

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ DOKTORA PROGRAMI

TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERE
ÖZEL AMAÇLI DİL ÖĞRETİMİ: AKADEMİK TÜRKÇE

DOKTORA TEZİ

Emre KAYASANDIK

Danışman
Doç. Dr. Ahmet Zeki GÜVEN

Antalya, 2025

DOĞRULUK BEYANI

Doktora tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlâk ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanışımında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belirli bir zamana bağlı olmaksızın tezimle ilgili bu beyana aykırı bir durumun saptanması hâlinde ortaya çıkacak tüm ahlâkî ve hukukî sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

27/02/2025

Emre KAYASANDIK



İMZA ONAY SAYFASI

Emre KAYASANDIK'ın bu çalışması 27.02.2025 tarihinde jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Doktora Programında Doktora Tezi olarak oy birliği ile kabul edilmiştir

İMZA

Başkan : (Doç. Dr.) Alper SİNAN
(Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri)

Üye : (Prof. Dr.) Mesut GÜN
(Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi)

Üye : (Doç. Dr.) Berker KURT
(Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi)

Üye : (Dr. Öğr. Üyesi) Emrullah BANAZ
(Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri)

Üye (Danışman) : (Doç. Dr.) Ahmet Zeki GÜVEN
(Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi)

DOKTORA TEZİNİN ADI: Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilere Özel Amaçlı Dil Öğretimi: Akademik Türkçe

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulununtarihli ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Güçlü ŞEKERCİOĞLU
Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Tûtî-i mu'cize-gûyem ne desem lâf değil

Çarh ile söyleşemem âyînesi sâf değil

Nefî

Doktora eğitimimde ders döneminden tez döneminin sonuna kadar geçen süreçte hem akademik hem de sosyal hayatta verdiği destek ve sağladığı yardımlar dolayısıyla tez danışmanım Doç. Dr. Ahmet Zeki GÜVEN'e çok teşekkür ederim.

Tez izleme komitesinde yer alan Doç. Dr. Berker Kurt'a ve Doç. Dr. Alper SİNAN'a, tez savunmasında bulunan jüri üyeleri Prof. Dr. Mesut GÜN'e ve Dr. Öğr. Üyesi Emrullah BANAZ'a bu teze sağladıkları katkılardan dolayı teşekkürlerimi sunarım.

Tezin hazırlanması sürecinde kahrımı en çok çeken kıymetli eşim Ebru'ya ve en güzel zamanlarından çalmak zorunda kaldığım dünyalar tatlısı kızım Umay Vera'ya özür ve şükranlarımla...

Emre KAYASANDIK

ÖZET

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilere Özel Amaçlı Dil Öğretimi:

Akademik Türkçe

KAYASANDIK, Emre

Doktora Tezi

Türkçe ve Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Doktora Programı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Ahmet Zeki GÜVEN

Şubat 2025, xi+104 sayfa

Türkçenin yabancı bir dil olarak öğrenilmesinde önde gelen alanlardan biri eğitimidir. Türkiye’ye yükseköğretim kurumlarında eğitim görmek amacıyla gelen öğrenciler önce genel Türkçe, ardından da akademik Türkçe dersleri almaktadırlar. Bu dersler genellikle bağlı bulunan yükseköğretim kurumunun Türkçe öğretim merkezleri tarafından yürütülmektedir. Öğrenciler sosyal hayatta iletişim kurabilecekleri düzeyde genel Türkçeyi A1-C1 seviyeleri arasında öğrenirken yükseköğretim hayatlarında kullanacakları akademik Türkçeyi “akademik Türkçe” seviyesinde öğrenebilmektedirler. Türkçe öğretim merkezlerinde sadece Yurtdışı Türkler Başkanlığı burslusu öğrenciler için bu kurs zorunludur. Fakat bu kursun işleyiş süreci, ders içerikleri ve izlencesi, ders malzemeleri, ölçme-değerlendirmesi vb. konularda eksikliklerin olması, farklı kurumlarda farklı uygulamaların yürütülmesi ve dersin öğretmenleriyle ilgili bazı olumsuzluklar gibi hususlar akademik Türkçenin özel amaçlı öğretimini gerekli kılmaktadır.

Bu çalışmada uluslararası öğrenciler için verilen akademik Türkçenin öncelikle ihtiyaç analizi yapılarak özel amaçlı dil öğretimi kapsamında değerlendirilip bu kursa dair gerekli içeriklerin bu kapsamda tasarlanması planlanmaktadır. Çalışmanın odaklandığı iki temel problem bulunmaktadır: Birinci problem uluslararası öğrencilerin Türkiye’de üniversite eğitimlerini başarıyla sürdürebilmeleri için akademik Türkçeye duydukları ihtiyaç ve bu ihtiyaç düzeyinin çeşitli değişkenler açısından ortaya çıkarılmasıdır. İkinci problem ise uluslararası öğrencilere akademik Türkçe öğretilmesine yönelik standart bir program, izlence ve ders içeriğinin bulunmamasıdır. Bu çalışmayla yukarıda bahsedilen problemlere çözüm önerileri sunmak planlanmıştır.

Araştırmada öncelikle öğrencilerin ihtiyaçlarını tespit etmek için ihtiyaç analizi yapılmıştır. Örneklem olarak Akdeniz Üniversitesinde eğitim gören Yurtdışı Türkler

Başkanlığı burslusu öğrenciler seçilmiştir. Uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaçlarının belirlenmesi için karma desen uygulanmıştır. Çalışmada, öğrenci ve öğretim elemanı anketleri yoluyla nicel veriler, yarı yapılandırılmış öğrenci görüşmeleri yoluyla da nitel veriler elde edilmiştir. Çalışmada elde edilen nicel veriler Sosyal Bilimler İstatistik Programı (IBM SPSS 20) ile analiz edilmiş, bu programla hem öğrenci anketinden hem de öğretim elemanı anketinden elde edilen verilerin yüzdeleri, aritmetik ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmıştır. Nitel veriler ise hem betimsel hem de içerik analizi teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen verilerden hareketle Avrupa Diller İçin Ortak Başvuru Metni'nin 2018 yılında yayımlanmış kılavuzuna uygun izlenceler Türkçe çerçevesinde ve özel amaçlı dil öğretimi kapsamında oluşturulmuştur. Bulgular ışığında akademik Türkçe dersleri için sosyal bilimler özelinde kelime listesi, kelime sıklığına göre tespit edilmiş ve buna uygun örnek okuma metinleri oluşturulmuştur. Kelime sıklığı oluşturmada alanda uzman öğretim üyelerinden derslerde sık kullandığı materyallerin listesi toplanmış, on ders materyali olmak üzere bu kaynakların kelime sıklıkları tespit edilip akademik metinler hazırlanmıştır. Bunların uygulanması için deney grubu ve kontrol grubu oluşturulmuş ve ön test-son test ile uyarlanmış metinlerle anlatılan derslerin daha etkili olduğu ortaya konmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi, Özel Amaçlı Dil Öğretimi, Akademik Türkçe, İhtiyaç Analizi.*

ENGLISH ABSTRACT

Specific Purposes Language Teaching for Student Learning Turkish as a Foreign Language: Academic Turkish

KAYASANDIK, Emre

PhD Thesis

**Department of Turkish and Social Sciences Education, Turkish Education Doctorate
Program**

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Ahmet Zeki GÜVEN

February 2025, xi+104 pages

One of the leading areas in learning Turkish as a foreign language is education. Students who come to Turkey to study in higher education institutions first take general Turkish and then academic Turkish courses. These courses are usually conducted by the Turkish language teaching centers of the higher education institution. While students learn general Turkish between A1-C1 levels at a level that they can communicate in social life, they can learn the academic Turkish they will use in their higher education life at the “academic Turkish” level. This course is compulsory in Turkish language teaching centers only for students with scholarships from the Presidency for Turks Abroad. However, the fact that there are deficiencies in the functioning process of this course, course contents, syllabus, course instructors, course materials, assessment-evaluation, etc., and that different practices are carried out in different institutions make it necessary to teach academic Turkish for special purposes.

In this study, it is planned to evaluate the academic Turkish course for international students within the scope of special purpose language teaching by first analyzing the needs and designing the necessary content for this course in this context. The study focuses on two main problems. The first problem is to reveal the need for academic Turkish for international students to successfully continue their university education in Turkey and the level of this need in terms of various variables. The second problem is the lack of a standard program, syllabus and course content for teaching academic Turkish to international students. With this study, it is planned to offer solutions to the problems mentioned above. First of all, a needs analysis was conducted to determine the needs of the students. As a sample, students who are scholarship students of the Presidency for Turks Abroad studying at Akdeniz University were selected. A mixed design will be applied to determine the academic Turkish needs of international students. In the study, quantitative data were obtained through student and

instructor questionnaires and qualitative data were obtained through semi-structured student interviews. The quantitative data to be obtained in the study were analyzed with the Statistical Program for Social Sciences (IBM SPSS 20), and the percentages, arithmetic averages and standard deviations of the data obtained from both the student questionnaire and the instructor questionnaire were calculated with this program. Qualitative data were analyzed using both descriptive and content analysis techniques. Based on the data obtained as a result of the analysis, syllabuses in accordance with the 2018 guidelines of the Common European Framework of Reference for Languages were created within the framework of Turkish and special purpose language teaching. In the light of the findings, the vocabulary list for academic Turkish lessons in social sciences was determined according to word frequency and sample reading texts were created accordingly. The list of materials frequently used in the lessons was collected from the teachers who are experts in the field in creating word frequency, and academic texts were prepared by determining the word frequencies of these resources, including ten course materials. An experimental group and a control group were formed for the implementation of these academic texts, and the pre-test and post-test revealed that the lessons taught with adapted texts were more effective.

Keywords: *Teaching Turkish as a Foreign Language, Specific Purpose Language Teaching, Academic Turkish, Needs Analysis.*

İÇİNDEKİLER

DOĞRULUK BEYANI.....	
İMZA ONAY SAYFASI	
TEŞEKKÜR.....	i
ÖZET	ii
ENGLISH ABSTRACT.....	iv
TABLolar LİSTESİ	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ	x
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xi
I. BÖLÜM	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	6
1.3. Araştırmanın Önemi	7
1.4. Sayıtlar	9
1.5. Sınırlılıklar	9
1.6. Tanımlar.....	9
II. BÖLÜM.....	10
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	10
2.1. Özel Amaçlı Dil Öğretimi	10
2.1.1. Özel Amaçlı Dil Öğretiminde İhtiyaç Analizinin Önemi	12
2.1.2. Özel Amaçlı Dil Öğretiminde Hedeflerin Belirlenmesi	14
2.1.3. Özel Amaçlı Dil Öğretiminde İçeriklerin Belirlenmesi.....	15
2.1.4. Özel Amaçlı Dil Öğretiminde Yöntem ve Tekniklerin Belirlenmesi	15
2.1.5. Özel Amaçlı Dil Eğitimi Türleri.....	15
2.2. Akademik Dil	17
2.2.1. Akademik Dil Nedir?.....	17
2.2.2. Akademik Dilin Özellikleri	18
2.2.3. Akademik Dilin İşlevleri	19
2.2.4. Akademik Dilde Temel Dil Becerileri	20
3. İlgili Araştırmalar	22
III. BÖLÜM.....	27
YÖNTEM	27
3.1. Araştırma Deseni	27

3.2. Çalışma Grubu.....	29
3.3. Veri Toplama Araçları.....	30
3.4. Veri Toplama Süreci	32
3.5. Verilerin Analizi	33
3.6. Geçerlilik ve Güvenirlik.....	34
IV. BÖLÜM.....	37
BULGULAR.....	37
4.1. Nicel Verilere Yönelik Bulgular.....	37
4.1.1. İhtiyaç Analizi Bulguları	37
4.1.2. Ön Test-Son Test Uygulamasına Yönelik Bulgular.....	59
4.2. Nitel Verilere Yönelik Bulgular.....	63
4.2.1. Öğrenci Görüşme Formlarından Elde Edilen Verilerin Analiz Sonuçları	63
V. BÖLÜM	73
SONUÇ VE ÖNERİLER	73
KAYNAKÇA.....	78
EK-1: AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ ETİK KURUL KARARI.....	86
EK-2: AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ TÖMER UYGULAMA İZNİ.....	87
EK-3: ÖĞRENCİ ANKETİ	88
EK-4: ÖĞRETİM ELEMANI ANKETİ	93
EK-5: YARI YAPILANDIRILMIŞ ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU	97
EK-6: ÖRNEK KELİME LİSTESİ.....	98
ÖZGEÇMİŞ.....	102
İNTİHAL RAPORU	104

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Öğrencilerin Derslerinde Türkçe Dil Becerilerinin Kullanılma Durumları

Tablo 2. Öğretim Elemanlarının Derslerinde Türkçe Dil Becerilerini Kullanma Durumları

Tablo 3. Öğrencilere Göre Derslerde Başarılı Olmak için Önem Verilmesi Gereken Aktivite Durumları

Tablo 4. Öğretim Elemanlarına Göre Öğrencilerin Başarılı Olması için Önem Vermesi Gereken Aktivite Durumları

Tablo 5. Öğrencilere Göre Derslerinde Türkçe Dil Becerilerini Kullanırken Zorlanma Durumları

Tablo 6. Öğretim Elemanlarına Göre Öğrencilerin Derslerinde Türkçe Dil Becerilerini Kullanırken Zorlanma Durumları

Tablo 7. Öğrencilere Göre Okuma Becerilerinde Zorlanma Durumları

Tablo 8. Öğretim Elemanlarına Göre Öğrencilerin Okuma Becerilerinde Zorlanma Durumları

Tablo 9. Öğrencilere Göre Yazma Becerilerinde Zorlanma Durumları

Tablo 10. Öğretim Elemanlarına Göre Öğrencilerin Yazma Becerilerinde Zorlanma Durumları

Tablo 11. Öğrencilere Göre Konuşma Becerilerinde Zorlanma Durumları

Tablo 12. Öğretim Elemanlarına Göre Öğrencilerin Konuşma Becerilerinde Zorlanma Durumları

Tablo 13. Öğrencilere Göre Dinleme Becerilerinde Zorlanma Durumları

Tablo 14. Öğretim Elemanlarına Göre Öğrencilerin Okuma Becerilerinde Zorlanma Durumları

Tablo 15. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Türkçe Başarı Puanları İçin Karışık Ölçümler Varyans Analizi Sonuçları

Tablo 16. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Türkçe Başarı Ön Test Ortalamalarının Grup Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

Tablo 17. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Türkçe Başarı Son Test Ortalamalarının Grup Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

Tablo 18. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Türkçe Başarı Puanlarının Zamana Bağlı Karşılaştırmasına Bağlı Gruplar t Testi Sonuçları

Tablo 19: Derslerde En Sık Kullanılan Beceriler

Tablo 20: Okuma Becerisiyle İlgili Etkinlikler

Tablo 21: Dinleme Becerisiyle İlgili Etkinlikler

Tablo 22: Yazma Becerisiyle İlgili Etkinlikler

Tablo 23: Konuşma Becerisiyle İlgili Etkinlikler

Tablo 24: Öğrencilerin zorlandıkları beceriler

Tablo 25: Öğrencilerin Zorlandıkları Beceri Türüne Göre Nedenler



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1.: Özel Amaçlı İngilizce Dersleri Sınıflandırması

Şekil 2.1.5.: *Hutchinson ve Waters'ın Dil Öğretim Ağacı*

Şekil 4.1.: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Türkçe Puan Ortalamalarının Tekrarlı Ölçümler Değişimi



KISALTMALAR LİSTESİ

AAİ: Akademik Amaçlı İngilizce

CEFR: Common European Framework of References for Languages

DİAOBM: Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni

MAİ: Mesleki Amaçlı İngilizce

ÖADÖ: Özel Amaçlı Dil Öğretimi

ÖAİ: Özel Amaçlı İngilizce

TİKA: Türk İşbirliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı

TÖMER: Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi



I. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Günümüzde siyasi, sosyal, ekonomik ve teknolojik alanlarda yaşanan gelişmeler, ülkeler arası etkileşimi zorunlu hâle getirmiş ve bu etkileşim, toplumlar arasındaki sınırların giderek belirsizleşmesine neden olmuştur. Uluslararası ilişkilerin yoğunlaşması, bireylerin farklı ülkelerde yaşayan insanlarla iletişim kurma gereksinimini artırmış; bir toplumun yalnızca kendi ana dilini kullanarak diğer toplumlarla etkili bir iletişim sağlayamaması, ulusların birbirlerinin dillerini öğrenme ihtiyacını doğurmuştur. Bu süreç, medeniyetler arası etkileşimlerin artmasıyla farklı kültürel unsurların ve yaşam biçimlerinin tanınmasını zorunlu kılmış; bu bağlamda yabancı dil öğrenimi ve öğretimine yönelik çalışmaların önemi daha da artmıştır (İşcan, 2011). Özellikle bir ülkenin resmî ana dilinin diğer ülkeler tarafından öğrenilmesine duyulan ihtiyaç, söz konusu ülkenin uluslararası alandaki prestij göstergelerinden biri hâline gelmiştir. Bu ihtiyacın doğmasında, ana dilin ait olduğu devletin siyasi, ekonomik ve sosyal gücü belirleyici bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda, dilin yabancılar tarafından öğrenilmesine önem veren devletlerin yürüttüğü politikalar, ekonomik ve ticari faaliyetlerin yanı sıra kültürel etkinlikler de yabancı dil öğretim süreçlerini doğrudan etkilemektedir (Ungan, 2006). Bir ulusun dilinin yabancı dil olarak öğretimi ise, devletin bu sürece sahip çıkması ve yönlendirmesi gereken uzun vadeli planlama ve titiz bir yaklaşım gerektiren bir süreçtir. Bu süreçte öğretim politikalarının belirlenmesi, eğitim kurumlarının planlanması, uygulanacak programların hazırlanması, nitelikli insan kaynağı ihtiyacının karşılanması ve gerekli araç-gereçlerin temin edilmesi gibi unsurlar büyük bir özenle ele alınmalıdır (Tosun, 2005).

Son yıllarda Türkiye'nin uluslararası arenadaki siyasi ve ekonomik etkisinin giderek arttığı gözlemlenmektedir. Bu durum, Türkiye ve Türkiye Türkçesine yönelik ilgi ve dikkat seviyesinin de yükselmesine zemin hazırlamıştır. Söz konusu artan talebi karşılamak için Türkiye Cumhuriyeti'nin resmî kurumlarının yanı sıra özel sektör kuruluşlarının hem yurt içinde hem de yurt dışında yabancılar Türkçe öğretimi faaliyetlerini aktif bir şekilde yürüttüğü bilinmektedir (Göçer ve Moğul, 2011).

1980 sonrası Türkiye'nin dışa açılma süreci, Türkiye Türkçesinin yabancılara öğretilmesini bir gereklilik hâline getirmiştir. Ancak günümüzde daha etkili bir şekilde yürütülmeye çalışılan yabancılara Türkçe öğretimi araştırmalarının kökeni, çok daha eski dönemlere uzanmaktadır. Erdem'e (2009) göre, yabancılara Türkçe öğrenme ihtiyacı ve bu konudaki talepleri, Türklerin İslamiyet'i kabulüyle birlikte ortaya çıkmıştır. Bu ihtiyaca yanıt olarak günümüzde pek çok çalışmanın odağında yer alan *Dîvânu Lugâti't Türk* adlı eser kaleme alınmıştır. 1072 yılında Kaşgarlı Mahmut tarafından yazılan bu eser, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin 11. yüzyıla kadar uzandığını kanıtlamaktadır (Ungan, 2006). Kaşgarlı Mahmut, *Dîvânu Lugâti't Türk* adlı eserini, Türkçenin Arapça ile eşdeğer bir dil olduğunu, yani Arapçadan daha aşağı bir konumda bulunmadığını göstermek ve Türkçenin daha kolay ve etkili bir şekilde öğrenilmesini sağlamak amacıyla yazdığını eserinin ön sözünde açıkça ifade etmiştir. Karahanlılar dönemine ait bu eserin yanı sıra, Harezmi Türkçesi, Çağatay ve Kıpçak Türkçesi dönemlerinde de yabancılara Türkçe öğretmeyi amaçlayan, sözlük niteliği taşıyan başka eserlerin kaleme alındığı bilinmektedir (Bayraktar, 2003). Ayrıca, bu çalışmaların yalnızca bilimsel değil, aynı zamanda siyasal hedefler taşıdığı görülmektedir. Özellikle Avrupalıların Türkçe öğrenme taleplerinde siyasal faktörlerin etkili olduğu, bu kapsamda yapılan çalışmaların Osmanlı Devleti döneminde artış gösterdiği ve günümüze kadar sürdüğü belirtilmektedir (Erdem, 2009).

Yabancılara Türkçe öğretime yönelik çalışmalar, günümüzde hem devlet kurumları hem de özel kuruluşlar tarafından yürütülmektedir. Bu ihtiyacı karşılamak amacıyla bazı resmî kurumlara yetki ve sorumluluklar verilmiştir. Bu bağlamda, 1984 yılında Türk Cumhuriyetleri vatandaşları ile Türk Cumhuriyetlerini ve Akraba Topluluklarını da kapsayacak şekilde, yabancılara Türkçe öğretmek, Türk kültürünü tanıtmak, yurt içi ve yurt dışında hedef kitleye yönelik eğitimlerde görev alacak öğretim elemanlarını yetiştirmek, bu alanda faaliyet gösteren kurumlarla iş birliği yapmak ve uygun metotlar geliştirmek amacıyla Ankara Üniversitesi bünyesinde Türkçe Öğretim Merkezi (TÖMER) kurulmuştur (Tosun, 2005).

1993 yılında hayata geçirilen “Büyük Öğrenci Projesi” kapsamında, Türkiye’de on bin yabancı öğrencinin yükseköğrenim görmesi hedeflenmiş ve bu amaçla binlerce öğrenci Türkiye’ye gelmiştir (Yüce, 2005). Bu proje ile birlikte, yabancılara Türkçe öğretimi daha da önem kazanmış ve Gazi Üniversitesi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Ege Üniversitesi,

Gaziantep Üniversitesi gibi üniversiteler bünyesinde yeni TÖMER'ler açılmıştır. Günümüzde de farklı üniversitelerde benzer merkezler kurulmaya devam etmektedir (Arslan, 2012).

Türk İşbirliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı (TİKA), yabancılara Türkçe öğretim faaliyetlerinde önemli bir rol üstlenen devlet kurumlarından biridir. TİKA, özellikle yurt dışındaki üniversitelerin Türkoloji bölümleriyle iş birliği yaparak bu bölümlere çeşitli alanlarda destek sağlamaktadır. Bu alanda faaliyet gösteren bir diğer önemli kuruluş ise Yunus Emre Enstitüsüdür. Yunus Emre Enstitüsü, yurt dışındaki yabancılara Türkçe öğretim faaliyetlerini etkili bir şekilde yürütmekte ve aynı zamanda yurt içinde düzenlediği yaz okullarıyla farklı ülkelerden gelen birçok kişiye Türkçe öğretimi etkinlikleri sunmaktadır (Arslan, 2012; Göçer ve Moğul, 2011).

TÖMER sayısındaki artış, bu merkezlerde uygulanacak programların geliştirilmesi, kullanılacak ders kitaplarının hazırlanması ve öğretim materyallerinin tasarlanması konularında araştırmalar yapılmasını gerekli kılmıştır. Alanın ihtiyaçlarını belirlemek ve bu ihtiyaçlara uygun çözümler sunmak amacıyla birçok üniversitenin bünyesinde yüksek lisans ve doktora düzeyinde çalışmalar yürütülmekte, böylece yabancılara Türkçe öğretimine yönelik akademik birikim sürekli olarak arttırılmaktadır.

Türkiye'de yabancılara Türkçe öğretimi faaliyetleri görece yeni bir alan olmasına rağmen, Türkçe öğrenimine farklı amaçlarla yoğun bir talep olduğu görülmektedir. Yabancıların Türkçe öğrenme motivasyonları arasında, Türkçenin geniş bir coğrafyada kalabalık bir nüfus tarafından konuşulması ve bu topluluklarla etkili iletişim kurma isteği, Türkiye'de lisans veya lisansüstü eğitim alma, akademik çalışmalar yürütme, ticari faaliyetlerde bulunma, diplomatik ilişkiler geliştirme, Türk kültürüne ve halkına duyulan sempati ya da Türk toplumunu daha yakından tanıma arzusu gibi nedenler yer almaktadır (Erdem, 2009).

2001 yılının Avrupa Diller Yılı olarak ilan edilmesi ve *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni* (DİAOBM)'nin eğitim yöneticileri, ders tasarımcıları, öğretmenler, eğitici öğretmenler ve sınav kurulları gibi dil öğretimiyle ilgili birimler için öğrenme, öğretme ve değerlendirme süreçlerinde kullanılabilecek bir çerçeve metin olarak tanıtılması, Türkiye'nin bu alandaki çalışmalarını yeniden gözden geçirmesinde önemli bir rol oynamıştır (Köse, 2007). DİAOBM'nin yayımlanmasının ardından Türkçenin yabancılara öğretimine yönelik araştırmaların bu metni temel alarak ve ona uyum sağlama çabası içinde yürütüldüğünü söylemek yanlış olmayacaktır.

Türkiye’de faaliyet gösteren TÖMER’lerin çoğunlukla *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni* (DİAOBM) çerçevesinde "Temel Düzey Kullanıcı" seviyesinden başlayarak C1 seviyesine kadar Türkçe öğretimi yaptığı, özellikle Ankara TÖMER ve Gazi TÖMER gibi merkezlerin kendi hazırladıkları öğretim programları ve materyallerini kullanarak yabancılara Türkçe öğretimini gerçekleştirdiği bilinmektedir. Mevcut programlar incelendiğinde, bu TÖMER’lerin DİAOBM’de belirlenen öğrenme-öğretme-değerlendirme süreçlerini referans alarak uygun ve etkili olduğunu düşündükleri yöntem ve tekniklerle programlarını tasarladıkları gözlemlenmektedir. Bu programların alandaki genel Türkçe öğretimi ihtiyaçlarını karşılamada önemli bir katkı sağladığı kabul edilmektedir.

Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılacak, öğrenenlerin ihtiyaç ve düzeylerine uygun programları geliştirmeye yönelik çalışmaların yeterince yapılmadığını Candaş-Karababa “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin; gereksinimlerine, düzeylerine, çeşitliliğine uygun öğretim programları bulunmamaktadır. Türkçeyi Türkiye’de öğrenenlerin yanı sıra yurtdışında öğrenenlerin veya yurtdışında yaşayan Türk çocukların Türkçe öğrenimi için çeşitli ders programları oluşturulmalıdır.” şeklinde ifade etmektedir (2009). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde, bu çalışmaların çoğunlukla genel amaçlı Türkçe üzerine odaklandığı görülmektedir. Öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması gerekliliği göz önünde bulundurulduğunda, alandaki bu eksiklik önemli bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Çangal’a (2013) göre, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında başarılı bir dil politikası geliştirebilmek için öncelikli olarak öğrenici ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik ihtiyaç analizi çalışmalarına önem verilmesi gerekmektedir. Ayrıca, özel amaçlı dil öğretim programlarının geliştirilmesi ve bu ihtiyaçlara yönelik materyallerin hazırlanması, özel amaçlı dil öğretiminin daha sistemli bir şekilde uygulanmasına katkı sağlayacaktır.

DİAOBM’nin genel ölçütlerinden biri, farklı öğrenci türleri, sınıf düzeyleri ve özel ihtiyaçlara uygun iletişim yeteneği kazandıracak programlar geliştirmek ve bu programlara uygun öğretim yöntemleri ve materyallerini tasarlamaktır. Bu çerçevede, dil öğretimi sürecinde, öğrenenlerin hedef dile yönelik dil bilgisi düzeyleri, dil öğrenme amaçları ve özel ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalı ve bu verilere dayanarak programlar tasarlanmalıdır. Ayrıca, DİAOBM doğrultusunda dil öğrenimiyle ilgili dört ana grupta toplanan dil etkinlikleri (kamu alanı, kişisel alan, eğitsel alan, mesleki alan) dikkate alınarak her bir alanda ihtiyaç duyulacak dil yetisi ve iletişim süreçleri farklılık göstereceğinden, amaca uygun programlar geliştirilmelidir. Dil bilgisi düzeylerinin yanı sıra, yabancı dil öğrenme hedeflerine göre belirli

öğrenen grupları oluşturulmalı ve bu grupların dil gereksinimlerine uygun öğretim programları hazırlanmalıdır (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2009). Akademik Türkçe yetkinliği akademik dil özelinde ele alınacak olursa uluslararası öğrencilerin dört temel dil becerisini içeren akademik becerileri kazanmaları beklenmektedir. Bu akademik beceriler arasında şunlar yer almaktadır: derse katılım, gerekli notların alınması, yüzeysel okuma, metin üzerinden gözden geçirme, metindeki fikirleri tahmin etme, akademik kelimeleri bağlamından çıkararak anlamlandırma, tartışmalara katılabilme, sözlü sunum yapabilme, özetleme, rapor ve makale yazma, bir bilgiyi anlama, sentezleme ve yorumlama, karşılaştırma yapma, sıralama, sınıflama ve analiz etme (Chamot & O'Malley, 1994; Flowerdew & Peacock, 2001; Jordan, 1997). Akademik dil becerisi bir bilgiyi işlemek, anlamak, aktarmak veya değerlendirmek gibi bilişsel işlemleri yapabilme yeteneği olarak tanımlanabilir. Genel olarak akademik dil, öğrencilerin dersleri anlayabilmeleri ve eğitimlerinde başarılı olabilmeleri için gereken dil olarak kabul edilmektedir.

Bu konuya dair Barın (2003) şu ifadeleri kullanmaktadır: "Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde, hedef kitleye temel düzeyde kaç kelime verilebilir ya da verilmelidir? Bunları belirlerken ölçütlerimiz ne veya neler olmalıdır?" Bu soruların cevapsız kalmaması, temel söz varlığının belirlenmesi için yapılan çalışmaların dil öğretiminde işlevsel olabilmesi için, öncelikle Türkçenin hedef kitleye ne ölçüde öğretileceğinin net bir şekilde belirlenmesi gerekir. Bu belirlemeler için ihtiyaç analizi (need analysis) yapılması önemlidir. Amacınız, bir yabancıyı Türkiye’de lisans veya lisansüstü eğitim alabilecek düzeyde Türkçe öğretmekse belirlemeleriniz farklı olurken, ev hanımlarına günlük ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri düzeyde Türkçe öğretmekse belirlemeleriniz farklı olacaktır.

Yabancılarla Türkçe öğretimi ve yabancı dil olarak Türkçenin öğretilmesiyle ilgili yapılan alanyazın taramasında son yıllarda çok sayıda farklı akademik araştırmanın gerçekleştirildiği görülmektedir. Her geçen yıl artan bu araştırmaların sayısı, yabancılarla Türkçe öğretimiyle ilgili program tasarlama süreçlerine yapacağı katkıların sınırlı kalabileceğini düşündürmektedir. DİAOBM’de belirtilen kamu, kişisel, eğitsel ve mesleki alanlardaki dil ihtiyaçlarının karşılanması ve öğrenenlerin hedeflerine uygun dil öğretimi almaları açısından öğretim ve ders programlarının önemi göz önünde bulundurulduğunda, alandaki bu eksikliğin önemli bir sorun teşkil ettiği değerlendirilmiştir. Yabancı dil öğretimiyle ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, genel yabancı dil eğitimi almış yükseköğrenim düzeyindeki öğrencilerin veya mezunların günlük dil ihtiyaçlarını karşılayacak becerilere sahip oldukları, ancak öğrenim gördükleri programlarda veya mesleki yaşamlarında özel ve akademik

ihtiyaçlarını karşılayacak alan dil becerilerine yeterince hâkim olmadıkları gözlemlenmektedir (Akın, 2010; Chostelidou, 2011; Cickovska, 2012; Lehtonen ve Karjalainen, 2008; Kabadayı, 1996; Spector-Cohen, Kirschner & Wexler, 2001; şarlanoğlu-Vural, 2001; Tsou, 2009).

Bu bağlamda, yabancı öğrencilere Türkçe öğretimi süreçlerinin başarısı için, dil öğrenme amaçları ve gereksinimlerinin merkezine alındığı bir ihtiyaç analizi yapılması önemlidir. Bu analizden elde edilen verilerden hareketle hedefler belirlenmeli; içerik tanımlaması, materyal seçimi, öğrenme-öğretme yöntemleri ve değerlendirme süreçleriyle hedef kitleye uygun programlar tasarlanmalıdır. Özellikle mesleki alanda, gerekli dil ve iletişim becerilerinin kazandırılması amacıyla belli bir seviyede Türkçe bilen yabancılara mesleklerinde ve eğitim hayatlarında ihtiyaç duydukları alana özel Türkçeyi öğretmek için geliştirilecek “özel amaçlı dil öğretim programı”nın alandaki bu ihtiyacı karşılayabileceğı ve önemli bir katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Genel amaçlı yabancı dil öğretiminde, akademik hedefleri için dil öğrenen bir öğrenci, meslek hayatı için dil öğrenen bir çalışan veya sadece kişisel ilgisi nedeniyle dil öğrenen bir birey, aynı dil eğitimine tabi tutulmaktadır. Ancak bu tür bir dil eğitimi, sadece genel dil ihtiyaçlarını karşılamakta olup bireylerin özel gereksinimlerini gidermede yetersiz kalmaktadır. Bir kavramı en etkili ve hızlı şekilde öğretmek, dil öğretiminin en temel amacıdır. Öğrencilerin belirli alanlardaki ihtiyaçlarını en kısa sürede ve en verimli şekilde karşılamak amacıyla yabancı dil öğretimi, bu temel hedef doğrultusunda yaygınlaşmıştır. İnsanların yabancı dil kullanma gereksinimleri, bulundukları şartlara ve konumlarına göre değışiklik göstermektedir. Bu anlayış, dil öğretiminin önemli bir bileşeni olarak belirli bir amaca yönelik dil öğretiminin özel program geliştirme, materyal tasarımı, pedagojik yaklaşımlar, ölçme ve değerlendirme yöntemleriyle farklılaşmasına yol açmıştır (Nunan, 2004). Özellikle özel amaçlı dil öğretimi, yabancılar tarafından yaygın olarak tercih edilen İngilizce öğretiminin bir örneğı olarak Türkçeye de uyarlanması gereken kaçınılmaz bir süreçtir.

Günümüzde çok sayıda kişi tarafından öğrenilmek istenen ve bilhassa Balkanlar ve Türk Cumhuriyetleri’nde yaşayan topluluklar tarafından yoğun bir ilgi gören Türkiye Türkçesine ait çalışmaların çoğunlukla genel amaçlı dil öğretimine yönelik olduğı görülmektedir. Geniş kapsamlı bir dil öğretiminin benimsendiğı genel amaçlı dil öğretiminin

bu yönüyle yabancı öğrenenlerin ihtiyaçlarını karşılayacak amaçlarla örtüşmeme olasılığı bulunmaktadır. Bireylerin birbirinden bağımsız alanlarda bilgi, beceri ve deneyim edinme ihtiyacı, yabancı dil öğrenimi ve öğretimi alanını özel amaçlı öğrenmeye yönlendirmiştir (Altıncı, 2009). Bu durum, belli bir seviyede Türkçe bilen yabancıların özel ihtiyaçlarına ilişkin dil öğretiminde önemli bir eksiklik olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmada, yabancı uyruklu öğrencilere yönelik özel amaçlı Türkçe öğretim örneği hazırlayarak yabancı uyruklu öğrencilerin akademik dil ihtiyaçlarını karşılamak amaçlanmaktadır. Bu amaçla tasarlanacak özel amaçlı Türkçe öğretiminin Akdeniz Üniversitesi TÖMER vasıtasıyla yabancı uyruklu öğrenci kabul eden Akdeniz Üniversitesinin dil öğretim süreçlerine katkı yapılabileceği düşünülmüştür. Çalışma verilerinin toplandığı dönemde, yabancı uyruklu öğrenci kontenjanı ve sayısı en yüksek birimin sosyal bilimler olduğu görülmüş ve özel amaçlı Türkçe öğretim metinleri, sosyal bilimlerde eğitim alacak yabancı uyruklu öğrencilere yönelik olarak tasarlanmıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Türkiye’de veya yurt dışında Türkçe öğretim merkezlerinde eğitim gören öğrencilerden lisans ve lisansüstü eğitimlerini Türkiye’de sürdürenlerin özel alan Türkçesi becerisine ihtiyaç duymaları kaçınılmazdır. Genel amaçlı dil öğretimi, yabancı dil öğrenen bireylerin gündelik hayatlarında kullanacakları dinleme, konuşma, karşılıklı konuşma, okuma ve yazma gibi becerileri kazanmalarını sağlamaktadır. Bu tür öğretim, dilin genel kullanımına yönelik ortalama bir beceri düzeyi geliştirmeye ve daha ziyade sosyal hayatta kullanabilecekleri bir sosyal dil oluşturmaya yöneliktir. Ancak iş hayatı veya akademik alan gibi özel dil gereksinimlerinin yoğun olduğu bir ortamda, özel amaçlı dil öğretimi daha etkili ve amaca yönelik bir yaklaşım sunmaktadır.

