



Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü  
Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı  
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programı

# **ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK TÜRKÇE İHTİYAÇLARI**

Dursun Demir

Doktora Tezi

Ankara, 2017



# ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK TÜRKÇE İHTİYAÇLARI

Dursun Demir

Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü  
Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı  
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programı

Doktora Tezi

Ankara, 2017

## KABUL VE ONAY

Dursun DEMİR tarafından hazırlanan “Uluslararası Öğrencilerin Akademik Türkçe İhtiyaçları” başlıklı bu çalışma, 05.09.2017 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Nazmiye TOPÇU TECELLİ (Başkan)

Prof. Dr. Ayten GENÇ (Danışman)

Doç. Dr. Fahri TEMİZYÜREK

Doç. Dr. Sema ASLAN DEMİR

Yrd. Doç. Dr. İbrahim ATABEY

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

Prof. Dr. Yunus KOÇ

Enstitü Müdürü

## BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

Tezim sadece Hacettepe Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

Tezimin 2 (iki) yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

24 / 08 / 2017



Dursun DEMİR

## YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

**Tezimin tamamı dünya çapında erişime açılabilir ve bir kısmı veya tamamının fotokopisi alınabilir.**

(Bu seçenekle teziniz arama motorlarında indekslenebilecek, daha sonra tezinizin erişim statüsünün değiştirilmesini talep etmeniz ve kütüphane bu talebinizi yerine getirse bile, teziniz arama motorlarının önbelleklerinde kalmaya devam edebilecektir)

**Tezimin .....tarihine kadar erişime açılmasını ve fotokopi alınmasını (İç Kapak, Özet, İçindekiler ve Kaynakça hariç) istemiyorum.**

(Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir, kaynak gösterilmek şartıyla bir kısmı veya tamamının fotokopisi alınabilir)

**Tezimin 05/092019 tarihine kadar erişime açılmasını istemiyorum ancak kaynak gösterilmek şartıyla bir kısmı veya tamamının fotokopisinin alınmasını onaylıyorum.**

**Serbest Seçenek/Yazarın Seçimi**

24 / 08 / 2017



Dursun DEMİR

## ETİK BEYAN

Bu çalışmadaki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, kullandığım verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, yararlandığım kaynaklara bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, tezimin kaynak gösterilen durumlar dışında özgün olduğunu, Prof. Dr. Ayten GENÇ danışmanlığında tarafımdan üretildiğini ve Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Tez Yazım Yönergesine göre yazıldığını beyan ederim.

24 / 08 / 2017



Dursun DEMİR

## TEŞEKKÜR

Doktora eğitimim boyunca çok değerli vakitlerini bana ayırarak bilgilerini paylaşan, tavsiye ve yardımlarını esirgemeyen, daima sabırla, hassasiyetle ve anlayışla yaklaşan doktora tez danışmanım değerli bilim insanı Sayın Prof. Dr. Ayten GENÇ'e,

Doktora programının ders aşamasında hem kendilerinden ders aldığım, hem de tez izleme komitesinde bulunarak değerli görüş ve önerileriyle çalışmama yön veren Sayın Doç. Dr. Nazmiye Topçu TECELLİ ve Sayın Yrd. Doç. Dr. Erol BARIN'a,

Çalışmamın özellikle veri analizleri kısmında kıymetli vakitlerini bana ayırıp verilerin analizlerinin yapılması konusunda hiçbir yardımı esirgemeyen Sayın Doç. Dr. Tahsin İLHAN'a,

Tezimle ilgili katkılarını sunan, en sıkıntılı zamanlarda görüşleriyle yol gösteren Sayın Prof. Dr. Selahattin GELBAL'a,

Araştırma yaptığım üniversitelerde bana yardımcı olan kıymetli dostlarım İsmail Hakkı KASABOĞLU, Hacı Dursun TUNÇ, Furkan ACERBAŞ, Hüseyin GÖÇMENLER ve Halit ÇELİK'e,

Son olarak çalışmalarım boyunca bana güç veren, maddi ve manevi destekleriyle, sabır ve inançlarıyla başarıya ulaşmamı sağlayan çok kıymetli aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Dursun Demir



## ÖZET

DEMİR, Dursun. *Uluslararası Öğrencilerin Akademik Türkçe İhtiyaçları*, Doktora Tezi, Ankara, 2017.

Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de lisans ve lisansüstü öğrenim gören uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaçlarının araştırılması ve akademik Türkçe kullanırken karşılaştıkları sorunların tespit edilmesidir. Araştırmada karma bir desen uygulanarak öğrenci ve öğretim elemanı anketleri yoluyla nicel veriler, yarı yapılandırılmış öğrenci görüşmeleri yoluyla da nitel veriler elde edilmiştir.

Çalışmanın örneklemini Türkiye’deki 54 farklı üniversitede lisans ve lisansüstü öğrenim görmekte olan 697 uluslararası öğrenci ile 15 farklı üniversitede uluslararası öğrencilere lisans ve lisansüstü eğitimi vermekte olan 203 öğretim elemanı oluşturmuştur. Çalışmada toplam 900 örneklem yer almıştır. Çalışma sonucunda elde edilen nicel veriler Sosyal Bilimler İstatistik Programı (IBM SPSS 20) ile nitel veriler ise betimsel ve içerik analizi teknikleri ile analiz edilmiştir.

Çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: Öğrenciler bölüm derslerinde en sık dinleme becerisini kullanmaktadır. Öğrencilerin başarı için önemli gördüğü etkinlikler özellikle anlamaya dayalı becerilerin yoğun olarak kullanıldığı etkinliklerdir. Uluslararası öğrenciler dört beceri içerisinde en çok yazma becerisinin kullanımında zorlanmaktadır. Öğrenciler akademik okumada en çok metinlerdeki bölümleriyle ilgili terimleri anlamakta, akademik yazmada akademik dil kullanarak yazabilmekte, akademik konuşmada telaffuz hatası yapmadan konuşabilmekte, akademik dinlemede ise en çok standart Türkçenin dışındaki aksanlı konuşmaları anlayabilmekte zorlanmaktadır. Lisansüstü öğrencileri, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin kullanımında lisans öğrencilerine göre daha fazla güçlük çekmektedir. Konuşma becerisinin kullanımında, Fen Bilimlerinde okuyan uluslararası öğrenciler Sosyal Bilimlerdeki öğrencilere göre daha çok zorlanmaktadır. Diğer dillere mensup öğrenciler dört becerinin kullanımında da Türk dillerine mensup öğrencilere göre daha çok zorlanmaktadır ve zorluk derecesi anlatmaya dayalı becerilerde anlamaya dayalı becerilere göre daha yüksektir. Öğrenciler

bir üst sınıfa geçtikçe dinlediğini anlama becerisinde kendilerini geliştirmektedir. Son olarak, öğrenciler ile öğretim elemanlarının anket sorularına verdikleri cevaplar arasında büyük oranda bir örtüşmenin olduğu tespit edilmiştir. Buna karşın, öğretim elemanları dil becerilerini kullanırken uluslararası öğrencilerin kendi beyanlarından daha fazla güçlük çektiğini ifade etmektedir. Türkiye’de lisans ve lisansüstü öğrenim gören uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaçlarının konu edildiği mevcut araştırmanın sonuçlarının malzeme geliştirme ve program geliştirmeye katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Uluslararası öğrenci, akademik dil, akademik Türkçe, ihtiyaç analizi, dil becerileri.

## ABSTRACT

DEMİR, Dursun. *Academic Turkish Needs of International Students*, Doctoral Dissertation, Ankara, 2017.

The aim of this study was to investigate academic Turkish needs of international students and to determine the problems they encounter using academic Turkish. A triangulation method was used to collect the data necessary for the study. Quantitative data was gathered through the students' and instructors' surveys and qualitative data was obtained through semi-structured interviews for students.

The subjects of the study were 697 international students from 54 universities and 203 content-area instructors from 15 universities in Turkey. Thus, a total of 900 subjects participated in the study. The quantitative data was analysed using Statistical Package for the Social Sciences (IBM SPSS 20) and the qualitative data was analysed using descriptive and content analyses.

The results of the study revealed that listening is the most frequently used skill by students in content courses. The activities that are regarded as important for success are especially those which require receptive skills. Of the four language skills -reading, writing, speaking and listening-, students find writing the most difficult. The most difficult sub-skill in academic reading is to understand the specific vocabulary in text-books, use appropriate academic style in writing, speak with minimum pronunciation mistakes while speaking in academic settings, and understand people with a strong accent in listening. Graduate students have more difficulties in writing, speaking and listening skills compared to ungraduated students. Students studying natural sciences face more difficulties in academic speaking than those who study social sciences. Students who speak Turkic languages experience less difficulty in using four language skills when compared to those who speak other languages. As students continue their education in content courses, their listening skill improves more than other skills. Finally, it was found that the responds of the instructors and those of students overlap greatly. Nevertheless, instructors' responds to survey items reveal that students have

much more difficulties in these language skills than they themselves perceive. It is hoped that the results of the present study will contribute to the curriculum and materials development in teaching academic Turkish.

**Key Words:** International student, academic language, academic Turkish, needs analysis, language skills.

## İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY .....	i
BİLDİRİM .....	ii
YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI.....	iii
ETİK BEYAN .....	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZET.....	vi
ABSTRACT .....	viii
İÇİNDEKİLER .....	x
TABLolar DİZİNİ .....	xiv
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xxi
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ .....	xxii

### 1. BÖLÜM: GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Arka Planı.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı .....	3
1.3. Araştırmanın Önemi .....	6
1.4. Varsayımlar .....	8
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	8
1.6. Tanımlar .....	8

### 2. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Yabancı Dil Öğretiminde İhtiyaç Analizi .....	10
2.1.1. Tanımı, Gelişimi, Kapsamı.....	10
2.1.2. İhtiyaç Analizinin Önemi .....	12
2.1.3. İhtiyaç Analizi ve Müfredat Geliştirme.....	14
2.1.4. İhtiyaç Analizi için Veri Kaynakları .....	16
2.1.5. İhtiyaç Analizi Ne Zaman Yapılmalıdır? .....	17
2.1.6. İhtiyaç Analizi Türleri .....	18
2.1.7. İhtiyaç Analizi Yöntemleri.....	20
2.1.7.1. Anket.....	21

2.1.7.2. Görüşme.....	22
2.1.7.3. Gözlem.....	23
2.1.7.4. Çoklu Uygulama.....	24
2.1.8. İhtiyaç Analizinin Yapılması.....	24
2.1.9. İhtiyaç Analizi Yaklaşımları.....	26
2.1.9.1. Sosyolengüistik Model .....	26
2.1.9.2. Sistemik Yaklaşım .....	28
2.1.9.3. Öğrenme Merkezli Yaklaşım.....	30
2.1.9.4. Görev Temelli Yaklaşım.....	32
2.2. Akademik Dil .....	34
2.2.1. Akademik Dil Nedir? .....	35
2.2.2. Akademik Dilin Özellikleri .....	36
2.2.3. Akademik Dilin İşlevleri .....	40
2.2.4. Akademik Dil ve Derlem.....	41
2.2.5. Akademik Dilde Metin Türleri.....	45
2.2.6. Özel Amaçlı Dil Öğretimi .....	47
2.2.7. Akademik Amaçlı Dil Öğretimi .....	50
2.2.7.1. Akademik Amaçlı Dil Öğretimi ve İhtiyaç Analizi.....	53
2.2.7.2. Akademik Okuma.....	56
2.2.7.3. Akademik Yazma .....	59
2.2.7.4. Akademik Konuşma .....	63
2.2.7.5. Akademik Dinleme .....	64
2.2.8. Akademik Türkçe .....	67
2.2.8.1. Türkçe ve İngilizce Akademik Metinleri Karşılaştıran Çalışmalar .....	67
2.2.8.2. Ana Dilde Yapılan Çalışmalar.....	68
2.2.8.3. Uluslararası Öğrencilere Yönelik Yapılan Çalışmalar ...	69

### 3. BÖLÜM: YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Yöntemi.....	72
3.2. Çalışma Grubu.....	74
3.2.1. Öğrenciler .....	74

3.2.1.1. Çalışmaya Katılan Öğrenciler.....	75
3.2.1.2. Görüşmeye Katılan Öğrenciler .....	80
3.2.2. Öğretim Elemanları .....	83
3.3. Veri Toplama Araçları.....	86
3.3.1. Anketler .....	86
3.3.1.1. Öğrenci Anketi.....	87
3.3.1.2. Öğretim Elemanı Anketi.....	89
3.3.2. Öğrenci Görüşme Formu .....	90
3.4. Verilerin Toplanması.....	91
3.4.1. Öğrenci Anketinin Uygulanması.....	91
3.4.2. Öğrenci Görüşme Formunun Uygulanması.....	93
3.4.3. Öğretim Elemanı Anketinin Uygulanması .....	93
3.5. Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi .....	94
3.5.1. Nicel Verilerin Analizi .....	94
3.5.2. Nitel Verilerin Analizi .....	94

#### **4. BÖLÜM: BULGULAR VE YORUMLAR**

4.1. Öğrenci Anketi Sonuçları.....	97
4.1.1. Öğrenci Anketi Güvenirlilik Analizi Sonuçları .....	98
4.1.2. Öğrenci Anketinin Genel Sonuçları .....	102
4.1.3. Lisans ve Lisansüstü Ayrımına Göre Öğrenci Anketi Sonuçları	108
4.1.4. Bölümlere Göre Öğrenci Anketi Sonuçları .....	117
4.1.5. Ana Dili Ayrımına Göre Öğrenci Anketi Sonuçları.....	127
4.1.6. Sınıf Ayrımına Göre Öğrenci Anketi Sonuçları.....	129
4.2. Öğretim Elemanı Anketi Sonuçları .....	130
4.2.1. Öğretim Elemanı Anketi Güvenirlilik Analizi Sonuçları .....	131
4.2.2. Öğretim Elemanı Anketinin Genel Sonuçları.....	135
4.2.3. Lisans ve Lisansüstü Ayrımına Göre Öğretim Elemanı Anketi Sonuçları.....	141
4.2.4. Bölümlere Göre Öğretim Elemanı Anketi Sonuçları .....	149
4.3. Öğrenci Anketi ile Öğretim Elemanı Anketi Sonuçlarının Karşılaştırılması .....	159

4.3.1. Anket Sonuçlarının Genel Karşılaştırılması.....	160
4.3.2. Anketlerin Lisans ve Lisansüstü Ayrımına Göre Karşılaştırılması.....	168
4.3.2.1. Lisans Öğrencilerine Ait Verilerin Öğrenci ve Öğretim Elemanı Anketlerine Göre Karşılaştırmalı Sonuçları ..	169
4.3.2.2. Lisansüstü Öğrencilerine Ait Verilerin Öğrenci ve Öğretim Elemanı Anketlerine Göre Karşılaştırmalı Sonuçları .....	177
4.4. Öğrenci Görüşme Formlarından Elde Edilen Verilerin Analiz Sonuçları .	187
<b>5. BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER</b>	
5.1. Sonuçlar .....	207
5.2. Öneriler .....	212
KAYNAKLAR .....	218
EKLER .....	237
Ek 1: Etik Kurul Onay Bildirimi .....	237
Ek 2: Uluslararası Öğrenciler İçin Akademik Türkçe Anketi (Öğrenci Anketi)	238
Ek 3: Uluslararası Öğrencilerin Akademik Türkçe Kullanımı (Öğretim Elemanı Anketi) .....	241
Ek 4: Öğrenci Görüşme Formu .....	244
Ek 5: Gönüllü Katılım Formu .....	245
Ek 6: Araştırma İzinleri.....	246
Ek 7: Tez Çalışması Orijinallik Raporu .....	262
Ek 8: Turnitin Benzerlik İndeksi .....	263



## TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 2.1. Akademik dilin bazı önemli işlevleri.....	41
Tablo 2.2. Akademik ortamlarda kullanılan kelimeler .....	58
Tablo 3.1: Karma yöntemin avantaj ve dezavantajları.....	73
Tablo 3.2. Çalışmaya katılan uluslararası öğrencilerin üniversitelere göre dağılımı.....	75
Tablo 3.3 Çalışmaya katılan uluslararası öğrencilerin bölümlerine göre dağılımı .....	76
Tablo 3.4. Çalışmaya katılan uluslararası öğrencilerin ana dillerine göre dağılımı .....	77
Tablo 3.5. Çalışmaya katılan uluslararası öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı.....	78
Tablo 3.6. Çalışmaya katılan uluslararası öğrencilerinin yaşlarına göre dağılımı.....	78
Tablo 3.7. Çalışmaya katılan uluslararası öğrencilerin aldıkları eğitime göre dağılımı ..	79
Tablo 3.8. Çalışmaya katılan uluslararası lisansüstü öğrencilerinin aldıkları eğitime göre dağılımı.....	79
Tablo 3.9. Çalışmaya katılan uluslararası lisans öğrencilerinin eğitim gördükleri sınıflara göre dağılımı .....	79
Tablo 3.10. Çalışmaya katılan uluslararası öğrencilerin Türkçe öğrenme sürelerine göre dağılımı.....	80
Tablo 3.11. Görüşmeye katılan uluslararası öğrencilerin üniversitelere göre dağılımı ..	80
Tablo 3.12. Görüşmeye katılan uluslararası öğrencilerin bölümlerine göre dağılımı.....	81
Tablo 3.13. Görüşmeye katılan uluslararası öğrencilerin ana dillerine göre dağılımı ....	81
Tablo 3.14. Görüşmeye katılan uluslararası öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı ..	82
Tablo 3.15. Görüşmeye katılan uluslararası öğrencilerin aldıkları eğitime göre dağılımı.....	82
Tablo 3.16. Görüşmeye katılan uluslararası lisans öğrencilerinin eğitim gördükleri sınıflara göre dağılımı .....	83
Tablo 3.17. Çalışmaya katılan öğretim elemanlarının üniversitelere göre dağılımı .....	83
Tablo 3.18. Çalışmaya katılan öğretim elemanlarının bölümlerine göre dağılımı .....	84

Tablo 3.19. Çalışmaya katılan öğretim elemanlarının cinsiyetlerine göre dağılımı .....	84
Tablo 3.20. Çalışmaya katılan öğretim elemanlarının akademik unvanlarına göre dağılımı.....	85
Tablo 3.21. Çalışmaya katılan öğretim elemanlarının akademisyenlik yaptıkları süreye göre dağılımı .....	85
Tablo 3.22. Çalışmaya katılan öğretim elemanlarının uluslararası öğrencilere verdiği eğitime göre dağılımı .....	86
Tablo 3.23. Uluslararası öğrenciler için akademik Türkçe anketinin içeriği.....	88
Tablo 4.1. Öğrenci anketi akademik okuma etkinlikleri bölümünün güvenilirlik analizine ilişkin istatistikler .....	98
Tablo 4.2. Öğrenci anketi akademik yazma etkinlikleri bölümünün güvenilirlik analizine ilişkin istatistikler .....	98
Tablo 4.3. Öğrenci anketi akademik konuşma etkinlikleri bölümünün güvenilirlik analizine ilişkin istatistikler .....	99
Tablo 4.4. Öğrenci anketi akademik dinleme etkinlikleri bölümünün güvenilirlik analizine ilişkin istatistikler .....	99
Tablo 4.5. Öğrenci anketi okuma alt becerileri bölümünün güvenilirlik analizine ilişkin istatistikler .....	100
Tablo 4.6. Öğrenci anketi yazma alt becerileri bölümünün güvenilirlik analizine ilişkin istatistikler .....	100
Tablo 4.7. Öğrenci anketi konuşma alt becerileri bölümünün güvenilirlik analizine ilişkin istatistikler .....	101
Tablo 4.8. Öğrenci anketi dinleme alt becerileri bölümünün güvenilirlik analizine ilişkin istatistikler .....	102
Tablo 4.9. Öğrenci anketi verilerine göre, dört becerinin bölüm derslerindeki kullanım sıklığı.....	103
Tablo 4.10. Öğrenci anketi verilerine göre, dört becerinin kullanıldığı etkinlikler .....	103

Tablo 4.11. Öğrenci anketi verilerine göre, dört becerinin bölüm derslerindeki kullanım zorluğu.....	105
Tablo 4.12. Öğrenci anketi verilerine göre, alt becerilerin bölüm derslerindeki kullanım zorluğu.....	106
Tablo 4.13. Öğrenci anketi verilerine göre, lisans ve lisansüstü öğrencilerinin dört beceriyi kullanma sıklığı ile ilgili <i>t</i> testi sonuçları .....	109
Tablo 4.14. Öğrenci anketi verilerine göre, lisans ve lisansüstü öğrencilerinin kullandığı etkinlikler ile ilgili <i>t</i> testi sonuçları .....	110
Tablo 4.15. Öğrenci anketi verilerine göre, lisans ve lisansüstü öğrencilerinin dört beceriyi kullanma zorluğu ile ilgili <i>t</i> testi sonuçları.....	113
Tablo 4. 16. Öğrenci anketi verilerine göre, lisans ve lisansüstü öğrencilerinin alt becerileri kullanma zorluğu ile ilgili <i>t</i> testi sonuçları.....	114
Tablo 4.17. Öğrenci anketi verilerine göre, SOB, FEB ve SAB öğrencilerinin dört beceriyi kullanma sıklığı ile ilgili ANOVA sonuçları.....	118
Tablo 4.18. Öğrenci anketi verilerine göre, SOB, FEB ve SAB öğrencilerinin kullandığı etkinlikler ile ilgili ANOVA sonuçları.....	119
Tablo 4.19. Öğrenci anketi verilerine göre, SOB, FEB ve SAB'daki uluslararası öğrencilerin dört beceriyi kullanma zorluğu ile ilgili ANOVA sonuçları.....	122
Tablo 4.20. Öğrenci anketi verilerine göre, SOB, FEB ve SAB'daki uluslararası öğrencilerin okuma alt becerilerini kullanma zorluğu ile ilgili ANOVA sonuçları .....	123
Tablo 4.21. Öğrenci anketi verilerine göre, SOB, FEB ve SAB'daki uluslararası öğrencilerin yazma alt becerilerini kullanma zorluğu ile ilgili ANOVA sonuçları .....	124
Tablo 4.22. Öğrenci anketi verilerine göre, SOB, FEB ve SAB'daki uluslararası öğrencilerin konuşma alt becerilerini kullanma zorluğu ile ilgili ANOVA sonuçları .....	125

Tablo 4.23. Öğrenci anketi verilerine göre, SOB, FEB ve SAB'daki uluslararası öğrencilerin dinleme alt becerilerini kullanma zorluğu ile ilgili ANOVA sonuçları .....	126
Tablo 4. 24. Öğrencilerin ana dillerine göre, dört becerinin kullanım zorluğu ile ilgili <i>t</i> testi sonuçları.....	128
Tablo 4. 25. Lisans öğrencilerinin sınıflarına göre, dört beceriyi kullanma zorluğu ile ilgili ANOVA sonuçları .....	129
Tablo 4.26. Öğretim elemanı anketi akademik okuma etkinlikleri bölümünün güvenilirlik analizine ilişkin istatistikler.....	131
Tablo 4.27. Öğretim elemanı anketi akademik yazma etkinlikleri bölümünün güvenilirlik analizine ilişkin istatistikler.....	132
Tablo 4.28. Öğretim elemanı anketi akademik konuşma etkinlikleri bölümünün güvenilirlik analizine ilişkin istatistikler .....	132
Tablo 4.29. Öğretim elemanı anketi akademik dinleme etkinlikleri bölümünün güvenilirlik analizine ilişkin istatistikler .....	132
Tablo 4.30. Öğretim elemanı anketi okuma alt becerileri bölümünün güvenilirlik analizine ilişkin istatistikler.....	133
Tablo 4.31. Öğretim elemanı anketi yazma alt becerileri bölümünün güvenilirlik analizine ilişkin istatistikler.....	134
Tablo 4.32. Öğretim elemanı anketi konuşma alt becerileri bölümünün güvenilirlik analizine ilişkin istatistikler.....	134
Tablo 4.33. Öğretim elemanı anketi dinleme alt becerileri bölümünün güvenilirlik analizine ilişkin istatistikler.....	135
Tablo 4.34. Öğretim elemanı anketi verilerine göre, bölüm derslerinde dört becerinin kullanım sıklığı.....	136
Tablo 4.35. Öğretim elemanı anketi verilerine göre, dört becerinin kullanıldığı etkinlikler .....	136
Tablo 4.36. Öğretim elemanı anketi verilerine göre, dört becerinin bölüm derslerindeki kullanım zorluğu .....	138

Tablo 4.37. Öğretim elemanı anketi verilerine göre, alt becerilerin bölüm derslerindeki kullanım zorluğu .....	138
Tablo 4.38. Öğretim elemanı anketi verilerine göre, lisans ve lisansüstü öğrencilerinin dört beceriyi kullanma sıklığı ile ilgili <i>t</i> testi sonuçları.....	141
Tablo 4.39. Öğretim elemanı anketi verilerine göre, lisans ve lisansüstü öğrencilerinin kullandığı etkinlikler ile ilgili <i>t</i> testi sonuçları .....	142
Tablo 4.40. Öğretim elemanı anketi verilerine göre, lisans ve lisansüstü öğrencilerinin dört beceriyi kullanma zorluğu ile ilgili <i>t</i> testi sonuçları .....	145
Tablo 4. 41. Öğretim elemanı anketi verilerine göre, lisans ve lisansüstü öğrencilerinin alt becerileri kullanma zorluğu ile ilgili <i>t</i> testi sonuçları.....	146
Tablo 4.42. Öğretim elemanı anketi verilerine göre, SOB, FEB ve SAB öğrencilerinin dört beceriyi kullanma sıklığı ile ilgili ANOVA sonuçları .....	150
Tablo 4.43. Öğretim elemanı anketi verilerine göre, SOB, FEB ve SAB öğrencilerinin kullandığı etkinlikler ile ilgili ANOVA sonuçları.....	151
Tablo 4.44. Öğretim elemanı anketi verilerine göre, SOB, FEB ve SAB'daki uluslararası öğrencilerin dört beceriyi kullanma zorluğu ile ilgili ANOVA sonuçları .....	154
Tablo 4.45. Öğretim elemanı anketi verilerine göre, SOB, FEB ve SAB'daki uluslararası öğrencilerin okuma alt becerilerini kullanma zorluğu ile ilgili ANOVA sonuçları.....	155
Tablo 4.46. Öğretim elemanı anketi verilerine göre, SOB, FEB ve SAB'daki uluslararası öğrencilerin yazma alt becerilerini kullanma zorluğu ile ilgili ANOVA sonuçları.....	156
Tablo 4.47. Öğretim elemanı anketi verilerine göre, SOB, FEB ve SAB'daki uluslararası öğrencilerin konuşma alt becerilerini kullanma zorluğu ile ilgili ANOVA sonuçları.....	157
Tablo 4.48. Öğretim elemanı anketi verilerine göre, SOB, FEB ve SAB'daki uluslararası öğrencilerin dinleme alt becerilerini kullanma zorluğu ile ilgili ANOVA sonuçları.....	158

Tablo 4.49. Öğrenci anketi ve öğretim elemanı anketi verilerine göre, dört becerinin bölüm derslerindeki kullanım sıklığı ile ilgili <i>t</i> testi sonuçları.....	160
Tablo 4.50. Öğrenci anketi ve öğretim elemanı anketi verilerine göre, dört becerinin kullanıldığı etkinlikler ile ilgili <i>t</i> testi sonuçları .....	161
Tablo 4.51. Öğrenci anketi ve öğretim elemanı anketi verilerine göre, uluslararası öğrencilerin dört beceriyi kullanma zorluğu ile ilgili <i>t</i> testi sonuçları .....	164
Tablo 4.52. Öğrenci anketi ve öğretim elemanı anketi verilerine göre, uluslararası öğrencilerin alt becerileri kullanma zorluğu ile ilgili <i>t</i> testi sonuçları .....	165
Tablo 4.53. Öğrenci anketi ve öğretim elemanı anketi verilerine göre, lisans öğrencilerinin dört beceriyi kullanma sıklığı ile ilgili <i>t</i> testi sonuçları .....	169
Tablo 4.54. Öğrenci anketi ve öğretim elemanı anketi verilerine göre, lisans öğrencilerinin kullandığı etkinlikler ile ilgili <i>t</i> testi sonuçları.....	170
Tablo 4.55. Öğrenci anketi ve öğretim elemanı anketi verilerine göre, lisans öğrencilerinin dört beceriyi kullanma zorluğu ile ilgili <i>t</i> testi sonuçları .....	173
Tablo 4. 56. Öğrenci anketi ve öğretim elemanı anketi verilerine göre, lisans öğrencilerinin alt becerileri kullanma zorluğu ile ilgili <i>t</i> testi sonuçları .....	174
Tablo 4.57. Öğrenci anketi ve öğretim elemanı anketi verilerine göre, lisansüstü öğrencilerinin dört beceriyi kullanma sıklığı ile ilgili <i>t</i> testi sonuçları .....	178
Tablo 4.58. Öğrenci anketi ve öğretim elemanı anketi verilerine göre, lisansüstü öğrencilerinin kullandığı etkinlikler ile ilgili <i>t</i> testi sonuçları.....	179
Tablo 4.59. Öğrenci anketi ve öğretim elemanı anketi verilerine göre, lisansüstü öğrencilerinin dört beceriyi kullanma zorluğu ile ilgili <i>t</i> testi sonuçları .....	182
Tablo 4.60. Öğrenci anketi ve öğretim elemanı anketi verilerine göre, lisansüstü öğrencilerinin alt becerileri kullanma zorluğu ile ilgili <i>t</i> testi sonuçları .....	183
Tablo 4.61. Görüşmede “derslerinizde okuma, yazma, dinleme ve konuşma dil becerilerinden en çok hangisini kullanıyorsunuz?” sorusuna öğrencilerin verdiği cevaplar .....	187
Tablo 4.62. Görüşme verilerine göre, öğrencilerin okuma becerisini kullandığı etkinlikler .....	188

Tablo 4.63. Görüşme verilerine göre, öğrencilerin anlamını bilmedikleri kelimelerle karşılaştıklarında ne yaptıklarına dair bilgiler.....	188
Tablo 4.64. Görüşme verilerine göre, öğrencilerin yazma becerisini kullandığı etkinlikler .....	189
Tablo 4.65. Görüşme verilerine göre, öğrencilerin konuşma becerisini kullandığı etkinlikler .....	189
Tablo 4.66. Görüşme verilerine göre, öğrencilerin dinleme becerisini kullandığı etkinlikler .....	189
Tablo 4.67. Görüşmede, ““derslerinizde okuma, yazma, dinleme ve konuşma dil becerilerinden en çok hangisinde güçlük çekiyorsunuz?” sorusuna öğrencilerin verdiği cevaplar .....	190
Tablo 4.68. Görüşme verilerine göre, öğrencilerin okuma becerisini kullanırken zorlandığı yerler .....	190
Tablo 4.69. Görüşme verilerine göre, öğrencilerin bölümleriyle ilgili okudukları metinlerin ne kadarını anladıklarına dair bilgiler .....	193
Tablo 4.70. Görüşme verilerine göre, öğrencilerin yazma becerisini kullanırken zorlandığı yerler .....	194
Tablo 4.71. Görüşme verilerine göre, öğrencilerin konuşma becerisini kullanırken zorlandığı yerler .....	196
Tablo 4.72. Görüşme verilerine göre, öğrencilerin dinleme becerisini kullanırken zorlandığı yerler .....	201
Tablo 4.73. Görüşme verilerine göre, öğrencilerin dersi dinlerken not tutma ile ilgili görüşleri.....	203
Tablo 4.74. Görüşme verilerine göre, öğrencilerin dinledikleri derslerin ne kadarını anladıklarına dair bilgiler .....	204

## ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1.1. İhtiyaçlar araştırılırken toplanabilecek bilgiler .....	3
Şekil 2.1. Yabancı dil müfredatının öğeleri .....	15
Şekil 2.2. İhtiyaç analizinin aşamaları .....	25
Şekil 2.3. İletişimsel yeteneği belirleme modeli .....	27
Şekil 2.4. Öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşım .....	29
Şekil 2.5. Amaçlarına göre sınıflandırılmış akademik metin türleri.....	46
Şekil 2.6. Öğretici rolleri.....	52
Şekil 2.7. Akademik yazmada dikkat edilecek hususlar .....	61
Şekil 3.1. Görüşme türleri .....	90



## KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

akt.	: Aktaran
bk.	: Bakınız
çev.	: Çeviren
ed.	: Editör
FEB	: Fen Bilimleri
N	: Sayı
$p$	: İki aritmetik ortalama arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını gösteren $p$ değeri.
s.	: Sayfa
SAB	: Sağlık Bilimleri
SOB	: Sosyal Bilimler
Ss	: Standart sapma
$t$	: İki aritmetik ortalama arasındaki farkın büyüklüğünü gösteren $t$ değeri
TDK	: Türk Dil Kurumu
TODAİE	: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü
TOEFL	: Yabancı dil olarak İngilizce testi (Test of English as a Foreign Language)
TÖMER	: Türkçe Öğretim Merkezi
Ü.	: Üniversite
vd.	: Ve diğerleri
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu
YTB	: Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı
$\bar{X}$	: Aritmetik ortalama

# 1. BÖLÜM: GİRİŞ

## 1.1. ARAŞTIRMANIN ARKA PLANI

Latincenin ortak iletişim dili olduğu yıllarda değişik kültürlere mensup insanlar arasındaki iletişimin çoğu yazılı metinler yoluyla gerçekleştiği için yabancı dil öğretiminde ağırlık okuma ve yazma becerilerine veriliyordu. Bugün ana dilleri farklı insanlar arasında bile görsel ve işitsel iletişim imkânları son derece yaygın hale gelmiştir. Bunun sonucu olarak da, konuşma ve dinleme becerileri ön plana çıkmıştır. Günümüzün küreselleşen dünyasında teknolojik, bilimsel, ekonomik ve ticari gelişmelere paralel olarak hem yabancı dil öğrenmek isteyen kişi sayısı hem de bu kişilerin yabancı dil kullanım alanları artmıştır. İnsanlar artık dil öğrenmiş olmak için değil, belli bir hedefi gerçekleştirmek için dil öğrenmektedir. Bunun için günümüz yabancı dil sınıflarının çoğunda, ne için ve ne kadar yabancı dil öğrenmesi gerektiğinin farkında olan bireyler vardır. Bu durum, genel amaçlı yabancı dil öğretimine ek olarak özel amaçlı dil öğretiminin de ortaya çıkmasına neden olmuştur.

Özel amaçlı yabancı dil öğretimi ilk defa 1960'lı yıllarda uygulanmıştır (Johns, 2013, s. 5). Gillett'in (1989, s. 92) içeriğın öğrenci ihtiyaçlarına göre belirlendiği bir yaklaşım olarak kabul ettiği özel amaçlı yabancı dil öğretimi, o yıllarda iki alt daldan oluşuyordu: Meslek amaçlı dil öğretimi ve akademik amaçlı dil öğretimi (Dudley-Evans, 2001a, s. 132). Son yıllarda üniversitelerde uluslararası öğrenci sayısının artması<sup>1</sup> ve İngilizcenin en yaygın bilimsel yayın yapılan dil konumuna yükselmesi, akademik amaçlı yabancı dil öğretimini özel amaçlı dil öğretiminin en büyük alt dalı haline getirmiştir.

Akademik amaçlı dil öğretimi, öğrencilerin yabancı bir dilde öğrenim görme ve araştırma yapmalarına yardımcı olmak amacıyla o dili öğretmek, o dille öğrenim görürken karşılaştıkları güçlükleri aşmada onlara yardımcı olmak anlamına gelmektedir (Flowerdew & Peacock, 2001a, s. 8; Gillett, 1989, s. 92). Akademik dil, günlük dilden farklı özelliklere sahiptir. Dolayısıyla akademik dil öğretiminin de genel amaçlı dil

---

<sup>1</sup>OECD verilerine göre 1975 yılında 800 bin civarında olan uluslararası üniversite öğrenci sayısı, 2012 yılında 4,5 milyona çıkmıştır. Bu rakamın 2020 yılında 8 milyona çıkması beklenmektedir (OECD, 2015, s. 360).

öğretiminden farklı bir şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Öğrenci ve ihtiyaçların merkezde olduğu akademik dil öğretiminde içerik öğrenci ihtiyaçlarına göre belirlenmelidir (Dudley-Evans & St. John, 1998, s. 34; Robinson, 1991, s. 3). Akademik dil öğretimi öğrenci ve bağlamla başlar; genel dil öğretimi ise dille başlar. Akademik dil öğretimi daha ziyade okuma ve yazma becerisine odaklanırken, genel amaçlı dil öğretimi konuşma ve dinlemeye odaklanır (Hamp-Lyons, 2001, s. 126). Akademik dil öğrenenler daha ziyade yükseköğretim öğrencileri, yani yetişkinlerden oluşmaktadır; buna karşın genel amaçlı dil öğrencileri her yaştan insanlardan oluşabilir ve akademik dil öğretimi hedef güdümlüdür (Robinson, 1991, s. 3).

Türkiye’de uluslararası öğrencilere Türkçe öğretimi Boğaziçi Üniversitesinde başlamış, 1984 yılında Ankara Üniversitesi TÖMER’in kurulması ile de kurumsallaşmıştır (Göçer, Tabak ve Coşkun, 2012, s. 75). Büyük sayıda ilk uluslararası öğrenci kafilesi, Türkiye İşbirliği ve Kalkınma Ajansı’nın öncülük ettiği “Büyük Öğrenci Projesi” kapsamında 1992 yılında Orta Asya Türk Cumhuriyetleri’nden gelmiştir (Güzel ve Barın, 2013, s. 12). Türkiye’nin ekonomik olarak büyümesi (Arslan, 2012, s. 183), uluslararası alandaki tanınırlığının ve etkisinin artması, 2010 yılında Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı’nın kurularak 2011 yılında Türkiye Bursları programının başlatılması (YTB, t.y.) ve Yükseköğretim Kurulu’nun uluslararası öğrenci kabulüne ilişkin mevzuatta yaptığı değişiklikler (Çetinsaya, 2014, s. 152; Özoğlu, Gür ve Coşkun, 2012, s. 52) gibi bir dizi nedene bağlı olarak, ülkemizde bulunan uluslararası öğrenci sayısı giderek artmıştır. 1983 yılında ülkemizde bulunan uluslararası öğrenci sayısı 5.000 civarında iken (Özoğlu, Gür ve Coşkun, 2012, s. 52), bu sayı 2016 yılı itibari ile 87.816 olmuştur (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], t.y.). Üniversitelerin Türkçe Öğretim Merkezlerinde Türkçe öğrenenler ile Bilkent ve ODTÜ gibi eğitim dili İngilizce olan üniversitelerde okuyan öğrenciler hariç tutulduğunda, ciddi sayıdaki uluslararası öğrencinin bugün, Türkiye’deki üniversitelerin değişik bölümlerinde akademik Türkçe kullanarak lisans ve lisansüstü eğitimi aldığı görülmektedir. Alan yazında yapılan araştırmada, bu kadar çok sayıdaki öğrencinin akademik Türkçe kullanımı ile ilgili az sayıda çalışmaya (Ekmekçi, 2017; Boylu, 2016; Tok, 2012; Ulutaş, 2016; Yahşi Cevher ve Güngör, 2015 ve 2016) rastlanmıştır. Yabancılara Türkçe öğretimi üzerine yapılan çalışmaların daha çok Türkçe Öğretim Merkezlerinde Türkçe öğrenmekte olan öğrencileri merkeze aldığı görülmektedir.

Mevcut çalışmada ise lisans ve lisansüstü eğitimi gören uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaçları araştırılmıştır.

Brown (1995) ihtiyaç analizini, “Belli bir grup öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak bir müfredatın hazırlanmasına temel teşkil edecek gerekli bilgilerin toplanması süreci” (s. 35) olarak tanımlamaktadır. Graves’e (2000, s. 101) göre bir yabancı dil dersi açıldığında, mevcut durum ile ulaşılmak istenen durum arasında kapatılması gereken bir mesafenin, bir farkın olduğu kabul edilmiş olur. Ders, öğrenci ihtiyaçlarına göre düzenlenecekse ki öyle de olmalıdır; o halde iki durum hakkında bilgi toplanması gereklidir. Bu iki durumla ilgili ne tür bilgilerin toplanması gerektiğini Graves bir şekilde özetler.

Şekil 1.1: İhtiyaçlar araştırılırken toplanabilecek bilgiler (s. 102).

Su konularda bilgi toplayabiliriz:

Mevcut durum:

1. Öğrencilerin kim olduğu
2. Öğrencilerin dil yeterlilik seviyeleri
3. Öğrencilerin kültürlerarası yetenek seviyeleri
4. Öğrencilerin ilgileri
5. Öğrencilerin öğrenme tercihleri
6. Öğrencilerin tutumları

Hedef durum:

7. Öğrencilerin (veya diğer paydaşların) hedef ve beklentileri
8. Hedef durumlar: Roller, konular, içerik
9. Öğrencilerin ihtiyacı olacak iletişimsel beceriler ve yerine getirecekleri görevler
10. Öğrencilerin kullanacağı kiplikler

Chambers (1980, s. 29) ihtiyaç analizinin hedef durumdaki iletişimi inceleyerek ortaya çıkacak olan iletişimsel ihtiyaçların belirlenmesi ve giderilmesi ile ilgilenmesi gerektiği görüşündedir. Mevcut çalışmada da uluslararası öğrencilerin hedef durumdaki ihtiyaçları araştırılmıştır.

## **1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI**

Türkiye’ye gelen uluslararası öğrencilerin büyük çoğunluğu akademik amaçlarla, yani ülkemizde lisans ve lisansüstü öğrenim görmek için gelmektedir. Kendi ülkelerinde yeterli Türkçe eğitimi almadan gelen uluslararası öğrencilerin, Türkiye’deki eğitim

hayatları iki farklı döneme ayrılabilir: Birincisi genel adı TÖMER olan birimlerde Türkçe öğrendikleri hazırlık dönemi, ikincisi ise kendi bölümlerinde lisans veya lisansüstü eğitimlerine devam ettikleri dönem. Hazırlık döneminden sonra kendi bölümlerinde eğitime başlayan öğrenciler, hem farklı bir ortama geçiş yapmakta hem de farklı roller üstlenmektedirler. İlk ortamda herkes kendisi gibi yabancı ve Türkçe öğrenen konumunda iken, ikincisinde öğrenci kendisini, çoğunluğunu ana dili konuşurlarının oluşturduğu, kendisi dâhil kimsenin Türkçe öğrenen konumunda olmadığı bir ortamda bulmaktadır. Bu yeni ortamda dil öğrencisi artık dil kullanıcısı olmuştur. Ayrıca ilk ortamda daha çok genel Türkçe kullanılmaktayken, ikinci ortamda akademik Türkçe kullanılmaktadır. Ortam ve rol değişikliğinin beraberinde bir takım sorunlara yol açması ve yeni ihtiyaçlar doğurması muhtemeldir. Özellikle Türkçe Öğretim Merkezlerinde verilen eğitimin genel Türkçe öğretimi üzerine olması ve çoğu merkezde “Akademik Türkçe” dersinin olmaması bu muhtemel sorunların kaynağı olarak görülebilir.

Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de lisans ve lisansüstü eğitimi gören uluslararası öğrencilerin akademik dil ihtiyaçlarının araştırılması ve akademik Türkçe konusunda karşılaştıkları sorunların tespit edilmesidir. Bu amaçla çalışma, şu sorulara cevap bulmayı hedeflemektedir:

1. Türkiye’deki uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaçları nelerdir?
  - 1.1. Öğrenciler bölüm derslerinde okuma, yazma, konuşma ve dinleme dil becerilerinden hangisini daha sık kullanmaktadır?
  - 1.2. Öğrenciler dört dil becerisini, bölüm derslerinde ne tür akademik etkinliklerde kullanmaktadır?
  - 1.3. Uluslararası öğrenciler, dört dil becerisinden hangisini akademik ortamlarda kullanırken daha çok zorlanmaktadır?
    - 1.3.1. Uluslararası öğrenciler, okuma alt becerilerinden hangisini akademik ortamlarda kullanırken daha çok zorlanmaktadır?
    - 1.3.2. Uluslararası öğrenciler, yazma alt becerilerinden hangisini akademik ortamlarda kullanırken daha çok zorlanmaktadır?

1.3.3. Uluslararası öğrenciler, konuşma alt becerilerinden hangisini akademik ortamlarda kullanırken daha çok zorlanmaktadır?

1.3.4. Uluslararası öğrenciler, dinleme alt becerilerinden hangisini akademik ortamlarda kullanırken daha çok zorlanmaktadır?

2. Uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaçları aldıkları eğitime (lisans ve lisansüstü), bölümlerine, ana dillerine ve sınıflarına göre değişkenlik göstermektedir midir?

3. Uluslararası öğrencilerin cevapları ile öğretim elemanlarının cevapları arasında ne gibi benzerlikler ve farklılıklar vardır?

Yapılan araştırmalarda resmi olmayan, günlük konuşma dilinin kullanıldığı ortamlardaki iletişimde herhangi bir sorun yaşamayan uluslararası öğrencilerin, resmi ve akademik ortamlarda kendilerinden beklenen becerileri kullanırken sıkıntı yaşadıkları gözlemlenmiştir (Johns, 1981; Kao & Gansneder, 1995; Kim, 2006; Leki, 2001; Liu, 2001; Ostler, 1980). Hazırlık dönemi sonrası öğrencilerin kendi bölümlerinde derslere başlaması, onların akademik bir ortama adım atıp bu yeni ortamın farklı beklentileri ile yüzleşmeleri anlamına gelmektedir. Yabancı dil öğreticileri yeni ortamın öğrencilerden neler beklediğini bilmelidir. Kim'in (2006, s. 480) de ifade ettiği gibi, yabancı dil öğreticilerinin görevi sadece genel anlamda dili öğretmek değil, genel dil öğretiminin yapıldığı ortamdaki akademik ortama geçişin sorunsuz bir şekilde olmasını sağlamak için gerekenleri yapmaktır. Bu geçişin sorunsuz olması için, ilk ortamı çok iyi bilen yabancı dil öğreticilerinin, ikinci ortam hakkında da bilgi sahibi olması, öğrencilerini bu hedef durumun beklentilerine göre yetiştirmesi gerekmektedir. Yeni ortamlarında öğrencilerden tam olarak ne beklenmektedir? Dört dil becerisinden hangisi ya da hangileri bu ortamlarda daha çok kullanılmaktadır? Öğrenciler bu becerileri kullanırken hangi güçlüklerle karşılaşmaktadır? Öğrenciler bu yeni ortamda Türkçeyi hangi görev, ödev ve yükümlülükleri yerine getirirken kullanmaktadır? Bu yeni ortamda öğrenciler dil kullanımını anlamında en çok neye ihtiyaç duymaktadır?

Bu çalışma ile öğrencilerin akademik dil ihtiyaçları, yeni ortamın kendilerinden beklentileri ve bu yeni ortamda karşılaştıkları sorunlar belirlenerek "Akademik Türkçe" dersi için hazırlanacak müfredat ve malzemelerin nelere ağırlık vermesi gerektiği konusunda bazı önerilerde bulunulacaktır.

### 1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılmış olan ihtiyaç analizi çalışmaları yeterli sayıda değildir. Bu çalışmaların çoğu (Balçıkanlı, 2010; Boylu ve Çangal, 2014; Çalışkan ve Çangal, 2013; Şahin, İşcan, Kana ve Koçer, 2013; Yıldız, 2004; Yılmaz, 2011 ve 2014) yurt dışında gerçekleştirilmiştir. Bir dili ana dili olarak konuşulduğu bir ortamda öğrenmekle, sınıf dışında hiç kullanılmadığı bir ortamda öğrenmek arasında fark vardır. Bu farklılık, ister istemez öğrenci ihtiyaçlarında da farklılığa neden olacaktır. Bununla birlikte, az sayıdaki çalışmada (Karababa ve Karagül, 2013; Koçer, 2013) Türkiye’deki uluslararası öğrencilerin TÖMER’lerde eğitim alırken ihtiyaçlarının neler olduğu araştırılmıştır. TÖMER’lerde genel Türkçe öğretimi yapıldığı, ancak öğrencilerin devam edecekleri bölümlerde akademik Türkçe kullanmaları gerektiği göz önüne alınırsa, ortaya yeni ihtiyaç ve sorunların çıkması muhtemeldir.

Akademik Türkçe alanında yapılmış çalışmalar (Ekmekçi, 2017; Boylu, 2016; Tok, 2012; Ulutaş, 2016; Yahşi Cevher ve Güngör, 2015 ve 2016) birer üniversitede yürütülmüştür. Mevcut çalışma ise, Türkiye’deki 54 farklı üniversitede öğrenim gören uluslararası öğrencileri kapsadığı, dört temel dil becerisi ile bunların alt becerilerindeki öğrenci ihtiyaçlarına ve bu becerilerin hangi görevlerin yerine getirilirken kullanıldığına odaklandığı için daha kapsamlı bir çalışmadır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi konusunda yapılan ihtiyaç analizi çalışmalarında veriler, daha çok öğrencilerden ve anketler yoluyla elde edilmiştir. Mevcut çalışmada ise öğrencilere hem anket uygulanmış hem de kendileriyle görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca, öğretim elemanlarının da görüşleri anketler yoluyla toplandığından öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaçlarını belirlemek için gerekli veriler iki farklı kaynaktan iki farklı yöntem kullanılarak elde edilmiştir.

Karababa (2009, s. 265) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar üzerine yaptığı bir araştırmada, bu alandaki en büyük sorunun müfredat ve müfredat geliştirmeye yardım edecek çalışmaların mevcut olmadığı sonucuna varmıştır. Bu sorunun çözümü olarak da öğrenci ihtiyaçlarına göre hazırlanmış bir müfredatı ve bu müfredata göre hazırlanmış ders kitaplarını göstermiştir. Müfredatın hazırlanabilmesi için ihtiyaç analizinin yapılması gerekmektedir (Brown, 1995, s. 35). Bu çalışma ile öğrencilerin akademik dil ihtiyaçları, beklentileri, dili kullanarak yerine getirdikleri

görev ve etkinliklerle karşılaştıkları sorunlar tespit edilmiştir. Böylece gelecekte yabancılara Türkçe öğretimi alanında daha önemli bir yere sahip olacağı düşünülen “Akademik Türkçe” dersinin içerik ve müfredatının oluşturulmasında bu çalışmanın sonuçları kullanılabilir.

Akademik dil öğretimi genel bir isim altında düzenlenebildiği gibi, öğrenci ihtiyaçlarına göre dört dil becerisinden her biriyle ilgili olarak ayrı ayrı adlarla (akademik okuma, akademik yazma, akademik konuşma, akademik dinleme) da düzenlenebilmektedir. Mevcut çalışma ile öğrencilerin hangi becerilerde ne gibi zorluklarla karşılaştıkları tespit edildiği için program koordinatörleri çalışmanın sonuçlarını akademik okuma, akademik yazma, akademik konuşma ve akademik dinleme derslerinden hangisine daha çok ihtiyaç olduğuna ve bu derslerde ne tür alt becerilere ağırlık verilmesi gerektiğine karar verirken kullanabileceklerdir.

Bu çalışma ile ayrıca öğrencilerin üniversite ortamında akademik dili hangi etkinlikleri ve görevleri yerine getirirken kullandıkları da belirlenmiştir. Akademik yazma dersi bağlamında Shih (1986, s. 618) akademik yazma becerilerinin kazandırılabilmesi için bölümlerde öğrencilerin yazmayı ne tür görevlerde kullandıklarının ve öğretim elemanlarının bu görevleri ne amaçla verdiklerinin bilinmesi gerektiğini ifade eder. Aynı bağlamda Biber (2006, s. 2) üniversitede öğrencilerin yerine getirdiği etkinliklerin ve onları yerine getirirken kullandıkları becerilerin tespitini akademik başarıları için gerekli görür.

İhtiyaç analizi, malzeme geliştirmede de kullanıldığından (Long, 2005, s. 34) büyük bir boşluğu dolduracağı düşünülen Türkçe akademik okuma, akademik yazma, akademik konuşma ve akademik dinleme kitaplarının hazırlanmasına da mevcut çalışma ile katkı sağlanmış olacaktır.

İhtiyaç analizlerinin program değerlendirme yöntemlerinden olduğu bilinmektedir (Richards, 2001, s. 67). Mevcut çalışma ile aynı zamanda Türkiye’deki yabancılara Türkçe öğretim programlarının yürütücülerine programlarının güçlü ve zayıf yönlerini tanıyarak programlarında gerekli gördükleri değişiklikleri yapma fırsatı verilmiş olacaktır.



#### 1.4. VARSAYIMLAR

Çalışmada, temel düzeyde Türkçe öğretiminin belli bir aşamasından sonra akademik Türkçe dersi alan öğrencilerin daha başarılı olacağı varsayılmaktadır.

#### 1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

- 1) Araştırma 54 farklı üniversitede lisans ve lisansüstü eğitimi alan 697 uluslararası öğrenci ve 15 farklı üniversitede uluslararası öğrencilere lisans ve lisansüstü eğitimi veren 203 öğretim elemanı ile sınırlıdır.
- 2) Araştırmaya Türkçe Öğretim Merkezlerinde Türkçe öğrenen öğrenciler dâhil edilmemiştir.
- 3) Araştırmaya değişik üniversitelerde akademik Türkçe dersi veren okutmanlar dâhil edilmemiştir.
- 4) Öğrencilerin dil dışı ihtiyaçları kapsam dışı tutulmuştur.
- 5) Dil becerileri olarak okuma, yazma, konuşma ve dinleme çalışmaya dâhil edilmiştir.

#### 1.6. TANIMLAR

**Uluslararası öğrenci:** Eğitim amacıyla başka bir ülkeye giden öğrenci (OECD, 2015, s. 62).

**Akademik:** Akademi ile ilgili olan, bilimsel niteliği olan (TDK Güncel Türkçe Sözlük).

**Akademik Türkçe:** Daha çok üniversite ortamlarında eğitim ve araştırma amaçlı kullanılan Türkçe.

**İhtiyaç Analizi:** Müfredat tasarlanmadan önce öğrencilerin neyi, niçin, ne kadar öğrenmek istediklerinin belirlendiği inceleme.

**Özel amaçlı dil öğretimi:** Belli bir alanda (tıp, turizm, iş dünyası) kullanılan dilin öğretimi.

**Müfredat:** Bir dersin içeriğinin ve bu içeriğin hangi sıraya göre verileceğinin belirlenmesi.

## 2. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde çalışmada kullanılan kavramlar ve çalışmanın kuramsal temelleri hakkında bilgiler verilmiştir. Bölüm iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısımda yabancı dil öğretiminde ihtiyaç analizi ele alınmıştır. Bu kısımda ihtiyaç analizinin tanımı, kapsamı, gelişimi, önemi, kaynakları, yöntemleri, müfredat geliştirmeye ilişkisi ve bu alanda geliştirilen modeller konusunda bilgilere yer verilmiştir. Akademik dilin ele alındığı ikinci kısımda ise akademik dilin tanımı, özellikleri, dil derlemleri, akademik metin türleri, özel ve akademik amaçlı dil öğretimi ve akademik Türkçe konuları işlenmiştir.

### 2.1. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE İHTİYAÇ ANALİZİ

#### 2.1.1. Tanımı, Gelişimi ve Kapsamı

West (1997, s. 68), ihtiyaç analizi kavramının ilk olarak 1920’li yıllarda öğrencilerin niçin ve nasıl İngilizce öğrenmeleri gerektiğini açıklamak için Michael West tarafından Hindistan’da kullanıldığını, ama 1970’lere kadar pek rağbet görmediğini ifade eder. Kavramın 1970’li yıllarda popülerlik kazanmasını iki sebebe bağlar: Avrupa Konseyi’nin dil öğretimi alanında yaptığı çalışmalar ve özel amaçlı yabancı dil öğretiminin ortaya çıkışı. West, ihtiyaç analizinin zaman içinde gittikçe büyüyen ve genişleyen bir kavrama dönüştüğünü ifade ederek tarihî seyrini şöyle özetler: İlk zamanlarda ihtiyaç analizinin amacı öncelikleri yani hangi becerilerin (okuma, yazma, dinleme, konuşma) ve hangi görevlerin hedef durumda daha önemli olduğunu tespit etmektir. İkinci aşamada kavram, eksiklikleri ya da öğrencilerin mevcut dil yeterliliği ile hedef durumda bilmesi gereken dil arasındaki mesafeyi ölçen “eksiklik analizini” kapsayacak şekilde genişletildi. Üçüncü aşamada ise dil eğitiminde tercih edilen yaklaşım ve metotları inceleyen “strateji analizi” de kavramın bir parçası haline geldi. Son aşamada ise yabancı dil öğretiminin yapıldığı ortamdaki imkân ve sınırlılıkları araştıran “araç analizi” kavrama eklenmiş oldu. Böylece ihtiyaç analizi öğrencilerin mevcut dil eksiklikleri, istekleri, beklentileri, öğrenme tercihleri ve stratejileri gibi bir dizi kavramı içine alarak genişlemiş oldu.

Brown (1995, s. 35) ve Basturkmen (2010, s. 53) ihtiyaç analizini tanımlarken müfredat geliştirmeyle olan ilişkisine vurgu yapar ve onu müfredat geliştirme için gerekli bilgileri toplama süreci olarak görürler. Basturkmen bu konuda şunları ifade eder:

Bu süreçte öğrencilerin okuyacakları bölümlerde ya da çalışacakları işlerde kullanacakları dil ve beceriler belirlenir ve bu beceriler, öğrencilerin var olan bilgi seviyeleri ve eğitim ortamının mevcut imkân ve sınırlılıkları dikkate alınarak değerlendirilir. Bu süreçte elde edilen bilgiler, dersin içerik ve yönteminin belirlenmesinde veya tekrar gözden geçirilmesinde kullanılır (s. 19).

Brindley (1984, 2. 28) tanımını yaparken eksiklik analizine vurgu yapar ve ihtiyacı dilsel bir eksiklik olarak algılayıp öğrencinin bir dilde o anda ne yapabildiği ile ileride ne yapması gerektiği arasındaki fark olarak görür. Daha kapsamlı bir tanım ise Hyland (2006) şu şekilde yapar:

İhtiyaç analizi müfredat geliştirmeyle ilgili bilgilerin toplama ve değerlendirme tekniklerini ifade eder: Bir dersin içeriği ile nasıl işleneceğini belirleme aracıdır. Öğrencilerimiz hakkındaki bilgilerimiz arttıkça öğretimimizi değiştirdiğimiz için sürekli yapılan bir işlemdir ve bu anlamda değerlendirmeye dönüşerek dersin etkinliğini test eder. İhtiyaç, öğrencilerin hedefleri, geçmişleri, dil yeterlilikleri, dil öğrenme sebepleri, öğrenme ve öğretme tercihleri ile iletişim kuracakları ortamlar gibi bir dizi özelliği içine alan bir semsiye kavramdır. İhtiyaç, öğrencilerin ne bildiklerini, ne bilmediklerini veya ne öğrenmek istediklerini içerebilir ve bir dizi yöntemle belirlenip analiz edilebilir (ss. 73-74).

Dudley-Evans ve St. John (1998, s. 125) da West (1997, s. 70) gibi ihtiyaç analizi kavramının gittikçe genişlediğini ifade eder ve bir ihtiyaç analizinin aşağıdaki sekiz farklı konuda bilgi içerdiğini söyler:

1. Öğrencilerin öğrenecekleri dili kullanarak yerine getirecekleri görev ve etkinliklerle ilgili bilgiler,
2. Önceki öğrenme tecrübeleri, kültürel geçmişleri, dil öğrenme sebepleri, dersten beklentileri, dile karşı olan tutumları gibi öğrencilerle ilgili kişisel bilgiler,
3. Öğrencilerin mevcut yabancı dil seviyelerine ait bilgiler,
4. Öğrencilerin mevcut seviyeleri ile hedefledikleri seviye arasındaki fark,
5. Öğrencilerin öğrenme şekilleri,
6. Dilin iletişimsel anlamda hedef durumda nasıl kullanıldığına ait bilgiler,
7. Öğrencilerin dersten beklentileri,
8. Dersin işlendiği ortamla ilgili bilgiler.

Brown (1995, s. 37) bir ihtiyaç analizine dört grup insanın dâhil edilebileceğini söyler. Bunları hedef kitle, kullanıcılar, analizi yapan araştırmacılar ve kaynak grup olarak adlandırır. Hedef kitle ile hakkında bilgi toplanacak olan öğrencileri kasteder. Kullanıcılar yapılan ihtiyaç analizinden istifade edecek, ona göre hareket edecek olan herkestir. Öğretmenler, idareciler, müfettişler ve malzeme geliştirenler bu gruba girer. Richards (2001, ss. 55-56) bu gruba ayrıca müfredat geliştirenleri, öğrencileri ve akademisyenleri de dâhil eder. Kaynak gruba ise hedef kitle yani öğrenciler ve öğrencilerin dili kullanacakları ortamlar hakkında bilgi verebilecek olan herkes girer: Öğrencilerin aileleri, eğitime destek olanlar, işverenler ve öğrencilerin öğrenim gördüğü bölümlerde ders veren akademisyenler. Sayılan bu kadar farklı insan içinde Brown (2009, s. 287) özellikle öğretmenlere vurgu yaparak onların ihtiyaç analizinin her safhasına dâhil edilmeleri gerektiğini ifade eder. Çünkü ihtiyaç analizi sonucuna göre hazırlanacak olan müfredatı uygulayacak olanlar onlardır ve her müfredat onların öğretim alışkanlıklarında bir takım değişiklikler yapmalarını gerektirebilir. Bu sebeple öğretmenleri analize dâhil etmemek, hatta onların da ihtiyaçları olabileceği gerçeğinden hareketle bunları dikkate almamak müfredatın başarısına engel olabilir.

### **2.1.2. İhtiyaç Analizinin Önemi**

İhtiyaç analizinin önemi ile ilgili yapılan tartışmalar, onu müfredat geliştirmenin ilk basamağı olması (Braine, 2001, s. 196; Brindley, 1989, s. 63; Brown, 1995, s. 20; 2009, s. 269; Cunningsworth, 1983, s. 149; Flowerdew, 2013, s. 325), hedef kitleye ne kadar dil eğitimi verilmesi gerektiğinin belirleyicisi olması (Barın, 2003, s. 312), motivasyonu artırması (Weddel ve Van Duzer, 1997), malzeme geliştirmedeki rolü (Grant & Shank, 1993, s. 2) ve öğrenci merkezli eğitimin ayrılmaz bir parçası olması (Brindley, 1989, s. 63) gibi konularda yoğunlaşmaktadır. Grant ve Shank (1993, s. 2) ayrıca ihtiyaç analizinin öğrenci merkezli bir öğretim için önemli bir ölçüt olduğunu belirterek yabancı dil derslerinde öğrenmeleri gerekenleri öğrenmediklerini düşünen yetişkin öğrencilerin memnuniyetsizliklerini ifade etmek yerine dersi bıraktıklarını dolayısıyla titiz bir şekilde yürütülen ihtiyaç analizinin hayati bir öneme sahip olduğu görüşündedir.

Long (2015, s. 89) ise ihtiyaç analizinin önemini günümüz dünyasında yabancı dil öğrenen kişi sayısının çokluğuna, onların çok farklı kişisel özellikleri ile çok farklı dil öğrenme sebeplerine bağlar: Geçen yüzyılda yapılan iki dünya savaşı, bölgesel çatışmalar, açlık, yoksulluk, etnik temizlik, hastalıklar ve iklim değişiklikleri gibi bir dizi neden milyonlarca insanı başka ülkelere mülteci olarak göç etmeye zorlamış, onları yeni toplumun dilini öğrenmeye mecbur bırakmıştır. Diğer yandan ufkunu genişletmek, turizm, yabancı ülkelerde lisans ve lisansüstü eğitimi almak gibi nedenlerle gönüllü olarak yabancı dil öğrenenlerin sayısı da artmıştır. Bu kadar çok sayıdaki yabancı dil öğrencisinin yaş, ırk, ana dili, ilgi, tutum, motivasyon, dil öğrenme sebepleri ve yetenekleri, kültürel geçmiş, zeka ve önceki yabancı dil öğrenme tecrübeleri gibi konularda birbirlerinden çok farklı özellikler göstermesini Long niçin ihtiyaç analizi yapılması gerektiğinin sebepleri arasında sayar. Ayrıca yabancı dil öğretimi çok fazla zaman ve maddi kaynak harcanmasını gerektirdiği için bunları ortaya koyan hükümetler, işverenler ve öğrenciler yabancı dil öğretiminin ihtiyaçları karşılayacak şekilde olmasını beklemektedirler.

Gallagher-Brett (2004, ss. 8-28) yabancı bir dil öğrenmek için 700 farklı sebep gösterir. Long (2013, s. 1) sebeplerin çeşitliliğine ek olarak her öğrencinin bütün dil becerilerinde ve hepsinde aynı seviyede dil öğrenme ihtiyacı içinde olmadığını söyler. Bazı öğrenciler mesleki ya da bilimsel yayınları okumak için okuma becerisi ağırlıklı bir eğitim isterken bazıları yabancı ülkelerde üniversite eğitimi almak için dört dil becerisinin de eşit oranda öğretildiği bir eğitim almak isteyebilir. Dil öğrenme nedenlerinin kişiden kişiye değişiklik göstermesi hangi seviyeye kadar dil öğrenileceğinin, hangi beceri ya da becerilere ağırlık verileceğinin, hangi metin türlerinin, kelime ve dil bilgisi yapılarının öğretileceğinin ortaya konmasında da belirleyici bir etkidir. Bütün bunları dikkate alan bir eğitimin verilebilmesi her şeyden önce detaylı bir ihtiyaç analizinin yapılmasına bağlıdır.

Richards'ın (2001) ihtiyaç analizi yapmak için sıraladığı altı farklı neden ise şunlardır:

- Üniversitede öğrenci olmak, satış müdürü ya da tur rehberi olabilmek için bir öğrencinin hangi dil becerilerine sahip olması gerektiğini öğrenmek,
- Mevcut ders ya da kursun öğrencilerin ihtiyaçlarına hitap edip etmediğini belirlemek,
- Hangi öğrencinin hangi dil becerilerine daha çok ihtiyacı olduğunu görmek,
- Programda bir değişiklik yapıp yapılmayacağına karar vermek,

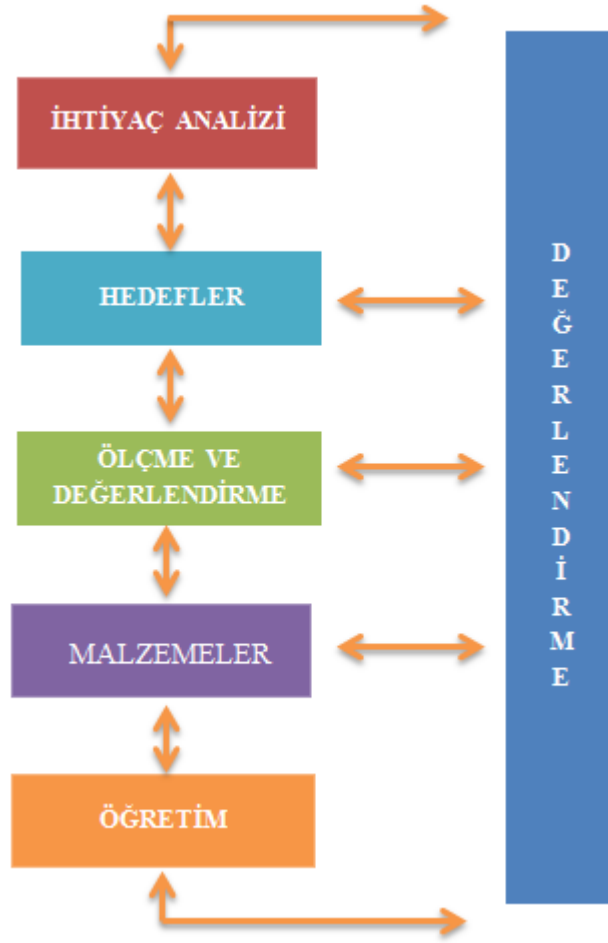
- Öğrencilerin yapabildikleri ile yapmaları gerekenler arasında ne kadar fark olduğunu tespit etmek,
- Öğrencilerin karşılaştığı özel bir sorunla ilgili bilgi toplamak (s. 52).

### 2.1.3. İhtiyaç Analizi ve Müfredat Geliştirme

Yabancı dil öğretimi amacın aynı zamanda araç olduğu bir eğitim şeklidir. Yabancı dil dersleri dâhil bütün derslerin öğretiminde bir şekilde dil kullanılır. Öğretim ister yazılı ister sözel olsun dille yapılan bir iştir. Bir tarih öğretmeni tarihi olayları, sebeplerini, sonuçlarını ve etkilerini anlatırken ya yazı dilini kullanır ya da sözlü dili kullanır. Aynı şekilde bir matematik öğretmeni öğrencilerin anlamakta zorlandıkları bir problemi çözerken, her ne kadar tahtada matematik sembollerini (matematik dilini) kullansa da öğrencilerine sözlü olarak bazı açıklamalarda bulunarak onların problemi anlamalarına ve çözmelerine dille yardımcı olur. Her iki durumda kullanılan dil de öğrencilerin zaten bildiği ve kullandığı bir dildir. Dolayısıyla konuşur ve dinleyiciler tarafından bilinen bir araçla dinleyicilerin bilmediği bir amaç onlara öğretilmeye çalışılır. Oysa yabancı dil öğretiminde durum çok farklıdır. Öğretimde kullanılan araç, zaten öğrencilerin öğrenmesi beklenen dildir. Öğrenci amaca ulaşmak için onu araçsallaştırmak, dili kullanarak dil öğrenmek zorunda kalır ki bu kolay bir süreç değildir. Bu durum müfredat geliştirmeyi yabancı dil öğretiminde daha da önemli kılan özelliklerden birisidir.

İhtiyaç analizlerinin müfredat geliştirmede kullanılması 1960'lı yıllara kadar uzanmaktadır. Yabancı dil öğretiminde uygulanması özel amaçlı İngilizce öğretiminin ortaya çıkışı ile başlar. 1980'lere gelindiğinde mesleki İngilizce ve özel amaçlı İngilizce öğretiminin iyice yaygınlaşması, yabancı dil öğretiminde ihtiyaca dayalı bir yaklaşımın ortaya çıkmasına da sebep olmuştur (Brindley, 1984, s. 28). Basturkmen (2013, s. 4) müfredat geliştirmeye başlarken iki konuda karar verilmesi gerektiğini söyler. Müfredatın içeriği, kapsamı ne olacaktır ve bu içerik hangi öncelik-sonralık sırası gözetilerek öğrencilere verilecektir? Ona göre, içeriğin belirlenmesinde etkili olabilecek faktörlerden birisi de ihtiyaç analizidir. Müfredat öğrencilerin ihtiyacı olan dilsel ve iletişimsel yapıları onların öğrenme tercihlerine uygun bir şekilde verdiğinde öğrencilerin dili başarılı bir şekilde öğrenebilmeleri sağlanabilir.

Şekil 2.1. Yabancı dil öğretimi müfredatının öğeleri (Brown, 1995, s. 20)



Brown'a (1995, s. 20) göre yabancı dil öğretimi müfredatının altı ögesi vardır (Şekil 2.1). Bunlar sırasıyla ihtiyaç analizi, hedefler, ölçme ve değerlendirme, malzemeler, öğretim ve program değerlendirmedir. Burada program değerlendirme hariç diğer öğeler arasındaki öncelik-sonralık sırası Brown'a göre önemlidir. Müfredat geliştirme'nin ilk basamağı ihtiyaçların belirlenmesidir. Long (2015, s. 88) da bu anlamda Brown'la aynı görüşü paylaşır. Sonra sırası ile diğer öğelerin belirlenmesi ve yerine getirilmesi gelir. Yalnız program değerlendirmesi sıralama konusunda bir istisna oluşturur. Şöyle ki, değerlendirme en son aşamada yapılırsa, değerlendirme sonucunda çıkabilecek muhtemel aksaklıkların giderilmesi için yeterli zaman kalmamış olacaktır, dolayısıyla Brown ( s. 24) gerekli düzeltmelerin yapılabilmesi için program değerlendirmenin müfredatın uygulandığı süreç boyunca ve bir süreklilik dâhilinde yapılması gerektiğini vurgular.



Müfredatın ilk aşaması olan ihtiyaçlar belirlendikten sonra bunların hedeflere dönüştürülmesi, bir başka ifade ile öğrenci ihtiyaçlarına uygun hedeflerin belirlenmesi gerekmektedir. Hedefler ihtiyaç analizini diğer müfredat unsurlarına bağlayan en önemli öğelerdir. Hedefler belirlendikten sonra da bu hedeflere uygun sınavların, malzemelerin, öğretim etkinliklerinin ve değerlendirme stratejilerinin belirlenmesi gerekmektedir (Brown, 2009, s. 269).

Diğer yandan dil öğretimi yapılacak kurumda mevcut bir müfredat varsa Long (2005, s. 22) bu müfredatın yapısına uygun bir analizin yapılması gerektiğini savunur. Müfredatın dilsel yapılar merkeze alınarak oluşturulmadığı bir durumda öğrenci ihtiyaçlarının kelime, yapı, işlev gibi dilsel birimler şeklinde tespit edilmesinin pek yararlı olmayacağını ileri sürer. Eğer eğitim verilecek kurumda bir müfredat yoksa öncelikle yapılması gereken ne tür bir müfredatın program hedefleri için uygun olacağına karar vermektir. Müfredatın nasıl olması gerektiği belirlendikten sonra ihtiyaç analizine başlanmalı ve analiz müfredata uyumlu olacak şekilde oluşturulmalı ki analiz sonunda elde edilecek veriler müfredata dâhil edilebilsin.

Weddel ve Van Duzer (1997) ise ihtiyaç analizine göre yapılmış bir müfredatın sabit ve doğrusal olmak yerine esnek bir yapıda olacağını ve böylece ihtiyaçlarının dikkate alındığını gören öğrencilerin daha motivasyonlu bir şekilde çalışarak dil öğrenme süreçlerini başarı ile tamamlamalarının daha kolay ve muhtemel olduğunu söyler.

#### **2.1.4. İhtiyaç Analizi için Veri Kaynakları**

İhtiyaç analizi titizlikle yerine getirilmesi gereken bir araştırma sürecidir. Bu süreçte yukarıda sayılan bilgilerin elde edilebilmesi için ilk akla gelen öğrenciler olsa da değişik veri kaynakları kullanılmaktadır. Her araştırmacı çalışmasının konusu ve içeriğine göre farklı sayıda kaynaktan bahsettiği için kesin bir sayı vermek zordur. Long (2005, ss. 24-30), Brown (1995, ss. 45-51) ve Richards'ın (2001, ss. 59-63) çalışmalarında söz ettiği kaynaklar ve o kaynaklarla ilgili görüşleri şu şekilde sıralanabilir:

- *Mevcut bilgiler:* Burada söz konusu olan önceden yapılmış ve art alanda yer alan ihtiyaç analizi alanındaki çalışmalardır. Bunlara ek olarak eğer öteden beri

devam eden bir program söz konusu ise, o programla ilgili önceki yıllara ait görsel, işitsel ve yazılı malzemeler de kaynak olarak kullanılabilir.

- *Öğrencilerin dil kullanım örnekleri:* Ödevler, deney raporları, sunumlar gibi yazılı, görsel ve işitsel kayıtlar.
- *Öğrenciler:* Öğrenciler ihtiyaç analizinin içeriğine göre kimi durumlarda güvenilir kaynak olamayabilir. Örneğin, hedef durumda yaşamaya başlamamışlarsa o durumla ilgili sağlıklı bilgiler veremeyeceklerdir. Öğrencilerin hangi zamanda ve hangi içerik için sağlıklı bilgiler verebilecek durumda olduklarının bilinmesi dikkat edilmesi gereken önemli bir husustur.
- *Sınavlar:* Öğrencilerin neleri bildikleri, neleri bilmedikleri ve zorlandıkları konular bağlamında detaylı bilgiler içerir.
- *Görev analizi:* Öğrencilerin yabancı dil öğrenim süreçleri sonunda devam edecekleri eğitim ya da iş ortamlarında ne tür görevleri yerine getirecekleri, bu görevlerin ne tür dilsel yapıları gerektirdiği konularında elde edilecek bilgiler.
- *Öğretmen ve uygulamalı dil bilimciler:* Dil öğretimini yerine getirdikleri için öğrencilerin dil eksikliklerini daha iyi tanımaktadırlar.
- *Alan uzmanları ve akademisyenler:* Dil ihtiyaçları anlamında çok sağlıklı bilgiler veremeseler de öğrencilerin hedef durumda yerine getirecekleri görev ve etkinlikler konusunda sağlıklı bilgiler verebilirler.

### 2.1.5. İhtiyaç Analizi Ne Zaman Yapılmalıdır?

Alan yazına bakıldığında ihtiyaç analizinin ne zaman yapılacağı ile ilgili dört farklı seçeneğin olduğu görülmektedir:

- a) *Öğretim sürecinin başında:* Basturkmen (2010, s. 26) analizin derse hazırlık sürecinin başında yapılması gerektiğini söyler. Çünkü burada elde edilecek bilgilerle derste neye ağırlık verilmesi gerektiğine, dil ve beceriler anlamında dersin ne tür bir içeriğe sahip olacağına ve hangi öğretim yöntemlerinin kullanılacağına karar verilir. Richards (2001, s. 54) da yaptığı alan yazın taraması sonucunda analizin müfredat oluşturulmadan yapılmasının daha doğru

olacağını ifade eden çalışmaların çoğunlukta olduğu tespitinde bulunur. Fakat kimi durumlarda dersler henüz başlamadığı için öğrenciye ulaşım ihtiyaçlarını belirlemenin nerdeyse imkânsız olduğunu, bu tür bir durumda yapılması gerekenin zorunlu olarak eğitime başlandıktan sonra ihtiyaç tespiti olduğunu da ekler. Graves (2000, s. 113) ise dersler başlamadan önce yapılacak bir analizin istenen bilgileri elde etmede başarısız olabileceği ihtimalinden söz eder. Çünkü öğrencilerin bu sorulara cevap verecek kadar yabancı dil bilgileri olmayabilir ya da soruları anlamayabilirler.

- b) Öğretim sürecinin ortasında: Bu aşamada müfredattaki hedeflere göre öğretimin yapılıp yapılmadığı hakkında bilgi alınması çok geçmeden gerekli değişiklik ve düzenlemelerin yapılmasına imkân tanıyacaktır (Weddel & Van Duzer, 1997).
- c) Öğretim sürecinin sonunda: Program değerlendirmeye katkısı nedeniyle ders ya da programın geleceği ile ilgili kararlar alınmasına yardımcı olur (Weddel & Van Duzer, 1997).
- d) Düzenli ve sürekli: Alan yazında en çok önerilen seçenek budur. İhtiyaçlar giderildikçe yenilerinin ortaya çıkması muhtemel olduğu için ihtiyaç analizinin düzenli ve sürekli olarak yapılmasının önemi birçok araştırmacı (Richterich & Chancerel, 1980, s. 32; West, 1997, s. 72) tarafından vurgulanmaktadır

Ne zaman yapılırsa yapılsın ihtiyaç analizine başlamadan önce ilk yapılması gereken niçin yapıldığına karar vermektir. Çünkü ortaya konacak sebep ya da sebepler ne tür bir analizin yapılması gerektiğinden ne tür bir yaklaşımın seçilmesi gerektiğine, sürece kim ya da kimlerin dâhil edileceğine, hedef kitlenin kimlerden oluşacağına, hangi veri toplama araçlarının kullanılacağına, ne tür veri kaynaklarının kullanılacağına kadar bir dizi faktörü etkileyecektir (Richards, 2001, s. 52).

### **2.1.6. İhtiyaç Analizi Türleri**

Art alanda yapılan çalışmalara bakıldığında ihtiyaçların hedef ihtiyaçlar, öğrenme ihtiyaçları, gereklilikler, eksiklikler, istekler (Hutchinson & Waters, 1987, s. 55-56), nesnel ve öznel ihtiyaçlar (Brindley, 1989, s. 70), hissedilen ve algılanan ihtiyaçlar (Berwick, 1989, s. 55) olmak üzere değişik tür ve sınıflara ayrıldığı görülmektedir. Bu

durum Hyland'ın (2006, s. 73) yukarıda ihtiyaç analizini tanımlarken onu bir “şemsiye kavram” olarak nitelendirmesinin ne kadar doğru olduğunu da göstermektedir. Astika (1999, s. 37) ihtiyaçların değişik tür ve sınıflara ayrılmasını dil öğrenme nedeni, kişisel farklılıklar ve dilin kullanıldığı ortamdaki sosyal roller gibi üç farklı nedene bağlasa da burada analizi yapan araştırmacının bakış açısının ve neyi ihtiyaç olarak gördüğünün de rolü olduğu unutulmamalıdır.

İhtiyaçların değişik türlere ayrılması gibi ihtiyaç analizleri de aynı şekilde değişik türlere ayrılmıştır. Basturkmen (2013, s. 3) dört farklı analizden söz edip bunların kısa açıklamalarını verirken West (1997, ss. 70-72) beş, Jordan (1997, ss. 23-28) ise altı farklı analizden söz eder. Her üç kaynaktaki listeler bir araya getirildiğinde aşağıdaki gibi yedi farklı ihtiyaç analizinden söz etmek mümkün olmaktadır:

- 1) Hedef durum analizi: Kavram ilk olarak, ihtiyaç analizinin her şeyden önce hedef durumdaki iletişimi inceleyerek oradaki iletişimsel ihtiyaçları belirlemesi gerektiğini savunan Chambers (1980, s. 25) tarafından kullanılmıştır. Jordan (1997, s. 23) Munby (1978) tarafından geliştirilen ve sosyolengüistik model (Kaewpet, 2009, s. 210) olarak bilinen yaklaşımın hedef durum analizini merkeze aldığı ifade eder. West (1997, s. 71) bu türün Avrupa Konseyi dil çalışmaları sonucunda ortaya çıktığını ve bu alanda ilk ihtiyaç analizi türü olma özelliği gösterdiğini söyler. Basturkmen'e (2013, s. 3) göre, hedef durum analizi öğrencilerin eğitim, çalışma ve iş ortamı gibi gelecekte içinde bulunmaları muhtemel ortamlarda dili kullanarak yerine getirecekleri görev ve etkinlikler ile bunlar için gerekli olan dil becerileri üzerine yoğunlaşan bir analiz türüdür. Hutchinson ve Waters (1987, s. 55-56) hedef ihtiyaçları gereklilikler, eksiklikler ve istekler olmak üzere üçe ayırır.
- 2) Mevcut durum analizi: Jordan (1977, s. 24) bu türün Richterich ve Chancerel (1980) tarafından geliştirildiğini ifade eder. Bu analiz türü öğrencilerin öğretimin başladığı anda ne bilip ne bilmedikleri, ne yapıp ne yapamadıkları ile ilgilenir (Basturkmen, 2010, s. 18).
- 3) Öğrenme merkezli analiz: Hedef durum analizinin öğrencilerin hedef durumda sadece dille ne yaptıkları konusunda bilgi verdiğini, oysa öğrencilerin o seviyeye

gelebilmeleri için dili nasıl öğrendiklerinin bilinmesi gerektiğini de savunan Hutchinson ve Waters (1987, s. 14) tarafından geliştirilmiştir.

- 4) Strateji analizi: Öğrencilerin öğrenim stratejileri ile tercihlerini araştırır (Brown, 2009, s. 272). West (1997) dil öğrenme sürecini bir yolculuğa benzeterek “eksiklik analizi” (s.71) olarak adlandırdığı mevcut durum analizinin seyahatin başlangıç noktasını, hedef durum analizinin seyahatin varış noktasını, strateji analizinin ise seyahat aracını temsil ettiğini belirtir.
- 5) Öğretim ortamı analizi: Jordan (1997, s. 27) ve West’in (1997, s. 71) araç analizi olarak adlandırdığı bu analiz türünde Basturkmen (2010, s. 19; 2013, s. 3) öğretimin yapıldığı ortamlarla ilgili faktörlerin değerlendirildiğini söyler.
- 6) Öğrenci faktör analizi: Öğrencilerin motivasyonları, nasıl öğrendikleri ve istekleri gibi faktörleri inceler (Basturkmen, 2013, s. 3).
- 7) Dil incelemeleri: Daha büyük çaplı analizlerdir. Genellikle şirket ve bakanlıklar gibi büyük kurumların dil politikalarının belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilirler ve birçok analiz türünü içerebilirler (Jordan, 1997, s. 28; Long, 2005, ss. 40-41).

### 2.1.7. İhtiyaç Analizi Yöntemleri

Zaman içinde ihtiyaç analizinin kapsamının genişlemesi doğrultusunda analiz için kullanılan yöntemler de çoğalmıştır. Anket ve görüşme gibi klasik yöntemlere ek olarak bugün yeni yöntemler de kullanılmaktadır (Basturkmen, 2013, s. 3). Tüm kullanıcıları azami derecede memnun edecek bir analizin yapılması aynı zamanda seçilen yöntem ya da yöntemlerin ne kadar uygun olup olmadığına da bağlıdır. Amaca uygun yöntemlerin seçilmesi önemlidir. Richards (2001, s. 59) seçilecek olan yönteme göre elde dillecek bilginin miktar ve türünün de değişebileceğini belirtmektedir. En çok önerilen uygulama ise aynı çalışma için birden fazla yöntemin birlikte kullanılmasıdır (Long, 2005, s. 32; West, 1997, s. 72).

Brown (2009, ss. 278-279) 31 farklı ihtiyaç analizi yönteminin varlığından söz eder. Sayının bu kadar çok olmasında bazı yöntemlerin değişik alt biçimlerinin<sup>2</sup> de ayrı bir yöntem olarak görülmesinin etkisi vardır. Tam sayı ne olursa olsun, yöntemleri nicel ve nitel olmak üzere iki gruba ayırmak da mümkündür. Art alanda en sık kullanılan ve haklarında detaylı açıklamalar yapılan yöntemlerden bazıları şunlardır: Anket, görüşme, gözlem, söylem çözümlemesi, metin incelemesi, durum çalışması, sınav, toplantı ve günlük yazımı.

#### 2.1.7.1. Anket

Anket, hazırlanmasının kolay olması (Richards, 2001, s.60), çok sayıda örneklemeden bol miktarda bilgiyi hızlı ve kolayca elde etme ve analiz etme olanağı sunması ve e-posta ile de yapılabilme gibi avantajları olan bir yöntemdir (Brown, 1995, s. 50; Long, 2005, s. 38; Richards, 2001, s. 60). Görüşmelerde kimin hangi soruya nasıl bir cevap verdiği bilindiği için bazı sorulara cevap verirken öğrenciler gerçek görüşlerini yansıtmayabilirler. Anketlerde ise kimin hangi soruya nasıl cevap verdiği bilinmediği için daha samimi cevaplar elde edilir (Long, 2005, s. 36). Her tür veri toplama yönteminin bazı dezavantajları olduğunu belirten Basturkmen'e (2010, s. 32) göre insanlar genellikle anket sorularına cevap vermeden önce iyice düşünürler. Bu da onların istenilen cevapları vermesi gibi bir sonuç doğurabilir. Long (2005, s. 37) da görüşmelerde her soruya bir cevap alındığını anketlerde ise insanların bazı soruları cevapsız bırakabildiklerini, ayrıca cevap formları aynı olduğu için elde edilen cevapların da bir bakıma sınırlandırılmış olduğunu söyler.

