üyelerine ve Türkologlara farklı yardımlar sunmak;
- Türkçe ehlilik sınavı işlemek ve uygulamak;
- Türk dilini öğrenmek ve aynı zamanda Türk dilini geliştirmek istekte bulunlara eğitim çalışma bursları ayırmak;
- Kültürel faaliyetler hazırlamak ya da kültürel faaliyetlere yardımcı olmak,
- Türk halkının kültürünü memleket dışında tanıtmak ve göstermek için yazılı ya da görüntülü yayınlar sağlamak ve bunların tevzisini yapmak;

- Memleket dışında yeni açılan Yunus Emre Türk Kültür Merkezleri aracılığı ile ilgili memleketteki kültürel etkinliklerin hazır olmasına ve yürütmesini sağlamak;
- Memleket dışındaki yüksek öğretimler, enstitüler ve mülki topluluk kuruluşlarıyla beraber kültürel etkinliklerde olmak ve işbirliği içinde olmak;
- Yunus Emre Enstitüsü tarafından bildirilen (eser, dergi, broşürün) insanların eline geçmesini sağlamak;
- Sesli ve görüntülü duyuru düzeltmek ya da düzeltmesine istek uyandırmak,
- İlgilenmiş olan devletlerdeki medeniyet çalışmalara iştirak etmek ve çalışmalara yardımcı olmak;
- Türk kültürünün tanıtılmak maksadı ile ilgili devletlerde düzenlenecek olan çevirme çalışmalarına yardımcı olmak (Parlakpınar, 2016, s. 275).

Bu maksatların özellikle memleket dışında Türk dili ğretim çalışmalarının uygulaması, bu konularda yardımcı olunması ve Türk medeniyetinin bütün yönleriyle sunulması gayesi istikametinde belirlendiğine rastlanmaktadır. Yunus Emre Enstitüsü tek Türkiye'de değil, yeryüzünün pekçok memleketinde çalışmalarda mevcut olmaktadır. Yunus Emre Enstitüsü memleket dışındaki çalışmalarını Yunus Emre Türk Kültür Merkezleri (YETKM) vasıtası ile hazırlamaktadır. Türk kültür Merkezlerinden en ilki 17 Eki 2009 tarihinde Saraybosna'da hizmete girmiştir.

Yunus Emre Türk Kültür Merkezleri Türkiye Cumhuriyetinin medeniyet ve sanatının, memleket dışında takdim edilmesinde ciddi bir görev yklenmişir. Bu merkezlerde Türk medeniyetinin prezante etmek maksadıyla gösterimler, konserler, geleneksel el sanatları kursları, imza günleri ve sohbet günleri, sahne gösterileri, bilimsel meclisler vb. Çok fazla sayıda çalışma yapılmaktadır (Başar & Akbulut, Yabancılara Türkçe ğretiminde ğrenen İhtiyaçlarının Belirlenmesi: Yunus Emre Enstitüsü Tiflis Türk Kültür Merkezi rneği, 2016). Genel kültür çalışmaları boyutunda yeryüzünün birçok ülkesinde milli ve uluslararası kurumlar ile işbirliği ifa edilerek sanat gösterisi, fuar vb. düzenlemelere de katılım yapılmaktadır. Yunus Emre Türk Kültür Merkezlerinde bu tarz sanat ve kültür faaliyetlerinin birlikte Türkçe eğitim ve ğretim çalışmaları da uygulanmaktadır. Bu merkezlerde açılan Türk dili kurslarında, ğretim düzeni Avrupa Birliği Ortak Dil Kriterleri kapsamında oluşturulmaktadır. Dersler dört temel dil yeteneğine müteveccih uygulanmaktadır, bunlar: dinleme, konuşma, okuma ve yazmadır. Dil kursu merkezlerinde Türk dili ğrimi A1, A2, B1, B2, C1 seviyelerinde toplam 12 aşamadan ve her aşama 72 ders saatinden meydana

gelmektedir. 28 Kültür Merkezi'nde 2009-2013 seneleri arasında hazırlanan Türk dili kurslarıyla ortalama 16.000 öğrenciye Türk dili  ğretimi hazırlanmıştır (Parlakpınar, 2016).

2.2.1 Türkçe Yeterlik Sınav

Yunus Emre Enstitüsü tarafından Türk dilinin Uluslararası geçerliliğe sahip bir sınavının olması ve yabancı  ğrenci topluluğunu teshil etmek ve yabancı öğrencilerin ciddi bir ortamda değerlendirilmelerini yapmak maksadı ile Türkçe Yeterlilik Sınavı (TYS) faaliyetleri harekete geçmiştir. Günümüzde kağıt üzerinde yapılan TYS için online sınav hazırlama faaliyetleri de sürmektedir. TYS'de adayların okuma, yazma, dinleme ve konuşma kabiliyetlerindeki yeterlilikleri değerlendirilmektedir. Bu sınav iki kısımdan meydana gelmektedir I. kısımda yazma, okuma ve dinleme soruları II. kısımda ise konuşma (karşılıklı ve bağımsız konuşma) sorularından oluşmaktadır. Türkçe Yeterlilik Sınavı'nda her bir yetenek sahasından minimum %50 oranında muvaffakiyet olmak şart ile toplam 55-70 arasında puan kazanan adaylara B2, 71-88 arası puan kazanan adaylara C1, 89-100 arası puan kazanan adaylara ise C2 Türkçe Yeterlilik Belgesi ayırmaktadır. Bu belgenin geçerlilik süresi 2 senedir, aynı zamanda Türkçe Yeterlik Sınavı bir senede  c kere Ocak, Mayıs ve Eylül aylarında sınav merkezinin organize edeceği tarihlerinde düzenlenmektedir (Parlakpınar, 2016).

Yunus Emre Enstitüsü yabancılarla Türkçe öğretilmesi çalışmalarında işlev yapacak  ğretim görevlilerinin modern yabancı dil  ğretim yaklaşım, metod ve yöntemlerle donatılmış bir şekilde olması maksadı ile başarı belgesi etkinlikleri hazırlamaktadır. Ankara Üniversitesi T MER ve Gazi Üniversitesi T MER ortaklaşarak gereksinim ve isteğe göre belirli aralıklarla hazırlanan 2 ya da 4 haftalık düzenlenen programlarda  ğretmen adaylarına kuramsal ve işlevsel eğitim kazanma fırsatı takdim etmektedir. Yunus Emre Enstitüsü tarafından Türk Kültür Merkezleri'nde resmi iş yapan öğretmenlerin ve memleket dışındaki devlet okullarında veya başka kuruluşlarda işlev yapan Türk dili öğretmenlerini görev içi eğitim faaliyetleri ve grup çalışmaları da hazırlanmaktadır. Bu  alışmalar yabancılarla Türkçe öğretimini, ortak ve kalite bir ortamda uygulamak,  ğretmen ve öğrencilerin yeteneklerini çoğaltarak eğitim  l nlerini artırmak, yeni avantajları paylaşmak vb. maksatlar için yapılmaktadır (Parlakpınar, 2016).

2.2.2 Uzaktan Türkçe  ğretimi

Yunus Emre Enstitüsü, uygulamakta olduğu Uzaktan Türkçe  ğretimi Projesi ile zaman ve belde sorunlarını bertaraf edecek, zamanımızın teknolojilerinden yararlanarak Türk dilini

öğrenmek arzuda bulanlara, fırsat verecektir. Diğer bir deyişle Uzaktan Türkçe Öğretimi Projesi, 10. Kalkınma Planı kapsamında Yunus Emre Enstitüsü'ne verilmiş Türkçe Öğretim tasarılarından biridir. Proje öncesinde bu sahadaki bilimden yararlanmak üzere bir faaliyet hazırlanmıştır, alanında profesyonel olan bir takım tarafından 12 ay süresince dil öğretim yöntemleri ve yapılan yayımların araştırması yapılarak AR-GE faaliyetleri yürütülmüştür. Uzaktan Türkçe Öğretim Proje takımı için tasarı sürdüğü zamana kadar uygulanacak faaliyetleri uygulanacak 3 farklı takım oluşturulmuştur. Bu takımlar düzenli bir biçimde çalışarak projenin problemsiz bir biçimde sürmesine katkı sağlamaktadır (Parlakpınar, 2016).

2.2.3 Türkçe Yaz Okulu

Enstitünün hazırladığı Yaz Okulu Programları da Türk dili öğretim çalışmalarında sağlam bir yer tutmaktadır. Her sene kültür merkezlerindeki Türk dili derslerinde muvaffakiyet gösteren kurs öğrencileri Türkiye'ye çağrılarak hazırlanan Türkçe Yaz okulu Programına katılmaktadır. Bu programa memleket dışındaki birçok üniversitenin Türk dili bölümlerinde eğitim gören öğrenciler de gelmektedir. Tamamiyle bedava hazırlanılan yaz okulu programlarında, programa katılan öğrenciler kendi aralarında Türkçe sohbet etme ve konuşma fırsatı yakalarken bir taraftan da kültürel programlar ya da gezi programları yardımıyla Türkiye Cumhuriyeti'ni, Türk kültürünü ve Türk halkını daha da yakından tanıma vesiley yakalamaktadır. Türkçe Yaz Okulu'nda başka ülkelerden, farklı kültürlerden gelen yabancı öğrenciler takımlara ayrılarak Türkiye'nin yirmiden fazla şehrinin gözde üniversitelerinde misafir ediliyor. Bir aydan fazla sürdüğü zamana yoğun bir şekilde Türkçe kursu gören öğrenciler, haftanın son günleri de yakın bölgeleri dolaşmaları ile birlikte geleneksel mesleklerimizi yapan insanlara tanışıyor, el sanatlarını kısa zamanlı da olsa birlikte yapma fırsatı yakalıyorlar. Türk Yaz Okulu'nun sonunda final programı için buluşmaya gelen yüzlerce misafir öğrenci, son kalan haftayı da İstanbul'un turistik ve tarihsel yerlerini dolaşarak, pek çok tecrübe ve arkadaş kazanarak memleketlerine birer kültür elçisi olarak geri dönüyorlar. 2013 tarihinde Türkçe Yaz Okulu programına 57 memlekettten 300 öğrenci gelmiştir.

2.2.4 Yunus Emre Enstitüsü ve Türkoloji Projesi

Türkoloji projesi ilk olarak 1999 yılında Türk İşbirliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı (TİKA) tarafından uygulamaya harekete geçmiştir. Bu proje aynı zamanda Yunus Emre Enstitüsü'nün en büyük çalışmalarından biridir. Türkoloji Projesi, ilk olarak 2000-2001

eğitim ğretim yılında tatbik edilmeye başlanmış ve proje kapsamında, Türk dili öğreniminin kaliteli duruma gelmesi, Türkiye ile başka devletler arasındaki bağlantının güçlenmesi ve bu devletlerde uygulanacak eğitim, kültür ve toplumsal çalışmalar kapsamında Tk dilini bilen bir topluluğun meydana getirmesi amaçlanmaktadır. (Parlakpınar, 2016).

2.2.5 Mevlana Değişim Programı

Gelişmekte olan ülkeler, nde olan ülkeler ve öz kültürünü yaşatan ülke halkları arasında gittikçe değeri yükselen Türkiye pekçok sahada yrtđđ gibi eğitimde ve başta olan üniversitelerde önemli bir ğretim yeri durumuna ulaşmaya başlamıştır. Bu nedenle Türkiye'nin 2000'li senelerden sonra ulaştığı ve henüz sürdüren iktisadi ve politik muvaffakiyetinin beraberinde, Türkiye'nin 2010'dan sonra Yükseköğretime Uluslararası boyutta şimdiye kadar çok ehemmiyet vermesinin de etkisi bulunmaktadı (Yardımcıoğlu, Beşel, & Savaşan, 2017). rnek olarak TUBİTAK, Yurt Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığı (YTB), YK, İşlam Kalkınma Bankası (IDB), Milli Eğitim Bakanlığı, devletler arası sözleşmeler, Türk Ulusal Ajansı, Mevlana Değişim Programı, Comenius Okul Eğitim Programı, Erasmus Programı, Leonardo Da Vinci Programı, Grundtvig Programı (yetişkin eğitimi), Türkiye Diyanet Vakfı, Türk Silahlı Kuvvetleri ve Emniyet Genel Mdrlđđ ve özel yüksek ğretim tarafından başlayan programlar yardımıyla son senelerde yeryüzünün pekçok devletinden yetenekli ğrenciler Türkiye'ye eğitim görmek için gelmektedir (Yardımcıoğlu, Beşel, & Savaşan, 2017). Yukarıda yazıldığı gibi Değişim Programı Mevlana da bu programların içeresine girmektedir, programı incelediğimizde hem memleket içinde hem memleket dışında eğitim veren Yükseköğretim kurumlarında ğrenci ve ğretim elamanı değişimine fırsat verebilen bir programdır. Başka değişim programlarını incelediğimizde de örnek olarak TUBİTAK ya da IDB gibi değişim proğramları farklı olan ancak coğrafik bölge ayrımı yapmayan proğramlar yeryüzündeki tüm Yükseköğretim kurumları ile çalışmaktadırlar. Mevlana Değişim Programı'nın öncelikli maksadı, memleket içindeki niversiteler ile memleket dışındaki niversiteler arasında ğretim ve ğrenci elemanı değişimini kurmaktır (Yardımcıoğlu, Beşel, & Savaşan, 2017).

Mevlana Değişim Programının temel gayesi:

- Üniversiteler arasında Türkiye'yi bir çekim merkezi haline getirmek;
- Üniversitelerin akademik olanaklarını çoğaltmak;
- Üniversitelerin globalleşme sürecine destek olmak;

- Türkiye'nin geniş tarihsel ve medeniyet mirasını global seviyede tanıtmak;
- Kùltürler arası alışverişin çoğalmasý ile değişiklik kùltürlere hürmet ve tolerans zenginleşmesine katkıda bulunmak.

Mevlana Değişim Programı öğrenci değişimine Türkiye'de bulunan tüm üniversitelerden düzgün eğitim programlarına kayıtlı ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora öğrencileri kabullenmektedir. Mevlana Değişim Programı ile gelmek isteyen yabancı öğrenciler minimum ya da maksimum bir dönem eğitim için, öğretim elemanları ise minimum 14 gün maksimum üç ay yeryüzündeki tüm üniversitelerde ders göstermek amacıyla programdan yararlanabilirler. Aynı biçimde yeryüzünün tüm ülkelerinden öğretim görevlileri ve öğrenciler Türkiye'deki üniversitelere gelebilir. Bu yüksekökol çalışmaları haftada en az altı saattir. Öğretim görevlileri tarafından hazırlanan çalışmaların saat olarak göz önüne alındığı zaman dersler temel alınır. Haftada en az altı saat olan bu derslerde grup çalışması, açkoturum ya da konuşma gibi akademik çalışmalar da yapılmaktadır. Ön lisansta ve lisansta eğitim gören bir öğrencinin yüksekökol ortalamasının dört (4) üzerinden enaz iki buçuk (2, 5) olması, doktora ve yüksek lisansta eğitim alan bir öğrencinin yüksekökol not ortalamasının dört (4) üzerinden maksimum üç (3) olması lazım. Mevlana Değişim Programı'na bir öğrenci nasıl başvuru yapabilir sorusuna gelirse, öğrenci tüm evraklarını eksiksiz bir şekilde doldurduktan sonra bu evrakları eğitim aldığı üniversitenin bölüm koordinatörüne teslim ederek başvurularını gerçekleştirebilir. Mevlana Değişim Programı'nın burs konusu incelersek, program kapsamında burs kazanan öğrenciler, toplam 4 ay içerisinde aylık burs alacaklar ve kazandığı üniversitenin öğrenci tüm imkanlarından yararlanabilir (Koordinatörlüğü, 2016). Mevlana Değişim Programı hakkında birçok çalışma yapılmaktadır ve makaleler yazılmaktadır. Örnek olarak Mevlana Değişim Programı'na katılacak kişilerin amacı nedir? Beklentileri nedir? *Mevlana Değişim Programı'ndaki Lisans öğrencilerinin Sosyokùltürel Gelişimlerinin Değerlendirilmesi* isimli Bekir Güzel tarafından yazılan makale incelendiğinde, bu makalede yabancı öğrenciler üzerinde bir analiz çalışması yapılmıştır, aynı zamanda yabancı öğrencilerin Mevlana Değişim Programı'na katılma maksatları ve bu programın öğrencilerin beklentilerini karşılama mevzusunda hangi seviyede aktif olduğunu açıklamaktadır (Güzel, 2018). Gerçekleştirilen analizde Mevlana Değişim Programı'na katılabilme fırsatı yakalayan yerli ve yabancı öğrenciler ile mülakat gerçekleştirilmiştir. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi'nden iki Türk öğrenci, Yemen'de Sana Üniversitesi'nde üç öğrenci, iki yabancı öğrenci ise Kazakistan'da Ahmet Yesevi Üniversitesi'nden Recep Tayyip Erdoğan

Üniversitesi'nde eğitim amacıyla başvurmuştur. Katılımcılardan Sana Üniversitesi'ne başvuru yapan üç öğrenci İlahiyat bölümü, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi'ne başvuru yapan iki yabancı öğrenci de Türk dili ve Edebiyat bölümünün öğrencileridir. Mülakattaki katılımcılar üzerinde beş konu araştırması yapılmıştır:

- Yabancı dil gelişimi;
- Yemek kültürü;
- İklim farklılıkları;
- İnsan ilişkileri;
- Yaşam kaliteleri.

Sonuç olarak yapılan çalışmada yabancı öğrencilerin başvuru yaptığı ülkelere dair pek çok farklı konuda bilgilere sahip oldukları görülmüştür. Fakat çalışmada yabancı öğrencilerin yemek kültürü, yabancı dil gelişimi, iklim değişiklikleri, halklar arası ilişkiler ve yaşam kaliteleri ile ilgili mevzular ön düşünceye çıkmıştır. Bu programa katılan yabancı öğrencilere toplumsal kültürel ilerleme bakımından büyük yardımlar sağlanmaktadır. Sosyokültürel ilerleme konusunda özellikle yabancı dil göze çarpmıştır çünkü bu programa katılan yabancı öğrencilerin, asıl maksadı yabancı dillerini geliştirmektir. Programa katılan yabancı öğrenciler başvuru yaptığı ülkelerde iletişim mevzusunda zorluklar çektiklerini açıklamışlardır fakat o ülkenin dilini kullanmaya başladıkları zaman sosyal yaşama daha da hızlı adapte olduklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar sosyokültürel gelişmeleri dışında farklı alanlarda da kazanımlara ulaşmışlardır. Örnek olarak programa katılan yabancı öğrencilere "Yurt dışına fırsat olursa bir daha gitmek ister misiniz veya Mevlana Değişim Programı'na yeniden katılmak ister miydiniz" sorularına, katılan yabancı öğrenciler "evet" yanıtı vermiştir (Güzel, 2018).

2.2.6 Dünyanın Değişik Ülkelerindeki Üniversitelerinde Türkoloji Bölümleri

Sohbet edilen veya en çok konuşulan ve coğrafya açısından yeryüzünün en geniş dillerinden biri Türk dilidir ve yabancılara Türkçe öğretmek maksadı ile hazırlanan çok fazla öğretim merkezi olmaktadır. Türkiye'de ve yeryüzünde bulunan bu merkezlerin sayısı hergün artarak, yabancılara Türkçe öğretimini daha da akademik ve profesyonel bir kimlik belgesi bulunma sistemde ilerlemektedir. Yerkürenin en çok kullanılan 5. dil olan Türk dilinin, kullanımı ve etkinliği sürekli artmaktadır. Bundan dolayı lise seviyesinde 80 ve üniversite seviyesinde 60 ülkede Türkçe dil eğitimi verilmektedir. Son senelerde pek çok ülkede açılan

Türk dili kursları da yeterince alaka görmektedir. Yunus Emre Enstitüsü olarak farklı memleketlerde 36 dil ve kültür merkezi açılmıştır (Dolunay, 2010).

Türkiye'de ve memleket dışında farklı maksatlar ile açılan çok fazla Türk dili öğretim merkezi ve Türkoloji bölümü bulunmaktadır. Türk dili, konuşulduğu toprakların genişliği ve konuşanların sayısı yönünden, yeryüzünün en zengin dilleri arasında bulunmaktadır. Türkler cihan üzerinde geniş topraklarda yaşamaktadır. Yeryüzünde Türk dilinde diyalog kuranların sayısı aşağı yukarı 150 milyon Türkiye Türkçesi konuşanların sayısı hemen hemen 70 milyondur. Böylece Türkiye Türkçesi yeryüzünün birçok devletindeki üniversitelerde, yüksekokullarda, Türk kültür merkezlerinde, özel ortaöğretimlerde ve dersliklerde, büyükelçiliklerde, vakıflarda hem de internet (sosyal medya) sitelerinde yabancı öğrencilere Türkçe dili öğretilmektedir. Türk dili 57 devletteki 223 merkezde şimdiye kadar daha çok akademik ve hem eğitim gayeli olmak amacıyla turistik ve satış pazarlama maksatla Türkçe eğitimi verilmektedir (Dolunay, 2010).