Türkiye’deki üniversitelere lisans ve lisansüstü eğitim almak için gelen yabancı öğrencilerin sayısı her geçen yıl artmaktadır. Günlük ihtiyaçlarını karşılamada kullanacakları dil becerilerini TÖMER’lerde yürütülen genel amaçlı dil öğretim programlarıyla edinen yabancıların akademik dil ihtiyaçlarını karşılayacak özel amaçlı dil öğretim programlarına ihtiyaç duyulmaktadır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ihtiyaç analizi çalışmalarının son yıllarda hız kazandığı görülmektedir (Boylu ve Çangal, 2014; Çangal, 2013; Koçer, 2013; Şahin, Yağmur, İşcan, Kana ve Koçer, 2013; Tok, 2013; Yahşi-Cevher ve Güngör, 2015). Az sayıdaki

çalışmada (Karababa ve Karagül, 2013; Koçer, 2013), Türkiye'deki uluslararası öğrencilerin TÖMER'lerde eğitim alırken karşılaştıkları ihtiyaçlar incelenmiştir. TÖMER'lerde genel Türkçe öğretimi verilmektedir, ancak öğrencilerin ileride eğitim alacakları bölümlerde akademik Türkçe kullanmaları gerektiği göz önünde bulundurulduğunda, bu durum yeni ihtiyaçların ve sorunların ortaya çıkmasına neden olabilir. Bu da genel Türkçe öğretiminin ötesinde, öğrencilerin akademik alanlarında daha özel amaçlı dil becerilerine ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Bu çalışmalardan elde edilen verilerin program geliştirme süreçlerine uygulanmasının bir gereklilik olduğu ortadadır. Bu çalışmada gerçekleştirilen ihtiyaç analizi süreci, program geliştirme aşamasında hedef ve amaçların belirlenmesi ile bu hedeflere ulaşmak için gerekli özel dil kazanımlarının oluşturulması açısından büyük önem taşımaktadır. Program önerisi sunan bu çalışma, önceki ihtiyaç analizi çalışmalarından farklı olarak yapılan tespitleri uygulamaya koyma aşamasında öne çıkmaktadır. Bu fark, teorik bulguların pratiğe dönüştürülmesi ve eğitim süreçlerine somut bir şekilde entegre edilmesi anlamında büyük bir katkı sağlamaktadır.

Son yıllarda birçok üniversitede "Akademik Türkçe" adı altında kurslar düzenlendiği ve belirli alanlara yönelik dilsel çalışmalarla materyaller tasarlamaya yönelik araştırmalar yapıldığı gözlemlenmektedir (Şen, 2015). Ayrıca, özel amaçlı Türkçe öğretimine dair program önerilerinin (Çangal ve Başar, 2016; Temizyürek, Çangal ve Yörüsün, 2015) denendiği de bilinmektedir. Ancak materyal tasarımıyla ilgili yapılan çalışmalar, program geliştirme süreçlerini izlemediğinden, tam anlamıyla bir program özelliği taşımamaktadır. Özel amaçlı Türkçe öğretim programı önerisi sunan çalışmalar da genellikle birer deneme niteliğinde olup hedef kitlenin mevcut dil durumları, çalışmanın hazırlandığı alanlar ve yöntem açısından bizim çalışmamızdan farklı amaçlara hizmet etmektedir. Bu konuda yapılan lisansüstü çalışmalardan ikisi (Demir, 2017; Ulutaş, 2016) ihtiyaç analizi sonucunda elde edilen verilerin pratikte kullanılabilirliğini ölçmesi ve uygulanabilirliği ortaya koyması açısından diğer çalışmalardan ayrılarak önemli noktalara işaret etmektedir.

Bu bağlamda, yapılan çalışmalar ve mevcut ihtiyaçlar göz önünde bulundurulduğunda, bu çalışmada önerilen özel amaçlı Türkçe öğretim metinleri, C1 düzeyinde Türkçe bilen ve akademik Türkçe becerilerini geliştirmeye ihtiyaç duyan yabancı öğrenciler için önemli bir aşamayı teşkil etmektedir. Bu modelde hedef kitlenin dil ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ihtiyaç analizi, ihtiyaç analizinden elde edilen verilere dayalı tespit edilen hedefler, metinlerin hedef kitlenin öğrenim gördüğü alanı içine alacak şekilde oluşturulması,

alanla ilgili sözcük ve terimlerin kullanım sıklığına dayalı olarak metinlerde yer alması ve değerlendirme süreci yer almaktadır.

1.4. Sayıtlar

Yapılan araştırmanın içerik belirleme aşamasında Akdeniz Üniversitesi sosyal bilimler alanındaki bölümler ve bu bölümlerin ortak dersleri dikkate alınmıştır. Alana ilişkin sözcük havuzu oluşturmak ve metinleri belirlemek amacıyla kullanılan kaynakları belirlemede başvurulmuş öğretim elemanlarının görüşleri yeterlidir. Veri toplanan öğrencilerle öğretim üyelerinin veri toplama araçlarına verdikleri cevapların doğru ve samimi olduğu varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma Akdeniz Üniversitesinde sosyal bilimler alanındaki bölümlerde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilere yönelik özel amaçlı Türkçe öğretimi “akademik Türkçe” okuma metinlerinin geliştirilmesi ile sınırlıdır. Araştırmada yabancı uyruklu öğrenciler ve öğretim üyelerinden toplanan veriler 2023-2024 eğitim öğretim yılında elde edilmiş olup bu öğretim yılıyla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Özel Amaçlı Dil Öğretimi: Mesleki veya akademik amaçlarla yabancı dillerini geliştirmek isteyen en az orta seviyede yabancı dil becerisine sahip öğrenenlere özel mesleki veya akademik yabancı dil becerileri kazandırmak üzere yapılan dil öğretimi.

Genel Amaçlı Dil Öğretimi: Bir dili gündelik hâliyle genel kullanım kapasitesine en yakın bir biçimde öğretmek üzere yapılan dil öğretimi.

Öğretim Programı: “Okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzenegidir.” (Demirel, 2012).

Uluslararası Öğrenci: Eğitim amacıyla başka bir ülkeye giden öğrenci.

Akademik Türkçe: Genelde üniversite ortamlarında eğitim ve araştırma amaçlı kullanılan Türkçe.

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

II. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Özel Amaçlı Dil Öğretimi

Küreselleşmenin etkisiyle kültürler arası etkileşimin ve ticaretin artması, ulaşımın kolaylaşması, seyahatlerin yaygınlaşması bireylerin yabancı dil öğrenme taleplerini arttırmıştır. Yabancı dil öğretiminin temel amacı iletişim becerilerinin geliştirilmesi olsa da bu süreç dilin tüm disiplin alanlarına ait kelime ve ifadelerin uzun bir zaman diliminde öğrenilmesini gerektirir. Bununla birlikte günümüzde bireyler, öğrenmek istedikleri dile ait özel hedeflere hızlı ve etkili bir şekilde ulaşmayı talep etmektedirler. Bu bağlamda özel amaçlı dil eğitimi, bireylerin akademik ve mesleki kariyerlerinde ilerleyebilmeleri için alanlarına özgü seçilmiş kelime ve ifadeleri içeren bir öğretim yaklaşımı sunar. Özel amaçlı dil eğitimi, kişilerin dört temel beceriyi aktif bir şekilde kullanarak kariyerlerinde yükselmelerine, yaşam koşullarını iyileştirmelerine ve iş dünyasında kendilerine yer edinmelerine olanak sağlar. Bu süreçte eğitim hedefleri, içerik ve öğretim yöntemleri, bireylerin ihtiyaçlarına ve amaçlarına odaklanarak belirlenmekte, böylece kısa sürede etkin sonuçlar elde edilmektedir.

Özel amaçlı dil öğretiminin ilk olarak ne zaman ortaya çıktığı konusunda çeşitli görüşler bulunmaktadır. Strevens (1977) özel amaçlı dil öğretimi tarihinin yaklaşık yüz yıllık bir geçmişe sahip olduğunu ifade etmiştir. Dudley-Evans ve St. Johns (1998) ise özel amaçlı dil öğretiminin tarihi temellerinin Yunanlar ve Romalılara dayandığını belirtmektedir. Dünyada özel amaçlı dil eğitimi çalışmalarının ilk örnekleri, İngiltere ve ABD’de İngilizce bilmeyen yabancı öğrencilerin eğitim alabilmelerini sağlamak, mesleki iletişim becerileri eksik sağlık çalışanları ve bilim insanlarının dil gereksinimlerini karşılamak amacıyla ortaya çıkmıştır. Ayrıca İngiltere ile ticari faaliyetlerde bulunmak isteyen yabancı iş insanlarının iletişim ihtiyaçlarını karşılamak ve farklı ülkelerden göç ederek İngiltere’de veya ABD’de çalışmayı hedefleyen bireylerin hem mesleki hem günlük dil becerilerini geliştirebilmeleri için de bu tür programlar uygulanmıştır (Richards, 2001).

Hutchinson ve Waters (1987)’e göre özel amaçlı dil öğretimi dört aşamalıdır:

1. Özel Amaçlı Dil Eğitimi nedir?
2. Ders tasarımı

3. Uygulama

4. Eğitimci

Özel amaçlı dil öğretimi, dil öğretim programı ve ders planının hedef kitlenin ihtiyaçlarına göre tasarlanması sonucunda yapılan dil öğretimi türüdür. Özel amaçlı dil öğretimi, bireyin uzmanlaştığı veya uzmanlaşmayı hedeflediği/istediği bir disiplin alanına yönelik özel hedefleri kazandırmaya öncelik verir. Dil öğretimi genel dil öğretimine yönelik sözcük birikiminin kazanılmasını, dil bilgisi kurallarının öğretilmesini ve diğer dört temel dil becerisinin geliştirilmesini amaçlamaktadır. Özel amaçlı dil eğitimi ders tasarımında, amaca yönelik olduğundan öğretimin nasıl yapılacağından önce neyin öğretileceği sorusuna cevap aranır. Uygulama aşaması yıllık plan ya da izlenice, öğretim materyalleri ve metodoloji unsurlarından oluşur. Bu aşamada yıllık plan, içeriğin ne kadar sürede, nasıl öğretileceğinin uzmanlar tarafından belirlenmesiyle oluşturulur. Yıllık plan, çerçeve niteliğindedir. Eğitimci, yıllık plana büyük oranda uymakla beraber esneklik gösteren içerikte, zaman ve mekâna uygun olarak inisiyatif alabilir. Materyaller, hedeflerin kazandırılması amacıyla hazırlanan, eğitimin zengin ortamlarda yürütülmesini sağlayan eğitim araçlarıdır. Dil öğretiminde materyal kullanılması dil öğretim programının etkililiğini artırır. Burada bir diğer önemli husus eğitimcilerin hazırlanan materyalleri yetkin bir şekilde kullanmasıdır. Öğretim materyali ne kadar iyi hazırlanırsa hazırlansın öğretim materyalleri kullanımı konusunda iyi yetişmiş bir eğitimci tarafından uygulamaya konulmazsa programın hedeflere ulaştırmadaki başarısı yetersiz kalacaktır. Eğitim aşamasına göre, özel amaçlı yabancı dil öğretimi, genel dil öğretiminden farklı olarak belirli bir konuda uzmanlaşmayı hedeflediği için özel amaçlı dil öğretimi gerçekleştirecek eğitimcilerin de hedef disiplin alanındaki içeriğe hâkim olması gerekir.

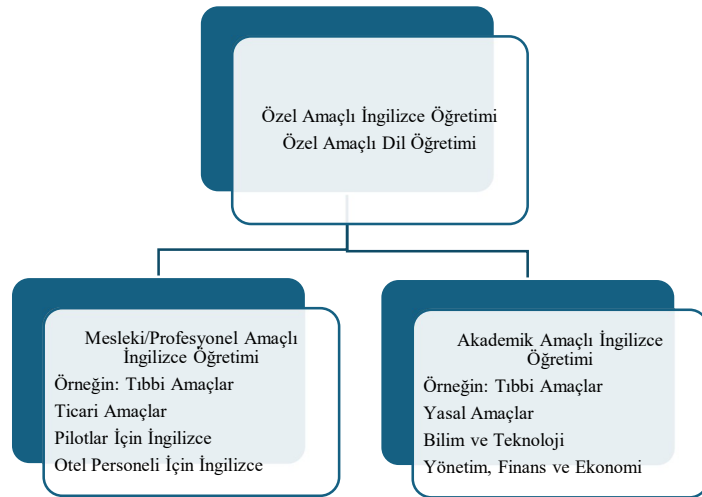
Genel amaçlı dil eğitimi ile özel amaçlı dil eğitimi birbirinden farklı süreçleri takip etmektedir. Baştürkmen (2006), genel amaçlı dil eğitimini, öğrencilerin rotası belli olmayan bir yolculuğa çıkarılmasına, özel amaçlı dil eğitimini ise güzergâhı belli bir yolculuğa benzetir. Çünkü özel amaçlı dil öğretiminde bireylerin kişisel ihtiyaçları ön plandadır. Örneğin sosyal bilimler alanına özgü özel hedeflerin bulunduğu bir dil öğretim programında Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin hepsinin ihtiyaçlarının aynı olması düşünülemez. Hatta sosyal bilimlerin alt disiplinlerinde birbirine yakın sayılabilecek alanlar olsa da bu bölümlerde okuyan öğrencilerin ihtiyaç duydukları dil becerisi düzeylerinde ve etkinlik alanı yetkinliklerinde farklılıklar bulunabilmektedir. Bu durum ihtiyaç analizinin gerçeği ortaya

koyduğunu, analiz sürecinde öğrencinin ve mesleğinin tamamen merkeze alındığının temel ifadesidir.

2.1.1. Özel Amaçlı Dil Öğretiminde İhtiyaç Analizinin Önemi

Özel Amaçlı Dil Öğretiminde ihtiyaç analizi 1970'lerden önce ve sonra olmak üzere iki kısımda ele alınabilir. Uygulama sürekli olarak kendini yenilemekte ve geliştirmektedir. 1970'lerden önce ihtiyaç analizleri, öğretmenlerin sezgilerine dayalıyken 1970'lerden itibaren literatüre bir kavram olarak girmiştir (Flowerdew, 2013).

Özel Amaçlı Dil Öğretimi (ÖADÖ), günlük konuşma dilinde kullanılan ifadelerin ve kelimelerin öğretiminden ziyade, bireylerin akademik ve mesleki yaşamlarında karşılaşılabilecekleri dil yapılarının kazandırılmasını hedeflemektedir. ÖADÖ'de genel dil öğretiminden farklı olarak dilin yalnızca standart biçimlerinin öğretildiği kapsamlı bir eğitim yerine, belirli bir amaca yönelik olarak bireylerin profesyonel yaşamlarında karşılaşılabilecekleri durumlara hazırlanması amaçlanmaktadır. Hem ÖADÖ hem de Özel Amaçlı İngilizce (ÖAİ) öğretiminde sunulan dil eğitimi, bireylerin uzmanlık alanlarına odaklanır. Donesch-Jezo'ya (2012) göre bu eğitim, hedeflenen akademik ve mesleki bağlamlarda kullanılan dil yapıları, dilbilimsel bilgi ve kelime dağarcığını içermektedir. Donesh-Jezo'nun (2012) bilimsel disiplinlere ve mesleki alanlara yönelik özel amaçlı İngilizce öğretimi genel sınıflandırması şu şekildedir:



Şekil 2.1. Özel Amaçlı İngilizce Dersleri Sınıflandırması

Hutchinson ve Waters (1987), genel amaçlı İngilizce ile özel amaçlı İngilizce öğretimi arasındaki farkı açıklarken bu iki yaklaşım arasında teorik bir farklılık bulunmadığını, ancak

uygulamada önemli ayrımlar olduğunu vurgulamışlardır. Bu değerlendirme, ifade edildiği dönem için oldukça isabetlidir zira o dönemde genel İngilizce dersleri veren öğretmenler, öğrenenlerin dil öğrenme hedeflerini belirlemede kritik bir role sahip olan ihtiyaç analizlerini nadiren gerçekleştirmişlerdir. Günümüzde ise dil öğretmenleri, ihtiyaç analizi yapmaya daha fazla önem vermekte ve bu yaklaşım, özel amaçlı dil öğretimi anlayışının gelişimine kayda değer bir katkı sağlamaktadır. Genel İngilizce ile özel amaçlı İngilizce öğretimi arasındaki temel fark, öğrencilerin dil öğrenme hedeflerinde yatmaktadır. Özel amaçlı İngilizce öğrenenler, genellikle öğretmenlerin aşına olmadığı, belirli bir uzmanlık alanına özgü dil bilgisine ihtiyaç duyan yetişkin bireylerdir. Bu bireyler, özellikle profesyonel görevlerini yerine getirebilmek için gerekli iletişim becerilerini geliştirmek amacıyla dil öğrenmeye yönelmektedirler (Donesch-Jezo, 2012).

Herhangi bir öğretim alanında genel olarak, özel amaçlı İngilizce öğretiminde ise özellikle, derslere başlamadan önce öğrencilerin ihtiyaçlarını belirlemek için gerçekleştirilen ihtiyaç analizi, en etkili ve yararlı başlangıç noktası olarak kabul edilmektedir. İhtiyaç analizi, öğrencilerin mesleki ya da akademik bağlamdaki dil ve içerik gereksinimlerini, beklentilerini, mevcut bilgi düzeylerini, karşılaştıkları zorlukları, bireysel durumlarını ve hedeflerini kapsamlı bir şekilde değerlendiren bir "durum tespiti" olarak tanımlanabilir. Ayrıca, öğrencilerin ne kadar bilgi edinmek ve hangi yöntemlerle çalışmak istediklerine dair bilgiler sunmaktadır. Bu tür veriler, program geliştiricilere ve uygulayıcılara sınıf yönetimi, müfredat tasarımı ve bireysel ihtiyaçlara uygun öğretim stratejileri geliştirme konularında rehberlik etmektedir (Galova, 2007).

Özel amaçlı İngilizce öğretimi derslerinin planlanmasında, öğrencilerin dersin başındaki dil yeterliliği ve iletişim becerilerini (mevcut durum analizi) değerlendirmek ve dil öğrenme sürecine yönelik gereksinimlerini (öğrenme ihtiyaçları analizi) belirlemek önemlidir. Ders esnasında gerçekleştirilen öğrenme ihtiyaçları analizi, kullanılan materyallerin yanı sıra öğretmenin tercih ettiği yöntem ve tekniklerin yeniden düzenlenmesini gerektirebilir. Bu analizler tamamlandıktan sonra, öğretmenin ders içeriği, metinler, kullanılan dilsel unsurlar, müfredat yapısı, öğretim yöntemleri, materyaller ve hedeflenen özel becerilerin kazanım düzeyleri konusunda bir karara varması beklenmektedir (Donesh-Jezo, 2012).

Özel amaçlı İngilizce öğretiminin temel amacı, öğrencilerin karşılaşılabilecekleri durumlarda dil bilgisi hatalarından arınmış ve amaca uygun metinler üretebilme becerisi kazanmalarınıdır. Bu bağlamda, derslerin öncelikli hedefi doğrudan dil bilgisi öğretimi değil, dil bilgisel yapıların biçim ve işlevleri arasındaki ilişkiyi anlamalarına rehberlik etmektir. Dil

bilgisi konularının seçimi, bu yapıların toplumsal ve dilbilimsel bağlamda kullanılabilirliği göz önünde bulundurularak yapılmalıdır. Böylelikle özel amaçlı İngilizce dersleri, öğrencilerin iletişimsel işlevlere veya ürettikleri çeşitli metinlerde ortaya çıkan ihtiyaçlara yönelik bir yapı etrafında düzenlenerek işlevsel bir temel üzerinde şekillendirilebilir (Richards ve Rodgers, 2002). Bu bilgilerden hareketle özel amaçlı dil öğretimi kapsamını akademik Türkçe metinleri için de uyarlamak mümkün olmaktadır.

Çalışkan ve Çangal'a (2013) göre, dil öğretim sürecine başlamadan önce ihtiyaç analizi yapılması zorunludur. Bu analizlerin amacı, öğrencilerin yaş, cinsiyet, gelişimsel özellikler ve hedef gibi bireysel özelliklerini belirleyerek dil öğretim sürecini bu verilere uygun şekilde düzenlemektir. Öğretim sürecinin sonunda hedeflenen davranışların kazandırılabilmesi, gerçekçi bir ihtiyaç analizinin yapılmasına bağlıdır. İhtiyaç analizinin ardından uygun bir program geliştirme modeli seçilerek öğretim programının oluşturulması gerekmektedir. Özel amaçlı dil eğitimi yaklaşımında, dil gereksinimlerinin öncelik sırası, öğrencinin zorunlu olarak kullanması gereken dil becerileri, hedef kitlenin kariyer hedefleri ve dilin kullanılacağı bağlamlar sürecin merkezine alınmaktadır.

2.1.2. Özel Amaçlı Dil Öğretiminde Hedeflerin Belirlenmesi

Dil öğretim programlarının hedefleri, ihtiyaç analizi sürecinde elde edilen bilgilere dayanmaktadır. İhtiyaç analizi sırasında belirlenen temel dil becerileri, dil becerisi alanları çerçevesinde somut hedef cümlelerine dönüştürülmektedir. Bu hedefler, dil öğretim sürecinin sonunda öğrencinin ulaşmayı hedeflediği beceri düzeylerini belirler.

Richards'a (2001) göre, dilin sadece genel amaçlara yönelik öğretilmesi, hedef kitlenin bireysel farklılıklarına ayrılan zamanı kısıtlar ve bu da bireysel dil ihtiyaçlarının tam olarak karşılanamamasına sebep olur. Yabancı dil öğrenen öğrenciler, belirli hedefler koyarak bu hedeflerin gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğini izlerler. Bu durum, öğrencilerin dil öğrenme motivasyonlarını artırarak öğretim faaliyetlerinden daha verimli bir şekilde yararlanmalarını sağlar. Özel amaçlı dil öğretiminde hedefler belirlenirken gerçek yaşamda yarar sağlayacak somut ve kısa vadeli hedefler net bir şekilde tanımlanmalıdır. Örneğin, “Dinlediğini anlayabilir.” yerine, “Restoranda müşterilerle iletişim kurarak sipariş alabilir.” şeklindeki hedef, hem öğrenci hem de öğretmen için daha açık ve ulaşılabilir olacaktır (Demir, 2021).

2.1.3. Özel Amaçlı Dil Öğretiminde İçeriklerin Belirlenmesi

Demirel (2012)'e göre içerikler, ihtiyaç analizi verilerine ve belirlenen hedeflere uygun olarak oluşturulmalıdır. Belirlenen içeriklerin ise şu ilkelere uygun olması gerekir: Somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, yakından uzağa, bilinenden bilinmeyene, genelden özele, anlamlılık, güncellik, gerçekçilik.

Özel amaçlı dil öğretiminde hedef kitlenin çerçevesi belirlenmiş bilgiler merkeze alınarak belirli alanlarda anlamlı ve yeterli olan ifade ve sözcükleri öğrenmeleri veya hedef alanlarının temel terimlerine hâkim olarak o alanda yeterli bilgi birikimine ulaşmaları hedeflenmektedir.

Özel amaçlı dil öğretim programında, öğrencilere temel hedefleriyle ya da kendi alanlarıyla doğrudan ilişkisi bulunmayan kelime ve dil bilgisi yapılarının öğretilmesi zaman kaybı olarak nitelendirilir. İçerik, teoriden ziyade gerçek yaşam veya akademik ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olmalıdır. Bunun için de içeriklerin sınırlandırılmış etkinliklerle sunulması önemlidir.

2.1.4. Özel Amaçlı Dil Öğretiminde Yöntem ve Tekniklerin Belirlenmesi

Özel amaçlı dil öğretim programında strateji, yöntem ve tekniğe karar verilirken belirtke tablosu analizlerinden yararlanılmalıdır. Öğrencilerin ihtiyaçları ve hedefleri ortak olmasına rağmen yaş, cinsiyet, etnik yapı gibi birçok unsur bakımından bireysel farklılıklar mevcuttur. Eğitim durumları ve materyaller belirlenirken birçok ilkeye dikkat edilmelidir (Demir, 2021). Demirel (2012)'e göre eğitimin etkili bir şekilde yürütülebilmesi için şu ilkelere uygun hazırlanması gerekir: ekonomiklik, gerçek yaşamla tutarlılık, kaynaşıklık ve öğrenciye görelilik.

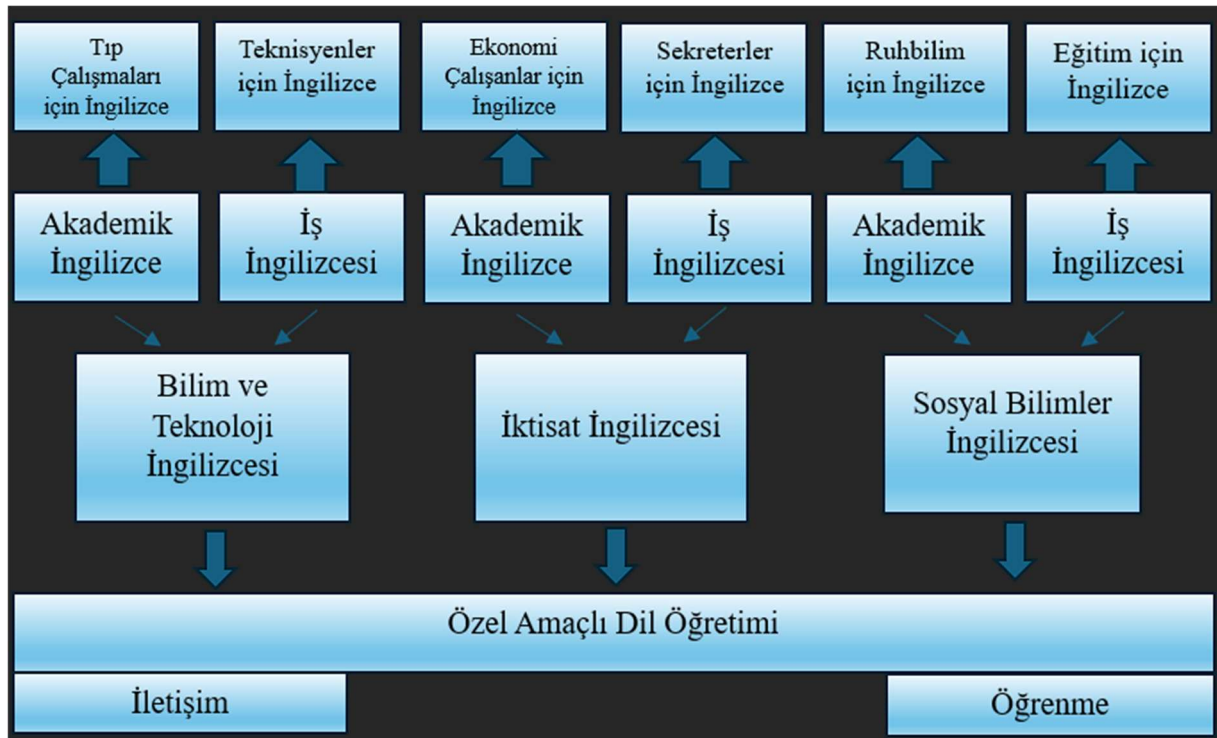
Özel amaçlı dil öğretimi, belirli ve sınırlı etkinlik alanlarında gerçekleştirilir. Bu nedenle öğrenme deneyimlerinin de bu belirli alanlara odaklanması gerekir. Dudley-Evans ve St. John (2002), özel amaçlı dil öğretiminde kullanılan stratejiler, yöntemler ve tekniklerin önceden kararlaştırılmış bir plan dâhilinde uygulanması gerektiğini ifade etmektedirler. Hedefe uygun öğrenme deneyimlerinin oluşturulması, bu sınırlı içeriklerin zenginleştirilmiş uyaranlarla sunulmasıyla mümkün olmaktadır.

2.1.5. Özel Amaçlı Dil Eğitimi Türleri

Özel amaçlı dil eğitimi, farklı araştırmacılar tarafından yapılan ihtiyaç analizi çalışmalarının sonuçlarına göre sınıflandırılmıştır. Özel amaçlı dil eğitimi, Munby (1978)

tarafından mesleki ve eğitim amaçlı olmak üzere iki başlıkta, Mackay ve Mountford (1978) tarafından iş, mesleki ve akademik amaçlı olmak üzere üç başlıkta sınıflandırılmıştır (Demir, 2021).

Özel amaçlı dil eğitimi alanında en detaylı ve önemli çalışma Hutchinson ve Waters (1991) tarafından yapılmıştır. Hutchinson ve Waters, (1991) “ÖAİ nedir?” sorusunun cevabına yönelik olarak dil öğretimini temsil eden bir ağaç şeması oluşturmuşlardır. “İngilizce Öğretim Ağacı” ismini verdikleri çalışmayla bir ağaç resmi üzerinde dil öğretiminin özel amaçlarını sınıflandırmışlardır. Hutchinson ve Walters’ın (1991) çalışmasındaki ağaç resminin kökleri, dil öğretiminin beslendiği kaynağı; gövdesi, ana başlıkları; dalları, alt başlıkları temsil etmektedir. Bu ağacın en üstündeki dallar birbirinden ayrılan ÖAİ kurslarını göstermektedir. Bu bölümün altındaki dallar ise Akademik Amaçlı İngilizce (AAİ) ve Mesleki Amaçlı İngilizce (MAİ) olmak üzere öğrencinin İngilizceye olan ihtiyacına göre iki ana türe ayrılmaktadır. Buranın altında yer alan bölümde ise öğrencilerin uzmanlık alanına yönelik olarak üç önemli kategori vardır: Bilim ve teknoloji için İngilizce, işletme ve ekonomi için İngilizce ve Sosyal Bilimler için İngilizce. Ağacın gövdesine bakıldığında İngilizce öğretiminin sadece bir dal olduğu görülmektedir. İngilizce öğretiminin ana dallarını genel amaçlı İngilizce öğretimi, yabancı dil olarak İngilizce öğretimi, ana dil olarak İngilizce öğretimi ve ikinci dil olarak İngilizce öğretimi oluşturmaktadır. Ağacın kökünde ise “iletişim” ve “öğrenme” kavramları yer almaktadır.



Şekil 2.1.5. Hutchinson ve Waters'ın Dil Öğretim Ağacı

2.2. Akademik Dil

Basit bir ifadeyle dil, insanlar arasında iletişimi sağlayan en temel araçtır. Hutchinson ve Waters'a (1987) göre dilin özellikleri kullanıldığı ortama göre değişiklik göstermektedir. Yani insanların sosyal hayatın içinde bulundukları mekânlar, kullandıkları dili de o çerçevede sınırlamakta ya da genişletmektedir. İnsanlar genellikle sosyal ortamlarda iletişim kurabilmek için genel dil kullanımlarına başvururken bu durum okul ortamında da akademik dile başvurmayı gerektirmektedir.

2.2.1. Akademik Dil Nedir?

İlgili literatürde akademik dili tanımlayan pek çok çalışma bulunmaktadır. Akademik dil, okul ortamı ve akademik söylem bağlamında kullanılan yazılı, sözlü, işitsel ve görsel dildir (Richards ve Schmidt, 2013). Zwiers (2014), karmaşık düşünceleri, ileri seviye düşünme süreçlerini ve soyut kavramları anlatmak için kullanılan sözcükler, dil bilgisi yapıları ve söylem stratejileri şeklinde tanımlamaktadır. Hyland ve Hamp-Lyons'a (2002) göre akademik dil, belirli grupların iletişim ihtiyaçlarını ve bu ihtiyaçlara yönelik uygulamaları esas alan dil öğretimidir. Scarcella (2003) akademik dili, dilin akademik ortamda ve bilimsel kitaplarda kullanılan bir çeşidi olarak tanımlar ve akademik disiplinlerle alakalı özgün dil bilgisel yapıların bulunduğu dilin farklı bir türü olduğunu ifade eder. Akademik dil, akademik diyalog veya metinlerde ve öğrencilerin okul bağlamında ihtiyaç duydukları formal kurallar, dil bilgisi yapıları ve içeriklerdir (Friedberg, Mitchell, ve Brooke, 2017). Nagy ve Townsend'e (2012) göre akademik dil “disiplinlerle alakalı içerikler hakkında düşünmeyi ve iletişimi sağlayan özelleştirilmiş yazılı veya sözlü” dildir. Bu tanımların ortak yönlerinden hareketle akademik dili, okullarda akademik konuların öğretiminde kullanılan dil türü olarak tanımlamak mümkündür.

Akademik dil ile konuşma dilini karşılaştıran ilk araştırmacılardan Cummins (1979), günlük konuşma dilini “Kişilerarası Temel İletişim Becerileri” kavramıyla akademik dili ise “Bilişsel Akademik Dil Yeterliliği” kavramıyla ifade etmiştir. O birincisiyle daha az karmaşık, daha somut, resim, jest ve mimikler gibi dil dışı öğelerle desteklenmiş, ev ve alışveriş merkezleri gibi resmî olmayan ortamlarda kullanılan bir dile atıfta bulunurken, ikinci kavram ile karmaşık ve soyut bir dil ifadesinde bulunmuştur. Bu durum da Cummins'e (1979) göre temel dil ediniminin daha kolay ve daha erken gerçekleşmesine, akademik dil ediniminin ise daha geç ve daha zorlu olmasına neden olmaktadır.