Anket soruları açık uçlu olabileceği gibi seçenekli de olabilir. Açık uçlu sorular sorulduğunda daha değişik şekillerde daha detaylı cevaplar elde etme imkânı vardır, ama cevapları yorumlamak çok daha zor ve zaman alıcıdır (Long, 2005, s. 38). Anketlerin bir de hazırlanma süreci vardır. Sağlıklı bir anketin geliştirilebilmesi bu süreçte nelerin nasıl yapıldığına bağlıdır. Her şeyden önce iyi bir art alan çalışması ile o konuda daha önce yapılmış araştırmaların gözden geçirilmesi gerekir. Long (2005, s.

<sup>2</sup> Örneğin gözlem ihtiyaç analizi yöntemlerinden biridir. Long'a (2005, s. 31) göre üç farklı gözlem yapma şekli vardır ve kendisi bunların her birini ayrı bir yöntem olarak kabul eder. Yine Brown (2009, ss. 278-279) beş farklı test ve sekiz farklı anketin her birisini ayrı bir yöntem olarak değerlendirir.

39) akademik yazma ile ilgili bir çalışmaya anket soruları hazırlanarak başlanırsa, bu anketin akademik yazma dersinde araştırmacının ne olup bittiği konusundaki tahmin ve fikirlerini içermiş olacağı için bunun doğru bir yol olmadığını, bunun yerine öğrenci ve okutmanlarla görüşmeler yaparak, müfredatı ve öğrencilerin yazılı ürünlerini inceleyerek işe başlamanın daha doğru bir yöntem olduğunu ifade eder. Bu anlamda Richards (2001, s. 60) da anket hazırlamadan önce anket uygulanacak örnekleme görüşmelerin yapılmasını, bu görüşme sonucuna göre de anket içerik ve formatının oluşturulmasını önerir.

#### 2.1.7.2. Görüşme

Görüşmeler biçim açısından yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olmak üzere üçe ayrılır (Berg, 2001, s. 69; Dörnyei 2007, ss. 135-136; Mackey & Gass, 2005, s. 173). Yapılandırılmış görüşmelerde sadece önceden hazırlanmış sorular yöneltilir ve görüşme esnasında bu çerçevenin dışına çıkılmaz (Dörnyei, 2007, s. 135). Bu anlamda Mackey ve Gass (2005, s. 173) yapılandırılmış görüşmeleri anketlere benzeterek onları anketlerin sözlü versiyonu olarak kabul eder. Richards (2001, s. 61) yapılandırılmış görüşmelerin cevaplar arasındaki benzerlik ya da farklılıkları ortaya koyma avantajına sahip olduklarını söyler.

Yapılandırılmamış görüşmelerde araştırmacı, görüşmeye yazılı sorular hazırlamadan gider. Bu anlamda bu tür görüşmeler iki kişi arasındaki bir sohbete benzer (Mackey & Gass, 2005, s. 173). Böyle olmakla birlikte araştırmacının kafasında soru ile görüşmeye gitmesi görüşmenin seyrini belirleme açısından faydalı olabilir. Bu tür görüşmede araştırmacı daha çok dinleyici rolündedir ve böyle yaparak konuşan için rahat bir ortam oluşturmuş olur (Dörnyei, 2007, s. 136).

Yarı yapılandırılmış görüşmeler ise, yukarıdaki iki görüşme türünün de bazı özelliklerine sahiptir (Berg, 2001, s. 70). Yapılandırılmış görüşmelerde olduğu gibi burada da önceden hazırlanmış sorular vardır ama görüşme esnasında görüşmeyi yapan kişi hazırlanan çerçevenin dışına çıkarak yeni ve farklı başka sorular da sorabilir (Berg, 2001, s. 70; Dörnyei, 2007, s. 136; Mackey & Gass, 2005, s. 173). Dörnyei (2007, s. 136) bu tür görüşmelerin uygulamalı dil bilimi araştırmalarında çok yaygın bir şekilde kullanıldığını belirtir.

Görüşmeler teke tek olarak yapılabileceği gibi gruplar halinde de yapılabilir. Yalnız gruplar halinde yapıldığında dışa dönük öğrencilerin özellikle içe kapanık öğrencilerin söz haklarını ihlal etmemelerine dikkat etmek gerekir. Ayrıca grup görüşmelerinde elde edilen bilgilerin güvenilirliği tartışmalı olabilir. Diğerlerinden çekinen insanların kendi özel görüşlerini açığa çıkarmama ihtimali göz ardı edilmemelidir (Brown, 1995, s. 49).

Türü ne olursa olsun görüşmeler çok zaman alıcıdır, bu yüzden az katılımcı ile yapılır (Basturkmen, 2010, s. 32; Richards, 2001, s. 61). Görüşmeyi yapan araştırmacı şayet çok yetenekli değilse kendi fikrini, duruşunu açığa çıkarabilir ve bu da kendisiyle görüşme yapılan kişiyi yönlendirip gerçek cevaplar yerine istenen cevapları elde etme gibi olumsuz bir sonuç doğurabilir (Basturkmen, 2010, s. 32, Leki & Carson, 1997, s. 44). Bununla birlikte Mackey ve Gass (2005, ss. 173-174) görüşmelerin üç avantajı olduğunu söyler. Birincisi tutumlar gibi direk gözlenemeyecek konuları derinlemesine araştırma fırsatı sunarlar. İkincisi daha detaylı bilgilere ulaşılır. Üçüncüsü fikirlerini yazılı ifade etmeyi sevmeyen öğrencilerden de bilgi toplamaya yardımcı olur.

### 2.1.7.3. Gözlem

Gözlemleri de gözlemi kaydetme şekline ve araştırmacının gözlem esnasındaki rolüne göre değişik sınıflara ayırmak mümkündür. Yapılandırılmış bir gözlemde gözlemci önceden hazırlanmış bir liste ile çalışır. Bu listede bazı olayların ne zaman, nerede ve ne sıklıkla tekrar edildiği gibi bilgiler gerekli bölümlere işaretlenir (Mackey & Gass, 2005, s. 175). Bu durumda gözlemcinin görevi listede var olanları (örneğin etkinlik, sorun, tutum, etkileşim, grup çalışması, vs.) gözlemleyip önceden belirlenmiş yöntemlerle onları kayıt altına almaktır. Yapılandırılmamış gözlemlerde ise Mackey ve Gass gözlemlenen olayın ses ya da görüntü kaydının alındığını, bu imkânın kullanılmadığı durumlarda yazılı kayıt tutma yoluna gidildiğini belirtir.

Gözlemcinin rolüne göre ise Long (2005, s. 42) gözlemleri katılımcı ve katılımsız olmak üzere ikiye ayırır. Katılımcı gözlemde, araştırmacı araştırma yapacağı grubun arasına girer ve onlardan biri olur ve hem araştırmacı hem de örneklem olarak bilgi toplar. Katılımsız gözlemde ise araştırmacı olayı dışarıdan gözler. Richards (2001, s. 61) insanların gözlemlendiği zamanlarda performans düşüklüğü gösterdiğini ve bunun göz önünde bulundurulması gereken önemli bir husus olduğunu ifade eder.



#### 2.1.7.4. Çoklu Uygulama

Nation ve Macalister (2010, s. 30) ihtiyaç analizini bir değerlendirme türü olarak gördüğü için geçerlilik ve güvenilirliğin önemli olduğu, bunları sağlamak için de değişik yöntemlerle ne kadar çok sayıda örnekleme ulaşırsa o kadar geçerli ve güvenilir bir analizin yapılmış olacağı görüşündedir. Geçerlilik ve güvenilirlik konusunda Long (2015, s. 118), Dörnyei (2007, s. 165), Mackey ve Gass (2005, s. 181) da farklı veri kaynakları ile farklı yöntemlerin aynı araştırmada kullanılmasının önemine değinir. Long (2005, s. 29) ihtiyaç analizinde üç değişik çoklu uygulamanın yapılabileceğini belirtir. Bunlardan birincisi aynı analiz için farklı veri kaynaklarının kullanılmasıdır. Öğrenci ve akademisyen görüşlerinin bir anketle elde edilmeye çalışıldığı bir çalışmayı buna örnek olarak gösterir. İkincisi aynı analiz için farklı veri toplama yöntemlerinin kullanılmasıdır. Öğrenci ihtiyaçlarının hem anket hem de görüşme ile belirlendiği bir çalışma bu türe girer. Üçüncüsü ise belge analizi, öğrenci anketleri ve akademisyen görüşmelerinden elde edilen verilerin birbirleriyle karşılaştırıldığı bir çalışmadaki gibi farklı kaynak ve veri toplama yöntemlerinin aynı anda kullanılmasıdır.

Brown (2001, s. 229) ise çoklu uygulamaları daha da detaylandırır ve yedi değişik çoklu uygulamadan bahseder. Bunlar sırası ile farklı veri toplama kaynaklarının, farklı araştırmacıların, farklı yaklaşımların, farklı yöntemlerin, farklı bilim dallarının (değişik bilim dallarının bakış açılarının), farklı zaman aralıklarının ve farklı yerlerin aynı araştırma için kullanılmasıdır. Çoklu uygulamaların kullanıldığı durumlarda birbiriyle çelişen verilere ulaşma ihtimali vardır. Bu tür durumlarda Long (2005, s. 30) iyi bir araştırma yapılarak hangi yöntem ya da kaynaklardan elde edilen verilerin daha güvenilir olduğunun tespit edilerek onların araştırma için kullanılması gerektiğini belirtir.

#### 2.1.8. İhtiyaç Analizinin Yapılması

İhtiyaç analizi, titiz bir çalışma ile yerine getirilmesi gereken bir süreçtir. Brown (2009, s. 271) bu süreçte on farklı işlemin yapılması gerektiğini belirtir ve bunları hazırlık, analizin yapımı ve sonuçların kullanımı olmak üzere üç ana başlık altında toplar. Graves

(2000, s. 100) bir ihtiyaç analizinin altı farklı aşaması olduğunu söylerken Jordan (1997) Şekil 2.2'deki on farklı aşamadan söz eder.

Şekil 2.2. İhtiyaç analizinin aşamaları (Jordan, 1997, s. 23)



Şekilde yedinci aşama olarak görülen sonuçların analiz edilmesi elde edilen bilgilerin yorumlandığı bir aşamadır. Richards (2001, ss. 66-67) bu aşamada iki konuya dikkat çeker. Birincisi, sonuçların analizini yapmak kullanıcıların kim ya da kimler olduğuna göre değişebilir. Bazı kullanıcılar sonucu çok genel bir resim olarak görmek isterken, diğerleri çok daha detaylı bir analiz isteyebilirler. İkincisi, ihtiyaçların önem sırasına göre dizilmesi gerekir. Mevcut bir müfredat varsa, elde edilen veriler onunla karşılaştırılarak mevcut müfredatın bu ihtiyaçlara ne kadar yer verdiği, ne kadarını karşıladığı belirlenir ve müfredatta karşılığı olmayan ihtiyaçlar için yapılması gerekenler görüşülür. Aynı aşama için Grant ve Shank (1993, s. 3) elde edilen verilerin öğrencilerin de bulunduğu bir ortamda analiz edilmesini, ortaya çıkan ilgi, ihtiyaç ve hedefler konusunda farklılıklar olduğunda bu durumun görüşme ve uzlaşma ile aşılmasını önerir. Diğer yandan öğretmen ve araştırmacılar bazen öğrencilerin göremediklerini görebilmelidir. Mesela Graves (2000, s. 105) göçmen öğrencilerin oluşturduğu bir sınıfta derse başlamadan önce kendileriyle görüşmeler yapar. Öğrenciler İngilizce dil bilgisini öğrenmek istediklerini ifade eder. Graves öğrencilerin bu isteklerini önceki okul hayatlarında dil bilgisi temelli bir eğitim almalarına bağlar ve onların ihtiyacı olan şeyin dil bilgisi değil anlatıma dayalı beceriler yani konuşma ve yazma olduğuna karar verir ve dersini de bu ihtiyaca göre şekillendirir.

### 2.1.9. İhtiyaç Analizi Yaklaşımları

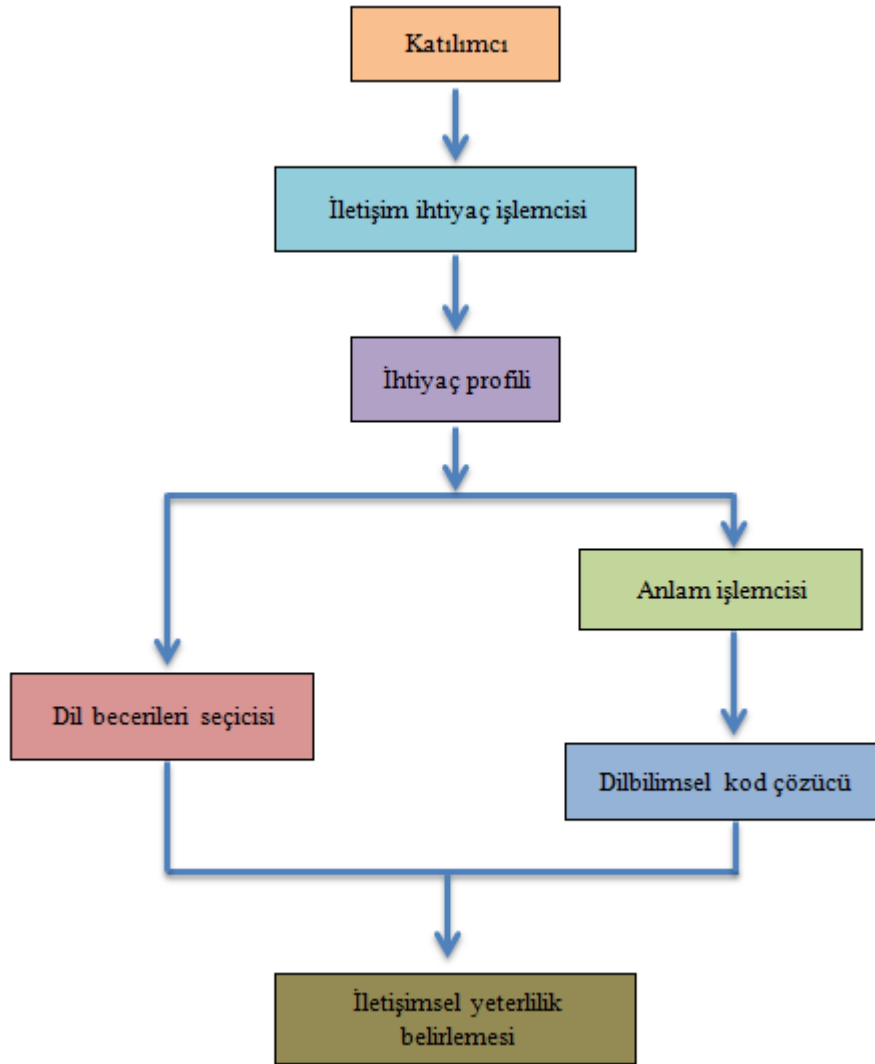
İhtiyaç analizi kuramsal temelleri olan bir çalışma alanıdır (Basturkmen, 2013, s. 1). Yabancı dil öğretimindeki tarihi seyri içerisinde ihtiyaç analizi ile ilgili değişik yaklaşımlar ve modeller geliştirilmiştir. Bunlar içinde art alanda kendilerinden sıkça bahsedilen dört yaklaşım şunlardır: Sosyolengüistik model (Munby, 1978), sistemik yaklaşım (Richerich & Chancerel, 1980), öğrenci merkezli yaklaşım (Hutchinson & Waters, 1987) ve görev temelli yaklaşım (Long 2005; 2015).

#### 2.1.9.1. Sosyolengüistik Model

İletişimsel bir müfredat hedefleyen Munby (1978) çok detaylı bir model geliştirmiştir. Modelin temel amacı dil öğretimi süreci sonundaki öğrenci ihtiyaçlarının ve hedef durum yeterliliklerinin belirlenmesidir (Jordan, 1997, ss. 23-24). Tahir (2011, s. 9) modelin sadece hedef ihtiyaçlara odaklandığını belirtir. Hawkey'e (1980, s. 82) göre model müfredat geliştirmenin iki önemli aşamasını içermektedir. Bu aşamalardan ilkinde öğrenciye ait kişisel bilgiler ile öğrencinin kiminle, nerede, hangi konularda, nasıl ve ne tür etkinlikleri yerine getirmek için dili kullanacağına dair bilgiler yer alır. Şekil 2.3'te görülen modeldeki ilk üç ögenin işlevi bu bilgileri elde etmektir. İkinci aşamada ise hedef durumdaki iletişimin gerçekleştirilebilmesi için gerekli becerilerin, işlevlerin ve biçimlerin belirlenmesi vardır. Hawkey (s. 85) modeldeki son dört ögenin de bu tür bilgileri elde etme işlevlerinin olduğunu ifade eder. Böylece model iki kısımdan oluşmuş olur.

Richards (2001, ss. 33-34) modelin ihtiyaç analizinin iki boyutuna vurgu yaptığını söyler: Hedef durumdaki iletişimin belirlenmesi için gerekli bilgilerin toplanması ve daha sonra bu bilgilerin müfredata dönüştürülmesi. Jordan (1997, ss. 23-24) modelin en önemli ögesinin iletişim ihtiyaç işlemcisi olduğunu belirtir. Bu doğru bir tespittir. Çünkü Munby (1978) de modelini tanıtırken en çok bu öge üzerinde durur ve hatta alan yazındaki bazı çalışmalarda (Kaewpet, 2009,s. 210; Brown, 2009, s. 278; Hutchinson & Waters, 1987, s. 54; Gillett, 1989, ss. 93-94) modelin sadece bu ögesinin ele alındığı görülür.

Şekil 2.3. İletişimsel yeteneği belirleme modeli (Munby, 1978, s. 31).



İletişim ihtiyaç işlemcisinde Munby (1978, ss. 34-40) iletişimsel ihtiyaçları etkileyen bir dizi değişkeni konu edinir. Bu değişkenler sırasıyla şunlardır:

- Katılımcı:** Burada katılımcı ile ilgili yaş, cinsiyet, milliyet, ikametgâh yeri, ana dili ve hangi yabancı dilleri ne kadar bildiğine dair kişisel bilgilere yer verilir.
- Amaç:** Dil, eğitim amaçlı mı öğrenilecektir yoksa iş için mi? Eğer eğitim amaçlı ise öğrenci hangi bölümde okuyacaktır?
- Ortam:** İletişimin gerçekleştiği ortamın fiziksel ve psikososyal özellikleri (örneğin gürültülü, yabancı, farklı kültürlerin yer aldığı bir ortam olup olmadığı).

- d) Etkileşim: İletişimde bulunan kişilerin sayıları, yaş seviyeleri, milliyetleri ve sosyal statüleri gibi değişkenler.
- e) Araç: İletişimin sağlandığı kanala (yüz yüze, radyo, basılı yayınlar, telefon, vs.), iletişim şekline (monolog, diyalog) ve iletişim aracına (sözlü, yazılı) ait bilgiler.
- f) Aksan: Katılımcı yabancı dili hangi aksanla konuşacaktır?
- g) Hedef seviye: Hangi şartlarda ne tür dilsel yetilerin istendiğine ait bilgiler.
- h) İletişimsel olay: Katılımcı dili kullanarak ne yapacaktır?
- i) İletişim anahtarı: Katılımcı iletişimsel olayı nasıl (üslup ve tutum olarak) gerçekleştirecektir? Bu değişkeni tanımlamak için Munby (ss. 167-174) birbirine zıt 53 sıfat çiftinden oluşan bir liste sunar.

Şekle bakıldığında katılımcının ihtiyaçları belirlendikten sonra takip edilecek iki farklı yolun olduğu görülmektedir. Hawkey (1980, s. 85) hangi güzergâhın seçilmesi gerektiğini, katılımcının ortaya konan ihtiyaç profiline belirleyeceğini, soldaki güzergâhın takip edilmesi durumunda beceri temelli bir müfredatın, sağdaki güzergâhın takip edilmesi durumunda ise işlevsel bir müfredatın ortaya çıkacağını vurgulamaktadır.

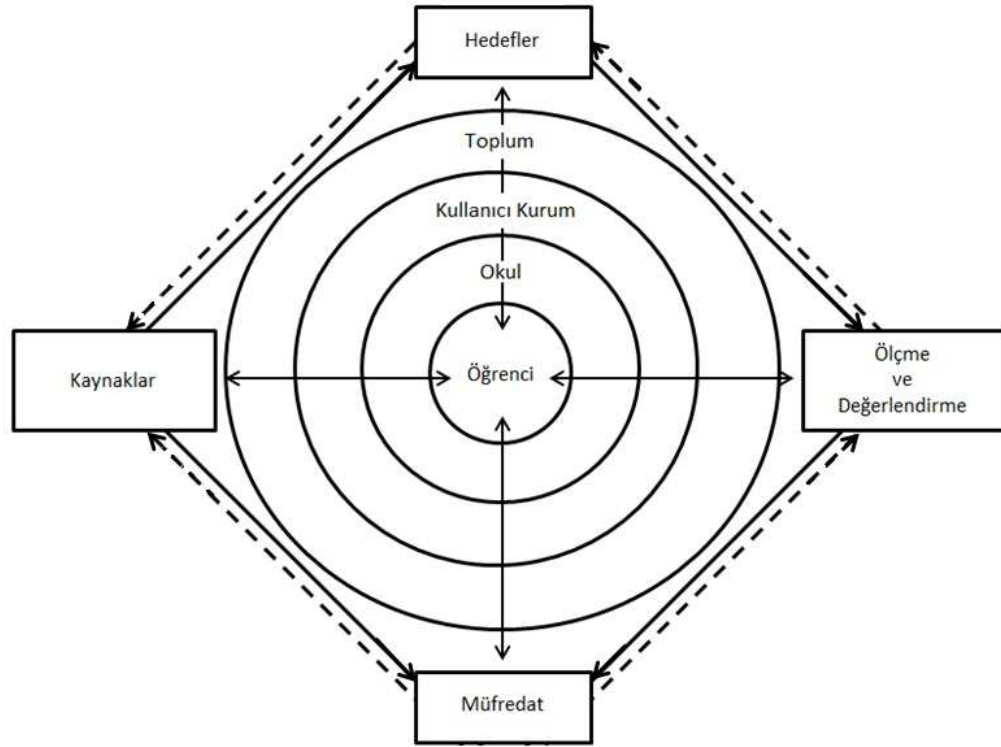
Hedef durum ihtiyaçlarının belirlenmesi için modelin çok detaylı işlemler içerdiğini savunan Hutchinson ve Waters'a (1987, s. 54) göre model, özel amaçlı dil öğretiminde bir dönüm noktasını temsil etmekte ve bu çalışma ile özel amaçlı dil öğretimi rühdünü ispat etmiş olmaktadır. Bununla birlikte modeli eleştiren araştırmacılar da olmuştur. Coffey (1984, s. 6) modeli karmaşık olmakla, Berwick (1989, s. 52) ve Dudley-Evans ve St. John (1998, s. 122) duygusal ve bilişsel değişkenlere yer vermemekle, Long (2015, s. 107) sentetik bir müfredata yol açmakla, Coleman (1988, s. 156) örneklem sayısının fazla olduğu durumlarda uygulanabilir olmamakla, West (1994; akt. Songhori, 2008, s. 9) ise öğrenciyle ilgili bilgileri öğrencilerden toplamadığı için öğrenci merkezli olmamakla eleştirir.

#### 2.1.9.2. Sistemik Yaklaşım

Avrupa Konseyi'nin desteklediği bir proje kapsamında Richterich ve Chancerel (1980) tarafından geliştirilmiş öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşımdır. Öğrencilerin

ihtiyaçlarını belirlemek için öğrencilerin kendileri, okulları ve gelecekteki hayatlarında çalışmaları muhtemel kurumları veri kaynakları olarak kullanılır.

Şekil 2.4. Öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşım (Richterich & Chancerel, 1980, s. 4)



Şekle bakıldığında, öğrencinin merkezde olduğu, “her şeyin onda başlayıp ona geri döndüğü” (s. 4) görülmektedir. Bunun anlamı öğrenme hedeflerinin, yöntemlerin, malzemelerin, ders programının vs. öğrencinin zamanına, maddi imkânları ve kişiliğine göre belirlenecek olmasıdır. Öğrenci dili öğrenmek için bir okula gidecek, okulda öğrenciye verilen eğitim bir başka kurum tarafından kullanılacak ve bu üçü de bir toplumun içinde yer alacaktır. Her ne kadar öğrenci hedeflerini ve müfredatı kendisi seçmek istese de bu isteği okul, diğer kurumlar ve toplum tarafından birtakım değişikliklere maruz bırakılabilecektir. Çünkü “öğrenci hiçbir zaman tek başına öğrenemez. Okullar, diğer kurumlar ve toplum öğrencinin öğrenme isteği ve öğrenmesine değişik seviyelerde baskı uygular. Bu yüzden ihtiyaçlarını onlar vasıtasıyla ifade edebilir” (Richterich & Chancerel, s. 9).

Sistemik yaklaşıma göre ihtiyaç analizi 11 farklı yöntemle ve dersler başlamadan önce yapılabildiği gibi dersler başladıktan sonra da yapılabilir. Yukarıda adı geçen üç veri kaynağından veriler toplanırken dört değişken (kaynaklar, hedefler, değerlendirme yöntemleri ve müfredat) dikkate alınır.

Flowerdew (2013, s. 326) ve Jordan (1997, s. 24) yaklaşımın mevcut durum analizini merkeze aldığı görüşündedir. Yaklaşımın çok fazla eleştiri almadığını belirten Kaewpet (2009, s. 210) iki konuda eleştiride bulunur: Öğrencilerin sınıf dışı ortamlardaki ihtiyaçları dikkate alınmamıştır ve öğrencilerin kendi ihtiyaçları konusundaki algılarına çok güvenilmiştir.

### 2.1.9.3. Öğrenme Merkezli Yaklaşım

Kendilerinden önceki araştırmacıların ilgisinin hep insanların öğrenecekleri dille ne yapacakları üzerine olduğunu belirten Hutchinson ve Waters (1987, s. 14), ilginin sadece dil kullanımı üzerine değil aynı zamanda dil öğrenme süreci üzerine olması gerektiğine inanır. “İnsanların dille ne yaptıklarını betimleyip bunun örneklerini ortaya koymak dil öğrenimine yol açmaz” (s. 14) diyerek dil kullanımı ile dil öğrenimi arasındaki farka dikkatleri çeken Hutchinson ve Waters’a (s. 14) göre sadece hedef durumu incelemek bize insanların dille neler yaptığını gösterir. Bu gerekli ama yeterli olmayan bir aşamadır. Buna ek olarak insanların hedef durumda yapması gerekenleri nasıl öğrendiklerinin de bilinmesi gerekmektedir. Buradan hareketle Hutchinson ve Waters (s. 55-56) ihtiyaçları hedef ihtiyaçlar ve öğrenme ihtiyaçları olmak üzere ikiye ayırır.

- a) Hedef ihtiyaçlar: Şemsiye bir terim olarak görülen hedef ihtiyaçlar başlığı altında üç farklı ihtiyaç sıralanır:
  - Gereklilikler: Hedef durumda öğrencinin kendisinden beklenenleri yerine getirebilmesi için bilmesi gerekenler. Örneğin bir restoranda çalışan garson müşterileri uygun bir şekilde selamlayabilmeli, menüyü tanıtabilmeli, sipariş alabilmeli ve hesabı getirebilmelidir. Bunları yapabilmesi için bu tür durumlarda gerekli söylem, işlev, yapı, sözcük gibi dil özelliklerini bilmesi gerekmektedir.

- Eksiklikler: Eksiklik, öğrencinin bilmesi gerektiği halde bilmedikleri olarak adlandırılmaktadır. İdeal öğrencinin mevcut bilgileri ile hedef durumda bilmesi gerekenlerin bire bir örtüşmesi gerekir. Örtüşmeyen ve arada kalan fark öğrencinin eksiklikleri olarak görülür.
- İstekler: Öğrencilerin mevcut ve hedef durum hakkındaki istekleri, beklentileri ve arzuları konusunda toplanacak bilgiler bu gruba girer. Brown (2009, s. 272) gerekliliklerin nesnel, isteklerinse öznel ihtiyaçlar olduğunu kabul eder.

Hedef ihtiyaçların belirlenmesi için Hutchinson ve Waters'ın hazırladığı çerçevede şu sorulara cevap aranır:

- Dile neden ihtiyaç var? (eğitim, iş)
  - Dil nasıl kullanılacak? (araç, kanal ve metin türleri)
  - Dil hangi alanlarda kullanılacak? (tıp, biyoloji, ticaret, turizm)
  - Öğrenciler dili kiminle kullanacak? (ana dili konuşurları, meslektaşlar)
  - Dil nerede kullanılacak? (sınıfta, telefonda, yurt dışında)
  - Dil ne zaman kullanılacak? (hemen, sonra, sık sık) (s. 59)
- b) Öğrenme ihtiyaçları: Hutchinson ve Waters (1987, s. 60) özel amaçlı dil öğretimini bir seyahate benzeterek eksiklikleri seyahatin başlangıç noktası, gereklilikleri ise varış noktası olarak kabul eder. Öğrencilerin istekleri de varış yerine tekabül eder ve kimi zaman bunlar gereklilikler ile örtüşmeyebilir. Bir de bu varış noktası ile seyahatin başlangıç noktası arasında bir yolun olması gerekmektedir. Bu yol da başka bir ihtiyaca işaret eder: öğrenme ihtiyaçları. Hutchinson ve Waters'a göre bir dersi sadece hedef durumu dikkate alarak planlamak bir seyahati kalkış ve varış noktalarından ibaret saymaya benzer. Oysa bir seyahatte yol, yani öğrenme ortamı da önemlidir.

Öğrenciler için yerine getirilmesi zor bir görevin hedef durumda mı yoksa dil öğrenme sırasında mı karşılarına çıktığının büyük bir önemi vardır. Mesela öğrenciler yabancı dil sınıfında uzun ve sıkıcı bir metni okumak istemezler. Bu onların motivasyonunu düşürür ama aynı metinle hedef durumda karşılaşırlarsa farklı bir tepki vererek zevkle okuyabilirler. Bunun sebeplerinden bazıları “terfi ihtimali, girilecek bir sınav, patrona ya da bölüm dersinin hocasına olan sevgi/saygı, alanında başarılı ama yabancı dilde başarısız olmak” (s. 62) olabilir. Yani aynı metin iş ortamında ya da bölüm derslerinde karşılarına çıktığında olumlu tepkiler veren öğrenciler yabancı dil sınıfında o metni sıkıcı bulabilirler. Bu da bize öğrenme ortamında neyin gerekli ya da faydalı olduğu



konusunda hedef duruma bakarak karar veremeyeceğimizi gösterir. Yani öğrenme ihtiyaçları daha ön planda olmak durumundadır (Hutchinson & Waters, 1987, s. 62).

Öğrenme ihtiyaçlarının ortaya konabilmesi için Hutchinson ve Waters altı sorudan oluşan bir çerçeve sunar:

- Öğrenciler dersi neden alıyor?
- Öğrenciler nasıl öğreniyor?
- Hangi kaynaklar mevcut?
- Öğrenciler kim?
- Ders nerede yapılacak?
- Ders ne zaman yapılacak? (s. 62).

Hutchinson ve Waters'un hedef durum analizi özel amaçlı dil öğretimine hitap ederken, öğrenme ihtiyaçları her türden yabancı dil kursuna hitap etmektedir (Graves, 2000, s. 121).

#### 2.1.9.4. Görev Temelli Yaklaşım

Long (2015, ss. 7-8) görev temelli yabancı dil öğretimini ve bunun ilk basamağı olarak gördüğü görev temelli ihtiyaç analizini savunur. Long'un ortaya koyduğu görev temelli yabancı dil öğretimi 1990'lı yıllarda bu alanda aynı adla popüler olandan farklıdır. Long o yıllardaki görev temelli yabancı dil öğretiminde sınıf içinde kullanılan görevlerin genellikle gerçek dünyadakilere benzemediğini, "sahte" (s. 6) olduklarını, bunların dil bilgisi ya da beceri temelli, kavramsal-işlevsel gibi klasik müfredatların uygulandığı sınıflarda biçime odaklı yöntemlerle dil bilgisel yapıların, işlevlerin ve alt becerilerin öğretilmesinde kullanıldığını, görev temelli bir ihtiyaç analizi ile işe başlamadıklarını söyleyerek eleştiride bulunur. Yani hem görevler gerçek dünyadakilerle aynı değildir hem de bunlar görevlerle ilgisi olmayan bir müfredat oluşturmak için kullanılmıştır. Kendisinin geliştirdiği görev temelli yabancı dil öğretimi ise, görev temelli ihtiyaç analizi ile başlar (buradaki görevler sınıf dışı ortamlardakilerle aynıdır) ve yine görev temelli bir müfredatla devam eder.

Görev temelli ihtiyaç analizinin amacı öğrencilerin hedef durumda yerine getirmeleri muhtemel görevlerin belirlenmesidir. Burada Long görev kelimesini teknik bir anlamda kullanmaz. Ona göre görev, insanların günlük hayatlarında yaptığı "bin bir" (s. 108) çeşit etkinlikten herhangi birisidir. Kendisi dışı fırçalamak, gazete okumak, e-posta

yazmak, telefonla alışveriş yapmak, ders dinlemek, futbol takımı çalıştırmak, televizyon seyretmek, uçak bileti rezervasyonu yaptırmak, kütüphaneden kitap almak, ehliyet sınavına girmek, vb. insanların gün içerisinde yapmaları muhtemel bir dizi etkinliği görev olarak değerlendirir. Bu tür bir analizin iki aşamada yapılması gerektiğini belirten Long'a (2013, s. 2) göre ilk aşamada dil öğrenen öğrencilerin niçin dil öğrendiklerinden hareketle öğrendikleri dille yerine getirecekleri hedef görevler belirlenir. Bunun için iş betimlemeleri, sendika sözleşmeleri, makaleler, değişik mesleklerin içeriklerini anlatan broşürler gibi basılmış ya da basılmamış kaynaklara ek olarak alan uzmanları veri kaynakları olarak kullanılabilir. İkinci aşama ise, hedef durumda kullanılan söylem örneklerinin derlenerek analiz edilmesinden oluşur. Bu anlamda doktor-hasta, müşteri-garson, hasta-hemşire arasında geçen sözlü diyaloglar sesli olarak kaydedileceği gibi banka hesabı açma formu, e-postalar, iş başvuruları gibi yazılı metinler de derlenebilir.

Hedef görevler belirlendikten sonra bunların bazı sadeleştirmelere tabi tutularak sınıf içerisinde dil öğretimi amacıyla kullanılacak pedagojik görevlere dönüştürülürler. Daha sonra bu pedagojik görevler temel alınarak müfredat ve onun bileşenleri geliştirilir.

Long (2005, s. 22-24) görev temelli ihtiyaç analizinin diğer türlere göre beş avantajının olduğunu ifade eder:

- 1) Kamu ya da özel sektördeki iş betimlemeleri, yapılacak görevler ön plana çıkarılarak yapılmaktadır.
- 2) Görev temelli yapılmayan ihtiyaç analizleri genellikle herhangi bir analiz yapılmadan hazırlanmış dil bilgisel bir müfredat gibi hangi bağlamlarda kullanılacağı belli olmayan dil bilgisi yapılarından oluşan bir liste ile sonuçlanmaktadır. Bu tür dil bilgisel yapıların hedef durumda niçin ve nasıl kullanıldığına dair bilgiler toplanmadığı için bu tür bir ihtiyaç analizi sonucunda elde edilen veriler ne malzeme geliştirenlerin ne de müfredat geliştirenlerin işine yaramaktadır.
- 3) Metin ve dil bilgisi temelli olan geleneksel analizler statik ve ürün odaklıdır. Metni ortaya çıkaran görev olduğuna göre göreve odaklanmak daha makuldür. Dolayısıyla görev temelli analizler hedef durumda kullanılan söylemin dinamik yapısını ortaya koymaya daha çok elverişlidir.

- 4) Alan uzmanları öğrencilerin ne tür görevler yapacakları konusunda sağlıklı bilgiler verir ama kullanacakları dil konusunda –uzmanlık alanları dışında olduğu için- sağlıklı bilgiler veremez. İhtiyaç analizi görev temelli yapılırsa alanda çalışan öğretim elemanları da buna ciddi bir katkıda bulunmuş olurlar.
- 5) Sonuçta ortaya çıkacak olan müfredat görev ya da içerik temelli olacağı için bu tür bir analiz sonucunda elde edilen verileri müfredat bileşenlerine dönüştürmek daha kolay olur.

## 2.2. AKADEMİK DİL

*“ Başarılı öğrencileri başarısız öğrencilerden ayıran şey nedir? Çok faktör sıralanabilir. Fakat en önemlilerinden birisi, akademik dile hâkimiyettir” (Wong Fillmore, 2004)*

Saussure’ün (1959) “fikirleri ifade eden bir işaretler sistemi” (s. 16) olarak tanımladığı dili birkaç değişik türe ayırmak mümkündür. Aksan (2009, ss. 81-92) dilin türleri başlığı altına ana dilini, ortak dili (standart dil), konuşma dilini, yazı dilini, özel dilleri, argoyu ve yapma dilleri alır. Bu türler içerisinde adlarından sıkça söz edilenlerin başında konuşma dili ile yazı dili gelmektedir. Örneğin Ergin (2013) konuşma dili ve yazı dili olmak üzere “dilin iki cephesi” (s. 9) olduğunu söyler. Dili kendisine çalışma alanı seçen dil bilimine bakıldığında, konuşma dili ile yazı dili arasındaki ayrıma özel bir önem verildiği, dil bilimi çalışmalarında konuşma dilinin yazı diline üstünlüğünün vurgulandığı görülecektir. Banguoğlu (2011) “dil seslerden meydana gelir” (s. 9) derken bu gerçeği dile getirmektedir. Aynı şekilde dilbilimde dilin en küçük birimi olarak ses birimi kabul edilir. Ses birimleri bir araya gelerek kelimeleri, kelimeler bir araya gelerek cümleleri ve cümleler de bir araya gelerek metinleri oluşturur (Erkman-Akerson, 2008, s. 58). Alan yazına bakıldığında son yıllarda dil betimlemelerinde derlem yönteminin çok sık kullanıldığı görülmekte ve derlemlerin konuşma dilini mi yoksa yazı dilini mi içerdiği adlarında belirtilmektedir.

Dil bilimi alanında yapılan çalışmalar konuşma ve yazı dili arasındaki ayrıma ek olarak dilin özelliklerinin kullanıldığı ortama göre değiştiği gerçeğini de ortaya çıkarmıştır (Hutchinson & Waters, 1987, s. 7). Buradan hareketle değişik ortamlarda kullanılan diller için değişik adlandırmalara gidilmiştir. II. Dünya Savaşı sonrası hızla küreselleşen dünyada İngilizce ortak iletişim dili olmuş, bu da yabancı dil öğretimi alanında yapılan

çalışmaların ağırlıklı olarak İngilizce üzerinden yapılması gibi bir sonucu doğurmuştur. Öğrencilerin İngilizce öğrenme nedenleri göz önüne alınarak onların ne tür bir İngilizceye ihtiyaçları olduğunu belirlemek için yapılan çalışmalar sonucunda 1960'lı yıllarda bilimsel ve teknolojik İngilizceden (Ewer & Latorre, 1969), 1970'li yıllarda ise akademik İngilizceden (Jordan, 1997, s. 359) söz edilmeye başlandığı görülmektedir.

### 2.2.1. Akademik Dil Nedir?

En basit şekliyle akademik dil okullarda akademik konuların öğretiminde kullanılan dil türü olarak tanımlanmaktadır (Richards & Schmidt, 2010, s. 2). Zwiers (2014) akademik dili “karmaşık fikirleri, ileri seviye düşünme süreçlerini ve soyut kavramları anlatmak için kullanılan kelimeler, dil bilgisi yapıları ve söylem stratejileri”(s. 22) şeklinde tanımlar. Goldenberg ve Coleman (2010, s. 62) tanımını yaparken akademik dilin bilişsel yönünün zorluğuna ve daha az bağlamsal ögeye sahip olmasına değinir. Zwiers (2014, s. 1) akademik dilin terimlerden oluştuğu şeklinde bir yanlış anlamının varlığından söz eder. Ona göre terimler, buz dağının sadece görünen kısmıdır ve akademik dil terimlerle sınırlandırılmayacak kadar geniş bir olgudur.

Art alana bakıldığında, akademik dil anlatılırken onun çoğunlukla konuşma dili ile karşılaştırılarak betimlenmeye çalışıldığı görülmektedir (bk. Cummins, 1979, ss. 198-199; Wong Fillmore, 2004; Gillett, 2015; Goldenberg & Coleman, 2010, ss. 63-66). Bunun nedeni muhtemelen konuşma dilinin insanlar tarafından en çok kullanılan tür olmasına bağlıdır. Akademik dili konuşma dili ile karşılaştırarak anlatmaya çalışan ilk araştırmacılardan birisi Cummins'dir (1979, ss. 198-199). Kendisi günlük konuşma dilini “Kişilerarası Temel İletişim Becerileri” kavramı ile akademik dili ise “Bilişsel Akademik Dil Yeterliliği” kavramı ile ifade etmiştir. İlki ile daha az karmaşık, daha somut, resim, jest ve mimikler gibi dil dışı öğelerle desteklenmiş, ev ve alışveriş merkezleri gibi resmi olmayan ortamlarda kullanılan bir dile atıfta bulunulurken, ikinci kavram ile karmaşık ve soyut bir dile atıfta bulunulur (Haynes, 2007, ss. 20-21; Zwiers, 2014, s. 22).

Biber ve Conrad (2001, s. 332-333) 20 milyon kelime içeren ve dört farklı kaynaktan (konuşma dili, roman ve hikâyeler, gazeteler ve yazılı akademik metinler) oluşturdukları bir derlem üzerinde yaptıkları çalışmada İngilizcede 12 fiilin çok sık bir şekilde

kullanıldığını tespit etmişlerdir. Bu 12 fiilin konuşma dilinde kullanılan bütün fiillerin % 45'ini oluştururken akademik yazı dilinde kullanılan bütün fiillerin sadece % 11'ini oluşturduğunu görmüşlerdir.

Scarcella (2003, ss. 17-19) ise günlük konuşma diliyle karşılaştırarak akademik dili anlamının mümkün olmadığını ve böyle bir ayırımın akademik dil öğretimine katkı sağlamadığını ileri sürerek yeni bir çerçeve önerir. Bu çerçevede akademik dil dilsel, bilişsel ve sosyokültürel olmak üzere üç farklı boyutta ele alınır. Çerçeve genel hatları itibariyle akademik dilin fonolojik, sözlüksel, gramatik, sosyolengüistik ve söylemsel özelliklerine yer verir.

Akademik dil sadece yabancı dil öğrencilerinin öğrenmesi ve uygulaması gereken bir dil türü değildir. Ana dili konuşurları da akademik ortamlarda dil kullanımında sıkıntı yaşamaktadır. Fakat Bailey'in (2007, ss. 2-3) de ifade ettiği gibi yabancı bir öğrenci için akademik dili öğrenmek bir ana dili konuşuruna göre daha zordur. Dolayısıyla akademik dil yabancı dil öğretimi bağlamında daha çok araştırılmış ve incelenmiştir (Haneda, 2014, s. 126).

Akademik başarı için akademik dil yetisi gerekli bir unsurdur. Goldenberg ve Coleman (2010, s. 83) öğrencilerin öğrenme sırasında ve öğrendiklerini sözlü ya da yazılı olarak ifade ederken olmak üzere iki yerde akademik dil yetisine ihtiyaçları olduğunu belirtir. Ana dili konuşuru olanlar da dâhil bütün öğrenciler üniversitede eğitim hayatlarına başlayınca dili değişik şekillerde ve değişik etkinliklerde/görevlerde kullanmak durumunda kalmaktadır. Bunların başında bilimsel makaleler, ders kitapları ve derslerin anlatımında kullanılan karmaşık akademik söylem gelir. Öğrencilerin üniversitede başarılı olmaları için akademik dili anlamaları ve kullanmaları bir gerekliliktir (Biber, 2006, s. 1).

### **2.2.2. Akademik Dilin Özellikleri**

Yukarıda da ifade edildiği gibi akademik dilin ne olduğu anlatılırken konuşma dili ile arasındaki farklara vurgu yapılmıştır. Akademik dilin özellikleri konusunda yapılan araştırmalara bakıldığında ise farklı bir durum ortaya çıkmaktadır. Bu anlamda yapılan çalışmaların (Biber, 2006; Gillett, 2015; Hyland, 1994; Kuo, 1998; Schleppegrell, 2001;

Zwiers, 2014) hemen hemen hepsi akademik dilin özelliklerini akademik yazı dilini esas alarak belirlemeye çalışmışlardır. Bunun nedeni akademik dilin kendisini yazıda daha belirgin özelliklerle göstermesi olabilir. Biber (2006, s. 3) de üniversitelerde kullanılan akademik konuşma ve yazma dilini incelediği derlem çalışmasında akademik konuşmanın günlük konuşmaya akademik yazmadan daha çok benzediğini ortaya koymuştur.

Zwiers (2015) akademik dile ait on farklı özellik sıralarken Gillett (2015) sekiz farklı özellikten söz eder. Bu iki kaynağa ek olarak diğer kaynaklardan da derlediğimiz özellikleri kısaca şu şekilde sıralayabiliriz:

- a) Resmîyet: Akademik yazı dili nispeten resmidir. Günlük konuşma diline ait kelime ve ifadeler çok azdır (Gillett, 2015). Türkçede günlük dilde devrik ve fiilsiz cümleler kullanılabilir ama akademik dilde pek kullanılmaz (Cavkaytar ve Zenci Çalışır, 2013, s. 145). Günlük konuşma dilinde isim cümleleri 3. tekil şahısta genellikle fiilsiz (“Bugün hava yağmurlu, O Ankaralı”, gibi) kullanılır. Akademik Türkçede ise bu tür cümleler –DIr eki ile bitirilir:

*Demir bir elementtir.  
Jaguar kedigiller ailesindedir (Küçük, 2010, s. 72).*

- b) Anlaşılabilirlik: Kullanılan kelime ve cümlelerin anlamları nettir. Bunun için yazar veya konuşur kavram ve fikirlerini iyice anlaşılır kılmaya çalışır (Zwiers, 2014, s. 41).
- c) Kesinlik: Akademik yazıda veriler kesin rakamlarla sunulur. Kesin bir insan sayısı varken “çoğu insan” ifadesi kullanılmaz (Gillett, 2015).
- d) Nesnellik: Akademik dili kullanan kişi kendisini geri plana çekip mesajı ön plana çıkarır. Bunun için çok fazla kişisel duygu, düşünce ve olaya da yer verilmez (Valdes, 2004, s. 108). Okuyucu ya da yazarı belli eden çok az kelime vardır. Vurgulanmak istenen, savunulan tez, elde edilen bulgular ve bu bilgilerin elde edilme yöntemidir (Gillett, 2015; Kuo, 1998, s. 122).
- e) Kanıtların varlığı: Akademik konuşma ya da yazıda dile getirilen bilgi ve fikirlerin doğruluğunu göstermek için değişik kanıtlar, örnekler ve veriler kullanılır (Zwiers, 2014, s. 33).

- f) Kaçınma ifadeleri: Akademik dil kullanıcıları bilgilerinin sınırlı olduğunu, ileri sürdükleri savların istisnalarının, bir konu ile ilgili farklı fikir ve bakış açılarının da olabileceğini, vardıkları sonucun tek olası sonuç olmadığını, elde ettikleri verilerden başka sonuçlara ulaşmanın da mümkün olabileceğini okura göstermek için kaçınma ifadeleri kullanır (Doyuran, 2009, s. 85; Gillett, 2015; Jordan, 1997, s. 240; Weissberg & Buker, 1990, s. 164; Yakhontova, 2003, s. 28; Zwiers, 2014, s. 35). Aşağıda bu açıklamaya uygun bir örnek verilmiştir:

*Gerek bu çalışmanın bulguları, gerekse bu alanda yapılan ve önceki bölümlerde sıralanan diğer çalışmaların bulguları göz önünde bulundurulduğunda, Jigsaw-IV tekniğinin yabancı dil sınıflarında öğrencilerin hem akademik başarılarını artırmada hem de iletişim becerilerini geliştirmede etkili bir teknik olduğu **söylenebilir**. Ancak işbirlikli öğrenmenin her tekniği, her beceri alanının öğretimi için uygun **olmayabilir**. (Bölükbaş, 2014, s. 207)*

Hyland (1996) araştırmada varılan sonucu ifade ederken yazarların kendilerini geri plana çekerek sonucu bulgulara bağladıklarını (“çalışma göstermektedir ki ...” s. 268) ve böyle yapmanın da bir tür kaçınma ifadesi kullanımını olduğunu söyler. Bu bağlamda aşağıda bir örnek verilmiştir:

***Çalışmanın sonuçları**, fen bilgisine yönelik tutum düzeyi orta düzeyin üzerinde olan öğrencilerin fen bilgisi dersi başarılarının da yüksek olduğunu **göstermiştir** (Ceylan, Sağırekmeççi, Tatar ve Bilgin, 2016, s. 48).*

Hyland (1994, s. 243) kaçınma ifadelerinin makale ve tezlerde yöntem bölümlerinden çok sonuç ve tartışma bölümlerinde kullanıldığını çünkü verilerle ilgili tartışmaların daha çok burada yapıldığını ifade etmektedir.

- g) Uzun cümleler: Tek bir ana cümle ile yetinmek yerine akademik dilde birkaç yan cümle yan yana getirilerek ana cümleye birleştirilir (Zwiers, 2014, ss. 37-39:

*Sonuç olarak A. Peltarioides (Şekil 4) bitki türünün biyojeokimyasal prospeksiyonda belirtgen bitki olarak kobalt yataklarının saptanmasında kullanılabilmesi gibi topraktaki kobaltı iyi temsil etmesi nedeni ile çevresel monitör olarak kullanılabilmesinin yanında topraktaki Co toksisitesinin ortaya çıkarılmasında rehber olabileceği, yetiştirilerek de ortamdaki Co nun giderilmesi olasıdır (Özdemir, 2011, s. 70-71).*

- h) Edilgen yapı: Nesnenin öznenin daha önemli olduğu ya da öznenin bilinmediği durumlarda kullanılan edilgen cümleler akademik dilde de sıkça kullanılmaktadır. Emeksiz (2015, s. 1027) akademik metinlerde edilgen yapının sıkça kullanılmasını nesnel bir bakış açısı sağlamasına bağlar. Ona göre böylece

yazarlar kimliklerini gizlemiş ve dikkatler tartışılan konuya çekilmiş olur. Aşağıda bilimsel bir makaleden bir örnek verilmiştir:

*Yaklaşık 25 dakikada cevaplanan veri toplama araçları sınıf ortamında uygulanmış ve katılımcılar gönüllülük ve veri güvenliği konusunda bilgilendirilmiştir. Katılımcılardan ölçeklerin üzerlerine isim yazmamaları istenmiş, fakat kendi değerlendirmeleri hakkında bilgi almak isteyen ve rumuz yazan katılımcılara değerlendirme sonrası bireysel bilgi verilmiştir (İlhan, 2012, s. 2381)*

Emeksiz (2015) Dilbilim Araştırmaları Dergisi'nde yayımlanmış ve dil bilimi konusunda yazılmış 10 makalede toplam 1233 cümle tespit etmiştir. Bunlardan isim cümlesi olan ve dolayısıyla edilgen olma ihtimali olmayan 306 cümleyi çıkarınca geriye kalan 927 fiil cümlesinin % 46,8'nin edilgen olduğunu tespit etmiştir.

- i) İsimleştirmeler: Akademik dilde bir cümlede daha fazla bilgi vermek için fiil veya sıfatlar isimleştirilerek bir yan cümlenin öznesi ya da nesnesi haline getirilir. Birçok kelimededen oluşan özne ve nesnelere de okuyucu açısından metin içi ilişkilerin takibini zorlaştırır (Halliday & Martin, 1993, ss. 76-77; Schleppegrell, 2001, ss. 440-441; Zwiers, 2014, s. 39). Aşağıda bir örnek verilmiştir:

*Hastalıkların sınıflandırılması, görüntülerden bilgi çıkarımı, hastalık seyrinin kestirimi, tedavi planlama ve hasta verileri arasındaki bilinmeyen ilişkilerin tespit edilmesi gibi tıbbi uygulamaların zorluğu araştırmacıları daha modern ve güçlü yöntemler kullanmaya sevk etmiştir (Haznedar ve Kalınlı, 2016, s. 14).*

- j) Tür olarak isimlerin çokluğu: Akademik dilde isim türünde olan kelimeler çok sık kullanılmaktadır. Biber (2006, s. 14) üniversitelerde kullanılan akademik dil üzerine yaptığı derlem çalışmasında akademik dildeki her bir milyon kelimenin üç yüz bininin isimlerden oluştuğunu oysa günlük konuşma dilinde bu sayının yüz elli bin civarında olduğunu belirlemiştir. Dil bilgisinde kelimeleri sözlüksel (adlar, fiiller, sıfatlar, zarflar, vs.) ve işlevsel (edatlar, bağlaçlar) diye ikiye ayırmak mümkündür. Biber (s. 15) yine aynı çalışmada sözlüksel kelimelerin de % 60'ının isimlerden oluştuğunu tespit etmiştir. Benzer bir sonuç Dolmacı ve Ertaş'ın (2016) çalışmasında da görülmektedir. Kendilerinin hazırladığı 1010 kelime Türkçe akademik kelime listesinin %56'sını isimler oluşturmaktadır.



- k) Zaman: Akademik dilde daha çok geniş zaman kullanılır (Bahar, 2014, s. 209; Biber, 2006, s. 16). Bahar (2014) Türkçe akademik cümlelerde zaman kullanımı ile ilgili şunları söyler:

*...yayınlarda geniş zaman çekiminin kapsayıcı ve daha kesin iletiler içermesiyle daha çok tercih edildiği bilinmektedir. Aynı şekilde şimdiki zaman eki -yor yerine -mAktAdIr; gerçekleşen eylemler için görülen geçmiş zaman eki -DI yerine; daha resmî çağrışımları olan -mİştIr tercih edilmektedir. Bilginin başkasından edinildiğini, bu bilgiden emin olunmadığını, ifade edilenlerle ilgili çekinceler olduğunu hissettiren dolaylı geçmiş zaman eki -mİş'in ise yüklem çekiminde neredeyse hiç kullanılmadığı bilinmektedir (s. 222)*

- l) Birinci çoğul kişi zamirlerinin çokluğu: Kuo (1998, ss. 124-131) üç farklı bilim dalına ait 36 bilimsel makaleyi incelediği çalışmasında kullanılan zamirlerin % 88'inin birinci çoğul kişi zamiri olduğunu ve bu zamirin iki farklı gönderimde bulunduğunu belirlemiştir. Bunlardan ilkinde "biz" zamiri ile yazarlar (% 66) kastedilirken diğerinde (% 34) ise aynı zamirle yazar ve okuyucular ya da o bilim dalının hepsi kastedilmiştir.
- m) Terimlerin çokluğu: Türü ne olursa olsun akademik metinlerde o bilim dalına ait bol miktarda terim bulunur (Schleppegrell, 2001, s. 450; Yakhontova, 2003, s. 22). Aşağıda açıklamaya uygun bir örnek verilmiştir:

*Konvansiyonel regresyon modellerine alternatif olarak yüksek kapasiteli yapay zekâ modellerinin (yapay sinir ağları, bulanık mantık, uyarlamalı sinirsel bulanık çıkarım sistemi, vb.) mevcut probleme entegre edilmesi neticesinde tahmin performansının üst seviyelere çıkarılması sağlanabilir (Murtazaoğlu, Yetilmezsoy ve Doran, 2015, s.177).*

- n) Kaynak gösterme: Daha önce o alanda ne yapıp yapılmadığının belirtilmesi, araştırmacının kendi araştırmasını yaparken hangi kaynaklardan istifade ettiğini göstermesi açısından akademik metinlerde kaynak gösterilmektedir (Cavkaytar ve Zenci Çalışır, 2013, s. 147; Karasar, 2015, s. 53). Akademik bir metni okuyan okuyucu okuduğu her bir cümlenin kime ait olduğunu bilmek ister. Bu anlamda Cavkaytar ve Zenci Çalışır "metinde kaynağı konusunda kuşku uyandıran hiçbir cümle yer almamalıdır" (s. 147) demektedir.

### 2.2.3. Akademik Dilin İşlevleri

Zwiers (2014, ss. 26-28) akademik dilin işlevlerine çok geniş bir perspektiften bakar ve onun temelde üç işlevinin olduğunu söyler. Bunlar karmaşık kavramların, karmaşık

düşünme süreçlerinin ve soyut kavramların anlatılması ve açıklanmasıdır. Dalton-Puffer (2007) değişik kaynaklara dayanarak hazırladığı akademik dilin işlevlerini aşağıda verilen bir tablo halinde sunar:

Tablo 2.1. Akademik dilin bazı önemli işlevleri (Dalton-Puffer, 2007, s. 129)

---

Analiz etme
Sınıflandırma
Karşılaştırma
Tanımlama
Betimleme
Sonuç çıkarma
Değerlendirme
Açıklama
Varsayımda bulunma
Bilgilendirme
Anlatma
İkna etme
Tahminde bulunma
Bilgi isteme/verme

---

Bu işlevlerin sadece akademik dilde bulunduğunu düşünmek yanlış olur. Diğer yandan konuşma diline ait bazı işlevlerin (özür dilemek, selamlaşmak gibi) de akademik dilde olduğu görülmektedir. Bu işlevlerin akademik dile atfedilmesinin nedeni sadece orada kullanılıyor olmaları değil, bir bütün halinde ve çok sık bir şekilde akademik ortamlarda kullanılmalarıdır (Dalton-Puffer, 2007, s. 129).

#### **2.2.4. Akademik Dil ve Derlem**

Biber ve Conrad (2001, s. 331) dile ait ilk derlemlerin 1960'lı yıllarda sözlük çalışmalarında kullanılmak üzere hazırlandığını ama daha sonraki yıllarda bunların yabancı dil öğretiminin bir parçası haline geldiğini belirtir. Derlem, elektronik ortamda bir araya getirilip bilgisayar programları ile analiz edilebilme özelliğine sahip otantik sözlü ve yazılı metinleri ifade eder (Basturkmen, 2010, s. 46). Tanımda her ne kadar sözlü ve yazılı dil ayrımı yapılsa da ilk derlemlerin sadece yazılı dil örneklerinin bir araya getirilmesi ile oluşturulduğu görülmektedir. Sözlü dille ilgili derlem

çalışmalarının geç başlamasına iki neden gösterilebilir: Son yıllarda rahatça ulaşıp kullanabildiğimiz teknolojik imkânların o yıllarda olmayışı ve kaydedilen sözlü dilin yazıya geçirilme güçlüğü. Bu zorluktan olsa gerek 2007 yılında son baskısı yapılan İngilizce Ulusal Derlemi 100 milyon kelimededen oluşmasına rağmen bunun sadece 10 milyonu konuşma diline aittir (BNC, 2007).

Geçmişten günümüze doğru geldikçe konuşma diline ait örneklerin de derlemlerde yer almasına ek olarak derlem hacimlerindeki artış da dikkati çekmektedir. Flowerdew'in (2009, s. 328) verdiği bilgiye göre Brown Üniversitesi tarafından geliştirilen ve ilk derlem olan Brown Derlemi bir milyon kelimededen oluşmaktaydı. En güncel derlemlerden birisi olan Collins Derlemi ise 4,5 milyardan fazla kelimededen oluşmaktadır (Collins, 2016). Derlem hacmindeki artışa ek olarak akademik İngilizce (İngilizce Akademik Konuşma Derlemi, Warwick Üniversitesi), İş İngilizcesi (Cambridge ve Nottingham İş İngilizcesi Derlemi) ve Mesleki İngilizce (Mesleki Amerikan İngilizcesi Derlemi) gibi farklı alanlarda kullanılan değişik dil türlerini içeren derlemler de son yıllarda geliştirilmiştir.

Karaoğlu'na (2014, s. 182) göre Türkçe üzerine yapılan ilk derlem çalışması ODTÜ Türkçe Derlemi'dir. Derlem 1990 sonrası yazılı Türkçe metinlerini içermekte ve 2 milyon kelimededen oluşmaktadır (Say, Zeyrek, Oflazer & Özge, 2002, s. 5). İnternetin hızla yayılmasıyla birlikte internet sayfalarını veri kaynağı olarak kullanan derlemler de geliştirilmiştir. Bunlardan biri olan TurkishWaC, Türkçe Wikipedia sayfalarından derlenmiş 42 milyon kelimededen oluşmaktadır (Ambati, Reddy & Kilgarriff, 2012, s. 1). Dalkılıç ve Çebi'nin (2002, s. 205) geliştirdiği TurCo adlı derlem Türkçe içerikli 10 internet sayfası taranarak oluşturulmuş ve 44 milyon kelime içermektedir. Yine BOUN Derlemi, internet sayfalarından derlenmiş 423 milyon kelimededen oluşmaktadır (Sak, Güngör ve Saraçlar, 2008, s. 417). TS Corpus ise 491 milyon kelimededen oluşmaktadır (Sezer ve Sezer, 2013, s. 218).

Sadece sözlü dil verileri kullanılarak oluşturulan ilk ve tek Türkçe derlem Sözlü Türkçe Derlemidir. ODTÜ tarafından geliştirilen derlem 1 milyon kelime içermektedir (Karaoğlu, 2014, s. 182).

Türkçe Ulusal Derlemi ise 1990-2009 yılları arasındaki 20 yıllık bir dönemde üretilmiş yazılı ve sözlü metinlerden oluşmaktadır. Derlem 50 milyon kelime içermekte ve bunun

%98'ini yazılı %2'sini ise sözlü dil verileri oluşturmaktadır. Derlemde 4442 veri kaynağı kullanılmış ve 39 dilsel türe yer verilmiştir. Derlem İngilizce Ulusal Derlemi örnek alınarak geliştirilmiştir (Aksan vd., 2012, s. 3223; Aksan vd., 2014, s. 725; Aksan ve Uçar, 2012, s. 104).

Belles Fortuno (2009, s. 907) yabancı dil öğretiminde derlem çalışmalarının neyin nasıl öğretileceği konusunda kullanıldığını belirtirken Leech (1997, ss. 5-15) derlemlerin dolaylı ve doğrudan kullanımlarından söz eder. Doğrudan kullanımda dil öğretimi merkezdedir ve daha çok derlemler sınıf ortamlarında kullanılır. Derlemlerin özellikle sözlük ve dil bilgisi kitapları gibi eğitim malzemelerinin geliştirilmesinde kullanımı ise dolaylı kullanım olarak adlandırılır. Hiçbir sözlük ve dil bilgisi kitabının dili tam anlamıyla betimleyemediğini derlemlerin ise bu anlamda çok başarılı olduğunu belirten Flowerdew (2009, ss. 329-330) derlemlerin dil öğretiminde kullanılmalarını çok önemser. Bunun sebebi olarak da geleneksel dil betimlemelerinin birçoğuna derlemlerde çok sık rastlanılmamasını, derlemlerde çok sık rastlanılan bazı dil kullanımlarına ise geleneksel dil betimlemelerinde yer verilmemesini gösterir.

Derlemlerden şu konularda bilgiler elde edildiği görülmektedir: Kelimelerin kullanım sıklığı ve eşdizim özellikleri, gramatik yapılar, metinsel özellikler, dilin değişik anlamsal ve edimsel özellikleri (Basturkmen, 2010, s. 47; Flowerdew, 2009, s. 330). Flowerdew (2009, s. 330) kelimelerin kullanım sıklığı ile ilgili bilgilerin hangi kelimelerin ilk önce öğretilmesi gerektiğinin belirlenmesinde çok faydalı olduğunu söyler. Diğer yandan Cook (2008, ss. 47-49) sadece sıklık bilgisi üzerine kelime öğretiminin yapılmasının yanlışlığına değinir. Örnek olarak “soyadı” kelimesini verir. İngilizce Ulusal Derlemi’nde soyadı kelimesi sıklık sıralamasında 19467. sıradadır ama yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde A1 seviyesinde öğretilen ilk kelimelerden birisidir.

Derlem çalışmaları dilin özelliklerinin kullanıldığı ortama, kullanım amacına, kullanıcıların kimliğine ve kullanım şekline (yazılı-sözlü) göre değiştiğini göstermektedir. Coxhead (2000, s. 215) bu anlamdaki en büyük değişikliğin kelimedede olduğunu belirtmektedir. Bu yüzden olsa gerek derlem çalışmalarının çoğu kelimelerin kullanım sıklığı üzerinde durmuştur (Flowerdew, 2009, s. 328).

Daha önce hiçbir çalışmanın üniversitelerde kullanılan sözlü ve akademik dili birlikte ele almadığını belirten Biber vd. (2004, ss. 2-3) Sözlü ve Yazılı Akademik Dil adlı derlemi TOEFL sınavlarında kullanılan okuma ve dinleme metnlerinin üniversitelerde kullanılan akademik dili ne kadar temsil ettiğini belirlemek için geliştirmişlerdir. Derlemin akademik konuşma kısmı derslerde, laboratuvarlarda, çalışma gruplarında ve öğrenci işlerinde geçen konuşmaları içerirken akademik yazma kısmı ders kitapları, ders notları, ödev ve deney tanımları, ders içerikleri ve kurumsal yazışmalardan oluşmuştur. Derleminde akademik konuşmaya ait 1 665 500 kelime yer alırken akademik yazmaya ait 2 773 200 kelime yer almaktadır. Biber (2006, ss. 213-229) hazırladıkları bu derlem üzerinde yaptığı çalışmada şu sonuçlara ulaşmıştır:

- 1) Akademik konuşma dili ile akademik yazı dili dilsel özellikler bakımından birbirlerinden oldukça farklıdır. Değişik fiil kategorileri, zarflar, etken çatı, süreklilik görünüşü ve yan cümleler akademik konuşmanın belirgin özellikleri iken karmaşık ad öbekleri, ilgeçli yapılar ve sıfat yan cümleleri akademik yazı dilinin belirgin özellikleridir. Beklentilerin aksine yan cümleler akademik konuşmada yazmaya göre daha fazla bulunmaktadır. Akademik yazı dilinin tipik sözdizimi basit bir ana cümleye eklenmiş birkaç yan cümle ama bol miktarda karmaşık ad öbeklerinden oluşmaktadır. Bunlar akademik konuşmada daha az bulunmaktadır çünkü bunları hemen ve hızlı bir şekilde üretmek kolay değildir.
- 2) Akademik konuşmada konuşurlar muhatapları ile daha çok etkileşime girip duygu, tutum ve duruşlarını belli ederken, akademik yazmada okur ve yazara fazla atıfta bulunulmadığı için etkileşim nispeten daha zayıftır. Dolayısıyla bilgi aktarımı konuşmada ve yazmada farklı dilsel yollarla gerçekleştirilmektedir.
- 3) Akademik konuşma ortamdan ortama (dersler, laboratuvarlar, çalışma grupları, öğrenci işleri vs.) dilsel anlamda pek fazla değişkenlik göstermezken farklı türlerde (ders kitapları, ders notları, ödev tanımları vs.) kullanılan akademik yazma bir türden diğerine ciddi bir değişkenlik göstermektedir.
- 4) Dilsel özelliklere akademik bölümler bazında bakıldığında beşeri ve sosyal bilimlerin hem sayı hem de tür olarak daha fazla kelime ve terim içerdiği, işletme ve mühendislik bölümlerinin ise daha az terim ve kelime sayısı içerdiği görülmektedir.

- 5) Kullanılan kelimelerin türü ve çeşitliliği açısından ders kitapları ders anlatımlarından daha zengindir ve bu kelimelerin çoğu isim türünde ve nadir kullanılan kelimelerdendir.
- 6) Hem akademik konuşma hem de akademik yazıda en çok kullanılan zaman geniş zamandır.
- 7) Akademik yazının %20'si edilgen cümlelerden (mühendislik ders kitaplarında bu oran %30'dur) oluşurken akademik konuşmada edilgenlik son derece azdır.

Biber'e (s. 228) göre akademik yazma ve akademik konuşma arasındaki bu farklar, yabancı dilde dinleme ve okuma becerilerinin öğretiminde farklı stratejilerin kullanılmasını gerekli kılar. Okuma becerisinde öğrenciler karmaşık ad öbeklerini çözmeye çalışırken dinleme becerisinde karmaşık cümle yapılarını anlamaya çalışacaklardır.

### **2.2.5. Akademik Metin Türleri**

Akademik ortamlarda kullanılan metin türlerini sözlü ve yazılı olmak üzere ikiye ayırmak mümkündür. Üniversitelerde öğrenci ve öğretim elemanlarının kullandığı sözel metin türleri üzerine yaptığı çalışmada Fortanet (2005, s. 32) gerçekleştirilme amacına göre bunları üçe ayırır: Sınıfta yapılan konuşmalar, kurumsal konuşmalar ve araştırma türü konuşmalar. Belles Fortuno (2009, s. 908) sınıf içi konuşmaları eğitim amaçlı olarak değerlendirirken diğer iki türün de istendiği takdirde bu amaçla kullanılabileceğini belirtir.

Şekil 2.5. Amaçlarına göre sınıflandırılmış akademik metin türleri. (Fortanet, 2005. s. 32)



Bu türler içinde en önemlisi ders anlatımıdır. Bu yüzden üniversite öğrencilerinin derste anlatılanları anlayıp kavramaları başarıları için çok önemlidir (Belles Fortuno, s. 908). Bir üniversite öğrencisinin okumak ya da yazmak durumunda kalacağı yazılı akademik metinler şu şekilde sıralanabilir:

- 1) Ders kitabı
- 2) Bilimsel makale
- 3) Proje
- 4) Özet
- 5) Deney raporu
- 6) Araştırma raporu
- 7) Tez
- 8) Kitap / makale eleştirisi
- 9) Öz geçmiş
- 10) Referans mektubu
- 11) Elektronik posta

Öğrenciler açısından bakıldığında akademik yazılı metin türleri içerisinde ise en önemlisi şüphesiz ders kitaplarıdır. Öğrenciler en çok bunları okumakta ve bunlardan bilgi edinmeye çalışmaktadırlar. Böylece dersleri takip etmek ve ders kitaplarını

okumak öğrenciler için çok önemli olmaktadır. Biber ve arkadaşlarının (2004, s. 8) hazırladığı derlemin % 73,4'ünü bu iki kaynaktan elde edilen veriler oluşturmuştur.

Ders kitapları için ortak bir şablondan söz etmek zor olsa da alanına, türüne ve amacına göre birtakım değişiklikler olmakla birlikte, bilimsel makalelerde genellikle şu bölümlerin / bilgilerin yer aldığı görülür:

- 1) Makalenin başlığı
- 2) Yazar veya yazarların adları
- 3) Özet
- 4) Anahtar kelimeler
- 5) Giriş
- 6) Yöntemler
- 7) Bulgular
- 8) Tartışma
- 9) Sonuç
- 10) Teşekkür
- 11) Kaynakça
- 12) Ekler

Yukarıda sayılan her bir bölümün biçim ve içerik açısından nasıl yazılacağı, ne tür ifadelere yer verileceği ile ilgili alan yazında birçok çalışma (Çivilibal, 2013; Bostancı ve Yüksel, 2005; Swales & Feak, 1994; Basturkmen, 2010; Yakhontova, 2003; Day, 1996) bulunmaktadır. Bu bölümler içerisinde en önemlisi özet kısmıdır. Okuyucu önce burayı okuyarak makalenin içeriği, amacı, yöntemleri ve elde edilen bulgularla ilgili kısa ve öz bilgiler elde ederek makalenin tamamını okuyup okumayacağına karar verir. Özetlerin önemli olmasının bir göstergesi de eğer makale başka bir dilde yazılmışsa o dili bilmeyenlerin en azından özetini okumalarını sağlamak için bu kısmın İngilizce çevirisine de makalelerde yer verilmesidir.

### **2.2.6. Özel Amaçlı Dil Öğretimi**

Yabancı dil öğretimi genel dil öğretimi ve özel amaçlı dil öğretimi olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Demircan, 2013, s. 306; Flowerdew & Peacock, 2001a, s. 11). Demircan



(2013, s. 308) özel amaçlı dil öğretimi kitaplarının ilk örneklerinin gezginler için yazılmış olabileceğini ifade etse de modern anlamda özel amaçlı yabancı dil öğretiminin 1960'lı yıllarda başladığı ve İngilizcenin öğretiminde uygulandığı görülmektedir (Bojovic, 2006, s. 487). Hutchinson ve Waters'a (1987, s. 8) göre özel amaçlı dil öğretiminin ortaya çıkmasında üç faktör etkili olmuştur. Bunlardan ilki insanların neden dil öğrenmeleri gerektiği konusunda farkındalık sahibi olmalarıdır. II. Dünya Savaşı sonrası küreselleşen dünyada ortak bir iletişim diline (ki değişik nedenlerden dolayı bu İngilizce olmuştur) gerek duyulmuş ve farklı mesleklerdeki insanlar değişik amaçlar için yabancı dil öğrenme ihtiyacı içine girmiştir. Öğrenciler yurt dışında daha kaliteli eğitim almak, bilim adamları alanlarındaki gelişmeleri takip etmek, iş adamları ürünlerini pazarlamak gibi nedenlerle yabancı dil öğrenmeye başlamışlardır.

İkincisi dil bilimi alanındaki gelişmelerdir. O yıllara kadar dili betimlemekle yetinen dil bilimi, dilin gerçek ortamlarda nasıl kullanıldığı ile de ilgilenmeye başlamıştır. Konuşma dilinin yazı dilinden farklı olduğunun tespiti, dillerin değişik meslek dallarındaki söylemlerinin de farklılık gösterdiği sonucuna götürmüştür. Benzer ortamlarda aynı dili kullanan kişilere aynı program çerçevesinde dil öğretiminde "Eğer dilin kullanımı ortamdan ortama değişiyorsa, o zaman bu ortamlarda kullanılan dilin özellikleri belirlenebilir ve bu özellikleri temel alan bir kurs düzenlenebilir." (s.7) düşüncesinden hareket edilmiştir. Üçüncüsü Eğitim Bilimi alanındaki gelişmelerdir. Bu gelişmeler öğrenciyi ön plana çıkarmış; öğrenci merkezli eğitimle birlikte giderek öğrencinin ihtiyaç, ilgi ve istekleri daha çok dikkate alınmaya başlanmıştır. Bu durum, öğrenci ihtiyaçlarından hareketle kursların düzenlenmesi doğrultusunda çalışılmasına neden olmuştur.

Laborda (2011) özel amaçlı dil öğretimini "müfredatın, etkinliklerin ve yöntemin belirli bir grup öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına göre belirlenerek bir dilin yabancı ya da ikinci dil olarak öğretilmesi" (s. 102) şeklinde tanımlamaktadır. Gillett (1989, s. 92) ve Richards (2001, s. 32) ise özel amaçlı dil öğretimini içeriğin öğrenci ihtiyaçlarına göre belirlendiği bir yaklaşım olarak kabul eder. Burada yaklaşım önemli bir kavramdır, çünkü zaman içinde bu alana yönelik sadece uygulama değil ciddi bir kuramsal çalışma yapıldığı da görülmektedir.

Özel amaçlı dil öğretiminin en belirgin özelliği ihtiyaç analizidir (Basturkmen, 2013, s. 1; Dudley-Evans, 2001a, s. 131; Richards, 2001, s. 32). Çünkü ihtiyaç analizi öğrencilerin neden ve ne kadar dil öğrenmeleri gerektiğinin ve dil öğrenme tercihlerinin belirlenmesi için uygulanan bir süreçtir. Dudley-Evans ve St. John (1998) özel amaçlı dil öğretiminin üç değişmez özelliğinden söz eder:

- Özel amaçlı dil öğretimi, öğrencinin belirli ihtiyaçlarını karşılamak üzere düzenlenir.
- Özel amaçlı dil öğretimi, öğrencilerin eğitim aldıkları akademik disiplinlerin yöntem ve etkinliklerini kullanır.
- Özel amaçlı dil öğretimi bu etkinliklere uygun dil, beceriler, söylem ve metin türleri üzerine yoğunlaşır (s. 4-5).

Robinson (1991, ss 2-3) ise aynı konuda, özel amaçlı dil öğretiminin hedef odaklı olmak ve ihtiyaç analizine göre düzenlenmek gibi iki ölçütünden söz eder. Ayrıca, özel amaçlı dil öğretiminin sınırlı bir süre devam ettiğini ve öğrencilerin genellikle yetişkinlerden oluştuğunu da ekler.

Long (2015, s. 10) özel amaçlı dil öğretiminin gerekliliği için ilginç örnekler sunar. Ona göre nasıl ki bir otomobil bütün müşterilere hitap etmiyorsa, nasıl bir doktor bütün hastalarına aynı reçeteyi yazamıyorsa aynı şekilde herkese aynı program çerçevesinde yabancı dil öğretmek de doğru değildir. Doktorun teşhisten önce bir takım tetkikler istemesi gibi, yabancı dil öğretiminde de kişilerin niçin, ne kadar, hangi seviyede, hangi becerileri kapsayacak şekilde dil öğrenmek istedikleri belirlenmeli ve ihtiyaçları aynı olan kişilere aynı program dâhilinde dil öğretilmelidir ki bunun adı da özel amaçlı dil öğretimidir.

Dil öğrenmek, genel amaçlı dil öğretiminde bir amaç iken özel amaçlı dil öğretiminde bir araçtır. Çünkü burada öğrenilen dili kullanarak diğer hedeflerin (eğitim, ticaret, turizm, vs.) gerçekleştirilmesi amaçlanır. Özel amaçlı dil öğretimini genel dil öğretiminden ayıran önemli bir fark da öğreticilerin rollerinde kendini göstermektedir. Bu konuya değinen Bojovic (2006, ss. 490-491) özel amaçlı dil öğretiminde öğreticilerin öğretim faaliyetine ek olarak müfredat geliştirmek, malzeme hazırlamak, araştırma yapmak, alan uzmanları ile işbirliği yapmak hatta bu anlamda onlarla takım öğretimi yapmaya yatkın olmak gibi genel dil öğretiminde pek rastlanmayan rollerinin de olduğunu ifade etmektedir. Malzeme konusuna değinen Gillett ve Wray (2006) da özel amaçlı dil öğretiminde öğretmenin herhangi bir metni eline alıp “Bu metinle derste

ne yapabilirim?” diye sormaması gerektiğini, onun yerine “Bu metinle benim öğrencilerim kendi bölümlerinde ne yapmak zorunda ve ben onlara bu konuda nasıl yardımcı olabilirim?” (s.2) diye sorması gerektiğini söyler.

### 2.2.7. Akademik Amaçlı Dil Öğretimi

Özel amaçlı dil öğretimi iki ana kategoriye ayrılmaktadır: Akademik amaçlı dil öğretimi ve mesleki amaçlı dil öğretimi (Bojovic, 2009, s. 488; Dudley-Evans, 2001a, s. 132). Son yıllarda üniversitelerde uluslararası öğrenci sayısının artması ve İngilizcenin en yaygın bilimsel yayın yapılan dil konumuna yükselmesi akademik amaçlı dil öğretimini özel amaçlı dil öğretiminin en büyük alt dalı haline getirmiştir.

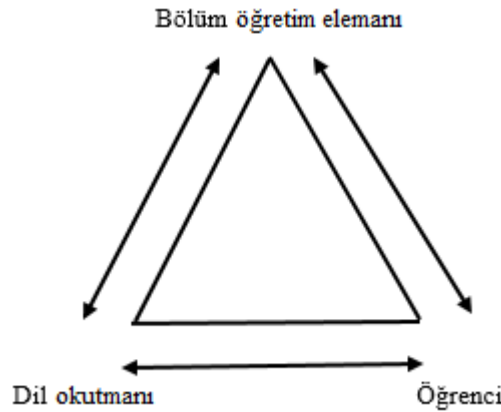
Akademik amaçlı dil öğretiminin amacı, uluslararası öğrencilerin ders kitaplarını ve dersleri anlamalarına, bilimsel araştırma yapmalarına ve bilimsel yazılar yazmalarına yardımcı olmak için karşılaştıkları dille ilgili zorluklarda onlara yardımcı olmaktır (Flowerdew ve Peacock, 2001a). Son yıllarda değişik ülkelerdeki uluslararası öğrenci sayısında ciddi bir artış gözlenmektedir. OECD verilerine göre 1975 yılında 800 bin civarında olan uluslararası üniversite öğrenci sayısı 2012 yılında 4,5 milyona ulaşmıştır. En çok uluslararası öğrenciye ev sahipliği yapan ilk beş ülke şu şekilde sıralanmaktadır: ABD % 19, İngiltere % 10, Avustralya % 6, Fransa % 6, Almanya % 5 (OECD, 2015, s. 356). Görüldüğü gibi en çok uluslararası öğrenciye ev sahipliği yapan ilk üç ülkenin resmi dili İngilizcedir. Bu ülkeler aynı zamanda yüksek sayıda ilk uluslararası öğrencilerin eğitim aldığı ülkelerdir. Bu yüzden gerek özel amaçlı dil öğretimi gerekse akademik amaçlı dil öğretimi olsun her ikisi de İngilizce merkezli olarak başlamış ve her iki alandaki bilimsel çalışmaların çoğu İngilizceyi merkeze alarak yapılmıştır. Bugün bunlara resmi dili İngilizce olmadığı halde bazı üniversitelerinde İngilizceyi eğitim dili olarak kullanan ve İngilizce bilimsel dergiler yayımlayan<sup>3</sup> Türkiye gibi ülkeler de eklendiğinde, akademik dille ilgili çalışmaların neden çoğunlukla İngilizce merkezli yapıldığı daha iyi anlaşılabilir olur.

<sup>3</sup> 2014 yılı verilerine göre Türkiye’de 1679 akademik dergi yayımlanmaktadır. Bunların sadece % 30,5’i (517 dergi) Türkçe yayımlanırken % 43,4’ü (736 dergi) Türkçe-İngilizce olmak üzere iki dilli; % 14,7’si (249 dergi) ise İngilizce yayımlanmaktadır (Kozak, 2014).

Akademik amaçlı dil öğretimi genel bir başlık altında bütün akademik disiplinlere hitap edecek, onların ortak noktalarını konu edinecek şekilde düzenlenebildiği gibi her bir alana (turizm, tıp, iktisat, mühendislik, vs.) özel olarak da düzenlenebilmektedir (Coffey, 1984, s. 4). Bu konu eldeki fiziki imkânlarla ve malzemelere, akademik amaçlı dil öğretimi yapabilecek öğretici sayısına, öğrenci sayısına ve yapılmış olan ihtiyaç analizi sonuçlarına göre değerlendirilmelidir. Hutchinson ve Waters (1987, s. 166) akademik bölümler farklı olsalar da buralardaki iletişimin ortak birçok özelliğinin olduğunu belirterek ortak bir öğretimi savunur. Hyland (2002, s. 389) ise farklı akademik disiplinlerin bilgiye farklı yaklaşıtlarını ve farklı araştırmalar yaptıklarını belirterek ortak bir öğretime karşı çıkar.

Akademik amaçlı dil öğretimi birkaç yönden genel dil öğretiminden farklılıklar göstermektedir. Genel dil öğretimi temelde öğrenci ve öğretici arasında geçmektedir. Öğretici her yönüyle konuya yani dile hâkimdir; konunun uzmanıdır; bu alanda eğitim görmüş, araştırma yapmış ve kendisini yetiştirmiştir. Öğrenci ise dil konusunda öğretici ile arasında ciddi mesafe olan kişidir. Akademik amaçlı dil öğretiminde ise konu sadece dil olmaktan çıkar. Bu tür derslerde kullanılan malzemeler bölüm derslerindeki içerik açısından çok benzediği ve hatta kimi durumlarda aynısı olduğu için Bojovic (2006, s. 490) ve Spack'ın (1988, s. 37) ifadesi ile öğrenci malzemenin içeriği konusunda dil öğreticisinden daha fazla bilgiye sahip olabilir. Böylesi bir durumda öğreticinin konu hâkimiyeti sadece metnin dilsel boyutu ile sınırlı kalmış olur ve yeri geldiğinde içerik konusunda öğrenciye danışıp ondan yardım isteyebilir. Akademik amaçlı dil öğretiminde dil öğreticisinde böyle bir eksiklik görülme ihtimali yüksek olduğu için o disipline ait bölüm öğretim elemanları da öğretimin bir parçası yapılmıştır. Bu durumu Dudley-Evans (2001b) Şekil 2.6'da şu şekilde göstermiştir:

Şekil 2.6. Öğretici rolleri (Dudley-Evans, 2001b, s. 228)



Şekilde görüldüğü gibi akademik amaçlı dil öğretimine genel dil öğretiminde yer almayan bölüm öğretim elemanı da eklenmiştir. Böylece öğretim dil okutmanı, öğrenci ve bölüm öğretim elemanı arasındaki üçlü bir iletişimi gerekli kılmaktadır. Bu iletişimin nasıl olması gerektiği konusunda Dudley-Evans (s. 226) üç farklı seçenek sunar:

- a) Dayanışma: Dil okutmanı derslerin içeriği, bölümde öğrencilerden beklenen görevler ve bölümdeki iletişimin yapısı ile ilgili bölüm öğretim elemanlarından bilgi alır. Elde ettiği bu bilgilere göre dersi hazırlar ve işler.
- b) İşbirliği: Dil sınıfında yapılacak etkinlikleri dil okutmanı bölüm öğretim elemanı ile birlikte hazırlar ama öğretimi dil okutmanı yapar.
- c) Takım öğretimi: Dil dersini dil okutmanı ile bölüm öğretim elemanı birlikte aynı anda verir.

Görüldüğü gibi bölüm öğretim elemanının katkısı dayanışmada minimumken takım öğretiminde maksimuma çıkmaktadır. Bu tür bir öğretimde içeriğin bu kadar öne çıkması içerik temelli öğretimle akademik amaçlı dil öğretiminin aynı şey olup olmadığı sorusunu akla getirmektedir. Bu konuya değinen Long (2015, s. 215) her ikisi de özgün ve belirli bir alan ağırlıklı malzeme kullanmak gibi ortak bir özelliğe sahip olsalar da içerik temelli eğitimin müfredatının temelinde alan dersinin öğretimi olduğunu akademik amaçlı dil öğretimi müfredatının temelinde ise dil öğretimi olduğunu söyleyerek bunları birbirinden ayırır.