Türk dilinin daha etkili olarak öğretildiği bölümler ise İslam çalışmaları, Ortadoğu çalışmaları ve Asya çalışmalarıdır. Aynı zamanda bu devletlerarasında ABD, Almanya, Avustralya, Danimarka, Endonezya, Filistin, Finlandiya, Fransa, Gambiya, Güney Kore, İran, İspanya, İsviçre, Kanada, Macaristan, Malezya, Norveç, Özbekistan, Portekiz, Romanya, Suriye, Tayvan ve Tunus bulunmaktadır. Avusturya'da bulunan Viyana Üniversitesi yapısında Türk dili bölümü vardır. Türkoloji Türkiye çalışmaları, Ortadoğu çalışmaları ve Asya çalışmaları gibi benzer bölümler seçilebilen ya da mecburi ders olarak İngiltere'de geçmektedir, hatta Fransa ve İngiltere'de bulunan Yükseköğretime geçiş sınavlarında Türkçe, sınavına girebilecek bölümler arasında bulunmaktadır. Böylelikle, Yükseköğretim düzeyinde Türk dili kursları ile isteğe bağlı olarak Türk dili dersi verilen devletlerin sayısı 60'a ulaşmaktadır (Dolunay, 2010).

Yunus Emre Enstitüsüne bağlı olan Yunus Emre Vakfı'nın en büyük çalışmalarından biri, Türkoloji Projesi'dir. Türkoloji Projesi boyutunda 35 devlette olan 53 üniversite ile Türkoloji Bölümü açılması mevzusunda işbirliği protokolu imzası atıldı. Buna bakarak Orta Asya devletlerinden Balkanlara, Avrupa'dan Kuzey Afrika'ya kadar farklı devletlerde Türk dili bölümleri açılmaktadır. Yunus Emre Enstitüsü'nde, Türk dilinin medeniyet ve literatürünün daha düzgün ve iyi takdim edilmesi ve işletilmesi için araştırmalar yapılmaktadır. Bu bağlamda memleket dışındaki başka devletlerde Yunus Emre Türk Kültür Merkezleri açan Enstitü, ilimsel tasarımlar, kültürel faaliyetler ve Türkçe Dil Kursu amacıyla özellikle başka kurslar vasıtasıyla Türkiye'nin tanıtımına yardım sağlıyor. Yeryüzünün farklı devletlerinde

açılan ve sayısı 36'ya varan YETKM'lerde vasıtasıyla şimdiye dek ortalama 15 bin öğrenci Türkçe diline sahip olmuştur. Kosova'da 3, Bosna Hersek ve Mısır'da 2 ayrı kentte YETKM bulunmaktadır, 2013 senesinden bu yana bu öğretim merkezlerinde Türkçe eğitimi alanların sayısı 6 bine varmıştır (Dolunay, 2010).

2.2.7 Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı

Avrupa'da eğitim sisteminin ayrılmaz bir parçası olan Türk üniversiteleri yüksek kaliteli eğitim sunmaktadır. Yıllan yıla, bu üniversitelerde İngilizce programlarını öğreten ve uzmanlık alanların sayısı artmaktadır, bunlar ise tıp, teknik ve beşeri bilimler ve işletme alanındaki programlardır. 21. yüzyılın başından beri Türkiye, farklı uluslararası platformlara ve işbirliği programlarının beraberinde akademik bir öğrenci değişimine üye olmanın yanı sıra Bologna sürecinin resmi bir parçası olmuştur. Bu iki nedenden dolayı Türkiye yabancı öğrenciler için önemlidir. İlk olarak, Avrupa Transfer Sınavı Sistemi (AKTS) kullanılarak bir öğrenci, eğitimine başka bir Avrupa ülkesinde devam etme şansına sahiptir. İkincisi, bu diploma diğer ülkelerde geçerlidir (Kavak & Baskan, 2001).

Türkiye Bursları – Türkiye'deki farklı üniversitelerde eğitim alma veya araştırma yapma imkânı sunulan yabancı öğrencilere ve araştırmacılara yönelik devlet bursluluk programıdır. Türkiye'de eğitim görmek isteyen yabancı öğrenciler *Türkiye Bursları* web sitesine başvurmakta ve buradan kabul edilmektedir. Katılım başvurusu elektronik mesajla ve altı dilde yapılabilmektedir: Türkçe, Arapça, İngilizce, Rusça, Fransızca ve Boşnakça. Burs konusuna gelirse lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde eğitim verilmektedir. Üniversiteye kabul edilmek ve burs kazanmak için sadece bir başvuru işlemi yapmak yeterlidir. Belgelerin sunulması için her ülkeye belirli bir tarih verilmektedir. Başvuru sahibinin vatandaşlık seviyesine ve ülkesine bağlı olarak, Şubat ortasından Mayıs ayı sonuna kadar yapılmaktadır. Başvuru sahibi yaş sınırlaması için uygun olmalıdır. Öğrenciler lisans için 21 yüksek lisans için 30, doktora için ise 35 yaşını geçmemelidir. Lisans için okul performansı 5'in üzerinde 3.75 olmalıdır (Türkiye, 2020).

Türk Yükseköğretim kurumları yabancı başvuru sahiplerine belgelerini sunmaları için kriter, prosedür ve süreleri belirlerler. Başvuru yapabilmek için gerekli olan en önemli belgeler pasaport veya diğer kimlik ve bununla beraber lise eğitim belgesi veya üniversite diploma bilgilerinin Türkçe'ye çevrilmesi gerekir. Ancak bazı üniversitelere Türkçe'ye çevrilmemiş diploma eki veya not transkripti ile başvurulmaktadır. Kişisel veriler, örnek olarak telefon, @posta, adres vb., aynı zamanda öğrencinin dil sertifikası bulunuyorsa dil sertifikasını da

sunabilir fakat Türkçe dil sertifikası en az B2 olmalıdır. Başvuru sahibinin dil sertifikası yoksa Türkçe dil hazırlık kurslarına yönlendirilecektir (Türkiye, 2020).

Kamu diplomasisinin tamamlayıcı bir unsuru olarak Türkiye'nin yumuşak gücünü temsil eden Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı, yani (YTB), Başbakanlık'a sadık bakan yardımcılığı seviyesinde bir kamu işi olarak, 6 Nisan 2010 tarihinde kurulmuş olup devlet dışındaki uyruklar ve kardeş toplumlar Türkiye Cumhuriyeti'nde eğitim alan Uluslararası burslu öğrenciler için çalışmalar yürütme ve bu sahalarda verilen görevleri ve uygulanan çalışmaları geliştirme misyonu yüklenmiştir. Türkiye Cumhuriyeti, Cumhuriyet öncesi dönemde ve Cumhuriyet döneminde pekçok yabancı öğrenciye eğitim için kapılarını açmış, gelen bu öğrencilere burslar temin ederek burada iyi bir eğitim almalarını sağlamış ve halen sağlamaktadır. İlk kez 1992 yılında merhum Cumhurbaşkanı Turgut Özal'ın katkısıyla uluslararası öğrenci politikası sistematize edilmiş ve *Büyük Öğrenci Projesi* adlı bir çalışma başlatılmıştır (Kavak & Baskan, 2001).

Sovyet Sosyal Cumhuriyetler Birliği'nin dağılmasından sonra Türkiye'nin diğer Türk toplulukları ile etkileşimi ve iş birliğini geliştirmek için eğitim alanında uygulamaya başladığı en önemli projelerden biri Büyük Öğrenci Projesi'dir (BÖP). 1992 yılından itibaren YTB arasındaki bağlantıyı artırmak maksadıyla başta Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan, Türkmenistan, Özbekistan ile başlatılan Büyük Öğrenci Projesi 57 devlet ve topluluğun içinde olduğu muazzam bir yabancı öğrenci programıdır (Kumsar & Kaplankiran, 2016). Büyük Öğrenci Projesi daha çok Yükseköğretim programlarını (ön lisans, lisans, lisansüstü) kapsamaktadır ve bu nedenle proje için oluşturulan kontenjanın büyük bölümü Yükseköğretim öğrencilerine ayrılmıştır. Büyük Öğrenci Projesi ile Türkiye'ye gelen öğrencilere burs, barınma, dil ve sağlık imkânları sağlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı 1992 senesinde projenin maksadını şu biçimde tarif etmiştir:

Türkiye Cumhuriyeti ve Türk topluluklarının, kalifiye insan gücü gereksinimlerine destek olmak

- Türkiye dostu genç bir toplum yetiştirmek ve Türk dünyası ile temelli bir beraberlik ve dostluk köprüsü kurulmasını sağlamak;
- Türk dilini yabancılara öğretmek ve Türk medeniyetinin tanınmasına destek çıkmak;
- Türkiye cumhuriyetlerinde bulunan devletlerin kendi aralarındaki bağlantılarının gelişmesine yardımcı olmak (Bursa, 2017).

Büyük Öğrenci Projesi, Türk Dünyası'nda önemli ilerlemeler sağlasa da planlanan hedeflere tam anlamıyla ulaşıldığını söylemek mümkün değildir. Burs imkânlarının, Türkçe öğretiminin ve barınma koşullarının yetersizliği, öğrencilerin uyum sorunları, öğrenci seçimleri ve yerleştirmede yaşanan çarpıklıklar projenin belirlenen hedeflere ulaşmasının önüne geçmiştir. Bu nedenle 1992'den 2012 yılına kadar Büyük Öğrenci Projesi ile Türkiye Cumhuriyeti'ne gelen 32 bin yabancı öğrenciden yalnız 9.541'i mezuniyetini tamamlamıştır (Bursa, 2017). Türkiye'de AKP iktidarının uyguladığı Sıfır Sorun Politikası kapsamında çevre ülkelerle ilişkilerin iyileştirilmesi ve işbirliğinin sağlanması yönünde atılan adımlar uluslararası öğrenci değişimlerini de etkilemiştir.

Bu bağlamda Büyük Öğrenci Projesi'nin kapsamı değişmiş ve Türkiye Bursları adı altında daha gelişmiş bir eğitim projesi 2012 yılında hayata geçirilmiştir. Yeni sistemde Türk Dünyası dışında, Orta Doğu ve Afrika ülkelerinden de öğrenciler Türkiye'ye eğitim amacıyla gelmiştir. Türkiye Cumhuriyeti ve Türk topluluklarını kapsayan proje de Türk Bursları altında faaliyet göstermeye başlamıştır. Önceleri Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen ilerleyen zamanımızda Yurt Dışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığı'nca uygulamaktadır (Bursa, 2017). Türkiye Bursları projesinin amacı, Yükseköğretimde uluslararası aşama sağlayarak, gelişmiş ülkelerin uyguladığı projelerin seviyesine ulaşmak ve onlarla rekabet edebilmektir. Bununla birlikte Türkçe'yi çeşitli bölgelerde yayma, Türk kültürünü tanıtmaya, devlet kurumları arasında işbirliği sağlama ve ülkeler arasında iş birliğini artırma gibi hedefler belirlenmiştir.

Türkiye Bursları Projesi'nde, Büyük Öğrenci Projesi'ndeki eksiklikler giderilmeye ve yapılan hatalardan kaçınılmaya çalışılmıştır. Türkiye Bursları kapsamında yabancı öğrenci kavramının yerini uluslararası öğrenci kavramı almış, Türkçe hazırlık merkezleri oluşturulmuş, Türk Bursları logosu oluşturularak marka değeri oluşturulmuş, açılan web sitesi ile öğrencilere daha kolay ve hızlı bir şekilde başvuru imkânı sağlanmış, öğrenim bursları % 50-80 arasında artırılmıştır (Bursa, 2017). Sağlanan bu avantajlar ile birlikte Türkiye'ye gelip eğitim alan yabancı öğrenci sayısında yüzde 75 oranında artış meydana gelmiş ve günümüzde uluslararası öğrenci sayısı 110 bini bulmuştur (Türkiye, 2020).

Sovyet Sosyal Cumhuriyetler Birliği dağıldıktan sonra, Türkiye'nin, bağımsızlığını kazanan Türkiye Cumhuriyeti ile ilişkileri geliştirme adına eğitim sahasında başlattığı Büyük Öğrenci Projesi ile birçok öğrenci Türkiye Cumhuriyeti'nde eğitim fırsatı bulmuştur. Büyük Öğrenci Projesi bağımsızlığını yeni kazanmış ve ekonomik olarak zayıf durumda olan Türkiye Cumhuriyeti için de önemli bir proje olmuştur. Büyük Öğrenci Projesi'nin kapsamı 2012

yılında genişletilmiş ve Türkiye Bursları adı altında Türkiye, öğrenci alımlarına devam etmiştir. Türkiye Bursları kapsamında Yurtdışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığı aracılığıyla birçok Kazak öğrenci de eğitim imkânı bulmuştur. Kazak öğrencilerin eğitim almak için Türkiye'yi tercih etmelerinin sebepleri, Türkiye'ye karşı dini, tarihi ve kültürel yakınlık hissetmeleridir. Ayrıca Türkiye Bursları Projesi kapsamında öğrencilere tanınan aylık burs (lisans-700 TL, Master-950 TL, Doktora-1400 TL), barınma, sağlık sigortası, Türkçe hazırlık ve gidiş-dönüş bileti (tek seferlik) öğrencileri Türkiye'ye çeken önemli sebeplerden biridir. Sağlanan imkânlar ile son yıllarda uluslararası öğrencilerin sayısı artarken Kazak öğrencilerin de sayısı dört yılda yaklaşık iki katına çıkmıştır. 2013-2014 yıllarında üniversitelerde öğretim gören Kazak öğrencilerin sayısı 1306 iken, 2016-2017 eğitim-öğretim döneminde ön lisans, lisans, lisansüstü eğitim alan Kazak öğrencilerin sayısı toplam 2015'e çıkmıştır. Mesela 2016-2017 yıllarında Sakarya Üniversitesi'nde eğitim gören Kazak erkek öğrenci sayısı 25, bayan öğrenci sayısı ise 21'dir (Bursa, 2017). Diğer yabancı ülkelerdeki yıllık eğitim maliyetleriyle karşılaştırıldığı zaman, Türkiye'de eğitim maliyetlerinin daha düşük olduğunu görebiliriz. Danışmanlık şirketi Mercer'e göre, 2013 yılında en pahalı şehirler sıralamasında, Türkiye'de büyük şehirlerdeki üniversite eğitim maliyetlerinin uygun olduğunu görebiliyoruz.

2.3 Kazakistan'la İlgili Bilgiler

Kazakistan Cumhuriyeti (Qazaq'stan) Orta Asya ve Doğu Avrupa'da bulunan bir devlettir. Kazakistan, Orta Asya'daki en büyük ve en gelişmiş ülkelerden biridir. Bölge ülkeleri arasında toprak büyüklüğü bakımından 9. nüfus açısından ise Asya'da 11. sıradadır. Ülkenin doğal koşulları ve kaynakları çeşitlidir, bu da çeşitlendirmiş bir ekonominin gelişimine katkıda bulunur. Kazakistan önemli bir doğal kaynak potansiyeline sahiptir. Kazakistan nüfusu, doğal kaynaklarının çeşitliliği, tarihi ve sosyo-ekonomik koşulları ile öne çıkmaktadır. Uzun süreç boyunca kalabilenin ve birçok ulusun katıldığı süreçte uzun bir oluşum sürecinden geçen Kazak milleti, Avrasya tarihinde önemli bir yere sahiptir ve en eski etnik gruplardan biridir. Ortaçağ'da, Tamerlan İmparatorluğu tarafından temsil edilen devletler, Türk Hanlıkları, Altınordu, Cengiz Han Devletleri ve onların soyları, bozkırlarda ortaya çıktı. Buna bu milletlerin hareketi, birleşmeleri, gelenekleri, inançları ve gelenekleri eşlik ediyordu. Göçebe yaşam tarzı bu ulusların karışıklığına neden oldu. 10. Yüzyılın ortasında Kazak halkının adı ortaya çıktı. *Kazaki* veya *Kazaklar* olan bu isimler *özgür insanlar* anlamına gelmektedir (From character to personality , 2019). Kazakistan Sovyet Sosyal Cumhuriyetler Birliği'ne katıldıktan sonra sanayileşme döneminde Rusça konuşan

birçok kişi Kazakistan'a gelmeye başladı. İkinci Dünya Savaşı sırasında Nazi işgalcilerinin ele geçirdiği Sovyet Sosyal Cumhuriyet Birliği'nin Avrupa kısmından pekçok insan Kazakistan'a yerleştirildi. Bu insanlardan bazıları savaştan sonra Kazakistan'da kaldı. Kazakistan'da Ukrayna, Rusya ve Beyaz Rusya'dan birçok millet yaşamaktadır. Sonuç olarak Kazakistan'da çok uluslu bir politika oluşturuldu. Kazakistan Avrasya'nın tam ortasında bulunmaktadır, doğu boylamı 45 ve 87 derece, kuzey enlemleri 40 ve 55 santigrat derece. Avrasya alt kıtasının coğrafi merkezi, 50. paralel 78. Meri dian kavşağında Kazakistan topraklarında bulunmaktadır. Kazakistan toprakları, 2.724,9 bin metrekare (1048,3 bin km²) dir. Toprakları Hazar ve Volga ovalarının doğu sahilleri, dağlık Altaylar, Tien Şhan'ın güney ve güney-doğusundaki kuzeybatı Sibirya ovalarına kadar inmektedir. Kazakistan, ABD, Kanada, Rusya, Çin, Hindistan, Brezilya, Arjantin ve Avustralya'dan sonra dünyanın en geniş toprağına sahip 9. ülkesidir (From character to personality , 2019).

- Kazakistan'ın sınırları

Kazakistan doğu, kuzey ve kuzeybatısında Rusya (sınır uzunluğu 6477 km'dir), güneyinde Orta Asya – Kırgızistan, Türkmenistan, Özbekistan (380 km), güneydoğusunda Çin (1460 km) ile sınır komşusudur. Kazakistan sınırlarının uzunluğu yaklaşık 12.200 kilometre, bunun 600 kilometresi batıda Hazar Denizi'dir.

- Kazakistan'ın iklimi

Ülkedeki iklim, okyanus ve denizlere olan uzaklığı nedeniyle keskin bir şekilde karasaldir. Ortalama Ocak ayı sıcaklığı – 19C ile – 20C arasında, ortalama Temmuz ayı sıcaklığı +19C ile +28C arasındadır ve ülke genelinde geniş bir değişkenlik gösterir. Güney Kazakistan'daki yaz sıcaklıkları +49 C'ye ulaşabilir, ülkenin kuzeyindeki kış sıcaklıkları -57 C'ye düşebilir.

- Kazakistan'ın nüfusunun özellikleri

1900'lu yıllara ait Kazakistan'ın kentsel nüfusu hakkında çok fazla bilgi bulunmamaktadır, çoğu yarı göçebe ve göçebe bir yaşam tarzı yaşıyordu. 1927'de özel mülkiyetin ortak veya kamusal mülkiyet lehine toplanmaya başlamasından dolayı Kazak halkı açlık yaşamaya başlamıştır. Bu açlık zamanında Kazakistan'da 1932-1933 yıllarında Kazak halkının tüm sığırları elinden alındı. Sonuç olarak 1931-1934 yılları arasında 1 milyondan fazla insan Kazakistan'da açlıktan öldü. Kollektifleşme ve kıtlıktan kaçan Kazaklar'ın bir kısmı Çin'e ve diğer komşu ülkelere kaçtılar. 1930'larda Kazakistan'da sanayileşme başladı ve mayın fabrikaları kuruldu. İkinci Dünya Savaşı sırasında, SSCB'nin Avrupa kısmından birçok fabrika ve çeşitli kuruluşlar Kazakistan'a aktarıldı. 1954 yılında Kazakistan'da yüzlerce

devlet çiftliği ve makine-traktör istasyonu kuruldu. Rusya ve Ukrayna'dan yüzbinlerce göçmen çalıştırılmak için Kazakistan'a gönderildi. Böylece eski SSCB topraklarında, farklı azınlıkların oluşturulduğu tek ülke Kazakistan oldu. Ayrıca 1935'ten 1940'a kadar olan dönemde, Polonya, Batı Ukrayna, Belarus ve Litvanya'dan Kazakistan'a birçok kişi sürgün edildi. İkinci Dünya Savaşı sırasında Almanlar, Çeçenler, İnguşlar ve diğer insanlardan 120 bin kişi Volga bölgesinden Kazakistan'a zorla yerleştirildi. 1950-1960 yıllarında Rusya, Ukrayna ve Belarus'tan bir milyondan fazla insan Kazakistan topraklarına yerleştirildi. Kazak halkının oranı 1931 ve 1933 yılları arasında yaşanan kıtlıktan dolayı 1939'da % 38'e düşmüştür ve 1959'da Kazak halkının oranı % 30'u aşmamıştır. Ancak günümüzde Kazakların oranı %50'ye ulaşmıştır. Mevcut verilere göre, 1 Ocak 2007 itibariyle ülkenin nüfusu 15 milyon 395 bin kişidir. Ortalama nüfus yoğunluğu km başına 6 kişiden azdır. 1970'li yıllarda 4,2 milyon Kazak ve 5,5 milyon Rus olmak üzere Kazakistan'da 13 milyon kişi yaşamıştır. Millet olarak Kazak olmayan nüfusun ülkedeki payı bağımsızlıktan bu yana giderek azalmaktadır. Bunun birkaç nedeni var, yüksek doğum oranı kırsal alanlarda bir yılda 300 binden fazladır. Ülkeye geri döndürme programına göre, komşu ülkelerde yaşayan 5,5 milyon Kazak'tan 100.000'den fazlası geri dönmüştür, 2010 yılından itibaren hükümet yılda 200 bin Kazak'ın ülkeye geri döndürülmesi konusunda çalışmalar yapmaktadır ve bu programa göre önümüzdeki 30 yıl içinde 5 milyon Kazak'ın ülkeye döndürülmesi planlanmaktadır (From character to personality , 2019).