2.2.2. Akademik Dilin Özellikleri

Araştırmacıların pek çoğu akademik dilin özelliklerini belirlerken akademik yazı dili temelinde açıklamalar yapmışlardır. Bunu, akademik dilin yazıda daha belirgin nitelikte kullanılması şeklinde açıklamak mümkün olabilir. Dolayısıyla burada sıralanacak akademik dilin özellikleri aslında akademik yazı diline dair özellikleri içermektedir. Demir (2017), Zwiers (2015) ve Gillett (2015) başta olmak üzere farklı kaynaklardan derlediği özellikleri şu alt başlıklarda toplamıştır:

- a) Resmî üslup: Akademik yazı dili günlük konuşma diline kıyasla daha resmîdir. Sosyal dilde devrik ve eksilteli cümleler kullanılırken akademik dilde bu duruma pek rastlanmaz (Cavkaytar ve Zenci Çalışır, 2013).
- b) Anlaşılabilirlik: Kullanılan ifadelerin anlamları nettir. Bunun için yazar veya konuşur kavram ve fikirlerini iyice anlaşılır kılmaya çalışır (Zwiers, 2014).
- c) Kesinlik: Akademik yazıda veriler kesin rakamlarla sunulur. Kesin bir insan sayısı varken “çoğu insan” ifadesi kullanılmaz (Gillett, 2015).
- ç) Nesnellik: Akademik dili kullanan kişi kendisini geri plana çekip mesajı ön plana çıkarır. Bunun için çok fazla kişisel duygu, düşünce ve olaya da yer verilmez (Valdes, 2004). Okuyucu ya da yazarı belli eden çok az kelime vardır. Vurgulanmak istenen, savunulan tez, elde edilen bulgular ve bu bilgilerin elde edilme yöntemidir (Gillett, 2015; Kuo, 1998).
- d) Kanıtların varlığı: Akademik konuşmada ya da yazıda dile getirilen bilgi ve fikirlerin doğruluğunu göstermek için değişik kanıtlar, örnekler ve veriler kullanılır (Zwiers, 2014).
- e) Kaçınma ifadeleri: Akademik dil kullanıcıları bilgilerinin sınırlı olduğunu, ileri sürdükleri savların istisnalarının bir konuyla ilgili farklı fikir ve bakış açılarının da olabileceğini, vardıkları sonucun tek olası sonuç olmadığını, elde ettikleri verilerden başka sonuçlara ulaşmanın da mümkün olabileceğini okura göstermek için kaçınma ifadeleri kullanır (Doyuran, 2009; Gillett, 2015; Jordan, 1997; Weissberg & Buker, 1990; Yakhontova, 2003; Zwiers, 2014).
- f) Uzun cümleler: Tek bir ana cümleyle yetinmek yerine akademik dilde birkaç yan cümle yan yana getirilerek ana cümleye birleştirilir (Zwiers, 2014).
- g) Edilgen yapı: Nesnenin öznenin daha önemli olduğu ya da öznenin bilinmediği durumlarda kullanılan edilgen cümleler akademik dilde de sıkça kullanılmaktadır. Emeksiz (2015), akademik metinlerde edilgen yapının sıkça kullanılmasını nesnel bir bakış açısı

sağlamasına bağlar. Ona göre böylece yazarlar kimliklerini gizlemiş ve dikkatler tartışılan konuya çekilmiş olur.

ğ) İsimleştirmeler: Akademik dilde bir cümlede daha fazla bilgi vermek için fiil veya sıfatlar isimleştirilerek bir yan cümlelerin öznesi ya da nesnesi hâline getirilir. Birçok kelimedenden oluşan özne ve nesneler de okuyucu açısından metin içi ilişkilerin takibini zorlaştırır (Halliday & Martin, 1993; Schleppegrell, 2001; Zwiers, 2014).

h) Tür olarak isimlerin çokluğu: Akademik dilde isim türündeki kelimeler çok sık kullanılmaktadır.

ı) Zaman: Akademik dilde daha çok geniş zaman kullanılır (Bahar, 2014; Biber, 2006)

i) Birinci çoğul kişi zamirlerinin çokluğu: Kuo (1998) üç farklı bilim dalına ait 36 bilimsel makaleyi incelediği çalışmasında kullanılan zamirlerin % 88'inin birinci çoğul kişi zamiri olduğunu ve bu zaminin iki farklı gönderimde bulunduğunu belirlemiştir. Bunlardan ilkinde "biz" zamiri ile yazarlar (% 66) kastedilirken diğesinde (% 34) ise aynı zamirle yazar ve okuyucular ya da o bilim dalının hepsi kastedilmiştir.

j) Terimlerin çokluğu: Türü ne olursa olsun akademik metinlerde o bilim dalına ait bol miktarda terim bulunur (Schleppegrell, 2001; Yakhontova, 2003).

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

2.2.3. Akademik Dilin İşlevleri

Genel bir yargıyla akademik dil, öğrencilerin derslerini anlayabilmesinde ve eğitimlerinde başarılı olabilmeleri için gerekli dil olarak görülmektedir. Goldenberg ve Coleman'a (2010) göre akademik dil içerik alanı öğretiminde oldukça önemli bir yere sahiptir. Aslında akademik dil için sadece belli bir disiplinle ilgili içerik öğretimi demek eksik bir ifade olacaktır. Akademik dil öğretimi, temelinde dinleme, not alma, yüzeysel tarayarak okuma, gözden geçirerek okuma, metindeki fikri tahmin etme, akademik kelimeleri bağlamdan çıkarabilme, tartışmalara katılabilme, sözlü sunum yapabilme, özetleme, rapor ve makale yazma gibi farklı öğrenme stratejilerini öğretmeyle ilişkilendirilir (Flowerdew ve Peacock, 2001; Jordan, 1997). Chamot ve O'Malley (1994) akademik dilin fonksiyonlarını şu

şekilde ifade ederler: Bir bilgiyi aramak, bilgiyi anlayıp sentezlemek, karşılaştırma yapmak, sıralamak, sınıflamak, analiz etmek, çıkarım yapmak, kanıtlamak, ikna etmek, problem çözmek, değerlendirmek.

Bu işlevlerin sadece akademik dilde kullanıldığı düşünmek yanlış bir yaklaşım olur. Konuşma diline ait bazı işlevlerin de akademik dilde olduğu göz önüne alındığında bu işlevlerin sadece akademik dilde kullanıldığı düşüncesinin temel nedeni bir bütün hâlinde ve çok sık bir şekilde akademik ortamlarda kullanılmalarıdır (Dalton-Puffer, 2007).

2.2.4. Akademik Dilde Temel Dil Becerileri

a) Akademik Dinleme: Christison ve Krahne (1986), akademik ortamlarda en sık kullanılan becerinin dinleme olduğunu ifade etmektedirler. Bunun nedeni, dinlemenin algıya dayalı bir beceri olması ve akademik bağlamların genellikle bilgiyi aktaran kişinin konuşmasının baskın olduğu ortamlardan oluşmasıdır. Akademik bir beceri olarak dinleme, günlük hayatta kullanılan dinleme becerisinden, içeriğinde yer alan bilişsel süreçler ve bağlamdan bağımsız olabilme özelliği nedeniyle ayrılmaktadır. Flowerdew'e (1995) göre akademik dinleme becerisinin kendine özgü bazı özellikleri vardır. Bunlardan bazıları şu şekilde ifade edilmiştir:

1. Dinlerken ön bilgi kullanmak
2. Neyin gerekli neyin gereksiz olduğunu anlayabilmek
3. Birden çok konuşmacının olduğu ortamda içeriği takip edebilmek
4. İma edilen anlam ve direkt olmayan söz eylemlerini anlamlandırmak
5. Aktif katılımcı olunmadan uzun konuşmaları takip etmek
6. Dinlerken not alabilmek
7. Konuşmanın seyrinden gelecek bilgiyi ya da fikri tahmin edebilmek

b) Akademik Konuşma: Akademik konuşma becerisi, derslerde soru sormak, sözlü sunumlar yapmak, seminerlerde veya benzeri ortamlarda sözlü anlatım gerçekleştirmek ve sınıf içi tartışmalara katılmak gibi çeşitli bağlamlarda kullanılmaktadır (Jordan, 1977). Bu bağlamlarda konuşma yapmak, akademik jargona uygun bir şekilde iletişim kurmayı, ilgili terminolojiye hâkim olmayı ve günlük dilde sık kullanılan ifadelerden uzak durmayı gerektirdiği için öğrenciler açısından zorlu bir süreç olabilmektedir. Özellikle yabancı dilde akademik konuşma gerçekleştiren öğrenciler için bu beceri daha da güçleşmektedir. Bunun temel nedenlerinden biri, konuşmaların değerlendirildiği durumların çoğunlukla

hızlı geri bildirimlere ve öznel yargılara dayanmasıdır (Christianson, Hoskins ve Watanabe, 2009).

c) Akademik Okuma: Okuma, bir metni bilişsel olarak kodlama ve anlamlandırma süreci olarak tanımlanabilir. Bu süreç, metinlerin duyuşsal kanallarla algılanması, okuyucunun ön bilgileriyle sentezlenmesi ve anlamlandırılması aşamalarını içerir (Avcıoğlu, 2000; Güneş, 2014; Yalçın, 2000). Okuma esnasında okuyucu, beyinde görme, tanıma, görüntü belleği oluşturma ve anlama gibi temel zihinsel süreçleri devreye sokar (Kurudayıoğlu, 2011). Smith ve Dechant (1961) okuma sürecini, tanıma ve algılama olmak üzere iki bilişsel işlemle açıklarken Guthrie ve Wigfield (2005), bu süreçte okuyucunun ön bilgilerinin harekete geçirilmesi, metnin yapısının zihinde şekillendirilmesi, mesajın anlamlandırılması ve ön bilgilerle harmanlanmasını vurgulamaktadır. Okuma sırasında kelime bilgisi ve kelimelerin bağlam içinde anlamlandırılması, süreç açısından kritik bir öneme sahiptir. Scarcella'ya (2003) göre kelimeler, genel kullanımda olan kelimeler, belirli alanlara özgü teknik kelimeler ve genel kullanımlı ancak özel anlam taşıyan akademik kelimeler olmak üzere üç gruba ayrılmaktadır. Özellikle akademik okuma sürecinde, okuyucunun bu üç kelime grubunu anlamlandırabilmesi gereklidir. Akademik metinlerin yalnızca akademik veya teknik kelimelerden oluştuğunu varsaymak doğru değildir. Coxhead (2000) ve West'in (1994) çalışmaları, bu metinlerin büyük ölçüde günlük kelimelerden oluştuğunu göstermektedir. Bu nedenle, akademik ve teknik kelimelerin bağlam içerisinde öğretilmesi önemlidir. Ancak bundan önce, öğrencilerin akademik okuma becerisi kazanmaları temel bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır.

d) Akademik Yazma: Günlük dilde yazma ile akademik yazma arasında önemli farklılıklar bulunmaktadır. Akademik yazma, yalnızca içerik açısından değil, kullanılan dilin özellikleri bakımından da belirgin bir şekilde ayrılmaktadır. İmer, Kocaman ve Özsoy (2011) akademik yazmayı "yazıda kullanılan kesit" olarak ifade ederken, Karaağaç (2018) bu durumu "özel dil" kavramıyla ilişkilendirmiştir. Akademik metinler, genellikle yüksek sözlüksel yoğunluk, soyut ifadeler, kişisiz yapılar ve çeşitli vurgulama tekniklerini içerir. Ayrıca, akademik yazmada kullanılan dilin, günlük yazı diline kıyasla daha resmî ve yapılandırılmış bir karakter taşıdığı vurgulanmaktadır (Curry ve Hewings, 2005). Curry ve Hewings'e (2005) göre akademik yazma konusunda önemli noktalar şunlardır:

1. Bir görüş ortaya koymak
2. Bir bakış açısına sahip olmak
3. Belirli bir görüşü savunmak veya eleştirmek

4. Farklı bakış açılarına yer vermek
5. Bir fikri destekleyecek kanıtlar sunmak
6. Bir sonuca ulaşmak
7. Analiz etmek
8. Eleştirel bakış açısına sahip olmak
9. Ana fikir etrafında yazmak
10. Bir tartışmayı destekleyici kanıtlar sunmak
11. Kişisel fikirleri ifade etmek
12. Bilimsel bilgilerle kişisel fikirleri ayırt etmek
13. Kişisel çıkarımlarda bulunmak.

3. İlgili Araştırmalar

Alanyazında yapılan taramalarda özel amaçlı dil öğretimi ana başlığında ve özel amaçlı İngilizce öğretimi alt başlığında çok sayıda çalışmayla karşılaşılmıştır. Bu çalışmalar incelendiğinde akademik dil, hem ana dil konuşurlarının hem de yabancı dilde akademik dil öğrenenlerin ilgi alanına giren bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Diğer taraftan akademik dil çalışmaları ise genellikle akademik yabancı dil hakkında yoğunlaşmaktadır. Bunun sebebi akademik dili öğrenmenin bir yabancı için ana dil konuşurlarına göre daha karmaşık ve zor olmasıdır, denilebilir. Ancak bu çalışmamızın kapsamını oluşturan özel amaçlı dil öğretiminde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin bir alanı olan akademik Türkçe konusunda yapılan çalışmaların sayısı ise oldukça azdır. Bu bölümde ana dilde akademik Türkçe ve yabancılar için akademik Türkçe ile ilgili yapılmış çalışmalar tanıtılacaktır.

Çangal ve Başar (2016), “*Türkçe Öğrenen İranlılar İçin Turizm Türkçesi Öğretim Programı, Terimler Sözlüğü ve Konuşma Kılavuzu Denemesi*” başlıklı çalışmalarında, özel amaçlı Türkçe öğretimi kapsamında yabancılar “Turizm Türkçesi” öğretmek amacıyla bir öğretim programı, terimler sözlüğü ve konuşma kılavuzu geliştirmişlerdir. Deneme niteliğinde olan bu çalışmada, “Turizm Türkçesi” öğretimine ilişkin yöntem ve önerilere yer verilmiştir.

Temizyürek, Çangal ve Yörüsün (2015), “*Yabancılar Türkçe Öğretiminde İş Türkçesi Öğretim Programı, Ders Kitabı ve Terimler Sözlüğü Denemesi: Bankacılık Örneği*” başlıklı çalışmalarında, “iş” alanının son yıllarda Türkçe öğrenme gereksinimleri arasında önemli bir yere sahip olduğunu belirtmiş ve bu ihtiyacı karşılamaya yönelik çalışmaların alana katkı sağlayacağını vurgulamışlardır. Bu doğrultuda araştırmacılar, iş alanının “bankacılık” dalına

odaklanarak “Bankacılık Türkçesi” öğretimine yönelik örnek bir öğretim programı ve terimler sözlüğü geliştirmişlerdir. Deneme niteliği taşıyan bu çalışmada, ayrıca bu alanda kullanılabilecek ders kitaplarının nasıl tasarlanabileceğine ilişkin görüş ve örnekler sunulmuştur.

Şen (2015), “İktisadi ve İdari Bilimler Türkçesinin İncelenmesi ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanımı” başlıklı yüksek lisans tezinde, mesleki bir dil olarak İktisadi ve İdari Bilimler Türkçesinin dilsel özelliklerini çeşitli yönleriyle analiz etmiştir. Çalışmada, İktisadi ve İdari Bilimler Türkçesinin sözcük, dil bilgisi, metin ve dil dışı özellikleri betimlenmiş, bu özelliklerden yola çıkarak söz konusu mesleki dilin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımına yönelik materyal geliştirme önerileri sunulmuştur.

Kurt (2019), “Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Özel Amaçlı Dil Öğretimi: İş Türkçesi” başlıklı doktora tezinde, "Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü", "Çağdaş Türkçenin Sıklık Sözlüğü" ve "A Frequency Dictionary of Turkish" sözlüklerini inceleyerek Türkçenin özel amaçlı öğretiminde söz varlığı ve kelime sıklığının nasıl belirleneceği ve nasıl öğretileceği üzerine tartışmalar sunmuştur. Çalışmada, özel amaçlı dil eğitiminin yöntem ve teknikleri, ölçme ve değerlendirme anlayışı, söz varlığı, materyal tasarımı ve iş Türkçesinin temel etkinlik alanlarının belirlenmesi gibi geniş bir kuramsal bilgi yer almaktadır. Çalışmanın kuramsal çerçevesinin ve araştırma bulgularının, özel amaçlı dil eğitimi ve yabancılara iş amaçlı Türkçe öğretimi alanında yapılacak gelecekteki çalışmalara katkı sağlaması değerlendirilmiştir.

Yahşi-Cevher ve Güngör (2015), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Akademik Türkçenin Önemine İlişkin Uygulamalı Bir Araştırma: Türk Dili Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi Örneği” başlıklı çalışmalarında, Türkiye’de yükseköğrenim gören yabancı öğrenciler için genel dil öğretimine ek olarak “Akademik Türkçe” eğitiminin önemine vurgu yapmışlardır. Araştırmacılar, yabancı öğrencilerin öğrenim gördükleri alanlara özgü kavram ve terimleri yalnızca “Akademik Türkçe” eğitimiyle öğrenebileceklerini ifade etmişlerdir. Yükseköğrenim seviyesinde Türkçe öğrenen öğrencilerin “Akademik Türkçe” derslerine duyduğu ihtiyaçları tespit eden araştırmacılar, bu derslerin tasarımı ve uygulamasına ilişkin önerilerini, öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda sunmuşlardır.

Koçer (2013), *Program Geliştirmenin İlk Basamağı: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İhtiyaç ve Durum Analizi* başlıklı çalışmada, program geliştirme sürecinde ihtiyaç analizinin önemine dikkat çekmiştir. Yabancılara Türkçe öğretimi gibi temelleri yeni

atılan bir disiplinin ilk aşamasında, öğretmen ve öğrenci görüşlerine başvurarak ihtiyaçların belirlenmesi ve durum analizinin yapılması gerektiğini vurgulamıştır. Araştırmacıya göre, etkili bir öğretim programı, ancak dil ihtiyaçlarının önceden tespit edilmesiyle mümkün olabilir. Taba-Tyler’ın program geliştirme modelinin ihtiyaç analizi adımıyla hareketle gerçekleştirilen çalışmada gözlem, anket ve açık uçlu sorularla toplanan veriler doğrultusunda yabancılara Türkçe öğretimi alanına yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur.

Altımdört (2009), *Özel Amaçlı Yabancı Dil Öğretim Programı’nın Değerlendirilmesi Üzerine Bir Çalışma (Kara Harp Okulu Örneği)* başlıklı tezinde, Kara Harp Okulu Özel Amaçlı İngilizce Programı’nın içeriğini ve bu programın hem mezunların hem de mevcut öğrencilerin İngilizce ihtiyaçlarını karşılama düzeyini incelemeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda, bir “Program Değerlendirme Modeli” geliştiren araştırmacı, söz konusu programı bu model çerçevesinde sistematik bir şekilde değerlendirmiştir.

Tok (2013), uluslararası öğrencilerin akademik yazma ihtiyaçlarına yönelik gerçekleştirdiği çalışmada, otuz maddelik bir akademik yazma kazanımları listesi oluşturmuş ve bu kazanımlara uygun etkinlikler tasarlamıştır. Araştırma kapsamında geliştirilen etkinlikler, yirmi iki uluslararası öğrenciye beş hafta boyunca toplamda otuz saat uygulanmıştır. Çalışmanın sonunda, uluslararası öğrencilerin akademik yazma sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve eksiklikler tespit edilmiştir.

Ekmekçi (2017), on uluslararası öğrenci, iki öğretim üyesi ve üç yabancı dil öğretim görevlisi ile gerçekleştirdiği nitel çalışmada, uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe bağlamında karşılaştıkları dil sorunlarını belirlemiştir. Bu sorunlara yönelik olarak doksan altı saatlik etkinlik hazırlayan araştırmacı, söz konusu etkinlikleri on iki hafta boyunca on dokuz öğrenciye uygulamıştır. Çalışma sonucunda, öğrencilerin akademik dil ihtiyaçları konusunda önemli bir ilerleme kaydettikleri ifade edilmiştir.

Ulutaş (2016), İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi’nde öğrenim gören uluslararası öğrencilere yönelik özel amaçlı Türkçe öğretim programı geliştirme amacıyla yürüttüğü çalışmada, öğrencilerin ihtiyaçlarını belirlemiş ve dört temel dil becerisi çerçevesinde kazanımlar listesi oluşturmuştur. Ayrıca, bu kazanımlara uygun etkinlikler tasarlamak için çeşitli metinlerden faydalanmıştır.

Dolmacı ve Ertaş (2016), Akademik Türkçe Derlemi ve Akademik Türkçe Kelime Listesi’nin daha önce hiç hazırlanmadığını, bu sebeple bu iki hedefi gerçekleştirmek amacıyla Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesinde 2013-2014 akademik yılında okutulan elli yedi ders kitabını bilgisayar ortamına aktararak bir derlem oluşturma sürecini

gerçekleştirmişlerdir. Bu ders kitapları, beşerî bilimler, eğitim, iktisat, hukuk ve fen bilimleri olmak üzere toplamda beş farklı alandan seçilmiştir. Bu çalışmada, listede bulunan kelimelerin öğrenciler tarafından öğrenilmesinin, özellikle okuduğunu anlama gibi akademik dil becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağına işaret etmektedir.

Tüfekçioğlu (2018), “*Yabancı Dil Olarak Akademik Türkçe: Sosyal Bilimlerde Akademik ve Teknik Söz Varlığı*” başlıklı doktora tezinde, Türkçenin sosyal bilimler alanındaki teknik ve akademik söz varlığını belirlemeyi ve yabancı dil olarak akademik Türkçe derslerinde kullanılabilecek bir akademik sözcük listesi hazırlamayı hedeflemiştir. Bu amaç doğrultusunda, sosyal bilimler on sekiz farklı alana ayrılmış ve bu alanlarda toplamda 1.854.157 sözcük birimlik bir veri tabanı oluşturulmuştur. Belirlenen teknik söz varlığı, kavram değeri taşıyan sözcükler, fiiller, edatlar ve bağlaçlar gibi kategorilerde sınıflandırılmıştır. Çalışma sonucunda, sosyal bilimlerde ortak olarak kullanılan ve sıklığı yüzün üzerinde olan sözcükler, genel bilimsel Türkçeye yönelik kullanımlar, fiiller, edat ve bağlaçlar dikkate alınarak akademik Türkçe sözcük listesi oluşturulmuştur.

Boylu’nun (2016), İstanbul Aydın Üniversitesi’nin Türkçe eğitim programlarında lisans ve lisansüstü eğitim gören uluslararası öğrencilerin karşılaştığı akademik sorunları tespit etmek amacıyla yaptığı çalışmaya otuz öğrenci katılmıştır. Veriler, kişisel bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Çalışma sonucunda, öğrencilerin karşılaştığı en belirgin sorunlar tespit edilerek alana katkı sunulmuştur.

Dursun (2021), “*Özel Amaçlı Türkçe Öğretim Programı Tasarısı: Sağlık Türkçesi Öğretim Programı*” başlıklı yüksek lisans tezinde, Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi kapsamında tanımlanan B1 dil seviyesi özelliklerini dikkate alarak sağlık bilimi lisans programı öğrenci adaylarına yönelik bir özel amaçlı Türkçe öğretim programı geliştirmeyi hedeflemiştir. Çalışmanın ihtiyaç analizi aşamasında, bir program geliştirme uzmanı, on iki öğrenci ve beş öğretim elemanı ile görüşmeler yapılmıştır. Verilerin analizi sonucunda, sağlık bilimine özgü akademik ve mesleki dil ihtiyaçları belirlenmiştir. Araştırmanın bulguları doğrultusunda, sağlık Türkçesi öğretim programının hedefleri, içeriği, eğitim durumu ve ölçme-değerlendirme öğeleri oluşturulmuştur.

Ünlü Alkaya (2021) “*Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Sağlık Türkçesinin Mevcut Durumuna Yönelik Öğretici ve Öğrenci Görüşleri*” adlı yüksek lisans tezinde, Türkiye’ye sağlık alanında eğitim almak veya staj yapmak için gelen yabancı öğrencilerle ÖAT öğretimi yapmış öğreticilerin görüşlerinden hareketle sağlık Türkçesinin mevcut durumunu belirlemeyi

amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubu, sağlık alanında staj yapan veya eğitim alan kırk dört uluslararası öğrenci ile ÖAT öğretiminde tecrübe sahibi on öğreticiden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda, Türkiye'ye sağlık alanında eğitim almaya veya staj yapmaya gelen uluslararası öğrencilerin büyük çoğunluğunun hem üniversite eğitimi sırasında hem de öncesinde uzmanlıklarını destekleyecek sağlık Türkçesi dersi almadığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin TÖMER'de öğrendikleri Türkçenin, uzmanlık alanlarıyla mesleki hayatları için yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonunda ise tespit edilen sorunlara ilişkin öneriler sunulmuştur. Ayrıca çalışmanın sonunda, sağlık Türkçesi temel söz varlığı ve sağlıkla ilgili kalıplaşmış ifadelerden hareketle oluşturulmuş örnek diyaloglara yer verilmiştir.

Demir (2017), “*Uluslararası Öğrencilerin Akademik Türkçe İhtiyaçları*” başlıklı doktora tezinde, Türkiye’de lisans ve lisansüstü eğitim gören uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaçlarını incelemek ve akademik Türkçe kullanımında karşılaştıkları sorunları belirlemeyi hedeflemiştir. Araştırma, karma bir desen kullanılarak gerçekleştirilmiş olup öğrenci ve öğretim elemanı anketleri yoluyla nicel veriler ve yarı yapılandırılmış öğrenci görüşmeleri aracılığıyla nitel veriler toplanmıştır. Çalışmada, Türkiye’deki 54 farklı üniversitede lisans ve lisansüstü eğitim gören 697 uluslararası öğrenci ile 15 üniversitede uluslararası öğrencilere eğitim veren 203 öğretim elemanından oluşup toplamda 900 katılımcı yer almıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre öğrenciler, bölüm derslerinde en çok dinleme becerisini kullanmaktadır. Öğrencilerin başarıya katkı sağlayan etkinlikler, özellikle anlamaya dayalı becerilerin yoğun olarak kullanıldığı etkinliklerdir. Uluslararası öğrenciler, dört beceri içinde en çok yazma becerisinde zorluk yaşamaktadır. Akademik okuma sürecinde en çok metinlerdeki terimleri anlamakta, akademik yazmada dil kullanımı konusunda, akademik konuşmada ise telaffuz hatalarından kaçınmada zorlanmaktadırlar. Akademik dinleme becerisinde ise standart Türkçe dışındaki aksanlı konuşmaları anlamakta güçlük çekmektedirler. Ayrıca, öğrenciler ile öğretim elemanlarının anket sorularına verdikleri yanıtlar arasında büyük oranda bir örtüşme olduğu gözlemlenmiştir. Ancak öğretim elemanları, uluslararası öğrencilerin kendi beyanlarından daha fazla dil becerisi zorluğu yaşadığını belirtmişlerdir.

III. BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırma Deseni

Uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaçlarının belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada öz itibariyle karma desen uygulanmıştır. Çalışmada, öğrenci ve öğretim elemanı anketleri yoluyla nicel veriler, yarı yapılandırılmış öğrenci görüşmeleri yoluyla da nitel veriler elde edilmiştir. Karma çalışmalarda aynı çalışmada hem nitel hem nicel yöntemler kullanılarak bir yöntemin güçlü tarafıyla diğerinin zayıf noktasını tamamlamak amaçlanır (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Bu çalışmada özel amaçlı Türkçe öğretimi akademik Türkçe derslerinde kullanılmak üzere metin uyarlama ve uygulama amaçlandığından mevcut programdaki sorunlarının tespit edilmesi ve bu sorunların çözüme kavuşturulup programa yeniden uyarlanması gerekmektedir. Bu bağlamda yöntem, durum çalışması olarak belirlenmiştir.

Bir çalışmanın bir durum olup olmadığına karar vermek kolay değildir. Diğer bir ifadeyle durum çalışması, farklı şekillerde tanımlanmaktadır ve durum çalışmasının ne olmadığını söylemek, ne olduğunu söylemekten daha kolaydır (Nunan, 1992). Adelman, Jenkins ve Kemmis (1976) durum çalışmasının ne olmadığını belirlerken “eylem hâlindeki durum” ifadesini önermektedirler. Başka bir deyişle, sınıftaki nesne ve olaylardan biri seçilir, incelenir (örneğin ikinci dil öğrenen biri ya da bir fen sınıfı) ve bu durumların ilgili bağlamdaki işlevleri araştırılır (aktaran Nunan, 1992). Birden fazla veri toplama tekniğinden sistematik bir biçimde yararlanılarak yapılan durum çalışması, özel bir durumun seçilerek tanımlanmasıyla başlar. Durum çalışması, ele alınan herhangi bir durumu en iyi şekilde anlayarak detaylandırabilmek ve derinlemesine bir incelemeyle bakış açısı sunabilmek amacıyla yürütülür. Çalışmadaki derinlemesine anlayışın sağlanabilmesi, veri kaynaklarının zenginliği ve çeşitliliği mümkündür (Creswell, 2013).

Woodside’a (2010) göre durum çalışması; tekil bir nesneyi tanımlama, anlama, tahmin etme ve/veya kontrol etmeye odaklanan bir araştırma türüdür. Yin (2011) ise durum çalışmasını, ilgili bağlamda yer alan etkinliklerin tanımlandığı ya da açıklandığı belirli durum veya durumların araştırılması olarak ifade etmektedir.

Alanyazında durum çalışmasıyla ilgili bir dizi açıklamalar ve tanımlar yer almaktadır. Nunan (1992) konu ile ilgili bu bilgileri, ilgili araştırmacılardan şu şekilde aktarmaktadır:

1. Durum çalışmaları -örneğin bir çocuğun bir yıllık süreçte dil edinimi gibi- belirli bir süre boyunca bir kişinin konuşma, yazma ya da dil kullanımı ile ilgili çalışmalardır (Richards, Platt ve Weber, 1985).

2. Durum çalışması, alınan bir ya da birden çok kararın neden alındığı, nasıl uygulandığı ve ne gibi sonuçlar doğurduğunun aydınlatılmasında rol oynar (Schramm, 1971'den aktaran Yin, 1984).

3. Bir durum çalışması, güncel bir olguyu gerçek hayattaki bağlamında inceleyen ampirik bir araştırma biçimidir (Yin, 1984).

4. Durum çalışmaları yaygın olarak, ele alınan konu ile ilgili gözlemler, görüşmeler ve hatıralardan sağlanan veriler yardımıyla detaylı açıklamalar ve çözümlemeler içerir (Dobson vd., 1981; Shaugnessy & Zechmeister, 1985). Durum çalışması yöntemi, bir sınıftaki grup dinamikleriyle ilgili olarak belirli bir grup için, bir üniversitede yazın düzenlenen yoğunlaştırılmış dil öğretim programı ile ilgili olarak bir organizasyon için, sınıf yönetimini sağlamak amacıyla farklı dilleri konuşan öğretmenlerin yaşadıklarını incelemek için kullanılabilir (Duff, 1990).

5. Durum çalışması yaklaşımı; doğalcı olma (doğal konuşmanın kullanımı), süreç odaklı olma (zamanla gerçekleşir) ve genellenemez (sınırlandırılmış konu) olma şeklindeki üç nitel paradigmaya dayandırılarak kolaylıkla tanımlanabilir (Larsen-Freeman & Long, 1991).

6. Nitel durum çalışması; yoğunlaştırılmış, bütüncül tanım ve tek bir varlığın, olayın ya da sosyal birimin çözümlemesi olarak ifade edilebilir. Durum çalışmaları özelleştirilmiş, betimleyici ve deneyimseldir ve ayrıca çoklu veri kaynaklarını işlemede tümevarımsal düşünceyi savunur (Merriam, 1988).

Uygulamalı dil biliminde durum çalışması, ana dili ve ikinci dil öğrenenlerin dil gelişimlerini takip etmek ilkesiyle tercih edilmektedir (Nunan, 1992). Durum çalışmaları; iki dilli ev ortamlarındaki çocuklar, genç göçmenler, yetişkin göçmen işçiler ve üniversite düzeyindeki yabancı dil öğrenenler arasında değişen dil öğrenim süreçleriyle ya da çeşitli konulardaki dil öğrenme çıktılarıyla ilgili çok detaylı raporların oluşturulmasını sağlamaktadır (Duff, 1990'dan aktaran Nunan, 1992).

Dudley-Evans ve St. John'a (2002) göre durum çalışması; işletme, hukuk, mühendislik ve tıp gibi birçok mesleki kursun düzenlenmesinde tercih edilen bir araştırma türüdür. Bu kursların amacı öğrencilere bilgi, beceri, kuram ve tecrübeleri uygulayabilecekleri ve bütünleştirebilecekleri birtakım gerçek hayat durumları sunmaktır.

Charles'a (1984) göre durum çalışmaları gerçek hayata hazırlanma hedefine ulaşmada, öğrenenler için kendilerine zor gelebilecek metinler ve içeriğin oldukça çok okunmasını gerektirmektedir. Aşırı yüklenme bu çalışmaların yapısal özelliğidir. Bu yüzden dil yeterliliğini ve becerilerini geliştirmeyi hedefleyen öğrenciler için okumak, anlamak ve özümsemek için ihtiyaç duyulan zaman uzun olabilir. Bu noktadan hareketle dil öğrenenleri, alan derslerine hazırlamak için düzenlenen akademik amaçlı kursların uzun bir süreye yayılmasının kesinlikle daha uygun olduğu ifade edilmektedir (aktaran Dudley-Evans & St. John, 2002).

Özel amaçlı dil öğretmenleri, öğrenenlerin dil ihtiyaçlarını ortaya çıkarmalı ve hangi dil becerilerinin geliştirileceğine karar vermelidir. Yin (2011), bir durum çalışmasının alan temelli nicel veya nitel verilere ya da bu verilerin her ikisine de dayandırılması gerektiğini ifade etmektedir. Bu bakımdan, öğrenenleri hedef dil durumlarına hazır hâle getirme amacı taşıyan durum çalışmalarında öncelikle öğrenenlerin dil sorun ve ihtiyaçlarını belirlemenin büyük önem taşıdığını söylemek mümkündür. Bu çalışmada durum çalışmalarının bir gerekliliği olarak hedef kitlenin mevcut dil durumları ve dil ihtiyaçlarını belirlemek, ihtiyaç duyacakları konu alanı içerik bilgisini tespit edebilmek amacıyla nicel ve nitel veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. Veri toplama sürecinde elde edilen veriler, tespit edilen sorunların çözülmesi ve ihtiyaçların karşılanabilmesi amacıyla uygun olarak tasarlanan okuma metinlerine uygulanmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmada oluşturulacak çalışma grubunun belirlenmesinde belli süreçler takip edilmiştir. Araştırmada, akademik Türkçe ihtiyacını tespit için mevcut durum analiz anketi 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Akdeniz Üniversitesinde lisans ve lisansüstü düzeyde eğitim alan 150 yabancı öğrenci ve ders veren 15 öğretim elemanına uygulanmıştır. Çalışma uyarlanan metinlerin uygulanması için Akdeniz Üniversitesi TÖMER’de akademik Türkçe eğitimi alan 25 yabancı öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için Akdeniz Üniversitesinden etik kurul izni (Ek-1) ve Akdeniz Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi Müdürlüğünden uygulama izni (Ek-2) alınmıştır. Araştırma yeri belirlendikten sonra çalışmaya akademik Türkçe eğitimi alacak iki şube dâhil edilmiş ve bir şube deney, bir şube kontrol grubu olacak şekilde rastgele olarak belirlenmiştir.

Çalışmanın nitel verilerini toplamak amacıyla Akdeniz Üniversitesinde eğitim alan lisans ve lisansüstü düzeyde ulaşılabilen ve çalışmaya gönüllü katılmaya razı olan 15 öğrenci ve ders veren 10 öğretim elemanı ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama sürecinin ilk aşaması, ihtiyaçların belirlenmesidir. Bu amaçla hedef kitleyi oluşturan yabancı uyruklu öğrencilerin mevcut dil durumlarını tespit edebilmek için “Uluslararası Öğrencilerin Akademik Türkçe İhtiyacını Belirlemeye Yönelik Anket-Öğrenci” (Ek-3) ve “Uluslararası Öğrencilerin Akademik Türkçe İhtiyacını Belirlemeye Yönelik Anket-Öğretim Elemanı” (Ek-4) kullanılmıştır. Bu anketler, ikisi Türkçe eğitiminde biri de ölçme ve değerlendirme alanında uzman akademisyenler tarafından incelenmiş ve bu incelemeler sonucunda gerekli düzeltmeler yapılarak oluşturulmuştur. Hedef kitlenin mevcut durumlarının tespit edilmesinin yanında, alan derslerinde en çok ihtiyaç duydukları dil becerilerini belirleyebilmek için mevcut durum anketinin amacıyla örtüşen bir yarı yapılandırılmış “Görüşme Formu”ndan (Ek-5) yararlanılmıştır. Görüşme formu, yabancılara Türkçe eğitimi alanında uzun yıllar tecrübeye sahip üç alan uzmanı akademisyen tarafından incelenmiş ve buna son hâli verilmiştir.

