

AKADEMİK TÜRKÇE ETKİNLİKLERİNE YÖNELİK ÖĞRENCİ VE ÖĞRETİM ELEMANI GÖRÜŞLERİ*

*Dursun DEMİR, Ayten GENÇ***

Öz: Yabancı dil öğretiminde öğrenenlerin hangi amaçla dil öğrenmek istediklerinin bilinmesi ve öğretmenlerin öğretim sürecini şekillendirmek üzere bu doğrultuda öğretim malzemelerini seçmeleri veya düzenlemeleri oldukça önemlidir. Son yıllarda yükseköğrenim amacıyla ülkemize gelen ve sayıları giderek artan uluslararası öğrencilerin de başarılı olmaları için yabancı dil olarak Türkçe öğrenme süreçleri takip edilmeli; onların bu doğrultudaki ihtiyaçları saptanmalıdır. Söz konusu öğrencilerin Türkiye’de yaşamaları nedeniyle özellikle konuşma ve dinleme becerilerini; üniversitede okumaları nedeniyle de akademik bağlamda konuşma, yazma, dinleme ve okuma dil becerilerini edinmeleri gerekmektedir. İhtiyaç analizi olarak gerçekleştirilen bu çalışmada, uluslararası öğrencilerin üniversitede okudukları bölüm derslerinde dil becerilerini hangi etkinliklerde kullandıkları ve bu etkinliklerin derste başarı için ne denli etkili olduğu araştırılmıştır. Karma desenli bu çalışmada, 54 farklı üniversiteden 697 uluslararası öğrenci ile onlara ders veren 15 farklı üniversiteden 203 öğretim elemanından anket yoluyla nicel veriler ve ayrıca öğrencilerden yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla nitel veriler toplanmıştır. Nicel veriler Sosyal Bilimler İstatistik Programı ile nitel veriler ise içerik analizi teknikleri ile değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının anlamaya dayalı dil becerilerinin yoğun olarak kullanıldığı etkinliklerin başarıya ulaşmada daha önemli olduğu görüşünü paylaştıkları; buna karşın öğrencilerin yazma, öğretim elemanlarının dinleme etkinliklerini daha önemli buldukları anlaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Uluslararası öğrenci, akademik etkinlikler, ihtiyaç analizi, akademik Türkçe, dil becerileri.

Students’ and Instructors’ Views with Regard to Activities of Taught Academic Turkish Language

Abstract: In order to organize the teaching activities, it is quite important to know the students’ purposes in learning a foreign language and the teachers’ chooses to develop materials that fit those purposes. A growing number of international students come to Turkey for graduate or undergraduate study. For

* Makalenin Geliş ve Kabul Tarihi: 14.02.2018 - 26.03.2018

Bu çalışma, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsünde yapılan “Uluslararası Öğrencilerin Akademik Türkçe İhtiyaçları” (2017) isimli doktora tezinden üretilmiştir.

** Öğr.Gör.Dr., Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Yabancı Diller Bölümü, Tokat-Türkiye. dursun.demir@gop.edu.tr ORCID: 0000 0002 4882 9462

Prof.Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi Bölümü, Ankara-Türkiye. dogu@hacettepe.edu.tr ORCID: 0000-0001-6852-9961

these students to be successful, their Turkish learning period should be observed and their needs in this regard should be assessed. These students need to acquire both speaking and listening skills since they live in Turkey and they also need to develop academic speaking, writing, listening and reading skills to pursue their study at university. The present paper is an assessment of students' needs and of the degree of success of various linguistic activities international students utilize relevant to their area of studies. For this mixed patterned study, quantitative data were gathered through questionnaires answered by 697 international students at 54 universities and by 203 course instructors at 15 universities. The qualitative data were gathered through semi-structured interviews with students. The quantitative data were analysed using SPSS programme and the qualitative data were analysed using content analysis. Both students and instructors are of the opinion that the activities that require the use of receptive skills are very important. However, it has been found that students regard writing activities more important whereas instructors value more listening activities.

Key words: International student, academic activities, needs analysis, academic Turkish, language skills.