1 Ocak ayın 2011 yılı itibariyle, Kazakistan Cumhuriyeti'nin nüfusu 16.433.000 kişidir, metrekare başına 6.02 kişi düşmektedir. Nüfusun percentage57'si şehirlerde, % 43'ü kırsal alanda yaşamaktadır. Kazakistan çok uluslu bir devlettir, başta Kazak, Rus, Ukrayna, Uygur, Tatar ve Alman olmak üzere yaklaşık 20 farklı milliyetten vatandaş yaşamaktadır. Nüfus cinsiyet oranına göre tüm gelişmiş ülkelerde olduğu gibi kadınlar çoğunluktadır. Şu an Kazakistan nüfusu 18, 04-milyona ulaşmıştır. Nüfusun kentleşme düzeyi yaklaşık %56'dır. Kazakistan laik bir devlettir. Kazakistan'da ülkenin nüfusunun sadece percentage 43'ü herhangi bir dine inanmaktadır, bu Orta Asya bölgesinin en düşük rakamıdır. Kazakistan'da en çok inanılan din İslam dini ve Hristiyanlık'tır. Kazakistan'da konuşulan dillere gelirse, resmi dil Kazakça'dır, ikinci resmi dil ise Rusça'dır (From character to personality , 2019).

- Devlet sistemi

Kazakistan devleti, üniter bir anayasal cumhurbaşkanlığı-parlamento tipi hükümet sistemi ile yönetilmektedir. Kazakistan'da 30 şehir bulunmaktadır, bu şehirlerin nüfusu yaklaşık 50.000 ve üzerindedir. Kazakistan'ın en büyük şehri Alma Ata'dır ve bu şehrin nüfusu 1,777

milyondur.600 binden fazla nüfusu olan şehirler ise: Karaganda, Shymkent ve Nursultan'dır (Astana). 400 bin nüfusa sahip olan şehirler ise: Taraz, Ust-Kamenogorsk, Pavlodar, Semipalatinsk ve Aktobe'dır.200 binden fazla nüfusu sahip olan şehirler ise: Kostanay, Petropavlovsk, Uralsk, Temirtau, Atyrau ve Kyzyl-Orda'dır. Bölgesel merkezi şehirler ise 14 taneden oluşmaktadır ve şu şekilde sırayabiliriz: Kokshetau, Aktybinks, Taldykorgan, Atyrau, Ust-Kamenogorsk, Taraz, Uralsk, Karaganda, Kostanay, Kyzyl-Orda, Aktau, Pavlodar, Petropavlovsk ve Shymkent. Kazakistan'da iki büyük şehir ekonomik ve siyasi açıdan çok büyük öneme sahiptir, bunlar Alma-Ata ve Kazakistan'ın başkenti Nursultan'dır (Astana). Kazakistan Cumhuriyeti bir tarım-sanayi ülkesidir, Kazakistan'ın para birimi ise Tenge'dir (From character to personality , 2019).

Kazakistan, Orta Asya bölgesinde, bağımsızlık kazandıktan sonra inanılmaz derecede zirvelere ulaşan ve dünyada doğalgaz, petrol vb. gibi değerli yakıtlara sahip olan birkaç ülkeden biridir.Günümüzde Kazakistan Cumhuriyeti, 106-ülke ile diplomatik ilişkiler kuran bir devlettir. Kazakistan'da 60'tan fazla elçilik, uluslararası kuruluşların temsilciliği ve yabancı misyonlar başarıyla faaliyet göstermektedir. Kazakistan BM, CICA, AGİT, SCO, BDT, CSTO, EurAsEC, AÇA, NATO / EAPC, OIC, TÜRKSOY gibi 60'tan fazla uluslararası topluluğun tam üyesidir (personality, 2013).

- Resmi Dil ve Konuşulan Diller

Kazakistan mono-etnik bir devlettir. Bugün Kazakistan'da nüfusun percentage70'ini oluşturan Kazaklara ek olarak, 140'tan fazla millet ve etnik grup temsilcisi bulunmaktadır, burada hoşgörü ilkeleri devlet politikası çerçevesinde oluşturulmuştur. Kazakistan'ın resmi dilleri Kazakça ve Rusça'dır. Kazak dilinin lehçeleri ise Özbekçe, Kırgızca ve Tatarca'dır. Göçmenlerin ana dilleri Türk dilleridir. Kazakistan'da yabancı dil olarak İngilizce, Arapça ve Çince geçmektedir. Kazakistan Cumhuriyet Anayasası'nın 7. maddesine göre Kazakça ülkenin resmi dilidir. Devlet örgütlerinde ve yerel özyönetim organlarında, Kazakça ile birlikte, Rusça resmi dil olarak kullanılmaktadır. Kitle iletişim araçlarıyla birlikte ülkede Kazakça ve Rusça gazete ve dergiler basılmaktadır. Bununla birlikte çok az sayıda program Ukraynaca, Lehçe, Almanca, Korece, Uygurca, Türkçe ve Dungan gibi 11 dilde yayınlanmaktadır. Kazakistan'da 170 dil merkezi faaliyet göstermektedir (personality, 2013).

2.3.1 Kazakistan'da Eğitim ve Öğretim

1990'lı yıllarda Kazakistan eğitim sistemi eski yöntem olan SSCB eğitim sistemine göre yapıyordu. Sonuç olarak eğitim kalitesinde düşüş olduğu için mezun olan öğrencilerin sadece percentage 30'u mecburi olarak gelecek için bir meslek seçiyordu. Okul öncesi eğitim konusuna gelirse ana okul eğitimi çok iyi verilmiyordu bu nedenle çocukların ilkökula başladıklarında öğrenmeye açık ve hazır olmadıkları tespit edildi. Daha sonra UNESCO tarafından yürütülen bir araştırmada, ülkedeki eğitim kalitesinde devamlı bir düşüş eğilimi olduğu saptanmıştır. Yeni eğitim sistemi Kazakistan Cumhuriyeti'ndeki öğrencileri bağımsız yaşama hazırlamaya ve gelecek için net planlar oluşturmaya odaklanmıştır. Ülkede ekonomik kalkınmanın başlamasıyla birlikte, cumhuriyet hükümeti eğitim seviyesine daha çok önem vermiştir. Eğitim kalitesini arttırmak, devletin ve geçişin asıl zorluğu, kurumlar için finansman eksikliği ve öğretim elemanlarının değişim için yetersiz kalmasıdır. Ancak Kazakistan'ın eğitim sisteminde hala olumlu değişiklikler vardır. Beşinci sınıftan itibaren temel Kimya, Biyoloji ve Fizik gibi dersler öğretim programına dâhil edilmektedir (From character to personality , 2001).

2.3.1.1 Yüksek Öğretim

Tüm BDT ülkeleri arasında Kazakistan, Yükseköğretim sistemindeki en radikal reformları gerçekleştirmiştir. Yüksek temel eğitim 4 yıl sürmekte ve öğretim sonunda lisans derecesi verilmektedir. Yüksek lisans başvurusu üniversitede temel 4 yıllık eğitim aldıktan kabul edilir. Başvurunun kabulünden itibaren 2 yıllık bir eğitim süreci başarıyla tamamlandığı takdirde yüksek lisans diploması alınabilir. Doktora için ise 3 yıllık eğitim aldıktan sonra Bilim Doktoru derecesi verilmektedir (From character to personality , 2001).

Eğitim sistemindeki lisans seviyesi, kişinin gelecekte bir meslekte derinlemesine ustalaşmasını ve daha çok çalışmasını hedeflemektedir ve bir sonraki derse geçiş yapmak için, bir önceki dersin başarıyla tamamlanması gerekmektedir. Öğrenciler, bir uzmanlık dalında lisans derecesinde, diğerinde yüksek lisans derecesinde eğitim alma şansına sahip olmaktadır ve bu durum ikinci bir üniversitede okumanın zamanını ve finansal maliyetlerini azaltmaktadır. Kazakistan Cumhuriyeti'ndeki Yükseköğretim sisteminde özel üniversiteler de bulunmaktadır, ancak öğrencilerin yarısından fazlası kamu kurumlarında eğitim görmektedir (From character to personality , 2001).

Kazakistan Cumhuriyeti'ndeki üniversitelerde aşağıdaki eğitim türleri bulunmaktadır:

- Birinci Öğretim popüler olan öğretimdir, öğrencinin derslerde ve seminerlerde zorunlu olarak bulunmasını öngörür;
- Uzaktan eğitim için öğrenci yılda iki kez derse katılmaktadır, bir ay içinde ders oturumları ve sınavlar yapılmaktadır;
- Açık öğretim dersler internet üzerinde düzenlenir, web sitesi üzerinde öğrenci kendi imkânlar ile çalışabilmesi için gerekli tüm materyalleri verilmektedir ve çevrimiçi danışmanlık yürütülmektedir. Tez çalışmaları ise öğrenci üniversitede savunmalıdır.

Kazakistan Cumhuriyeti'ndeki yükseköğrenim sürekli olarak geliştirilmektedir, bu da genç profesyonellerin eğitim seviyelerinin sürekli iyileştirilmesine katkıda bulunmaktadır (From character to personality , 2001).

2.3.2 Kazakistan'da Ana Dili Olarak Türkçe

Kazakistan'ın diğer devletlerle olan aktif ekonomik ve kültürel işbirliği meyvelerini vermektedir. Sayıları giderek artan yerli öğrenciler, kariyer fırsatlarını güvence altına almak için yurtdışında bulunan üniversitelerde kaliteli bir eğitime sahip olmak için çabalamaktadır. Günümüzde birçok öğrenci bu ve benzeri sebeplerden dolayı Türkiye'yi seçmektedir. Türkiye'de özellikle Ankara, İstanbul ve İzmir gibi büyük şehirlerde eğitim açısından daha gelişmiş üniversiteler bulunmaktadır. Yükseköğretim Kurumu'nun (YÖK) kamusal web sitesinde bulunan Yükseköğretim sayfasında bulunan bilgilere göre Türkiye'de 206 üniversite bulunmaktadır. Türkiye'de diğer gelişmiş ülkelere göre daha uygun fiyata üniversite eğitimi alınabilir ve en üst düzeyde öğretim vardır. Çalışma ve tatil dışında Kazakistan halkı bu ülkenin diğer olanaklarından da faydalanmaktadır. Kazakistanlı şirketler Türk uzmanları kendi ülkelerine çalışmaya davet etmekte ve aynı zamanda bu şirketler Türkiye'de de aktif olarak faaliyet göstermektedir. Birçok Türk şirketi de Kazakistan'da sürekli ve geçici işçi aramaktadır ve aynı zamanda turizm, finans, bilgi işlemler gibi uzmanlara ihtiyaç duymaktadır (From character to personality , 2001).

Elbette, yeni bir ülkede kolay bir yaşam için, en azından yerel dil hakkında temel bir bilgiye ihtiyaç vardır. Türkçe'nin şu anda Kazakistan'daki en popüler dillerden biri olmasının nedeni budur. Kazakistan'da bulunan Yükseköğretim kurumlarında Türkçe öğrenmek için yoğun bir ilgi vardır. Kazak gençleri, hem Yunus Emre Kültür Merkezi'nde hem de Yükseköğretim filoloji fakültelerinde Türk dilini öğrenmektedir. Türkiye'ye ve Türk kültürüne olan ilgiden dolayı, geçen yıl Eylül ayından bu yana Gumilyov Avrasya Üniversitesi'nin rektörü, yüzlerce genç Kazak gencinin katıldığı Türkçe kursları düzenlemiştir Yunus Emre Kültür

Merkezi'ne göre, merkezin Kazakistan'da kurulmasından bu yana 2000 den fazla kişinin Türkçe'yi yalnızca Astana'da öğrendiği bilgi verilmektedir. Bu merkeze olan talebin artmasından dolayı öğretmen sayısı yetersiz kalmış ve eğitim için başvuran kişileri sıraya almışlardır. Aynı zamanda Türk dili işçiler arasında popülerlik kazanmaktadır. Kazakistan'daki en çok öğrenilen yabancı dil olarak Türkçe, İngilizce'den sonra ikinci sıradadır (From character to personality , 2001).

Kazakistan çok uluslu bir devlettir, dostluk ve uyum içinde 130'dan fazla etnik grup beraber yaşamaktadır. Bu 130 etnik grubunun biri de Ahıska Türkleri'dir (Seferov & Akış, 2008). Geçmişte, bu etnik grup Gürcistan bölgesinden sürgün edilmiştir ve bu etnik grupsürgün edilmeden önce *Müslümanlar, Sünni Gürcüler, Azeriler, Türkler, Meskhi* vs.gibi farklı isimlerle adlandırılmıştır. Fakat 1980'li yıllarında sonunda *Ahıska Türkleri* olarak anılmaya başlanmış ve şu anda Rusya ve Kazak biliminde *Ahıska Türkleri* terimleri kullanılmaktadır (Artünyan, 2008).

Ahıska Türklerinin tarihine tekrar dönersek, bu etnik grup SSCB sınırları içerisinde ikamet etmiş, büyük çoğunluğu Ajara bölgesinde yaşamıştır. Ahıska Türkleri Stalinist baskıyla 14 Kasım 1944 yılında Gürcistan'ın Meshetiya bölgesinden Kazakistan'a sürgün edilmişlerdir ve Kazakistan'da Ahıska Türkleri belgelerde *Türk* veya *Azerbaycanlı* olarak kaydedilmiştir (Artünyan, 2008). SSCB Devlet Komitesi'nin GKO meseleleri konusunda aldığı bir kararla Yunan, Kürt ve Türkler *özel yerleşimciler* pozisyonundaki gruplar olarak Kırgızistan ve Kazakistan'a zorla yerleştirilmişlerdir. Günümüzde Ahıska Türkleri Kazakistan'da yoğun olarak ülkenin güney bölgelerinde yaşamaktadır. *Sovyet sonrası Kazakistan'da diller ve kültürler* adı altında uluslararası bilimsel proje kapsamında Türk etnik grup temsilcileri ile bir anket yapılmış. Kazakistan'da bulunan Türk diasporasının 202 temsilcisi ile görüşülmüştür. Bu ankette katılımcılara sorulan sorular: aile arasında konuşulan dil (ebeveynler, çocuklar ve yetişkinler arasında konuşulan dil), hizmet sektöründe iletişim dili, diğer milletler ile kurulan iletişim dili, vb sorular yer almaktadır. Anket sonuçlarına göre, Kazakistan'daki Türk etnik grup temsilcilerinin ezici çoğunluğunun Rusça eğitim aldığı açıktır. Ankete katılanlar yaklaşık yarısının aile içi iletişim için Türkçe, geri kalanının Rusça-Türkçe veya Kazakça-Türkçe olmak üzere iki dil ve Türkçe, Kazakça, Rusça olmak üzere 3 dil konuştuklarını belirtmişlerdir (Seferov & Akış, 2008).

Altay dilleri grubuna ait olan Türkçe, Türkiye'nin resmi dilidir. Türkiye'de Türk dili 65 milyondan fazla kişi tarafından konuşulmaktadır. Türkiye, Orta Asya'nın bütün ülkeleriyle diplomatik ve ekonomik ilişkiler kuran ve kendisini *istikrar getiren* bir ortak olarak

tanımlayan ilk ülkedir (Lihaçev, 2018). Türkiye, bölge ülkeleriyle ekonomik, kültürel, sosyal ve politik ilişkiler geliştirmek için Türk Uluslararası Kalkınma İşbirliği Ajansı (TİKA) ve Dış Ekonomik İlişkiler Konseyi (DEİK) gibi kurumları kullanmaktadır. 1992 yılından bu yana, Türkiye işbirliği için yeni fırsatlar yaratmak üzere, Türkçe konuşan ülkelerin başkanları ile zirveler yapmaya başlamıştır. Bu zirvelerde alınan kararlara örnek olarak Kazakistan'da farklı kültür merkezlerinin açılması, öğrenciler için farklı eğitim programlarının uygulanması ve Türkiye'deki üniversitelerde eğitim amacıyla çeşitli değişim programlarının gerçekleştirilmesi. SSCB'nin çöküşünden sonra kurulan tüm Orta Asya ülkeleri Türkiye, Pakistan ve İran tarafından 1985 yılında kurulmuş olan Ekonomik İşbirliği Teşkilatına (ECO) katılmıştır. Yeni üyelerin ECO'ya katılması sayesinde, Türkiye ve Kazakistan dahil Orta Asya ülkeleri arasında ekonomik bağları güçlendirme çalışmaları başlamıştır. Bu tür anlaşmaların en çarpıcı örnekleri, Türkiye ile Kazakistan arasındaki Stratejik Ortaklık Anlaşması ve Türkiye ile Azerbaycan arasındaki Stratejik Ortaklık ve Karşılıklı Yardım Anlaşmasıdır. Bu anlaşmalara dayanarak, özel hükümetler arası kurumlar oluşturulmuştur (Savonkina, 2014). Bu kurumlar ortaklığın uygulanması için kilit bir mekanizma olarak hizmet etmek üzere tasarlanan Üst Düzey Stratejik İşbirliği Konseyleri'dir. Kazakistan ile ortaklık, hükümetler arası kurumların oluşturulması, Türk dili konuşulan devletlerin daha fazla entegrasyonunda ortak çalışmalar da dâhil olmak üzere, çeşitli alanlarda ülkeler arasında işbirliğinin geliştirilmesini amaçlamaktadır (Lihaçev, 2018).

Türkiye'nin *yumuşak güç* alanındaki faaliyetlerini uygulayan ve koordine eden kilit bölümleri ve kurumları Dışişleri Bakanlığı, Turizm ve Kültür Bakanlığı, Uluslararası İşbirliği ve Kalkınma Ajansı (TİKA), Türk Kızılayı (Kızılay), Yunus Emre Vakfı'dır (Savonkina, 2014). Türkiye'nin *yumuşak güç* politikasının uygulanmasında yalnızca ulusal kurumları kullanmaması, aynı zamanda devletlerarası birlikler kurmaya çaba göstermesi de bu devletin önemli bir özelliğidir. Türk Uluslararası Kalkınma İşbirliği Ajansı (TİKA), 1992 yılından bu yana Başbakan'ın veya Başkan'ın kontrolü altında faaliyet gösteren bir devlet kurumudur. TİKA, Orta Doğu, Kafkaslar, Orta Asya ve Balkanlar ve Afrika'da ortak çalışmalar için bir dış politika aracı olarak kabul edilmektedir. TİKA programı eğitim, sağlık, tarımsal gelişim, turizm ve sanayi alanlarında projeler yürütmektedir. İlk ofisi Türkmenistan'da ve 2002 yılına kadar 12 ülkede daha açılmıştır ve 2012 yılına kadar en az 30 ülkede 33 ofise ulaşmıştır. Türk Uluslararası Kalkınma İşbirliği Ajansı, Balkanlar, Orta Asya, Orta Doğu, Afrika ve Latin Amerika gibi ülkelerde 100'den fazla proje yürütmektedir.

Türkiye'nin *yumuşak güç* politikasının en önemli yönlerinden biri kültürel işbirliği ve dil teşvikidir. Programlar sadece yabancı vatandaşlara değil, yurtdışında yaşayan Türk vatandaşlarına da yöneliktir. Türkiye Cumhuriyeti'ni yurt dışında tanıtmak için farklı faaliyetler hazırlanmaktadır, örnek olarak sergiler, Türkiye günleri, Türkiye haftaları, Türkiye yılları, Türkiye mevsimleri düzenlenmektedir. Türkiye, ülke tanıtım stratejisinin uygulamasına olanak tanıyan mevcut festivallere ve kültürel etkinliklere de katılmaktadır, yurtdışında Türkiye'ye olumlu bakacak ve ülkeye ilgiyi artıracak yayınlar yapılmaktadır (Savonkina, 2014). 1993 yılında Türkiye'nin inisiyatifinde, uluslararası pozisyonda olan Türk Dili Konuşan Ülkelerin Kültür ve Sanat Örgütü (TÜRKSÖY) kurulmuştur. Bu örgüt Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan, Türkmenistan ve Özbekistan gibi ülkeleri içermektedir. TÜRKSÖY'un görevi, Türk kökenli ülkeler arasındaki kültür ve sanat alanındaki işbirliğini artırmaktır (Yılmaz, 2015). Organizasyonun ana ofisi ise Ankara'dadır. Örgütün en üst organı Geçici Kültür Bakanları Konseyi'dir. Organizasyon mekanizmalarından biri, sanatçıların ve Türk dünyasının yaratıcı mesleklerinin diğer temsilcileridir. Ülkenin olumlu imajını arttırmak için Türkiye'de sinema kullanılmaktadır. Türkiye ile ilgili belgesel filmler Kültür Bakanlığı'nın internet sitesinde yayınlanmıştır. Bunun yanında bölgesel ve uluslararası düzeydeki pekçok film festivalinde Türk belgesel filmleri gösterilmektedir. Son zamanlarda, Türkiye TV programları ve dizileri Kazakistan'da da artmaktadır. Bu nedenle Kazakistan'da Türk diziler çok ünlüdür, aynı zamanda çoğu gençler Türk dizilerini altyazılarla Türk dilinde izlenmektedir (Savonkina, 2014).

