



Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü

Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı

İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN TÜRKMENİSTAN UYRUKLU  
ÖĞRENCİLERE YÖNELİK AKADEMİK TÜRKÇE İHTİYAÇ ANALİZİ

Roza AMANOVA

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2024



İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN TÜRKMENİSTAN UYRUKLU  
ÖĞRENCİLERE YÖNELİK AKADEMİK TÜRKÇE İHTİYAÇ ANALİZİ

Roza AMANOVA

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

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2024



## YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kağıt) 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.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- ❑ Enstitü / Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. <sup>(1)</sup>
- ❑ Enstitü / Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. <sup>(2)</sup>
- ❑ Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. <sup>(3)</sup>

26/07/2024

Roza AMANOVA

---

<sup>1</sup>"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez **danışmanın** önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulu** iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç imkanı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez **danışmanın** önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulunun** gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, **tezin yapıldığı kurum** tarafından verilir \*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokollü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, **ilgili kurum ve kuruluşun önerisi** ile **enstitü** veya **fakültenin** uygun görüşü üzerine **üniversite yönetim kurulu** tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.  
Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

\*Tez **danışmanın** önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.**

## 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. Sema ASLAN DEMİR danışmanlığında tarafımdan üretildiğini ve Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Tez Yazım Yönergesine göre yazıldığını beyan ederim.

26/07/2024

Roza AMANOVA

## TEŞEKKÜR

Çalışmam boyunca çok değerli vakitlerini bana ayırarak bilgilerini paylaşan, yol gösteren, cesaretlendiren, desteklerini esirgemeyen, alan tecrübesini ve akademik zenginliğini paylaşmaktan çekinmeyen, daima sabırla, hassasiyetle ve anlayışla yaklaşan danışmanım Prof.Dr. Sema ASLAN DEMİR'e

Ayrıca, bana bu çalışma konusunu önererek ufkumu açan hocam Prof. Dr. Ayten GENÇ'e, çalışmamda anketini kullanmama izin veren Dr.Öğr. Üyesi Dursun DEMİR'e

Yüksek lisans eğitimim döneminde verdiği bilgi, destek, yardım ve katkılarından dolayı tüm hocalarım,

Tezimle ilgili katkılarını sunan, en sıkıntılı zamanlarda görüşleriyle yol gösteren Prof. Dr. Özlem BAŞ'a,

Verilerin toplanmasına isteyerek katılan ve görüşlerini içtenlikle paylaşan tüm katılımcılara,

Yüksek lisans hayatım boyunca benimle aynı yolda yürüyen, bana eşlik eden, destek veren, cesaretlendiren tüm arkadaşlarıma,

Değerli geri bildirimleri ve yorumları için değerli jüri üyesi hocalarım Doç. Dr. Berdi SARIYEV ve Doç. Dr. Meltem EKTİ'ye

Hayatımın her döneminde yanımda olan, beni destekleyerek motivasyonumu yüksek tutan, manevi desteklerini hep hissettiğim canım anneme ve babama,

Son olarak, bana yüksek lisans eğitimi yapmak için fırsat sunan ve burs sağlayan Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluğu Başkanlığı'na sonsuz teşekkürümü ve saygılarımı sunarım.

## ÖZET

AMANOVA, Roza. *İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrenen Türkmenistan Uyruklu Öğrencilere Yönelik Akademik Türkçe İhtiyaç Analizi*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2024.

Dünyanın küreselleşmesi insanların yabancı dilleri öğrenmeye olan isteklerini artırmaktadır ve yabancı dil öğrenmek bir gereksinime dönüşmektedir. Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe, öğretim ve öğrenimde önemli bir yere sahiptir. Alanyazına bakıldığında, Türkçe öğrenmeye olan isteğin her geçen gün artmakta olduğu görülmektedir. Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğrenirken öğrenciler birçok problemler ile karşı karşıya gelmektedir. Öğrencilerin bir dili öğrenirken karşılaştıkları problemleri ve dil gereksinimlerini belirlemek için ihtiyaç analizi çalışmaları önemlidir. İhtiyaç analizi, öğrencilerin öğrenme eksiklikleri ve öğrenme motivasyonlarını anlamakta oldukça önemlidir. Bu çalışma Türkiye’de Türkçe öğrenen Türkmenistan uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları problemleri tespit etmeyi ve dil ihtiyaçlarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın hedef kitlesini Türkiye’de eğitim görmekte olan Türkmenistan uyruklu lisans ve lisansüstü öğrenciler oluşturmaktadır. Veri toplama süreci 2023-2024 eğitim yılında eğitimine devam etmekte olan lisans ve lisansüstü öğrencilerle yürütülmüştür. Türkmenistan uyruklu öğrencilerin gereksinimlerini tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem, çalışmaların güvenilirlik ve geçerliliğini artırmak amacıyla uygulanmaktadır. Araştırmanın nicel yöntem kısmında gönüllülük esasına bağlı olarak 100 öğrenciye anket uygulanmıştır ve güvenilirliği artırmak amacıyla 15 öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Elde edilen nicel veriler İBM SPSS 23 programı ile analiz edilmiştir. Nitel veriler ise betimsel yöntem ve içerik analizi teknikleri ile analiz edilmiştir.

### **Anahtar Sözcükler**

İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Akademik Türkçe ihtiyaç analizi, Türkmenistan uyruklu öğrenciler.



## ABSTRACT

AMANOVA, Roza. *Academic Turkish Needs Analysis for Turkmenistan Students Learning Turkish as a Second Language*, Master's Thesis, Ankara, 2024.

The globalisation of the world increases people's desire to learn foreign languages and learning a foreign language becomes a necessity. Turkish as a foreign/second language has a significant place in teaching and learning. Looking at the literature, it is seen that the desire to learn Turkish is advancing day by day. While learning Turkish as a foreign/second language, students face many problems. One of the studies needed to determine the problems that students face while learning a language is needs analysis. Needs analysis is very important in understanding students' learning deficiencies and learning motivations. This study aims to identify the problems encountered by Turkmenistan students' learning Turkish in Türkiye and to determine their language needs. The target group of the study comprises undergraduate and graduate students from Turkmenistan studying in Türkiye. The data collection stage was carried out with undergraduate and graduate students continuing their education in the 2023-2024 academic year. In this study, which aims to determine the needs of Turkmenistan national students, mixed method was used. Generally, mixed method is applied to ascend the reliability and validity of studies. In the quantitative part of the study, a questionnaire was applied to 100 students on a voluntary basis and semi-structured interviews were implemented with 15 students in order to increase reliability. The quantitative data acquired were analysed with the IBM SPSS 23 programme. Qualitative data were analysed with descriptive and content techniques.

### Keywords

Teaching Turkish as a Second Language, Academic Turkish needs analysis, Turkmenistan Students.

## İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY .....	i
YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI.....	ii
ETİK BEYAN.....	iii
TEŞEKKÜR .....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER .....	vii
KISALTMALAR DİZİNİ .....	x
TABLOLAR DİZİNİ .....	xi
GİRİŞ .....	1
Problem Durumu .....	1
Araştırma Soruları .....	5
Araştırmanın Önemi .....	6
Araştırmanın Varsayımları .....	6
Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7
1. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE .....	8
1.1. Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi.....	8
1.1.1. Türkçe Öğretiminde Akademik Dil.....	8
1.1.2. Akademik Dil Becerileri .....	10
1.2. Türk Dillilere Türkçe Öğretimi .....	12
1.2.1. Türk Dillilere Türkçe Öğretilirken Karşılaşan Sorunlar.....	18
1.2.2. Türkmenistan Uyruklu Öğrencilere Türkçe Öğretimi.....	22
1.2.3. Türkçe Öğrenirken Türkmenistanlı Öğrencilerin Yaşadıkları Problemler .....	22

1.3. Dil Öğretiminde İhtiyaç Analizi .....	25
1.3.1. İhtiyaç Analizi Süreci .....	27
1.3.2 İhtiyaç Analizi Yaklaşımları/Türleri .....	30
2. BÖLÜM: YÖNTEM .....	33
2.1. Araştırma Modeli.....	33
2.2. Çalışma Grubu .....	35
2.2.1. Çalışmaya Katılan Öğrenciler .....	36
2.2.2. Çalışmada Görüşmeye Katılan Öğrenciler.....	40
2.3. Veri Toplama Araçları .....	42
2.3.1. Öğrenci Anketi .....	42
2.3.2. Öğrenci Görüşme Formu.....	43
2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi .....	44
3. BÖLÜM: BULGULAR .....	46
3.1. Öğrenci Anketi Sonuçları .....	46
3.2. Öğrenci Görüşme Formlarından Elde Edilen Verilerin Analiz Sonuçları.....	72
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	79
Sonuç ve Tartışma .....	80
Öneriler .....	83
KAYNAKÇA .....	86
EK 1. Etik Kurul Onay Bildirimi .....	97
EK 2. Uluslararası Öğrenciler İçin Akademik Türkçe Anketi .....	98
EK 3. Öğrenci Görüşme Formu .....	100
EK 4. Anket izin maili .....	101
EK 5. Gönüllü Katılım Formu .....	102
EK 6. Orijinallik Raporu .....	103

EK 7. Turnitin Benzerlik İndeksi .....104

## KISALTMALAR DİZİNİ

akt.	: Aktaran
DİLMER	: Dil Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi
ed.	: Editör
$f$	: Testin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirleyen $f$ değeri
IBM SPSS	: Sosyal Bilimler İstatistik Programı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
N	: Sayı
$p$	: İki aritmetik ortalama arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını gösteren $p$ değeri
s.	: Sayfa
Ss	: Standart sapma
$t$	: İki aritmetik ortalama arasındaki farkın büyüklüğünü gösteren $t$ değeri
TDK	: Türk Dil Kurumu
TİKA	: Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı
TÖMER	: Türkçe Öğretim Merkezi
TÜRKÜNİB	: Türk Keneşi Türk Üniversiteler Birliği
vd.	: ve diğerleri
vs.	: vesaire
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu
YTB	: Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı
$\bar{x}$	: Aritmetik ortalama

## TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. Çalışmaya katılan öğrencilerin üniversitelere göre dağılımı .....	36
Tablo 2. Çalışmaya katılan öğrencilerin temel alanlara göre dağılımı .....	37
Tablo 3. Çalışmaya katılan öğrencilerin ana dillerine göre dağılımı .....	37
Tablo 4. Çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı .....	38
Tablo 5. Çalışmaya katılan öğrencilerin yaşlarına göre dağılımı .....	38
Tablo 6. Çalışmaya katılan öğrencilerin aldıkları eğitime göre dağılımı.....	38
Tablo 7. Çalışmaya katılan lisansüstü öğrencilerin aldıkları eğitime göre dağılımı.....	39
Tablo 8. Çalışmaya katılan lisans öğrencilerin eğitim gördükleri sınıflara göre dağılımı .....	39
Tablo 9. Çalışmaya katılan öğrencilerin Türkçe öğrenme sürelerine göre dağılımı.....	39
Tablo 10. Görüşme yapılan öğrencilerin üniversitelere göre dağılımı .....	40
Tablo 11. Görüşme yapılan öğrencilerin bölümlerine göre dağılımı.....	40
Tablo 12. Görüşme yapılan öğrencilerin ana dillerine göre dağılımı .....	41
Tablo 13. Görüşme yapılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı.....	41
Tablo 14. Görüşme yapılan öğrencilerin aldıkları eğitime göre dağılımı.....	41
Tablo 15. Görüşme yapılan lisans öğrencilerin eğitim gördükleri sınıflara göre dağılımı .....	42
Tablo 16. Uluslararası öğrenciler için akademik Türkçe anketinin içeriği .....	43
Tablo 17. Anket verilerine göre, dört becerinin aldıkları eğitimde kullanılma sıklığı.....	46
Tablo 18. Anket verilerine göre, dört becerinin bölüm derslerindeki kullanım zorluğu .....	47
Tablo 19. Anket verilerine göre, alt becerilerin bölüm derslerindeki kullanım zorluğu .....	47

Tablo 20. Öğrenci anketi verilerine göre, cinsiyet açısından öğrencilerin dört beceriyi kullanma sıklığı ile ilgili <i>t</i> testi sonuçları.....	49
Tablo 21. Anket verilerine göre, cinsiyet açısından öğrencilerinin dört beceriyi kullanma zorluğu ile ilgili <i>t</i> testi sonuçları.....	50
Tablo 22. Anket verilerine göre, cinsiyet açısından öğrencilerinin alt becerileri kullanma zorluğu ile ilgili <i>t</i> testi sonuçları.....	51
Tablo 23. Anket verilerine göre, lisans ve lisansüstü öğrencilerin dört beceriyi kullanma sıklığı ile ilgili <i>t</i> testi sonuçları.....	54
Tablo 24. Anket verilerine göre, lisans ve lisansüstü öğrencilerinin dört beceriyi kullanma zorluğu ile ilgili <i>t</i> testi sonuçları.....	54
Tablo 25. Anket verilerine göre, lisans ve lisansüstü öğrencilerinin alt becerileri kullanmada yaşadıkları zorlukla ilgili <i>t</i> testi sonuçları .....	55
Tablo 26. Anket verilerine göre, Sosyal Bilimler, Fen Bilimleri ve Sağlık Bilimleri öğrencilerinin dört beceriyi kullanma sıklığı ile ANOVA sonuçları.....	59
Tablo 27. Anket verilerine göre, Sosyal Bilimler, Fen Bilimleri ve Sağlık Bilimleri öğrencilerinin dört beceriyi kullanmada yaşadıkları zorluklarla ilgili ANOVA sonuçları.....	60
Tablo 28. Anket verilerine göre, Sosyal Bilimler, Fen Bilimleri ve Sağlık Bilimleri öğrencilerin okuma alt becerilerini kullanmada yaşadıkları zorlukla ilgili ANOVA sonuçları.....	60
Tablo 29. Öğrenci anketi verilerine göre, Sosyal Bilimler, Fen Bilimleri ve Sağlık Bilimleri öğrencilerin yazma alt becerilerini kullanma zorluğu ile ilgili ANOVA sonuçları.....	62
Tablo 30. Öğrenci anketi verilerine göre, Sosyal Bilimler, Fen Bilimleri ve Sağlık Bilimleri öğrencilerin konuşma alt becerilerini kullanma zorluğu ile ilgili	

ANOVA sonuçları.....	63
Tablo 31. Öğrenci anketi verilerine göre, Sosyal Bilimler, Fen Bilimleri ve Sağlık Bilimleri öğrencilerin dinleme alt becerilerini kullanma zorluğu ile ilgili ANOVA sonuçları.....	64
Tablo 32. Öğrencilerin sınıflarına göre, dört beceriyi kullanma sıklığı ile ilgili ANOVA sonuçları.....	65
Tablo 33. Öğrencilerin sınıflarına göre, dört beceriyi kullanma zorluğu ile ilgili ANOVA sonuçları.....	66
Tablo 34. Öğrencilerin sınıflarına göre, okuma alt becerilerini kullanma zorluğu ile ilgili ANOVA sonuçları .....	67
Tablo 35. Öğrencilerin sınıflarına göre, yazma alt becerilerini kullanma zorluğu ile ilgili ANOVA sonuçları .....	68
Tablo 36. Öğrencilerin sınıflarına göre, konuşma alt becerilerini kullanma zorluğu ile ilgili ANOVA sonuçları .....	70
Tablo 37. Öğrencilerin sınıflarına göre, dinleme alt becerilerini kullanma zorluğu ile ilgili ANOVA sonuçları .....	71
Tablo 38. Görüşmede “derslerinizde okuma, yazma, dinleme ve konuşma dil becerilerinden en çok hangisini kullanıyorsunuz? ” sorusuna öğrencilerin verdiği cevaplar.....	73
Tablo 39. Görüşme verilerine göre, öğrencilerin okuma becerisini kullandığı etkinlikler .....	73
Tablo 40. Görüşme verilerine göre, öğrencilerin yazma becerisini kullandığı etkinlikler .....	74
Tablo 41. Görüşme verilerine göre, öğrencilerin konuşma becerisini kullandığı etkinlikler .....	74



Tablo 42. Görüşme verilerine göre, öğrencilerin dinleme becerisini kullandığı etkinlikler .....	74
Tablo 43. Görüşmede, “Derslerinizde okuma, yazma, dinleme ve konuşma dil becerilerinden en çok hangisinde güçlük çekiyorsunuz?” sorusuna öğrencilerin verdiği cevaplar .....	75
Tablo 44. Görüşme verilerine göre, öğrencilerin okuma becerisini kullanırken zorlandığı yerler .....	75
Tablo 45. Görüşme verilerine göre, öğrencilerin konuşma becerisini kullanırken zorlandığı yerler .....	76
Tablo 46. Görüşme verilerine göre, öğrencilerin yazma becerisini kullanırken zorlandığı yerler .....	77
Tablo 47. Görüşme verilerine göre, öğrencilerin dinleme becerisini kullanırken zorlandığı yerler .....	78

## GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın problem tanımı ve önemi, amacı, soruları, varsayımları ve sınırlılıklarına yer verilecektir.

### PROBLEM DURUMU

Dil, insanların birbiriyle anlaşmasında ve bilgi alışverişinde önemli bir etkidir. Dil, Aksan (1998) tarafından, toplumu oluşturan kişilerin düşünce ve hislerinin, ortak öğeler ile kurallardan faydalanılarak diğerlerine aktarılmasını sağlayan araç olarak tanımlanmıştır (akt. Kartal, 2010). Büyük bir hızla değişen dünyamızda teknolojinin gelişmesiyle insanların başka bir ülkeden, kültürden ve dilden insanlar ile haberleşme, bilgi aktarımı/paylaşımı yapma isteği de artmaktadır. Bu da yeni bir yabancı dil veya ortak dil öğrenme zorunluluğunu doğurmaktadır. Yabancı dil, doğal ortamdan farklı olup genellikle okullarda, üniversitelerde ya da özel dil kurslarında öğretilmektedir. Yabancı dil, belirli bir coğrafi bölge veya ülkedeki nüfusun büyük bir çoğunluğunun ana dili olmayan, okullarda temel iletişim, eğitim aracı olarak kullanılmayan ve yönetim, medya gibi iletişim işlerinde geniş ölçüde yer almayan dildir. Genellikle, yabancı diller, yabancılarla iletişim kurma, iletişim ağlarını genişletme veya ana dilinden farklı dilde yazılmış basılı materyalleri okuma-anlama maksadıyla okul dersi olarak öğretilmektedir (Richards ve Schmidt, 2010). Aynı zamanda yabancı dil öğrenmek bireyin kişisel gelişimine, eğitim-öğrenim hayatına da olumlu katkılar sağlamaktadır. Gün geçtikçe insanlar Türkçe öğrenmeye ilgi duymaktadırlar. İkinci/yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi ve öğretimi hem Türkiye’de hem de Türkiye dışında yapılmaktadır. 21. yüzyılda Türkçe, dünyanın birçok ülkesinde ilgi görmüş ve yabancı dil olarak öğretilmeye başlanmıştır. Dünyanın birçok farklı yerinde Milli Eğitim Bakanlığı ve Yunus Emre Enstitüleri tarafından sistematik çalışmalar yürütülmekte ve farklı ülkelere okutmanlar gönderilip Türkçe yabancı dil olarak öğretilmeye çalışılmaktadır (Candaş-Karababa, 2009). Türkiye içinde de Türkçe öğretimi amacıyla uluslararası öğrencileri kabul etme faaliyetleri yürütülmektedir. Özellikle de Orta Asya Türk Cumhuriyetleri’nden öğrencilerin gelmesi teşvik edilmektedir (Biçer ve Alan, 2019).

Türkçe öğrenmek amacıyla eğitimlere katılan Türk soylu öğrenciler Türkçeyi öğrenmekte olan diğer uyruklu öğrencilerden farklılaşmaktadır. Türkiye'ye gelerek veya ülkelerindeki imkanlardan faydalanarak Türkçe öğrenen Türk soylu öğrenciler dil öğrenmek konusunda daha şanslıdırlar. Kelimelerin, cümle yapılarının, dilbilgisi kurallarının birbirine benzer olması dili öğrenmelerini kolaylaştırır da Türkçe öğrenirken bazı sorunlar ile karşı karşıya kalmaktadırlar (Özyürek, 2009). Benzer olan öğelerin anlam karşılığının farklı olması olumsuz aktarımların yapılmasına neden olmaktadır. Bu unsurların birbirine karışması ve alfabe farklılıkları, öğrenme sürecini zaman zaman zorlaştırmaktadır. Bunun dışında, derslerde temel dil becerilerini (konuşma, yazma, dinleme ve okuma) kullanırken de problemler yaşamaktadırlar. Bu beceriler de kendi içinde üretmeye ve alımlamaya yönelik olarak ayrılırlar. Dinleme ve okuma alımlama becerileridir. Yazma ve konuşma ise üretici dil becerileridir. Bireyler, hep birbiriyle iletişim halindedirler. İletişimin sağlıklı olması için bireyler birbirini iyi ve doğru bir şekilde anlamalıdırlar. Sağlıklı iletişimin temellerinden biri dinlemedir. Dinleme, Özbay'a (2005) göre iletiyi gönderenin mesajlarını doğru bir şekilde algılamak ve konu hakkında bilgi edinmektir. Urgan (2014) ise dinlemeyi "Karşı tarafın iletiyi tam olarak alma, yorumlama çabasıdır" olarak tanımlamıştır. Dinleme, bireylerin anne karnındayken duyması ile başlayan ve hayatı boyunca devam eden bir beceridir. Ancak, bireylerin duydukları seslerin hepsi dinleme olmamakta, çoğunlukla işitme biçiminde olmaktadır. İşitme, sesin algılanma süreciyken dinleme, işitilen mesajı anlama/anlamlandırma sürecidir. İşitmede eylem, istemememize rağmen gerçekleşir. Dinlemede, sesleri duyabilmek, konuyu anlayabilmek için etrafa dikkatle kulak veririz. Genelde, işitme pasif eylemdir, dinleme ise aktif eylemdir. Doğan (2020) dinlemeyi, "Dinleme çaba gerektiren bir beceridir ve aynı zamanda bir süreci kendi içine kapsar. Çaba göstermekle birlikte dikkati belli bir noktaya yoğunlaştırma anlamına da gelir" diye tanımlar. Günlük hayatta dinleme becerisi aktif olarak her anda kullanılır. Televizyon izleme, video izleme, radyo dinleme, şarkı dinleme, tiyatroya gitme gibi eylemlerde de dinleme becerisi kullanılır ve bu etkinlik sayesinde yeni bilgiler edinilir. Dinleme ve okuma becerisi birbiriyle sıkı bağlıdır.

"Okuma, göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanması ve anlamlandırılmasıdır" (MEB, 2006). Okuma becerisi, yazılı metinlerin anlamını doğru ve hızlı bir şekilde çözmek ve kavramaktır (Balcı, 2016). Okuma, sadece metindeki

sözcükleri, cümleleri anlamlandırmak değildir; okuma, karmaşık bir zihinsel süreçtir: yazılı sembollerin duyu organlarıyla algılanması, okuduklarına anlam yüklenmesi, yorumlanması, akıl yürütülmesi, muhakeme edilmesi ve değerlendirilmesidir (Karatay, 2007; Koçyiğit, 2003). Güneş'e (2007) göre okuma, hem kavram gelişimine hem de zihin gelişimine katkı sağlayan dil becerisidir. Okuma, verilen mesajı doğru anlamak ve yeni bilgilere ulaşmanın en kısa yoludur (Keleş, 2006; Savaş, 2006). Birey metni okuduğunda geçmişte edindiği bilgilerle yeni bilgileri birleştirir ve okuduğu metni anlamlandırır. Birey daha önce hiç rastlamadığı veya az bilgiye sahip olduğu metni okuduğunda, bu metinden anlam çıkarması zor olur. Okumada anlam kurma, yazılı metindeki işaretleri tanıma ve algılama, dilsel bilgi ve zihinsel becerilerine dayanır. Okumak, öğrenmektir, kelime hazinesini geliştirmektir ve bilgisine bilgi katmaktır. Bireyler her zaman okuduklarını başkalarıyla paylaşma eğilimindedirler. Paylaşma eylemi yazma ve konuşma ile gerçekleşmektedir. Yazma ve konuşma üretici dil becerileridir.

Carter'e göre yazma, bilginin edinilmesi ve aktarılmasını içeren bir süreçtir (Carter vd., 2002). Yazma, düşünce aracı ve düşünceleri ifade etmekte kullandığımız sembol ve işaretleri zihinde toplanmış, iletmek istenilen bilgileri kurallara uygun bir şekilde yazıya dökmektir (Akyol, 2000). Yazma, hissettiklerimizi, duyduklarımızı, deneyimlerimizi, düşündüklerimizi, tasarladıklarımızı yazılı olarak ifade etme sürecidir (Sever, 2004). "Yazma becerisi bireylerin düşüncelerini genişletme, bilgilerini düzenleme, dili kullanma, bilgi birikimlerini zenginleştirme ve zihinsel sözcüklerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır" (Güneş, 2007). İletişim kurmanın diğer bir aracı da konuşmadır.

Konuşma, insanların sosyal varoluşlarının temeli olup, dil ve iletişim becerilerinin bir araya gelmesiyle ortaya çıkmaktadır. Bu bir karmaşık süreçtir (Özdemir, 1992). Yaşam koşulları insanları diğer insanlar ile devamlı ilişki kurmaya zorlamaktadır ve bu ilişkiler de ancak konuşma sayesinde sağlanabilmektedir. Konuşma, insana beslenme kadar zorunludur. Bu bakımdan konuşma günlük hayatın vazgeçilmez bir parçasıdır (De Saint Laurent, 1967). Adalı (1983) ise konuşmanın, zihinsel, fiziksel ve fizyolojik bir olgu olduğunu savunmaktadır. Konuşma duygu ve düşüncelerin sözlü olarak aktarılmasıdır. İnsan çevresindeki durumları ve bu durumlar hakkındaki görüşünü, fikrini karşısındaki kişiye konuşarak iletir ve karşısındaki kişiden de sözlü olarak yanıt bekler. Dil öğrencileri olarak bireyler yeni dil öğrenirken güçlüklerle karşı karşıya kalmaktadır.

Çoğu araştırmada öğrencilerin yabancı/ikinci dil öğrenirken temel dil becerilerinde zorluk çektikleri tespit edilmiştir. Yabancı/ikinci dil öğrencilerinin bu becerilerin hangisinde/hangilerinde daha çok zorlandıklarını tespit etmek ve çözüm yollarını bulmak çok önemlidir. Özellikle ana dillerinden hedef dile yaptıkları olumsuz aktarımlar hatalara yol açmaktadır. Yabancı dil öğrenirken, yabancı dil öğrenen kişinin hedef dili niçin ve nasıl öğrendiği bilinmelidir. Yabancı/ikinci dil öğretiminde öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak, eksikliklerini tespit etmek için dil ihtiyaç analizine gereklilik duyulmaktadır. Dildeki gereksinimleri karşılamak için öğrencinin arka planını, neleri bilip bilmediğini, öğrenmekte zorlandığı yönleri tespit etmek için ihtiyaç analizi kullanılmaktadır.

“İhtiyaç analizi, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlemesine yardımcı olur” (Long, 2005; Akyel & Özek, 2010; Demir, 2017; Önder-Özdemir, 2018). Hutchinson ve Waters (1987) öğrenme ihtiyaçlarını, bir öğrencinin bir şeyi öğrenebilmek için yapması gerekenler olarak tanımlar (akt. Demir, 2017). Benesch (2001) ise, kişinin içinde bulunduğu hedef durum olarak değerlendirmektedir. Genel olarak ihtiyaç analizi, endüstri ve eğitim gibi çeşitli alanlarda hedef kitlenin eksikliklerine, yetersizliklerine ve gereksinimlerine ilişkin bilgi ve veri toplama süreci anlamına gelmektedir. Özellikle, eğitim alanında ihtiyaç analizi, öğrencilerin mevcut bilgi birikimlerini, beceri ve tutum düzeylerini, öğrenme amaçlarını ve bu amaçlara ulaşmalarını engelleyen faktörleri belirlemek için kullanılır. Belirlenen bu ihtiyaçlar, öğrenme hedeflerine dönüştürülerek, eğitim programının içeriği, öğretim yöntemleri, öğrenme etkinlikleri ve öğretim araç-gereçleri gibi unsurların tasarlanması ve geliştirilebilmesi için bir temel oluşturur. Başka bir deyişle, ihtiyaç analizi, program geliştirmenin ilk aşamasını teşkil etmekte olup ders etkinlikleri için geçerlik ve güvenilirlik açısından kritik bir öneme sahiptir (Brown, 1995; Johns, 1991. akt. Demir, 2017). Yabancı dil öğretiminin en önemli noktası, öğrencinin hedefine erişmek için öğrenmesi beklenen dili araçsallaştırarak kullandırmak, mecburen dili kullanarak yabancı dil öğretmektir. Bu durum müfredat geliştirmeyi önemli kılan hususlardan biridir. Müfredat, öğrencilerin ihtiyaç duyduğu dilsel ve iletişimsel yapıları, onların öğrenme tercihleriyle uyumlu bir şekilde verirse öğrenciler dil öğrenmede başarılı olurlar (Demir, 2017). Yabancı dil öğretimi veya öğrenimi, farklı öğrenim hedefleri ve farklı gereksinimleri karşılamak amacıyla yapılmaktadır. Bireyin istek ve

gereksinimlerini karşılamak için yabancı dil öğrenmesi önem arz etmektedir. Bu bağlamda, yabancı dil öğrenimi, farklı öğrenim ortamlarında bireylerin hedeflerine ulaşmasına ve kendine özgü gereksinimlerini karşılamasına olanak tanır.

İkinci/yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin ihtiyaç analizlerine yönelik çalışmalar Türkiye’de ve Türkiye dışında yaygınken Türkmenistan uyruklu öğrencilere yönelik çalışmalar sınırlıdır. Türkmençe, Türkçe ve Azerbaycanca, Türk dili ailesinin Oğuz grubunda yer almaktadır. Bu dillerin aynı dil grubunda yer almasına rağmen farklı coğrafyalarda bulunmaları, farklı tarihsel süreçlerden geçmeleri, farklı sosyolojik ve politik süreçleri tecrübe etmeleri, farklı dil politikalarının uygulanması zaman içerisinde farklılıkların artmasına neden olmuştur. Türkmençenin kendine özgü ses bilgisel sistemi ve telaffuz özellikleri vardır. Bu sistemin de öğrenciler tarafından farkına varmadan sıklıkla hedef dile aktarılması yönünde problemler, hatalar gözlemlenmektedir. Buna benzer nedenlerden dolayı, Türkmenistan uyruklu öğrenciler yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğreniminde problemler ile karşılaşmaktadır ve bu problemleri tespit etmekte Akademik Türkçe ihtiyacı analizinin rolü çok önemlidir.

## **ARAŞTIRMA SORULARI**

Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de eğitim görmekte olan Türkmenistan uyruklu lisans ve lisansüstü öğrencilerin Türkçe dil ihtiyaçlarının belirlenmesi ve eğitim hayatında karşılaştıkları problemlerin tespit edilmesidir. Ayrıca, öğrenci ihtiyaçlarının yaş, cinsiyet ve eğitim gibi değişkenler karşısında farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Araştırma soruları, Dursun Demir’in *Uluslararası Öğrencilerin Akademik Türkçe İhtiyaçları* adlı doktora tezinden uyarlanmıştır. Çalışma şu sorulara cevap bulmayı amaçlamaktadır:

1. Türkiye’de eğitim görmekte olan Türkmenistan uyruklu öğrencilerin akademik ihtiyaçları nelerdir?
2. Türkiye’deki Türkmenistan uyruklu öğrenciler bölüm derslerinde dört temel dil becerilerinden hangisini daha çok kullanmaktadır?
3. Türkiye’deki Türkmenistan uyruklu öğrenciler bölüm derslerinde dört temel dil becerilerini ne tür etkinliklerde kullanmaktadır?

4. Türkiye'deki Türkmenistan uyruklu öğrenciler dört dil becerisinden hangisini derslerde kullanırken zorlanmaktadır?

Çalışmanın köken aldığı hipotez:

1. Öğrencilerin dil öğrenmede duydukları gereksinimler ihtiyaç analizi yardımıyla tespit edilecektir ve İkinci dil olarak Türkçeyi daha iyi öğrenmelerini sağlayacak bir yol haritası oluşturacaktır.

## **ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ**

Günümüzde Türkçe çoğu ülkede Yabancı Dil Olarak öğretilmektedir. Bu ülkelerden biri de Türkmenistan'dır. Türkmenistan'da Devlet Mehmet Azadi Türkmen Milli Dünya Dilleri Enstitüsü, Mahtumkulu Adındaki Türkmen Devlet Üniversitesi, Aşkabat Türk İlkokulu, Aşkabat Türk Ortaokulu ve Aşkabat Türk Anadolu Lisesi'nde Türkçe dersleri verilmektedir. Ayrıca, eğitim amacıyla da Türkmenistan'dan öğrenciler Türkiye'ye gelmektedirler ve burada Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenmektedirler. Öğrenciler Türkçe öğrenirken zorluklarla karşılaşp karşılaşmadıklarını, karşılaşyorsa ne tür zorluklarla karşılaştıklarını tespit etmeyi amaçlayan bu araştırmanın, Yabancı Dil Olarak Türkçe öğretimi alanındaki mevcut araştırmalara yeni bir perspektif sunarak alana önemli katkılar sağlayacağı öngörülmektedir. Böylece gelecekte bu alanda yapılacak materyal geliştirme, müfredat tasarlama ve ders programı hazırlamada bu çalışmanın sonuçları kullanılabilir.