Giriş

Yabancı dilin hangi amaçla öğrenildiği ve buna bağlı olarak hangi dil becerilerine ihtiyaç duyulduğuna ilişkin ihtiyaç analizi çalışmaları yapılmıştır. İlk olarak 1920'li yıllarda Hindistan'da Michael West tarafından öğrencilerin niçin ve nasıl İngilizce öğrenmeleri gerektiği konusunda yapılan ihtiyaç analizi çalışması, 1970'li yıllara kadar önemsenmemiştir. "Belirli bir grup öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak bir müfredatın hazırlanmasına temel teşkil edecek gerekli bilgilerin toplanması süreci" (Brown, 1995, s. 35) olarak da tanımlanan ihtiyaç analizi 1970'li yıllarda Avrupa Konseyi'nin dil öğretimi çalışmalarıyla ve özel amaçlı yabancı dil öğretimiyle yeniden ivme kazanmıştır (West, 1997, s. 68). Graves'e göre (2000, ss. 101-102) bir yabancı dil dersi açıldığında, mevcut durum ile ulaşılmak istenen durum arasında kapatılması gereken bir mesafenin, bir farkın mevcudiyeti kabul edilmiş olur. Ders, öğrenci ihtiyaçlarına göre düzenlenecekse ki öyle de olmalıdır; o hâlde mevcut durum (öğrencinin dil öğrendiği ortam) ve hedef durum (öğrencinin öğrendiği dili kullandığı ortam) hakkında bilgi toplanması gereklidir. Hedef durumla ilgili olarak öğrencilerin hedef ve beklentileri, ihtiyaçları, durumlar (roller, konular, içerik) ve yerine getirecekleri görevlerle ilgili bilgiler toplanmalıdır.

1. İhtiyaç Analizi

İhtiyaç analizi, kuramsal temelleri olan bir çalışma alanıdır (Basturkmen, 2013, s. 1). Yabancı dil öğretimindeki tarihî seyri içerisinde ihtiyaç analizi ile ilgili değişik yaklaşım ve modeller geliştirilmiştir. Aşağıda kısaca yaygın olarak kullanılan dört ihtiyaç analizi yaklaşımından bahsedilmektedir.

1.1. Sosyolengüistik Model

Munby (1978), iletişimsel bir öğretim müfredatı kapsamında oldukça detaylı bir model geliştirmiştir. Bu modelin temel amacı, dil öğretimi süreci sonundaki öğrenci ihtiyaçlarının ve hedef durum yeterliliklerinin belirlenmesidir (Jordan, 1997, ss. 23-24). Hawkey'e (1980, s. 82) göre model, müfredat geliştirmenin iki önemli aşamasını içermektedir. İlk aşamada öğrenciye ait kişisel bilgiler ile öğrencinin kiminle, nerede, hangi konularda, nasıl ve ne tür etkinlikleri yerine getirmek için dili kullanacağına dair bilgiler yer almaktadır. İkinci aşamada ise, hedef durumdaki iletişimin gerçekleştirilebilmesi için gerekli becerilerin, işlevlerin ve biçimlerin belirlenmesi söz konusudur. Hutchinson ve Waters'a (1987, s. 54) göre bu model ile hedef durum ihtiyaçlarının belirlenmesi için oldukça çok ve detaylı işlem yapılması gerekmektedir. Bu modelin özel amaçlı dil öğretiminde oldukça önemli olduğu ve özel amaçlı dil öğretimine katkı sağladığı söylenmelidir. Buna karşın bu modeli eleştiren araştırmacılar da olmuştur. Bu araştırmacıardan Coffey (1984, s. 6), modeli karmaşık olarak nitelendirmiş; Berwick (1989, s. 52) ile Dudley-Evans ve St. John (1998, s. 122) duygusal ve bilişsel değişkenlere yer vermemekle; Long (2015, s. 107) yapay bir müfredata yol açmakla eleştirmiştir. Coleman (1988, s. 156), modelin örneklem sayısının fazla olduğu durumlarda uygulanabilir olmadığını iddia etmiştir. West ise (1994; akt. Songhori, 2008, s. 9) öğrenciyle ilgili bilgilerin onlardan toplanmaması nedeniyle modelin öğrenci merkezli olamayacağını belirtmiştir.