Türkiye Cumhuriyeti son zamanlarda eğitim ve bilim üzerinde çok çalışma yapmaktadır. Ülkede çok çeşitli akademik programları uygulayan 103 devlet ve 65 özel üniversite bulunmaktadır. Örneğin, ekonomi, teknik bilimler ve siyaset bilimi gibi konuları kapsayan Boğaziçi Lisans Burs Programı kapsamında, Brezilya, Moğolistan ve Vietnam da dâhil olmak üzere birçok ülkeden gelen öğrenciler Türk üniversitelerine davet edilmektedir, aynıısını Kazakistan için de söyleyebiliriz. Kazak öğrencilere Türkiye'de eğitim almak için çeşitli fırsatlar sunulmaktadır. Örneğin Mevlana Değişim programı, Türkiye Bursları, Yunus Emre Yaz Okulu vb (Savonkina, 2014).

2.3.3 Kazakistan'da Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi

Orta Asya'da bulunan Kazakistanda yabancı dilde eğitime istek gittikçe yükselmektedir. Düzenli ya da yaygın eğitim kuruluşları vasıtasıyla yabancı dil öğretimi uygulanmaktadır. Kazakistan'da ilk ve orta öğretim döneminde verilen yabancı dil eğitimi, yüksek

öğretimlerde de devam etmektedir. Kazakistan'da seçmeli yabancı dil olarak çoğunlukla Türkçe tercih edilmektedir (Lihaçev, 2018). Bunun sebebi Türkiye'deki şirketlerin uluslararası alanda yaptıkları ticari ve ekonomik ilişkilerdir. Diğer sebep ise benzer kökenden gelen kardeş iki halkın dil ve medeniyetinin temelde aynı olması nedeniyle kültürde ve dilde pekçok benzerliklerinin olduğunun anlaşılmasıdır. Bu sebeplerden dolayı Yükseköğretim öğrencileri kendileri seçmeli yabancı diller arasında Türk dili daha çok yeğlemektedir. Kazakistan Cumhuriyeti günümüzde pekçok farklı dil ve kültürde insanların yaşadığı bir ülkedir. Bu sebeple ülkenin en önemli politikalarından biri dil siyasetidir (Lihaçev, 2018). Bu gayeye kavuşmanın yöntemlerini işaret ederek, bilinmeyen nesillerin üç dil, yani vatandaşların ana dilin yanında minimum iki yabancı dil öğrenmeleri lazım olduğunu belirtmiştir. Kazakistan'da yabancı dil eğitimi tüm eğitim üretimlerinde zorunludur, ilköğretim okullarında 1. sınıftan başlayarak mecburi olarak yabancı dil dersi öğretilmektedir. Kazakistan istiklal aldıktan keyin Türkiye ile ekonomik, politik ve medeniyet ilişkilerini geliştirmiştir, 1992 yılından itibaren Kazakistan'ın birtakım devlete bağlı Yükseköğretim kurumlarında Türk dili dersi öğretilmeye başlanmıştır (Kumsar & Kaplankiran, 2016).

Bununla birlikte Kazakistan Cumhuriyeti'nde Türkçe'nin öğretildiği kurumlar, Katev bünyesinde çalışan Dostluk Kurs Merkezi, Kazak Türk Liseleri ve TÖMER dil kurslarıdır (Turumbetova, 2013).

2000 yılından itibaren TİKA: Afganistan, Arnavutluk, Beyaz Rusya, Filistin, Bosna Hersek, Estonya, Kosova, Kırgızistan, Hindistan, Kazakistan, Gürcistan, Makedonya, Letonya, Moğolistan, Litvanya, Suriye, Özbekistan, Slovakya, Rusya, Yemen ve Ukrayna olmak üzere toplam 21 ülkede Türkoloji projesi uygulamaktadır. Proje kapsamında, uluslararası bilim çalışmalarında Türkçe olarak yazılan yayınların sayısını artırmak ve diğer ülkelerin vatandaşlarının Türkiye'ye olan ilgisini artırmak amacıyla tanınmış yabancı üniversitelerde Türkiye'yi incelemek için bölümler kurulmuştur. Buna bir örnek, Londra Ekonomi Okulu'nda (LSE) Çağdaş Araştırmalar Bölümü'nün oluşturulmasıdır. Türkiye Dışişleri Bakanlığı ve bu alandan sorumlu diğer kuruluşlar, diğer yabancı üniversitelerde benzer bölümlerin oluşturulması için öneriler geliştirmiş ve bu alanda bir dizi anlaşma imzalanmıştır. 2001 yılında, *Türkoloji Projesi* çerçevesinde, Yabancı Dil ve Uluslararası Kültür Üniversitesi'nde Türkiye çalışmalarına ait bir bölüm Moğolistan'da açılmıştır (Lihaçev, 2018).

Türkiye'nin yumuşak güç politikası özellikle ortak eğitim kurumlarının oluşturulması konusunda Kazakistan ve Kırgızistan'da başarılı olmuştur, 1991 yılında Uluslararası Ahmet Yesevi Kazak – Türk Üniversitesi Kazakistan'ın Türkistan şehrinde açılmıştır. Bu üniversitenin 11 fakültesinde Türkiye ve bölgedeki diğer ülkelerden yaklaşık 20.000 lisans ve lisansüstü öğrenci eğitim görmektedir. Üniversitede Türkiye'den 63 uzman bulunmaktadır. Türkiye üniversite kampüs altyapısının gelişimi için 100 milyon dolar tahsis etmiştir ve bu aynı zamanda Kazakistan ve Türkiye arasındaki ortaklıkların ve üniversitelerin gelişimini desteklemektedir. Son 20 yılda Kazakistan, sosyo-ekonomik modernleşme ve politik demokratikleşme alanındaki reformları nedeniyle, Avrasya bölgesindeki en dinamik gelişen ekonomilerden biri haline geldiğinden, Türkiye için önemli bir ticaret ve ekonomi ortağı ve yatırım için bir platform olarak kabul edilmektedir (Lihaçev, 2018). Türkiye – Kazakistan İş Konseyi'nin faaliyetleri serbest ekonomik bölgeler yaratmayı, küçük ve orta ölçekli işletmelerin gelişimini teşvik etmeyi amaçlar. Konsey, Kazakistan'daki yatırım fırsatları hakkında bilgi edinmek ve yaymak için bir araç olarak hizmet vermektedir. Türk şirketler ağırlıklı olarak gıda, petrol endüstrisi, bankacılık, perakende ve turizm gibi Kazakistan sektörlerine yatırım yapmakla ilgilenmektedirler. Türkiye'nin ekonomik etkisi, Türk Kültür ve Sanatı'nın Ortak Gelişimi Örgütü (TÜRKSOY) tarafından geliştirilen kültürel çalışmalar ile desteklenmektedir. Diğer ülkelerde olduğu gibi *yumuşak güç* amacı olan Türkiye, özellikle Türkçe'yi Kazakistan'da tanıtmaktadır, özellikle de *Türkoloji* projesi çerçevesinde, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Kazakistan'ın en büyük üniversitesi olan Uluslararası Avrasya Gumilyov Üniversitesi'nde açılmıştır. Bu üniversite dünyanın en iyi üniversiteleri sıralamasına 2013 yılında girmiştir (QS yani Dünyanın En İyi Üniversiteleri Sıralaması). Türkiye ve Kazakistan aktif olarak eğitim alanında işbirliği yapmaktadır, Türkiye Yükseköğretim Kurumu'nun verdiği bilgiye göre 1992'den bu yana, yerel üniversitelerde okumak üzere Kazakistan'dan Türkiye'ye ücretsiz olarak 3.150 kişi gönderilmiştir. Bunlardan 1388'i çalışmalarını tamamen tamamlamıştır ve 658 öğrenci ise çalışmalarına devam etti (Lihaçev, 2018).

2.3.4 Kazakistan'da Yunus Emre Enstitüsü

Yunus Emre Vakfı, Türkiye Türkçe'sinin, tarihinin, kültürünün ve sanatının tanışmasını Kazakistan'da tanıtılmasını teşvik eden bir kamu kuruluşudur. Bu enstitünün faaliyetleri, Türk medeniyetinin, tarihinin, dilinin ve literatürünün sunulması ve öğrenilmesinin geliştirilmesi ve çeşitli kuruluşların işbirliği yoluyla bilimsel araştırmaların desteklenmesi ve iş sonuçlarının yayınlanması yoluyla kamuoyunun bilgilendirilmesi için fırsatları

araştırmayı amaçlamaktadır (Başar & Akbulut, Yabancılara Türkçe Öğretiminde Öğrenen İhtiyaçlarının Belirlenmesi: Yunus Emre Enstitüsü Tiflis Türk Kültür Merkezi Örneği, 2016). Yunus Emre Enstitüsü Türk tarihi, dili, medeniyeti, sanatı ve müziği ile ilgilenen bilim insanlarının ve araştırmacıların eğitimlerini yürütmekte ve ayrıca sertifika programları uygulamaktadır. Ayrıca bu enstitü Türk medeniyeti, dili, sanatı ve tarihini daha iyi tanıtmak için farklı devletlerde Yunus Emre Türk Kültür Merkezleri'nin oluşturulmasına katkıda bulunmuştur. Bu merkezler kültürel etkinlikler organize eder, araştırma projeleri uygular ve diğer ülkelerde dostluk ilişkilerini güçlendirmeyi ve kültürel alışverişi arttırmayı hedefleyen eğitim kursları düzenler. Bugün dünyanın başkentlerinde ve en büyük şehirlerinde faaliyet gösteren bu enstitünün Türkiye Cumhuriyeti'nin kültürünü, tarihini, sanatını, bilimsel yaşamını ve dilini tanıtan ve öğreten 47 şubesi bulunmaktadır (Savonkina, 2014). 2011 yılında, bu Enstitü İstanbul Üniversitesi ile beraber Türkçe bilgisinin incelenmesi için yeni kriterler geliştirmiştir. Ayrıca her yıl Enstitü'nün merkezleri yabancı adaylara ve doktora öğrencilerine Türkiye Bursları ve Yunus Emre Bursları programları kapsamında Türkiye'nin önde gelen üniversitelerinde okumak için burs vermektedir. Ayrıca öğrenciler, ücretsiz yaz okullarına davet edilmektedir. Bu enstitü uçuş, konaklama, yemek ve gezi masraflarının tamamını karşılamaktadır (Savonkina, 2014).

2.3.5 Kazakistan'da Kazak – Türk okulları

Türkiye ile Kazakistan Cumhuriyeti arasındaki ilişkiler gün geçtikçe daha çok gelişme göstermektedir. İnsani alanda Türkiye aktif olarak eğitimi kullanmakta ve Kazak toplumu üzerindeki ideolojik etkiyi arttırmak için dini temaslarda bulunmaktadır. Bu tür temaslar hem ikili işbirliği çerçevesinde hem de Türkçe konuşan bölgesel örgütlerin karşılıklı organizasyonları ile yapılmaktadır (Lihaçev, 2018). Bu bilimsel merkezin amacı, çok eski tarihlerden günümüze kadar Türk dünyasının tarihine ilişkin araştırmalar yapmak ve özendirme. Türk kültürünü, Türk Dili ve Edebiyatını incelemek ayrıca Türk devletlerinin dünyadaki yerini ve önemini belirtmektir. Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği'nin çöküşünden sonra Kazakistan'da kapsamlı Türk eğitim kurumları kurulmuştur. Örnek olarak Kazakistan'ın Türkistan şehrinde Uluslararası Kazak - Türk Ahmet Yesevi Üniversitesi, Almaata şehrinde Süleyman Demirel Üniversitesi ve Zhambyl Kazak - Türk Muhasebe ve Ekonomik Koleji'ni verebiliriz. Toplam 28 Kazak - Türk okulu, bunların yanında eğitim merkezi *Dostyk* ve ilkokul *Shahlan* gibi merkezler bulunmaktadır (Lihaçev, 2018). Pantürkizm ve İslam ruhunda öğrencileri yetiştirmeye odaklanan bu eğitim kurumlarının popülaritesi sıradan Kazak halkı arasında sürekli olarak yükselmektedir. Kazakistan, dini

alandan Ankara ile ikili temaslarını derinleştirmeye devam etmektedir. Kazakistan'da Türkiye'nin finansmanı ile Semipalatinsk ve Türkistan şehirlerinde camiler inşa edilmektedir ve aynı zamanda birçok medrese ve imamın öğretmenleri düzenli olarak eğitilmektedir. Tanınmış Kazak'ların ulusal şahsiyetlerine ait anıtlar – Abay Kunanbayev, Abylaykhan, M. Zhumabayev, M. Auezov, Kabanbai Batyr – Türkiye'de yapılmıştır. 2009 yılında Astana'da Atatürk anıtı buna karşılık olarak Türkiye toprakları Kazakistan'ın ilk Cumhurbaşkanı Nursultan Nazarbayev adına Ankara'da 2010 yılında bir anıt açılmıştır. Kazak – Türk eğitim işbirliğinin en başarılı ve iyi bilinen projelerinden birisi Uluslararası Kazak – Türk Ahmet Yesevi Üniversitesi'dir. Bu üniversite 1991 yılında kurulmuştur, uluslararası statüsü ise 1992 yılında hükümetler arası yapılan anlaşma ile sağlanmıştır. Eğitim faaliyetleri, 54-bölüm dalında ve bu bölümlerden 9 bölümün içinde eğitim verilen farklı eğitim dallarında yürütülmektedir. Burada eğitim Kazakça, Türkçe, Rusça ve İngilizce dillerinde yapılmaktadır. Bu üniversitede Türk dilinde konuşan ülkelerden 1300'den fazla öğrenci de yaşamaktadırlar, okul günü sabah saat 8.30'da başlamakta, öğle yemeğinden önce 6-7 ders, sonra ise 3 ders daha da yapılmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin boş zamanlarında eğlenebilmeleri ve boş zamanlarını değerlendirmeleri için ortam sağlanmaktadır. Günün sonu genelde 23.00'dir. Matematiksel doğa bilimleri İngiliz dilinde öğretilmektedir, beşeri bilimler-Kazak dilinde işlenmektedir, Rus dili ise hiç işlenmemektedir veya haftada 1-2 kez çalışmaktadır. Her eğitim süreci çerçevesinde hem de liselerde ders dışı zamanlarda, özel öğretmenler tarafından kontrol edilen sıkı bir disiplin sağlanmaktadır (Lihacev, 2018).

Genellikle sosyal medyada bu aşırı katı eğitim yöntemleri çok tartışılmış ancak bu eğitim yöntemleri iç düzeni sağlamıştır. Bununla birlikte, 20 yıldan fazla bir süredir faaliyet gösteren Kazak-Türk Liseleri konusunda bugüne kadar yazılan olumsuz bir medya raporu ya da kamu denetleme raporu yoktur. Bu liselerde Türkiye tarihi ve Türk dili ayrı olarak incelenmektedir. Kazak-Türk Liseleri'nde Türkçe öğretimi ile beraber Kazakça, Rusça ve İngilizce dilleri de öğretilmektedir ancak ders saati olarak Rusça öğretimi daha azdır. Bu liselerden mezun olan öğrenciler yeterli Rus dili ve edebiyatı okumadıkları için Kazakistan'da gençler arasında popüler olan Rus üniversitelerinde eğitim görememektedir. Kazak-Türk Liseleri, Kazakistan'da bulunan devlet liseleri ile kıyaslandığında, devlet liselerinde personel sıkıntısı, düşük kaliteli eğitim, yetersiz malzeme ve teknik donanım eksikliği yaşanmaktadır ancak Kazak-Türk Liseleri her açıdan daha kalitelidir. Kazak-Türk Lisesi sadece göreceli olarak yüksek düzeyde bilgi sağlamakla kalmayıp, aynı zamanda

Kazakistan'da bulunan Kazak-Türk üniversitelerine ve Türkiye'deki üniversitelere öğrenci yetiştirerek eğitimin sürekliliğini de sağlamaktadır (Lihaçev, 2018).

Son olarak, Kazakistan'daki Rus okullarına popüler bir alternatif haline gelen Kazak-Türk Liseleri, Türk odaklı elitlerin oluşumunda önemli bir rol oynamaktadır. Bazı tahminlere göre, şu anda Kazakistan'daki alt ve orta seviyedeki yöneticilerin, neredeyse beşte biri Kazak-Türk Lisesi mezunudur. Gelecekte, bu tür kişilerin en yüksek güç kademesine geçme olasılığı yüksektir. Bu nedenle, Türk Liseleri projesi, Rusya'nın Kazakistan'da var olan kültürel ve insani etkisine önemli bir alternatiftir (Lihaçev, 2018). Ayrıca Kazakistan'da bulunan daha bir tane en iyi okullardan birisi Nurorda okullu. Kazakistan'ın başkentinde Nursultan'ın merkezinde bulunan Nurorda Lisesi, 2007 yılında eski Cumhurbaşkanı Nursultan Abishevich Nazarbayev tarafından açıldı (personality, Nursultan). Nurorda Lisesinde de dersler Türk dilinde işlenmektedir. 2017-2018 eğitim alanındaki uzman değerlendirmesine göre Nurorda Lisesi, Cumhuriyetin en iyi okulları arasında 4. sırada yer almaktadır. Nurorda Lisesinin iç özellikleri göz önüne alındığında, eğitim süreci 2 gruba ayrılmıştır. İlk bağlantı 1-6 sınıflar, lise 7-11 sınıflar. İlk bağlantıda 1-6 sınıflarda eğitim Kazak dilinde işlenmektedir. Orta ve üst düzey bağlantıda 7-11 sınıflarda matematiksel yönde konular İngilizce dilinde işlenmektedir. Öğrenme sürecinde Rus dili ve Edebiyatı ile Türk dili konuları yer almaktadır. İlkokullarda zorunlu ders olarak ulusal dombra dersi işlenmektedir. Fakat Nurorda'nın özelliklerinden birisi, her gün 1-11 sınıfları için öğrencilerin seçtiği her hangi bir dilde kitap okumak için eğitim programına dâhil edilen zamanın tahsis edilmesidir (personality, Nursultan).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde çalışmanın modeline, evren ve örnekleme, verilen toplanmasına ve toplanan verilerin çözümlene ve değerlendirilmesine ilişkin bilgiler ve açıklamalara yer almaktadır.

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, Kazak uyruklu öğrencilerin Türk dilinde eğitim aldığı karşılaşan etken ve faktörlere araştırma doğrultusunda değerlendirilmek amacıyla her iki yöntemi de beraber kullanarak (nitel ve nicel) genel neticelere varabilmesi açısından daha da doğru sonuçlara uygun olarak değerlendirmiştir. Günümüzde araştırma dünyasında nitel ve nicel yöntemlerin, araştırmada beraber kullanılmasını yöntem edinen, *karma araştırma yöntemi* halen olgunlaşmakta olan bir paradigmadır. Bu yeni paradigma beraberinde karmaşıklık ve bilinmeyenler de içerdiği için araştırmacılar tarafından tercih edilmekten kaçınılmakta ve araştırmacılar nicel ya da nitel yöntemlerden birisini araştırmalarında kullanılmaktadır. Karma araştırma yöntemi ile araştırmacılar, nicel ya da nitel yöntemler arasında seçim yapmak yerine iki yöntemi de beraberinde kullanarak araştırma güvenilirliğini artırmanın yoluna girmişlerdir (Salen, Gözü, & Özen, 2016). Bununla birlikte, Kazakistan'da bulunan Ahmet Yesevi Üniversitesi, El – Farabi Kazak Milli Üniversitesi, Abılay Khan Kazak Uluslararası İlişkiler ve Dünya Dilleri Üniversitesi, Kazak Kızlar Devlet Pedagoji Üniversitesi kurumlarında, Türkiye Türkçesini öğrenen öğrencilerinin ihtiyaçlarını incelemektedir.

3.2 Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evreni, Kazakistan'daki yükseköğretimde Türkiye Türkçesini öğrenen öğrencilerden oluşturmaktadır. Örneklem ise Nihal Çalışkan ve Önder Çangal tarafından *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: Bosna-Hersek Örneği* (Çangal & Çalışkan, 2013) çalışması geçmektedir. Yabancı dil olarak Türkiye Türkçesini öğrenen yaklaşık 215 kişi üzerinde anket hazırlanmıştı. Fakat hazırlanan anket sadece 140 kız ve 60 erkek, toplam 200 öğrenciye ulaşmıştı. Araştırmada ulaştığı üniversiteler Ahmet Yesevi Üniversitesi, El – Farabi Kazak Milli Üniversitesi, Abılay Khan Kazak Uluslararası İlişkiler ve Dünya Dilleri Üniversitesi, Kazak Kızlar Devlet Pedagoji Üniversitesi. Anketlerin ulaşmadığı üniversiteler Yabancı Diller ve Kariyer Üniveristesi ve L. N. Gumilyov Avrasya

Milli Üniversitesi. Ankete katılan öğrenciler için K1, K2, K3 şeklinde kısaltma kullanılmıştır.