### 2.2.7.1. Akademik Amaçlı Dil Öğretimi ve İhtiyaç Analizi

Akademik amaçlı dil öğretimi birçok ihtiyaç analizinin konusu olmuştur. Bunların çoğu (Adzmi, Bidin, İbrahim & Jusoff, 2009; Chan, 2001; Cheng, Myles & Curtis, 2004; Christison & Krahnke, 1986; Eslami, 2010; Hyland, 1997; Johns, 1981; Johnson & Parrish, 2010; Khajavi & Gordani, 2010; Mahdavi-Zafarghandi, Khalili Sabet & Sharoudi Lomar, 2014; Mazdayasna & Tahririan, 2008; Ostler, 1980; Powers, 1985; Rosenfeld, Leung & Oltman, 2001; Rostami & Zafarghandi, 2014; Waters, 1996) dört dil becerisini konu edinmişlerdir. Bu çalışmalarda hangi becerinin daha önemli ya da gerekli olduğu, hangisinin daha sık kullanıldığı, öğrencilerin bu becerilerde kendilerini ne kadar yeterli gördükleri ve öğrencilerin becerileri kullanarak hangi görevleri yerine getirdikleri gibi konular araştırılmıştır. Bunun yanında öğrencilerin hangi becerilerde daha çok güçlük çektiği konusunda yapılmış çalışmalar (Evans & Green, 2007; Phakiti & Li, 2011) olduğu gibi bir ya da iki beceriyi konu edinen çalışmalar (Kim, 2006; Ferris & Tagg, 1996a, 1996b; Ferris, 1998; Cai, 2013) da yapılmıştır. Becerileri tek tek ele alan çalışmalara bakıldığında çoğunluğunun akademik yazma konusunda yapıldığı, okuma, konuşma ve dinleme becerilerinde yazmaya göre çok daha az ihtiyaç analizinin yapıldığı görülmektedir (Flowerdew, 2013, s. 332). Bunun nedeni Leki ve Carson'ın da (1994, s. 83) ifade ettiği gibi, yükseköğretimde ölçme ve değerlendirme çoğunlukla yazılı sınavlar ve ödevler yoluyla olduğu için yazmanın en önemli beceri olarak görülmesi olabilir.

Bölümün başında ilk büyük sayıdaki uluslararası öğrenci kafilesinin ABD ve İngiltere gibi resmi dili İngilizce olan ülkelere gittiği belirtilmişti. Bu yüzden akademik dildeki ilk ihtiyaç analizi çalışmalarının bu ülkelerde yapılmış olmasını beklemek normal karşılanmalıdır. Waters (1996, s. 4) ABD'deki uluslararası öğrencilerin akademik dil ihtiyaçları konusunda yapılmış ulaşabildiği ilk çalışmanın Ostler'e (1980) ait olduğunu belirtir. İngiltere'ye baktığımızda ise ulaşabildiğimiz ilk çalışma Jordan ve Mackay'a (1973) ait görünmektedir. 1972 yılında Manchester ve New Castle üniversitelerinde eğitim gören 106 uluslararası lisansüstü öğrencisinin katılımı ile yaptıkları çalışmada öğrencilerin % 70'i İngiltere'ye ilk geldiklerinde (çalışmadan altı ay önce) en çok dinlemede zorlandıklarını, % 48'i konuşma ile ilgili sorunlarının olduğunu ve % 11'i ise yazma becerisinde zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin çalışma yapıldığı

sıradaki görüşleri ise şu şekilde olmuştur: % 42'si en çok konuşmada zorlanmaktadır bunu % 39 ile dinleme ve % 22 ile yazma takip etmektedir. Görüldüğü gibi altı aylık bir süre zarfında öğrenciler dinleme becerilerini ciddi oranda geliştirmişlerdir. Diğer yandan konuşma ve yazmada yüzdeler oranlarının artmasını bu becerilerde gerileme şeklinde değil de zaman geçtikçe onlara olan ihtiyacın artması şeklinde yorumlamak daha makul görünmektedir.

Akademik İngilizce derslerinde hangi becerilere ağırlık verilmesi gerektiğini belirlemek için Ostler (1980) 133 uluslararası öğrenciyle yaptığı anket çalışmasında öğrencilerin en çok ders kitabı okumada, not tutmada ve soru sormada kendilerini eksik hissettiklerini belirlemiştir. Benzer bir çalışmayı Johns (1981) yapmış ama bu sefer anket öğrencilere değil değişik bölümlerde görev yapan 200 öğretim elemanına uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretim elemanları uluslararası öğrencilerin akademik anlamada başarılı olmaları için anlamaya dayalı becerilerin (okuma ve dinleme) anlatmaya dayalı becerilerden (konuşma ve yazma) daha önemli olduğunu ifade etmişlerdir.

İleriki yıllarda araştırmacıların örneklemelerini hem daha farklı üniversitelerden oluşturdukları hem de anket dışında başka yöntemler de kullanmaya başladıkları görülmektedir. Christison ve Krahnke'nin (1986) beş farklı üniversitede okuyan 80 uluslararası öğrenci ile yaptıkları yapılandırılmış görüşmeler sonucunda öğrencilerin anlamaya yönelik becerileri anlatmaya yönelik becerilerden daha önemli gördükleri, en sık dinleme (% 50) ve okuma (% 30) becerilerini en az yazma becerisini kullandıkları (% 10) ve en çok konuşmada (% 35) zorlandıkları görülmüştür. Bu çalışmada öğrenciler her ne kadar en az yazmaya zaman ayırdıklarını (% 10) ifade etmiş olsalar da Leki ve Carson (1994, ss. 82-83) akademik başarı için yazmanın önemimin kendisine ayrılan zamandan daha fazla olduğunu söylemektedir. Çünkü üniversitedeki derslerin çoğunda ölçme ve değerlendirme yazma becerisi üzerinden yapılmaktadır.

Daha kapsamlı bir çalışmayı Rosenfeld, Leung ve Oltman (2001) ABD ve Kanada'da 21 üniversitenin altı farklı bölümündeki 370 öğretim elemanı ve 345 öğrencinin katılımı ile yapmıştır. Öğrencilerin başarılı olmaları için yerine getirmek zorunda oldukları 42 değişik görevi önem sırasına göre değerlendirmeleri istenen ankete verilen cevaplardan şu veriler elde edilmiştir:

- a) Lisans derslerine giren öğretim elemanlarına göre öğrenciler için en önemli görev dinleme yaparken bilgiyi ve detaylarını anlamaktır (Dinleme).
- b) Lisansüstü derslere giren öğretim elemanlarına göre öğrenciler için en önemli görev ana fikri ve yardımcı fikirleri ifade edecek şekilde yazabilmektir (Yazma).
- c) Lisans öğrencilerine göre en önemli görev ödevlerin nasıl ve ne zaman yapılacağı ile ilgili öğretim elemanlarının yaptığı açıklamaları anlamaktır (Dinleme).
- d) Lisansüstü öğrencilerine göre en önemli görev dinleme yaparken ana fikri ve ana fikri destekleyen yardımcı fikirleri anlayabilmektir (Dinleme).

Görüldüğü gibi her ne kadar dört grubun en önemli gördüğü görevler farklı olsa da lisansüstü dersler veren öğretim elemanları hariç diğer üç grup da dinleme ile ilgili becerileri akademik başarı için çok önemli görmektedirler. Lisansüstü derslere giren öğretim elemanlarının yazma becerisini daha önemli görmelerinin sebebi öğrencilerin tez gibi çok önemli akademik yazılı ürünlerini bu seviyede vermeleri gerektiği olabilir.

Akademik amaçlı dil öğretimi alanındaki ihtiyaç analizi çalışmaları sadece uluslararası öğrenciler üzerine yapılmamıştır. Kendi ülkelerindeki bazı üniversitelerde yabancı dilde eğitim alan öğrencilerin konu olduğu çalışmalar da vardır. Bunlardan birinde Hyland (1997) beş Hong Kong üniversitesinde eğitimlerini İngilizce gören 1619 öğrenci üzerinde yaptığı çalışmada öğrencilerin en çok sırasıyla yazma ve konuşma becerilerinde zorlandığını tespit etmiştir. Çalışmanın sadece öğrencilerin hangi becerilerde zorlandığı bilgisini verdiğini ama örneğin yazmanın hangi alt becerilerinde öğrencilerin zorlandığı bilgisini vermediğini söyleyen Evans ve Green (2007, s. 6) bu bilgiye de ihtiyaç olduğundan hareketle alt becerileri de içeren bir çalışma yapmıştır. Hazırladıkları ankette akademik okuma, yazma, konuşma ve dinlemeye ait 45 alt beceri (10 okuma, 15 yazma, 10 konuşma, 10 dinleme) yer almıştır. Hong Kong Polytechnic Üniversitesinin 26 farklı bölümünde İngilizce eğitim gören 4932 üniversite öğrencisinin katıldığı çalışma sonucunda, öğrencilerin büyük çoğunluğunun Hyland'ın (1997) çalışmasında olduğu gibi özellikle akademik yazma ve akademik konuşmada güçlükler çektiği, en az sorunun dinleme becerisinde yaşandığı görülmüştür. Akademik yazmada, öğrencilerin en çok uygun bir akademik üslup kullanma ve fikirlerin doğru bir dille ifade edilmesinde zorlandığı görülmüştür. Akademik konuşmada, konuşurken doğru



cümleler kurmak ve akıcı konuşmak; akademik okumada terimleri anlamak ve yeni kelimelerin anlamlarını tahmin edebilmek; akademik dinlemede ise, önemli kelimeleri anlamak ve yardımcı fikirleri fark edebilmek öğrencilerin en çok güçlük çektiği alt beceriler olmuştur. Bu sonuçlardan hareketle, öğrencilerin gerekli dil becerilerini kullanamamalarının özgüven kaybına ve başarısızlığa neden olduğunu ifade eden araştırmacılar, akademik amaçlı İngilizce derslerinin gerekli olduğunu dile getirmişlerdir.

#### 2.2.7.2. Akademik Okuma

Öğrenciler yeni bilgileri iki şekilde öğrenebilirler; okuyarak ve dinleyerek. Her ikisi de anlamaya yönelik beceri olan okuma ve dinleme becerileri akademik ortamlar dikkate alınarak karşılaştırıldığında şunlar görülür: Okuma sadece okunacak bir malzemeye ihtiyaç duyması, okuma hızını öğrencinin kendisinin ayarlayabilmesi, anlamadığı kısımları dönüp tekrar okuma fırsatı sunması gibi bazı avantajlara sahipken akademik metinlerin bol miktarda terim içermesi, uzun ve karmaşık cümle yapılarına yer vermesi gibi nedenlerle öğrencilerin zorlandığı bir beceridir. Akademik dinlemenin avantajı akademik konuşmanın akademik yazıdan daha basit olması yani günlük konuşmaya daha yakın olmasıdır. Diğer yandan dinlemede konuşma hızının konuşana bağlı olması, anlaşılmayan durumlarda geri dönüp tekrar dinleme imkânı vermemesi, standart dışı aksanlara da yer vermesi gibi nedenler öğrencinin dinlediğini anlama becerisini zorlaştırmaktadır.

Güneş (2014) okumayı “ön bilgilerle metindeki bilgilerin bütünleştirildiği ve yeniden anlamlandırıldığı bir süreç” (s. 128) olarak tanımlamaktadır. Okumada parçadan bütüne ve bütünden parçaya olmak üzere iki farklı model uygulanmaktadır. Okur metni okurken kelimelerden cümlelere, cümlelerden paragraflara doğru bir seyir izliyor ve böyle anlama ulaşmaya çalışıyorsa, parçadan bütüne okuma modelini uyguluyor demektir. Diğer yandan, farklı bir yöntem olarak okumadan önce metnin konusu ile ilgili ön bilgilerini harekete geçiriyor ve sürekli tahminler yaparak anlama ulaşmaya çalışıyorsa, bu durumda da bütünden parçaya okuma modelini uyguluyor demektir. Okunan konu, okurun hakkında hiçbir şey bilmediği bir konu ise bu ikinci modeli

uygulaması zorlaşacaktır. Başarılı okuyucular her iki modeli de aynı anda kullanan okuyuculardır.

Üniversitede öğrencilerin bir dizi farklı akademik metin türünü (ders kitabı, bilimsel makale, tez, deney raporu, özet, vs. ) okuması gerekmektedir. Her bir türün kendine ait farklı dilsel ve yapısal özellikleri vardır. Akademik bir dille yazılmış bu metinleri okumak, anlamak, aralarında sentez yapmak ve gerekli notlar çıkarmak ana dili konuşurları için bile çok kolay değilken bütün bunları uluslararası öğrencilerin yapması daha da zor olacaktır. Öğrencilerin bu tür güçlüklerin üstesinden gelebilmesi için akademik okuma becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Gillett'in (1989, ss. 99-100) akademik okuma dersi için önerdiği müfredatta 28 farklı okuma becerisi yer almaktadır. Bunlardan bazıları seçici okuma, gözden geçirme, hızlı okuma, okurken not alma, anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamlarını bağlama bakarak tahmin edebilme, eleştirel okuma ve ana fikrin bulunmasıdır.

Phakiti ve Li (2011) yaptığı çalışmanın okuma becerisi kısmında anket verilerine göre öğrencilerin en çok okudukları metindeki fikirleri karşılaştırmada zorlandıklarını tespit etseler de görüşmelerde öğrenciler en çok akademik terimlerde zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Kelime ve terimler konusunda akademik dil kullanan öğrencilerin yetersiz olduğu başka çalışmalarda (Atai & Nazari, 2011; Chan, 2001; Eslami, 2010; Evans & Green, 2007; Hyland, 1997; Khajavi & Gordani, 2010; Leki & Carson, 1994; Mazdayasna & Tahririan, 2008) da ortaya konmuştur.

Scarcella (2003, s. 22) araştırmacıların akademik metinlerde geçen kelimeleri Tablo 2.2'deki gibi üç gruba ayırdıklarını ifade eder. Genel kelimeler hem günlük ortamlarda hem de akademik bölümlerde kullanılan kelimelerdir. Coxhead ve Nation (2001, s. 252) bunları kullanım sıklığı yüksek olanlar ve düşük olanlar diye ikiye ayırır ve kullanım sıklığı yüksek olanların akademik metinlerin % 80'ini oluşturduğunu belirtir. Teknik kelimeler sadece belirli akademik bölümlerde kullanılan terimleri ifade eder ve bunlar diğer bölümlerde pek kullanılmadığı için o bölüme özel kelimelerdir. Akademik kelimeler ise teknik kelimelerin aksine bütün akademik bölümlerde kullanılan ortak kelimeleri ifade eder. Coxhead ve Nation (s. 256) bir yabancı dil öğreticisinin öğrencilerine genel ve akademik kelimeleri öğretebileceğini ama teknik kelimelerin

öğretiminde art alan bilgisine sahip olmadığı için çok fazla yardımcı olamayacağını belirtir.

Tablo 2.2. Akademik ortamlarda kullanılan kelimeler (Scarcella, 2003, s. 22)

Kelime Çeşitleri	Anlam	Kullanım Alanı	Örnekler
Genel Kelimeler	Genel	Bütün bölümlerde kullanılır	çoktan, meşgul
Teknik Kelimeler	Özel	Belirli bölümlerde kullanılır	fulkra, pivot
Akademik Kelimeler	Hem genel hem özel	Bütün bölümlerde kullanılır	ileri sürmek, araştırma

Akademik ortamlarda başarılı bir iletişim kurabilmek için öğrencilerin çok sayıda akademik kelime bilmeleri gerekmektedir (Scarcella, 2003, s. 20). Benzer bir konuda Saville-Troike (1984, s. 199) kelime bilgisinin ikinci dil ediniminin en önemli kısmı olduğu iddiasında bulunur. Biber (2006) üniversitelerde kullanılan kelimelerin genel bir haritasının çıkarılabilmesi için şu soruların cevaplanması gerektiğini belirtir:

- Bir öğrencinin normal bir üniversite kitabı ya da dersini anlaması için kaç kelime bilmesi gerekmektedir?
- Farklı akademik bölümler aynı kelimeleri mi kullanmaktadırlar?
- Eğer farklı kelimeler kullanıyorlarsa bunların ne kadarı ortaktır?
- Bazı bölümler çeşit olarak daha fazla kelime mi kullanmaktadırlar?
- Akademik dille günlük konuşma dilinde ortak olan kelimeler var mıdır?
- Normal bir akademik metnin ne kadarı bu ortak kelimelerden oluşmaktadır? (s. 33).

Akademik kelime öğretiminde en zor kısım hangi kelimelerin öncelikli olarak öğretilmesi gerektiğinin belirlenmesidir (Coxhead, 2000, s. 213). Bu durumda ilk akla gelen en sık kullanılan akademik kelimeler olmaktadır. Bu amaçla değişik akademik kelime derlemleri hazırlanmıştır. Örneğin Coxhead içinde 3,5 milyon kelimenin yer aldığı sadece yazılı akademik metinlerden oluşan bir derlem çalışması yapmış ve en sık kullanılan akademik kelimeleri tespit etmiştir. Bu kelimeler içinde genel İngilizcede en sık tekrarlanan ve West (1953) tarafından tespit edilen 2000 kelime çıkarıldığında geriye 570 adet akademik kelime kalmıştır. Bu 570 kelime de tekrarlarıyla beraber derlemdeki toplam kelimelerin % 10'una tekabül etmiştir. West'in listesindeki 2000 kelime ile birlikte bu 570 kelime ise toplam kelime sayısının % 86'sını oluşturmuştur. Bu sonuç da yazılı akademik metinlerde bile bol miktarda genel dilde kullanılan kelimelere yer verildiğini göstermektedir.

Coxhead ve Nation (2001, s. 258) bu şekilde hazırlanan akademik kelime listelerinin iki değişik şekilde kullanılabilceğini söyler. Birincisi akademik dil dersleri ve bunların sınavlarında hangi kelimelere öncelik verileceği belirlenmiş olur. İkincisi bu tür listelerdeki kelimeleri öğrenmek öğrenciler için bir hedef olarak belirlenebilir. Böylece öğrenciler listede bilmedikleri kelimeleri işaretleyerek onları öğrenmeye çalışırlar. Bunu listedeki kelimeleri doğrudan öğrenerek yapabilecekleri gibi Coxhead (2000, s. 227) bu kelimelerin bir bağlam içerisinde öğrenilmesinin daha doğru olacağını ifade eder. Diğer yandan bu tür çalışmaları eleştirenler de olmuştur. Hyland ve Tse (2007, s. 251) kelimelerin değişik akademik bölümlerde değişik şekillerde kullanıldığını belirterek bölümlere özel akademik kelime listelerinin oluşturulması gerektiğini ve bu tür listelerin kelime öğretiminde daha faydalı olabileceğini ifade etmişlerdir.

Biber (2006, s. 36) hazırladığı derlemde derslerde öğretim elemanlarının 14500 farklı kelime kullanırken ders kitaplarının ciddi bir kısmı terim olan 27000 farklı kelimeye yer verdiklerini tespit etmişlerdir. Görüldüğü gibi ders kitapları kelime çeşidi bakımından ders anlatımlarından iki kat daha zengindir. Biber (2006, s. 36) bunu ders kitabı yazarlarının metni üretmek için daha çok zamanlarının ve yazımdan sonra gözden geçirip değişiklik yapma imkânlarının olmasına, konuşmada ise bu imkânların olmamasına bağlamaktadır. Ayrıca ders anlatımlarında kullanılan kelimelerin bazılarının kullanım sıklığı çok yüksekken ders kitaplarında böyle bir durum gözlenmemiştir. Kelime çeşitliliğine bölümler bazında bakıldığında en çok farklı kelimenin doğa bilimlerinde kullanılırken en az kelime çeşidine işletme ve mühendislik bölümlerinde rastlanmıştır.

Genel anlamda okuma becerisinin geliştirilmesinde yaygın okumanın önemine vurgu yapıldığı gibi akademik okumayı geliştirmek için de yaygın okumanın önemine değinen araştırmacılar olmuştur. Örneğin Cummins ve Man (2007, s. 797) akademik metinlerdeki kullanım sıklığı düşük kelimelerin çokluğundan hareketle akademik başarı için yaygın okumanın gerekli olduğunu belirtir.

### 2.2.7.3. Akademik Yazma

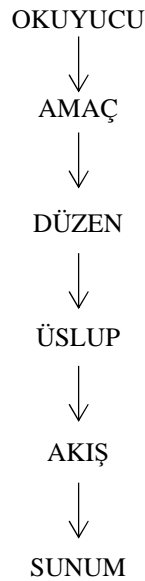
Yazma temelde belirli bir konudaki bilgi ve düşüncelerin yazı dili kullanılarak ifade edilmesidir. Yazmak isteyen birisi için iki soru önemlidir: Ne yazılacaktır? Nasıl

yazılacaktır? Bunlardan “ne” sorusu içeriğe, “nasıl” sorusu da şekle karşılık gelmektedir. İçerik ve şekil yazmanın iki önemli boyutunu temsil eder. Şüphesiz en iyi yazı, en iyi içeriğin en iyi şekilde ifade edildiği yazıdır; fakat bu çoğu zaman kolay olmamaktadır. Neyin nasıl yazılacağına kararlaştırılması ve uygulanması bazen uzunca bir süreci gerektirebilir. Bu süreç boyunca tasarlanan düşüncelerin yazıya aktarılmasında birtakım sorunların olması muhtemeldir. İlk başta çok güzel gibi görünen bir düşünce yazıya döküldüğünde aynı güzelliği yansıtmıyorsa onu başka bir şekilde ifade etmenin yollarını aramak gerekebilir. Söz konusu akademik yazma olduğunda içerik ve şeklin akademi dünyasının genel kabullerine uygun olması beklenir. Özellikle şekil açısından akademik yazı türlerinin zaman içinde belirli şablonlar geliştirdiği ve bunların klasik kompozisyon derslerinde öğretilen “giriş, gelişme, sonuç” şeklinde özetlenebilecek şablondan çok farklı olduğu görülmektedir. Örneğin, Leki ve Carson’a (1997, s. 60) göre bilimsel bir makalede özet, giriş, literatür taraması, sonuçlar ve tartışma bölümleri yer alır. Ayrıca şekil konusunda kullanılacak dil de önemlidir. Akademik yazılarda resmi bir dil ve üslup kullanılmalıdır. Bilimsel bir konu popüler bir dil kullanılarak anlatılmaz.

İçerik ve şekil sadece yazma sürecinde değil yazmanın değerlendirilmesinde de öne çıkan iki konudur. Değerlendirme aşamasında bazı öğreticiler içeriğe daha çok önem verirken bazıları şekle daha çok önem verebilir. Dil öğreticileri ve bölüm öğretim elemanlarının bu anlamda ayrıştığı görülmektedir. Yazma dersinde öğreticiler içerikten çok şekle önem verirken (Leki & Carson, 1997, s. 62), bölüm derslerinde yazılmış bir yazı için bölüm öğretim elemanlarının neredeyse tüm dikkati içerik üzerine olmaktadır, çünkü onlar için öğrencinin konuyu ne kadar anlayıp anlamadığı önemlidir (Shih, 1986, s. 631).

Swales ve Feak’e (1994, ss. 7-29) göre akademik bir yazı yazarken dikkat edilmesi gereken altı faktör vardır (Şekil 2.7).

Şekil 2.7. Akademik yazmada dikkat edilecek hususlar (Swales & Feak, 1994, s. 8)



- a) Okuyucu: Yazıya başlamadan önce okuyucunun beklentileri ve art alan bilgisi dikkate alınmalıdır ki içerik ona göre oluşturulsun. Leki ve Carson (1997, s. 58) aynı alandaki belirli bir grup okuyucuya yönelik yazmanın genel bir okuyucu kitlesine yönelik yazmaktan daha kolay olduğunu ifade eder.
- b) Amaç: Amaç okuyucu ile yakından ilgili bir faktördür. Okuyucu içerik açısından ya yazardan daha çok şey biliyordur ya da daha az. Okuyucunun yazardan daha az bildiği durumda yazının amacı bilgilendirmek olur. Okuyucunun içerikle ilgili daha bilgili olduğu durumda ise amaç neyin ne kadar bilindiğini göstermek olur. Bu son durum genellikle öğrencilerin yazılı ödevlerinde görülür.
- c) Düzen: Akademik yazılar belirli bir şablon içinde sunulur. Böylece okuyucu neyi nerede bulabileceğini bilir. Örneğin bilimsel makalelerin özetinde araştırmanın amacı, yöntemi, bulgular ve sonucu ile ilgili kısa bilgilere yer verilir.
- d) Üslup: Akademik yazıda resmi bir üslup kullanılır. Bu da kendini en çok kullanılan kelimelerde gösterir. Aynı anlama gelen kelimelerden daha resmi bir kullanıma sahip olan tercih edilir.

- e) Akış: Swales ve Feak (1994, s. 21) akışı metinde bir ifadeden diğerine geçmek şeklinde açıklamaktadır. Bu akış hem içerik ve anlam olarak hem de biçimsel olarak gerçekleştirilmelidir. Dil biliminde ilkinde bağdaşıklık ikincisine tutarlılık denmektedir. Bağdaşıklık metnin içindeki fikir, düşünce ve verilerin birbirleriyle mantıksal bağını ifade ederken tutarlılık bu bağın bağlaçlar gibi değişik dil bilgisel öğelerle gösterilmesine denir.
- f) Sunum: Sunum akademik yazının gözden geçirilmiş son halini temsil etmektedir. Paragraflar, satır aralıkları, dil bilgisi hataları, yazım kuralları ve noktalama işaretleri bu aşamada dikkat edilmesi gereken noktalardır.

Yazma eğitiminin tarihi süreç içerisinde ürün odaklı olarak verildiği, 1970'li yıllardan itibaren süreç odaklı yazmanın eğitimin bir parçası haline getirildiği görülmektedir (Zamel, 1976). Ürün odaklı yazma eğitimi iyi bir modeli merkeze alarak onun gibi bir metin ortaya çıkarmayı hedeflerken süreç odaklı yazmada dikkatler yazının nasıl meydana getirildiği üzerinedir. Jordan (1997, ss. 165-169) her iki yöntemin de akademik yazma derslerinde kullanılması gerektiğini belirtir. Ona göre süreç odaklı eğitim önemlidir çünkü öğrenci yazmanın nasıl bir süreç gerektirdiğini, bu süreçte nelere dikkat edilmesi gerektiğini öğrenmiş olur. Diğer yandan kendi bölümünde değerlendirmeye alınacak olan yazma süreci değil sonuçta ortaya çıkacak olan metindir. Bu da ürün odaklı eğitimi gerekli kılmaktadır.

Bridgeman ve Carlson (1983) ABD ve Kanada'da bulunan 34 üniversitedeki akademisyenlere lisansüstü öğrencilerine verilen yazma ödevleri ile ilgili bir anket uygulamıştır. Araştırma sonucunda yazmanın lisansüstü eğitimde önemli bir beceri olduğu, hangi yazma alt becerilerinin ne kadar önemli olduğunun bölümden bölüme değiştiği, akademisyenlerin değerlendirmeyi kelime ve cümle seviyesinde değil de söylem seviyesinde yaptıkları ortaya çıkmıştır. Horowitz (1986, s. 448) söz konusu çalışmayı yazılı ödevlerin kendilerini incelemek yerine yazma etkinliklerini ön görüşmeye dayalı bir anketle belirlemeye ve sınıflandırmaya çalıştığı için eleştirir. Bu yüzden kendisi yaptığı araştırmada anket ya da gözlem yerine belge inceleme yöntemini kullanır. Üniversite öğrencilerinin yazma becerisini ne tür etkinliklerde kullandıklarının tespiti için 750 akademisyenden öğrencilerine verdikleri yazılı ödevleri ister. İsteğe 36 akademisyen olumlu cevap verir. Araştırma sonucunda öğrencilerden yedi farklı yazma

ödevinin istendiği görülür. Bunlar okuduğunu özetleme, açıklamalı bibliyografya, yaşanmış bir olayın anlatımı, veri-kuram ilişkisi, durum çalışması, değişik kaynaklardan bilgi sentezleme ve araştırma projesidir.

Üniversitede öğrencilerin neyi ne kadar öğrendikleri çoğu zaman yazılı ödev ve sınavlar yoluyla ölçüldüğü için yazmayı en önemli beceri kabul eden Leki ve Carson (1994, s. 83) öğrencilerin akademik yazma ihtiyaçları konusunda bir çalışma yapmıştır. Araştırma sonucunda bazı öğrencilerin özellikle kelime ve dil bilgisi noktasında eksikliklerini ifade ettikleri görülmüştür. Benzer bir çalışmada Leki ve Carson (1997) öğrencilerin yazma dersinde yazdıklarını bölüm derslerinde yazdıkları ile karşılaştırmış ve ilkinde öğrencilerden daha çok kişisel konularda yazmaları istenirken ikincisinde öğrencilere önce bir metin okutulup o metnin içeriği ile ilgili bir şeyler yazmalarının istendiğini tespit etmişlerdir. Buradaki farklılığın normal karşılanması gerekmektedir. Çünkü öğrencilerin kendi bölümleri ile ilgili bir konuda yazdığı durumlarda akademik yazma dersi veren öğretici doğal olarak içerikle ilgili öğrencilerine pek fazla yardımcı olamayacaktır. Shih (1986, ss. 638-639) bu sıkıntının uygulamada dört farklı şekilde aşmaya çalışıldığını ifade eder. İlki, yazma dersini bölüm öğretim elemanlarının vermesidir. Spack (1988, s. 40) da bu görüşü savunur. İkincisi, dil dışında belli bir alanda da uzmanlaşmış dil öğreticilerinin o bölüm öğrencilerine yazma dersi vermesidir. Bu ikincisini Jordan (1998, s. 7) kendisinin uyguladığını belirtir. Dil öğretimine ek olarak kendisini iktisat alanında da yetiştirir ve o bölümde okuyan uluslararası öğrencilerin her türlü akademik dil derslerini kendisi verir. Üçüncüsü, dil öğreticisi ile bölüm öğretim elemanının birlikte aynı anda aynı sınıfa ders vermesi, dördüncüsü ise yazma dersinde belirli bir bölüme değil de değişik bölümlere birden hitap edecek genel malzemelerin kullanılmasıdır.

#### 2.2.7.4. Akademik Konuşma

Akademik başarı için konuşma önemli bir beceridir. Öğrenci için derste anlaşılmayan bir noktanın olmaması önemlidir. Anlamadığı bir durumda öğrencinin yapması gereken öğretmene soru sorup tekrar ettirme ya da konunun daha başka şekillerde ifadesini sağlama olmalıdır. Öğretmene soru sormaktan çekinildiği durumlarda sorular sınıftaki



diğer öğrencilere sorulabilir. Jordan'a (1997) göre öğrencilerin akademik konuşmaya ihtiyaç duyduğu ortamlar şunlardır:

- Derslerde sorular sormak
- Seminer ve tartışmalara katılmak
- Sözlü sunumlar yapmak
- Seminer, çalıştay ve laboratuvarlarda verileri sözlü olarak anlatmak (s. 193).

Bunlar içerisinde en önemlilerinden birisi sözlü sunum yapmaktır, çünkü özellikle lisansüstü eğitimde sözlü sunum bir sınav aracı olarak da kullanılmaktadır. Price (1977, s. 28) sözlü sunumun beş aşamadan oluştuğunu belirtir. Bunlar giriş, amacın ifade edilmesi, detaylar, sonuç ve tartışma şeklindedir. Bununla birlikte sunumda görsel malzemeler de kullanılacaksa tablo, şekil ve grafiklerin yorumlanması ve konuşurken etkili beden dilinin kullanılması da dikkat edilmesi gereken noktalardandır.

Cummins ve Man (2007, s. 798) günlük konularda yüz yüze yapılan bir konuşmayı bilimsel bir deney raporunun sunumu, bir romanın özetlenmesi ve bir tartışma ile kıyaslar. İlki için sadece kullanım sıklığı yüksek kelimelerin bilinmesi ve kullanılması yeterli iken ikinci grup için daha çok kelime bilgisine, daha detaylı dil bilgisine ve söylem becerilerine ihtiyaç duyulduğunu ifade eder. Dolayısıyla yabancı bir öğrencinin ilkinde akıcı bir konuşma yetisine sahip olması için bir veya iki yılın yeterli olduğunu, akıcı bir akademik konuşma yetisine sahip olmasının ise daha çok zaman istediğini belirtir.

Gillett (1996, s.18) eğitim ortamlarında yapılan uygulamaların günümüzde öğrencilerin daha çok birlikte çalışmalarını (grup çalışması, grup projesi, vs.) gerektirdiği için yabancı öğrencilere yönelik akademik konuşma dersinin giderek daha da önemli hale geldiğini ifade eder. Bu derslerde öğrencilere sunumlar, sözlü grup çalışmaları ve akademik tartışmalar yaptırılarak konuşma becerilerinin geliştirilmesini tavsiye eder.

#### 2.2.7.5. Akademik Dinleme

Christison ve Krahnke'nin (1986) yaptıkları çalışmada dinlemenin akademik ortamlarda öğrencilerin en sık kullandığı beceri olduğu görülmüştür. Flowerdew ve Peacock (2001b, s. 189) akademik dinleme konusunda yapılan araştırmaların ders dinleme ve not tutma üzerine yoğunlaştığını ifade eder. Anlamaya dayalı diğer beceri olan okumada olduğu gibi dinlemede de parçadan bütüne ve bütünden parçaya modelleri vardır.

Öğrenci dinlediği metnin anlamını kavramak için kelime ve cümleleri bir araya getiriyor, onlara dikkatini veriyorsa parçadan bütüne dinleme modelini uyguluyor demektir. Diğer yandan bütünden parçaya modeli uygulandığında ise konu ile ilgili daha önceden sahip olunan bilgiler harekete geçirilir, dinlenenler mevcut bilgilerle harmanlanarak anlaşılmasına çalışılır.

Akademik dinleme dersinde öğrencilerin kazanması gereken en önemli becerinin derslerin yapısını kavrayabilmek olduğunu ifade eden Gillett'e (1996, s. 18) göre bu dersin müfredatında not tutabilmek, konuşulanlar arasındaki bağlantıları anlayabilmek, yeni kelimelerin anlamlarını tahmin edebilmek, gözden geçirme ve tarama yapmak gibi becerilere yer verilmelidir. Richards (1983, s. 229-230) ise akademik dinleme ile ilgili 18 alt beceri sıralar. Bunlardan bazıları şu şekildedir:

1. Dersin amaç ve kapsamını anlayabilmek
2. Dersin konusunu anlayıp takip edebilmek
3. Konuşulanlar arasındaki ilişkileri (sebeup, etki, sonuç gibi) anlayabilmek
4. Konu ile ilgili önemli kelimeleri anlayabilmek
5. Konuşma hızı ve aksan farklı olsa bile dersi takip edebilmek (s. 229-230)

Akademik dinleme üzerine yapılan araştırmaların çoğunda (Ferris & Tagg, 1996a, 1996b; Ferris, 1998; Johnson & Parrish, 2010) not tutmanın çok önemli bir beceri olarak kabul edildiği görülmüştür. Adamson'a (1990, s. 70) göre not tutmak karmaşık bir beceridir. Bunu gerçekleştirmek için öğrencinin "konuşulanı anlaması, önemli bilgiyi önemsiz bilgiden ayırabilmesi, önemli bilgi için bir takım mantıki gerekçeler sunabilmesi ve önemli bilgiyi mantıklı bir şekilde hedef dilde yazabilmesi" (s. 71) gerekir. Yine Adamson'ın yaptığı araştırmada en iyi öğrenciler bile bunların hepsini birden yapmakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin çoğu dersi dinlerken dersi anlamak ile not tutmak arasında bir tercihe zorlandıklarını hissetmişlerdir. Bilmedikleri bir kelime konuşmada geçtiğinde onun ne anlama geldiğini düşünürken dersin sonraki kısımlarını kaçırdıklarını belirtmişlerdir.

Not tutmayı Jordan (1997, s. 179) da kolay bir beceri olarak görmez ve bununla ilgili dört farklı süreçten söz eder:

- önemli ve önemsiz bilgiyi birbirinden ayırabilme yeteneği,
- yazma anını kararlaştırmak (ki yazarken diğer önemli noktalar kaçırılmasın),
- değişik kişisel kısaltma ve semboller kullanarak kısa ve anlaşılır yazabilmek,
- daha sonra bu kısaltma ve sembolleri çözerek okuyabilmek ve dersin önemli kısımlarını hatırlayabilmek (s. 179-180).

Powers (1985) 21 dinleme alt becerilerinden hangilerinin daha önemli olduğunu belirlemek için 144 akademisyenin görüşünü bir anket yoluyla toplamıştır. Araştırma sonucunda akademisyenlerin aşağıdaki 9 beceriyi çok önemli gördükleri ortaya çıkmıştır:

1. Önemli konu ve fikirleri anlayabilmek,
2. Önemli fikirler arasındaki ilişkileri anlayabilmek,
3. Dersin konusunu anlayabilmek,
4. Not tutabilmek,
5. Tutulan notları okuyabilmek,
6. Konuşulanlar arasındaki ilişkileri anlayabilmek,
7. Önemli kelimeleri anlayabilmek,
8. Öğretmenin konuşma şeklini takip edebilmek,
9. Yardımcı fikirleri ve örnekleri anlayabilmek (s. 6-7).

Ferris ve Tagg (1996a, 1996b) değişik akademik bölümlerde ders veren ve sınıflarında uluslararası öğrenciler bulunan dört farklı kurumdaki 234 akademisyenin katıldığı bir çalışma yapmıştır. Çalışmanın amacı, üniversitede öğrencilerin ne tür konuşma ve dinleme görevlerini yerine getirdiklerini ve bu görevleri yerine getirirken uluslararası öğrencilerin zorlanıp zorlanmadıklarını belirlemek olmuştur. Araştırma sonucunda akademisyenlerin öğrencilerin dinleme ve konuşma becerileri ile ilgili beklentilerinin bölümden bölüme, kurumdan kuruma ve öğrencilerin aldıkları eğitime (lisans ve lisansüstü) göre değiştiği, ders dinlerken not tutmanın çok önemli olduğu, uluslararası öğrencilerin soru sorma ve cevap verme noktasında sorunlar yaşadıkları, derslerdeki tartışmalara katılma konusunda zorlandıkları ve katılanların da pek verimli olmadığı görülmüştür. Akademisyenler bu sorunların giderilmesi için yabancı dil sınıflarında içerik temelli öğretimin yapılması, sınıf içi etkileşimin önemi konusunda öğrencilerin bilgilendirilmesi ve iletişim becerilerinin daha etkili bir şekilde öğretiminin yapılması tavsiyelerinde bulunmuşlardır.

Bu çalışmadan iki yıl sonra Ferris (1998) aynı anketi bu sefer üç farklı üniversitede eğitim göre 786 uluslararası öğrenciye uygulamıştır. Çalışma sonucunda öğrenciler dinleme ve not tutma becerilerini önemli gördüklerini, en çok sözlü sunum yapmada, sınıf içi tartışmalara katılmada ve not tutmada güçlükler çektiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca bir önceki çalışma ile bu çalışma kıyaslandığında her iki gruba (akademisyenler ve öğrenciler) ait cevapların çok az örtüştüğü görülmüştür.

Ostler (1980) ileri seviyedeki öğrenciler üzerine yaptığı araştırmada öğrencilerin günlük konuşmada sorun yaşamadıklarını gözlemlediği hâlde, aynı öğrencilerin akademik ortamda sağlıklı iletişim kurmak için gerekli dinleme ve konuşma becerilerine sahip olmadıklarını dile getirdiklerini ifade etmiştir.

Kim (2006) lisansüstü öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerini en çok sınıf tartışmalarına katılma, soru sorma, grup çalışması yapma ve ders dinleme esnasında kullandıklarını tespit etmiştir. Çalışma sonucunda yabancı dil sınıflarında içerik odaklı bir eğitim verilmesini tavsiye ederek akademik başarı için akademik dil becerilerinin edinilmesi ve bölümlere özel söylem özelliklerinin kavranması gerektiğini ifade etmiştir.

### **2.2.8. Akademik Türkçe**

Akademik Türkçe alanında yapılan çalışmaları Türkçe akademik metinleri İngilizce akademik metinlerle karşılaştıranlar, ana dilde yapılanlar ve uluslararası öğrencilere yönelik olarak yapılanlar olmak üzere üç alt başlıkta toplamak mümkündür.

#### **2.2.8.1. Türkçe ve İngilizce Akademik Metinleri Karşılaştıran Çalışmalar**

Literatüre bakıldığında Türkçe akademik metinlerin İngilizce akademik metinlerle dil kullanım özellikleri bakımından karşılaştırıldığı çalışmaların (Akbaş, 2012 ve 2014; Algı, 2012; Bayyurt, 2010; Çandarlı, 2013; Çapar, 2014; Coşmuş, 2011) yoğunlukta olduğu görülmektedir.

Akbaş (2014) eğitim alanında Türk akademisyenler tarafından yazılmış 10 Türkçe 10 İngilizce yüksek lisans tezinin tartışma bölümlerini yazar ve okuyucuya gönderimde bulunan kelimeler açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda Türkçe yazılmış tezlerin tartışma bölümlerinde yazarların nesnellik adına kendilerini geri plana çektikleri görülmüştür. Benzer bir çalışmada Akbaş (2012) 90 tezin özetini incelemiştir. Bu tezlerin 30'u Türkçe, 30'u Türk akademisyenler tarafından yazılmış İngilizce ve diğer 30'u ise ana dili İngilizce olanların yazdığı İngilizce tezlerdir. Çalışma sonucunda Türkçe yazılmış tezlerde hiç birinci tekil kişi zamirine rastlanmazken hem Türkler hem de ana dili İngilizce olanların yazdığı İngilizce tez özetlerinde rastlanmıştır.

Bayyurt ve Akbaş (2014) 17 lisansüstü Türk öğrencinin katıldığı çalışmada öğrencilerin kaçınma ve vurgulayıcı ifadeleri İngilizce metinlerde Türkçe metinlere oranla daha kolay algılayıp kullandıklarını tespit etmiştir.

Çapar (2014) yabancı dil öğretimi alanında yazılmış 150 makaleyi (50 Türkçe, 100 İngilizce) etkileşimsel üst söylem ögeleri açısından incelemiştir. İngilizce makalelerin 50'si Türk 50'si Amerikalı akademisyenler tarafından yazılmıştır. Araştırma sonucunda Türk yazarların etkileşimsel üst söylem ögelerini Amerikalı yazarlara göre İngilizce yazılan makalelerde daha az kullandıkları görülmüştür. Ayrıca Türk yazarların bu ögeleri İngilizce yazdıkları makalelerde Türkçe yazdıkları makalelere göre daha sık kullandıkları gözlemlenmiştir.

Coşmuş (2011) ise Uygulamalı Dil Bilimi ve Eğitim Teknolojileri alanlarında yazılmış 50 İngilizce ve 50 Türkçe araştırma makalesinin özetlerini karşılaştırdığı çalışmasında İngilizce yazılmış özetlerin neredeyse yarısında tartışma kısmının yer aldığını Türkçe yazılmış özetlerde ise tartışma kısmının olmadığını belirlemiştir.

#### 2.2.8.2. Ana Dilde Yapılan Çalışmalar

Türkçe akademik metinleri İngilizce akademik metinlerle karşılaştıran çalışmaların yanında sadece Türkçe akademik metinleri konu edinen çalışmalar (Aydın, 2015; Doyuran, 2009; Fidan 2002; Kurtoğlu, 2013; Yıldız, 2012) da vardır.

Yıldız (2012) Türkçe Ulusal Derleminde yer alan 1178 makalenin giriş ve sonuç bölümlerinde bulunan cümlelerin yüklemelerini kelime türleri ve aldıkları ekler açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda, 43.008 yüklem % 80'sinin fiillerden, % 18'inin isim fiillerden ve geri kalan % 2'sinin ise sıfat fiil ve zarf fiillerden oluştuğu görülmüştür. Ayrıca en sık kullanılan fiilin “görülme” şeklinde kullanıldığı, fiillere en sık eklenen eklerinse –mAktAdIr ve –mİştIr ekleri olduğu belirlenmiştir.

Doyuran (2009) jeoloji mühendisliği ve dil bilimi alanlarında yazılmış 20 Türkçe makaleyi araştırmacıların kullandıkları kaçınma ifadeleri açısından incelemiştir. Çalışma sonucunda dil bilimi makalelerinin jeoloji mühendisliği makalelerine oranla 1.4 kat daha fazla kaçınma ifadeleri içerdiği görülmüştür.

Kurtoğlu (2013) 2006-2010 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokul ve ortaokullarda ders kitabı olarak okutulan kitaplardan çalışmaya özel 846.605 kelimelik bir derlem oluşturmuş ve bu derlemi değerler eğitimi ile ilgili terimler açısından incelemiştir.

Aydın (2015) ise Atatürk Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Ana Bilim Dalında “Türkçe I: Yazılı Anlatım” dersini alan 46 birinci sınıf lisans öğrencisine 14 hafta boyunca haftada 2 saat yansıtıcı öğretim strateji eğitimi vermiştir. Çalışma sonucu son test verileri ön test verilerine göre öğrencilerin daha başarılı makaleler yazdığını göstermiştir.

### 2.2.8.3. Uluslararası Öğrencilere Yönelik Yapılan Çalışmalar

Bu alanda bulabildiğimiz ilk çalışma Tok’a (2012) aittir. Tok uluslararası öğrencilerin akademik yazma ihtiyaçlarını araştırmıştır. Çalışma için öncelikle 30 maddelik bir akademik yazma kazanımlar listesi ve akademik yazma etkinlikler kitapçığı hazırlanmıştır. Eylem araştırması şeklinde tasarlanan çalışma için Ankara Üniversitesi TÖMER’de C1 seviyesinde eğitim gören 22 uluslararası öğrenciye 5 hafta boyunca 30 saat akademik yazma eğitimi verilmiştir. Uygulama boyunca akademik yazma kitapçığındaki etkinlikler kullanılmış ve öğrencilere belirlenen kazanımlar verilmeye çalışılmıştır. Çalışmanın verileri araştırmacı günlüğü, öğrenci günlüğü, öğrencilerin yazılı anlatımları, gözlem formları ve görüşme kayıtları olmak üzere beş farklı yöntemle toplanmıştır. Ayrıca TÖMER’de ders veren 3 okutman ve uluslararası öğrencilere lisans eğitimi veren 3 öğretim üyesi ile de görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin planlama, başlık koyma, cümle yapıları, paragraf yazma, akademik kelime kullanımı ve metin tutarlılığı gibi konularda sorunlar yaşadığı görülmüştür. Bu verilerden hareketle birinci sınıfta uluslararası öğrencilere akademik yazma dersinin verilmesi, uluslararası öğrencilere yönelik akademik yazma kitaplarının hazırlanması, TÖMER’lerin ders programlarında yazma dersine yer verilmesi ve uluslararası öğrencilerin akademik yazma sorunlarının ele alındığı ulusal çalışmaların yapılması gerektiği vurgulanmıştır.

Yahşi Cevher ve Güngör (2015) Akademik Türkçe dersi almamış öğrencilerin bölüm derslerinde yaşadıkları terim sorunlarını araştırmak için Sakarya Üniversitesinin değişik

fakültelerinde okuyan 21 uluslararası öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin bölüm derslerinde karşılaştıkları terimleri anlamada zorlandıkları tespit edilmiş ve çözüm olarak sayısal ve sözel olmak üzere iki kategoride akademik Türkçe dersinin verilmesi ve bu derslerde terimlerin alan uzmanları tarafından öğretilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Akademik Türkçenin önemi üzerine yaptıkları benzer bir çalışmada Yahşi Cevher ve Güngör (2016), Sakarya Üniversitesi Mühendislik Fakültesinde görev yapan 18 öğretim elemanı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmiştir. Çalışma sonucunda uluslararası öğrencilerin dersleri anlamakta zorlandığı öğretim elemanları tarafından dile getirilmiş, bunun sebebi olarak da öğrencilerin kendi ülkelerinde aldıkları eğitimin yetersiz olması, öğrencilerin bölümlerine ait terimleri bilmemeleri ve TÖMER’lerde yeterince iyi Türkçe öğrenememeleri gibi nedenler gösterilmiştir.

Kendilerinden önce hiçbir araştırmacının Akademik Türkçe Derlemi ve Akademik Türkçe Kelime Listesi hazırlamadığını belirten Dolmacı ve Ertaş (2016) bu iki hedefi gerçekleştirmek için Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi’nde 2013-2014 akademik yılında okutulan 57 ders kitabını bilgisayar ortamına aktararak bir derlem oluşturmuştur. Söz konusu kitaplar beşeri bilimler, eğitim, iktisat, hukuk ve fen bilimleri olmak üzere toplam beş alandan seçilmiştir. Derlemde 4.032.442 kelime yer almıştır. Daha sonra Türkçe Ulusal Derlemi’nde en sık geçen 11.000 kelime ve Türkçe işlevsel kelimeler (zamirler, sıfatlar, bazı bağlaçlar, ünlemler ve akademik derlemde yer alması uygun görülmeyen bazı isimler) derlemde çıkarılmıştır. Akademik olmayan kelimelerin çıkarılmasıyla derlemdeki kelime sayısı 3.415.378’e düşmüştür. Tekrarlar çıkarıldığında derlemde 172.156 farklı kelimenin olduğu görülmüştür. Sonuçta beş alanın dördünde en az 22 defa tekrar eden kelimeler seçilerek 1010 kelimelik bir Akademik Türkçe Kelime Listesi oluşturulmuştur. Listede yer alan kelimelerin % 56’sı isimlerden % 26’sı fiillerden oluşmuş ve bu listedeki kelimelerin akademik derlemdeki kelimelerin % 32’sini içerdiği görülmüştür. Buradan hareketle listede yer alan kelimelerin öğrenciler tarafından bilinmesinin okuduğunu anlama başta olmak üzere diğer akademik dil becerilerini geliştireceği ifade edilmiştir.

Ekmekçi (2017) Erciyes Üniversitesi’nde lisans ve lisansüstü eğitimi almakta olan 10 uluslararası öğrenci, bu öğrencilere bölümlerde ders veren 2 öğretim elemanı ve

TÖMER’de Türkçe öğretimi yapmakta olan 3 okutmanla yaptığı görüşmelerle uluslararası öğrencilerin bölüm derslerinde yaşadıkları dil problemlerini tespit etmeye çalışmıştır. Görüşmelerde öğrenciler dört dil becerisi ve teknik kelimelerde sıkıntı yaşadıklarını ifade ederken, TÖMER okutmanları bölümlere gönderdikleri öğrencilerle ilgili, terimleri, akademik metinleri ve öğretim elemanlarını tam olarak anlayamadıkları şeklinde şikâyetler aldıklarını belirtmiştir. Bölüm öğretim elemanları ise, TÖMER’lerdeki eğitimle ilgili, daha nitelikli olması, akademik ihtiyaçları incelemesi, teknik terimleri içeren metinlerle yapılması ve lisansüstü öğrencilerine yönelik makale ve tez yazma konularını kapsamaması gibi beklentilerini dile getirmiştir. Daha sonra araştırmacı, seçtiği 10 metni değişik etkinliklerle destekleyerek 96 saatlik bir eğitim programı hazırlamıştır. Hazırlanan program C1 seviyesini bitirmiş ve Erciyes Üniversite’sinde lisans ve lisansüstü öğrenimine başlamış/başlayacak olan 19 öğrenciye 12 hafta boyunca uygulanmıştır. Uygulama sonucunda oluşturulan öğretim materyalinin öğrencilerin akademik ihtiyaçlarını giderme konusunda etkili olduğu, öğrencilerin birçok konuda ilerleme gösterdikleri ve uygulama sürecinden son derece memnun kaldıkları gözlenmiştir.

Ulutaş (2016) Uşak Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi’nde öğrenim görmekte olan uluslararası öğrencilere yönelik, “özel amaçlı Türkçe öğretim programı” geliştirmek için bir çalışma yapmıştır. Çalışma kapsamında 58 öğrenciye anket uygulanmış, 10 öğrenci ile görüşmeler yapılmış ve aynı fakülte’deki 5 öğretim elemanından ihtiyaç ve içerik belirleme formları kullanılarak gerekli bilgiler toplanmıştır. Elde edilen verilerden hareketle, dört dil becerisi temelli amaçlar ve kazanımlar listesi oluşturulmuştur. Değişik kaynaklardan metinler seçilmiş ve bu metinlere uygun etkinlikler tasarlanmıştır.

İstanbul Aydın Üniversitesinin Türkçe eğitim programlarında lisans ve lisansüstü eğitimi alan uluslararası öğrencilerin karşılaştığı akademik sorunları tespit etmek için Boylu’nun (2016) yaptığı çalışmaya 30 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın verileri kişisel bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanıp içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda, öğrencilerin öne çıkan sorunları şu şekilde olmuştur: Dersin hocasının hızlı konuşması ve bu nedenle dersi anlayamama, dersin slaytlarını anlayamama ve tercüme ederek çalışma, ders dinlerken not tutamama ve sınıf arkadaşları ile iletişim kuramama.



### **3. BÖLÜM: YÖNTEM**

Bu bölümde, çalışmada kullanılan örneklem ve veri toplama araçları; bunların nasıl geliştirildiği, nasıl uygulandığı ve elde edilen verilerin nasıl analiz edildiği ile ilgili bilgilere yer verilmiştir. Bölüm, beş kısımdan oluşmaktadır. İlk iki kısımda, araştırmada kullanılan yöntem ve örneklem hakkında bilgiler verilmiştir. Üçüncü kısımda, veri toplama araçları ve bunların nasıl geliştirildiği konu edilmektedir. Dördüncü kısımda, araştırmanın nasıl gerçekleştirildiği, veri toplama araçlarının nasıl uygulandığı, beşinci kısımda ise, elde edilen verilerin nasıl analiz edildiği anlatılmıştır.

#### **3.1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ**

Uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaçlarının belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışma, özü itibariyle karma desenin uygulandığı bir çalışmadır. Çalışmada, öğrenci ve öğretim elemanı anketleri yoluyla nicel veriler, yarı yapılandırılmış öğrenci görüşmeleri yoluyla da nitel veriler elde edilmiştir. Karma desen, aynı çalışma içinde nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanılmasını ifade etmektedir (Dörnyei, 2007, s. 163). Bu yöntemin avantaj ve dezavantajlarını Johnson & Onwuegbuzie (2004) Tablo 3.1'de şu şekilde göstermiştir:

Tablo 3.1. Karma yöntemin avantaj ve dezavantajları (Johnson &amp; Onwuegbuzie, 2004, s. 21)

<i>Avantajları</i>	<i>Dezavantajları</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kelime, resim ve anlatılanlar sayısal verilere anlam katmak için kullanılabilir.</li> <li>• Sayısal veriler kelime, resim veya anlatılanlara açıklık getirmek için kullanılabilir.</li> <li>• Nicel ve nitel yöntemlerin güçlü yönlerini kullanım olanağı sağlar</li> <li>• Araştırmacı bir kuram oluşturabilir veya mevcut bir kuramı test edebilir.</li> <li>• Tek bir yöntemle sınırlanmadığı için araştırmacı daha çok araştırma sorusunu eksiksiz bir biçimde cevaplayabilir</li> <li>• Araştırmacı aynı çalışmada her iki yöntemi de kullanarak bir yöntemin güçlü yönleri ile diğerinin zayıf yönlerini kapatabilir.</li> <li>• Ortak ve birbirini destekleyen bulgularla daha doğru sonuçlar elde edilebilir.</li> <li>• Tek bir yöntem kullanıldığında gözden kaçabilecek farklı görüş ve anlayışları açığa çıkarır.</li> <li>• Sonuçların genellenebilirliğini artırır.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tek bir araştırmacının nicel ve nitel çalışmayı birlikte kullanması -özellikle her iki yöntem aynı anda kullanılacaksa- zor olabilir. Bu durumda takım çalışması gerekebilir.</li> <li>• Araştırmacı, birden fazla yöntem ve yaklaşımı ve bunları nasıl uygun bir şekilde birlikte kullanılacağını öğrenmelidir.</li> <li>• Yöntemlerde sadelikten yana olanlar bir kişinin yalnızca nicel veya nitel araştırma ile çalışması gerektiğini ileri sürerler.</li> <li>• Daha pahalıdır</li> <li>• Daha çok zaman alır.</li> <li>• Karma desenlerle ilgili bazı detaylar yöntem bilimciler tarafından tam olarak çalışılmamıştır. (Karma paradigma sorunları, nitel verinin nicel olarak nasıl analiz edileceği, çelişen sonuçların nasıl yorumlanacağı gibi)</li> </ul>

Mevcut çalışma ile ilgili araştırma soruları şu şekilde oluşturulmuştur:

#### 1. Türkiye'deki uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaçları nelerdir?

1.4. Öğrenciler bölüm derslerinde okuma, yazma, konuşma ve dinleme dil becerilerinden hangisini daha sık kullanmaktadır?

1.5. Öğrenciler dört dil becerisini, bölüm derslerinde ne tür akademik etkinliklerde kullanmaktadır?

1.6. Uluslararası öğrenciler, dört dil becerisinden hangisini akademik ortamlarda kullanırken daha çok zorlanmaktadır?

1.3.1. Uluslararası öğrenciler, okuma alt becerilerinden hangisini akademik ortamlarda kullanırken daha çok zorlanmaktadır?

1.3.2. Uluslararası öğrenciler, yazma alt becerilerinden hangisini akademik ortamlarda kullanırken daha çok zorlanmaktadır?

1.3.3. Uluslararası öğrenciler, konuşma alt becerilerinden hangisini akademik ortamlarda kullanırken daha çok zorlanmaktadır?

1.3.4. Uluslararası öğrenciler, dinleme alt becerilerinden hangisini akademik ortamlarda kullanırken daha çok zorlanmaktadır?

2. Uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaçları aldıkları eğitime (lisans ve lisansüstü), bölümlerine, ana dillerine ve sınıflarına göre değişkenlik göstermekte midir?

3. Uluslararası öğrencilerin cevapları ile öğretim elemanlarının cevapları arasında ne gibi benzerlikler ve farklılıklar vardır?

### **3.2. ÇALIŞMA GRUBU**

Çalışmanın örneklemini, Türkiye’deki 54 farklı üniversite ile Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsünde<sup>4</sup> lisans ve lisansüstü eğitimi görmekte olan 697 uluslararası öğrenci ile 15 farklı üniversitede uluslararası öğrencilere lisans ve lisansüstü eğitimi vermekte olan 203 öğretim elemanı oluşturmuştur. Toplam 900 örneklemin yer aldığı çalışmada veriler iki farklı kaynaktan toplandığı için, çalışma grubu ile ilgili demografik bilgiler, öğrenciler ve öğretim elemanları olmak üzere iki başlık altında verilmiştir.

#### **3.2.1. Öğrenciler**

Çalışmaya, Türkiye’deki 54 farklı üniversite ile TODAİE’de eğitim görmekte olan 697 uluslararası öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerden 43’ü ile ankete ek olarak, yüz yüze görüşmeler de gerçekleştirilmiştir. Bu kısım, iki alt başlıktan oluşmaktadır. İlk alt başlıkta, çalışmaya katılan 697 uluslararası öğrenci ile ilgili demografik bilgilere yer verilmiştir. İkinci alt başlıkta ise, çalışmaya katılan 697 öğrenci arasından yüz yüze görüşmelerin yapıldığı 43’ü ile ilgili demografik bilgilere yer verilmiştir.

<sup>4</sup> Bundan sonra TODAİE olarak anılacak olan kurum, kamu yönetimi alanında yüksek lisans ve doktora seviyelerinde eğitim vermektedir.

### 3.2.1.1. Çalışmaya Katılan Öğrenciler

Çalışmada 697 uluslararası öğrenciye anket uygulanmıştır. Bu öğrencilerin üniversitelere göre dağılımı Tablo 3.2’de gösterilmiştir.

Tablo 3.2. Çalışmaya katılan uluslararası öğrencilerin üniversitelere göre dağılımı.

Üniversiteler	N	%	Üniversiteler	N	%
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	147	21.1	Çukurova Üniversitesi	3	0.4
Gaziosmanpaşa Üniversitesi	100	14.3	İstanbul Medeniyet Üniversitesi	3	0.4
Sakarya Üniversitesi	91	13.1	Mimar Sinan Üniversitesi	3	0.4
Erciyes Üniversitesi	36	5.2	Onsekiz Mart Üniversitesi	3	0.4
İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi	27	3.9	Süleyman Demirel Üniversitesi	3	0.4
Marmara Üniversitesi	27	3.9	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	2	0.3
Selçuk Üniversitesi	24	3.4	Dicle Üniversitesi	2	0.3
Anadolu Üniversitesi	20	2.9	Fatih Sultan Mehmet Ü.	2	0.3
İstanbul Üniversitesi	20	2.9	Mersin Üniversitesi	2	0.3
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	19	2.7	TODAİE	2	0.3
Atatürk Üniversitesi	14	2.0	Ankara Yıldırım Beyazıt Ü.	2	0.3
Yıldız Teknik Üniversitesi	12	1.7	Bahçeşehir Üniversitesi	2	0.3
Gazi Üniversitesi	11	1.6	Ege Üniversitesi	2	0.3
Karadeniz Teknik Üniversitesi	11	1.6	İstanbul Teknik Üniversitesi	1	0.1
Kocaeli Üniversitesi	11	1.6	Bahçeşehir Üniversitesi	1	0.1
Ankara Üniversitesi	11	1.6	Fırat Üniversitesi	1	0.1
Akdeniz Üniversitesi	9	1.3	Gebze Teknik Üniversitesi	1	0.1
Hacettepe Üniversitesi	8	1.1	Işık Üniversitesi	1	0.1
Dokuz Eylül Üniversitesi	7	1.0	İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi	1	0.1
Gaziantep Üniversitesi	7	1.0	KTO Karatay Üniversitesi	1	0.1
Harran Üniversitesi	6	0.9	Mardin Artuklu Üniversitesi	1	0.1
Kahramanmaraş Sütçü İmam Ü.	6	0.9	Necmettin Erbakan Üniversitesi	1	0.1
Cumhuriyet Üniversitesi	5	0.7	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Ü.	1	0.1
İstanbul Ticaret Üniversitesi	5	0.7	Niğde Ömer Halis Demir Ü.	1	0.1
Kırıkkale Üniversitesi	5	0.7	Polis Akademisi	1	0.1
İnönü Üniversitesi	5	0.7	Recep Tayyip Erdoğan Ü.	1	0.1
İstanbul Şehir Üniversitesi	4	0.6	Trakya Üniversitesi	1	0.1
Uludağ Üniversitesi	4	0.6			
<b>Toplam</b>				<b>697</b>	<b>100</b>

Not. N = Öğrenci sayısı, Ü.= Üniversitesi, TODAİE = Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü.

Tabloda görüldüğü gibi, çalışmaya en çok öğrenci Ondokuz Mayıs Üniversitesinden katılmıştır. İkinci sırada Gaziosmanpaşa Üniversitesi, üçüncü sırada ise Sakarya Üniversitesi yer almıştır. Bu üç üniversiteden çalışmaya katılan uluslararası öğrenci sayısı, toplam öğrenci sayısının yaklaşık % 49'unu oluşturmaktadır.

Çalışmaya katılan uluslararası öğrenciler, 112 farklı bölümde eğitim görmektedir. Bölüm sayısının çokluğu ve bazı bölümlerde sadece bir öğrencinin olması dolayısıyla bölümler, “Sosyal Bilimler”, “Fen Bilimleri” ve “Sağlık Bilimleri” başlıkları altında gruplandırılmış ve elde edilen veriler araştırmanın ikinci sorusu gereğince, bu şekilde birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin bu üç ana bölüme göre dağılımı Tablo 3.3’te verilmiştir.

Tablo 3.3 Çalışmaya katılan uluslararası öğrencilerin bölümlerine göre dağılımı.

<b>Bölümler</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Fen Bilimleri	345	49.5
Sosyal Bilimler	278	39.9
Sağlık Bilimleri	74	10.6
<b>Toplam</b>	<b>697</b>	<b>100</b>

Tabloda görüldüğü gibi, çalışmaya katılan uluslararası öğrencilerin hemen hemen yarısı Sosyal Bilimlerde öğrenim görmektedir. Sosyal Bilimleri, 279 öğrenci ile Fen Bilimleri, 74 öğrenci ile de Sağlık Bilimleri izlemektedir.

Çalışmaya katılan 697 öğrenci, 79 farklı ana dili konuşurudur. Tablo 3.4’te, öğrencilerin ana dillerine göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 3.4. Çalışmaya katılan uluslararası öğrencilerin ana dillerine göre dağılımı.

Ana Diller	N	%	Ana Diller	N	%
Arapça	192	27.5	Bambara Dili	2	0.3
Türkmençe	81	11.6	Kongo Dili	2	0.3
Somalice	46	6.6	Vietnamca	2	0.3
Azerice	38	5.5	Çince	2	0.3
Arnavutça	30	4.3	Chichewa Dili	2	0.3
Farsça	24	3.4	Gagavuzca	1	0.1
İngilizce	23	3.3	Malezyaca	1	0.1
Peştuca	19	2.7	Almanca	1	0.1
Kırgızca	19	2.7	Karadağca	1	0.1
Endonezce	17	2.4	Krio Dili	1	0.1
Özbekçe	17	2.4	Pencapça	1	0.1
Fransızca	14	2.0	Hintçe	1	0.1
Kazakça	13	1.9	Sinhala Dili	1	0.1
Urduca	12	1.7	Kula Dili	1	0.1
Rusça	8	1.1	Ndebele Dili	1	0.1
Svahilice	7	1.0	Luo Dili	1	0.1
Moğolca	6	0.9	Bemba Dili	1	0.1
Boşnakça	6	0.9	Tatarca	1	0.1
Tayca	6	0.9	Korece	1	0.1
Bengalce	6	0.9	Assam Dili	1	0.1
Filipince	6	0.9	Kürtçe	1	0.1
Tacikçe	6	0.9	Nepalce	1	0.1
Hausaca	5	0.7	Maba Dili	1	0.1
Kırım Tatarcası	4	0.6	Komor Dili	1	0.1
İspanyolca	4	0.6	Trigrigna Dili	1	0.1
Mossi Dili	4	0.6	Ciluba Dili	1	0.1
Fulani Dili	4	0.6	Rumence	1	0.1
Amharca	4	0.6	Sango Dili	1	0.1
Makedonca	4	0.6	Sonike Dili	1	0.1
Darice	4	0.6	Lingala Dili	1	0.1
Oromo Dili	3	0.4	Rundice	1	0.1
Luganda Dili	3	0.4	Portekizce	1	0.1
Malgaşça	3	0.4	Kotokoli Dili	1	0.1
Maguindanao Dili	3	0.4	Akanca	1	0.1
Gürcüce	2	0.3	Nuristani Dili	1	0.1
Zarma Dili	2	0.3	Sırpça	1	0.1
Zuluca	2	0.3	Bulgarca	1	0.1
Uygurca	2	0.3	Kirundi Dili	1	0.1
Lezgice	2	0.3	Ruandaca	1	0.1
Japonca	2	0.3			
<b>Toplam</b>				<b>697</b>	<b>100</b>

Çalışmaya katılan 697 öğrenciden 192'sinin ana dili Arapça, 81'ininki Türkmençe, 46'sınıniki Somalice ve 38'ininki Azericedir. Bu dört dili, ana dili olarak konuşan öğrenci sayısı, çalışmaya katılan toplam öğrenci sayısının % 50.6'sına tekabül etmektedir. Diğer taraftan, tabloda yer alan 34 ana dilini sadece birer öğrenci konuşmaktadır.

Tablo 3.5'te çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 3.5. Çalışmaya katılan uluslararası öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı.

Cinsiyet	N	%
Erkek	515	74.0
Kız	182	26.0
Toplam	697	100

Çalışmaya katılan 697 öğrencinin 515'i erkek, 182'si ise kızlardan oluşmaktadır. Erkek öğrenci sayısı, kız öğrenci sayısının yaklaşık üç katıdır.

Tablo 3.6'da çalışmaya katılan uluslararası öğrencilerin yaşları ile ilgili demografik bilgiler sunulmuştur.

Tablo 3.6. Çalışmaya katılan uluslararası öğrencilerinin yaşlarına göre dağılımı.

Yaş	N	%
16-19	115	16.5
20-24	397	57.0
25 yaş ve üstü	185	26.5
Toplam	697	100

Tabloda görüldüğü gibi, çalışmaya katılan 697 uluslararası öğrenciden 115'inin yaşı 16-19 arasında değişmekte, 397'sinin yaşı 20-24 arasında değişmekte, 185'inin yaşı ise 25 ve üzerindedir. Öğrencilerin yarısından fazlasının yaşı 20-24 arasında değişmektedir.

Tablo 3.7'de, çalışmaya katılan uluslararası öğrencilerin aldıkları eğitime göre sayıları verilmiştir.

Tablo 3.7. Çalışmaya katılan uluslararası öğrencilerin aldıkları eğitime göre dağılımı.

<b>Aldıkları Eğitim</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Lisans	494	70.9
Lisansüstü	203	29.1
<b>Toplam</b>	<b>697</b>	<b>100</b>

Çalışmaya katılan 697 uluslararası öğrencinin 494'ü lisans, 203'ü ise lisansüstü eğitimi almaktadır. Lisans öğrencileri, toplam sayının %71'ini oluşturmaktadır.

Tablo 3.8'de çalışmaya katılan 203 lisansüstü öğrencinin yüksek lisans ve doktora eğitimine göre sayıları verilmiştir.

Tablo 3.8. Çalışmaya katılan lisansüstü öğrencilerin aldıkları eğitime göre dağılımı.

<b>Lisansüstü Eğitim</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Yüksek Lisans	137	67.5
Doktora	66	32.5
<b>Toplam</b>	<b>203</b>	<b>100</b>

Tabloda görüldüğü gibi, 203 lisansüstü öğrencinin 137'si yüksek lisans, 66'sı ise doktora eğitimi almaktadır. Bu bilgiler, Tablo 3.7'deki bilgilerle birlikte düşünüldüğünde, çalışmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun lisans öğrencisi olduğu, bunları sırası ile yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin takip ettiği görülmektedir.

Tablo 3.9'da, çalışmaya katılan lisans öğrencilerinin eğitim gördükleri sınıflara göre sayıları verilmiştir.

Tablo 3.9. Çalışmaya katılan lisans öğrencilerinin eğitim gördükleri sınıflara göre dağılımı.

<b>Sınıflar</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
1. Sınıf	274	55.5
2. Sınıf	108	21.9
3. Sınıf	40	8.1
4. Sınıf	72	14.5
<b>Toplam</b>	<b>494</b>	<b>100</b>



Lisans öğrencilerinin çoğunluğunu 1.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. 1.sınıf öğrencilerinin oranı yaklaşık % 56 seviyesindedir. Bunu sırası ile 2. sınıf, 4. sınıf ve 3. sınıf öğrencileri izlemektedir. En az öğrenci 40 sayısı ile 3.sınıfta eğitim görmektedir.

Tablo 3.10'da çalışmaya katılan uluslararası öğrencilerin Türkçe öğrenme süreleri ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 3.10. Çalışmaya katılan uluslararası öğrencilerin Türkçe öğrenme sürelerine göre dağılımı.

Süre	N	%
1-2 yıl	402	57.7
3-4 yıl	126	18.1
5 yıl ve daha fazla	169	24.2
Toplam	697	100

Çalışmaya katılan öğrencilerin yarısından fazlası 1-2 yıldır Türkçe öğrendiğini ifade etmektedir. 169 öğrenci 5 yıl ve daha fazla bir süredir Türkçe öğrendiğini ifade ederken, 126 öğrenci, 3-4 yıldır Türkçe öğrendiğini ifade etmektedir.

### 3.2.1.2. Görüşmeye Katılan Öğrenciler

Çalışmaya katılan 697 uluslararası öğrenciden 43'ü ile yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu öğrencilerin üniversitelere göre dağılımı Tablo 3.11'de gösterilmiştir.

Tablo 3.11. Görüşmeye katılan uluslararası öğrencilerin üniversitelere göre dağılımı.

Üniversiteler	N	%
Gaziosmanpaşa Üniversitesi	19	44.2
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	7	16.3
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	6	14
Sakarya Üniversitesi	6	14
Erciyes Üniversitesi	4	9.3
Hacettepe Üniversitesi	1	2.3
Toplam	43	100

Tabloda görüldüğü üzere, görüşmeye katılan 43 öğrenci 6 farklı üniversitede eğitim görmektedir. Bu öğrencilerden 19'u Gaziosmanpaşa Üniversitesinde, 7'si Eskişehir

Osmangazi Üniversitesinde, 6'sı Ondokuz Mayıs Üniversitesinde, 6'sı Sakarya Üniversitesinde, 4'ü Erciyes Üniversitesinde ve 1'i de Hacettepe Üniversitesinde eğitim görmektedir.

Tablo 3.12'de görüşmeye katılan uluslararası öğrencilerin bölümlerine göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 3.12. Görüşmeye katılan uluslararası öğrencilerin bölümlerine göre dağılımı.

<b>Bölümler</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Fen Bilimleri	25	58.1
Sosyal Bilimler	14	32.6
Sağlık Bilimleri	4	9.3
Toplam	43	100

Görüşmeye katılan öğrencilerin 25'i Fen Bilimlerinde, 14'ü Sosyal Bilimlerde, 4'ü ise Sağlık Bilimlerinde eğitim görmektedir. Fen Bilimlerinde eğitim gören öğrencilerin oranı % 58'dir.

Tablo 3.13'te görüşmeye katılan öğrencilerin ana dilleri ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 3.13. Görüşmeye katılan uluslararası öğrencilerin ana dillerine göre dağılımı.

<b>Ana Diller</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Arapça	14	32.6
Türkmence	7	16.3
Somalice	5	11.6
Amharca	2	4.7
Özbekçe	2	4.7
Akanca	1	2.3
Arnavutça	1	2.3
Bengalce	1	2.3
Endonezce	1	2.3
Filipince	1	2.3
Fransızca	1	2.3
İngilizce	1	2.3
Oromo Dili	1	2.3
Peştuca	1	2.3
Portekizce	1	2.3

Svahilice	1	2.3
Tacikçe	1	2.3
Urduca	1	2.3
<b>Toplam</b>	<b>43</b>	<b>100</b>

Görüşmeye katılan 43 öğrenci, 18 farklı ana dili konuşurudur. Bu öğrencilerden 14'ünün ana dili Arapça, 7'sininki Türkmençe, 5'ininki Somalicedir. Bu üç dili, ana dili olarak konuşan öğrenciler, görüşmeye katılan öğrencilerin % 60'ını oluşturmaktadır. Amharca ve Özbekçeyi ikişer öğrenci ana dili olarak konuşurken, diğer 13 dili birer öğrenci ana dili olarak konuşmaktadır.

Tablo 3.14'te görüşmeye katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 3.14. Görüşmeye katılan uluslararası öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı.

<b>Cinsiyet</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Erkek	39	90.7
Kız	4	9.3
<b>Toplam</b>	<b>43</b>	<b>100</b>

Görüşmeye katılan 43 öğrencinin 39'u erkeklerden 4'ü kızlardan oluşmaktadır. Tablo 3.5'e bakıldığında, çalışmaya katılan öğrencilerin dörtte birinin kızlardan oluştuğu, mevcut tabloda ise bu oranın çok düşük olduğu görülmektedir. Bunun nedeni, kız öğrencilerin ses kayıtlarının alındığı görüşmelere katılım konusunda, erkeklere göre daha gönülsüz davranmaları olmuştur.

Tablo 3.15'te görüşmeye katılan öğrencilerin aldıkları eğitim türüne göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 3.15. Görüşmeye katılan uluslararası öğrencilerin aldıkları eğitim türüne göre dağılımı.

<b>Aldıkları Eğitim</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Lisans	35	81.4
Lisansüstü	8	18.6
<b>Toplam</b>	<b>43</b>	<b>100</b>

Görüşmeye katılan 43 öğrenciden 35'inin lisans öğrencisi, 8'inin ise lisansüstü öğrencisi olduğu görülmektedir.

Tablo 3.16’da görüşmeye katılan lisans öğrencilerinin eğitim gördükleri sınıflara göre dağılım bilgileri verilmiştir.

Tablo 3.16. Görüşmeye katılan uluslararası lisans öğrencilerinin eğitim gördükleri sınıflara göre dağılımı.

Sınıflar	N	%
1. Sınıf	25	71.4
2. Sınıf	6	17.1
3. Sınıf	2	5.7
4. Sınıf	2	5.7
Toplam	35	100

Görüşmeye katılan lisans öğrencilerinin % 71’inin 1.sınıfa, % 17’sinin ise 2.sınıfa devam ettiği görülmektedir. 3 ve 4. sınıfa devam eden öğrenci sayıları birbirine eşittir. Tablo 3.9’da olduğu gibi, hem ankete hem de görüşmeye katılan öğrencilerin yarısından fazlasını 1.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

### 3.2.2. Öğretim Elemanları

Çalışmaya, 15 farklı üniversitede, uluslararası öğrencilere lisans ve lisansüstü eğitimi vermekte olan 203 öğretim elemanı katılmıştır. Öğretim elemanları ile ilgili demografik bilgiler aşağıdaki 6 tabloda sunulmuştur.

Tablo 3.17’de çalışmaya katılan 203 öğretim elemanının üniversitelere göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 3.17. Çalışmaya katılan öğretim elemanlarının üniversitelere göre dağılımı.

Üniversiteler	N	%
İstanbul Üniversitesi	41	20.2
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	30	14.8
Erciyes Üniversitesi	22	10.8
Hacettepe Üniversitesi	16	7.9
Marmara Üniversitesi	14	6.9
Sakarya Üniversitesi	13	6.4
Atatürk Üniversitesi	13	6.4
Ankara Üniversitesi	12	5.9
Kastamonu Üniversitesi	11	5.4
Uludağ Üniversitesi	9	4.4

Gaziosmanpaşa Üniversitesi	8	3.9
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	6	3.0
Uşak Üniversitesi	6	3.0
Gazi Üniversitesi	1	0.5
Kocaeli Üniversitesi	1	0.5
<b>Toplam</b>	<b>203</b>	<b>100</b>

Çalışmaya en çok öğretim elemanı İstanbul Üniversitesinden katılmıştır. İstanbul Üniversitesini, sırası ile Ondokuz Mayıs ve Erciyes Üniversiteleri takip etmektedir. Bu üç üniversiteden katılan öğretim elemanları, toplam katılımcı sayısının % 46'sına tekabül etmektedir. Diğer taraftan, Gazi ve Kocaeli Üniversitelerinden sadece birer öğretim elemanı çalışmaya katılmıştır.

Tablo 3.18'de çalışmaya katılan öğretim elemanlarının bölümlerine göre dağılım bilgileri verilmiştir.

Tablo 3.18. Çalışmaya katılan öğretim elemanlarının bölümlerine göre dağılımı.

<b>Bölümler</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Fen Bilimleri	126	62.1
Sosyal Bilimler	40	19.7
Sağlık Bilimleri	37	18.2
<b>Toplam</b>	<b>203</b>	<b>100</b>

Çalışmaya katılan 203 öğretim elemanının 126'sı Fen Bilimlerinde, 40'ı Sosyal Bilimlerde, 37'si ise Sağlık Bilimlerinde uluslararası öğrencilere eğitim vermektedir.

Tablo 3.19'da, çalışmaya katılan öğretim elemanlarının cinsiyetlerine göre dağılım bilgileri verilmiştir.

Tablo 3.19. Çalışmaya katılan öğretim elemanlarının cinsiyetlerine göre dağılımı.

<b>Cinsiyet</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Erkek	133	65.5
Kız	70	34.4
<b>Toplam</b>	<b>203</b>	<b>100</b>

Verilerde görüldüğü üzere 203 öğretim elemanından 133'ü erkek, 70'i bayandır.

Tablo 3.20’de çalışmaya katılan öğretim elemanlarının akademik unvanlarına ait bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 3.20. Çalışmaya katılan öğretim elemanlarının akademik unvanlarına göre dağılımı.

<b>Akademik Unvanlar</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Prof.	53	26.1
Doç.	46	22.7
Yrd. Doç.	67	33.0
Öğr. Gör.	18	8.9
Diğer	19	9.4
<b>Toplam</b>	<b>203</b>	<b>100</b>

Çalışmaya katılan öğretim elemanlarının çoğunluğunu, akademik unvanı yardımcı doçent olan öğretim elemanları oluşturmaktadır. Yardımcı doçentleri sırası ile profesörler ve doçentler izlemektedir. Çalışmaya en az katılım, öğretim görevlileri arasından olmuştur.

Tablo 3.21’de çalışmaya katılan öğretim elemanlarının akademisyenlik yaptığı süreye ait bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 3.21. Çalışmaya katılan öğretim elemanlarının akademisyenlik yaptıkları süreye göre dağılımı.

<b>Süre</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
1-2 yıl	31	15.3
3-4 yıl	39	19.2
5 yıl ve daha fazla	133	65.5
<b>Toplam</b>	<b>203</b>	<b>100</b>

Çalışmaya katılan öğretim elemanlarının % 66’sı 5 yıl ve daha fazla bir süredir akademisyenlik yaparken, diğerlerinin akademisyenlik süresi 1 ile 4 yıl arasında değişmektedir.

Tablo 3.22’de, çalışmaya katılan öğretim elemanlarının uluslararası öğrencilere verdiği eğitime göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 3.22. Çalışmaya katılan öğretim elemanlarının uluslararası öğrencilere verdiği eğitime göre dağılımı.

<b>Uluslararası Öğrencilere Verdikleri Eğitim</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Lisans	133	65.5
Lisansüstü	70	34.5
<b>Toplam</b>	<b>203</b>	<b>100</b>

Tabloda görüldüğü gibi, 133 öğretim elemanı uluslararası öğrencilere lisans eğitimi verirken, 70 öğretim elemanı uluslararası öğrencilere lisansüstü eğitim vermektedir.

### **3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI**

Hem nitel hem de nicel verilerin elde edilerek karma bir desenin uygulandığı çalışma kapsamında, uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaçlarının belirlenmesi amacıyla aşağıdaki veri toplama araçları hazırlanmıştır:

- Öğrenci anketi
- Öğretim elemanı anketi
- Öğrenci görüşme formu

#### **3.3.1. Anketler**

Çalışmada kullanılan anketler geliştirilmeden önce ilgili alan yazın taranmıştır. Bu tarama sonucunda, Akademik Türkçe alanında uygulamalı olarak yapılmış üç çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmalardan ikisi Yahşi Cevher ve Güngör'e (2015 ve 2016), biri Tok'a (2012) aittir. Her üç çalışmada da anket kullanılmamıştır. Dolayısıyla, akademik amaçlı İngilizce öğretiminde kullanılmış anketler analiz edilmiş, bu anketleri yapan araştırmacılardan bazıları ile iletişime geçilerek kendilerinden çalışmalarında kullandıkları anketler istenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda, bu anketlerden hiçbirisinin mevcut araştırma sorularına cevap verecek nitelikte olmadığı anlaşılmış ve araştırmacı tarafından yeni bir anket geliştirilmesine karar verilmiştir.

Uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe konusunda yaşadığı sıkıntıları tespit etmek amacıyla hazırlanacak olan anketin içeriğini belirlemek için;

- a) Gaziosmanpaşa Üniversitesinin farklı bölümlerinde okuyan uluslararası öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir.
- b) İstanbul ve Sakarya Üniversiteleri'nde Akademik Türkçe dersi veren okutmanlarla görüşmeler yapılmıştır.
- c) Gaziosmanpaşa Üniversitesinde uluslararası öğrencilere ders veren değişik bölümlerdeki akademisyenlerle görüşmeler yapılmıştır.

Yapılan bu çalışmalar neticesinde, araştırmacı tarafından 5 bölüm ve 77 maddeden oluşan bir anket hazırlanmıştır.

### 3.3.1.1. Öğrenci Anketi

“Uluslararası Öğrenciler için Akademik Türkçe Anketi” adı verilen öğrenci anketi (bk. Ek 2), beş bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde, katılımcıları tanımaya yönelik maddeler yer almaktadır. İkinci bölümde, dört dil becerisinin her birisinin kullanım sıklığı, üçüncü bölümde öğrencilerin dört dil becerisini hangi etkinlikleri yerine getirirken kullandığı ile ilgili maddelere yer verilmiştir. Dördüncü ve beşinci bölümlerde sırasıyla, dört dil becerisinin her birinde ve bunların alt becerilerinde uluslararası öğrencilerin ne kadar zorlandığını ölçmeyi amaçlayan maddeler yer almıştır.

Hazırlanan anket, yabancılara Türkçe öğretimi konusunda uzman beş okutman, kendi bölümlerindeki uluslararası öğrencilere ders veren altı akademisyen ve bir istatistikçi tarafından incelenmiş ve yapılan gerekli düzeltmeler sonucunda, uzman görüşleri arasında % 90 oranında bir uyuma olduğu görülmüştür.

77 madde olarak hazırlanan öğrenci anketi, 15-24 Şubat 2016 tarihleri arasında Gaziosmanpaşa Üniversitesinin değişik bölümlerinde eğitim görmekte olan 25 uluslararası öğrencinin katılımı ile pilot çalışmaya tabi tutulmuştur. Pilot çalışma sonucunda, 5 maddenin bazı öğrenciler tarafından yeterince anlaşılmadığı veya yanlış anlaşıldığı görüldüğünden söz konusu bu 5 madde anketten çıkarılmış; 4 maddede ise öğrencilerin isteği doğrultuda ifade değişiklikleri yapılmıştır. Pilot çalışma sonucunda 72 maddeden oluşan anketin ortalama cevaplama süresinin 15 dakika olduğu



gözlemlenmiştir. Pilot çalışmaya katılan öğrenciler çalışmanın daha sonraki aşamalarına dâhil edilmemiştir.

Çalışmada kullanılmak üzere hazırlanan öğrenci anketinin bölümleri, içerikleri ve madde sayısı Tablo 3.23’te özet olarak sunulmuştur.

Tablo 3.23. Uluslararası öğrenciler için akademik Türkçe anketinin içeriği.

<b>Bölümler</b>	<b>İçerik</b>	<b>Madde Sayısı</b>
Bölüm A	Öğrencilerle ilgili demografik bilgiler	9
Bölüm B	Dört becerinin kullanım sıklığı	4
Bölüm C	Dört becerinin kullandığı etkinlikler	20
Bölüm D	Dört becerinin kullanım zorluğu	4
Bölüm E	Alt becerilerin kullanım zorluğu	35
Toplam		72

Anketin A bölümünde, öğrencilerin okuduğu üniversiteler, fakülteler, bölümler, ana dilleri, cinsiyetleri, yaşları, aldıkları eğitim (lisans, lisansüstü), kaçınıcı sınıfta oldukları ve kaç yıldır Türkçe öğrendikleri gibi demografik bilgilerle ilgili maddelere yer verilmiştir. Bu maddelerden ilk dördü açık uçlu cevap gerektirirken, diğer beş tanesi çoktan seçmeli olarak düzenlenmiştir.

Anketin B bölümünün amacı, okuma, yazma, konuşma ve dinleme dil becerilerinin öğrenciler tarafından bölüm derslerinde ne kadar sıklıkla kullandığını belirlemektir. Cevap formatı olarak “çok sık”, “sık”, “ara sıra”, “nadiren” ve “hiç” seçeneklerinin yer aldığı beşli Likert tipi ölçek kullanılmıştır. Öğrenciler bölüm derslerinde her bir becerinin ne kadar sıklıkla kullandığını beş seçenekten birini işaretleyerek cevaplamışlardır.

Anketin C bölümünün iki amacı vardır. Birincisi, öğrencilerin bölüm derslerinde dört dil becerisini hangi görev ya da etkinlikleri yerine getirirken kullandığını belirlemektir. İkinci amaç ise, öğrencilerin başarılı olmak için bu görev ya da etkinlikleri ne kadar önemli gördüğünün belirlenmesidir. Bu bölüm, 20 maddeden oluşmuştur. Bu 20 maddenin 6’sı akademik okuma, 5’i akademik yazma, 5’i akademik konuşma ve 4’ü de akademik dinleme etkinlikleri ile ilgilidir. Cevap formatı olarak “çok önemli”, “önemli”, “az önemli”, “yapılmıyor” seçeneklerinin yer aldığı dördümlü Likert tipi ölçek kullanılmıştır. Söz konusu görev ve etkinliklerin bölüm derslerinde yapılmaması

durumunda öğrenciler “yapılmıyor” seçeneğini işaretlemiştir. Yapılması durumunda ise bu görev ve etkinliklerin ne kadar önemli olduğunu “çok önemli”, “önemli” ve “az önemli” seçeneklerden birisini işaretleyerek değerlendirmişlerdir.