Bu çalışmanın mevcut durum analizi basamağında, Akdeniz Üniversitesinde lisans ve lisansüstü düzeyde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin mevcut dil durumlarını ortaya koymak amaçlanmaktadır. Bu amaçla uygulanacak anket formu oluşturulmadan önce alanyazın taraması yapılmış ve özel amaçlı dil öğretimi ve hazırlık sınıflarında dil öğretimi ile ilgili ihtiyaç analizi anketleri incelenmiştir. Mevcut dil durumlarını tespit etmeye yönelik maddelerin yer aldığı Ertaş (1998), Bilgin (1986), Kalınyazgan (1984), Subaşı (1990), Şarlanoğlu-Vural (2001), Toplu (1996), Demir(2017), Ulutaş (2016) ve Üçtuğ’un (1985) yaptıkları tez çalışmaları, hazırlanan mevcut durum analizi anketi için birer referans olmuştur. Ayrıca Ferris (1998), Ferris ve Tagg (1996a), Ferris ve Tagg (1996b), Johns (1981), Liu (2007), Nakaprist (2010) ve Robertson’un (1983) uyguladıkları ihtiyaç belirleme anketleri, yaptıkları görüşmeler incelenmiştir. Bu çalışmalarda kullanılan veri toplama araçları ile mevcut durum analizinin yapıldığı yukarıda yazarları belirtilen tez çalışmalarının ihtiyaç analizi anketleri karşılaştırılmış ve yabancı uyruklu öğrencilerin dil becerileri ile ilgili sorunlarını yansıtabilecek maddelerin çerçevesi çizilmiştir.

Yabancı dil öğretiminde temel rehber olarak görülen DİAOBM’de okuma, dinleme, yazma, sözlü anlatım ve karşılıklı konuşma becerilerinin sınıflandırıldığı “ortak başvuru düzeyleri” ile “üretimsel faaliyetler ve stratejiler”, “alımlama faaliyetleri ve stratejileri”, “etkileşimsel faaliyetler ve stratejiler” ve “öz değerlendirme ifadeleri” adlı başlıklar taranmış, A1 düzeyinden C1 düzeyine kadar sıralanmış maddelerden akademik ve mesleki becerileri içeren kazanımlar belirlenmiştir.

Akdeniz Üniversitesi TÖMER’de İstanbul Üniversitesi TÖMER tarafından hazırlanan kitaplar kullanıldığından ve dil öğretimi benzer yöntemlerle yürütüldüğünden, İstanbul Üniversitesi Türkçe Öğrenim Merkezinin (TÖMER) hâlihazırda uyguladığı Türkçe öğretim müfredatı incelenmiştir. Bu müfredatta B2-C1 seviyelerinde akademik ve mesleki amaçlara ilişkin kazanımların yer aldığı görülmüştür. DİAOBM’ye göre oluşturulan bu kazanımlardan alanyazınla örtüşenler ve öğrencilerin akademik dil gelişiminde önemli görülenler ankete madde olarak dâhil edilmiştir. DİAOBM veya İstanbul TÖMER’in öğretim müfredatında bulunmayıp alanyazında yer alan akademik beceriler de ankete eklenmiştir.

Çalışmada uygulanan mevcut durum analizi anketinde, yabancı uyruklu öğrencilerin bölüm derslerinde yaşadıkları dil problemlerinin sıklığını tespit etmek amacıyla “sorun” belirleyici maddeler yazılmıştır. Çalışmadaki öncelikli hedef, öğrencilerin geliştirmeye ihtiyaç duydukları becerileri tespit etmektir. Bu bakımdan öğrenenlerin ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik çalışmalarda neyin önemli olduğunun yanında neyin geliştirilmesinin de önemli olduğunu tespit etmek önemli bir basamaktır.

Yukarıdaki görüşlerden yola çıkarak öğrenenlerin dil ile ilgili sorunlarını tespit edip hangi becerilerin geliştirilmesi gerektiğine karar verme amacı güdülmüştür. Bu yaklaşımı, Richards'ın (2001) geliştirdiği “*Needs analysis questionnaire for non-English background students*” adlı anket formunda görmek mümkündür. Çalışma, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde özel amaçlı dil programı geliştirme aşamalarının tamamını takip ederek denendiğinden ihtiyaç belirlemede temel hedef, yükseköğrenim ortamındaki akademik Türkçe becerileri ile ilgili sorunları ve eksiklikleri tespit etmek olmuştur.

Mevcut durum analizi anketi, beş bölüm ve altmış sekiz maddelik taslak hâlinde oluşturulduktan sonra bu taslak TÖMER’lerde görev yapan uzmanlara ve Türkçe eğitimi uzmanlarına görüş almak üzere gönderilmiş ve uzmanlardan gelen amaç, kapsam ve dilin kullanımı ile ilgili görüşler doğrultusunda düzeltmeler yapılmıştır. TÖMER’lerde görevli alan uzmanları ile Türkçe eğitimi uzmanları ankette yer alan maddeleri kapsam geçerliliği, dil ve anlatım ile maddelerin seviyeye uygunluğu bakımından incelemişler ve bununla ilgili

görüşlerini belirtmişlerdir. Anketin kapsam geçerliliğine bağlı olarak aynı amaca hizmet ettiğini düşündükleri maddelerin çıkarılmasını ve eksik gördükleri noktalarda önerdikleri yeni maddeleri yazarak belirtmişlerdir. Görüşlerine başvuru program geliştirme uzmanları, anketin görsel yapısı ve soru stiliyle ilgili fikirlerini beyan etmişlerdir. Ayrıca ankette yer alan maddelerde birden fazla yargı olduğunu düşündükleri maddeleri yeniden düzenlemişlerdir.

Yapılan alanyazın taraması ve çalışmada görüşlerine başvuru uzmanların düzeltmeleri tek bir dosyada birleştirilmiş ve ankete son hâli verilmiştir. Nihai anket beş bölüm ve altmış üç maddeden oluşmuştur.

Mevcut durum analizi anketinin uygulanmasından sonra anketteki maddelere dâhil edilmemiş olan ya da yabancı uyruklu öğrencilerin anketteki açık uçlu soruda ifade edemedikleri dil ihtiyaç ve sorunlarını belirlemek, ankette elde edilen verileri desteklemek ve mevcut durum ile ilgili bilgi kaybını en aza indirebilmek için anket uygulanan öğrencilerin ve öğretim elemanlarının bir kısmı ile gönüllülük esasına bağlı olarak yüz yüze ve uzaktan görüşme yapılmıştır. Yapılan görüşmelerde öğrencilere yöneltilen sorular, ankette yer alan sorulardan hareketle oluşturulmuş ve alınan cevaplar doğrultusunda ihtiyaç ve sorunlara yönelik veri toplanmaya çalışılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme şeklinde yürütülen süreçte anketteki soruların daha derinlemesine ele alınması amaçlanmıştır. Elde edilen veriler, ankette elde edilen nicel verilerle beraber yorumlanarak çalışmada kullanılmıştır.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın ihtiyaç analizi verileri “Uluslararası Öğrencilerin Akademik Türkçe İhtiyacını Belirlemeye Yönelik Anket-Öğrenci” (Ek-3), “Uluslararası Öğrencilerin Akademik Türkçe İhtiyacını Belirlemeye Yönelik Anket-Öğretim Elemanı” (Ek-4) ve “Öğrenci Görüşme Formu” (Ek-5) aracılığıyla toplanmıştır. Söz konusu veri toplama araçlarının uygulanması için Akdeniz Üniversitesinden etik kurul izni (Ek-1) ve Akdeniz Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi Müdürlüğünden uygulama izni (Ek-2) alınmıştır.

Araştırmada anket ve görüşme formlarıyla ilgili süreç tamamlandıktan sonra hazırlanan uyarlanmış metinlerin uygulanması için ön test aşamasının uygulamasına geçilmiştir. Araştırmacı, uygulama sürecinin başından sonuna kadar sınıfta bulunmuştur. Ön test uygulamasında C1 kurunu tamamlayan yabancı öğrencilere okuma becerilerini ölçmeye yönelik bir okuma sınavı uygulanmıştır. Ön test süreci deney ve kontrol gruplarına belirlenen 5 metnin okunması ve öğrencilerin bu metinlere yönelik sorulara cevap vermesi şeklinde

uygulanmıştır. Test uygulanırken öğrencilere, bu testin bir sınav niteliği taşımadığı ve ders notlarına herhangi bir etkisinin olmayacağı ifade edilerek öğrencilerin üzerinde bir baskı unsurunun oluşmasının önüne geçilmiştir. Ön test uygulamasından beş hafta sonra son test uygulaması gerçekleştirilmiştir. Bu beş haftalık süreçte deney grubuna akademik Türkçe eğitimlerinde uyarlanmış on akademik metin uygulanırken kontrol grubu izlencede mevcut olan eğitim sürecine devam etmiştir. Beşinci haftanın sonunda öğrencilere 5 okuma metni ve 25 sorudan oluşan (her metin için beş soru) son test uygulaması yapılmıştır. Bu çalışmada kullanılan metinlerin tasarlanmasında faydalanılan Dolmacı ve Ertaş (2016), Demir (2017), Tüfekçioğlu (2018) gibi çalışmalar ile Türkiye Bilimler Akademisi Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü gibi sözlüklere ek olarak görüşme yapılan öğretim elemanları tarafından tavsiye edilen kaynakların taranması ile belirlenen kelimeler ve öğrenciler mutlaka bilmesini öngördükleri akademik kelimelerin tümü alfabetik olarak bir liste hâline düzenlenmiş ve okuma metinleri, listedeki akademik kelimelerin metinler içerisinde anlam bütünlüğünü bozmadan öğrencilere aktarılması esas alınarak hazırlanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

3.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verilerinin analizi istatistik paket programı (IBM SPSS 20) aracılığıyla yapılmıştır. Program aracılığıyla hem öğretim elemanı hem de öğrenci anketinden elde edilen verilerin yüzdeleri, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Ek-3 ve Ek-4’te yer alan anketlerin bazı bölümlerinde dördü bazı bölümlerinde ise beşli likert cevap formatı kullanılmıştır. Dördü likertte “Çok Önemli”, “Önemli”, “Az Önemli” ve “Önemsiz” cevapları bulunurken beşli likertte “Her Zaman”, “Sık”, “Ara Sıra”, “Nadiren” ve “Hiç” cevapları yer almaktadır. Katılımcılar becerilere ve etkinliklere göre birden fazla cevap verebildiğinden yüzdeler oranlar katılımcı sayısına göre (150 öğrenci, 15 öğretim elemanı) verilmiştir. Çalışmada hangi analizlerin yapılacağının tespit edilebilmesi için basıklık çarpıklık katsayılarına bakılmıştır. Çalışmanın ön test verilerinin analizinde iki grup arasındaki farkı bulmak amacıyla bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Normal dağılım göstermeyen veriler için ise Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının grup içi ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla normal dağılan veriler için bağımlı örneklem t-testi, normal dağılmayan veriler için ise ilişkili ölçümler için Wilcoxon işaretli sıralar testi

yapılmıştır. Çalışmanın son test verilerinin analizinde iki grup arasındaki farkı bulmak amacıyla bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Normal dağılım göstermeyen veriler Mann-Whitney U testi kullanılarak analiz edilmiştir. Farkın anlamlı bulunduğu durumlarda etki büyüklüğüne bakılmıştır. Etki büyüklüğünün tespit edilmesi amacıyla Cohen *d* hesaplanmıştır. Puanlayıcılar arası güvenilirliğin hesaplanmasında ise Kendal'ın W uyum katsayısına bakılmıştır. Ayrıca deney grubunun okuduğunu anlama ve tutum puanları arasındaki korelasyonu tespit etmek amacıyla normal dağılım gösteren verilerde Pearson korelasyon katsayısı, normal dağılım göstermeyen verilerde ise Spearman sıra korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

3.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen nitel verilerin analizine başlamak amacıyla ilk olarak katılımcılarla yapılan görüşmelerin kayıtları yazılı metne aktarılmıştır. Bu süreçte oluşabilecek veri kaybının önlenmesi amacıyla ses kayıtları ve yazılı metin tekrar karşılaştırılmıştır. Analizlerde bir karışıklık olmaması amacıyla görüşmeye dâhil olan katılımcıların dokümanları E1-E6 arası erkek öğrenciler için, K1-K9 arası kız öğrenciler için numaralandırılmıştır. Analiz için ön hazırlığı gerçekleştirilen veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. İçerik analizi, geniş ifadelere sahip nitel bir veriyi alarak temel anlamları ve tutarlılıkları ortaya çıkarmaya yönelik indirgeme ve anlamlandırma olarak tanımlanmaktadır (Patton, 2018). Bu kapsamda araştırmanın analiz ve yorumlama süreci, verilerin analiz için hazırlanması ve düzenlenmesi, verilerin tamamının okunması ve incelenmesi, verilerin kodlanması, alt tema ve temalara ulaşılması, betimleme ve temaların nitel anlatıda nasıl sunulacağının geliştirilmesi, sonuçların ve bulguların yorumlanması (Creswell, 2013) süreçleri takip edilerek gerçekleştirilmiştir.

3.6. Geçerlilik ve Güvenirlilik

Nitel analizler ve yorumlamalar gerçekleştirilirken geçerlik ve güvenilirliğin sağlanmasına özen gösterilmiştir. Nitel araştırmalarda geçerlik, belirli süreçler vasıtasıyla bulguların doğruluğu için araştırmacının kontrolünü ifade ederken, güvenilirlik farklı projeler ve farklı araştırmacılar açısından da araştırmacının yaklaşımının tutarlılığını ifade etmektedir (Gibbs, 2018). Geçerlik, nitel araştırmalarda okuyucu, katılımcı ve araştırmacının bakış açısından bulguların doğru olup olmadığının belirlenmesini esas almaktadır (Creswell ve

Miller, 2000). Bu bakımdan geçerliğin sağlanmasına katkı sunmak amacıyla ulaşılan kod, alt tema ve temalar katılımcılarla birlikte kontrol edilmiş (Creswell ve Creswell, 2021) ve bulgular bölümünde ortaya konulan kod, alt tema ve temalar, katılımcı görüşleriyle desteklenmiştir. Araştırmada güvenilirliğin sağlanması amacıyla araştırma sürecinin basamakları mümkün olduğunca açık bir şekilde yazılmış (Yin, 2012), çözümlemeler ve yapılan kodlamalar tekrar gözden geçirilmiş, kodlayıcılar düzenli aralıklarla toplanarak yaptıkları analizleri birbirleriyle paylaşmış ve kodlayıcılar arası uyum sağlanmıştır (Gibbs, 2018). Yapılan kodlamaların tutarlılık düzeylerini belirlemek amacıyla Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği Güvenirlilik= Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) şeklindeki güvenirlilik formülü kullanılmıştır. Buna göre nitel verilerin analizince izlenen sıra şu şekilde izah edilebilir.

- a. Öğrencilerle yüz yüze ve çevrim içi ortamlarda yapılan görüşmeler yazıya aktarılmıştır.
- b. Yazıya aktarılan görüşmeler araştırmacı tarafından düzenlenip incelenmiş, ortak ve ayrı düşünceler ayrılarak genel bir yargıya varılmaya çalışılmıştır.
- c. Veriler, betimsel ve içerik analizi teknikleri ile incelenmiş ve kodlar oluşturulmuştur.
- d. Analiz sürecinde kodlar tekrar gözden geçirilmiştir.
- e. Görüşmelerden doğan ihtiyaçlar değerlendirilmek üzere temalara ayrılmıştır.
- f. Ortak çıkan temalar tablolar hâlinde sunulmuş ve bunların yorumlanması yapılmıştır.
- g. Kodlamaların güvenilirliğini tespit etmek amacıyla görüşme metinleri iki uzman tarafından tekrar analiz edilmiş, araştırmacı ve iki uzmanın kodlamaları arasında %90 oranında uyuma olduğu ortaya konmuştur.

Bu çalışmanın geçerliliğiyle ilgili olarak inandırıcılık, aktarılabilirlik, güvenilebilirlik ve onaylanabilirlik ögeleri temelinde bir sıra basamak takip edilmiştir (Lincoln ve Guba, 1986).Türkiye’de akademik Türkçeye ait ders malzemelerine bakıldığında neredeyse tamamının Avrupa Dil Portfolyosu’na uygun olarak hazırlandığı ifade edilmektedir. Bu sebeple çalışmanın inandırıcılığının arttırılması için Avrupa Dil Portfolyosu’nda bulunan dil yeterlilikleri esas alınmıştır. Bu bağlamda CEFR (Common European Framework of References for Languages) tarafında hazırlanan portfolyo, betimsel analiz tekniğiyle incelenmiştir.

Çalışmanın bulgular kısmında yer alan nicel ve nitel veriler hem araştırmacının kontrolünden hem de alan uzmanlarının kontrolünden geçmiş ve bulgularda herhangi bir farklılık gözlenmemiştir. Bu sayede iki defa analiz yapılarak çalışmanın inandırıcılığı artırılmaya çalışılmıştır. Araştırmacının bu alanda yüksek lisans düzeyinde öğrenime sahip olması, ayrıca yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik akademik çalışmaları ve yedi yıllık eğitim-öğretim tecrübesi de araştırmacının inandırıcılığı için olumlu nitelikleri haizdir. Bu durum özellikle araştırma bulgularının yorumlanmasında gerçeğe yakın yorumların yapılmasına da katkı sağlamıştır.

Çalışmanın aktarılabilirlik ile ilgili boyutunu güçlendirmek için gerçekleştirilen tüm süreçler detaylı ve tarafsız şekilde ifade edilmiştir. İncelemede kullanılan yöntem ve bu yöntemin neden seçildiği net şekilde ortaya konulmuştur. Bunların yanı sıra çalışmanın sınırlılıkları ve veri analiz süreciyle ilgili detaylı bilgiler verilmiştir.

Çalışmanın güvenilebilirliğini arttırmak için nicel ve nitel verilerin analiz süreci ve sürecin sonucunda elde edilen bulgular somut bir şekilde sunulmuştur. Bu sayede benzer şartlarda benzer bir uygulama çalışması yapılmak istendiğinde aynı sonuçlara ulaşılması mümkün olmaktadır.

Bu çalışmanın onaylanabilirliğini sağlamak için çalışmada verilen süreçlerin dışına çıkılmamıştır. Yapılan atıflar ve değerlendirmeler somut verilere dayandığı için çalışmanın onaylanabilirlik boyutunda geçerliliğini güçlendirdiği düşünülmektedir.

IV. BÖLÜM

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde, yabancı uyruklu öğrencilerin akademik Türkçe dil ihtiyaçlarını tespit etmek için uygulanan öğrenci anketi, öğretim elemanı anketi ve öğrenci görüşmelerine dayalı bulgularla bunlardan yola çıkılarak hazırlanan okuma metnlerinin öğrencilerin dil ihtiyaçlarının ne kadarını karşıladığını ortaya koyan ön test-son test uygulamasına dair bulgular yer almaktadır.

4.1. Nicel Verilere Yönelik Bulgular

4.1.1. İhtiyaç Analizi Bulguları

Öğrencilerin derslerinde Türkçe dil becerilerinin kullanılma durumlarına ilişkin görüşleri tablo 1’de verilmiştir:

Tablo 1. Öğrencilerin Derslerinde Türkçe Dil Becerilerinin Kullanılma Durumları

Dil Becerisi	Hiç (n, %)	Nadiren (n, %)	Bazen (n, %)	Sık (n, %)	Her Zaman (n, %)	Madde Ortalaması
Okuma	0 (0,0)	4 (2,7)	30 (20,0)	33 (22,0)	83 (55,3)	4,30±0,88
Yazma	0 (0,0)	4 (2,7)	33 (22,0)	57 (38,0)	56 (37,3)	4,10±0,83
Konuşma	0 (0,0)	0 (0,0)	33 (22,0)	16 (10,7)	101 (67,3)	4,45±0,83
Dinleme	8 (5,3)	0 (0,0)	17 (11,3)	37 (24,7)	88 (58,7)	4,31±1,04

Tablo 1’de, öğrencilerin derslerinde Türkçe dil becerilerinin kullanılma sıklıkları gösterilmektedir. Dört temel dil becerisi (okuma, yazma, konuşma ve dinleme) incelenmiş ve öğrencilerin bu becerileri derslerinde ne sıklıkla kullandıklarına dair frekans (n) ve yüzde (%) değerleri sunulmuştur. Ayrıca her bir beceri için madde ortalamaları ve standart sapmalar verilmiştir.

Okuma becerisi incelendiğinde öğrencilerin büyük bir kısmı (%55,3, n=83) okuma becerisini "Her Zaman" kullandıklarını belirtmiştir. "Sık" kullananlar %22,0 (n=33), "Bazen" kullananlar %20,0 (n=30) oranındadır. "Nadiren" kullanan öğrenci sayısı %2,7 (n=4) olup "Hiç" kullanmayan öğrenci bulunmamaktadır. Bu beceri için madde ortalaması $4,30 \pm 0,88$ olarak hesaplanmıştır.

Yazma becerisinin "Her Zaman" kullanıldığını belirten öğrencilerin oranı %37,3 (n=56), "Sık" kullananların oranı %38,0 (n=57) olarak belirlenmiştir. "Bazen" yazma becerisini kullanan öğrenciler %22,0 (n=33) oranındadır. "Nadiren" kullanan öğrenci oranı %2,7 (n=4) iken, "Hiç" kullanmayan öğrenci bulunmamaktadır. Yazma becerisi için madde ortalaması $4,10 \pm 0,83$ 'tür.

Konuşma becerisi öğrencilerin %67,3'ü (n=101) tarafından "Her Zaman" kullanılmakta olup öğrencilerin %10,7'si (n=16) "Sık" kullandıklarını, %22,0'si (n=33) ise "Bazen" kullandıklarını ifade etmişlerdir. "Nadiren" ve "Hiç" konuşma becerisini kullanan öğrenci bulunmamaktadır. Bu beceri için madde ortalaması $4,45 \pm 0,83$ olarak hesaplanmıştır.

Dinleme becerisi için öğrencilerin %58,7'si (n=88) "Her Zaman" kullandıklarını, %24,7'si (n=37) "Sık" kullandıklarını belirtmiştir. "Bazen" kullanan öğrenciler %11,3 (n=17) oranında iken "Nadiren" kullanan öğrenci yoktur. Bununla birlikte %5,3 (n=8) oranında öğrenci bu beceriyi "Hiç" kullanmadığını ifade etmiştir. Dinleme becerisi için madde ortalaması $4,31 \pm 1,04$ 'tür.

Genel olarak, öğrencilerin dil becerilerini derslerinde kullanma sıklıkları yüksektir. En yüksek madde ortalamasına sahip olan beceri konuşma ($4,45 \pm 0,83$) iken en düşük ortalamaya sahip beceri, yazma ($4,10 \pm 0,83$) becerisidir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu dil becerilerini "Sık" veya "Her Zaman" kullanmaktadır. Bu durum, öğrencilerin Türkçe dil becerilerini derslerinde aktif olarak kullandıklarını göstermektedir.

Öğretim elemanlarının derslerinde Türkçe dil becerilerini kullanma durumlarına ilişkin görüşleri tablo 2'de verilmiştir:

Tablo 2. Öğretim Elemanlarının Derslerinde Türkçe Dil Becerilerini Kullanma Durumları

Dil Becerisi	Hiç (n, %)	Nadiren (n, %)	Bazen (n, %)	Sık (n, %)	Her Zaman (n, %)	Madde Ortalaması
Okuma	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	10 (40,0)	15 (60,0)	$4,60 \pm 0,50$
Yazma	0 (0,0)	0 (0,0)	10 (40,0)	10 (40,0)	5 (20,0)	$3,80 \pm 0,76$
Konuşma	0 (0,0)	0 (0,0)	15 (0)	0 (0,0)	10 (0)	$3,80 \pm 1,00$
Dinleme	0 (0,0)	0 (0,0)	5 (20,0)	5 (20,0)	15 (60,0)	$4,40 \pm 0,82$

Tablo 2'de öğretim elemanlarının derslerinde Türkçe dil becerilerini ne sıklıkla kullandıkları gösterilmektedir. Tabloda dört dil becerisi (okuma, yazma, konuşma, dinleme) için öğretim elemanlarının bu becerileri "Hiç", "Nadiren", "Bazen", "Sık" ve "Her Zaman"

kullanma durumları ile ilgili frekans (n) ve yüzde (%) değerleri sunulmuştur. Ayrıca her bir beceri için madde ortalamaları ve standart sapmalar da verilmiştir.

Okuma becerisi incelendiğinde öğretim elemanlarının %60,0'ı (n=15) okuma becerisini "Her Zaman" kullandığını belirtmiştir. "Sık" kullananların oranı %40,0 (n=10) olup "Bazen", "Nadiren", ve "Hiç" kullanmayan öğretim elemanı bulunmamaktadır. Okuma becerisi için madde ortalaması $4,60 \pm 0,50$ olarak hesaplanmıştır.

Yazma becerisini "Her Zaman" kullandığını belirten öğretim elemanlarının oranı %20,0 (n=5), "Sık" kullananların oranı %40,0 (n=10), ve "Bazen" kullananların oranı %40,0 (n=10) olarak tespit edilmiştir. "Nadiren" ve "Hiç" yazma becerisini kullanmayan öğretim elemanı bulunmamaktadır. Yazma becerisi için madde ortalaması $3,80 \pm 0,76$ olarak hesaplanmıştır.

Konuşma becerisini "Her Zaman" kullandığını belirten öğretim elemanlarının oranı %40,0 (n=10) olarak hesaplanmıştır. Bununla birlikte %60,0 (n=15) oranında öğretim elemanı konuşma becerisini "Bazen" kullanmaktadır. "Sık", "Nadiren" ve "Hiç" işaretleyen öğretim elemanı bulunmamaktadır. Konuşma becerisi için madde ortalaması $3,80 \pm 1,00$ 'tir.

Dinleme becerisi için öğretim elemanlarının %60,0'ı (n=15) bu beceriyi "Her Zaman" kullandıklarını belirtmiştir. %20,0 (n=5) oranında öğretim elemanı dinleme becerisini "Sık" kullanırken, aynı oranda (n=5, %20,0) "Bazen" kullandığını ifade etmiştir. "Nadiren" ve "Hiç" dinleme becerisini kullanmayan öğretim elemanı bulunmamaktadır. Dinleme becerisi için madde ortalaması $4,40 \pm 0,82$ olarak bulunmuştur.

Genel olarak öğretim elemanlarının derslerinde dil becerilerini kullanma sıklıkları yüksektir. En yüksek madde ortalamasına sahip beceri, okuma ($4,60 \pm 0,50$) iken en düşük ortalamaya sahip beceri yazma ($3,80 \pm 0,76$) becerisidir. Bu bulgular, öğretim elemanlarının derslerinde özellikle okuma ve dinleme becerilerini sıklıkla kullandıklarını göstermektedir.

Öğrencilere göre derslerde başarılı olmak için önem verilmesi gereken aktivite durumları tablo 3'te gösterilmiştir:

Tablo 3. Öğrencilere Göre Derslerde Başarılı Olmak İçin Önem Verilmesi Gereken Aktivite Durumları

Alan	İfade	Önemsiz (n, %)	Az Önemli (n, %)	Önemli (n, %)	Çok önemli (n, %)	Madde Ortalaması
Okuma	Ders kitabı okumak	0 (0,0)	20 (13,3)	64 (42,7)	66 (44,0)	3,31±0,69
	Bilimsel makale okumak	0 (0,0)	25 (16,7)	61 (40,7)	64 (42,7)	3,26±0,73
	Ders notu okumak	4 (2,7)	17 (11,3)	47 (31,3)	82 (54,7)	3,38±0,79
	Görsel metin (web sayfası, vb.) okumak	0 (0,0)	25 (16,7)	44 (29,3)	81 (54,0)	3,37±0,76
	Başvuru kitabı (sözlük, atlas, vb.) okumak	16 (10,7)	25 (16,7)	58 (38,7)	51 (34,0)	2,96±0,97
	Rapor okumak	4 (2,7)	41 (27,3)	61 (40,7)	44 (29,3)	2,97±0,82
Yazma	Yazılı ödev/tez hazırlamak	5 (3,3)	22 (14,7)	33 (22,0)	90 (60,0)	3,39±0,86
	Rapor yazmak	13 (8,7)	30 (20,0)	71 (47,3)	36 (24,0)	2,87±0,88
	Dersi dinlerken not tutmak	4 (2,7)	16 (10,7)	36 (24,0)	94 (62,7)	3,47±0,79
	Ödevin sonuna "kaynaklar" bölümü yazmak	12 (8,0)	28 (18,7)	43 (28,7)	67 (44,7)	3,10±0,97
	Öğretim elemanlarına e-posta yazmak	12 (8,0)	28 (18,7)	85 (56,7)	25 (16,7)	2,82±0,80
	Sözlü sunum yapmak	4 (2,7)	12 (8,0)	41 (27,3)	93 (62,0)	3,49±0,76
Konuşma	Dersle ilgili düşüncelerini sözlü ifade etmek	0 (0,0)	9 (6,0)	57 (38,0)	84 (56,0)	3,50±0,61
	Sınıfta dersle ilgili sorular sormak	0 (0,0)	12 (8,0)	58 (38,7)	80 (53,3)	3,45±0,64
	Sınıfta dersle ilgili sorulan sorulara cevap vermek	0 (0,0)	9 (6,0)	83 (55,36)	58 (38,7)	3,33±0,59
	Sınıf içi tartışmalara katılmak	0 (0,0)	17 (11,3)	75 (50,0)	58 (38,7)	3,27±0,65
	Sözlü sunum dinlemek	0 (0,0)	4 (2,7)	71 (47,3)	75 (50,0)	3,47±0,55
Dinleme	Seminer/konferans dinlemek	0 (0,0)	17 (11,3)	69 (46,0)	64 (42,7)	3,31±0,67
	Dersi dinlemek	0 (0,0)	0 (0,0)	57 (37,0)	93 (62,0)	3,62±0,49
	Derste yapılan tartışmaları takip etmek	0 (0,0)	9 (6,0)	66 (44,0)	75 (50,0)	3,44±0,61

Tablo 3'te öğrencilerin derslerde başarılı olabilmek için hangi aktivitelere ne derece önem verdikleri görülmektedir. Dört ana alan (okuma, yazma, konuşma, dinleme) altında toplam 20 farklı aktivite değerlendirilmiştir. Her bir aktivite için öğrencilerin bu aktivitelere verdikleri önem dereceleri ("Önemsiz", "Az Önemli", "Önemli" ve "Çok Önemli") frekans (n)

ve yüzde (%) değerleriyle sunulmuş, ayrıca her bir aktivite için madde ortalamaları hesaplanmıştır.

Okuma alanında en yüksek madde ortalamasına sahip olan aktiviteler, ders notu okumak ($3,38 \pm 0,79$) ve görsel metin (web sayfası, vs.) okumak ($3,37 \pm 0,76$) olmuştur. Ders kitabı okumak ($3,31 \pm 0,69$) ve bilimsel makale okumak ($3,26 \pm 0,73$) aktiviteleri de yüksek ortalamalarla önemsenmiştir. Başvuru kitabı (sözlük, atlas, vs.) okumak ise en düşük ortalamaya ($2,96 \pm 0,97$) sahiptir. Genel olarak, okuma alanındaki aktivitelerin ortalamaları 2,96 ile 3,38 arasında değişmekte olup, bu da öğrencilerin bu alanı önemli bulduklarını göstermektedir.

Yazma alanında, rapor yazmak ($3,47 \pm 0,79$) ve yazılı ödev/tez hazırlamak ($3,39 \pm 0,86$) en yüksek ortalamalara sahip aktiviteler olarak öne çıkmaktadır. Bu durum, öğrencilerin yazma görevlerine verdikleri önemi vurgulamaktadır. Dersi dinlerken not tutmak da önemli bulunmuş olup ($3,27 \pm 0,84$), ödevin sonuna kaynakça bölümü yazmak ($3,10 \pm 0,87$) ve öğretim elemanlarına e-posta yazmak ($2,82 \pm 0,80$) ise daha düşük ortalamalara sahiptir. Yazma alanındaki ortalamalar 2,82 ile 3,47 arasında değişmektedir.

Konuşma alanında, en yüksek madde ortalamaları sözlü sunum yapmak ($3,49 \pm 0,76$) ve dersle ilgili düşünceleri sözlü ifade etmek ($3,50 \pm 0,61$) aktivitelerine aittir. Sınıfta dersle ilgili sorular sormak ($3,43 \pm 0,64$) ve sınıfta dersle ilgili sorulan sorulara cevap vermek ($3,38 \pm 0,73$) ise biraz daha düşük ortalamalara sahiptir. Sınıf içi tartışmalara katılmak ($3,27 \pm 0,65$) aktivitesi de önemli bulunmuştur. Konuşma alanındaki ortalamalar 3,27 ile 3,50 arasında değişmektedir.

Dinleme alanında, dersi dinlemek ($3,62 \pm 0,49$) en yüksek ortalamaya sahip aktivitedir ve bu, öğrencilerin bu aktiviteye verdiği önemi açıkça göstermektedir. Sözlü sunum dinlemek ($3,47 \pm 0,55$) ve derste yapılan tartışmaları takip etmek ($3,44 \pm 0,61$) aktiviteleri de oldukça önemli bulunmuştur. Seminer/konferans dinlemek ($3,31 \pm 0,67$) ise nispeten daha düşük bir ortalamaya sahiptir. Dinleme alanındaki ortalamalar 3,31 ile 3,62 arasında değişmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde **dinleme** ve **konuşma** alanları öğrenciler tarafından daha ön planda tutulmaktadır. Öğrenciler, derslerde başarılı olabilmek için özellikle dinleme ve sözlü ifade becerilerine büyük önem vermektedirler. Dinleme alanında, dersleri dikkatle takip etmek ve derste yapılan tartışmaları izlemek, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde kritik görülmektedir. Benzer şekilde konuşma alanında, sözlü sunum yapmak ve dersle ilgili düşüncelerini ifade etmek de öğrenciler için önemli aktivitelerdir. Yazma aktiviteleri, özellikle rapor yazmak ve ödev hazırlamak gibi görevler, öğrencilerin akademik başarıları

için gerekli görülmektedir. Okuma aktiviteleri de ders kitabı, bilimsel makaleler ve ders notları gibi kaynaklarla bilgi edinme sürecinde önemlidir ancak öğrenciler açısından dinleme ve konuşma becerileri kadar öncelikli bir konumda değildir. Sonuç olarak öğrenciler için dinleme ve konuşma, derslerde başarıya ulaşmak için daha kritik alanlar olarak ön planda yer alırken yazma ve okuma da bu başarıyı destekleyen önemli unsurlar olarak değerlendirilmektedir.