3.3 Verilerin Toplanması

Bu çalışmada veri toplamak üzere Nihal Çalışkan'ın ve Önder Çangal'ın tarafından geliştirilen isimli anket *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: Bosna-Hersek Örneği* (Çangal & Çalışkan, 2013) yaptığı çalışmadaki anket, gerekli izin alınarak tekrardan geliştirilip değerlendirilmiştir.

İki kısımdan oluşan anket, birinci kısmında katılımcıların kişisel bilgileri ve Türkiye Türkçesini nerede öğrendiğini, ne kadar sürede Türkiye Türkçesini öğrendiğini, Türkiye'de hiç bulunup bulunmadığını gibi bilgiler yer almaktadır. Toplam olarak 14 soruya yer verilmiştir. İkinci kısmında ise katılımcıların neden Türkiye Türkçesini öğrenmelerine soruşturarak 19 soruya yer verilmiştir. Toplam katılımcılardan 33 soru sorulmuştu. Gerçekleşen araştırmanın kapsamında ulaşılan bilgiler nitel ve nicel değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Gerçekleşen bu çalışmada nicel bilgiler ilk önce Excel 2017 programında yapılmıştır ondan sonra tarif ettiğimiz istatistik teknikleri ve SPSS 20,0 paket programına aktararak çözümlenmiştir.

3.4 Veri Toplama Süresi

Önceden geliştirilen anket, 2018-2019 eğitim öğretim yılının güz-bahar içerisinde Kazakistan'daki Ahmet Yesevi Üniversitesi, El – Farabi Kazak Milli Üniversitesi, Abılay Khan Kazak Uluslararası İlişkiler ve Dünya Dilleri Üniversitesi, Kazak Kızlar Devlet Pedagoji Üniversitesi kurumlarında Türkiye Türkçesini öğrenenlere 3 hafta içerisinde uygulanmıştır.

3.5 Veri Analizi

Araştırmada analiz işlemlerini gerçekleştirilmeden önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine çarpıklık ve basıklık katsayıları ile bakılmıştır. Türkçeyi öğrenme ihtiyaçlarına yönelik anket toplam puanı için çarpıklık -,187, basıklık ise -,353 olarak tespit edilmiştir. Veri setinin çarpıklık ve basıklık değerleri 1.00 değerinden düşük olduğu için veri setinin normal dağılım gösterdiği kabul edilebilir düzeydedir. Veri seti normal dağılım gösterdiği için parametrik istatistiklere yönelinmiştir. Verilerin analiz işlemlerinde sosyal bilimler için istatistik paket programı tercih edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu çalışmada katılımcı olanların kişisel bilgileri ve Türkçe öğrenme ihtiyaçlarına yönelik anketteki ifadelerine verdikleri cevaplarda elde edilen problem ve alt problemlere ilişkin bulgular ve buna yönelik yorumlar yer almaktadır.

4.1 Katılımcıların Profillerine İlişkin Bulgular

Bu çalışmada, Kazakistan'daki Ahmet Yesevi Üniversitesi, El – Farabi Kazak Milli Üniversitesi, Abılay Khan Kazak Uluslararası İlişkiler ve Dünya Dilleri Üniversitesi, Kazak Kızlar Devlet Pedagoji Üniversitesi kurumlularında A1, A2, B1, B2 ve C1 kurlarında öğretim alan 200 kişiye uygulanmıştır. Anketlerin incelemesinde, Kazak Kızlar Devlet Pedagoji Üniversitesi Türkoloji Bölümü'nde Türkçe öğrenen 15 katılımcıların eksik ya da yanlış doldurulduğundan dolayı değerlendirmede dikkate alınmadı, değerlendirme 200 katılımcıların anketi üzerinden gerçekleştirilmiştir.

- Katılımcıların kişisel bilgileri

Tablo 1.

Kazakistan'da yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenme ihtiyaçlarının «cinsiyete göre» Kruskal Wallis H testi sonuçları

Faktör	Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma	sd	t	P Toplam Puan
Erkek	60	44,2500	7,89040	198	,318	,751	
Kadın	140	43,8929	7,00123				

Kazakistan'daki yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenme ihtiyaçlarının «cinsiyete göre» değişimi incelenmiştir. Kazakistan'da yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenme ihtiyaçlarının cinsiyete göre tablosunda, 200 katılımcılardan 140 kişi kadın ve 60 kişi erkek olduğunu tespit edilmiştir, fakat ortalama sırasında erkeklerin 44, 2500 Türkçe öğrenme ihtiyaçlarının kadınlara göre 43, 8929 daha da yüksek olduğunu tespit edilmiştir. Çalışmaya katılan yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenme ihtiyaçları düzeyi, toplam puanları ($t=-,318$) açısından cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>.05$) tespit edilmiştir.

Tablo 2.

Kazakistan'da yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenme ihtiyaçlarının «yaşa göre» Kruskal Wallis H testi sonuçları

	Yaş	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark	Toplam Puan
Türkçeyi Öğrenme İhtiyaç Düzeyi	18 ve daha küçük	58	88,47	4	4,634	,327		
	19-23	103	104,98					
	24-27	24	107,98					
	28-34	8	90,13					
	35 ve üstü	7	120,50					

Kazakistan'da yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenme ihtiyaçlarının «yaşa göre» değişimi incelenmiştir. Kazakistan'daki yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme ihtiyaçlarının yaşa göre tablosunda, ortalama sırasında 35 ve üstü yaş olan öğrencilerin 120,50 sonuçlara göre Türkçe öğrenme ihtiyaçları diğer yaşlara göre daha yüksek olduğunu tespit edilmiştir. Öğrencilerin Türkçeyi öğrenme ihtiyaçlarına veriler normal dağılım göstermesine rağmen tek yönlü varyans analizinde her bir gözenekte en az 30 veri olma durumu karşılanamadığı için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Çalışmaya katılan yabancı öğrencilerin yaşa göre Türkçeyi öğrenme ihtiyaç düzeyleri toplam puanlarında [$\chi^2 (4) = 4,634, p>.05$] anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Tablo 3.

Kazakistan'da yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenme ihtiyaçlarının «öğrenim durumuna göre» Kruskal Wallis H testi sonuçları

	Öğrenim Durumu	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark	Toplam Puan
Türkçeyi Öğrenme İhtiyaç Düzeyi	İlkokul	15	103,40	5	5,886	,317		
	Lise	30	81,48					
	Lisans	121	103,81					
	Master	24	111,35					
	Doktora	7	76,29					
	Diğer	3	112,33					

Kazakistan'da yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenme ihtiyaçlarının «öğrenim durumuna göre» değişimi incelenmiştir. Kazakistan'daki yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenme ihtiyaçlarının öğrenim durumuna göre tablosunda, ortalama sırasında «diğer» öğrenim

durumu cevabını işaretleyen öğrencilerin 112,33 sonuçlara göre Türkçe öğrenme ihtiyaçları başka öğrenim durumuna göre daha da yüksek olduğunu tespit edilmiştir. Öğrencilerin Türkçeyi öğrenme ihtiyaçlarına veriler normal dağılım göstermesine rağmen tek yönlü varyans analizinde her bir gözenekte en az 30 veri olma durumu karşılanamadığı için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır.

Tablo 4.

Kazakistan'da yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenme ihtiyaçlarının «mesleğe göre» Kruskal Wallis H testi sonuçları

	Meslek	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark	Toplam Puan
Türkçeyi Öğrenme İhtiyaç Düzeyi	Öğrenci	174	100,19	5	7,653	,176		
	Öğretmen	12	109,79					
	İş İnsanı	7	136,43					
	Memur	1	31,00					
	İşçi	2	79,50					
	Diğer	4	51,13					

Kazakistan'da yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenme ihtiyaçlarının «mesleğe göre» değişimi incelenmiştir. Kazakistan'da yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenme ihtiyaçlarının mesleğe göre tablosunda, ortalama sırasında iş insanı cevabını işaretleyen öğrencilerin 136,43 sonuçlara göre Türkçe öğrenme ihtiyaçları diğer meslek durumuna göre daha da yüksek olduğunu tespit edilmiştir. Öğrencilerin Türkçeyi öğrenme ihtiyaçlarına veriler normal dağılım göstermesine rağmen tek yönlü varyans analizinde her bir gözenekte en az 30 veri olma durumu karşılanamadığı için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Çalışmaya katılan yabancı öğrencilerin mesleğe göre Türkçeyi öğrenme ihtiyaç düzeyleri toplam puanlarında [$\chi^2(5) = 7,653, p > .05$] anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Tablo 5.

Kazakistan'da yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenme ihtiyaçlarının «uyruğa göre» Kruskal Wallis H testi sonuçları

	Uyruk	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark	Toplam Puan
Türkçeyi Öğrenme İhtiyaç Düzeyi	Kazak	154	101,12	9	5,869	,753		
	Uygur	2	114,00					
	Moğol	1	180,50					
	Ahıska Türk	4	99,75					
	Özbek	18	80,36					
	Tacik	1	100,50					
	Azerbeycan	3	97,17					
	Türkmen	15	115,17					
	Kırgız	1	53,50					
	Kumuk	1	100,50					

Kazakistan'da yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenme ihtiyaçlarının «uyruğa göre» değişimi incelenmiştir. Kazakistan'da yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenme ihtiyaçlarının uyruğa göre tablosunda, ortalama sırasında *Moğol* uyruğu cevabını işaretleyen öğrencilerin 180, 50 sonuçlara göre Türkçe öğrenme ihtiyaçları *diğer* uyruklara göre daha da yüksek olduğunu tespit edilmiştir. Öğrencilerin Türkçeyi öğrenme ihtiyaçlarına veriler normal dağılım göstermesine rağmen tek yönlü varyans analizinde her bir gözenede en az 30 veri olma durumu karşılanamadığı için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Çalışmaya katılan yabancı öğrencilerin uyruğa göre Türkçeyi öğrenme ihtiyaç düzeyleri toplam puanlarında [$\chi^2(9) = 5,869, p > .05$] anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Tablo 6.

Kazakistan'da yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenme ihtiyaçlarının «Kazakça seviyesine göre» Kruskal Wallis H testi sonuçları

	Kazakça Seviyesi	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark	Toplam Puan
Türkçeyi Öğrenme İhtiyaç Düzeyi	A1	6	99,92	4	11,260	,024	C1-B2	
	A2	13	89,88					
	B1	13	107,15					
	B2	34	71,96					
	C1	134	108,15					

Kazakistan'da yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenme ihtiyaçlarının «Kazakça seviyesine göre» değişimi incelendiğinde, çalışmaya katılan yabancı öğrencilerin Kazakça seviyesine

göre Türkçeyi öğrenme ihtiyaç düzeyleri toplam puanlarında [$\chi^2 (4) = 11,260, p < .05$] anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Gruplar arasında gözlenen farkın hangi gruplar arasındaki anlamlılık düzeyinden kaynaklandığının tespit edilebilmesi için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına bakılmıştır. Bu sonuçlara göre Kazakça seviyesi C1 olan öğrencilerin Kazakça düzeyi B2 olan öğrencilere göre Türkçeyi öğrenme ihtiyaç düzeylerinin yüksek olduğu ve farkların anlamlılık gösterdiği tespit edilmiştir”. Öğrencilerin Türkçeyi öğrenme ihtiyaçlarına veriler normal dağılım göstermesine rağmen tek yönlü varyans analizinde her bir gözenekte en az 30 veri olma durumu karşılanamadığı için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır.

Tablo 7.

Kazakistan’da yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenme ihtiyaçlarının «Rusça seviyesine göre» Kruskal Wallis H testi sonuçları

	Rusça Seviyesi	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark	Toplam Puan
Türkçeyi Öğrenme İhtiyaç Düzeyi	A1	23	92,11	4	1,262	,868		
	A2	15	112,53					
	B1	19	97,47					
	B2	38	103,03					
	C1	105	100,25					

Kazakistan’da yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenme ihtiyaçlarının «Rusça seviyesine göre» değişimi incelenmiştir. Kazakistan’da yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenme ihtiyaçlarının Rusça seviyesine göre tablosunda, ortalama sırasında A2 seviyesinde olan öğrencilerin 112, 53 sonuçlara göre Türkçe öğrenme ihtiyaçları diğer seviyelere göre daha da yüksek olduğunu tespit edilmiştir. Öğrencilerin Türkçeyi öğrenme ihtiyaçlarına veriler normal dağılım göstermesine rağmen tek yönlü varyans analizinde her bir gözenekte en az 30 veri olma durumu karşılanamadığı için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Çalışmaya katılan yabancı öğrencilerin Rusça seviyesine göre Türkçeyi öğrenme ihtiyaç düzeyleri toplam puanlarında [$\chi^2 (4) = 1,262, p > .05$] anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Tablo 8.

Kazakistan'da yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenme ihtiyaçlarının «Türkçe seviyesine göre» Kruskal Wallis H testi sonuçları

	Türkçe Seviyesi	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark	Toplam Puan
Türkçeyi Öğrenme İhtiyaç Düzeyi	A1	1	53,50	4	5,874	,209		
	A2	52	87,23					
	B1	48	104,50					
	B2	51	99,48					
	C1	48	112,94					

Kazakistan'da yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenme ihtiyaçlarının «Türkçe seviyesine göre» değişimi incelenmiştir. Kazakistan'da yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenme ihtiyaçlarının Türkçe seviyesine göre tablosunda, ortalama sırasında C1 seviyesinde olan öğrencilerin 112, 94 sonuçlara göre Türkçe öğrenme ihtiyaçları *diğer* seviyeler göre daha da yüksek olduğunu tespit edilmiştir. Öğrencilerin Türkçeyi öğrenme ihtiyaçlarına veriler normal dağılım göstermesine rağmen tek yönlü varyans analizinde her bir gözenede en az 30 veri olma durumu karşılanamadığı için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Çalışmaya katılan yabancı öğrencilerin Türkçe seviyesine göre Türkçeyi öğrenme ihtiyaç düzeyleri toplam puanlarında [$\chi^2(4) = 5,874, p > .05$] anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Tablo 9.

Kazakistan'da yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenme ihtiyaçlarının «İngilizce seviyesine göre» Kruskal Wallis H testi sonuçları

	İngilizce Seviyesi	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark	Toplam Puan
Türkçeyi Öğrenme İhtiyaç Düzeyi	A1	36	103,90	4	6,838	,145		
	A2	32	110,06					
	B1	57	110,68					
	B2	58	86,99					
	C1	17	87,24					

Kazakistan'da yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenme ihtiyaçlarının «İngilizce seviyesine göre» değişimi incelenmiştir. Kazakistan'da yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme ihtiyaçlarının İngilizce seviyesine göre tablosunda, ortalama sırası B1 seviyesinde olan öğrencilerin 110, 68 sonuçlara göre Türkçe öğrenme ihtiyaçları *diğer* seviyelere göre daha da yüksek olduğunu tespit edilmiştir. Öğrencilerin Türkçeyi öğrenme ihtiyaçlarına veriler normal dağılım göstermesine rağmen tek yönlü varyans analizinde her bir gözenede en az

30 veri olma durumu karşılanamadığı için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Çalışmaya katılan yabancı öğrencilerin *İngilizce seviyesine göre* Türkçeyi öğrenme ihtiyaç düzeyleri toplam puanlarında [$\chi^2(4) = 6,838, p > .05$] anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Tablo 10.

Kazakistan'da yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenme ihtiyaçlarının «Arapça seviyesine göre» Kruskal Wallis H testi sonuçları

	Arapça Seviyesi	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark	Toplam Puan
Türkçeyi Öğrenme İhtiyaç Düzeyi	A1	178	100,37	4	1,649	,800		
	A2	3	62,83					
	B1	6	107,58					
	B2	5	113,40					
	C1	8	104,25					

Kazakistan'da yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenme ihtiyaçlarının «Arapça seviyesine göre» değişimi incelenmiştir. Kazakistan'da yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenme ihtiyaçlarının Arapça seviyesine göre tablosunda, ortalama sırasında B2 seviyesinde olan öğrencilerin 113, 40 sonuçlara göre Türkçe öğrenme ihtiyaçları *diğer* seviyelere göre daha da yüksek olduğunu tespit edilmiştir. Öğrencilerin Türkçeyi öğrenme ihtiyaçlarına veriler normal dağılım göstermesine rağmen tek yönlü varyans analizinde her bir göznekte en az 30 veri olma durumu karşılanamadığı için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Çalışmaya katılan yabancı öğrencilerin Arapça seviyesine göre Türkçeyi öğrenme ihtiyaç düzeyleri toplam puanlarında [$\chi^2(4) = 1,649, p > .05$] anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Tablo 11.

Kazakistan'da yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenme ihtiyaçlarının «ne kadar zamandır Türkçe öğrendiğine göre» Kruskal Wallis H testi sonuçları

	Ne Kadar Zamandır Türkçe Öğreniyor	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark	Toplam Puan
Türkçeyi Öğrenme İhtiyaç Düzeyi	0-4 ay arası	22	97,52	4	3,980	,409		
	4-8 ay arası	81	91,93					
	8-12 ay arası	14	103,29					
	1-2 yıl arası	39	105,96					
	3 yıl veya daha fazla	44	112,05					

Kazakistan'da yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenme ihtiyaçlarının «*Ne kadar zamandır Türkçe öğrendiğine göre*» değişimi incelenmiştir. Kazakistan'da yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenme ihtiyaçlarının *Ne kadar zamandır Türkçe öğrendiğine göre* tablosunda, ortalama sırasında *3 yıl veya daha fazla* cevabını işaretleyen öğrencilerin 112, 05 sonuçlara göre Türkçe öğrenme ihtiyaçları *diğer* seviyelere göre daha da yüksek olduğunu tespit edilmiştir. Öğrencilerin Türkçeyi öğrenme ihtiyaçlarına veriler normal dağılım göstermesine rağmen tek yönlü varyans analizinde her bir gözenekte en az 30 veri olma durumu karşılanamadığı için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Çalışmaya katılan yabancı öğrencilerin *Ne kadar zamandır Türkçe öğrendiğine göre* Türkçeyi öğrenme ihtiyaç düzeyleri toplam puanlarında [$\chi^2(4) = 3,980, p > .05$] anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Tablo 12.

Kazakistan'da yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenme ihtiyaçlarının «Türkçe Öğrenme Süresine göre» Kruskal Wallis H testi sonuçları

	Türkçe Öğrenme Süresi	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark	Toplam Puan
Türkçeyi Öğrenme İhtiyaç Düzeyi	0-4 ay arası	46	102,00	4	14,671	,005		
	4-8 ay arası	93	89,20					
	8-12 ay arası	27	100,98					
	1-2 yıl arası	25	119,00					
	3 yıl veya daha fazla	9	156,72					

Kazakistan'da yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenme ihtiyaçlarının «*Türkçe öğrenme süresine göre*» değişimi incelendiğinde çalışmaya katılan yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme süresine göre Türkçeyi öğrenme ihtiyaç düzeyleri toplam puanlarında [$\chi^2(4) = 14,671, p < .05$] anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Gruplar arasında gözlenen farkın hangi gruplar arasındaki anlamlılık düzeyinden kaynaklandığının tespit edilebilmesi için *Bonferroni* çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına bakılmıştır. Bu sonuçlara göre Türkçe öğrenme süresi *3 yıl veya daha fazla* olan öğrencilerin Türkçe öğrenme süresi *4-8 ay arası* olan öğrencilere göre Türkçeyi öğrenme ihtiyaç düzeylerinin yüksek olduğu ve farkların anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin Türkçeyi öğrenme ihtiyaçlarına veriler normal dağılım göstermesine rağmen tek yönlü varyans analizinde her bir gözenekte en az 30 veri olma durumu karşılanamadığı için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır.

Tablo 13.

Kazakistan'da yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenme ihtiyaçlarının «Türkçe öğrenme yerine göre» Kruskal Wallis H testi sonuçları

Türkçe Öğrenme Yeri	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Toplam Puan
Türkçeyi Öğrenme İhtiyaç Düzeyi	57	106,80	4	1,691	,792	
Kazakistan'da bir Türkçe dil kursunda	60	96,27				
Üniversitede Türkoloji Bölümünde	28	95,98				
Türkiye'de bir Türkçe dil kursunda	21	108,02			Diğer	34 96,49
Aileden/arkadaşlardan/televizyondan/dizilerden öğrendim						

Kazakistan'da yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenme ihtiyaçlarının «Türkçe öğrenme yerine göre» değişimi incelenmiştir. Kazakistan'da yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenme ihtiyaçlarının Türkçe öğrenme yerine göre tablosunda, ortalama sırasında *aileden/arkadaşlardan/televizyondan/dizilerden* Türkçe öğrendim cevabını işaretleyen öğrencilerin 108, 02 sonuçlara göre Türkçe öğrenme ihtiyaçları *diğer* seviyelere göre daha da yüksek olduğunu tespit edilmiştir. Öğrencilerin Türkçeyi öğrenme ihtiyaçlarına veriler normal dağılım göstermesine rağmen tek yönlü varyans analizinde her bir gözenekte en az 30 veri olma durumu karşılanamadığı için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Çalışmaya katılan yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme yerine göre Türkçeyi öğrenme ihtiyaç düzeyleri toplam puanlarında [$\chi^2 (4) = 14,671, p < .05$] anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Tablo 14.