Anketin D bölümünde, uluslararası öğrencilerin bölüm derslerinde okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerini kullanırken ne kadar güçlük çektiklerini değerlendirmeleri istenmiştir. Beşli Likert tipi bir ölçeğin kullanıldığı cevap formatında sırasıyla “çok zor”, “zor”, “orta”, “kolay” ve “çok kolay” seçenekleri yer almıştır. Öğrenciler bölüm derslerinde her bir dil becerisini kullanmalarının kendileri için ne kadar zor ya da kolay olduğunu sunulan beş seçenekten birini işaretleyerek cevaplamışlardır.

Anketin E bölümü, öğrencilerin dört dil becerisinin ankette yer alan alt becerilerinden hangilerinde ve hangi oranda güçlük çektiklerini belirlemek amacıyla oluşturulmuştur. D bölümünde kullanılan cevap formatının aynısı ( “çok zor”, “zor”, “orta”, “kolay” ve “çok kolay”) bu bölümde de kullanılmıştır. E bölümünde, akademik okumaya ait 10, akademik yazmaya ve konuşmaya ait 8’er, akademik dinlemeye ait ise 9 adet alt beceriye yer verilmiştir.

### 3.3.1.2. Öğretim Elemanı Anketi

Bu çalışmada, öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaçlarının belirlenmesi amacıyla farklı veri kaynaklarının kullanılması amaçlanmış ve öğrencilere yönelik olarak hazırlanan 72 maddelik anket ayrıca uluslararası öğrencilere ders veren öğretim elemanlarına hitap edecek şekilde uyarlanmıştır. “Uluslararası Öğrencilerin Akademik Türkçe Kullanımı” başlığını taşıyan söz konusu anket (bk. Ek 3), iki yönüyle öğrenci anketinden farklılık göstermektedir. Demografik bilgilerin yer aldığı A Bölümü daha kısa ve farklı oluşturulmuştur. Bu bölümde, öğretim elemanlarından çalıştıkları üniversite, fakülte, bölüm, akademik unvanları, uluslararası öğrencilere verdikleri eğitim (lisans, lisansüstü) gibi konularda kişisel bilgiler istenmiştir. Öğretim elemanının uluslararası öğrencilere hem lisans hem de lisansüstü düzeyde eğitim vermesi durumunda, kendisinden bunlardan birini seçip anketin tamamındaki maddeleri bu seçimi doğrultusunda cevaplaması istenmiştir. Bu anketi öğrenci anketinden ayıran bir diğer

farklılık ise, anketteki madde ve ifadelerin öğretim elemanlarına hitap edecek ve uluslararası öğrencilerini dikkate alacak şekilde düzenlenmiş olmasıdır.

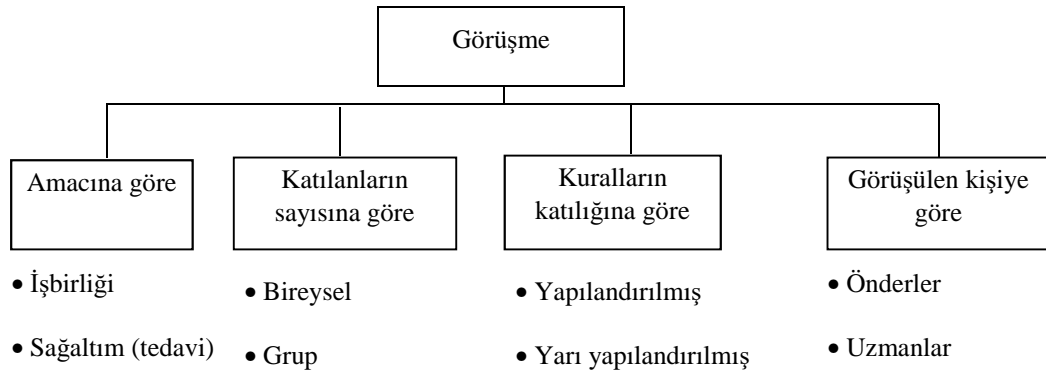
70 maddeden oluşan söz konusu anketin pilot çalışması, 16-18 Mart 2016 tarihleri arasında Gaziosmanpaşa Üniversitesinde görev yapan üç akademisyenin katılımı ile gerçekleştirilmiş ve anket maddelerinin anlaşılmasında herhangi bir sorunun olmadığı görülmüştür.

### 3.3.2. Öğrenci Görüşme Formu

Çalışmada nicel verilere ek olarak, nitel verilerin de elde edilmesi amacıyla öğrencilere yönelik yarı yapılandırılmış bir görüşme formu da hazırlanmıştır.

Görüşmenin temelinde soru sorma ve sorulan sorulara cevap alma işlemi vardır. Yıldırım ve Şimşek'in (2011, s. 119) ifadesine göre görüşme, sosyal bilimlerde en sık kullanılan araştırma yöntemlerinden birisidir. Karasar (2005, s. 157) görüşmeyi görüşme amacına, katılanların sayısına, kuralların katılığına ve görüşülen kişiye göre olmak üzere dört farklı sınıfa ayırmaktadır (bk. Şekil 3.1).

Şekil 3.1. Görüşme türleri (Karasar, 2005, s. 157)



Mevcut çalışma için, öğrencilere yönelik 10 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu (bk. Ek 4) hazırlanmıştır. Görüşme formunun pilot çalışması 15-18 Mart 2016 tarihleri arasında Gaziosmanpaşa Üniversitesinde iki uluslararası öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiş ve görüşme formundaki soruların anlaşılmasında herhangi bir sorunun olmadığı tespit edilmiştir.

### 3.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Çalışmanın verileri, uluslararası öğrenciler ve onlara eğitim veren öğretim elemanları olmak üzere iki farklı kaynaktan ve öğrenci anketi, öğrenci görüşme formu ile öğretim elemanı anketi olmak üzere üç değişik yöntem kullanılarak toplanmıştır. Veri toplama işlemi, Haziran-Kasım 2016 tarihleri arasında beş aylık süre içerisinde gerçekleştirilmiştir. Fakat veri toplama için öncelikle Haziran-Eylül arası dönemde, 18 farklı üniversite ile Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığına<sup>5</sup> dilekçe ile müracaatta bulunulmuş ve gerekli araştırma izinleri talep edilmiştir. YTB ve 13 üniversite araştırma talebine olumlu cevap vermiştir. Araştırma izni alınan üniversiteler şunlardır: Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi, Uşak Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Kastamonu Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, Erciyes Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi. Söz konusu üniversitelerden alınan araştırma izinleri Ek 6'da yer almaktadır.

Çalışma bağlamında uygulanan üç ayrı veri toplama aracının her birisinin nasıl uygulandığı ile ilgili bilgiler aşağıda yer almaktadır.

#### 3.4.1. Öğrenci Anketinin Uygulanması

Çalışmada veri güvenilirliğini artırmak ve bu doğrultuda daha fazla sayıda öğrenciye ulaşmak amacıyla öğrenci anketi hem internet ortamına aktarılarak öğrencilere e-posta yoluyla ulaştırılmış hem de araştırmacı tarafından sekiz farklı üniversite ziyaret edilerek bu üniversitelerde okuyan uluslararası öğrencilerden çalışmaya katılmayı kabul edenlere anket uygulanmıştır.

İnternet ortamında hazırlanan anketin öğrencilere e-posta yoluyla ulaştırılması için YTB ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Kurum yetkililerinden ankete ait bağlantı adresinin YTB'den burs alan uluslararası öğrencilerin e-posta adreslerine gönderilmesi talep edilmiş ve bu talep olumlu karşılanarak 14 Haziran 2016 tarihinde bizzat kurum tarafından öğrencilerin e-posta adreslerine anket bağlantı adresi gönderilmiştir. YTB

---

<sup>5</sup> Bundan sonra YTB olarak anılacaktır.

desteği sayesinde 14 Haziran- 18 Ekim 2016 tarihleri arasında 306 öğrencinin internet ortamında anketi doldurması sağlanmıştır.

Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı, 5978 sayılı kanunun 6 Nisan 2010 tarihinde Resmi Gazete’de yayımlanması ile kurulmuştur. Söz konusu kanun maddesine göre kurumun görevi, yurt dışındaki vatandaşlarımız, soydaş ve akraba topluluklarımız ile Türkiye’de öğrenim gören uluslararası burslu öğrencilere yönelik çalışmaları koordine etme, bu alanlarda verilen hizmetleri ve yapılan faaliyetleri geliştirmektir. Kurum, 2011 yılı itibari ile “Türkiye Bursları” programını başlatarak ülkemizde lisans ve lisansüstü eğitimi almak isteyen başarılı uluslararası öğrencilere burs vermeye başlamıştır. Bu program çerçevesinde, Türkiye’ye gelen öğrencilere farklı üniversitelerin bünyelerinde yer alan Türkçe Öğretim Merkezlerinde bir yıl Türkçe hazırlık eğitimi verilmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe eğitimlerini başarı ile tamamlayan öğrenciler bir sonraki akademik dönemde eğitim görecekları bölümlere yerleştirilmektedir (YTB, t.y.).

2011 yılında Türkiye Bursları programına 50 ülkeden 8.000 öğrenci müracaat etmişken, 2016 yılında ülke sayısı 175’e, burs müracaatı yapan öğrenci sayısı ise 95.000’e çıkmıştır. 2016 yılı itibari ile YTB, Türkiye’de eğitim görmekte olan 15.000 uluslararası öğrenciye burs vermektedir (YTB, 2016),

Veri toplanan diğer önemli kaynak olan ve kendilerinden araştırma izni alınan 13 üniversiteden 8’i araştırmacı tarafından Haziran-Kasım arası dönemde ziyaret edilmiş ve bu üniversitelerde okuyan uluslararası öğrencilerden gönüllü olanlara araştırmanın anketi uygulanmıştır. Bu yöntemle anket uygulanan uluslararası öğrenci sayısı 467 olmuştur. Böylece toplamda 773 uluslararası öğrenciye anket uygulanmıştır. Bu anketlerin incelenmesi sonucunda, 66’sının gerektiği gibi doldurulmadığı, eksik ya da yanlış doldurulduğu, 10’unun ise, ana dili Ahıska Türkçesi<sup>6</sup> olan öğrenciler tarafından doldurulduğu tespit edilmiş ve 76 anket çalışmadan çıkarılmıştır. Geriye kalan 697 anket değerlendirmeye alınmıştır.

---

<sup>6</sup> Ahıska Türkleri Türkiye Türkçesi konuşmaktadır (Boeschoten, 1998, s. 4).

### 3.4.2. Öğrenci Görüşme Formunun Uygulanması

Ziyaret edilen 8 üniversitede anket uygulanan öğrencilerden 43'ü ile gönüllülük esas alınarak, yüz yüze yarı yapılandırılmış görüşmeler de gerçekleştirilmiştir. Her birinin ortalama 15 dakika sürdüğü görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmış ve daha sonra bu kayıtlar araştırmacı tarafından yazıya aktarılmıştır.

### 3.4.3. Öğretim Elemanı Anketinin Uygulanması

Öğretim elemanı anketi, öğrenci anketinden farklı olarak sadece internet ortamında uygulanmıştır. İnternet ortamına aktarılarak edinilen bağlantı adresi, araştırma izni alınan 13 üniversiteye bir CD içerisinde gönderilmiş ve üniversitelerden anket bağlantı adresinin öğretim elemanlarına gönderilmesi talep edilmiştir. Uludağ Üniversitesi, Kastamonu Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi ve Eskişehir Osmangazi Üniversitesi bu talebe olumlu cevap vermiş ve ankete ait bağlantı adresini akademik personellerine göndermiştir. Söz konusu bu dört üniversiteden 44 öğretim elemanı anketi cevaplamıştır. Diğer 9 üniversite ise, böyle bir uygulamayı kabul etmemekle birlikte, araştırmanın yapılmasına izin vermiştir. Bunun üzerine araştırmacı, YÖK'ten (t.y.) söz konusu 9 üniversitede uluslararası öğrencilerin daha çok hangi fakültelerde eğitim aldıklarına dair bilgi almıştır. Tespit edilen bu fakültelerde görev yapan öğretim elemanlarının e-posta adresleri, görev yaptıkları bölümlerin internet sayfalarından elde edilmiştir. Elde edilen bu e-posta adreslerine, anketin bağlantı adresi, araştırmacının kişisel e-posta hesabından gönderilmiştir. Bu yöntemle, 9029 öğretim elemanına anketin bağlantı adresi gönderilmiş ve 181 öğretim elemanı anketi cevaplamıştır. Her iki yöntem sonucunda, toplamda 225 öğretim elemanı anketi doldurmuştur. Bu anketler üzerinde yapılan incelemede, 22 anketin gerektiği gibi doldurulmadığı tespit edilerek çalışmadan çıkarılmıştır. Geriye kalan 203 anket değerlendirmeye alınmıştır.

### 3.5. VERİLERİN İŞLENMESİ VE ÇÖZÜMLENMESİ

Çalışma sonucunda, hem nicel hem de nitel veriler elde edilmiştir. Nicel veriler öğrenci ve öğretim elemanı anketleriyle, nitel veriler ise yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formlarıyla toplanmıştır.

#### 3.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Çalışma sonucunda elde edilen nicel veriler, Sosyal Bilimler İstatistik Programı (IBM SPSS 20) ile analiz edilmiştir. Bu program ile hem öğrenci anketinden hem de öğretim elemanı anketinden elde edilen verilerin yüzdeleri, aritmetik ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmıştır. Ortalamaların hesaplanabilmesi için anketlerdeki her bir cevaba ayrı bir puan verilmiştir. Her iki anketin de B bölümlerinde dört becerinin kullanım sıklığını ölçmeyi amaçlayan sorulara yer verilmiştir. Beşli Likert tipi cevap formatının kullanıldığı bu bölümün analiz aşamasında “çok sık” cevabına 5, “sık” cevabına 4, “ara sıra” cevabına 3, “nadiren” cevabına 2, “hiç” cevabına 1 puan verilmiştir. Öğrencilerin başarılı olmaları için bazı etkinlikleri yapmalarının ne kadar önemli olduğunu ölçmeyi amaçlayan C bölümünde dörtlü Likert tipi cevap formatı kullanılmıştır. Bu bölümün analizinde “çok önemli” cevabına 4, “önemli” cevabına 3, “az önemli” cevabına 2, “yapılmıyor” cevabına ise 1 puan verilmiştir. Becerilerin kullanım zorluğunun ölçüldüğü D ve E bölümlerinde beşli Likert tipi cevap formatı kullanılmış ve bu bölümün analizinde “çok zor” cevabına 5, “zor” cevabına 4, “orta” cevabına 3, “kolay” cevabına 2, “çok kolay” cevabına ise 1 puan verilmiştir.

#### 3.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Çalışmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler, hem betimsel hem de içerik analizi teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir.

Betimsel analizde, veriler önceden araştırmada belirlenen temalara göre analiz edilirken, içerik analizinde temalar analiz sürecinde ortaya çıkarılmaktadır. Betimsel analiz, içerik analizine göre daha yüzeyseldir ve bu analiz türünde doğrudan alıntılara yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, ss. 221-226).

Gökçe‘ye (2006) göre, içerik analizi “mevcut olan iletişim boyutlarını analiz etmek ve buradan mevcut olmayan sosyal gerçeğin belirli boyutlarına (kaynak-hedef-ortam) yönelik çıkarım yapmak amacıyla, metinlerin içeriklerini analiz eden ve bu süreçte belirli kurallar çerçevesinde hareket eden bir yöntemdir.” (s. 20). Yıldırım ve Şimşek (2011) içerik analizinin amacını “toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak” (s. 227) olarak açıklamakta ve bu yöntemle verilerin dört aşamada analiz edildiğini belirtmektedir. Bu dört aşamayı Yıldırım ve Şimşek (s. 224) şu şekilde özetlemektedir:

- a) Verilerin kodlanması: İlk aşamadır. Elde edilen veriler anlamlı bölümlere ayrılır ve bu bölümlerin kavramsal olarak ne anlama geldiği bulunmaya çalışılır. Kendi içinde anlamlı bütünler oluşturan bölümlerin isimlendirilmesine kodlama denir.
- b) Temaların bulunması: Kodlardaki ortak yönlerin bulunup onların belli kategoriler altında sınıflandırılmasıdır. Bunun için kodlardaki benzerlik ve farklılıkların bulunması ve sonuçta birbiriyle bağlantılı kodların bir araya getirilmesi gerekmektedir.
- c) Verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması: Bu aşamada veriler düzenlenerek tanımlanacak ve yorumlanacak seviyeye getirilir.
- d) Bulguların yorumlanması: Bu son aşamada ise bulgular araştırmacı tarafından yorumlanır ve bazı sonuçlara ulaşılır.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerin analizinde aşağıdaki aşamalar izlenmiştir:

- Öğrencilerle yüz yüze yapılan ve ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınan görüşmeler araştırmacı tarafından yazıya aktarılmıştır.
- Yazıya aktarılan bu veriler araştırmacı tarafından okunmuş ve genel bir görüş elde edilmeye çalışılmıştır.
- Veriler betimsel ve içerik analizi teknikleri kullanılarak kodlanmıştır.
- Kodlamaların ne kadar güvenilir olduğunu tespit etmek için görüşme metinlerinin üçte biri, iki uzman tarafından tekrar analiz edilmiştir. Bu analiz sonucunda araştırmacı ve iki uzman kodlamaları arasında % 90 oranında bir uyuma olduğu görülmüştür.



- Kodlardaki ortak yönlerden hareketle temalar ortaya çıkarılmıştır.
- Ortaya çıkarılan temalar yorumlanmıştır.

## 4. BÖLÜM: BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, çalışma sonucunda elde edilen nicel ve nitel verilerin analiz sonuçları yer almaktadır. Nicel veriler Sosyal Bilimler İstatistik Programı (IBM SPSS 20) ile analiz edilmiştir. Bu program ile hem öğrenci anketinden hem de öğretim elemanı anketinden elde edilen verilerin aritmetik ortalamaları, standart sapmaları, aritmetik ortalamalar arasındaki farkı gösteren  $t$  değerleri ve aritmetik ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını gösteren  $p$  değerleri bulunmuştur.

Çalışma sonucunda elde edilen nitel veriler ise betimsel ve içerik analizi yöntemi ile değerlendirilmiştir. Bölüm dört kısımdan oluşmaktadır. İlk kısımda öğrenci anketinden elde edilen verilere, ikinci kısımda öğretim elemanı anketinden elde edilen verilere, üçüncü kısımda öğrenci anketi ile öğretim elemanı anketinin karşılaştırılmasından elde edilen verilere, dördüncü ve son kısımda ise öğrenci görüşme formlarından elde edilene verilere yer verilmiştir.

### 4.1. ÖĞRENCİ ANKETİ SONUÇLARI

Öğrenci anketi sonuçları altı ayrı alt başlık altında sunulmuştur. Bunlardan ilkinde, anketin güvenilirlik analizine ilişkin bilgilere, ikinci kısımda 697 uluslararası öğrencinin bir bütün olarak anket maddelerine verdiği cevaplara yer verilmiştir. Üçüncü kısımda, ankete katılan öğrenciler, aldıkları eğitime göre lisans ve lisansüstü olmak üzere iki gruba ayrılmış ve verdikleri cevaplar birbirleriyle karşılaştırılarak sunulmuştur. Dördüncü kısımda, öğrenciler eğitim görmekte oldukları bölümler dikkate alınarak “Sosyal Bilimler”, “Fen Bilimleri” ve “Sağlık Bilimleri” adı altında üç gruba ayrılmış ve verdikleri cevaplar bu üçlü ayrıma göre değerlendirilmiştir. Beşinci kısımda, anketin D bölümündeki dört becerinin kullanım zorluğu ile ilgili sorulara Türk dillerini konuşan öğrencilerin verdiği cevaplar diğer dilleri konuşan öğrencilerin verdiği cevaplar ile karşılaştırılmıştır. Altıncı ve son kısımda ise, birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfta okuyan lisans öğrencilerinin anketin D bölümündeki dört becerinin kullanım zorluğu ile ilgili sorulara verdiği cevaplar karşılaştırmalı olarak sunulmuştur.

#### 4.1.1. Öğrenci Anketi Güvenirlik Analizi Sonuçları

Bu kısımda öğrenci anketinin ilgili bölümlerinin güvenilirlik analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Güvenirlik analizi için anketin her bir bölümündeki maddelerin Cronbach Alfa katsayıları bulunmuştur. Bu katsayıların yorumlanmasında Alpar'ın (2010) sınıflandırması temel alınmış ve katsayı değerleri 0.60-0.79 arasında olan bölümlerin “oldukça güvenilir”; 0.80-1.00 arası olan bölümlerin ise “yüksek derecede güvenilir” olduğu kabul edilmiştir.

Tablo 4.1. Öğrenci anketi akademik okuma etkinlikleri bölümünün güvenilirlik analizine ilişkin istatistikler.

Madde	Madde silindiğinde ortalama değeri	Madde silindiğinde varyans değeri	Düzeltilmiş madde korelasyon değeri	Madde silindiğinde güvenilirlik katsayısı
1 Ders kitabı okumak	14.861	6.634	0.288	0.582
2 Bilimsel makale okumak	15.343	6.039	0.320	0.570
3 Ders notu okumak	15.001	6.737	0.219	0.604
4 Görsel metin (power point, web sayfası, vs.) okumak	15.446	5.911	0.353	0.556
5 Başvuru kitabı (sözlük, ansiklopedi, atlas, vs.) okumak	15.608	5.216	0.460	0.505
6 Rapor okumak	15.842	5.343	0.394	0.538

Öğrenci anketi akademik okuma etkinlikleri bölümünün Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.61 olarak hesaplanmıştır. Buna göre, anketin bu bölümünün oldukça güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 4.2. Öğrenci anketi akademik yazma etkinlikleri bölümünün güvenilirlik analizine ilişkin istatistikler.

Madde	Madde silindiğinde ortalama değeri	Madde silindiğinde varyans değeri	Düzeltilmiş madde korelasyon değeri	Madde silindiğinde güvenilirlik katsayısı
7 Yazılı ödev hazırlamak	11.659	5.265	0.425	0.553
8 Rapor yazmak	12.135	4.559	0.444	0.537
9 Dersi dinlerken not tutmak	11.455	6.116	0.229	0.634
10 Ödevin sonuna kaynaklar bölümü yazmak	11.984	5.027	0.431	0.546
11 Öğretim elemanlarına e-mail yazmak	12.486	4.862	0.377	0.576

Öğrenci anketi akademik yazma etkinlikleri bölümünün Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.63 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuca göre, anketin bu bölümünün oldukça güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 4.3. Öğrenci anketi akademik konuşma etkinlikleri bölümünün güvenilirlik analizine ilişkin istatistikler.

Madde	Madde silindiğinde ortalama değeri	Madde silindiğinde varyans değeri	Düzeltilmiş madde korelasyon değeri	Madde silindiğinde güvenilirlik katsayısı
12 Sözlü sunum yapmak	13.165	4.374	0.414	0.723
13 Dersle ilgili fikir ve düşünceleri sözlü ifade etmek	12.974	4.342	0.558	0.663
14 Sınıfta dersle ilgili sorular sormak	12.821	4.569	0.496	0.687
15 Sınıfta dersle ilgili sorulara cevap vermek	12.905	4.428	0.552	0.666
16 Sınıf içi tartışmalara katılmak	13.076	4.409	0.471	0.696

Öğrenci anketi akademik konuşma etkinlikleri bölümünün Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.73 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuca göre, anketin bu bölümünün oldukça güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 4.4. Öğrenci anketi akademik dinleme etkinlikleri bölümünün güvenilirlik analizine ilişkin istatistikler.

Madde	Madde silindiğinde ortalama değeri	Madde silindiğinde varyans değeri	Düzeltilmiş madde korelasyon değeri	Madde silindiğinde güvenilirlik katsayısı
17 Sözlü sunum dinlemek	9.900	2.398	0.455	0.529
18 Seminer/konferans dinlemek	10.046	2.124	0.433	0.551
19 Dersi dinlemek	9.418	2.962	0.323	0.618
20 Derste yapılan tartışmaları takip etmek	9.779	2.382	0.449	0.533

Öğrenci anketi akademik dinleme etkinlikleri bölümünün Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.63 olarak hesaplanmıştır. Buna göre, anketin bu bölümünün oldukça güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 4.5. Öğrenci anketi okuma alt becerileri bölümünün güvenilirlik analizine ilişkin istatistikler.

Madde	Madde silindiğinde ortalama değeri	Madde silindiğinde varyans değeri	Düzeltilmiş madde korelasyon değeri	Madde silindiğinde güvenilirlik katsayısı
21 Okuduğum metnin ana fikrini anlayabilmek	26.069	41.099	0.650	0.891
22 Metinle ilgili sorulara cevap vermek	26.022	41.630	0.687	0.889
23 Konusunu anlamak için metni gözden geçirmek	26.070	41.192	0.664	0.890
24 Okuduğum metni özetleyebilmek	25.957	41.650	0.631	0.893
25 Okuduğum metindeki yeni kelimelerin anlamlarını tahmin edebilmek	25.951	41.578	0.646	0.892
26 Okuduğum metinden sonuç çıkarabilmek	26.037	41.355	0.703	0.888
27 Okuduklarımla ilgili kendi fikirlerimi sözlü/yazılı ifade edebilmek	26.073	41.079	0.682	0.889
28 Hızlı okuyabilmek	26.057	41.247	0.572	0.897
29 Metinlerdeki bölümümle ilgili terimleri anlayabilmek	25.927	41.459	0.669	0.890
30 Aradığım bilgiyi bulmak için metni hızlı bir şekilde gözden geçirmek	25.958	41.276	0.637	0.892

Öğrenci anketi okuma alt becerileri bölümünün Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.90 olarak hesaplanmıştır. Buna göre, anketin bu bölümünün yüksek derecede güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 4.6. Öğrenci anketi yazma alt becerileri bölümünün güvenilirlik analizine ilişkin istatistikler.

Madde	Madde silindiğinde ortalama değeri	Madde silindiğinde varyans değeri	Düzeltilmiş madde korelasyon değeri	Madde silindiğinde güvenilirlik katsayısı
31 Doğru kelimeleri seçerek cümle kurabilmek	20.253	26.787	0.697	0.875
32 Cümleleri anlamlı bir şekilde birbirine bağlayabilmek	20.329	26.896	0.717	0.873
33 Bir düşünce etrafında paragraf yazabilmek	20.237	27.152	0.688	0.876
34 Dil bilgisi kurallarına uygun cümle kurabilmek	20.308	26.978	0.692	0.876
35 Bölümümle ilgili terimleri doğru/uygun kullanabilmek	20.187	27.741	0.687	0.876

36 Akademik dil/kelimeler kullanarak yazabilmek	19.961	27.578	0.638	0.881
37 Yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat etmek	20.283	27.873	0.594	0.885
38 Gerekli düzeltmeler için yazılanları tekrar gözden geçirmek	20.347	27.983	0.630	0.881

Öğrenci anketi yazma alt becerileri bölümünün Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.89 olarak hesaplanmıştır. Buna göre, anketin bu bölümünün yüksek derecede güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 4.7. Öğrenci anketi konuşma alt becerileri bölümünün güvenilirlik analizine ilişkin istatistikler.

Madde	Madde silindiğinde ortalama değeri	Madde silindiğinde varyans değeri	Düzeltilmiş madde korelasyon değeri	Madde silindiğinde güvenilirlik katsayısı
39 Konuşurken doğru cümleler kurabilmek	20.009	30.448	0.706	0.844
40 Akıcı/hızlı konuşabilmek	19.838	29.205	0.758	0.837
41 Soru sormak ve sorulan sorulara cevap vermek	20.119	30.933	0.706	0.845
42 Konuşurken doğru kelimeyi seçebilmek	19.996	30.999	0.666	0.849
43 Telaffuz hatası yapmadan konuşabilmek	19.789	30.391	0.661	0.849
44 Sınıfta yapılan sözlü tartışmalara etkili bir şekilde katılabilmek	19.859	31.328	0.666	0.849
45 Görsel malzemeleri (resim, grafik, vs.) kullanarak konuşabilmek	19.956	31.370	0.362	0.895
46 Konuşurken vurgu ve tonlamayı doğru kullanabilmek	19.898	31.503	0.616	0.854

Öğrenci anketi konuşma alt becerileri bölümünün Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.87 olarak hesaplanmıştır. Buna göre, anketin bu bölümünün yüksek derecede güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 4.8. Öğrenci anketi dinleme alt becerileri bölümünün güvenilirlik analizine ilişkin istatistikler.

Madde	Madde silindiğinde ortalama değeri	Madde silindiğinde varyans değeri	Düzeltilmiş madde korelasyon değeri	Madde silindiğinde güvenilirlik katsayısı
47 Dersin konusunu anlayabilmek	22.235	37.206	0.697	0.864
48 Dersin ana fikrini anlayabilmek	21.927	36.384	0.709	0.862
49 Dersi dinlerken bilmediğim yeni kelimelerin anlamlarını tahmin edebilmek	21.769	36.632	0.681	0.865
50 Standart Türkçenin dışındaki yöresel/aksanlı konuşmaları anlayabilmek	21.683	37.766	0.586	0.872
51 Dersi dinlerken not tutabilmek	21.829	36.708	0.653	0.867
52 Sözlü bir tartışmayı takip edebilmek	21.874	36.757	0.708	0.863
53 Sözlü olarak sorulan soruları anlayabilmek	21.931	34.909	0.448	0.900
54 Dinlerken önemli/anahtar kelimeleri anlayabilmek	21.914	36.622	0.734	0.861
55 Ödevin nasıl yapılacağı ile ilgili sözlü açıklamaları anlayabilmek	21.923	37.049	0.662	0.866

Öğrenci anketi dinleme alt becerileri bölümünün Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.88 olarak hesaplanmıştır. Buna göre, anketin bu bölümünün yüksek derecede güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır.

#### 4.1.2. Öğrenci Anketinin Genel Sonuçları

Bu kısımda, ankete katılan 697 uluslararası öğrencinin anket sorularına verdiği cevaplar, öğrencilerin aldıkları eğitim (lisans, lisansüstü), öğrenim gördükleri bölüm ve konuştukları ana dil gibi farklı özellikleri dikkate alınmadan bir bütün olarak sunulmuştur. Veriler sunulurken, anketteki soruların sıralaması dikkate alınmamış, cevaplar aritmetik ortalamalarına göre büyükten küçüğe doğru sıralanmıştır.

Anketin B bölümü, dört dil becerisinin her birinin bölüm derslerindeki kullanım sıklığını ölçmeyi amaçlamaktadır. Tablo 4.9’da, dört becerinin bölüm derslerindeki kullanım sıklığına ait bilgiler sıklık ortalamaları ve standart sapmaları ile birlikte gösterilmiştir.

Tablo 4.9. Öğrenci anketi verilerine göre, dört becerinin bölüm derslerindeki kullanım sıklığı.

<b>Beceriler</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>
Dinleme	697	4.244	0.89
Konuşma	697	4.201	0.88
Okuma	697	4.165	0.89
Yazma	697	3.938	0.92

Not. N = Öğrenci sayısı,  $\bar{X}$  = Aritmetik ortalama, Ss = Standart sapma.

Ankete katılan 697 uluslararası öğrencinin bölüm derslerinde en sık dinleme becerisini kullandığı görülmektedir. Dinleme becerisini konuşma becerisi izlemektedir. Bu durum, öğrencilerin derslerde sadece dinleyici pozisyonunda olmadığını, dinlediklerine konuşarak tepki verdikleri şeklinde yorumlanabilir. Okuma en sık kullanılan üçüncü beceri, yazma ise dördüncü ve en az kullanılan beceridir. Öğrenciler, anlatmaya dayalı beceriler olan konuşma ve yazmadan konuşmayı, anlamaya dayalı becerilerden ise dinlemeyi daha sık bir şekilde kullanmaktadır. Sıralama böyle olmakla beraber, aritmetik ortalamaların 4'ün biraz altında ve üstünde olması, bütün becerilerin bölüm derslerinde “sık” bir şekilde kullanıldığını göstermektedir.

Anketin C bölümü, öğrencilerin bölüm derslerinde yaptığı bazı etkinliklerin o dersi öğrenmek için ne kadar önemli olduğunu ölçmeyi hedefliyordu. Tablo 4.10'da bu etkinliklerin öğrenciler tarafından ne kadar önemli görüldüğünün sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.10. Öğrenci anketi verilerine göre, dört becerinin kullanıldığı etkinlikler.

<b>Akademik Okuma</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>
1 Ders kitabı okumak	697	3.560	0.64
3 Ders notu okumak	697	3.419	0.68
2 Bilimsel makale okumak	697	3.077	0.81
4 Görsel metin (web sayfası, power point, vs.) okumak	697	2.974	0.82
5 Başvuru kitabı (sözlük, ansiklopedi, atlas, vs.) okumak	697	2.812	0.92
6 Rapor okumak	697	2.578	0.95
<b>Akademik Yazma</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>
9 Dersi dinlerken not tutmak	697	3.475	0.69
7 Yazılı ödev hazırlamak	697	3.271	0.78
10 Ödevin sonuna kaynaklar bölümü yazmak	697	2.945	0.85
8 Rapor yazmak	697	2.795	0.98
11 Öğretim elemanlarına e-mail yazmak	697	2.443	0.96



<b>Akademik Konuşma</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>
14 Sınıfta dersle ilgili sorular sormak	697	3.415	0.68
15 Sınıfta dersle ilgili sorular sorulara cevap vermek	697	3.330	0.68
13 Dersle ilgili fikir ve düşünceleri sözlü ifade etmek	697	3.261	0.71
16 Sınıf içi tartışmalara katılmak	697	3.159	0.76
12 Sözlü sunum yapmak	697	3.070	0.83
<b>Akademik Dinleme</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>
19 Dersi dinlemek	697	3.630	0.56
20 Derste yapılan tartışmaları takip etmek	697	3.268	0.72
17 Sözlü sunum dinlemek	697	3.148	0.71
18 Seminer/konferans dinlemek	697	3.001	0.85

Tabloda görüldüğü gibi, akademik okuma kısmında, öğrencilerin en önemli gördüğü ilk iki etkinlik sırası ile “ders kitabı okumak” (1) ve “ders notu okumak” (3) iken, en az önemli kabul ettiği etkinlik “rapor okumaktır” (6). “Ders kitabı okumak” (1) öğrenciler tarafından “çok önemli” kabul edilirken, diğer beş etkinlik ise “önemli” kabul edilmektedir. Bu veriler, öğrencilerin ders kitabı ve ders notu okumaya büyük önem verdiğini göstermektedir.

Akademik yazmada, ilk iki sırayı “dersi dinlerken not tutmak” (9) ve “yazılı ödev hazırlamak” (7) alırken, son sırayı “öğretim elemanlarına e-mail yazmak” (11) almıştır. Bu kısımda hiçbir etkinlik “çok önemli” görülmemiş, öğretim elemanlarına e-mail yazmak (11) “az önemli”, diğer dört etkinlik ise “önemli” görülmüştür.

Akademik konuşmada, uluslararası öğrencilerin en önemli gördüğü ilk iki etkinlik, “sınıfta dersle ilgili sorular sormak” (14) ve “sınıfta dersle ilgili sorulara cevap vermek” (15), en az önemli gördüğü etkinlik ise “sözlü sunum yapmaktır” (12). Bu kısımdaki beş etkinlik de öğrenciler tarafından “önemli” görülmektedir.

Akademik dinleme etkinlikleri içerisinde, öğrencilerin en önemli gördüğü ilk iki etkinlik sırası ile “dersi dinlemek” (19) ve “derste yapılan tartışmaları takip etmek” (20), en az önemli gördüğü ise “seminer/konferans dinlemektir” (18). Bu kısımda, dersi dinlemek (19) “çok önemli” kabul edilirken, diğer üç etkinlik “önemli” kabul edilmektedir.

Tabloda yer alan 20 etkinliğe ait aritmetik ortalamalara bakıldığında, etkinliklerin hepsinin öğrenciler tarafından yapıldığı ve ders başarısı için az veya çok önemli görüldüğü anlaşılmaktadır. Etkinliklerin 2’si öğrenciler tarafından “çok önemli”, 2’si

“az önemli”, 16’sı ise “önemli” kabul edilmektedir. Tabloda, en yüksek ortalamaya sahip ilk üç etkinlik sırası ile “dersi dinlemek” (19), “ders kitabı okumak” (1) ve “dersi dinlerken not tutmak” (9) iken, en düşük aritmetik ortalamaya sahip ilk üç etkinlik ise şu şekilde sıralanmıştır: “Öğretim elemanlarına e-mail yazmak” (11), “rapor okumak” (6) ve “rapor yazmak” (8).

Anketin D bölümü, uluslararası öğrencilerin dört dil becerisini bölüm derslerinde kullanırken ne kadar zorlandığını ölçmeyi hedefliyordu. Tablo 4.11’de bu bölümün ankete katılan 697 öğrenci tarafından nasıl değerlendirildiğinin sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.11. Öğrenci anketi verilerine göre, dört becerinin bölüm derslerindeki kullanım zorluğu.

Beceriler	N	$\bar{X}$	Ss
Yazma	697	2.829	1.10
Okuma	697	2.742	1.07
Dinleme	697	2.610	1.19
Konuşma	697	2.567	1.13

Anketin bu bölümünden elde edilen verilerde, öğrencilere göre en zor becerinin yazma olduğu görülmektedir. Yazma becerisini sırası ile okuma, dinleme ve konuşma becerileri takip etmektedir. Bu sıralama ile Tablo 4.9’deki dört becerinin kullanım sıklığı sıralaması birlikte düşünüldüğünde, becerilerin kullanım sıklığı ile zorluk seviyesi arasında ters bir orantının olduğu, becerilerin kullanım sıklığı arttıkça kullanım zorluğunun azaldığı görülmektedir. Diğer yandan, aritmetik ortalamaların 2.567 - 2.829 değerleri arasında yer alması, aritmetik ortalamaların birbirlerine çok yakın olduğunu ve öğrenci cevaplarının anketin ilgili bölümünde mevcut beş seçenek arasında “orta” seçeneğine yığıldığını göstermektedir.

Anketin son bölümü olan E bölümü, öğrencilerin alt becerilerde ne kadar güçlük çektiğini tespit etmeyi hedefleyen sorulardan oluşmaktaydı. Bu bölümden elde edilen veriler Tablo 4.12’de gösterilmiştir.

Tablo 4.12. Öğrenci anketi verilerine göre, alt becerilerin bölüm derslerindeki kullanım zorluğu.

<b>Akademik Okuma</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>
29 Metinlerdeki bölümümle ilgili terimleri anlayabilmek	697	2.976	0.95
25 Okuduğum metindeki yeni kelimelerin anlamlarını tahmin edebilmek	697	2.951	0.96
24 Okuduğum metni özetleyebilmek	697	2.945	0.97
30 Aradığım bilgiyi bulmak için metni hızlı bir şekilde gözden geçirmek	697	2.944	1.00
22 Metinle ilgili sorulara cevap vermek	697	2.881	0.91
26 Okuduğum metinden sonuç çıkarabilmek	697	2.865	0.92
28 Hızlı okuyabilmek	697	2.845	1.10
21 Okuduğum metnin ana fikrini anlayabilmek	697	2.834	1.01
23 Konusunu anlamak için metni gözden geçirmek	697	2.832	0.98
27 Okuduklarımla ilgili kendi fikirlerimi sözlü/yazılı ifade edebilmek	697	2.829	0.97
<b>Akademik Yazma</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>
36 Akademik dil/kelimeler kullanarak yazabilmek	697	3.168	0.99
35 Bölümümle ilgili terimleri doğru/uygun kullanabilmek	697	2.943	0.92
33 Bir düşünce etrafında paragraf yazabilmek	697	2.892	0.99
31 Doğru kelimeleri seçerek cümle kurabilmek	697	2.877	1.02
37 Yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat etmek	697	2.846	1.01
34 Dil bilgisi kurallarına uygun cümle kurabilmek	697	2.821	1.00
32 Cümleleri anlamlı bir şekilde birbirine bağlayabilmek	697	2.801	0.99
38 Gerekli düzeltmeler için yazılanları tekrar gözden geçirmek	697	2.782	0.95
<b>Akademik Konuşma</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>
43 Telaffuz hatası yapmadan konuşabilmek	697	2.991	1.08
40 Akıcı/hızlı konuşabilmek	697	2.943	1.10
44 Sınıfta yapılan sözlü tartışmalara etkili bir şekilde katılabilmek	697	2.921	0.97
46 Konuşurken vurgu ve tonlamayı doğru kullanabilmek	697	2.882	1.00
45 Görsel malzemeleri (resim, grafik, vs.) kullanarak konuşabilmek	697	2.783	0.96
39 Konuşurken doğru cümleler kurabilmek	697	2.772	1.02
42 Konuşurken doğru kelimeyi seçebilmek	697	2.770	0.96
41 Soru sormak ve sorulan sorulara cevap vermek	697	2.661	0.97
<b>Akademik Dinleme</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>
50 Standart Türkçenin dışındaki yöresel/aksanlı konuşmaları anlayabilmek	697	2.953	0.97
49 Dersi dinlerken bilmediğim yeni kelimelerin anlamlarını tahmin edebilmek	697	2.867	0.99
51 Dersi dinlerken not tutabilmek	697	2.806	1.01
52 Sözlü bir tartışmayı takip edebilmek	697	2.762	0.94
54 Dinlerken önemli/anahtar kelimeleri anlayabilmek	697	2.722	0.93
55 Ödevin nasıl yapılacağı ile ilgili sözlü açıklamaları anlayabilmek	697	2.713	0.96
48 Dersin ana fikrini anlayabilmek	697	2.709	0.98
53 Sözlü olarak sorulan soruları anlayabilmek	697	2.657	0.94
47 Dersin konusunu anlayabilmek	697	2.400	0.91

Akademik okumada öğrencilerin en çok zorlandığı alt beceri, “metinlerdeki bölümümle ilgili terimleri anlayabilmektir” (29). Bu kısımda öğrencilerin en çok zorlandığı ikinci alt beceri, “okuduğum metindeki yeni kelimelerin anlamlarını tahmin edebilmek” (25) ve üçüncüsü de “okuduğum metni özetleyebilmektir” (24). En az zorlandıkları beceri ise, “okuduklarımla ilgili kendi fikirlerimi sözlü/yazılı ifade edebilmektir” (27). Bu veriler, akademik okumada öğrencilerin daha çok kelime ve terim bilgisi ile özetlemede sorunlar yaşadığını göstermektedir.

Akademik yazmada, öğrencilerin en çok zorlandığı ilk üç alt beceri sırası ile “akademik dil kullanarak yazabilmek” (36), “bölümümle ilgili terimleri doğru/uygun kullanabilmek” (35) ve “bir düşünce etrafında paragraf yazabilmektir” (33). En az zorlandıkları alt beceri ise “gerekli düzeltmeler için yazılanları tekrar gözden geçirmektir” (38). Bu verilere göre, uluslararası öğrencilerin akademik dil kullanarak yazma konusunda, terimlerin doğru kullanımında ve paragraf yazımında sıkıntı yaşadığı söylenebilir.

Akademik konuşmada, öğrencileri en çok zorlayan ilk üç alt becerinin “telaffuz hatası yapmadan konuşabilmek” (43), “akıcı/hızlı konuşabilmek” (40) ve “sınıfta yapılan sözlü tartışmalara etkili bir şekilde katılabilmek” (44) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin en az güçlük çektiği beceri ise “soru sormak ve sorulan sorulara cevap vermektir” (41). Bu veriler, uluslararası öğrencilerin akademik konuşma bağlamında daha çok standart Türkçe telaffuzuna uygun akıcı konuşmada ve sınıftaki tartışmalara katılmada zorlandıklarını göstermektedir.

Akademik dinlemede en zor ilk üç alt beceri sırası ile “standart Türkçenin dışındaki aksanlı konuşmaları anlayabilmek” (50), “dersi dinlerken bilmediğim yeni kelimelerin anlamlarını tahmin edebilmek” (49) ve “dersi dinlerken not tutabilmektir” (51). En az zorlandıkları alt beceri ise, “dersin konusunu anlayabilmektir” (47). Bu verilere göre, öğrencileri akademik dinleme bağlamında standart Türkçeye uymayan aksanlı konuşmaların, eksik kelime bilgisinin ve not tutmanın daha çok zorladığı görülmektedir.

Anlamaya dayalı beceriler olan okuma ve dinlemenin her ikisinde de öğrencilere en zor gelen ikinci alt beceri kelimelerin anlamlarını tahmin edebilmektir. Bu durum, eksik kelime bilgisinin her iki becerinin kullanımında da öğrenciler açısından sorun oluşturduğunu göstermektedir.

Tablodaki 35 alt beceri bir bütün olarak değerlendirildiğinde ise, öğrencilerin en çok zorlandığı üç alt becerinin şu şekilde sıralandığı görülmektedir: “Akademik dil kullanarak yazabilmek” (36), “telaffuz hatası yapmadan konuşabilmek” (43) ve “metinlerdeki bölümümle ilgili terimleri anlayabilmek” (29). Diğer taraftan, öğrencilerin en az güçlük çektiği ilk üç alt beceri ise şu şekilde sıralanmıştır: “Dersin konusunu anlayabilmek” (47), “sözlü olarak sorulan soruları anlayabilmek” (53), “soru sormak ve sorulan sorulara cevap vermek” (41). Son olarak, 35 alt beceriden 34’ünün aritmetik ortalamasının anketin ilgili bölümündeki “orta” cevabına tekabül ettiği, dersin konusunu anlayabilmek (47) alt becerisinin ise 2.400 aritmetik ortalama ile öğrenciler tarafından “kolay” bir beceri olarak kabul edildiği görülmektedir.

#### 4.1.3. Lisans ve Lisansüstü Ayrımına Göre Öğrenci Anketi Sonuçları

Bu bölümde, ankete katılan 697 uluslararası öğrenci, aldıkları eğitim türüne göre iki gruba ayrılmış ve öğrencilerin anket sorularına verdiği cevaplar birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Anketin demografik kısmında verilen cevaplara bakıldığında, öğrencilerin 494’ünün lisans eğitimi, 203’ünün ise lisansüstü eğitim almakta olduğu görülmektedir. Bu iki grup öğrencinin anket sorularına verdiği cevapların aritmetik ortalamalarını, standart sapmalarını, aritmetik ortalamaların gruplara göre farklılaşp farklılaşmadığını öğrenmek için anket verilerine “bağımsız gruplar  $t$  testi” uygulanmıştır. Tablo 4.13’te, dört becerinin lisans ve lisansüstü eğitimindeki kullanım sıklığına ait bilgiler, sıklık ortalamaları, standart sapmaları,  $t^7$  ve  $p^8$  değerleri ile birlikte gösterilmiştir.

<sup>7</sup>  $t$  değeri: İki aritmetik ortalama arasındaki farkın büyüklüğünü gösteren istatistiksel bir terimdir.  $t$  değeri 1.96’dan daha büyükse, iki aritmetik ortalama arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı demektir.  $t$  değerinin “-” olması, alttaki aritmetik ortalamanın üstteki aritmetik ortalamadan daha büyük olduğunu göstermektedir.

<sup>8</sup>  $p$  değeri: Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını gösteren istatistiksel bir terim.  $p$  değerinin 0.05’ten küçük olması, farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.13. Öğrenci anketi verilerine göre, lisans ve lisansüstü öğrencilerinin dört beceriyi kullanma sıklığı ile ilgili *t* testi sonuçları.

Beceriler	Eğitim	N	$\bar{X}$	Ss	<i>t</i>	<i>p</i>
Okuma	Lisans	494	4.15	0.91	-0.83	.407
	Lisansüstü	203	4.21	0.83		
Yazma	Lisans	494	3.94	0.93	-0.14	.889
	Lisansüstü	203	3.95	0.90		
Konuşma	Lisans	494	4.21	0.88	0.45	.650
	Lisansüstü	203	4.18	0.87		
Dinleme	Lisans	494	4.28	0.88	1.82	.069
	Lisansüstü	203	4.15	0.92		

Tabloda görüldüğü gibi, lisans öğrencilerinin en sık kullandığı beceriler sırası ile dinleme, konuşma, okuma ve yazma iken, lisansüstü öğrencilerinin en sık kullandığı beceriler sırası ile okuma, konuşma, dinleme ve yazmadır. Her iki grupta da dinleme ile okuma yer değiştirmiştir. Dinleme lisans öğrencilerinde en sık kullanılan beceri iken, lisansüstünde okuma birinci, dinleme üçüncü sıradadır. Her iki grupta da konuşma en sık kullanılan ikinci beceri, yazma ise dördüncü beceridir. Anlamaya dayalı becerilerden olan dinleme lisans öğrencilerinde en sık kullanılan beceri iken, anlamaya dayalı diğer beceri olan okuma lisansüstü öğrencilerinde en sık kullanılan beceridir. Veriler, dört becerinin de her iki grup tarafından “sık” bir şekilde kullanıldığını göstermektedir. Bununla birlikte, tabloda her iki grupta da en az kullanılan becerinin yazma olduğu görülmektedir. Lisansüstü öğrencilerinin tez yazmaları ve dolayısıyla yazma becerisini daha sık kullanmaları beklendiğinden, bu sonucu tartışmak gerekmektedir. Bu konuda iki ihtimal olabilir: İlki, grup içerisinde tezsiz yüksek lisans yapmakta olan öğrenciler var olabilir. İkincisi, lisansüstü öğrencilerinin büyük çoğunluğu henüz ders aşamasında olabilir. Nitekim bu çalışma kapsamında görüşme yapılan 43 öğrencinin 8’i lisansüstü öğrencisi olup bunlardan 7’si henüz ders alma aşamasında olduklarını ve henüz tez yazmaya başlamadıklarını ifade etmişlerdir.

Her iki grup öğrencilere ait aritmetik ortalamalar arasında bazı farklar olmakla birlikte, dört becerinin hiçbirisinde bu farklar istatistiki olarak anlamlı değildir ( $p>.05$ ). Dolayısıyla hem lisans hem de lisansüstü öğrencilerinin dört becerinin her birini aynı sıklıkta kullandığı görülmektedir.

Tablo 4.14’te, lisans ve lisansüstü öğrencilerinin akademik okuma, yazma, konuşma ve dinleme etkinliklerini ne kadar önemli gördüğünün sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.14. Öğrenci anketi verilerine göre, lisans ve lisansüstü öğrencilerinin kullandığı etkinlikler ile ilgili *t* testi sonuçları.

<b>Akademik Okuma</b>	<b>Eğitim</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>	<b><i>t</i></b>	<b><i>p</i></b>
1 Ders kitabı okumak	Lisans	494	3.53	0.66	-2.32	.021
	Lisansüstü	203	3.64	0.56		
2 Bilimsel makale okumak	Lisans	494	2.95	0.83	-6.90	.000
	Lisansüstü	203	3.38	0.70		
3 Ders notu okumak	Lisans	494	3.47	0.68	2.81	.005
	Lisansüstü	203	3.31	0.69		
4 Görsel metin (power point, web sayfası, vs.) okumak	Lisans	494	2.92	0.84	-2.69	.007
	Lisansüstü	203	3.10	0.76		
5 Başvuru kitabı (sözlük, ansiklopedi, atlas, vs.) okumak	Lisans	494	2.73	0.93	-3.75	.000
	Lisansüstü	203	3.00	0.84		
6 Rapor okumak	Lisans	494	2.47	0.96	-4.86	.000
	Lisansüstü	203	2.84	0.88		
<b>Akademik Yazma</b>	<b>Eğitim</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>	<b><i>t</i></b>	<b><i>p</i></b>
7 Yazılı ödev hazırlamak	Lisans	494	3.23	0.79	-2.20	.028
	Lisansüstü	203	3.37	0.74		
8 Rapor yazmak	Lisans	494	2.68	1.02	-5.28	.000
	Lisansüstü	203	3.07	0.81		
9 Dersi dinlerken not tutmak	Lisans	494	3.51	0.70	1.89	.059
	Lisansüstü	203	3.40	0.67		
10 Ödevin sonuna kaynaklar bölümü yazmak	Lisans	494	2.91	0.86	-1.73	.085
	Lisansüstü	203	3.03	0.81		
11 Öğretim elemanlarına e-mail yazmak	Lisans	494	2.33	0.98	-5.22	.000
	Lisansüstü	203	2.72	0.86		
<b>Akademik Konuşma</b>	<b>Eğitim</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>	<b><i>t</i></b>	<b><i>p</i></b>
12 Sözlü sunum yapmak	Lisans	494	3.04	0.84	-1.69	.092
	Lisansüstü	203	3.15	0.78		
13 Dersle ilgili fikir ve düşünceleri sözlü ifade etmek	Lisans	494	3.23	0.73	-1.87	.062
	Lisansüstü	203	3.33	0.64		
14 Sınıfta dersle ilgili sorular sormak	Lisans	494	3.37	0.70	-2.87	.004
	Lisansüstü	203	3.52	0.61		
15 Sınıfta dersle ilgili sorular sorulara cevap vermek	Lisans	494	3.31	0.69	-0.99	.322
	Lisansüstü	203	3.37	0.66		
16 Sınıf içi tartışmalara katılmak	Lisans	494	3.09	0.77	-3.96	.000
	Lisansüstü	203	3.33	0.71		
<b>Akademik Dinleme</b>	<b>Eğitim</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>	<b><i>t</i></b>	<b><i>p</i></b>
17 Sözlü sunum dinlemek	Lisans	494	3.15	0.71	0.12	.907
	Lisansüstü	203	3.14	0.71		
18 Seminer/konferans dinlemek	Lisans	494	2.97	0.84	-1.45	.147
	Lisansüstü	203	3.07	0.84		
19 Dersi dinlemek	Lisans	494	3.64	0.56	1.00	.317
	Lisansüstü	203	3.60	0.58		
20 Derste yapılan tartışmaları takip etmek	Lisans	494	3.23	0.75	-2.16	.032
	Lisansüstü	203	3.35	0.65		

Hem lisans hem de lisansüstü öğrencilerinin en önemli gördüğü akademik okuma etkinliği, “ders kitabı okumak” (1) olmuştur. Lisans öğrencilerinde ikinci sırada “ders notu okumak” (3) varken, lisansüstü öğrencilerinde ikinci sırayı “bilimsel makale okumak” (2) almıştır. Her iki grup öğrenciye göre de en az önemli olan etkinlik, “rapor okumaktır” (6). “Ders kitabı okumak” (1) her iki grupta da “çok önemli” görülürken, diğer beş etkinlik lisansüstü öğrencileri tarafından “önemli” görülmüştür. Lisans öğrencileri ise, rapor okumayı (6) “az önemli” kabul ederken, diğer dört etkinliği “önemli” kabul etmişlerdir. Lisans ve lisansüstü öğrencilerinin tabloda yer alan etkinliklerin hepsine ait aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı ( $p<.05$ ) olup, 5 etkinliği lisansüstü öğrencileri, 1 etkinliği ise lisans öğrencileri daha önemli görmektedir. “Ders notu okumak” (3), lisans öğrencileri tarafından daha önemli görülürken, diğer 5 okuma etkinliği lisansüstü öğrencileri tarafından daha önemli görülmektedir. Aritmetik ortalamalar arasındaki en büyük fark,  $t=6.90$  değeri ile “bilimsel makale okumada” (2) kendisini göstermektedir.

Akademik yazma etkinlikleri içerisinde, hem lisans hem de lisansüstü öğrencilerinin en önemli gördüğü etkinliğin “dersi dinlerken not tutmak” (9) olduğu, bunu “yazılı ödev hazırlamanın” (7) takip ettiği görülmektedir. Her iki grup öğrenciye göre de en az önemli olan etkinlik, öğretim elemanlarına “e-mail yazmaktır” (11). Bu kısımda yer alan bütün etkinlikleri lisansüstü öğrencileri “önemli” kabul ederken, lisans öğrencileri “dersi dinlerken not tutmayı” (9) “çok önemli”, “öğretim elemanlarına e-mail yazmayı” (11) “az önemli”, diğer 3 etkinliği ise “önemli” kabul etmektedir. “Dersi dinlerken not tutmak” (9) dışında diğer yazma etkinliklerinde lisansüstü öğrencilerinin aritmetik ortalaması lisans öğrencilerinininkinden daha yüksektir. Bu etkinlikle (9) “ödevin sonuna kaynaklar bölümü yazmak” (10) etkinliğine ait her iki grubun aritmetik ortalamaları arasında anlamlı fark yoktur; diğer üç etkinliğin (7, 8, 11) aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır ( $p<.05$ ) ve her üç etkinliği de lisansüstü öğrencileri lisans öğrencilerine göre daha önemli görmektedir.

Akademik konuşma etkinlikleri içerisinde, her iki grup öğrenciye göre de, en önemlisi “sınıfta dersle ilgili sorular sormaktır” (14) ve bunu “sınıfta dersle ilgili sorulara cevap vermek” (15) takip etmektedir. Her iki grup öğrenciye göre de en az önemli olan etkinlik “sözlü sunum yapmaktır” (12). Bu kısımda yer alan beş etkinliğin hepsini de lisans öğrencileri “önemli” görürken, lisansüstü öğrencileri “sınıfta dersle ilgili sorular



sormayı” (14) “çok önemli”, diğerlerini “önemli” görmektedir. “Sınıfta dersle ilgili sorular sormak” (14) ve “sınıf içi tartışmalara katılmak” (16) etkinliklerinin aritmetik ortalamaları arasındaki fark gruplar bazında istatistiksel olarak anlamlıdır ( $p<.05$ ). Her iki etkinliği de lisansüstü öğrencileri lisans öğrencilerinden daha önemli görmektedir.

Her iki gruba göre de en önemli dinleme etkinliği “dersi dinlemektir” (19). Bunu “derste yapılan tartışmaları takip etmek” (20) izlemekte ve her iki grup öğrenciye göre de en az önemli olan etkinlik, “seminer/konferans dinlemektir” (18). “Dersi dinlemek” (19) her iki grup öğrenci tarafından da “çok önemli” görülürken, diğer üç etkinlik “önemli” görülmektedir. İki grup öğrenciye ait aritmetik ortalamalar arasındaki fark, sadece “derste yapılan tartışmaları takip etmede” (20) istatistiksel olarak anlamlıdır ( $p<.05$ ) ve bu etkinliği lisansüstü öğrencileri lisans öğrencilerinden daha önemli görmektedir.

Tabloda görüldüğü gibi, her iki grubun da akademik yazma, konuşma ve dinlemede en önemli gördüğü ilk iki etkinlikle, en az önemli gördüğü etkinliklerin aynı olduğu, bununla birlikte, iki grubun okuma etkinliklerinde farklılaştığı görülmektedir. İki grubun farklılaştığı bir diğer konu da, 20 etkinlik içerisinde grupların en önemli gördüğü ilk üç etkinlik sıralamasıdır. Bu anlamda, lisans öğrencilerine göre en önemli üç etkinlik, sırası ile “dersi dinlemek” (19), “ders kitabı okumak” (1) ve “dersi dinlerken not tutmak” (9) iken, lisansüstü öğrencilerine göre, “ders kitabı okumak” (1), “dersi dinlemek” (19) ve “sınıfta dersle ilgili sorular sormaktır” (14). Bu sonuçlar, lisans öğrencilerinin öğrenmek için, öncelikli olarak dersi dinlemeyi, sonra dersin kitabını okumayı ve dersi dinlerken not tutmayı, lisansüstü öğrencilerinin ise, öncelikli olarak dersin kitabını okumayı, sonra dersi dinlemeyi ve dersi dinlerken öğreticiye sorular sormayı çok önemli gördüğünü göstermektedir. Öğretim elemanlarına “e-mail yazmak” (11) her iki grup tarafından da en az önemli kabul edilen etkinlik olmuştur.

Aritmetik ortalamalar arasında anlamlı farkların olduğu etkinlik sayısı 12’dir. Bu 12 etkinliğin 11’ini lisansüstü öğrencileri daha önemli görmektedir. Lisans öğrencilerinin daha önemli gördüğü tek etkinlik “ders notu okumaktır” (3). 12 etkinlik içerisinde, lisans ve lisansüstü öğrenci aritmetik ortalamaları arasındaki en büyük fark  $t=6.90$  değeri ile “bilimsel makale okumaya” (3) aittir ve bu etkinliği lisansüstü öğrencileri daha önemli görmektedir.

Her iki grubun da en çok ayrıştığı kısım, akademik okuma etkinlikleri iken, en çok uyum gösterdiği kısım, akademik dinleme etkinlikleridir. Bu veriler, lisansüstü öğrencilerinin özellikle akademik okuma etkinliklerine, lisans öğrencilerinden daha fazla önem verdiğini göstermektedir. Bu durum, Tablo 4.13'te, lisans öğrencilerinin en sık kullandığı beceri dinleme iken, lisansüstü öğrencilerinde neden okuma olduğunu da açıklamaktadır. Öğrenciler, başarı için ne tür etkinlikleri önemli görüyorsa, o etkinliklerin içinde yer aldığı becerileri de o kadar sık kullanmaktadır.

Tablo 4.15'te uluslararası lisans ve lisansüstü öğrencilerinin dört becerinin kullanım zorluğu ile ilgili anketin D bölümüne verdiği cevaplar yer almaktadır.

Tablo 4.15. Öğrenci anketi verilerine göre, lisans ve lisansüstü öğrencilerinin dört beceriyi kullanma zorluğu ile ilgili *t* testi sonuçları.

Beceriler	Eğitim	N	$\bar{X}$	Ss	<i>t</i>	<i>p</i>
Okuma	Lisans	494	2.70	1.06	-1.76	.079
	Lisansüstü	203	2.85	1.07		
Yazma	Lisans	494	2.70	1.09	-4.86	.000
	Lisansüstü	203	3.14	1.07		
Konuşma	Lisans	494	2.50	1.13	-2.47	.014
	Lisansüstü	203	2.73	1.11		
Dinleme	Lisans	494	2.51	1.17	-3.29	.001
	Lisansüstü	203	2.84	1.21		

Tabloda, her iki grup öğrenci için de en kolay becerinin konuşma olduğu görülmektedir. Konuşmayı sırası ile dinleme, okuma ve yazma takip etmektedir. Görüldüğü gibi, sıralama lisans ve lisansüstü ayrımına göre değişmemekte, fakat okuma dışındaki üç beceri de lisansüstü öğrencilerine daha zor gelmektedir. İki grup arasındaki en büyük fark sırası ile yazma ( $t=4.86$ ), dinleme ( $t=3.29$ ) ve konuşmadadır ( $t=2.47$ ). Bu sonuçlar, lisansüstü öğrencilerinin yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin kullanımında lisans öğrencilerine göre daha çok zorlandığını göstermektedir.

Tablo 4.16'da alt becerilerin lisans ve lisansüstü öğrencilerine ait aritmetik ortalamaları, standart sapmaları, *t* ve *p* değerleri gösterilmiştir.

Tablo 4. 16. Öğrenci anketi verilerine göre, lisans ve lisansüstü öğrencilerinin alt becerileri kullanma zorluğu ile ilgili *t* testi sonuçları.

<b>Akademik Okuma</b>	<b>Eğitim</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>	<b><i>t</i></b>	<b><i>p</i></b>
21 Okuduğum metnin ana fikrini anlayabilmek	Lisans	494	2.88	1.01	2.03	.043
	Lisansüstü	203	2.71	0.99		
22 Metnin ilgili sorulara cevap vermek	Lisans	494	2.87	0.91	-0.57	.568
	Lisansüstü	203	2.91	0.90		
23 Konusunu anlamak için metni gözden geçirmek	Lisans	494	2.80	0.99	-1.30	.194
	Lisansüstü	203	2.91	0.96		
24 Okuduğum metni özetleyebilmek	Lisans	494	2.91	0.95	-1.51	.133
	Lisansüstü	203	3.03	1.02		
25 Okuduğum metindeki yeni kelimelerin anlamlarını tahmin edebilmek	Lisans	494	2.93	0.97	-1.13	.259
	Lisansüstü	203	3.01	0.95		
26 Okuduğum metinden sonuç çıkarabilmek	Lisans	494	2.82	0.93	-1.89	.060
	Lisansüstü	203	2.97	0.89		
27 Okuduklarımla ilgili kendi fikirlerimi sözlü/yazılı ifade edebilmek	Lisans	494	2.82	0.98	-0.50	.620
	Lisansüstü	203	2.86	0.94		
28 Hızlı okuyabilmek	Lisans	494	2.78	1.09	-2.40	.017
	Lisansüstü	203	3.00	1.09		
29 Metinlerdeki bölümümle ilgili terimleri anlayabilmek	Lisans	494	2.94	0.95	-1.41	.159
	Lisansüstü	203	3.05	0.94		
30 Aradığım bilgiyi bulmak için metni hızlı bir şekilde gözden geçirmek	Lisans	494	2.91	1.02	-1.47	.142
	Lisansüstü	203	3.03	0.97		
<b>Akademik Yazma</b>	<b>Eğitim</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>	<b><i>t</i></b>	<b><i>p</i></b>
31 Doğru kelimeleri seçerek cümle kurabilmek	Lisans	494	2.83	1.04	-1.85	.065
	Lisansüstü	203	2.99	0.97		
32 Cümleleri anlamlı bir şekilde birbirine bağlayabilmek	Lisans	494	2.73	0.98	-2.83	.005
	Lisansüstü	203	2.97	0.99		
33 Bir düşünce etrafında paragraf yazabilmek	Lisans	494	2.88	0.97	-0.56	.576
	Lisansüstü	203	2.93	1.04		
34 Dil bilgisi kurallarına uygun cümle kurabilmek	Lisans	494	2.80	0.99	-0.85	.396
	Lisansüstü	203	2.87	1.03		
35 Bölümümle ilgili terimleri doğru/uygun kullanabilmek	Lisans	494	2.92	0.90	-1.06	.289
	Lisansüstü	203	3.00	0.94		
36 Akademik dil/kelimeler kullanarak yazabilmek	Lisans	494	3.12	0.99	-2.18	.030
	Lisansüstü	203	3.30	1.00		
37 Yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat etmek	Lisans	494	2.81	1.02	-1.44	.150
	Lisansüstü	203	2.93	0.98		
38 Gereкли düzeltmeler için yazılanları tekrar gözden geçirmek	Lisans	494	2.72	0.95	-2.77	.006
	Lisansüstü	203	2.94	0.94		
<b>Akademik Konuşma</b>	<b>Eğitim</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>	<b><i>t</i></b>	<b><i>p</i></b>
39 Konuşurken doğru cümleler kurabilmek	Lisans	494	2.70	1.03	-2.81	.005
	Lisansüstü	203	2.94	0.98		
40 Akıcı/hızlı konuşabilmek	Lisans	494	2.85	1.10	-3.43	.001
	Lisansüstü	203	3.16	1.08		

41 Soru sormak ve sorulan sorulara cevap vermek	Lisans	494	2.63	0.97	-1.55	.123
	Lisansüstü	203	2.75	0.95		
42 Konuşurken doğru kelimeyi seçebilmek	Lisans	494	2.73	0.96	-1.91	.058
	Lisansüstü	203	2.88	0.94		
43 Telaffuz hatası yapmadan konuşabilmek	Lisans	494	2.98	1.08	-0.60	.551
	Lisansüstü	203	3.03	1.09		
44 Sınıfta yapılan sözlü tartışmalara etkili bir şekilde katılabilmek	Lisans	494	2.92	0.97	0.85	.933
	Lisansüstü	203	2.92	0.96		
45 Görsel malzemeleri (resim, grafik, vs.) kullanarak konuşabilmek	Lisans	494	2.79	0.95	0.09	.930
	Lisansüstü	203	2.78	0.98		
46 Konuşurken vurgu ve tonlamayı doğru kullanabilmek	Lisans	494	2.86	1.01	-1.08	.282
	Lisansüstü	203	2.95	0.99		
<b>Akademik Dinleme</b>	<b>Eğitim</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
47 Dersin konusunu anlayabilmek	Lisans	494	2.39	0.89	-0.52	.605
	Lisansüstü	203	2.43	0.94		
48 Dersin ana fikrini anlayabilmek	Lisans	494	2.72	0.97	0.41	.684
	Lisansüstü	203	2.68	1.01		
49 Dersi dinlerken bilmediğim yeni kelimelerin anlamlarını tahmin edebilmek	Lisans	494	2.85	0.98	-0.51	.609
	Lisansüstü	203	2.90	0.99		
50 Standart Türkçenin dışındaki yöresel/aksanlı konuşmaları anlayabilmek	Lisans	494	2.93	0.99	-1.02	.311
	Lisansüstü	203	3.01	0.94		
51 Dersi dinlerken not tutabilmek	Lisans	494	2.79	1.03	-0.70	.486
	Lisansüstü	203	2.85	0.98		
52 Sözlü bir tartışmayı takip edebilmek	Lisans	494	2.76	0.95	-0.12	.904
	Lisansüstü	203	2.77	0.92		
53 Sözlü olarak sorulan soruları anlayabilmek	Lisans	494	2.63	0.95	-1.31	.191
	Lisansüstü	203	2.73	0.92		
54 Dinlerken önemli/anahtar kelimeleri anlayabilmek	Lisans	494	2.70	0.93	-1.12	.263
	Lisansüstü	203	2.78	0.93		
55 Ödevin nasıl yapılacağı ile ilgili sözlü açıklamaları anlayabilmek	Lisans	494	2.70	0.99	-0.66	.509
	Lisansüstü	203	2.75	0.88		

Akademik okumada, lisans ve lisansüstü öğrencilerine en zor gelen alt beceri, “metinlerdeki bölümümle ilgili terimleri anlayabilmektir” (29). İkinci sırayı lisans öğrencilerinde, “okuduğum metindeki yeni kelimelerin anlamlarını tahmin edebilmek” (25) alırken, lisansüstü öğrencilerinde, “aradığım bilgiyi bulmak için metni hızlı bir şekilde gözden geçirmek” (30) almıştır. Buradan hareketle, okuma becerisinde hem lisans hem de lisansüstü öğrencilerini en çok zorlayan noktanın okudukları metinlerdeki terimlerin anlamlarını bilmemeleri olduğu söylenebilir. Diğer taraftan, iki alt beceriye (21, 28) ait aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır. “Okuduğum metnin ana fikrini anlayabilmek” (21) alt becerisi lisans öğrencilerine daha

zor gelirken, “hızlı okuyabilmek” (28) alt becerisi lisansüstü öğrencilerine daha zor gelmektedir.

Akademik yazmada, her iki grup için de en zor ilk iki alt beceri, sırası ile “akademik dil kullanarak yazabilmek” (36) ve “bölümümle ilgili terimleri doğru kullanabilmek” (35) olmuştur. “Cümleleri anlamlı bir şekilde birbirine bağlayabilmek” (32), “akademik dil kullanarak yazabilmek” (36) ve “gerekli düzeltmeler için yazılanları tekrar gözden geçirmek” (38) alt becerilerinde ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark ( $p<.05$ ) vardır ve bu üç alt beceride de lisansüstü öğrencileri daha fazla zorlanmaktadır.

Lisans ve lisansüstü öğrencilerinin en fazla ayrıştığı yer konuşma alt becerileri olarak görülmektedir. Her iki grubun da en yüksek aritmetik ortalamaya sahip ilk iki alt becerisi birbirinden farklıdır. Lisans öğrencilerine göre en zor konuşma alt becerisi, “telaffuz hatası yapmadan konuşabilmek” (43) iken, bunu ikinci sırada “sınıfta yapılan sözlü tartışmalara etkili bir şekilde katılabilmek” (44) izlemektedir. Lisansüstü öğrencilerinin en çok zorlandığı ilk iki alt beceri “akıcı/hızlı konuşabilmek” (40) ve “telaffuz hatası yapmadan konuşabilmektir” (43). “Konuşurken doğru cümleler kurabilmek” (39) ve “akıcı/hızlı konuşabilmek (40) alt becerinin kullanımı lisansüstü öğrencilerine daha zor gelmektedir.

Dinleme alt becerilerine ait aritmetik ortalamalara bakıldığında, lisans ve lisansüstü öğrencilerine en zor ilk iki alt beceri sırası ile “standart Türkçenin dışındaki yöresel/aksanlı konuşmaları anlayabilmek” (50) ve “dersi dinlerken bilmediğim yeni kelimelerin anlamlarını tahmin edebilmektir”. Bu kısımdaki aritmetik ortalamalar arasındaki farklar hiçbir alt beceride istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Alt becerilere bir bütün olarak bakıldığında, her iki grup öğrencinin de en çok “akademik dil/kelimeler kullanarak yazabilmekte” (36) zorlandığı, lisans öğrencilerinde bunu “telaffuz hatası yapmadan konuşabilmenin” (43), lisansüstü öğrencilerinde ise “akıcı/hızlı konuşabilmenin” (40) izlediği görülmektedir. İki gruba göre de üçüncü sırada “metinlerdeki bölümümle ilgili terimleri anlayabilmek” (29) yer almaktadır. Her iki gruba göre de en kolay alt beceri, “dersin konusunu anlayabilmek” (47) olmuştur. Bu alt beceri hem lisans hem de lisansüstü öğrenciler tarafından “kolay” olarak değerlendirilirken, diğer 34 alt beceri “orta” zorlukta kabul edilmektedir.

Tabloda yer alan 35 alt beceriden 7'sine ait lisans ve lisansüstü öğrenci aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark ( $p<.05$ ) vardır ve bunlardan 6'sı lisansüstü öğrencilerine daha zor gelmektedir. Bu 7 alt becerinin 2'ser tanesi okuma ve konuşmaya, 3'ü ise yazmaya aittir. 7 alt beceri içerisinde, lisans ve lisansüstü öğrenci aritmetik ortalamaları arasındaki en büyük fark  $t=3.43$  değeri ile “akıcı konuşabilmeye” (40) aittir ve bu alt becerinin kullanımı lisansüstü öğrencilerine daha zor gelmektedir.

Her iki grubun da en çok ayrıştığı kısım, akademik yazma ve konuşma alt becerileri iken, en çok uyum gösterdiği kısım, akademik dinleme alt becerileridir. Dinleme alt becerilerine ait aritmetik ortalamalarda, gruplar arasında herhangi bir istatistiksel fark yoktur. Bu sonuçlar, özellikle anlatmaya dayalı beceriler olan yazma ve konuşma alt becerilerinin kullanımında, lisansüstü öğrencilerinin lisans öğrencilerine göre daha fazla güçlük çektiğini göstermektedir.

#### 4.1.4. Bölümlere Göre Öğrenci Anketi Sonuçları

Ankete katılan 697 uluslararası öğrencinin demografik bilgilerine bakıldığında, öğrencilerin 112 farklı bölümde eğitim almakta olduğu görülmektedir. Bu kadar çok sayıda bölüme göre analiz yapmak mümkün olmadığı için, öğrenciler eğitim görmekte oldukları fakültelere bakılmaksızın, “Sosyal Bilimler<sup>9</sup>”, “Fen Bilimleri<sup>10</sup>” ve “Sağlık Bilimleri<sup>11</sup>” olmak üzere üç ana gruba ayrılmıştır. 697 öğrencinin 345'i SOB'da, 278'i FEB'de ve 74'ü SAB'da eğitim görmektedir.

Bu üç grup öğrencinin anket sorularına verdiği cevapların aritmetik ortalamalarını, standart sapmalarını ve aritmetik ortalamaların gruplara göre farklılaşım farklılaşmadığını öğrenmek için, anket verilerine ANOVA (bağımsız gruplar tek yönlü varyans analizi) uygulanmıştır. Gruplar arası farkın olduğu durumlarda, farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için, “çoklu karşılaştırma” testlerinden Bonferroni uygulanmıştır. Bonferroni, eşit örneklem sayısı gerektirmeyen bir testtir (Miller, 1981, s. 67). Bu çalışmada da, mevcut 697 örneklem üç bölüme ayrıldığında, örneklem sayılarının eşit olmadığı görülmektedir.

<sup>9</sup> Bundan sonra SOB olarak anılacaktır.

<sup>10</sup> Bundan sonra FEB olarak anılacaktır.

<sup>11</sup> Bundan sonra SAB olarak anılacaktır.

Tablo 4.17’de, bölümlere göre dört becerinin kullanım sıklığı verilmiştir.

Tablo 4.17. Öğrenci anketi verilerine göre, SOB, FEB ve SAB öğrencilerinin dört beceriyi kullanma sıklığı ile ilgili ANOVA sonuçları.

Beceriler	Eğitim	N	$\bar{X}$	Ss	<i>p</i>	<i>f</i>
Okuma	1 Sosyal Bilimler	345	4.26	0.84	.006	1>2
	2 Fen Bilimleri	278	4.04	0.91		
	3 Sağlık Bilimleri	74	4.20	0.95		
Yazma	1 Sosyal Bilimler	345	3.96	0.93	.660	
	2 Fen Bilimleri	278	3.90	0.89		
	3 Sağlık Bilimleri	74	3.97	1.03		
Konuşma	1 Sosyal Bilimler	345	4.27	0.83	.050	
	2 Fen Bilimleri	278	4.10	0.95		
	3 Sağlık Bilimleri	74	4.26	0.81		
Dinleme	1 Sosyal Bilimler	345	4.34	0.80	.014	1>2
	2 Fen Bilimleri	278	4.13	0.97		
	3 Sağlık Bilimleri	74	4.26	0.97		

Not. *f* = Fark.

SOB ile FEB’de en sık kullanan beceriler sırası ile dinleme, konuşma, okuma ve yazma iken SAB’da sırası ile konuşma, dinleme, okuma ve yazmadır. Görüldüğü gibi, sıralaması gruplarda değişmekle birlikte, her üç bölümde de en sık kullanılan ilk iki beceri dinleme ve konuşmadır. Okuma becerisi her üç grupta da en sık kullanılan üçüncü beceri iken, yazma en az kullanılan beceri olarak görülmektedir. Sıralama böyle olmakla birlikte, aritmetik ortalamaların 4’ün biraz altında ve üstünde olması, bütün becerilerin her üç bölümde de “sık” bir şekilde kullanıldığını göstermektedir.

Aritmetik ortalamalar arasındaki farklara bakıldığında, yazma ve konuşma becerilerinde, üç grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı, okuma ve dinlemede ise, SOB ile FEB arasında anlamlı farkın olduğu görülmektedir. Okuma ve dinleme becerileri SOB’da FEB’den daha sık bir şekilde kullanılmakta, SAB öğrencileri ise, her iki grubun arasında yer almaktadır. Bu veriler, anlamaya dayalı becerilerin SOB’da FEB’den daha sık bir şekilde kullanıldığını göstermektedir.

Tablo 4.18’de bölümlerde dört becerinin kullanıldığı etkinliklerle ilgili bilgiler verilmiştir.

Tablo 4.18. Öğrenci anketi verilerine göre, SOB, FEB ve SAB öğrencilerinin kullandığı etkinlikler ile ilgili ANOVA sonuçları.

<b>Akademik Okuma</b>	<b>Eğitim</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>	<b><i>p</i></b>	<b><i>f</i></b>
1 Ders kitabı okumak	1 Sosyal Bilimler	345	3.62	0.59	.011	1>2
	2 Fen Bilimleri	278	3.47	0.70		
	3 Sağlık Bilimleri	74	3.59	0.52		
2 Bilimsel makale okumak	1 Sosyal Bilimler	345	3.17	0.76	.006	1>2
	2 Fen Bilimleri	278	2.96	0.86		
	3 Sağlık Bilimleri	74	3.09	0.85		
3 Ders notu okumak	1 Sosyal Bilimler	345	3.42	0.67	.590	
	2 Fen Bilimleri	278	3.40	0.71		
	3 Sağlık Bilimleri	74	3.49	0.67		
4 Görsel metin (power point, web sayfası, vs.) okumak	1 Sosyal Bilimler	345	2.93	0.83	.321	
	2 Fen Bilimleri	278	3.03	0.80		
	3 Sağlık Bilimleri	74	3.00	0.81		
5 Başvuru kitabı (sözlük, ansiklopedi, atlas, vs.) okumak	1 Sosyal Bilimler	345	2.83	0.91	.019	3>2
	2 Fen Bilimleri	278	2.72	0.93		
	3 Sağlık Bilimleri	74	3.05	0.84		
6 Rapor okumak	1 Sosyal Bilimler	345	2.50	0.96	.040	
	2 Fen Bilimleri	278	2.63	0.92		
	3 Sağlık Bilimleri	74	2.77	1.00		
<b>Akademik Yazma</b>	<b>Eğitim</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>	<b><i>p</i></b>	<b><i>f</i></b>
7 Yazılı ödev hazırlamak	1 Sosyal Bilimler	345	3.39	0.75	.000	1>2,3
	2 Fen Bilimleri	278	3.17	0.76		
	3 Sağlık Bilimleri	74	3.09	0.88		
8 Rapor yazmak	1 Sosyal Bilimler	345	2.73	1.03	.022	2>1
	2 Fen Bilimleri	278	2.92	0.93		
	3 Sağlık Bilimleri	74	2.65	0.93		
9 Dersi dinlerken not tutmak	1 Sosyal Bilimler	345	3.49	0.68	.750	
	2 Fen Bilimleri	278	3.46	0.69		
	3 Sağlık Bilimleri	74	3.43	0.78		
10 Ödevin sonuna kaynaklar bölümü yazmak	1 Sosyal Bilimler	345	2.99	0.83	.194	
	2 Fen Bilimleri	278	2.87	0.87		
	3 Sağlık Bilimleri	74	2.99	0.85		
11 Öğretim elemanlarına e-mail yazmak	1 Sosyal Bilimler	345	2.50	0.94	.088	
	2 Fen Bilimleri	278	2.35	0.96		
	3 Sağlık Bilimleri	74	2.53	1.01		
<b>Akademik Konuşma</b>	<b>Eğitim</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>	<b><i>p</i></b>	<b><i>f</i></b>
12 Sözlü sunum yapmak	1 Sosyal Bilimler	345	3.16	0.80	.005	1>2
	2 Fen Bilimleri	278	2.95	0.87		
	3 Sağlık Bilimleri	74	3.11	0.73		
13 Dersle ilgili fikir ve düşünceleri sözlü ifade etmek	1 Sosyal Bilimler	345	3.34	0.66	.007	1>2
	2 Fen Bilimleri	278	3.19	0.74		
	3 Sağlık Bilimleri	74	3.14	0.76		



14 Sınıfta dersle ilgili sorular sormak	1 Sosyal Bilimler	345	3.46	0.63		
	2 Fen Bilimleri	278	3.37	0.71		
	3 Sağlık Bilimleri	74	3.38	0.75		
15 Sınıfta dersle ilgili sorulara cevap vermek	1 Sosyal Bilimler	345	3.35	0.65		
	2 Fen Bilimleri	278	3.32	0.72		
	3 Sağlık Bilimleri	74	3.28	0.69		
16 Sınıf içi tartışmalara katılmak	1 Sosyal Bilimler	345	3.16	0.75		
	2 Fen Bilimleri	278	3.16	0.79		
	3 Sağlık Bilimleri	74	3.16	0.70		
<b>Akademik Dinleme</b>	<b>Eğitim</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>	<b>p</b>	<b>f</b>
17 Sözlü sunum dinlemek	1 Sosyal Bilimler	345	3.21	0.68		1>2
	2 Fen Bilimleri	278	3.06	0.75		
	3 Sağlık Bilimleri	74	3.15	0.68		
18 Seminer/konferans dinlemek	1 Sosyal Bilimler	345	3.10	0.82		1>2
	2 Fen Bilimleri	278	2.87	0.88		
	3 Sağlık Bilimleri	74	3.05	0.76		
19 Dersi dinlemek	1 Sosyal Bilimler	345	3.63	0.55		
	2 Fen Bilimleri	278	3.63	0.57		
	3 Sağlık Bilimleri	74	3.61	0.62		
20 Derste yapılan tartışmaları takip etmek	1 Sosyal Bilimler	345	3.28	0.68		
	2 Fen Bilimleri	278	3.25	0.76		
	3 Sağlık Bilimleri	74	3.30	0.79		

Akademik okumada, her üç bölümde okuyan uluslararası öğrencilere göre de en önemli ilk iki etkinlik “ders kitabı okumak” (1) ve “ders notu okumak” (3), en az önemli etkinlik ise “rapor okumaktır” (6). FEB öğrencileri bu kısımdaki 6 etkinliği de “önemli” görmektedir. SOB ve SAB öğrencileri ders kitabı okumayı (1) “çok önemli”, diğerlerini “önemli” görmektedir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında, SOB öğrencilerinin “ders kitabı” (1) ve “bilimsel makale okumayı” (2) FEB öğrencilerinden daha önemli, SAB öğrencilerinin ise “başvuru kitabı okumayı” (5) FEB öğrencilerinde daha önemli gördüğü görülmektedir ve aradaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır ( $p<.05$ ).

Akademik yazmada, her üç bölümde okuyan uluslararası öğrencilere göre de en önemli ilk iki etkinlik, sırası ile “dersi dinlerken not tutmak” (9) ve “yazılı ödev hazırlamak” (7) iken, en az önemli etkinlik ise “öğretim elemanlarına e-mail yazmaktır” (11). SOB ve SAB öğrencileri bu kısımdaki 5 etkinliği de “önemli” görmektedir. FEB öğrencileri ise, “öğretim elemanlarına e-mail yazmayı” (11) “az önemli”, diğer etkinlikleri “önemli” görmektedir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında, “yazılı ödev hazırlamayı” (7) SOB öğrencileri FEB ve SAB öğrencilerinden daha önemli, “rapor yazmayı” (8) ise

FEB öğrencileri SOB öğrencilerinden daha önemli görmekte ve aradaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır ( $p<.05$ ).

Akademik konuşmada, her üç bölüm öğrencilerine göre de en önemli ilk iki etkinlik, sırası ile “sınıfta dersle ilgili sorular sormak” (14) ve “dersle ilgili sorulara cevap vermek” (15), en az önemli etkinlik ise “sözlü sunum yapmaktır” (12). Her üç bölüm öğrencileri de bu kısımdaki etkinlikleri “önemli” görmektedir. Aritmetik ortalamalar arasındaki farklılara bakıldığında, SOB öğrencilerinin “sözlü sunum yapmayı” (12) ve “dersle ilgili fikir ve düşünceleri sözlü ifade etmeyi” (13) FEB öğrencilerine göre daha önemli gördüğü ve aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı ( $p<.05$ ) olduğu görülmektedir.

Akademik dinleme etkinlikleri içerisinde, her üç bölüm öğrencisine göre de en önemli ilk iki etkinlik, sırası ile “dersi dinlemek” (19) ve “derste yapılan tartışmaları takip etmek” (20), en az önemli etkinlik ise “seminer/konferans dinlemektir” (18). Her üç bölüm öğrencileri de, dersi dinlemeyi “çok önemli” görürken, bu kısımdaki diğer etkinlikleri “önemli” görmektedir. Aritmetik ortalamalar arasındaki farklılara bakıldığında, “sözlü sunum” (17) ve “seminer/konferans dinlemeyi” (18) SOB öğrencilerinin FEB öğrencilerinden daha önemli gördüğü ve aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı ( $p<.05$ ) olduğu görülmektedir.