Öğretim elemanlarına göre öğrencilerin başarılı olması için önem vermesi gereken aktivite durumları tablo 4’te verilmiştir:

Tablo 4. Öğretim Elemanlarına Göre Öğrencilerin Başarılı Olması için Önem Vermesi Gereken Aktivite Durumları

Alan	İfade	Önemsiz (n, %)	Az Önemli (n, %)	Önemli (n, %)	Çok önemli (n, %)	Madde Ortalaması
Okuma	Ders kitabı okumak	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	25 (80,0)	4,00±0,00
	Bilimsel makale okumak	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	25 (80,0)	4,00±0,00
	Ders notu okumak	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	25 (80,0)	4,00±0,00
	Görsel metin (web sayfası, vs.) okumak	0 (0,0)	0 (0,0)	5 (20,0)	20 (80,0)	3,80±0,41
	Başvuru kitabı (sözlük vs.) okumak	0 (0,0)	0 (0,0)	5 (20,0)	20 (80,0)	3,80±0,41
	Rapor okumak	0 (0,0)	5 (20,0)	15 (60,0)	5 (20,0)	3,00±0,65
Yazma	Yazılı ödev/tez hazırlamak	0 (0,0)	0 (0,0)	10 (40,0)	15 (60,0)	3,60±0,50
	Rapor yazmak	0 (0,0)	0 (0,0)	10 (40,0)	15 (60,0)	3,60±0,50
	Dersi dinlerken not tutmak	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	25 (100,0)	4,00±0,00
	Ödev kaynaklar bölümü yazmak	0 (0,0)	5 (20,0)	15 (60,0)	5 (20,0)	3,00±0,65
	Öğretim elemanlarına e-posta yazmak	0 (0,0)	15 (60,0)	10 (40,0)	0 (0,0)	2,40±0,50
Konuşma	Sözlü sunum yapmak	0 (0,0)	10 (40,0)	10 (40,0)	5 (20,0)	2,80±0,76
	Dersle ilgili düşünceleri sözlü ifade etmek	0 (0,0)	0 (0,0)	20 (80,0)	5 (20,0)	3,20±0,41
	Sınıfta dersle ilgili sorular sormak	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	25 (100,0)	3,00±0,00
	Sınıfta dersle ilgili sorulan sorulara cevap vermek	0 (0,0)	0 (0,0)	5 (20,0)	20 (80,0)	3,20±0,41
	Sınıf içi tartışmalara katılmak	0 (0,0)	15 ()	5 (20,0)	5 (20,0)	2,60±0,82
Dinleme	Sözlü sunum dinlemek	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	25 (100,0)	4,00±0,00
	Seminer/konferans dinlemek	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	25 (100,0)	4,00±0,00
	Dersi dinlemek	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	25 (100,0)	4,00±0,00
	Derste yapılan tartışmaları takip etmek	0 (0,0)	0 (0,0)	15 (60,0)	10 (40,0)	3,40±0,50

Tablo 4'te öğretim elemanlarının öğrencilerin derslerde başarılı olabilmesi için hangi aktivitelere ne derece önem vermesi gerektiğini gösteren bir değerlendirme sunmaktadır. Dört ana alan (okuma, yazma, konuşma, dinleme) altında toplam 20 farklı aktivite incelenmiştir. Her bir aktivite için öğretim elemanlarının bu aktivitelere verdikleri önem dereceleri ("Önemsiz", "Az Önemli", "Önemli" ve "Çok Önemli") frekans (n) ve yüzde (%) değerleriyle sunulmuş, ayrıca her bir aktivite için madde ortalamaları hesaplanmıştır.

Okuma alanında öğretim elemanlarının en yüksek madde ortalamasına sahip aktiviteleri, ders kitabı okumak ($4,00 \pm 0,00$), bilimsel makale okumak ($4,00 \pm 0,00$) ve ders notu okumak ($4,00 \pm 0,00$) olmuştur. Görsel metin (web sayfası, vb.) okumak ve başvuru kitabı (sözlük, atlas, vs.) okumak aktiviteleri ise $3,80 \pm 0,41$ ortalamalarıyla takip etmektedir. Genel olarak okuma alanındaki aktivitelerin ortalamaları 3,00 ile 4,00 arasında değişmekte olup öğretim elemanlarının bu alanı önemli bulduklarını göstermektedir.

Yazma alanında öğretim elemanları dersi dinlerken not tutmak ($4,00 \pm 0,00$), yazılı ödev/tez hazırlamak ($3,60 \pm 0,50$) ve rapor yazmak ($3,60 \pm 0,50$) aktivitelerine yüksek bir önem atfetmişlerdir. Ödevin sonuna kaynakça bölümü yazmak ($3,00 \pm 0,65$) ve öğretim elemanlarına e-posta yazmak ($2,40 \pm 0,50$) ise daha düşük ortalamalara sahiptir. Yazma alanındaki ortalamalar 2,40 ile 3,60 arasında değişmektedir.

Konuşma alanında en yüksek madde ortalamaları dersle ilgili fikir ve düşünceleri sözlü ifade etmek ($3,20 \pm 0,41$) ve sınıfta dersle ilgili sorulan sorulara cevap vermek ($3,20 \pm 0,41$) aktivitelerine aittir. Sözlü sunum yapmak ($2,80 \pm 0,76$) ve sınıfta dersle ilgili sorular sormak ($3,00 \pm 0,50$) ise biraz daha düşük ortalamalara sahiptir. Konuşma alanındaki ortalamalar 2,60 ile 3,20 arasında değişmektedir.

Dinleme alanında dersi dinlemek ($4,00 \pm 0,00$), sözlü sunum dinlemek ($4,00 \pm 0,00$) ve seminer/konferans dinlemek ($4,00 \pm 0,00$) aktiviteleri en yüksek ortalama sahip olup öğretim elemanlarının bu aktivitelere verdiği önemi açıkça göstermektedir. Derste yapılan tartışmaları takip etmek aktivitesi ise biraz daha düşük bir ortalama sahiptir ($3,40 \pm 0,50$). Dinleme alanındaki ortalamalar 3,40 ile 4,00 arasında değişmektedir ve bu, öğretim elemanlarının dinleme becerilerine genel olarak yüksek bir önem atfettiğini göstermektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, öğretim elemanlarının öğrencilerin başarısı için en yüksek önemi dinleme ve okuma alanlarına verdiği görülmektedir. Hem dinleme hem de okuma alanlarındaki bazı aktiviteler, öğretim elemanları tarafından tamamen "Çok Önemli" olarak değerlendirilmiştir ve bu aktiviteler en yüksek madde ortalamalarına sahiptir ($4,00 \pm 0,00$). Özellikle dersi dinlemek, sözlü sunum dinlemek ve seminer/konferans dinlemek gibi

dinleme aktiviteleri ile ders kitabı, bilimsel makale ve ders notu okumak gibi okuma aktiviteleri, öğretim elemanlarının gözünde öğrencilerin derslerde başarılı olabilmesi için kritik rol oynamaktadır.

Dinleme ve okuma becerileri öğretim elemanları tarafından en çok önemsenen alanlardır. Yazma becerileri bu iki alanın hemen ardından gelirken konuşma becerileri ise diğerlerine göre daha az ön planda yer almaktadır. Buna göre öğretim elemanlarının öğrencilerin başarılı olabilmesi için bilgi edinme (okuma ve dinleme) ve bilgiyi yazılı olarak ifade etme becerilerini daha öncelikli gördüklerini göstermektedir. Konuşma becerileri de önemli olmakla birlikte, özellikle dinleme ve okuma aktivitelerine kıyasla daha düşük bir öncelik taşımaktadır.

Öğrencilere göre derslerinde Türkçe dil becerilerini kullanırken zorlanma durumları tablo 5'te verilmiştir:

Tablo 5. Öğrencilere Göre Derslerinde Türkçe Dil Becerilerini Kullanırken Zorlanma Durumları

Dil Becerisi	Çok Kolay (n, %)	Kolay (n, %)	Orta (n, %)	Zor (n, %)	Çok Zor (n, %)	Madde Ortalaması
Okuma	0 (0,0)	20 (13,3)	69 (46,0)	44 (29,3)	17 (11,3)	3,39±0,86
Yazma	0 (0,0)	52 (34,7)	53 (35,3)	28 (18,7)	17 (11,3)	3,07±0,99
Konuşma	5 (3,3)	22 (14,7)	54 (36,0)	60 (40,0)	9 (6,0)	3,31±0,91
Dinleme	8 (5,3)	13 (8,7)	30 (20,0)	70 (46,7)	29 (19,3)	3,66±1,05

Tablo 5, öğrencilerin derslerinde Türkçe dil becerilerini kullanırken yaşadıkları zorlukları değerlendirmektedir. Dört ana dil becerisi (okuma, yazma, konuşma, dinleme) için öğrencilerin bu becerileri kullanırken karşılaştıkları zorluk düzeyleri ("Çok Kolay", "Kolay", "Orta", "Zor" ve "Çok Zor") frekans (n) ve yüzde (%) değerleri ile sunulmuş, ayrıca her bir beceri için madde ortalamaları hesaplanmıştır.

Okuma becerisine ait sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin %46,0'ı (n=69) okuma becerisini "Orta" düzeyde zorlayıcı bulmuştur. Bunun yanı sıra %29,3'ü (n=44) bu beceriyi "Zor" ve %11,3'ü (n=17) "Çok Zor" olarak değerlendirmiştir. "Kolay" bulan öğrencilerin oranı ise %13,3 (n=20) olup "Çok Kolay" olarak değerlendiren öğrenci bulunmamaktadır. Okuma becerisi için madde ortalaması $3,39 \pm 0,86$ olarak hesaplanmıştır. Bu da öğrencilerin okuma becerisini kullanırken belirli bir zorluk yaşadıklarını göstermektedir.

Yazma becerisi, öğrencilerin %35,3'ü (n=53) tarafından "Orta" düzeyde zorluk olarak algılanmıştır. Bununla birlikte, %34,7'si (n=52) bu beceriyi "Kolay" ve %18,7'si (n=28) "Zor"

olarak nitelendirmiştir. Yazma becerisini "Çok Kolay" bulan öğrenci bulunmamaktadır ancak %11,3'ü (n=17) "Çok Zor" olarak değerlendirmiştir. Yazma becerisi için madde ortalaması $3,07 \pm 0,99$ olarak hesaplanmıştır. Bu da bu becerinin öğrencilere göre ortalama düzeyde zorlayıcı olduğunu göstermektedir.

Konuşma becerisinde, öğrencilerin %36,0'sı (n=54) bu beceriyi "Orta" düzeyde zorlayıcı bulmuştur. "Zor" olarak değerlendirenlerin oranı %40,0 (n=60) olup %14,7'si (n=22) bu beceriyi "Kolay" olarak nitelendirmiştir. Konuşma becerisini "Çok Kolay" bulan öğrencilerin oranı %3,3 (n=5) iken %6,0'sı (n=9) bu beceriyi "Çok Zor" olarak görmüştür. Konuşma becerisi için madde ortalaması $3,31 \pm 0,91$ 'dir. Bu da konuşma becerisinin öğrenciler için diğer becerilere göre biraz daha zorlayıcı olduğunu göstermektedir.

Dinleme becerisi, öğrenciler arasında en zorlayıcı olarak değerlendirilen beceri olmuştur. Öğrencilerin %46,7'si (n=70) dinleme becerisini "Zor" olarak nitelendirirken %19,3'ü (n=29) "Çok Zor" olarak değerlendirmiştir. %20,0'si (n=30) bu beceriyi "Orta", %8,7'si (n=13) "Kolay" olarak bulmuştur. "Çok Kolay" olarak değerlendirenlerin oranı %5,3 (n=8) olarak tespit edilmiştir. Dinleme becerisi için madde ortalaması $3,66 \pm 1,05$ olup bu durum dinleme becerisinin öğrenciler için en zorlayıcı dil becerisi olduğunu ortaya koymaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, dinleme ve konuşma becerileri öğrenciler tarafından en zorlayıcı olarak değerlendirilen dil becerileridir. Dinleme becerisi en yüksek zorluk seviyesine sahip olup öğrenciler bu beceriyi diğerlerine göre daha zor bulmaktadırlar. Okuma becerisi de belirli bir zorluk derecesi taşımakla birlikte, dinleme ve konuşma kadar zorlayıcı olarak görülmemektedir. Yazma becerisi ise en az zorluk yaşanan beceri olarak ortaya çıkmıştır ancak yine de öğrencilerin önemli bir kısmı bu beceriyi orta düzeyde zorlayıcı olarak değerlendirmektedir. Bu bulgular, öğrencilerin dil becerilerini kullanırken çeşitli zorluklarla karşılaştığını ve bu zorlukların becerilere göre farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Öğretim elemanlarına göre öğrencilerin derslerinde Türkçe dil becerilerini kullanırken zorlanma durumları tablo 6'da verilmiştir:

Tablo 6. Öğretim Elemanlarına Göre Öğrencilerin Derslerinde Türkçe Dil Becerilerini Kullanırken Zorlanma Durumları

Dil Becerisi	Çok Kolay (n, %)	Kolay (n, %)	Orta (n, %)	Zor (n, %)	Çok Zor (n, %)	Madde Ortalaması
Okuma	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	25 (100,0)	5,00±0,00
Yazma	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	5 (20,0)	20 (80,0)	4,80±0,41
Konuşma	0 (0,0)	0 (0,0)	15 (60,0)	10 (40,0)	0 (0,0)	3,40±0,50
Dinleme	0 (0,0)	5 (20,0)	15 (60,0)	5 (20,0)	0 (0,0)	3,00±0,65

Tablo 6, öğretim elemanlarının, öğrencilerin derslerinde Türkçe dil becerilerini kullanırken yaşadıkları zorlukları değerlendirmektedir. Dört ana dil becerisi (okuma, yazma, konuşma, dinleme) için öğretim elemanlarının bu becerileri kullanırken karşılaştıkları zorluk düzeylerine ilişkin görüşleri ("Çok Kolay", "Kolay", "Orta", "Zor" ve "Çok Zor") frekans (n) ve yüzde (%) değerleri ile sunulmuş, ayrıca her bir beceri için madde ortalamaları hesaplanmıştır.

Öğretim elemanlarının tamamı (%100, n=25), öğrencilerin okuma becerisini "Çok Zor" olarak değerlendirmiştir. Bu durum, okuma becerisinin öğrenciler için en zorlayıcı dil becerisi olarak görüldüğünü göstermektedir. Madde ortalaması $5,00 \pm 0,00$ olarak hesaplanmış olup bu beceri öğretim elemanları tarafından en yüksek zorluk derecesine sahip beceri olarak kabul edilmiştir.

Yazma becerisi, öğretim elemanlarının %80,0'ı (n=20) tarafından "Çok Zor" ve %20,0'si (n=5) tarafından "Zor" olarak değerlendirilmiştir. Bu, yazma becerisinin öğrenciler için büyük ölçüde zorlayıcı bir beceri olduğunu göstermektedir. Yazma becerisi için madde ortalaması $4,80 \pm 0,41$ olarak hesaplanmıştır. Bu da öğretim elemanlarının yazma becerisini yüksek zorluk derecesine sahip olarak gördüğünü işaret etmektedir.

Konuşma becerisinde, öğretim elemanlarının %60,0'sı (n=15) bu beceriyi "Orta" düzeyde zorluk olarak nitelendirmiştir. %40,0'si (n=10) ise bu beceriyi "Zor" olarak değerlendirmiştir. Konuşma becerisi için madde ortalaması $3,40 \pm 0,50$ olup bu durum, konuşma becerisinin öğrenciler için orta düzeyde zorlayıcı olarak algılandığını göstermektedir.

Dinleme becerisi için öğretim elemanlarının %60,0'sı (n=15) bu beceriyi "Orta" %20,0'si (n=5) "Kolay" ve %20,0'si (n=5) "Zor" olarak değerlendirmiştir. Dinleme becerisi için madde ortalaması $3,00 \pm 0,65$ olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç, dinleme becerisinin diğer becerilere göre daha az zorlayıcı olarak değerlendirildiğini göstermektedir.

Genel olarak öğretim elemanları öğrencilerin en çok zorlandığı beceri olarak okuma ve yazma becerilerini görmektedirler. Okuma becerisi en yüksek zorluk derecesine sahip olarak kabul edilmiş ve tüm öğretim elemanları tarafından "Çok Zor" olarak değerlendirilmiştir. Yazma becerisi de büyük ölçüde zorlayıcı bulunmuştur. Buna karşılık konuşma ve dinleme becerileri, öğretim elemanları tarafından daha az zorlayıcı olarak değerlendirilmiş, özellikle dinleme becerisi en düşük ortalamaoya sahip olmuştur. Bu durum, öğretim elemanlarının, öğrencilerin dil becerilerini kullanırken karşılaştıkları zorlukların becerilere göre değişiklik gösterdiğini düşündüğünü ortaya koymaktadır.

Öğrencilere göre okuma becerilerinde zorlanma durumları tablo 7’de verilmiştir:

Tablo 7. Öğrencilere Göre Okuma Becerilerinde Zorlanma Durumları

İfade	Çok Kolay (n, %)	Kolay (n, %)	Orta (n, %)	Zor (n, %)	Çok Zor (n, %)	Madde Ortalaması
Okunan metnin ana fikrini anlamak	5 (3,3)	18 (12,0)	58 (38,7)	60 (40,0)	9 (6,0)	3,33±0,89
Metinle ilgili sorulara cevap vermek	0 (0,0)	22 (14,7)	63 (42,0)	48 (32,0)	17 (11,3)	3,40±0,87
Konusunu anlamak için metni gözden geçirmek	0 (0,0)	12 (8,0)	77 (51,3)	40 (26,7)	21 (14,0)	3,47±0,83
Okunan metni özetlemek	9 (6,0)	23 (15,3)	73 (48,7)	32 (21,3)	13 (8,7)	3,11±0,97
Okunan metindeki yeni kelimelerin anlamlarını bağlama bakarak tahmin etmek	0 (0,0)	33 (22,0)	60 (40,0)	44 (29,3)	13 (8,7)	3,25±0,90
Okunan metinden sonuç çıkarmak	4 (2,7)	22 (14,7)	67 (44,7)	48 (32,0)	9 (6,0)	3,24±0,87
Okunanlarla ilgili kişisel fikirleri sözlü/yazılı ifade etmek	4 (2,7)	28 (18,7)	72 (48,0)	33 (22,0)	13 (8,7)	3,15±0,92
Hızlı okumak	5 (3,3)	33 (22,0)	54 (36,0)	41 (27,3)	17 (11,3)	3,21±1,02
Metinlerdeki bölümle ilgili terimleri anlamak	8 (5,3)	17 (11,3)	80 (53,3)	44 (29,3)	1 (0,7)	3,09±0,80
Aranan bilgiyi bulmak için metni hızlı bir şekilde gözden geçirmek	0 (0,0)	31 (20,7)	62 (41,3)	52 (34,7)	5 (3,3)	3,21±0,81

Tablo 7, öğrencilerin okuma becerileriyle ilgili çeşitli akademik görevlerde karşılaştıkları zorlukları kapsamlı bir şekilde ortaya koymaktadır. Öğrencilerin en çok zorlandıkları alanlar arasında metnin ana fikrini anlamak, metinle ilgili sorulara cevap vermek ve metni gözden geçirmek görevleri öne çıkmaktadır. Metnin ana fikrini anlamak görevi,

öğrencilerin %38,7'si (n=58) tarafından "Orta" %40,0'ı (n=60) tarafından "Zor" ve %6,0'sı (n=9) tarafından "Çok Zor" olarak değerlendirilmiş olup bu görev için madde ortalaması $3,33 \pm 0,89$ olarak hesaplanmıştır. Metinle ilgili sorulara cevap verme görevi de öğrencilerin %42,0'si (n=63) tarafından "Orta" ve %32,0'si (n=48) tarafından "Zor" olarak değerlendirilmiştir. Bu görev için madde ortalaması $3,40 \pm 0,87$ 'dir. Metni gözden geçirme görevi ise %51,3'lük (n=77) bir kesim tarafından "Orta" zorlukta bulunmuştur. Bu görev için madde ortalaması $3,47 \pm 0,83$ olarak tespit edilmiştir. Diğer yandan, metni özetleme görevinde, öğrencilerin %48,7'si (n=73) bu görevi "Orta" zorlukta bulurken %21,3'ü (n=32) "Zor" olarak değerlendirmiştir. Bu görev için madde ortalaması $3,11 \pm 0,97$ olarak hesaplanmıştır. Yeni kelimelerin anlamlarını bağlama bakarak tahmin etme görevi ise %40,0 (n=60) oranında "Orta", %29,3 (n=44) oranında "Zor" olarak algılanmıştır. Bu görev için madde ortalaması $3,25 \pm 0,90$ 'dır. Sonuç çıkarma görevinde, öğrencilerin %44,7'si (n=67) bu görevi "Orta" zorlukta, %32,0'si (n=48) ise "Zor" olarak değerlendirmiştir. Bu görev için madde ortalaması $3,24 \pm 0,87$ olarak hesaplanmıştır. Öğrenciler kişisel fikirlerini sözlü/yazılı ifade etme görevini %48,0 (n=72) "Orta" zorlukta, %22,0 (n=33) "Zor" olarak değerlendirmişlerdir. Bu görev için madde ortalaması $3,15 \pm 0,92$ olarak belirlenmiştir. Buna ek olarak hızlı okuma becerisinde öğrencilerin %36,0'ı (n=54) bu görevi "Orta", %27,3'ü (n=41) "Zor" ve %11,3'ü (n=17) "Çok Zor" olarak değerlendirmiştir. Bu beceri için madde ortalaması $3,21 \pm 1,02$ 'dir. Metinlerdeki bölümle ilgili terimleri anlama görevi ise %53,3 (n=80) oranında "Orta", %29,3 (n=44) oranında "Zor" ve %0,7 (n=1) oranında "Çok Zor" olarak değerlendirilmiştir. Bu görev için madde ortalaması $3,09 \pm 0,80$ 'dir. Aranılan bilgiyi bulmak için metni hızlı bir şekilde gözden geçirme görevi ise %41,3 (n=62) oranında "Orta", %34,7 (n=52) oranında "Zor" olarak değerlendirilmiştir. Bu görev için madde ortalaması $3,21 \pm 0,81$ 'dir.

Genel olarak öğrencilerin okuma becerileriyle ilgili görevlerde önemli zorluklar yaşadıkları görülmektedir. Özellikle metnin ana fikrini anlamak, metni gözden geçirmek ve metinle ilgili sorulara cevap vermek gibi daha yüksek düzeyde bilişsel beceri gerektiren görevlerde öğrenciler daha fazla zorlanmaktadır. Diğer yandan hızlı okuma, bölümle ilgili terimleri anlama ve kişisel fikirleri ifade etme gibi görevler de belirli zorluklar içermekte ancak nispeten daha düşük zorluk dereceleriyle öne çıkmaktadır. Bu durum, öğrencilerin okuma becerilerini kullanırken karşılaştıkları zorlukların görevlerin türüne ve karmaşıklığına göre değişiklik gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Öğretim elemanlarına göre öğrencilerin okuma becerilerinde zorlanma durumları tablo 8’de verilmiştir:

Tablo 8. *Öğretim Elemanlarına Göre Öğrencilerin Okuma Becerilerinde Zorlanma Durumları*

İfade	Çok Kolay (n, %)	Kolay (n, %)	Orta (n, %)	Zor (n, %)	Çok Zor (n, %)	Madde Ortalaması
Okunan metnin ana fikrini anlamak	0 (0,0)	0 (0,0)	5 (20,0)	20 (80,0)	0 (0,0)	3,80±0,41
Metinle ilgili sorulara cevap vermek	0 (0,0)	0 (0,0)	10 (40,0)	15 (60,0)	0 (0,0)	3,60±0,50
Konusunu anlamak için metni gözden geçirmek	0 (0,0)	0 (0,0)	10 (40,0)	15 (60,0)	0 (0,0)	3,60±0,50
Okunan metni özetlemek	0 (0,0)	0 (0,0)	15 (60,0)	10 (40,0)	0 (0,0)	3,40±0,50
Okunan metindeki yeni kelimelerin anlamlarını bağlama bakarak tahmin etmek	0 (0,0)	5 (20,0)	5 (20,0)	15 (60,0)	0 (0,0)	3,40±0,82
Okunan metinden sonuç çıkarmak	0 (0,0)	0 (0,0)	10 (40,0)	15 (60,0)	0 (0,0)	3,60±0,50
Okunanlarla ilgili kişisel fikirleri sözlü/yazılı ifade etmek	0 (0,0)	0 (0,0)	5 (20,0)	15 (60,0)	5 (20,0)	4,00±0,65
Hızlı okumak	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	5 (20,0)	20 (80,0)	4,80±0,41
Metinlerdeki bölümle ilgili terimleri anlamak	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	20 (80,0)	5 (20,0)	4,20±0,41
Aranan bilgiyi bulmak için metni hızlı bir şekilde gözden geçirmek	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	25 (100,0)	4,00±0,00

Tablo 8’den okuma becerilerine yönelik sonuçlar incelendiğinde okunan metnin ana fikrini anlamak görevi, öğretim elemanlarının %80,0’i (n=20) tarafından "Zor" olarak değerlendirilmiş ve bu görev için madde ortalaması $3,80 \pm 0,41$ olarak belirlenmiştir. Benzer şekilde, metinle ilgili sorulara cevap vermek (%60,0, n=15 "Zor") ve konusunu anlamak için metni gözden geçirmek (%60,0, n=15 "Zor") görevleri de öğrenciler için oldukça zorlayıcı bulunmuş ve her iki görev için de madde ortalamaları $3,60 \pm 0,50$ olarak hesaplanmıştır. Okunan metni özetlemek görevi, öğrencilerin %60,0’i (n=15) tarafından "Orta", %40,0’i (n=10) tarafından "Zor" olarak değerlendirilmiştir. Bu görev için madde ortalaması $3,40 \pm 0,50$ ’dir. Benzer bir zorluk derecesi, okunan metindeki yeni kelimelerin anlamlarını bağlama bakarak tahmin etmek görevinde de gözlenmiştir. Öğretim elemanları, öğrencilerin bu görevi

%60,0'i (n=15) oranında "Zor" olarak değerlendirdiğini ve madde ortalamasının $3,40 \pm 0,82$ olduğunu belirtmişlerdir. Okunan metinden sonuç çıkarmak görevi de benzer şekilde zorlayıcı bulunmuş olup %60,0 (n=15) oranında "Zor" olarak değerlendirilmiştir. Bunun madde ortalaması $3,60 \pm 0,50$ olarak belirlenmiştir. Okunanlarla ilgili kişisel fikirleri sözlü/yazılı ifade etmek görevini ise %60,0'i (n=15) "Zor" ve %20,0'i (n=5) "Çok Zor" olarak değerlendirmiştir. Bu görev için madde ortalaması $4,00 \pm 0,65$ olarak hesaplanmıştır. Hızlı okuma görevi, öğretim elemanlarının gözlemlerine göre öğrenciler için en zorlayıcı görevlerden biri olarak öne çıkmaktadır. Onların %80,0'i (n=20) bu görevi "Çok Zor" olarak değerlendirmiştir. Bunun madde ortalaması $4,80 \pm 0,41$ olarak belirlenmiştir. Benzer şekilde, metinlerdeki bölümle ilgili terimleri anlamak görevi de %80,0 (n=20) "Zor" ve %20,0 (n=5) "Çok Zor" olarak değerlendirilmiş ve bu görev için madde ortalaması $4,20 \pm 0,41$ olarak belirlenmiştir. Son olarak aranan bilgiyi bulmak için metni hızlı bir şekilde gözden geçirmek görevi, tüm öğretim elemanları tarafından öğrenciler için "Çok Zor" (%100, n=25) olarak değerlendirilmiş ve bu görev için madde ortalaması $4,00 \pm 0,00$ olarak hesaplanmıştır.

Bu değerlendirmeler, öğretim elemanlarının gözlemlerine göre öğrencilerin okuma becerileriyle ilgili görevlerde genellikle yüksek düzeyde zorluk yaşadığını ve bu zorlukların görevlerin türüne ve karmaşıklığına göre değişiklik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgular, öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Öğrencilere göre yazma becerilerinde zorlanma durumları tablo 9'da verilmiştir:

Tablo 9. Öğrencilere Göre Yazma Becerilerinde Zorlanma Durumları

İfade	Çok Kolay (n, %)	Kolay (n, %)	Orta (n, %)	Zor (n, %)	Çok Zor (n, %)	Madde Ortalaması
Doğru kelimeleri seçerek cümle kurmak	0 (0,0)	33 (22,0)	63 (42,0)	49 (32,7)	5 (3,3)	3,17±0,81
Cümleleri anlamlı bir şekilde birbirine bağlamak	4 (2,7)	38 (25,3)	54 (36,0)	44 (29,3)	10 (6,7)	3,12±0,95
Bir düşünce etrafında paragraf yazmak	14 (9,3)	28 (18,7)	63 (42,0)	44 (29,3)	1 (0,7)	2,93±0,94
Dil bilgisi kurallarına uygun cümle kurmak	4 (2,7)	26 (17,3)	58 (38,7)	57 (38,0)	5 (3,3)	3,22±0,87
Bölümle ilgili terimleri doğru/uygun kullanmak	0 (0,0)	25 (16,7)	68 (45,3)	48 (32,0)	9 (6,0)	3,27±0,81
Akademik dil/kelimeler kullanarak yazmak	9 (6,0)	48 (32,0)	56 (37,3)	36 (24,0)	1 (0,7)	2,81±0,89

İfade	Çok Kolay (n, %)	Kolay (n, %)	Orta (n, %)	Zor (n, %)	Çok Zor (n, %)	Madde Ortalaması
Yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat etmek	4 (2,7)	23 (15,3)	73 (48,7)	40 (26,7)	40 (6,7)	3,19±0,87
Gerekli düzeltmeler için yazılanları tekrar gözden geçirmek	9 (6,0)	26 (17,3)	58 (38,7)	52 (34,7)	5 (3,3)	3,12±0,94

Yazma becerilerine ilişkin sonuçlar incelendiğinde doğru kelimeleri seçerek cümle kurmak görevi, öğrencilerin %42,0'si (n=63) tarafından "Orta", %32,7'si (n=49) tarafından "Zor" ve %3,3'ü (n=5) tarafından "Çok Zor" olarak değerlendirilmiştir. Bu görev için madde ortalaması $3,17 \pm 0,81$ olarak hesaplanmıştır. Cümleleri anlamlı bir şekilde birbirine bağlamak görevi ise %36,0 (n=54) oranında "Orta", %29,3 (n=44) oranında "Zor" olarak değerlendirilmiş olup bu görev için madde ortalaması $3,12 \pm 0,95$ 'tir. Bir düşünce etrafında paragraf yazmak görevi ise %42,0 (n=63) oranında "Orta", %29,3 (n=44) oranında "Zor" olarak değerlendirilmiş ve madde ortalaması $2,93 \pm 0,94$ olarak belirlenmiştir. Dil bilgisi kurallarına uygun cümle kurmak görevinde öğrencilerin %38,7'si (n=58) bu görevi "Orta" zorlukta bulmuş, %38,3'ü (n=57) "Zor" olarak değerlendirmiştir. Bu görev için madde ortalaması $3,22 \pm 0,87$ olarak hesaplanmıştır. Bölümle ilgili terimleri doğru/uygun kullanmak görevi ise %45,3 (n=68) oranında "Orta", %32,0 (n=48) oranında "Zor" olarak değerlendirilmiş olup madde ortalaması $3,27 \pm 0,81$ 'dir. Akademik dil/kelimeler kullanarak yazmak görevi %37,3 (n=56) oranında "Orta", %24,0 (n=36) oranında "Zor" olarak nitelendirilmiş ve bu görev için madde ortalaması $2,81 \pm 0,89$ olarak belirlenmiştir. Yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat etmek görevi, %48,7 (n=56) oranında "Orta", %26,7 (n=40) oranında "Zor" olarak değerlendirilmiş olup bu görev için madde ortalaması $3,19 \pm 0,87$ 'dir. Gerekli düzeltmeler için yazılanları tekrar gözden geçirmek görevi ise %38,7 (n=58) oranında "Orta", %34,7 (n=52) oranında "Zor" olarak değerlendirilmiş ve madde ortalaması $3,12 \pm 0,94$ olarak hesaplanmıştır.

Genel olarak öğrenciler yazma becerileriyle ilgili görevlerde belirli zorluklarla karşılaşmaktadır. Dil bilgisi kurallarına uygun cümle kurmak, doğru kelimeleri seçerek cümle kurmak ve yazım kurallarına dikkat etmek gibi görevler, öğrencilerin en fazla zorlandığı alanlar arasında yer almaktadır. Cümleleri anlamlı bir şekilde birbirine bağlamak, bölümle ilgili terimleri doğru kullanmak ve gerekli düzeltmeler için yazılanları tekrar gözden geçirmek gibi görevler de önemli zorluklar içermektedir. Özellikle akademik dil kullanarak yazmak ve

bir düşünce etrafında paragraf yazmak görevlerinde ise nispeten daha düşük zorluk dereceleri ile karşılaşılmıştır. Bu bulgular, öğrencilerin yazma becerilerini kullanırken çeşitli düzeylerde zorluklar yaşadığını ve bu zorlukların görevlerin türüne göre farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Öğretim elemanlarına göre öğrencilerin yazma becerilerinde zorlanma durumları tablo 10'da verilmiştir:

Tablo 10. *Öğretim Elemanlarına Göre Öğrencilerin Yazma Becerilerinde Zorlanma Durumları*

İfade	Çok Kolay (n, %)	Kolay (n, %)	Orta (n, %)	Zor (n, %)	Çok Zor (n, %)	Madde Ortalaması
Doğru kelimeleri seçerek cümle kurmak	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	20 (80,0)	5 (20,0)	4,20±0,41
Cümleleri anlamlı bir şekilde birbirine bağlamak	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	15 (60,0)	10 (40,0)	4,40±0,50
Bir düşünce etrafında paragraf yazmak	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	20 (80,0)	5 (20,0)	4,20±0,41
Dil bilgisi kurallarına uygun cümle kurmak	0 (0,0)	0 (0,0)	5 (20,0)	10 (40,0)	10 (40,0)	4,20±0,76
Bölümle ilgili terimleri doğru/uygun kullanmak	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	20 (80,0)	5 (20,0)	4,20±0,41
Akademik dil/kelimeler kullanarak yazmak	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	20 (80,0)	5 (20,0)	4,20±0,41
Yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat etmek	0 (0,0)	0 (0,0)	5 (20,0)	20 (80,0)	0 (0,0)	3,80±0,41
Gerekli düzeltmeler için yazılanları tekrar gözden geçirmek	0 (0,0)	0 (0,0)	15 (60,0)	10 (40,0)	0 (0,0)	3,40±0,50

Tablo 10'daki okuma becerilerine yönelik sonuçlar incelendiğinde doğru kelimeleri seçerek cümle kurmak görevi, öğretim elemanlarına göre öğrencilerin %80,0'i (n=20) tarafından "Zor" ve %20,0'si (n=5) tarafından "Çok Zor" olarak değerlendirilmiş ve bu görev için madde ortalaması $4,20 \pm 0,41$ olarak belirlenmiştir. Benzer şekilde, cümleleri anlamlı bir şekilde birbirine bağlamak görevi %60,0 (n=15) "Zor" ve %40,0 (n=10) "Çok Zor" olarak değerlendirilmiş olup bu görev için madde ortalaması $4,40 \pm 0,50$ 'dir. Bir düşünce etrafında paragraf yazmak görevi de öğretim elemanları tarafından öğrenciler için zorluk derecesi yüksek bir görev olarak görülmüştür. Onların %80,0'i (n=20) "Zor" ve %20,0'si (n=5) "Çok

"Zor" olarak değerlendirmişlerdir. Bunun madde ortalaması $4,20 \pm 0,41$ olarak hesaplanmıştır. Dil bilgisi kurallarına uygun cümle kurmak görevinde, %40,0 (n=10) "Zor" ve %40,0 (n=10) "Çok Zor" olarak değerlendirilmiş olup bu görev için madde ortalaması $4,20 \pm 0,76$ 'dır. Bölümle ilgili terimleri doğru/uygun kullanmak ve akademik dil/kelimeler kullanarak yazmak görevleri de benzer zorluk derecelerinde değerlendirilmiş, her iki görev için de %80,0 (n=20) "Zor" ve %20,0 (n=5) "Çok Zor" olarak değerlendirilmiş ve her iki görev için de madde ortalaması $4,20 \pm 0,41$ olarak hesaplanmıştır. Yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat etmek görevi, öğretim elemanlarına göre öğrenciler için oldukça zorlayıcı bulunmuş olup %80,0 (n=20) "Zor" ve %20,0 (n=5) "Orta" olarak değerlendirilmiş ve madde ortalaması $3,80 \pm 0,41$ olarak hesaplanmıştır. Gerekli düzeltmeler için yazılanları tekrar gözden geçirmek görevi ise, %60,0 (n=15) "Orta" ve %40,0 (n=10) "Zor" olarak değerlendirilmiş olup bu görev için madde ortalaması $3,40 \pm 0,50$ olarak belirlenmiştir.