## **ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI**

- Anket ve görüşme yapılan Türkmenistan uyruklu öğrencilerin soruları tam olarak anladıkları varsayılmıştır.
- Anket ve görüşme yapılan Türkmenistan uyruklu öğrencilerin sorulara içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.
- Anket ve görüşme yapılan Türkmenistan uyruklu öğrencilerin dil ihtiyaçlarını belirlemek için toplanan verilerin yeterli olduğu varsayılmıştır.

## **ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI**

İkinci/Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Türkmenistan uyruklu öğrencilerin dil öğrenim sürecinde akademik Türkçe ihtiyaçlarının araştırılması ve akademik Türkçe kullanırken karşılaştıkları sorunları ortaya çıkarmak amacıyla hazırlanan bu çalışmada karma desen kullanılmıştır. Çalışmanın nicel deseninin verileri anket yoluyla toplanmıştır. Anket, 18-25<sup>+</sup> yaş aralığındaki lisans ve lisansüstü 100 öğrenci ile sınırlandırılmıştır. Nitel desenin verileri ise görüşme yoluyla toplanmıştır. Görüşme, 15 öğrenci ile sınırlandırılmıştır. Çalışmaya TÖMER ve DİLMER’lerde Türkçe öğrenmekte olan öğrenciler dahil edilmemiştir. Öğrencilerin üniversite bölüm derslerine kur geçme notları dikkate alınmamıştır. Bölümüne geçen ve bu sırada akademik derslerine devam etmekte olan öğrenciler dahil edilmiştir. Araştırmada öğrencilerin dil ihtiyaçları, ankette ve görüşmede belirlenen ihtiyaçlar ile sınırlandırılmıştır.



## 1. BÖLÜM

### KURAMSAL ÇERÇEVE

#### 1.1. YABANCI/İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

Kişiler başka bir kültürden insanları tanıma, iletişim kurma veya eğitim, iş için yabancı dil öğrenmeye ihtiyaç duyarlar. Bu ihtiyaçlar sonucunda ikinci veya yabancı dil öğrenirler. Hatta bu istek üçüncü, dördüncü, beşinci dile kadar uzayabilir.

İkinci ve yabancı dil öğrenmede hem zaman açısından hem de mekan açısından farklılıklar bulunmaktadır. İkinci dil öğrenme prosedüründe, kişi öğrendiği dilin konuşulduğu ülkeye giderek, maruz kalarak, yaşayarak, daha kısa bir zaman içinde öğrenir. Ancak, yabancı dil öğreniminde kişi dili, kendi ülkesinde veya hedef dilin konuşulmadığı ülkede ya da az konuşulduğu yerde, zamanının az bir kısmını dil öğrenmeye harcayarak uzun bir zaman dilimi içerisinde öğrenir. Kişinin ana dilinden sonra öğrendiği dil ikinci dildir. Yabancı dili ise akademik, toplumsal ve mesleki alanda gelişmesi için öğrenir (Durmuş, 2018). Genel olarak, ikinci dil bireylerin ana dilinden sonra öğrendiği, yaşadığı toplumda çoğunluk tarafından konuşulan, ana dili ile beraber konuştuğu dildir (Oruç, 2016). Krashen (1989), ikinci dil için edinme ve öğrenme kavramlarını ayırır. Edinim, öğrenme sırasında bireyin farkında olmadan öğrenmesidir. Öğrenmede ise birey öğrendiği her şeyin farkındadır. Bireyler dilbilgisi kuralları ile ilgili konuşuyorlarsa bu bir öğrenmedir. TDK'ye (2011) göre yabancı dil, ana dili dışında öğrenilen uzmanlık dili olarak tanımlanmıştır. Bu tanıma göre kişi uzmanlık alanında ilerlemek için yabancı dil öğrenir. İnsanlar seyahat için veya akademik amaçlarla ya da salt ilgi duyduğu için de yabancı dil öğrenebilir. Günümüzde Türkçeyi yabancı/ikinci dil olarak öğrenenlerin sayısı artmaktadır.

##### 1.1.1 Türkçe Öğretiminde Akademik Dil

Akademik dil akademik başarıda önemli bir unsurdur. Öğrenciler öğrenme sıralarında akademik dile ihtiyaç duyarlar. Cummins vd. (1990), akademik dil ile günlük dilin

ayrımını yapmıştır. Akademik dilin, bilişsel olarak daha zorlayıcı olduğunu vurgulamıştır. Akademik dil, hem üretici hem de alıcı dil becerilerini içerir; eğitimde konular hakkında yeni, daha iyi bilgiler edinmek ve başkalarına bu bilgileri iletmek amacıyla kullanılır (Rao, 2022). Sadece yabancı dil öğrencisi değil aynı zamanda ana dili konuşurları da akademik dil bilmelidirler. Çünkü üniversite hayatına başladıktan sonra ders materyalleri; kitaplar, bilimsel makaleler, hocaların anlattığı konular akademik dile dayanır. Akademik dil, belirli bir bilimsel veya akademik disipline özgü terminoloji, sözdizimi ve söylem özelliklerini içeren, gündelik dilde kullanılmayan, farklı akademik alanlardaki metinlerde ve kişilerarası etkileşimi sağlayan bir kesittir (Ranney, 2012). Akademik dili gündelik hayatta kullanılan dilden ayırt eden kendine özgü özellikleri vardır. Akademik hayatta başarıya ulaşmak için akademik dilin özelliklerini iyi bilmek gereklidir (Demir, 2019):

- Gündelik dilde devrik cümleler kullanılırken akademik dilde kurallara uygun cümleler kullanılır.
- Akademik dil resmidir. Genelde kurumlarda, devlet dairelerinde, üniversitelerde kullanılır.
- Akademik yazılarda veriler kesin rakamlarla sunulur.
- Akademik dil nesnel olur. Nesnelliği ön plana çıkarmak için cümleler edilgen yapı ile kurulur.
- Duygu, düşünceye fazla yer verilmez.
- Cümle kurulurken kısa cümle yapısından kaçınılır yerine uzun, yan cümlelerin de kullanıldığı ifade biçimleri tercih edilir.
- Akademik dilde çoğunlukla geniş zaman eki kullanılır.
- Akademik metinlerde, yazılarda kaynak gösterilir. Daha önce alanla ilgili ne tür çalışmaların yapıldığına dair bilgiler verilir.

Akademik dilin amacı dil öğrencilerine kendi alanlarında araştırma yapmalarını, iletişim kurmalarını ve akademik başarıyı elde etmelerini sağlamaktır (Konyar, 2019). Akademik dil, yalnızca başarıya ulaşmasını değil aynı zamanda öğrencinin öğrenim hayatında gelişmesine de katkı sağlayacaktır. Akademik dilin gelişmesinde öğretmenler önemli yere sahiptir. Öğrencilerin isteklerine göre, dört beceri temel alınarak ders

malzemeleri hazırlamak, etkinlikler geliştirmek, müfredat kullanmak elzemli olacaktır. Hazırlanan materyaller öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamalıdır.

### 1.1.2 Akademik Dil Becerileri

İletişimi sağlamak için dinleme-konuşma, okuma-yazma becerilerine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu becerilerden biri zayıfsa eksikliklere, yanlış anlamalara ve anlaşmalara yol açabilmektedir. Başkalarını anlamak için dinlemeye, düşünce ve fikrimizi ifade etmek için konuşmaya, yazılı metinleri anlamak için okumaya ve anladıklarımızı yazıya dökmek için yazmaya ihtiyacımız vardır. Genellikle, bu dört temel dil becerisi alımlama ve üretme olarak ikiye ayrılır: alımlama – dinleme ve okuma, üretme – yazma ve konuşma. Dinleme, insanın doğuştan itibaren kazandığı, işittikleri bütün sesleri anlamlandırmaya başladığı doğal ve önemli bir iletişim becerisidir (Çelik Kul, 2022). İnsanların konuştuklarını anlayabilmek için iyi bir dinleyici olmak gerekir. Akademik dil becerileri günlük hayatta kullanılan dil becerilerinden farklılaşmaktadır. Bahsedildiği gibi akademik dil becerileri resmi kurum ve üniversitelerde kullanılır. Bu becerilerden en aktif kullanılanı dinleme becerisidir. Flowerdew (2001), akademik dinleme becerisinin birkaç özelliğinden bahsetmiş. Bunlar sırasıyla:

- Dinlerken ön bilgi kullanmak;
- Neyin gerekli neyin gereksiz olduğunu anlayabilmek;
- Birden çok konuşmacının olduğu ortamda içeriği takip edebilmek;
- İma edilen anlam ve direkt olmayan söz eylemleri anlamlandırmak;
- Aktif katılımcı olunmadan uzun konuşmaları takip etmek;
- Dinlerken not alabilmek;
- Konuşmanın seyrinden gelecek bilgiyi ya da fikri tahmin edebilmek.

Sağlıklı iletişim kurmanın unsurlarından biri de konuşmadır. Akademik konuşma öğrencilerin zorlandığı becerilerden biridir. Jordon'a (1997) göre akademik konuşmanın en çok ihtiyaç duyulduğu durumlar:

- Derslerde sorular sormak ve cevaplamak;
- Seminer ve tartışmalara katılmak
- Sözlü sunumlar yapmak;

- Raporları sözlü olarak anlatmak.

Akademik ortamlarda sözlü sunumların önemli bir değerlendirme aracı olarak kullanılması, bu becerinin akademik başarı açısından büyük bir önem taşıdığını göstermektedir. Derslerde sorular sormak ve cevaplamak da önemlidir, ancak, öğrencilerin çoğu soru sormaktan, sorarken hata yapmaktan korkarlar.

Doğru bilgi edinmek için doğru ve aktif okuma becerileri kazanılmalıdır. Okuma, sözcüklerin duyu organlarıyla algılanması, anlamalandırılması, kavranması ve yorumlanmasıdır (Sever, 2000). Öğrenciler üniversite hayatlarında ders kitaplarını, bilimsel makaleleri, raporları okurken akademik okuma becerilerini kullanmaktadırlar. Okudukarı metinleri anlayıp kavrayabilme, analiz-sentez yapabilmeleri gerekmektedir. Akademik okumalarda genellikle öğrencilerin zorlandıkları konular bölüm ders terimleridir. Bu da kelime öğretimi ile ilgilidir. Derslerde kullanım sıklığı yüksek kelimelerin öğretilmesi ve yaygın okumanın yapılması gerekmektedir (Cummins ve Man, 2007).

Üretimsel dil becerilerinden biri olan yazma en son edinilen ve öğrencilerin en çok zorlandığı beceridir. Eser'e (2023) göre yazma süreci, dil bilgisi kurallarının doğru uygulanması, anlam bütünlüğünün sağlanması, yazım-noktalama işaretlerinin uygun kullanımı gibi çok yönlü bir beceriyi gerektirmektedir. Bu süreçte, bir konu bulma, konuyla ilgili düşünceleri toparlama, organize etme, bunları nasıl etkili bir şekilde ifade edeceğini düşünme ve planladıklarını okuyucuya anlaşılır bir şekilde sunmaktır. Yazılı anlatım, bireyin kendini doğru ve amacına uygun olarak ifade etmesinde ve iletişim kurmasında en etkili araçtır (MEB, 2006). Yazma, bireylerin duygu, düşünce ve fikirlerini, deneyimlerini başkalarına sembollerle aktarmasıdır. Akademik hayatta başarıya ulaşabilmenin yollarından biri iyi yazma becerisine sahip olmaktır. Eğitim kurumlarında akademik yazma becerileri neyi ne kadar öğrendiğini tespit etmek amacıyla kullanılır. Tespitler yazılı ödev veya sınav yoluyla gerçekleştirilmektedir. Akademik yazılar resmi bir dille, kendine uygun üslubuyla yazılmalıdır. Akademik yazıda, Swales ve Feak'e (1994) göre, dikkat edilmesi gereken noktalar bulunmaktadır. Onlar sırasıyla:

- Okuyucu: Okuyucunun beklentileri ve art alan bilgisi göz önünde bulundurulmalıdır.

- Amaç: Yazının amacı, okuyucu içerikle ilgili bilgiye hakim değilse veya az bilgiye sahipse yazı bilgilendirme amaçlıdır. Okuyucu konuya yeterli dercede biliyorsa neyin ne kadar bildiğini göstermek olur.
- Düzen: Akademik yazılar belli bir düzen içerisinde yazılır. Okuyucu neyi nerede bulabileceğini bilir.
- Üslup: Akademik yazıların üslubu resmi bir üsluptur.
- Akış: Yazılar hem bağdaşıklık hem de tutarlılık açısından akışkan olmalıdır.
- Sunum: dil bilgisi hataları, paragraflar, dil bilgisi hataları, satır aralıkları, yazım kuralları ve noktalama işaretlerine dikkat edilmelidir.

## 1.2. TÜRK DİLLİLERE TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

Türkçe öğretimi Türkiye’de ve dünyada Türkçe öğretim merkezlerinde, özel dil öğretim merkezlerinde, üniversitelerde, yabancılara, iki dillilere, özel amaçla öğrenenlere, göçmenlere, çocuklara öğretilmektedir. Aynı zamanda, Türkçe Türk dillilere/soylulara da öğretilmektedir. Türk dilliler veya Türk soylular kimlerdir? sorusu şöyle cevaplanabilir: Sovyetler Birliği’nin dağılmasından sonra bağımsızlıklarını ilan eden Türk Cumhuriyetlerinin (Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan, Özbekistan ve Türkmenistan) vatandaşları, Irak Türkmenleri, İran’daki Türkler, Rusya Federasyonunun’deki özerk Türk Cumhuriyetlerinin vatandaşları, Balkanlar’daki Türklerdir (Çelik ve Çangal, 2023). Bu bölgelerde etnik, kültürel ve dilsel benzerlikler, tarih birliği ve bütünlüğü bulunmaktadır. Dil yapısı, dil bilgisi, sözcük dağarcığı belirli ölçülerde uyumludur. 1991 yılında Sovyetler Birliği dağılımı sonrası Türk Cumhuriyetleri Türkiye ile dostluk bağlarını pekiştirmek için birtakım dış politika stratejileri geliştirmeye başlamıştır. Bu stratejilerden en önemlisi eğitimle ilgilidir. Eğitim alanında ikili anlaşmaların imzalanması öğrenci değişim programlarının yürütülmesine imkan vermiştir. Bu hem devletler arası bağların güçlenmesini hem de kültürel çeşitliliğin artmasını sağlamıştır. Öğrenci değişim programlarının ilki ve en büyüğü 1992’de Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı (TİKA, 2024) önderliğinde “Büyük Öğrenci Projesi” ile başlamıştır. Proje kapsamında öğrenciler, Türk Cumhuriyetleri ve Akraba Toplulukları Sınavı (TCS) adlı sınavda başarılı olursa Türkiye’de burslu olarak okumaya hak kazanmış sayılıyorlardı. 2010 yılında Yurtdışı

Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı'nın kurulması, 2011 yılında Türkiye Bursları Programının başlatılması (YTB, 2024) ile Türkiye'de eğitim alan öğrenci sayısı giderek artmıştır (Demir, 2023). Türk dünyasında Türkçe öğretimi faaliyetlerini yürütmekte olan kurumlar: Milli Eğitim Bakanlığı, Yunus Emre Enstitüsü, Türkiye Maarif Vakfı. Ayrıca, uluslararası öğrenci değişim programları olan, Mevlana, Orhun Programları ile de Türkiye'ye öğrenciler gelebilmektedir ve Farabi ile Türkiye içindeki hareketliliğe dahil olabilmektedir. Mevlana Değişim Programı, Demir'e (2019) göre Türkiye içindeki yükseköğretim ile Türkiye dışındaki yükseköğretim kurumları arasında, bölge sınırlaması olmaksızın tüm dünya üniversitelerini kapsayan öğrenci ve öğretim elamanı değişimini sağlayan bir programdır. Bu programa, katılım şartlarını sağlayan ön lisans, lisans ve lisansüstü öğrencileri ve öğretim elamanları katılabilmektedir.

Orhun Değişim Programı, Türk Keneşi Türk Üniversiteler Birliği (TÜRKÜNİB) üyeleri yükseköğretim kurumları arasında öğrenci ve öğretim üyesi değişimi için oluşturulmuştur. Bu programın yapı taşı Türk Keneşi Türk Üniversiteler Birliği, bugün Türk Devletler Teşkilatı tarafından atılmıştır. Orhun'un amacı Türk Cumhuriyetleri arasında karşılıklı öğrenci ve öğretim üyesi değişimi yaparak devletler arası bağı güçlendirmektir (TÜRKÜNİB, 2024).

Son yıllarda öğrenci ve öğretim üyesi eğitim hareketliliği artmıştır. Bu hareketliliğin artmasında Türkiye, öğrencilere ve öğretim üyelerine burs imkanları tanıyarak destek olmaktadır. Özellikle, Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı Türkiye Bursları programının öğrencilere burs imkanı tanıması öğrenciler tarafından yoğun bir ilgi görmektedir.

Türk dilli öğrencilerin büyük bir kısmı başka ülkelerden gelen öğrencilerle birlikte TÖMER'lerde Türkçe hazırlık eğitimi almaktadır. Eğitim süresi boyunca Türkçenin genel hatlarıyla birlikte Türkiye'nin tarihi, kültürü aynı zamanda yaşam tarzını da öğrenmektedirler.

Eğitim amacıyla gelen Türk dilli öğrenciler Türkçe öğrenirken her dil öğrenme sürecinde olduğu gibi, sürecin farklı aşamalarında birtakım güçlüklerle karşılaşabilmektedir. Öğrencilerin karşılaştıkları sorunları dile getirmek, çözüm önerileri sunmak amacıyla çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Türk dillilere yönelik ilk

çalışmayı Erol Barın (1998) yapmıştır. Türk dillilerin Türkçe öğrenme süreçlerine ve karşılaşılan sorunlarına ilişkin çalışmaların bazıları aşağıda sıralanmıştır:

Barın (1998)'in çalışmasında, Türk Dilli öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları güçlükler ortaya konularak çözüm önerileri sunulmuştur. Türk Devletlerinden gelen öğrencilerin çoğunun sosyo-kültürel açıdan güçlük çektiği belirtilmiştir. Örnek olarak kendi ülkelerinde buldukları yurtlarda 2-3 kişilik banyolu odalarda kalırken Türkiye'de 4, 8 ya da 10 kişilik banyosuz odalarda kalmaktadırlar. Bu öğrencilerin eğitim sürecine olumsuz etki yaratmaktadır. Öğrencilerin dil-kültür kaynaklı da güçlük çektikleri tespit edilmiştir. Bunun nedeni ana dilini bilmeyenlerin Türkçeyi sıfırdan öğrenmek zorunda kalmaları ve kendi kültür unsurunu iyi bilmemeleridir. Anadilini iyi bilenlerin de dilbilgisi kurallarının, bazı kelimelerin benzer olmasının Türkçeyi çabuk kavramalarına yardımcı olmakla birlikte anlam kaymalarının etkisiyle dili yanlış kullanmalarına da neden olabilmektedir. Ayrıca alfabe farklılıkları da söz konusudur. Kiril alfabesinden kaynaklanan sorunlara örnek olarak *g/d*, *m/t* vb. harflerde yanlışmalara rastlanmıştır. Morfolojik farklılıklara örnek olarak Azerbaycancada teklik 1. kişi ekinde *-ım*, *-im* yerine *-am*, *-em*; Kazakçada teklik 1. kişi ekinde *-mın/-min*, *-bın/-bin*, *-pın/-pin*; Kırgızcada teklik 1. kişi ekinde *-mın/-min*, *-mun/mün*; Özbekçede teklik 1. kişi ekinde *-man*; Türkmencede teklik 1. kişi ekinde *-ın/-in* verilmiştir. Türk lehçelerinde cümle kuruluşu aynıdır. Fakat eklerin kullanımıyla ilgili yanlışlara yol açabilecek durumlar da vurgulanmıştır. İkinci bölümdeyse, yıllık ders planı, haftalık ders programı, dersin işleniş ve saatının nasıl olması gerektiği gibi konular tartışılmaktadır. Araştırmada, öğrenci anketi uygulanmış, sınav kağıtları değerlendirilmiştir.

Muradova (2012), Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metnini baz alarak Orta Asya'daki Türk Dilli öğrencilere yönelik dört temel dil becerileri esaslı A1 seviyesinde Türkiye Türkçesi öğretim programı örneğini sunmuştur. Muradova, Türk soylu öğrencilerin ana dilleriyle Türkçe arasındaki benzerlik ve farklılıkların bulunduğunu göz önüne alarak Türk soylu öğrencilere has programın olması gerektiğini vurgulamıştır. Türk soylulara Türkçe öğretiminde ortak kültürel unsurlar önemlidir. Kültürel unsurların bazıları şunlardır:

Türk dünyasının Aşık Garib, Tahir ile Zühre, Köroğlu, Dede Korkut gibi ortak hikaye kahramanlarının yanı sıra Nasreddin Hoca gibi ortak fıkra tipi de vardır. Türk dünyasında tanınan bu kahraman paralel olarak başka adlar ile de anılmaktadır.

Nevruz, Türk dünyasında yaygın olarak kutlanan bahar bayramıdır. Nevruz yani *yeni gün*, yılın ilk günü, yılın başlamasıdır. Bu bayramda insanlar en iyi elbiselerini giyerek, çeşitli yemekler yaparak kutlamaktadırlar.

Diğer bir unsur da, ortak atasözleridir. Atasözleri birbiriyle karşılaştırıldığında aralarındaki ses, biçim ve anlam benzerliğinin olduğu görülmektedir. Örnek verecek olursak:

*Türkçe: Ağlamayan çocuğa meme vermezler.*

*Azerbaycanca: Ağlamayan uşağa süd vermazlar.*

*Kazakça: Jılamağan balağa emşek joq.*

*Kırgızca: Iylabagan balaga emçek joq.*

*Özbekçe: Bala yiğlamasa, ana süit bermaz/bermaydı.*

*Türkmence: Aylamadyq/Emgenmedik oğlana emgek yoq (Muradova, 2012).*

Yukarıda verilen atasözünün Türkmencedeki karşılığı: *Aglamadyk oglana emjek yok* (Çaryyev, 2005) olması gerekmektedir. Çünkü, Türkmencede en sık kullanılan karşılığı budur.

Bilmeceler, Türk dünyasının ortak değer, düşünce, bakış açısı gibi noktalar üzerine kurulmuştur. Bilmeceler, sözlü kültürün bir ürünü olarak, toplumların zihinsel yapılarını, düşünce dünyasını ve yaratıcılıklarını açıklar, soru üretme ve cevap bulmayı öğretir.

Çalışmada kullanılan veriler, alanda önceden yapılmış uygulama çalışmaları, akademik çalışmalar, yabancılara ve Türk soylulara Türkçe öğretimiyle ilgili kitap ve makaleler, bildirilerden toplanmıştır. Gazi Üniversitesi TÖMER’de B2 seviyesinde eğitim almakta olan Türk soylu öğrencilere anket ve yüz yüze görüşme yapılmıştır.

Başka bir çalışmada Ospanova (2015) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada, Türkiye’de öğrenim görmekte olan Türk soylu öğrencilerin Türkçe öğrenmelerinde medyanın etkisi, dil öğrenmede sağladığı yarar ve zararları hakkında bahsedilmiştir. Çalışmada Türk soylu öğrencilere anket uygulanmış ve açık uçlu sorular sorulmuştur. Türk soylu



öğrencilerin çoğunluğunun Türkçe dizi ve videolar izlediklerini, şarkıları dinleyip, Türkçe öğretmek amaçlı hazırlanan siteleri takip ettiklerini ve bu tür medya içeriklerinin Türkçeyi daha hızlı öğrenmelerine katkı sağladıklarını belirtmişlerdir.

Faruk YILDIRIM ile Burak TÜFEKÇİOĞLU'nun editörlüğünü yaptığı - Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi: Kuramlar, Yöntemler, Beceriler, Uygulamalar (2016) kitabının 19. bölümünde Türk Soylulara Türkçe Öğretimi konusuna yer verilmiştir. Bölümün yazarı Onur ER'dir. Bölümde, Türk soylulara Türkçe öğretimi nedir?; Türk soylulara Türkçe öğretiminin alanyazındaki yeri, bu alanda yapılmış olan genel araştırmalar; Türk soylulara yönelik Türkçe öğretiminde pedagojik yaklaşım ve yöntemler; Türk soylulara Türkçe öğretiminde öğrenme ortamı tasarımı ve araçları; Türk soylulara Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme başlıkları altında içerikler sunulmuştur. Er, Türkçenin Türk dilli öğrencilere öğretiminin yabancı uyruklu öğrencilere göre farklı olmasının gerektiğini vurgulamıştır. Türk dilli öğrencilerin ana dilleriyle Türkçenin benzer yönleri çoktur. Yazar, Türk dillilere Türkçe öğretiminde çeşitli etkinliklerin kullanılmasının, öğrenme stratejilerinin geliştirilmesinin gerektiğini vurgulamıştır.

Abdullah ŞAHİN editörlüğünde hazırlanmış olan kitap bölümü, Kurt (2018) tarafından yazılmıştır. Bölümde, Türkçe öğrenmekte olan Türk dillilerin Türkçe cümleler kurarken anadilden kaynaklı olumlu ve olumsuz aktarımlar yapabileceğine değinilmiş ve şu konulardaki olumlu ve olumsuz transferler tespit edilmiştir: Alfabe, alfabe farklılıklarının olması, bazı seslerin kaynak dilde bulunmaması sorunlara yol açabilmektedir. Söz dizimi, yapı özelliklerinde de olumlu ve olumsuz transferlerin yapıldığı tespit edilmiştir. Söz varlığındaki yalancı eşdeğerliklerin tespit edilip bunlara yönelik etkinlikler yapılması önerilmiştir.

Abdullah ŞAHİN editörlüğünde hazırlanmış olan kitap bölümünde, Açık (2018), Türkçe öğrenmekte olan Türk dilli öğrencilerin anadilinden yapabileceği olumlu ve olumsuz aktarımları söz konusu etmiştir. Olumlu aktarım, öğrencinin anadili ve ikinci dil arasındaki benzerliklerin, ikinci dil öğrenimini kolaylaştırdığı, dil öğrenme sürecinde gözlemlenen olumlu bir transfer türüdür. Olumsuz aktarım ise anadilin, öğrenilmek istenilen ikinci dile benzemediği, farklılıkların öğrenciyi yanıltması durumlarında ortaya çıkmaktadır. Türk dilli öğrencilere Türkçe öğretilirken Karşılaştırmalı Çözümleme Yöntemini uygulamak hem daha kısa zamanda genel Türkçe bilgisine sahip olmalarını

hem de bildiklerini varsayıp üşengeçlik yapmalarının veya sıkılmalarının önüne geçileceğini vurgulamıştır. Karşılaştırmalı Çözümleme Yönteminde hedef dille öğrencinin anadilindeki unsurlar karşılaştırılarak, öğrencilere dillerarası benzerlikler ve farklılıklarını kavratarak öğretilir. Karşılaştırmalı Çözümleme Yaklaşımı ile öğrencilerin yanlış yapma oranını indirgeyebileceği konusunu savunmuştur. Azerbaycancayla Türkçeni karşılaştırarak öğrencilerin hangi konularda yanlış yapabileceğini gösterilmiş ve çözüm önerileri sunulmuştur.

Türkçe öğrenen Türk soylu öğrencilerin hazırlıksız konuşmalarını konu edinen çalışma da Bakır (2022) tarafından yapılmıştır. Araştırma kapsamında, Türkçe öğrenmekte olan Türk soylu öğrencilerin ana diliyle Türkçenin benzerlikleri açısından ortaya çıkan konuşma hataları tespiti yapılmıştır. Çalışmada öğrencilere bir konu verilmiş ve hiç bir hazırlık yapmadan konuşmaları istenmiştir. Öğrencilerin, “dil bilgisel”, “söz dizimsel” ve “kod karıştırma” kategorileri altında yaptığı yanlışlar ortaya konulmuştur. Dil bilgisel yanlışlara örnek olarak *İzmir’i gitmek istiyorum*, cümlesinde yönelme eki gelmesi gereken ayrılma eki getirilmiştir. Söz dizimsel kategoriye örnek verirken *çok beğendi* yerine *çok hissetti* sözcüğünü getirmiştir. Kod karıştırmaya örnek olarak da *şar – balon* verilmiştir.

Terzioğlu (2023)’nin çalışmasında ilk olarak Türkiye Türkleri ile Türk dilliler arasındaki kültürel ortaklıklar ve Türkçe ile Türk lehçeleri arasında tipolojik benzerlik ve farklılıklara yönelik ölçütler geliştirilmiştir. Öncelikle, Türkçe ile diğer Türk lehçeleri arasındaki ses denkliklerine durulmuştur. Örneğin, Türkçedeki *y* Kazakçada *j*, Kırgızcada *c* şeklindedir: *yılan/jılan/cılan, yeşil/jasıl/caşıl* vb. Biçim Bilgisi açısından da benzerlik göstermektedirler. *-DI* görülen/bilinen geçmiş zaman eki farklı varyantlarla tüm lehçelerde kullanılmaktadır. Örnek verilirse, Türkçede *oldu*, Kazakçada *boldı*, Kırgızcada *boldu* vb. Geliştirilmiş ölçütlerle Yesevi Türkçe Öğretim Seti incelenmiştir. Sette kültürel ortaklıklara ne ölçüde yer verildiği ve bu ortaklıkların Türkçe öğrenen Türk dillileri ne seviyede olumlu etkilediği ele alınmıştır.

Başar’ın (2023) *Türk Dillilere Türkiye Türkçesinin Öğretimi* adlı kitabının amacı, okuyucuların Türk dilli öğrencilere yönelik bilgi düzeyinin artırılması ve Türk dilli grup özelinde Türkçe öğretimini ele almaktır. Gün geçtikçe Türk dilli öğrencilerin sayısının, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen geniş kitle içerisinde gittikçe arttığı ve

Türkçe kurslarında ‘yabancı’ kabul edilerek öğretime tabi tutuldukları belirtilmiştir. Türk dillilere uygun ders içeriğinin bulunmaması bu kitabın hazırlanmasını teşvik etmiştir. Kitabın odak noktası, Türk dilli bireylerle diğer bireyleri Türkçe kurslarında birbirinden ayıştırmaktır.

### 1.2.1. Türk Dillilere Türkçe Öğretilirken Karşılaşan Sorunlar

Türk dilleri, Altay Dil Ailesinde bulunmaktadır. Karşılıklı anlaşabilirlik (mutual intelligibility), bir dilin (veya yakından ilişkili dillerin) iki veya birçok konuşmacısının birbirini anlayabilmesidir. Karşılıklı anlaşabilirlik, iki dilin karşılıklı olarak anlaşılır olmasıdır. Zamanın geçmesi ve uzak coğrafi bölgelerde gelişmelerini sürdürmeleri nedeniyle Türk dilleri de birbirinden uzaklaşmıştır, karşılıklı anlaşabilirlik seviyesi azalmıştır (Demir, 2023). Tekin’e (1997) göre karşılıklı anlaşabilirlik: “Rastgele seçilmiş, tek dilli iki kişi günlük konuşmalarda hiçbir zorluk çekmeden birbirini anlaması, karşılıklı anlaşabilirlik seviyesinin yüksek olduğunun kanıtıdır. O kişiler birbirini hiç anlamıyorlarsa karşılıklı anlaşabilirlik seviyesinin düşük olduğunun ispatıdır”.

Alanda, karşılıklı kavrayış/anlaşma terimine de rastlamak mümkündür. Karşılıklı kavrayış/anlaşma ile karşılıklı anlaşabilirliği karıştırmamak gerekir. Karşılıklı kavrayış/anlaşma, 1990’ların başında didaktik tartışmalardan doğan oldukça yeni bir yaklaşımı temsil etmektedir. Gelişiminin ilk birkaç yılında çok sayıda tanım denenmiş ve temel bileşenlerin en uygun formülasyonu konusunda çok az anlaşma sağlanmıştır. Bu arada ortak bir payda bulunmuş ve çoğu savunucu aşağıdaki tanıma kabul etmiştir: Karşılıklı kavrayış/anlaşma, her bir kişinin kendi dilini kullandığı ve diğerinin dilini anladığı bir iletişim şeklidir (Doye, 2005). Karşılıklı kavrayış/anlaşma bir dilin veya dilsel çeşitliliğin, resmi öğrenme yoluyla veya kültürel ortamında öğrenmeden anlaşılmasıdır.