Kazakistan'da yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenme ihtiyaçlarının «Türkiye'de bulunma durumuna» göre Kruskal Wallis H testi sonuçları

Türkiye'de Bulunma Durumu	N	Ortalama	Std. Sapma	sd	Toplam Puan
Faktör	86	44,0465	7,73519	198	,078
Evet	114	43,9649	6,91661		,938
Hayır					

Kazakistan'da yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenme ihtiyaçlarının «Türkiye'de bulunma durumuna göre» değişimi incelenmiştir. Kazakistan'da yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenme ihtiyaçlarının Türkiye'de bulunma durumuna göre tablosunda, ortalama sırasında

evet cevabı işaretleyen öğrencilerin 7, 73519 sonuçlara göre Türkçe öğrenme ihtiyaçları hayır cevabına göre daha da yüksek olduğunu tespit edilmiştir. Öğrencilerin Türkçeyi öğrenme ihtiyaçlarına veriler normal dağılım göstermesine rağmen tek yönlü varyans analizinde her bir gözenede en az 30 veri olma durumu karşılanamadığı için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Çalışmaya katılan yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenme ihtiyaçları düzeyi, toplam puanları ($t=-,078$) açısından Türkiye’de bulunma durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>.05$) tespit edilmiştir.

Tablo 15.

Kazakistan’da yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenme ihtiyaçlarının «Türkiye’de kalma süresine göre» Kruskal Wallis H testi sonuçları

	Türkiye’de kalma süresi	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark	Toplam Puan
Türkçeyi Öğrenme İhtiyaç Düzeyi	Bir yıldan az	46	102,00	4	14,671	,005	1-2 yıl – 7 yıl ve daha fazla	
	1-2 yıl	93	89,20					
	3-4 yıl	27	100,98					
	5-6 yıl	25	119,00					
	7 yıl ve daha fazla	9	156,72					

Kazakistan’da yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenme ihtiyaçlarının «Türkiye’de kalma süresine göre» değişimi incelendiğinde çalışmaya katılan yabancı öğrencilerin Türkiye’de kalma süresine göre Türkçeyi öğrenme ihtiyaç düzeyleri toplam puanlarında [$\chi^2(4) = 14,671, p<.05$] anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Gruplar arasında gözlenen farkın hangi gruplar arasındaki anlamlılık düzeyinden kaynaklandığının tespit edilebilmesi için *Bonferroni* çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına bakılmıştır. Bu sonuçlara göre Türkiye’de kalma süresi *7 yıl ve daha fazla* olan öğrencilerin Türkiye’de kalma süresine *1-2 yıl* olan öğrencilere göre Türkçeyi öğrenme ihtiyaç düzeylerinin yüksek olduğu ve farkların anlamlılık gösterdiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin Türkçeyi öğrenme ihtiyaçlarına veriler normal dağılım göstermesine rağmen tek yönlü varyans analizinde her bir gözenede en az 30 veri olma durumu karşılanamadığı için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır.

Tablo 16.

Kazakistan'da yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenme ihtiyaçlarının «Türkiye'de kalma nedeni göre» Kruskal Wallis H testi sonuçları

	Türkiye'de kalma nedeni	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark	Toplam Puan
Türkçeyi Öğrenme İhtiyaç Düzeyi	İş için Değişim	6	49,17	4	3,673	,452		
	programı/eğitim için	60	41,68					
	Turist olarak	11	53,59					
	Akraba ziyareti için	5	46,90					
	Diğer	4	30,25					

Kazakistan'da yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenme ihtiyaçlarının «Türkiye'de kalma nedeni göre» değişimi incelenmiştir. Kazakistan'da yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme ihtiyaçlarının Türkiye'de kalma nedeni göre tablosunda, ortalama sırasında *turist olarak* Türkiye'de kalma nedeni cevabını işaretleyen öğrencilerin 53, 59 sonuçlara göre Türkçe öğrenme ihtiyaçları *diğer* cevablara göre daha da yüksek olduğunu tespit edilmiştir. Öğrencilerin Türkçeyi öğrenme ihtiyaçlarına veriler normal dağılım göstermesine rağmen tek yönlü varyans analizinde her bir gözenede en az 30 veri olma durumu karşılanamadığı için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Çalışmaya katılan yabancı öğrencilerin Türkiye'de kalma süresine göre Türkçeyi öğrenme ihtiyaç düzeyleri toplam puanlarında [$\chi^2 (4) = 3,673$, $p > .05$] anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Tablo 17.

Kazakistan'da yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenme ihtiyaçlarının «sınıf dışında Türkçeyi kullanma durumuna göre» Kruskal Wallis H testi sonuçları

	Sınıf Dışında Türkçeyi kullanma durumu	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Toplam Puan
Türkçeyi Öğrenme İhtiyaç Düzeyi	İş hayatı	20	111,03	5	4,833	,437	
	Türkçe konuşan insanlara sohbet ederken	140	102,31				
	Türkçe konuşan insanlara sosyal medyada mesaj yazarken	20	98,40				
	Diğer kurumlarda	2	123,50				
	Nadiren kullanırım	14	76,04				
	Hiç kullanmam	4	69,13				

Kazakistan'da yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenme ihtiyaçlarının «Sınıf dışında Türkçeyi kullanma durumuna göre» değişimi incelenmiştir. Kazakistan'da yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenme ihtiyaçlarının *Sınıf dışında Türkçeyi kullanma durumuna göre* tablosunda, ortalama sırasında *diğer kurumlarda* sınıf dışında Türkçeyi kullanıyorum cevabını işaretleyen öğrencilerin 123, 50 sonuçlara göre, Türkçe öğrenme ihtiyaçları *diğer* seviyelere göre daha da yüksek olduğunu tespit edilmiştir. Öğrencilerin Türkçeyi öğrenme ihtiyaçlarına veriler normal dağılım göstermesine rağmen tek yönlü varyans analizinde her bir gözlenekte en az 30 veri olma durumu karşılanamadığı için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Çalışmaya katılan yabancı öğrencilerin sınıf dışında Türkçeyi kullanma durumuna göre Türkçeyi öğrenme ihtiyaç düzeyleri toplam puanlarında [$\chi^2 (5) = 4,833$, $p > .05$] anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Tablo 18.

Kazakistan'da yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenme ihtiyaçlarının «Türkiye'yi ziyaret etme nedenine göre» Kruskal Wallis H testi sonuçları

	Türkiye'yi Ziyaret Etme Nedeni	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark	Toplam Puan
	Evet, iş için	16	119,31	5	12,308	,031	Evet, yaşamak için – Evet, bir turist olarak	
Türkçeyi Öğrenme İhtiyaç Düzeyi	Evet, değişim programı öğrencisi olarak	103	101,29					
	Evet, bir turist olarak	52	82,46					
	Evet, yaşamak için	22	125,93					
	Evet, akraba ziyareti için	4	121,25					
	Hayır, Türkiye'yi ziyaret etmek istemem	3	71,67					

Kazakistan'da yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenme ihtiyaçlarının «Türkiye'yi ziyaret etme nedenine göre» değişimi incelendiğinde çalışmaya katılan yabancı öğrencilerin *Türkiye'yi ziyaret etme nedenine göre* Türkçeyi öğrenme ihtiyaç düzeyleri toplam puanlarında [$\chi^2 (5) = 12,308$, $p < .05$] anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Gruplar arasında gözlenen farkın hangi gruplar arasındaki anlamlılık düzeyinden kaynaklandığının tespit edilebilmesi için *Bonferroni* çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına bakılmıştır. Bu

sonuçlara göre *Türkiye'yi ziyaret etme* nedeni *yaşamak* olan öğrencilerin Türkiye'yi ziyaret etme nedeni *turist olmak* olan öğrencilere göre Türkçeyi öğrenme ihtiyaç düzeylerinin yüksek olduğu ve farkların anlamlılık gösterdiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin Türkçeyi öğrenme ihtiyaçlarına veriler normal dağılım göstermesine rağmen tek yönlü varyans analizinde her bir gözenede en az 30 veri olma durumu karşılanamadığı için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır.

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

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

4.2.1 Kazakistan'da yükseköğretiminde Türkiye Türkçesini öğrenen öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçları, ana dili değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Ankete katılımcıların dil ihtiyaçları *ana dili* değişkenine göre değişip değişmediğini belirtmek için Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Ölçeğin geneline ve alt boyutlarına ait puan ortalamaları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 19.

Katılımcıların dil öğrenme ihtiyaçlarının ana dili değişkenine göre t-testi sonuçları

	Kazakça Seviyesi	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark	Toplam Puan
Türkçeyi Öğrenme İhtiyaç Düzeyi	A1	6	99,92	4	11,260	,024	C1-B2	
	A2	13	89,88					
	B1	13	107,15					
	B2	34	71,96					
	C1	134	108,15					

[$\chi^2(4) = 11,260, p < .05$] anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Seviyeler: A1, A2, B1, B2, C1.

Tablo 6'da, ankete katılan öğrencilerin Türkçe öğrenme ihtiyaçlarının ana dili değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelenmiştir. Gerçekleşen analizlerin sonuca göre, sıra ortalamasında daha çok C1 seviyende olan 108, 15 katılımcılar işaretlediğini tespit edilmiştir. Sıra ortalamasında en az B2 seviyesinde olan 71, 96 katılımcılar işaretlediğini tespit edilmiştir. Bonferroni testi sonuçlarına göre, Kazakça seviyesi C1 olan öğrencilerin Kazakça düzeyi B2 olan öğrencilere göre Türkçeyi öğrenme ihtiyaç düzeylerinin yüksek olduğu ve farkların anlamlılık gösterdiği tespit edilmiştir.

4.2.2 Kazakistan'da yükseköğretiminde Türkiye Türkçesini öğrenen öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçları, cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

Araştırmaya katılan öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçları, *cinsiyete göre* farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için Kruskal Wallis H t-testi uygulanmıştır ve çıkarılan sonuçları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 20.

Katılımcıların dil öğrenme ihtiyaçlarının cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları

	Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma	sd	t	P	Toplam Puan
Faktör	Erkek	60	44,2500	7,89040	198	,318	,751	
	Kadın	140	43,8929	7,00123				

toplam puanları ($t=-,318$) açısından cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>.05$) tespit edilmiştir. Seviyeler: erkek, kadın.

Tablo 1 incelendiğinde, toplam puan $t,318$ kadın sayısı 140 erkek sayısı 60'tır. Fakat ortalama sırasında kadın ortalama sayısı 43, 8929, erkek ortalama sayısı ise 44, 2500 kadın ortalama sayısına göre daha yüksek olduğunu tespit edilmiştir. Std. Sapma erkek sayısı 7, 89040 kadın Std. Sapma ise 7, 00123'dır.

4.2.3 Kazakistan'da yükseköğretiminde Türkiye Türkçesini öğrenen öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçları, Türkçe öğrenme süresine göre farklılık göstermekte midir?

Ankete katılan öğrencilerin dil ihtiyaçları öğrenim *Türkçe öğrenme süresine göre* farklılık olup olmadığını belirlemek için Bonferroni testi uygulanmıştır ve elde edilen sonuçlar Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 21.

Katılımcıların dil öğrenme ihtiyaçlarının Türkçe öğrenme süresine göre t-testi sonuçları

	Türkçe Öğrenme Süresi	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark	Toplam Puan
Türkçeyi Öğrenme İhtiyaç Düzeyi	0-4 ay arası	46	102,00	4	14,671	,005		
	4-8 ay arası	93	89,20					
	8-12 ay arası	27	100,98					
	1-2 yıl arası	25	119,00					
	3 yıl veya daha fazla	9	156,72					

Toplam puanlarında [$\chi^2(4) = 14,671, p < .05$] anlamlı farklılık gösterdiğini tespit edilmiştir. Seviyeler 0-4 ay arası, 4-8 ay arası, 8-12 ay arası, 1-2 yıl arası, 3 yıl veya daha fazla.

Tablo 12’de, ankete katılan öğrencilerin Türkçe öğrenme ihtiyaçlarının *Türkçe öğrenme süresine göre* anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelenmiştir. Gerçekleşen analizlerin sonucuna göre, sıra ortalamasında daha çok *3 yıl veya daha fazla* seviyede olan 156, 72 katılımcılar işaretlediğini tespit edilmiştir. Sıra ortalamasında en az *4-8 ay arası* seviyesinde olan 89, 20 katılımcılar işaretlediğini tespit edilmiştir. *Bonferroni testi* sonuçlarına göre Türkçe öğrenme süresi *3 yıl veya daha fazla* olan öğrencilerin Türkçe öğrenme süresi *4-8 ay arası* olan öğrencilere göre Türkçeyi öğrenme ihtiyaç düzeylerinin yüksek olduğu ve farkların anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

4.2.4 Kazakistan’da yükseköğretiminde Türkiye Türkçesini öğrenen öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçları, Türkçe öğrenme yerine göre farklılık göstermekte midir?

Araştırmaya katılan öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçları, *Türkçe öğrenme yerine göre* farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t-testi uygulanmıştır ve elde edilen sonuçları Tablo 13’de sunulmuştur.

Tablo 22.

Katılımcıların dil öğrenme ihtiyaçlarının Türkçe öğrenme yerine göre t-testi sonuçları

	Türkçe Öğrenme Yeri	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Toplam Puan
Türkçe yi Öğrenme İhtiyaç Düzeyi	Kazakistan’da bir Türkçe dil kursunda	57	106,80	4	1,691	,792	
	Üniversitede Türkoloji Bölümünde	60	96,27				
	Türkiye’de bir Türkçe dil kursunda	28	95,98				
	Aileden/arkadaşlardan/televizyondan/dizilerden öğrendim	21	108,02				
	Diğer	34	96,49				

toplam puanlarında [$\chi^2(4) = 14,671, p < .05$] anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Seviyeler: Kazakistan’da bir Türkçe dil kursunda, Üniversitede Türkoloji Bölümünde, Türkiye’de bir Türkçe dil kursunda, Aileden/arkadaşlarından/televizyondan/dizilerden öğrendim.

Tablo 13’de, ankete katılan öğrencilerin Türkçe öğrenme ihtiyaçlarının *Türkçe öğrenme yerine göre* değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığını incelenmiştir. Gerçekleşen

analizlerin sonuca göre, sıra ortalamasında *aileden/arkadaşlardan/televizyondan/dizilerden öğrendim* 108, 02 cevabı daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sıra ortalamasında en az Türkiye’de bir Türkçe dil kursunda 95,98 cevabını işaretlediğini tespit edilmiştir.

4.2.5 Kazakistan’da yükseköğretiminde Türkiye Türkçesini öğrenen öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçları, uyruğa göre farklılık göstermekte midir?

Araştırmaya katılan öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçları, *uyruğa göre* farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t-testi uygulanmıştır ve elde edilen sonuçları Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 23.

Katılımcıların dil öğrenme ihtiyaçlarının Türkçe öğrenme uyruğuna göre t-testi sonuçları

Uyruk	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark	Toplam Puan
Kazak	154	101,12	9	5,869	,753		
Uygur	2	114,00					
Moğol	1	180,50					
Türkçeyi Öğrenme İhtiyaç Düzeyi							
Ahıska Türk	4	99,75					
Özbek	18	80,36					
Tacik	1	100,50					
Azerbaycan	3	97,17					
Türkmen	15	115,17					
Kırgız	1	53,50					
Kumuk	1	100,50					

toplam puan [$\chi^2 (9) = 5,869, p>.05$] anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Seviyeler: Kazak, Uygur, Moğol, Ahıska Türk, Özbek, Tacik, Azerbaycan, Türkmen, Kırgız, Kumuk.

Tablo 5’te, ankete katılan öğrencilerin Türkçe öğrenme ihtiyaçlarının *uyruğa göre* anlamlı farklılık olup olmadığını incelenmiştir. Uygulanan anket sonucuna göre, sıra ortalamasında daha çok *Moğol* 180, 50 cevabını işaretlediğini tespit edilmiştir. Sıra ortalamasında en az *Kırgız* 53, 50 cevabını işaretlediğini tespit edilmiştir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1 Sonuç ve Tartışma

Yabancı dil olarak Türkiye Türkçesini öğrenmek isteyen kişiler sayısı gittikçe artmaktadır. Türk dili dünyanın en popüler dillerinden biridir. Bizi Türk diline incelemeye iten nedir? Ekonomik bağları ve kültürel ilişkilerin de olduğunu da yazabiliriz. Kazakistan ve Türkiye arasında gittikçe gelişen ekonomik ilişkiler, insanların birbirlerine olan ilgisini korumaya yardımcı olan, sürekli yeni bir şeyler keşfetmeye yardımcı olan dili öğrenmeye gerekli kılmaktadır. Dünyada Türkçenin kendi anadil olduğu 83 milyon insan olduğunu da belirtmek gerekir. Bu kriterlere göre, Türk dili dünyada 15.sırada yer almaktadır ve dünyada en çok konuşulan dilerden biri olarak kabul edilmektedir. Ayrıca Türk dili Asya ve Doğu Avrupa'daki on milyonlarca insan konuştuğu diğer Türk dillerinin anahtırıdır. Son 20 yılda Türkiye kalkınmada büyük bir atılım gerçekleştirdi. Şimdiki zamanımızda ülke aktif olarak gelişmektedir ve yaşam standardı büyümektedir. Sonuç, tartışma ve öneriler kısmına gelirsek, bu çalışmada Kazakistan'daki bulunan 6 tane üniversitelerde anket çalışması gerçekleştirilmiştir. Türkoloji bölümlerinde eğitim almakta olan bütün sınıflar ve Türkoloji bölümlerinden ya da iki yabancı dil, bazı dili Türk dili bölümlerinden eğitim almakta olan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada yabancı dil olarak Türkiye Türkçesini öğrenen 140 kız ve 60 erkek, toplam 200 öğrenci katılmıştır. Ankete katılan öğrenciler için K1, K2, K3 şeklinde kısaltma kullanılmıştır.

Bu çalışmada, Kazakistan'da Türkiye Türkçesini öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesini amaçlayan çalışmadır.

Günümüzde Kazakistan'da 127 üniversite bulunmaktadır. Ayrıca, Kazakistan'da Yunus Emre Enstitüsü, TİKA, TÜRKSOY gibi Türkiye devline bağlı kurumlar da Türkçe öğretimi sahasında çalışmalar göstermektedir. Bununla beraber Kazakistan'da bulunan farklı şehirlerde, farklı dil kursları öğretim merkezlerinde de Türk dili dersler verilmektedir. Bu çalışmada Kazakistan'da Türkiye Türkçesini öğrenen öğrencilerin ihtiyaçlarını yeterince kapsamlı bir biçimde araştırmak için, Kazakistan'daki Ahmet Yesevi Üniversitesi, El – Farabi Kazak Milli Üniversitesi, Abılay Khan Kazak Uluslararası İlişkiler ve Dünya Dilleri Üniversitesi, Kazak Kızlar Devlet Pedagoji Üniversitesi kurumlularında gerçekleştirilmiştir.

Yabancılara Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi konu üzerinde çok çalışmalar yapılmıştır. Bunlardan birisi, *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: Bosna-Hersek örneği* veya *Japanese Language Needs Analysis* çalışmalarını getirebiliriz. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç analizi Bosna-Hersek çalışmasında, Saraybosna ve Foynista Yunus Emre Türk Kültür Merkezlerinde Türkçe öğrenen 168 katılımcılar üzerinde anket uygulanmıştır. Dil öğrenme ihtiyaçlarının cinsiyette göre değişip değişmediğine gelirse, bu çalışmada t-testi sonuçlara göre, *Ticaret Yapma, Sınıf içi İletişim Kurma, Eğitim ve İş İmkânı* boyutlarında cinsiyetten kaynaklanan anlamlı farklılık olmadığını görülmektedir. Kazakistan'da yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenme ihtiyaçlarının sonuçlarına gelirse, gerçekleşen ankette katılanların Türkiye Türkçesini öğrenme ihtiyaçlarını değerlendirmek için, katılımcıların dil öğrenme ihtiyaçları *cinsiyet değişkenine göre* değişip değişmediğini belirlemek üzere, uygulanan t-testi sonuçlara göre, Kazakistan'da yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenme ihtiyaçlarının *cinsiyete göre* yüksek tutan ortalama puanı 44,2500'dır. Yani bu sonuçlara göre eğer kadınların ortalama puanı 43,8929, erkeklerin ise 44,2500 dolayısıyla kadınlara göre erkeklerin daha da çok öğrenme ihtiyaçları yüksek bulunmuştur. Örnek olarak *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: Bosna-Hersek örneği* çalışmasında *cinsiyet değişkenine göre Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar* boyutunda *erkeklerin* ise Türkçe Öğrenme İhtiyacının *kadınlara göre* daha fazla olduğunu tespit edilmiştir (Çangal & Çalışkan, 2013). Örnek olarak benzeyen çalışmalarından birisi, *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Öğrenen İhtiyaçlarının Belirlenmesi: Yunus Emre Enstitüsü Tiflis Türk Kültür Merkezi Örneği*. Bu çalışmada Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Gürcistanlı öğrencilerin Türkçe Öğrenme ihtiyaçları *cinsiyete göre Eğitim ve İş İmkânı* boyutunda anlamlı bir fark olmadığını görülmektedir (Başar, 2016). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: Polonya Örneği* benzeyen çalışmasında, Varşova Yunus Emre Enstitüsü'nde Türkçe öğrenen yabancıların dil öğrenme ihtiyaçları *cinsiyete göre* geneli ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmektedir (Çelik & İpek, 2019).