Tabloda yer alan 20 etkinlik bir bütün olarak düşünüldüğünde, hepsinin de üç bölümdeki öğrenciler tarafından kullanıldığı, akademik okuma, yazma, konuşma ve dinleme kısımlarında her üç bölüm öğrencilerinin de en önemli gördüğü ilk iki etkinliğin aynı olduğu görülmektedir. Üç bölümün ittifak ettiği bir diğer nokta da, 20 etkinlik içerisindeki en önemli ilk üç etkinlik ve bunların sıralamasıdır. Bu etkinlikler sırası ile “dersi dinlemek” (19), “ders kitabı okumak” (1) ve “dersi dinlerken not tutmaktır” (9). En az önemli etkinlik ise her üç gruba göre de “öğretim elemanlarına e-mail yazmaktır” (11).

Bölümler arasındaki aritmetik ortalamalara bakıldığında, 9 etkinlikte anlamlı farkın olduğu görülmektedir. Bu 9 farkın 7’si SOB ile FEB arasında, biri SOB ile diğer iki bölüm arasında, biri ise FEB ile SAB arasındadır. Bu veriler, ayrışmanın daha çok SOB öğrencileri ile FEB öğrencileri arasında olduğunu göstermektedir. 6 etkinliği (1, 2, 12, 13, 17, 18) SOB öğrencileri FEB öğrencilerinden, 1 etkinliği (8) ise FEB öğrencileri

SOB öğrencilerinden daha önemli görmektedir. “Yazılı ödev hazırlamayı” (11) ise SOB öğrencileri, FEB ve SAB öğrencilerine göre daha önemli görmektedir. “Başvuru kitabı okumayı” (5) ise, SAB öğrencileri FEB öğrencilerine göre daha önemli görmektedir. Akademik konuşma ve dinleme etkinliklerinin tamamını SOB öğrencileri FEB öğrencilerinden daha önemli görmektedir ve bunlardan 4’ünde fark anlamlıdır ( $p<.05$ ). Bu veriler, SOB’da derslerin FEB’e göre daha etkileşimsel bir şekilde işlenmekte olduğu anlamına gelebilir. Akademik konuşma ve dinleme etkinlikleri içerisinde, SAB öğrencilerinin diğer iki grupta arasında istatistiksel bir fark bulunmamaktadır.

Tablo 4.19. Öğrenci anketi verilerine göre, SOB, FEB ve SAB’daki uluslararası öğrencilerin dört beceriyi kullanma zorluğu ile ilgili ANOVA sonuçları.

Beceriler	Eğitim	N	$\bar{X}$	Ss	<i>p</i>	<i>f</i>
Okuma	1 Sosyal Bilimler	345	2.65	1.07	.073	
	2 Fen Bilimleri	278	2.82	1.04		
	3 Sağlık Bilimleri	74	2.86	1.14		
Yazma	1 Sosyal Bilimler	345	2.77	1.11	.281	
	2 Fen Bilimleri	278	2.86	1.09		
	3 Sağlık Bilimleri	74	2.99	1.10		
Konuşma	1 Sosyal Bilimler	345	2.42	1.09	.002	2>1
	2 Fen Bilimleri	278	2.73	1.17		
	3 Sağlık Bilimleri	74	2.64	1.08		
Dinleme	1 Sosyal Bilimler	345	2.54	1.18	.273	
	2 Fen Bilimleri	278	2.68	1.20		
	3 Sağlık Bilimleri	74	2.68	1.25		

SOB ve SAB öğrencileri için en kolay beceri konuşma iken, bunu sırası ile dinleme, okuma ve yazma takip etmektedir. FEB öğrencilerine göre ise, en kolay beceri dinleme iken, bunu sırası ile konuşma, okuma ve yazma takip etmektedir. Görüldüğü gibi, sıralaması gruplarda değişmekle birlikte, her üç bölüm öğrencilerine göre de en kolay gelen ilk iki beceri dinleme ve konuşmadır. Okuma becerisi her üç grupta da üçüncü sırada yer alırken, yazma en zor beceri konumundadır. Bu sıralamanın, Tablo 4.18’deki sıklık sıralaması ile benzerlik gösterdiği görülmektedir. Bu durum, bölümlerde, becerilerin kullanım sıklığı ile kullanım zorluğu arasında ters bir orantının olduğunu, becerilerin kullanım sıklığı arttıkça, kullanım zorluğunun azaldığını göstermektedir.

SOB öğrencileri tarafından konuşma becerisi “kolay” bir beceri ( $\bar{X} = 2.42$ ) olarak algılanırken, SOB öğrencilerinin diğer üç becerideki cevapları ve FEB ile SAB öğrencilerinin becerilerin tamamındaki cevapları ankette “orta” seçeneğine yığılmış

gözükmektedir. Diğer yandan, bölümler arasında anlamlı farkın olduğu tek beceri konuşmadır. Bu becerinin kullanımında, FEB öğrencilerinin SOB öğrencilerine göre daha çok zorlandığı görülmektedir.

Tablo 4.20’de her üç bölüm öğrencilerine göre akademik okumadaki alt becerilerin kullanım zorluğuna ait verilere yer verilmiştir.

Tablo 4.20. Öğrenci anketi verilerine göre, SOB, FEB ve SAB’daki uluslararası öğrencilerin okuma alt becerilerini kullanma zorluğu ile ilgili ANOVA sonuçları.

Akademik Okuma	Bölümler	N	$\bar{X}$	Ss	<i>p</i>	<i>f</i>
21 Okuduğum metnin ana fikrini anlayabilmek	1 Sosyal Bilimler	345	2.78	1.02	.329	
	2 Fen Bilimleri	278	2.90	0.98		
	3 Sağlık Bilimleri	74	2.86	1.04		
22 Metinle ilgili sorulara cevap vermek	1 Sosyal Bilimler	345	2.84	0.91	.264	
	2 Fen Bilimleri	278	2.95	0.89		
	3 Sağlık Bilimleri	74	2.82	0.94		
23 Konusunu anlamak için metni gözden geçirmek	1 Sosyal Bilimler	345	2.73	0.96	.007	2>1
	2 Fen Bilimleri	278	2.97	0.97		
	3 Sağlık Bilimleri	74	2.78	1.08		
24 Okuduğum metni özetleyebilmek	1 Sosyal Bilimler	345	2.90	0.99	.307	
	2 Fen Bilimleri	278	3.01	0.95		
	3 Sağlık Bilimleri	74	2.92	0.98		
25 Okuduğum metindeki yeni kelimelerin anlamlarını tahmin edebilmek	1 Sosyal Bilimler	345	2.85	0.96	.015	2>1
	2 Fen Bilimleri	278	3.07	0.92		
	3 Sağlık Bilimleri	74	3.00	1.05		
26 Okuduğum metinden sonuç çıkarabilmek	1 Sosyal Bilimler	345	2.82	0.94	.335	
	2 Fen Bilimleri	278	2.93	0.89		
	3 Sağlık Bilimleri	74	2.84	0.94		
27 Okuduklarımla ilgili kendi fikirlerimi sözlü/yazılı ifade edebilmek	1 Sosyal Bilimler	345	2.74	0.96	.033	2>1
	2 Fen Bilimleri	278	2.95	0.95		
	3 Sağlık Bilimleri	74	2.78	1.05		
28 Hızlı okuyabilmek	1 Sosyal Bilimler	345	2.77	1.07	.156	
	2 Fen Bilimleri	278	2.94	1.10		
	3 Sağlık Bilimleri	74	2.81	1.22		
29 Metinlerdeki bölümümle ilgili terimleri anlayabilmek	1 Sosyal Bilimler	345	2.93	0.94	.345	
	2 Fen Bilimleri	278	3.04	0.92		
	3 Sağlık Bilimleri	74	2.95	1.06		
30 Aradığım bilgiyi bulmak için metni hızlı bir şekilde gözden geçirmek	1 Sosyal Bilimler	345	2.84	0.98	.019	2>1
	2 Fen Bilimleri	278	3.04	1.00		
	3 Sağlık Bilimleri	74	3.09	1.09		

Akademik okumada, SOB öğrencileri en çok “metinlerde bölümüyle ilgili terimleri anlayabilmekte” (29), FEB öğrencileri “okuduğu metindeki yeni kelimelerin anlamlarını tahmin edebilmekte” (25), SAB öğrencileri ise “aradığı bilgiyi bulabilmek için metni

hızlı bir şekilde gözden geçirmekte” (30) zorlanmaktadır. İkinci sırada, SOB öğrencilerine göre “okuduğu metni özetleyebilmek” (24), FEB öğrencilerine göre “metinlerde bölümüyle ilgili terimleri anlayabilmek” (29), SAB öğrencilerine göre ise, “okuduğu metindeki yeni kelimelerin anlamlarını tahmin edebilmek” (25) vardır. Her üç bölüm öğrencilerine göre de en zor iki alt beceriye bakıldığında anlamlarını bilmedikleri kelime ve terimlerin, öğrencilerin okuduklarını anlamayı güçleştiren ortak bir sorunu olduğu görülmektedir.

Aritmetik ortalamalar arasındaki farklara bakıldığında, 4 alt beceride FEB öğrencilerinin SOB öğrencilerine göre istatistiksel olarak daha çok zorlandığı görülmektedir. Bu alt beceriler, “konusunu anlamak için metni gözden geçirmek” (23), “okuduğu metindeki yeni kelimelerin anlamlarını tahmin edebilmek” (25), “okuduklarıyla ilgili kendi fikirlerini sözlü/yazılı ifade edebilmek” (27) ve “aradığı bilgiyi bulmak için metni hızlı bir şekilde gözden geçirmektir” (30).

Tablo 4.21. Öğrenci anketi verilerine göre, SOB, FEB ve SAB'daki uluslararası öğrencilerin yazma alt becerilerini kullanma zorluğu ile ilgili ANOVA sonuçları.

Akademik Yazma	Bölümler	N	$\bar{X}$	Ss	p	f
31 Doğru kelimeleri seçerek cümle kurabilmek	1 Sosyal Bilimler	345	2.81	1.06	.130	
	2 Fen Bilimleri	278	2.97	0.95		
	3 Sağlık Bilimleri	74	2.85	1.07		
32 Cümleleri anlamlı bir şekilde birbirine bağlayabilmek	1 Sosyal Bilimler	345	2.73	0.96	.037	
	2 Fen Bilimleri	278	2.92	1.00		
	3 Sağlık Bilimleri	74	2.69	1.03		
33 Bir düşünce etrafında paragraf yazabilmek	1 Sosyal Bilimler	345	2.86	0.98	.627	
	2 Fen Bilimleri	278	2.92	0.98		
	3 Sağlık Bilimleri	74	2.96	1.07		
34 Dil bilgisi kurallarına uygun cümle kurabilmek	1 Sosyal Bilimler	345	2.78	1.01	.518	
	2 Fen Bilimleri	278	2.85	0.99		
	3 Sağlık Bilimleri	74	2.91	1.02		
35 Bölümümle ilgili terimleri doğru/uygun kullanabilmek	1 Sosyal Bilimler	345	2.85	0.93	.024	2>1
	2 Fen Bilimleri	278	3.05	0.87		
	3 Sağlık Bilimleri	74	2.95	0.98		
36 Akademik dil/kelimeler kullanarak yazabilmek	1 Sosyal Bilimler	345	3.15	0.98	.081	
	2 Fen Bilimleri	278	3.24	1.01		
	3 Sağlık Bilimleri	74	2.96	0.94		
37 Yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat etmek	1 Sosyal Bilimler	345	2.75	0.94	.009	2>1
	2 Fen Bilimleri	278	2.99	1.02		
	3 Sağlık Bilimleri	74	2.77	1.18		
38 Gerekli düzeltmeler için yazılanları tekrar gözden geçirmek	1 Sosyal Bilimler	345	2.68	0.96	.011	2>1
	2 Fen Bilimleri	278	2.91	0.90		
	3 Sağlık Bilimleri	74	2.80	1.05		

Tablo 4.21’de verildiği gibi akademik yazmada, her üç bölüm öğrencilerine göre de en zor alt beceri, “akademik dil/kelimeler kullanarak yazabilmektir” (36). SOB ve SAB öğrencilerine göre ikinci sırada “bir düşünce etrafında paragraf yazabilmek” (33) FEB öğrencilerine göre ise “bölümüyle ilgili terimleri doğru/uygun kullanabilmek” (35) vardır. Bu durum, her üç bölümdeki öğrencilerin de, yazma becerisini kullanırken, en çok akademik dil kullanarak yazmada zorlandığını göstermektedir.

Bu bölümde, “bölümümle ilgili terimleri doğru/uygun kullanabilmek” (35), “yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat etmek” (37) ve “gerekli düzeltmeler için yazılanları tekrar gözden geçirmek” (38) alt becerilerinde SOB öğrencileri ile FEB öğrencilerinin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı fark ( $p<.05$ ) bulunmaktadır. Söz konusu üç alt becerinin kullanımında da FEB öğrencileri SOB öğrencilerine göre daha çok güçlük çekmektedir.

Tablo 4.22. Öğrenci anketi verilerine göre, SOB, FEB ve SAB’daki uluslararası öğrencilerin konuşma alt becerilerini kullanma zorluğu ile ilgili ANOVA sonuçları.

Akademik Konuşma	Bölgümler	N	$\bar{X}$	Ss	<i>p</i>	<i>f</i>
39 Konuşurken doğru cümleler kurabilmek	1 Sosyal Bilimler	345	2.65	1.02	.007	2>1
	2 Fen Bilimleri	278	2.90	1.01		
	3 Sağlık Bilimleri	74	2.88	1.06		
40 Akıcı/hızlı konuşabilmek	1 Sosyal Bilimler	345	2.81	1.11	.004	2>1
	2 Fen Bilimleri	278	3.11	1.11		
	3 Sağlık Bilimleri	74	2.93	1.00		
41 Soru sormak ve sorulan sorulara cevap vermek	1 Sosyal Bilimler	345	2.57	0.97	.034	2>1
	2 Fen Bilimleri	278	2.77	0.94		
	3 Sağlık Bilimleri	74	2.69	1.01		
42 Konuşurken doğru kelimeyi seçebilmek	1 Sosyal Bilimler	345	2.67	0.97	.016	2>1
	2 Fen Bilimleri	278	2.86	0.93		
	3 Sağlık Bilimleri	74	2.92	0.92		
43 Telaffuz hatası yapmadan konuşabilmek	1 Sosyal Bilimler	345	2.84	1.07	.001	2>1
	2 Fen Bilimleri	278	3.16	1.10		
	3 Sağlık Bilimleri	74	3.04	0.97		
44 Sınıfta yapılan sözlü tartışmalara etkili bir şekilde katılabilmek	1 Sosyal Bilimler	345	2.86	0.98	.130	
	2 Fen Bilimleri	278	3.01	0.96		
	3 Sağlık Bilimleri	74	2.89	0.90		
45 Görsel malzemeleri (resim, grafik, vs.) kullanarak konuşabilmek	1 Sosyal Bilimler	345	2.73	0.95	.311	
	2 Fen Bilimleri	278	2.83	0.97		
	3 Sağlık Bilimleri	74	2.85	0.93		
46 Konuşurken vurgu ve tonlamayı doğru kullanabilmek	1 Sosyal Bilimler	345	2.82	1.00	.164	
	2 Fen Bilimleri	278	2.97	1.00		
	3 Sağlık Bilimleri	74	2.82	1.04		

Akademik konuşmada, SOB öğrencileri, en çok sırası ile “sınıfta yapılan sözlü tartışmalara etkili bir şekilde katılabilmek” (44) ve “telaffuz hatası yapmadan konuşabilmekte” (43) zorlanmaktadır. FEB ve SAB öğrencilerinin en çok zorlandığı ilk iki alt beceri ise, sırası ile “telaffuz hatası yapmadan konuşabilmek” (43) ve “akıcı konuşabilmektir” (40).

Aritmetik ortalamalar arasındaki farklara bakıldığında, tabloda yer alan ilk beş alt beceride (39, 40, 41, 42, 43) SOB öğrencileri ile FEB öğrencilerine ait aritmetik ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı farkın ( $p<.05$ ) olduğu ve hepsinde de FEB öğrencilerinin SOB öğrencilerine göre daha çok zorlandığı görülmektedir.

Tablo 4.23. Öğrenci anketi verilerine göre, SOB, FEB ve SAB'daki uluslararası öğrencilerin dinleme alt becerilerini kullanma zorluğu ile ilgili ANOVA sonuçları.

Akademik Dinleme	Bölümler	N	$\bar{X}$	Ss	<i>p</i>	<i>f</i>
47 Dersin konusunu anlayabilmek	1 Sosyal Bilimler	345	2.38	0.94	.839	
	2 Fen Bilimleri	278	2.42	0.89		
	3 Sağlık Bilimleri	74	2.42	0.83		
48 Dersin ana fikrini anlayabilmek	1 Sosyal Bilimler	345	2.66	1.02	.254	
	2 Fen Bilimleri	278	2.78	0.96		
	3 Sağlık Bilimleri	74	2.65	0.85		
49 Dersi dinlerken bilmediğim yeni kelimelerin anlamlarını tahmin edebilmek	1 Sosyal Bilimler	345	2.82	0.97	.402	
	2 Fen Bilimleri	278	2.92	1.00		
	3 Sağlık Bilimleri	74	2.88	0.99		
50 Standart Türkçenin dışındaki yöresel/aksanlı konuşmaları anlayabilmek	1 Sosyal Bilimler	345	2.87	0.96	.097	
	2 Fen Bilimleri	278	3.03	0.98		
	3 Sağlık Bilimleri	74	3.05	1.01		
51 Dersi dinlerken not tutabilmek	1 Sosyal Bilimler	345	2.71	0.99	.055	
	2 Fen Bilimleri	278	2.90	1.05		
	3 Sağlık Bilimleri	74	2.89	0.96		
52 Sözlü bir tartışmayı takip edebilmek	1 Sosyal Bilimler	345	2.69	0.95	.046	
	2 Fen Bilimleri	278	2.87	0.95		
	3 Sağlık Bilimleri	74	2.69	0.86		
53 Sözlü olarak sorulan soruları anlayabilmek	1 Sosyal Bilimler	345	2.57	0.97	.031	2>1
	2 Fen Bilimleri	278	2.77	0.92		
	3 Sağlık Bilimleri	74	2.64	0.84		
54 Dinlerken önemli/anahtar kelimeleri anlayabilmek	1 Sosyal Bilimler	345	2.62	0.91	.012	2>1
	2 Fen Bilimleri	278	2.84	0.95		
	3 Sağlık Bilimleri	74	2.74	0.88		
55 Ödevin nasıl yapılacağı ile ilgili sözlü açıklamaları anlayabilmek	1 Sosyal Bilimler	345	2.63	0.97	.056	
	2 Fen Bilimleri	278	2.81	0.94		
	3 Sağlık Bilimleri	74	2.76	1.02		

Akademik dinleme alt becerilerine bakıldığında, bölümler arasında ciddi bir uyum göze çarpmaktadır. Her üç bölüm öğrencilerinin de en çok zorlandığı ilk üç alt beceri, sırası ile “standart Türkçenin dışındaki yöresel/aksanlı konuşmaları anlayabilmek” (50), “dersi dinlerken bilmediğim yeni kelimelerin anlamlarını tahmin edebilmek” (49) ve “dersi dinlerken not tutabilmektir” (51). Bu veriler, dinlemede, her üç bölüm öğrencilerini de en çok, aksanlı konuşmaların, anlamını bilmedikleri kelimelerin ve not tutmanın zorladığını göstermektedir.

Aritmetik ortalamalar arasındaki farklara bakıldığında, iki alt beceride istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. “Sözlü olarak sorulan soruları anlayabilmek” (53) ve “dinlerken önemli/anahtar kelimeleri anlayabilmek” (54) alt becerileri FEB öğrencilerine SAB öğrencilerine nazaran daha zor gelmektedir.

35 alt becerinin tamamına ait verilere bir bütün olarak bakıldığında, SOB ve FEB öğrencileri için en zorunun “akademik dil/kelimeler kullanarak yazabilmek” (36) olduğu, SAB öğrencileri içinse, “aradığım bilgiyi bulmak için metni hızlı bir şekilde gözden geçirmek” (30) olduğu görülmektedir. Her üç bölüm öğrencileri için de en kolay alt beceri, “dersin konusunu anlayabilmektir” (47).

Bölümler arasındaki farklara bakıldığında, 35 alt becerinin hepsinin FEB öğrencilerine SOB öğrencilerinden daha zor geldiği ve bunlardan 14’üne ait her iki bölüm aritmetik ortalamaları arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı ( $p < .05$ ) olduğu görülmektedir. SAB öğrencilerine ait aritmetik ortalamalar, onların bu iki grubun ortasında bir yerde bulunduğunu göstermektedir. Bu veriler, alt becerilerin kullanımında FEB öğrencilerinin SOB öğrencilerine göre daha fazla güçlük çektiğini göstermektedir.

#### **4.1.5. Ana Dili Ayrımına Göre Öğrenci Anketi Sonuçları**

Ankete katılan 697 uluslararası öğrencinin demografik bilgilerine bakıldığında, öğrencilerin 79 farklı ana dilini konuşmakta olduğu görülmektedir. Dört becerinin kullanım zorluğu konusunda öğrencilerin ana dillerinin etkisinin olup olmadığını görmek için, 79 ana dili “Türk dilleri” ve “diğer diller” olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Bu ayrım, Boeschoten’a (1998, ss. 13-14) göre yapılmıştır. Ankette yer alan 79 ana dilinden 9’unun Boeschoten’ın yaptığı Türk dilleri listesinde yer aldığı görülmüştür. Bu 9 Türk dili Azerice, Gagavuzca, Kazakça, Kırgızca, Kırım Tatarcası,



Özbekçe, Tatarca, Türkmençe ve Uygurcadır. Ankete katılıp Türk dilleri grubuna dâhil olan 176 öğrencinin 81'i Türkmençe, 38'i Azerice, 19'u Kırgızca, 17'si Özbekçe, 13'ü Kazakça, 4'ü Kırım Tatarcası, 2'si Uygurca, 1'i Tatarca ve 1'i Gagavuzca konuşmaktadır. Bu iki gruba ait aritmetik ortalamaların, gruplara göre farklılaşp farklılaşmadığını öğrenmek için anket verilerine “bağımsız gruplar *t* testi” uygulanmıştır. Bu test sonucuna göre her iki grup öğrenciye ait veriler Tablo 4.24'te gösterilmiştir.

Tablo 4. 24. Öğrencilerin ana dillerine göre, dört becerinin kullanım zorluğu ile ilgili *t* testi sonuçları.

Beceriler	Ana Diller	N	$\bar{X}$	Ss	<i>t</i>	<i>p</i>
Okuma	Diğer diller	521	2.90	1.00	6.89	.000
	Türk dilleri	176	2.28	1.11		
Yazma	Diğer diller	521	3.08	1.04	11.85	.000
	Türk dilleri	176	2.08	0.94		
Konuşma	Diğer diller	521	2.78	1.09	9.59	.000
	Türk dilleri	176	1.93	0.99		
Dinleme	Diğer diller	521	2.80	1.18	7.55	.000
	Türk dilleri	176	2.05	1.04		

Tabloda görüldüğü gibi, her iki grup öğrenciye göre de en kolay beceri konuşma iken bunu dinleme takip etmektedir. Grupların üçüncü ve dördüncü beceride ayrıştığı görülmektedir. Diğer dilleri konuşan öğrencilere göre, üçüncü sırada okuma, dördüncü sırada yazma varken, Türk dillerini konuşan öğrencilere göre üçüncü sırada yazma, dördüncü sırada okuma vardır. Bu veriler, dört becerinin kullanım zorluğunu gösteren Tablo 4.11, Tablo 4.15 ve Tablo 4.19'dakilerle karşılaştırıldığında, bir grupta da olsa, ilk defa yazmanın en zor beceri olmadığı bir durumu göstermektedir. Daha önceki analizlerde yazma, hem lisans öğrencilerine, hem lisansüstü öğrencilerine, hem de SOB, FEB ve SAB'da eğitim gören uluslararası öğrencilere göre en zor beceri konumunda idi. Öğrenciler ana dillerine göre ayrıldığında, Türk dillerini konuşan öğrencilere göre en zor becerinin yazma değil okuma olduğu görülmektedir.

Diğer yandan, Türk dillerini konuşan öğrencilerin aritmetik ortalamalarının 1.93-2.28 değerleri arasında olması, dört beceriyi kullanmanın da kendilerine göre “kolay” olduğunu, diğer dilleri konuşan öğrencilerin aritmetik ortalamalarının 2.78-3.08 değerleri arasında olması, dört beceriyi kullanmanın da kendilerine göre “orta” zorlukta olduğunu göstermektedir.

Aritmetik ortalamalar arasındaki farklara bakıldığında, dört becerinin kullanımında da her iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı farkın ( $p<.05$ ) olduğu görülmekte ve dört becerinin kullanımı da Türk dillerine mensup öğrencilere diğer dillere mensup öğrencilerden daha kolay gelmektedir. Bu anlamda, iki grup öğrenci arasındaki en büyük fark yazma becerisinde ( $t=11.85$ ) kendisini göstermekte ve bunu sırası ile konuşma ( $t=9.59$ ), dinleme ( $t= 7.55$ ) ve okuma ( $t=6.89$ ) becerileri takip etmektedir. Bu sonuçlar, diğer dillere mensup öğrencilerin dört becerinin kullanımında Türk dillerine mensup öğrencilere göre daha çok zorlandığını, zorluk derecesinin anlatmaya dayalı becerilerde anlamaya dayalı becerilere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

#### 4.1.6. Sınıf Ayırımına Göre Öğrenci Anketi Sonuçları

Bu kısımda, ankete katılan 494 lisans öğrencisinin eğitim gördükleri sınıflara göre, dört beceriyi kullanma zorluğuna ait bilgilere yer verilmiştir. Sınıflara ait aritmetik ortalamaların gruplara göre farklılaşıp farklılaşmadığını öğrenmek için, anket verilerine ANOVA (bağımsız gruplar tek yönlü varyans analizi) uygulanmıştır. Gruplar arası farkın olduğu durumlarda, farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için, “çoklu karşılaştırma” testlerinden, eşit örneklem sayısı gerektirmeyen Bonferroni uygulanmıştır. Analiz sonucu elde edilen veriler, Tablo 4.25’te sunulmuştur. Lisansüstü öğrencilerinin eğitim hayatları, sınıflardan çok ders dönemi-tez dönemi şeklinde ayrıldığı için, bu kısımda bu öğrencilere ait verilere yer verilememiştir.

Tablo 4. 25. Lisans öğrencilerinin sınıflarına göre, dört beceriyi kullanma zorluğu ile ilgili ANOVA sonuçları.

Beceriler	Sınıflar	N	$\bar{X}$	Ss	$p$	$f$
Okuma	1. Sınıf	274	2.77	1.06	.170	
	2. Sınıf	108	2.69	1.13		
	3. Sınıf	40	2.65	0.86		
	4 <sup>+</sup> . Sınıf	72	2.46	1.03		
Yazma	1. Sınıf	274	2.73	1.11	.261	
	2. Sınıf	108	2.71	1.15		
	3. Sınıf	40	2.88	0.99		
	4 <sup>+</sup> . Sınıf	72	2.49	0.98		
Konuşma	1. Sınıf	274	2.61	1.19	.051	
	2. Sınıf	108	2.38	1.05		
	3. Sınıf	40	2.58	1.15		
	4 <sup>+</sup> . Sınıf	72	2.24	0.94		

Dinleme	1. Sınıf	274	2.71	1.20	.000	1>4 <sup>+</sup>
	2. Sınıf	108	2.39	1.14		
	3. Sınıf	40	2.45	1.24		
	4 <sup>+</sup> . Sınıf	72	2.00	0.90		

Tabloda görüldüğü gibi, birinci ve ikinci sınıf öğrencileri için en kolay ilk iki beceri, sırası ile konuşma ve dinlemedir. Birinci sınıfta, üçüncü sırada yazma, dördüncü sırada okuma varken, ikinci sınıfta üçüncü sırada okuma, dördüncü sırada yazma vardır. Üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinde becerilerin kolaydan zora doğru sıralaması aynıdır: Dinleme, konuşma, okuma ve yazma. Sıralamalar farklı olmakla birlikte, sınıfların hepsinde ilk iki sırada konuşma ve dinleme, son iki sırada okuma ve yazma vardır. Her sınıftaki öğrenciye göre anlatmaya dayalı becerilerden konuşma daha kolay gelirken, anlamaya dayalı becerilerden dinleme daha kolay gelmektedir. Yazma, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarda kullanımı en zor beceridir.

Aritmetik ortalamalara bakıldığında, birinci sınıfa ait dört aritmetik ortalamasının ankette “orta” seçeneğine, ikinci ve üçüncü sınıf öğrenci aritmetik ortalamalarının hem “kolay” hem de “orta” seçeneğine, dördüncü sınıfa ait dört aritmetik ortalamasının ise “kolay” seçeneğine tekabül ettiği görülmektedir. Bu durum, öğrenciler bir üst sınıfa geçtikçe dört becerinin kullanımının da gittikçe kolaylaştığını düşündürmektedir. Fakat aritmetik ortalamalar arasındaki istatistiksel farklar, dinleme becerisi dışında, bu düşüncüyü doğrulamamaktadır. Tabloda görüldüğü gibi, okuma, yazma ve konuşma becerilerine ait aritmetik ortalamalar arasında istatistiksel bir fark yoktur. Dinleme becerisinde ise, birinci sınıf öğrencilerine ait aritmetik ortalama ile dördüncü sınıf öğrencilerine ait aritmetik ortalama arasında istatistiksel bir fark ( $p<.05$ ) vardır. Bu veriler, öğrencilerin, bir üst sınıfa geçtikçe, dinleme becerisinde kendilerini geliştirdiğini göstermektedir.

#### 4.2. ÖĞRETİM ELEMANI ANKETİ SONUÇLARI

Öğretim elamanı anketi sonuçları, dört ayrı alt başlık altında sunulmuştur. Bunlardan ilkinde, öğretim elamanı anketinin güvenilirlik analizi sonuçlarına, ikinci kısımda 203 öğretim elamanının bir bütün olarak anket maddelerine verdiği cevaplara yer verilmiştir. Üçüncü kısımda, ankete katılan öğretim elemanları uluslararası öğrencilere verdikleri eğitim bakımından, lisans ve lisansüstü olmak üzere iki gruba ayrılmış ve verdikleri

cevaplar birbirleriyle karşılaştırılarak sunulmuştur. Dördüncü ve son kısımda, öğretim elemanları eğitim verdikleri bölümler dikkate alınarak “Sosyal Bilimler”, “Fen Bilimleri” ve “Sağlık Bilimleri” adı altında üç gruba ayrılmış ve verdikleri cevaplar bu üçlü ayrımına göre değerlendirilmiştir.

#### 4.2.1. Öğretim Elemanı Anketi Güvenirlik Analizi Sonuçları

Bu kısımda öğretim elemanı anketinin ilgili bölümlerinin güvenilirlik analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Güvenirlik analizi için anketin her bir bölümündeki maddelerin Cronbach Alfa katsayıları bulunmuştur. Bu katsayıların yorumlanmasında Alpar’ın (2010) sınıflandırması temel alınmış ve katsayı değerleri 0.60-0.79 arasında olan bölümlerin “oldukça güvenilir”; 0.80-1.00 arası olan bölümlerin ise “yüksek derecede güvenilir” olduğu kabul edilmiştir.

Tablo 4.26. Öğretim elemanı anketi akademik okuma etkinlikleri bölümünün güvenilirlik analizine ilişkin istatistikler.

Madde	Madde silindiğinde ortalama değeri	Madde silindiğinde varyans değeri	Düzeltilmiş madde korelasyon değeri	Madde silindiğinde güvenilirlik katsayısı
1 Ders kitabı okumak	14.778	9.213	0.367	0.677
2 Bilimsel makale okumak	15.133	8.433	0.408	0.666
3 Ders notu okumak	14.729	9.268	0.430	0.663
4 Görsel metin (power point, web sayfası, vs.) okumak	14.975	8.777	0.408	0.666
5 Başvuru kitabı (sözlük, ansiklopedi, atlas, vs.) okumak	15.502	8.014	0.455	0.651
6 Rapor okumak	15.744	7.449	0.526	0.624

Öğretim elemanı anketi akademik okuma etkinlikleri bölümünün Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.70 olarak hesaplanmıştır. Buna göre, anketin bu bölümünün oldukça güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 4.27. Öğretim elemanı anketi akademik yazma etkinlikleri bölümünün güvenilirlik analizine ilişkin istatistikler.

Madde	Madde silindiğinde ortalama değeri	Madde silindiğinde varyans değeri	Düzeltilmiş madde korelasyon değeri	Madde silindiğinde güvenilirlik katsayısı
7 Yazılı ödev hazırlamak	10.911	7.210	0.658	0.647
8 Rapor yazmak	11.305	6.966	0.579	0.678
9 Dersi dinlerken not tutmak	10.788	9.920	0.227	0.785
10 Ödevin sonuna kaynaklar bölümü yazmak	11.291	7.366	0.562	0.684
11 Öğretim elemanlarına e-mail yazmak	11.488	7.954	0.543	0.692

Öğretim elemanı anketi akademik yazma etkinlikleri bölümünün Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.75 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuca göre, anketin bu bölümünün oldukça güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 4.28. Öğretim elemanı anketi akademik konuşma etkinlikleri bölümünün güvenilirlik analizine ilişkin istatistikler.

Madde	Madde silindiğinde ortalama değeri	Madde silindiğinde varyans değeri	Düzeltilmiş madde korelasyon değeri	Madde silindiğinde güvenilirlik katsayısı
12 Sözlü sunum yapmak	13.498	6.172	0.514	0.904
13 Dersle ilgili fikir ve düşünceleri sözlü ifade etmek	13.163	6.157	0.765	0.827
14 Sınıfta dersle ilgili sorular sormak	13.118	6.382	0.783	0.826
15 Sınıfta dersle ilgili sorulara cevap vermek	13.128	6.211	0.789	0.823
16 Sınıf içi tartışmalara katılmak	13.202	6.291	0.722	0.837

Öğretim elemanı anketi akademik konuşma etkinlikleri bölümünün Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.87 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuca göre, anketin bu bölümünün yüksek derecede güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 4.29. Öğretim elemanı anketi akademik dinleme etkinlikleri bölümünün güvenilirlik analizine ilişkin istatistikler.

Madde	Madde silindiğinde ortalama değeri	Madde silindiğinde varyans değeri	Düzeltilmiş madde korelasyon değeri	Madde silindiğinde güvenilirlik katsayısı
17 Sözlü sunum dinlemek	10.276	2.527	0.685	0.628
18 Seminer/konferans dinlemek	10.645	2.220	0.593	0.700
19 Dersi dinlemek	9.911	3.576	0.466	0.759
20 Derste yapılan tartışmaları takip etmek	10.118	2.798	0.562	0.699

Öğretim elemanı anketi akademik dinleme etkinlikleri bölümünün Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0.76 olarak hesaplanmıştır. Buna göre, anketin bu bölümünün oldukça güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 4.30. Öğretim elemanı anketi okuma alt becerileri bölümünün güvenirlik analizine ilişkin istatistikler.

Madde	Madde silindiğinde ortalama değeri	Madde silindiğinde varyans değeri	Düzeltilmiş madde korelasyon değeri	Madde silindiğinde güvenirlik katsayısı
21 Okudukları metnin ana fikrini anlayabilmek	31.591	27.738	0.612	0.892
22 Metinle ilgili sorulara cevap vermek	31.601	27.954	0.675	0.889
23 Konusunu anlamak için metni gözden geçirmek	31.788	27.396	0.691	0.887
24 Okudukları metni özetleyebilmek	31.547	27.615	0.630	0.891
25 Okudukları metindeki yeni kelimelerin anlamlarını tahmin edebilmek	31.419	28.155	0.571	0.895
26 Okudukları metinden sonuç çıkarabilmek	31.621	26.880	0.746	0.884
27 Okuduklarıyla ilgili kendi fikirlerimi sözlü/yazılı ifade edebilmek	31.438	27.386	0.635	0.891
28 Hızlı okuyabilmek	31.103	26.450	0.668	0.889
29 Metinlerdeki bölümümüzle ilgili terimleri anlayabilmek	31.473	27.142	0.636	0.891
30 Aradıkları bilgiyi bulmak için metni hızlı bir şekilde gözden geçirmek	31.330	26.965	0.650	0.890

Öğretim elemanı anketi okuma alt becerileri bölümünün Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0.90 olarak hesaplanmıştır. Buna göre, anketin bu bölümünün yüksek derecede güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 4.31. Öğretim elemanı anketi yazma alt becerileri bölümünün güvenirlik analizine ilişkin istatistikler.

Madde	Madde silindiğinde ortalama değeri	Madde silindiğinde varyans değeri	Düzeltilmiş madde korelasyon değeri	Madde silindiğinde güvenirlik katsayısı
31 Doğru kelimeleri seçerek cümle kurabilmek	26.429	21.246	0.667	0.888
32 Cümleleri anlamlı bir şekilde birbirine bağlayabilmek	26.424	20.998	0.733	0.883
33 Bir düşünce etrafında paragraf yazabilmek	26.369	21.125	0.727	0.883
34 Dil bilgisi kurallarına uygun cümle kurabilmek	26.192	20.364	0.741	0.881
35 Bölümümüzle ilgili terimleri doğru/uygun kullanabilmek	26.522	20.429	0.772	0.879
36 Akademik dil/kelimeler kullanarak yazabilmek	26.286	20.463	0.638	0.892
37 Yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat etmek	26.300	21.488	0.557	0.899
38 Gerekli düzeltmeler için yazılanları tekrar gözden geçirmek	26.650	21.278	0.676	0.888

Öğretim elemanı anketi yazma alt becerileri bölümünün Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0.90 olarak hesaplanmıştır. Buna göre, anketin bu bölümünün yüksek derecede güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 4.32. Öğretim elemanı anketi konuşma alt becerileri bölümünün güvenirlik analizine ilişkin istatistikler.

Madde	Madde silindiğinde ortalama değeri	Madde silindiğinde varyans değeri	Düzeltilmiş madde korelasyon değeri	Madde silindiğinde güvenirlik katsayısı
39 Konuşurken doğru cümleler kurabilmek	24.813	18.272	0.705	0.861
40 Akıcı/hızlı konuşabilmek	24.429	17.880	0.668	0.864
41 Soru sormak ve sorulan sorulara cevap vermek	24.739	18.194	0.683	0.863
42 Konuşurken doğru kelimeyi seçebilmek	24.665	18.036	0.789	0.854
43 Telaffuz hatası yapmadan konuşabilmek	24.236	17.884	0.619	0.870
44 Sınıfta yapılan sözlü tartışmalara etkili bir şekilde katılabilmek	24.369	17.897	0.627	0.868

45 Görsel malzemeleri (resim. grafik. vs.) kullanarak konuşabilmek	24.975	18.895	0.508	0.881
46 Konuşurken vurgu ve tonlamayı doğru kullanabilmek	24.463	18.062	0.616	0.870

Öğretim elemanı anketi konuşma alt becerileri bölümünün Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0.88 olarak hesaplanmıştır. Buna göre, anketin bu bölümünün yüksek derecede güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 4.33. Öğretim elemanı anketi dinleme alt becerileri bölümünün güvenirlik analizine ilişkin istatistikler.

Madde	Madde silindiğinde ortalama değeri	Madde silindiğinde varyans değeri	Düzeltilmiş madde korelasyon değeri	Madde silindiğinde güvenirlik katsayısı
47 Dersin konusunu anlayabilmek	27.828	22.341	0.719	0.885
48 Dersin ana fikrini anlayabilmek	27.704	21.754	0.739	0.884
49 Dersi dinlerken bilmedikleri yeni kelimelerin anlamlarını tahmin edebilmek	27.325	23.458	0.657	0.890
50 Standart Türkçenin dışındaki yöresel/aksanlı konuşmaları anlayabilmek	26.655	24.960	0.367	0.912
51 Dersi dinlerken not tutabilmek	27.315	23.138	0.652	0.890
52 Sözlü bir tartışmayı takip edebilmek	27.473	22.656	0.760	0.883
53 Sözlü olarak sorulan soruları anlayabilmek	27.635	23.144	0.710	0.886
54 Dinlerken önemli/anahtar kelimeleri anlayabilmek	27.483	22.281	0.745	0.883
55 Ödevin nasıl yapılacağı ile ilgili sözlü açıklamaları anlayabilmek	27.714	23.264	0.703	0.887

Öğretim elemanı anketi dinleme alt becerileri bölümünün Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0.90 olarak hesaplanmıştır. Buna göre, anketin bu bölümünün yüksek derecede güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır.

#### 4.2.2. Öğretim Elemanı Anketinin Genel Sonuçları

Bu kısımda, ankete katılan 203 öğretim elemanının, anket sorularına verdiği cevaplar, öğretim elemanlarının uluslararası öğrencilere verdiği eğitim (lisans-lisansüstü) ve



eğitim verdikleri bölüm gibi farklı özellikleri dikkate alınmadan bir bütün olarak sunulmuştur. Veriler sunulurken, anketteki soruların sıralaması dikkate alınmamış, cevaplar aritmetik ortalamalarına göre büyükten küçüğe doğru sıralanmıştır.

Tablo 4.34’te, öğretim elemanlarına göre, bölüm derslerinde dört becerinin kullanım sıklığına ait bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 4.34. Öğretim elemanı anketi verilerine göre, bölüm derslerinde dört becerinin kullanım sıklığı.

<b>Beceriler</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>
Dinleme	203	4.64	0.59
Okuma	203	4.25	0.86
Konuşma	203	4.19	0.85
Yazma	203	3.98	0.91

Tabloda görüldüğü gibi, ankete katılan 203 öğretim elemanına göre, öğrenciler bölüm derslerinde en sık dinleme becerisini, sonra sırası ile okuma, konuşma ve yazma becerilerini kullanmaktadır. İlk iki sırayı dinleme ve okumanın alması, öğretim elemanlarına göre, anlamaya dayalı becerilerin öğrenciler tarafında anlatmaya dayalı becerilerden daha sık kullanıldığını göstermektedir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında, sadece dinlemenin “çok sık” kullanıldığı, okuma, yazma ve konuşmanın ise “sık” kullanıldığı görülmektedir.

Tablo 4.35’te, öğretim elemanlarına göre, bölüm derslerinde dört becerinin kullanıldığı etkinlikler ve onların önem dereceleri ile ilgili bilgiler verilmiştir.

Tablo 4.35. Öğretim elemanı anketi verilerine göre, dört becerinin kullanıldığı etkinlikler.

<b>Akademik Okuma</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>
3 Ders notu okumak	203	3.44	0.70
1 Ders kitabı okumak	203	3.39	0.78
4 Görsel metin (web sayfası, power point, vs.) okumak	203	3.20	0.86
2 Bilimsel makale okumak	203	3.04	0.95
5 Başvuru kitabı (sözlük, ansiklopedi, atlas, vs.) okumak	203	2.67	1.00
6 Rapor okumak	203	2.43	1.05
<b>Akademik Yazma</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>
9 Dersi dinlerken not tutmak	203	3.16	0.76
7 Yazılı ödev hazırlamak	203	3.03	0.97
10 Ödevin sonuna kaynaklar bölümü yazmak	203	2.66	1.03
8 Rapor yazmak	203	2.64	1.11
11 Öğretim elemanlarına e-mail yazmak	203	2.46	0.91

<b>Akademik Konuşma</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>
14 Sınıfta dersle ilgili sorular sormak	203	3.41	0.66
15 Sınıfta dersle ilgili sorulara cevap vermek	203	3.40	0.70
13 Dersle ilgili fikir ve düşünceleri sözlü ifade etmek	203	3.36	0.73
16 Sınıf içi tartışmalara katılmak	203	3.33	0.73
12 Sözlü sunum yapmak	203	3.03	0.94
<b>Akademik Dinleme</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>
19 Dersi dinlemek	203	3.74	0.45
20 Derste yapılan tartışmaları takip etmek	203	3.53	0.69
17 Sözlü sunum dinlemek	203	3.37	0.71
18 Seminer/konferans dinlemek	203	3.00	0.89

Akademik okuma kısmında, öğretim elemanlarının en önemli gördüğü ilk iki etkinlik sırası ile “ders notu” (3) ve “ders kitabı okumak” (1) iken en az önemli kabul ettiği etkinlik, “rapor okumak” (6) olmuştur. “Rapor okumak” (6), öğrenci başarısı için öğretim elemanlarına göre “az önemli” kabul edilirken, diğer beş etkinlik “önemli” kabul edilmektedir.

Akademik yazmada, ilk iki sırayı “dersi dinlerken not tutmak” (9) ve “yazılı ödev hazırlamak” (7) alırken, son sırayı “öğretim elemanlarına e-mail yazmak” (11) almıştır. Bu kısımda, “öğretim elemanlarına e-mail yazmak” (11) “az önemli” görülmüş, diğer dört etkinlik “önemli” görülmüştür.

Akademik konuşmada, öğretim elemanlarının en önemli gördüğü ilk iki etkinlik, “sınıfta dersle ilgili sorular sormak” (14) ve “sınıfta dersle ilgili sorulara cevap vermek” (15), en az önemli gördüğü etkinlik ise “sözlü sunum yapmaktır” (12). Bu kısımdaki bütün etkinlikler öğretim elemanları tarafından “önemli” görülmektedir.

Akademik dinleme etkinlikleri içerisinde, öğretim elemanlarının en önemli gördüğü ilk iki etkinlik sırası ile “dersi dinlemek” (19) ve “derste yapılan tartışmaları takip etmek” (20), en az önemli gördüğü ise, “seminer/konferans dinlemektir” (18). “Dersi dinlemek” (19) ve “derste yapılan tartışmaları takip etmek” (20) “çok önemli” kabul edilirken, diğer iki etkinlik “önemli” kabul edilmektedir.

Tablodaki veriler bir bütün olarak değerlendirildiğinde, öğretim elemanlarına göre en önemli üç etkinlik şu şekilde sıralanmıştır: “Dersi dinlemek” (19), “derste yapılan tartışmaları takip etmek” (20) ve “ders notu okumak” (3). Bu durum, öğretim elemanlarının öğrenci başarısı için çok önemli gördüğü ilk üç etkinliğin, anlamaya dayalı becerilerin yoğun olarak kullanıldığı etkinlikler olduğunu göstermektedir. Diğer

tarafından, en düşük aritmetik ortalamaya sahip ilk üç etkinlik ise şu şekilde sıralanmıştır: “Rapor okumak” (6), “öğretim elemanlarına e-mail yazmak” (11) ve “rapor yazmak” (8). Ayrıca, öğretim elemanlarına göre etkinliklerin hepsi öğrenciler tarafından yapılmakta ve ders başarısı için önemli görülmektedir. 20 etkinliğin 2’si öğretim elemanları tarafından “çok önemli”, 2’si “az önemli”, 16’sı ise “önemli” kabul edilmektedir.

Tablo 4.36’da uluslararası öğrencilerin öğretim elemanlarına göre, dört beceriyi kullanırken ne kadar zorlandığına dair bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 4.36. Öğretim elemanı anketi verilerine göre, dört becerinin bölüm derslerindeki kullanım zorluğu.

Beceriler	N	$\bar{X}$	Ss
Yazma	203	3.89	0.86
Okuma	203	3.33	0.79
Dinleme	203	3.30	0.84
Konuşma	203	3.19	0.78

Anketin bu bölümünden elde edilen verilerde, öğretim elemanlarına göre, uluslararası öğrenciler en çok yazma becerisinde zorlanmaktadır. Yazma becerisini sırası ile okuma, dinleme ve konuşma becerileri takip etmektedir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında da, yazmanın “zor” kategorisine girdiği, diğer üç becerinin ise “orta” zorlukta olduğu görülmektedir.

Tablo 4.37’de, öğretim elemanlarına göre, uluslararası öğrencilerin alt becerilerin kullanımında ne kadar zorlandıklarına dair bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 4.37. Öğretim elemanı anketi verilerine göre, alt becerilerin bölüm derslerindeki kullanım zorluğu.

Akademik Okuma	N	$\bar{X}$	Ss
28 Hızlı okuyabilmek	203	3.89	0.90
30 Aradıkları bilgiyi bulmak için metni hızlı bir şekilde gözden geçirmek	203	3.66	0.85
25 Okudukları metindeki yeni kelimelerin anlamlarını tahmin edebilmek	203	3.57	0.77
27 Okuduklarıyla ilgili kendi fikirlerini sözlü/yazılı ifade edebilmek	203	3.55	0.81
29 Metinlerdeki bölümümüzle ilgili terimleri anlayabilmek	203	3.52	0.84
24 Okudukları metni özetleyebilmek	203	3.44	0.78
21 Okudukları metnin ana fikrini anlayabilmek	203	3.40	0.79
22 Metinle ilgili sorulara cevap vermek	203	3.39	0.70
26 Okudukları metinden sonuç çıkarabilmek	203	3.37	0.77
23 Konusunu anlamak için metni gözden geçirmek	203	3.20	0.75

<b>Akademik Yazma</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>
34 Dil bilgisi kurallarına uygun cümle kurabilmek	203	3.98	0.87
36 Akademik dil/kelimeler kullanarak yazabilmek	203	3.88	0.96
37 Yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat etmek	203	3.87	0.90
33 Bir düşünce etrafında paragraf yazabilmek	203	3.80	0.78
32 Cümleleri anlamlı bir şekilde birbirine bağlayabilmek	203	3.74	0.79
31 Doğru kelimeleri seçerek cümle kurabilmek	203	3.74	0.82
35 Bölümümüzle ilgili terimleri doğru/uygun kullanabilmek	203	3.65	0.83
38 Gerekli düzeltmeler için yazılanları tekrar gözden geçirmek	203	3.52	0.80
<b>Akademik Konuşma</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>
43 Telaffuz hatası yapmadan konuşabilmek	203	3.86	0.88
44 Sınıfta yapılan sözlü tartışmalara etkili bir şekilde katılabilmek	203	3.73	0.87
40 Akıcı/hızlı konuşabilmek	203	3.67	0.84
46 Konuşurken vurgu ve tonlamayı doğru kullanabilmek	203	3.64	0.86
42 Konuşurken doğru kelimeyi seçebilmek	203	3.43	0.71
41 Soru sormak ve sorulan sorulara cevap vermek	203	3.36	0.77
39 Konuşurken doğru cümleler kurabilmek	203	3.29	0.74
45 Görsel malzemeleri (resim, grafik, vs.) kullanarak konuşabilmek	203	3.12	0.84
<b>Akademik Dinleme</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>
50 Standart Türkçenin dışındaki yöresel/aksanlı konuşmaları anlayabilmek	203	4.24	0.84
51 Dersi dinlerken not tutabilmek	203	3.58	0.79
49 Dersi dinlerken bilmedikleri yeni kelimelerin anlamlarını tahmin edebilmek	203	3.57	0.74
52 Sözlü bir tartışmayı takip edebilmek	203	3.42	0.76
54 Dinlerken önemli/anahtar kelimeleri anlayabilmek	203	3.41	0.82
53 Sözlü olarak sorulan soruları anlayabilmek	203	3.26	0.74
48 Dersin ana fikrini anlayabilmek	203	3.19	0.90
55 Ödevin nasıl yapılacağı ile ilgili sözlü açıklamaları anlayabilmek	203	3.18	0.73
47 Dersin konusunu anlayabilmek	203	3.07	0.84

Tabloda görüldüğü gibi, akademik okumada öğretim elemanlarına göre, öğrencilerin en çok zorlandığı ilk üç alt beceri sırası ile “hızlı okuyabilmek” (28), “aradıkları bilgiyi bulmak için metni hızlı bir şekilde gözden geçirmek” (30) ve “okudukları metindeki yeni kelimelerin anlamlarını tahmin edebilmektir” (25). En az zorlandıkları beceri, “konusunu anlamak için metni gözden geçirmektir” (23). Bu veriler, akademik okumada, öğretim elemanlarına göre, öğrencilerin daha çok hızlı okumada, metinde aranan bilgiyi bulmada ve kelime bilgisinde sıkıntı çektiklerini göstermektedir.

Akademik yazma bağlamında öğrencilerin en çok zorlandığı ilk üç alt beceri öğretim elemanlarına göre sırası ile “dil bilgisi kurallarına uygun cümle kurabilmek” (34), “akademik dil kullanarak yazabilmek” (36) ve “yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat etmektir” (37). Buna karşın söz konusu öğrencilerin bu bağlamda en az güçlük çektikleri alt beceri, “gerekli düzeltmeler için yazılanları tekrar gözden

geçirmektir” (38). Bu veriler, öğretim elemanlarına göre, uluslararası öğrencilerin daha çok dil bilgisi kurallarına uygun cümle kurmada ve akademik dil kullanarak yazmada güçlük çektiğini göstermektedir.

Öğretim elemanlarına göre, akademik konuşma bağlamında öğrencileri en çok zorlayan ilk üç alt becerinin “telaffuz hatası yapmadan konuşabilmek” (43), “sınıfta yapılan sözlü tartışmalara etkili bir şekilde katılabilmek” (44) ve “akıcı/hızlı konuşabilmek” (40) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin en az güçlük çektikleri beceri ise, “görsel malzemeler kullanarak konuşabilmek” (45). Öğretim elemanlarının değerlendirmelerini yansıtan bu verilere göre, uluslararası öğrencilerin daha çok standart Türkçe telaffuzuna uygun akıcı konuşmada ve sınıftaki tartışmalara katılmada zorlandıkları görülmektedir.

Öğretim elemanlarına göre akademik dinleme kategorisinde öğrencilerin en çok zorlandığı ilk üç alt beceri, sırası ile “standart Türkçenin dışındaki aksanlı konuşmaları anlayabilmek” (50), “dersi dinlerken not tutabilmek” (51) ve “dersi dinlerken bilmedikleri yeni kelimelerin anlamlarını tahmin edebilmek” (49). Öğrencilerin en az güçlük çektikleri alt beceri ise “dersin konusunu anlayabilmek” (47). Bu verilere göre öğretim elemanları, akademik dinleme bağlamında standart Türkçeye uymayan aksanlı konuşmaların, not tutmanın ve eksik kelime bilgisinin öğrencileri daha çok zorladığını düşünmektedir.

Tablodaki 35 alt beceri bir bütün olarak değerlendirildiğinde ise, öğretim elemanlarına göre öğrencilerin en çok zorlandığı üç becerinin şu şekilde sıralandığı görülmektedir: “Standart Türkçenin dışındaki aksanlı konuşmaları anlayabilmek” (50), “dil bilgisi kurallarına uygun cümle kurabilmek” (34) ve “hızlı okuyabilmek” (28). Diğer taraftan, öğrencilerin en az güçlük çektiği ilk üç alt beceri öğretim elemanlarınca şu şekilde sıralanmıştır: “Dersin konusunu anlayabilmek” (47), “görsel malzemeler kullanarak konuşabilmek” (45) ve “dersin ana fikrini anlayabilmek” (48). Öğretim elemanları, 35 alt beceriden 20’sinin uluslararası öğrenciler için “zor”, 15’inin ise “orta” zorlukta olduğunu düşünmektedir. Akademik yazma kısmındaki bütün alt beceriler ise, öğretim elemanları tarafından “zor” olarak işaretlenmiş bulunmaktadır.

### 4.2.3. Lisans ve Lisansüstü Ayrımına Göre Öğretim Elemanı Anketi Sonuçları

Bu bölümde, ankete katılan 203 öğretim elemanı, uluslararası öğrencilere verdikleri eğitim türüne göre, lisans ve lisansüstü olmak üzere iki gruba ayrılmış ve kendilerinin anket sorularına verdiği cevaplar birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Anketin demografik kısmındaki bilgilere bakıldığında, öğretim elemanlarının 133'ünün uluslararası öğrencilere lisans eğitimi, 70'inin ise lisansüstü eğitim vermekte olduğu görülmektedir. Bu iki grup öğretim elemanının, anket sorularına verdiği cevapların aritmetik ortalamalarını, standart sapmalarını, aritmetik ortalamaların gruplara göre farklılaşıp farklılaşmadığını öğrenmek için, anket verilerine “bağımsız gruplar  $t$  testi” uygulanmıştır. Tablo 4.38'de öğretim elemanlarına göre, lisans ve lisansüstü öğrencilerinin dört becerinin kullanım sıklığına ait aritmetik ortalamaları, standart sapmaları,  $t$  ve  $p$  değerleri sunulmuştur.

Tablo 4.38. Öğretim elemanı anketi verilerine göre, lisans ve lisansüstü öğrencilerinin dört beceriyi kullanma sıklığı ile ilgili  $t$  testi sonuçları.

Beceriler	Eğitim	N	$\bar{X}$	Ss	$t$	$p$
Okuma	Lisans	133	4.27	0.86	0.44	.660
	Lisansüstü	70	4.21	0.87		
Yazma	Lisans	133	3.92	0.94	-1.24	.218
	Lisansüstü	70	4.08	0.85		
Konuşma	Lisans	133	4.10	0.88	-2.15	.033
	Lisansüstü	70	4.36	0.78		
Dinleme	Lisans	133	4.68	0.60	1.22	.225
	Lisansüstü	70	4.57	0.58		

Öğretim elemanlarına göre lisans öğrencileri sırası ile en sık dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerini kullanırken, lisansüstü öğrencileri dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini kullanmaktadır. Her iki grupta da en sık kullanılan beceri dinleme iken, en az kullanılan beceri yazmadır. Gruplarda ikinci ve üçüncü sırayı farklı becerilerin aldığı görülmektedir. Öğretim elemanlarına göre, lisans öğrencileri anlamaya dayalı becerileri anlatmaya dayalı becerilerden daha sık kullanmaktadır. Öğretim elemanlarına göre, lisans öğrencileri için öncelikli olan dinleyerek ve okuyarak dersi anlamak iken, lisansüstü öğrencileri için öncelikli olan, sözel iletişim yollarını kullanarak dersi hem anlamak hem de anladığını göstermektir. Her iki grupta da en az

kullanılan becerinin yazma olduğu görülmektedir. Dinleme her iki grupta da “çok sık” kullanılan bir beceri iken, diğer üç becerinin “sık” bir şekilde kullanıldığı görülmektedir.

Her iki grup öğrenciye ait aritmetik ortalamalar arasında bazı farklar olmakla birlikte, sadece konuşma becerisindeki fark ( $t=2.15$ ) istatistiksel olarak anlamlıdır ( $p<.05$ ) ve bu beceriyi öğretim elemanlarına göre, lisansüstü öğrencileri lisans öğrencilerine göre daha sık kullanmaktadır.

Tablo 4.39’da, öğretim elemanlarının akademik okuma, yazma, konuşma ve dinleme etkinliklerini öğrenci başarısı için ne kadar önemli gördüğü ile ilgili bilgiler, lisans ve lisansüstü ayrımına göre verilmiştir.

Tablo 4.39. Öğretim elemanı anketi verilerine göre, lisans ve lisansüstü öğrencilerinin kullandığı etkinlikler ile ilgili  $t$  testi sonuçları.

<b>Akademik Okuma</b>	<b>Eğitim</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>	<b><math>t</math></b>	<b><math>p</math></b>
1 Ders kitabı okumak	Lisans	133	3.38	0.79	-0.45	.651
	Lisansüstü	70	3.43	0.77		
2 Bilimsel makale okumak	Lisans	133	2.79	0.98	-6.19	.000
	Lisansüstü	70	3.51	0.68		
3 Ders notu okumak	Lisans	133	3.49	0.69	1.28	.202
	Lisansüstü	70	3.36	0.70		
4 Görsel metin (power point, web sayfası, vs.) okumak	Lisans	133	3.21	0.86	0.31	.757
	Lisansüstü	70	3.17	0.85		
5 Başvuru kitabı (sözlük, ansiklopedi, atlas, vs.) okumak	Lisans	133	2.68	1.00	0.13	.895
	Lisansüstü	70	2.66	0.99		
6 Rapor okumak	Lisans	133	2.25	1.03	-3.46	.001
	Lisansüstü	70	2.77	1.02		
<b>Akademik Yazma</b>	<b>Eğitim</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>	<b><math>t</math></b>	<b><math>p</math></b>
7 Yazılı ödev hazırlamak	Lisans	133	2.84	1.04	-4.56	.000
	Lisansüstü	70	3.40	0.69		
8 Rapor yazmak	Lisans	133	2.40	1.12	-4.74	.000
	Lisansüstü	70	3.10	0.93		
9 Dersi dinlerken not tutmak	Lisans	133	3.19	0.78	0.80	.425
	Lisansüstü	70	3.10	0.73		
10 Ödevin sonuna kaynaklar bölümü yazmak	Lisans	133	2.42	1.07	-5.10	.000
	Lisansüstü	70	3.10	0.80		
11 Öğretim elemanlarına e-mail yazmak	Lisans	133	2.35	0.91	-2.47	.015
	Lisansüstü	70	2.67	0.88		
<b>Akademik Konuşma</b>	<b>Eğitim</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>	<b><math>t</math></b>	<b><math>p</math></b>
12 Sözlü sunum yapmak	Lisans	133	2.79	0.99	-6.11	.000
	Lisansüstü	70	3.49	0.63		

13 Dersle ilgili fikir ve düşünceleri sözlü ifade etmek	Lisans	133	3.32	0.74	-1.35	.181
	Lisansüstü	70	3.46	0.70		
14 Sınıfta dersle ilgili sorular sormak	Lisans	133	3.37	0.66	-1.19	.237
	Lisansüstü	70	3.49	0.68		
15 Sınıfta dersle ilgili sorulara cevap vermek	Lisans	133	3.35	0.70	-1.28	.201
	Lisansüstü	70	3.49	0.70		
16 Sınıf içi tartışmalara katılmak	Lisans	133	3.32	0.70	-0.24	.808
	Lisansüstü	70	3.34	0.78		
<b>Akademik Dinleme</b>	<b>Eğitim</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
17 Sözlü sunum dinlemek	Lisans	133	3.34	0.75	-1.05	.294
	Lisansüstü	70	3.44	0.63		
18 Seminer/konferans dinlemek	Lisans	133	2.92	0.95	-1.93	.055
	Lisansüstü	70	3.16	0.73		
19 Dersi dinlemek	Lisans	133	3.78	0.41	1.77	.079
	Lisansüstü	70	3.66	0.51		
20 Derste yapılan tartışmaları takip etmek	Lisans	133	3.59	0.63	1.45	.151
	Lisansüstü	70	3.43	0.79		

Öğretim elemanlarına göre, lisans öğrencileri için en önemli akademik okuma etkinliği “ders notu okumak” (3) iken, lisansüstü öğrencileri için “bilimsel makale okumaktır” (2). Her iki gruba göre de ikinci sırada “ders kitabı okumak” (1) vardır. En az önemli etkinlik lisans öğrencileri için “rapor okumak” (6) olarak görülürken, lisansüstü öğrencileri için “başvuru kitabı okumaktır” (5). Diğer taraftan, lisansüstü öğrencileri için “bilimsel makale okumak” (2) “çok önemli” görülürken, diğer etkinlikler “önemli”; lisans öğrencileri için “rapor okumak” (6) “az önemli” görülürken, diğer etkinlikler “önemli” görülmektedir. İki gruba ait aritmetik ortalamalardan ikisi arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlıdır ( $p < .05$ ) ve her iki etkinlik de lisansüstü öğrencileri için daha önemli görülmektedir. Bu iki etkinlik, “bilimsel makale okumak” (2) ve “rapor okumaktır” (6).

Akademik yazma etkinlikleri içerisinde, hem lisans hem de lisansüstü öğrencileri için sıralama değişmekle birlikte, en önemli ilk iki etkinlik aynıdır. “Dersi dinlerken not tutmak” (3) lisansta birinci, lisansüstünde ikinci, “yazılı ödev hazırlamak” (7) ise lisansüstünde birinci, lisansta ikinci sıradadır. Her iki grup için en az önemli görülen etkinlik ise, “öğretim elemanlarına e-mail yazmaktır” (11). Lisansüstü öğrencileri için etkinliklerin tamamı “önemli” görülürken, lisans öğrencileri için etkinliklerin 2’si “önemli”, diğerleri “az önemli” görülmektedir. Bu kısımda, “dersi dinlerken not tutmak” (9) dışındaki diğer etkinlikler lisansüstü öğrencileri için daha önemli görülmekte ve aradaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır ( $p < .05$ ).



Öğretim elemanlarına göre lisans öğrencileri için akademik konuşmada en önemli ilk iki etkinlik, sırası ile “sınıfta dersle ilgili sorular sormak” (14) ve “sınıfta dersle ilgili sorulan sorulara cevap vermek” (15) iken, en az önemli etkinlik “sözlü sunum yapmaktır” (12). Lisansüstü öğrencileri için en önemli ilk iki etkinlik, sırası ile “sözlü sunum yapmak” (12) ve “sınıfta dersle ilgili sorular sormak” (14) iken, en az önemli etkinlik “sınıf içi tartışmalara katılmaktır” (16). Görüldüğü gibi, sözlü sunum yapmak, lisans öğrencileri için en az önemli kabul edilen akademik konuşma etkinliği iken, lisansüstü öğrencileri için en önemli kabul edilen etkinliktir. Bu etkinliğe ait aritmetik ortalamalara bakıldığında, anlamlı bir farkın ( $p<.05$ ) olduğu ve bu etkinliğin lisansüstü öğrencileri için daha önemli kabul edildiği görülmektedir. Diğer etkinlik ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur. Bu kısımdaki beş etkinlik de her iki grup öğretim elemanı tarafından “önemli” kabul edilmektedir.

Öğretim elemanlarına göre, en önemli akademik dinleme etkinliği hem lisans hem de lisansüstü öğrencileri için “dersi dinlemektir” (19). İkinci sırada lisans öğrencileri için “derste yapılan tartışmaları takip etmek” (20) varken, lisansüstü öğrencileri için, “sözlü sunum dinlemek” (17) vardır. Her iki grup için de en az önemli kabul edilen etkinlik “seminer/konferans dinlemektir” (18). Lisans öğrencileri için “dersi dinlemek” (19) ve “derste yapılan tartışmaları takip etmek” (20) “çok önemli” görülürken, diğer iki etkinlik “önemli” görülmekte, buna karşın lisansüstü öğrencileri için sadece “dersi dinlemek” (19) “çok önemli” görülmekte ve diğer üç etkinlik “önemli” görülmektedir. Bu kısımdaki mevcut dört etkinliğe ait grup aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Tabloda yer alan 20 etkinlik bir bütün olarak incelendiğinde, her iki grup öğrenci için de en önemli kabul edilen etkinliğin “dersi dinlemek” (19) olduğu görülür. Lisans öğrencileri için ikinci sırada “derste yapılan tartışmaları takip etmek” (20), üçüncü sırada ise “ders notu okumak” (3) bulunmaktadır. Lisansüstü öğrencileri için ise, ikinci sırada “bilimsel makale okumak” (2), üçüncü sırada “sözlü sunum yapmak” (12) söz konusudur. Bu sonuçlar, öğretim elemanlarının hem lisans hem de lisansüstü öğrencilerinin öğrenmek için öncelikli olarak dersi dinlemeleri ve buna ek olarak lisans öğrencilerinin sınıfta yapılan tartışmaları takip etmeleri ve ders notu okumaları, lisansüstü öğrencilerinin ise bilimsel makale okumaları ve sözlü sunum yapmaları gerektiği yönünde değerlendirme yaptıklarını göstermektedir. Görüldüğü gibi, öğretim

elemanlarına göre, her iki grup öğrenci, ikinci ve üçüncü en önemli etkinlikte ayrılmaktadır. Diğer bir farklılık da en az önemli görülen etkinliğin lisans öğrencileri için “rapor okumak” (6), buna karşın lisansüstü öğrencileri için “başvuru kitabı okumaktır” (5).

Aritmetik ortalamalar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farkların olduğu etkinlik sayısı yedidir. Öğretim elemanları söz konusu bu yedi etkinliği lisansüstü öğrencileri için daha önemli görmektedir. Bu yedi etkinliğin ikisi akademik okuma, dördü akademik yazma, biri ise akademik konuşmayla ilişkilidir. Görüldüğü gibi, beş akademik yazma etkinliğinin dördü lisansüstü öğrencileri için daha önemli görülmektedir. Yedi etkinlik içerisinde de aritmetik ortalamalar arasındaki en büyük fark,  $t=6.19$  değeri ile “bilimsel makale okumaya” (3) ve sonrasında  $t=6.11$  değeri ile “sözlü sunum yapmaya” (12) aittir.

Tablo 4.40’da öğretim elemanlarına göre, lisans ve lisansüstü öğrencilerinin dört becerinin kullanım zorluğuna ait aritmetik ortalamaları, standart sapmaları,  $t$  ve  $p$  değerleri sunulmuştur.

Tablo 4.40. Öğretim elemanı anketi verilerine göre, lisans ve lisansüstü öğrencilerinin dört beceriyi kullanma zorluğu ile ilgili  $t$  testi sonuçları.

Beceriler	Eğitim	N	$\bar{X}$	Ss	$t$	$p$
Okuma	Lisans	133	3.36	0.82	0.93	.352
	Lisansüstü	70	3.26	0.72		
Yazma	Lisans	133	3.80	0.89	-2.13	.035
	Lisansüstü	70	4.06	0.80		
Konuşma	Lisans	133	3.14	0.80	-1.24	.217
	Lisansüstü	70	3.29	0.74		
Dinleme	Lisans	133	3.35	0.88	1.00	.319
	Lisansüstü	70	3.23	0.75		

Tablodan da anlaşılacağı gibi, öğretim elemanları lisans öğrencileri için en kolay becerinin konuşma olduğu, bu beceriyi sırasıyla dinleme, okuma ve yazmanın takip ettiği yönünde değerlendirme yapmıştır. Buna karşın Tablo 4.40’dan lisansüstü öğrencileri için en kolay becerinin dinleme olduğu ve bu becerinin ardından okuma, konuşma ve yazmanın geldiği yönünde veriler tespit edilmektedir. Lisans öğrencileri en az konuşmada zorlanırken, lisansüstü öğrencileri en az dinlemede zorlanmaktadır. Lisansüstü öğrencileri anlatmaya dayalı becerilerde anlamaya dayalı becerilerden daha

fazla zorlanmaktadır. Her iki grup öğrencinin de en çok zorlandığı beceri yazmadır. Bu tabloda, yazma becerisini farklı kılan iki husus daha vardır. Birincisi öğretim elemanlarının her iki grup öğrenci için diğer üç beceriyi “orta” zorlukta görürken, yazmayı “zor” bir beceri olarak görmeleridir. İkinci husus, grup aritmetik ortalamaları arasındaki anlamlı farkın ( $p<.05$ ) sadece yazmada olmasıdır. Öğretim elemanlarına göre, her iki grup öğrenci de en fazla yazma becerisinin kullanımında zorlanmaktadır ama lisansüstü öğrencileri, lisans öğrencilerine göre bu becerinin kullanımında daha fazla güçlük çekmektedir.

Tablo 4.41’de öğretim elemanlarına göre, lisans ve lisansüstü öğrencilerinin alt becerilerin kullanım zorluğuna ait aritmetik ortalamaları, standart sapmaları,  $t$  ve  $p$  değerleri sunulmuştur.

Tablo 4. 41. Öğretim elemanı anketi verilerine göre, lisans ve lisansüstü öğrencilerinin alt becerileri kullanma zorluğu ile ilgili  $t$  testi sonuçları.

<b>Akademik Okuma</b>	<b>Eğitim</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>	<b><math>t</math></b>	<b><math>p</math></b>
21 Okudukları metnin ana fikrini anlayabilmek	Lisans	133	3.42	0.79	0.55	.582
	Lisansüstü	70	3.36	0.78		
22 Metnin ilgili sorulara cevap vermek	Lisans	133	3.36	0.72	-0.82	.413
	Lisansüstü	70	3.44	0.65		
23 Konusunu anlamak için metni gözden geçirmek	Lisans	133	3.25	0.77	1.23	.219
	Lisansüstü	70	3.11	0.71		
24 Okudukları metni özetleyebilmek	Lisans	133	3.50	0.77	1.33	.186
	Lisansüstü	70	3.34	0.80		
25 Okudukları metindeki yeni kelimelerin anlamlarını tahmin edebilmek	Lisans	133	3.62	0.75	1.12	.264
	Lisansüstü	70	3.49	0.81		
26 Okudukları metinden sonuç çıkarabilmek	Lisans	133	3.45	0.77	2.13	.035
	Lisansüstü	70	3.21	0.74		
27 Okuduklarıyla ilgili kendi fikirlerini sözlü/yazılı ifade edebilmek	Lisans	133	3.53	0.88	-0.48	.635
	Lisansüstü	70	3.59	0.65		
28 Hızlı okuyabilmek	Lisans	133	3.86	0.91	-0.49	.626
	Lisansüstü	70	3.93	0.87		
29 Metinlerdeki bölümümüzle ilgili terimleri anlayabilmek	Lisans	133	3.47	0.89	-1.08	.280
	Lisansüstü	70	3.60	0.77		
30 Aradıkları bilgiyi bulmak için metni hızlı bir şekilde gözden geçirmek	Lisans	133	3.69	0.89	0.77	.446
	Lisansüstü	70	3.60	0.73		
<b>Akademik Yazma</b>	<b>Eğitim</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>	<b><math>t</math></b>	<b><math>p</math></b>
31 Doğru kelimeleri seçerek cümle kurabilmek	Lisans	133	3.69	0.81	-1.13	.263
	Lisansüstü	70	3.83	0.83		
32 Cümleleri anlamlı bir şekilde birbirine bağlayabilmek	Lisans	133	3.76	0.82	0.40	.692
	Lisansüstü	70	3.71	0.74		
33 Bir düşünce etrafında paragraf yazabilmek	Lisans	133	3.83	0.82	0.97	.335
	Lisansüstü	70	3.73	0.70		

34 Dil bilgisi kurallarına uygun cümle kurabilmek	Lisans	133	3.90	0.87		
	Lisansüstü	70	4.11	0.86	-1.66	.099
35 Bölümümüzle ilgili terimleri doğru/uygun kullanabilmek	Lisans	133	3.62	0.88		
	Lisansüstü	70	3.69	0.75	-0.52	.601
36 Akademik dil/kelimeler kullanarak yazabilmek	Lisans	133	3.86	0.99		
	Lisansüstü	70	3.93	0.91	-0.52	.606
37 Yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat etmek	Lisans	133	3.80	0.89		
	Lisansüstü	70	4.00	0.92	-1.52	.132
38 Gerekli düzeltmeler için yazılanları tekrar gözden geçirmek	Lisans	133	3.47	0.80		
	Lisansüstü	70	3.61	0.80	-1.25	.213
<b>Akademik Konuşma</b>	<b>Eğitim</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
39 Konuşurken doğru cümleler kurabilmek	Lisans	133	3.28	0.77		
	Lisansüstü	70	3.30	0.69	-0.21	.837
40 Akıcı/hızlı konuşabilmek	Lisans	133	3.68	0.85		
	Lisansüstü	70	3.66	0.81	0.16	.873
41 Soru sormak ve sorulan sorulara cevap vermek	Lisans	133	3.35	0.76		
	Lisansüstü	70	3.39	0.80	0.34	.733
42 Konuşurken doğru kelimeyi seçebilmek	Lisans	133	3.41	0.73		
	Lisansüstü	70	3.47	0.68	-0.56	.573
43 Telaffuz hatası yapmadan konuşabilmek	Lisans	133	3.84	0.89		
	Lisansüstü	70	3.90	0.87	-0.45	.656
44 Sınıfta yapılan sözlü tartışmalara etkili bir şekilde katılabilmek	Lisans	133	3.74	0.91		
	Lisansüstü	70	3.70	0.80	-0.36	.356
45 Görsel malzemeleri (resim, grafik, vs.) kullanarak konuşabilmek	Lisans	133	3.13	0.88		
	Lisansüstü	70	3.11	0.75	0.12	.115
46 Konuşurken vurgu ve tonlamayı doğru kullanabilmek	Lisans	133	3.59	0.84		
	Lisansüstü	70	3.71	0.89	-0.93	.934
<b>Akademik Dinleme</b>	<b>Eğitim</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
47 Dersin konusunu anlayabilmek	Lisans	133	3.04	0.83		
	Lisansüstü	70	3.11	0.86	-0.44	.664
48 Dersin ana fikrini anlayabilmek	Lisans	133	3.19	0.88		
	Lisansüstü	70	3.19	0.94	-0.15	.881
49 Dersi dinlerken bilmedikleri yeni kelimelerin anlamlarını tahmin edebilmek	Lisans	133	3.60	0.76		
	Lisansüstü	70	3.50	0.72	0.94	.349
50 Standart Türkçenin dışındaki yöresel/aksanlı konuşmaları anlayabilmek	Lisans	133	4.20	0.84		
	Lisansüstü	70	4.31	0.84	-0.96	.341
51 Dersi dinlerken not tutabilmek	Lisans	133	3.62	0.77		
	Lisansüstü	70	3.49	0.83	1.16	.250
52 Sözlü bir tartışmayı takip edebilmek	Lisans	133	3.44	0.75		
	Lisansüstü	70	3.37	0.78	0.63	.528
53 Sözlü olarak sorulan soruları anlayabilmek	Lisans	133	3.26	0.75		
	Lisansüstü	70	3.26	0.74	-0.01	.989
54 Dinlerken önemli/anahtar kelimeleri anlayabilmek	Lisans	133	3.44	0.82		
	Lisansüstü	70	3.36	0.83	0.65	.513
55 Ödevin nasıl yapılacağı ile ilgili sözlü açıklamaları anlayabilmek	Lisans	133	3.20	0.75		
	Lisansüstü	70	3.13	0.70	0.70	.483

Öğretim elemanlarına göre akademik okuma bağlamında lisans ve lisansüstü öğrencilerine en zor gelen alt beceri “hızlı okuyabilmektir” (28). Lisans öğrencilerinde

bu beceriyi “aradığım bilgiyi bulmak için metni hızlı bir şekilde gözden geçirmek” (30) izlerken lisansüstü öğrencilerinde “metinlerdeki bölümümlerle ilgili terimleri anlayabilmek” (29) alt becerisi takip etmektedir. Aritmetik ortalamalar arasındaki farklara bakıldığında, sadece bir alt beceride lisans ve lisansüstü öğrencileri arasında anlamlı farkın olduğu görülmektedir: Öğretim elemanları lisans öğrencilerinin “okuduğu metinden sonuç çıkarabilmek” (26) alt becerisinin kullanımında daha çok zorlandığını ( $p<.05$ ) belirtmektedir.

Akademik yazma bağlamında her iki grup için de en zor alt becerinin “dil bilgisi kurallarına uygun cümle kurmak” (34) olduğu görülmektedir. Lisans öğrencilerinde bunu, “akademik dil kullanarak yazabilmek” (36) takip ederken, lisansüstü öğrencilerinde, “yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat etmek” (37) takip etmektedir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında ise, yazma alt becerilerinin hiç birisinde lisans öğrencileri ile lisansüstü öğrencileri arasında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmektedir.

Öğretim elemanları, akademik konuşma kategorisinde her iki gruba en zor gelen alt becerinin “telaffuz hatası yapmadan konuşabilmek” (43) olduğu yönünde değerlendirme yapmaktadır. Lisans öğrencilerinde söz konusu beceriyi “sözlü tartışmalara etkili bir şekilde katılabilmek” (44) alt becerisi, lisansüstü öğrencilerinde ise “konuşurken vurgu ve tonlamayı doğru kullanabilmek” (46) takip etmektedir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında, konuşma alt becerilerinin hiç birisinde, lisans öğrencileri ile lisansüstü öğrencileri arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

Dinleme alt becerilerine ait aritmetik ortalamalara bakıldığında, öğretim elemanlarına göre, hem lisans hem de lisansüstü öğrencileri en çok “standart Türkçenin dışındaki yöresel/aksanlı konuşmaları anlayabilmekte” (50) zorlanmaktadırlar. Lisans öğrencilerinde bunu, “dersi dinlerken not tutabilmek” (51) takip ederken, lisansüstü öğrencilerinde “dinlerken bilmedikleri yeni kelimelerin anlamlarını tahmin edebilmek” (49) takip etmektedir. Gruplar arasındaki ortalama farkları hiçbir alt beceride istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Alt becerilere bir bütün olarak bakıldığında, her iki grup öğrencinin de, öğretim elemanlarına göre, en çok zorlandığı ilk iki alt beceri aynıdır: “Standart Türkçenin

dışındaki yöresel/aksanlı konuşmaları anlayabilmek” (50) ve “dil bilgisi kurallarına uygun cümle kurmak” (34). Lisans öğrencileri için üçüncü sırada “hızlı okuyabilmek” (28), lisansüstü öğrencileri için “yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat etmek” (37) yer almaktadır. Lisans öğrencileri için, en kolay alt beceri, “dersin konusunu anlayabilmek” (47), lisansüstü öğrencileri için ise, “konusunu anlamak için metni gözden geçirmektir” (23). 35 alt becerinin 17’si hem lisans hem de lisansüstü öğrencileri için “orta” zorlukta kabul edilirken, 18’i “zor” olarak kabul edilmiştir. Lisansüstü öğrencileri için yazmaya ait 8 alt becerinin tamamı, lisans öğrencileri için ise 7’si “zor olarak kabul edilmektedir.

Tabloda yer alan 35 alt beceriden sadece 1’ine ait lisans ve lisansüstü öğrenci aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır. Öğretim elemanlarına göre “okuduğum metinden sonuç çıkarabilmek” (26) alt becerisi, lisans öğrencilerine daha zor gelmektedir.

#### **4.2.4. Bölümlere Göre Öğretim Elemanı Anketi Sonuçları**

Ankete katılan 203 öğretim elemanının demografik bilgilerine bakıldığında, 126’sının Sosyal Bilimlerde (SOB), 37’sinin Fen Bilimlerinde (FEB) ve 40’ının Sağlık Bilimlerinde (SAB) ders vermekte olduğu görülmektedir. Öğretim elemanlarının ders vermekte oldukları bölümleri dikkate alarak, anket sorularına verdikleri cevapların aritmetik ortalamalarını, standart sapmalarını ve aritmetik ortalamaların gruplara göre farklılaşıp farklılaşmadığını öğrenmek için, anket verilerine ANOVA (bağımsız gruplar tek yönlü varyans analizi) uygulanmıştır. Gruplar arası farkın olduğu durumlarda, farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için “çoklu karşılaştırma” testlerinden Bonferroni uygulanmıştır. Bonferroni, eşit örneklem sayısı gerektirmeyen bir testtir (Miller, 1981, s. 67). Bu çalışmada da, mevcut 203 örneklem üç bölüme ayrıldığında, sayıların eşit olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.42’de, öğretim elemanlarına göre, dört becerinin üç farklı bölümdeki kullanım sıklığı ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 4.42. Öğretim elemanı anketi verilerine göre, SOB, FEB ve SAB öğrencilerinin dört beceriyi kullanma sıklığı ile ilgili ANOVA sonuçları.

Beceriler	Eğitim	N	$\bar{X}$	Ss	p	f
Okuma	1 Sosyal Bilimler	126	4.40	0.78	.007	1>2
	2 Fen Bilimleri	37	3.95	0.81		
	3 Sağlık Bilimleri	40	4.08	1.05		
Yazma	1 Sosyal Bilimler	126	4.06	0.89	.308	
	2 Fen Bilimleri	37	3.89	0.88		
	3 Sağlık Bilimleri	40	3.83	1.01		
Konuşma	1 Sosyal Bilimler	126	4.25	0.80	.038	1>2
	2 Fen Bilimleri	37	3.86	1.00		
	3 Sağlık Bilimleri	40	4.28	0.82		
Dinleme	1 Sosyal Bilimler	126	4.64	0.59	.640	
	2 Fen Bilimleri	37	4.70	0.57		
	3 Sağlık Bilimleri	40	4.58	0.64		

Öğretim elemanlarına göre, her üç bölümde de öğrenciler tarafından en sık kullanılan beceri dinlemedir. SOB’da dinlemeyi sırası ile okuma, konuşma ve yazma takip ederken, FEB’de okuma, yazma ve konuşma, SAB’da ise konuşma, okuma ve yazma takip etmektedir. SOB ve FEB’de anlamaya dayalı beceriler, anlatmaya dayalı becerilerden daha sık kullanılmaktadır. Tabloda görüldüğü gibi, en az kullanılan beceri SOB ve SAB’da yazma iken FEB’de konuşmadır. Bu veriler, öğretim elemanlarına göre FEB’de yazmanın konuşmadan daha sık kullanıldığını göstermektedir. Daha önceki tablolarda (Tablo 4.9, Tablo 4.13, Tablo 4.17, Tablo 4.26, Tablo 4.30) yer alan bilgilerin aksine, bir bölümde de olsa yazmanın ilk defa en az kullanılan beceri olmadığı görülmektedir. Diğer taraftan, dinleme becerisi, her üç bölümde de öğrenciler tarafından “çok sık” bir şekilde kullanılırken, diğer üç becerinin “sık” bir şekilde kullanıldığı görülmektedir.

Aritmetik ortalamalar arasındaki farklara bakıldığında, iki beceride iki bölüm arasında anlamlı farkın olduğu görülmektedir. Öğretim elemanlarına göre, okuma ve konuşma becerileri SOB’da FEB’den daha sık bir şekilde kullanılmakta ve aradaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır ( $p<.05$ ).

Tablo 4.43’te, öğretim elemanlarına göre, dört becerinin kullanıldığı etkinliklerle ilgili bilgiler bölümler bazında verilmiştir.

Tablo 4.43. Öğretim elemanı anketi verilerine göre, SOB, FEB ve SAB öğrencilerinin kullandığı etkinlikler ile ilgili ANOVA sonuçları.