Başka dillerin etkisi altında kalmasına rağmen Türk dilleri ortak dil özelliklerine sahiptir ve bu da Türkçe öğrenmede kolaylıklar sağlayabilecektir. Dillerin birbirlerinden uzaklaşmaları doğaldır. Uzaklaşmanın nedenleri, zamanın geçmesi ve coğrafi olarak birbirlerinden uzak bölgelerde gelişmeleridir. Dilin sesbilgisi, biçimbilgisi, söz dizimi ve anlambilimi alanlarında benzerlikler bulunmaktadır. Aynı zamanda yanılıcı

farklılıklara da rastlanmaktadır. Fonoloji alanındaki benzerlikler: ses dağarcığındaki benzerlikler, söz başında ve söz sonunda bulunan sesler, ünsüz çiftlerinden kaçınma, ünlü ve ünsüz uyumları gibi örnekler olabilir. Morfoloji alanında, eklerin isim ve fiil köklerine gelmesi çoğu Türk dillilerinde benzerlikler göstermektedir. Türk dilinin, özne-nesne-yüklem cüme yapısı sıralaması diğer Türk lehçelerinde de aynıdır. Ancak, Romen dilleri, Slav dilleri vb. dillerin etkisi altında kalan Gagavuzca ve Karaycada değişime uğramıştır. Ortak söz varlığının doğru stratejilerle kullanılması öğrenme sürecini olumlu etkileyebilir, ancak yalancı eşdeğerler meselesinin oluşturacağı riskler de her zaman dikkate alınmalıdır (Demir, 2023).

Türkçenin Türk dillilere öğretimiyle ilgili alan yazında çalışmalar yapılmıştır. Ancak, sonuçların uygulamaya dönüştürülmesi yönünde sistematik gerçekleştirmeler söz konusu olmamıştır. Türk dillilere Türkçe öğretimi Türkiye içinde ikinci dil olarak, Türkiye dışında yabancı dil olarak öğretilmektedir. Türkiye içinde Türkçe öğrenmekte olan öğrenciler yabancı uyruklu öğrencilerle aynı sınıflarda, aynı programlar uygulanarak öğrenmektedirler. Oysa, Türk dilli öğrencilerin dil öğrenirken karşılaştıkları problemler ile yabancı uyruklu öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar farklıdır. Kurt'a (2018) göre "Türk dilli öğrencilerin karşılaştıkları sorunlardan biri alfabe sorunudur". Bu sorunu Arap alfabesi kullanan Arap öğrenciler de yaşayabilir. Alfabenin farklı olması aslında dil öğrenim sürecinin doğal bir parçasıdır. Türk dilli öğrencilerin büyük çoğunluğunun Kiril alfabesi kullanması ile Latin alfabesi kullanan topluluklarda bazı seslerin sesletimindeki ve yazımındaki farklılıklar dil öğrenme sürecini olumsuz etkilemektedir.

Türk dilleri ile Türkçe arasındaki en ortaklıklardan biri söz dizimindeki benzerliktir. Genellikle, Türk dilli öğrenciler söz dizimi ve bunun sistematik yapısında güçlük çekmemektedirler. Ancak, zaman zaman eklerde, cümleyi kuran unsurları bağlamada ve çekimlerde sorun yaşamaktadırlar.

Türk dillilerde Türkçe öğrenirken ortaya çıkan en önemli olumsuz transferler kelime ve eklerde görülmektedir. Çalışmalarda yer alan öneklerde, öğrencilerin hal ekleri ile fiillerin ilişkisinde yaptıkları hatalara rastlamak mümkündür. Çokluk eki Kazakça, Kırgızca vb. lehçelerde farklı sesbilgisel alt biçimlerde yapılanmıştır. Öğrencilerin bir

kısımında, görülen geçmiş zaman yerine öğrenilen geçmiş zamanı kullanma, yeterlilik fiilini farklı çekimleme gibi olumsuz aktarımlarla karşılaşmıştır.

Kelimelerin anlamlarının benzer olması Türk dilli öğrencilere söz varlığı açısından kolaylıklar sağlarken, bazen de farklı anlamlarda kullanılması güçlük çıkartabilmektedir. Doğal olarak öğrencinin, öğrendiği kelimeyi veya söz grubunu başka bağlamlarda kullanması uzun bir zamanı gerektirebilir. Söz varlığındaki “yalancı eşdeğerlik”lerin tespit edilmesi bu konuda yardımcı olabilir.

Türkiye'nin konumu, iki ülke arasındaki yakın ilişkiler ve nitelikli eğitim alma olanakları nedeniyle Türkiye, Azerbaycan Türkleri için de büyük bir ilgi merkezidir. Bu durumdan dolayı Azerbaycan Türkleri Türkçe öğrenmek istemektedirler. İki dilin Oğuz dil ailesinde yer alması, ses, biçim, söz dizimi ve söz varlığı ortaklıkları hem konuşmada hem de yazmada karşılıklı anlaşılabilirlik oranını yükseltmektedir. Fakat bazı seslerde farklılıklar bulunmaktadır. Örnek verilirse, Azerbaycandaki açık *e* sesi ile kapalı *e* sesi Türkçede aynı *e* harfi ile gösterilmektedir. Azerbaycandada *q* sesi ve hırıltılı *h* sesi alfabede *x* olarak gösterilirken Türkçede hiç bir karşılığı bulunmamaktadır. Bu da öğrencilerin hem konuşurken hem de yazarken hata yapmasına neden olur. Biçimbilimsel açıdan *ki*'li cümle yapılarında hatalar tespit edilmiştir. Yüzlerce yıl Farsçanın etkisi altında kalması *ki*'li cümleleri çok kullanmalarına neden olmuştur. Örnekten hareketle, Türkçede *Ben Türk olduğum için gurur duyuyorum* iken öğrenciler *Ben gurur duyuyoru ki Türküm* şeklinde yazmaktadırlar. Söz varlığındaki bazı kelimelerin anlam farklılıkları yanımlara neden olmaktadır. Örneğin, Türkçede *aktarmak* – bir şeyi bir yerden başka bir yere geçirmek iken Azerbaycan dilinde *aramak* anlamında gelmektedir. Birleşik sözlerin yazımında öğrencilerin ayrı yazdıklarına rastlanmıştır, bu da ana lehçeden kaynaklanmaktadır (Karataş, 2023).

Türkçe ile Özbek Türkçesi de aynı dil ailesinde yer almaktadır. Bu da benzerlik ve farklılıkları ortaya çıkarmaktadır. İki dilin sesbilgisel açıdan benzerlikleri çoktur. Ancak, yuvarlak *a*, *q*, *ng*, *x*, *ts*, *w* ünsüzleri Türkçede bulunmamaktadır. Ses uyumlarındaki kalınlık-incelik, düzlük-yuvarlaklık uyumlarında farklılık göstermektedir. Örnek verilirse, Türkçede, *kaşıklar*, *denizler* şeklindeyken Özbekçede *qoshiqlar*, *dengizlar*'dır. Hal kategorilerinde de farklılıklara rastlamak mümkündür. Örneğin, Türkçede yönelme hali *-a/-e/-ya/-ye* şeklinde, Özbekçede *-ga/-qa/-ka*; Türkçede bulunma hali *-da/-de/-ta/-*

*te* iken Özbekçede *-da* şeklindedir. Türkçedeki gereklilik kipinin Özbekçede ek olarak karşılığı bulunmamaktadır. Ek yerine *kerak/lozim*, *zarur*, *shart* kelimeleriyle yapılmaktadır. Cümle bakımından her iki dilde benzerlik göstermektedir. Bu da öğrencilerin olumlu aktarımlar yapması ve cümle kurmada zorlanmayacağı düşünülmektedir. Yalancı eşdeğer sözcükler olumsuz aktarıma sebep olabilecektir. Örnekten hareketle, Türkçedeki *dede* kelimesi Özbekçede *baba*; *zor* – *güzel*, *şahane*; *endişe* – *fikir*, *namus* anlamlarında gelmektedir (Açık, 2023).

Yabancı/İkinci dil olarak Türkçe öğrenen Kazak öğrenciler Türkçe öğrenirken dillerarası benzerlik ve farklılıklardan dolayı sorunlar yaşamaktadırlar. Kazakistan'da halihazırda Kiril alfabesinin kullanılması Türkçe öğrenirken Latin alfabesinin kullanılması alfabe farklılığı kaynaklı hatalara neden olabilmektedir. Örnek olarak Kiril alfabesinde *t* sesinin el yazısında *m* şeklinde gösterilmesi öğrenenlerin *Atatürk* – *Atamürk* şeklinde, *y* harfinin birleşik ses özeliğine sahip olması nedeniyle bu harfin *u*, *uw*, *üw*, *w* seslerine karşılık gelmesi *olurum* – *olyrmyn* şeklinde hataların yapmasına neden olmuştur. Ünlülerin gösteriminde de kalınlık-incelik, düzlük-yuvarlaklık, genişlik-darlık uyumlarında hatalara rastlanmaktadır. Örneğin, *mesela* – *mesele*, *davet* – *devet*, *dükkan* – *dükken* vb. eklerde de hatalar görülmüştür. Örnekten yola çıkarsak, öğrencilerin cümle kurarken *hırsızdı*, *ilaçlardı*, *şehrimdi* gibi hataları yaptığı tespit edilmiştir. Türkçede belirtme hali *-ı*, *-i*, *-u*, *-ü* Kazakçada *-ni*, *-ni*, *-dı*, *-di*, *-tı*, *ti* şeklindedir. Zaman çekimlerinde *yaşıyormun*, *geledi*, *varar* vb. hataları yaptıklarına rastlamak mümkündür (Sözer, 2023).

Türkçe ve Kırgız Türkçesinin aynı dil ailesinden gelmesi, ses, şekil ve cümle benzerlikleri büyük oranda dilbilgisi yapısındaki benzerlik Kırgız öğrencilerin Türkçeyi kolay öğrenmelerine yardımcı olabilirken çeşitli zorlukları da beraberinde getirmektedirler. Bu hususlardan biri alfabadir. Kırgızlar günümüzde Kiril alfabesini kullanmaktadırlar. Kırgızcadaki *b* harfi Türkçede karşılığı *v*, *h* – *n*, *p* – *r*, *c* – *s*, *y* – *u*, *e* – *e/ye*'dir. Bu benzerlikler yazma ve okumada hata yapmalara neden olabilmektedir. Öğrenciler, ana diliyle benzer dil özelliklerine sahip hedef dilin çeşitli dilbilgisi yapılarını öğrenmede ve benzer sözcüklerin kullanımında ortaklıklar veya benzerlikler nedeniyle genellikle olumsuz aktarımlar yapabilirler (Sarıgül, 2023).

### 1.2.2. Türkmenistan Uyruklu Öğrencilere Türkçe Öğretimi

Türkmenistan’da Türkçe yükseköğretimde iki önemli kurumda yapılmaktadır. Bunlar Devlet Mehmet Azadi Türkmen Milli Dünya Dilleri Enstitüsü ve Mahtumkulu Adındaki Türkmen Devlet Üniversitesi’dir. Türkmenistan’da Türk Dili Bölümü ilk olarak 1992 yılında Devlet Mehmet Azadi Türkmen Milli Dünya Dilleri Enstitüsünde açılmıştır. Enstitüde Türk Dili Bölümünde 65 öğrenci eğitim görmekte ve 4 öğretim görevlisi çalışmaktadır. Her sene bu bölüme 10 öğrenci kabul edilmektedir. Bu kurumlarda eğitim almakta olan öğrenciler, Türk Dili ve Edebiyatı alanında öğretmen ve alan uzmanları olarak yetiştirileceklerdir (Aslan Demir, 2023). Türkmenistan’da İlk ve Ortaöğretim kademesinde de Türkçe öğretmek amaçlı açılan okullar bulunmaktadır. İlköğretim I. kademe için, Aşkabat Türk İlkokulu: 3 öğretmen ve 109 öğrenci; İlköğretim II. kademe için, Aşkabat Türk Ortaokulu: 7 öğretmen, 202 öğrenci; Ortaöğretim için, Aşkabat Türk Anadolu Lisesi: 14 öğretmen, 236 öğrenci ile Türkçe eğitimi vermektedir (Aşkabat İlköğretim MEB, 2024).

Türkmenistan uyruklu öğrencilerin çoğunluğu eğitim görmek amacıyla Türkiye’ye gelmektedir. YÖK istatistiklerine göre Türkiye’de eğitim görmekte olan Türkmenistan uyruklu öğrenci sayısı 2022-2023 öğretim yılı verilerine göre 18.250’dir. Öğrenciler hem devlet hem de vakıf üniversiteleri olmakla beraber toplam 176 üniversitede, 77 ilde eğitim hayatına devam ettirmektedirler (YÖK, 2024). Öğrencilerin bir kısmı Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı bursuyla, büyük bir kısmı da kendi imkanlarıyla eğitim görmektedirler.

### 1.2.3. Türkçe Öğrenirken Türkmenistanlı Öğrencilerin Yaşadıkları Problemler

Türkçe öğrenen Türkmenistanlı öğrencilerin yaşadıkları güçlükler ile ilgili alanyazında, Barın (1998), Tiryaki (2014), Nurlu ve Özkan (2016), Akdağ (2020), Aslan Demir (2023) gibi bazı çalışmalar bulunmaktadır. Sınırlı sayıda da olsa temelde öğrencilerin olumsuz aktarımlarına, sesli okuma yanlışlarına, yazılı anlatımdaki aktif söz varlığının tespitine ve hata analizi gibi konulara dikkat çekilmiştir. Türkmenistanlı öğrenciler ile ilgili çalışmalardan ilki Barın (1998) tarafından yapılmıştır. Çalışmada öğrencilerin dikte ve kompozisyon kağıtlarından faydalanmıştır ve sonuçta, cümle yazarken harfleri

karıştırması durumuna rastlanmıştır. Bu yanılmanın, ana dilinde yazı yazarken Kiril alfabesini kullanmasından dolayı kaynaklandığını belirtmiştir. Alfabe farklılıklardan ortaya çıkan bu yanlışlara çözüm olarak da bulmaca çözme, kelime tekrarı, dikte ve kompozisyon çalışmaları yapılması önerilmiştir. Morfolojik açıdan öğrencilerin kişi eklerinde, durum eklerinde, zaman eklerinde, kip eklerinde, sıfat ve zarf fiillerde, yapım eklerinde, çokluk eklerinde hatalar yaptığına dikkat çekilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin kompozisyon yazdıklarında cümle sonlarını getirememeleri, başlangıç ile son arasındaki uyumu sağlayamamaları, sözcüklerdeki anlam değişikliklerinin gözden kaçınması gibi yanlışlara da dikkat çekilmiştir. Çalışmanın son bölümünde yıllık ders planı, haftalık ders programı, dersin işlenişi ve kullanılacak materyaller ile ilgili önerilerde bulunmuş, örnek materyaller sunulmuştur.

Alanyazın taramasında dikkat çeken ve üzerinde en çok durulan konulardan biri, Türkmenistan uyruklu öğrencilerin yaptıkları olumsuz aktarımlardır. Çalışmada öğrencilerin ara sınav ve final sınav kağıtları incelenmiş ve kağıtlarda öğrencilerin ana dillerindeki dilbilgisi kurallardan kaynaklanan olumsuz aktarımlar tespit edilmiştir. Dikkat çekilen sorunlar arasında ünlülerin kalınlık-incelik, düzlük- yuvarlaklık, incelmeye, yuvarlaklaşma, genişleme; ünsüzlerde ise ünsüz uyumu, ötümlenme, ünsüz tekleşmesi gibi ses bilimsel yapıları yanlışlar; eklerin yanlış kullanılması, isim tamlaması ve sıfat tamlaması, edatlar ile ilgili durumlar dikkat çekmektedir. Öneri olarak, öğreticilerin olumsuz aktarım konusunda dikkatli olmalarının gerektiğini, öğrencilerin analiz ve sentez yeteneklerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin yapılmasının gerektiğini, yazma etkinliklerine fazla zaman ayrılmasının zaruri olduğunu, her dil için farklı kitapların hazırlanmasının gerektiğini vurgulamıştır (Tiryaki, 2014).

Diğer bir çalışma, Nurlu ve Özkan (2016) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada özellikle Türkçe öğrenen Türkmen öğrencilerin sesli okuma yanlışları üzerinde durulmuştur. Çalışmada öğrencilerin ses yutumu yaparak, sözcüklere ek veya ses ekleyerek, yanlış ses kullanarak, sözlükleri benzeterek okudukları tespit edilmiş ve örneklerle verilmiştir. Çalışmanın sonucunda yapılan hataların Türkçe ile Türkmencede farklı seslerin bulunmasından kaynaklandığını ve öğrenciler sesi yanlış telaffuz ettiklerinde öğreticilerin öğrencilere doğrusunu söyleyerek tekrarlatması gerektiği, tekerlemelerden yararlanabileceği, bol bol sesli okuma yapmaları, öğrencilerin hedef dili konuşanlarla



iletişim kurmaları, yayınları hazırlayan kurumların Türk kültür ve zevkini yansıtan öğrencilerin seviyelerine uygun metinleri kullanmaları önerilmiştir.

Konuyla ilgili yapılan başka bir çalışmada öğrencilerin yazılı anlatımdaki aktif söz varlığının incelenmesidir. Araştırmada Türkçe öğrenen C1 seviyesindeki Türkmenistan uyruklu öğrencilerin kur bitirme sınav kağıtları incelenmiştir. Çalışma sonucunda, cinsiyet açısından bakıldığında kız öğrencilerin erkek öğrencilere nispeten söz varlığının, bölüm açısından ise sayısal bölüm öğrencilerinin söz varlığının zengin olduğu, genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin söz varlığının düşük olduğu tespit edilmiştir. Sonuçlardan yola çıkarak şunlar önerilmiştir: öğrencilerin sözlük kullanmalarını davranış haline getirmeleri, seviyelerine uygun eserler okumaları, cümleler kurmaları, öğreticilerin yanlışları anında düzeltmeleri, öğrencilerin söz varlığının tespitine ilişkin çalışmalar yapmaları, yöntemler geliştirmeleri, sözcük listesi çalışması yapmaları (Akdağ 2020).

Türkmen öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçleriyle ilgili başka çalışma da Aslan Demir 2023'tür. Bu çalışmada, kur eğitimini tamamlayan öğrencilerin sınav kağıtları incelenmiştir. Öğrencilerin istem kategorisinin hal ekiyle ilgili hatalara, iyelik ekinin ek dizilişinde yanlışlara, ünlü ile biten kelimelere ünlü sesin gelmesiyle yardımcı ekin eklenmesi gereken durumlarda eklememe, fiil çekiminde olumsuzluk yaparken kaynak dildeki gibi transfer etme gibi durumlara dikkat çekilmiştir. Yapılmış olan hatalar örneklerle gösterilmiştir. Çalışmada, Türkmence konuşurlarının Türkçe öğrenirken ana dili özelliklerini aktarabileceklerine dikkat çekilmiştir. Türk dillilere Türkçe öğretimi ile ilgili yapılacak çalışmalarda, Türk dilleri arasındaki tipolojik özelliklerin dikkate alınması önemli hale geleceği vurgulanmıştır. Hata analizi üzerine yapılan çalışmalardan da görüldüğü üzere öğrenci hatalarının hangi konularda sıklık gösterdiği gözlemlenebilmektedir. Bu tür verilerin dikkate alınması gerektiği belirtilmiştir (Aslan Demir, 2023).

Sonuç olarak, çalışmalarda sistematik bir sonuca veya bir çıktı üretmeye çok fazla erişilememiştir. Sadece sorunların tespit edilmesi boyutunda kalmıştır. Uygulama ve uygulamanın sonucunda elde edilen olumlu veya olumsuz çıktıları gösteren ve süreç içeren çalışmalar bulunmamaktadır.

### 1.3. DİL ÖĞRETİMİNDE İHTİYAÇ ANALİZİ

İhtiyaç, insanların sahip olması gereken ve sahip olmadıklarında da kendilerini yetersiz hissettikleri olgulara karşılık gelen bir kavramdır (Richerich, 1980). Morgan (1995) ihtiyacı, insanların sosyal çevresiyle kurduğu etkileşimlerde eksiklik olarak deneyimlediği, bireyin psikolojik ve sosyal bütünlüğünü sağlamak için gerekli olan koşulların bulunmaması durumu olarak tanımlamaktadır. İhtiyaç, insanlarda bir eksikliği ortaya koyan doğal bir durumdur. Her alanda olduğu gibi yabancı dil öğreniminde de öğrenciler birçok gereksinimlere ihtiyaç duymaktadırlar. Bu gereksinimlerin neler olduğunu öğrenmek için dil ihtiyaç analizlerinin yapılması gerekmektedir. İhtiyaç analizi eğitim/öğretimde öğrencilerin öğrenme ihtiyaçları, istekleri üzerinde yoğunlaşarak onların ihtiyaçlarını gidermekte kullanılır. Ders programı ve materyalleri hazırlanırken dersin verimli ve etkili olması için yapılması gereken ilk ve önemli şey ihtiyaç analizi olmalıdır Çünkü ihtiyaçlar ders tasarımının bir parçasıdır (Graves, 1996). İhtiyaç analizi çalışmaları öğrencilerin yeni bir sisteme uyum sağlamasına yardımcı olabilir. Ayrıca ihtiyaç analizi, eğitimcilerden ve öğrencilerden mevcut eğitim sistemlerini gözden geçirmelerine, güçlü ve zayıf yönlerini ortaya çıkarmalarına katkı sağlar.

Richards'a (1990) göre ihtiyaç analizinin üç amacı bulunmaktadır:

1. Eğitim programının içeriğine, tasarımına ve uygulamasına geniş ve kapsamlı girdi elde etmek amacıyla planlama aşamasına öğrenenleri, öğretmenleri, yöneticileri dahil ederek bir mekanizma sağlamak.
2. Eğitim programının amaçlarını, hedeflerini ve içeriğini geliştirmek için genel veya özel dil gereksinimlerini belirlemek.
3. Mevcut eğitim programını gözden geçirmek ve değerlendirmek için temel verileri sağlamaktır.

İhtiyaç kavramı eğitim programları alanında ilk kez, Ralph Tyler (1949) tarafından kullanılmıştır. İhtiyaç analizini gerekli kılan nedenler: geçmişte ve günümüzde devam eden bölgesel çatışmalar, açlık, yoksulluk, işsizlik gibi bireye bağlı olmayan durumlar, onların başka ülkelere göç etmelerini, mülteci olmalarını ve gittiği ülkelerin dillerini öğrenmelerini zorunlu bırakmıştır. Ancak, bazı insanlar hobi olarak da yabancı dil

öğrenmektedirler. Yabancı dil öğrencilerinin gereksinimlerini, arka planını, yaşını, ırkını, ana dilini, önceki yabancı dil öğrenme tecrübelerini, dil öğrenmeye olan motivasyonunu ölçmek için ihtiyaç analizi kullanılmaktadır.

İhtiyaç analizi müfredat geliştirme en önemli parçasıdır. Müfredat dil öğrenmede öğrencilerin dili başarılı bir şekilde öğrenebilmesini sağlamalıdır. Brown (1995) yabancı dil öğretiminin altı ögesinin olduğunu belirtmiştir. Bunlar: ihtiyaç analizi, amaçlar, ölçme-değerlendirme, materyal seçimi, öğretim etkinlikleri ve programın genel değerlendirilmesidir. Müfredat geliştirilirken bu basamaklar göz önünde bulundurulmalıdır. Dil merkezlerinde öğrenci seviyelerine göre kendi müfredatını oluşturmaktadırlar. Müfredatın bahsedilen basamaklara göre değerlendirilmesi hem öğrenciler hem de öğrenciler açısından yararlı olacaktır. İhtiyaç analizinin ne zaman yapılacağına dair bilgiler alanyazında dört farklı seçenekle sunulmaktadır:

Öğretim sürecinin başında: Analizin derse hazırlık aşamasında yapılması öğretmenlere, derste neye dikkat edilmesi, hangi konularda çalışılması, neye ağırlık verilmesi gerektiğine, ne tür içeriklerin ve hangi yöntemlerin kullanılması gerektiğine karar vermek açısından faydalı olacağı çoğu araştırmacı tarafından vurgulanmıştır (Basturkmen, 2010; Richards, 2001. akt. Demir, 2017). Ancak bazı araştırmacılar, derslerin henüz başlamadığı için öğrencilere ulaşma ve onların ders hakkında arka plan bilgilerinin olmayabilme olasılıklarının da mevcut olduğunu vurgulamıştır. Bu da ihtiyaç analizinin başarısız olmasına neden olabilmektedir (Graves, 2000; Richards, 2001. akt. Demir, 2017).

Öğretim sürecinin ortasında: Ders programının amaçlara uygun yapılıp yapılmadığını kontrol etmeye yönelik yapılır (Weddel & Van Duzer, 1997. akt. Demir, 2017).

Öğretim sürecinin sonunda: Genelde dersin ya da ders programının sonunda değerlendirmek için yapılır. Gelecekte yeni yapılacak veya mevcut müfredatı yenilemek amacıyla yapılması önerilmektedir (Weddel & Van Duzer, 1997. akt. Demir, 2017).

Düzenli ve sürekli: Ne kadar gereksinimler giderilirse o kadar yenileri ortaya çıkar ve o yüzden de ihtiyaç analizi düzenli ve sürekli yapılmalıdır (Richerich & Chancerel, 1978; West, 1997. akt. Demir, 2017).

### 1.3.1. İhtiyaç Analizi Süreci

İhtiyaç analizi dört aşamada gerçekleşir/ele alınır: planlama, bilgi toplama, verilerin analizi, sonuç ve rapor (Arsal, 1998).

**Planlama veya ihtiyaç analizine hazırlanma**, ihtiyaç analizinin ilk aşamasıdır. Bu aşamada ihtiyaçlar belirlenir, gruplar tespit edilir, çalışmanın amacı, ne tür bilgilerin toplanacağı, bilgilerin ne zaman, nerede, kim/kimler tarafından toplanacağı belirlenir (Arsal, 1998).

Tyler'a (1949) göre ihtiyaç analizinin bu aşamasında kaynaklar, toplum, birey ve konu alanı başlıkları altında toplanır. Amaçlar da bu kaynaklardan hareketle oluşturulan şu sorulara göre belirlenir (akt. Arsal, 1998):

- Toplumun beklenti ve ihtiyaçları nedir?
- Bireyin ihtiyaçları nedir?
- Konu alanı ile ilgili ihtiyaçlar nedir?

**Toplum:** Toplum içinde yaşayan insan toplumu ister istemez etkileşim halinde olur. Aynı zamanda toplum da insanla etkileşimdedir ve onların birbirini etkilemesi sonucunda eğitimde genel hedefler ortaya çıkmaktadır. İnsanların ihtiyaçlarını karşılamak ve bu hedeflere göre insanları yetiştirmek için programların iyi düzenlenmesi gerekmektedir. Toplumda ortaya çıkan herhangi bir problem (sosyal, ekonomik, politik, sağlık, eğitimsel) toplumdaki ekonomik, kültürel, sosyal ve politik gelişmeler ihtiyaçlar programını etkileyebilmektedir. Her bir sistem toplumun ihtiyaçlarına göre hareket etmesi gereklidir (Sönmez, 1994).

**Birey:** Bu aşamanın en önemli ögesi insandır. Gerçekleştirecek her bir program insan ihtiyaçları üzerine hazırlanır. İhtiyaçlar, hayati ihtiyaçlar ve eğitim ihtiyaçları açısından ikiye ayrılmaktadır. Hayati ihtiyaçlar, insanın yaşamını sürdürebilmesi için gerekli olan fizyolojik ve sosyal-psikolojik ihtiyaçlardır. Ders programları tasarlanırken bireylerin eğitim ihtiyaçları da göz önünde bulundurulmalıdır. Bireylerin ihtiyaçları saptanmadan eğitim programları hazırlanmamalıdır (Arsal, 1998).

**Konu Alanı:** Programın en ayrılmaz parçalarından biri konu alanıdır. Konu, bireylere fayda sağlayacak bilgileri içermesi, belirli bir davranışları kazandırması gerekmektedir. Konudaki bilgilerin çağdaş düşünceleri içermesine dikkat edilmelidir (Demirel, 1997).

**Bilgi/veri toplama** aşamasında, öncelikle bilgi toplamak için bir plan hazırlanır, kaynaklar, örneklemeler ve yöntem-teknikler belirlenir, bilgilerin gerçek biçimde toplanması temin edilir. Planlamada, çalışmanın amaçları önemsenir. Amaçlar göz önünde bulundurularak uygun kaynaklar belirlenir. Tek toplum, birey ve konu alanı kaynaklarının yanında eğitim programları, program modelleri, raporlar, ders planları, sınav evrakları, kitaplar, makaleler, dergiler de kaynak olarak kullanılır. Örneklemin geniş olması bilgilerin doğruluk ve geçerliliğini artırmakta fayda sağlar. Verilerin toplanması çeşitli teknikler aracılığıyla yapılabilir. Ancak hangi tekniğin kullanılacağı bilginin ne kadar ve ne türden olacağına, ihtiyacın belirlenmesine ne kadar sürenin ayrıldığına bağlı olarak değişebilir (Arsal, 1998).

Arsal'a (1998) göre veri toplama teknikleri, anket, görüşme, test, gözlem, iş analizi, Progel – Dacum, Delphi teknikleridir

**Anket Tekniği:** Kısa zaman diliminde geniş insan gruplarına erişim sağlamak için anket tekniği kullanılır. Anketler iki türde, açık uçlu ve kapalı uçlu olarak ayrılır. Açık uçlu ankette cevapların bireyler tarafından yazılması beklenirken, kapalı uçlu ankette sadece seçenekleri cevaplaması beklenir. Anket hazırlanırken çalışmanın amacına uygunluğuna, verilerin kimlerden toplanacağına dikkat edilmelidir (Brown, 1995; Long, 2005; Richards, 2001).

**Görüşme Tekniği:** Bu teknikte görüşme yüz yüze veya çevrimiçi sözlü olarak gerçekleştirilir. Örneklemin kimler olacağı, ne tür soruların sorulacağı, görüşme yüz yüze yeri, zamanı önceden iyice planlanmalıdır. Görüşmenin yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış gibi türleri mevcuttur. Yapılandırılmış görüşmede, sorular önceden hazırlanır, standart dışına çıkmaz. Yapılandırılmamış görüşmede, çalışmanın amacına uygun sorular çeşitlendirilebilir. Yarı yapılandırılmış görüşmedeyse soruların bir kısmı hazırlanır ancak görüşmenin akışına göre sorular değiştirilerek amaca uygun sorulabilir (Berg, 2001; Dörnyei, 2007; Mackey & Gass, 2005).

**Testler:** Öğrencilerin bilişsel davranışları ve zihinsel becerilerini ölçmek amacıyla testler kullanılır. Testlerde sonuçlar ve yorumlar kısa zamanda yapılır. Ancak bilgilerin güvenilirliği cevaplayanın soruyu cevapladığı andaki hislerine, durumuna bağlı olarak değişebilir (Arsal, 1998).

**Gözlem Tekniği:** Gözlemci bu teknikte olayları ve örneklemini doğrudan gözlemleyebilir. Gözlem formu hazırlanarak ve gözlemci tarafından doldurularak rapor edilir. Gözlem tekniğinin güvenilirliği yüksektir ama çok uzun zamana ihtiyaç duyulur (Karasar, 1991).

**İş Analizi:** Bu teknik, iş ve mesleki alanda, gelecekte ihtiyaç duyulacak işgücü, iş imkanları, eğitim olanakları, hizmet içi eğitimi tespit etmek için kullanılır (Arsal, 1998).

**Progel – Dacum Tekniği:** İşin ve ortamın tanımı işin ustaları tarafından belirlenir. Burada, iş alanının, beceri alanının, işlemlerin belirlenmesi ve gözden geçirilmesi, beceri alanları ve işlemlerin önce gözden geçirilmesi sonra sıralanması, işin gerektirdiği işlemlerin saptanması ve değerlendirmesi aşamaları gerçekleştirilir (Demirel, 1997).

**Delphi Tekniği:** Bu tekniğin amacı, uzmanlar arasındaki farklı düşüncelerin ve fikirlerin birliğini sağlamaktır. Delphi tekniğinde fikir, düşünceleri almak, problemleri ve ihtiyaçları öğrenmek amacıyla paneller, grup tartışmaları, konferanslar yapılır (Arsal, 1998).

**Bilgilerin/verilerin analizi,** bu kısımda bilgiler tamamlanır, açıklanır ve yorumlanır. Analiz 3 ayrı bölümde incelenebilir: birincil analiz, ihtiyaçların ve zorlukların analizi, yöntem analizi.

Birincil analizde önce bilgilerin amaca ve ihtiyaç saptama sorularına uygunluğuna göre değerlendirilmesi yapılır. Verilerin tümünün eksiksiz toplandığına, geçerliliğine, güvenilirliğine, nesnellikğine, ilave bilgiye ihtiyaç duyulup duyulmadığına dikkat edilmelidir.

İhtiyaçların ve zorlukların analizinde, bilgilerin hedefe ne kadar hizmet ettiği, amaçlar, varsayımlar ve istatistik yöntemler göz önünde bulundurulmalıdır. Bu analizde istatistik işlemlerden sonra bilgiler yorumlanır, mevcut durum ile beklenen durum arasındaki fark ortaya konulur.

Yöntem analizi, analizin bu türünde, yöntemler netleştirilir, olası durumlar için alternatif yöntemler belirlenir. Bu süreç karar verme için bilgi sağlayan süreç olduğundan dolayı durağan değildir (Arsal, 1998).

**Sonuç ve Rapor Hazırlama,** yukarıdaki tüm aşamaların hepsi yapıldıktan sonra sonuçlar rapor edilir. Raporların içeriği, amaçları, araçları, bulguları ve sonuçları kapsar. Rapor hazırlanırken metnin açıklığına, anlaşılabilirliğine, basit dil kullanımına dikkat

edilmelidir. Raporlar hem kısa hem de öz olmalıdır, gereksiz içeriklerden kaçınılmalıdır (Arsal, 1998).