Buna göre öğretim elemanlarının gözlemlerine göre öğrencilerin yazma becerileriyle ilgili görevlerde genellikle yüksek düzeyde zorluk yaşadığını ve bu zorlukların görevlerin türüne ve karmaşıklığına göre değişiklik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Öğretim elemanlarının bu gözlemleri, öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Öğrencilere göre konuşma becerilerinde zorlanma durumları tablo 11'de verilmiştir:

Tablo 11. Öğrencilere Göre Konuşma Becerilerinde Zorlanma Durumları

İfade	Çok Kolay (n, %)	Kolay (n, %)	Orta (n, %)	Zor (n, %)	Çok Zor (n, %)	Madde Ortalaması
Konuşurken doğru cümleler kurmak	14 (9,3)	22 (14,7)	65 (43,3)	48 (32,0)	1 (0,7)	3,00±0,93
Akıcı/hızlı konuşmak	17 (11,3)	28 (18,7)	72 (48,0)	28 (18,7)	5 (3,3)	2,84±0,97
Soru sormak ve sorulan sorulara cevap vermek	0 (0,0)	8 (5,3)	77 (51,3)	60 (40,0)	5 (3,3)	3,41±0,65
Konuşurken doğru kelimeyi seçmek	9 (6,0)	25 (16,7)	62 (41,3)	45 (30,0)	9 (6,0)	3,13±0,97
Telafluz hatası yapmadan konuşmak	22 (14,7)	33 (22,0)	66 (44,0)	20 (13,3)	9 (6,0)	2,74±1,06
Sınıfta yapılan sözlü tartışmalara etkili bir şekilde katılmak	9 (6,0)	29 (19,3)	78 (52,0)	29 (19,3)	5 (3,3)	2,95±0,87
Görsel malzemeleri (resim, grafik, vs.) kullanarak konuşmak	4 (2,7)	13 (8,7)	79 (52,7)	49 (32,7)	5 (3,3)	3,25±0,77

İfade	Çok Kolay (n, %)	Kolay (n, %)	Orta (n, %)	Zor (n, %)	Çok Zor (n, %)	Madde Ortalaması
Konuşurken vurgu ve tonlamayı doğru kullanmak	0 (0,0)	17 (11,3)	72 (48,0)	48 (32,0)	13 (8,7)	3,38±0,80
Bir bilgiyi özetlemek ve başkasına aktarmak	9 (6,0)	26 (17,3)	66 (44,0)	40 (26,7)	9 (6,0)	3,09±0,96

Öğrencilerin konuşma becerileriyle ilgili çeşitli görevlerde karşılaştıkları zorlukları incelendiğinde konuşurken doğru cümleler kurmak görevi, öğrencilerin %43,3'ü (n=65) tarafından "Orta", %32,0'si (n=48) tarafından "Zor" olarak değerlendirilmiştir. Bu görev için madde ortalaması $3,00 \pm 0,93$ olarak hesaplanmıştır. Akıcı/hızlı konuşmak becerisinde, öğrencilerin %48,0'i (n=72) bu görevi "Orta", %18,7'si (n=28) "Zor" olarak değerlendirmiştir. Bu beceri için madde ortalaması $2,84 \pm 0,97$ olarak belirlenmiştir. Soru sormak ve sorulan sorulara cevap vermek görevi, %51,3 (n=77) oranında "Orta", %40,0 (n=60) oranında "Zor" olarak değerlendirilmiş olup bu görev için madde ortalaması $3,41 \pm 0,65$ 'tir. Konuşurken doğru kelimeyi seçmek becerisinde, öğrencilerin %41,3'ü (n=62) bu görevi "Orta", %30,0'si (n=45) "Zor" ve %6,0'si (n=9) "Çok Zor" olarak değerlendirmiştir. Bu görev için madde ortalaması $3,13 \pm 0,97$ 'dir. Telaffuz hatası yapmadan konuşmak görevi, öğrencilerin %44,0'ı (n=66) tarafından "Orta", %13,3'ü (n=20) tarafından "Zor" olarak değerlendirilmiş olup bu görev için madde ortalaması $2,74 \pm 1,06$ 'dır. Sınıfta yapılan sözlü tartışmalara etkili bir şekilde katılmak görevi, %52,0 (n=78) oranında "Orta", %19,3 (n=29) oranında "Zor" olarak değerlendirilmiş ve bu görev için madde ortalaması $2,95 \pm 0,87$ olarak hesaplanmıştır. Görsel malzemeleri (resim, grafik vs.) kullanarak konuşmak becerisinde, öğrencilerin %52,7'si (n=79) bu görevi "Orta", %32,7'si (n=49) "Zor", olarak değerlendirmiştir. Bu görev için madde ortalaması $3,25 \pm 0,77$ olarak hesaplanmıştır. Konuşurken vurgu ve tonlamayı doğru kullanmak görevi, %48,0 (n=72) oranında "Orta", %32,0 (n=48) oranında "Zor" ve %8,7 (n=13) "Çok Zor" olarak değerlendirilmiş olup bu görev için madde ortalaması $3,38 \pm 0,80$ 'dir. Bir bilgiyi özetlemek ve başkasına aktarmak becerisi, öğrencilerin %44,0'ı (n=66) tarafından "Orta", %26,7'si (n=40) tarafından "Zor" ve %6,0'sı (n=9) tarafından "Çok Zor" olarak değerlendirilmiş olup bu görev için madde ortalaması $3,09 \pm 0,96$ olarak belirlenmiştir.

Genel olarak konuşma becerilerine yönelik bu değerlendirmede, öğrencilerin doğru cümleler kurma, akıcı/hızlı konuşma, doğru kelime seçme ve vurgu/tonlamayı doğru kullanma gibi alanlarda çeşitli zorluklar yaşadıkları görülmektedir. Soru sormak ve sorulara

cevap vermek, görsel malzemeler kullanarak konuşma ve bir bilgiyi özetleme gibi görevlerde de belirgin zorluklar bulunmaktadır. Telaffuz hatası yapmadan konuşmak görevi ise ortalamalara göre diğer görevlere kıyasla daha zorlayıcı bulunmuştur. Bu bulgular, öğrencilerin konuşma becerilerinde çeşitli seviyelerde zorluklar yaşadığını ve bu zorlukların görevlerin türüne göre farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Öğretim elemanlarına göre öğrencilerin konuşma becerilerinde zorlanma durumları tablo 12’de verilmiştir:

Tablo 12. Öğretim Elemanlarına Göre Öğrencilerin Konuşma Becerilerinde Zorlanma Durumları

İfade	Çok Kolay (n, %)	Kolay (n, %)	Orta (n, %)	Zor (n, %)	Çok Zor (n, %)	Madde Ortalaması
Konuşurken doğru cümleler kurmak	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	25 (100,0)	4,00±0,00
Akıcı/hızlı konuşmak	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	10 (40,0)	15 (60,0)	4,60±0,50
Soru sormak ve sorulan sorulara cevap vermek	0 (0,0)	0 (0,0)	5 (20,0)	20 (80,0)	0 (0,0)	3,80±0,41
Konuşurken doğru kelimeyi seçmek	0 (0,0)	0 (0,0)	10 (40,0)	10 (40,0)	5 (20,0)	3,80±0,76
Telaffuz hatası yapmadan konuşmak	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	5 (20,0)	20 (80,0)	4,80±0,41
Sınıfta yapılan sözlü tartışmalara etkili bir şekilde katılmak	0 (0,0)	0 (0,0)	5 (20,0)	20 (80,0)	0 (0,0)	3,80±0,41
Görsel malzemeleri (resim, grafik, vs.) kullanarak konuşmak	0 (0,0)	0 (0,0)	15 (60,0)	10 (40,0)	0 (0,0)	3,40±0,50
Konuşurken vurgu ve tonlamayı doğru kullanmak	0 (0,0)	0 (0,0)	5 (20,0)	5 (20,0)	15 (60,0)	4,40±0,82
Bir bilgiyi özetlemek ve başkasına aktarmak	0 (0,0)	0 (0,0)	10 (40,0)	15 (60,0)	0 (0,0)	3,60±0,50

Tablo 12’deki konuşma becerilerine yönelik sonuçlar incelendiğinde konuşurken doğru cümleler kurmak görevi, öğretim elemanlarına göre öğrencilerin %100,0’i (n=25) tarafından "Çok Zor" olarak değerlendirilmiş ve bu görev için madde ortalaması 4,00 ± 0,00 olarak belirlenmiştir. Bu, öğrencilerin bu görevi tamamlamada en fazla zorlandıkları görevlerden biri olduğunu göstermektedir. Akıcı/hızlı konuşmak görevi de öğrenciler için zorlayıcı bir görev olarak görülmüştür. Öğrencilerin %60,0’i (n=15) bu görevi "Çok Zor" ve

%40,0'ı (n=10) "Zor" olarak değerlendirmiş olup bu görev için madde ortalaması $4,60 \pm 0,50$ olarak hesaplanmıştır. Soru sormak ve sorulan sorulara cevap vermek görevi ise %80,0 (n=20) "Zor" ve %20,0 (n=5) "Orta" olarak değerlendirilmiş olup bu görev için madde ortalaması $3,80 \pm 0,41$ 'dir. Konuşurken doğru kelimeyi seçmek görevi %40,0 (n=10) "Zor", %40,0 (n=10) "Orta" ve %20,0 (n=5) "Çok Zor" olarak değerlendirilmiş ve bu görev için madde ortalaması $3,80 \pm 0,76$ olarak hesaplanmıştır. Telaffuz hatası yapmadan konuşmak görevi, öğretim elemanları tarafından öğrencilerin %80,0'i (n=20) tarafından "Zor" ve %20,0'i (n=5) tarafından "Orta" olarak değerlendirilmiş olup bu görev için madde ortalaması $4,80 \pm 0,41$ olarak belirlenmiştir. Bu da öğrencilerin telaffuz konusunda önemli zorluklar yaşadığını göstermektedir. Sınıfta yapılan sözlü tartışmalara etkili bir şekilde katılmak görevi %80,0 (n=20) "Zor" ve %20,0 (n=5) "Orta" olarak değerlendirilmiş ve bu görev için madde ortalaması $3,80 \pm 0,41$ olarak hesaplanmıştır. Görsel malzemeleri (resim, grafik vs.) kullanarak konuşmak görevi ise %40,0 (n=10) "Zor" ve %60,0 (n=15) "Orta" olarak değerlendirilmiş ve bu görev için madde ortalaması $3,40 \pm 0,50$ olarak belirlenmiştir. Konuşurken vurgu ve tonlamayı doğru kullanmak görevi, öğretim elemanlarının gözlemlerine göre %60,0 (n=15) "Zor" ve %20,0 (n=5) "Çok Zor" olarak değerlendirilmiş olup bu görev için madde ortalaması $4,40 \pm 0,82$ olarak hesaplanmıştır. Bir bilgiyi özetlemek ve başkasına aktarmak görevi ise %60,0 (n=15) "Zor" ve %40,0 (n=10) "Orta" olarak değerlendirilmiş olup bu görev için madde ortalaması $3,60 \pm 0,50$ olarak belirlenmiştir.

Sonuç olarak öğretim elemanlarının gözlemleri, öğrencilerin konuşma becerilerinde ciddi ve yaygın zorluklar yaşadığını ortaya koymaktadır. Bu zorluklar, dilin doğru ve akıcı kullanımı, etkili iletişim kurma ve dili belirli bağlamlarda uygulama becerilerini kapsamaktadır.

Öğrencilere göre dinleme becerilerinde zorlanma durumları tablo 13'te verilmiştir:

Tablo 13. Öğrencilere Göre Dinleme Becerilerinde Zorlanma Durumları

İfade	Çok Kolay (n, %)	Kolay (n, %)	Orta (n, %)	Zor (n, %)	Çok Zor (n, %)	Madde Ortalaması
Dersin konusunu anlamak	0 (0,0)	16 (10,7)	44 (29,3)	68 (45,3)	22 (14,7)	3,64±0,86
Dersin ana fikrini anlamak	4 (2,7)	12 (8,0)	45 (30,0)	72 (48,0)	17 (11,3)	3,57±0,89
Ders dinlenirken bilinmeyen yeni kelimelerin anlamlarını tahmin etmek	0 (0,0)	20 (13,3)	64 (42,7)	49 (32,7)	17 (11,3)	3,42±0,86
Standart Türkçenin dışındaki	8 (5,3)	24 (16,0)	80 (53,3)	29 (19,3)	9 (6,0)	3,05±0,90

İfade	Çok Kolay (n, %)	Kolay (n, %)	Orta (n, %)	Zor (n, %)	Çok Zor (n, %)	Madde Ortalaması
yöresel/aksanlı konuşmaları anlamak						
Ders dinlenirken not tutmak	0 (0,0)	20 (13,3)	63 (42,0)	45 (30,0)	22 (14,7)	3,46±0,90
Sözlü bir tartışmayı takip etmek	0 (0,0)	25 (16,7)	48 (32,0)	56 (37,3)	21 (14,0)	3,49±0,93
Sözlü olarak sorulan soruları anlamak	0 (0,0)	12 (8,0)	64 (42,7)	65 (43,3)	9 (6,0)	3,47±0,73
Dinlerken önemli/anahtar kelimeleri anlamak	0 (0,0)	21 (14,0)	51 (34,0)	69 (46,0)	9 (6,0)	3,44±0,81
Ödevin nasıl yapılacağı ile ilgili sözlü açıklamaları anlamak	0 (0,0)	12 (8,0)	65 (43,3)	60 (40,0)	13 (8,7)	3,49±0,77

Öğrencilerin dinleme becerileriyle ilgili çeşitli görevlerde karşılaştıkları zorlukları incelendiğinde dersin konusunu anlamak görevi, öğrencilerin %29,3'ü (n=44) tarafından "Orta", %45,3'ü (n=68) tarafından "Zor" olarak değerlendirilmiştir. Bu görev için madde ortalaması $3,64 \pm 0,86$ olarak hesaplanmıştır. Dersin ana fikrini anlamak görevi, %30,0 (n=45) oranında "Orta", %48,0 (n=72) oranında "Zor" olarak değerlendirilmiş olup bu görev için madde ortalaması $3,57 \pm 0,89$ 'dur. Ders dinlenirken bilinmeyen yeni kelimelerin anlamlarını tahmin etmek becerisi, %42,7 (n=64) oranında "Orta", %32,7 (n=49) oranında "Zor" olarak değerlendirilmiştir. Bu görev için madde ortalaması $3,42 \pm 0,86$ olarak hesaplanmıştır. Standart Türkçenin dışındaki yöresel/aksanlı konuşmaları anlamak görevi, %53,3 (n=80) oranında "Orta", %19,3 (n=29) oranında "Zor" olarak değerlendirilmiş olup bu görev için madde ortalaması $3,05 \pm 0,90$ 'dır. Ders dinlenirken not tutmak becerisi, %42,0 (n=63) oranında "Orta", %30,0 (n=45) oranında "Zor" olarak değerlendirilmiştir. Bu görev için madde ortalaması $3,46 \pm 0,90$ olarak hesaplanmıştır. Sözlü bir tartışmayı takip etmek görevi, %32,0 (n=48) oranında "Orta", %37,3 (n=56) oranında "Zor" olarak değerlendirilmiş olup bu görev için madde ortalaması $3,49 \pm 0,93$ 'tür. Sözlü olarak sorulan soruları anlamak görevi, %42,7 (n=64) oranında "Orta", %43,3 (n=65) oranında "Zor" ve %6,0 (n=9) "Çok Zor" olarak değerlendirilmiş olup bu görev için madde ortalaması $3,47 \pm 0,73$ olarak hesaplanmıştır. Dinlerken önemli/anahtar kelimeleri anlamak görevi, %34,0 (n=51) oranında "Orta", %46,0 (n=69) oranında "Zor" olarak değerlendirilmiştir. Bu görev için madde ortalaması $3,44 \pm 0,81$ olarak hesaplanmıştır. Ödevin nasıl yapılacağı ile ilgili sözlü açıklamaları anlamak görevi, %43,3 (n=65) oranında "Orta", %40,0 (n=60) oranında "Zor" ve

%8,7 (n=13) "Çok Zor" olarak değerlendirilmiş olup bu görev için madde ortalaması $3,49 \pm 0,77$ olarak hesaplanmıştır.

Genel olarak öğrencilerin dinleme becerileriyle ilgili görevlerde önemli zorluklar yaşadıkları görülmektedir. Özellikle dersin konusunu ve ana fikrini anlamak, ders dinlerken bilinmeyen yeni kelimelerin anlamlarını tahmin etmek ve sözlü bir tartışmayı takip etmek gibi daha yüksek düzeyde dikkat ve bilişsel beceri gerektiren görevlerde öğrenciler daha fazla zorlanmaktadır. Ayrıca, ders dinlerken not tutmak ve ödevin nasıl yapılacağı ile ilgili sözlü açıklamaları anlamak gibi görevler de belirgin zorluklar içermekte ancak nispeten daha düşük zorluk dereceleriyle öne çıkmaktadır. Diğer yandan, standart Türkçenin dışındaki yöresel veya aksanlı konuşmaları anlamak ve sözlü olarak sorulan soruları anlamak gibi görevlerde de belirli zorluklar yaşanmakta ancak bu zorluklar bazı diğer görevlerle karşılaştırıldığında nispeten daha azdır. Bu durum, öğrencilerin dinleme becerilerini kullanırken karşılaştıkları zorlukların, görevlerin türüne ve karmaşıklığına göre değişiklik gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Öğretim elemanlarına göre öğrencilerin okuma becerilerinde zorlanma durumları tablo 14'te verilmiştir:

Tablo 14. Öğretim Elemanlarına Göre Öğrencilerin Okuma Becerilerinde Zorlanma Durumları

İfade	Çok Kolay (n, %)	Kolay (n, %)	Orta (n, %)	Zor (n, %)	Çok Zor (n, %)	Madde Ortalaması
Dersin konusunu anlamak	0 (0,0)	0 (0,0)	10 (40,0)	15 (60,0)	0 (0,0)	3,60±0,50
Dersin ana fikrini anlamak	0 (0,0)	0 (0,0)	10 (40,0)	15 (60,0)	0 (0,0)	3,60±0,50
Ders dinlenirken bilinmeyen yeni kelimelerin anlamlarını tahmin etmek	0 (0,0)	0 (0,0)	5 (20,0)	20 (80,0)	0 (0,0)	3,80±0,41
Standart Türkçenin dışındaki yöresel/aksanlı konuşmaları anlamak	0 (0,0)	0 (0,0)	15 (60,0)	10 (40,0)	0 (0,0)	4,40±0,50
Ders dinlenirken not tutmak	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	20 (80,0)	5 (20,0)	4,20±0,41
Sözlü bir tartışmayı takip etmek	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	25 (100,0)	4,00±0,00
Sözlü olarak sorulan soruları anlamak	0 (0,0)	0 (0,0)	5 (20,0)	20 (80,0)	0 (0,0)	3,80±0,41
Dinlerken önemli/anahtar kelimeleri anlamak	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	25 (100,0)	4,00±0,00
Ödevin nasıl yapılacağı ile ilgili sözlü açıklamaları anlamak	0 (0,0)	0 (0,0)	5 (20,0)	20 (80,0)	0 (0,0)	3,80±0,41

Tabloda konuşma becerilerine yönelik sonuçlar incelendiğinde öğretim elemanları, öğrencilerin dersin konusunu anlamak ve dersin ana fikrini anlamak gibi temel anlama görevlerinde belirgin zorluklar yaşadığını belirtmiştir. Her iki görev de %60,0 oranında (n=15) "Zor" olarak değerlendirilmiş ve bu görevlerin madde ortalamaları $3,60 \pm 0,50$ olarak hesaplanmıştır. Bu, öğrencilerin temel okuma ve anlama becerilerinde önemli zorluklar yaşadığını göstermektedir. Ders dinlenirken bilinmeyen yeni kelimelerin anlamlarını tahmin etmek görevi ise öğrencilerin %80,0'i (n=20) tarafından "Zor" olarak değerlendirilmiş olup bu görev için madde ortalaması $3,80 \pm 0,41$ olarak belirlenmiştir. Bu, öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini işaret eden bir bulgudur. Standart Türkçenin dışındaki yöresel/aksanlı konuşmaları anlamak görevi, öğretim elemanları tarafından öğrenciler için oldukça zorlayıcı bulunmuştur. %60,0 (n=15) "Orta" ve %40,0 (n=10) "Zor" olarak değerlendirilmiş olup madde ortalaması $4,40 \pm 0,50$ olarak hesaplanmıştır. Bu da öğrencilerin dilin farklı varyantlarını anlamakta zorlandığını göstermektedir. Ders dinlenirken not tutmak ve sözlü bir tartışmayı takip etmek gibi görevler, öğrenciler için belirgin zorluklar yaratmaktadır. Özellikle sözlü bir tartışmayı takip etmek görevi, %100,0 oranında (n=25) "Çok Zor" olarak değerlendirilmiş ve madde ortalaması $4,00 \pm 0,00$ olarak hesaplanmıştır. Bu, öğrencilerin etkileşimli öğrenme ortamlarında karşılaştıkları zorlukları açıkça ortaya koymaktadır. Sözlü olarak sorulan soruları anlamak ve dinlerken önemli/anahtar kelimeleri anlamak görevleri, öğrencilerin %80,0'i (n=20) tarafından "Zor" olarak değerlendirilmiş ve bu görevler için madde ortalamaları sırasıyla $3,80 \pm 0,41$ ve $4,00 \pm 0,00$ olarak belirlenmiştir. Son olarak ödevin nasıl yapılacağı ile ilgili sözlü açıklamaları anlamak görevi de benzer şekilde zorlayıcı bulunmuş olup %80,0 (n=20) "Zor" ve %20,0 (n=5) "Orta" olarak değerlendirilmiş ve bu görev için madde ortalaması $3,80 \pm 0,41$ olarak hesaplanmıştır.

Bu değerlendirmeler, öğretim elemanlarının gözlemlerine göre öğrencilerin okuma becerileriyle ilgili görevlerde genellikle yüksek düzeyde zorluk yaşadığını ve bu zorlukların görevlerin türüne ve karmaşıklığına göre değişiklik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Öğretim elemanlarının bu gözlemleri, öğrencilerin dil ve anlama becerilerini geliştirmeye yönelik daha fazla desteğe ihtiyaç duyduklarını göstermektedir.

4.1.2. Ön Test-Son Test Uygulamasına Yönelik Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının, grup içi ve gruplar arası faktörlerini dikkate alarak istatistiksel bağlamda anlamlı fark bulunup bulunmadığını tespit etmek amacıyla karışık ölçümler varyans analizi yapılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe başarı

puanlarının zaman ve grup ana etkisiyle beraber zaman ve farklı gruplarda olmanın ortak etkisinin test edildiği karışık ölçümler için varyans analizi sonuçları tablo 15'te verilmiştir:

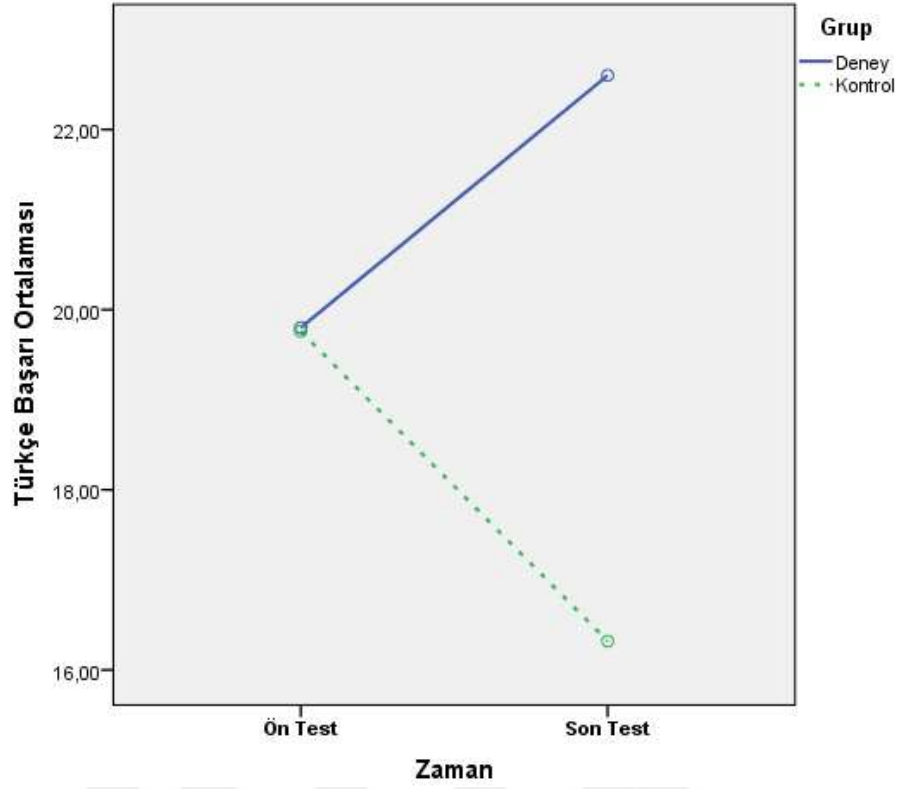
Tablo 15. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Türkçe Başarı Puanları İçin Karışık Ölçümler Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi η^2
Gruplar arası	476,56					
Grup (Deney-Kontrol)	249,64	1	249,64	52,81	<0,001	0,52
Hata	226,92	48	4,73			
Grup içi	387,00	50				
Ölçüm (Zaman)	2,56	1	2,56	0,87	0,355	-
Grup*Ölçüm	243,36	1	243,36	82,80	<0,001	0,63
Hata	141,08	48	2,94			

*İstatistiksel analizlerde 2X2 karışık ölçümler varyans analizi kullanılmıştır.

Katılımcıların Türkçe başarı puanlarına yönelik analiz sonuçları incelendiğinde müdahale uygulanan ve uygulanmayan öğrencilerin Türkçe başarı düzeylerinin müdahale öncesi ve sonrasında anlamlı farklılık gösterdiği yani katılımcıların farklı grup (deney ve kontrol) ile farklı zaman (ön test-son test) faktörlerinin Türkçe başarı puanları üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olduğu belirlenmiştir: $F(1,48)=82,80$, $p<0,001$, kısmi $\eta^2=0,63$. Bu sonuç, deney veya kontrol gruplarında olmanın katılımcıların Türkçe başarı puanlarını düzeylerini arttırmada farklı etkileri olduğunu göstermektedir. Araştırmada ortak etki dışında grup ve zaman ölçümlerinin ana etkileri de incelenmiştir. İlk olarak zamana bağlı değişimleri dikkate almayan ilk temel etki testinde deney ve kontrol grubunda olan katılımcıların Türkçe başarı ölçek puan ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir: $F(1,48)=52,81$, $p<0,001$, kısmi $\eta^2=0,52$. Grup ayrımı olmadan katılımcıların farklı zamanlardaki (ön test-son test) Türkçe başarı puan ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir: $F(1,48)=2,56$, $p=0,355$ $\eta^2=0,87$.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe başarı puan ortalamalarının zamana bağlı değişimlerine ait çizgi grafikleri şekil 4.1'de verilmiştir:



Şekil 4.1. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Türkçe Puan Ortalamalarının Tekrarlı Ölçümler Değişimi

Deney ve kontrol grubundaki katılımcıların Türkçe başarı ön test ortalamalarının karşılaştırmasına ait bağımsız gruplar t testi sonuçları tablo 16’da verilmiştir:

Tablo 16. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Türkçe Başarı Ön Test Ortalamalarının Grup Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X} \pm SS$	sd	t	p	Cohen d
Deney	25	19,80±1,93	48	0,06	0,950	-
Kontrol	25	19,76±2,49				

*İstatistiksel analizlerde bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır.

Türkçe başarı ön testine ait sonuçlar incelendiğinde deney ve kontrol gruplarına dâhil edilen katılımcıların ön test Türkçe başarı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir: $t(48)=0,06$, $p=0,950$. Buna göre deney (19,80±1,93) ve kontrol grubundaki (19,76±2,49) katılımcıların ön test Türkçe başarı puan ortalamalarının benzer olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe başarı son test ortalamalarının karşılaştırmasına ait bağımsız gruplar t testi sonuçları tablo 17’de verilmiştir:

Tablo 17. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Türkçe Başarı Son Test Ortalamalarının Grup Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X} \pm SS$	sd	t	p	Cohen d
Girişim	25	22,60±1,38	48	13,52	<0,001	3,82
Kontrol	38	16,32±1,87				

*İstatistiksel analizlerde bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır.

Türkçe başarı son testine ait sonuçlar incelendiğinde girişim ve kontrol gruplarına dâhil edilen katılımcıların son test Türkçe puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu belirlenmiştir: $t(48)=13,52$, $p<0,001$. Buna göre deney grubundaki katılımcıların son test Türkçe puan ortalamalarının (22,60±1,38), kontrol grubundaki katılımcıların ortalamalarından (16,32±1,87) daha fazla olduğu söylenebilir. Anlamlı farka ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü katsayısının (3,82) büyük etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe başarı ön ve son test ortalamalarının karşılaştırmasına ait bağımlı gruplar t testi sonuçları tablo 18’de verilmiştir:

Tablo 18. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Türkçe Başarı Puanlarının Zamana Bağlı Karşılaştırmasına Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları

Grup	Ölçüm	N	$\bar{X} \pm SS$	sd	t	p	Cohen d
Deney	Ön test	25	19,80±1,93	24	5,64	<0,001	1,13
	Son test	25	22,60±1,38				
Kontrol	Ön test	25	19,76±2,49	24	7,28	<0,001	1,46
	Son test	25	16,32±1,86				

*İstatistiksel analizlerde bağımlı gruplar t testi kullanılmıştır.

Tablo 18’de Türkçe başarı testine ilişkin sonuçlar incelendiğinde deney grubundaki katılımcıların ön test ve son test Türkçe başarı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu belirlenmiştir: $t(24)=5,64$, $p<0,001$. Buna göre deney grubunun son test Türkçe başarı puan ortalamasının (22,60±1,38), ön test ortalamasından (19,80±1,93) fazla olduğu belirlenmiştir. Anlamlı farka ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü katsayısının (1,13) büyük etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Kontrol grubundaki katılımcıların ön test ve son test Türkçe başarı puan ortalamaları arasında da istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu belirlenmiştir; $t(24)=7,28$, $p<0,001$. Buna göre kontrol grubunun son test Türkçe başarı puan ortalamasının (16,32±1,86), ön test

ortalamasından (19,76±2,49) az olduğu belirlenmiştir. Anlamlı farka ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü katsayısının (1,46) büyük etkiye sahip olduğu görülmektedir.

4.2. Nitel Verilere Yönelik Bulgular

4.2.1. Öğrenci Görüşme Formlarından Elde Edilen Verilerin Analiz Sonuçları

Bu kısımda, çalışmaya katılan 150 uluslararası öğrenci arasından görüşme yapılan 15 öğrencinin görüşme sorularına verdiği cevapların analizi yer almaktadır. Analiz sonuçları tablo şeklinde sunulup tablo altında öğrenci görüşlerinden örnekler verilmiştir. Öğrencilerin kişisel verilerinin gizliliği esas olduğu için görüşmeye katılan 15 öğrenciden kız öğrenciler K1, K2, K3...; erkek öğrenciler E1, E2, E3... şeklinde kodlanmış ve öğrenci görüşleri bu şekilde verilmiştir. Ayrıca tablolarda frekans başlığı altında her bir cevabın kaç öğrenci tarafından verildiği ve bunların yüzdelik oranları gösterilmiştir.

Görüşme sorularının ilki olan “Derslerinizde okuma, yazma, dinleme ve konuşma dil becerilerinden en çok hangisini kullanıyorsunuz? Nedenleriyle açıklar mısınız?” sorusunda amaç, öğrencilerin en sık kullandığı dil becerisini ortaya çıkarmaktır.

Tablo 19. *Derslerde En Sık Kullanılan Beceriler*

Dil Becerileri	<i>f</i>	%
Okuma	5	%33
Dinleme	8	%53
Okuma ve Dinleme	2	%14
Toplam	15	%100

Tablo 19’da, soruya cevap veren 15 öğrenciden %53’ü (8) bölüm derslerinde en sık kullanılan beceri olarak dinlemeyi, %33’ü (5) okumayı en sık kullandığını ifade ederken %14’ü (2) ise okuma ve dinleme becerilerini beraber kullandığını ifade ettiği görülmektedir. Bu veriler, ihtiyaç analizi için yapılan anket çalışmasındaki verilerle de uyum göstermektedir. Söz konusu veriler karşılaştırıldığında hem öğrenci anketi hem de öğretim elemanı anketi verilerine göre, bölüm derslerinde öğrenciler tarafından en sık kullanılan becerinin dinleme olduğu görülmektedir. Bu soruya verilen cevaplar içerisinde dikkat çeken bir husus da görüşmeye katılan öğrencilerin hiçbiri anlatmaya dayalı becerilerden konuşma ve yazmayı cevap olarak vermemiştir. Bu durum öğrencilerin bölüm derslerinde anlamaya dayalı

becerileri anlatmaya dayalı becerilerden daha sık kullandığı şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin bu soruya ilişkin görüşleri ise aşağıdaki gibidir:

K1: *"Ben derslerimde en çok okuma becerisini kullanıyorum. Okuma, konuları anlamamda ve derslere daha iyi hazırlanabilmemde çok etkili oluyor. Özellikle ders kitaplarındaki örnekler ve metinleri okuyarak anlamaya çalışıyorum. Okumak, konuları daha iyi anlamama yardımcı oluyor. Bir de okurken yeni kelimeler öğreniyorum ve bu da kendimi alanım için geliştirmeme yardım ediyor."*

E1: *"Ben derslere en çok okuyarak hazırlanıyorum. Çünkü, okumanın bana daha fazla bilgi vermesi derslere hazırlanmamı kolaylaştırıyor. Ve bir de dersi dinlediğim zaman hocayı bazen anlamıyorum. Özellikle sınavlara çalışırken verilen notları okuyarak hazırlanıyorum."*

K2: *"Derslerimde genellikle okuma kullanıyorum. Çünkü okuduklarıma bir şeye tekrar bakma ve not alma şansım oluyor. Derste hocayı dinlemekten daha avantajlı aslında çünkü hocalarımız çok hızlı konuşuyorlar, not alamıyorum. Özellikle zor konularda okuyarak anlamaya çalışıyorum. Bu sebeple benim için genelde okuma önce geliyor."*

K3: *"Benim bölümümde derslerde en çok kullanılan dinleme var önce. Özellikle hocaların söylediklerini dikkatli dinlemek, konuları daha kolay anlamama, hatırlamama yardım ediyor. Derste öğretmeni dikkatli dinlediğim zaman not almak biraz zor oluyor ama anlamadığım şeyleri soruyorum. Aslında ben dinlemeyle daha kolay öğreniyorum. TÖMER'de de aynıydı bu benim için."*

E2: *"Derslerimi önce dinlemek istiyorum. Çünkü özellikle hocalarımız yeni bir konu anlattığında, dikkatimi verip onları dinlemek benim için en çok daha kolay. Dinlemediğim zaman konuları daha iyi anladığımı biliyorum. Aynı zamanda arkadaşlarımı dinlemek de bana yeni bakış açıları kazandırıyor. Bu yüzden dinleme benim için dinleme diğer şeylerden daha önemli."*

K4: *"Benim için genellikle derslerde dinleme önce geliyor. Çünkü hocalarımın derslerini dinlemek, bana konuyu daha kolay anlamamda yardımcı oluyor. Yani aklımda daha çok şey kalıyor aslında. Sonra notlara bakıyorum ve hızlı anlayabiliyorum. Bir de sınıf arkadaşlarımla grup çalışmaları yapıyoruz ve onları iyi anlamam gerekiyor. Bunun için de dinleme lazım."*

K8: *"Ben derslerde okuma ve dinlemeyi beraber kullanıyorum çünkü bence ikisi de önemli. Okuma yapıyorum çünkü konuları anlamamı sağlıyor bu. Hocalarımın anlattıklarını anlamama yardımcı oluyor. Bazen hocanın dediklerini anlamıyorum çünkü o konuyu ya hiç bilmiyorum ya da bilmediğim kelimeler fazla oluyor veya terimler oluyor. Derslerde hocamız*

bir metni okuduğu zaman hem dinliyor hem de metni okuyarak konuyu daha iyi anlamaya çalışıyorum ve not almaya çalışıyorum. Bu ikisini beraber yapmak bence çok daha iyi ama herkes bunu yapamıyor sanırım."