<b>Akademik Okuma</b>	<b>Eğitim</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>	<b><i>p</i></b>	<b><i>f</i></b>
1 Ders kitabı okumak	1 Sosyal Bilimler	126	3.47	0.71	.217	
	2 Fen Bilimleri	37	3.24	0.83		
	3 Sağlık Bilimleri	40	3.30	0.94		
2 Bilimsel makale okumak	1 Sosyal Bilimler	126	3.12	0.87	.212	
	2 Fen Bilimleri	37	2.81	0.97		
	3 Sağlık Bilimleri	40	3.00	1.13		
3 Ders notu okumak	1 Sosyal Bilimler	126	3.36	0.71	.042	2>1
	2 Fen Bilimleri	37	3.68	0.53		
	3 Sağlık Bilimleri	40	3.50	0.75		
4 Görsel metin (power point, web sayfası, vs.) okumak	1 Sosyal Bilimler	126	3.06	0.88	.007	3>1
	2 Fen Bilimleri	37	3.35	0.86		
	3 Sağlık Bilimleri	40	3.50	0.68		
5 Başvuru kitabı (sözlük, ansiklopedi, atlas, vs.) okumak	1 Sosyal Bilimler	126	2.64	1.00	.002	3>1,2
	2 Fen Bilimleri	37	2.30	0.94		
	3 Sağlık Bilimleri	40	3.10	0.90		
6 Rapor okumak	1 Sosyal Bilimler	126	2.40	1.04	.597	
	2 Fen Bilimleri	37	2.35	1.01		
	3 Sağlık Bilimleri	40	2.58	1.13		
<b>Akademik Yazma</b>	<b>Eğitim</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>	<b><i>p</i></b>	<b><i>f</i></b>
7 Yazılı ödev hazırlamak	1 Sosyal Bilimler	126	3.10	0.96	.289	
	2 Fen Bilimleri	37	3.03	0.93		
	3 Sağlık Bilimleri	40	2.83	1.03		
8 Rapor yazmak	1 Sosyal Bilimler	126	2.57	1.09	.520	
	2 Fen Bilimleri	37	2.73	1.10		
	3 Sağlık Bilimleri	40	2.78	1.19		
9 Dersi dinlerken not tutmak	1 Sosyal Bilimler	126	3.21	0.75	.434	
	2 Fen Bilimleri	37	3.03	0.83		
	3 Sağlık Bilimleri	40	3.13	0.72		
10 Ödevin sonuna kaynaklar bölümü yazmak	1 Sosyal Bilimler	126	2.70	0.98	.279	
	2 Fen Bilimleri	37	2.76	1.12		
	3 Sağlık Bilimleri	40	2.43	1.11		
11 Öğretim elemanlarına e-mail yazmak	1 Sosyal Bilimler	126	2.47	0.94	.094	
	2 Fen Bilimleri	37	2.68	0.82		
	3 Sağlık Bilimleri	40	2.23	0.86		
<b>Akademik Konuşma</b>	<b>Eğitim</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>	<b><i>p</i></b>	<b><i>f</i></b>
12 Sözlü sunum yapmak	1 Sosyal Bilimler	126	3.12	0.91	.179	
	2 Fen Bilimleri	37	2.81	0.94		
	3 Sağlık Bilimleri	40	2.95	1.01		
13 Dersle ilgili fikir ve düşünceleri sözlü ifade etmek	1 Sosyal Bilimler	126	3.40	0.68	.492	
	2 Fen Bilimleri	37	3.24	0.86		
	3 Sağlık Bilimleri	40	3.35	0.74		



14 Sınıfta dersle ilgili sorular sormak	1 Sosyal Bilimler	126	3.43	0.67	.348	
	2 Fen Bilimleri	37	3.27	0.69		
	3 Sağlık Bilimleri	40	3.48	0.60		
15 Sınıfta dersle ilgili sorulara cevap vermek	1 Sosyal Bilimler	126	3.40	0.69	.280	
	2 Fen Bilimleri	37	3.27	0.77		
	3 Sağlık Bilimleri	40	3.53	0.64		
16 Sınıf içi tartışmalara katılmak	1 Sosyal Bilimler	126	3.34	0.73	.263	
	2 Fen Bilimleri	37	3.16	0.83		
	3 Sağlık Bilimleri	40	3.43	0.59		
<b>Akademik Dinleme</b>	<b>Eğitim</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>	<b>p</b>	<b>f</b>
17 Sözlü sunum dinlemek	1 Sosyal Bilimler	126	3.36	0.72	.754	
	2 Fen Bilimleri	37	3.35	0.72		
	3 Sağlık Bilimleri	40	3.45	0.68		
18 Seminer/konferans dinlemek	1 Sosyal Bilimler	126	2.99	0.81	.008	3>2
	2 Fen Bilimleri	37	2.70	1.05		
	3 Sağlık Bilimleri	40	3.33	0.86		
19 Dersi dinlemek	1 Sosyal Bilimler	126	3.75	0.43	.814	
	2 Fen Bilimleri	37	3.70	0.46		
	3 Sağlık Bilimleri	40	3.73	0.51		
20 Derste yapılan tartışmaları takip etmek	1 Sosyal Bilimler	126	3.54	0.70	.223	
	2 Fen Bilimleri	37	3.38	0.79		
	3 Sağlık Bilimleri	40	3.65	0.53		

Öğretim elemanlarına göre, akademik okumada en önemli ilk iki etkinlik, sırası ile SOB’da “ders kitabı okumak” (1) ve “ders notu okumak” (3), FEB’de “ders notu okumak” (3) ve “görsel metin okumak” (4) SAB’da ise “görsel metin okumak” (4) ve “ders notu okumaktır” (3). Görüldüğü gibi, ders notu okumak her üç bölümde de en önemli ilk iki etkinlik arasındadır. En az önemli kabul edilen etkinlik ise, SOB ve SAB’da “rapor okumak” (6), FEB’de ise “başvuru kitabı okumaktır” (5). Öğretim elemanlarına göre, SOB’da “rapor okumak” (6) “az önemli”, diğerleri “önemli”, FEB’de “ders notu okumak” (3) “çok önemli”, “başvuru kitabı” (5) ve “rapor okumak” (6) “az önemli”, diğerleri “önemli”, SAB’da ise, “ders notu” (3) ve “görsel metin okumak” (4) “çok önemli”, diğerleri “önemlidir.” Bölümler arasındaki aritmetik ortalamalara bakıldığında, “ders notu okumak” (3), FEB’de SOB’dan daha önemli, “görsel metin okumak” (4), SAB’da SOB’dan daha önemli, “başvuru kitabı okumak” (5) ise, SAB’da SOB ve FEB’den daha önemli görülmektedir ve aralarındaki fark da istatistiksel olarak anlamlıdır ( $p<.05$ ).

Akademik yazmada, etkinliklere verilen önem konusunda bölümler arasında bir uyuma görülmektedir. Her üç bölümde de öğretim elemanları en önemli ilk iki etkinliğin “dersi

dinlerken not tutmak” (9) ve “yazılı ödev hazırlamak” (7); en az önemli etkinliğin ise “öğretim elemanlarına e-mail yazmak” (11) olduğunu belirtmişlerdir. Bu kısımdaki etkinliklerin tamamı FEB’de “önemli” görülürken SOB’da “öğretim elemanlarına e-mail yazmak” (11) “az önemli” diğerleri “önemli”, SAB’da ise, iki etkinlik (10,11) “az önemli” ve diğerleri “önemli” görülmektedir. Bölümler açısından söz konusu etkinliklere ait aritmetik ortalamalar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Akademik konuşma bağlamında SOB ve FEB öğretim elemanlarına göre en önemli etkinlik, “sınıfta dersle ilgili sorular sormak” (14) iken, SAB öğretim elemanlarına göre “sınıfta dersle ilgili sorulara cevap vermektir” (15). SOB’da ikinci sırada “dersle ilgili fikir ve düşünceleri sözlü ifade etmek” (13), FEB’de, “sınıfta dersle ilgili sorulara cevap vermek” (15), SAB’da ise, “sınıfta dersle ilgili sorular sormak” (14) vardır. Görüldüğü gibi, sınıfta dersle ilgili sorular sormak her üç bölümde de en önemli ilk iki etkinlik arasında bulunmaktadır. Her üç bölümün öğretim elemanları da en az önemli etkinlik olarak “sözlü sunum yapmak” (12) etkinliğine işaret etmektedir. Bu kısımdaki etkinliklerin tamamı SOB ve FEB’de “önemli” görülürken, SAB’da “sınıfta dersle ilgili sorulara cevap vermek” (15) “çok önemli”, diğerleri “önemli” görülmektedir. Bölümler açısından değerlendirildiğinde, etkinliklerin hiç birisinde aritmetik ortalamalar arası anlamlı fark bulunmadığı tespit edilmiştir.

Akademik dinleme etkinlikleri içerisinde, her üç bölümde görevli öğretim elemanlarına göre de en önemli ilk iki etkinlik, sırası ile “dersi dinlemek” (19) ve “derste yapılan tartışmaları takip etmek” (20), en az önemli etkinlik ise, “seminer/konferans dinlemektir” (18). SOB ve SAB’da iki etkinlik (19, 20) “çok önemli”, diğerleri “önemli”, FEB’de ise bir etkinlik (19) “çok önemli”, diğerleri “önemli” görülmektedir. Bölümler arasındaki aritmetik ortalamalara bakıldığında, “seminer/konferans dinlemeyi” (18) SAB öğretim elemanları FEB öğretim elemanlarından daha önemli görmekte ve aradaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır ( $p<.05$ ).

Öğretim elemanlarına göre, tabloda yer alan 20 etkinliğin hepsi de, üç bölümdeki öğrenciler tarafından kullanılmaktadır. 20 etkinlik bir bütün olarak düşünüldüğünde, her üç bölümde de en önemli etkinlik, “dersi dinlemektir” (19). İkinci sırada, SOB ve SAB’da “derste yapılan tartışmaları takip etmek” (20), FEB’de ise “ders notu okumak” (3) vardır. Üçüncü sırayı, SOB’da “ders kitabı okumak” (1), FEB’de “derste yapılan

tartışmaları takip etmek” (20), SAB’da ise “sınıfta dersle ilgili sorulan sorulara cevap vermek” (15) almıştır. Görüldüğü gibi, “dersi dinlemek” (19) ve “derste yapılan tartışmaları takip etmek” (20), her üç bölümde de en önemli ilk iki etkinlik arasındadır. En az önemli etkinlik ise, SOB’da “rapor okumak” (6), FEB’de “başvuru kitabı okumak” (5), SAB’da ise “öğretim elemanlarına e-mail yazmaktır” (11).

Bölmeler arasındaki aritmetik ortalamalara bakıldığında, 4 etkinlikte anlamlı farkın olduğu, bu etkinliklerin üçünün akademik okuma, birinin ise akademik dinleme etkinliği olduğu görülmektedir. Bu 4 etkinliğin biri SOB ile FEB arasında, biri SAB ile FEB, biri SAB ile SOB, biri de SAB ile diğer iki bölüm arasındadır. Öğretim elemanlarına göre, “ders notu okumak” (3) FEB’de SOB’dan daha önemli, “görsel metin okumak” (4) SAB’da SOB’dan daha önemli, “başvuru kitabı okumak” (5) SAB’da diğer iki bölümden daha önemli, “seminer/konferans dinlemek” (18) ise SAB’da FEB’den daha önemli görülmektedir. Bu veriler, öğrenci başarısı için etkinliklerin önemi konusunda, öğretim elemanlarına göre, bölümler bazında fazla bir ayrışma olmamakla birlikte, var olan az miktardaki ayrışmanın daha çok SAB ile diğer iki bölüm arasında olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.44. Öğretim elemanı anketi verilerine göre, SOB, FEB ve SAB’daki uluslararası öğrencilerin dört beceriyi kullanma zorluğu ile ilgili ANOVA sonuçları.

Beceriler	Eğitim	N	$\bar{X}$	Ss	<i>p</i>	<i>f</i>
Okuma	1 Sosyal Bilimler	126	3.37	0.73	.266	
	2 Fen Bilimleri	37	3.14	0.86		
	3 Sağlık Bilimleri	40	3.38	0.87		
Yazma	1 Sosyal Bilimler	126	3.92	0.84	.774	
	2 Fen Bilimleri	37	3.84	0.96		
	3 Sağlık Bilimleri	40	3.83	0.84		
Konuşma	1 Sosyal Bilimler	126	3.21	0.72	.014	3>2
	2 Fen Bilimleri	37	2.89	0.84		
	3 Sağlık Bilimleri	40	3.40	0.84		
Dinleme	1 Sosyal Bilimler	126	3.33	0.81	.378	
	2 Fen Bilimleri	37	3.14	0.82		
	3 Sağlık Bilimleri	40	3.38	0.93		

Tabloda görüldüğü gibi, öğretim elemanlarına göre, SOB ve FEB’deki uluslararası öğrenciler en az konuşmada zorlanırken, bunu sırası ile dinleme, okuma ve yazma takip etmektedir. SAB’daki uluslararası öğrenciler ise en az okumada zorlanırken, bunu sırası ile dinleme, konuşma ve yazma takip etmektedir. Bu verilere göre, SAB’daki

uluslararası öğrenciler, anlamaya dayalı becerilerin kullanımında anlatmaya dayalı becerilerin kullanımına göre daha az güçlük çekmektedir. Her üç bölümde okuyan uluslararası öğrenciler de, öğretim elemanlarına göre, en çok yazmada zorlanmaktadır. Aritmetik ortalamalara bakıldığında, yazma becerisi, her üç bölüm öğrencileri için de “zor” bir beceri olarak görülürken, diğer üç beceri “orta” zorlukta görülmektedir. Bununla birlikte, bölümler arasında anlamlı farkın olduğu tek beceri konuşmadır. Öğretim elemanlarına göre, konuşma becerisinin kullanımında, SAB öğrencileri FEB öğrencilerinden daha çok zorlanmaktadır ( $p<.05$ ).

Tablo 4.45. Öğretim elemanı anketi verilerine göre, SOB, FEB ve SAB'daki uluslararası öğrencilerin okuma alt becerilerini kullanma zorluğu ile ilgili ANOVA sonuçları.

Akademik Okuma	Bölümler	N	$\bar{X}$	Ss	<i>p</i>	<i>f</i>
21 Okudukları metnin ana fikrini anlayabilmek	1 Sosyal Bilimler	126	3.45	0.74	.463	
	2 Fen Bilimleri	37	3.32	0.91		
	3 Sağlık Bilimleri	40	3.30	0.79		
22 Metinle ilgili sorulara cevap vermek	1 Sosyal Bilimler	126	3.44	0.68	.460	
	2 Fen Bilimleri	37	3.30	0.66		
	3 Sağlık Bilimleri	40	3.33	0.80		
23 Konusunu anlamak için metni gözden geçirmek	1 Sosyal Bilimler	126	3.20	0.75	.782	
	2 Fen Bilimleri	37	3.27	0.87		
	3 Sağlık Bilimleri	40	3.15	0.66		
24 Okudukları metni özetleyebilmek	1 Sosyal Bilimler	126	3.42	0.79	.869	
	2 Fen Bilimleri	37	3.49	0.80		
	3 Sağlık Bilimleri	40	3.48	0.75		
25 Okudukları metindeki yeni kelimelerin anlamlarını tahmin edebilmek	1 Sosyal Bilimler	126	3.53	0.74	.588	
	2 Fen Bilimleri	37	3.68	0.82		
	3 Sağlık Bilimleri	40	3.60	0.81		
26 Okudukları metinden sonuç çıkarabilmek	1 Sosyal Bilimler	126	3.37	0.75	.898	
	2 Fen Bilimleri	37	3.41	0.86		
	3 Sağlık Bilimleri	40	3.33	0.76		
27 Okuduklarıyla ilgili kendi fikirlerini sözlü/yazılı ifade edebilmek	1 Sosyal Bilimler	126	3.60	0.83	.384	
	2 Fen Bilimleri	37	3.54	0.80		
	3 Sağlık Bilimleri	40	3.40	0.74		
28 Hızlı okuyabilmek	1 Sosyal Bilimler	126	3.90	0.90	.959	
	2 Fen Bilimleri	37	3.89	0.81		
	3 Sağlık Bilimleri	40	3.85	0.98		
29 Metinlerdeki bölümümüzle ilgili terimleri anlayabilmek	1 Sosyal Bilimler	126	3.63	0.84	.019	1>3
	2 Fen Bilimleri	37	3.49	0.77		
	3 Sağlık Bilimleri	40	3.20	0.85		
30 Aradıkları bilgiyi bulmak için metni hızlı bir şekilde gözden geçirmek	1 Sosyal Bilimler	126	3.71	0.85	.380	
	2 Fen Bilimleri	37	3.65	0.79		
	3 Sağlık Bilimleri	40	3.50	0.91		

Öğretim elemanlarına göre, akademik okuma bağlamında her üç bölümdeki uluslararası öğrenciler de en çok “hızlı okuyabilmekte” (28) zorlanmaktadır. SOB’da ikinci sırada “aradığım bilgiyi bulmak için metni hızlı bir şekilde gözden geçirmek” (30) bulunurken, FEB ve SAB’da, “okuduğum metindeki yeni kelimelerin anlamlarını tahmin edebilmek” (25) ikinci sırada yerini almaktadır. Görüldüğü gibi, öğretim elemanları her üç bölümde okuyan uluslararası öğrencilerin en çok hızlı okumada zorlandığını düşünmektedir.

Öğretim elemanları açısından aritmetik ortalamalar arasındaki farklara bakıldığında, “metinlerdeki bölümümle ilgili terimleri anlayabilmek” (29) alt becerisinin kullanımında SOB öğrencileri SAB öğrencilerine göre daha çok zorlanmakta ve aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır ( $p < .05$ ).

Tablo 4.46. Öğretim elemanı anketi verilerine göre, SOB, FEB ve SAB’daki uluslararası öğrencilerin yazma alt becerilerini kullanma zorluğu ile ilgili ANOVA sonuçları.

Akademik Yazma	Bölümler	N	$\bar{X}$	Ss	<i>p</i>	<i>f</i>
31 Doğru kelimeleri seçerek cümle kurabilmek	1 Sosyal Bilimler	126	3.79	0.81	.065	
	2 Fen Bilimleri	37	3.86	0.82		
	3 Sağlık Bilimleri	40	3.48	0.82		
32 Cümleleri anlamlı bir şekilde birbirine bağlayabilmek	1 Sosyal Bilimler	126	3.79	0.77	.140	
	2 Fen Bilimleri	37	3.84	0.83		
	3 Sağlık Bilimleri	40	3.53	0.82		
33 Bir düşünce etrafında paragraf yazabilmek	1 Sosyal Bilimler	126	3.81	0.76	.190	
	2 Fen Bilimleri	37	3.95	0.81		
	3 Sağlık Bilimleri	40	3.63	0.81		
34 Dil bilgisi kurallarına uygun cümle kurabilmek	1 Sosyal Bilimler	126	3.97	0.87	.918	
	2 Fen Bilimleri	37	4.03	0.76		
	3 Sağlık Bilimleri	40	3.95	0.99		
35 Bölümümüzle ilgili terimleri doğru/uygun kullanabilmek	1 Sosyal Bilimler	126	3.71	0.80	.265	
	2 Fen Bilimleri	37	3.59	0.80		
	3 Sağlık Bilimleri	40	3.48	0.96		
36 Akademik dil/kelimeler kullanarak yazabilmek	1 Sosyal Bilimler	126	3.99	0.92	.018	1>3
	2 Fen Bilimleri	37	3.92	0.89		
	3 Sağlık Bilimleri	40	3.50	1.09		
37 Yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat etmek	1 Sosyal Bilimler	126	3.86	0.88	.977	
	2 Fen Bilimleri	37	3.89	0.97		
	3 Sağlık Bilimleri	40	3.88	0.91		
38 Gerekli düzeltmeler için yazılanları tekrar gözden geçirmek	1 Sosyal Bilimler	126	3.45	0.77	.241	
	2 Fen Bilimleri	37	3.70	0.88		
	3 Sağlık Bilimleri	40	3.55	0.85		

Öğretim elemanlarına göre akademik yazma bağlamında SOB'daki öğrenciler en çok “akademik dil/kelimeler kullanarak yazabilmekte” (36) zorlanırken, FEB ve SAB'daki öğrenciler “dil bilgisi kurallarına uygun cümle kurabilmekte” (34) zorlanmaktadır. Bu alt beceri, SOB'da ikinci sırada yer almaktadır. FEB'de ikinci sırada, “bir düşünce etrafında paragraf yazabilmek” (33), SAB'da ise “yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat etmek” (37) vardır. Bu durum SOB'daki öğrencilerin en çok akademik dil kullanarak yazabilmekte zorlanırken FEB ve SAB'daki öğrencilerin dil bilgisi kurallarına uygun cümle kurabilmekte zorlandığını göstermektedir.

Aritmetik ortalamalar arasındaki farklara bakıldığında, “akademik dil/kelimeler kullanarak yazabilmek” (36) alt becerisinde SOB öğrencileri ile SAB öğrencilerinin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı fark ( $p<.05$ ) bulunduğu görülmektedir. Öğretim elemanlarının düşünceleri doğrultusunda değerlendirilen bu durum, SOB öğrencilerinin SAB öğrencilerine kıyasla daha fazla güçlük çektiğini göstermektedir.

Tablo 4.47. Öğretim elemanı anketi verilerine göre, SOB, FEB ve SAB'daki uluslararası öğrencilerin konuşma alt becerilerini kullanma zorluğu ile ilgili ANOVA sonuçları.

Akademik Konuşma	Bölümler	N	$\bar{X}$	Ss	<i>p</i>	<i>f</i>
39 Konuşurken doğru cümleler kurabilmek	1 Sosyal Bilimler	126	3.25	0.70	.286	
	2 Fen Bilimleri	37	3.22	0.79		
	3 Sağlık Bilimleri	40	3.45	0.81		
40 Akıcı/hızlı konuşabilmek	1 Sosyal Bilimler	126	3.65	0.83	.797	
	2 Fen Bilimleri	37	3.65	0.79		
	3 Sağlık Bilimleri	40	3.75	0.90		
41 Soru sormak ve sorulan sorulara cevap vermek	1 Sosyal Bilimler	126	3.33	0.72	.646	
	2 Fen Bilimleri	37	3.46	0.84		
	3 Sağlık Bilimleri	40	3.38	0.87		
42 Konuşurken doğru kelimeyi seçebilmek	1 Sosyal Bilimler	126	3.40	0.67	.642	
	2 Fen Bilimleri	37	3.49	0.69		
	3 Sağlık Bilimleri	40	3.50	0.85		
43 Telaffuz hatası yapmadan konuşabilmek	1 Sosyal Bilimler	126	3.87	0.90	.906	
	2 Fen Bilimleri	37	3.81	0.88		
	3 Sağlık Bilimleri	40	3.90	0.87		
44 Sınıfta yapılan sözlü tartışmalara etkili bir şekilde katılabilmek	1 Sosyal Bilimler	126	3.75	0.85	.573	
	2 Fen Bilimleri	37	3.78	1.00		
	3 Sağlık Bilimleri	40	3.60	0.81		
45 Görsel malzemeleri (resim, grafik, vs.) kullanarak konuşabilmek	1 Sosyal Bilimler	126	3.13	0.84	.137	
	2 Fen Bilimleri	37	2.92	0.86		
	3 Sağlık Bilimleri	40	3.30	0.79		
46 Konuşurken vurgu ve tonlamayı doğru kullanabilmek	1 Sosyal Bilimler	126	3.62	0.89	.756	
	2 Fen Bilimleri	37	3.59	0.80		
	3 Sağlık Bilimleri	40	3.73	0.82		

Her üç bölümün öğretim elemanları da öğrencilerinin akademik konuşma bağlamında en çok “telaffuz hatası yapmadan konuşabilmekte” (43) zorlandığını düşünmektedir. Güçlük çekilen ikinci alt beceri SOB ve FEB’de “sınıfta yapılan sözlü tartışmalara etkili bir şekilde katılabilmek” (44) iken, SAB’da “akıcı konuşabilmek” (40) olarak tespit edilmiştir.

Aritmetik ortalamalar arasındaki farklar bölümler düzeyinde değerlendirildiğinde, alt becerilerin kullanımında anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır.

Tablo 4.48. Öğretim elemanı anketi verilerine göre, SOB, FEB ve SAB’daki uluslararası öğrencilerin dinleme alt becerilerini kullanma zorluğu ile ilgili ANOVA sonuçları.

Akademik Dinleme	Bölümler	N	$\bar{X}$	Ss	<i>p</i>	<i>f</i>
47 Dersin konusunu anlayabilmek	1 Sosyal Bilimler	126	3.08	0.74	.690	
	2 Fen Bilimleri	37	3.08	1.04		
	3 Sağlık Bilimleri	40	3.00	0.93		
48 Dersin ana fikrini anlayabilmek	1 Sosyal Bilimler	126	3.20	0.83	.874	
	2 Fen Bilimleri	37	3.22	1.08		
	3 Sağlık Bilimleri	40	3.13	0.94		
49 Dersi dinlerken bilmediğim yeni kelimelerin anlamlarını tahmin edebilmek	1 Sosyal Bilimler	126	3.56	0.71	.742	
	2 Fen Bilimleri	37	3.65	0.86		
	3 Sağlık Bilimleri	40	3.53	0.75		
50 Standart Türkçenin dışındaki yöresel/aksanlı konuşmaları anlayabilmek	1 Sosyal Bilimler	126	4.26	0.81	.590	
	2 Fen Bilimleri	37	4.11	0.97		
	3 Sağlık Bilimleri	40	4.28	0.82		
51 Dersi dinlerken not tutabilmek	1 Sosyal Bilimler	126	3.55	0.73	.692	
	2 Fen Bilimleri	37	3.68	0.88		
	3 Sağlık Bilimleri	40	3.58	0.90		
52 Sözlü bir tartışmayı takip edebilmek	1 Sosyal Bilimler	126	3.42	0.75	.889	
	2 Fen Bilimleri	37	3.46	0.73		
	3 Sağlık Bilimleri	40	3.38	0.84		
53 Sözlü olarak sorulan soruları anlayabilmek	1 Sosyal Bilimler	126	3.23	0.73	.782	
	2 Fen Bilimleri	37	3.32	0.71		
	3 Sağlık Bilimleri	40	3.28	0.82		
54 Dinlerken önemli/anahtar kelimeleri anlayabilmek	1 Sosyal Bilimler	126	3.39	0.78	.904	
	2 Fen Bilimleri	37	3.43	0.90		
	3 Sağlık Bilimleri	40	3.45	0.90		
55 Ödevin nasıl yapılacağı ile ilgili sözlü açıklamaları anlayabilmek	1 Sosyal Bilimler	126	3.16	0.70	.783	
	2 Fen Bilimleri	37	3.16	0.69		
	3 Sağlık Bilimleri	40	3.25	0.87		

Öğretim elemanlarına göre akademik dinleme bağlamında, her üç bölümdeki öğrenciler de en çok “standart Türkçenin dışındaki yöresel/aksanlı konuşmaları anlayabilmekte”

(50) güçlük çekmektedir. SOB'da “dinlerken bilmediğim yeni kelimelerin anlamlarını tahmin edebilmek” (49) FEB ve SAB'da ise “dersi dinlerken not tutabilmek” (51) en çok güçlük çekilen ikinci alt becerilerdir. Her üç bölümün öğretim elemanları uluslararası öğrencilerin en çok aksanlı konuşmaları anlamada güçlük çektiğini belirtmektedir.

Akademik konuşmada olduğu gibi akademik dinleme kısmında da aritmetik ortalamalar arasındaki farklar değerlendirilmiş ve bu kısımda da hiçbir alt becerinin kullanımında bölümler bazında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür.

35 alt becerinin tamamına ait verilere bir bütün olarak bakıldığında, öğretim elemanlarına göre, her üç bölümde okuyan uluslararası öğrencilerin en çok zorlandığı alt beceri, “standart Türkçenin dışındaki yöresel/aksanlı konuşmaları anlayabilmektir” (50). SOB ve SAB öğrencilerinin en az zorlandığı alt beceri “dersin konusunu anlayabilmek” (47) iken, FEB öğrencilerinin “görsel malzemeler kullanarak konuşabilmek” (45) alt becerisinde en az zorlandığı saptanmıştır.

Bölüm aritmetik ortalamaları değerlendirildiğinde, sadece iki alt becerideki SOB ve SAB aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farkın olduğu görülmektedir. Öğretim elemanlarına göre, “metinlerdeki bölümümle ilgili terimleri anlayabilmek” (29) ve “akademik dil/kelimeler kullanarak yazabilmek” (36) alt becerilerinin kullanımında SOB öğrencileri SAB öğrencilerine göre daha çok zorlanmaktadır. Bu veriler, SOB, FEB ve SAB'da okuyan uluslararası öğrencilerin 33 alt becerinin kullanımında aynı oranda güçlük çektiğini göstermektedir.

### **4.3. ÖĞRENCİ ANKETİ İLE ÖĞRETİM ELEMANI ANKETİ SONUÇLARININ KARŞILAŞTIRILMASI**

Bu kısımda, öğrenci anketi ile öğretim elemanı anketinin karşılaştırılmasından elde edilen veriler üç ayrı alt başlık altında sunulmuştur. İlk başlık altında, ankete katılan 697 uluslararası öğrenci ile 203 öğretim elemanının anket maddelerine verdikleri cevapların karşılaştırılmasından elde edilen verilere yer verilmiştir. Daha sonra öğrenci ve öğretim elemanları lisans ve lisansüstü olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. İkinci kısımda, uluslararası lisans öğrencileri ile onlara eğitim veren öğretim elemanlarının anket



maddelerine verdikleri cevapların karşılaştırılmasından elde edilen verilere yer verilmiştir. Üçüncü kısımda, uluslararası lisansüstü öğrencileri ile onlara eğitim veren öğretim elemanlarının anket maddelerine verdikleri cevapların karşılaştırılmasından elde edilen verilere yer verilmiştir. Öğrenci ve öğretim elemanları “Sosyal Bilimler”, “Fen Bilimleri” ve “Sağlık Bilimleri” adı altında üçerli gruplara ayrılarak ayrıca bölümler arası bir karşılaştırmanın yapılması da istenmiştir. Fakat Fen Bilimlerinden mevcut çalışmaya 278 öğrenciye karşılık 37 öğretim elemanı katılmıştır. Görüldüğü gibi, iki grup arasındaki sayı farkı çok fazladır. Bu durumun, ortaya çıkacak sonuçların istatistiksel güvenilirliğini azaltacağı düşüncesi ile bu analizden vazgeçilmiştir.

#### 4.3.1. Anket Sonuçlarının Genel Karşılaştırılması

Bu bölümde, ankete katılan 697 uluslararası öğrenci ile 203 öğretim elemanının anket sorularına verdikleri cevaplar birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Bu iki grup katılımcının anket sorularına verdikleri cevapların aritmetik ortalamalarını, standart sapmalarını, aritmetik ortalamaların gruplara göre farklılaşıp farklılaşmadığını öğrenmek için anket verilerine “bağımsız gruplar *t* testi” uygulanmıştır.

Tablo 4.49’da, öğrencilerin ve öğretim elemanlarının dört becerinin kullanım sıklığına ait aritmetik ortalamaları, standart sapmaları, *t* ve *p* değerleri sunulmuştur.

Tablo 4.49. Öğrenci anketi ve öğretim elemanı anketi verilerine göre, dört becerinin bölüm derslerindeki kullanım sıklığı ile ilgili *t* testi sonuçları.

Beceriler	Katılımcı	N	$\bar{X}$	Ss	<i>t</i>	<i>p</i>
Okuma	Öğrenci	697	4.16	0.89	-1.25	.214
	Öğretim Elemanı	203	4.25	0.86		
Yazma	Öğrenci	697	3.94	0.92	-0.58	.565
	Öğretim Elemanı	203	3.98	0.91		
Konuşma	Öğrenci	697	4.20	0.88	0.20	.845
	Öğretim Elemanı	203	4.19	0.85		
Dinleme	Öğrenci	697	4.24	0.89	-7.40	.000
	Öğretim Elemanı	203	4.64	0.59		

Tabloda görüldüğü üzere, öğrenciler bölüm derslerinde sırası ile en sık dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini kullandıklarını, buna karşın öğretim elemanları da öğrencilerin sırası ile en sık dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerini

kullandığını ifade etmektedir. Öğretim elemanlarının görüşü, öğrencilerin anlamaya dayalı becerileri anlatmaya dayalı becerilerden daha sık kullandığı yönündedir. Okuma ve konuşmanın sıralamadaki yeri değişse de aslında her iki grup da dinlemenin en sık kullanılan beceri, yazmanın ise en az kullanılan beceri olduğunu belirtmektedir. Bu veriler, öğrencilerin bölüm derslerinde en sık dinleme becerisini, en az ise yazma becerisini kullandığını göstermektedir. Bir diğer saptama ise, öğrencilerin dört dil becerisini de “sık” bir şekilde kullandığı, buna karşın öğretim elemanlarının onların dinlemeyi “çok sık”, diğer üç beceriyi ise “sık” kullandıkları yönünde görüş bildirmeleridir.

Aritmetik ortalamalar arasındaki farklar dinleme becerisinde istatistiksel olarak anlamlı bir farkın ( $p<.05$ ) olduğunu göstermektedir. Aslında bu fark öğretim elemanlarının öğrencilerin bölüm derslerinde dinleme becerisini daha sık kullandıklarını belirttiklerini kanıtlamaktadır.

Tablo 4.50’de, öğrenci ve öğretim elemanlarının akademik okuma, yazma, konuşma ve dinleme etkinliklerini öğrenci başarısı için ne kadar önemli gördüğünün karşılaştırmalı sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.50. Öğrenci anketi ve öğretim elemanı anketi verilerine göre, dört becerinin kullanıldığı etkinlikler ile ilgili *t* testi sonuçları.

<b>Akademik Okuma</b>	<b>Katılımcı</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>	<b><i>t</i></b>	<b><i>p</i></b>
1 Ders kitabı okumak	Öğrenci	697	3.56	0.64	2.75	.006
	Öğretim Elemanı	203	3.39	0.78		
2 Bilimsel makale okumak	Öğrenci	697	3.08	0.81	0.52	.604
	Öğretim Elemanı	203	3.04	0.95		
3 Ders notu okumak	Öğrenci	697	3.42	0.68	-0.45	.656
	Öğretim Elemanı	203	3.44	0.70		
4 Görsel metin (power point, web sayfası, vs.) okumak	Öğrenci	697	2.97	0.82	-3.30	.001
	Öğretim Elemanı	203	3.20	0.86		
5 Başvuru kitabı (sözlük, ansiklopedi, atlas, vs.) okumak	Öğrenci	697	2.81	0.92	1.82	.070
	Öğretim Elemanı	203	2.67	1.00		
6 Rapor okumak	Öğrenci	697	2.58	0.95	1.82	.070
	Öğretim Elemanı	203	2.43	1.05		
<b>Akademik Yazma</b>	<b>Katılımcı</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>	<b><i>t</i></b>	<b><i>p</i></b>
7 Yazılı ödev hazırlamak	Öğrenci	697	3.27	0.78	3.19	.002
	Öğretim Elemanı	203	3.03	0.97		
8 Rapor yazmak	Öğrenci	697	2.79	0.98	1.79	.075
	Öğretim Elemanı	203	2.64	1.11		

9 Dersi dinlerken not tutmak	Öğrenci	697	3.47	0.69	5.33	.000
	Öğretim Elemanı	203	3.16	0.76		
10 Ödevin sonuna kaynaklar bölümü yazmak	Öğrenci	697	2.95	0.85	3.66	.000
	Öğretim Elemanı	203	2.66	1.03		
11 Öğretim elemanlarına e-mail yazmak	Öğrenci	697	2.44	0.96	-0.20	.841
	Öğretim Elemanı	203	2.46	0.91		
<b>Akademik Konuşma</b>	<b>Katılımcı</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
12 Sözlü sunum yapmak	Öğrenci	697	3.07	0.83	0.56	.577
	Öğretim Elemanı	203	3.03	0.94		
13 Dersle ilgili fikir ve düşünceleri sözlü ifade etmek	Öğrenci	697	3.26	0.71	-1.79	.074
	Öğretim Elemanı	203	3.36	0.73		
14 Sınıfta dersle ilgili sorular sormak	Öğrenci	697	3.41	0.68	0.11	.914
	Öğretim Elemanı	203	3.41	0.66		
15 Sınıfta dersle ilgili sorulara cevap vermek	Öğrenci	697	3.33	0.68	-1.24	.214
	Öğretim Elemanı	203	3.40	0.70		
16 Sınıf içi tartışmalara katılmak	Öğrenci	697	3.16	0.76	-2.77	.006
	Öğretim Elemanı	203	3.33	0.73		
<b>Akademik Dinleme</b>	<b>Katılımcı</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
17 Sözlü sunum dinlemek	Öğrenci	697	3.15	0.71	-4.00	.000
	Öğretim Elemanı	203	3.37	0.71		
18 Seminer/konferans dinlemek	Öğrenci	697	3.00	0.85	-0.50	.960
	Öğretim Elemanı	203	3.00	0.89		
19 Dersi dinlemek	Öğrenci	697	3.63	0.56	-2.86	.005
	Öğretim Elemanı	203	3.74	0.45		
20 Derste yapılan tartışmaları takip etmek	Öğrenci	697	3.27	0.72	-4.74	.000
	Öğretim Elemanı	203	3.53	0.69		

Akademik okuma kısmında, hem öğrencilerin hem de öğretim elemanlarının sıralama farklı olmakla birlikte en önemli gördüğü ilk iki etkinlik, “ders kitabı” (1) ve “ders notu okumak” (3) iken, en az önemli gördüğü etkinlik “rapor okumaktır” (6). Öğrenciler “ders kitabı okumayı” (1) “çok önemli”, diğer etkinlikleri “önemli” kabul ederken, öğretim elemanları “rapor okumayı” (6) “az önemli” diğerlerini “önemli” kabul etmektedir. Aritmetik ortalamalar arasındaki farklılıklara bakıldığında, öğrenciler “ders kitabı okumayı” (1), öğretim elemanlarına nazaran daha önemli görürken, “görsel metin okumayı” (4) öğretim elemanları daha önemli görmektedir ve aradaki fark istatistiksel olarak da anlamlıdır ( $p < .05$ ). Bu veriler, öğrenci ve öğretim elemanları tarafından, ders kitabı ve ders notu okumanın öğrenci başarısı için önemli görüldüğünü, görsel metin okumaya öğretim elemanlarının öğrencilerden daha fazla önem verdiğini göstermektedir.

Öğrenciler ve öğretim elemanları akademik yazmada, en önemli iki etkinliği sırası ile “dersi dinlerken not tutmak” (9) ve “yazılı ödev hazırlamak” (7), en az önemli etkinliği ise “öğretim elemanlarına e-mail yazmak” (11) olarak belirtmiştir. Bu kısımda, hiçbir etkinlik her iki grup tarafından da “çok önemli” görülmemiş; “öğretim elemanlarına e-mail yazmak” (11) “az önemli”, diğer 4 etkinlik “önemli” görülmüştür. Aritmetik ortalamalar arasındaki farklara bakıldığında, “yazılı ödev hazırlamayı” (7), “dersi dinlerken not tutmayı” (9) ve “ödevin sonuna kaynaklar bölümü yazmayı” (10) öğrenciler, öğretim elemanlarına göre daha önemli görmektedir ve aradaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır ( $p<.05$ ).

Hem öğrenci hem de öğretim elemanlarına göre, akademik konuşmada, en önemli iki etkinlik sırası ile “sınıfta dersle ilgili sorular sormak” (14) ve “sınıfta dersle ilgili sorulara cevap vermek” (15), en az önemli etkinlik ise “sözlü sunum yapmaktır” (12). Bu kısımdaki etkinliklerin hepsi öğrenci ve öğretim elemanları tarafından “önemli” görülmektedir. Aritmetik ortalamalar arasındaki farklara bakıldığında, “sınıf içi tartışmalara katılmak” (16), öğretim elemanları tarafından daha önemli görülmektedir ve aradaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır ( $p<.05$ ).

Öğrenciler ve öğretim elemanları akademik dinleme etkinlikleri içerisinde en önemli iki etkinlik konusunda aynı görüştedir. Söz konusu etkinlikler, sırası ile “dersi dinlemek” (19) ve “derste yapılan tartışmaları takip etmek” (20), en az önemli etkinlik ise “seminer/konferans dinlemektir” (18). Öğrenciler, “dersi dinlemeyi” (19) “çok önemli”, diğer üç etkinliği “önemli” kabul etmekte, öğretim elemanları ise “dersi dinlemeyi” (19) ve “derste yapılan tartışmaları takip etmeyi” (20) “çok önemli”, diğer iki etkinliği “önemli” kabul etmektedir. Aritmetik ortalamalar arasındaki farklara bakıldığında, “sözlü sunum dinlemek” (17), “dersi dinlemek” (19) ve “derste yapılan tartışmaları takip etmek” (20) öğretim elemanları tarafından daha önemli görülmektedir ve aradaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır ( $p<.05$ ).

Tablodaki veriler bir bütün olarak değerlendirildiğinde, hem öğrenci hem de öğretim elemanlarına göre en önemli etkinlik “dersi dinlemektir” (19). Öğrencilere göre, ikinci sırada “ders kitabı okumak” (1), üçüncü sırada “dersi dinlerken not tutmak” (9) varken, öğretim elemanlarına göre ikinci sırada “derste yapılan tartışmaları takip etmek” (20),

üçüncü sırada “ders notu okumak” (3) bulunmaktadır. Her iki gruba göre de en az önemli etkinlik “öğretim elemanlarına e mail yazmaktır” (11).

Aritmetik ortalamalara bakıldığında, istatistiksel olarak 5 etkinliği (4, 16, 17, 19, 20) öğretim elemanlarının daha önemli, 4 etkinliği (1, 7, 9, 10) ise öğrencilerin daha önemli kabul ettiği görülmektedir. Aritmetik ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı farkın olduğu yazma etkinliklerini (7, 9, 10) öğrenciler daha önemli, dinleme etkinliklerini (17, 19, 20) ise öğretim elemanları daha önemli görmektedir.

Tablo 4.51’de öğrenci ve öğretim elemanlarına göre, öğrencilerin dört becerinin kullanım zorluğu ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 4.51. Öğrenci anketi ve öğretim elemanı anketi verilerine göre, uluslararası öğrencilerin dört beceriyi kullanma zorluğu ile ilgili *t* testi sonuçları.

Beceriler	Katılımcı	N	$\bar{X}$	Ss	<i>t</i>	<i>p</i>
Okuma	Öğrenci	697	2.74	1.07	-8.54	.000
	Öğretim Elemanı	203	3.33	0.79		
Yazma	Öğrenci	697	2.83	1.10	-14.38	.000
	Öğretim Elemanı	203	3.89	0.86		
Konuşma	Öğrenci	697	2.57	1.13	-8.99	.000
	Öğretim Elemanı	203	3.19	0.78		
Dinleme	Öğrenci	697	2.61	1.19	-9.40	.000
	Öğretim Elemanı	203	3.31	0.84		

Hem öğrenciler hem de öğretim elemanları, öğrencilerin en az güçlük çektiği becerinin konuşma olduğunu belirtmektedir (bk. Tablo 4.51). Her iki gruba göre de konuşmayı sırası ile dinleme, okuma ve yazma becerileri takip etmektedir. Bu verilerden hareketle, uluslararası öğrencilerin en az konuşma becerisinde, en çok ise yazma becerisinde zorlandığı söylenebilir. Her iki grup arasında, becerilerin kolaydan zora doğru sıralamasında görülen uyum, becerilerin kullanım zorluğuna ait aritmetik ortalamalarda görülmemektedir. Bu anlamda en büyük fark ( $t=14.38$ ), yazma becerisinde, sonra sırası ile dinleme ( $t=9.40$ ), konuşma ( $t=8.99$ ) ve okuma ( $t=8.54$ ) becerilerinde görülmektedir ve dört aritmetik ortalama arasındaki fark da istatistiksel olarak anlamlıdır ( $p<.05$ ). Bu veriler, öğretim elemanlarına göre, uluslararası öğrencilerin dört beceriyi kullanırken kendi beyanlarından daha fazla zorlandığını göstermektedir.

Tablo 4.52’de öğrenci ve öğretim elemanlarına göre, öğrencilerin alt becerilerin kullanımında ne kadar zorlandığına dair bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 4.52. Öğrenci anketi ve öğretim elemanı anketi verilerine göre, uluslararası öğrencilerin alt becerileri kullanma zorluğu ile ilgili *t* testi sonuçları.

<b>Akademik Okuma</b>	<b>Katılımcı</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>	<b><i>t</i></b>	<b><i>p</i></b>
21 Okuduğum metnin ana fikrini anlayabilmek	Öğrenci	697	2.83	1.01	-8.44	.000
	Öğretim Elemanı	203	3.40	0.79		
22 Metnin ilgili sorulara cevap vermek	Öğrenci	697	2.88	0.91	-8.50	.000
	Öğretim Elemanı	203	3.39	0.70		
23 Konusunu anlamak için metni gözden geçirmek	Öğrenci	697	2.83	0.98	-5.73	.000
	Öğretim Elemanı	203	3.20	0.75		
24 Okuduğum metni özetleyebilmek	Öğrenci	697	2.95	0.97	-7.52	.000
	Öğretim Elemanı	203	3.44	0.78		
25 Okuduğum metindeki yeni kelimelerin anlamlarını tahmin edebilmek	Öğrenci	697	2.95	0.96	-9.52	.000
	Öğretim Elemanı	203	3.57	0.77		
26 Okuduğum metinden sonuç çıkarabilmek	Öğrenci	697	2.87	0.92	-7.86	.000
	Öğretim Elemanı	203	3.37	0.77		
27 Okuduklarımla ilgili kendi fikirlerimi sözlü/yazılı ifade edebilmek	Öğrenci	697	2.83	0.97	-10.68	.000
	Öğretim Elemanı	203	3.55	0.81		
28 Hızlı okuyabilmek	Öğrenci	697	2.85	1.10	-13.81	.000
	Öğretim Elemanı	203	3.89	0.90		
29 Metinlerdeki bölümümle ilgili terimleri anlayabilmek	Öğrenci	697	2.98	0.95	-7.85	.000
	Öğretim Elemanı	203	3.52	0.84		
30 Aradığım bilgiyi bulmak için metni hızlı bir şekilde gözden geçirmek	Öğrenci	697	2.94	1.00	-10.13	.000
	Öğretim Elemanı	203	3.66	0.85		
<b>Akademik Yazma</b>	<b>Katılımcı</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>	<b><i>t</i></b>	<b><i>p</i></b>
31 Doğru kelimeleri seçerek cümle kurabilmek	Öğrenci	697	2.88	1.02	-12.45	.000
	Öğretim Elemanı	203	3.74	0.82		
32 Cümleleri anlamlı bir şekilde birbirine bağlayabilmek	Öğrenci	697	2.80	0.99	-14.08	.000
	Öğretim Elemanı	203	3.74	0.79		
33 Bir düşünce etrafında paragraf yazabilmek	Öğrenci	697	2.89	0.99	-13.67	.000
	Öğretim Elemanı	203	3.80	0.78		
34 Dil bilgisi kurallarına uygun cümle kurabilmek	Öğrenci	697	2.82	1.00	-16.05	.000
	Öğretim Elemanı	203	3.98	0.87		
35 Bölümümle ilgili terimleri doğru/uygun kullanabilmek	Öğrenci	697	2.94	0.92	-10.33	.000
	Öğretim Elemanı	203	3.65	0.83		
36 Akademik dil/kelimeler kullanarak yazabilmek	Öğrenci	697	3.17	0.99	-9.23	.000
	Öğretim Elemanı	203	3.88	0.96		
37 Yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat etmek	Öğrenci	697	2.85	1.01	-13.83	.000
	Öğretim Elemanı	203	3.87	0.90		
38 Gerekli düzeltmeler için yazılanları tekrar gözden geçirmek	Öğrenci	697	2.78	0.95	-10.99	.000
	Öğretim Elemanı	203	3.52	0.80		
<b>Akademik Konuşma</b>	<b>Katılımcı</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>	<b><i>t</i></b>	<b><i>p</i></b>
39 Konuşurken doğru cümleler kurabilmek	Öğrenci	697	2.77	1.02	-7.91	.000
	Öğretim Elemanı	203	3.29	0.74		
40 Akıcı/hızlı konuşabilmek	Öğrenci	697	2.94	1.10	-10.11	.000
	Öğretim Elemanı	203	3.67	0.84		

41 Soru sormak ve sorulan sorulara cevap vermek	Öğrenci	697	2.66	0.97		
	Öğretim Elemanı	203	3.36	0.77	-10.67	.000
42 Konuşurken doğru kelimeyi seçebilmek	Öğrenci	697	2.77	0.96		
	Öğretim Elemanı	203	3.43	0.71	-10.35	.000
43 Telaffuz hatası yapmadan konuşabilmek	Öğrenci	697	2.99	1.08		
	Öğretim Elemanı	203	3.86	0.88	-11.70	.000
44 Sınıfta yapılan sözlü tartışmalara etkili bir şekilde katılabilmek	Öğrenci	697	2.92	0.97		
	Öğretim Elemanı	203	3.73	0.87	-11.32	.000
45 Görsel malzemeleri (resim, grafik, vs.) kullanarak konuşabilmek	Öğrenci	697	2.78	0.96		
	Öğretim Elemanı	203	3.12	0.84	-3.69	.000
46 Konuşurken vurgu ve tonlamayı doğru kullanabilmek	Öğrenci	697	2.88	1.00		
	Öğretim Elemanı	203	3.64	0.86	-10.56	.000
<b>Akademik Dinleme</b>	<b>Katılımcı</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
47 Dersin konusunu anlayabilmek	Öğrenci	697	2.40	0.91		
	Öğretim Elemanı	203	3.06	0.84	-9.74	.000
48 Dersin ana fikrini anlayabilmek	Öğrenci	697	2.71	0.98		
	Öğretim Elemanı	203	3.19	0.90	-6.54	.000
49 Dersi dinlerken bilmediğim yeni kelimelerin anlamlarını tahmin edebilmek	Öğrenci	697	2.87	0.99		
	Öğretim Elemanı	203	3.57	0.74	-10.90	.000
50 Standart Türkçenin dışındaki yöresel/aksanlı konuşmaları anlayabilmek	Öğrenci	697	2.95	0.97		
	Öğretim Elemanı	203	4.24	0.84	-17.01	.000
51 Dersi dinlerken not tutabilmek	Öğrenci	697	2.81	1.01		
	Öğretim Elemanı	203	3.58	0.79	-11.38	.000
52 Sözlü bir tartışmayı takip edebilmek	Öğrenci	697	2.76	0.94		
	Öğretim Elemanı	203	3.42	0.76	-10.21	.000
53 Sözlü olarak sorulan soruları anlayabilmek	Öğrenci	697	2.66	0.94		
	Öğretim Elemanı	203	3.26	0.74	-6.97	.000
54 Dinlerken önemli/anahtar kelimeleri anlayabilmek	Öğrenci	697	2.72	0.93		
	Öğretim Elemanı	203	3.41	0.82	-10.16	.000
55 Ödevin nasıl yapılacağı ile ilgili sözlü açıklamaları anlayabilmek	Öğrenci	697	2.71	0.96		
	Öğretim Elemanı	203	3.18	0.73	-7.38	.000

Akademik okumada, öğrencilerin en çok zorlandığı ilk iki alt beceri, kendilerine göre, sırası ile “metinlerdeki bölümümle ilgili terimleri anlayabilmek” (29) ve “okuduğum metindeki yeni kelimelerin anlamlarını tahmin edebilmektir” (25). Öğretim elemanlarına göre ise, “hızlı okuyabilmek” (28) ve “aradığım bilgiyi bulmak için metni hızlı bir şekilde gözden geçirmektir” (30). Öğrencilere göre kendileri en çok kelime ve terim bilgisinde sıkıntı çekerken, öğretim elemanları onların daha çok hızlı okuma ve metni gözden geçirmede sıkıntı çektikleri yönünde görüş bildirmektedir. Öğretim elemanları, öğrencilerin hızlı okuyamamasını okuma bağlamında en büyük sıkıntı olarak görmekte; buna karşın öğrenciler kendilerinin en büyük sıkıntılarının yetersiz terim bilgisi olduğunu belirtmektedir. Bu kısımdaki alt becerilerin hepsine ait öğrenci

ve öğretim elemanı aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark söz konusudur ve bu alt becerilerin hepsinde de öğretim elemanları, uluslararası öğrencilerin kendi beyanlarından daha fazla zorlandığını düşünmektedir. Bu anlamda en büyük farkın ( $t=13.81$ ) “hızlı okuyabilmekte” (28) olduğu görülmektedir.

Akademik yazma bağlamında öğrencilerin en çok zorlandığı ilk iki alt beceri, kendilerine göre, sırası ile “akademik dil kullanarak yazabilmek” (36) ve “bölümümle ilgili terimleri doğru/uygun kullanabilmektir” (35). Öğretim elemanlarına göre ise, “dil bilgisi kurallarına uygun cümle kurabilmek” (34) ve “akademik dil kullanarak yazabilmektir” (36). Öğrenciler en büyük sıkıntılarının akademik dil kullanarak yazabilmek olduğunu belirtirken, öğretim elemanları öğrencilerin en büyük sıkıntılarının dil bilgisi kurallarına uygun cümle kurabilmek olduğunu ifade etmektedir. Bu kısımdaki alt becerilerin hepsine ait öğrenci ve öğretim elemanı aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ve bu alt becerilerin hepsinde de öğretim elemanları, uluslararası öğrencilerin kendi beyanlarından daha fazla zorlandığını düşünmektedir. Bu anlamda en büyük farkın ( $t=16.05$ ) “dil bilgisi kurallarına uygun cümle kurabilmekte” (34) olduğu görülmektedir.

Akademik konuşmada, öğrencilerin en çok zorlandığı alt beceri hem kendilerine hem de öğretim elemanlarına göre, “telaffuz hatası yapmadan konuşabilmektir” (43). Öğrencilere göre ikinci sırada “akıcı/hızlı konuşabilmek” (40), öğretim elemanlarına göre, “sınıfta yapılan sözlü tartışmalara etkili bir şekilde katılabilmek” (44) söz konusudur. Hem öğrenci hem de öğretim elemanları, uluslararası öğrencilerin konuşma bağlamında telaffuz hatası yapmadan konuşabilmekte güçlük çektiklerini belirtmektedir. Bu kısımda da, alt becerilerin hepsine ait öğrenci ve öğretim elemanı aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır. Öğretim elemanları, uluslararası öğrencilerin kendi beyanlarından daha fazla güçlük çektiğini düşünmektedir. Bu anlamda en büyük farkın ( $t=11.70$ ) telaffuz hatası yapmadan konuşabilmekte (43) olduğu görülmektedir.

Akademik dinleme bağlamında, öğrencilerin en çok zorlandığı alt beceri hem kendileri hem de öğretim elemanlarına göre, “standart Türkçenin dışındaki aksanlı konuşmaları anlayabilmektir” (50). Öğrencilere göre ikinci sırada “dinlerken bilmediğim yeni kelimelerin anlamlarını tahmin edebilmek” (49), öğretim elemanlarına göre ise, “dersi



dinlerken not tutabilmek” (51) vardır. Hem öğrenci hem de öğretim elemanlarına göre, uluslararası öğrenciler dinlemede en büyük güçlüğü standart Türkçenin dışındaki aksanlı konuşmaları anlayabilmekte çekmektedir. Bu kısımdaki alt becerilerin hepsine ait öğrenci ve öğretim elemanı aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ve bu alt becerilerin hepsinde de öğretim elemanları, uluslararası öğrencilerin kendi beyanlarından daha fazla güçlük çektiğini düşünmektedir. Bu anlamda en büyük farkın ( $t=17.01$ ) standart Türkçenin dışındaki aksanlı konuşmaları anlayabilmekte (50) olduğu görülmektedir.

Tablodaki 35 alt beceri bir bütün olarak değerlendirildiğinde, öğrenciler kendilerinin en çok güçlüğü “akademik dil kullanarak yazabilmekte” (36) çektiklerini düşünürken, öğretim elemanları onların en çok güçlüğü “standart Türkçenin dışındaki aksanlı konuşmaları anlayabilmekte” (50) çektiği görüşündedir. Öğrencilere göre ikinci sırada “telaffuz hatası yapmadan konuşabilmek” (43), üçüncü sırada “metinlerdeki bölümümle ilgili terimleri anlayabilmek” (29) söz konusudur. Buna karşın öğretim elemanları, ikinci sıraya “dil bilgisi kurallarına uygun cümle kurabilmek” (34), üçüncü sırada “hızlı okuyabilmek” (28) alt becerilerini yerleştirmektedir. Sonuç olarak her iki gruba göre de öğrencilerin en çok güçlük çektiği üç alt becerinin birbirinden farklı olduğu saptanmaktadır.

Tabloda görülen en önemli ayrıntı, alt becerilerin hepsine ait öğrenci ve öğretim elemanı aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farkın söz konusu olmasıdır. Öğrenciler, dört becerinin kullanımında olduğu gibi, alt becerilerin kullanımında da kendilerini daha başarılı, daha az güçlük çeken bir konumda görürken öğretim elemanları, uluslararası öğrencilerin kendi beyanlarından daha fazla güçlük çektiğini düşünmektedir. (bk. Tablo 4.51)

#### **4.3.2. Anketlerin Lisans ve Lisansüstü Ayrımına Göre Karşılaştırılması**

Bu bölümde, ankete katılan 697 uluslararası öğrenci ile 203 öğretim elemanı lisans ve lisansüstü olmak üzere iki gruba ayrılmış ve öğrenci anketi ile öğretim elemanı anketinin karşılaştırılmasından elde edilen veriler, bu ayrım dikkate alınarak sunulmuştur. İlk kısımda, lisans öğrencilerine ait verilere, ikinci kısımda ise lisansüstü öğrencilerine ait verilere yer verilmiştir.

#### 4.3.2.1. Lisans Öğrencilerine Ait Verilerin Öğrenci ve Öğretim Elemanı Anketlerine Göre Karşılaştırmalı Sonuçları

Anketlerin demografik kısmında verilen cevaplara bakıldığında, öğrencilerin 494'ünün lisans eğitimi almakta olduğu, öğretim elemanlarının 133'ünün ise uluslararası öğrencilere lisans eğitimi vermekte olduğu görülmektedir. Bu iki grup katılımcının anket sorularına verdikleri cevapların aritmetik ortalamalarını, standart sapmalarını, aritmetik ortalamaların gruplara göre farklılaşıp farklılaşmadığını öğrenmek için anket verilerine “bağımsız gruplar  $t$  testi” uygulanmış ve elde edilen veriler aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 4.53'te uluslararası lisans öğrencilerinin dört becerinin kullanım sıklığına ait aritmetik ortalamaları, standart sapmaları,  $t$  ve  $p$  değerleri sunulmuştur.

Tablo 4.53. Öğrenci anketi ve öğretim elemanı anketi verilerine göre, lisans öğrencilerinin dört beceriyi kullanma sıklığı ile ilgili  $t$  testi sonuçları.

Beceriler	Katılımcı	N	$\bar{X}$	Ss	$t$	$p$
Okuma	Öğrenci	494	4.15	0.91	-1.44	.151
	Öğretim Elemanı	133	4.27	0.86		
Yazma	Öğrenci	494	3.94	0.93	0.11	.910
	Öğretim Elemanı	133	3.92	0.94		
Konuşma	Öğrenci	494	4.21	0.88	1.31	.191
	Öğretim Elemanı	133	4.10	0.88		
Dinleme	Öğrenci	494	4.28	0.88	-6.03	.000
	Öğretim Elemanı	133	4.68	0.60		

Tabloda görüldüğü gibi, lisans öğrencileri bölüm derslerinde sırası ile en sık dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini kullandığını ifade ederken, öğretim elemanları onların en sık dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerini kullandıklarını belirtmektedir. Öğretim elemanlarına göre, öğrenciler anlamaya dayalı becerileri anlatmaya dayalı becerilerden daha sık kullanmaktadır. Her iki gruba göre de, okuma ve konuşmanın sıralamadaki yeri değişse de, lisans öğrencileri arasında dinleme en sık kullanılan beceri, yazma ise en az kullanılan beceri olarak ortaya çıkmaktadır. Bu veriler, lisans öğrencilerinin bölüm derslerinde en sık dinleme becerisini, en az ise yazma becerisini kullandığını göstermektedir. Öğrencilere göre, dört beceri de “sık” bir şekilde kullanılırken, öğretim elemanlarına göre, dinleme “çok sık”, diğer üç beceri ise

“sık” bir şekilde kullanılmaktadır. Aritmetik ortalamalar arasındaki farklılıklara bakıldığında, dinlemede istatistiksel olarak anlamlı bir farkın ( $p<.05$ ) olduğu görülmektedir. Bir başka ifade ile öğretim elemanlarına göre, lisans öğrencileri dinleme becerisini, kendi ifadelerinden daha sık bir şekilde kullanmaktadır.

Tablo 4.54’te, öğrenci ve öğretim elemanlarının akademik okuma, yazma, konuşma ve dinleme etkinliklerini ne kadar önemli gördüğünün karşılaştırmalı sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.54. Öğrenci anketi ve öğretim elemanı anketi verilerine göre, lisans öğrencilerinin kullandığı etkinlikler ile ilgili  $t$  testi sonuçları.

<b>Akademik Okuma</b>	<b>Katılımcı</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>	<b><math>t</math></b>	<b><math>p</math></b>
1 Ders kitabı okumak	Öğrenci	494	3.53	0.66	2.00	.047
	Öğretim Elemanı	133	3.38	0.79		
2 Bilimsel makale okumak	Öğrenci	494	2.95	0.83	1.77	.078
	Öğretim Elemanı	133	2.79	0.98		
3 Ders notu okumak	Öğrenci	494	3.47	0.68	-0.35	.728
	Öğretim Elemanı	133	3.49	0.69		
4 Görsel metin (power point, web sayfası, vs.) okumak	Öğrenci	494	2.92	0.84	-3.43	.001
	Öğretim Elemanı	133	3.21	0.86		
5 Başvuru kitabı (sözlük, ansiklopedi, atlas, vs.) okumak	Öğrenci	494	2.73	0.93	0.58	.562
	Öğretim Elemanı	133	2.68	1.00		
6 Rapor okumak	Öğrenci	494	2.47	0.96	2.26	.025
	Öğretim Elemanı	133	2.25	1.03		
<b>Akademik Yazma</b>	<b>Katılımcı</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>	<b><math>t</math></b>	<b><math>p</math></b>
7 Yazılı ödev hazırlamak	Öğrenci	494	3.23	0.79	4.00	.000
	Öğretim Elemanı	133	2.84	1.04		
8 Rapor yazmak	Öğrenci	494	2.68	1.02	2.63	.009
	Öğretim Elemanı	133	2.40	1.12		
9 Dersi dinlerken not tutmak	Öğrenci	494	3.51	0.70	4.26	.000
	Öğretim Elemanı	133	3.19	0.78		
10 Ödevin sonuna kaynaklar bölümü yazmak	Öğrenci	494	2.91	0.86	4.88	.000
	Öğretim Elemanı	133	2.42	1.07		
11 Öğretim elemanlarına e-mail yazmak	Öğrenci	494	2.33	0.98	-0.18	.861
	Öğretim Elemanı	133	2.35	0.91		
<b>Akademik Konuşma</b>	<b>Katılımcı</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>	<b><math>t</math></b>	<b><math>p</math></b>
12 Sözlü sunum yapmak	Öğrenci	494	3.04	0.84	2.64	.008
	Öğretim Elemanı	133	2.79	0.99		
13 Dersle ilgili fikir ve düşünceleri sözlü ifade etmek	Öğrenci	494	3.23	0.73	-1.18	.241
	Öğretim Elemanı	133	3.32	0.74		
14 Sınıfta dersle ilgili sorular sormak	Öğrenci	494	3.37	0.70	0.03	.975
	Öğretim Elemanı	133	3.37	0.66		

15 Sınıfta dersle ilgili sorulara cevap vermek	Öğrenci	494	3.31	0.69	-0.58	.561
	Öğretim Elemanı	133	3.35	0.70		
16 Sınıf içi tartışmalara katılmak	Öğrenci	494	3.09	0.77	-3.25	.001
	Öğretim Elemanı	133	3.32	0.70		
<b>Akademik Dinleme</b>	<b>Katılımcı</b>	<b>N</b>	<b>X̄</b>	<b>Ss</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
17 Sözlü sunum dinlemek	Öğrenci	494	3.15	0.71	-2.61	.010
	Öğretim Elemanı	133	3.34	0.75		
18 Seminer/konferans dinlemek	Öğrenci	494	2.97	0.84	0.52	.606
	Öğretim Elemanı	133	2.92	0.95		
19 Dersi dinlemek	Öğrenci	494	3.64	0.56	-3.15	.002
	Öğretim Elemanı	133	3.78	0.41		
20 Derste yapılan tartışmaları takip etmek	Öğrenci	494	3.23	0.75	-5.52	.000
	Öğretim Elemanı	133	3.59	0.63		

Tabloda görüldüğü gibi, akademik okuma kısmında, hem lisans öğrencilerinin hem de öğretim elemanlarının en önemli gördüğü ilk iki etkinlik, sıralama farklı olmakla birlikte, “ders kitabı” (1) ve “ders notu okumak” (3) iken, en az önemli gördüğü etkinlik “rapor okumaktır” (6). “Ders kitabı okumak” (1), öğrenciler tarafından “çok önemli” kabul edilirken, “rapor okumak” (6) her iki gruba göre de “az önemli” görülmekte, diğer etkinlikler ise her iki gruba göre de “önemli” kabul edilmektedir. Aritmetik ortalamalar arasındaki farklara bakıldığında, öğrenciler “ders kitabı okumayı” (1) ve “rapor okumayı” (6) öğretim elemanlarına göre daha önemli görürken, “görsel metin okumayı” (4) öğretim elemanları daha önemli görmektedir ve aradaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır ( $p < .05$ ). Bu veriler, öğrenci ve öğretim elemanlarına göre, lisans eğitiminde ders kitabı ve ders notu okumanın öğrenci başarısı için önemli olduğunu, görsel metin okumaya öğretim elemanlarının öğrencilerden daha fazla önem verdiğini göstermektedir.

Hem öğrenci hem de öğretim elemanlarına göre, akademik yazma kategorisinde en önemli iki etkinlik sırası ile “dersi dinlerken not tutmak” (9) ve “yazılı ödev hazırlamak” (7), en az önemli etkinlik ise “öğretim elemanlarına e-mail yazmaktır” (11). Bu kısımda, öğrenciler “dersi dinlerken not tutmayı” (9) “çok önemli”, “öğretim elemanlarına e-mail yazmayı” (11) “az önemli” görürken diğerlerini “önemli” görmektedir. Öğretim elemanlarına göre ise “çok önemli” görülen bir yazma etkinliği yoktur. “Yazılı ödev hazırlamak” (7) ve “dersi dinlerken not tutmak” (9) “önemli”, diğerleri “az önemli” görülmektedir. Aritmetik ortalamalar arasındaki farklara bakıldığında, “yazılı ödev hazırlamayı” (7), “rapor yazmayı” (8), “dersi dinlerken not

tutmaya" (9) ve "ödevin sonuna kaynaklar bölümü yazmaya" (10) lisans öğrencileri, öğretim elemanlarına göre daha önemli görmekte ve aradaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır ( $p<.05$ ).

Akademik konuşma bağlamında hem öğrenci hem de öğretim elemanlarına göre, en önemli iki etkinlik sırası ile "sınıfta dersle ilgili sorular sormak" (14) ve "sınıfta dersle ilgili sorulan sorulara cevap vermek" (15), en az önemli etkinlik "sözlü sunum yapmaktır" (12). Bu kısımdaki etkinliklerin hepsi öğrenci ve öğretim elemanları tarafından "önemli" görülmektedir. Aritmetik ortalamalar arasındaki farklara bakıldığında, "sözlü sunum yapmayı" (12) öğrenciler öğretim elemanlarından daha önemli, "sınıf içi tartışmalara katılmayı" (16) ise, öğretim elemanları öğrencilerden daha önemli görmektedir ve aradaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır ( $p<.05$ ).

Akademik dinleme etkinlikleri içerisinde, gerek öğrenciler gerekse öğretim elemanları en önemli iki etkinliği sırası ile "dersi dinlemek" (19) ve "derste yapılan tartışmaları takip etmek" (20), en az önemli etkinliği ise "seminer/konferans dinlemek" (18) olarak belirtmektedir. Öğrenciler, "dersi dinlemeyi" (19) "çok önemli", diğer etkinlikleri "önemli" kabul etmekte, öğretim elemanları ise "dersi dinlemeyi" (19) ve "derste yapılan tartışmaları takip etmeyi" (20) "çok önemli", diğer etkinlikleri "önemli" kabul etmektedir. Aritmetik ortalamalar arasındaki farklara bakıldığında, "sözlü sunum dinlemek" (17), "dersi dinlemek" (19) ve "derste yapılan tartışmaları takip etmek" (20) öğretim elemanları tarafından daha önemli görülmektedir ve aradaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır ( $p<.05$ ).

Tablodaki veriler bir bütün olarak değerlendirildiğinde, her iki gruba göre de en önemli etkinlik "dersi dinlemektir" (19). Öğrencilere göre, ikinci sırada "ders kitabı okumak" (1), üçüncü sırada ise "dersi dinlerken not tutmak" (9) vardır. Öğretim elemanlarına göre ise, ikinci sırada "derste yapılan tartışmaları takip etmek" (20), üçüncü sırada "ders notu okumak" (3) vardır. Her iki gruba göre de en az önemli etkinlik "rapor okumaktır" (6).

Etkinliklere ait aritmetik ortalamaların 10'unda istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmaktadır. Bu 10 etkinliğin 5'ini (1, 7, 9, 10, 12) lisans öğrencileri "daha önemli", diğer 5'ini (4, 16, 17, 19, 20) ise öğretim elemanları "daha önemli" görmektedir. Aritmetik ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı farkın olduğu yazma

etkinliklerini (7, 9, 10) öğrenciler “daha önemli”, dinleme etkinliklerini (17, 19, 20) ise öğretim elemanları “daha önemli” görmektedir.

Tablo 4.55’te, uluslararası lisans öğrencilerinin dört becerinin kullanım zorluğuna ait aritmetik ortalamaları, standart sapmaları,  $t$  ve  $p$  değerleri sunulmuştur.

Tablo 4.55. Öğrenci anketi ve öğretim elemanı anketi verilerine göre, lisans öğrencilerinin dört beceriyi kullanma zorluğu ile ilgili  $t$  testi sonuçları.

Beceriler	Katılımcı	N	$\bar{X}$	Ss	$t$	$p$
Okuma	Öğrenci	494	2.70	1.06	-8.01	.000
	Öğretim Elemanı	133	3.36	0.82		
Yazma	Öğrenci	494	2.70	1.09	-12.05	.000
	Öğretim Elemanı	133	3.80	0.89		
Konuşma	Öğrenci	494	2.50	1.13	-7.65	.000
	Öğretim Elemanı	133	3.14	0.80		
Dinleme	Öğrenci	494	2.51	1.17	-9.10	.000
	Öğretim Elemanı	133	3.35	0.88		

Tabloda görüldüğü gibi hem öğrenci hem de öğretim elemanlarına göre, öğrencilerin en az güçlük çektiği beceri konuşmadır. Her iki gruba göre de konuşmayı sırası ile dinleme, okuma ve yazma becerileri takip etmektedir. Bu veriler, uluslararası lisans öğrencilerinin en az konuşma becerisinde, en çok ise yazma becerisinde zorlandığını göstermektedir. Her iki grup arasında, becerilerin kolaydan zora doğru sıralamasında görülen uyum, becerilerin kullanım zorluğuna ait aritmetik ortalamalarda görülmemektedir. Dört beceriye ait aritmetik ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır. Bu anlamda en büyük fark ( $t=12.05$ ) yazma becerisinde, sonra sırası ile dinleme ( $t=9.10$ ), okuma ( $t=8.01$ ) ve konuşma ( $t=7.65$ ), becerilerinde görülmektedir. Bu veriler, öğretim elemanlarına göre, uluslararası lisans öğrencilerinin dört beceriyi kullanırken kendi beyanlarından daha fazla zorlandığını göstermektedir.

Tablo 4.56’da öğrenci ve öğretim elemanlarına göre, uluslararası lisans öğrencilerinin alt becerilerin kullanımında ne kadar zorlandığına dair bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 4. 56. Öğrenci anketi ve öğretim elemanı anketi verilerine göre, lisans öğrencilerinin alt becerileri kullanma zorluğu ile ilgili *t* testi sonuçları.

<b>Akademik Okuma</b>	<b>Katılımcı</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>	<b><i>t</i></b>	<b><i>p</i></b>
21 Okuduğum metnin ana fikrini anlayabilmek	Öğrenci	494	2.88	1.01	-6.55	.000
	Öğretim Elemanı	133	3.42	0.79		
22 Metnin ilgili sorulara cevap vermek	Öğrenci	494	2.87	0.91	-6.58	.000
	Öğretim Elemanı	133	3.36	0.72		
23 Konusunu anlamak için metni gözden geçirmek	Öğrenci	494	2.80	0.99	-5.55	.000
	Öğretim Elemanı	133	3.25	0.77		
24 Okuduğum metni özetleyebilmek	Öğrenci	494	2.91	0.95	-7.38	.000
	Öğretim Elemanı	133	3.50	0.77		
25 Okuduğum metindeki yeni kelimelerin anlamlarını tahmin edebilmek	Öğrenci	494	2.93	0.97	-8.87	.000
	Öğretim Elemanı	133	3.62	0.75		
26 Okuduğum metinden sonuç çıkarabilmek	Öğrenci	494	2.82	0.93	-7.94	.000
	Öğretim Elemanı	133	3.45	0.77		
27 Okuduklarımla ilgili kendi fikirlerimi sözlü/yazılı ifade edebilmek	Öğrenci	494	2.82	0.98	-8.09	.000
	Öğretim Elemanı	133	3.53	0.88		
28 Hızlı okuyabilmek	Öğrenci	494	2.78	1.09	-11.64	.000
	Öğretim Elemanı	133	3.86	0.91		
29 Metinlerdeki bölümümle ilgili terimleri anlayabilmek	Öğrenci	494	2.94	0.95	-6.00	.000
	Öğretim Elemanı	133	3.47	0.89		
30 Aradığım bilgiyi bulmak için metni hızlı bir şekilde gözden geçirmek	Öğrenci	494	2.91	1.02	-8.73	.000
	Öğretim Elemanı	133	3.69	0.89		
<b>Akademik Yazma</b>	<b>Katılımcı</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>	<b><i>t</i></b>	<b><i>p</i></b>
31 Doğru kelimeleri seçerek cümle kurabilmek	Öğrenci	494	2.83	1.04	-10.20	.000
	Öğretim Elemanı	133	3.69	0.81		
32 Cümleleri anlamlı bir şekilde birbirine bağlayabilmek	Öğrenci	494	2.73	0.98	-12.30	.000
	Öğretim Elemanı	133	3.76	0.82		
33 Bir düşünce etrafında paragraf yazabilmek	Öğrenci	494	2.88	0.97	-11.49	.000
	Öğretim Elemanı	133	3.83	0.82		
34 Dil bilgisi kurallarına uygun cümle kurabilmek	Öğrenci	494	2.80	0.99	-12.58	.000
	Öğretim Elemanı	133	3.90	0.87		
35 Bölümümle ilgili terimleri doğru/uygun kullanabilmek	Öğrenci	494	2.92	0.90	-8.19	.000
	Öğretim Elemanı	133	3.62	0.88		
36 Akademik dil/kelimeler kullanarak yazabilmek	Öğrenci	494	3.12	0.99	-7.68	.000
	Öğretim Elemanı	133	3.86	0.99		
37 Yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat etmek	Öğrenci	494	2.81	1.02	-11.02	.000
	Öğretim Elemanı	133	3.80	0.89		
38 Gerekli düzeltmeler için yazılanları tekrar gözden geçirmek	Öğrenci	494	2.72	0.95	-9.16	.000
	Öğretim Elemanı	133	3.47	0.80		
<b>Akademik Konuşma</b>	<b>Katılımcı</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>	<b><i>t</i></b>	<b><i>p</i></b>
39 Konuşurken doğru cümleler kurabilmek	Öğrenci	494	2.70	1.03	-7.07	.000
	Öğretim Elemanı	133	3.28	0.77		
40 Akıcı/hızlı konuşabilmek	Öğrenci	494	2.85	1.10	-9.30	.000
	Öğretim Elemanı	133	3.68	0.85		

41 Soru sormak ve sorulan sorulara cevap vermek	Öğrenci	494	2.63	0.97		
	Öğretim Elemanı	133	3.35	0.76	-9.12	.000
42 Konuşurken doğru kelimeyi seçebilmek	Öğrenci	494	2.73	0.96		
	Öğretim Elemanı	133	3.41	0.73	-8.96	.000
43 Telaffuz hatası yapmadan konuşabilmek	Öğrenci	494	2.98	1.08		
	Öğretim Elemanı	133	3.84	0.89	-9.46	.000
44 Sınıfta yapılan sözlü tartışmalara etkili bir şekilde katılabilmek	Öğrenci	494	2.92	0.97		
	Öğretim Elemanı	133	3.74	0.91	-9.11	.000
45 Görsel malzemeleri (resim, grafik, vs.) kullanarak konuşabilmek	Öğrenci	494	2.79	0.95		
	Öğretim Elemanı	133	3.13	0.88	-3.91	.008
46 Konuşurken vurgu ve tonlamayı doğru kullanabilmek	Öğrenci	494	2.86	1.01		
	Öğretim Elemanı	133	3.59	0.84	-8.56	.000
<b>Akademik Dinleme</b>	<b>Katılımcı</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
47 Dersin konusunu anlayabilmek	Öğrenci	494	2.39	0.89		
	Öğretim Elemanı	133	3.04	0.83	-7.87	.000
48 Dersin ana fikrini anlayabilmek	Öğrenci	494	2.72	0.97		
	Öğretim Elemanı	133	3.19	0.88	-5.34	.000
49 Dersi dinlerken bilmediğim yeni kelimelerin anlamlarını tahmin edebilmek	Öğrenci	494	2.85	0.98		
	Öğretim Elemanı	133	3.60	0.76	-9.43	.000
50 Standart Türkçenin dışındaki yöresel/aksanlı konuşmaları anlayabilmek	Öğrenci	494	2.93	0.99		
	Öğretim Elemanı	133	4.20	0.84	-14.85	.000
51 Dersi dinlerken not tutabilmek	Öğrenci	494	2.79	1.03		
	Öğretim Elemanı	133	3.62	0.77	-10.24	.000
52 Sözlü bir tartışmayı takip edebilmek	Öğrenci	494	2.76	0.95		
	Öğretim Elemanı	133	3.44	0.75	-8.76	.000
53 Sözlü olarak sorulan soruları anlayabilmek	Öğrenci	494	2.63	0.95		
	Öğretim Elemanı	133	3.26	0.75	-8.11	.000
54 Dinlerken önemli/anahtar kelimeleri anlayabilmek	Öğrenci	494	2.70	0.93		
	Öğretim Elemanı	133	3.44	0.82	-8.97	.000
55 Ödevin nasıl yapılacağı ile ilgili sözlü açıklamaları anlayabilmek	Öğrenci	494	2.70	0.99		
	Öğretim Elemanı	133	3.20	0.75	-6.41	.000

Akademik okumada, lisans öğrencilerinin en çok zorlandığı iki alt beceri, öğrencilere göre, sırası ile “metinlerdeki bölümümle ilgili terimleri anlayabilmek” (29) ve “okuduğum metindeki yeni kelimelerin anlamlarını tahmin edebilmektir” (25). Öğretim elemanlarına göre ise, “hızlı okuyabilmek” (28) ve “aradığım bilgiyi bulmak için metni hızlı bir şekilde gözden geçirmektir” (30). Öğrencilere göre, kendileri en çok kelime ve terim bilgisinde sıkıntı çekerken, öğretim elemanlarına göre, hızlı okuma ve metni gözden geçirmede sıkıntı çekmektedir. Bu kısımdaki alt becerilere ait öğrenci ve öğretim elemanı aritmetik ortalamalarının hepsinde de istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ve bu alt becerilerin hepsinde öğretim elemanları, uluslararası



öğrencilerin kendi beyanlarından daha fazla güçlük çektiğini vurgulamaktadır. Bu anlamdaki en büyük farkın ( $t=11.64$ ) “hızlı okuyabilmekte” (28) olduğu görülmektedir.

Akademik yazma bağlamında öğrencilerin en çok zorlandığı ilk iki alt beceri, kendilerine göre, sırası ile “akademik dil kullanarak yazabilmek” (36) ve “bölümümle ilgili terimleri doğru/uygun kullanabilmek” (35), öğretim elemanlarına göre ise, “dil bilgisi kurallarına uygun cümle kurabilmek” (34) ve “akademik dil kullanarak yazabilmektir” (36). Öğrencilere göre, kendilerinin en büyük sıkıntısı, akademik dil kullanarak yazabilmek iken, öğretim elemanlarına göre, lisans öğrencilerinin en büyük sıkıntısı, dil bilgisi kurallarına uygun cümle kurabilmektir. Bu kısımdaki alt becerilere ait öğrenci ve öğretim elemanı aritmetik ortalamalarının hepsinde de istatistiksel olarak anlamlı fark söz konusudur ve öğretim elemanları bu alt becerilerin hepsinde uluslararası lisans öğrencilerinin kendi beyanlarından daha fazla güçlük çektiğini düşünmektedir. Bu anlamdaki en büyük farkın ( $t=12.58$ ) “dil bilgisi kurallarına uygun cümle kurabilmekte” (34) olduğu görülmektedir.

Akademik konuşma bağlamında öğrencilerin en çok zorlandığı ilk iki alt beceri hem kendileri hem de öğretim elemanlarına göre, “telaffuz hatası yapmadan konuşabilmek” (43) ve “sınıfta yapılan sözlü tartışmalara etkili bir şekilde katılabilmektir” (44). Hem öğrenciler hem de öğretim elemanları uluslararası lisans öğrencilerinin telaffuz hatası yapmadan konuşabilmekte en büyük güçlüğü belirtmektedir. Bu kısımdaki alt becerilere ait öğrenci ve öğretim elemanı aritmetik ortalamalarının hepsinde de istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ve öğretim elemanları bu alt becerilerin hepsinde uluslararası lisans öğrencilerinin kendi beyanlarından daha fazla güçlük çektiğini düşünmektedir. Bu anlamda en büyük farkın ( $t=9.46$ ) “telaffuz hatası yapmadan konuşabilmekte” (43) olduğu görülmektedir.

Akademik dinleme kategorisinde öğrencilerin en çok zorlandığı alt beceri hem kendileri hem de öğretim elemanlarına göre, “standart Türkçenin dışındaki aksanlı konuşmaları anlayabilmektir” (50). Öğrencilere göre ikinci sırada “dinlerken bilmediğim yeni kelimelerin anlamlarını tahmin edebilmek” (49), öğretim elemanlarına göre ise, “dersi dinlerken not tutabilmek” (51) söz konusudur. Hem öğrenci hem de öğretim elemanlarına göre, uluslararası lisans öğrencileri dinleme bağlamında standart Türkçenin dışındaki aksanlı konuşmaları anlayabilmekte güçlük çekmektedir. Bu

kısımdaki alt becerilere ait öğrenci ve öğretim elemanı aritmetik ortalamalarının hepsinde de istatistiksel olarak anlamlı fark söz konusudur ve öğretim elemanları bu alt becerilerin hepsinde uluslararası lisans öğrencilerinin kendi beyanlarından daha fazla güçlük çektiğini ifade etmektedir. Bu anlamda en büyük farkın ( $t=14.85$ ) “standart Türkçenin dışındaki aksanlı konuşmaları anlayabilmekte” (50) olduğu görülmektedir.

Tablodaki 35 alt beceri bir bütün olarak değerlendirildiğinde, lisans öğrencileri kendilerinin “akademik dil kullanarak yazabilmekte” (36) en çok güçlük çektiklerini düşünürken, öğretim elemanları onların “standart Türkçenin dışındaki aksanlı konuşmaları anlayabilmekte” (50) en çok güçlük çektiği görüşündedir. Öğrencilere göre ikinci sırayı “telaffuz hatası yapmadan konuşabilmek” (43), üçüncü sırada “metinlerde bölümümle ilgili terimleri anlayabilmek” (29) almaktadır. Öğretim elemanlarına göre ise ikinci sırada “dil bilgisi kurallarına uygun cümle kurabilmek” (34), üçüncü sırada “hızlı okuyabilmek” (28) bulunmaktadır.

Tabloda görülen en önemli ayrıntı ise, alt becerilerin hepsine ait öğrenci ve öğretim elemanı aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farkın olmasıdır. Uluslararası lisans öğrencileri, alt becerilerin kullanımında kendilerini daha başarılı, daha az güçlük çeken bir konumda görürken, öğretim elemanları öğrencilerin kendi beyanlarından daha fazla güçlük çektiğini düşünmektedir.

#### 4.3.2.2. Lisansüstü Öğrencilerine Ait Verilerin Öğrenci ve Öğretim Elemanı Anketlerine Göre Karşılaştırmalı Sonuçları

Anketlerin demografik kısmında verilen cevaplara bakıldığında, öğrencilerin 203’ünün lisansüstü eğitim almakta olduğu, öğretim elemanlarının 70’inin ise uluslararası öğrencilere lisansüstü eğitim vermekte olduğu görülmektedir. Bu iki grup katılımcının anket sorularına verdikleri cevapların aritmetik ortalamalarını, standart sapmalarını, aritmetik ortalamaların gruplara göre farklılaşıp farklılaşmadığını öğrenmek için anket verilerine “bağımsız gruplar  $t$  testi” uygulanmış ve elde edilen veriler aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 4.57’de lisansüstü öğrencilerinin dört becerinin kullanım sıklığına ait aritmetik ortalamaları, standart sapmaları,  $t$  ve  $p$  değerleri sunulmuştur.

Tablo 4.57. Öğrenci anketi ve öğretim elemanı anketi verilerine göre, lisansüstü öğrencilerinin dört beceriyi kullanma sıklığı ile ilgili *t* testi sonuçları.

Beceriler	Katılımcı	N	$\bar{X}$	Ss	<i>t</i>	<i>p</i>
Okuma	Öğrenci	203	4.21	0.83	-0.06	.951
	Öğretim Elemanı	70	4.21	0.87		
Yazma	Öğrenci	203	3.95	0.90	-1.17	.243
	Öğretim Elemanı	70	4.09	0.85		
Konuşma	Öğrenci	203	4.18	0.87	-1.61	.110
	Öğretim Elemanı	70	4.36	0.78		
Dinleme	Öğrenci	203	4.15	0.92	-4.47	.000
	Öğretim Elemanı	70	4.57	0.58		

Lisansüstü öğrencileri bölüm derslerinde sırası ile en sık okuma, konuşma, dinleme ve yazma becerilerini kullandığını ifade ederken, öğretim elemanları onların sırası ile en sık dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini kullandığını belirtmektedir. Her iki gruba göre de konuşma ikinci, yazma dördüncü sırada yer almaktadır. Anlamaya dayalı beceriler olan okuma ve dinlemenin gruptaki sıralaması farklıdır. Öğrenciler kendilerinin en sık okuma becerisini kullandığını ifade etmektedir; buna karşın öğretim elemanları onların en sık dinleme becerisini kullandığı görüşündedir. Bilindiği gibi, lisansüstü eğitimde çok okuma yapılmakta ve muhtemelen bu da uluslararası öğrencilere zor gelmektedir. Dolayısıyla, metinleri yavaş yavaş ve bir kaç defa okudukları için okumayı en sık kullanılan beceri olarak görmekteyiz. Her iki gruba göre de yazma bölüm derslerinde en az kullanılan beceridir. Öğrencilere göre, dört beceri de “sık” bir şekilde kullanılırken, öğretim elemanlarına göre, dinleme “çok sık”, diğer üç beceri ise “sık” bir şekilde kullanılmaktadır. Aritmetik ortalamalar arasındaki farklara bakıldığında, dinlemede istatistiksel olarak anlamlı bir farkın ( $p < .05$ ) olduğu görülmektedir. Bir başka ifade ile öğretim elemanlarına göre, lisansüstü öğrencileri dinleme becerisini, kendi beyanlarından daha sık bir şekilde kullanmaktadır.

Tablo 4.58’de, öğrenci ve öğretim elemanlarının lisansüstü eğitimde akademik okuma, yazma, konuşma ve dinleme etkinliklerini ne kadar önemli gördüğünün karşılaştırmalı sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.58. Öğrenci anketi ve öğretim elemanı anketi verilerine göre, lisansüstü öğrencilerinin kullandığı etkinlikler ile ilgili *t* testi sonuçları.