### 1.3.2. İhtiyaç Analizi Yaklaşımları/Türleri

İhtiyaç analizi farklı alanlarda kullanılabileceği gibi bu konuda da farklı yaklaşımlar geliştirilmiştir. İhtiyaç analizi yaklaşımları: Farklar Yaklaşımı, Demokratik Yaklaşım, Analitik Yaklaşım, Betimsel Yaklaşım.

1. Farklar Yaklaşımı: Demirel'e göre yaklaşımda, gerçek başarı düzeyi ile beklenen başarı düzeyi arasındaki farklılıklar incelenir ve problem ortaya konur, çözüm üretilir (Doğan, 1997).
2. Demokratik Yaklaşım: Yaklaşımın bu türünde, eğitim ihtiyacı belirleme çalışmasının sonuçlarından etkilenecek grup bireylerinin çoğunluğunun ihtiyaç belirleme sürecine katılımları gerekmektedir.
3. Analitik Yaklaşım: Yaklaşımın bu çeşidinde, ulusal ve uluslararası değişimlere dayalı yönelimler dikkatle incelenir ve gelecekte gerçekleşebilecek durumların ihtiyaçları belirlenir (Gözütok, 1994).
4. Betimsel Yaklaşım: Betimsel yaklaşım, eğitim yaşantılarından yoksunluk hallerinde meydana gelen durumların incelenmesinde kullanılır.

Yabancı dil öğretiminde ihtiyaç analizinin farklı yaklaşım ve modelleri zaman dilimi içerisinde ortaya çıkmıştır (Demir, 2017).

Sosyolengüistik Yaklaşım – bu yaklaşım Munby (1978) tarafından geliştirilmiştir. Bu modelin amacı, öğrenci ihtiyaçlarının ve hedef durum yeterliliklerinin belirlenilmesidir. Munby iletişimsel ihtiyaçları etkileyen değişkenlerin olduğunu vurgular ve onları şöyle sıralar: Katılımcı, amaç, ortam, etkileşim, araç, aksan, hedef seviye, iletişimsel olay, iletişim anahtarı (akt. Demir, 2017).

Sistemik Yaklaşım – öğrenciyi merkeze alan yaklaşımdır. Veri kaynakları olarak öğrencileri, okulları ve gelecekte çalışmaları ihtimal olan kurumları kullanır. Öğrencinin bireysel öğrenme hedeflerini ve müfredat tercihlerini, eğitim kurumları, sosyal çevre ve toplumun genel beklentileri doğrultusunda şekillenme eğilimindedir. Çünkü öğrencinin tamamen özerk bir şekilde öğrenme hedeflerini belirlemesi ve bunları gerçekleştirme

imkanı sınırlıdır. Öğrencinin öğrenme arzusu okul, kurumlar ve toplum tarafından baskılanır (Richterich & Chancerel, 1978. akt. Demir, 2017).

Öğrenme Merkezli Yaklaşım – Hutchinson ve Waters (1987), dil öğrenme süreci üzerine yoğunlaşması gerektiğini vurgulamışlar ve ihtiyaçları hedef ihtiyaçlar ve öğrenme ihtiyaçları olarak ikiye bölmüşlerdir (akt. Demir, 2017).

Hedef ihtiyaçlar: öğrenciden beklenenleri yerine getirebilmesi ve dil özelliklerini bilmesi istenmektedir. Öğrencilerin bilmesi gerekenleri bilmemesi, öğrencinin eksiklikleri olarak adlandırılır. Öğrencilerin istek, arzu ve beklentileri de hedef ihtiyaca dahil edilmektedir. Hedef ihtiyaçların belirlenmesi için şu sorulara cevap vermeleri beklenir:

- Dile neden ihtiyaç duyulmaktadır?
- Dil nasıl kullanılacak?
- Dil hangi alanlarda kullanılacak?
- Öğrenciler dili kiminle kullanacak?
- Dil nerede kullanılacak?
- Dil ne zaman kullanılacak?

Öğrenme ihtiyaçları: öğrencilerin öğrenme ihtiyaçları durumlara göre değişebilmektedir. Öğrenme ortamında sıkıcı bulunan bir metin başka bir sebepten okuduğunda zevkli olabilir. Öğrenme ihtiyaçlarının ortaya konabilmesi için Hutchinson ve Waters (1987) sıradaki soruları cevaplamaları gerektiğini vurgulamıştır:

- Öğrenciler dersi neden alıyor?
- Öğrenciler nasıl öğreniyor?
- Hangi kaynaklar mevcut?
- Öğrenciler kim?
- Ders nerede yapılacak?

Öğrenci Merkezli Yaklaşım – 1990’lı yıllarda ortaya çıkan bu yaklaşım Berwick ve Brindley tarafından oluşturulmuştur (Sayar, 2019). Yaklaşımın amacı, öğrencilerin ilgi alanları, tercihleri ve ihtiyaçlarını ortaya koymak ve dil öğretimini bunlar üzerine yoğunlaştırmaktır. Berwick (1989) ve Brindley (1989), bu yaklaşımın üç farklı özelliğinin farkını ortaya koyarak tanımını yapmışlardır (akt. Demir, 2017):



Algılanan ve hissedilen ihtiyaçlar;

Ürün odaklı ve süreç odaklı ihtiyaçlar;

Nesnel ve öznel ihtiyaçlar.

Görev Temelli Yaklaşım - bu yaklaşım Long (2005) tarafından geliştirilmiştir ve amacı hedef durumda öğrencilerin yerine getirecekleri görevleri belirlemektir. Modelin iki aşaması bulunmaktadır. İlkinde, öğrencilerin dili neden öğrendiklerinden yola çıkarak öğrendikleri hedef dilde yerine getirecekleri görevler tespit edilir ve sonraki aşamada kullanılan söylem örnekleri derlenir ve değerlendirilir. Derlenenler sınıf içinde görevlere dönüştürülür. Örneğin, hedef durumda kullanılan söylem örnekleri, doktor-hasta, hasta-hemşire, müşteri-garson arasında geçen diyaloglar sesli olarak kaydedilir, öğrenci seviyesine uygun olarak sadeleştirilir ve sınıf içerisinde dil öğretimi amacıyla görevlere dönüştürülür.

## 2. BÖLÜM

### YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili bilgelere yer verilmiştir. Bölümün ilk kısmında, yöntem hakkında, ikinci kısımda, örneklem hakkında, üçüncü kısımda ise, veri toplama araçları hakkında veriler sunulmuştur. Dördüncü kısımda, araştırmanın gerçekleşme prosedürleri ve araçların nasıl uygulandığı, beşinci kısımda da, elde edilen verilerin analizi hakkında bilgiler verilmiştir.

#### 2.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Türkmenistan uyruklu öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaçlarını belirleme amacı ile yapılan bu çalışma, karma yöntem deseni uygulanmıştır. Araştırmada, öğrencilerin akademik Türkçe beceri düzeyleri ve ihtiyaçları hakkında nicel veriler elde etmek için anket uygulaması yapılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin deneyimlerini ve görüşlerini derinlemesine anlamak için yarı yapılandırılmış öğrenci görüşmeleri yoluyla da nitel veriler sağlanmıştır. Karma yöntem nitel ve nicel verilerin toplanması, analiz edilmesi ve sonuçlarının birleştirilmesidir (Creswell & Plano Clark, 2018). Bu yöntemde araştırmacı, araştırma soruları ve hipotezlerine cevap olarak hem nitel hem de nicel verileri titizlikle toplar ve analiz eder, iki veri türünü ve sonuçlarını birleştirir (Creswell & Plano Clark, 2018).

Karma yöntem aşağıdaki imkanları sunar (Creswell, 2014):

- Hem kapalı uçlu (nicel), hem de açık uçlu (nitel) verileri ve geniş bakış açısını sunar;
- Test verilerini deneyimlerle ilişkilendirerek detaylı bilgi verir;
- Test, uygulama ve ölçümlerin katılımcılara uygun olduğundan emin olmak için kişiler ile birincil araştırmalar yapma imkanı sunar;
- Deneysel uygulamalara nitel boyutlar katmayı sağlar.

Karma yöntem tek yöntemli bir yaklaşıma kıyasla çok sayıda fayda sağlar. İlk olarak, tek bir çalışmada hem nicel hem de nitel yöntemlerin kullanılması, birbirinin güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koyarak bunlarla mücadele eder (Wiggins, 2011). Karma yöntemler, bulguların, çıkarımların ve iddiaların geçerliliğini veya güvenilirliğini artırabilir (Molina Azorin & Cameron, 2010). Karma yöntem araştırmaları, kültürel açıdan uygun araçların geliştirilmesini kolaylaştırabilir ve ilgilenilen olgunun daha derinlenmesine anlaşılmasını teşvik edebilir. Özellikle karma yöntem, disiplinlerarası müdahalelerin değerlendirilmesini güçlendirebilir ve araştırmacıların kendi güçlü yönlerini ve uzmanlık alanlarını masaya getirebilecekleri ekip tabanlı araştırmaları teşvik edebilir (Bartholomew ve Brown, 2012).

Karma yöntem araştırmaları, bir araştıma sorusunu hem nitel hem nicel yaklaşımlar kullanarak ele almak isteyen akademisyenler için bir dizi zorluk da ortaya çıkarmaktadır. Halihazırda, farklı alanlarda araştırma denemeleri mevcut olsa da, karma yöntemli bir çalışmanın nasıl yürütüleceğine dair kesin bir kılavuz bulunmamaktadır (Palinkas vd., 2011; Wiggins, 2011). Birden fazla yöntemin tasarıma dahil edilmesi nedeniyle karma yöntem araştırmasının tamamlanması, tek yöntemli bir çalışmaya göre daha uzun sürer ve bu tür çalışmaları yürütmek için genellikle daha fazla kaynağa ihtiyaç duyulur (Molina Azorin & Cameron, 2010).

Tüm araştırma yöntemlerinin kendi sınırlılıkları vardır. Çoğu karma yöntem çalışması, birbirlerinin güçlü ve zayıf yönlerini dengelemek için hem nicel hem de nitel yöntemleri kullanmaya veya bir araştırma sorusunu veya sorularını mevcut tüm yollarla yanıtlamak için yöntemleri karıştırmaya çalışır. Bazı akademisyenler, bir olguyu anlamak için farklı perspektiflerden yararlanmak amacıyla yöntemlerin karıştırılması gerektiğini savunmaktadır (Tashakkori & Creswell, 2007; Wiggins, 2011). Ayrıca karma yöntemler, araştırma sorularının, bir yöntemin tek başına başarabileceğinden daha çok incelikli bir araştırılmasını sağlayabilir (Molina Azorin & Cameron, 2010).

Nitel araştırma başlı başına bir inceleme alanıdır. Nitel başlıklar, gruplar arasında bir karşılaştırma yapmayı ya da değişkenler arasında bir ilişki olduğunu göstermeyi hedeflemez. Bunun yerine bir olguyu, derinlemesine araştırarak bir fikre ya da anlayışa çalışır. Veriler sayısal veya istatistiksel olmaktan çok anlatmaya, yorumlamaya dayanır (Denzin & Lincoln, 2000).

Nicel araştırma terimi, verileri anlatı biçiminden ziyade sayısal olarak toplayan, analiz eden ampirik sorgulama yaklaşımlarını ifade eder. Nicel çalışmada araştırmacı, grupları karşılaştırır veya değişkenleri ilişkilendirir (Donna M. Mertens, 2010).

## 2.2. ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın örneklemini, Türkiye’de 35 farklı üniversitede lisans ve lisansüstü eğitim görmekte olan Türkmenistan uyruklu 100 öğrenci oluşturmuştur. Veriler karma yöntem (nicel ve nitel) yoluyla ele alınmıştır. Nicel veri anket, nitel veri ise görüşme yoluyla elde edilmiştir. Çalışmada, kullanılan anket Dursun Demir’in “Uluslararası Öğrencilerin Akademik Türkçe İhtiyaçları” tezinde geliştirip kullandığı “Uluslararası Öğrenciler için Akademik Türkçe Anketi” adlı ölçek kullanılmıştır. Anketin geçerliği ve güvenilirliği Demir tarafından yapılmıştır. Ölçeği çalışmada kullanmak için kendisinden ilgili izin alınmıştır (izin mail resmi ektedir). Anketin belirli bir kısmı, çalışmanın sınırlılıkları çerçevesinde ve öğrencilerin dikkatleri dağılmadan cevaplayabilecekleri bir süreye eriştirilmek üzere ayıklanmıştır. Anket soruların google forms’a aktarılarak Türkmenistan uyruklu öğrencilerin bulunduğu sosyal medya (whatsapp, telegram, imo) gruplarına gönderilmiş ve öğrencilerden anket sorularını cevaplamaları istenmiştir. Çoğunlukla, öğrencilerin büyük bir kısmı sosyal medya hesaplarına gelen google form anketlerinin kısa olması, dikkati dağılmadan hızlı cevaplamayı ister. Ankette daha çok, öğrencilerin bölüm derslerinde dil becerilerini kullanırken hangi becerilerde daha fazla zorlandığı, hangi becerilerde daha az güçlük yaşadıkları anlaşılmaya çalışılmıştır. Veriler kolay ulaşılabilir durum örnekleme (convenience sampling) yöntemi yoluyla toplanmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi araştırmanın hızlı olmasını ve örnekleme kolay erişilmesini sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu öğrencilerden 15’i ile yüz yüze görüşmeler de yapılmıştır. Bu bölümün ilk kısmında ankete katılan 100 öğrencinin demografik bilgilerine, ikinci kısımda ise görüşmeye katılan 15 öğrencinin demografik bilgilerine yer verilmiştir.

### 2.2.1. Çalışmaya Katılan Öğrenciler

Bu araştırma kapsamında, Türkmenistan uyruklu 100 öğrenciye anket uygulanmıştır. Öğrencilerin üniversitelere göre dağılımı, detaylı bilgi için Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Çalışmaya katılan öğrencilerin üniversitelere göre dağılımı.

Üniversiteler	N	%
Ankara Üniversitesi	22	22
Gazi Üniversitesi	22	22
Hacettepe Üniversitesi	4	4
Dokuz Eylül Üniversitesi	4	4
Altınbaş Üniversitesi	3	3
Kırklareli Üniversitesi	3	3
Rumeli Üniversitesi	3	3
Uşak Üniversitesi	3	3
Atatürk Üniversitesi	2	2
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	2	2
Kocaeli Üniversitesi	2	2
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi	2	2
Medipol Üniversitesi	2	2
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	2	2
Sakarya Üniversitesi	2	2
Süleyman Demirel Üniversitesi	2	2
Şişli Meslek Yüksekokulu	2	2
Aksaray Üniversitesi	1	1
Alaadin Keykubat Üniversitesi	1	1
Anadolu Üniversitesi	1	1
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi	1	1
Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi	1	1
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi	1	1
Bartın Üniversitesi	1	1
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	1	1
Erciyes Üniversitesi	1	1
Erzurum Teknik Üniversitesi	1	1
Eskişehir Teknik Üniversitesi	1	1
İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi	1	1
Karabük Üniversitesi	1	1
Marmara Üniversitesi	1	1

Selçuk Üniversitesi	1	1
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi	1	1
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	1	1
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	1	1
<b>Toplam</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Not. N = Öğrenci sayısı, % = yüzdelik

Tablo 1’de görüldüğü gibi, çalışmaya en çok Ankara Üniversitesi ile Gazi Üniversitesi’nden öğrenci katılmıştır ve toplam öğrenci sayısının %44’ünü oluşturmaktadır. Bu üniversiteleri sırasıyla Hacettepe Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Altınbaş Üniversitesi, Kırklareli Üniversitesi, Rumeli Üniversitesi, Uşak Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Kocaeli Üniversitesi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Medipol Üniversitesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi, Süleyman Üniversitesi, Şişli Meslek Yüksekokulu takip etmiştir. Diğer üniversitelerden teker öğrenci katılım sağlamış ve sayının %56’sını oluşturmuştur.

**Tablo 2.** Çalışmaya katılan öğrencilerin temel alanlara göre dağılımı.

<b>Bölümler</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Fen Bilimleri	32	32
Sosyal Bilimler	48	48
Sağlık Bilimleri	20	20
<b>Toplam</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Tablo 2’de belirtildiği gibi, öğrencilerin temel alanları üç ana bölüme (Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler, Sağlık Bilimleri) ayrılmaktadır. Öğrencilerin hemen hemen yarısı Sosyal Bilimlerle ilgili bölümlerde eğitim almaktadır. İkinci sırada Fen Bilimleri 32 öğrenci ile, üçüncü sırada 20 öğrenci ile Sağlık Bilimleri takip etmektedir. Genel olarak öğrenciler, 61 farklı bölümde öğrenim görmektedir.

**Tablo 3.** Çalışmaya katılan öğrencilerin ana dillerine göre dağılımı.

<b>Ana Diller</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Türkmence	97	97
Özbekçe	2	2
Rusça	1	1

Toplam	100	100
--------	-----	-----

Çalışmaya katılan 100 öğrenciden 97'sinin ana dili Türkmencedir. Diğer 2 öğrencinin ana dili Özbekçe ve 1'nin ana dili Rusçadır. Bu 3 öğrencinin çalışmaya alınma nedeni, onların ana dillerinin Özbekçe, Rusça olmasına rağmen kreş, ilkokul, ortaokul ve lisede Türkmence eğitim almasıdır, Türkmenceyi ana dili ile aynı seviyede biliyor olmalarıdır. Ana dilini ancak aile ortamında, Türkmenceyi ise eğitim merkezlerinde, kurumlarda kullanmaktadırlar.

**Tablo 4.** Çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı

Cinsiyet	N	%
Erkek	32	32
Kız	68	68
Toplam	100	100

Çalışmaya katılan öğrencilerin %68 oranını kız öğrenciler, %32 oranını ise erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Kız öğrencilerin sayısı erkek öğrencilerin sayısının iki katından biraz fazladır.

**Tablo 5.** Çalışmaya katılan öğrencilerin yaşlarına göre dağılımı.

Yaş	N	%
16-19	15	15
20-24	58	58
25 yaş ve üstü	27	27
Toplam	100	100

Tablo 5'te belirtildiği gibi, öğrencilerin çoğunluğu 20-24 yaş arasında iken, 27 öğrenci 25 yaş ve üzeri, 15 öğrenci ise 16-19 yaş arası olarak değişiklik göstermektedir.

**Tablo 6.** Çalışmaya katılan öğrencilerin aldıkları eğitime göre dağılımı.

Aldıkları Eğitim	N	%
Lisans	72	72
Lisansüstü	28	28
Toplam	100	100

Tabloda görüldüğü gibi, öğrencilerin %72'si lisans, %28'i ise lisansüstü öğrenim görmektedir.

**Tablo 7.** Çalışmaya katılan lisansüstü öğrencilerin aldıkları eğitime göre dağılımı.

Lisansüstü	N	%
Yüksek Lisans	25	89.3
Doktora	3	10.7
Toplam	28	100

Çalışmaya katılan 100 öğrencinin 28'i lisansüstü öğrencileridir. 28 öğrencinin 25'i yüksek lisans, 3'ü doktora eğitimi almaktadır.

**Tablo 8.** Çalışmaya katılan lisans öğrencilerin eğitim gördükleri sınıflara göre dağılımı

Sınıflar	N	%
1.sınıf	32	44.3
2.sınıf	12	16.7
3.sınıf	3	4.1
4.sınıf	25	34.9
Toplam	72	100

Tablo 8'den görülmesi üzere, lisans seviyesinde eğitim görmekte olan öğrencilerin yarısına yakını, %44.3'ü 1. sınıftır. 4. sınıf öğrencileri %34.9'unu oluştururken, 2. sınıflar %16.7 olmuştur. Ankete en az katılım sağlayan lisans öğrencileri ise 3. sınıflardır. 3. sınıflar katılımın %4.1'ni oluşturmuştur.

**Tablo 9.** Çalışmaya katılan öğrencilerin Türkçe öğrenme sürelerine göre dağılımı

Süre	N	%
1-2 yıl	45	45
3-4 yıl	19	19
5 yıl ve daha fazla	36	36
Toplam	100	100



Tabloda görüldüğü gibi, çalışmaya katılan Türkmenistan uyruklu öğrencilerin 45'inin Türkçe eğitim almaya başladığına 1-2 sene olmuştur. 36 katılımcı Türkçe öğrenim sürecinin 5 yıl ve daha fazla olduğunu belirtmektedir. 19 katılımcı ise 3-4 senedir Türkçe öğrendiğini belirtmiştir.

### 2.2.2. Çalışmada Görüşmeye Katılan Öğrenciler

Araştırmaya katılım gösteren 100 katılımcıdan 15'i ile yüz yüze görüşmeler yapılmıştır.

**Tablo 10.** Görüşme yapılan öğrencilerin üniversitelere göre dağılımı

Üniversite	N	%
Gazi Üniversitesi	7	46.7
Ankara Üniversitesi	4	26.7
Hacettepe Üniversitesi	2	13.3
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi	1	6.7
Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi	1	6.7
Toplam	15	100

Tablo 10'a bakıldığında, öğrencilerin %50'ye yakını Gazi Üniversitesinde eğitim almaktadır. Diğer öğrenciler de sırasıyla, Ankara Üniversitesinde, Hacettepe Üniversitesinde, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesinde, Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesinde eğitim almaktadırlar. Anket veri toplama yönteminde olduğu gibi, görüşme yönteminde de kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi yolu izlenmiştir.

**Tablo 11.** Görüşme yapılan öğrencilerin bölümlerine göre dağılımı

Bölüm	N	%
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü	2	13.3
Biyoloji Bölümü	2	13.3
Psikoloji Bölümü	2	13.3
Bilgisayar Öğretmeni Bölümü	1	6.7
Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatı Bölümü	1	6.7
Coğrafya Öğretmenliği Bölümü	1	6.7
Eğitim Yönetimi Bölümü	1	6.7
Görme Engelliler Eğitimi Bölümü	1	6.7

İnşaat Mühendisliği Bölümü	1	6.7
Matematik Bölümü	1	6.7
Müzikoloji Bölümü	1	6.7
Uluslararası İktisat Bölümü	1	6.7
Toplam	15	100

Tablo 11’de görüldüğü gibi, görüşme yapılan öğrencilerin bölümleri farklıdır. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Biyoloji Bölümü ve Psikoloji Bölümünden ikişer öğrenci katılmıştır. Farklı farklı bölümlerden birer öğrenci katılım sağlamıştır.

**Tablo 12.** Görüşme yapılan öğrencilerin ana dillerine göre dağılımı

Ana Dil	N	%
Türkmençe	15	100
Toplam	15	100

Görüşmeye katılan 15 öğrencinin hepsinin ana dili Türkmencedir.

**Tablo 13.** Görüşme yapılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı

Cinsiyet	N	%
Erkek	5	33.3
Kız	10	66.7
Toplam	15	100

Görüşmede yer alan öğrencilerin 5’i erkek, 10’u kız öğrencidir.

**Tablo 14.** Görüşme yapılan öğrencilerin aldıkları eğitime göre dağılımı

Aldıkları eğitim	N	%
Lisans	10	66.7
Lisansüstü	5	33.3
Toplam	15	100

14. tabloda görüldüğü üzere, görüşmeye katılan öğrencilerin 10’u (%66.7) lisans ve 5’i (%33.3) lisansüstü öğrencileridir.

**Tablo 15.** Görüşme yapılan lisans öğrencilerin eğitim gördükleri sınıflara göre dağılımı

Sınıf	N	%
1	6	60
3	1	10
4	3	30
Toplam	10	100

Tablo 15’den görüldüğü üzere, öğrencilerin 6’sı 1. sınıftan, 3. sınıftan bir öğrenci ve 4. sınıftan 3 öğrenci katılmıştır. Görüşme yapılan diğer 5 öğrenci ise Lisansüstü öğrencileridir.

### 2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Türkmenistan uyruklu öğrencilerin akademik dil ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla yapılan bu karma çalışmada aşağıdaki veri toplama araçları kullanılmıştır:

- Öğrenci anketi
- Öğrenci görüşme formu

#### 2.3.1. Öğrenci Anketi

Araştırmada kullanılan anket Dursun Demir’in “Uluslararası Öğrencilerin Akademik Türkçe İhtiyaçları” tezinde geliştirip kullandığı “Uluslararası Öğrenciler için Akademik Türkçe Anketi” izin alınarak kullanılmıştır. Anketin geçerliği ve güvenilirliği faktör analizi ile test edilmiştir. Bir sonraki bölümde dört temel dil becerisi, alt becerilerle birlikte yeniden sorulduğu için C bölüm, öğrencilerin dikkat süreleri de göz önünde bulundurularak çıkartılmıştır. Veriler, 1 Mart – 10 Nisan 2024 tarihleri arasında toplanmıştır. Anket dört bölümden oluşmaktadır, ilk bölümde, öğrencileri tanımak açısından demografik bilgilere yer verilmiştir. İkinci bölümde, dört temel dil becerilerine göre her birinin kullanım sıklığı, üçüncü bölümde, dört dil becerisinin kullanım zorluğu ile ilgili maddeler ise üçüncü bölümde yer almaktadır. Son bölümde, dört dil becerisinin alt becerilerinde öğrencilerin karşılaştıkları zorluk düzeyini ölçmeye yönelik maddeler yer almaktadır.

**Tablo 16.** Uluslararası öğrenciler için akademik Türkçe anketinin içeriği.

Bölümler	İçerik	Madde Sayısı
Bölüm A	Öğrenciler ile ilgili demografik bilgiler	9
Bölüm B	Dört becerinin kullanım sıklığı	4
Bölüm C	Dört becerinin kullanım zorluğu	4
Bölüm D	Alt becerilerin kullanım zorluğu	35
Toplam		52

Ölçeğin A bölümünde, öğrencilerin demografik bilgileri, cinsiyet bilgileri, ana dilleri, üniversiteleri, fakülteleri, bölümleri, eğitim düzeyleri, yaşları, sınıf bilgileri ve Türkçe öğrendikleri süre gibi konular yer almıştır. Maddelerin ilk dördü açık uçlu, diğerleri çoktan seçmeli olarak düzenlenmiştir.

B bölümünde, okuma, yazma, konuşma ve dinleme dil becerilerini öğrenciler, bölüm derslerinde ne kadar sıklıkla kullandığını ölçen maddelere yer verilmiştir. Cevap beşli Likert tipi “çok sık”, “sık”, “ara sıra”, “nadiren” ve “hiç” seçenekli ölçek kullanılmıştır.

Anketin sonraki bölümünün amacı, Türkmenistan uyruklu öğrencilerin bölüm derslerinde ilgili dört temel dil becerisi: okuma, yazma, konuşma ve dinleme kullanırken karşılaştıkları güçlük seviyesini ölçmektir. Beşli Likert tipi ölçek (“çok zor”, “zor”, “orta”, “kolay” ve “çok kolay”) kullanılmıştır.

Anketin D bölümünde, öğrencilerin dört dil becerisinin alt becerilerinden en çok hangilerinde güçlük çektiklerini anlamak hedeflenmiştir. Beşli Likert tipi format sırasıyla “çok zor”, “zor”, “orta”, “kolay” ve “çok kolay” seçeneklerine yer verilmiştir.

### 2.3.2. Öğrenci Görüşme Formu

Araştırmada nicel verilerin sağlamlığını ve güvenilirliğini artırmak için nitel verilere de yer verilmiştir. Nitel veriler yarı yapılandırılmış görüşme ile gerçekleştirilmiştir. Görüşme, nitel yöntemin en sık kullanılan tekniğidir. Görüşme, üç farklı yolla gerçekleşir: yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış. Yapılandırılmış görüşmede, ne tür soruların sorulacağı ve hangi bilgilerin toplanacağı önceden belirlenir ve kural dışı sorular sorulmaz. Yapılandırılmamış görüşme türünde, önceden sorular

hazırlansa da anketör gidişata göre sorular sorabilir, plandan caymalar olabilir. Yarı yapılandırılmış görüşmede, anketör önceden hazırlamış, listelenmiş sorularını sorar ve sormak istediği soru olursa veya cevabın biraz daha açıklamasını isterse cevaplayana yeniden sorular sorabilir (Karasar, 1994). Çalışmada Dursun Demir'in görüşme soruları kullanılmıştır. Ancak soruların sayısı 10'dan 6'ya indirginlenmiştir. 6 soruya indirginlenmesinin nedeni, görüşme zamanında öğrencilerin dikkatleri dağılmadan cevaplayabilecekleri bir süreye eriştirilmek olmuştur. Görüşmede, öğrencilerin dil becerilerinden en çok hangisini kullandığını, hangi beceride zorluk çektiğini ölçmek amaçlanmıştır. Görüşme 15 öğrenci ile yapılmıştır. Görüşme soruları aşağıda sıralanmıştır:

1. Derslerinizde okuma,yazma, dinleme ve konuşma dil becerilerinden en çok hangisini kullanıyorsunuz?
2. Derslerinizde okuma,yazma, dinleme ve konuşma dil becerilerinden en çok hangisinde güçlük çekiyorsunuz?
3. Derslerinizde ilgili yaptığınız okumalarda güçlük çekiyor musunuz? Nerede, ne zaman, nasıl?
4. Derslerinizde konuşurken güçlük çekiyor musunuz? Nerede, ne zaman, nasıl?
5. Derslerinizde yazma becerisini kullanırken zorluk çekiyor musunuz? Nerede, ne zaman, nasıl?
6. Derste yapılan konuşmaları takip ederken güçlük çekiyor musunuz? Nerede, ne zaman, nasıl?

## **2.4. VERİLERİN TOPLANMASI VE ANALİZİ**

Çalışmanın verileri, Türkmenistan uyruklu öğrenciler olmak üzere öğrenci anketi, öğrenci görüşme formu toplanmıştır. Veri toplama işlemi 1 Mart – 10 Nisan 2024 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Çalışmada veri güvenilirliğini sağlamak ve öğrenciye hızlı ulaşmak amacıyla öğrenci anketi Google forms'a aktarılarak öğrencilere sosyal medya (whatsapp, telegram, imo) grupları yoluyla bağlantı linki ulaştırılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen nicel veriler, Sosyal Bilimler İstatistik Programı (IBM SPSS 23) ile analiz edilmiştir. Program ile öğrenci anketinden elde edilen verilerin yüzdeleri, aritmetik ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmıştır.

Ortalamaların hesaplanabilmesi için anketlerdeki her bir cevaba ayrı bir puan verilmiştir. Beşli Likert tipi cevap formatının kullanıldığı analiz aşamasında B bölümdeki seçeneklere, “çok sık” seçeneğine 1, “sık” seçeneğine 2, “ara sıra” seçeneğine 3, “nadiren” seçeneğine 4 ve “hiç” seçeneğine 5 biçiminde puanlanmıştır. C ve D bölümlerdeki beşli Likert tipi cevap formatına da “çok zor” 1, “zor” 2, “orta” 3, “kolay” 4 ve “çok kolay” 5 puan verilmiştir.

Çalışmanın nitel kısmı olan öğrenci görüşmesi gönüllülük esasında ve yüz yüze görüşme gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Sonradan kayıtlar araştırmacı tarafından yazıya aktarılmıştır. Elde edilen veriler, betimsel ve içerik analizi teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir.

### 3. BÖLÜM

#### BULGULAR

Çalışmanın bulgular bölümünde, hem nicel hem de nitel veri analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Nicel verilerin analizi, istatistiksel bir paket programı olan IBM SPSS 23 kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Katılımcılardan toplanan anket verileri, betimsel istatistik yöntemleriyle analiz edilmiş ve elde edilen verilerin ortalamaları, standart sapmaları, varyansları gibi istatistiksel değerler tablolar halinde sunulmuştur. Ayrıca, farklı değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla bağımsız örneklem  $t$  testi gibi parametrik testler uygulanmıştır. Bu testler sonucunda elde edilen  $t$  değerleri ve anlamlılık düzeyi,  $p$  değeri ile değişkenler arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda, nitel verilerin analizi hem betimsel analiz hem de içerik analizi yöntemleri ile derinlemesine incelenmiştir. Bu analizler sonucunda, katılımcıların genel görüşleri, deneyimleri ve beklentileri hakkında detaylı bir tablo ortaya konmuştur.

#### 3.1. ÖĞRENCİ ANKETİ SONUÇLARI

Bu bölümde, ankete katılım sağlamış olan 100 öğrencinin anket sorularına verdikleri yanıtlar ve öğrencilerin eğitim düzeyleri (lisans, lisansüstü) bilgileri sunulmuştur. Tablo 17’de, dört becerinin aldıkları eğitimlerine göre dağılım bilgileri sıklık ortalamaları ve standart sapmaları gösterilmiştir.

**Tablo 17.** Anket verilerine göre, dört becerinin aldıkları eğitimde kullanılma sıklığı.

Beceriler	N	$\bar{x}$	Ss
Okuma	100	1.74	0.98
Yazma	100	1.69	0.90
Konuşma	100	1.50	0.80
Dinleme	100	1.53	0.88

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

Tabloda da görüldüğü üzere, öğrencilerin bölüm derslerinde en sık kullandıkları beceri okumadır. Okuma becerisini yazma becerisi, yazma becerisini de dinleme becerisi takip etmektedir. Derslerde az kullanılan dil becerisi konuşmadır. Öğrenciler, anlatmaya dayalı dil becerilerinden yazmayı, anlamaya dayalı beceriden ise okumayı sık kullanmaktadırlar.