Kazakistan'da yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenme ihtiyaçlarının *yaşa göre* sonuçunda, en yüksek tutan ortalama puanı 120,50 (35 ve üstü). Katılımcıların yaş seviyeleri 18 ve daha küçük, 19-23 arası, 24-27 arası, 28-34 arası ve 35 üstü olanlara ayırtabiliyoruz. Wallis H Testi sonuçlara göre daha çok 19-23 yaş arasında olan öğrenciler katılmıştı. En düşük katılımcılı sayısından 7 kişi 35 ve üstü olan fakat ortalama sırasında sonuçlara göre 35 ve üstü olan öğrencilerin diğer yaşlara göre Türkçe öğrenme ihtiyaçları daha da yüksek olduğunu tespit edilmiştir. 18 ve daha küçük katılımcı olan sayısı 58 kişi, 19-23 yaşlarında

katılan 103 kişi, 24-27 yaşlarında katılan 24 kişi, 28-34 yaşlarında katılan 8 kişi ve 35 ve üstü katılan 7 kişidir. Sıra ortalamasında en yüksek tutan rakam 120,50'tir (35 ve üstü), 107,98 (24-27yaş), 104,98 (19-23 yaş), 90,13 (28-34 yaş) ve 88,47 (18 ve daha küçük). Sonuçlara göre anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit edilmiştir. *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: Bosna-Hersek örneği* çalışmasında ise, Saraybosna Yunus Emre Türk Kültür Merkezinde Türkçe Öğrenen Yabancıların Dil İhtiyaçları «yaşa göre», *Ticaret Yapma, Bireysel İlgil ve İhtiyaçlar, Sınıf içi İletişim Kurma* boyutlarında katılımcıların verdiği cevapların puan ortalamaları ile yaş durumları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı tespit edilmiştir (Çangal & Çalışkan, 2013). *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Öğrenen İhtiyaçlarının Belirlenmesi: Yunus Emre Enstitüsü Tiflis Türk Kültür Merkezi Örneği* benzeyen çalışmasında ise *Eğitim ve İş İmkânı* boyutunda yaşa göre anlamlı bir farklılığın bulunmadığı belirlenmiştir (Başar, 2016). *Yabancı Dl Olarak Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: Polonya Örneği* benzeyen çalışmasında ise, *Eğitim ve İş İmkânı, Ticaret yapma* alt boyutlarında, dil öğrenme ihtiyaçları ile yaşları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir (Çelik & İpek, 2019).

Türkçeyi öğrenme ihtiyaçlarının *öğrenim durumuna göre* en yüksek tutan ortalama puanı 112, 33 (diğer) cevabı. Katılımcıların öğrenim durumu – ilkokul, lise, lisans, master, doktora ve diğer seviyelere ayırtabiliyoruz. Wallis H Testi sonuçlara göre daha çok 121 kişi lisans öğrenim durumunda olan öğrenciler katılmıştı, en düşük katılımcı sayısından 3 kişi diğer öğrenim durumunda olan öğrenciler işaretlemiştir. Fakat ortalama sırasında sonuçlara göre diğer öğrenim durumunda olan öğrencilerin başka öğrenim durumlara göre Türkçe öğrenme ihtiyaçları daha da yüksek olduğunu belirtmiştir. İlkokul öğrenim durumunda olan öğrencilerin katılımcı sayısı 15 kişi. Lise öğrenim durumunda olan öğrenci katılımcı sayısı ise 30 kişi. Lisans öğrenim durumunda olan öğrencilerin katılımcı sayısı 121 kişi. Master öğrenim durumunda olan öğrencilerin katılımcı sayısı 24 kişi. Doktora öğrenim durumunda olan öğrencilerin katılımcı sayısı 7 kişi ve diğer durumda olan öğrencilerin katılımcı sayısı 3 kişidir. Sıra ortalamasında en yüksek tutan rakam 112,33'tir (diğer), 111,35 (master), 103,81 (lisans), 103,40 (ilkokul), 81,48 (lise) ve 76,29 (doktora). Bununla birlikte örnek olarak getirilen *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: Bosna-Hersek çalışmasında öğrenim durumuna göre* yapılan analiz sonucunda katılımcıların puan ortalamasında *Ticaret Yapma, Eğitim ve İş İmkânı, Bireysel İlgil ve İhtiyaçlar ve Sınıf içi İletişim Kurma* alt boyutlarına göre anlamlı bir farklılık olmadığını tespit edilmiştir.

Kazakistan'da yabancı diller öğrencilerin Türkçeyi öğrenme ihtiyaçlarının *mesleğe göre* sonucunda, yüksek tutan ortalama puanı 136, 43 (iş insanı) olduğu görülebiliyor. Katılımcıların meslek durumunu – öğrenci, öğretmen, iş insanı, memur, işçi ve diğer seviyelere ayırtabiliyoruz. Wallis H Testi sonuçlara göre daha çok 174 kişi öğrenci olan durumunda işaretlemiştir, en düşük katılımcı sayısında 1 kişi memur durumunda olan işaretlemiştir. Fakat ortalama sonuçlara göre meslek durumunda iş insanı işaretleyen katılımcıların, Türkçeyi öğrenme ihtiyaçlarının daha da yüksek olduğunu belirtmiştir. Öğrenci sayısı 174 kişi, öğretmen 12 kişi, iş insanı 7 kişi, diğer 4 kişi, işçi 2 kişi ve memur 1 kişidir. Sıra ortalamasında en yüksek tutan rakam 136,43 (iş insanı), en küçük rakam olan 31,00 (memur).

Türkçeyi öğrenme ihtiyaçlarının *uyruğa göre* t-testi sonuçlara göre, yüksek tutan ortalama puanı 180, 50 (Moğol) olduğunu görülebiliyor. Katılımcıların uyruk durumunu – Kazak, Uygur, Moğol, Ahıska Türk, Özbek, Tacik, Azerbeycan, Türkmen, Kırgız ve Kumuk seviyelerine ayırtabiliyoruz. T-testi sonuçlara göre daha yüksek kişi sayısı olarak 154 kişi Kazak uyruklu olanlar işaretlemiştir, en düşük kişi sayısı olarak 1 kişi Moğol, Tacik, Kırgız ve Kumuk olanları işaretlemiştir. Fakat sonuçlara göre ortalama sırasında Moğolların Türkçeyi öğrenme ihtiyaçlarının daha da yüksek olduğunu belirtmiştir. Kazak uyruk sayısı – 154, Uygur 2, Moğol 1, Ahıska Türk 4, Özbek 18, Tacik 1, Azeri 3, Türkmen 15, Kırgız 1, Kumuk 1 kişidir. Sıra ortalamasında en yüksek tutan rakam 180,50 (Moğol), en küçük rakam olan 53,50 (Kırgız). Çalışmaya katılan yabancı öğrencilerin uyruğa göre Türkçeyi öğrenme ihtiyaç düzeyleri toplam puanlarında [$\chi^2 (9) = 5,869, p>.05$] anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Kazakistan'da yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenme ihtiyaçlarının *Kazakça seviyesine göre* t-testi sonuçlara göre, yüksek tutan ortalama puanı 108, 15 (C1) olduğunu tespit edilmiştir. Katılımcıların Kazakça seviyelerini A1, A2, B1, B2 ve C1 ayırtabiliyoruz. T-testi sonuçlara göre daha çok kişi sayısı olarak 134 kişi C1 seviyesinde olan işaretlemiştir, en düşük kişi sayısı olarak 6 kişi A1 seviyesinde olan işaretlemiştir. Fakat sonuçlara göre, Kazakça seviyesi C1 olan öğrencilerin Kazakça düzey B2 olan öğrencilere göre Türkçeyi öğrenme ihtiyaç düzeylerinin yüksek olduğunu ve farkların anlamlılık gösterdiği tespit edilmiştir. A1 seviyede olan katılımcı sayısı 6 kişi, A2 seviyede olan 13 kişi, B1 seviyede olan 13 kişi, B2 seviyede olan 34 kişi ve C1 seviyede olan 134 kişi. Sıra ortalamasında olan en yüksek tutan rakam 108,15 (C1), en küçük rakam ise 71,96 (B2). Burda da tekrar farkların anlamlılık gösterdiğini görebiliyoruz. Fakat Afganistan'da Türkçe Öğrenen Öğrencilere

Yönelik Dil İhtiyaç Analizi çalışmasında, Afganistan’da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçları, tam tersi ana dili değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenme ihtiyaçlarının *Rusça seviyesine göre* t-testi sonuçlarına göre, yüksek tutan ortalama puanı 112, 53’tır (A2). Katılımcıların Rusça seviyelerini – A1, A2, B1, B2 ve C1 seviyelerine ayırtabiliyoruz. T-testi sonuçlarına göre daha çok kişi sayısı olarak 105 kişi C1 seviyesinde olan işaretlemiştir, en düşük kişi sayısı olarak 15 kişi A2 seviyesinde olan işaretlemiştir. Fakat sonuçlara göre, A2 seviyede Rusça bilen öğrencilerinin Türkçe öğrenme ihtiyaçlarının daha da yüksek olduğunu belirtmiştir. A1 seviyesinde olan katılımcı sayısı 23 kişi, A2 seviyesinde olan kişi sayısı 15, B1 seviyesinde olan 19 kişi, B2 seviyesinde olan 38 kişi, C1 seviyesinde olan kişi sayısı 105’tir. Sıra ortalamasında en yüksek tutan rakam 112, 53’tır (A2), en küçük rakam olan 92, 11 (A1).

Kazakistan’da yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenme ihtiyaçlarının *Türkçe seviyesine göre* t-testi sonuçlarına göre, yüksek tutan ortalama puanı 112, 94 (C1) olduğunu görebiliyoruz. Öğrencilerin Türkçe seviyesini A1, A1, B1, B2 ve C1 ayırtabiliyoruz. Gerçekleşen t-testi sonuçlarına göre daha çok kişi sayısı olarak 52 kişi A2 seviyesinde olanlar işaretlemiştir, en düşük kişi sayısı olarak 1 kişi A1 seviyesinde olan öğrenci işaretlemiştir. C1 seviyesinde Türkçe bilen öğrencilerin Türkçe öğrenme ihtiyaçlarının daha da yüksek olduğunu belirtmiştir. A1 seviyesinde olan katılımcı sayısı 1 kişi. A2 seviyesinde olan öğrenci sayısı 52 kişi. B1 seviyede olan öğrenci sayısı 48 kişi. B2 seviyede olan öğrenci sayısı 51 kişi ve C1 seviyede olan öğrenci sayısı 48. Türkçe seviyesinde en yüksek tutan sıra ortalaması 112, 94 C1 seviye, en düşük olan rakam 53, 50 A1 seviye.

Kazakistan’da yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenme ihtiyaçlarının *İngilizce seviyesine göre*, yüksek tutan ortalama puanı 110, 68 (B1). Öğrencilerin İngilizce seviyesini A1, A2, B1, B2 ve C1 ayırtabiliyoruz. T-testi sonuçlarına göre daha çok kişi sayısı olarak 58 kişi B2 seviyede olanları işaretlemiştir, en az kişi sayısı olarak 17 kişi C1 seviyesinde olanlar işaretlemiştir. Fakat sonuçlara göre ortalama sırasında B1 seviyesini işaretleyen öğrencilerin, Türkçe öğrenme ihtiyaçlarının daha da yüksek olduğunu belirtmiştir, ama B2 seviyesinde olan öğrencilerin Türkçe öğrenme ihtiyaçlarının daha da düşük olduğunu tespit edilmiştir. İngilizce seviyesinde A1 olan katılımcı sayısı 36 kişi, A2 32 kişi, B1 57 kişi, B2 58 kişi, C1 17 kişidir.

Türkçeyi öğrenme ihtiyaçlarının *Arapça seviyesine göre* gelirsek t-testi sonuçlara göre, yüksek tutan ortalama puanı 113,40(B2) seviyese olan öğrenciler işaretlemiştir. Öğrencilerin Arapça seviyesini, aynı diğer seviyelerdeki gibi A1, A2, B1, B2 ve C1 seviyelerine ayırtabiliyoruz. B2 seviyesinde olan öğrencilerin Türkçe öğrenme ihtiyaçlarının daha da yüksek olduğunu belirtmiştir, fakat A2 seviyesinde olan öğrencilerin 62,83 Türkçe öğrenme ihtiyaçlarının daha da düşük olduğunu tespit edilmiştir. Daha çok kişi sayısı olarak 178 kişi A1 seviyesinde olan öğrenciler işaretlemiştir, en az kişi sayısı A2 seviyesinde olan 3 öğrenci işaretlemiştir. Arapça seviyesinde A1 olan katılımcı sayısı 178 kişi, A2 seviyesinde olan öğrenci sayısı 3 kişi, B1 6 kişi, B2 5 kişi, C1 seviyesinde olan öğrenci sayısı 8 kişi.

Ne kadar zamandır Türkçe öğrendiğine göre t-testi sonucunda, en yüksek tutan ortalama puanı 112, 05 (3 yıl veya daha fazla) olduğunu tespit edilmiştir. Öğrencilerin Ne kadar zamandır Türkçe öğreniyor durumunu 0-4 ay arası, 4-8 ay arası, 8-12 ay arası, 1-2 yıl arası ve 3 yıl veya daha fazla seviyelerine ayırtabiliyoruz. Fakat t-testi sonuçlara göre 3 yıl veya daha fazla seviyesini işaretleyen öğrencilerin Türkçe öğrenme ihtiyaçlarının daha da yüksek olduğunu belirtmiştir. 4-8 ay arası işaretleyen öğrencilerin sıra ortalamasında ise Türkçeyi öğrenme ihtiyaçlarının en düşük olduğunu tespit edilmiştir. T-testi sonuçlara göre daha çok kişi sayısı olarak 81 kişi 4-8 ay arası işaretlemiştir, en az kişi sayısı olarak 14 kişi 8-12 yıl arası cevabını işaretlemiştir. Ne kadar zamandır Türkçe öğreniyorum 0-4 ay arası katılımcı sayısı 22 kişi, 4-8 ay arası katılımcı sayısı 81 kişi, 8-12 ay arası katılımcı sayısı 14 kişi, 1-2 yıl arası katılımcı sayı 39 kişi ve 3 yıl veya daha fazla işaretleyen öğrenci sayısı 44 kişidir.

Türkçe öğrenme süresine göre t-testi sonuçlara göre, yüksek tutan ortalama puanı 156, 72 (3 yıl veya daha fazla) olduğunu tespit edilmiştir. Öğrencilerin Türkçe öğrenme süresine göre – 0-4 ay arası, 4-8 ay arası, 8-12 ay arası, 1-2 yıl arası ve 3 yıl veya daha fazla seviyelere ayırtabiliyoruz. Fakat gruplar arasında gözlenen farkın hangi gruplar arasındaki anlamlık düzeyden kaynaklandığını tespit edebilmesi için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına bakılmıştır. Bu sonuçlara göre Türkçe öğrenme süresi 3 yıl veya daha fazla olan öğrencilerin Türkçe öğrenme süresi 4-8 ay arası olan öğrencilere göre Türkçeyi öğrenme ihtiyaç düzeylerinin yüksek olduğunu ve farkların anlamlı olduğu tespit edilmiştir. T-testi sonuçlara göre daha çok kişi sayısına göre 93 kişi 4-8 ay arası cevabını işaretlemiştir, 3 yıl veya daha fazla cevabını sadece 9 kişi işaretlemiştir.

Türkçe öğrenme yerine göre t-testi sonuçlarına gelirsek, yüksek tutan ortalama puanı 108,02 (aileden, arkadaşlardan, televizyondan, dizilerden öğrendim) cevabını işaretlenmiştir. Öğrencilerin Türkçe öğrenme yerine göre – Kazakistan'da bir Türkçe dil kursunda,

Üniversitede Türkoloji bölümünde, Türkiye’de bir Türkçe dil kursunda, Aileden/arkadaşlardan/dizilerden öğrendim ve diğer seviyelere ayırtabiliyoruz. T-testi sonuçlarına göre daha çok kişi sayısı olarak 60 kişi üniversitede Türkoloji bölümünde cevabını işaretlemiştir. 57 kişi ise Kazakistan’da bir Türkçe dil kursunda cevabını işaretlemiştir. 34 kişi diğer cevabını seçmişti, 28 kişi Türk dilini Türkiye’de bulunan dil kursunda işaretlediğini belirtti, en düşük kişi sayısına göre 21 kişi aileden/televizyondan/dizilerden öğrendiğini işaretlemiş ve aynı zamanda bu cevabını işaretleyen öğrenci sıra ortalamasında Türkçe öğrenme ihtiyaçlarının yüksek olduğunu tespit edilmiştir.

Türkiye’de bulunma durumuna göre Kazakistan’da yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenme ihtiyaçlarının t-testi sonuçlarına göre, yüksek tutan ortalama puanı 44, 0456 (evet) cevabı. Öğrencilerin Türkiye’de bulunma durumunu 2 seviyeye ayırtabiliyoruz evet ve hayır. T-testi sonuçlarına göre daha çok kişi sayısı olarak 114 kişi hayır cevabını işaretlemiş, 86 kişi ise evet cevabını işaretlemiş, fakat sıra ortalamasına göre evet cevabı 44,0465 işaretleyen katılımcıların Türkçe öğrenme ihtiyaçlarının daha da yüksek olduğunu belirtmiştir.

Türkiye’de kalma süresine göre Kazakistan’da yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenme ihtiyaçlarının t-testi sonuçlarına göre, yüksek tutan ortalama 156,70 (7 yıl ve daha fazla). Öğrencilerin Türkiye’de kalma süresini – 1 yıldan az, 1-2 yıl, 3-4 yıl 5-6 yıl ve 7 yıl ve daha fazla seviyelerine ayırtabiliyoruz. Daha çok kişi sayısı olarak 93 kişi 1-2 yıl cevabını işaretlemiştir, en az kişi sayısı olarak 9 kişi 7 yıl ve daha fazla cevabını işaretlemiştir. Gruplar arasında gözlenen farkın hangi gruplar arasındaki anlamlılık düzeyinden kaynaklandığının tespit edilebilmesi için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına bakılmıştır. Bu sonuçlara göre Türkiye’de kalma süresi 7 yıl ve daha fazla olan öğrencilerin Türkçeyi öğrenme ihtiyaç düzeylerinin daha yüksek olduğu ve farkların anlamlılık gösterdiği tespit edilmiştir. 7 yıl ve daha fazla cevabını işaretleyen öğrencilerin Türkçe öğrenme ihtiyacı daha düşük olduğunu anlaşıyor.

Türkiye’de kalma nedeni göre tutan ortalama puanı 53,59 (turist olarak). Öğrenciler Türkiye’de kalma – iş için, değişim programı/eğitim için, turist olarak, akraba ziyareti ve diğer seviyelerine ayırtabiliyoruz. Kişi sayısı olarak en daha çok 60 kişi değişim programı/eğitim için cevabını işaretlemiştir. En düşük kişi sayısı olarak sadece 4 kişi diğer cevabını seçmiş, fakat sonuçlara göre Türkiye’de kalma nedeni turist olarak cevabını işaretleyen öğrencilerin Türkçe öğrenme ihtiyaçlarının daha da yüksek olduğunu anlaşıyor çünkü sıra ortalamasında en yüksek tutan rakam 53,59’dır.

Sınıf dışında Türkçeyi kullanma durumuna göre t-testi sonuçlarında yüksek tutan ortalama puanı 123,50 (diğer kurumlarda). Öğrencilerin sınıf dışında Türkçeyi kullanma durumu – iş hayatı, Türkçe konuşan insanlara sohbet ederken, Türkçe konuşan insanlara sosyal medyada mesaj yazarken, diğer kurumlarda, nadiren kullanırken ve hiç kullanmam seviyelerine ayırtabiliyoruz. Kişi sayısı olarak Türkçe konuşan insanlara sohbet ederken 140 kişi cevabını yansıtmıştır, en az kişi sayısı diğer kurumlarda 2 kişi işaretlemiştir. Fakat t-testi sonuçlara göre ortalama sırasında diğer kurumlarda olan cevabını işarteleyin öğrencilerin Türkçe öğrenme ihtiyaçların daha da yüksek olduğunu tespit edilmiştir çünkü sonuçlara göre en yüksek tutan sıra ortalaması 123,50'dır.

Türkiye'yi ziyaret etme nedenine göre sonuçlarında, yüksek tutan ortalama puanı 125,93 (evet yaşamak için) cevabı verilmiştir. Öğrencilerin Türkiye'yi ziyaret etme nedeni seviyelerini – evet iş için, evet değişim programı öğrencisi, evet, bir turist olarak, evet yaşamak için, evet akraba ziyareti için, hayır Türkçeyi ziyaret etmek istemem seviyelerine görebiliyoruz. Sonuçlara göre daha çok kişi sayısı olarak 103 kişi evet, değişim programı öğrencisi olarak cevabını işaretlemiştir ama sıra ortalaması sonuçunda en yüksek tutan rakam 125,93 evet, yaşam için cevabı tespit edilmiştir. Gruplar arasında gözlenen farkın hangi gruplar arasındaki anlamlılık düzeyinden kaynaklandığını tespit edilebilmesi için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına bakılmıştır. Bu sonuçlara göre Türkiye'yi ziyaret etme nedeni evet, yaşam için yaşamak olan öğrencilerin Türkiye'yi öğrenme ihtiyaç düzeylerinin yüksek olduğunu ve farkların anlamlılık gösterdiğini tespit edilmiştir.