<b>Akademik Okuma</b>	<b>Katılımcı</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>	<b><i>t</i></b>	<b><i>p</i></b>
1 Ders kitabı okumak	Öğrenci	203	3.64	0.56	2.11	.037
	Öğretim Elemanı	70	3.43	0.77		
2 Bilimsel makale okumak	Öğrenci	203	3.38	0.70	-1.43	.156
	Öğretim Elemanı	70	3.51	0.68		
3 Ders notu okumak	Öğrenci	203	3.31	0.69	-0.53	.594
	Öğretim Elemanı	70	3.36	0.70		
4 Görsel metin (power point, web sayfası, vs.) okumak	Öğrenci	203	3.10	0.76	-0.64	.527
	Öğretim Elemanı	70	3.17	0.85		
5 Başvuru kitabı (sözlük, ansiklopedi, atlas, vs.) okumak	Öğrenci	203	3.00	0.84	2.63	.010
	Öğretim Elemanı	70	2.66	0.99		
6 Rapor okumak	Öğrenci	203	2.84	0.88	0.48	.631
	Öğretim Elemanı	70	2.77	1.02		
<b>Akademik Yazma</b>	<b>Katılımcı</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>	<b><i>t</i></b>	<b><i>p</i></b>
7 Yazılı ödev hazırlamak	Öğrenci	203	3.37	0.74	-0.31	.755
	Öğretim Elemanı	70	3.40	0.69		
8 Rapor yazmak	Öğrenci	203	3.07	0.81	-0.25	.805
	Öğretim Elemanı	70	3.10	0.93		
9 Dersi dinlerken not tutmak	Öğrenci	203	3.40	0.67	3.03	.003
	Öğretim Elemanı	70	3.10	0.73		
10 Ödevin sonuna kaynaklar bölümü yazmak	Öğrenci	203	3.03	0.81	-0.63	.528
	Öğretim Elemanı	70	3.10	0.80		
11 Öğretim elemanlarına e-mail yazmak	Öğrenci	203	2.72	0.86	0.39	.694
	Öğretim Elemanı	70	2.67	0.88		
<b>Akademik Konuşma</b>	<b>Katılımcı</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>	<b><i>t</i></b>	<b><i>p</i></b>
12 Sözlü sunum yapmak	Öğrenci	203	3.15	0.78	-3.57	.000
	Öğretim Elemanı	70	3.49	0.63		
13 Dersle ilgili fikir ve düşünceleri sözlü ifade etmek	Öğrenci	203	3.33	0.64	-1.29	.199
	Öğretim Elemanı	70	3.46	0.70		
14 Sınıfta dersle ilgili sorular sormak	Öğrenci	203	3.52	0.61	0.40	.691
	Öğretim Elemanı	70	3.49	0.68		
15 Sınıfta dersle ilgili sorulara cevap vermek	Öğrenci	203	3.37	0.66	-1.22	.226
	Öğretim Elemanı	70	3.49	0.70		
16 Sınıf içi tartışmalara katılmak	Öğrenci	203	3.33	0.71	-0.12	.904
	Öğretim Elemanı	70	3.34	0.78		
<b>Akademik Dinleme</b>	<b>Katılımcı</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>	<b><i>t</i></b>	<b><i>p</i></b>
17 Sözlü sunum dinlemek	Öğrenci	203	3.14	0.71	-3.32	.001
	Öğretim Elemanı	70	3.44	0.63		
18 Seminer/konferans dinlemek	Öğrenci	203	3.07	0.84	-0.79	.433
	Öğretim Elemanı	70	3.16	0.73		
19 Dersi dinlemek	Öğrenci	203	3.60	0.58	-0.84	.403
	Öğretim Elemanı	70	3.66	0.51		
20 Derste yapılan tartışmaları takip etmek	Öğrenci	203	3.35	0.65	-0.70	.483
	Öğretim Elemanı	70	3.43	0.79		

Tabloda görüldüğü gibi, akademik okuma kısmında öğrencilere göre en önemli iki etkinlik, sırası ile “ders kitabı” (1) ve “bilimsel makale okumak” (2) iken, öğretim elemanlarına göre “bilimsel makale okumak” (2) ilk sırada, “ders kitabı okumak” (1) ikinci sıradadır. Bu veriler Tablo 4.54’te lisans öğrencilerine ait verilerle kıyaslandığında, lisansüstü öğrencilerinde ders notu okumanın yerini bilimsel makale okumanın aldığı görülmektedir. Öğretim elemanları bilimsel makale okumayı ilk sıraya koyarken, öğrencilerin bu etkinliği ikinci sıraya koyduğu görülmektedir. En az önemli görülen etkinlik, öğrencilere göre “rapor okumak” (6), öğretim elemanlarına göre “başvuru kitabı okumaktır” (5). Öğrenciler “ders kitabı okumayı” (1), öğretim elemanları ise “bilimsel makale okumayı” (2) “çok önemli” kabul ederken, diğer etkinlikler her iki grup tarafından “önemli” kabul edilmektedir. Aritmetik ortalamalar arasındaki farklara bakıldığında, öğrenciler “ders kitabı okumayı” (1) ve “başvuru kitabı okumayı” (5) öğretim elemanlarına göre “daha önemli” görmektedir ve aradaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır ( $p<.05$ ). Bu veriler, öğrenci ve öğretim elemanlarına göre, lisansüstü eğitimde bilimsel makale ve ders kitabı okumanın öğrenci başarısı için önemli olduğunu, ders ve başvuru kitabı okumaya öğrencilerin öğretim elemanlarından daha fazla önem verdiğini göstermektedir.

Akademik yazma bağlamında öğrencilere göre en önemli iki etkinlik sırası ile “dersi dinlerken not tutmak” (9) ve “yazılı ödev hazırlamak” (7) iken, öğretim elemanlarına göre “yazılı ödev hazırlamak” (7) ilk sırada, “dersi dinlerken not tutmak” (9) ikinci sıradadır. Her iki gruba göre de, en az önemli etkinlik “öğretim elemanlarına e-mail yazmaktır” (11). Bu kısımdaki bütün etkinlikler iki grup tarafından da “önemli” kabul edilmektedir. Aritmetik ortalamalar arasındaki farklara bakıldığında, “dersi dinlerken not tutmayı” (9) öğrenciler daha önemli görmektedir ve aradaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır ( $p<.05$ ).

Akademik konuşmada, öğrencilere göre en önemli iki etkinlik sırası ile “sınıfta dersle ilgili sorular sormak” (14) ve “sınıfta dersle ilgili sorulara cevap vermek” (15), en az önemli etkinlik “sözlü sunum yapmaktır” (12). Öğretim elemanlarına göre ise en önemli iki etkinlik, sırası ile “sözlü sunum yapmak” (12) ve “sınıfta dersle ilgili sorular sormak” (14), en az önemli etkinlik ise “sınıf içi tartışmalara katılmaktır” (16). Görüldüğü gibi sözlü sunum yapmak öğretim elemanlarına göre en önemli etkinlik iken, öğrencilere göre en az önemli etkinliktir. Bu durumun aritmetik ortalamalar arasındaki

farklara da yansıdığı görülmektedir. “Sözlü sunum yapmak” (12), öğretim elemanları tarafından daha önemli görülmektedir ve aradaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır ( $p<.05$ ). Bu verilerden hareketle, lisansüstü öğrencilerinin, sözlü sunum yapmanın öğretim elemanları nezdinde ne kadar önemli olduğunu henüz kavrayamamış oldukları söylenebilir. Bu kısımda, “sınıfta dersle ilgili sorular sormak” (14), öğrenciler tarafından “çok önemli” kabul edilirken, diğer etkinlikler her iki grup tarafından da “önemli” kabul edilmektedir.

Akademik dinleme etkinlikleri içerisinde hem öğrenci hem de öğretim elemanlarına göre, en önemli etkinlik “dersi dinlemektir” (19). Öğrencilere göre ikinci sırada, “derste yapılan tartışmaları takip etmek” (20), öğretim elemanlarına göre ise “sözlü sunum dinlemek” (17) vardır. Her iki gruba göre de en az önemli etkinlik “seminer/konferans dinlemektir” (18). “Dersi dinlemek” (19) her iki gruba göre de “çok önemli”, diğer etkinlikler ise “önemli” görülmektedir. Aritmetik ortalamalar arasındaki farklara bakıldığında, “sözlü sunum dinlemek” (17), öğretim elemanları tarafından daha önemli görülmektedir ve aradaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır ( $p<.05$ ).

Tablodaki veriler bir bütün olarak değerlendirildiğinde, öğrencilere göre en önemli ilk üç etkinliğin sırası ile “ders kitabı okumak” (1), “dersi dinlemek” (19) ve “sınıfta dersle ilgili sorular sormak” (14) olduğu görülür. En az önemli etkinlik ise “öğretim elemanlarına e-mail yazmaktır” (11). Öğretim elemanlarına göre ise, en önemli üç etkinlik, sırası ile “dersi dinlemek” (19), “bilimsel makale okumak” (2) ve “sözlü sunum yapmaktır” (12). En az önemli etkinlik ise, “başvuru kitabı okumaktır” (5).

Aritmetik ortalamaların beşinde istatistiksel olarak anlamlı farklar söz konusudur. Bu beş etkinliğin üçünü (1, 5, 9) lisansüstü öğrencileri daha önemli, diğer ikisini (12, 17) ise öğretim elemanları daha önemli görmektedir. Lisansüstü öğrencileri, ders ve başvuru kitabı okumayı ve not tutmayı daha önemli görürken, öğretim elemanları, sözlü sunum yapmayı ve dinlemeyi daha önemli görmektedir. Lisansüstü eğitimde sunum yapmanın lisans eğitimine göre daha yaygın ve önemli olduğu bilinen bir gerçektir. Aynı zamanda, lisansüstü eğitimde sunum yapmak sık başvurulan bir ölçme ve değerlendirme yöntemidir. Dolayısıyla, tabloda görülen bu verilerden hareketle, lisansüstü öğrencilerinin sözlü sunum yapma ve dinlemeye daha fazla önem vermesi gerektiği söylenebilir.

Tablo 4.59’da, lisansüstü öğrencilerinin dört becerinin kullanım zorluğuna ait aritmetik ortalamaları, standart sapmaları,  $t$  ve  $p$  değerleri sunulmuştur.

Tablo 4.59. Öğrenci anketi ve öğretim elemanı anketi verilerine göre, lisansüstü öğrencilerinin dört beceriyi kullanma zorluğu ile ilgili  $t$  testi sonuçları.

Beceriler	Katılımcı	N	$\bar{X}$	Ss	$t$	$p$
Okuma	Öğrenci	203	2.85	1.07	-3.56	.000
	Öğretim Elemanı	70	3.26	0.72		
Yazma	Öğrenci	203	3.14	1.07	-7.59	.000
	Öğretim Elemanı	70	4.06	0.80		
Konuşma	Öğrenci	203	2.73	1.11	-4.71	.000
	Öğretim Elemanı	70	3.29	0.74		
Dinleme	Öğrenci	203	2.84	1.21	-3.14	.002
	Öğretim Elemanı	70	3.23	0.75		

Tabloda görüldüğü gibi, öğrenciler sırası ile konuşma, dinleme, okuma ve yazmada en az güçlüğü çektiğini ifade ederken, öğretim elemanlarına göre en az güçlük sırası ile dinleme, okuma, konuşma ve yazmada yaşanmaktadır. Öğrenciler en az güçlüğü konuşmada çektiğini belirtirken, öğretim elemanlarına göre dinleme öğrencilerin en kolay kullandıkları beceridir. Sıralamada grupların uyduğu tek beceri yazmadır ve her iki gruba göre de lisansüstü öğrencileri en çok yazmada güçlük çekmektedir. Öğretim elemanlarına göre, lisansüstü öğrencileri anlamaya dayalı becerileri anlatmaya dayalı becerilerden daha rahat kullanmaktadır. Dört becerinin hepsine ait grup aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar söz konusudur. Bu anlamda en büyük fark ( $t=7.59$ ) yazma becerisinde, sonra sırası ile konuşma ( $t=4.71$ ), okuma ( $t=3.56$ ) ve dinleme ( $t=3.14$ ) becerilerinde görülmektedir. Bu veriler, öğretim elemanlarına göre, lisansüstü öğrencilerinin dört beceriyi kullanırken kendi beyanlarında daha fazla zorlandığını göstermektedir. Bununla birlikte, bu veriler Tablo 4.55’teki verilerle kıyaslandığında, öğrenci ve öğretim elemanı aritmetik ortalamaları arasındaki farkların bu tabloda azaldığı görülmektedir. Bir başka ifade ile lisansüstü öğrencilerinin dört beceriyi kullanımlarına ait değerlendirmeleri, lisans öğrencilerinininkine kıyasla öğretim elemanlarının değerlendirmelerine daha yakındır.

Tablo 4.60’ta öğrenci ve öğretim elemanlarına göre, lisansüstü öğrencilerinin alt becerilerin kullanımında ne kadar zorlandığına dair bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 4.60. Öğrenci anketi ve öğretim elemanı anketi verilerine göre, lisansüstü öğrencilerinin alt becerileri kullanma zorluğu ile ilgili *t* testi sonuçları.

<b>Akademik Okuma</b>	<b>Katılımcı</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>	<b><i>t</i></b>	<b><i>p</i></b>
21 Okuduğum metnin ana fikrini anlayabilmek	Öğrenci	203	2.71	0.99	-5.53	.000
	Öğretim Elemanı	70	3.36	0.78		
22 Metninle ilgili sorulara cevap vermek	Öğrenci	203	2.91	0.90	-5.31	.000
	Öğretim Elemanı	70	3.44	0.65		
23 Konusunu anlamak için metni gözden geçirmek	Öğrenci	203	2.91	0.96	-1.92	.057
	Öğretim Elemanı	70	3.11	0.71		
24 Okuduğum metni özetleyebilmek	Öğrenci	203	3.03	1.02	-2.59	.011
	Öğretim Elemanı	70	3.34	0.80		
25 Okuduğum metindeki yeni kelimelerin anlamlarını tahmin edebilmek	Öğrenci	203	3.01	0.95	-3.72	.000
	Öğretim Elemanı	70	3.49	0.81		
26 Okuduğum metinden sonuç çıkarabilmek	Öğrenci	203	2.97	0.89	-2.30	.023
	Öğretim Elemanı	70	3.21	0.74		
27 Okuduklarımla ilgili kendi fikirlerimi sözlü/yazılı ifade edebilmek	Öğrenci	203	2.86	0.94	-7.17	.000
	Öğretim Elemanı	70	3.59	0.65		
28 Hızlı okuyabilmek	Öğrenci	203	3.00	1.09	-7.16	.000
	Öğretim Elemanı	70	3.93	0.87		
29 Metinlerdeki bölümümle ilgili terimleri anlayabilmek	Öğrenci	203	3.05	0.94	-4.99	.000
	Öğretim Elemanı	70	3.60	0.73		
30 Aradığım bilgiyi bulmak için metni hızlı bir şekilde gözden geçirmek	Öğrenci	203	3.03	0.97	-4.99	.000
	Öğretim Elemanı	70	3.60	0.77		
<b>Akademik Yazma</b>	<b>Katılımcı</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>	<b><i>t</i></b>	<b><i>p</i></b>
31 Doğru kelimeleri seçerek cümle kurabilmek	Öğrenci	203	2.99	0.97	-6.48	.000
	Öğretim Elemanı	70	3.83	0.83		
32 Cümleleri anlamlı bir şekilde birbirine bağlayabilmek	Öğrenci	203	2.97	0.99	-6.63	.000
	Öğretim Elemanı	70	3.71	0.74		
33 Bir düşünce etrafında paragraf yazabilmek	Öğrenci	203	2.93	1.04	-7.23	.000
	Öğretim Elemanı	70	3.73	0.70		
34 Dil bilgisi kurallarına uygun cümle kurabilmek	Öğrenci	203	2.87	1.03	-9.88	.000
	Öğretim Elemanı	70	4.11	0.86		
35 Bölümümle ilgili terimleri doğru/uygun kullanabilmek	Öğrenci	203	3.00	0.94	-6.14	.000
	Öğretim Elemanı	70	3.69	0.75		
36 Akademik dil/kelimeler kullanarak yazabilmek	Öğrenci	203	3.30	1.00	-4.91	.000
	Öğretim Elemanı	70	3.93	0.91		
37 Yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat etmek	Öğrenci	203	2.93	0.98	-8.26	.000
	Öğretim Elemanı	70	4.00	0.92		
38 Gerekli düzeltmeler için yazılanları tekrar gözden geçirmek	Öğrenci	203	2.94	0.94	-5.40	.000
	Öğretim Elemanı	70	3.61	0.80		
<b>Akademik Konuşma</b>	<b>Katılımcı</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>	<b><i>t</i></b>	<b><i>p</i></b>
39 Konuşurken doğru cümleler kurabilmek	Öğrenci	203	2.94	0.98	-3.34	.001
	Öğretim Elemanı	70	3.30	0.69		
40 Akıcı/hızlı konuşabilmek	Öğrenci	203	3.16	1.08	-4.01	.000
	Öğretim Elemanı	70	3.66	0.81		



41 Soru sormak ve sorulan sorulara cevap vermek	Öğrenci	203	2.75	0.95		
	Öğretim Elemanı	70	3.39	0.80	-5.45	.000
42 Konuşurken doğru kelimeyi seçebilmek	Öğrenci	203	2.88	0.94		
	Öğretim Elemanı	70	3.47	0.68	-5.71	.000
43 Telaffuz hatası yapmadan konuşabilmek	Öğrenci	203	3.03	1.09		
	Öğretim Elemanı	70	3.90	0.87	-6.74	.000
44 Sınıfta yapılan sözlü tartışmalara etkili bir şekilde katılabilmek	Öğrenci	203	2.92	0.96		
	Öğretim Elemanı	70	3.70	0.80	-6.68	.000
45 Görsel malzemeleri (resim, grafik, vs.) kullanarak konuşabilmek	Öğrenci	203	2.78	0.98		
	Öğretim Elemanı	70	3.11	0.75	-2.97	.003
46 Konuşurken vurgu ve tonlamayı doğru kullanabilmek	Öğrenci	203	2.95	0.99		
	Öğretim Elemanı	70	3.71	0.89	-5.74	.000
<b>Akademik Dinleme</b>	<b>Katılımcı</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
47 Dersin konusunu anlayabilmek	Öğrenci	203	2.43	0.94		
	Öğretim Elemanı	70	3.11	0.86	-5.62	.000
48 Dersin ana fikrini anlayabilmek	Öğrenci	203	2.68	1.01		
	Öğretim Elemanı	70	3.19	0.94	-3.78	.000
49 Dersi dinlerken bilmediğim yeni kelimelerin anlamlarını tahmin edebilmek	Öğrenci	203	2.90	0.99		
	Öğretim Elemanı	70	3.50	0.72	-5.46	.000
50 Standart Türkçenin dışındaki yöresel/aksanlı konuşmaları anlayabilmek	Öğrenci	203	3.01	0.94		
	Öğretim Elemanı	70	4.31	0.84	-10.83	.000
51 Dersi dinlerken not tutabilmek	Öğrenci	203	2.85	0.98		
	Öğretim Elemanı	70	3.49	0.83	-5.29	.000
52 Sözlü bir tartışmayı takip edebilmek	Öğrenci	203	2.77	0.92		
	Öğretim Elemanı	70	3.37	0.78	-5.31	.000
53 Sözlü olarak sorulan soruları anlayabilmek	Öğrenci	203	2.73	0.92		
	Öğretim Elemanı	70	3.26	0.74	-4.83	.000
54 Dinlerken önemli/anahtar kelimeleri anlayabilmek	Öğrenci	203	2.78	0.93		
	Öğretim Elemanı	70	3.36	0.83	-4.82	.000
55 Ödevin nasıl yapılacağı ile ilgili sözlü açıklamaları anlayabilmek	Öğrenci	203	2.75	0.88		
	Öğretim Elemanı	70	3.13	0.70	-3.65	.000

Akademik okuma bağlamında lisansüstü öğrencilerinin en çok zorlandığı iki alt beceri, kendilerine göre, sırası ile “metinlerdeki bölümümle ilgili terimleri anlayabilmek” (29) ve “okuduğum metni özetleyebilmektir” (24). Öğretim elemanlarına göre ise, “hızlı okuyabilmek” (28) ve “metinlerdeki bölümümle ilgili terimleri anlayabilmektir”. Öğrencilere göre, kendileri en çok terim bilgisi ve özetlemede sıkıntı çekerken, öğretim elemanları onların hızlı okuma ve terim bilgisinde sıkıntı çektiklerini belirtmektedir. Öğrenciler okumada en büyük sıkıntılarının terim bilgisi eksikliği olduğunu belirtirken öğretim elemanları onların en büyük sıkıntılarının hızlı okuyamamaları olduğunu ifade etmektedir. Bu kısımdaki alt becerilere ait öğrenci ve öğretim elemanı aritmetik

ortalamalarının birisi hariç (23), diğer 9’unda istatistiksel olarak anlamlı fark söz konusudur ve öğretim elemanları bu alt becerilerin hepsinde uluslararası lisansüstü öğrencilerinin kendi beyanlarından daha fazla güçlük çektiğini vurgulamaktadır. Bu anlamda en büyük farkın ( $t=7.17$ ) “okuduklarımla ilgili kendi fikirlerimi sözlü/yazılı ifade edebilmek” (27) etkinliğinde olduğu görülmektedir. “Konusunu anlamak için metni gözden geçirmek” (23) alt becerisine ait öğrenci ve öğretim elemanı aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Akademik yazma bağlamında öğrencilerin en çok zorlandığı ilk iki alt beceri, sırası ile “akademik dil kullanarak yazabilmek” (36) ve “bölümümle ilgili terimleri doğru/uygun kullanabilmektir” (35). Öğretim elemanlarına göre ise, öğrencilerin en çok zorlandıkları ilk iki alt beceri “dil bilgisi kurallarına uygun cümle kurabilmek” (34) ve “yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat etmektir” (37). Öğrenciler yazma bağlamında en çok akademik dil kullanarak yazabilme konusunda sıkıntı çektiklerini ifade ederken, öğretim elemanları onların daha çok dil bilgisi kurallarına uygun cümle kurabilmek konusunda sıkıntı çektiklerini belirtmektedir. Bu kısımdaki alt becerilere ait öğrenci ve öğretim elemanı aritmetik ortalamalarının hepsinde de istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ve öğretim elemanları bu alt becerilerin hepsinde uluslararası lisansüstü öğrencilerinin kendi beyanlarından daha fazla güçlük çektiğini belirtmektedir. Bu anlamdaki en büyük farkın ( $t=9.88$ ) dil bilgisi kurallarına uygun cümle kurabilmekte (34) olduğu görülmektedir.

Akademik konuşma kategorisinde öğrencilerin en çok zorlandığı ilk iki alt beceri, kendilerine göre, “akıcı/hızlı konuşabilmek” (40) ve “telaffuz hatası yapmadan konuşabilmektir” (43). Öğretim elemanlarına göre ise, “telaffuz hatası yapmadan konuşabilmek” (43) ve “konuşurken vurgu ve tonlamayı doğru kullanabilmektir” (46). Lisansüstü öğrencileri, kendileri için en büyük güçlüğü akıcı konuşmamak olduğunu düşünürken, öğretim elemanlarına göre en büyük güçlük telaffuz hatası yapmadan konuşabilmekte yaşanmaktadır. Bu kısımdaki alt becerilere ait öğrenci ve öğretim elemanı aritmetik ortalamalarının hepsinde de istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ve öğretim elemanları bu alt becerilerin hepsinde uluslararası lisansüstü öğrencilerinin kendi beyanlarından daha fazla güçlük çektiğini belirtmektedir. Bu anlamdaki en büyük farkın ( $t=6.74$ ) “telaffuz hatası yapmadan konuşabilmekte” (43) olduğu görülmektedir.

Akademik dinleme kategorisinde öğrencilerin en çok zorlandığı ilk iki alt beceri, hem kendileri hem de öğretim elemanlarına göre, sırası ile “standart Türkçenin dışındaki aksanlı konuşmaları anlayabilmek” (50) ve “dinlerken bilmediğim yeni kelimelerin anlamlarını tahmin edebilmektir” (49). Hem öğrenci hem de öğretim elemanlarına göre, uluslararası öğrenciler dinleme etkinlikleri içerisinde en çok güçlüğü standart Türkçenin dışındaki aksanlı konuşmaları anlayabilmekte çekmektedir. Bu kısımdaki alt becerilere ait öğrenci ve öğretim elemanı aritmetik ortalamalarının hepsinde de istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ve öğretim elemanları bu alt becerilerin hepsinde uluslararası lisansüstü öğrencilerinin kendi beyanlarından daha fazla güçlük çektiğini ifade etmektedir. Bu anlamdaki en büyük farkın ( $t=10.83$ ) “standart Türkçenin dışındaki aksanlı konuşmaları anlayabilmekte” (50) olduğu görülmektedir.

Tablodaki 35 alt beceri bir bütün olarak değerlendirildiğinde, lisansüstü öğrencilerinin “akademik dil kullanarak yazabilmekte” (36) en çok güçlük çektiklerini belirttikleri, buna karşın öğretim elemanlarının onların daha çok “standart Türkçenin dışındaki aksanlı konuşmaları anlayabilmekte” (50) güçlük çektikleri doğrultusunda görüş bildirdikleri saptanmaktadır. Öğrencilere göre bu bağlamda “akıcı/hızlı konuşabilmek” (40) ikinci sırada, “metinlerdeki bölümümle ilgili terimleri anlayabilmek” (28) üçüncü sırada yer almaktadır. Öğretim elemanlarına göre ise, ikinci sırada “dil bilgisi kurallarına uygun cümle kurabilmek” (34), üçüncü sırada “yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat etmek” (37) söz konusudur.

Diğer yandan, tabloda yer alan 35 alt beceriden 34’üne ait öğrenci ve öğretim elemanı aritmetik ortalamaları arasında anlamlı fark vardır. “Konusunu anlamak için metni gözden geçirmek” (23) alt becerisi hariç, diğer alt becerilerin kullanımında uluslararası lisansüstü öğrencileri kendilerini daha başarılı, daha az güçlük çeken bir konumda görürken, öğretim elemanları öğrencilerin kendi beyanlarından daha fazla güçlük çektiğini düşünmektedir. Bununla birlikte söz konusu bu veriler Tablo 4.56’daki verilerle kıyaslandığında, öğrenci ve öğretim elemanı aritmetik ortalamaları arasındaki farkların bu tabloda azaldığı görülmektedir. Bir başka ifade ile lisansüstü öğrencilerinin alt becerileri kullanımlarına ait değerlendirmeleri, lisans öğrencilerinininkine kıyasla öğretim elemanlarının değerlendirmesine daha yakındır.

#### 4.4. ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMLARINDAN ELDE EDİLEN VERİLERİN ANALİZ SONUÇLARI

Bu kısımda, çalışmaya katılan 697 uluslararası öğrenci arasından kendileriyle görüşme yapılan 43 öğrencinin, görüşme sorularına verdiği cevapların analizi yer almaktadır. Analiz sonuçları mümkün olduğunca tablo şeklinde sunulmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin isimlerini gizli tutmak amacıyla görüşmeye katılan 43 öğrenciye Ö1, Ö2, Ö3 şeklinde kodlar verilmiş ve öğrenci görüşleri bu şekilde yansıtılmıştır. Ayrıca tablolarda frekans başlığı altında her bir cevabın kaç öğrenci tarafından verildiği gösterilmiştir.

Görüşme sorularının ilkinde amaç, bölüm derslerinde öğrenciler tarafından en sık kullanılan beceriyi ortaya çıkarmaktır (bk. Tablo 4.61).

Tablo 4.61. Görüşmede “derslerinizde okuma, yazma, dinleme ve konuşma dil becerilerinden en çok hangisini kullanıyorsunuz?” sorusuna öğrencilerin verdiği cevaplar.

Bölüm derslerinde öğrencilerin en sık kullandığı beceriler	Frekans
Dinleme	26
Okuma	11
Okuma ve dinleme	4
Hepsi	1
Cevap yok	1
<b>Toplam</b>	<b>43</b>

Tabloda, soruların yöneltildiği 43 öğrenciden 26 öğrencinin bölüm derslerinde en sık kullanılan beceri olarak dinleme, 11 öğrencinin okuma, 4 öğrencinin ise okuma ve dinleme becerilerini ifade ettiği görülmektedir. Bir öğrenci en sık kullanılan beceri sorusuna “hepsi” diye cevap verirken, bir öğrenci ise bu soruyu cevaplamamıştır. Bu veriler, Tablo 4.9 ve 4.39’daki verilerle uyumludur. Söz konusu tablolarda, hem öğrenci anketi hem de öğretim elemanı anketi verilerine göre, bölüm derslerinde öğrenciler tarafından en sık kullanılan becerinin dinleme olduğu görülmektedir. Diğer taraftan, görüşmeye katılan hiçbir öğrenci bu soruya, anlatmaya dayalı becerilerden birisini cevap olarak vermemiştir. Bu durum öğrencilerin bölüm derslerinde anlamaya dayalı becerileri anlatmaya dayalı becerilerden daha sık kullandığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.62’de görüşme verilerinden hareketle, öğrencilerin akademik okumayı ne tür etkinliklerde kullandığına dair bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 4.62. Görüşme verilerine göre, öğrencilerin okuma becerisini kullandığı etkinlikler.

Öğrencilerin okuma becerisini kullandığı etkinlikler	Frekans
Ders kitabı okuma	40
Ders notu okuma	40
Sözlük okuma	37
Görsel metin okuma	22
Makale okuma	12
Rapor okuma	3

Görüşme verileri incelendiğinde, öğrencilerin okuma becerisini *ders kitabı*, *ders notu*, *görsel metin*, *makale* ve *rapor okuma* olarak altı farklı etkinlikte kullandığı; bunların arasında da en çok ders kitabı ve ders notu okuduğu görülmektedir. Bunları sırası ile sözlük ve görsel metin okumak izlemektedir. 12 öğrenci dersleriyle ilgili makaleler okuduğunu belirtirken, 3 öğrenci de rapor okuduğunu ifade etmiştir.

Metinleri okurken anlamını bilmedikleri kelimelerle karşılaştıklarında ne yaptıkları sorusuna öğrencilerin verdiği cevaplar Tablo 4.63’te gösterilmiştir.

Tablo 4.63. Görüşme verilerine göre, öğrencilerin anlamını bilmedikleri kelimelerle karşılaştıklarında ne yaptıklarına dair bilgiler.

“Metinleri okurken anlamını bilmediğiniz bir kelime ile karşılaştığınızda ne yapıyorsunuz?”	Frekans
Google çeviriyi kullanıyorum	22
Cep telefonumda yüklü sözlüğe bakıyorum	8
Arkadaşlarıma soruyorum	7
Google arama motorunu kullanıyorum	7
Matbu sözlük kullanıyorum	6
TDK’nın çevrim içi sözlüklerine bakıyorum	1
Sözlük kullanmıyorum	3

Görüşü alınan 43 öğrencinin yarısı bilmedikleri kelimelerin anlamlarını öğrenmek için Google çeviriyi, 7 öğrenci Google arama motorunu, 8 öğrenci cep telefonunda yüklü sözlüğü, bir öğrenci Türk Dil Kurumu’nun çevrim içi sözlüklerini kullandığını ifade etmiştir. Buna karşın altı öğrenci matbu sözlük kullandığını, yedi öğrenci arkadaşlarına

sorduğunu belirtmiştir. Bu durum, çok sayıda öğrencinin dijital ortama rağbet ettiğini göstermektedir.

Tablo 4.64. Görüşme verilerine göre, öğrencilerin yazma becerisini kullandığı etkinlikler.

Öğrencilerin yazma becerisini kullandığı etkinlikler	Frekans
Not tutma	33
Yazılı ödev hazırlama	25
Özet çıkarma	5
Rapor yazma	4

Görüşme verilerine göre, öğrenciler not tutma, yazılı ödev hazırlama, özet çıkarma ve rapor yazma şeklinde dört farklı etkinliği yerine getirirken yazma becerisini kullanmaktadır. Yazma becerisinin en çok kullanıldığı etkinlikler ise not tutma (33 öğrenci) ve yazılı ödev (25 öğrenci) hazırlamadır.

Tablo 4.65. Görüşme verilerine göre, öğrencilerin konuşma becerisini kullandığı etkinlikler.

Öğrencilerin konuşma becerisini kullandığı etkinlikler	Frekans
Dersle ilgili tartışmalara katılmak	30
Dersle ilgili öğretim elemanlarına soru sormak	24
Sunum yapmak	23
Dersle ilgili sorulan sorulara cevap vermek	14

Tabloda görüldüğü üzere, görüşme verilerine göre öğrenciler konuşma becerisini dört farklı etkinlikte kullanmaktadır. Öğrencilerin yarıdan fazlası (30 öğrenci), konuşma becerisini en çok sınıf içi tartışmalarda kullanmaktadır. Öğretim elemanına soru sormak (24 öğrenci) ve sunum yapmak (23 öğrenci) konuşma becerisinin kullanıldığı diğer önemli etkinlikler arasındadır.

Tablo 4.66. Görüşme verilerine göre, öğrencilerin dinleme becerisini kullandığı etkinlikler.

Öğrencilerin dinleme becerisini kullandığı etkinlikler	Frekans
Dersi dinlemek	39
Dersle ilgili tartışmaları takip etmek	30
Sunum dinlemek	23
Seminer/konferans dinlemek	19

Görüşme verilerine göre, öğrenciler dinleme becerisini dört farklı etkinliği yerine getirirken kullanmaktadır. Görüşmeler sırasında öğrencilerin tamamına yakını ders dinleme etkinliğinin ilk sırada etkili olduğunu bildirmiştir.

Görüşme sorularından birisi de öğrencilerin bölüm derslerinde en çok hangi becerinin kullanımında güçlük çektiğini belirlemek amacıyla yöneltilmiştir.

Tablo 4.67. Görüşmede, “Derslerinizde okuma, yazma, dinleme ve konuşma dil becerilerinden en çok hangisinde güçlük çekiyorsunuz?” sorusuna öğrencilerin verdiği cevaplar.

Bölüm derslerinde öğrencilere kullanımı en zor gelen beceri	Frekans
Yazma	12
Okuma	9
Konuşma	7
Dinleme	6
Yazma ve konuşma	1
Zorlanmıyorum	4
Cevap yok	4
Toplam	43

Görüşmelere katılan 43 öğrenciden 12’si yazma, 9’u okuma, 7’si konuşma, 6’sı ise dinleme becerisini kullanmada zorlandığını ifade etmiştir. Bu durum, bu soruya cevap veren 39 öğrencinin 20’sinin anlatmaya dayalı becerilerde, 15’inin ise anlamaya dayalı becerilerde güçlük çektiğini göstermektedir. Dört öğrenci ise, becerilerin kullanımında zorlanmadığını ifade etmiştir.

Tablo 4.68’de öğrencilerin okuma becerisini kullanırken nerelerde zorlandığına dair bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 4.68. Görüşme verilerine göre, öğrencilerin okuma becerisini kullanırken zorlandığı yerler.

“Derslerinizle ilgili yaptığınız okumalarda, nerelerde zorlanıyorsunuz?”	Frekans
Anlamını bilmediğim kelime ve terimler	38
Hızlı okuma	23
Dil bilgisi	5
Uzun cümleler	3
Özetlemek	3

Tabloda görüldüğü gibi, dersleriyle ilgili yaptığı okumalarda öğrencileri en çok anlamını bilmedikleri kelime ve terimlerin zorladığı görülmektedir. Anlamını bilmedikleri kelime ve terimlerle hızlı okuyamamanın öğrencilerin okuma beceresindeki en büyük iki engeli olduğu görülmektedir. Çünkü diğer problemlere ait frekansların tabloda çok düşük olduğu görülmektedir. Bölümle ilgili metinleri okurken zorlandığını ifade eden öğrencilere, niçin zorlandıkları sorulduğunda bazılarının verdiği cevaplar şu şekilde olmuştur:

Ö13: *“Metinlerde bilmediğim kelimeler çok çıkıyor.”*

Ö4: *“Kelime, yani kelime anlamadığımız için. Yani bir tane iki tane kelime çıkıyor ya bunun anlamını çıkarsak onu çözüyoruz da ama biraz yani bir kelimeyi anlamdan da önemli kelime olduğu için bunun ne olduğunu bilmiyoruz.”*

Ö2: *“Şimdi iki tane konu var. Biri yabancı bir kelime geçerse onu anlamadım. Mesela diyelim şöyle bir şey geçerse “akışkan” ya da herhangi bir şey, tek tek anlayabiliyorum ama “akışkan” kelimesi geçerse bunu anlayamadım. Bu şeyden kaynaklanıyor, bu kelimeyi bilmediğim için.”*

Ö30: *“Okuma bana biraz zor geliyor. Dediğim gibi kitap dili ayrı. Konuşurken hoca biraz kısa anlatıyor onu. Kitap okurken bana zor geliyor çünkü yeni kelimeler var.”*

Ö17: *“Mesela bir cümle oluyor. Anlamını anlayabiliyorum. Ama içinde anlayamadığım bir kelime olursa işte takılıyorum onu”.*

Ö6: *“Geçen sene bir sınav vardı. Orada bildiğim kelime, hoca değiştirmiş. Dedi ki “inşaat sektöründe riski artırıcı koşulları yazın” diyor. Ben notlarda riski artırıcı olarak biliyorum. Hoca bu riski artırıcı yerine başka kelime kullanmış. Ben onu nereden bileyim? Ben o kelime bilmiyorum, o yüzden bıraktım. Ama cevabı biliyorum. O kelime bilseydim tam puan alacaktım.”*

Ö35: *“Kitapta bazen inşaat mühendisliği çok yeni kelimeler geliyor. Yani yeni gördüğüm kelimeler. Biraz zorlanıyorum o yüzden, şey yapmam lazım, sözlük kullanmam lazım.”*



Görüşme verilerine göre, öğrencilerin okuma becerisindeki en çok zorlandığı ikinci nokta hızlı okuyamamaktır. Bu konudaki bazı öğrenci görüşleri aşağıda yer almaktadır:

Ö1: “*Şöyle hocam, okumada okurum da yavaş okuyorum.*”

Ö2: “*Bir de okuma biraz yavaş gidiyor ama o kadar da hızlı değil yani. Kitabı yavaş yavaş okumak, yani yavaş yavaş okuyarak anlarım onu.*”

Ö18: “*Okumada, yavaş okuyorum. Arkadaşım bir sayfayı 5 dakikada okursa benimki 15 dakika sürer.*”

Ö11: “*Okuma hızım çok yavaş hocam.*”

Ö28: “*Hızlı okuyamıyorum.*”

Ö27: “*Çok hızlı okursam anlamıyorum, yavaş yavaş okursam anlıyorum.*”

Okuduklarını anlamada zorlanmalarının nedenini metinlerin dil yapılarına bağlayan öğrencilerden bazılarının görüşleri şu şekilde olmuştur:

Ö31: “*Okuduğumu anlamada zorlanıyorum, çünkü bölüm kitapları hep edilgen, ettirgen. Akademik dil var. Ama TÖMER’de kitaplar seviyeli idi. Bölüm kitapları baştan sona ettirgen, edilgen ve seviye yok.*”

Ö22: “*Okurken dil bilgisi de zor oluyor aslında. Öyle bizim için işte, gramer olarak şey oluyor. Dil bilgisi çok anlasaydım zaten anlardım da, yine de işte anlarım, ama çok da anlamıyorum yabancı dil olduğu için.*”

Ö13: “*Zor, çünkü kitaplarda çok uzun ve karmaşık cümleler var.*”

Uluslararası öğrencilerin görüşme sorularına verdiği cevaplar incelendiğinde, özellikle Fen Bilimlerinde okuyan öğrencilerin sözel derslerde sayısal derslerden daha fazla güçlük çektiği görülmektedir. Bu anlamda bazı öğrencilerin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Ö43: “*Sözel derslerde çok tanım var. Sözel olunca daha zor oluyor. Hem bilmediğim kelimelerden hem de yeni kelimelerden.*”

Ö25: “Benim bölümümde matematiksel işlemler var. Onları dilsiz anlayabilirsin. Ben diyelim iktisada girersem, uluslararası ilişkilere girersem çok zor anlayacağım. Bazı derslerde, mesela az önce istatistik dersinden çıktım, matematiksel ifadeler falan hepsini anladım, ama sözel dersleri anlamak zor.”

Ö16:

- “Bölüm derslerinden en çok hangisini anlıyorsun?
- Matematik
- En az?
- Biyoloji.
- Neden?
- Çünkü çok Türkçe var.”

Ö1:

- “Şimdi Malzemeye Giriş dersi alıyoruz, en zor gelen o. Diğerlerine en kolay gelen o, bana en zor gelen o.
- Neden?
- Çoğu metinsel olduğu için. Çok okumam gerekiyor.
- Diğer derslerde hep problem mi çözüyorsunuz?
- Evet, o bana kolay geliyor matematiksel oldukları için, ama metinselde zorlanıyorum. Fizikte de problemler oluyor. Problemlerde bazen ne istendiğini anlamıyorum. Matematiksel olarak yazılsa anlarım.”

Tablo 4.69. Görüşme verilerine göre, öğrencilerin bölümleriyle ilgili okudukları metinlerin ne kadarını anladıklarına dair bilgiler.

“Bölümünüzle ilgili okuduğunuz bir metnin ne kadarını anlıyorsunuz?”	Frekans
40%	1
50%	3
60%	5
70%	9
80%	11
90%	4
Çoğunu	1
Hepsini	1
Cevap yok	8
<b>Toplam</b>	<b>43</b>

Tabloda görüldüğü gibi, bu soruya cevap veren 35 öğrenciden yaklaşık üçte biri (11 öğrenci) bölümleri ile ilgili okudukları metinlerin % 80'ini, dört öğrenci % 90'ını ve 9 öğrenci % 70'ini anladıklarını belirtmektedir. Bu soruya 8 öğrenci cevap vermemiştir.

Görüşme verilerine göre, bölüm derslerinde öğrencilerin yazma becerisini kullanırken zorlandığı yerlere ait bilgiler Tablo 4.70'te sunulmuştur.

Tablo 4.70. Görüşme verilerine göre, öğrencilerin yazma becerisini kullanırken zorlandığı yerler.

“Derslerinizde yazma becerisini kullanırken nerelerde zorlanıyorsunuz?”	Frekans
Yazım	13
Dil bilgisi	8
Cümle kurmak	6
Akademik dilde yazmak	4
Cümleleri birbirine bağlamak	2
Cümlelerim kısa oluyor	2
Kelimeleri hatırlayamamak	2
Organizasyon	1
Noktalama işaretleri	1
Sorunun nerede olduğunu bilmiyorum	1

Tabloya bakıldığında, öğrencilerin yazma becerisini kullanırken en çok imlada güçlük çektiği görülmektedir. Bu anlamda bazı öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

Ö1: “Oradaki bazı kelimeler bitişik falan yazılıyor, bazıları ayrı yazılıyor. Bir de “a” ve “ı” var. Bizim dilimizde “ı” olmadığı için onları karıştırıyorum hep. Bir de “d” ve “t” var. Onları karıştırıyorum. Bizde “t” yok. Bizde olmayan harflerde biraz zorlanıyorum.”

Ö42: “Benim için zor olan değişik harfler. Bizde olmayan harfler. Özellikle noktalı olanlar. Onları yazmak zor. Konuşurken konuşuyorum. Bir de dil bilgisi eksikim var.”

Ö14: . “Yazma konusunda biraz şey oluyor, mesela kelimelerin “ı”, “i” konusunda biraz zorlanıyorum. “Ğ” nerede kullanılacak orada biraz sorun yaşıyorum ve imlada biraz sorun yaşıyorum.”

Ö10: “Beni en çok ”ı” ile “i” zorlar, onları karıştırıyorum.”

Ö19: “Mesela şu harfler: “ü” ve “ğ”. Onlar geldiği zaman direk söylüyor ama mesela “ğ” olduğu zaman bayağı çıkmıyor ya ondan dolayı “ğ” harfini bazen koyamıyorum. Direk geçiyorum oraları.”

Ö24: “Ya şey, sesli harfler falan biraz yanlışlık oluyor, “e”, “a” falan. Onlar zor oluyor biraz.”

Ö36: “Yani bazen alışamadım. O yüzden harfler sıkıntı oluyor. Konuşurken konuşabilirim ama konuştuğum şeyi yazarsam bazı harfler eksik olabilir.”

Yazmadaki eksikliklerinin dil bilgisi kaynaklı olduğunu düşünen ve cümle kurmada zorlanan öğrencilerden bazılarının görüşleri şu şekilde olmuştur:

Ö1. “Dil bilgisi eksikliğimin olduğunu düşünüyorum. Hatta geçen gün şeye takıldım. Yani “beni” ve “bana”. Yani “beni” ve “bana” kullanılıyor ya, onun nasıl kullanıldığı. Bazen karıştırıyorum. “Beni” yerine “bana” kullanıyorum. “Bana” yerine de “beni” kullanıyorum. İşte arkadaşlarıma sordum. Hala takılıyorum o yerlerde.”

Ö6: “Yani mesela ben bir şeyler, kelimeler tek biliyorum diyelim, onu birleşim için ekler gerekiyor, yani zaman gerekiyor. Bunların nasıl birleşeceğini bilmiyorum ben. Biraz zor geliyor bana.”

Ö40: “En önemlisi bizim dilimizde olmayan harfler, “ö” ve “ü” gibi. İlk başlarda bunlarda zorluk çekiyorduk. Mesela belirtme halini kullanmada sıkıntı çekiyorduk. Belirtme yerine yönelme eki kullanıyorduk. Yönelme yerine de belirtme hali kullanıyorduk yazarken. Bu biraz karışık bir şey oluyor yabancı öğrenci olarak ama yavaş yavaş iyi oluyor yani yazma da.”

Ö32: “Kurallar, cümleler, kelimeleri bağlamak çok zor.”

Ö33: “Cümle kurmak için gramerde bir sıkıntı oluyor.”

Ö11: “Hocam yazıyorum da düzgün cümle kuramıyorum.”

Ö1: “Yazarken cümleleri ifade edemiyorum, çıkartamıyorum.”

Bazı öğrenciler ise akademik dilde yazarken zorlandıklarını ifade etmektedir:

Ö30: “Akademik dilde yazarken biraz zorlanıyoruz. TÖMER’dekiler basitti ama bölümde zor biraz.”

Ö26: “Bana en zor yazmak geliyor. Çünkü terimler var. Tıp fakültesinde cümle yapıları da farklıdır. Cümleler terim dolu.”

Yazarken kelimeleri hatırlayamadığını ifade eden 2 öğrencinin görüşleri de şu şekilde olmuştur:

Ö12: “Yazma... Sınavda mesela bir şey anlatmak istiyorum, kelime gelmiyor aklıma. O biraz zor oluyor.”

Ö35: “Ben bazen kelimeleri unutuyorum. Yazarken aklıma gelmiyor. Yazdıktan sonra geliyor. Niye böyle yazmadım ya? Niye böyle yazdım?”

Tablo 4.11’i yorumlarken, becerilerin kullanım sıklığı ile zorluk seviyesi arasında ters bir orantının olduğu, becerilerin kullanım sıklığı azaldıkça kullanım zorluğunun arttığı ifade edilmişti. Bu yorumu doğrulayan bir öğrencinin görüşü şu şekilde olmuştur:

Ö12: “Evet. Yazmak. Yazmaya ihtiyacın çok olmalı. Bu önemli sebep. Matematik ve Fizik var. Onlar hep formüller ve rakamlar. Türkçeye hiç ihtiyacım olmadı. Malzemeye Giriş dersini şimdi öğrenmeye başladım ve sadece Malzemeye Giriş. Yazmak için sadece o var. Diğerleri formül. Yazmayı kullanmıyorum. Bu yüzden yazma çok zayıf.”

Görüşme verilerine göre, öğrencilerin bölüm derslerinde konuşma becerisini kullanırken zorlandıkları yerlere ait bilgiler Tablo 4.71’de sunulmuştur.

Tablo 4.71. Görüşme verilerine göre, öğrencilerin konuşma becerisini kullanırken zorlandığı yerler.

“Derslerinizde konuşurken nerelerde zorlanıyorsunuz?”	Frekans
Konuşmaktan çekiniyorum	14
Cümle kurmada zorlanıyorum	7
Kelimeler aklıma gelmiyor	6
Telaffuzum iyi değil	4
Cümlelerim kısa oluyor	2
Heyecanlanıyorum	1
Yavaş konuşuyorum	1

Tabloda görüldüğü gibi, görüşmelerde 14 öğrenci konuşmaktan çekindiğini ifade etmiştir. Cümle kurmanın (7 öğrenci) ve uygun kelime bulmanın (6 öğrenci) zorluğunu dile getiren öğrenci sayısı da (13 öğrenci) oldukça fazladır. Dört öğrenci ise telaffuzunun iyi olmadığını ifade etmiştir.

Öğrencilerle yapılan söz konusu görüşmelerde, sınıfta konuşmaktan çekinen 14 öğrenciye neden çekindiklerine dair sorular yöneltildiğinde, birçoğunun “*hata yapmaktan korkuyorum, sormaya çekiniyorum, utanıyorum, korkuyorum, yanlış anlayabilir, kalabalık olunca, arkadaşlarından çekindikleri, heyecanlandıkları*” gibi gerekçelerle konuşmaktan çekindikleri tespit edilmiştir. Aşağıda bu doğrultuda öğrenci görüşlerine yer verilmiştir:

Ö10:

- “*Derslerde anlamadığımda hocalara soru soruyor musun?*”
- *Sormuyorum. Öğrencilere soruyorum.*
- *Neden hocalara sormuyorsun?*
- *Bilmiyorum işte, çekiniyorum hocam.”*
- ...
- “*Neresi zor geliyor sana konuşmanın?*”
- *Konuşuyorum da... Şey... Bir şey soracaksam, çekiniyorum, nasıl sorayım...  
Sonra işte unutuyorum.*
- *Hata yapmaktan mı korkuyorsun?*
- *Evet, hata yapmaktan korkuyorum.”*

Ö2:

- “*Peki, sınıfta anlayamadığın bir yer oldu diyelim, o zaman ne yapıyorsun?*”
- *İşte o sıkıntı. Büyük bir sıkıntı, çünkü hoca hızlı hızlı geçiyor ya. Ben yani, sormaya çekiniyorum ya da diyeyim sormuyorum, sormayayım ya geçsin ya, evde yapayım diyorum. Ama ondan sonra, keşke diyorum ki çok büyük sıkıntı, çünkü evde bir şey yapamıyorum.*
- *Soru sormuyor musun hocaya?*
- *Yok, şimdiye kadar hiçbir şey sormadım hocaya.”*

Ö19: “*Hocaya sormuyorum. Herkes bana bakıyor, kendim utanıyorum. Ondan soramıyorum. Sıkıntı orada.”*

Ö36:

- “Derslerde tartışmalar oluyor mu?
- Oluyor, ama çoğu zaman ben katılmıyorum.
- Neden?
- Konuşmam o kadar iyi değil, yani **korkuyorum bazen**.
- Çekiniyorsun?
- Evet.
- O öğretmen İngilizce biliyorsa söyleyebilirim. Türkçe... Öğretmen ya da öğrenciler beni yani **yanlış anlayabilir** o yüzden katılmıyorum. Duruma göre yani, bazı derslerde 3 kişi falan oluyoruz o zaman konuşuyorum.
- **Kalabalık olunca** mı çekiniyorsun?
- Evet. Çünkü öğrenciler... Onların kafasını dağıtabilirim, o yüzden korkuyorum.”

Ö13

- “Özellikle ben çok soruyorum hocalara falan, bazen şey, **kızıyorlar falan**. O zaman bırakıyorum
- Neden kızıyorlar?
- Çok soru soruyorsun, yani diğerleri sormuyorlar. Sadece sen soruyorsun.
- Ama belki sadece sen anlamadın?
- Niye? Sen anlamıyor musun? Sen lise okumadın mı falan, öyle bir şey.
- Sen de o yüzden az konuşuyorsun?
- Evet hocam.”

Ö18:

- “Hani yazarken oturup düşünüyorsun, ne yazabilirim, iyi oldu mu, olmadı mı? Okurken de, yani çok okuyorsun, altını çiziyorsun. Bilmediğin bir kelime olmadı mı kolay. Dinleme de iyi. Dinlemede de pek zorluk olmuyor. Ama konuşurken biraz zorluk çekiyorum. Mesela, ben **heyecan yapıyorum**. Konuşurken bazen kendimi anlatamıyorum. Beni dinleyen arkadaş da zorluk çekiyor.”

Sınıf ortamında konuşmaktan çekinen ya da farklı gerekçelerle konuşmayı tercih etmeyen öğrencilerin birçoğu sınıf dışındaki ortamlarda daha rahat konuştuklarını ifade

etmektedir. Arkadaşlarıyla ve sokakta daha rahat konuştuklarını dile getiren öğrenciler, söz konusu ortamlarda hata yapmaktan korkmadıklarını dile getirmektedir.

Ö38: “*Derslerde konuşamıyorum, arkadaşlarla rahat konuşuyorum.*”

Ö42: “*Sokakta rahat konuşuyorsun, arkadaşlarla falan, hocayla değil. Hata falan o kadar önemli değil, ama hocayla konuşurken kelimeye falan dikkatli olmalısın. Ben o kadar iyi değilim. O yüzden zor.*”

Ö11:

- *Sınıfta konuşmuyorum. Yani dediğim gibi, yeni kavramlar çıkacak. Yani çok sorarsam arkadaşlar kızacaklar, o yüzden.*
- *Peki, sınıf dışında konuşuyor musun?*
- ***Tabii ki hocam, çok.***
- *Ama sınıfta?*
- *Sınıfta konuşamam.*”

Konuşma becerisinin kullanımında cümle kurmanın (7 öğrenci) zorluğunu dile getiren öğrencilere bu bağlamda yaşadıkları sıkıntının nedeni sorulmuş ve aşağıda verilen görüşme örneklerinde görüldüğü gibi zorluğun nedeni irdelenmeye çalışılmıştır. Cümle kurmada sıkıntının aslında daha çok sözel derslerde yaşandığı görülmektedir. Öğrencinin kendisine yöneltilen soruyu iyi anlamaması, bu yüzden kendisini yeterince ifade edememesi ve öğretim elemanlarının tepkisi ve beklentisi doğrultusunda anlaşılmadığını düşünmesi bu sorunun kaynağına işaret etmektedir.

Ö43:

- *Sınıfta hocan bir soru sorduğunda parmak kaldırıp cevap veriyor musun?*
- *Sayısal derslerde evet.*
- ***Sözel derslerde?***
- *Yok, çok zayıfım sözelde.*
- *Cevabı bilmediğin için mi?*
- ***Cümle kurmada biraz zorlanıyorum.***



Ö13: “Konuşma şöyle, yavaş konuşuyoruz biz. Bir de konuşurken **bazı cümlede falan hata** çok oluyor. O zaman mesela hocayla konuşuyorsun. Bir kez konuştum hoca anlamadı. Tekrarlayabilir misin diyor. **Beni bazen anlamıyor.**”

Ö31: “Sorulara cevap vermiyorum. O kadar **iyi anlamadığım için. İfade etmek zor** geliyor. Cevap verirsem çok kısa cevap veriyorum. Dil yüzünden belki ifade etmiyorum.”

Aşağıda örnekleri verilen görüşmelerde öğrencilerden altısı, kelime bilgilerinin yeterli olmaması nedeniyle konuşurken zorluk yaşadıklarını dile getirmişlerdir.

Ö18: “Ama konuşurken biraz zorluk çekiyorum. Mesela ben heyecan yapıyorum. Konuşurken bazen kendimi anlatamıyorum. Beni dinleyen arkadaş da zorluk çekiyor... **Kelime bilmediğimden** oluyor.”

Ö9: “Her şeyi anlıyorum ama **iki kelimeyi getiremiyorum bazı yerlerde...** Konuşmak istersem, nasıl diyeyim hocam. Yani zorlanıyorum.”

Ö23: “Bazı zamanlar karıştırabilirim evet. Bazı zamanlarda olabilir. **Bir fiil söylemeye çalışıyorum ama aklıma gelmiyor.**”

Görüşmelerde dört öğrenci, konuşurken telaffuzdan kaynaklanan güçlük yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumun, farklı dil ailesinden gelen ve Türkçede olan bazı seslerin kendi dillerinde olmayan öğrencilerde daha sık yaşandığı saptanmıştır.

Ö29: “Telaffuz farklı. Arkadaşlarım beni bazen anlamıyor mesela. **Bazı sesler bizde yok.** Yazma o kadar zor değil. Konuşmak biraz zor. Bazen “ğ” harfini çıkaramıyorum.”

Ö24: “Yani bazen **sesli harflerde** aynı sorun yaşanır. Bazen karşıdaki anlamıyor, bazı sesleri yanlış kullanıyoruz.”

Ö41:

- “Konuşmada bir sıkıntın olduğunu düşünüyor musun?”
- Evet.
- Ne gibi?
- **Telaffuz.**”

Öğrencilerin sınıfta yapılan konuşmaları takip ederken güçlük çekip çekmedikleri, güçlük çekiyorlarsa nerelerde ve dinleme sırasında hangi aşamalarda güçlük çektiklerine dair sorular yöneltilmiş ve toplanan verilerin analizi ile aşağıdaki tablo elde edilmiştir (bk. Tablo 4.72).

Tablo 4.72. Görüşme verilerine göre, öğrencilerin dinleme becerisini kullanırken zorlandığı yerler.

“Derslerinizde yapılan konuşmaları takip ederken nerelerde zorlanıyorsunuz?”	Frekans
Anlamını bilmediğim kelimeler	25
Not tutma	22
Hocalar hızlı konuşuyor	20
Aksan farkı	8
Uzun cümleler	2

Aşağıdaki örnek ifadelerde görüldüğü gibi, görüşme yapılan öğrencilerin yarısından fazlası derste yapılan konuşmaları anlamını bilmedikleri kelimeler (25 öğrenci) yüzünden takip edemediklerini ifade etmektedir:

Ö6: “*Hoca mesela hızlı anlatıyor. Diyelim bir kelime özel kelime. **O kelime çözemedim.** Ben onu düşünüyorum. Hoca başka bir yere geçiyor.*”

Ö24: “*Hepsini anlarım ama yeni bir kelime kullanırsa onu biraz şey zorlanarak hallederiz yani. Anlamı şey... Hoca konuşurken anlamını çıkartmaya çalışıyorum.*”

Ö25: “*Dinlediğini anlamak bana biraz zor oluyor. Hoca diyelim bir konuyu anlatıyor, Türk arkadaşlar hemen anlayabilir ama ben hemen anlayamam... **Kelimeler... Benim hazinemde çok kelimeler yok.** Ya da bazı kelimeler ben Arapçada biliyorum, İngilizcede biliyorum ama Türkçede bilmiyorum. Bazı terimler mesela.*”

Ö30: “*Kelimelerle ilgili. Çünkü yeni yeni kelimeler var. Çünkü ben Türkçe böyle bir şey okumadım, görmedim onları. Onları anlamıyorum. Ne dedi? Bazı şeyler geliyor ya bölümle ilgili? **O kelimeleri anlamıyorum.** O yüzden benim anladığım şeyler düşüyor.*”

Ö38: “*Hocam, dediğim gibi, bazı hocalar çok hızlı konuşuyorlar. Bir de akademik kelimeler kullanıyorlar hocam. Benim için **akademik kelimeyi anlamak için o cümleyi de anlamam lazım.** Yani biraz zor oluyor o konuda.*”

Görüşülen öğrencilerden yarıdan fazlası da, öğretim elemanlarının hızlı konuşması (22 öğrenci) nedeniyle konuşmaları takip etmekte zorlandıklarını ve bu yüzden de not tutarken (22 öğrenci) güçlük çektiklerini ileri sürmektedir. Söz konusu açıklamalara ilişkin öğrenci ifadeleri aşağıda verilmiştir:

Ö8: “*Not tutuyorum ben de, ama iki hocadan hiç tutamıyorum, yetişemiyorum.*”

Ö10: “*Bazı hocalar hızlı söylüyor, sonra zorlanıyorum. Yetişemiyorum. Ondan arkadaşlarımdan alıyorum.*”

Ö19: “*Bazen hızlı konuştuğu için ben tutamıyorum, arkadaştan alıyorum.*”

Ö37: “*Not tutamıyorum. Dediğim gibi tutarsam kaçırdım hocanın dediklerini. Ben öyle düşünüyorum. Hocalar hızlı konuşuyorlar. Yani biz yabancıyız diye öyle yavaş yavaş konuşmuyorlar.*”... “*Ben not tutamıyorum. Çünkü dinleyerek anlamak istiyorum. Yani not tutmaya çalışırsam ben kaçırdım hocanın diyeceklerini.*”

Ö1: “*Hoca hızlı konuştuğu için yarı yarıya bırakıyorum. Yani zor oluyor. Ondan sonra arkadaşlarıma bakıyorum.*”

Ö35: “*Ben o kadar tutmuyorum. Çünkü takip etmekte biraz zorlanıyorum. Çünkü öğretmen çok hızlı anlatıyor. O yüzden yabancı olduğum için biraz zorlanıyorum.*”... “*Çünkü sınıfta benden başka yabancı yok. O yüzden hoca çok hızlı anlatıyor. Ben biraz kolay takip edemiyorum yani.*”

Ö41: “*Fizik dersinde 2-3 sen kaldım. Ya dersi dinleyeceksin ya da not tutacaksın. Not tutarsan, hocayı kaçırsın. Fizik hocaları genelde çok hızlı konuşuyorlar.*”

Ö31: “*Bazı hocalar çok hızlı konuşuyor. Ne dediğini anlamıyoruz.*”

Ö42: “*Hocalar çok hızlı konuşuyorlar o yüzden. Ama bazı hocalar bizim durumumuzu anlıyorlar ve yavaş konuşuyorlar o zaman anlıyorum.*”

Görüşme verileri incelendiğinde, öğrencilerin ders dinlerken not tutma konusuna çok önem verdikleri ve yarıdan fazlasının (33 öğrenci) derste not tuttuğu anlaşılmıştır. Fakat not tutan öğrencilerin yarıdan fazlasının (22 öğrenci) not tutarken zorlandıkları ve

bazılarının (2 öğrenci) çoğu zaman bazılarının (2 öğrenci) da bazen kendi ana dillerinde; bazı öğrencilerin (3 öğrenci) de İngilizce olarak not tuttıkları tespit edilmiştir (bk. Tablo 4.73).

Tablo 4.73. Görüşme verilerine göre, öğrencilerin dersi dinlerken not tutma ile ilgili görüşleri.

Dersi dinlerken not tutma konusundaki öğrenci görüşleri.	Frekans
Dersi dinlerken not tutuyor	33
Not tutarken zorlanıyor	22
Not tutarken zorlanmıyor	2
Bazen ana dilinde not tutuyor	6
Çoğu zaman ana dilinde not tutuyor	2
Bazen İngilizce not tutuyor	3
Notu İngilizce tutuyor	1
Not tuttuğu için az anlıyor	1
Dersi dinlerken not tutmuyor	4
Dersi dinlerken not tutamıyor	4

Uluslararası öğrenciler, aksan farkını da (8 öğrenci) sınıf içi konuşmaları anlamayı zorlaştıran bir diğer faktör olarak görmekte ve aşağıdaki ifadelerde olduğu gibi örnekler vermektedir:

Ö30: “**Bazı hocalar sokak dili ile konuşuyor. Biz TÖMER’de onu görmedik... Standart Türkçe kullanmıyor. O bana sıkıntı. Öyle bir şey görmedik biz. Bazı hocalar böyle konuşuyor.**”

Ö41:

- *Dinlediğini anlamada hala sorunların var mı?*
- **Kadınları.**
- *Kadınları? Neden?*
- *Çünkü telaffuzları lehçe olarak çok değişik. “Ban” diyorlar, “Ban böyle yaptım”, “ Ban şöyle yaptım”... Kadınlar kızlar fark etmez herkes, hoca olsa... sadece yaşları farklı. 50’den sonra onlar normal konuşuyorlar, daha iyi konuşuyorlar.*
- *Yaşı 50’nin altındakiler?*

- *Onlar modern konuşuyorlar. “Ban” diyorlar. Ben hiçbir kitapta görmedim. İlk geldiğimde en çok onda sıkıntı yaşadım.*
- *Hocalardan var mı böyle konuşan?*
- *Aslında evet var. Zaten bir kere hayatımda soru sordum. “Hocam ban ne demek?” O da şaşırıldı.”*

Öğrencilerin birçoğu dinleme becerisini kolay bir beceri olarak görmekte ve bu duruma gerekçe olarak konuşma dili ile yazı dili arasındaki farkı göstermektedir:

Ö30: *“Dinlemek daha kolay geliyor. Çünkü (hocalar) kitap gibi konuşamıyorlar. Biraz basit konuşuyorlar. Dinleme daha kolay geliyor.”*

Öğrencilerin dinledikleri derslerin ne kadarını anladıklarına dair veriler Tablo 4.74’te gösterilmiştir.

Tablo 4.74. Görüşme verilerine göre, öğrencilerin dinledikleri derslerin ne kadarını anladıklarına dair bilgiler.

“Bölümünüzle ilgili derslerde, öğretim elemanlarının anlattıklarının ne kadarını anlıyorsunuz?”	Frekans
30%	2
40%	2
50%	3
60%	6
70%	6
80%	9
90%	7
Çoğunu	2
Hepsini	3
Cevap yok	3
<b>Toplam</b>	<b>43</b>

Görüşme verileri, 43 öğrenciden üçünün dinledikleri dersin yarısını, 4 öğrencinin (2 öğrenci % 30, 2 öğrenci % 40) yarısından azını anladığını göstermektedir. Sadece 3 öğrencinin cevap vermediği bu sorunun cevapları, öğrencilerin çoğunun (33 öğrenci) dersin yarısından fazlasını anladığını göstermektedir.

## 5. BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER

Türkçenin son yıllarda gerek ülkemizde gerekse ülkemiz dışında yabancı dil olarak öğrenilmeye ve öğretilmeye başlandığı bilinmektedir. Özellikle ülkemizde yabancı dil olarak Türkçe programlarının, kurslarının açılması ve Türkçe öğretilmesinin değişik nedenleri söz konusudur. Bu nedenlerin başında Erasmus, Mevlana gibi öğrenci değişimine olanak veren uluslararası programlar gelmektedir. Bir ülke politikası olarak 2011 yılında başlatılan ve Başbakanlık YTB kanalıyla yurt dışından ülkemize öğrenci transferinin gerçekleştirildiği “Türkiye Bursları” programı bu bağlamda oldukça önemlidir. Bu program, yaklaşık 150 farklı ülkeden lisans, lisansüstü öğrenim görmek amacıyla öğrencilerin gelmesini sağlamakta olan büyük bir projenin ürünüdür. 2015-2016 öğretim yılında bu amaçla ülkemiz üniversitelerinde 87.816 uluslararası öğrencinin lisans/lisansüstü öğrenim gördüğü tespit edilmiştir (YÖK, t.y). Bu öğrencilerin Türkiye’de yükseköğrenim görmek için Türkçe öğrenme koşulunu yerine getirmeleri gerekmektedir. Üniversitelerin TÖMER adı verilen merkezlerinde öncelikle yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ve öğrendiklerini sınav sonucu ile kanıtlayan öğrenciler, lisans ya da lisansüstü öğrenimlerini görmek için bölümlerine geçebilmektedir. Üniversitelerin TÖMER merkezlerinin asıl amacı, uluslararası öğrencilere temel yaşam alanlarında kullanacakları Türkçe dil bilgi ve becerilerini kazandırmaktır. Fakat öğrencilerin devam edecekleri bölümlerinde lisans/ lisansüstü eğitimlerini sürdürebilmeleri için bu süreçte, onları akademik Türkçe kullanmaya hazırlamak da söz konusudur ya da olmalıdır, çünkü öğrenciler bölümlerine geçtiklerinde öğrendikleri dili nasıl, hangi rol ve ortamlarda kullanacaklar sorusu ile karşılaşmaktadır. Ortamın, rollerin vs. değişmesi beraberinde farklı Türkçe kullanım ihtiyaçlarının da doğmasına ve bu nedenle öğrencilerin yeni sorunlarla karşılaşmasına yol açmaktadır. Yapılan alan yazın çalışmasında, uluslararası öğrencilerle ilgili olarak daha çok TÖMER’lerde Türkçe öğrenen öğrenciler ve bu bağlamda sorunlarının ele alındığı, akademik Türkçe kullanımı ile ilgili sınırlı denilebilecek kadar çalışma yapıldığı görülmektedir.

Bu çalışma kapsamında, öncelikle farklı ülkelerden gelerek Türkiye’nin birçok farklı üniversitesinde lisans/lisansüstü öğrenim gören uluslararası öğrencilerin akademik

Türkçe ihtiyaçları tespit edilmiş ve bu doğrultuda program geliştirmeye, malzeme üretmeye katkı sağlayacak veriler sunulmuştur.

Temel düzeyde Türkçe öğretiminin belli bir aşamasından sonra akademik Türkçe dersi alan öğrencilerin daha başarılı olacağı varsayımından hareket edilmiştir. Bu çalışmanın amacı, lisans ve lisansüstü eğitime başlamış uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaçlarının araştırılması ve akademik Türkçenin kullanımı konusunda karşılaştıkları sorunların tespit edilmesidir. Çalışma sürecinde, aşağıda verilen ve bu amaca yönelik araştırma sorularına yanıt bulunmaya çalışılmıştır:

1. Türkiye'deki uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaçları nelerdir?

- 1.1. Öğrenciler bölüm derslerinde okuma, yazma, konuşma ve dinleme dil becerilerinden hangisini daha sık kullanmaktadır?
- 1.2. Öğrenciler dört dil becerisini, bölüm derslerinde ne tür akademik etkinliklerde kullanmaktadır?
- 1.3. Uluslararası öğrenciler, dört dil becerisinden hangisini akademik ortamlarda kullanırken daha çok zorlanmaktadır?
  - 1.3.1. Uluslararası öğrenciler, okuma alt becerilerinden hangisini akademik ortamlarda kullanırken daha çok zorlanmaktadır?
  - 1.3.2. Uluslararası öğrenciler, yazma alt becerilerinden hangisini akademik ortamlarda kullanırken daha çok zorlanmaktadır?
  - 1.3.3. Uluslararası öğrenciler, konuşma alt becerilerinden hangisini akademik ortamlarda kullanırken daha çok zorlanmaktadır?
  - 1.3.4. Uluslararası öğrenciler, dinleme alt becerilerinden hangisini akademik ortamlarda kullanırken daha çok zorlanmaktadır?

2. Uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaçları aldıkları eğitime (lisans ve lisansüstü), bölümlerine, ana dillerine ve sınıflarına göre değişkenlik göstermekte midir?

3. Uluslararası öğrencilerin cevapları ile öğretim elemanlarının cevapları arasında ne gibi benzerlikler ve farklılıklar vardır?

Bu araştırma, anket ve görüşme gibi farklı yollarla nitel ve nicel verilerin toplandığı karma desenli yöntem ile yürütülmüş ve sözü edilen araştırma sorularına yanıt bulunmaya çalışılmıştır. Öğrenci ve öğretim elemanı anketleri yoluyla nicel veriler, yarı yapılandırılmış öğrenci görüşmeleri yoluyla da nitel veriler elde edilmiştir. Çalışmanın örneklemini, Türkiye’deki 54 farklı üniversiteden 697 uluslararası öğrenci ile 15 farklı üniversitede uluslararası öğrencilere eğitim veren 203 öğretim elemanı oluşturmuştur. Çalışmada toplam 900 örneklem yer almıştır. Çalışma sonucunda elde edilen nicel veriler, Sosyal Bilimler İstatistik Programı (IBM SPSS 20) ile nitel veriler ise betimsel ve içerik analizi teknikleri ile analiz edilmiştir.

## 5.1. SONUÇLAR

Türkiye’deki uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaçlarını saptamaya yönelik araştırma sorularına verilen cevaplar, Türkiye’de lisans ve lisansüstü eğitimi almakta olan uluslararası öğrencilerin bölüm derslerinde en sık dinleme becerisini kullandıklarını göstermiştir. Bu bağlamda öğrencilerin anlamaya dayalı becerilerden okumayı değil de dinlemeyi daha sık kullandıkları saptanmıştır. Öncelikli olarak dersi anlamaları gerektiğinden öğrencilerin aslında dinleme becerisini daha sık kullanması doğaldır. Kullanım sıklığı açısından dinleme becerisini sırası ile konuşma, okuma ve yazma becerileri izlemiştir. Christison ve Krahnke (1986) de ABD’de eğitim gören uluslararası öğrencilerle ilgili yaptıkları bir çalışmada, öğrencilerin en sık dinleme becerisini, en az ise yazma becerisini kullandıklarını tespit etmiştir.

Bu tez çalışmasında, öğrencilerin bölüm derslerinde dört dil becerisini ne tür akademik etkinliklerde kullandığı da tespit edilmiş; değerlendirmeleri için kendilerine sunulan yirmi etkinliğin hepsinin kendileri tarafından yapıldığı ve ders başarısı için az veya çok önemli görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler akademik okuma bağlamında ders kitabı okumayı, akademik yazma bağlamında dersi dinlerken not tutmayı, akademik konuşma bağlamında sınıfta dersle ilgili sorular sormayı ve akademik dinleme bağlamında ise dersi dinlemeyi en önemli etkinlikler olarak görmektedir. Söz konusu yirmi etkinlik bir bütün olarak değerlendirildiğinde, en önemli üç etkinliğin doğrudan dersle ilgili örneğin, dersi dinlemek, ders kitabı okumak ve dersi dinlerken not tutmak olduğu anlaşılmaktadır. Aslında bu veriler, öğrencilerin başarılı olmak için dersi



dinlemeye, ders kitabı okumaya ve dersi dinlerken not tutmaya çok önem verdiğini de göstermektedir. Dersi dinlerken not tutma etkinliği, ankette her ne kadar akademik yazma içerisinde yer alsada, dinleme becerisinden ayrı tutulamayacak bir etkinliktir. Çünkü öğrenci her duyduğunu değil, önemli olarak algıladığını not edecektir. Bunun için de dinlediğini anlaması, önemli bilgiyi önemsiz olandan ayırt edebilmesi gerekmektedir. Bu durum, öğrencilerin çok önemli gördükleri ilk üç etkinliğin anlamaya dayalı becerilerin yoğun olarak kullanıldığı etkinlikler olduğunu da göstermektedir. Bu sonuç, ayrıca anlamaya dayalı bir beceri olan dinleme becerisinin en sık kullanılan beceri olması sonucu ile uyumludur.

Araştırma sonuçları, söz konusu öğrencilerin akademik ortamlarda dört dil becerisinden en çok yazma becerisini kullanırken zorlandığını göstermiştir. Yazma becerisini sırası ile okuma, dinleme ve konuşma becerileri izlemektedir. Yazmanın, hem en az kullanılan beceri hem de öğrencilerin en çok zorlandığı beceri olması, becerilerin kullanım sıklığı ile zorluk seviyesi arasında ters bir orantının olduğu, becerilerin kullanım sıklığı azaldıkça kullanım zorluğunun arttığı şeklinde yorumlanabilir. Üniversitelerde daha çok yazılı sınavlar yoluyla ölçme ve değerlendirmenin yapılması, yani öğrencilerin öğrendiklerini yazarak gösterme durumunda olmaları, yazmayı öğrenciler gözünde zorlaştıran bir diğer etken de olabilir. Christison ve Krahnke (1986) uluslararası öğrencilerle yaptıkları çalışmada, öğrencilerin en çok konuşma becerisinde, Hyland (1997) ve Burke (1996) ise yaptıkları çalışmalarda öğrencilerin en çok yazma becerisinde zorlandıklarını tespit etmiştir. Mevcut çalışmada ayrıca, uluslararası öğrencilerin yazma alt becerilerinden en çok akademik dil kullanarak yazabilmekte zorlandığı sonucuna varılmıştır. Evans ve Green (2007) de yaptıkları çalışma sonucunda, akademik yazmada öğrencilere en zor gelen alt becerinin akademik üslup kullanarak yazabilmek olduğunu saptamıştır.

Uluslararası öğrencilerin akademik ortamlarda bir diğer dil becerisi olan okuma becerisini kullanırken de zorlandıkları ve bu zorluğun da daha çok bölümleriyle ilgili metinlerdeki terimleri anlayamamalarından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Okuma becerisini kullanımlarına ilişkin başka araştırma sonuçları da (Yahşi Cevher ve Güngör, 2015; Evans ve Green, 2007; Phakiti ve Li, 2011) öğrencilerin bölüm derslerinde karşılaştıkları terimleri anlamada zorluk çektiklerini göstermekte olup bu tezde ulaşılan okuma becerisine ilişkin araştırma sonuçları ile örtüşmektedir.

Uluslararası öğrencilerin akademik ortamlarda konuşma becerilerini kullanırken en çok telaffuz hatası yapmadan konuşabilmekte zorlandıkları da ayrıca tespit edilen güçlüklerden biridir. Evans ve Green (2007) ise öğrencilerin en çok dilbilgisi hatası yapmadan konuşabilmekte zorlandıklarını, telaffuz hatası yapmadan konuşabilmenin ise öğrencilere daha az zor gelen bir beceri olduğunu tespit etmişlerdir. Bu iki çalışma sonuçlarındaki farklılığının öğrenci profilinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Çünkü Evans ve Green'in çalışmasındaki öğrenciler, Güney Çin dili konuşurudur ve kendi ülkelerinde İngilizce eğitim veren bir üniversitede okumakta ve üniversite dışında kendi ana dillerini konuşmaktadırlar. Bu nedenle onlara göre dilbilgisi hatası yapmadan konuşabilmek Türkiye'deki uluslararası öğrencilere göre daha zor bir alt beceri olabilir.

Uluslararası öğrencilerin dinleme becerisi bağlamında en çok güçlük çektiği alt beceri, standart Türkçenin dışındaki aksanlı konuşmaları anlayabilmek olarak tespit edilmiştir. Bu alt becerinin aynısı veya benzeri Evans ve Green'in (2007) çalışmasında olmadığı için karşılaştırma yapmak çok doğru olmamakla birlikte, onların çalışmasında öğrencilerin en çok, önemli kelimeleri anlayabilmekte zorlandığı görülmüştür.

Bu çalışmada yer alan 35 alt beceri ile ilgili sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, kelime ve terimlerle ilgili alt becerilerin akademik okuma, yazma ve dinlemede öğrencileri en çok zorlayan ilk iki alt beceri arasında bulunduğu görülmektedir. Bu durum, alt becerilerde kelime merkezli sorunların ön planda olduğunu göstermektedir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde de, özellikle okuma ve dinleme becerilerinin kullanımında onların en çok anlamını bilmedikleri kelime ve terimler konusunda güçlük yaşadığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlar, Türkiye'deki uluslararası öğrencilerin bölüm derslerinde karşılaştıkları sorunların temelinde, kelime ve özellikle terim bilgisindeki yetersizliğin olduğunu göstermektedir. Bu durum, Saville-Troike'nin (1984, s. 199) kelime bilgisinin ikinci dil ediniminin en önemli kısmı olduğu görüşü ile örtüşmektedir.

Uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaçlarının aldıkları eğitime (lisans ve lisansüstü), bölümlerine, ana dillerine ve sınıflarına göre değişkenlik gösterip göstermediğiyle ilgili elde edilen sonuçlara bakıldığında, lisans öğrencilerinin en sık dinleme, lisansüstü öğrencilerinin ise en sık okuma becerisini kullandığı görülmektedir. Lisans öğrencilerine göre en önemli etkinlik dersi dinlemek iken, lisansüstü

öğrencilerine göre ders kitabı okumaktır. Bu durum, lisans öğrencilerinin daha çok dersi dinleyerek, lisansüstü öğrencilerinin ise daha çok dersle ilgili kitap okuyarak öğrenmekte oldukları sonucunu göstermektedir. Buna karşın her iki grup öğrenci de, en az kullandıkları ve en zor beceri olarak gördükleri becerinin yazma olduğu ve bu bağlamda da en çok akademik dil/kelimeler kullanarak yazabilmekte zorlandıkları görüşündedir. Bu çalışmada, lisansüstü öğrencilerinin yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin ve özellikle yazmaya, konuşmaya, okumaya ilişkin bazı alt becerilerin kullanımında lisans öğrencilerine göre çok daha fazla güçlük çektikleri tespit edilmiştir. Bu durum, lisansüstü öğrencilerinin özellikle anlatmaya dayalı alt becerilerde lisans öğrencilerine göre daha fazla zorlandıklarını göstermektedir.

Okudukları bölümler açısından değerlendirildiğinde, her üç bölüm (Sosyal Bilimler, Fen Bilimleri ve Sağlık Bilimleri) öğrencilerinin de en sık dinleme, en az yazma becerisini kullandıkları tespit edilmiştir. Beceriler konusundaki bu uyuşma, etkinliklerde de kendisini göstermektedir. Her üç bölüm öğrencilerinin de en önemli gördüğü akademik okuma, yazma, konuşma ve dinleme etkinlikleri aynıdır. Ayrıca, üç bölümün uyum gösterdiği bir diğer nokta da, 20 etkinlik içerisindeki en önemli ilk üç etkinliktir. Bunlar sırası ile dersi dinlemek, ders kitabı okumak ve dersi dinlerken not tutmaktır. Becerilerin kullanım zorluğu konusunda elde edilen sonuçlar ise, her üç grup öğrencinin en çok yazma becerisinin kullanımında güçlük çektiğini göstermektedir. Bununla birlikte, istatistiksel olarak bölümler arasında anlamlı farkın olduğu tek becerinin konuşma olduğu ve bu becerinin kullanımında FEB öğrencilerinin SOB öğrencilerine göre daha çok zorlandığı görülmektedir. Fakat alt becerilerdeki kullanım zorlukları bölümlere göre değişmektedir. SOB ve FEB öğrencileri en çok akademik dil/kelimeler kullanarak yazabilmekte, SAB öğrencileri ise, aradıkları bilgiyi bulmak için metni hızlı bir şekilde gözden geçirmekte zorlanmaktadır. Bir başka tespit, FEB öğrencilerinin 35 alt beceri içerisinde 14'ünün kullanımında ve özellikle konuşma alt becerilerinin kullanımında SOB öğrencilerine göre daha fazla güçlük çektiği yönündedir. SAB öğrencilerine ait veriler ise, onların bu iki grubun ortasında bir yerde bulunduğunu göstermektedir.

Öğrenciler ana dillerine göre Türk dillerini konuşanlar ve diğerleri diye ikiye ayrıldığında, her iki grup öğrenciye göre de en kolay becerinin konuşma olduğu, Türk dillerini konuşan öğrencilere göre en zor becerinin okuma, diğer dilleri konuşan

öğrencilere göre ise en zor becerinin yazma olduğu sonucuyla karşılaşılmaktadır. Diğer dillere mensup öğrencilerin dört becerinin kullanımında da Türk dillerini konuşan öğrencilere göre daha çok zorlandığı, zorluk derecesinin anlatmaya dayalı becerilerde anlamaya dayalı becerilere göre daha yüksek olduğu sonucu da tespit edilmiştir.

Lisans öğrencileri okudukları sınıflara göre dört grup olarak değerlendirildiğinde, birinci sınıf öğrencilerinin en çok konuşmada; ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin ise yazmada zorlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Sıralamada durum böyle olmakla birlikte sınıflar arasındaki aritmetik ortalama farkları, birinci sınıf öğrencilerinin dördüncü sınıf öğrencilerine göre dinlemede daha fazla güçlük çektiklerini göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin öğretim süresi boyunca dinlediğini anlama becerisinde kendilerini geliştirdiklerini göstermektedir.

Uluslararası öğrencilerin anket sorularına verdiği cevaplar öğretim elemanlarının cevapları ile karşılaştırıldığında, dört becerinin kullanım sıklığı ve zorluğu konusunda her iki grubun verilerinin büyük oranda örtüştüğü görülmektedir. Her iki gruba göre, bölüm derslerinde öğrencilerin en sık kullandığı dinleme, en az kullandığı yazma ve en çok zorlandığı yazma, en az zorlandığı ise konuşma becerisidir. Bununla birlikte dört becerinin kullanımıyla ilgili öğretim elemanlarından elde edilen veriler uluslararası öğrencilerden alınan verilerle kıyaslandığında, öğrencilerin dört becerinin kullanımında kendilerini daha başarılı ve daha yeterli gördükleri anlaşılmaktadır.

Becerilerin kullanım sıklığı ve zorluğunda olduğu gibi en önemli etkinliklerin neler olduğu konusunda da öğrenci ve öğretim elemanları arasında akademik okuma hariç bir uyum söz konusudur. Her iki grup için akademik okuma etkinliklerinin önem sırası farklı görülmekte olup öğrenciler en önemli etkinliğin ders kitabı okumak, öğretim elemanları ise ders notu okumak olduğunu belirtmektedir. Buna karşın akademik yazma, konuşma ve dinleme etkinliklerinin önem sıralaması her iki grup için de aynıdır. Akademik yazma bağlamında en önemli etkinlik dersi dinlerken not tutmak, akademik konuşmada dersi dinlerken sorular sormak, akademik dinlemede ise dersi dinlemektir. Akademik okuma ve yazma alt becerileri içerisinde uluslararası öğrencilerin en çok zorlandığı alt beceriler her iki gruba göre de farklı olmakla birlikte, akademik konuşma ve dinlemede uluslararası öğrencilerin en çok zorlandığı alt beceriler aynıdır. Öğrenciler akademik okuma bağlamında metinlerdeki bölümleri ile ilgili terimleri anlayabilmekte

zorlandıklarını, öğretim elemanları ise onların hızlı okuyabilmekle ilgili sorunları olduğunu ileri sürmektedir. Aslında birbiriyle bağlantılı beceriler söz konusudur, çünkü anlamı bilinmeyen kelimeler metin okuma hızını düşürür. Öğrenciler de alanlarıyla ilgili terimleri anlamakta zorluk çektiklerini söylemekte ve bu güçlüğü ön plana çıkarmaktadır. Öğretim elemanları ise öğrencilerin alana özgü kelimeleri bilmemelerinin sonucunu ön plana çıkarmış görünmektedir. Öğrenciler akademik yazma bağlamında akademik dil kullanarak yazma becerisinde güçlük çektiklerini belirtirken öğretim elemanları onların en çok dil bilgisi kurallarına uygun cümle kurabilmekte güçlük çektiklerini ve yazarken dil bilgisi hataları yaptıklarını ileri sürmektedir. Öğretim elemanlarına göre bu hata, akademik dille yazabilmekten daha önemlidir ve bu nedenle öğrencilerin öncelikli olarak dil bilgisi kurallarına uygun cümle kurabilmeyi öğrenmeleri gerekmektedir. Her iki grubun zorlukları konusunda hemfikir olduğu alt beceriler de bulunmaktadır. Uluslararası öğrencilerin akademik konuşma bağlamında telaffuz hatası yapmadan konuşabilmek, akademik dinlemede ise standart Türkçenin dışındaki aksanlı konuşmaları anlayabilmekte güçlük çekmeleri bu beceriler içerisinde yer almaktadır.

## 5.2. ÖNERİLER

Bu tez ile Türkiye’de lisans ve lisansüstü öğrenim gören uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe kullanımına yönelik ihtiyaçları tespit edilmeye çalışılmıştır. Türkiye’nin farklı şehirlerinde ve üniversitelerin 35 farklı fakülte ve yüksekokulunda, 8 farklı enstitüsünde ve 112 farklı bölümünde okuyan, 79 farklı ana dilini konuşan öğrencilerle ve onlara ders veren farklı üniversitelerde ve farklı alanlarda çalışan akademisyenlerle yapılan ihtiyaca yönelik analiz gerçekleştirilmiştir. Hem nitel hem de nicel verilerin elde edildiği ve değerlendirildiği bir araştırma yöntemi yürütülmüştür. Elde edilen sonuçlar, aslında öğrencilerin yaşadıkları güçlükler, ihtiyaçlarının giderilmesi konusunda neler yapılabileceği konusunda da göstermektedir. Araştırma evreninin büyüklüğü, sağlıklı sonuçlara ulaşıldığını ve bu adımdan sonra neler yapılması gerektiğini göstermektedir. Öncelikle ülkemizde sayıları günden güne artan uluslararası öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçenin yanı sıra akademik Türkçe konusunda saptanan ihtiyaçları bu doğrultuda yürütülecek çalışmalara işaret etmektedir.