**Tablo 18.** Anket verilerine göre, dört becerinin bölüm derslerindeki kullanım zorluğu.

Beceriler	N	$\bar{x}$	Ss
Okuma	100	4.05	0.93
Yazma	100	3.97	0.98
Konuşma	100	4.04	0.93
Dinleme	100	4.10	0.95

Tablo 18’de görüldüğü gibi öğrenciler için en zor beceri dinlemedir. Dinleme becerisini okuma ve konuşma becerileri takip etmektedir. Bu iki becerinin değerleri hemen hemen aynıdır. Son olarak da yazma becerisi gelmektedir. Öğrencilerin bölüm derslerine göre alımlama becerilerinden en zor olanı dinleme, üretme dil becerilerinden ise konuşmadır.

**Tablo 19.** Anket verilerine göre, alt becerilerin bölüm derslerindeki kullanım zorluğu.

Akademik Okuma	N	$\bar{x}$	Ss
Okuduğum metnin ana fikrini anlayabilmek	100	3.78	0.96
Metinle ilgili sorulara cevap vermek	100	3.71	1.01
Konusunu anlamak için metni gözden geçirmek	100	3.69	1.00
Okuduğum metni özetleyebilmek	100	3.63	1.06
Okuduğum metindeki yeni kelimelerin anlamlarını tahmin edebilmek	100	3.61	1.00
Okuduğum metinden sonuç çıkarabilmek	100	3.72	1.04
Okuduklarımla ilgili kendi fikirlerimi sözlü/yazılı ifade edebilmek	100	3.71	0.98
Hızlı okuyabilmek	100	3.83	1.00
Metinlerdeki bölümümle ilgili terimleri anlayabilmek	100	3.65	1.09
Aradığım bilgiyi bulmak için metni hızlı bir şekilde gözden geçirmek	100	3.70	1.01
Akademik Yazma	N	$\bar{x}$	Ss
Doğru kelimeleri seçerek cümle kurabilmek	100	3.65	0.95
Cümleleri anlamlı bir şekilde birbirine bağlayabilmek	100	3.74	0.96



Bir düşünce etrafında paragraf yazabilmek	100	3.53	1.04
Dil bilgisi kurallarına uygun cümle kurabilmek	100	3.57	1.01
Bölümümle ilgili terimleri doğru/uygun kullanabilmek	100	3.60	1.02
Akademik dil/kelimeler kullanarak yazabilmek	100	3.44	1.04
Yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat etmek	100	3.52	1.02
Gerekli düzeltmeler için yazılanları tekrar gözden geçirmek	100	3.77	0.95
<b>Akademik Konuşma</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{x}</math></b>	<b>Ss</b>
Konuşurken doğru cümleler kurabilmek	100	3.75	1.01
Akıcı/hızlı konuşabilmek	100	3.70	1.00
Soru sormak ve sorulan sorulara cevap vermek	100	3.86	1.01
Konuşurken doğru kelimeyi seçebilmek	100	3.81	0.99
Telaffuz hatası yapmadan konuşabilmek	100	3.58	1.07
Sınıfta yapılan sözlü tartışmalara etkili bir şekilde katılabilmek	100	3.61	1.10
Görsel malzemeleri (resim, grafik, vs.) kullanarak konuşabilmek	100	3.78	1.04
Konuşurken vurgu ve tonlamayı doğru kullanabilmek		3.67	1.04
<b>Akademik Dinleme Becerileri</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{x}</math></b>	<b>Ss</b>
Dersin konusunu anlayabilmek	100	3.87	0.93
Dersin ana fikrini anlayabilmek	100	3.89	0.87
Dersi dinlerken bilmediğim yeni kelimelerin anlamlarını tahmin edebilmek	100	3.59	1.00
Standart Türkçenin dışındaki yöresel/aksanlı konuşmaları anlayabilmek	100	3.61	0.99
Dersi dinlerken not tutabilmek	100	3.77	0.97
Sözlü bir tartışmayı takip edebilmek	100	3.80	0.94
Sözlü olarak sorulan soruları anlayabilmek	100	3.83	0.89
Dinlerken önemli/anahtar kelimeleri anlayabilmek	100	3.74	0.97
Ödevin nasıl yapılacağı ile ilgili sözlü açıklamaları anlayabilmek	100	3.77	0.98

Anketin bu kısmında elde edilen verilere göre, akademik metinleri okurken öğrencilerin en sık karşılaştıkları zorluk, metinleri istedikleri sürede okumalarını sağlayan “hızlı okuyabilmek” becerisini geliştirmektir. İkinci alt beceri “okuduğum metnin ana fikrini anlayabilmek” ve üçüncüsü de “okuduğum metinden sonuç çıkarabilmek” en çok zorlandıkları beceriler olmuştur. Öğrencilerin en az zorlandıkları beceri ise, “okuduğum metindeki yeni kelimelerin anlamlarını tahmin edebilmek” alt becerisi olmuştur.

Akademik yazmada, öğrencilerin en çok zorlandığı becerisi “gerekli düzeltmeler için yazılanları tekrar gözden geçirmek”tir ve bu beceriyi sırasıyla “cümleleri anlamlı bir

şekilde birbirine bağlayabilmek” ve “doğru kelimeleri seçerek cümle kurabilmek” takip etmektedir. Alt becerilerden öğrencilerin en az zorlandığı beceri “akademik dil/kelimeler kullanarak yazabilmek” olmuştur.

Öğrenciler akademik konuşma becerisinin alt becerilerinde en zorlandığı alt beceriler sırasıyla şunlardır: “soru sormak ve sorulan sorulara cevap vermek”, “konuşurken doğru kelimeyi seçebilmek” ve “görsel malzemeleri (resim, grafik, vs.) kullanarak konuşabilmek”. En az zorlandığı alt beceri ise “sınıfta yapılan sözlü tartışmalara etkili bir şekilde katılabilmek” olarak tespit edilmiştir.

Akademik dinlemede, katılımcıların en çok zorlandıkları ilk üç alt beceri, “dersin ana fikrini anlayabilmek”, “dersin konusunu anlayabilmek” ve “sözlü olarak sorulan soruları anlayabilmek”tir. Öğrencilerin en az zorluk çektiği beceri “dersi dinlerken bilmediğim yeni kelimelerin anlamlarını tahmin edebilmek”tir.

19. tablo genel olarak incelendiğinde katılımcıların en çok zorlandığı üç beceri sırasıyla “dersin ana fikrini anlayabilmek”, “dersin konusunu anlayabilmek” ve “soru sormak ve sorulan sorulara cevap vermek” olduğu ve en çok zorlanılan becerilerin dinleme ile konuşma olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin en az zorlandığı beceri ise yazma olarak tespit edilmiştir. Yazma becerisinin en az güçlük çekilen alt becerileri sırasıyla “akademik dil/kelimeler kullanarak yazabilmek”, “yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat etmek”tir.

**Tablo 20.** Öğrenci anketi verilerine göre, cinsiyet açısından öğrencilerin dört beceriyi kullanma sıklığı ile ilgili *t* testi sonuçları.

Beceriler	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Ss	<i>t</i>	<i>p</i>
Okuma	Erkek	32	1.65	0.90	-0.58	0.56
	Kız	68	1.77	1.01		
Yazma	Erkek	32	1.78	0.79	0.69	0.48
	Kız	68	1.64	0.94		
Konuşma	Erkek	32	1.37	0.55	-1.07	0.28
	Kız	68	1.55	0.88		
Dinleme	Erkek	32	1.53	0.76	0.01	0.92
	Kız	68	1.52	0.93		

Tabloda belirtildiği üzere, erkek öğrencilerin sık kullandığı alt beceriler sırasıyla yazma, okuma, dinleme, konuşmadır. Kız öğrencilerin en sık kullandığı beceriler ise sırasıyla okuma, yazma, konuşma, dinlemedir. Erkek ve kız öğrencilerin en sık kullandığı alımlama becerisi okuma, üretici becerisi ise yazmadır. Becerilerin hiçbirinde aritmetik ortalama farkları istatistiki olarak anlamlı değildir ( $p>0.05$ ). Erkek öğrenciler ile aynı seviyede kız öğrenciler bölüm derslerinde dört beceriyi aynı sıklıkta kullanmaktadırlar.

**Tablo 21.** Anket verilerine göre, cinsiyet açısından öğrencilerin dört beceriyi kullanma zorluğu ile ilgili  $t$  testi sonuçları.

Beceriler	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Ss	$t$	$p$
Okuma	Erkek	32	3.90	1.02	-1.06	0.28
	Kız	68	4.11	0.87		
Yazma	Erkek	32	3.87	1.00	-0.66	0.50
	Kız	68	4.01	0.96		
Konuşma	Erkek	32	3.96	1.09	-0.52	0.60
	Kız	68	4.07	0.85		
Dinleme	Erkek	32	4.03	1.06	-0.49	0.62
	Kız	68	4.13	0.89		

21. tablo sonuçlarına bakıldığında, erkek öğrencilerin derslerde zorlandığı beceriler sırasıyla dinleme, konuşma, okuma ve yazmadır. Kız öğrencilerin ise, dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinde zorlandığı tespit edilmiştir. Hem erkek hem de kız öğrencilerin derslerde akademik dinleme becerisini kullanırken zorlandığı görülmektedir. Öğrencilerin en az zorlandığı becerinin ise yazma olduğu ortaya çıkmıştır. Derslerde yazma etkinliğini az kullanmalarından kaynaklanıyor olabilir. Verilerden görüldüğü üzere  $t$  değeri ile  $p$  değerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılıklar görülmemektedir.

$t$  değeri: İki grubun ortalamaları arasındaki farkın büyüklüğünü gösteren bir terimdir.  $t$  değeri, 1.96'dan büyükse, iki aritmetik ortalama arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı demektir.

$p$  değeri: Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını gösteren istatistiksel bir terimdir.  $p$  değeri 0.05'den küçükse, anlamlı farkın olduğunu gösterir.

**Tablo 22.** Anket verilerine göre, cinsiyet açısından öğrencilerin alt becerileri kullanma zorluğu ile ilgili *t* testi sonuçları.

<b>Akademik Okuma</b>				<b>Cinsiyet</b>	<b>N</b>	$\bar{x}$	<b>Ss</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Okuduğum metnin ana fikrini anlayabilmek				Erkek	32	3.81	1.02	0.23	0.81
				Kız	68	3.76	0.93		
Metinle ilgili sorulara cevap vermek				Erkek	32	3.81	0.99	0.69	0.48
				Kız	68	3.66	1.01		
Konusunu anlamak için metni gözden geçirmek				Erkek	32	3.90	1.02	1.49	0.14
				Kız	68	3.58	0.98		
Okuduğum metni özetleyebilmek				Erkek	32	3.78	1.00	0.97	0.33
				Kız	68	3.55	1.08		
Okuduğum metindeki yeni kelimelerin anlamlarını tahmin edebilmek				Erkek	32	3.84	1.08	1.61	0.11
				Kız	68	3.50	0.95		
Okuduğum metinden sonuç çıkarabilmek				Erkek	32	3.81	1.09	0.61	0.54
				Kız	68	3.67	1.01		
Okuduklarımla ilgili kendi fikirlerimi sözlü/yazılı ifade edebilmek				Erkek	32	3.81	0.99	0.71	0.47
				Kız	68	3.66	0.97		
Hızlı okuyabilmek				Erkek	32	3.81	1.02	-0.12	0.90
				Kız	68	3.83	0.98		
Metinlerdeki bölümümle ilgili terimleri anlayabilmek				Erkek	32	3.75	1.10	0.63	0.53
				Kız	68	3.60	1.08		
Aradığım bilgiyi bulmak için metni hızlı bir şekilde gözden geçirmek				Erkek	32	3.84	1.05	0.97	0.33
				Kız	68	3.63	0.99		
<b>Akademik Yazma</b>				<b>Cinsiyet</b>	<b>N</b>	$\bar{x}$	<b>Ss</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Doğru kelimeleri seçerek cümle kurabilmek				Erkek	32	3.62	0.94	-0.18	0.85
				Kız	68	3.66	0.95		
Cümleleri anlamlı bir şekilde birbirine bağlayabilmek				Erkek	32	3.62	1.03	-0.82	0.41
				Kız	68	3.79	0.92		
Bir düşünce etrafında paragraf yazabilmek				Erkek	32	3.56	1.04	0.21	0.83
				Kız	68	3.51	1.04		
Dil bilgisi kurallarına uygun cümle kurabilmek				Erkek	32	3.56	1.07	-0.05	0.96
				Kız	68	3.57	0.98		
Bölümümle ilgili terimleri doğru/uygun kullanabilmek				Erkek	32	3.65	1.03	0.37	0.70
				Kız	68	3.57	1.02		
Akademik dil/kelimeler kullanarak yazabilmek				Erkek	32	3.50	0.95	0.39	0.69
				Kız	68	3.41	1.08		
Yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat etmek				Erkek	32	3.62	1.00	0.70	0.48
				Kız	68	3.47	1.02		

Gerekli düzeltmeler için yazılanları tekrar gözden geçirmek	Erkek	32	3.78	0.97	0.08	0.93
	Kız	68	3.76	0.94		
<b>Akademik Konuşma</b>	<b>Cinsiyet</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{x}</math></b>	<b>Ss</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Konuşurken doğru cümleler kurabilmek	Erkek	32	3.59	1.01	-1.06	0.29
	Kız	68	3.82	1.00		
Akıcı/hızlı konuşabilmek	Erkek	32	3.53	0.94	-1.16	0.24
	Kız	68	3.77	1.01		
Soru sormak ve sorulan sorulara cevap vermek	Erkek	32	3.65	0.93	-1.39	0.16
	Kız	68	3.95	1.02		
Konuşurken doğru kelimeyi seçebilmek	Erkek	32	3.56	1.01	-1.72	0.08
	Kız	68	3.92	0.96		
Telaffuz hatası yapmadan konuşabilmek	Erkek	32	3.53	1.01	-0.31	0.75
	Kız	68	3.60	1.09		
Sınıfta yapılan sözlü tartışmalara etkili bir şekilde katılabilmek	Erkek	32	3.53	1.10	-0.48	0.62
	Kız	68	3.64	1.10		
Görsel malzemeleri (resim, grafik, vs.) kullanarak konuşabilmek	Erkek	32	3.62	1.09	-1.02	0.30
	Kız	68	3.85	1.01		
Konuşurken vurgu ve tonlamayı doğru kullanabilmek	Erkek	32	3.62	1.07	-0.29	0.76
	Kız	68	3.69	1.02		
<b>Akademik Dinleme Becerileri</b>	<b>Cinsiyet</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{x}</math></b>	<b>Ss</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Dersin konusunu anlayabilmek	Erkek	32	3.90	1.02	0.26	0.79
	Kız	68	3.85	0.88		
Dersin ana fikrini anlayabilmek	Erkek	32	3.93	0.98	0.37	0.71
	Kız	68	3.86	0.82		
Dersi dinlerken bilmediğim yeni kelimelerin anlamlarını tahmin edebilmek	Erkek	32	3.68	1.06	0.67	0.50
	Kız	68	3.54	0.96		
Standart Türkçenin dışındaki yöresel/aksanlı konuşmaları anlayabilmek	Erkek	32	3.78	1.03	1.18	0.23
	Kız	68	3.52	0.96		
Dersi dinlerken not tutabilmek	Erkek	32	3.75	1.01	-0.14	0.88
	Kız	68	3.77	0.95		
Sözlü bir tartışmayı takip edebilmek	Erkek	32	3.84	0.95	0.31	0.75
	Kız	68	3.77	0.94		
Sözlü olarak sorulan soruları anlayabilmek	Erkek	32	3.84	0.95	0.10	0.91
	Kız	68	3.82	0.86		
Dinlerken önemli/anahtar kelimeleri anlayabilmek	Erkek	32	3.81	0.96	0.51	0.61
	Kız	68	3.70	0.97		
Ödevin nasıl yapılacağı ile ilgili sözlü açıklamaları anlayabilmek	Erkek	32	3.87	0.97	0.73	0.46
	Kız	68	3.72	0.99		

Tablo 22'ye bakıldığında, erkek öğrencilerin en çok zorlandığı akademik okuma becerisinin alt becerileri sırasıyla, “konusunu anlamak için metni gözden geçirmek”, “okuduğum metindeki yeni kelimelerin anlamlarını tahmin edebilmek” ve “aradığım bilgiyi bulmak için metni hızlı bir şekilde gözden geçirmek” oluşturmuştur ve diğer alt beceriler de bu verilere yakın bir sayı ile devam etmektedir. Kız öğrencilerin en çok zorlandığı akademik okuma becerisinden ise: “hızlı okuyabilmek”, “okuduğum metnin ana fikrini anlayabilmek” ve “okuduğum metinden sonuç çıkarabilmek” alt becerileri sıralanmıştır. Erkek öğrencilerin az zorlandıkları beceri “metinlerdeki bölümümle ilgili terimleri anlayabilmek” iken kız öğrencilerin en az zorlandığı beceri “okuduğum metindeki yeni kelimelerin anlamlarını tahmin edebilmek” olmuştur. Bu alt beceri erkek öğrencilerin en çok zorlandığı beceriden ikinci sıradayken kız öğrencilerin en az zorlandığı beceri olmuştur. Cinsiyet açısından grupların her ikisinin akademik okumanın alt becerisinde aritmetik ortalamalarında anlamlı farklılıklar görülmemektedir.

Akademik yazma becerisiyle ilgili olarak öğrencilerin en çok zorlandığı alt beceriler: “gerekli düzeltmeler için yazılanları tekrar gözden geçirmek”, “cümleleri anlamlı bir şekilde birbirine bağlayabilmek”, “doğru kelimeleri seçerek cümle kurabilmek”tir. Bu becerilerde hem erkek öğrenciler hem de kız öğrencilerin zorlandığı görülmektedir. Ayrıca, erkek öğrencilerin “bölümümle ilgili terimleri doğru/uygun kullanabilmek” ve “yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat etmek” becerilerinde, kız öğrencilerin ise “dil bilgisi kurallarına uygun cümle kurabilmek” ve “bir düşünce etrafında paragraf yazabilmek” alt becerilerinde zorlandığı ortaya çıkartılmıştır. Ancak her iki grup katılımcılarının da en az zorlandığı alt beceri: “akademik dil/kelimeler kullanarak yazabilmek” olmuştur. Cinsiyet açısından grupların her ikisinin akademik yazmanın alt becerisinde aritmetik ortalamalarında anlamlı farklılıklar görülmemektedir.

Akademik konuşma becerisi etkinliğinden “Soru sormak ve sorulan sorulara cevap vermek”, “Görsel malzemeleri (resim, grafik, vs.) kullanarak konuşabilmek”, “Konuşurken vurgu ve tonlamayı doğru kullanabilmek” ve “Konuşurken doğru kelimeyi seçebilmek” gibi alt beceriler öğrencilerin zorlandığı becerilerdir. “Telaffuz hatası yapmadan konuşabilmek” ise öğrencilerin en az zorlandığı beceridir. *t* değeri ve *p* değerinde anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Tablodan görüldüğü gibi, akademik dinleme becerisinde öğrencilerin en çok zorlandığı alt beceriler sırasıyla şöyledir: “Dersin ana fikrini anlayabilmek”, “Dersin konusunu anlayabilmek”. Erkek öğrencilerin zorlandığı beceriler “Ödevin nasıl yapılacağı ile ilgili sözlü açıklamaları anlayabilmek”, “Sözlü bir tartışmayı takip edebilmek” ve “Sözlü olarak sorulan soruları anlayabilmek” iken, kız öğrencilerin “Dersi dinlerken not tutabilmek” ve “Sözlü bir tartışmayı takip edebilmek” becerilerinde zorlandığı görülmüştür. “Dersi dinlerken bilmediğim yeni kelimelerin anlamlarını tahmin edebilmek” ve “Standart Türkçenin dışındaki yöresel/aksanlı konuşmaları anlayabilmek” becerileri öğrencilerin en az zorlandığı becerileridir. Grupların aritmetik ortalamalarında anlamlı farklılıklar görülmemektedir.

**Tablo 23.** Anket verilerine göre, lisans ve lisansüstü öğrencilerin dört beceriyi kullanma sıklığı ile ilgili *t* testi sonuçları.

Beceriler	Eğitim	N	$\bar{x}$	Ss	<i>t</i>	<i>p</i>
Okuma	Lisans	72	1.85	1.03	1.77	0.80
	Lisansüstü	28	1.46	0.79		
Yazma	Lisans	72	1.81	0.91	2.10	0.03
	Lisansüstü	28	1.39	0.79		
Konuşma	Lisans	72	1.64	0.86	2.89	0.01
	Lisansüstü	28	1.14	0.45		
Dinleme	Lisans	72	1.69	0.96	3.12	0.01
	Lisansüstü	28	1.11	0.42		

23. tablo incelendiğinde, lisans ve lisansüstü öğrencilerin bölüm derslerinde dört beceriden en çok okuma becerisini kullandıkları, konuşma ve dinleme becerilerini ise en az sıklıkla kullandıkları görülmüştür. Tabloda üç aritmetik ortalama arasındaki farkın büyüklüğü ( $t > 1.96$ ) tespit edilmiştir. Yazma, konuşma ve dinleme becerilerinde de aritmetik ortalamaların ( $p > 0.05$ ) anlamlı olduğu görülmektedir. Ancak, okuma becerisinde anlamlı farklılık görülmemektedir.

**Tablo 24.** Anket bilgilerine göre, lisans ve lisansüstü öğrencilerin dört beceriyi kullanma zorluğu ile ilgili *t* testi sonuçları.

Beceriler	Eğitim	N	$\bar{x}$	Ss	<i>t</i>	<i>p</i>
-----------	--------	---	-----------	----	----------	----------

Okuma	Lisans	72	4.06	0.82	0.09	0.92
	Lisansüstü	28	4.04	1.17		
Yazma	Lisans	72	4.04	0.85	1.17	0.24
	Lisansüstü	28	3.79	1.26		
Konuşma	Lisans	72	4.11	0.80	1.22	0.22
	Lisansüstü	28	3.86	1.21		
Dinleme	Lisans	72	4.13	0.86	0.65	0.51
	Lisansüstü	28	4.00	1.15		

Anket sonuçlarına göre öğrencilerin çoğunluğu lisans öğrencisidir. Lisans öğrencilerinin akademik dil becerilerinden en çok dinleme becerisinde zorlandıkları görülmüştür. Bu beceriyi sırasıyla, konuşma, okuma ve yazma takip etmektedir. Ancak, lisansüstü öğrencilerin en çok okuma becerisinde ve sırasıyla, dinleme, yazma, konuşma becerilerinde zorlandığı tespit edilmiştir. Hem lisans hem de yüksek lisans öğrencilerinin aritmetik ortalama verileri arasında önemli farklılığa rastlanmamıştır.

**Tablo 25.** Anket bilgilerine göre, lisans ve lisansüstü öğrencilerin alt becerileri kullanmada yaşadıkları zorlukla ilgili *t* testi sonuçları.

Akademik Okuma	Eğitim	N	$\bar{x}$	Ss	<i>t</i>	<i>p</i>
Okuduğum metnin ana fikrini anlayabilmek	Lisans	72	3.79	0.90	0.19	0.84
	Lisansüstü	28	3.75	1.10		
Metinle ilgili sorulara cevap vermek	Lisans	72	3.69	0.98	-0.24	0.80
	Lisansüstü	28	3.75	1.07		
Konusunu anlamak için metni gözden geçirmek	Lisans	72	3.62	0.99	-1.04	0.30
	Lisansüstü	28	3.85	1.00		
Okuduğum metni özetleyebilmek	Lisans	72	3.56	1.09	-0.91	0.36
	Lisansüstü	28	3.78	0.95		
Okuduğum metindeki yeni kelimelerin anlamlarını tahmin edebilmek	Lisans	72	3.65	0.95	0.68	0.49
	Lisansüstü	28	3.50	1.13		
Okuduğum metinden sonuç çıkarabilmek	Lisans	72	3.72	1.02	0.03	0.97
	Lisansüstü	28	3.71	1.08		
Okuduklarımla ilgili kendi fikirlerimi sözlü/yazılı ifade edebilmek	Lisans	72	3.72	0.96	0.20	0.84
	Lisansüstü	28	3.67	1.02		
Hızlı okuyabilmek	Lisans	72	3.86	0.96	0.49	0.61



	Lisansüstü	28	3.75	1.07		
Metinlerdeki bölümüme ilgili terimleri anlayabilmek	Lisans	72	3.63	1.05	-0.16	0.87
	Lisansüstü	28	3.67	1.18		
Aradığım bilgiyi bulmak için metni hızlı bir şekilde gözden geçirmek	Lisans	72	3.72	0.98	0.35	0.72
	Lisansüstü	28	3.64	1.09		
<b>Akademik Yazma</b>	<b>Eğitim</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{x}</math></b>	<b>Ss</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Doğru kelimeleri seçerek cümle kurabilmek	Lisans	72	3.66	0.91	0.28	0.77
	Lisansüstü	28	3.60	1.03		
Cümleleri anlamlı bir şekilde birbirine bağlayabilmek	Lisans	72	3.80	0.95	1.09	0.27
	Lisansüstü	28	3.57	0.95		
Bir düşünce etrafında paragraf yazabilmek	Lisans	72	3.56	1.07	0.60	0.54
	Lisansüstü	28	3.42	0.95		
Dil bilgisi kurallarına uygun cümle kurabilmek	Lisans	72	3.66	0.97	1.54	0.12
	Lisansüstü	28	3.32	1.05		
Bölümümle ilgili terimleri doğru/uygun kullanabilmek	Lisans	72	3.63	1.03	0.60	0.54
	Lisansüstü	28	3.50	1.00		
Akademik dil/kelimeler kullanarak yazabilmek	Lisans	72	3.48	1.02	0.71	0.47
	Lisansüstü	28	3.32	1.09		
Yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat etmek	Lisans	72	3.50	1.02	-0.31	0.75
	Lisansüstü	28	3.57	1.03		
Gerekli düzeltmeler için yazılanları tekrar gözden geçirmek	Lisans	72	3.83	0.94	1.06	0.28
	Lisansüstü	28	3.60	0.95		
<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>
Konuşurken doğru cümleler kurabilmek	Lisans	72	3.80	0.98	0.88	0.38
	Lisansüstü	28	3.60	1.06		
Akıcı/hızlı konuşabilmek	Lisans	72	3.70	0.94	0.13	0.89
	Lisansüstü	28	3.67	1.15		
Soru sormak ve sorulan sorulara cevap vermek	Lisans	72	3.86	0.93	0.01	0.98
	Lisansüstü	28	3.85	1.17		
Konuşurken doğru kelimeyi seçebilmek	Lisans	72	3.81	0.93	0.15	0.88
	Lisansüstü	28	3.78	1.13		
Telaffuz hatası yapmadan konuşabilmek	Lisans	72	3.58	1.03	0.05	0.96
	Lisansüstü	28	3.57	1.16		
Sınıfta yapılan sözlü tartışmalara etkili bir şekilde katılabilmek	Lisans	72	3.58	1.09	-0.38	0.70
	Lisansüstü	28	3.67	1.12		
Görsel malzemeleri (resim, grafik, vs.) kullanarak konuşabilmek	Lisans	72	3.76	0.99	-0.24	0.80
	Lisansüstü	28	3.82	1.15		
Konuşurken vurgu ve tonlamayı	Lisans	72	3.73	0.93	1.02	0.30

<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>
doğru kullanabilmek	Lisansüstü	28	3.50	1.26		
Dersin konusunu anlayabilmek	Lisans	72	3.87	0.88	0.08	0.93
	Lisansüstü	28	3.85	1.04		
Dersin ana fikrini anlayabilmek	Lisans	72	3.86	0.84	-0.52	0.59
	Lisansüstü	28	3.96	0.96		
Dersi dinlerken bilmediğim yeni kelimelerin anlamlarını tahmin edebilmek	Lisans	72	3.55	0.96	-0.55	0.58
	Lisansüstü	28	3.67	1.09		
Standart Türkçenin dışındaki yöresel/aksanlı konuşmaları anlayabilmek	Lisans	72	3.62	0.95	0.24	0.81
	Lisansüstü	28	3.57	1.10		
Dersi dinlerken not tutabilmek	Lisans	72	3.75	0.89	-0.32	0.74
	Lisansüstü	28	3.82	1.15		
Sözlü bir tartışmayı takip edebilmek	Lisans	72	3.79	0.87	-0.14	0.88
	Lisansüstü	28	3.82	1.12		
Sözlü olarak sorulan soruları anlayabilmek	Lisans	72	3.80	0.84	-0.43	0.66
	Lisansüstü	28	3.89	0.99		
Dinlerken önemli/anahtar kelimeleri anlayabilmek	Lisans	72	3.77	0.87	0.62	0.53
	Lisansüstü	28	3.64	1.19		
Ödevin nasıl yapılacağı ile ilgili sözlü açıklamaları anlayabilmek	Lisans	72	3.75	0.89	-0.32	0.74
	Lisansüstü	28	3.82	1.18		

25. tablodan görüldüğü gibi, akademik okuma becerisinin alt becerilerinde bölümlerine göre öğrencilerin en çok zorlandığı konular sırasıyla, “Okuduğum metnin ana fikrini anlayabilmek”, “Hızlı okuyabilmek” olmuştur. Lisans öğrencilerin zorlandığı konular “Okuduğum metinden sonuç çıkarabilmek”, “Okuduklarımla ilgili kendi fikirlerimi sözlü/yazılı ifade edebilmek”, ve “Aradığım bilgiyi bulmak için metni hızlı bir şekilde gözden geçirmek”tir. Lisansüstü öğrenciler ise akademik okumanın alt becerileri, “Metinle ilgili sorulara cevap vermek”, “Konusunu anlamak için metni gözden geçirmek” ve “Okuduğum metni özetleyebilmek”te zorlanmıştır. Okumanın alt becerisi olan “Okuduğum metni özetleyebilmek” lisansüstü öğrencilerin zorlandığı beceri, lisans öğrencilerinin ise en az zorlandığı beceri olarak tespit edilmiştir. Lisansüstü öğrencilerinin en az zorlandığı alt beceri, “Okuduğum metindeki yeni kelimelerin

anlamalarını tahmin edebilmek” olarak ortaya çıkmıştır. Her iki grubun aritmetik ortalaması arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

Akademik yazma becerisinde lisans öğrencilerinin “gerekli düzeltmeler için yazılanları tekrar gözden geçirmek”, “cümleleri anlamlı bir şekilde birbirine bağlayabilmek” ve “doğru kelimeleri seçerek cümle kurabilmek” alt becerilerinde zorlandığı tespit edilmiştir. En az zorlandıkları beceri olarak da “akademik dil/kelimeler kullanarak yazabilmek” ortaya çıkartılmıştır. Lisansüstü öğrencilerin ise “doğru kelimeleri seçerek cümle kurabilmek”, “gerekli düzeltmeler için yazılanları tekrar gözden geçirmek”, “cümleleri anlamlı bir şekilde birbirine bağlayabilmek”, “yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat etmek” akademik yazma becerisinin çok zorlandıkları beceriler olarak tespit edilmiştir. “Dil bilgisi kurallarına uygun cümle kurabilmek” ise en az zorlanılan beceri olarak belirlenmiştir. Yazma becerisinin alt becerilerinde anlamlı bir farklılıkla karşılaşılmamıştır.

Tablo 25'te görüldüğü gibi, akademik konuşmanın alt becerilerinde her iki grup öğrencinin en çok zorlandığı konular “soru sormak ve sorulan sorulara cevap vermek” ve “konuşurken doğru kelimeyi seçebilmek” olduğu ortaya çıkartılmıştır. Ayrıca lisans öğrencilerinin “konuşurken doğru cümleler kurabilmek”, lisansüstü öğrencilerin ise “görsel malzemeleri (resim, grafik vs.) kullanarak konuşabilmek” en çok zorlandıkları beceriler olmuştur. Lisans öğrencilerin akademik konuşmanın alt becerilerinde “telaffuz hatası yapmadan konuşabilmek” ve “sınıfta yapılan sözlü tartışmalara etkili bir şekilde katılabilmek” en az zorlandıkları beceriler iken lisansüstü öğrencilerin ise “konuşurken vurgu ve tonlamayı doğru kullanabilmek” en az zorlandıkları beceri olarak tespit edilmiştir. Konuşmanın alt becerilerinde de önemli bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablodan görüldüğü üzere, dinleme becerisinde “dersin konusunu anlayabilmek”, “dersin ana fikrini anlayabilmek”, “sözlü olarak sorulan soruları anlayabilmek” biçimindeki beceriler öğrencilerin en çok zorlandığı becerileridir. Öğrencilerin en az zorlandığı alt beceriler de “dersi dinlerken bilmediğim yeni kelimelerin anlamlarını tahmin edebilmek” ve “standart Türkçenin dışındaki yöresel/aksanlı konuşmaları anlayabilmek” olarak ortaya çıkmıştır. Akademik dinleme becerisinin alt becerilerinde her iki grupta da anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Ankete katılan 100 öğrencinin demografik bilgilerinden görüldüğü gibi, öğrenciler 61 farklı bölümde eğitim-öğrenim görmektedir. Öğrencilerin bölümleri üç ana gruba ayrılarak analiz edilmiştir: “Sosyal Bilimler”, “Fen Bilimleri” ve “Sağlık Bilimleri”. Sonuçlara bakıldığında, 48 öğrencinin Sosyal Bilimler’de, 32 öğrencinin Fen Bilimleri’nde ve 20 öğrencinin ise Sağlık Bilimleri’de eğitim aldığı görülmektedir. Anket sorularının cevaplarının ortalamaları, standart sapmaları ve aritmetik ortalamalarının gruplara göre farklılaşıp farklılaşmadığını öğrenmek için ANOVA (bağımsız gruplar tek yönlü varyans analizi) uygulanmıştır. Gruplar analiz edilirken Hochberg’s GT2 testi uygulanmıştır. Çünkü, grupların örneklem sayıları birbirine eşit değildir ve uzaktır (Field, 2009).