E5: *"Derslerimde hem okuma hem de dinleme bir arada kullanıyorum. Dinleme, hocamın anlattıklarını anlamamı sağlıyor ve okuma da bazı teknik kelimeleri ve cümleleri anlamamı kolaylaştırıyor. Kitabı ya da notu okurken, üzerinde çalışırken hocamı dinleyerek önemli yerleri daha iyi anlıyorum ya da okurken bir kelimeyi anlamadım mesela. O zaman hocam anlattığında ben dinliyorum ve o zaman anlayabiliyorum. Bu iki şey, yani hem okuma ve yazma birbirini tamamlıyor ve konuları daha iyi anlıyorum."*

Görüşmenin ikinci sorusu olan "Derslerinizde okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini ne tür etkinliklerde kullanıyorsunuz?" sorusuna öğrencilerin verdikleri cevaplar aşağıdaki tablolarda sunulmaktadır:

Tablo 20. Okuma Becerisiyle İlgili Etkinlikler

Okuma Becerisine Yönelik Etkinlikler	<i>f</i>	%
Ders kitabı okuma	15	%100
Ders notu okuma	12	%80
Görsel metin okuma	9	%60
Makale okuma	3	%20

Okuma becerisine yönelik etkinliklere bakıldığında öğrencilerin hepsi derslerinde ders kitabını ana kaynak olarak kullanmaktadır. Bunun yanında öğretim elemanlarının paylaştıkları ders notunu %80'i (12), ders sunumlarını (slayt) %60'ı (9), makaleleri ise %20'si (3) okuduğunu beyan etmektedir. Öğrenciler okudukları metinlerde anlayamadıkları kelimelerin anlamlarını telefonlarındaki bir uygulamadan, internetten ya da yapay zekaya sorarak öğrenmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Bu soruya ilişkin öğrenci görüşleri ise şu şekildedir:

K8: *"Benim için ders kitabı. Özellikle derste kitabı takip ediyorum. Konuyu anlamadıysam, kitabı okuyarak öğreniyorum. Kitap bana çok yardımcı oluyor. Bazen derste hocaya sormaya utanıyorum çünkü sınıfa bakıyorum herkes anlamış gibi oturuyor. Yani bilmiyorum belki onlar da anlamadılar ama kimse sormuyor. Ben sormak istiyorum ama bu zaman da çok dersi kesiyorum. Böyle bir kız olmak istemiyorum sınıfta. Bu sebeple utanıyorum ve sonra kitaptan okuyorum."*

K4: "Benim için ders kitabı çok önemli. Kitapta sadece konuları değil, farklı bilgiler de var. Mesela daha iyi açıklıyor bir de örnekleri daha basit bizim gibi yabancılar için. Zaten bazı konular var, onları önce anlamıyorum. Sonra örneklerine bakıyorum ve o zaman anlayabiliyorum. Bunları kitapta okumak ders çalışmayı eğlenceli yapıyor çünkü başka zaman anlamıyorum ve o benim için eğlenceli olmuyor. Bu yüzden kitabı tercih ediyorum."

K1: "Derslerim için ben en çok ders kitabını okuyorum. Çünkü kitap ders konularını açık bir şekilde anlatıyor. Özellikle kitaptaki örnekler ve o konuların açıklamaları daha kolay anlatıyor. Derste dinlerken anlamıyorum bazı şeyleri ve o zaman kitaptan okuyorum ve anlıyorum. Aslında bu daha kolay oluyor çünkü anlamamı kolaylaştırıyor. Sınav zamanında da kitabı okuyorum ve çok faydalı oluyor."

E4: "Ders notlarını okumayı seviyorum çünkü kısa ve pratik bir de tabii ki daha kolay. Notları okuyunca konuyu daha kolay anlıyorum. Aslında anlamadığım yerler de var ama notlar sınavdan önce çok faydalı oluyor. Kitabı okusam belki yetişmeyecek ya da sınavdan kötü puan alacağım ama notu okursam o zaman bir şansım oluyor."

K5: "Derslerde öğretmenimizin verdiği ders notlarını okuyorum. Bu notlar genelde önemli bilgileri içeriyor. Yani ilaç (hap) gibi. Notlar sınavlara hazırlanırken daha çok yardım ediyor. Daha kısa olduğu için. Sınavda da o bilgilerle ben kalanını kendim yazıyorum bazen (yorumluyorum)."

K8: "Ders notlarını her zaman yanımda çantamda taşıyorum. Öğretmenimizin yazdırdığı notlar, sınavdan önce çok işime yarıyor. Notları okuyarak konuları daha iyi öğreniyorum. Yani aslında sınıftaki yabancı öğrencilerin hepsi böyle yapıyor. Türk öğrenciler de (böyle)."

K2: "Ben derslerde görselleri çok kullanıyorum. Haritalar ya da resimli konular, öğrenmeyi daha eğlenceli yapıyor. Mesela siyaset derslerinde coğrafya bilmek çok önemli. O haritalar konuyu daha aklımda tutmaya yardım ediyor. Böylesi daha pratik."

K4: "Ben resimlileri çok seviyorum. Çünkü görseller, bilgiyi daha iyi hatırlamamı sağlıyor. Mesela sınavda bazen aklıma bir konu gelmiyor ama o sorunun cevabında bir resim ya da başka bir şey var. Onu hatırlıyorum ve öyle cevap yazıyorum. Özellikle grafik ve haritalar, konuyu öğrenmek için bana çok yardımcı oluyor."

E1: "Görsel metinler, öğrenmeme çok yardımcı oluyor. Özellikle tablolar ve grafikler zor konuları daha iyi anlamamı sağlıyor. Çünkü bazen okuyorum ve anlamıyorum ama bunu o resme bakınca okumama gerek kalmıyor. Matematikte (sayısal verilerde) grafik okumak çok işime yarıyor. Bu yüzden benim için daha iyi."

K8: "Ben lisansüstü eğitimime başladığımdan beri sık sık makale okuyorum. Makaleler, özellikle araştırma yaparken çok faydalı oluyor. Akademik terimler ve kaynaklardan öğrenmek için makale okumayı çok önemli buluyorum. Bu hem akademik yazmamı geliştiriyor hem de araştırmamı anlamamı sağlıyor."

E5: "Yüksek lisans derslerimde genellikle makale okumak zorundayım. Bu, akademiye bilginin ilk yolu. Makalelerdeki bilgiler hem aktüel hem de çok detaylı. Özellikle kaynakçaları takip ederek kendi araştırmamı bulma imkânı buluyorum."

K6: "Ben makaleleri derslerim için okuyorum. Özellikle literatürü takip etmek, konuyla ilgili yeni gelişmeleri öğrenmek için makale okumak çok faydalı oluyor. Bu, derslerde daha donanımlı olmamı sağlıyor. Ayrıca akademik Türkçemi geliştirmeme de yardımcı oluyor. Çünkü bir yıl sonra tez yazacağım ve bunu öğrenmem lazım"

Tablo 21. Dinleme Becerisiyle İlgili Etkinlikler

Dinleme Becerisine Yönelik Etkinlikler	f	%
Öğretim elemanını dinlemek	15	%100
Ders içi soru-cevapları dinlemek	11	%73
Öğrenci sunumlarını dinlemek	13	%87

Öğrencilerin tamamı dersin öğretim elemanını ders anlatırken dinlemeye yönelik cevap vermişlerdir. Bu cevabı takiben sınıf arkadaşlarının sunumlarını dinleyenler %87 (13) ile ikinci sırada, ders içi soru-cevapları ve tartışmaları dinleyenler ise %73 (11) ile üçüncü sırada yer almaktadır. Öğrenci görüşleri ise şu şekildedir:

K2: "Derslerde dinleme, benim için en önemli şey. Hocalarımızın anlattıklarını dikkatlice dinleyerek derslerin anlamaya çalışıyorum. Bir de arkadaşlarım bazen soru soruyorlar. Bu da çok faydalı oluyor. Sunum yapan arkadaşlarımı dinlemek de hem onların çalıştıkları konuları öğrenmek hem de farklı kültürlerden gelen arkadaşlarımı görmek için çok faydalı."

E5: "Derslerde hocaları dinlemek anlamam için çok önemli. Arkadaşlarımın sorularını ve bu soruların cevaplarını dinlemek de çok iyi oluyor. Çünkü bazen benim sormak istediğim bir soru varsa bunu Türk arkadaşlarım soruyor."

K6: "Derslerde hocalarımızı dinlediğim zaman konuları daha iyi anlıyorum. Yani benim için en kolay yol bu aslında. Bunun yanında derslerde hocalarımız sorulara dikkatli

cevaplar veriyorlar. Burada da bir şeyler öğreniyoruz. Bir de bazen ödevler oluyor. Sınıfta sunum yapan arkadaşlarımı dinleyerek farklı şeyler de öğreniyorum.”

Tablo 22. *Yazma Becerisiyle İlgili Etkinlikler*

Yazma Becerisine Yönelik Etkinlikler	<i>f</i>	%
Not tutma	14	%93
Yazılı ödev hazırlama	11	%73
Rapor yazma	5	%33

Öğrenciler yazma becerisine yönelik %93 (14) oranla en sık not tutarken, yazılı ödev hazırlama oranı %73 (11), rapor yazma oranı ise %33 (5) olarak tespit edilmiştir. Rapor yazma etkinliğini kullanan 5 öğrencinin lisansüstü düzeyde eğitim alması dikkat çeken bir husus olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin yazma becerisiyle ilgili görüşleri şöyledir:

K3: *“Derslerde yazmayı en çok kullandığım yer not tutmak. Hocalarımızın anlattıklarını yazmak öğrenmeye çok yardımcı oluyor çünkü bu şekilde kolay unutmuyorum. Ayrıca, ödevler için de yazıyorum ve bu da yazma pratiği yapmamı sağlıyor.”*

K7: *“Derslerde not tutarak yazıyorum yani bunu tüm derslerimde yapmam lazım ve yapıyorum. Ödevler de hazırlıyorum. Ödev yazarken yurtda ya da kütüphanede hazırladığım için düşünerek yazıyorum bu daha güzel oluyor. Ama dersteki notlarımda bazen çok yanlış çıkıyor.”*

E2: *“Aslında derslerde hep not tutarken yazıyorum. Hocalar çok hızlı konuşuyorlar yani takip etmek zor oluyor ama not tutmaya dikkat ediyorum. Bazen de bazı derslerde ödevler hazırlamak zorundayız ve bu da yazma pratiğimi artırıyor gerçekten. Bir ortak dersimiz için de hocamız rapor yazmamızı istemişti bir makale için. Bu konuda fazla tecrübem yoktu ama birkaç rapor yazma denemesi bana yardımcı oldu.”*

Tablo 23. *Konuşma Becerisiyle İlgili Etkinlikler*

Konuşma Becerisine Yönelik Etkinlikler	<i>f</i>	%
Soru sormak	11	%73
Sorulara cevap vermek	15	%100
Ders içi tartışmalara katılmak	7	%47
Sunum yapmak	8	%53

Öğrencilerin ders içi konuşma becerisine yönelik etkinliklerine bakıldığında %73 oranla 11 öğrencinin soru sormak, %100 oranla 15 öğrencinin sorulara cevap vermek, %47 oranla 7 öğrencinin ders içi tartışmalara katılmak, % 53 oranla 8 öğrencinin ise sunum yapmak için konuşma becerisine başvurduğu görülmektedir. Sorulara cevap verme etkinliğini kullanan öğrencilerde genellikle çekimser bir tutumun olduğu, mecburiyetten konuştukları gözlenmiştir. Sunum yapan öğrencilerin ise 5 tanesi bu sunumlar esnasında kendilerini yetersiz hissettiklerini ifade etmişlerdir. Öğrenci görüşleri ise şu şekildedir:

K1: “Derslerde daha çok sorulara cevap verirken konuşuyorum. Hocalarımızın yönelttiği sorulara cevap vermek için. Bazen de anlamadığım yerleri sormak için soru soruyorum. Tartışmalara ise çok katılmıyorum çünkü Türk arkadaşlarım gibi cevaplar veremiyorum ama farklı düşünceleri görmek. Bir kez de bir dersimde sunum yapmışım ödev olarak. Çok faydalı oluyor.”

K4: “En çok derslerde sorulara cevap verirken. Ayrıca, konuları daha iyi anlamak için hocalarıma veya arkadaşlarıma soru sormayı seviyorum. Arkadaşlarıma daha çok soru soruyorum çünkü bazen bir kelimeyi anlamıyorum ya da bilmiyorum. Arkadaşım bana hemen cevap verebilir.”

E3: “Hocalarımızın sorularına cevap vermek, konuşmamı geliştirmek için en sık yaptığım şey. Ayrıca, anlamadığım konuları sormak için soru soruyorum. Yoksa anlamayacağım ve öyle kalacak. Bazen de derste hoca bir soru soruyor ve herkes tartışmaya başlıyor. Ben de konuşarak fikirlerimi söylüyorum.”

Öğrencilerin “Derslerinizde okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinden en çok hangisinde güçlük çekiyorsunuz, sizce bu durumun nedenleri neler olabilir?” sorusuna verdikleri cevap şu şekildedir:

Tablo 24.: Öğrencilerin Zorlandıkları Beceriler

Zorlanılan Beceri Türü	<i>f</i>	%
Dinleme	4	%27
Okuma	8	%53
Yazma	11	%73
Konuşma	8	%53

Öğrencilerin verdikleri yanıtlara göre zorlandıkları dil becerileri arasında %73 (11) oranla yazma, %53 (8) oranla konuşma ve okuma becerileri, %27 (4) oranla dinleme becerisi

yer almaktadır. Bu oranları öğrencilerin anlatmaya dayalı becerilerde, anlamaya dayalı becerilere göre daha fazla zorlandıkları şeklinde yorumlamak mümkündür. Öğrencilerin zorlandıkları becerilere göre zorlanma sebepleri aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 25.: Öğrencilerin Zorlandıkları Beceri Türüne Göre Nedenler

Beceriye Göre Zorlanma Nedenleri	<i>f</i>	%
Okuma	8	%53
Anlamını bilmediği kelimeler	8	%100
Dil bilgisi	5	%62
Uzun akademik cümleler	4	%50
Yazma	11	%73
Dil bilgisi	10	%91
Akademik cümle yazma	10	%91
Yazım ve imlâ	7	%63
Noktalama işaretleri	7	%63
Akademik kelime bilgisi eksikliği	9	%82
Dinleme	4	%27
Uzun cümleleri anlayamama	4	%100
Terimleri anlayamama	3	%75
Hızlı konuşma	4	%100
Ölçünlü dilin kullanılmaması	4	%100
Konuşma	8	%53
Konuşmaktan çekinme	6	%75
İfade yanlışlığı/eksikliği	6	%75
Akademik ortamda heyecanlanma	7	%88

Öğrencilerin zorlandıkları dil becerilerinin nedenleri incelendiğinde okuma becerisinde zorlanan 8 öğrencinin %100'ü (8) anlamını bilmediği kelimelerden, %62'si (5) dil bilgisi eksikliğinden, %50'si (4) uzun akademik cümleleri anlayamamaktan dolayı zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Yazma becerisinde zorlanan 11 öğrenciden %91'i (10) dil bilgisi eksikliği ve akademik cümle yazma zorluğundan, %63'ü (7) yazım ve imlâ ile noktalama işaretlerini tam olarak bilmemekten, %82'si (9) ise akademik kelime bilgisi eksikliğinden dolayı zorlanmaktadır. Dinleme becerisine bakıldığında bu beceride zorlanan

öğrencilerin %100'ü (4) uzun cümleleri anlayamama, hızlı konuşma ve ölçünlü dilin kullanılmamasını neden olarak öne sürerken %75'i (3) terimleri anlayamadığını ifade etmiştir. Son olarak konuşma becerisinde zorlanan 8 öğrenciden %75'i (6) konuşmaktan çekindiği ve ifade yanlışlığı/eksikliği nedenleriyle, %88'i (7) akademik ortamda heyecanlanma nedeniyle konuşmakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu tablolara göre öğrenci görüşleri ise şu şekildedir:

K1: *"Ben dinlemede zorlanıyorum. Özellikle hızlı konuşan kişileri anlamakta güçlük çekiyorum. Türkçede kelimelerin telaffuzu bazen çok hızlı oluyor ve bazı kelimeleri anlamıyorum. Özellikle uzun konuşmalarda dikkatli olmak benim için zor."*

E1: *"Dinlerken en çok sorun yaşadığım şey, hocayı anlayabilmek. Bazen cümleleri tam anlayamadan yeni bir cümle geliyor. Ayrıca farklı aksanlarla konuşan hocaları ve arkadaşları anlamakta çok zorlanıyorum."*

E2: *"Benim için dinleme çok zor çünkü konuşmalar hızlı olduğu zaman bazı kelimeleri kaçırıyorum. Özellikle derslerde hocalar hızlı konuştuğunda, her şeyi anlayamıyorum ve geri dönüp soramıyorum çünkü ders devam ediyor."*

K4: *"Türkçede okumak benim için zor çünkü bazı kelimelerin yazılışı ve okunuşu çok farklı. Bu yüzden cümlelerin anlamını tam olarak anlayamıyorum. O zaman sözlüğe bakıyorum ama bazı kelimelerde çok anlam var. Hangisini bu cümle için kullanıyor onu bilmiyorum. Özellikle ders kitaplarını okumakta zorlanıyorum."*

K5: *"Benim için özellikle akademik metinleri okumak zor. Uzun ve teknik cümleleri anlamak zaman alıyor. Ayrıca bazı metinlerde bilmediğim çok fazla kelime oluyor. Bu da çok zaman istiyor ve çok yoruyor beni"*

E5: *"Okuma konusunda zorlanıyorum çünkü metinlerdeki bazı kelimeleri tanımıyorum. Uzun cümleleri anlamak için tekrar okumam gerekiyor. Ama o da bir saat sonra çok yorucu. Bu da ders çalışmamı zorlaştırıyor."*

E6: *"Yazarken en çok gramer hatası yapıyorum. Cümleleri doğru kurup kurmadığımdan emin olamıyorum. Ayrıca bazı kelimeleri bilmediğim için sınırlı olduğu için hep aynı kelimeleri kullanıyorum. Bu da çok basit gibi görünüyor."*

E2: *"Türkçe yazı yazarken cümlelerimi hep kısa yazıyorum çünkü uzun cümleler yazdığımda hata yapıyorum. Özellikle akademik cümle benim için çok zor. Ama hep böyle mezun olmak mümkün mü bilmiyorum. Yani evet daha akademik yazmam gerekiyor ama çok zorlanıyorum."*

E4: "Ben konuşma konusunda çok hata yapıyorum. Özellikle gramer kurallarını konuşurken uygulamak benim için zor. Ekler mesela ben konuşuyorum arkadaşım hemen düzeltiyor. Ben düşünüyorum ki doğru kullandım ama o yanlışmış. Bu yüzden kendime güvenemiyorum ve konuşmaktan utanıyorum bazen."

K7: "Konuşmada, kelimeleri telaffuz etmek benim için zor oluyor. Özellikle uzun kelimelerde hata yapıyorum mesela çok ek varsa bir kelimedede o zaman eklerin sırasını karıştırıyorum. Aslında yazmada sıkıntı olmuyor çünkü düşünüyorum ama konuşma hızlı bu yüzden hemen cevap vermem gerekiyor ve bu yüzden bazen konuşurken rahat değilim."

K8: "Türkçe konuşurken bazen doğru kelimeyi bulamıyorum. Bu da eksik ya da yanlış olmasına sebep oluyor. Konuşurken sürekli duraklıyorum ve bu beni zorluyor. Mesela çok "ııı" diyorum çünkü o zaman düşünüyorum bu doğru mu diye."

Öğrencilerim tümü, "Derslerde zorlandığınız dil becerilerinde günlük hayatta da zorlanıyor musunuz?" sorusuna cevap olarak zorlanmadıklarını, sosyal hayatta çok rahat bir şekilde iletişim kurabildiklerini söylemişlerdir. Bunlara dair öğrenci görüşleri şu şekildedir:

K1: "Günlük hayatta Türkçe konuşmak benim için hiç zor değil. Özellikle markete gittiğimde ya da arkadaşlarımla sohbet ederken çok rahat iletişim kurabiliyorum. Sosyal ortamda insanlar daha yavaş konuşuyor ve anlamak kolay oluyor."

E2: "Sosyal hayatta çok problem yaşamıyorum. Mesela, Türk arkadaşlarımla bulduğumuzda rahatça konuşabiliyorum. Yanlış konuşsam da insanlar genelde beni anlamakta zorlanmıyor ve bu beni daha rahat yapıyor. Yani beni anlıyorlar ve yanlışlarımı görmüyorlar, bu beni mutlu ediyor."

K4: "Benim için sosyal hayatta Türkçe konuşmak çok kolay. Özellikle arkadaşlarla eğlenceli aktiviteler yaparken pratik yapıyorum. Yanlış yapsam bile insanlar beni düzeltiyor ve bu da öğrenmeme yardımcı oluyor. Beni kırmıyorlar hatta bazen komik de oluyor bu."

V. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, özel amaçlı dil öğretim programı geliştirme ilkeleri doğrultusunda, Akdeniz Üniversitesi'nde sosyal bilimler alanlarında öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin akademik Türkçe dil ihtiyaçlarının belirlenmesi ve belirlenen ihtiyaçlara yönelik akademik Türkçe dersi için örnek okuma metinlerinin hazırlanıp uygulanması amaçlanmıştır. Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı, Türkiye'deki üniversitelerde öğrenim gören Türkiye burslusu yabancı uyruklu öğrenciler için akademik Türkçe derslerinin verilmesini ilgili TÖMER'lerden talep etmekte ve burslu öğrencilerin bulunduğu çeşitli üniversitelerde bu doğrultuda C1 kurundan sonra akademik Türkçe kursları düzenlenmektedir. Bu çalışmada önerilen özel amaçlı Türkçe öğretimi, Akdeniz Üniversitesi'ndeki yabancı uyruklu öğrencilerin alanlarına özgü dil becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamak amacıyla tasarlanmıştır. Programın hedeflerine ve belirlenen özel amaçlara ulaşabilmek için ihtiyaç analizi, hedeflerin belirlenmesi, içerik oluşturulması, okuma metinlerinin geliştirilmesi, öğretim süreci ve değerlendirme aşamaları, dil programı tasarım sürecine uygun şekilde yapılandırılmıştır.

Çalışmanın ihtiyaç analizi aşamasında, hedef kitleyi oluşturan ve veri toplama araçlarının uygulanmasına gönüllü olarak katılan yabancı uyruklu öğrencilerin mevcut dil yeterlilikleri ile akademik Türkçeye dair ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla nicel ve nitel veriler toplanmıştır. Ayrıca, Akdeniz Üniversitesi'nin sosyal bilimler alanlarında görev yapan öğretim elemanlarına, fakültelerin ilgili bölümlerinde okutulan derslerin dil ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik anket uygulanmıştır. Öğrencilerden nitel veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Böylece, farklı veri toplama araçlarından elde edilen veriler karşılaştırılarak, öğrencilerin dil kullanımıyla ilgili mevcut sorunları ve ihtiyaçları ile öğretim elemanlarının beklentileri bütüncül bir şekilde değerlendirilmiştir.

Uyarlanan metinlerin özel amaçlı olması nedeniyle, benimsenen yaklaşımın alanla ilgili konuların, terimlerin, fiillerin ve dil yapılarının ön plana çıkarıldığı içerik temelli bir yapıya sahip olması tercih edilmiştir. İhtiyaç analizinden elde edilen veriler doğrultusunda belirlenen kazanımların sağlanmasını amaçlayan program, aynı zamanda beceri odaklı bir yapıya da sahiptir. Bunun yanı sıra, alanla ilgili içeriğin öğretimi, kendi içinde konu bütünlüğü olan modüllerden oluşmakta ve bu durum, programda modüler bir yaklaşımın benimsendiğini göstermektedir. Modüllerde, Akdeniz Üniversitesi'nde öğrenim gören yabancı

uyruklu öğrencilerin öncelikli olarak öğrenmeye ihtiyaç duyacakları konular, fakülte bölümlerinin izlenceleri dikkate alınarak belirli bir sıraya göre düzenlenmiştir. Konuların seçimi sürecinde, öğretim elemanlarından elde edilen veriler ile onların önerdiği kaynak kitaplardan yararlanılarak oluşturulan sözcük listesi temel alınmıştır. Bu liste, ilgili kitaplarda en sık kullanılan alan terimleri, sözcük grupları ve ifadelerin tespit edilmesiyle oluşturulmuş ve sosyal bilimler alanında kullanılan en yaygın 1000 sözcükle sınırlandırılmıştır.

Çalışmada kullanılan metinler içerik hedefleri, sözcük/sözcük grubu/terimler, hedef fiiller ve hedef dil yapılarını gösteren içerik bilgisi hazırlanan bir şekilde hazırlanmıştır. Program amaçları doğrultusunda belirlenen kazanımların kullanılması, dil etkinliklerinin ilgili içerikten yararlanarak oluşturulmasıyla sağlanmıştır. Soruların hazırlanmasında hangi ünite veya metin başlığı altında hangi kazanımların ne kadar kullanılması gerekliliğinden yola çıkarak soru türleri ve sayıları belirlenmiştir.

YTB burslusu öğrencileri TÖMER’lerde Türkçe hazırlık eğitimi aldıktan sonra lisans ve lisansüstü eğitimlerine başlamaktadırlar. Ancak öğrencilerin TÖMER sonrası eğitim hayatlarında karşılaştıkları dil sorunları TÖMER’de aldıkları bir yıllık eğitimin onları akademik olarak yeterli oranda hazırlamadığını ortaya çıkarmaktadır. Diğer bir ifadeyle öğrenciler genellikle sosyal hayatta rahatlıkla iletişim kurabilecekleri düzeyde Türkçe öğrenirken akademik ortamda aldıkları eğitimin yetersiz olduğu görülmektedir.

Çalışma bulgularının sonuçlarına bakıldığında nicel verilerden elde edilen bulgular ile nitel verilerden elde edilen bulguların birbiriyle büyük oranda örtüştüğü gözlenmektedir. Anket sonuçlarında öğrencilerin derslerde en sık kullandığı beceriler sırasıyla dinleme, okuma, yazma ve konuşma şeklindeyken görüşmelerden elde edilen verilerde de okuma ve dinleme becerilerinin yoğunlukta kullanıldığı tespit edilmiştir. Öğretim elemanlarına göre okuma ve dinleme becerileri daha sık kullanılırken yazma ve konuşma becerilerinin eşit öneme sahip olduğu görülmektedir. Öğrencilerin derslerde dört temel beceriye dayalı kullandıkları etkinliklere yönelik nicel ve nitel verilere bakıldığında okuma becerisinde ders notu ve ders kitabı okuma; yazma becerisinde not tutma ve ödev hazırlama, konuşma becerisinde kendini sözlü ifade etme, sunum yapma ve soru sorma; dinleme becerisinde de ders dinleme, sunum dinleme ve ders içi soru-cevapları dinleme etkinliklerinin yoğunlukta kullanıldığı görülmektedir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerde bu etkinliklerin kullanım oranı anket sonuçlarıyla eşleşmektedir.

Öğrencilerin derslerde en çok zorlandıkları becerilere bakıldığında öğrenci anketine göre zorluk sırasına göre yazma, dinleme, okuma ve konuşma yer alırken öğretim elemanı

anketine göre okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerileri yer almaktadır. Diğer taraftan nitel bulgulara bakıldığında ise öğrencilerin zorlandıkları dil becerileri yine zorluk sırasına göre yazma, okuma, konuşma ve dinleme şeklinde sıralanmaktadır. Buna göre öğrencilerin en çok okuma becerisinde zorlandıklarını, okuma becerisinin de yazma becerisine çok yakın oradan yer aldığını ifade etmek gerekir. Diğer taraftan dört temel beceride zorlanma nedenlerine göz önünde bulundurulduğunda ders içi etkinlikler ile öğrencilerin ifade ettikleri nedenler de birbiri ile büyük oranda örtüşmektedir.

TÖMER’de akademik Türkçe eğitimi alan öğrencilere uygulanan ön test-son test verilerine göre uygulamadan önce deney grubunun ön-test ortalaması 19,80; kontrol grubunun ise 19,76 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçlar öğrencilerin akademik Türkçe eğitimine gelene kadar aldıkları eğitimin neredeyse aynı düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Son-test verilerine bakıldığında ise deney grubu 22,60; kontrol grubu ise 16,32 ortalama ile akademik Türkçe eğitimini tamamlamıştır. Bu sonuçlara göre öğrencilerin akademik ihtiyaçlarına göre tasarlanan metinlerin başarılarını önemli ölçüde etkilediği görülmektedir.

Sonuç olarak tasarlanan metinlerle, yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenim gördükleri alanla ilgili dil ihtiyaçlarını alanlarına özgü hazırlanmış içerikler yardımıyla karşılamayı önermekte ve TÖMER sonrası akademik hayatlarında karşılaşılabilecekleri dil ile ilgili sorunların üstesinden gelebilmelerini, öğrenim gördükleri alandaki ders içerikleri ile alana özgü mesleki dil arasında bağlantıyı kurabilmelerini desteklemek amaçlanmaktadır. Çalışma sürecinde karşılaşılan durumlar, elde edilen bulgu ve tespitlerin daha sonra yapılacak çalışmalarla ilgili öneriler getirip geliştirilme potansiyeline sahip olduğunu ifade etmek gerekir. Tüm bu sonuçlardan yola çıkarak aşağıdaki önerilerde bulunmak mümkündür:

1. TÖMER’lerde A1 seviyesinden C1 seviyesine kadar okutulan farklı ders kitaplarının DİAOBM’ye uygun olarak hazırlandığı kitap içeriklerinde ifade edilmektedir. Benzer olarak akademik Türkçeye yönelik hazırlanan bazı ders kitaplarının da DİAOBM’nin akademik dil kazanımlarına uygun hazırlandığı kitapların bilgilerinde ifade edilmektedir. Ancak akademik Türkçe kitaplarının hangi dil ihtiyaçları tespit edilerek hazırlandığı konusunda bir açıklık söz konusu değildir. Dolayısıyla TÖMER’lerde YTB burslusu öğrencilere verilmesi zorunlu olan akademik Türkçe kurslarının öncelikle bir izlencesi çıkarılabilir ve bu izlençe temelinde içerikler oluşturulabilir. İhtiyaç analizi yapılmadan oluşturulan ders materyallerinin sonuca ne derecede ulaşacağı belirgin değildir.

2. YTB burslusu uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaçlarının tespiti ve bu ihtiyaçlara uygun bir izlencenin ve materyallerin hazırlanmasında müstakil olarak TÖMER'lerin değil bursu sağlayan kurum olan YTB'nin bünyesinde gerekli çalışmaları sağlayacak hem sahada çalışan hem de alanda uzman olan kişilerden oluşturulmuş komisyonların kurularak tüm TÖMER'lerde uygulanabilir müşterek bir izlencenin hazırlanması gerekli görülebilir. Bu sayede farklı TÖMER'lerde farklı uygulamaların önüne geçilebileceği gibi yatay geçiş yapan öğrencilerin de akademik hayatlarına pürüzsüz devam etmesi sağlanabilir.
3. TÖMER'lerde akademik Türkçe eğitimi alan öğrenciler genellikle okuyacakları disipline göre ayrılmadan aynı sınıfta eğitim almaktadırlar. Akademik Türkçe eğitimleri sırasında öğrenciler kendi alanlarıyla ilgili olmayan ders içeriklerine de maruz kalmaktadır. Örnek vermek gerekirse Uluslararası İlişkiler bölümünde okuyacak bir öğrenci sağlık bilimleri temelli bir metni okumak ve incelemek zorundadır. Bu durum her ne kadar öğrencinin akademik üsluba aşina olması bakımında faydalı görünse de bir süre sonra öğrencide isteksizlik doğurmaktadır. Bu sebeple her bölüm ya da fakülte için ayrı bir sınıf oluşturulması mümkün olmasa da sınıfların sosyal bilimler, fen bilimleri ve sağlık bilimleri olarak ayrılması öğrencinin alacağı eğitim açısından daha faydalı olacağı düşünülmektedir.
4. Çalışma sonuçlarından hareketle öğrencilerin en çok yazma ve okuma becerisine ihtiyaç duyduğu görülmektedir. Dolayısıyla hazırlanacak ders materyallerinin de ihtiyacı tespit edilen becerilere ağırlık verilerek hazırlanması önem arz etmektedir. Dolayısıyla ilgili çalışmalar da bu hususu dikkat edilerek yapılabilir.
5. Öğrencilerin akademik Türkçe seviyesinde aldıkları eğitimde akademik kelime ve terim öğretiminin yetersiz olduğu çalışma sonuçlarında gözlenmektedir. Bu çalışmada kullanılan metinlerin tasarlanmasında da faydalanan Dolmacı ve Ertaş (2016), Demir (2017), Tüfekçioğlu (2018) gibi çalışmalar ile Türkiye Bilimler Akademisi Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü gibi sözlükler vasıtasıyla daha nitelikli ders materyalleri üretmek mümkündür. Farklı birimlerde farklı çalışmalar yapıldığında disiplinlere ait sözcük havuzlarının genişleyeceği ve uygulanabilirliğinin de artacağı düşünülmektedir.
6. Bu çalışma, Akdeniz Üniversitesi bünyesinde sosyal bilimler alanında gerçekleştirilmiştir. Farklı üniversitelerde farklı alanlarda yapılacak çalışmalarla

daha fazla veriye ulaşmak ve bu veriler ışığında uluslararası öğrencileri faydalanabileceği daha nitelikli ders içerikleri ve materyaller üretmek mümkün görünmektedir.