Kazakistan Yabancı Öğrencilerin Türkçeyi Öğrenme İhtiyaçlarına Yönelik Anket Formu sonucunda, ankette geçen cinisyete, yaşa, öğrenim durumuna, mesleğe, uyuğu göre anlamlı bir farklılık görülmediği tespit edilmiştir. Katılımcıların Kazakça seviyesine göre, Türkçe öğrenme süresine göre, Türkiye'de kalma süresine göre, Türkiye'de kalma süresine göre, Türkiye'yi ziyaret etme nedenine göre, anlamlı farklılık var olduğunu ortaya çıkmıştır. Türkçe öğrenme nedenlerine yönelik görüşleri ayrıntılı değerlendirildiğinde, Türkiye'de eğitim almak iş hayatı, yaşam için, Türkiye'nin kültürü ve tarihi hakkında daha fazla bilgi edinmek, Türk diline olan sevgi ve ana diline yakın olduğu için ve bunun gibi nedenlerden oluşmaktadır. İlerleyen yaşlarda olan katılımcıların Türkçe öğrenme ihtiyaçları daha artmaktadır. Erkeklerin Türkçe öğrenme ihtiyaçlarının kadınlara göre daha yüksektir. Üzun sürede Türk dilini öğrenen katılımcıların, Türkçe öğrenme ihtiyaçları daha artmaktadır. Türkiye'de bulunan dil kursu ve Türkiye'deki bulunan Türkoloji bölümünde eğiti gören katılımcıların Türkçe öğrenme ihtiyaçları daha artmaktadır. Türkçe öğrenme yerine göre

çoğunlukla aileden, televizyondan ve dizilerden öğrenen katılımcıların Türkçe öğrenme ihtiyacı daha yüksektir.

5.2 Öneriler

Bu kısımda ankette katılan öğrencilerin cevaplardan çıkarılan bulguları özetle alarak araştırmanın sonucuna yönelik bazı önerilere yer verilmiştir.

- Türkçe öğrenme ihtiyacı yaş seviyesinde erken yaşta olan öğrencilerin Türk dilini daha kolay öğrenmektedir, ama illerleyen yaşlarda olan öğrencilerin ihtiyaçları daha artmaktadır. Her dilde olduğu gibi Türk dilinde de ne kadar bir dili erken öğrenmeye başlarsa o kadar daha kolay öğrenmektedir, o sebeple bir öğrencinin erken yaştan itibaren öğrenmek için imkânlar hazırlayabilir;
- Gerçekleşen çalışmanın sonunda erkeklerin önündeki engellerden dolayı dil ihtiyaçları karşılanmamaktadır ve dil öğrenmelerini kadınlara göre biraz zorlaşmaktadır. Bundan dolayı, erkeklere daha da çok değişim programı çalışmaları ve akademik faaliyetler sunabilir;
- Türkçe öğrenmesine hariç, eğitim ve iş imkânı ihtiyacı ön plana çıkmaktadır, eğitim ile ilgili değişim programlar ve iş imkânı sunabilir;
- Sınıf dışında Türkçeyi kullanma durumunda öğrencilerin Türkçe konuşan insanlarla daha kolay Türkçe öğrenmektedir, bundan dolayı sınıf dışında Türkçe kullanmak için daha çok sosyal etkinlikler ve faaliyetler hazırlanabilir;
- Eğitim konusunda genel öğrencilerin daha çok değişim programı veya Türkiye’de eğitim alabilecek programlara ihtiyaç duymaktadır. Katılan öğrencilerin çoğunlukla Türk dizilerden, arkadaşlardan ve televizyondan Türk dilini geliştirirken, daha çok eğitim alanında, akademisyen seviyede Türk dilini geliştirmek ihtiyaç duymaktadır. Öğrencilere eğitim kapsamında değişim ve akademisyen programlar sunulabilir;
- Bir kısmı öğrencilerin lisans derecede eğitimini başarılı bitirdikten sonra akademi alanında gelişme konusunda ihtiyaç duymaktadır. Katılan bir kısmı öğrencilerin daha çok yüksek lisans veya doktora alanında eğitimini geliştirebilecek imnakları sunulabilir.

KAYNAKLAR

- Arutünyan, D. (2008). Turki–Meshitinci ili mina zamendlenogo deistviya. *Nacionalnya ideya*, 3 (9), 1-5. Erişim adresi: <http://national-idea.am/articles.php?id=113%20l=R>
- Arslan, M. ve Yiğit, M. (2014). Kùltürler Etkileşiminin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Etkisi: Arnavut Örneği. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 10, 2-3. Erişim adresi: https://turkcede.org/images/makaleler_pdf/YTO/kulturel-etkilesimin-yabanci-dil-olarak-turkce-ogretimine-etkisi-arnavutluk-ornegi.pdf
- Aykaç, N. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Genel Tarihiçesi ve bu Alanda Kullanılan Yöntemler. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10 (3), 163-166. Erişim adresi: <http://www.turkishstudies.net/DergiTamDetay.aspx?ID=7842>
- Alyılmaz, S. (2018). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Hedef Kitlenin Öğrenenin Önemi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7 (4), 2-4. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/teke/issue/42447/511176>
- Bursa, E. (2017). Türkiye-Kazakistan İlişkileri ve Yüksek Eğitim Politikaları. *Journal of Social Sciences and Humanities*, 1 (2), 2-10. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jssh/issue/35726/396217>
- Başar, U. ve Akbulut, E. (2016). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Öğrenen İhtiyaçlarının Belirlenmesi: Yunus Emre Enstitüsü Tiflis Türk Kültür Merkezi Örneği. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5 (2), 1013-1015. doi: <https://doi.org/10.7884/teke.673>
- Bayyurt, Y. ve Yaylı, D. (2019). *Yabancılara Türkçe Öğretimi Politika Yöntem ve Beceriler*. (4.baskı) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bölükbaş, F. ve Keskin, F. (2010). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Metinlerin Kültür Aktarımındaki İşlevi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5 (4), 222 – 223.
- Barın, E. ve Başar, U. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen İranlıların İsimleştirme Sorunları ve Çözüm Önerileri. *International Journal of Languages Education and Teaching*, 4 (2), 330-333. doi: <http://dx.doi.org/10.18298/ijlet.620>
- Başar, U. ve Akbulut, E. (2016). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Öğrenen İhtiyaçlarının Belirlenmesi: Yunus Emre Enstitüsü Tiflis Türk Kültür Merkezi Örneği. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5 (2), 1006-1016. doi: <https://doi.org/10.7884/teke.673>

- Biçer, N. (2011). *Kıpçak Dönemi Eserlerinin Yabancılara Türkçe Öğretimi Açısından İncelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 301135).
- Biçer, N. (2012). Hunlardan Günümüze Yabancılara Türkçe Öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1 (4), 109-124. doi: <https://doi.org/10.7884/teke.100>
- Çakmak, C. (2014). Yabancılara Türkçe Öğretiminin Tarihçesine Genel Bir Bakış Denemesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (2), 169-178. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kusbd/issue/19379/205589>
- Çelik, N. ve İpek, S. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: Polonya Örneği. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 4 (2), 115-120. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aydintdd/issue/50736/614323>
- Çangal, Ö. ve Boylu, E. (2014). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: İran Örneği. *International Journal of Language Academy*, 2 (4), 129-130. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/322212124_Yabancılara_Turkce_Ogretimi_Dil_Ihtiyac_Analizi_Iran_Ornegi
- Çalışkan, N. ve Çangal, Ö. (2013). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: Bosna-Hersek Örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (2), 311-326. Erişim adresi: <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TVRVNU16SXdNQT09>
- Dursunoğlu, H. (2006). Cumhuriyetin İlanında Günümüze Türkçe ve Edebiyat Öğretmenin Orta Öğretimdeki Tarihi Gelişimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 34 (169), 1-2. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36938/422336>
- Dolunay, S.K. (2005, Eylül). *Türkiye'deki ve Dünyadaki Türkçe Öğretim Merkezleri ve Türkoloji Bölümleri Üzerinde Bir Değerlendirme*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.
- Doğan, Y. (2016). Ebû Hayyân el-Endelüsî'nin Kitâbu'l-İdrâk li-lisâni'l-Etrâk Adlı Eserinin Dilbilim Açısından İncelenmesi. *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi*, 20 (2), 332-337. doi: <https://doi.org/10.18505/cuid.275756>
- Dil Araştırmaları (TDK). (2015). *Türklük Bilimi Terimleri Sözlüğü* (4). Ankara: TDK.
- From character to personality. (2019, Eylül). *Ekonomiko – geograficiskaya karakteristika Kazakstana*, (1-5). Erişim adresi: <https://www.financialguide.ru/article/economic-geography/ekonomiko-geograficheskiye-karakteristika-kazakstana>

- From character to personality. (2001, Eylül). *Sistema obrazovanya v respublike Kazakistan*, (1-2). Erişim edresi: <https://edunews.ru/education-abroad/sistema-obrazovaniya/v-kazahstane.html>
- From character to personality. (2013, Haziran). *Kazakistan, obshaya informaciya o Kazahstane*, (1-3). Erişim adresi: <https://asia-travel.uz/kazakhstan/>
- From character to personality. (2016, Nisan). *Mevlana Değişim Programı Tanıtım Kılavuzu*, 2. Erişim adresi: <http://mdp.manas.edu.kg/info/Mevlana%20kilavuz%20turkce.pdf>
- From character to personality. (2016, Eylül). *Nurorda, obrazovatelnya programma*. Erişim adresi: <https://nurorda.edu.kz/?lang=ru%2F>
- From character to personality. (2018, Eylül). *Kaşgarlı Mahmud ve Divanu Lugati't-Türk Sunuş*, (1-5). Erişim adresi: <https://www.uygur.com/tr/>
- From character to personality. (2020, Şubat). *Türkiye Scholarships Bursları*. Erişim adresi: <https://turkiyeburslari.gov.tr/tr>
- Güzel, B. (2018). Mevlana Değişim Program'ının Lisans Öğrencilerin Sosyokültürel Gelişimine Olan Katkısının Değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 32 (7), 488-493. Erişim adresi: http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt7/sayi32_pdf/7egitim/guzel_bekir.pdf
- İşcan, A. (2011). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Filmlerin Yeri ve Önemi. *Journal of Turkish Studies*, 6 (3), 939 – 940. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/314876969_The_Role_and_Significance_of_Films_in_the_Turkish_Teaching_as_Foreign_Language
- Kumsar, E. ve Kaplankıran, İ. (2016). Kazakların Türkiye Türkçesi Öğreniminde Yaptıkları Yanlışlıklar ve bu Yanlışlıkların Düzeltilmesine Yönelik Öneriler. *Diyalektolog – Ağız Araştırmaları Dergisi*, 12 (81), 81-84. doi: <http://dx.doi.org/10.22464/diyalektolog.105>
- Kavak, Y. ve Baskan, G.A. (2001). Türkiye'nin Türk Cumhuriyetleri, Türk ve Akraba Topluluklarına Yönelik Eğitim Politika ve Uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (20), 92-102. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7816/102663>
- Lihaçev, M. A. (2018). Kazakhstanskoe-tureckoe sotrudnichestvo v kontekste strategicheskogo partnerstva Astany i Moskvyy. *Novaya Evraziya*, 327 (66), 131-146. Erişim adresi: <https://riss.ru/analitycs/53917/>
- Mert, E. (2009). Ana Dili Eğitimi ve Öğretimi Süresinde Sözvarlığı Belirleme Çalışmalarının Önemi ve Deyim Kazandırmaya Yönelik Etkinlik Önerileri.

- Adiyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2 (2), 83 – 84. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/adyusbd/issue/1401/16573>
- Nurlu, M. ve Kutlu, A. (2015). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Temel Seviye A1 Yazma Sorunları: Afganistan Örneği. *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi*, 25 (2), 69-70. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/403572>
- Ölmez, Z. ve Khairullah, H. L. (2016). Et-Tuhfetü’z-Zekiyye Fi’l-lugati, ’t-Türkiyye’de Farsça Sözcükler-i. *DergiPark*, 64 (2), 175-178. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/belleten/issue/33870/374976>
- Özdemir, C., Yıldırım, I. ve Özdemir, E. (2016, Ekim). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kazakistan’da Yaşanan Sorunlar Üzerinde Bir Değerlendirme*. Membership in the wto: Prospects of scientific researches and international technology market materials of the international scientific – practical conference. Bangkok, Thailand.
- Parlakpınar, M. (2014, Ekim). *Yunus Emre Enstitüsü’nün Türkoloji Alanındaki Faaliyetleri*. 3rd International Conference On Language and Literature “Turkishin Europa” Tirana, Albania.
- Seferov, R. ve Akış, A. (2008). Soviyet Döneminden Günümüze Ahıska Türklerinin Yaşadıkları Coğrafyaya Göçlerle Birlikte Genel Bir Bakış. *Türkiyat Araştırma Dergisi*, 24, 396-403. Erişim adresi: <http://sutad.selcuk.edu.tr/sutad/article/view/420>
- Sülükçü, Y. (2016). Kitâb-ı Mecmû-ı Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mugalî Adlı Esere Yabancılara Türkçe Öğretimi Açısından Bir Bakış. *International Journal of Language Academy*, 4 (3), 71-73. 10. doi: <http://dx.doi.org/10.18033/ijla.427>
- Savonkina, E.A. (2014). Turciya kak novyi avtor politiki. *Vestnik mezhdunarodnyh organizaciyi*, 9 (2), 150-160. Erişim adresi: <https://cyberleninka.ru/article/n/myagkaya-sila-v-sovremennoy-vneshney-politike-turtsii>
- Salen, T., Gözü, Ö. ve Özen, G. (2016). Nitel ve Nicel Araştırma; Yöntemlerinin Bir Arada Kullanılması. *Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Uluslararası Hakemli Dergisi*, 24 (2), 106-107. Erişim adresi: <https://atif.sobiad.com/index.jsp?modul=makaledetay&Alan=sosyal&Id=AW6DZMIHyZgeuuwfeLtW>
- Türkan, H. K. (2017). Türkçe Öğretiminin Tarihsel Süreci ve Yabancı Uyruklu Öğrencilere Türkçe Öğretiminde Dair Bazı Öneriler. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 60 (80), 149-152. doi: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS7205>

- Turumbetova, J. (2013, Kasım). *Kazakistan'daki Üniversitelerde Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar*. 2. Uluslararası Dil ve Edebiyat Çalışmaları Konferansı Balkanlarda Türkçe Tiran, Arnavutluk.
- Yorulmaz, M. (2009). *Göreve Dayalı Öğretim Yönteminin Türkçe'nin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dinleme Becerisinde Kullanılmasının Avantajları* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 241018).
- Yılmaz, O. (2015). Türkiye Türkçesi Öğrenen Kazakistanlıların Karşılaştıkları Sorunlar. *TR Dizin*, 0 (37), 259-265. Erişim adresi: <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TVRjME1qWXINZz09>
- Yardımcıoğlu, F., Beşel, F., ve Savaşan, F. (2017). Uluslararası Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Problemleri ve Çözüm Önerileri. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 12 (1), 206-212. doi: <https://doi.org/10.17550/akademikincelemeler.308940>

EKLER

Ek 1. Anket Formu

KAZAKİSTAN'DA YABANCI ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇEYİ ÖĞRENMELERİNE YÖNELİK İHTİYAÇLARIN BELİRLENMESİ

BÖLÜM I: ARKA PLAN BİLGİLERİ

1. Cinsiyetiniz: Erkek Kadın

2. Yaşınız: 18 ve daha, 19-23, 24-27, 28-34, 35 ve üstü küçük

3. Öğrenim Durumunuz: İlk Okul, Lise, Lisans, Master, Doktora ve Diğer

4. Mesleğiniz: Öğrenci, Öğretmen, İş İnsanı, Memur, İşçi ve Diğer

5. Uyuşunuz:

6. Ana Diliniz, İkinci Diliniz ve/veya Bildiğiniz Diller

B1

B2

C1

Kazakça:

Rusça:

Türkçe:

İngilizce:

Arapça:

Diğer:

7. Ne kadar zamandır Türkçe öğreniyorsunuz? (Türkçe öğrenmeye devam edenler cevaplayacak)

- 0-4 ay arası
- 4-8 ay arası
- 8-12 ay arası
- 1-2 ay arası
- 3 yıl veya daha fazla

8. Ne kadar sürede Türkçe öğrendiniz? (B2/C1 seviyesinde olanlar cevaplayacak)

- 0-4 ay arası
- 4-8 ay arası

- 8-12 ay arası
- 1-2 yıl arası
- 3 yıl ve daha fazla

9. Türkçeyi nerede öğreniyorsunuz/öğrendiniz?

- Kazakistan'da bir Türkçe dil kursunda
- Üniversitede Türkoloji bölümünde
- Türkiye'de bir Türkçe dil kursunda
- Aileden / arkadaşlardan / televizyondan / dizilerden öğrendim
- Diğer

10. Hiç Türkiye'de buldunuz mu?

- Evet
- Hayır

11. Onuncu soruya cevabınız 'Evet' ise Türkiye'de ne kadar süre kaldınız?

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

12. Onuncu soruya cevabınız 'Evet' ise hangi nedenlerden dolayı Türkiye'deydiniz?

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

13. Sınıf dışında Türkçeyi ne zaman kullanırsınız?

- İş hayatında
- Türkçe konuşan insanlarla sohbet ederken (örneğin; Türkçe okutmanları, arkadaşlar, akrabalar)
- Türkçe konuşan insanlara sosyal medyada mesaj yazarken
- Diğer kurumlarda

- Nadiren kullanırım
- Hiç kullanmam

14. Neden Türkiye’yi ziyaret etmek isterseniz?

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

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

Katılıyorum Kararsızım Katılmıyorum

15. Türkiye’ye yükseköğretim kurumlarında eğitim almak istediğim için Türkçe öğreniyorum.
16. Uzmanlık alanımla ilişkili akademik/teknik Türkçeyi anlayabilmek için Türkçe öğreniyorum.
17. Resmi görüşmelere katılabilmek için Türkçe öğreniyorum (örneğin; burs/iş görüşmesi).
18. Türkiye’ye tatile gitmek istediğim için Türkçe öğreniyorum.
19. İlerleyen yıllarda Türkiye’de yaşamak istediğim için Türkçe öğreniyorum
20. Türkçenin yeni iş imkânları sağlayacağını düşündüğüm için Türkçe öğreniyorum.
21. Türkiye’de alanımla ilgili bir meslekte çalışabilmek için Türkçe öğreniyorum.
22. Kazakistan’daki iş adamlarına tercümanlık yapmak için Türkçe öğreniyorum.
23. Kazakistan’daki Türk şirketlerle/şirketlerde çalışmak için Türkçe öğreniyorum.
24. Karşılaştığım/karşılaşacağım Türklerle konuşabilmek için Türkçe öğreniyorum (örneğin; yer yön tarifi isteme, soru sorma, bilgi isteme).
25. Gelecekte Türkçe öğretmenliği yapmak için Türkçe öğreniyorum.
26. Anadilim ile yakın olduğu için Türkçe öğreniyorum.
27. Türk kültürünü, edebiyatını ve tarihini tanıyabilmek için Türkçe öğreniyorum.
28. Türk şarkı, film ve dizilerini anlayabilmek için Türkçe öğreniyorum.
29. Türkiye’yi ve Türkleri kendime yakın hissettiğim için Türkçe öğreniyorum.
30. Bir Türk ile evlenmek istediğim için Türkçe öğreniyorum.

31. Hobi olarak Türkçe ğreniyorum.
32. Kişisel gelişimimi artırmak için Türkçe ğreniyorum.
33. Türkçenin dünyada çok konuşan dillerden biri olduğu için Türkçe ğreniyorum.



ÖZGEÇMİŞ VE ESERLER LİSTESİ

Adı ve Soyadı: Togzhan ZHUMAKANOVA

E-postası: togzhan.zhumakanova@ogr.sakarya.edu.tr

İletişim: +90 553 878 91 93

ÖĞRENİM DURUMU

Yüksek Lisans: Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Yabancılara Türkçe Öğretimi Programı (2020).

Lisans: Yabancı Diller ve Mesleki Kariyer Üniversitesi, İki Yabancı Dil Fakültesi, Türkçe-İngilizce Bölümü (2016).

GÖREVLER

Görev Unvanı	Görev Yeri	Yıl
Türk Dili Öğretmeni/ Staj	Kazak – Türk ve Teknoloji Koleji	2016

ESERLER:

Uluslararası hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

Zhumakanova, T. (2020). Türkiye’de Artan Kazak Uyraklı Öğrenci Nüfusu ve Kazak Uyraklı Öğrencilerin Türkiye Türkçesi Öğrenme İhtiyaçları Üzerine. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 3 (1), 93-114. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijotfl/issue/50307/674047>