**Tablo 26.** Anket verilerine göre, Sosyal Bilimler, Fen Bilimleri ve Sağlık Bilimleri öğrencilerinin dört beceriyi kullanma sıklığı ile ANOVA sonuçları.

Beceriler	Eğitim	N	$\bar{x}$	Ss	<i>p</i>	<i>f</i>
Okuma	Sosyal Bilimler	48	1.72	0.96	0.99	0.01
	Fen Bilimleri	32	1.75	1.01		
	Sağlık Bilimleri	20	1.75	1.01		
Yazma	Sosyal Bilimler	48	1.77	1.03	0.67	0.39
	Fen Bilimleri	32	1.59	0.75		
	Sağlık Bilimleri	20	1.65	0.74		
Konuşma	Sosyal Bilimler	48	1.50	0.89	0.93	0.06
	Fen Bilimleri	32	1.53	0.71		
	Sağlık Bilimleri	20	1.45	0.68		
Dinleme	Sosyal Bilimler	48	1.62	1.02	0.58	0.53
	Fen Bilimleri	32	1.43	0.66		
	Sağlık Bilimleri	20	1.45	0.82		

Tablo 26 incelendiğinde, Sosyal Bilimler bölümü öğrencilerinin en sık yazma becerisini, Fen Bilimleri öğrencilerinin okuma becerisini, Sağlık Bilimleri bölümü öğrencilerinin de okuma becerisini kullandığı görülmektedir. Fen Bilimleri ve Sağlık Bilimleri bölümü öğrencileri okuma ve Sosyal Bilimler bölümü öğrencileri ise yazma becerisini derslerinde sık kullanmaktadırlar. En az kullanılan beceri Sosyal Bilimlerde konuşma, Fen Bilimlerinde dinleme, Sağlık Bilimlerinde ise konuşma ve dinleme becerileridir.

**Tablo 27.** Anket verilerine göre, Sosyal Bilimler, Fen Bilimleri ve Sağlık Bilimleri öğrencilerinin dört beceriyi kullanmada yaşadıkları zorluklarla ilgili ANOVA sonuçları.

Beceriler	Eğitim	N	$\bar{x}$	Ss	<i>p</i>	<i>f</i>
Okuma	Sosyal Bilimler	48	3.97	1.08	0.67	0.40
	Fen Bilimleri	32	4.06	0.80		
	Sağlık Bilimleri	20	4.20	0.69		
Yazma	Sosyal Bilimler	48	3.91	1.10	0.50	0.68
	Fen Bilimleri	32	3.90	0.92		
	Sağlık Bilimleri	20	4.20	0.69		
Konuşma	Sosyal Bilimler	48	3.95	1.09	0.61	0.48
	Fen Bilimleri	32	4.06	0.75		
	Sağlık Bilimleri	20	4.20	0.76		
Dinleme	Sosyal Bilimler	48	4.00	1.07	0.27	1.30
	Fen Bilimleri	32	4.06	0.91		
	Sağlık Bilimleri	20	4.40	0.59		

Tablo 27'ye görüldüğü üzere Sosyal Bilimler bölümü öğrencilerinin en çok dinleme becerisinde zorlandıkları görülmüştür. Bu beceriyi okuma, konuşma ve yazma takip etmektedir. Fen Bilimleri öğrencileri üç beceriyi kullanmada yaşadıkları zorluk oranı 4.06 olmuştur ve yazma becerisi 3.90 ile bu becerileri izlemektedir. Dinleme becerisi Sağlık Bilimlerinde en çok zorlanılan beceri olarak tespit edilmiştir ve okuma, yazma, konuşma becerileri bu beceriyi izlemektedir.

**Tablo 28.** Anket verilerine göre, Sosyal Bilimler, Fen Bilimleri ve Sağlık Bilimleri öğrencilerin okuma alt becerilerini kullanmada yaşadıkları zorlukla ilgili ANOVA sonuçları.

Akademik Okuma	Bölümler	N	$\bar{x}$	Ss	<i>p</i>	<i>f</i>
Okuduğum metnin ana fikrini anlayabilmek	Sosyal Bilimler	48	3.93	1.09	0.17	1.75
	Fen Bilimleri	32	3.53	0.80		
	Sağlık Bilimleri	20	3.80	0.76		
Metinle ilgili sorulara cevap vermek	Sosyal Bilimler	48	3.85	1.09	0.24	1.43
	Fen Bilimleri	32	3.46	0.94		
	Sağlık Bilimleri	20	3.75	0.85		
Konusunu anlamak için metni gözden geçirmek	Sosyal Bilimler	48	3.79	1.12	0.59	0.51
	Fen Bilimleri	32	3.56	0.91		
	Sağlık Bilimleri	20	3.65	0.81		
Okuduğum metni	Sosyal Bilimler	48	3.77	1.15	0.32	1.14

özetleyebilmek	Fen Bilimleri	32	3.40	1.01		
	Sağlık Bilimleri	20	3.65	0.87		
Okuduğum metindeki yeni kelimelerin anlamlarını tahmin edebilmek	Sosyal Bilimler	48	3.66	1.09	0.86	0.14
	Fen Bilimleri	32	3.56	0.94		
	Sağlık Bilimleri	20	3.55	0.88		
Okuduğum metinden sonuç çıkarabilmek	Sosyal Bilimler	48	3.89	1.11	0.26	1.36
	Fen Bilimleri	32	3.53	0.98		
	Sağlık Bilimleri	20	3.60	0.88		
Okuduklarımla ilgili kendi fikirlerimi sözlü/yazılı ifade edebilmek	Sosyal Bilimler	48	3.87	1.04	0.23	1.47
	Fen Bilimleri	32	3.50	0.91		
	Sağlık Bilimleri	20	3.65	0.87		
Hızlı okuyabilmek	Sosyal Bilimler	48	3.93	1.13	0.36	1.00
	Fen Bilimleri	32	3.62	0.87		
	Sağlık Bilimleri	20	3.90	0.78		
Metinlerdeki bölümümle ilgili terimleri anlayabilmek	Sosyal Bilimler	48	3.77	1.20	0.48	0.73
	Fen Bilimleri	32	3.46	1.01		
	Sağlık Bilimleri	20	3.65	0.87		
Aradığım bilgiyi bulmak için metni hızlı bir şekilde gözden geçirmek	Sosyal Bilimler	48	3.75	1.10	0.77	0.25
	Fen Bilimleri	32	3.59	0.94		
	Sağlık Bilimleri	20	3.75	0.91		

Anket verilerine bakıldığında, Sosyal Bilimler bölümü öğrencilerinin en çok zorlandıkları okumanın alt becerilerinden “Okuduğum metnin ana fikrini anlayabilmek”, “Hızlı okuyabilmek” (3.93) oluşturduğunu görebiliriz. Bu becerileri sırasıyla, “Okuduğum metinden sonuç çıkarabilmek” (3.89) ve “Okuduklarımla ilgili kendi fikirlerimi sözlü/yazılı ifade edebilmek” (3.87) alt becerilerinin takip ettiği görülmektedir. Fen Bilimlerinde, “Hızlı okuyabilmek”, “Aradığım bilgiyi bulmak için metni hızlı bir şekilde gözden geçirmek” ve “Konusunu anlamak için metni gözden geçirmek”, “Okuduğum metindeki yeni kelimelerin anlamlarını tahmin edebilmek” en çok zorlanılan beceriler olarak belirtilmiştir. Sağlık Bilimleri okuyan öğrencilerinin zorluk çektikleri alt beceriler “Hızlı okuyabilmek”, “Metinle ilgili sorulara cevap vermek”, “Okuduğum metnin ana fikrini anlayabilmek” ve “Aradığım bilgiyi bulmak için metni hızlı bir şekilde gözden geçirmek” olmuştur. Sosyal Bilimler ve Sağlık Bilimlerinde, en az zorlanılan alt beceri “Okuduğum metindeki yeni kelimelerin anlamlarını tahmin edebilmek” iken bu beceri Fen Bilimleri öğrencilerinin zorlandıkları

alt becerilerdendir. Fen Bilimleri öğrencileri “Okuduğum metni özetleyebilmek” alt becerisinde az zorlanmışlardır. Sonuçlara bakıldığında, aritmetik ortalamalarında anlamlı fark bulunmadığı görülür.

**Tablo 29.** Öğrenci anketi verilerine göre, Sosyal Bilimler, Fen Bilimleri ve Sağlık Bilimleri öğrencilerin yazma alt becerilerini kullanma zorluğu ile ilgili ANOVA sonuçları.

<b>Akademik Yazma</b>	<b>Bölümler</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{x}</math></b>	<b>Ss</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Doğru kelimeleri seçerek cümle kurabilmek	Sosyal Bilimler	48	3.68	1.15	0.67	0.39
	Fen Bilimleri	32	3.53	0.71		
	Sağlık Bilimleri	20	3.75	0.71		
Cümleleri anlamlı bir şekilde birbirine bağlayabilmek	Sosyal Bilimler	48	3.83	1.05	0.13	2.02
	Fen Bilimleri	32	3.46	0.91		
	Sağlık Bilimleri	20	3.95	0.68		
Bir düşünce etrafında paragraf yazabilmek	Sosyal Bilimler	48	3.62	1.16	0.57	0.55
	Fen Bilimleri	32	3.75	1.03		
	Sağlık Bilimleri	20	3.55	0.68		
Dil bilgisi kurallarına uygun cümle kurabilmek	Sosyal Bilimler	48	3.64	1.12	0.28	1.26
	Fen Bilimleri	32	3.34	0.93		
	Sağlık Bilimleri	20	3.75	0.78		
Bölümümle ilgili terimleri doğru/uygun kullanabilmek	Sosyal Bilimler	48	3.60	1.19	0.37	0.99
	Fen Bilimleri	32	3.43	0.94		
	Sağlık Bilimleri	20	3.85	0.58		
Akademik dil/kelimeler kullanarak yazabilmek	Sosyal Bilimler	48	3.52	1.20	0.33	1.11
	Fen Bilimleri	32	3.21	0.97		
	Sağlık Bilimleri	20	3.60	0.59		
Yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat etmek	Sosyal Bilimler	48	3.58	1.14	0.34	1.06
	Fen Bilimleri	32	3.31	0.99		
	Sağlık Bilimleri	20	3.70	0.65		
Gerekli düzeltmeler için yazılanları tekrar gözden geçirmek	Sosyal Bilimler	48	3.81	1.08	0.55	0.60
	Fen Bilimleri	32	3.62	0.90		
	Sağlık Bilimleri	20	3.90	0.64		

Tablo 29’den görüldüğü üzere, her üç gruptaki öğrencilerin yazma becerisinin “Gerekli düzeltmeler için yazılanları tekrar gözden geçirmek” alt becerisinde zorluk çektikleri görülmüştür. Sosyal Bilimler ve Fen Bilimleri öğrencilerinin “Doğru kelimeleri seçerek cümle kurabilmek”, Sosyal ve Sağlık Bilimleri öğrencilerinin “Cümleleri anlamlı bir

şekilde birbirine bağlayabilmek”, Fen Bilimleri öğrencilerinin “Bir düşünce etrafında paragraf yazabilmek” ve Sağlık Bilimleri öğrencilerinin “Bölümümle ilgili terimleri doğru/uygun kullanabilmek” alt becerilerinde zorlandıkları ortaya çıkartılmıştır. Sosyal Bilimlerde ve Fen Bilimlerinde “Akademik dil/kelimeler kullanarak yazabilmek” en az zorlanılan beceriyken Sağlık Bilimleri öğrencileri “Bir düşünce etrafında paragraf yazabilmek” alt becerisinde en az zorluk çekmektedir. Grup sonuçlarından görüldüğü üzere, gruplar arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

**Tablo 30.** Öğrenci anketi verilerine göre, Sosyal Bilimler, Fen Bilimleri ve Sağlık Bilimleri öğrencilerin konuşma alt becerilerini kullanma zorluğu ile ilgili ANOVA sonuçları.

<b>Akademik Konuşma</b>	<b>Bölümler</b>	<b>N</b>	$\bar{x}$	<b>Ss</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Konuşurken doğru cümleler kurabilmek	Sosyal Bilimler	48	3.81	1.04	0.18	1.71
	Fen Bilimleri	32	3.50	0.95		
	Sağlık Bilimleri	20	4.00	0.97		
Akıcı/hızlı konuşabilmek	Sosyal Bilimler	48	3.77	1.09	0.25	1.38
	Fen Bilimleri	32	3.46	0.87		
	Sağlık Bilimleri	20	3.90	0.91		
Soru sormak ve sorulan sorulara cevap vermek	Sosyal Bilimler	48	3.87	1.17	0.22	1.51
	Fen Bilimleri	32	3.65	0.82		
	Sağlık Bilimler	20	4.15	0.74		
Konuşurken doğru kelimeyi seçebilmek	Sosyal Bilimler	48	3.91	1.06	0.08	2.50
	Fen Bilimleri	32	3.50	0.87		
	Sağlık Bilimleri	20	4.05	0.88		
Telaffuz hatası yapmadan konuşabilmek	Sosyal Bilimler	48	3.58	1.21	0.65	0.42
	Fen Bilimleri	32	3.46	0.91		
	Sağlık Bilimleri	20	3.75	0.91		
Sınıfta yapılan sözlü tartışmalara etkili bir şekilde katılabilmek	Sosyal Bilimler	48	3.64	1.21	0.23	1.46
	Fen Bilimleri	32	3.37	1.07		
	Sağlık Bilimleri	20	3.90	0.78		
Görsel malzemeleri (resim, grafik, vs.) kullanarak konuşabilmek	Sosyal Bilimler	48	3.79	1.16	0.30	1.19
	Fen Bilimleri	32	3.59	0.94		
	Sağlık Bilimleri	20	4.05	0.82		
Konuşurken vurgu ve tonlamayı doğru kullanabilmek	Sosyal Bilimler	48	3.66	1.20	0.31	1.16
	Fen Bilimleri	32	3.50	0.91		
	Sağlık Bilimleri	20	3.95	0.68		



Tablo incelendiğinde, akademik konuşma becerisinin alt becerilerinde Sosyal Bilimler, Fen Bilimleri ve Sağlık Bilimleri öğrencilerinin en çok zorlandığı beceriler sırasıyla, “Konuşurken doğru cümleler kurabilmek”, “Akıcı/hızlı konuşabilmek”, “Görsel malzemeleri (resim, grafik, vs.) kullanarak konuşabilmek” ve “Konuşurken vurgu ve tonlamayı doğru kullanabilmek” olmuştur. En az zorlandıkları becerinin ise “Telaffuz hatası yapmadan konuşabilmek” olduğu tespit edilmiştir. Aritmetik ortalamalar arasındaki farklara bakıldığında, tabloda istatistiksel olarak hiç bir farkın olmadığı saptanmıştır.

**Tablo 31.** Öğrenci anketi verilerine göre, Sosyal Bilimler, Fen Bilimleri ve Sağlık Bilimleri öğrencilerin dinleme alt becerilerini kullanma zorluğu ile ilgili ANOVA sonuçları.

Akademik Dinleme	Bölümler	N	$\bar{x}$	Ss	t	p
Dersin konusunu anlayabilmek	Sosyal Bilimler	48	3.85	1.05	0.59	0.52
	Fen Bilimleri	32	3.78	0.87		
	Sağlık Bilimleri	20	4.05	0.68		
Dersin ana fikrini anlayabilmek	Sosyal Bilimler	48	3.91	1.00	0.93	0.06
	Fen Bilimleri	32	3.84	0.76		
	Sağlık Bilimleri	20	3.90	0.71		
Dersi dinlerken bilmediğim yeni kelimelerin anlamlarını tahmin edebilmek	Sosyal Bilimler	48	3.60	1.08	0.76	0.26
	Fen Bilimleri	32	3.65	0.90		
	Sağlık Bilimleri	20	3.45	0.94		
Standart Türkçenin dışındaki yöresel/aksanlı konuşmaları anlayabilmek	Sosyal Bilimler	48	3.60	1.12	0.64	0.44
	Fen Bilimleri	32	3.71	0.85		
	Sağlık Bilimleri	20	3.45	0.88		
Dersi dinlerken not tutabilmek	Sosyal Bilimler	48	3.81	1.10	0.56	0.57
	Fen Bilimleri	32	3.62	0.90		
	Sağlık Bilimleri	20	3.90	0.71		
Sözlü bir tartışmayı takip edebilmek	Sosyal Bilimler	48	3.83	1.07	0.69	0.36
	Fen Bilimleri	32	3.68	0.85		
	Sağlık Bilimleri	20	3.90	0.71		
Sözlü olarak sorulan soruları anlayabilmek	Sosyal Bilimler	48	3.85	1.03	0.93	0.07
	Fen Bilimleri	32	3.78	0.79		
	Sağlık Bilimleri	20	3.85	0.67		
Dinlerken önemli/anahtar kelimeleri anlayabilmek	Sosyal Bilimler	48	3.70	1.12	0.54	0.60
	Fen Bilimleri	32	3.65	0.90		
	Sağlık Bilimleri	20	3.95	0.60		
Ödevin nasıl yapılacağı ile ilgili	Sosyal Bilimler	48	3.81	1.08	0.91	0.09

sözlü	açıklamaları	Fen Bilimleri	32	3.71	0.95
anlayabilmek		Sağlık Bilimleri	20	3.75	0.78

Tabloya bakıldığında, veri sonuçlarının Sosyal, Fen ve Sağlık Bilimleri öğrencilerinin akademik dinleme becerisinde zorlandığı alt beceriler bulunmaktadır. Üç grubun da sırasıyla şu alt becerilerde zorlandığı tespit edilmiştir. “Dersin konusunu anlayabilmek”, “Dersin ana fikrini anlayabilmek”. Buna ek olarak Sosyal ve Sağlık Bilimleri öğrencilerinin “Sözlü bir tartışmayı takip edebilmek”, Sosyal ve Fen Bilimleri öğrencileri ise “Sözlü olarak sorulan soruları anlayabilmek”, Sağlık Bilimleri öğrencileri “Dersi dinlerken not tutabilmek” ve “Dinlerken önemli/anahtar kelimeleri anlayabilmek”. Sosyal Bilimlerde ve Sağlık Bilimlerinde en az zorlanılan beceriler “Dersi dinlerken bilmediğim yeni kelimelerin anlamlarını tahmin edebilmek” ve “Standart Türkçenin dışındaki yöresel/aksanlı konuşmaları anlayabilmek” iken Fen Bilimlerinde “Dersi dinlerken not tutabilmek” oluşturmuştur. Sonuçlardan görüldüğü gibi verilerin hiç birinde aritmetik ortalamalarda anlamlı farklılıklar görülmemektedir.

**Tablo 32.** Öğrencilerin sınıflarına göre, dört beceriyi kullanma sıklığı ile ilgili ANOVA sonuçları.

Beceriler	Sınıflar	N	$\bar{x}$	Ss	<i>p</i>	<i>f</i>
Okuma	1.sınıf	57	1.73	0.83	0.25	1.37
	2.sınıf	15	1.40	1.05		
	3.sınıf	3	1.33	0.57		
	4+.sınıf	25	2.00	1.22		
Yazma	1.sınıf	57	1.70	0.82	0.85	0.25
	2.sınıf	15	1.60	1.24		
	3.sınıf	3	1.33	0.57		
	4+.sınıf	25	1.76	0.87		
Konuşma	1.sınıf	57	1.45	0.75	0.45	0.88
	2.sınıf	15	1.46	1.06		
	3.sınıf	3	1.00	0.00		
	4+.sınıf	25	1.68	0.74		
Dinleme	1.sınıf	57	1.63	0.95	0.49	0.80
	2.sınıf	15	1.40	1.05		
	3.sınıf	3	1.00	0.00		
	4+.sınıf	25	1.44	0.58		

Tablo 32'ye bakıldığında, öğrencilerin sınıflarına göre derslerde okuma becerisini en sık 4<sup>+</sup>. sınıflar, en az 3. sınıflar kullanmaktadırlar. Yazma becerisini derslerde çok kullananlar 4<sup>+</sup>. sınıflar iken en az kullanan sınıflar ise 3. sınıflardır. Konuşma becerisini 1.68 aritmetik ortalama ile 4<sup>+</sup>. sınıflar kullanırken, 3. sınıflar 1.00 aritmetik ortalama ile kullanmaktadır. Dinleme becerisini derslerde en sık kullananlar 1. sınıflar, en az kullananlar ise 3. sınıflardır. Sonuçlardan anlaşıldığı gibi 3. sınıf öğrencilerinin derslerde becerileri kullanma sıklıklarının aritmetik ortalamalarının düşük çıkmasının nedeni katılan öğrenci sayısının az olmasından kaynaklanabilmektedir. Verilerin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar gözükmemektedir.

**Tablo 33.** Öğrencilerin sınıflarına göre, dört beceriyi kullanma zorluğu ile ilgili ANOVA sonuçları.

Beceriler	Sınıflar	N	$\bar{x}$	Ss	<i>p</i>	<i>f</i>
Okuma	1.sınıf	57	3.98	0.87	0.35	1.09
	2.sınıf	15	4.33	1.11		
	3.sınıf	3	4.66	0.57		
	4 <sup>+</sup> .sınıf	25	3.96	0.93		
Yazma	1.sınıf	57	3.89	0.90	0.52	0.75
	2.sınıf	15	4.13	1.24		
	3.sınıf	3	4.66	0.57		
	4 <sup>+</sup> .sınıf	25	3.96	1.01		
Konuşma	1.sınıf	57	3.98	0.89	0.56	0.68
	2.sınıf	15	4.20	1.14		
	3.sınıf	3	4.66	0.57		
	4 <sup>+</sup> .sınıf	25	4.00	0.91		
Dinleme	1.sınıf	57	4.10	0.85	0.34	1.11
	2.sınıf	15	4.33	1.11		
	3.sınıf	3	4.66	0.57		
	4 <sup>+</sup> .sınıf	25	3.88	1.05		

Tablodan görüldüğü üzere, 1. sınıfların en çok zorlandığı beceri dinleme, en az zorlandığı beceri ise yazmadır. 2. sınıfların zorluk yaşadığı beceri okuma ile dinleme, en az zorluk çektikleri beceri yazmadır. 3. sınıfların aritmetik ortalamaları dört beceride de aynı (4.66) çıkmıştır. 4<sup>+</sup>. sınıflar 4.00 aritmetik ortalama ile konuşma becerilerinde zorlanmıştır. En az zorlandıkları beceri ise dinleme becerisidir. Becerilerin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır.

**Tablo 34.** Öğrencilerin sınıflarına göre, okuma alt becerilerini kullanma zorluğu ile ilgili ANOVA sonuçları.

<b>Akademik Okuma</b>	<b>Sınıflar</b>	<b>N</b>	$\bar{x}$	<b>Ss</b>	<b>p</b>	<b>f</b>
Okuduğum metnin ana fikrini anlayabilmek	1.sınıf	57	3.70	0.88	0.45	0.88
	2.sınıf	15	4.13	1.12		
	3.sınıf	3	4.00	1.00		
	4+.sınıf	25	3.72	1.02		
Metinle ilgili sorulara cevap vermek	1.sınıf	57	3.64	0.89	0.45	0.87
	2.sınıf	15	4.06	1.22		
	3.sınıf	3	4.00	1.00		
	4+.sınıf	25	3.60	1.11		
Konusunu anlamak için metni gözden geçirmek	1.sınıf	57	3.66	0.87	0.48	0.82
	2.sınıf	15	4.00	1.25		
	3.sınıf	3	4.00	1.00		
	4+.sınıf	25	3.52	1.12		
Okuduğum metni özetleyebilmek	1.sınıf	57	3.59	0.90	0.33	1.14
	2.sınıf	15	3.93	1.33		
	3.sınıf	3	4.33	0.57		
	4+.sınıf	25	3.44	1.22		
Okuduğum metindeki yeni kelimelerin anlamlarını tahmin edebilmek	1.sınıf	57	3.50	0.96	0.29	1.26
	2.sınıf	15	3.93	1.09		
	3.sınıf	3	4.33	0.57		
	4+.sınıf	25	3.56	1.04		
Okuduğum metinden sonuç çıkarabilmek	1.sınıf	57	3.64	0.91	0.46	0.85
	2.sınıf	15	4.00	1.13		
	3.sınıf	3	4.33	0.57		
	4+.sınıf	25	3.64	1.25		
Okuduklarımla ilgili kendi fikirlerimi sözlü/yazılı ifade edebilmek	1.sınıf	57	3.70	0.82	0.91	0.17
	2.sınıf	15	3.80	1.32		
	3.sınıf	3	4.00	1.00		
	4+.sınıf	25	3.64	1.11		
Hızlı okuyabilmek	1.sınıf	57	3.73	0.95	0.12	1.94
	2.sınıf	15	4.33	0.89		
	3.sınıf	3	4.33	0.57		
	4+.sınıf	25	3.68	1.10		
Metinlerdeki bölümümle ilgili terimleri anlayabilmek	1.sınıf	57	3.64	0.91	0.65	0.53
	2.sınıf	15	3.73	1.53		
	3.sınıf	3	4.33	0.57		

	4+.sınıf	25	3.52	1.19		
Aradığım bilgiyi bulmak için	1.sınıf	57	3.68	0.88	0.33	1.15
metni hızlı bir şekilde gözden	2.sınıf	15	4.06	1.16		
geçirmek	3.sınıf	3	4.00	1.00		
	4+.sınıf	25	3.48	1.15		

Akademik okuma becerisinin alt becerilerinde 1. sınıf öğrencilerin en çok zorlandığı konular “Okuduğum metnin ana fikrini anlayabilmek”, “Okuduklarımla ilgili kendi fikirlerimi sözlü/yazılı ifade edebilmek” ve “Aradığım bilgiyi bulmak için metni hızlı bir şekilde gözden geçirmek” olduğu ortaya çıkartılmıştır. “Okuduğum metindeki yeni kelimelerin anlamlarını tahmin edebilmek” adlı alt becerinin ise en az zorlanılan beceri olduğu görülmektedir. 2. sınıf öğrencileri “Metinle ilgili sorulara cevap vermek”, “Okuduğum metnin ana fikrini anlayabilmek” ve “Okuduğum metindeki yeni kelimelerin anlamlarını tahmin edebilmek” olmuştur. Az zorluk yaşadıkları alt beceriler ise “Metinlerdeki bölümümle ilgili terimleri anlayabilmek” olmuştur. 3. sınıf öğrencilerin veri sonuçları iki aritmetik ortalama ile gösterilmiştir: 4.33 ve 4.00. 4+. sınıf öğrencileri “Okuduklarımla ilgili kendi fikirlerimi sözlü/yazılı ifade edebilmek”, “Okuduğum metinden sonuç çıkarabilmek” ve “Okuduğum metnin ana fikrini anlayabilmek” alt becerilerinde zorluk çektiklerini belirtmişlerdir. En az zorluk yaşadıkları beceriler de “Okuduğum metni özetleyebilmek” olmuştur. “Hızlı okuyabilmek” adlı alt beceride her dört grubun da zorluk yaşadığı elde edilen verilerden görülmektedir. Her dört grubun aritmetik ortalamalarına istatistiksel yönden bakıldığında, anlamlı bir farklılığa rastlanmadığı görülebilmektedir.

**Tablo 35.** Öğrencilerin sınıflarına göre, yazma alt becerilerini kullanma zorluğu ile ilgili ANOVA sonuçları.

Akademik Yazma	Sınıflar	N	$\bar{x}$	Ss	<i>p</i>	<i>f</i>
Doğru kelimeleri seçerek cümle kurabilmek	1.sınıf	57	3.56	0.84	0.60	0.61
	2.sınıf	15	3.93	1.22		
	3.sınıf	3	3.66	0.57		
	4+.sınıf	25	3.68	1.02		
Cümleleri anlamlı bir şekilde birbirine bağlayabilmek	1.sınıf	57	3.66	0.78	0.69	0.47
	2.sınıf	15	4.00	1.13		
	3.sınıf	3	3.66	0.57		

	4+.sınıf	25	3.76	1.23		
Bir düşünce etrafında paragraf yazabilmek	1.sınıf	57	3.47	0.86	0.88	0.21
	2.sınıf	15	3.66	1.29		
	3.sınıf	3	3.33	0.57		
	4+.sınıf	25	3.60	1.29		
Dil bilgisi kurallarına uygun cümle kurabilmek	1.sınıf	57	3.47	0.86	0.42	0.93
	2.sınıf	15	3.80	1.26		
	3.sınıf	3	3.00	1.00		
	4+.sınıf	25	3.72	1.13		
Bölümümle ilgili terimleri doğru/uygun kullanabilmek	1.sınıf	57	3.61	0.88	0.97	0.06
	2.sınıf	15	3.60	1.35		
	3.sınıf	3	3.33	0.57		
	4+.sınıf	25	3.60	1.19		
Akademik dil/kelimeler kullanarak yazabilmek	1.sınıf	57	3.47	0.86	0.98	0.04
	2.sınıf	15	3.40	1.50		
	3.sınıf	3	3.33	0.57		
	4+.sınıf	25	3.40	1.15		
Yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat etmek	1.sınıf	57	3.57	0.94	0.80	0.32
	2.sınıf	15	3.60	1.12		
	3.sınıf	3	3.33	0.57		
	4+.sınıf	25	3.36	1.18		
Gerekli düzeltmeler için yazılanları tekrar gözden geçirmek	1.sınıf	57	3.78	0.86	0.83	0.28
	2.sınıf	15	3.86	1.12		
	3.sınıf	3	3.33	0.57		
	4+.sınıf	25	3.72	1.10		

Tablo 35'ten görüldüğü gibi, yazma becerisinin “Cümleleri anlamlı bir şekilde birbirine bağlayabilmek” ve “Gerekli düzeltmeler için yazılanları tekrar gözden geçirmek” alt becerilerinde her dört grubun öğrencilerinin zorluk yaşadıklarını verilerden yola çıkarak görmek mümkündür. 2. ve 4+. sınıf öğrencilerinin “Doğru kelimeleri seçerek cümle kurabilmek”, 4+. sınıf öğrencilerinin “Dil bilgisi kurallarına uygun cümle kurabilmek” ve 1. sınıf öğrencilerinin “Bölümümle ilgili terimleri doğru/uygun kullanabilmek” alt becerilerinde zorlandıkları görülmektedir. En az zorlanılan alt beceriler ise 1. sınıfta “Bir düşünce etrafında paragraf yazabilmek”, 2. sınıfta “Akademik dil/kelimeler kullanarak yazabilmek”, 3. sınıfta “Dil bilgisi kurallarına uygun cümle kurabilmek” ve

4+. sınıfta “Yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat etmek” olduğu tespit edilmiştir. Bu becerinin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar yoktur.

**Tablo 36.** Öğrencilerin sınıflarına göre, konuşma alt becerilerini kullanma zorluğu ile ilgili ANOVA sonuçları.

<b>Akademik</b>	<b>Sınıflar</b>	<b>N</b>	$\bar{x}$	<b>Ss</b>	<b>p</b>	<b>f</b>
<b>Konuşma</b>						
Konuşurken doğru cümleler kurabilmek	1.sınıf	57	3.78	0.92	0.11	2.04
	2.sınıf	15	4.20	0.94		
	3.sınıf	3	3.33	0.57		
	4+.sınıf	25	3.44	1.19		
Akıcı/hızlı konuşabilmek	1.sınıf	57	3.70	0.99	0.02	3.32
	2.sınıf	15	4.33	0.72		
	3.sınıf	3	3.33	0.57		
	4+.sınıf	25	3.36	1.03		
Soru sormak ve sorulara cevap vermek	1.sınıf	57	3.85	0.93	0.16	1.74
	2.sınıf	15	4.33	0.89		
	3.sınıf	3	3.66	0.57		
	4+.sınıf	25	3.60	1.19		
Konuşurken doğru kelimeyi seçebilmek	1.sınıf	57	3.87	0.98	0.02	3.35
	2.sınıf	15	4.33	0.81		
	3.sınıf	3	3.33	0.57		
	4+.sınıf	25	3.40	1.00		
Telaffuz hatası yapmadan konuşabilmek	1.sınıf	57	3.59	1.01	0.54	0.72
	2.sınıf	15	3.86	1.24		
	3.sınıf	3	3.66	1.15		
	4+.sınıf	25	3.36	1.07		
Sınıfta yapılan sözlü tartışmalara etkili bir şekilde katılabilmek	1.sınıf	57	3.68	0.92	0.08	2.32
	2.sınıf	15	4.00	1.19		
	3.sınıf	3	4.00	1.00		
	4+.sınıf	25	3.16	1.31		
Görsel malzemeleri (resim, grafik, vs.) kullanarak konuşabilmek	1.sınıf	57	3.77	0.98	0.65	0.53
	2.sınıf	15	4.06	1.16		
	3.sınıf	3	3.66	0.57		
	4+.sınıf	25	3.64	1.15		
Konuşurken vurgu ve tonlamayı doğru kullanabilmek	1.sınıf	57	3.64	1.02	0.56	0.68
	2.sınıf	15	4.00	1.13		
	3.sınıf	3	3.66	0.57		

4+.sınıf 25 3.52 1.04

Elde edilen verilerden yola çıkarak her dört grupta yer alan öğrencilerin yaşadıkları zorluklar “Soru sormak ve sorulan sorulara cevap vermek” alt becerisi olarak tespit edilmiştir. Bunun yanında, 1. ve 2. sınıf öğrencileri “Konuşurken doğru cümleler kurabilmek” ve “Konuşurken doğru kelimeyi seçebilmek” alt becerilerinde, 3. sınıf öğrencileri “Sınıfta yapılan sözlü tartışmalara etkili bir şekilde katılabilmek” ve 4+. sınıf öğrencileri “Görsel malzemeleri (resim, grafik, vs.) kullanarak konuşabilmek” ve “Konuşurken doğru cümleler kurabilmek” biçimindeki becerilerde zorluk yaşamışlar. 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin “Telaffuz hatası yapmadan konuşabilmek”, 4+. sınıfın “Sınıfta yapılan sözlü tartışmalara etkili bir şekilde katılabilmek” alt becerileri en az zorlandıkları becerilerdir. Sonuçlara bakıldığında, grupların aritmetik ortalamaları arasında 2 sonuçta anlamlı farklılık gözlemlenmiştir. “Akıcı/hızlı konuşabilmek” ve “Konuşurken doğru kelimeyi seçebilmek” alt becerilerinin  $p$  değeri 0.05’den küçüktür ( $p<0.05$ ).