KAYNAKÇA

- Akın, G. (2010). *Andragojik ilkelere göre geliştirilmiş problem temelli mesleki İngilizce eğitimi programının etkililiği* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Altmışdört, G. (2009). *Özel amaçlı yabancı dil öğretim programının değerlendirilmesi üzerine bir çalışma (Harp akademisi örneği)* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Arslan, M. (2012). Tarihi süreçte Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi-öğrenimi çalışmaları, *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi / KSU Journal of Social Sciences*, 9(2), 167-188.
- Avcıoğlu, H. (2000). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma becerilerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 25(115), 10-17.
- Bahar, M. A. (2014). Lisansüstü eğitimde akademik yazma ve önemi. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 209-233.
- Barın, E. (2003). Yabancılar Türkçe öğretiminde temel söz varlığının önemi. *TÜBAR*, 13(2003),311-317.
- Basturkmen, H. (2006). Ideas and options in English for specific purposes. *UK: Lawrence Erlbaum*.
- Basturkmen, H. (2010). Developing courses in English for specific purposes. *UK: Palgrave Macmillan*.
- Biber, D. (2006). A corpus based study of spoken and written registers. *Holland: John Benjamins*.
- Bilgin, F. (1986). Designing an ESP curriculum for the department of economics at Middle East Technical University. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi
- Boylu, E. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik Türkçe sorunu. 9. *Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı*. Burdur.
- Boylu, E. ve Çangal, Ö. (2014). Yabancılar Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: İran örneği. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 127-151.
- Candaş-Karababa, Z. C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 265-277.
- Cavkaytar, S. ve Zenci Çalışır S. (2013). Bilimsel yazılar ve yazışma türleri. Macit, M. ve Cavkaytar, S. (Edt.), *Türk Dili II*, 141-163. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Chamot, A. U ve O'Malley, J. M. (1994). The CALLA handbook: Implementing the cognitive academic language learning approach. *New York: Addison-Wesley Publishing Company.*
- Christianson, M., Hoskins, C. ve Watanabe, A. (2009). Evaluating the effectiveness of a video-recording based self-assessment system for academic speaking. *Language Research Bulletin*, 24, 1-15.
- Christison, M. A., & Krahne, K. J. (1986). Student perceptions of academic language study. *TESOL Quarterly*, 20(1), 61-81.
- Chostelidou, D. (2011). Needs-based course design: the impact of general English knowledge on the effectiveness of an ESP teaching intervention. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15(2011), 403-409.
- Cickovska, E. (2012). Research of service sector needs for and in academic language learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 44(2012), 258-264.
- Coxhead, A. (2000). A new academic word list. *TESOL quarterly*, 34(2), 213-238.
- Creswell, John. W. (2013). Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni. *Siyasal Yayın Dağıtım.*
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251.
- Curry, M. J. ve Hewings, A. (2005). Approaches to teaching writing. C. Coffin, M. J. Curry, S. Goodman, A. Hewings, T. M. Lillis ve J. Swann (Ed.). *Teaching Academic Writing: A Toolkit for Higher Education*. s.19-44. New York: Routledge.
- Çalışkan, N. ve Çangal, Ö. (2013). Yabancılar Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: Bosna Hersek örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 310-334.
- Çangal, Ö. (2013). Yabancılar Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: Bosna-Hersek örneği. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Dalton-Puffer, C. (2007). Discourse in content and language integrated learning (CLIL) classrooms. Amsterdam: John Benjamins.
- Demir, D. (2017). Uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaçları. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Demirel, Ö. (2000). *Türkçe öğretimi* (2. baskı). Pegem.
- Demirel, Ö. (2011). *Yabancı dil öğretimi* (6. baskı). Pegem.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Pegem.

- Dolmacı, M. ve Ertaş, A. (2016). Developing a textbook-based academic Turkish wordlist. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 232, 821-827.
- Donesh-Jezo, E. (2012). English for specific purposes: What does it mean and why is it different from teaching general English?. *The Journal for ESL Teachers and Learners*, 1 (2012), 9-14.
- Doyuran, Z. (2009). Conciliation of knowledge through hedging in Turkish scientific articles. *Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 26(1), 85-99.
- Dudley-Evans, T. & St John, M.J. (2002). *Developments in ESP: A multi-disciplinary approach*. UK: Cambridge University.
- Ekmekçi, V. (2017). Yabancılar Türkçe öğretiminde akademik okuryazarlık öğretimine yönelik bir eylem araştırması. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Emeksiz, E. Z. (2015). Passive clauses in Turkish academic discourse. *Turkish Studies*, 10(8), 1025-1034.
- Erdem, İ. (2009). Yabancılar Türkçe öğretiliyle ilgili bir kaynakça denemesi, *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 4(3), 888-937.
- Ertaş, G. (1998). *A Modular ESP course desing for the upper-intermediate learners at the Faculty of Medicine at Gazi University*, [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Ferris, D. (1998). Students' views of academic aural/oral skills: A comparative needs analysis, *Tesol Quarterly*, 32(2), 289-316.
- Ferris, D. & Tagg, T. (1996a). Academic oral communication needs of EAP learners: What subject-matter instructors actually require. *Tesol Quarterly*, 30(1), 31-58.
- Ferris, D. & Tagg, T. (1996b). Academic listening/speaking tasks for ESL students: Problems, suggestions, and implications, *Tesol Quarterly*, 30(2), 297-320.
- Flowerdew, J. (1995). Research of relevance to second language lecture comprehension: An overview. J., Flowerdew. (Ed.). *Academic listening: Research perspectives* içinde (s.7-29). Cambridge: Cambridge University Press.
- Flowerdew, L. (2013). Needs analysis and curriculum development in ESP. In B. Paltridge & S. Starfield (Ed.) *The handbook of English for specific purposes*. UK: Wiley-Blackwell.

- Flowerdew, J. ve Peacock, M. (2001). Issues in EAP: A preliminary perspective. J., Flowerdew (Ed.). Research perspectives on English for academic purposes. Cambridge University Press.
- Friedberg, C. M. (2017). Understanding academic language and its connection to school success. *The Education Digest*, 82(6), 58-60.
- Galova, D. (2007). *Languages for specific purposes: Searching for common solutions*. UK, Newcastle: Cambridge Scholars.
- Gillett, A. J. (2015). Academic writing: Features of academic writing. [Çevrim içi: <http://www.uefap.net/writing/writing-features/writing-features-introduction> Erişim tarihi: 12 Mayıs 2023].
- Goldenberg, C., & Coleman, R. (2010). *Promoting academic achievement among English learners: A guide to the research*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Göçer, A. ve Moğul, S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(3), 797-810.
- Guthrie, J. T. ve Wigfield, A. (2005). Roles of motivation and engagement in reading comprehension assessment. S. G. Paris, ve S. A. Stahl (Ed.). *Children's reading comprehension and assessment* içinde (s. 205-232). Londra: Routledge.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Yayınları.
- Halliday, M. A. K., & Martin, J.R. (1993). *Writing science: Literacy and discursive power*. London: Falmer Press.
- Hutchinson, T. & Waters, A. (1987). *Specific purposes: A learning-centered approach*. USA: Cambridge University.
- Hyland, K. (2002). Specificity revisited: how far should we go now? *English for Specific Purposes*, 21(2002), 385-395.
- Hyland, K. (2006). *English for Academic Purposes: An advanced resource book*. England: Routledge.
- Hyland, K. ve Hamp-Lyons, L. (2002). EAP: Issues and directions. *Journal of English for Academic Purposes*, 1(1), 1-12.
- İmer, K., Kocaman, A. ve Özsoy, A. S. (2011). *Dilbilim sözlüğü*. Boğaziçi Üniversitesi.
- İşcan, A. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak önemi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 29-36.
- Johns, A. M. (1981). Necessary English: A faculty survey. *Tesol Quarterly*, 15(1), 51-57.

- Johnson, R. B., & A. J. Onwuegbuzie. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33, 14-26.
- Jordan, R. R. (1997). *English for academic purposes: A guide and resource book for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kabadayı, A. (1996). *A suggested model ESP syllabus for the learners at tourism business and hotel management colleges in Turkey*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi
- Kalinyazgan, J. (1984). *Developing an ESP curriculum for psychology freshmen at Middle East Technical University*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi
- Karaağaç, G. (2018). *Dil bilimi terimleri sözlüğü*. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Karababa, C., Karagül, S. (2013). A needs analysis for learners of Turkish as a foreign language. *Education and Science*, 38(170): 361-371.
- Karasar, N. (2015). *Araştırmalarda rapor hazırlama*. Nobel Yayın ve Dağıtım.
- Koçer, Ö. (2013). Program geliştirmenin ilk basamağı: Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ihtiyaç ve durum analizi. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 159-174.
- Köse, D. (2007) Ortak Başvuru Metni'ne uygun Türkçe öğretiminin başarıya ve tutuma etkisi. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2007), 107-118.
- Kuo, C.-H. (1998). The use of personal pronouns: Role relationships in scientific journal articles. *English for Specific Purposes* 18(2), 121-138.
- Kurudayıoğlu, M. (2011). Zihinsel ve fiziksel bir süreç olarak okuma. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 15-29.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching* (2nd edition). UK: Oxford University.
- Lehtonen, T. & Karjalainen, S. (2008). University graduates' workplace language needs as perceived by employers. *System*, 36(3), 492-503.
- Lincoln, S. Y., & Guba, E. G. (1986). Qualitative content analysis: a focus on trustworthiness. *SAGE Open*, 1-10.
- Liu, L. (2007). *Acquiring English for academic purposes: Challenges ESL students experience in an English-speaking Canadian university*. Master's Thesis. University of Regina, Canada.

- Mackay, R. ve A. Mountford. (1978). *English for specific purposes: A case study approach*. London: Longman.
- Munby, J. (1985). *Communicative Syllabus Design: A sociolinguistic model for defining the content of purpose-specific language programmes*. Great Britain: Cambridge University.
- Nagy, W. ve Townsend, D. (2012). Words as tools: Learning academic vocabulary as language acquisition. *Reading Research Quarterly*, 47, 91-108.
- Nunan, D. (1992). *Research methods in language learning*. USA: Cambridge University.
- Nunan, D. (1997). *Syllabus design* (7th impression). China: Oxford University.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. UK: Cambridge University.
- Richards, J., C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. USA: Cambridge University.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2002). *Approachs and methods in language teaching* (5th printing). USA: Cambridge University.
- Richards, J. C., & Schmidt, R. (2010). *Dictionary of language teaching & applied linguistics*. Harlow: Longman
- Robertson, D. L. (1983). *English language use, needs, and proficiency among foreign students at the university of Illinois at Urbana-Champaign*. Doctoral dissertation, University of Illinois, Urbana, USA.
- Scarcella, R. (2003). *Accelerating Academic English: A focus on the English learner*. Oakland, CA: Regents of the University of California.
- Schleppegrell, M. J. (2001). Linguistic features of the language of schooling. *Linguistics and Education*, 12, 431-459.
- Smith, H. P. ve Dechant, E. V. (1961). *Psychology in teaching reading*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Spector-Cohen, E., Kirschner, M. & Wexler, C. (2001). Designing EAP reading courses at the university level. *English for Specific Purposes*, 20(4), 367–386.
- Subaşı, M. (1990). *Designing an ESP syllabus for the preparatory English students of the department of tourism and hotel management at Bilkent University*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Stevens, P. (1977). Special-purpose language learning: A perspective. *Language Teaching*, 10(3), 145-163.

- Şahin, E. Yağmur, İşcan, A., Kana, F. ve Koçer, Ö. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin ihtiyaç algıları: Betimsel bir durum çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(4), 1185-1198. 633
- Şarlançoğlu-Vural, A. (2001). *An improved syllabus for engineering preparatory classes of Gazi University*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Şen, E. (2015). *İktisadi ve idari bilimler Türkçesinin incelenmesi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımı*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2009). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni: Öğrenme, öğretme, değerlendirme*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Temizyürek, F., Çangal, Ö. ve Yörüşün, S. (2015). Yabancılar Türkçe öğretiminde iş Türkçesi öğretim programı, ders kitabı ve terimler sözlüğü denemesi: Bankacılık örneği, *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks*, 7(2), 87-111.
- Toplu, F. G. (1996). *A modular ESP course design for the advanced learners of English at the department of international relations*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi
- Tosun, C. (2005). Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretilmesi. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 22-28.
- Tsou, W. (2009). Needs-based curriculum development: A case study of NCKU's ESP program. *Taiwan International ESP Journal*, 1(1), 77-95.
- Tüfekçioğlu, B. (2018). Yabancı Dil Olarak Akademik Türkçe: Sosyal Bilimlerde Akademik ve Teknik Söz Varlığı. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Ulutaş, M. (2016). Türkiye'de yükseköğrenim görececek yabancılar için özel amaçlı Türkçe öğretimine yönelik program geliştirme: Bir model önerisi. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi
- Ungan, S. (2006). Avrupa Birliğinin dil öğretimine karşı tutumu ve Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2006), 217-226.
- Üçtuğ, S. (1985). *An ESP curriculum design for the department of educational sciences at Middle East Technical University*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi
- Ünlü Alkaya, H. (2021). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Sağlık Türkçesinin Mevcut Durumuna Yönelik Öğretici ve Öğrenci Görüşleri. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

- Valdes, G. (2004). Between support and marginalisation: The development of academic language in linguistic minority children. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7(2/3), 102-132.
- Weissberg, R., & Buker, S. (1990). *Writing up research: Experimental research report writing for students of English*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- West, M. P. (1994). *A general service list of English words: with semantic frequencies and a supplementary word-list for the writing of popular science and technology*. Londra: Longmans.
- Woodside, A.G. (2010.) *Case study research: Theory, methods, practice*. UK: Emerald.
- Yahşı-Cevher, Ö. ve Güngör, C. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik Türkçenin önemine ilişkin uygulamalı bir araştırma: Türk dili öğretimi uygulama ve araştırma merkezi örneği. *International Journal of Languages' Education and Teaching, UDES 2015*, 2267-2274.
- Yakhontova, T.V. (2003). *English academic writing: For students and researchers*. Lviv: PAIS.
- Yalçın, A. (2000). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Akçağ Yayınları.
- Yüce, S. (2005). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ve Avrupa dil ölçeği. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4). 419-429.
- Zwiers, J. (2015). Every teacher is a language teacher. [Çevrim içi: <http://josseybasseducation.com/uncategorized/every-teacher-language-teacher/> Erişim tarihi: 5 Nisan 2023].
- Zwiers, J. (2014). *Building academic language: Meeting common core standards across disciplines, grades 5-12*. San Francisco: CA: Jossey-Bass.

EK-1: AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ ETİK KURUL KARARI

Evrak Tarih ve Sayısı: 26.06.2024-949165



T.C
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
KURUL KARARI



TOPLANTI TARİHİ : 26.06.2024
TOPLANTI SAYISI : 13
KARAR SAYISI : 307

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü öğretim üyesi Doç. Dr. Ahmet Zeki GÜVEN'in danışmanlığını, Öğr. Gör. Emre KAYASANDIK'ın araştırmacılığını üstlendiği, *"Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilere Özel Amaçlı Dil Öğretimi: Akademik Türkçe"* konulu çalışmanın, fikri hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvuruca ait olmak üzere, proje süresince uygulanmasının etik olarak uygun olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA
Kurul Başkanı

Başkan
Prof. Dr.
Hilmi DEMİRKAYA

Başkan Yrd.
Prof. Dr.
Sibel PAŞAOĞLU YÖNDEM

Üye
Prof. Dr.
Ebru İÇİGEN

Üye
Prof. Dr.
Nurşen ADAK

Üye
Prof. Dr.
Taner KORKUT

Üye
Prof. Dr.
Gökhan AKYÜZ

Üye
Prof.
Ceren HEPYÜCEL

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır..

EK-2: AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ TÖMER UYGULAMA İZNİ

Evrak Tarih ve Sayısı: 22.07.2024-971445



T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü



Sayı : E-32021759-302.08.01-971445
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı - Emre
KAYASANDIK Hk.

22.07.2024

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 19.07.2024 tarihli ve 36380087-302.08.01-966075 sayılı yazı,

Yukarıda kayıtlı ilgi yazınıza istinaden Enstitünüz Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Doktora Programı öğrencisi olan 20185420003 numaralı Emre KAYASANDIK'ın "Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilere Özel Amaçlı Dil Öğretimi: Akademik Türkçe" isimli tez konusu kapsamında gönderilen formların uygulanması hususunda merkezimizce herhangi bir sakıncası yoktur.

Bilgilerinizi ve gereği arz-rica ederim.

Doç. Dr. Kemal DEMİR
Müdür

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Doğrulama Kodu : BSEMECULZ2 Pin Kodu : 99682 Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/ebd?ek=5543&eD=BSEMECULZ2&eS=971445>
Pınarbaşı mahallesi Dumlupınar Bulvarı Akdeniz Üniversitesi Yerleşkesi Yabancı
diller Yüksek okulu Zemin kat Akdeniz TÖMER
Telefon No:0242 227 44 08 Faks No:0242 310 67 89 Bilgi için: Kadir EFTEKİN
e-Posta:tomar@akdeniz.edu.tr Elektronik Ad:tomar.akdeniz.edu.tr Unvan: Mennur
Kep Adresi:akdenizuniversitesi@hs01.kep.tr



Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır..

EK-3: ÖĞRENCİ ANKETİ

Uluslararası Öğrencilerin Akademik Türkçe İhtiyacını Belirlemeye Yönelik Anket

(Öğrenci Anketi)

Akdeniz Üniversitesi Türk Dili Bölümünde öğretim görevlisiyim. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bilim Dalı'nda doktora yapıyorum ve yabancı uyruklu öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik bir tez çalışmam var. Bu anket, öğrenim görmekte olduğunuz bölümde ihtiyaç duyduğunuz akademik Türkçe becerilerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Aşağıdaki soruları bölümünüzde öğrenim görmeye başladığınız andan itibaren karşılaştığınız sorunları düşünerek cevaplayınız. Cevaplarınız, akademik Türkçe eğitimi alanındaki sorunların tespit edilmesine ve özel amaçlı akademik Türkçe programının geliştirilmesine yardımcı olacaktır. Sizden soruları dikkatli bir şekilde okumanızı ve sizin için en uygun cevabı işaretlemenizi rica ederim. Ankete katılımınız gönüllülük esasına bağlıdır. Cevaplar kimseyle paylaşılmayacaktır. Çalışmaya katkı sağladığınız, soruları özenle ve eksiksiz cevapladığınız için çok teşekkür ederim.

Çalışmayla ilgili herhangi bir sorunuz, merak ettiğiniz ya da danışmak istediğiniz bir husus olursa aşağıdaki iletişim bilgilerinden bana ulaşabilirsiniz.

Öğr. Gör. Emre KAYASANDIK

Akdeniz Üniversitesi

e-posta: [REDACTED]

1. Bölüm: Kişisel Bilgiler

Üniversite	
Fakülte/Enstitü/Y. Okul	
Bölüm	
Ana diliniz	
Cinsiyetiniz	☐ Erkek ☐ Kadın
Yaşınız	
Aldığınız eğitim	☐ Lisans ☐ Yüksek Lisans ☐ Doktora
Sınıf	☐ 1. Sınıf ☐ 2. Sınıf ☐ 3. Sınıf ☐ 4.+ Sınıf

Genel ağırlıklı not ortalamanız kaçtır?	
--	--

2. Bölüm: Bölüm derslerinizde aşağıdaki Türkçe dil becerileri ne sıklıkla kullanılmaktadır? İşaretleyiniz. (X)

	Her Zaman	Sık	Ara sıra	Nadiren	Hiç
Okuma					
Yazma					
Konuşma					
Dinleme					

3. Bölüm: Bölüm derslerinizde başarılı olmanız için aşağıdakileri yapmak ne kadar önemlidir? Bu etkinlikleri hiç yapmanız gerekmiyorsa en sondaki sütuna işaretleme yapınız (X).

		Çok önemli	Önemli	Az önemli	Önemsiz
Akademik Okuma					
1	Ders kitabı okumak				
2	Bilimsel makale okumak				
3	Ders notu okumak				
4	Görsel metin (web sayfası, PowerPoint, vb.) okumak				
5	Başvuru kitabı (sözlük, ansiklopedi, atlas, vb.) okumak				
6	Rapor okumak				
Akademik Yazma					
7	Yazılı ödev/tez hazırlamak				
8	Rapor yazmak				
9	Dersi dinlerken not tutmak				
10	Ödevin sonuna kaynaklar bölümü yazmak				
11	Öğretim elemanlarına e-posta yazmak				
Akademik Konuşma					

12	Sözlü sunum yapmak				
13	Dersle ilgili fikir ve düşünceleri sözlü ifade etmek				
14	Sınıfta dersle ilgili sorular sormak				
15	Sınıfta dersle ilgili sorulan sorulara cevap vermek				
16	Sınıf içi tartışmalara katılmak				
Akademik Dinleme					
17	Sözlü sunum dinlemek				
18	Seminer/konferans dinlemek				
19	Dersi dinlemek				
20	Derste yapılan tartışmaları takip etmek				

4. Bölüm: Bölüm derslerinizde Türkçe dil becerilerini kullanmanın sizin için ne kadar zor ya da kolay olduğunu işaretleyiniz (X).

	Çok zor	Zor	Orta	Kolay	Çok kolay
Okuma					
Yazma					
Konuşma					
Dinleme					

5. Bölüm: Bölüm derslerinizde aşağıdaki becerileri kullanmanın sizin için ne kadar zor ya da kolay olduğunu işaretleyiniz (X).

		Çok zor	Zor	Orta	Kolay	Çok kolay
	Akademik Okuma Becerileri					
21	Okunan metnin ana fikrini anlamak					
22	Metinle ilgili sorulara cevap vermek					
23	Konusunu anlamak için metni gözden geçirmek					
24	Okunan metni özetlemek					
25	Okunan metindeki yeni kelimelerin anlamlarını bağlama bakarak tahmin etmek					
26	Okunan metinden sonuç çıkarmak					

27	Okunanlarla ilgili kişisel fikirleri sözlü/yazılı ifade etmek					
28	Hızlı okumak					
29	Metinlerdeki bölümle ilgili terimleri anlamak					
30	Aranan bilgiyi bulmak için metni hızlı bir şekilde gözden geçirmek					
Akademik Yazma Becerileri						
31	Doğru kelimeleri seçerek cümle kurmak					
32	Cümleleri anlamlı bir şekilde birbirine bağlamak					
33	Bir düşünce etrafında paragraf yazmak					
34	Dil bilgisi kurallarına uygun cümle kurmak					
35	Bölümle ilgili terimleri doğru/uygun kullanmak					
36	Akademik dil/kelimeler kullanarak yazmak					
37	Yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat etmek					
38	Gerekli düzeltmeler için yazılanları tekrar gözden geçirmek					
Akademik Konuşma Becerileri						
39	Konuşurken doğru cümleler kurmak					
40	Akıcı/hızlı konuşmak					
41	Soru sormak ve sorulan sorulara cevap vermek					
42	Konuşurken doğru kelimeyi seçmek					
43	Telaffuz hatası yapmadan konuşmak					
44	Sınıfta yapılan sözlü tartışmalara etkili bir şekilde katılmak					
45	Görsel malzemeleri (resim, grafik, vs.) kullanarak konuşmak					
46	Konuşurken vurgu ve tonlamayı doğru kullanmak					
47	Bir bilgiyi özetlemek ve başkasına aktarmak					
Akademik Dinleme Becerileri						
47	Dersin konusunu anlamak					
49	Dersin ana fikrini anlamak					
50	Ders dinlenirken bilinmeyen yeni kelimelerin anlamlarını tahmin etmek					
51	Standart Türkçenin dışındaki yöresel/aksanlı konuşmaları anlamak					
52	Ders dinlenirken not tutmak					

53	Sözlü bir tartışmayı takip etmek					
54	Sözlü olarak sorulan soruları anlamak					
55	Dinlerken önemli/anahtar kelimeleri anlamak					
56	Ödevin nasıl yapılacağı ile ilgili sözlü açıklamaları anlamak					



EK-4: ÖĞRETİM ELEMANI ANKETİ

Uluslararası Öğrencilerin Akademik Türkçe İhtiyacını Belirlemeye Yönelik Anket
(Öğretim Elemanı Anketi)

1. Bölüm: Kişisel Bilgiler

Üniversite	
Fakülte/Enstitü/Y. Okul	
Bölüm	
Cinsiyetiniz	() Erkek () Kadın
Akademik Unvanınız	() Prof. Dr. () Doç. Dr. () Dr. Öğr. Üyesi () Öğr. Gör. () Diğer
Kaç yıldır akademisyensiniz?	() 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-14 yıl () 15+ yıl
Uluslararası öğrencilere verdiğiniz eğitim*	() Lisans () Lisansüstü

*Eğer uluslararası öğrencilere hem lisans hem de lisansüstü dersler vermektedirseniz anketin tamamındaki maddeleri bu işaretlemenizi dikkate alarak yapınız.

2. Bölüm: Verdiğiniz derslerde öğrencilerinizin Türkçe dil becerilerini ne kadar sık kullanması gerekiyor? (X).

	Her Zaman	Sık	Ara sıra	Nadiren	Hiç
Okuma					
Yazma					
Konuşma					
Dinleme					

3. Bölüm: Verdiğiniz derslerde öğrencileriniz için aşağıdakileri yapmak ne kadar önemlidir? Bu etkinlikleri öğrencilerinizin hiç yapması gerekmiyorsa en sondaki sütuna işaretleme yapınız (X).

Akademik Okuma	Çok önemli	Önemli	Az önemli	Önemsiz
----------------	------------	--------	-----------	---------

1	Ders kitabı okumak				
2	Bilimsel makale okumak				
3	Ders notu okumak				
4	Görsel metin (web sayfası, power point, vs.) okumak				
5	Başvuru kitabı (sözlük, ansiklopedi, atlas, vs.) okumak				
6	Rapor okumak				
Akademik Yazma					
7	Yazılı ödev/tez hazırlamak				
8	Rapor yazmak				
9	Dersi dinlerken not tutmak				
10	Ödevin sonuna kaynaklar bölümü yazmak				
11	Öğretim elemanlarına e-posta yazmak				
Akademik Konuşma					
12	Sözlü sunum yapmak				
13	Dersle ilgili fikir ve düşünceleri sözlü ifade etmek				
14	Sınıfta dersle ilgili sorular sormak				
15	Sınıfta dersle ilgili sorulan sorulara cevap vermek				
16	Sınıf içi tartışmalara katılmak				
Akademik Dinleme					
17	Sözlü sunum dinlemek				
18	Seminer/konferans dinlemek				
19	Dersi dinlemek				
20	Derste yapılan tartışmaları takip etmek				

4. Bölüm: Verdiğiniz derslerde Türkçe dil becerilerini kullanmanın uluslararası öğrencileriniz için ne kadar zor ya da kolay olduğunu işaretleyiniz (X).

	Çok zor	Zor	Orta	Kolay	Çok kolay
Okuma					
Yazma					
Konuşma					
Dinleme					

5. Bölüm: Verdiğiniz derslerde Türkçe dil becerilerini kullanmanın uluslararası öğrencileriniz için ne kadar zor ya da kolay olduğunu işaretleyiniz (X).

		Çok zor	Zor	Orta	Kolay	Çok kolay
Akademik Okuma Becerileri						
21	Okunan metnin ana fikrini anlamak					
22	Metinle ilgili sorulara cevap vermek					
23	Konusunu anlamak için metni gözden geçirmek					
24	Okunan metni özetlemek					
25	Okunan metindeki yeni kelimelerin anlamlarını tahmin etmek					
26	Okunan metinden sonuç çıkarmak					
27	Okunanlarla ilgili kişisel fikirleri sözlü/yazılı ifade etmek					
28	Hızlı okumak					
29	Metinlerdeki bölümle ilgili terimleri anlamak					
30	Aranan bilgiyi bulmak için metni hızlı bir şekilde gözden geçirmek					
Akademik Yazma Becerileri						
31	Doğru kelimeleri seçerek cümle kurmak					
32	Cümleleri anlamlı bir şekilde birbirine bağlamak					
33	Bir düşünce etrafında paragraf yazmak					
34	Dil bilgisi kurallarına uygun cümle kurmak					
35	Bölümle ilgili terimleri doğru/uygun kullanmak					
36	Akademik dil/kelimeler kullanarak yazmak					
37	Yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat etmek					
38	Gerekli düzeltmeler için yazılanları tekrar gözden geçirmek					
Akademik Konuşma Becerileri						
39	Konuşurken doğru cümleler kurmak					
40	Akıcı/hızlı konuşmak					
41	Soru sormak ve sorulan sorulara cevap vermek					
42	Konuşurken doğru kelimeyi seçmek					
43	Telaffuz hatası yapmadan konuşmak					

44	Sınıfta yapılan sözlü tartışmalara etkili bir şekilde katılmak					
45	Görsel malzemeleri (resim, grafik, vs.) kullanarak konuşmak					
46	Konuşurken vurgu ve tonlamayı doğru kullanmak					
47	Bir bilgiyi özetlemek ve başkasına aktarmak					
Akademik Dinleme Becerileri						
48	Dersin konusunu anlamak					
49	Dersin ana fikrini anlamak					
50	Ders dinlenirken bilinmeyen yeni kelimelerin anlamlarını tahmin etmek					
51	Standart Türkçenin dışındaki yöresel/aksanlı konuşmaları anlamak					
52	Ders dinlenirken not tutmak					
53	Sözlü bir tartışmayı takip etmek					
54	Sözlü olarak sorulan soruları anlamak					
55	Dinlerken önemli/anahtar kelimeleri anlamak					
56	Ödevin nasıl yapılacağı ile ilgili sözlü açıklamaları anlamak					

EK-5: YARI YAPILANDIRILMIŞ ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

a) Derslerinizde okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinden en çok hangisini kullanıyorsunuz, nedenlerini açıklar mısınız?

b) Derslerinizde okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini ne tür etkinliklerde kullanıyorsunuz? (Tek tek cevaplanması sağlanacak)

c) Derslerinizde okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinden en çok hangisinde güçlük çekiyorsunuz, sizce bu durumun nedenleri neler olabilir? (Diğer becerilerde güçlük çekip çekmedikleri sorulacak, çekiyorsa bu güçlüğü'n nedenleri sorgulanacak.)

ç) Derste zorlandığınız dil becerilerinde günlük hayatta da zorlanıyor musunuz? Yoksa sadece derslerde mi bu beceriler sizin için zor. Bunun nedeni ne olabilir?

d) Zorlandığınız hususlarda başarılı olmak için neler yapıyorsunuz? Bu zorluklar sizin başarınızı nasıl etkiliyor?

EK-6: ÖRNEK KELİME LİSTESİ

Alternatif enerji
Amortisman
Anayasa
Anomi
Antik kent
Arbitraj
Arkeolojik eser
Arz
Asgari ücret
Bakanlar kurulu
Bankacılık sektörü
Bilanço
Buluntu
Bürokrasi
Bütçe açığı
Cari açık
Çalışma saatleri
Çiftçi kooperatifi
Çiftlik yönetimi
Defter-i kebir
Değerler
Demokrasi
Destinasyon
Döviz kuru
Döviz rezervleri
Ekonomik büyüme
Ekoturizm
Emek piyasası
Endüstri 4.0
Enflasyon

Eşgüdüm
E-ticaret
Faiz oranı
Finansal kriz
Gelir tablosu
Girişimcilik
Göç
GSYH
Gübre
Hayvancılık
Hibe programları
Hisse senedi
Höyük
Hukuk devleti
İklim değişikliği
İş hukuku
İşletme yönetimi
İşsizlik oranı
Kalkınma planı
Kamu harcamaları
Kamu yönetimi
Kazı
Kentleşme
Kıdem tazminatı
Kırsal kalkınma
Kırsal kalkınma stratejileri
Konaklama
Kooperatif
Kredi derecelendirme
Kültürel miras
Kültürel sermaye
Küreselleşme

Likidite
Likidite oranı
Maliye politikası
Meclis
Muhasebe kaydı
Nakit akışı
Neolitik
Normlar
Organik tarım
Paleolitik
Para politikası
Partiler
Pazar analizi
Pazarlama stratejileri
Prim
Rekabet gücü
Restorasyon
Rezervasyon
Risk yönetimi
Sanayi devrimi
Seçim sistemi
Sendika
Sermaye
Sermaye piyasası
Seyahat acentesi
SGK
Siyasi istikrar
Sosyal hareketler
Sosyal sınıf
Stratejik planlama
Stratigrafi
Sulama

Sürdürülebilir turizm
Tahvil
Talep
Tarım
Tarım kredisi
Tarım politikası
Tarımsal destek
Tarih öncesi
Tedarik zinciri yönetimi
Temettü
Ticaret dengesi
Tohumculuk
Toplu sözleşme
Toplumsal yapı
Toprak analizi
Turist rehberi
Tüketici davranışı
Uluslararası ticaret
Üretim faktörleri
Vergi
Verimlilik
Vize
Yasa tasarısı
Yenilenebilir kaynaklar
Yevmiye
Yoksulluk sınırı
Zirai ilaç

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Emre KAYASANDIK

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Erciyes Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü

Yüksek Lisans Öğrenimi : Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi
Tezli Yüksek Lisans Programı

Doktora: Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Doktora Programı

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce (B2)

Bilimsel Faaliyetleri :

Makaleler:

Direkci, B., Gülmez, M. ve Kayasandık, E. (2023). Konya-Derebucak'ta bir sağaltma uygulaması: bulamaç atma. *Milli Folklor*, c. 18, sy. 139, ss. 30-42.

Kayasandık, E., Canbulat, M. (2022).Yabancılarla Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki dil bilgisi öğretim yöntemlerinin incelenmesi. *Elektronik Dil ve Eğitim Dergisi*, (3), 15-40.

Kayasandık, E. (2022). Ana dili Arapça olan öğrencilerin Türkçe yazma etkinliklerinde yaptıkları söz dizimi hatalarında aracı dil etkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 5(1), 126-138.

Kayasandık, E. (2020). Buket Uzuner'in "Uyumsuz Defne Kaman'ın Maceraları: Su" adlı romanının halk bilimi açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Dil ve Eğitim Dergisi*, (1), 26-35.

Tebliğler:

Direkci, B., Kayasandık, E. ve Akbulut, S. (2022). Antalya ili Akseki ilçesinde kişi adları. ISPEC 9th International Conference on Social Sciences & Humanities. Burdur.

Kayasandık, E. (2019). Buket Uzuner'in "Uyumsuz Defne Kaman'ın Maceraları: Su" adlı romanının halk bilimi açısından değerlendirilmesi. INES, Antalya.

Canbulat, M., Kayasandık, E. (2018). Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki dil bilgisi öğretimi yöntemlerinin incelenmesi. XI. Uluslararası Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Kurultayı, Ankara.

Direkci, B., Şimşek, B., Kayasandık, E. ve Koparan, B. (2018). İbradı ağzından derleme sözlüğüne katkılar. III. Uluslararası Multidisipliner Çalışmaları Kongresi, Kiev.

Kayasandık, E. (2017). Hafız Abdullah Fehmi ve bir dil bilgisi kitabı: Çeki Düzen. II. International Academic Research Congress 2017, Antalya.

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar : Akdeniz Üniversitesi

Eğitim Fakültesi (Araştırma Görevlisi/2017-2018)

Türk Dili Bölümü (Öğretim Görevlisi/2019-)

Projeler:

Üniversite Destekli Bilimsel Araştırma Projeleri

Antalya İli Akseki İlçesi Ağızlarının Dokümantasyonu (Araştırmacı)

Antalya İli İbradı İlçesi Ağızlarının Dokümantasyonu (Araştırmacı)

Türkiye ve Avrupa’da Ana Dili Eğitiminde Kullanılan Ders Kitaplarının Karşılaştırılması (Araştırmacı)

İNTİHAL RAPORU

Tez

ORİJİNALLIK RAPORU

% **16**

BENZERLİK ENDEKSİ

% **16**

İNTERNET KAYNAKLARI

% **4**

YAYINLAR

% **0**

ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	acikbilim.yok.gov.tr İnternet Kaynağı	%9
2	www.dspace.yildiz.edu.tr İnternet Kaynağı	%3
3	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	<%1
4	www.researchgate.net İnternet Kaynağı	<%1
5	avesis.gazi.edu.tr İnternet Kaynağı	<%1
6	turkcede.org İnternet Kaynağı	<%1
7	Bostanci, Seyda. "Hipertansiyon Hastalarında Sağlık Okuryazarlığı Düzeyinin Kasam Kalitesi Üzerine Etkisi", Bursa Uludağ University Yayın	<%1
8	www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	<%1
9	www.kefdergi.com İnternet Kaynağı	<%1
10	dspace.gazi.edu.tr İnternet Kaynağı	<%1
11	www.rumelide.com İnternet Kaynağı	<%1
12	www.sead.com.tr İnternet Kaynağı	<%1