Bu bağlamda gerek hazırlık sınıflarında gerekse öğrencilerin eğitim sürecinde alabilecekleri derslerin yapılandırılması için program geliştirenler, yabancı dil olarak Türkçe öğreten okutmanlar, bölüm öğretim üyeleri ve Türkçe uzmanlarından oluşacak bir komisyon oluşturmak gerekmektedir. Programın yapılandırılmasında gözetilen özen ve yapının aynısı ders kitabı konusunda da gösterilmeli ve yine bir komisyon bünyesinde sözü edilen kişiler bir araya getirilmelidir. Araştırma verileri ve ihtiyaç analizi sonuçları yaşanan güçlükleri göstermekte olup bilimsel çalışmaların program geliştirilmesinde ve ders kitabı yazılmasında da dikkate alınması gerektiğini göstermektedir. Yapılan çalışmaların burada önerilen komisyon modelinin çalışma sürecinden geçmesi önemlidir. Fakat başka önemli bir nokta da uluslararası öğrenci sayısının ve bu öğrencilerin geldiği ülke sayısı ve çeşitliliğinin sürekli farklılaşması olup çalışmaların sürekli yenilenmesi ve değişen öğrenci profilinin ihtiyaçlarına göre ders malzemelerinin güncellenmesi gerektiğidir.

Yabancı dil olarak Türkçe hazırlık eğitimi sonrasında bölümlerine giden öğrencilerin akademik Türkçe ile karşılaşmaktadır. Bu durumda hazırlık sınıfı ile bölüm arasında bir geçiş süreci yaşanmaktadır ve mevcut durum birkaç istisna dışında bu geçiş sürecini öğrencinin tek başına yaşaması şeklinde gerçekleştiğini göstermektedir. Akademik Türkçe dersi ne zaman ve nerede verilmeli sorusu sadece bu durumu yaşayacak öğrencileri ilgilendiren bir durum değildir ve bölüm öğretim elemanları da bu durumdan etkilenmektedir.

Bir seçenek, Türkçe hazırlık sınıflarını başarı ile tamamlayan öğrencilere bir dönem alanlarıyla ilgili Akademik Türkçe dersi verilmesi olabilir. Bir diğer seçenek, bu dersin öğrencilerin bölüm derslerine başlamasından sonra verilmesidir. Bu dersin içeriğinin belirlenmesinde, müfredat programının geliştirilmesinde ve bu alana yönelik yazılacak kitaplarda bu tezin sonuçlarında olduğu gibi bilimsel veriler kullanılmalıdır.

Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde, Akademik Türkçe dersine ihtiyaç olduğu ve öğrencilerin de bu doğrultudaki ihtiyaçları dikkate alınarak adımlar atılması gerektiği anlaşılmıştır. İhtiyaçları yeniden değerlendirmek ve buradan hareketle öneriler sunmak bağlamında, derslerde ve malzeme geliştirmede yazma ve okuma becerilerine ağırlık verilmesi gerektiği söylenebilir. Bu iki becerinin öğretiminde akademik kelime ve terimler ile akademik dilin öğretimine özel önem verilmelidir. Bunu sağlamak için

Akademik Türkçe dersi içerik temelli bir yaklaşımla düzenlenebilir. İçerik temelli bir dersi öğrenci daha istekli ve güdümlü bir şekilde takip edecektir. Çünkü öğrenci böyle bir derste hem dilini geliştirecek hem de alan bilgisini artırmış olacaktır. Diğer taraftan, her bölümün içeriğine uygun bir akademik Türkçe dersi düzenlemenin imkânsızlığı da ortadadır. Bu sebeple, Akademik Türkçe derslerini Sosyal Bilimler, Fen Bilimleri ve Sağlık Bilimleri olmak üzere üç farklı öğrenci grubuna hitap edecek şekilde düzenlemek daha faydalı olabilir.

Alt beceriler konusunda çalışmada ortaya çıkan en önemli sonuçlardan birisi öğrencilerin yetersiz kelime bilgileridir. Bu yüzden, Akademik Türkçe derslerinde akademik kelime ve terimlerin öğretilmesine özel önem verilmelidir. Bu bağlamda, Dolmacı ve Ertaş'ın (2016) hazırladığı Akademik Türkçe Kelime Listesi'nde yer alan 1010 kelimenin Akademik Türkçe dersinde öğretilmesi öğrenci başarısını yükseltme açısından faydalı olacaktır. Bu anlamda öğrencilere faydalı olabilecek diğer bir uygulama Hellekjaer'in (2010, s. 248) belirttiği gibi, bölüm öğretim elemanlarının ders anlatırken kullanacakları önemli kelime ve terimlerin anlamlarını dersin başında öğrencilerine kısaca açıklamalarıdır.

Öğrencilerin not tutma becerilerini geliştirme konusunda yardıma ihtiyaçları vardır. Akademik Türkçe derslerinde ve TÖMER sınıflarında uluslararası öğrencilere not tutma eğitimi verilmelidir. Görüşmelerde öğrencilerin dersi dinlerken not tutmaya büyük önem verdikleri, ama not tutma konusunda büyük sıkıntı çektikleri, bazı öğrencilerin ana dillerinde veya Türkçeden daha iyi bildikleri diğer yabancı dillerde not tuttukları ortaya çıkmıştır. Öğrenciler, not tutmada zorlanmalarının sebebi olarak da bölüm öğretim elemanlarının hızlı konuşmalarını göstermişlerdir. Ferris (1998) de yabancı dil öğreticilerinin aksine, bölüm öğretim elemanlarının “mırıltı şeklinde konuştuklarını, hızlı konuştuklarını, konuşurken fazla görsel malzeme kullanmadıklarını, öğrencilerin bilmediği kelimeler kullandıklarını veya argo konuştuklarını” (s. 310) ifade etmektedir. Türkçe hazırlık sınıflarının amacı öğrencileri bölüm derslerine hazırlamak olduğuna göre, öğrencilerin dersi dinlerken not tutma becerilerinin geliştirilmesine Türkçe hazırlık sınıflarında özel önem verilmelidir. Bu anlamda, özellikle son kurlardaki dinleme metinlerinin soruları “doğru-yanlış, var-yok” gibi, daha sonra öğrencilerin bölüm derslerinde hemen hemen hiç kullanmayacakları bir formattan kurtarılmalıdır.

Bunun yerine, tıpkı bölüm derslerinde olduğu gibi, öğrencilere dinledikleri metinlerdeki önemli kısımları not olarak tutabilme eğitimi verilmelidir.

Birinci bölümde de ifade edildiği gibi, Türkçe hazırlık sınıfı sonrası öğrenciler farklı bir ortama geçip farklı roller üstlenmektedirler. İlk ortamda dil öğrencisi iken yeni ortamda dil kullanıcısı olmaktadır. İlk ortamda kendi seviyelerine göre konuşan dil öğreticilerinin yerini, ikinci ortamda seviye farkı gözetmeyen bölüm öğretim elemanları almaktadır. Ayrıca, ilk ortamı “rahat bölge” (s. 313) olarak niteleyen Ferris ve Tagg (1996a, ss.311-312), ikinci ortamda öğrencilerin yapması gereken etkinlik ve görevlerin birinci ortama göre daha zor olduğunu ifade etmektedir. Uluslararası öğrencilere dil öğretenlerin ve bu alanda malzeme geliştirenlerin, bölüm derslerinde öğrencilerin dili nerelerde ve nasıl kullanmakta olduklarını bilmeleri bir gerekliliktir (Ferris ve Tagg,1996b, s. 53). Bu yüzden, Türkçe hazırlık sınıflarında ders veren okutmanların fırsat buldukça bölüm derslerine gidip dört becerinin bölüm derslerinde nerelerde ve nasıl kullanıldığını, uluslararası öğrencilerin Türkçe kullanımlarını yerinde gözlemlenmeleri hazırlık sınıflarında verdikleri eğitimin kalitesinin artırılması açısından faydalı bir uygulama olacaktır.

İki ortam arasındaki farkın uluslararası öğrenciler tarafından da görülmesi gerekmektedir. Bunun için iki farklı uygulama yapılabilir. Birinci uygulama Ferris ve Tagg’a (1996a, s. 312) aittir: Bölüm öğretim elemanları yabancı dil öğretim sınıflarına gelip bölüm derslerinde öğrencilerden neler bekledikleri ve öğrencilere ne tür ödevler verdikleri gibi konularda uluslararası öğrencileri bilgilendirebilirler. İkinci uygulama ise, Türkçe hazırlık sınıflarındaki öğrencileri, B2 seviyesinden itibaren bir sonraki akademik yılda okuyacakları bölümlerin bazı derslerine haftada 2-3 saatliğine göndermektir. Böyle bir uygulama ile öğrenciler, bölüm derslerinde kendilerinden neler beklendiğini ve hangi alanlarda ne gibi eksiklerinin olduğunu görecekler ve daha güdümlü ve istekli bir şekilde Türkçe öğrenmeye devam edeceklerdir.

Sorunların nasıl çözüleceğine ilişkin bir örnek vermek gerekirse, bu öğrencilerin en çok güçlük çektiği beceri yazmadır. Bu tezde, öğrenciler daha çok hangi yazma alt becerilerde sıkıntı çekmektedirler? sorusuna öğretim elemanlarının verdiği cevap, “dil bilgisi kurallarına uygun cümle kurabilmek” şeklinde olmuştur. Bu sonuç, aslında mevcut öğretimle ilgili bir geri dönüt de vermektedir, ancak önemli olan bu geri dönütü



değerlendirebilmek ve mevcut sorunu ortadan kaldırmak için çalışmalar yapmaktır. Bu alanda çalışanların ve sınıf içinde deneyim sahibi olan öğretim elemanlarının birçok önerisi olacaktır. TÖMER'lere ayrı bir yazma dersinin konulması, mevcutsa yazma etkinlikleriyle ilgili saatlerin artırılması, yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında yazma etkinliklerini artırmak, yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik ihtiyaç dahilinde ders kitapları ve ek malzemeler geliştirmek vb. önerilerle her zaman karşılaşılabilir. Bu tez çalışmasında ise, sadece tek bir önerinin dillendirilmesi söz konusu değildir, ilgili gruplardan gelebilecek söz konusu bu önerilerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanından daha çok katılımcıyla tartışılması ve uygulamaya konulması yönündedir.

Mevcut araştırmada dört beceri birlikte ele alınmış ve öğrencilerin bu becerileri kullandığı etkinlikler ve becerileri kullanım zorlukları birlikte değerlendirilmeye çalışılmıştır. Yapılan bu çalışmadan hareketle, ileride yapılacak çalışmalara öneriler sunmak mümkündür. Dört beceriyi birlikte ele almak yerine, her bir çalışmanın ayrı bir beceriye odaklanması, becerilerin kullanıldığı etkinlikler ve öğrencilerin becerileri kullanırken nerelerde zorlandığını daha detaylı bir şekilde ortaya çıkarabilir.

Bu çalışmada öğretim elemanlarına sadece anket uygulanmıştır. Yapılacak olan benzer bir çalışmada, öğretim elemanları ile de görüşmeler yapıp uluslararası öğrencilerin eksiklikleri ve yaşadıkları dil sorunları öğretim elemanları gözünden ele alınabilir. Ayrıca, uluslararası öğrencilerle yapılan görüşmelerde, dil yetersizlikleri nedeniyle öğrencilerin görüşme sorularına hep kısa cevaplar verdiği bu çalışmada ortaya çıkan bir durumdur. Benzer soruların öğretim elemanlarına sorulması durumunda, daha uzun ve detaylı cevapların alınabilmesi mümkün olacaktır.

Yapılacak olan benzer bir çalışmada, öğrenci ve öğretim elemanı örneklemi aynı üniversitenin aynı bölümlerinden seçilmelidir. Böylece, öğretim elemanlarının hakkında bilgi vereceği uluslararası öğrenciler, zaten çalışmada örneklem olarak kullanılan öğrenciler olacağı için daha sağlıklı bilgilere ulaşılmış olacaktır.

Gözlem ve video kayıt tekniği ile uluslararası öğrenciler bölüm derslerinde izlenebilir. Böylesi bir uygulama ile dersi dinleme, derslerde soru sorup cevap verme ve tartışmalara katılma gibi konularda uluslararası öğrenciler ile Türk öğrenciler arasında bir karşılaştırma yapma imkânı da doğmuş olacaktır. Benzer bir çalışma belge inceleme

yöntemi ile de yapılabilir. Bu tür bir çalışmada uluslararası öğrencilerin bölüm derslerinde hazırlamış olduğu yazılı ödev kâğıtları, dersleri dinlerken tuttıkları notlar ve öğrencilerin sınav kâğıtları incelenerek öğrencilerin nerelerde sorun yaşadığı uzman gözüyle ortaya konmuş olur.

Uluslararası öğrencilerin başarıları kendileriyle aynı sınıflarda okuyan Türk öğrencilerin başarıları ile karşılaştırılabilir. Her iki gruptan da kendilerini başarısız gören öğrencilerle görüşmeler yapıp, uluslararası öğrencilerin başarısızlıklarının ne kadar dil merkezli olduğu ortaya çıkarılabilir. Yeni bir çalışma ile öğretim elemanlarının genelde öğrencilerden, özelde uluslararası öğrencilerden akademik anlamda neler beklediği, ders başarısı için neleri gerekli gördüğü araştırılabilir.

## KAYNAKLAR

- Adamson, H. D. (1990). ESL students' use of academic skills in content courses. *English for Specific Purposes*, 9, 67-87.
- Adzmi, N. A., Bidin, S., Ibrahim, S., & Jusoff, K. (2009). The academic English language needs of industrial design students in UITM Kedah, Malaysia. *English Language Teaching*, 2(4), 171- 178.
- Akbaş, E. (2012). Exploring metadiscourse in master's dissertation abstracts: cultural and linguistic variations across postgraduate writers. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 1(1), 12-26.
- Akbaş, E. (2014). Are they discussing in the same way? Interactional metadiscourse in Turkish writers' texts. A. Lyda & K. Warchal (Eds.), *Occupying niches: Interculturality, cross-culturality and aculturality in academic research*, 119-133. London: Springer.
- Aksan, D. (2009). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksan, Y., Aksan, M., Koltuksuz, A., Sezer, T., Mersinli, Ü., Demirhan, U. U., Yılmaz, H., Kurtoğlu, Ö., Atasoy, G., Öz, S., & Yıldız, İ. (2012). Construction of the Turkish national corpus (TNC). *Proceedings of the 8th International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2012)*, 3223-3227. İstanbul.
- Aksan, Y., Aksan, M., Özel, S. A., Yılmaz, H., Demirhan, U. U., Mersinli, Ü., Bektaş, Y., & Altunay, S. (2014). *Web tabanlı Türkçe ulusal derlemi (TUD)*. 16th Academic Information System Conference. Mersin University.
- Aksan, Y. ve Uçar, A. (2012). Türkçe sözcük kullanımının öğretiminde derlem kullanımı: Türkçe ulusal derlemi örneği. M. Aksan ve Y. Aksan (Eds.), *Türkçe öğretiminde güncel çalışmalar*, 102-112. Mersin: Mersin Üniversitesi Yayınları.

- Algı, S. (2012). *Hedges and boosters in L1 and L2 argumentative paragraphs: Implications for teaching L2 academic writing* (Yüksek lisans tezi), Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Alpar, R. (2010). *Spor, sağlık ve eğitim bilimlerinden örneklerle uygulamalı istatistik ve geçerlik-güvenirlilik*. Ankara: Detay yayıncılık.
- Ambati, B., Reddy, S., & Kilgarriff, A. (2012). Word sketches for Turkish. *Proceedings of the Eighth International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2012)*, 2945-2950. İstanbul.
- Arslan, M. (2012). Tarihi süreçte Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi-öğrenimi çalışmaları. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 167-188.
- Astika, G. (1999). The role of needs analysis in English for Specific Purposes. *Teaching English as a Foreign Language in Indonesia*, 10(1), 31-47.
- Atai, M. A., & Nazari, O. (2011). Exploring reading comprehension needs of Iranian EAP students of health information management (HIM): A triangulated approach. *System*, 39(2011), 30-43.
- Aydın, G. (2015). *Türk dili ve edebiyatı hizmet öncesi öğretmen eğitiminde yansıtıcı öğretim uygulamalarının akademik yazma becerilerine etkisi* (Doktora tezi), Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Bahar, M. A. (2014). Lisansüstü eğitimde akademik yazma ve önemi. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 209-233.
- Bailey, A. L. (2007). Introduction: Teaching and assessing students learning English in school. A. L. Bailey (Ed.), *The language demands of school: Putting academic English to the test*, 1-26. New Haven, CT: Yale University Press.
- Balçıkanlı, C. (2010). A study on needs analysis of learners of Turkish language. *Sino-US English Teaching*, 7(1), 24-28.
- Banguoğlu, T. (2011). *Türkçenin grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları
- Barın, E. (2003). Yabancılara Türkçenin öğretiminde temel söz varlığının önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 311-317.

- Basturkmen, H. (2013). Needs analysis and syllabus design for language for specific purposes. C. A. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics*, (7), 4209-4217. Oxford: Wiley Blackwell.
- Basturkmen, H. (2010). *Developing courses in English for specific purposes*. London: Palgrave Macmillan.
- Bayyurt, Y. (2010). Author positioning in academic writing. S. Zyngier & V. Viana (Eds.), *Avaliações e perspectivas: mapeando os estudos empiricos na area de Humanas* (Appraisals and perspectives: mapping empirical studies in the Humanities), 163-184. Rio de Janeiro: The Federal University of Rio de Janeiro.
- Bellés-Fortuño, B., (2009) Spoken academic corpora applied to teaching and research: Towards a multimodal approach. P. Cantos-Gómez & A. Sánchez-Pérez (Eds.), *A survey on corpus-based research. Panorama de investigaciones basadas en corpus*, 906-919. Murcia: Asociación Española de Lingüística de Corpus.
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston: Allyn and Bacon.
- Berwick, R. (1989). Needs assessment in language programming: From theory to practice. R. K. Johnson (Ed.), *The second language curriculum*, 48-62. Cambridge: Cambridge University Press
- Biber, D. (2006). *University language: A corpus-based study of spoken and written registers*. Philadelphia: John Benjamin Publishing Company
- Biber, D., & Conrad, S. (2001). Quantitative corpus-based research: Much more than bean counting. *TESOL Quarterly*, 35, 331-336.
- Biber, D., Conrad, S., Reppen, R., Byrd, P., Helt, M., Clark, V., Cortes, V., Csomay, E., & Urzua, A. (2004) *Representing language use in the university: Analysis of the TOEFL 2000 spoken and written academic language corpus* (ETS TOEFL Monograph Series, MS-25). Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- BNC (British National Corpus) (2007). *What is the BNC?* [Çevrim içi: <http://www.natcorp.ox.ac.uk/corpus/index.xml> Erişim tarihi: 8 Nisan 2016].

- Boeschoten, H. (1998). The speakers of Turkic languages. L. Johanson & É. Á. Csató (Eds), *The Turkic languages*, 1-15. London: Routledge.
- Bojović, M. (2006): Teaching foreign languages for specific purposes: Teacher development. M. Brejc (Ed.), *Co-operative partnership in teacher education - Proceedings of the 31st annual ATEE conference*. Ljubljana: National School for Leadership in Education.
- Bostancı, K. ve Yüksel, M. (2005). Araştırma nasıl yapılır, makale nasıl yazılır? *Türk Göğüs Kalp Damar Cerrahisi Dergisi*, 13(3), 298-302.
- Boylu, E. (2016). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik Türkçe sorunu*. 9. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı. Mehmet Akif Üniversitesi.
- Boylu, E. ve Çangal, Ö. (2014). Yabancılara Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: İran örneği. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 127-151.
- Bölükbaş, F. (2014). Jigsaw-IV tekniğinin yabancı öğrencilerin Türkçedeki temel zamanları öğrenmeleri üzerindeki etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(3), 196-209.
- Braine, G. (2001). Twenty years of needs analyses: Reflections on a personal journey. J. Flowerdew & M. Peacock (Eds.), *Research perspectives on English for Academic Purposes*, 195-207. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bridgeman, B., & Carlson, S. (1983). *Survey of academic writing tasks required of graduate and undergraduate foreign students* (TOEFL Research Report No. 15). Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Brindley, G. (1984). *Needs analysis and objective setting in the adult migrant education program*. Sydney: N. S. W. Adult Migrant Education Service.
- Brindley, G. (1989). The role of needs analysis in adult ESL programme design. R. K. Johnson (Ed.), *The second language curriculum*, 63-78. Cambridge: Cambridge University Press
- Brown, J. D. (1995). *The elements of language curriculum: A systematic approach to program development*. New York: Heinle & Heinle Publishers.

- Brown, J. D. (2001). *Using surveys in language programs*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, J. D. (2009). Foreign and second language needs analysis. M. H. Long & C. J. Doughty (Eds.), *The handbook of language teaching*, 269-293. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Burke, E., & Wyatt-Smith, C. (1996). Academic and Non-academic Difficulties: Perceptions of Graduate Non-English Speaking Background Students. *TESL-EJ*, 2(1). [Çevrim içi: <http://tesl-ej.org/ej05/a1.html> Erişim tarihi: 15 Mayıs 2017].
- Cai, L. J. (2013). Students' perceptions of academic writing: A needs analysis of EAP in China. *Language Education in Asia*, 4(1), 5-22.
- Cavkaytar, S. ve Zenci Çalışır S. (2013). Bilimsel yazılar ve yazışma türleri. Macit, M. ve Cavkaytar, S. (Eds.), *Türk Dili II*, 141-163. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Ceylan, E., Sağirekmekçi, H., Tatar, E. ve Bilgin, İ. (2016). Ortaokul öğrencilerinin merak, tutum ve motivasyon düzeylerine göre fen bilgisi dersi başarılarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 39-52.
- Chambers, F. (1980). A re-evaluation of needs analysis. *English for Specific Purposes Journal*, 1, 25-33.
- Chan, V. (2001). Determining students' language needs in a tertiary setting. *English Teaching Forum*. 39(3), 16-27.
- Cheng, L., Myles, J., & Curtis, A. (2004). Targeting language support for non-native English-speaking graduate students at a Canadian university. *TESL Canada Journal*, 21, 50-71.
- Christison, M. A., & Krahnke, K. J. (1986). Student perceptions of academic language study. *TESOL Quarterly*, 20(1), 61-81.
- Coffey, B. (1984). ESP-English for specific purposes (State of the art article). *Language Teaching* 17(1), 2-16.
- Coleman, H. (1988). Analyzing language needs in large organizations. *English for Specific Purposes*, 7, 155-169.

- Collins (2016). *The Collins corpus*. [Çevrim içi: <http://www.collins.co.uk/page/The+Collins+Corpus> Erişim tarihi: 8 Nisan 2016].
- Cook, V. (2008). *Second language learning and language teaching*. London: Hodder Education.
- Coşmuş, C. (2011). *Structural organisation of abstracts in English and Turkish research articles* (Yüksek lisans tezi), Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Coxhead, A. (2000). A new academic word list. *TESOL Quarterly*, 34, 213–238.
- Coxhead, A., & Nation, P. (2001). The specialised vocabulary of English for Academic Purposes. J. Flowerdew & M. Peacock (Eds.), *Research perspectives on English for Academic Purposes*, 252-267. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question, and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19(1), 121–129.
- Cummins, J., & Man, E. Y.-F. (2007). Academic language: What is it and how do we acquire it? J. Cummins & C. Davison (Eds.), *International handbook of English language teaching*, 797-810. New York: Springer.
- Cunningsworth, A. (1983). Needs analysis: A review of the state of the art. *System*, 11(2), 149-154.
- Çalışkan, N. ve Çangal, Ö. (2013). Yabancılara Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: Bosna Hersek örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 310-334.
- Çandarlı, D. (2013). *Writer visibility and reader engagement in university students' argumentative essays* (Yüksek lisans tezi), Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Çapar, M. (2014). *A study on interactional metadiscourse markers in research articles* (Doktora tezi), Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Çetinsaya, G. (2014). *Büyüme, kalite, uluslararasılaşma: Türkiye yükseköğretimi için bir yol haritası*. Ankara: YÖK Yayınları.



- Çivilibal, M. (2013). Bilimsel bir makale nasıl yazılır ve yayımlanır? *Haseki Tıp Bülteni*, 51(3) 85–88.
- Dalkılıç, G., & Çebi, Y. (2002). A 300 MB Turkish corpus and word analysis. T. Yakhno (Ed.), *Advances in information systems: Second international conference, ADVIS 2002, İzmir, Turkey, October 23-25, 2002, proceedings*, 205-212. Berlin: Springer-Verlag.
- Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in content and language integrated learning (CLIL) classrooms*. Amsterdam: John Benjamins.
- Day, R. A. (1996). *Bilimsel makale nasıl yazılır, nasıl yayımlanır?* (G. A. Altay, Çev.). Ankara: TÜBİTAK Yayınları.
- Demircan, Ö. (2013). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınları
- Dolmacı, M., & Ertaş, A. (2016). Developing a textbook-based academic Turkish wordlist. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 232, 821-827.
- Doyuran, Z. (2009). Conciliation of knowledge through hedging in Turkish scientific articles. *Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 26(1), 85-99.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Dudley-Evans, T., & St. John, M. J. (1998). *Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dudley-Evans, T. (2001a). English for specific purposes. R. Carter & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*, 131-136. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dudley-Evans, T. (2001b). Team-teaching in EAP: Changes and adaptations in the Birmingham approach. J. Flowerdew & M. Peacock (Eds.), *Research perspectives on English for academic purposes*, 225-238. Cambridge: Cambridge University Press.

- Ekmekçi, V. (2017). *Yabancılarla Türkçe öğretiminde akademik okuryazarlık öğretimine yönelik bir eylem araştırması* (Doktora tezi), Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Emeksiz, E. Z. (2015). Passive clauses in Turkish academic discourse. *Turkish Studies*, 10(8), 1025-1034.
- Ergin, M. (2013). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım Yayın.
- Erkman-Akerson, F. (2008). *Dile genel bir bakış*. İstanbul: Multilingual.
- Eslami, Z. (2010). Teachers' voice vs. students' voice: A needs analysis approach to English for Academic Purposes (EAP) in Iran. *English Language Teaching*, 3(1), 3-11.
- Evans, S., & Green, C. (2007). Why EAP is necessary: A survey of Hong Kong tertiary students. *Journal of English for Academic Purposes*, 6, 3-17.
- Ewer, J. R., & Latorre, G. (1969). *A course in basic scientific English*. London: Longman
- Ferris, D. (1998). Students' views of academic aural/oral skills: A comparative needs analysis. *TESOL Quarterly*, 32(2), 289-318.
- Ferris, D., & Tagg, T. (1996a). Academic oral communication needs of EAP learners: What subject-matter instructors actually require. *TESOL Quarterly*, 30, 31-58.
- Ferris, D., & Tagg, T. (1996b). Academic listening/speaking tasks for ESL students: Problems, suggestions, and implications. *TESOL Quarterly*, 30, 297-317.
- Fidan, Ö. (2002). *Türkçe bilimsel metinlerde üstsöylem belirleyicileri* (Yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Flowerdew, L. (2013). Needs analysis and curriculum development in ESP. B. Paltridge & S. Starfield (Eds.), *The handbook of English for specific purposes*, 325-346. Oxford: Blackwell.
- Flowerdew, J. (2009). Corpora in language teaching. M. H. Long & C. J. Doughty. (Eds.), *The handbook of language teaching*, 327-350. Oxford: Wiley-Blackwell.

- Flowerdew, J., & Peacock, M. (2001a). Issues in EAP: A preliminary perspective. J. Flowerdew & M. Peacock (Eds.), *Research perspectives on English for academic purposes*, 8-24. Cambridge: Cambridge University Press.
- Flowerdew, J., & Peacock, M. (2001b). The EAP curriculum: Issues, methods, and challenges. J. Flowerdew & M. Peacock (Eds.), *Research perspectives on English for academic purposes*, 177-207. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fortanet, I. (2005). Honoris causa speeches: An approach to structure. *Discourse Processes*, 7(1), 31-51
- Gallagher-Brett, A. (2004). *Seven hundred reasons for studying languages*. Southampton: LLAS Subject Centre. [Çevrim içi: [https://www.llas.ac.uk/sites/default/files/nodes/6063/700\\_reasons.pdf](https://www.llas.ac.uk/sites/default/files/nodes/6063/700_reasons.pdf) Erişim tarihi: 7 Ekim 2015].
- Gillett, A. J. (2015). *Academic writing: Features of academic writing*. [Çevrim içi: <http://www.uefap.net/writing/writing-features/writing-features-introduction> Erişim tarihi: 3 Kasım 2015].
- Gillett, A. J. (1996). What is EAP? *IATEFL ESP SIG Newsletter*, 6, 16-22. [Çevrim içi: <http://www.uefap.com/articles/eap.htm> Erişim tarihi: 7 Ekim 2015].
- Gillett, A. J. (1989). Designing an EAP course: English language support for further and higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 13(2), 92-104.
- Gillett, A. J., & Wray, L. (2006). EAP and success. A. J. Gillett & L. Wray (Eds), *Assessing the effectiveness of EAP programmes*, 1-11. London: BALEAP.
- Goldenberg, C., & Coleman, R. (2010). *Promoting academic achievement among English learners: A guide to the research*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Göçer, A., Tabak, G. ve Coşkun, A. (2012). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi kaynakçası. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 32, 73-126.
- Gökçe, O. (2006). *İçerik analizi: Kuramsal ve pratik bilgiler*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Grant, S., & Shank, C. (1993). *Discovering and responding to learner needs: Module for ESL teacher training*. Arlington, VA: Arlington County Public Schools.

- Graves, K. (2000). *Designing language courses: A guide for teachers*. Ontario: Heinle & Heinle Publishers.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem A Yayınları
- Güzel, A. ve Barın, E. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Halliday, M. A. K., & Martin, J.R. (1993). *Writing science: Literacy and discursive power*. London: Falmer Press.
- Hamp-Lyons, L. (2001). English for academic purposes. R. Carter & D. Nunan (Eds), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*, 126-130. Cambridge: Cambridge University Press.
- Haneda, M. (2014). Introduction: Why should we care about academic language? *Linguistics and Education*, 26, 88-91.
- Hawkey, R. (1980). Syllabus design for specific purposes. *ELT documents special, projects in materials design*, içinde, 82-133. London: The British Council.
- Haynes, J. (2007). *Getting started with English language learners: How educators can meet the challenge*. Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Haznedar, B. ve Kalınlı, A. (2016). Trombofili hastalığı ile genetik bozukluklar arasındaki ilişkinin adaptif ağ tabanlı bulanık mantık çıkarım sistemi (ANFIS) ile tespit edilmesi. *Sakarya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 20(1), 13-21.
- Hellekjaer, G. O. (2010). Language matters: Assessing lecture comprehension in Norwegian English-medium higher education. C. Dalton-Puffer, T. Nikula & U. Smit. (Eds.), *Language use and language learning in CLIL classrooms*, 233-258. Amsterdam: John Benjamins.
- Horowitz, D. M. (1986). What professors actually require: Academic tasks for the ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 20(3), 445-62.
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for specific purposes: A learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Hyland, K. (2006). *English for academic purposes: An advanced resource book*. London: Routledge.
- Hyland, K. (2002). Specificity revisited: How far should we go now? *English for Specific Purposes*, 21(4), 385-395.
- Hyland, K. (1997). Is EAP Necessary? A survey of Hong Kong undergraduates. *Asian Journal of English Language teaching*, 7, 77-99.
- Hyland, K. (1996). Talking to the academy: Forms of hedging in science research articles. *Written Communication*, 13(2), 251-281
- Hyland, K. (1994). Hedging in academic writing and EAP textbooks. *English for Specific Purposes*, 13, 239-256.
- Hyland, K., & Tse, P. (2007). Is there an “academic vocabulary”? *TESOL Quarterly*, 41(2) 235-253.
- İlhan, T. (2012). Üniversite öğrencilerinde yalnızlık: Cinsiyet rolleri ve bağlanma stillerinin yalnızlığı yordama güçleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2377-2396.
- Johns, A. M. (2013). The history of English for Specific Purposes research. B. Paltridge & S. Starfield. (Eds.), *The handbook of English for specific purposes*, 5-30. Sussex: Wiley-Blackwell.
- Johns, A. M. (1981). Necessary English: A faculty survey. *TESOL Quarterly*, 15, 51-57.
- Johnson, K.A., & Parrish, B. (2010). Aligning instructional practices to meet the academic needs of adult ESL students. *TESOL Quarterly Special Topics Issue: Migration and Adult Language Education*, 44(3), 618-628.
- Johnson, R. B., & A. J. Onwuegbuzie. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*. 33, 14-26.
- Jordan, R. R. (1998). *English for Academic Purposes (EAP) and needs analysis: Implications and implementation*. Manchester: University of Manchester.
- Jordan, R. R. (1997). *English for Academic Purposes: A Guide and resource book for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Jordan, R. R., & Mackay, R. (1973). A survey of the spoken English problems of overseas postgraduate students at the universities of Manchester and Newcastle upon Tyne. *Journal of the Institutes of Education of the Universities of Newcastle upon Tyne and Durham*, 25(125).
- Kaewpet, C. (2009). A framework for investigating learner needs: Needs analysis extended to curriculum development. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 6(2), 209-220.
- Kao, C., & Gansneder, B. (1995). An assessment of class participation by international graduate students. *Journal of College Student Development*, 36, 132-140.
- Karababa, C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 265-277.
- Karababa, C. & Karagül, S. (2013). A needs analysis for learners of Turkish as a foreign language. *Education and Science*, 38(170): 361-371.
- Karaoğlu, S. (2014). Türkçe çevirimiçi derlemler üzerine. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16, 181-188.
- Karasar, N. (2015). *Araştırmalarda rapor hazırlama*. Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Khajavi, Y., & Gordani, Y. (2010). Investigating Iranian MA students' perceptions of their academic English language needs, abilities and problems. *English for Specific Purposes World*, 31(10), 1-22.
- Kim, S. (2006). Academic oral communication needs of East Asian international graduate students in non-science and non-engineering fields. *English for Specific Purposes*, 25, 479-489.
- Koçer, Ö. (2013). Program geliştirmenin ilk basamağı: Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ihtiyaç ve durum analizi. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 159-174.
- Kozak, N. (2014). *Türkiye akademik dergiler rehberi-2014*. Ankara: Detay Yayıncılık
- Kuo, C.-H. (1998). The use of personal pronouns: Role relationships in scientific journal articles. *English for Specific Purposes* 18(2), 121-138.

- Kurtoğlu, Ö. (2013). *A corpus based discourse analysis: The properties of texts in Turkish textbooks for primary and secondary schools* (Doktora tezi), Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Küçük, M. (2010). Tarihî Türk lehçelerinden Türkiye Türkçesine -Dir/-DUr (<turur) eki ve işlevleri. *Türkbilig*, 19, 59-75.
- Laborda, J. G. (2011). Revisiting materials for teaching languages for specific purposes. *3L: The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 17(1), 102 –112.
- Leech, G. (1997) Teaching and language corpora: A convergence . A. Wichman , S. Fligelstone , T. McEnery & G. Knowles (Eds.), *Teaching and language corpora*, 1-23. London: Longman.
- Leki, I. (2001). A narrow thinking system: Nonnative-English-speaking students in group projects across the curriculum. *TESOL Quarterly*, 35, 39-67.
- Leki, I., & Carson, J. (1997). Completely different worlds: EAP and the writing experiences of ESL students in university courses. *TESOL Quarterly*, 31, 39–69.
- Leki, I., & Carson, J. (1994). Students' perceptions of EAP writing instruction and writing needs across the disciplines. *TESOL Quarterly*, 28, 81–101.
- Liu, J. (2001). *Asian students' classroom communication patterns in U.S. universities: An emic perspective*. Westport, CT: Ablex.
- Long, M. (2015). *Second language acquisition and Task-Based Language Teaching*. Oxford: Wiley Blackwell.
- Long, M. (2013). Needs analysis. C. A. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics*, 1-4. Oxford: Wiley Blackwell.
- Long, M. H. (2005). Methodological issues in learner needs analysis. M. H. Long (Ed.), *Second language needs analysis*, 19-76. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mackey, A., & Gass, MS. (2005). *Second language research: Methodology and design*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Mahdavi-Zafarghandi, A., Khalili Sabet, M., & Sharoudi Lomar, S. (2014). Developing an ESP needs profile of Iranian students of business administration. *International Journal of Research Studies in Language Learning, Special Issue, 3(5)*, 3-18.
- Mazdayasna, G., & Tahririan, M. (2008). Developing a profile of the ESP needs of Iranian students: The case of students of nursing and midwifery. *Journal of English for Academic Purposes, 7*, 277-289.
- Miller, R. G. (1981). *Simultaneous statistical inference*. New York: Springer-Verlag.
- Munby, J. (1978). *Communicative syllabus design*. Cambridge: Cambridge University Press
- Murtazaoğlu, S., Yetilmezsoy, K. ve Doran, B. (2015). CFRP ile güçlendirilmiş betonarme kolonların basınç dayanımının çoklu regresyon modelleriyle tahmini. *Erciyes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 31(3)*, 172-178.
- Nation, I.S.P., & Macalister, J. (2010). *Language curriculum design*. New York: Routledge.
- OECD. (2015). *Education at a glance 2015: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Ostler, S. E. (1980). A survey of academic needs for advanced ESL. *TESOL Quarterly, 14(4)*, 489-502.
- Özdemir, Z. (2011). Kobaltın biyojeokimyasal prospeksiyonu için bir belirtgen bitki; *alyssum peltarioides* boiss subsp virgatifarme (NGAR). *İstanbul Yerbilimleri Dergisi, 24(1)*, 65-74.
- Özoğlu, M., Gür, B. S. ve Coşkun, İ. (2012). *Küresel eğilimler ışığında Türkiye’de uluslararası öğrenciler*. Ankara: SETA Yayınları XVII.
- Phakiti, A., & Li, L. (2011). General academic difficulties and reading and writing difficulties among Asian ESL postgraduate students in TESOL at an Australian university. *RELC Journal, 42(3)*, 227-264.
- Powers, D. E. (1985). *A survey of academic demands related to listening skills (TOEFL Research Report No. 20)*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.



- Price, J. E. (1977). Study skills-with special reference to seminar strategies and one aspect of academic writing. S. Holden. (Ed), *English for Specific Purposes*, 26-29. London: Modern English Publications.
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (1983). Listening comprehension: approach, design, procedure. *TESOL Quarterly* 17(2), 219-239.
- Richards, J. C., & Schmidt, R. (2010). *Dictionary of language teaching & applied linguistics*. Harlow: Longman
- Richterich, R., & Chancerel, J. L. (1980). *Identifying the needs of adults learning a foreign language*. Strasbourg: Council of Europe.
- Robinson, P. (1991). *ESP today: A practitioner's guide*. London: Prentice Hall.
- Rosenfeld, M., Leung, S., & Oltman, P. K. (2001). *The reading, writing, speaking, and listening tasks important for academic success at the undergraduate and graduate levels* (TOEFL Monograph Series No. 21). Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Rostami, F., & Zafarghandi, A. M. (2014). EAP needs analysis in Iran: The case of university students in chemistry department. *Journal of language Teaching and Research*, 5(4), 924-934.
- Sak, H., Güngör, T., & Saraçlar, M. (2008). Turkish Language Resources: Morphological Parser, Morphological Disambiguator and Web Corpus. A. Ranta & B. Nordström (Eds.), *Advances in natural language processing: 6th international conference, GoTAL 2008 Gothenburg, Sweden, August 25-27, 2008 proceedings*, 417-427. Springer: Berlin.
- Saussure, F. (1959). *Course in general linguistics*. New York: Philosophical Library.
- Saville-Troike, M. (1984). What really matters in second language learning for academic achievement? *TESOL Quarterly*, 17, 199-219.

- Say, B., Zeyrek, D., Oflazer, K., & Özge, U. (2002). Development of a corpus and a treebank for present-day written Turkish. *Proceedings of the 11<sup>th</sup> international conference of Turkish linguistics*, 183-192. Gazimağusa: Eastern Mediterranean University.
- Scarcella, R. (2003). *Accelerating Academic English: A focus on the English learner*. Oakland, CA: Regents of the University of California.
- Schleppegrell, M. J. (2001). Linguistic features of the language of schooling. *Linguistics and Education*, 12, 431-459.
- Sezer, B., & Sezer, T. (2013). TS Corpus: Herkes için Türkçe derlem. *Proceedings of the 27th national linguistics conference, Antalya*, 217-225. Hacettepe University, Linguistics Department
- Shih, M. (1986). Content-based approaches to teaching academic writing. *TESOL Quarterly*, 20, 617-648.
- Songhori, M. H. (2008). Introduction to needs analysis. *English for Specific Purposes world*, 4, 1-25.
- Spack, R. (1988). Initiating ESL students into the academic discourse community: How far should we go? *TESOL Quarterly*, 22, 29-51.
- Swales, J. M., & Feak, C. B. (1994). *Academic writing for graduate students: A course for nonnative speakers of English*. Ann Arbor: University of Michigan Press
- Şahin, E., İşcan, A., Kana, F. ve Koçer, Ö. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin ihtiyaç algıları: Betimsel bir durum çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(4), 1185-1198.
- Tahir, A. (2011). Learning needs - a neglected terrain: Implications of need hierarchy theory for ESP needs analysis. *English for Specific Purposes World*, 33(11), 1-18.
- TDK. (t.y). *Büyük Türkçe sözlük*. [Çevrim içi: [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&view=gts](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&view=gts), Erişim tarihi: 22 Nisan 2016].

- Tok, M. (2012). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalı bir çalışma* (Doktora tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Ulutaş, M. (2016). *Türkiye’de yükseköğrenim görececek yabancılar için özel amaçlı Türkçe öğretimine yönelik program geliştirme: Bir model önerisi* (Doktora tezi özeti), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Valdes, G. (2004). Between support and marginalisation: The development of academic language in linguistic minority children. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7(2/3), 102-132.
- Waters, A. (1996). *A review of research into needs in English for academic purposes of relevance to the North American Higher Education context* (TOEFL Monograph Series No. 6). Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Weddel, K. S., & Van Duzer, C. (1997). *Needs assessment for adult ESL learners*. Washington, DC: National Clearinghouse for ESL Literacy Education. [Çevrim içi: [http://www.cal.org/caela/esl\\_resources/digests/Needas.html](http://www.cal.org/caela/esl_resources/digests/Needas.html) Erişim tarihi: 23 Mayıs 2016].
- Weissberg, R., & Buker, S. (1990). *Writing up research: Experimental research report writing for students of English*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- West, M. (1953). *A general service list of English words*. London: Longman, Green & Co.
- West, R. (1997). Needs analysis: State of the art. R. Howard & G. Brown (Eds.), *Teacher education for LSP*, 68-79. Clevedon: Multilingual Matters.
- Wong Fillmore, L. (2004). *The role of language in academic development*. Santa Rosa: CA: Sonoma County Office of Education. [Çevrim içi: <https://www.scoe.org/docs/ah/AHlanguage.pdf> Erişim tarihi: 30 Kasım 2015].
- Yahşi Cevher, Ö. ve Güngör, C. (2016). The importance of teaching academic Turkish as a foreign language. *Anthropologist*, 24(1), 309-318.

- Yahşi Cevher, Ö. ve Güngör, C. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik Türkçenin önemine ilişkin uygulamalı bir araştırma: Türk dili öğretimi uygulama ve araştırma merkezi örneği. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 2267-2274.
- Yakhontova, T.V. (2003). *English academic writing: For students and researchers*. Lviv: PAIS.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, İ. (2012). *A corpus-based analysis of predicates used in the introduction and conclusion sections of Turkish academic text* (Yüksek lisans tezi), Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Yıldız, Ü. (2004). *Evaluation of the Turkish language teaching program for foreigners at Minks State Linguistic University in Belarus: A case study* (Doktora tezi), Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Yılmaz, F. (2014). An investigation into students' Turkish language needs at Jagiellonian University in Poland. *Educational Research and Reviews*, 9(16), 555-561.
- Yılmaz, F. (2011). Evaluating the Turkish language curriculum at Jagiellonian University in Poland: A case study. *Život i škola*, 25, 76-90.
- YÖK. (t.y.). *Yükseköğretim bilgi yönetim sistemi*. [Çevrim içi: <https://istatistik.yok.gov.tr/> Erişim tarihi: 25 Mart 2016].
- YTB. (2016). *Türkiye bursları 2016*. [Çevrim içi: <https://www.ytb.gov.tr/ytbody/admin/assets/uploads/files/tr-burs-kitap-2016-2tumu.pdf> Erişim tarihi: 30 Kasım 2016].
- YTB. (t.y.). *T. C. Başbakanlık Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı*. [Çevrim içi: <https://www.ytb.gov.tr> Erişim tarihi: 30 Kasım 2016].
- Zamel, V. (1976). Teaching composition in the ESL classroom: What we can learn from research in the teaching of English. *TESOL Quarterly* 10(1), 67-76.

Zwiers, J. (2015). *Every teacher is a language teacher*. [Çevrim içi:

<http://josseybasseducation.com/uncategorized/every-teacher-language-teacher/>

Erişim tarihi: 24 Aralık 2015].

Zwiers, J. (2014). *Building academic language: Meeting common core standards across disciplines, grades 5-12*. San Francisco: CA: Jossey-Bass.

## EKLER

## Ek 1: Etik Kurul Onay Bildirimi



T.C.  
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
Rektörlük

24 Mayıs 2016

Sayı : 35853172/ 433 - 1630

## TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 29.04.2016 tarih ve 223 sayılı yazınız.

Enstitünüz Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi doktora programı öğrencilerinden **Dursun DEMİR**'in Prof. Dr. Ayten GENÇ danışmanlığında yürüttüğü “**Uluslararası Öğrencilerin Akademik Türkçe İhtiyaçları**” başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 17 Mayıs 2016 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Rahime M. NOHUTCU  
Rektör a.  
Rektör Yardımcısı

## Ek 2: Uluslararası Öğrenciler İçin Akademik Türkçe Anketi (Öğrenci Anketi)

### A) Kişisel Bilgiler

Üniversite	
Fakülte/Enstitü/Y. Okul	
Bölüm	
Ana diliniz	
Cinsiyetiniz	( ) Erkek ( ) Kız
Yaşınız	( ) 16-19 ( ) 20-24 ( ) 25 ve üstü
Aldığınız eğitim	( ) Lisans ( ) Yüksek Lisans ( ) Doktora
Sınıf	( ) 1. Sınıf ( ) 2. Sınıf ( ) 3. Sınıf ( ) 4+. Sınıf
Kaç yıldır Türkçe öğreniyorsunuz?	( ) 1-2 yıl ( ) 3-4 yıl ( ) 5 yıl veya daha fazla

### B) Bölüm derslerinizde Türkçe dil becerileri ne kadar sıklıkla kullanılmaktadır? (√).

	Çok sık	Sık	Ara sıra	Nadiren	Hiç
Okuma					
Yazma					
Konuşma					
Dinleme					

### C) Bölüm derslerinizde başarılı olmanız için aşağıdakileri yapmak ne kadar önemlidir?

Bu etkinlikleri hiç yapmanız gerekmiyorsa en sondaki sütuna işaretleme yapınız (√).

		Çok önemli	Önemli	Az önemli	Yapılmıyor
<b>Akademik Okuma</b>					
1	Ders kitabı okumak				
2	Bilimsel makale okumak				
3	Ders notu okumak				
4	Görsel metin (web sayfası, power point, vs.) okumak				
5	Başvuru kitabı (sözlük, ansiklopedi, atlas, vs.) okumak				
6	Rapor okumak				
<b>Akademik Yazma</b>					
7	Yazılı ödev hazırlamak				
8	Rapor yazmak				
9	Dersi dinlerken not tutmak				
10	Ödevin sonuna kaynaklar bölümü yazmak				
11	Öğretim elemanlarına e-mail yazmak				
<b>Akademik Konuşma</b>					
12	Sözlü sunum yapmak				
13	Dersle ilgili fikir ve düşünceleri sözlü ifade etmek				
14	Sınıfta dersle ilgili sorular sormak				
15	Sınıfta dersle ilgili sorulara cevap vermek				
16	Sınıf içi tartışmalara katılmak				

Akademik Dinleme				
17	Sözlü sunum dinlemek			
18	Seminer/konferans dinlemek			
19	Dersi dinlemek			
20	Derste yapılan tartışmaları takip etmek			

D) **Bölüm derslerinizde** Türkçe dil becerilerini kullanmanın sizin için ne kadar zor ya da kolay olduğunu işaretleyiniz (√).

	Çok zor	Zor	Orta	Kolay	Çok kolay
Okuma					
Yazma					
Konuşma					
Dinleme					

E) **Bölüm derslerinizde** aşağıdaki becerileri kullanmanın sizin için ne kadar zor ya da kolay olduğunu işaretleyiniz (√).

		Çok zor	Zor	Orta	Kolay	Çok kolay
<b>Akademik Okuma Becerileri</b>						
21	Okuduğum metnin ana fikrini anlayabilmek					
22	Metinle ilgili sorulara cevap vermek					
23	Konusunu anlamak için metni gözden geçirmek					
24	Okuduğum metni özetleyebilmek					
25	Okuduğum metindeki yeni kelimelerin anlamlarını tahmin edebilmek					
26	Okuduğum metinden sonuç çıkarabilmek					
27	Okuduklarımla ilgili <b>kendi</b> fikirlerimi sözlü/yazılı ifade edebilmek					
28	Hızlı okuyabilmek					
29	Metinlerdeki bölümümle ilgili terimleri anlayabilmek					
30	Aradığım bilgiyi bulmak için metni hızlı bir şekilde gözden geçirmek					
<b>Akademik Yazma Becerileri</b>						
31	Doğru kelimeleri seçerek cümle kurabilmek					
32	Cümleleri anlamlı bir şekilde birbirine bağlayabilmek					
33	Bir düşünce etrafında paragraf yazabilmek					
34	Dil bilgisi kurallarına uygun cümle kurabilmek					
35	Bölümümle ilgili terimleri doğru/uygun kullanabilmek					
36	Akademik dil/kelimeler kullanarak yazabilmek					
37	Yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat etmek					
38	Gerekli düzeltmeler için yazılanları tekrar gözden geçirmek					
<b>Akademik Konuşma Becerileri</b>						
39	Konuşurken doğru cümleler kurabilmek					
40	Akıcı/hızlı konuşabilmek					
41	Soru sormak ve sorulan sorulara cevap vermek					
42	Konuşurken doğru kelimeyi seçebilmek					
43	Telaffuz hatası yapmadan konuşabilmek					



44	Sınıfta yapılan sözlü tartışmalara etkili bir şekilde katılabilmek					
45	Görsel malzemeleri (resim, grafik, vs.) kullanarak konuşabilmek					
46	Konuşurken vurgu ve tonlamayı doğru kullanabilmek					
<b>Akademik Dinleme Becerileri</b>						
47	Dersin konusunu anlayabilmek					
48	Dersin ana fikrini anlayabilmek					
49	Dersi dinlerken bilmediğim yeni kelimelerin anlamlarını tahmin edebilmek					
50	Standart Türkçenin dışındaki yöresel/aksanlı konuşmaları anlayabilmek					
51	Dersi dinlerken not tutabilmek					
52	Sözlü bir tartışmayı takip edebilmek					
53	Sözlü olarak sorulan soruları anlayabilmek					
54	Dinlerken önemli/anahtar kelimeleri anlayabilmek					
55	Ödevin nasıl yapılacağı ile ilgili sözlü açıklamaları anlayabilmek					

### Ek 3: Uluslararası Öğrencilerin Akademik Türkçe Kullanımı (Öğretim Elemanı Anketi)

#### A) Kişisel Bilgiler

Üniversite	
Fakülte/Enstitü/Y. Okul	
Bölüm	
Cinsiyetiniz	<input type="checkbox"/> Erkek <input type="checkbox"/> Kız
Akademik unvan	<input type="checkbox"/> Prof. <input type="checkbox"/> Doç. <input type="checkbox"/> Yrd. Doç. <input type="checkbox"/> Öğr. Gör. <input type="checkbox"/> Diğer
Kaç yıldır akademisyensiniz?	<input type="checkbox"/> 1-5 yıl <input type="checkbox"/> 6-10 yıl <input type="checkbox"/> 11 yıl veya daha fazla
Uluslararası öğrencilere verdiğiniz eğitim*	<input type="checkbox"/> Lisans <input type="checkbox"/> Lisansüstü

\*Eğer uluslararası öğrencilere hem lisans hem de lisansüstü dersler vermiyorsanız, lütfen sadece birini (lisans/ lisansüstü) işaretleyin ve anketin tamamındaki maddeleri bu işaretlemenizi dikkate alarak yapınız.

#### B) Verdiğiniz derslerde öğrencilerinizin Türkçe dil becerilerini ne kadar sık kullanması gerekiyor? (√).

	Çok sık	Sık	Ara sıra	Nadiren	Hiç
Okuma					
Yazma					
Konuşma					
Dinleme					

#### C) Verdiğiniz derslerde öğrencileriniz için aşağıdakileri yapmak ne kadar önemlidir? Bu etkinlikleri öğrencilerinizin hiç yapması gerekmiyorsa en sondaki sütuna işaretleme yapınız (√).

		Çok önemli	Önemli	Az önemli	Yapılmıyor
<b>Akademik Okuma</b>					
1	Ders kitabı okumak				
2	Bilimsel makale okumak				
3	Ders notu okumak				
4	Görsel metin (web sayfası, power point, vs.) okumak				
5	Başvuru kitabı (sözlük, ansiklopedi, atlas, vs.) okumak				
6	Rapor okumak				
<b>Akademik Yazma</b>					
7	Yazılı ödev hazırlamak				
8	Rapor yazmak				
9	Dersi dinlerken not tutmak				
10	Ödevin sonuna kaynaklar bölümü yazmak				
11	Öğretim elemanlarına e-mail yazmak				
<b>Akademik Konuşma</b>					
12	Sözlü sunum yapmak				

13	Dersle ilgili fikir ve düşünceleri sözlü ifade etmek				
14	Sınıfta dersle ilgili sorular sormak				
15	Sınıfta dersle ilgili sorulara cevap vermek				
16	Sınıf içi tartışmalara katılmak				
<b>Akademik Dinleme</b>					
17	Sözlü sunum dinlemek				
18	Seminer/konferans dinlemek				
19	Dersi dinlemek				
20	Derste yapılan tartışmaları takip etmek				

D) Verdiğiniz derslerde Türkçe dil becerilerini kullanmanın **uluslararası öğrencileriniz için** ne kadar zor ya da kolay olduğunu işaretleyiniz (√).

	Çok zor	Zor	Orta	Kolay	Çok kolay
Okuma					
Yazma					
Konuşma					
Dinleme					

E) Verdiğiniz derslerde Türkçe dil becerilerini kullanmanın **uluslararası öğrencileriniz için** ne kadar zor ya da kolay olduğunu işaretleyiniz (√).

		Çok zor	Zor	Orta	Kolay	Çok kolay
<b>Akademik Okuma Becerileri</b>						
21	Okudukları metnin ana fikrini anlayabilmek					
22	Metinle ilgili sorulara cevap vermek					
23	Konusunu anlamak için metni gözden geçirmek					
24	Okudukları metni özetleyebilmek					
25	Okudukları metindeki yeni kelimelerin anlamlarını tahmin edebilmek					
26	Okudukları metinden sonuç çıkarabilmek					
27	Okuduklarıyla ilgili <b>kendi</b> fikirlerini sözlü/yazılı ifade edebilmek					
28	Hızlı okuyabilmek					
29	Metinlerdeki bölümümüzle ilgili terimleri anlayabilmek					
30	Aradıkları bilgiyi bulmak için metni hızlı bir şekilde gözden geçirmek					
<b>Akademik Yazma Becerileri</b>						
31	Doğru kelimeleri seçerek cümle kurabilmek					
32	Cümleleri anlamlı bir şekilde birbirine bağlayabilmek					
33	Bir düşünce etrafında paragraf yazabilmek					
34	Dil bilgisi kurallarına uygun cümle kurabilmek					
35	Bölümümüzle ilgili terimleri doğru/uygun kullanabilmek					
36	Akademik dil/kelimeler kullanarak yazabilmek					
37	Yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat etmek					
38	Gerekli düzeltmeler için yazılanları tekrar gözden geçirmek					
<b>Akademik Konuşma Becerileri</b>						
39	Konuşurken doğru cümleler kurabilmek					
40	Akıcı/hızlı konuşabilmek					
41	Soru sormak ve sorulan sorulara cevap vermek					

42	Konuşurken doğru kelimeyi seçebilmek				
43	Telaffuz hatası yapmadan konuşabilmek				
44	Sınıfta yapılan sözlü tartışmalara etkili bir şekilde katılabilmek				
45	Görsel malzemeleri (resim, grafik, vs.) kullanarak konuşabilmek				
46	Konuşurken vurgu ve tonlamayı doğru kullanabilmek				
<b>Akademik Dinleme Becerileri</b>					
47	Dersin konusunu anlayabilmek				
48	Dersin ana fikrini anlayabilmek				
49	Dersi dinlerken bilmedikleri yeni kelimelerin anlamlarını tahmin edebilmek				
50	Standart Türkçenin dışındaki yöresel/aksanlı konuşmaları anlayabilmek				
51	Dersi dinlerken not tutabilmek				
52	Sözlü bir tartışmayı takip edebilmek				
53	Sözlü olarak sorulan soruları anlayabilmek				
54	Dinlerken önemli/anahtar kelimeleri anlayabilmek				
55	Ödevin nasıl yapılacağı ile ilgili sözlü açıklamaları anlayabilmek				

**Ek 4: Öğrenci Görüşme Formu**

- 1) Derslerinizde okuma, yazma, dinleme ve konuşma dil becerilerinden en çok hangisini kullanıyorsunuz?
- 2) Derslerinizde okuma becerisini ne tür etkinliklerde kullanıyorsunuz?
- 3) Derslerinizde yazma becerisini ne tür etkinliklerde kullanıyorsunuz?
- 4) Derslerinizde konuşma becerisini ne tür etkinliklerde kullanıyorsunuz?
- 5) Derslerinizde dinleme becerisini ne tür etkinliklerde kullanıyorsunuz?
- 6) Derslerinizde okuma, yazma, dinleme ve konuşma dil becerilerinden en çok hangisinde güçlük çekiyorsunuz?
- 7) Derslerinizle ilgili yaptığımız okumalarda güçlük çekiyor musunuz? Nerede, ne zaman, nasıl?
- 8) Derslerinizde konuşurken güçlük çekiyor musunuz? Nerede, ne zaman, nasıl?
- 9) Derslerinizde yazma becerisini kullanırken zorluk çekiyor musunuz? Nerede, ne zaman, nasıl?
- 10) Derste yapılan konuşmaları takip ederken güçlük çekiyor musunuz? Nerede, ne zaman, nasıl?

## Ek 5: Gönüllü Katılım Formu

Bu çalışma, Prof. Dr. Ayten GENÇ danışmanlığında Dursun DEMİR tarafından hazırlanan “Uluslararası Öğrencilerin Akademik Türkçe İhtiyaçları” başlıklı doktora tezinin bir kısmı olarak yürütülmektedir. Çalışmanın amacı, lisans ve lisansüstü öğrenimi gören uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaçlarının araştırılması ve karşılaştıkları dil sorunlarının tespit edilmesidir. Araştırma sonunda, öğrencilerin akademik dil ihtiyaçlarının neler olduğu, akademik anlamda Türkçeyi hangi ödev, görev ve etkinlikleri yerine getirirken kullandıkları, bütün bunları yaparken ne gibi sorunlarla karşılaştıkları tespit edilmiş olacaktır. Bu çalışma ile öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaçları, beklentileri ve karşılaştıkları sorunlar tespit edilecektir. İleride yabancılara Türkçe öğretimi alanında daha önemli bir yere sahip olacağı düşünülen Akademik Türkçe dersinin içerik ve müfredatının oluşturulması için önemli bir adım atılmış olacaktır.

Anket ve görüşme formu genel olarak kişisel rahatsızlık verecek soruları içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden ötürü kendinizi rahatsız hissederseniz cevaplamayı yarıda bırakıp anketi doldurmaktan vazgeçebilirsiniz. Bu durum size herhangi bir sorumluluk getirmeyecektir. Anketteki maddelere vereceğiniz cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Elde edilecek bilgiler ise, bilimsel amaçlı olarak yayınlarda kullanılacaktır. Bu formu imzalamadan önce her türlü soruyu çekinmeden sorabilirsiniz.

Bu çalışmaya katıldığınız ve katkılarınız için şimdiden teşekkür ederiz. Çalışma hakkında daha fazla bilgi almak için Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı öğretim üyelerinden Prof. Dr. Ayten GENÇ ya da Dursun DEMİR ile iletişim kurabilirsiniz.

*Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu tarafından izin alınarak gerçekleşen bu çalışmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve istediğim zaman yarıda kesip çıkabileceğimi biliyorum. Verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı yayınlarda kullanılmasını kabul ediyorum.*

(Formu doldurup imzaladıktan sonra uygulayıcıya geri veriniz).

Tarih : ----/----/----

Katılımcının Adı, soyadı : \_\_\_\_\_

İmza: \_\_\_\_\_

Sorumlu Araştırmacı	İletişim Bilgileri	İmza
Prof. Dr. Ayten Genç	Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı, 06800 Beytepe / Ankara Tel: 0 312 297 85 75 e-posta: <a href="mailto:dogu@hacettepe.edu.tr">dogu@hacettepe.edu.tr</a>	
Yardımcı Araştırmacı	İletişim Bilgileri	İmza
Dursun Demir	Gaziosmanpaşa Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü / Tokat Tel: 0 536 619 56 37 e-posta: <a href="mailto:demirdursun@hotmail.com">demirdursun@hotmail.com</a>	

## Ek 6: Araştırma İzinleri



T.C.  
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ  
Rektörlük

Sayı : 49933177-044-E.14470  
Konu : Dursun DEMİR'in Anket Uygulama  
İsteği

30/06/2016

Sayın Dursun DEMİR  
Gaziosmanpaşa Üniversitesi  
Yabancı Diller Yüksekokulu/TOKAT

İlgi : 22/06/2016 tarihli dilekçeniz.

İlgide kayıtlı dilekçeniz ile belirtilen "Uluslararası Öğrencilerin Akademik Türkçe İhtiyaçları" adlı tez çalışması kapsamında Üniversitemiz öğretim elemanlarına anket uygulama isteğiniz, söz konusu anketin tarafınızca yapılması kaydıyla Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

**e-İmzalıdır**  
Prof. Dr. Sevilhan MENNAN  
Rektör a.  
Rektör Yardımcısı

**BELGENİN ASLI  
ELEKTRONİK İMZALIDIR**

30.06.2016

**Seçil AKTAŞ**  
Bilgisayar İşletmeni

Adres: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Rektörlük Binası  
Telefon: 0362 312 19 19 Faks: 0362 457 60 91  
Elektronik Ağ: <http://www.omu.edu.tr/>

Kep Adresi: [omu@hs01.kep.tr](mailto:omu@hs01.kep.tr)

Seçil AKTAŞ  
secil.aktas@omu.edu.tr Dahili  
Tel: 7015

5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile üretilmiştir.  
Evrak teyidi <https://ebysorgu.omu.edu.tr> adresinden ABIV-SHLA-8EZV kodu ile yapılabilir.



T.C.  
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Genel Sekreterlik

Sayı : 86930425-604/ *2691-684*

06/09/2016

Konu : Anket İzni

Sayın Dursun DEMİR  
Gaziosmanpaşa Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu  
TOKAT

İlgi:01/08/2016 tarihli dilekçeniz.

İlgide kayıtlı dilekçenize istinaden “Uluslararası Öğrencilerin Akademik Türkçe İhtiyaçları” adlı tez çalışmanız kapsamında talep ettiğiniz anket ve görüşme uygulaması Üniversitemiz tarafından uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Adnan KONUK

Rektör a.

Rektör Yardımcısı

Adres: Meşelik Yerleşkesi  
26480 Eskişehir

Tel : 0 222 239 37 50 Dahili:5049  
Fax: 0 222 239 10 74



Tarih ve Sayı: 29/07/2016-E.34706



T.C.  
GAZİ OSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Genel Sekreterlik

Sayı :23845617-044/

Konu :Araştırma İzni

## YABANCI DİLLER BÖLÜM BAŞKANLIĞINA

İlgi : Yabancı Diller Bölüm Başkanlığının 27/07/2016 tarihli ve 34409 sayılı yazısı.

Üniversitemiz Yabancı Diller Bölüm Başkanlığı öğretim elemanlarından Okt. Dursun DEMİR'in ilgi yazı ekinde yer alan anket ve görüşme formlarını biriminizde öğrenim gören uluslararası öğrenciler ile onlara eğitim veren öğretim elemanlarına uygulama talibi Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

**e-İmzalıdır**

Prof. Dr. Mücahit EĞRİ  
Rektör Yardımcısı

EK :  
Yazı ve Ekleri (9 Sayfa)

## DAĞITIM

Gereği:  
Tıp Fakültesi Dekanlığına  
Eğitim Fakültesi Dekanlığına  
Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi  
Dekanlığına  
Ziraat Fakültesi Dekanlığına  
Fen Edebiyat Fakültesi Dekanlığına  
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi  
Dekanlığına  
İlahiyat Fakültesi Dekanlığına  
Zile Dinçerler Turizm İşletmeciliği ve  
Otelcilik Yüksekokulu Müdürlüğüne

Bilgi:  
Yabancı Diller Bölüm Başkanlığına



T.C.  
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ

Rektörlük



Sayı : 49933177-605[683]-E.16768  
Konu : Araştırma İzni

02/08/2016

Sayın Dursun DEMİR  
Okutman

İlgi : 28.07.2015 tarihli dilekçeniz.

İlgide kayıtlı dilekçeniz incelenmiş olup; "Uluslararası Öğrencilerin Akademik Türkçe İhtiyaçları" adlı tez çalışması kapsamında hazırlanmış olduğunuz anket ve görüşme formunu, Üniversitemizde öğrenim gören uluslararası öğrencilere uygulamanız Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

**e-imzalıdır**

Prof. Dr. Sevilhan MENNAN  
Rektör a.  
Rektör Yardımcısı

**BELGENİN ASLI  
ELEKTRONİK İMZALIDIR**

**Gonca PERÇİN**  
Memur

02.08.2016

Adres: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Rektörlük Binası  
Telefon: 0362 312 19 19 Faks: 0362 457 60 91  
Elektronik Ağ: <http://www.omu.edu.tr/>

Gonca PERÇİN  
Dahili: 7014

Kep Adresi: [omu@hs01.kep.tr](mailto:omu@hs01.kep.tr) [gonca.percin@omu.edu.tr](mailto:gonca.percin@omu.edu.tr)

5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile üretilmiştir.  
Evrak teyidi <https://ebyssorgu.omu.edu.tr> adresinden 99KL-3R8R-8L8A kodu ile yapılabilir.

Evrak Tarih ve Sayısı: 11/08/2016-E.3964



T.C.  
UŞAK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Genel Sekreterlik Makamı

Sayı : 33424009-044-  
Konu : Anket

Sayın; Dursun DEMİR  
Gaziosmanpaşa Üniversitesi  
Yabancı Diller Yüksekokulu TOKAT

28/07/2016 tarihli dilekçeniz incelenmiş olup; tez çalışmanız kapsamında Üniversitemiz öğretim elemanlarının e-posta adreslerine göndermek üzere ilettiğiniz anket çalışmasına ait link gönderilememiştir.

Üniversitemiz web sayfasında akademik birimler altında tüm akademik personelin mail adresleri mevcut olduğundan anket çalışmasını uygulamak istediğiniz öğretim elemanlarına linkin tarafınızca iletilmesi hususunda gereğini rica ederim.

**e-imzalıdır**  
Prof.Dr.Sait ÇELİK  
Rektör

**Mevcut Elektronik İmzalar**

SAİT ÇELİK (Rektörlük - Rektör) 11/08/2016 16:31

Evrak Doğrulamak İçin : <http://79.123.165.137/enVision/Dogrula/6E255T>

1 Eylül Kampüsü İzmir Yolu 8.Km 64100/Uşak  
Tel: (276) 221 22 01  
E-Posta: gensek@usak.edu.tr

Ayrıntılı bilgi için İrtibat: Zeynep ÇOBAN  
Faks: (276) 221 22 02  
Elektronik ağı:http://gensek.usak.edu.tr/

Sayfa 1 / 1



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



T.C.  
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Bilgisayar Bilimleri Araştırma ve Uygulama Merkezi  
Müdürlüğü

Sayı : 51277500-000-E.1600191026  
Konu : Anket Çalışması

19.08.2016

Dursun DEMİR  
Gaziosmanpaşa Üniversitesi  
Yabancı Diller Yüksekokulu  
TOKAT

İlgi : 22.06.2016 tarih ve bila sayılı dilekçeniz

İlgi dilekçenizde belirttiğiniz çalışmanıza yönelik ankete ait link üniversitemiz akademik personelinin e- posta adreslerine gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof.Dr. Muhammet Dursun KAYA  
Merkez Müdürü

Atatürk Üniversitesi Yerleşkesi BAUM Müdürlüğü 25240 Erzurum  
Tel: +90 442 2311416  
Elektronik Ağ: <http://www.atauni.edu.tr/#!/birim-bilgisayar-bilimleri-arastirma-ve-uygulama-merkezi>

Bilgi: Zehra YILDIZ  
Faks: +90 442 2311159  
E-Posta: [baum@atauni.edu.tr](mailto:baum@atauni.edu.tr)



Kep Adresi: [atauni@hs01.kep.tr](mailto:atauni@hs01.kep.tr)

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.  
[www.atauni.edu.tr](http://www.atauni.edu.tr) adresinden doğrulama yapabilirsiniz. Doğrulama Kodu=D8B595C



T.C.  
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
Rektörlük

25 Mayıs 2016

Sayı : 35853172/ 410-2669

İLGİLİ MAKAMA

Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 17 Mayıs 2016 tarihli toplantısında etik açıdan uygun bulunan Türkiyat Araştırmaları Enstitümüz Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi doktora programı öğrencilerinden **Dursun DEMİR**'in "**Uluslararası Öğrencilerin Akademik Türkçe İhtiyaçları**" isimli tez çalışmasını Üniversitemizde öğrenim gören uluslararası öğrenciler ile onlara eğitim veren öğretim elemanlarına anket uygulama isteği Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Rahime M. NOHUTCU  
Rektör a.  
Rektör Yardımcısı



T.C.  
MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Personel Daire Başkanlığı

Sayı :65541554-903.07.02 / 1600227-336  
Konu :Görevlendirme Hk.

26 Ağustos 2016  
İstanbul, ..../2016

Sayın Okutman Dursun DEMİR  
Gaziosmanpaşa Üniversitesi  
Yabancı Diller Yüksekokulu

İlgi: 01/08/2016 tarihli dilekçeniz.

“Uluslararası Öğrencilerin Akademik Türkçe İhtiyaçları” konulu anket çalışmanızın Üniversitemiz kampüslerinde yapılması Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

  
Doç. Dr. Mehmet ERSOY  
Rektör a.  
Genel Sekreter

EKİ: İlgili yazı sureti



T.C.  
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Genel Sekreterlik

Sayı : 86930425-604/2191-4910

19/07/2016

Konu : Anket İzni

Sayın Dursun DEMİR  
Gaziosmanpaşa Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu  
TOKAT

İlgi:23/06/2016 tarihli dilekçeniz.

İlgide kayıtlı dilekçenize istinaden “Uluslararası Öğrencilerin Akademik Türkçe İhtiyaçları” adlı tez çalışmanız kapsamında talep ettiğiniz çevrim içi anket uygulaması Üniversitemiz tarafından uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. M. Bahaddin ACAT

Rektör a.

Rektör Yardımcısı

Adres: Meşelik Yerleşkesi  
26480 Eskişehir

Tel : 0 222 239 37 50 Dahili:5049  
Fax: 0 222 239 10 74

Evrak Tarih ve Sayısı: 03/10/2016-E.16246



T.C.  
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı :14065294-044/  
Konu :Anketler

T.C.  
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENS TİTÜ MÜDÜRLÜĞÜNE  
06532 Beytepe / ANKARA

İlgi : 23/09/2016 tarihli ve 511 sayılı yazınız.

Enstitünüzün Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı, Yabancı Dil olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programına kayıtlı öğrencilerinizden Dursun DEMİR'in "Uluslararası Öğrencilerin Akademik Türkçe İhtiyaçları" konusunda yaptığı doktora tez çalışmasının anket uygulamasını Üniversitemizde öğrenim gören lisans ve lisansüstü Uluslararası öğrenciler ile öğretim elemanlarına yapabilmesi uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-İmzalıdır

**Prof.Dr. Mustafa Kemal APALAK**  
Rektör Yardımcısı

*1) Dosyasına  
2) Dr. Çağlar İslamoğlu  
hazırladım*

Evrak Doğrulama İçin : [http://ebys.erciyes.edu.tr/enVision-Sorgula/validate\\_doc.aspx?V=BEZP4EDRV](http://ebys.erciyes.edu.tr/enVision-Sorgula/validate_doc.aspx?V=BEZP4EDRV) Pin : 67232

Köşk Mahallesi Kutadgu Bilig Sokak No:1 38030 Melikgazi KAYSERİ  
Telefon: +90 352 437 49 47

Ayrıntılı bilgi için irtibat: Çağlar İslamoğlu  
Faks: +90 352 437 20 23

E-posta: [rektorluk@erciyes.edu.tr](mailto:rektorluk@erciyes.edu.tr)

Elektronik Ad: <http://kuris.erciyes.edu.tr>

Bu belge, 5070 Sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Evrak Doğrulaması [http://ebys.erciyes.edu.tr/enVision-Sorgula/validate\\_doc.aspx?V=BEZP4EDRV](http://ebys.erciyes.edu.tr/enVision-Sorgula/validate_doc.aspx?V=BEZP4EDRV) adresinden yapılabilir. (f)





T.C.  
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı :53891476-302.08.01-  
Konu :Dursun DEMİR-tez çalışması

**Sayın Dursun DEMİR**  
Gaziosmanpaşa Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu  
TOKAT

Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe öğretimi doktora programı öğrencisi Dursun DEMİR'in "Uluslararası Öğrencilerin Akademik Türkçe İhtiyaçları" adlı tez çalışması kapsamında Biriminizde lisans ve lisansüstü öğrenim gören uluslararası öğrencilerle onlara eğitim veren öğretim elemanlarına uygulayabilmesi hakkında, Genel Sekreterlikten alınan 21.09.2016 tarihli 336807 sayılı yazı ile adı geçenin 10.08.2016 tarihli dilekçe ve eklerinin birer örnekleri ilişikte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-İmzalı  
Prof. Dr. Bayram Mert SAVRUN  
Rektör a.  
Rektör Yardımcısı

EK :  
Yazı örneği ve ekleri (9 sayfa)

**DAĞITIM**

Gereği:  
Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi Dekanlığı  
Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Dekanlığı  
Dış Hekimliği Fakültesi Dekanlığı  
Eczacılık Fakültesi Dekanlığı  
Edebiyat Fakültesi Dekanlığı  
Fen Fakültesi Dekanlığı  
Florence Nightingale Hemşirelik Fakültesi  
Dekanlığı  
Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dekanlığı  
Hukuk Fakültesi Dekanlığı  
İktisat Fakültesi Dekanlığı  
İlahiyat Fakültesi Dekanlığı  
İletişim Fakültesi Dekanlığı  
İstanbul Tıp Fakültesi Dekanlığı  
İşletme Fakültesi Dekanlığı

Bilgi:  
Sayın Dursun DEMİR  
Gaziosmanpaşa Üniversitesi Yabancı Diller  
Yüksekokulu  
TOKAT

**BELGENİN ASLI  
ELEKTRONİK İMZALIDIR**  
04.10.2016

**Doğrulamak için:**<http://194.27.128.66/envision.Sorgula/belgedogrulama.aspx?V=BE6LLN6CD>

Ayrıntılı bilgi için iritibat : Osman Nuri DİNÇ (Günseli GÜNGÖR Vekaletiyle) Dahili : 10141  
İstanbul Üniversitesi Merkez Kampüsü 34452 Beyazıt/İstanbul  
Tel : 0212 440 00 00 Fax : 0212 440 00 48  
e-posta : oideb@istanbul.edu.tr Elektronik Ağ : <http://ogrenci.istanbul.edu.tr>



T.C.  
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Mühendislik Fakültesi Dekanlığı  
Orman Fakültesi Dekanlığı  
Sağlık Bilimleri Fakültesi Dekanlığı  
Siyasal Bilimler Fakültesi Dekanlığı  
Spor Bilimleri Fakültesi Dekanlığı  
Su Ürünleri Fakültesi Dekanlığı  
Ulaştırma ve Lojistik Fakültesi Dekanlığı  
Veteriner Fakültesi Dekanlığı  
Devlet Konservatuvarı Müdürlüğü  
Hukuk Fakültesi Adalet Meslek Yüksekokulu  
Müdürlüğü  
Ormancılık Meslek Yüksekokulu Müdürlüğü  
Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu  
Müdürlüğü  
Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu  
Müdürlüğü  
Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu  
Müdürlüğü  
Veteriner Fakültesi Meslek Yüksekokulu  
Müdürlüğü  
Adli Tıp Enstitüsü Müdürlüğü  
Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü  
Müdürlüğü  
Deniz Bilimleri ve İşletmeciliği Enstitüsü  
Müdürlüğü  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü  
Fen Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü  
Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü  
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü  
İşletme Fakültesi İşletme İktisadi Enstitüsü  
Müdürlüğü

Doğrulamak için: <http://194.27.128.66/envision.Sorgula/belgedogrulama.aspx?V=BE6LLN6CD>

Ayrıntılı bilgi için irtibat : Osman Nuri DİNÇ (Günseli GÜNGÖR Vekaletiyle) Dahili : 10141

İstanbul Üniversitesi Merkez Kampüsü 34452 Beyazıt/İstanbul

Tel : 0212 440 00 00 Fax : 0212 440 00 48

e-posta : [oidb@istanbul.edu.tr](mailto:oidb@istanbul.edu.tr) Elektronik Ağ : <http://ogrenci.istanbul.edu.tr>

Tarih ve Sayı: 21/09/2016-336807



T.C.  
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Genel Sekreterlik



Sayı :88469847-302.14.01-  
Konu :Dursun DEMİR-Tez Çalışması

### ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRE BAŞKANLIĞINA

İlgi :02/09/2016 tarihli, 321156 sayılı yazı

İlgi sayılı yazınızda belirtilen Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programı öğrencisi Dursun DEMİR'in tez anket çalışmasını Üniversitemizde öğrenim gören lisans ve lisansüstü öğrencileri ile onlara eğitim veren öğretim elemanlarına uygulaması uygun görülmüştür.

Bilginizi ve gereğini rica ederim.

e-İmzalı  
Metin KÜÇÜK  
Genel Sekreter

Doğrulamak için:<http://194.27.128.66/envision.Sorgula/belgedogrulama.aspx?V=BEA5L5H7Z>

Ayrıntılı bilgi için irtibat : Neşe ŞİRİNOĞLU Dahili : 10691-10025

İstanbul Üniversitesi Merkez Kampüsü, 34452 Beyazıt/Fatih - İstanbul

Tel : 0212 440 00 25 Fax : 0212 440 00 20

e-posta : genelsekreterlik@istanbul.edu.tr Elektronik Ağ : www.istanbul.edu.tr

Evrak Tarih ve Sayısı: 06/10/2016-E.13197



T.C.  
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Genel Sekreterlik

Sayı : 30579404/044/  
Konu : Anket Uygulama İzni

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü 23/09/2016 tarihli ve 512 sayılı yazı

Üniversiteniz Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programı öğrencisi Dursun DEMİR'in "Uluslararası Öğrencilerin Akademik Türkçe İhtiyaçları" konulu doktora çalışması için üniversitemizde öğrenim gören lisans ve lisansüstü uluslararası öğrenciler ile öğretim elemanlarına ilgili anketi uygulaması uygun görülmüştür. Bilgilerinizi arz ederim.

**Prof.Dr. Musa EKEN**  
Rektör a.  
Rektör Yardımcısı

Evrak Doğrulamak İçin : <http://193.140.253.232/envision.Sorgula/BelgeDogrulama.aspx?v=BELC3E5JL>

Genel Sekreterlik Rektörlük Binası Esentepe Kampüsü 54187 Serdivan SAKARYA  
KEP Adresi: sakaryauniversitesi@hs01.kep.tr  
Tel:0264 295 5021 Faks:0264 295 5031  
E-Posta :genelskrt@sakarya.edu.tr Elektronik AĖ :www.genelskrt.sakarya.edu.tr



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



T.C.  
ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Personel Daire Başkanlığı

Sayı : 62535980-044-E.60365

07.10.2016

Konu : "Uluslararası Öğrencilerin Akademik  
Türkçe İhtiyaçları" Konulu Anket Çalışması

Sayın Dursun DEMİR  
Gaziosmanpaşa Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu  
TOKAT

İlgi : Gaziosmanpaşa Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Okutman Dursun Demir'in  
Rektörlüğümüze hitaben vermiş olduğu 10.8.2016 tarihli dilekçesi. .

İlgide kayıtlı dilekçenize ekli "Uluslararası Öğrencilerin Akademik Türkçe İhtiyaçları" konulu tez çalışması kapsamında anket ve görüşme formlarının ekli listede belirtilen Üniversitemiz birimlerinde bulunan öğretim elemanlarına ve öğrencilerine yapılabileceği, ancak Üniversitemiz Dış Hekimliği Fakültesinde yoğunluk nedeniyle yapılmasının mümkün olamayacağı hakkında alınan yazıların birer örneği ilişikte gönderilmiştir.

Bilginizi saygı ile rica ederim.

e-İmzalıdır

Prof. Dr. Sibel Aysıl ÖZKAN  
Rektör a.  
Rektör Yardımcısı

Ek :

- 1 - Birimlerden gelen yazılar (13 sayfa)
- 2 - Liste (1 sayfa)

Belgenin Aşılı Elektronik İmzalıdır  
10 Ekim 2016  
Recep KUTLU  
Şef

Not: 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu gereği bu belge elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : MOOILYZWOCDJPSUISM Belge Takip Adresi: <http://belgedogrulama.ankara.edu.tr/>  
Tandoğan Yerleşkesi, Döğol Caddesi 06100 Tandoğan/ANKARA  
Telefon No: 0 (312) 2126040 Belgegeçer No: 0 (312) 2126049  
e-posta: persedb@ankara.edu.tr internet adresi: <http://personeldb.ankara.edu.tr>

Bilgi için: İknur METİN  
Birim Sorumlusu  
Telefon No: (312) 212 60 40-2143

----- Forwarded message -----

From: **Mohammed Rashad BAKER** <[mohammed.baker@ytb.gov.tr](mailto:mohammed.baker@ytb.gov.tr)>  
 Date: 2016-06-15 10:02 GMT+03:00  
 Subject: Anket Doldurma Talebi  
 To: "[sambaresambare@gmail.com](mailto:sambaresambare@gmail.com)" <[sambaresambare@gmail.com](mailto:sambaresambare@gmail.com)>

Değerli Öğrencimiz,

Sizi, Uluslararası Öğrenciler için Akademik Türkçe Anketi formlarını doldurmaya davet ediyoruz. Formları doldurmak için aşağıdaki linkleri ziyaret edebilirsiniz:

<http://www.anketix.com/fs.aspx?surveyid=e1ffc8b44342d8baf800b2959d5dbe>

[https://docs.google.com/forms/d/1x8xNT13knKHan4TuN\\_ljehvNqxS2gqVK8HBEr6yb1A/viewform?c=0&w=1&usp=mail\\_form\\_link](https://docs.google.com/forms/d/1x8xNT13knKHan4TuN_ljehvNqxS2gqVK8HBEr6yb1A/viewform?c=0&w=1&usp=mail_form_link)

Türkiye Bursları

**Mohammed Rashad BAKER**  
 Uzman / Expert

Uluslararası Öğrenciler Daire Başkanlığı  
 Department of International Students

+90 312 218 4203 +90 312 218 4102 [mohammed.baker@ytb.gov.tr](mailto:mohammed.baker@ytb.gov.tr) [www.ytb.gov.tr](http://www.ytb.gov.tr)



T.C. BAŞBAKANLIK  
**YURTDIŞI  
 TÜRKLER**  
 VE AKRABA TORLUKLUKLAR BAŞKANLIĞI

REPUBLIC OF TURKEY  
 PRIME MINISTRY  
 PRESIDENCY FOR TURKS ABROAD  
 AND RELATED COMMUNITIES

GİZLİLİK NOTU: Bu mesaj ve ekleri yalnızca gönderildiği kişi (lere) özeldir ve gizlidir. Mesaj sizin adınıza değilse, içeriğini ve varsa ekindeki dosyaları kimseye göndermeyiniz ya da kopyalayınız. Bu mesajın herhangi bir şekilde açıklanması, kullanılması, kopyalanması, yayılması veya mesaj içeriği ile ilgili olarak <https://outlook.live.com/owa/?viewmodel=ReadMessageItem&ItemID=AQMkADAwATYwMAItOTdIZi1jZjRILTAAwAi0wMAoARgAAA%2BArfHs%2Bv...> 1/2

## Ek 7: Tez Çalışması Orijinallik Raporu

 <b>HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ</b> <b>TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ</b> <b>YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU</b>	
<b>HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ</b> <b>TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ</b> <b>TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA</b>	
Tarih: 05/09/2017	
<b>Tez Başlığı / Konusu:</b> ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK TÜRKÇE İHTİYAÇLARI	
<p>Yukarıda başlığı/konusu gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 223 sayfalık kısmına ilişkin, 05/09/2017 tarihinde şahsım/tez danışmanım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezin benzerlik oranı % 3 'tür.</p>	
<p>Uygulanan filtrelemeler:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç,</li> <li>2- Kaynakça hariç</li> <li>3- Alıntılar hariç/dâhil</li> <li>4- 5 kelimededen daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç</li> </ol>	
<p>Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.</p>	
<p>Gereğini saygılarımla arz ederim.</p>	
Tarih 05/09/2017 	
<p><b>Adı Soyadı:</b> Dursun DEMİR</p> <p><b>Öğrenci No:</b> N13140040</p> <p><b>Anabilim Dalı:</b> Türkiyat Araştırmaları</p> <p><b>Programı:</b> Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi</p> <p><b>Statüsü:</b> <input type="checkbox"/> Y.Lisans <input checked="" type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/> Bütünleşik Dr.</p>	
<p><b>DANIŞMAN ONAYI</b></p> <p>UYGUNDUR</p> <p>            Prof. Dr. Ayten Genç            (Unvan, Ad Soyad, İmza)</p>	

## Ek 8: Turnitin Benzerlik İndeksi

### ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK TÜRKÇE İHTİYAÇLARI

#### ORJİNALLİK RAPORU

<b>%3</b>	<b>%2</b>	<b>%2</b>	<b>%0</b>
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

#### TÜM KAYNAKLARI EŞLEŞTİR ( SADECE SEÇİLİ OLAN KAYNAĞI YAZDIR)

%1

★ ÇETİN, Canan and KARABEY ERDİLEK Melisa. "An empirical investigation through the efficient usage of knowledge in Turkish banking sector", TUBITAK, 2010.

Yayın

Alıntıları çıkart

Kapat

Eşleşmeleri çıkar

< 5 words

Bibliyografyayı Çıkart

Kapat