**Tablo 37.** Öğrencilerin sınıflarına göre, dinleme alt becerilerini kullanma zorluğu ile ilgili ANOVA sonuçları.

Akademik Dinleme	Sınıflar	N	$\bar{x}$	Ss	$p$	$f$
Dersin konusunu anlayabilmek	1.sınıf	57	3.82	0.84	0.50	0.77
	2.sınıf	15	4.13	1.12		
	3.sınıf	3	3.33	0.57		
	4+.sınıf	25	3.88	1.01		
Dersin ana fikrini anlayabilmek	1.sınıf	57	3.87	0.78	0.48	0.81
	2.sınıf	15	4.13	1.06		
	3.sınıf	3	3.33	0.57		
	4+.sınıf	25	3.84	0.98		
Dersi dinlerken bilmediğim yeni kelimelerin anlamlarını tahmin edebilmek	1.sınıf	57	3.56	0.94	0.68	0.50
	2.sınıf	15	3.86	1.18		
	3.sınıf	3	3.33	0.57		
	4+.sınıf	25	3.52	1.04		
Standart Türkçenin dışındaki yöresel/aksanlı konuşmaları anlayabilmek	1.sınıf	57	3.61	0.92	0.30	1.22
	2.sınıf	15	4.00	1.19		
	3.sınıf	3	3.33	0.57		
	4+.sınıf	25	3.40	1.04		



Dersi dinlerken not tutabilmek	1.sınıf	57	3.75	0.89	0.53	0.73
	2.sınıf	15	4.06	1.22		
	3.sınıf	3	3.33	0.57		
	4+.sınıf	25	3.68	1.02		
Sözlü bir tartışmayı takip edebilmek	1.sınıf	57	3.85	0.85	0.28	1.27
	2.sınıf	15	4.06	1.16		
	3.sınıf	3	3.33	0.57		
	4+.sınıf	25	3.56	1.00		
Sözlü olarak sorulan soruları anlayabilmek	1.sınıf	57	3.82	0.78	0.23	1.43
	2.sınıf	15	4.20	1.08		
	3.sınıf	3	3.33	0.57		
	4+.sınıf	25	3.68	0.98		
Dinlerken önemli/anahtar kelimeleri anlayabilmek	1.sınıf	57	3.77	0.90	0.64	0.56
	2.sınıf	15	3.93	1.22		
	3.sınıf	3	3.33	0.57		
	4+.sınıf	25	3.60	1.00		
Ödevin nasıl yapılacağı ile ilgili sözlü açıklamaları anlayabilmek	1.sınıf	57	3.82	0.90	0.59	0.63
	2.sınıf	15	3.93	1.22		
	3.sınıf	3	3.33	0.57		
	4+.sınıf	25	3.60	1.04		

Tablo 37’den görüldüğü üzere, dinleme becerisinde dört grupta yer alan öğrencilerin zorlandıkları alt beceriler sırasıyla, “Dersin konusunu anlayabilmek”, “Dersin ana fikrini anlayabilmek” ve “Sözlü olarak sorulan soruları anlayabilmek” olarak belirtilmiştir. Öğrencilerin en az zorluk çektikleri beceriler ise 1. ve 2. sınıflarda “Dersi dinlerken bilmediğim yeni kelimelerin anlamlarını tahmin edebilmek” ve 4+. sınıfta “Standart Türkçenin dışındaki yöresel/aksanlı konuşmaları anlayabilmek” alt becerileri olduğu ortaya çıkartılmıştır. Gruplardan elde edilen verilere bakıldığında, grupların aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlemlenmemiştir.

### 3.2. ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMLARINDAN ELDE EDİLEN VERİLERİN ANALİZ SONUÇLARI

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmaya katılım sağlayan 100 öğrenciden 15’i ile görüşme yapılmıştır. Bu kısımda, öğrencilerin görüşme sorularına verdikleri cevaplar ve

cevapların analizi yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin isimlerini gizli tutmak amacıyla 15 katılımcıya Ö1, Ö2, Ö3 şeklinde kodlar verilmiş ve katılımcı düşünce görüşleri bu şekilde yansıtılmıştır.

**Tablo 38.** Görüşmede “derslerinizde okuma, yazma, dinleme ve konuşma dil becerilerinden en çok hangisini kullanıyorsunuz?” ilgili soruya öğrencilerin verdikleri cevaplar.

<b>Bölüm derslerinde öğrencilerin en sık kullandığı beceriler</b>	<b>Frekans</b>
Dinleme	3
Okuma ve dinleme	2
Okuma, yazma ve dinleme	2
Okuma, dinleme ve konuşma	2
Dinleme ve konuşma	1
Dinleme ve yazma	1
Okuma ve yazma	1
Konuşma	1
Yazma	1
Hepsi	1
Toplam	15

Tablodan görüldüğü gibi, bölüm derslerinde 3 öğrenci dinleme becerisini, 2 öğrenci okuma ve dinleme becerilerini, 2 öğrenci okuma, yazma ve dinleme becerilerini, yine de 2 öğrenci okuma, dinleme ve konuşma becerilerini sık kullandıklarını belirtmişlerdir. Bölüm derslerinde, konuşma; yazma; dinleme ve konuşma; dinleme ve yazma; okuma ve yazma becerilerini birer öğrenci sıklıkla kullanmaktadır. Görüşme sürecinde bir öğrenci bölüm derslerinde becerilerin hepsini kullanmakta olduklarını belirtmiştir.

**Tablo 39.** Görüşme verilerine göre, öğrencilerin okuma becerisini kullandığı etkinlikler.

<b>Öğrencilerin okuma becerisini kullandığı etkinlikler</b>	<b>Frekans</b>
Ders kitabı okuma	15
Ders notu okuma	15
Makale okuma	10
Rapor okuma	2

Elde edilen veriler incelendiğinde, öğrencilerin hepsinin “ders kitabı ve ders notu okuma”sı yaptıkları, 10 öğrencinin makale okuduğunu ve 2 öğrencinin rapor okuduğunu görmek mümkündür.

**Tablo 40.** Görüşme verilerine göre, öğrencilerin yazma becerisini kullandığı etkinlikler.

<b>Öğrencilerin yazma becerisini kullandığı etkinlikler</b>	<b>Frekans</b>
Not tutma	13
Yazılı ödev hazırlama	9
Özet çıkarma	1

Tablodan görüldüğü üzere, öğrencilerin 13’i not tutma, 9’u yazılı ödev hazırlama ve 1’i özet çıkarma etkinliklerinde yazma becerisini kullandıklarını ifade etmişler.

**Tablo 41.** Görüşme verilerine göre, öğrencilerin konuşma becerisini kullandığı etkinlikler.

<b>Öğrencilerin konuşma becerisini kullandığı etkinlikler</b>	<b>Frekans</b>
Dersle ilgili tartışmalara katılmak	8
Dersle ilgili öğretim elemanlarına soru sormak	5
Sunum yapmak	12
Dersle ilgili sorulan sorulara cevap vermek	7

41. tablo incelendiğinde, öğrenciler konuşma becerisini dört farklı etkinlikte kullanmaktadırlar. En sık sunum yaparken (12), dersle ilgili tartışmalara katılırken (8), dersle ilgili sorulan sorulara cevap verirken (7) ve dersle ilgili öğretim elemanlarına soru sorarken kullanmaktadırlar.

**Tablo 42.** Görüşme verilerine göre, öğrencilerin dinleme becerisini kullandığı etkinlikler.

<b>Öğrencilerin dinleme becerisini kullandığı etkinlikler</b>	<b>Frekans</b>
Dersi dinlemek	15
Dersle ilgili tartışmaları takip etmek	11
Sunum dinlemek	15
Seminer/konferans dinlemek	9

Veri sonuçlarına bakıldığında, öğrencilerin dersi dinlemek ve sunum dinlemek (15) etkinliklerini çok sık kullandıklarını belirtmiştir. Bunları, dersle ilgili tartışmaları takip etmek (11) ve seminer/konferans dinlemek etkinlikleri takip etmektedir.

**Tablo 43.** 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
Konuşma	3
Okuma	3
Yazma ve dinleme	2
Yazma ve konuşma	2
Yazma	2
Yazma, dinleme ve okuma	1
Zorlanmıyorum	2
Toplam	15

Tablo sonuçları incelendiğinde, 15 öğrenciden 3’ü konuşma, 3’ü okuma, 2’si yazma ve dinleme, 2’si yazma ve konuşma ve 2’si yazma, 1’i yazma, dinleme ve okuma becerilerini kullanmada zorluk yaşadıklarını belirtirken 2 öğrenci hiç zorluk çekmediklerini belirtmiştir.

**Tablo 44.** Görüşme verilerine göre, öğrencilerin okuma becerisini kullanırken zorlandığı yerler.

“Derslerinizle ilgili yaptığınız okumalarda, nerelerde zorlanıyorsunuz?”	Frekans
Bölüm dersleriyle ilgili terimler	4
Çeviri kitaplar	1
Metnin konusunu anlamada	1
Tarihi kitaplar/kaynaklar	1

“Derslerinizle ilgili yaptığınız okumalarda güçlük çekiyor musunuz? Nerede, ne zaman, nasıl?” sorusu öğrencilere sorulduğunda, 4 öğrencinin bölüm dersleriyle ilgili terimlerde zorluk çektiklerini, 1 öğrencinin çeviri kitapları okurken güçlük çektiğini ve 1 öğrencinin konuyu anlamada, 1 öğrencinin de alanıyla ilgili tarihi kitapları/kaynakları okurken kullanımdan düşmüş kelimeler rastlandığında zorlandığını belirtmiştir. 8 öğrenci ise hiç bir zorluk çekmediklerini söylemiştir.

Ö1: *Türkçe yazarlar tarafından yazılmış olan kitaplarda zorluk çekmiyorum ama yabancı dilden, örneğin, İngilizce, Almanca yazılmış kitaplardan Türkçeye çevrilmiş kitapları okuduğumda güçlük çekiyorum.*

Ö2: *Bölüm derslerimle ilgili okumalar yaparken metnin konusunu anlamada zorlanıyorum.*

Ö5: *Bölüm derslerimle ilgili okumalar yaparken güçlük çekmiyorum.*

Ö14: *Tarihi kitapları okuduğumda ya da alanımla ilgili eski Türkçe ile ilgili bir şeyler okuduğumda, daha çok onlar şu anki kullanıştan düşmüş kelimeler kullanılarak yazılan kitapları anlamakta zorlanıyorum. O da söz varlığının eksik olmasından kaynaklanabiliyor.*

**Tablo 45.** Görüşme verilerine göre, öğrencilerin konuşma becerisini kullanırken zorlandığı yerler.

<b>“Derslerinizde konuşurken nerelerde zorlanıyorsunuz?”</b>	<b>Frekans</b>
Sunum	3
Ana dilin ortaya çıkması	3
Hızlı konuşma	1
Heyecanlanma	1
Soru sorma	1

“Derslerinizde konuşurken güçlük çekiyor musunuz? Nerede, ne zaman, nasıl?” sorusuna öğrencilerin verdikleri cevaplar şu şekildedir: 3 öğrenci topluluk önünde sunum yaparken, 3 öğrenci konuşurken ana dilinin ortaya çıkmasıyla, 1 öğrenci hızlı konuşurken kelimeleri unutarak, 1 öğrenci heyecanlanmasıyla, 1 öğrenci hocaya soru sorarken problem yaşamaktadır.

Ö1: *Hızlı konuştuğum zamanlarda ana dildeki kelimeleri, çevirmeden kullanıyorum. Bu durumu genelde, hocalara soru sorarken yaşıyorum.*

Ö6: *Genelde, derslerde çok konuşmuyoruz ama arkadaşlarla konuşurken zorluk çekmiyorum.*

Ö8: *Şöyle, hızlı düşünüp pratik cevap vermem gerekirken kendi ana dilimden kelimeler katabiliyorum.*

Ö12: *Sunum yaptığımda, hocalara geri bildirim verirken, soru sorarken çekindiğimden dolayı tam istediğim şeyi sormakta zorlanıyorum.*

Ö13: *Sunum yaparken, konu anlatırken bazen akademik terimleri unutabiliyorum ve basit kelimeleri kullanarak cümle kuruyorum. Bazen de farkında olmadan kendi ana dilimde konuşmaya başlıyorum.*

Ö14: *Arkadaş ortamında zorluk çekmiyorum fakat hocaların önünde biraz heyecanlanıyorum ve karmakarışık, aksanlı konuşuyorum. Bazen de gözümün önündeki kelimenin bile Türkçesini hatırlamadan, dilim tutulur.*

Ö15: *Konuşurken güçlük çektiğim oluyor. Mesela, sunum yaparken, topluluk önünde konuşurken dilimin sürçtüğü ve takıldığı durumlar oluyor. Normalde sorun yaşamıyorum. Bazen de farkında olmadan ana dilimi Türkçeye katarak konuşuyorum ama sonradan farkına varıp düzeltiyorum.*

**Tablo 46.** Görüşme verilerine göre, öğrencilerin yazma becerisini kullanırken zorlandığı yerler.

<b>“Derslerinizde yazma becerisini kullanırken nerelerde zorlanıyorsunuz?”</b>	<b>Frekans</b>
Sınavlarda	4
Dilbilgisinde	2
Makale hazırlamada	1
Ödev hazırlamada	1
Fikir ifade etmede	1

“Derslerinizde yazma becerisini kullanırken zorluk çekiyor musunuz? Nerede, ne zaman, nasıl?” soruya verilen cevaplar sırasıyla, 4 öğrenci sınavlarda, 2 öğrenci dilbilgisi kullanımında, 1 öğrenci makale yazarken, 1 öğrenci yazılı ödev hazırlarken, 1 öğrenci yazarken fikrini ifade etmede zorlandığını belirtmiştir.

Ö3: *Sınavlarda zorlanıyorum.*

Ö4: *Derslerde yazı yazarken, not tutarken zorluk çekmiyorum ama sınavlarda ve makale yazarken zorluk çekiyorum. Bu da bölümümle ilgili terimlerden, aşına olmadığım kelimelerden kaynaklanıyor olabilir.*

Ö7: *Ödev yaparken bazı kısımlarda, Türkçede fikirlerimi iyi ifade etmemde zorlanıyorum.*

Ö8: *Mesela, sokak dili olan “gelicem, varıcam” kelimelerini kısaltarak yazıyorum bazen. Bu bir yalınış. “Geleceğim, varacağım” şeklinde yazmakta zorluk çekiyorum.*

Ö13: *Yazılı sınavlarda zorluk çekiyorum. Bu güçlük akademik terimleri bilmediğimden kaynaklanıyor.*

Ö14: *Türkçenin gramerinde %10 çekiyorum. Mesela, “ki” ve soru eki ayrı yazılır. Bizim gramerde böyle eklerin olmadığından dolayı sorunlar yaşayabiliyorum.*

Ö15: *En çokta yazma konusunda problemler yaşıyorum. Ödevler verildiği zaman, onu kendi ana dilimden Türkçeye aktarırken aksaklıklar oluyor.*

**Tablo 47.** Görüşme verilerine göre, öğrencilerin dinleme becerisini kullanırken zorlandığı yerler.

“Derslerinizde yapılan konuşmaları takip ederken nerelerde zorlanıyorsunuz?”	Frekans
Anlamını bilmediği kelimelerde, terimlerde	3
Hızlı ders anlatıldığında	3
Konu takibinde	1
Ders konusunu anlamada	1

“Derste yapılan konuşmaları takip ederken güçlük çekiyor musunuz? Nerede, ne zaman, nasıl?” sorusunun cevapları: 1 öğrenci konu takibinde, 3 öğrenci anlamını bilmediği terimlerde ve çeviri cümlelerde, 1 öğrenci dersin konusunu anlamada, 3 öğrenci hızlı ders anlatıldığında kelime karmaşası güçlüğüne çektiklerini ifade etmiştir.

Ö1: *Dersi dinlerken ders konusu yeniyse veya önceden aşına olmadığım konuları dinlerken ders konusunu anlamada zorlanıyorum. Bu problemi arkadaşlarla konuşarak veya ders notlarına bakarak çözüyorum.*

Ö4: *Hocanın dersi anlatma üslubünden dolayı konuşmaları takip etmekte zorlanıyorum.*

Ö8: *Konuşulurken çevrilen terimleri anlamayabilirim bazen.*

Ö10: *Hocanın ders anlatırken bazı akademik kelimeleri kullandığında anlam karmaşası yaşayabiliyorum. Bazen de ders hızlı anlatıldığında zorluk çekiyorum.*

Ö12: *Bazı derslerde hocalar çok resmi konuşuyorlar. O zamanlar zorluk çekiyorum.*

Ö13: *Hoca dersi hızlı anlattığında bazen kopukluk yaşayabiliyorum.*

## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimi ve öğrenimi hem Türkiye’de hem de Türkiye dışında çok ilgi görmektedir. Türkçe öğrenmeye olan isteğinin artma nedenlerinden biri Türkiye’nin ekonomi, sanat ve eğitim alanlarında gelişim göstermesidir. Türkiye’de üniversitelerin bünyesindeki Türkçe Öğretim Merkezleri, Türkoloji Merkezleri, yurt dışında Yunus Emre Enstitüsüne bağlı Türk Kültür Merkezleri, üniversitelerin Türkoloji bölümleri Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği önemli eğitim merkezleri bulunmaktadır. Türk dilli ülkelerde de Türkçe öğrenmeye olan ilgi gün geçtikçe artmaktadır. Bu çalışmanın amacı, Türkçe eğitim almakta olan Türkmenistan uyruklu lisans ve lisansüstü öğrencilerin Türkçe dil ihtiyaçlarını belirlemektir. Çalışmada şu aşağıdaki sorulara yanıt bulmaya çalışılmıştır:

1. Türkiye’de eğitim görmekte olan Türkmenistan uyruklu öğrencilerin akademik ihtiyaçları nelerdir?
2. Türkiye’deki Türkmenistan uyruklu öğrenciler bölüm derslerinde dört temel dil becerilerinden hangisini daha çok kullanmaktadır?
3. Türkiye’deki Türkmenistan uyruklu öğrenciler bölüm derslerinde dört temel dil becerilerini ne tür etkinliklerde kullanmaktadır?
4. Türkiye’deki Türkmenistan uyruklu öğrenciler dört dil becerisinden hangilerini kullanırken zorlanmaktadır?

Bu çalışmada veriler anket ve görüşme yoluyla elde edilmiş ve sorulara cevap bulmaya çalışılmıştır. Öğrenci anketi tekniği ile nicel, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği nitel veriler toplanmıştır. Çalışmanın örneklemini, Türkiye’de eğitim/öğrenim görmekte olan Türkmenistan uyruklu lisans ve lisansüstü öğrenciler oluşturmuştur. Çalışma sonucunda nicel veriler, İstatistik Programı olan IBM SPSS 23 ile nitel verilerse betimsel analiz ve içerik analizi yoluyla değerlendirilmiştir.



## SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışma kapsamına Türkiye’de eğitim almakta olan Türkmenistan uyruklu lisans ve lisansüstü öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaçlarını ve akademik Türkçenin kullanımında karşılaştıkları sorunları tespit etmek amacıyla yapılmıştır.

Öğrencilerin bölüm derslerine göre en çok dinleme becerisinde güçlük çektiği tespit edilmiştir. Öncelikli olarak dersi anlamaları için dinlemeye ihtiyaç duymaktadırlar. Akademik dinlemede, öğrencilerin en çok zorlandıkları alt beceri, dersin ana fikrini anlayabilmek, en az zorluk çektiği alt beceri ise dersi dinlediği zaman bilmediği, yeni sözcüklerin anlamlarını tahmin edebilmektir. Öğrencilerin, dersin ana fikrini anlayamamasının nedeni, ana dili konuşurlarının hızlı, uzun ve karmaşık cümleler kullanarak konuşmasından kaynaklanabilmektedir. Cinsiyet açısından bakıldığında hem erkek hem de kız öğrencilerin en çok zorlandıkları beceri dinleme olmuştur. Akademik dinlemenin alt becerilerinde, hem erkek hem de kız öğrenciler, dersin ana fikrini anlayabilmekte güçlük çekmektedirler. Erkek öğrencilerin en az zorlandıkları beceri, dersi dinlerken bilmediği yeni kelimelerin anlamlarını tahmin edebilmek olmuştur, kız öğrencilerin en az zorluk çektikleri beceri, standart Türkçenin dışındaki yöresel/aksanlı konuşmaları anlayabilmek olmuştur. Eğitim düzeylerine göre dinlemede en çok lisans öğrencilerinin problem yaşadıkları tespit edilmiştir. Dinlemenin alt becerilerinde lisans ve lisansüstü öğrencilerin, dersin ana fikrini anlayabilmekte zorluk çektikleri görülmüştür. Dinlemede en az zorlandıkları beceri lisans öğrencilerinde, dersi dinlediği zaman anlamını bilmediği yeni sözcüklerin anlamlarının tahmininde bulunmak; lisansüstü öğrencilerinde, standart Türkçenin dışındaki yöresel/aksanlı konuşmaları anlayabilmek’tir. Dinleme becerisinde en çok güçlük çeken öğrenciler Sağlık Bilimlerinde eğitim almaktadırlar. Elde edilen verilere göre Sosyal Bilimler bölümü, Fen Bilimleri bölümü öğrencileri, dersin ana fikrini anlayabilmekte; Sağlık Bilimleri bölümü öğrencileri ise, dersin konusunu anlayabilmekte en çok sorun yaşamaktadırlar. En az zorluk çekilen beceri, Sosyal Bilimler ve Sağlık Bilimleri bölümü öğrencilerinde, dersi dinlerken bilmediği yeni kelimelerin anlamlarını tahmin edebilmek ve standart Türkçenin dışındaki yöresel/aksanlı konuşmaları anlayabilmek; Fen Bilimleri öğrencilerinde, dersi dinlerken not tutabilmek olduğu tespit edilmiştir. Dinleme becerisinde en çok 3. sınıflar zorluk çekmişlerdir. 1. sınıf öğrencileri, dinleme

becerisinin alt becerisi, dersin ana fikrini anlayabilmekte; 2. sınıflar, sözlü olarak sorulan soruları anlayabilmekte; 4<sup>+</sup>. sınıflar ise, dersin konusunu anlayabilmekte güçlük çekmektedirler. 1. ve 2. sınıfların en az zorlandıkları beceri, dersi dinlediği zaman anlamını bilmediği yeni sözcüklerin anlamlarının tahmininde bulunmak; 4. sınıfların standart Türkçe dışında kullanılan yöresel/aksanlı konuşmaları anlayabilmek olmuştur.

Türkçe öğrenmekte olan Türkmenistan uyruklu öğrencilerin okuma becerisini, bölüm derslerindeki kullanımında da zorluk yaşadıkları tespit edilmiştir. Öğrenciler alt beceride en çok, hızlı okuyabilmede, en az, okuduğu metindeki yeni kelimelerin anlamlarını tahmin edebilmede zorluk çekmişlerdir. Cinsiyet açısından bakıldığında, okuma becerisinde kız öğrenciler daha çok zorluk yaşamaktadırlar. Okuma becerisinin alt becerilerinde, erkek öğrencilerin, konusunu anlamak için metni gözden geçirmek; kız öğrencilerin, hızlı okuyabilmekte güçlük çektikleri görülmüştür. En az zorluk çekilen beceri ise erkek öğrencilerde, metinlerde bölümümle ilgili terim sözcükleri tam anlamları ile anlayabilmek; kız öğrencilerde, okuduğum metindeki yeni sözcüklerin anlamlarının tahmininde bulunma olarak saptanmıştır. Akademik okumada en çok lisans öğrencileri zorluk çekmektedir. Lisans öğrencileri en çok, hızlı okuyabilmekte; lisansüstü katılımcılarsa, konusunu anlamakta metni tekrardan gözden geçirme gibi becerilerinde problem yaşamaktadırlar. Lisans öğrencilerin en az sorun yaşadığı beceri, okuduğum metni özetleyebilmek; lisansüstü öğrencilerin ise, okuduğum metindeki yeni kelimelerin anlamlarını tahmin edebilmek olmuştur. Okuma becerisinde en çok güçlük çekmekte olan bölüm öğrencileri Sağlık Bilimleri alanında eğitim almaktadırlar. Sosyal Bilimler bölümü öğrencileri, okuduğum metnin ana fikrini anlayabilmek ve hızlı okuyabilmek alt becerilerinde zorluk yaşamaktadırlar. Fen Bilimleri ve Sağlık Bilimleri öğrencileri, hızlı okuyabilmede sorun yaşamaktadırlar. En az güçlük çekilen beceri Sosyal Bilimler ve Sağlık Bilimleri bölümünde, okuduğum metindeki yeni kelimelerin anlamlarını tahmin edebilmek; Fen Bilimleri bölümünde, okuduğum metni özetleyebilmek olduğu tespit edilmiştir. Sınıflara göre dağılıma bakıldığında, 3. sınıfların okuma becerisinde zorluk yaşadıkları görülebilir. Akademik okuma becerisinde, 1. ve 2. sınıflar, hızlı okuyabilmekte; 4<sup>+</sup>. sınıflar, okuduğum metnin ana fikrini anlayabilmekte güçlük yaşamaktadırlar. 1. sınıflar, okuduğum metindeki yeni kelimelerin anlamlarını tahmin edebilmek; 2. sınıflar, metinlerdeki bölümümle ilgili

terimleri anlayabilmek; 4<sup>+</sup>. sınıflar ise, okuduğum metni özetleyebilmek becerilerinin kullanımında en az zorluk çekmektedirler.

Öğrencilerin bölüm derslerinde zorlandıkları diğer bir beceri ise konuşma becerisidir. Akademik konuşmada en çok, soru sormak ve sorulan sorulara cevap vermek becerisinde güçlük çekildiği tespit edilmiştir. En az güçlük çekilen beceri de, sınıfta yapılan sözlü tartışmalara etkili bir şekilde katılabilmek olmuştur. Cinsiyet açısından, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla zorluk yaşadığı görülmektedir. Erkek ve kız öğrencilerin, soru sormak ve sorulan sorulara cevap vermek becerisinde daha çok problemler yaşadıkları; erkek öğrencilerin, sınıfta yapılan sözlü tartışmalara etkili bir şekilde katılabilmek, kız öğrencilerin ise telaffuz hatası yapmadan konuşabilmek becerilerinde daha az güçlük çektikleri saptanmıştır. Eğitim düzeyleri açısından bakıldığında, lisans öğrencilerin lisansüstü öğrencilere nispeten konuşma becerisi kullanımında zorluk yaşadıkları görülmüştür. Her iki eğitim düzeyi öğrencileri de konuşmanın alt becerisi olan soru sormak ve sorulan sorulara cevap vermekte problem yaşamaktadırlar. Bölümlere bakıldığında, konuşmada Sağlık Bilimleri öğrencilerinin daha çok güçlük çektikleri tespit edilmiştir. Sosyal Bilimler bölümünde eğitim almakta olan öğrenciler konuşmanın alt becerisi, konuşurken doğru kelimeyi seçebilmek; Fen ve Sağlık Bilimleri bölümü öğrencileri, soru sormak ve sorulan sorulara cevap vermekte en çok sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Sosyal Bilimler ve Sağlık Bilimleri bölümü öğrencileri, telaffuz hatası yapmadan konuşabilmek; Fen Bilimleri öğrencileri, sınıfta yapılan sözlü tartışmalara etkili bir şekilde katılabilmek becerilerinde en az zorluk yaşamaktadırlar. Akademik konuşma becerisinde en çok 3. sınıf öğrencileri, konuşmanın alt becerilerinde ise 1. sınıf öğrencileri, konuşurken doğru kelimeyi seçebilmek; 2. sınıflar, akıcı/hızlı konuşabilmek; 4<sup>+</sup>. sınıflar ise, konuşurken doğru cümleler kurabilmekte güçlük çekmektedirler. En az güçlük çekilen beceriler ise sınıflara göre şöyledir: 1. ve 2. sınıflar, telaffuz hatası yapmadan konuşabilmek; 4<sup>+</sup>. sınıflar sınıfta yapılan sözlü tartışmalara etkili bir şekilde katılabilmek.

Elde edilen verilere göre dört becerinin içinde en az zorluk yaşanılmakta olan beceri yazma becerisidir. Yazmanın alt becerisi olan gerekli düzeltmeler için yazılanları tekrar gözden geçirmekte en çok güçlük çekilmektedir. En az zorluk, akademik dil/kelimeler kullanarak yazabilmek becerisinde çekilmektedir. Cinsiyet açısından bakıldığında kız öğrencilerin yazma becerisinde daha çok zorluk çektikleri görülmektedir. Yazmanın alt

becerilerinde, erkek öğrenciler, gerekli düzeltmeler için yazılanları tekrar gözden geçirmekte; kız öğrenciler, cümleleri anlamlı bir şekilde birbirine bağlayabilmekte güçlük çekmektedirler. Erkek ve kız öğrencilerin en az zorlandıkları dil becerisi, akademik dil/kelimeler kullanarak yazabilmek olmuştur. Akademik yazma becerisi kullanımında lisans öğrencilerin lisansüstü öğrencilere nispeten daha çok zorluk yaşadıkları tespit edilmiştir. Lisans öğrencileri, gerekli düzeltmeler için yazılanları tekrar gözden geçirmek; Lisansüstü öğrencileri, doğru kelimeleri seçerek cümle kurabilmek becerilerinde sorunlarla karşılaşmaktadırlar. En az zorluk yaşadıkları beceriler: lisans öğrenciler, akademik dil/kelimeler kullanarak yazabilmek; lisansüstü öğrenciler, dil bilgisi kurallarına uygun cümle kurabilmek. Öğrencilerin eğitim almakta olan bölümlerine göre yazma becerisinde en çok Sağlık Bilimleri öğrencileri problem yaşamaktadırlar. Sosyal Bilimler ve Sağlık Bilimleri bölümü öğrencileri, cümleleri anlamlı bir şekilde birbirine bağlayabilmekte, Fen Bilimleri bölümü öğrencileri, bir düşünce etrafında paragraf yazabilmekte güçlük çekmektedirler. Sosyal Bilimler ve Fen Bilimleri öğrencileri en az, akademik dil/kelimeler kullanarak yazabilmek, Sağlık Bilimleri öğrencileri, bir düşünce etrafında paragraf yazabilmek becerisinde zorluk yaşamaktadırlar. Öğrencilerin okudukları sınıflarına göre akademik yazmada en çok 3. sınıf öğrencileri zorluk yaşamaktadırlar. 1. sınıf öğrencilerin en çok zorlandıkları beceri, gerekli düzeltmeler için yazılanları tekrar gözden geçirmek; 2. ve 4<sup>+</sup>. sınıfların cümleleri anlamlı bir şekilde birbirine bağlayabilmek olmuştur. Öğrencilerin en az zorlandıkları becerileri sırasıyla şöyledir: 1. sınıflar dil bilgisi kurallarına uygun cümle kurabilmek; 2. ve 4<sup>+</sup>. sınıflar akademik dil/kelimeler kullanarak yazabilmek.

## ÖNERİLER

Türkiye'nin farklı şehirlerinde eğitim görmekte olan Türkmenistan uyruklu öğrencilerin dil ihtiyaçlarını ölçmeye dayanan bu çalışma 100 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Hem nitel hem de nicel veriler kullanarak veriler elde edilmiştir. Verilerden elde edilen sonuçlar, öğrencilerin yaşadıkları güçlükler, ihtiyaç-gereksinimlerinin ne derecede olduğunu ve bunları gidermeğin neler olacağını göstermektedir. Türkçe Türkmençe ile aynı dil ailesi grubundandır. Her iki dil de Türk dilleri ailesinin Oğuz grubunda yer almaktadır. Türkçe her ne kadar öğrencilerin kendi ana dilleriyle aynı dil ailesinde olsa

da öğrenciler, sesbilgisel, şekilbilgisel, dilbilgisel, eşanlamlılık gibi konularda güçlükler yaşayabilmektedirler. Genellikle, öğrencilerin en zorlandığı durumlar akademik dili kullanırken ortaya çıkmaktadır. Sorunların neler olduğunu ve çözüm önerileri bulmakta dil ihtiyaç analizine gerek duyulmaktadır. Bu çalışmada da Türkmenistanlı öğrencilerin dört temel dil becerisini derslerde kullanırken problemler yaşayıp yaşamadıklarını ölçmek için dil ihtiyaç analizi kullanılmış ve veriler karma yöntemiyle analiz edilip değerlendirilmiştir.

Çalışma sonuçları değerlendirildiğinde, Türkmenistan uyruklu öğrencilerin alımlama becerileri dinleme ile okumada zorluk yaşadıkları görülmüştür ki, bu becerileri bölüm derslerinde ders konusunu, içeriğini anlayabilmek açısından daha çok kullanmalarından kaynaklanabilmektedir. Üretici dil becerileri konuşma ve yazma becerilerini derslerinde çok kullanmadıklarından dolayı fazla zorlanmadıklarını düşünmektedirler. Konuşma becerisini derslerde kullanmamalarının nedeni bazı sınıflarda öğrenci sayılarının fazla olmasından, bazen de hata yapma korkusundan dolayı olabilmektedir. Yazma becerisini ise yazılı ödevlerde ve sınavlarda kullanmaktadırlar. Çoğunlukla, yazılarıyla, hatalarıyla ilgili geri bildirim verilmemesi, öğrencilerin dili doğru kullanmaktayım algısına kapılmalarına neden olabilmektedir.

Akademik dinleme ve okuma becerilerinin alt becerileri konusunda çalışmada ortaya çıkan en önemli sonuçlar, öğrencilerin dinlediğinde veya okuduğunda metnin konusunu ve ana fikrini anlamada zorluk yaşadığıdır. Bu problem öğrencilerin söz varlığı eksikliğinden gelebilir. Çünkü hazırlık okurken hedef dille ana dillerindeki benzerlikten dolayı yanlışya vararak kelimelerin tam anlamlarıyla öğrenmemiş olmaları olabilir. Bu sonuca varılmasının nedeni konuşma ve yazma becerisi verilerinde de öğrencilerin en çok konuşurken doğru kelimeyi seçebilmek, konuşurken doğru cümleler kurabilmek, cümleleri anlamlı bir şekilde birbirine bağlayabilmek, doğru kelimeleri seçerek cümle kurabilmek alt becerilerinde zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin bölüm derslerine başlamadan önce eğitim aldıkları TÖMER, DİLMER’lerde akademik kelime ve terimlerin öğretilmesine özellikle önem verilmelidir. Öğretim elemanlarının kelime ve terimlerin anlamlarını dersin başında öğrencilere açıklamaları, ana dilinde de aynı kelime varsa, kelimenin benzer veya karşı anlam taşıdıklarını kavratmaları önerilmektedir. Örnek cümleler kurduklarında da fayda vardır.

Ayrıca, öğrencilerin alan odaklı terimlerde de problem yaşadıkları görülmektedir. Bu problemi gidermek için TÖMER, DİLMER’lerde öğrencilerin heterojen sınıflar olacağı göz önüne alınarak ders içeriğinin tüm disiplinlere yönelik çeşitli temalar ve ortak beceriler içermesi, hazırlanacak ders materyallerinin genelden özele, kolaydan zora doğru sıralanması, çeşitli alanlara hitap edecek bilgilendirici metinlerin olması ve metin içeriklerinin ilgi çekici olması önerilmektedir.

Bununla birlikte, akademik amaçlı derslerin C1 seviyesinden sonra değil de daha önceden, B1 düzeyinden itibaren Türkçe öğretimi programına eklenmesi faydalı olacaktır.

Bir diğer husus da öğrencilerin ana dili konuşurlarını anlamada güçlük çekmeleridir. Bunun nedeni de ders hocalarının hızlı konuşması, bilmedikleri kelimeler ve terimleri kullanmaları olabilmektedir.

Türkmence, Türkçe ile aynı dil ailesinde olan bir dil olmakla birlikte akademik dil ihtiyaç analizi gözden geçirildiğinde, Türkmen öğrencilerin de derslerde daha fazla kullandıkları anlaşılabilir dinleme ve anlama yani alımlama becerileri noktasında desteğe ihtiyaç duydukları anlaşılmaktadır. Bu nedenle, Akademik Türkçe derslerinin ders saatinin artması veya eğitim boyunca sürekliliği konularında iyileştirilmesinin, öğrencileri olumlu etkileyeceği düşünülmektedir. Öğrencilerin hangi becerilerde zorlandıklarına ilişkin öz farkındalık geliştirmeleri noktasında, öğretim üyelerinden aldıkları geri bildirim önemlidir, ancak bu tür bildirimlerin az olması durumunda dil ihtiyaç analizleri daha da önemli hale gelebilmektedir. Akademik Türkçe derslerinde, öğrencilerin akademik dil düzeylerini belirlemek için, akademik Türkçe sınavlarına tabii tutulmaları, düzeylerine göre destek almaları, derslerin tüm beceriler için ayrı ayrı planlanması, öğrencilerin yukarıda belirtilen ihtiyaçlarının derslerin planlanmasında ve materyal hazırlama süreçlerinde dikkate alınmaları öğrencilere katkı sağlayabilecektir.

## KAYNAKÇA

- Açık, F. (2018). Karşılaştırmalı Çözümleme Yaklaşımı ile Türk Soylulara Türkiye Türkçesi Öğretimi. (2. baskı ). Şahin, A. (ed.). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi: Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Açık, F. (2023). Özbek Türkçesi Konuşurlara Türkiye Türkçesinin Öğretimi. Başar, U. (ed.) *Türk dillilere Türkiye Türkçesi öğretimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Adalı, O. (1983). Ana dili olarak Türkçe Öğretimi üstüne. Türk dilli, dil öğretim özel sayısı, s. 31-35. Sallabaş, M. E. (akt.). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish and Turkic*, 7(3b). s. 2199-2218.
- Akdağ, M. (2020). *Türkiye Türkçesi öğrenen Türkmenistan uyruklu C1 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki aktif kelime servetinin tespiti*. (Yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi: Uşak
- Aksan, D. (1998). Her yönüyle dil. Ankara: TDK Yayınları. Kartal, E. (akt.). Dil, kültür ve eğitim ilişkisi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3). s. 447-454.
- Akyel, A. S. ve Özek, Y. (2010). A language needs analysis at an English medium university in Turkey. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 969-975. [Çevrim içi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.136> Erişim tarihi: 2 Kasım 2023].
- Akyol, H. (2000). Yazı öğretimi. Ankara: *Milli Eğitim*.(146), s. 37-48.
- Arsal, Z. (1998). *Program Geliştirme Sürecinde İhtiyaç Analizinin Yeri ve Nasıl Yapıldığına İlişkin Program Geliştirme Uzmanlarının Görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Aslan Demir, S. (2023). Türkmençe Konuşurlara Türkiye Türkçesi Öğretimi. Başar, U. (ed.). *Türk Dillilere Türkiye Türkçesinin öğretimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Aşkabat Milli Eğitim Bakanlığı. [Çevrim içi: [https://askabatilkogretim.meb.k12.tr/tema/okulumuz\\_hakkinda.php](https://askabatilkogretim.meb.k12.tr/tema/okulumuz_hakkinda.php) Erişim tarihi: 2 Ocak 2024].
- Bakır, C. (2022). *Türkçe Öğrenen Türk Soylu Öğrencilerin Hazırlıksız Konuşmalarına Yönelik Yanlış Çözümlemesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Balcı, A. (2016). *Okuma ve anlama eğitimi*. (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Barın, E. (1998). *Grammeri Türkçe olan topluluklara Türkiye Türkçesinin öğretimi*. (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bartholomew, T. T., & Brown, J. R. (2012). Mixed Methods, Culture, and Psychology: A review of mixed methods in culture-specific psychological research. *International Perspectives in Psychology: Research, Practice, Consultation*, 1(3), 177-190. [Çevrim içi: <https://doi.org/10.1037/a0029219> Erişim tarihi: 27 Mart 2024]
- Basturkmen, H. (2010). *Developing courses in English for specific purposes*. London: Palgrave Macmillan.
- Başar, U. (2023). *Türk dillilere Türkiye Türkçesi öğretimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Benesch, S. (2001). *Critical English for Academic Purposes: Theory, Politics, and Practice*. Mahwah/New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- 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. In R. K. Johnson (ed.), *The Second language curriculum* (48-62). Cambridge: Cambridge University Press. akt: Sayar, E. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenme nedenlerine yönelik bir ihtiyaç analizi: Cibuti örneği. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, K15 (5), ss. 95-108. [Erişim tarihi: 5.11.2023].



- Biçer, N. ve Alan, Y. (2019). Türk soylulara türkçe öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29(1), 143-157. [Çevrim içi: <https://doi.org/10.18069/firatsbed.538665> Erişim tarihi: 10 Ocak 2023].
- Brindley, G. (1989). The role of Needs Analysis in adult ESL program design. In R. K. Johnson (ed.), *The Second language curriculum* (48-62). Cambridge: Cambridge University Press. akt: Sayar, E. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenme nedenlerine yönelik bir ihtiyaç analizi: Cibuti örneği. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, Kış (5), ss. 95-108. [Erişim tarihi: 5.11.2023].
- Brown, J. D. (1995). *The elements of language curriculum: A systematic approach to program development*. New York: Heinle & Heinle Publishers.
- Candaş-Karababa, Z. C. (2009). Teaching Turkish as a Foreign Language and Problems Encountered. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 42(2), 265-278. [Çevrim içi: [https://doi.org/10.1501/Egifak\\_0000001185](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001185) Erişim tarihi: 11 Mart 2023].
- Carter, C., Bishop, J. & Kravits, L. (2002). Key to effective learning (3rd ed.), New Jersey: Printice Hall. Göçer, A. (akt.). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 3(12). s.178-195.
- Cummins, J. (1980). The construct of proficiency in bilingual education. James E. Alatis (ed.). *Current Issues in Bilingual Education. In Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*. p. 81-103. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Cummins, J., Harley, B., Swain, M., Allen, P. (1990). Social and individual factors in the development of bilingual proficiency. B. Harley, P. Allen, J. Cummins, & M. swain (eds.). *The development of second language proficiency*. 119-133. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J., & Man, E. Y. F. (2007). Academic language: What is it and how do we acquire it? J. Cummins & C. Davidson (eds.), *International handbook of English language teaching*, 797-810. New York: Springer.
- Çaryyev, M. (2005). *Türkmen Halk Nakyllary*. Aşgabat: Miras.

- Çelik Kul, D. (2022). *Ana Hatlarıyla Dil Öğretimi ve Materyal Hazırlama Kılavuzu*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Çelik, M. E. ve Çangal, Ö. (2023). Türk dillilere Türkiye Türkçesi öğretiminde temel kavramlar. Başar, U. (ed.). *Türk Dillilere Türkiye Türkçesinin Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- De Saint Laurent , R. (1967). Konuşma sanatı. İstanbul: Remzi Kitabevi. Sallabaş, M. E. (akt.). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 7(3b). s. 2199-2218
- Demir, D. (2017). *Uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaçları*. (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Demir, F. (2019). *Değişen dünyada diplomasi, eğitim ve diplomatik dil. Umay Türkçe Günay Armağanı Kitabı*. (1. baskı) İstanbul: Hiperyayın.
- Demir, N. (2023). Türk dillerinde karşılıklı anlaşılabilirlik ve Türkiye Türkçesi Öğretimine etkisi. Başar, U. (ed.). *Türk Dillilere Türkiye Türkçesinin Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Demir, T. (2023). Eğitim diplomasinde Türk dilli öğrenciler ve Türk dünyasıyla etkileşim. Başar, U. (ed.). *Türk Dillilere Türkiye Türkçesinin Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Demirel, Ö. (1997). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. (1. baskı). Ankara: Usem Yayınları.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (eds.). (2000). *Handbook of qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Doğan, H. (1997). *Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı*. Ankara: Önder Matbaacılık.
- Doğan, Y. (2020). *Dinleme eğitimi*. (7. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Donna M. Mertens. (2010). *Research and Evaluation in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods*. (3rd ed.). California: SAGE Publications.
- Doye, P. (2005). *Intercomprehension*. Strasbourg: Council of Europe.

- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Durmuş, M. (2018). Dil Öğretiminin Temel Kavramları Üzerine Düşünceler: Yabancılara Türkçe Öğretimi mi, Yabancı Dil veya İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi mi? *Türkbilig*. (35), 181-190.
- Er, O. (2016). Türk Soylulara Türkçe Öğretimi. (1. baskı). Yıldırım, F. ve Tüfekçioğlu, B. (ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi: Kuramlar, yöntemler, beceriler, uygulamalar*. 403-422.
- Eser, R.S. (2023). Türkçenin İkinci/Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yazma Becerisi. Alyılmaz, S., Er, O., Şahin, N. (ed.), *Türkçenin İkinci/Yabancı Dil Olarak Öğretimi*, s.98. İzmir: Duvar kitabevi.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. London: SAGE.
- Flowerdew, (2001). The EAP curriculum: Issues, methods, and challenges. J. Flowerdew & M. Peacock (ed.), *Research perspectives on English for academic purposes*, 177-207. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gözütok, F. D. (1994). “1. 2. 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersi İhtiyaç Belirleme Araştırması”. Ankara: EARGED Yayınları.
- Graves, K. (1996). *A Framework of Course Development Processes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Graves, K. (2000). *Designing language courses: A guide for teachers*. Ontario: Heinle & Heinle Publishers. Demir, D. (akt.) (2017). *Uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaçları*. (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Güleryüz, H. (2004). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi Kuram ve Uygulamaları* (7. Bs.) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Hutchinson, T. & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A Learning Centred Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

- John W. Creswell & Vicki L. Plano Clark. (2018). (3rd ed.). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. London: SAGE Publications.
- John W. Creswell. (2014). A concise introduction to mixed methods research. Sözbilir, M. (ed.). (2021). (3. baskı). *Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş*. Ankara. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Johns, A. (1991). English for Specific Purposes: Its History and Contributions. M. Celce-Murcia. (ed.). *Teaching English as a Second or Foreign Language* (p. 67-77). Boston: Massachusetts: Heinle & Heinle.
- Jordon, R. R. (1997). *English for academic purposes: A guide and resource book for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Karasar, N. (1991). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. baskı). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Karasar, N. (1994). *Bilimsel araştırma yöntemi* (5. baskı). Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.
- Karataş, M. (2023). Azerbaycan Türkçesi Konuşurlara Türkiye Türkçesinin Öğretimi. Başar, U. (ed.). *Türk dillilere Türkiye Türkçesi öğretimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe öğretmen adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine alan araştırması*. (Doktora tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Keleş, Ö. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinde kitap okuma alışkanlığının incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Koçyiğit, S. (2003). *İlköğretim I. kademedeki öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin öğrencilere kazandırılmasının incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi), Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Konyar, M. (2019). *Uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaç analizi ve örnek ders içeriği*. (Yüksek lisans tezi), Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Krashen, S. (1989). We Acquire Vocabulary and Spelling by Reading: Additional Evidence for the Input Hypothesis. *Modern Language Journal*. 73(4), 440-464 [Çevrim içi: <https://doi.org/10.2307/326879> Erişim tarihi: 14 Kasım 2023].

- Kurt, M. (2018). Türkiye Türkçesinin Türk Dillilere Öğretiminde Karşılaşan Olumlu ve Olumsuz Transferler. (2. baskı ). Şahin, A. (ed.). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi: Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Long, M. H. (2005). Methodological issues in learner needs analysis. Long, M. H. (ed.), *Second Language needs analysis*, 19-76. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mackey, & Gass, (2005). *Second language research: Methodology and design*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (1-5. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6,7,8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Molina Azorin, J., & Cameron, R. (2010). The application of mixed methods in organizational research: A literature review. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 8(2), 95-105. [Çevrim içi: <http://hdl.handle.net/20.500.11937/8320> Erişim tarihi: 10 Kasım 2023].
- Morgan, C. (1995). *Psikolojiye Giriş*. Çeviren: Sirel Karakaş. Ankara: Meteksan Yayınları.
- Munby, J. (1978). *Communicative syllabus design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Muradova, Y. (2012). *Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni doğrultusunda Orta Asya'daki Türk soylulara A1 seviyesinde Türkiye Türkçesi öğretim program örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Nordquist, R. (2019). Mutual Intelligibility. [Çevrim içi: <https://www.thoughtco.com/what-is-mutual-intelligibility-1691333#:~:text=Mutual%20Intelligibility%20is%20a%20situation,intelligibility%20not%20by%20sharp%20divisions> Erişim tarihi: 10 Nisan 2024].
- Nurlu, M., ve Özkan, N. (2016). Türkiye Türkçesi öğrenen Türkmenlerde görülen sesli okuma yanlışları ve çözüm önerileri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(34), 24-37. [Çevrim içi:

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/24545/259955> Erişim tarihi: 1 Mart 2024].

Oruç, Ş. 2016. Ana dili, ikinci dil, iki dillilik, yabancı dil. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 4(45), 279-290 [Çevrim içi: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3411> Erişim tarihi: 5 Mart 2024].

Ospanova, Zh. (2015). *Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretiminde medyanın etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Önder-Özdemir, N. (2018). *Needs analysis*. J.I. Liontas (ed.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. 711-716. Hoboken: John Wiley & Sons.

Özbay, M. (2005). *Bir dil becerisi olarak dinleme eğitimi*. (1. baskı). Ankara: Akçağ Yayıncılık.

Özbay, M. (2006). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri-1*. Ankara: Öncü Kitap.

Özdemir, E. (1992). Güzel ve etkili konuşma. İstanbul: Remzi kitabevi. Sallabaş, M. E. (akt.). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 2012. 7(3b), 2199-2218 [Çevrim içi: Erişim tarihi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.3481> 3 Mart 2024].

Özyürek, R. (2009). Türk devlet ve topluluklarından Türkiye üniversitelerine gelen Türk soylu yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenimlerinde karşılaştıkları sorunlar. *Journal of Turkish Studies*, 4(3), 1819-1862. [Çevrim içi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.759> Erişim tarihi: 10 Ocak 2023].

Palinkas, L. A., Hortwitz, S. M., Chamberlain, P., Hurlburt, M. S., & Landsverk, J. (2011). *Mixed methods designs in mental health research: A review*. *Psychiatric Services*, 62(3), 255-263. [Çevrim içi: <https://doi.org/10.1177/1077559511426908> Erişim tarihi: 9 Nisan 2023].

Ranney, S. (2012). Defining and teaching academic language: Developments in K-12 ESL. *Language and Linguistic Compass*, 6, 50-522. <https://doi.org/10.1002/Inc3.354>

- Rao, C.S. (2022). The Academic language used in scientific research. *Journal of Research Scholars and Professionals of English Language Teaching (JRSP-ELT)*. 6(29), 2456-8104. [Çevrim içi: <http://dx.doi.org/10.54850/jrspelt.6.29.03> Erişim tarihi: 25 Nisan 2024].
- Richards, J (1990). *The Language Teaching Matrix*. Cambridge: Cambridge University.
- akt: Farzan, E (2019). Afganistan’da Türkçe Öğrenen Öğrencilere Yönelik Dil İhtiyaç Analizi (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J.C. & Schmidt, R. (2010). *Longman dictionary of Language teaching and Applied Linguistics*. (4th ed.). New York: Pearson Education Limited
- Richterich, R. (1980). Definition of language needs and types of adults. In J. Trimm, R. Richterich, J. Van Ek,. & D. Wilkins (Eds.), *Systems development in adult language learning*. Strasbourg: Council of Europe, Oxford: Pergamon.
- Richterich, R., & Chancerel, J. L. (1978). *Identifying the needs of adults learning a foreign language*. Strasbourg: Council of Europe.
- Sarıgül, K. (2023). Kırgız Türkçesi Konuşurlara Türkiye Türkçesinin Öğretimi. Başar, U. (ed.). *Türk dillilere Türkiye Türkçesi öğretimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Savaş, B. (2006). *Okuma eğitimi ve çocuklarda dil gelişimi*. İstanbul: Alfa.
- Sayar, E. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenme nedenlerine yönelik bir ihtiyaç analizi: Cibuti örneği. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, Kış (5), ss. 95-108. [Erişim tarihi: 5.11.2023].
- Sever, S. (2000). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve tam öğrenme* (4. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (1994). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. (5. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Sözer, B. (2023). Kazak Türkçesi Konuşurlara Türkiye Türkçesinin Öğretimi. Başar, U. (ed.). *Türk dillilere Türkiye Türkçesi öğretimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- 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.
- Tashakkori, A., & Creswell, J. W. (2007). The new era of mixed methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 3-7. [Çevrim içi: <https://doi.org/10.1177/2345678906293042> Erişim tarihi 2 Ocak 2024].
- Tekin, T. (1997). *Türk Dilleri Ailesi I. Türkoloji Eleştirileri*. Ankara: Simurg.
- Terzioğlu, Y. (2023). *Türk Soylulara Türkiye Türkçesi Öğretimi: Yesevi Türkçe Öğretim Seti*. (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Tiryaki, Ş. (2014). Türkiye Türkçesi öğrenen Türkmen öğrencilerin olumsuz aktarım yanlışları. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 181-193. [Çevrim içi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gopsbad/issue/48565/616704> Erişim tarihi 8 Ekim 2023].
- TDK (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK Yayınları. [Çevrim içi: <http://www.tdk.gov.tr> Erişim tarihi 20 Eylül 2023].
- TDK (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK Yayınları [Çevrim içi: <http://www.tdk.gov.tr> Erişim tarihi 25 Aralık 2023].
- TİKA 2024 [Çevrim içi: <https://tika.gov.tr/> Erişim tarihi 5 Ocak 2024].
- TÜRKÜNİB 2024 [Çevrim içi: <http://turkunib.org/tr> Erişim tarihi 6 Ocak 2024].
- Tyler, R.W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Umğan, S. (2014). Dinleme eğitimi. (4. baskı). Kırkkılıç, A. ve Akyol, H. (ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. ss. 135-161. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Weddel, & Van Duzer, (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: 3 Mart 2024].



- West, R. (1997). *Needs analysis: State of the art*. R. Howard & G. Brown (eds.), Teacher education for LSP, 68-79. Clevedon: Multilingual Matters.
- Wiggins, B. J. (2011). Confronting the dilemma of mixed methods. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, 31(1), 44-60. [Çevrim içi: <https://doi.org/10.1037/a0022612> Erişim tarihi 17 Kasım 2023].
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (12. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YÖK (t.y.). *Yükseköğretim bilgi yönetim sistemi*. [Çevrim içi: <https://istatistik.yok.gov.tr/> Erişim tarihi 1 Şubat 2024].
- YTB. (2024). *Türkiye bursları 2024*. [Çevrim içi: <https://www.turkiyeburslari.gov.tr/scholarshipsprograms> Erişim tarihi 15 Ocak 2024].
- YTB. (t.y.). T. C. Başbakanlık Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı. [Çevrim içi: <https://ytb.gov.tr/> Erişim tarihi 15 Ocak 2024].

## EKLER

## Ek 1: Etik Kurul Onay Bildirimi



T.C.  
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Etik Kurulu



Sayı : E-66777842-300-00003339363  
Konu : Etik Kurulu İzni (Roza AMANOVA)

26/01/2024

## TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 08.01.2024 tarihli ve E-26674787-000-00003297405 sayılı yazınız.

Enstitünüz Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden Roza AMANOVA'nın, Prof. Dr. Sema ASLAN DEMİR danışmanlığında yürüttüğü "*İkinci/Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Türkmenistan Uyrıklı Öğrencilere Yönelik Akademik Türkçe İhtiyacı Analizi*" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Etik Kurulunun 23 Ocak 2024 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. İsmet KOÇ  
Kurul Başkanı

**Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.**

Belge Doğrulama Kodu: 25A8601E-870B-4DF3-BFD3-803F4AC8E07E

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/fha-dhy>

Adres:

Bilgi için: Barak ÇEHAN

E-posta: Elektronik Ağı: [www.hacettepe.edu.tr](http://www.hacettepe.edu.tr)

Bilgisayar İşletmeni

Telefon: Faks:

Telefon: 03123051082

Kayıt:



## Ek 2: Uluslararası Öğrenciler İçin Akademik Türkçe 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 ve 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 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					

### D) Bölüm derslerinizde aşağıdaki becerileri kullanmanın sizin için ne kadar zor ya da kolay olduğunu işaretleyiniz (√)

	Akademik Okuma Becerileri	Çok zor	Zor	Orta	Kolay	Çok kolay
1	Okuduğum metnin ana fikrini anlayabilmek					
2	Metinle ilgili sorulara cevap vermek					
3	Konusunu anlamak için metni gözden geçirmek					
4	Okuduğum metni özetleyebilmek					
5	Okuduğum metindeki yeni kelimelerin anlamlarını tahmin					

	edebilmek					
6	Okuduğum metinden sonuç çıkarabilmek					
7	Okuduklarımla ilgili <b>kendi</b> fikirlerimi sözlü/yazılı ifade edebilmek					
8	Hızlı okuyabilmek					
9	Metinlerdeki bölümümle ilgili terimleri anlayabilmek					
10	Aradığım bilgiyi bulmak için metni hızlı bir şekilde gözden geçirmek					
	<b>Akademik Yazma Becerileri</b>					
11	Doğru kelimeleri seçerek cümle kurabilmek					
12	Cümleleri anlamlı bir şekilde birbirine bağlayabilmek					
13	Bir düşünce etrafında paragraf yazabilmek					
14	Dil bilgisi kurallarına uygun cümle kurabilmek					
15	Bölümümle ilgili terimleri doğru/uygun kullanabilmek					
16	Akademik dil/kelimeler kullanarak yazabilmek					
17	Yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat etmek					
18	Gerekli düzeltmeler için yazılanları tekrar gözden geçirmek					
	<b>Akademik Konuşma Becerileri</b>					
19	Konuşurken doğru cümleler kurabilmek					
20	Akıcı/hızlı konuşabilmek					
21	Soru sormak ve sorulan sorulara cevap vermek					
22	Konuşurken doğru kelimeyi seçebilmek					
23	Telaffuz hatası yapmadan konuşabilmek					
24	Sınıfta yapılan sözlü tartışmalara etkili bir şekilde katılabilmek					
25	Görsel malzemeleri (resim, grafik, vs.) kullanarak konuşabilmek					
26	Konuşurken vurgu ve tonlamayı doğru kullanabilmek					
	<b>Akademik Dinleme Becerileri</b>					
27	Dersin konusunu anlayabilmek					
28	Dersin ana fikrini anlayabilmek					
29	Dersi dinlerken bilmediğim yeni kelimelerin anlamlarını tahmin edebilmek					
30	Standart Türkçenin dışındaki yöresel/aksanlı konuşmaları anlayabilmek					
31	Dersi dinlerken not tutabilmek					
32	Sözlü bir tartışmayı takip edebilmek					
33	Sözlü olarak sorulan soruları anlayabilmek					
34	Dinlerken önemli/anahtar kelimeleri anlayabilmek					
35	Ödevin nasıl yapılacağı ile ilgili sözlü açıklamaları anlayabilmek					


**Ek 3: Öğrenci Görüşme Formu**

- 1) Derslerinizde okuma, yazma, dinleme ve konuşma dil becerilerinden en çok hangisini kullanıyorsunuz?
- 2) Derslerinizde okuma, yazma, dinleme ve konuşma dil becerilerinden en çok hangisinde güçlük çekiyorsunuz?
- 3) Derslerinizle ilgili yaptığınız okumalarda güçlük çekiyor musunuz? Nerede, ne zaman, nasıl?
- 4) Derslerinizde konuşurken güçlük çekiyor musunuz? Nerede, ne zaman, nasıl?
- 5) Derslerinizde yazma becerisini kullanırken zorluk çekiyor musunuz? Nerede, ne zaman, nasıl?
- 6) Derste yapılan konuşmaları takip ederken güçlük çekiyor musunuz? Nerede, ne zaman, nasıl?

**Ek 4: Anket izin maili**


Anket izin Входящие x


pt, 1 дек., 15:09 (12 дней назад) ☆ ☺ ↶

 Merhaba Hocam,  
Ben, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi yüksek lisans programı öğrencisiyim. Bu alanda hazırlamakta olduğum tezimde izniniz olursa "Uluslararası Öğrenciler İçin Akademik Türkçe Anketi (Öğrenci Anketi)" isimli çalışmanızı kullanmak istiyorum.

Saygılarımla,  
Roza AMANOVA

---

 pt, 1 дек., 15:40 (12 дней назад) ☆ ☺ ↶

 Перевести на этот язык русский x

Merhaba Roza,  
Tabii ki kullanabilirsin.  
Çalışmalarında kolaylıklar dilerim.

Dursun Demir

## Ek 5: Gönüllü Katılım Formu

Değerli Katılımcı,

Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı'nda yüksek lisans yapmaktayım. Bu çalışmanın amacı, Türkiye'de lisans ve lisansüstü eğitim görmekte olan Türkmenistan uyruklu öğrencilerin Akademik Türkçe ihtiyaçlarının belirlenmesi ve eğitim hayatında karşılaştıkları problemlerin tespit edilmesidir.

Anket ve görüşme soruları genel olarak kişisel rahatsızlık verecek soruları içermemektedir. Anket cevaplama süreci herhangi bir ses ve görüntü kaydı içermemektedir. Ayrıca bazılarınızla gönüllülük esaslı, onay izninizin olmasıyla görüşme yapılacak ve görüşme yapılırken ses kaydı alınacaktır. Görüntü kaydı alınmayacaktır.

Katılım sırasında sorulardan ya da başka herhangi bir nedenden ötürü kendinizi rahatsız hissederseniz cevaplamayı yarıda bırakıp anketi doldurmaktan ve görüşme sorularına cevap vermekten vazgeçebilirsiniz. Bu durum size herhangi bir sorumluluk getirmeyecektir. Anketi tamamlayarak yanıtlarınızın ve görüşme sorularını cevaplayarak verilerinizin çalışmada kullanılmasına izin verdiğiniz varsayılmaktadır. Kişisel bilgileriniz saklı tutulacak, vereceğiniz cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Katıldığımız ve katkı sağladığımız için teşekkür ederiz. Çalışma hakkında daha fazla bilgi almak için Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümü öğretim üyesi Prof. Dr. Sema ASLAN DEMİR ya da yardımcı Roza AMANOVA 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.*

Tarih: ---/---/---

Katılımcının adı, soyadı: \_\_\_\_\_

İmza: \_\_\_\_\_

**Sorumlu  
Araştırmacı**

**İletişim Bilgileri**

**İmza**

Prof. Dr.  
Sema ASLAN DEMİR

**Yardımcı  
Araştırmacı**

**İletişim Bilgileri**

**İmza**

Roza AMANOVA

## Ek 6: Orijinallik Raporu

Form No: 9

 <p><b>HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ</b> <b>TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ</b> <b>YÜKSEK LİSANS TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU</b></p>	
<p><b>HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ</b> <b>TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ</b> <b>TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA</b></p>	
Tarih: 26/07/2024	
<p>Tez Adı: İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN TÜRKMENİSTAN UYRUKLU ÖĞRENCİLERE YÖNELİK AKADEMİK TÜRKÇE İHTİYAÇ ANALİZİ</p>	
<p>Yukarıda başlığı/konusu gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 86 sayfalık kısmına ilişkin, 26/07/2024 tarihinde şahsım/tez danışmanım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 8'dir.</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 kelimeden 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>	
26/07/2024	
<p>Adı Soyadı: Roza AMANOVA</p> <p>Öğrenci No: N22121269</p> <p>Anabilim Dalı: Türkiyat Araştırmaları</p> <p>Programı: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi</p> <p>Statüsü: <input checked="" type="checkbox"/> Y.Lisans <input type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/> Bütünleşik Dr.</p>	
<p><b>DANIŞMAN ONAYI</b></p> <p style="text-align: center;">UYGUNDUR</p>	



## Ek 7: Turnitin Benzerlik İndeksi

### İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN TÜRKMENİSTAN UYRUKLU ÖĞRENCİLERE YÖNELİK AKADEMİK TÜRKÇE İHTİYAÇ ANALİZİ

#### ORJİNALLİK RAPORU

<b>%8</b>	<b>%7</b>	<b>%4</b>	<b>%4</b>
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

#### BİRİNCİL KAYNAKLAR

<b>1</b>	<b>www.ebuline.com</b> İnternet Kaynağı	<b>%1</b>
<b>2</b>	<b>dergipark.org.tr</b> İnternet Kaynağı	<b>%1</b>
<b>3</b>	<b>pdffox.com</b> İnternet Kaynağı	<b>%1</b>
<b>4</b>	<b>www.turkiyat.hacettepe.edu.tr</b> İnternet Kaynağı	<b>&lt;%1</b>
<b>5</b>	<b>docplayer.biz.tr</b> İnternet Kaynağı	<b>&lt;%1</b>
<b>6</b>	<b>openaccess.hacettepe.edu.tr</b> İnternet Kaynağı	<b>&lt;%1</b>
<b>7</b>	<b>www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080</b> İnternet Kaynağı	<b>&lt;%1</b>
<b>8</b>	<b>Submitted to The Scientific &amp; Technological Research Council of Turkey (TUBITAK)</b> Öğrenci Ödevi	<b>&lt;%1</b>