1.2. Sistemik Yaklaşım

Avrupa Konseyi'nin desteklediği bir proje kapsamında Richterich ve Chancerel (1980) tarafından geliştirilen sistemik yaklaşım, öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşımdır. Öğrencilerin ihtiyaçlarını belirlemek için, öğrenciler, onların okudukları okullar ve iş hayatlarında çalışmaları muhtemel kurumlar veri kaynakları olarak kullanılır. Bu yaklaşımda, "her şeyin öğrencide başlayıp onda bittiği" (s. 4); öğrenme hedeflerinin, yöntemlerin, malzemelerin, ders programının; öğrencinin zamanına, maddi imkânlarına ve kişiliğine göre belirlenmesi gerektiği kabul edilir. Öğrenci dili öğrenmek için bir okula gidecek, okulda öğrenciye verilen eğitim bir başka kurum (işveren) tarafından kullanılacaktır. Her ne kadar öğrenci hedeflerini ve öğretim müfredatını kendisi seçmek istese de onun bu talebi okul, diğer kurumlar ve toplum tarafından birtakım değişikliklere maruz kalabilecektir. Çünkü "öğrenci hiçbir zaman tek başına öğrenemez. Okullar, diğer kurumlar ve toplum öğrencinin öğrenme isteği ve öğrenmesine değişik seviyelerde baskı uygular. Bu yüzden ihtiyaçlarını onlar vasıtasıyla ifade edebilir" (Richterich ve Chancerel, s. 9).

Flowerdew (2013, s. 326) ve Jordan (1997, s. 24), sistemik yaklaşımın mevcut durum analizini merkeze aldığı görüşündedir. Kaewpet (2009, s. 210) ise

öğrencilerin sınıf dışı ortamlardaki ihtiyaçlarının dikkate alınmaması ve onların ihtiyaçları konusunda algılarına çok güvenilmesiyle ilgili olarak bu yaklaşımı eleştirir.

1.3. Öğrenme Merkezli Yaklaşım

Kendilerinden önceki araştırmacıların ilgisinin hep insanların öğrenecekleri dille ne yapacakları üzerine olduğunu belirten Hutchinson ve Waters (1987, s. 14), ilginin sadece dil kullanımı üzerine değil aynı zamanda dil öğrenme süreci üzerine olması gerektiği görüşündedir. “İnsanların dille ne yaptıklarını betimleyip bunun örneklerini ortaya koymak dil öğrenimine yol açmaz.” (s. 14) sözleriyle dil kullanımı ile dil öğrenimi arasındaki farkı vurgular. Sadece hedef durumu incelemek, insanların dille neler yaptığını göstermektedir; bu gereklidir ancak yeterli olmayan bir aşamadır. Üstelik buna ek olarak insanların hedef durumda yapması gerekenleri nasıl öğrendiklerinin de bilinmesi gerekmektedir. Hutchinson ve Waters (s. 55-56), bu görüşten yola çıkarak ihtiyaçları öncelikle “hedef ihtiyaçlar” ve “öğrenme ihtiyaçları” olmak üzere ikiye ayırır. Şemsiye bir terim olarak görülen hedef ihtiyaçlar başlığı altında da üç farklı ihtiyaç sıralar: gereklilikler (hedef durumda öğrencinin kendisinden beklenenleri yerine getirebilmesi için bilmesi gerekenler), eksiklikler (öğrencinin bilmesi gerektiği hâlde bilmedikleri) ve istekler (öğrencilerin mevcut durum ile hedef durum hakkındaki beklentileri ve istekleri).

Öğrenciler için yerine getirilmesi zor bir görevin hedef durumda mı yoksa dil öğrenme sırasında mı karşısına çıktığının çok önemi vardır. Örneğin, öğrenciler yabancı dil sınıfında uzun ve sıkıcı bir metni okumak istemezler. Bu onların motivasyonunu düşürür, fakat aynı metinle hedef durumda karşılaşılırsa farklı bir tepki vererek zevkle okuyabilirler. Bu durumun sebeplerinden bazıları terfi ihtimali, girilecek bir sınav, patrona veya dersin hocasına olan sevgi/saygı olabilir. Yani aynı metin iş ortamında veya bölüm derslerinde karşısına çıktığında olumlu tepkiler veren öğrenciler yabancı dil sınıfında o metni sıkıcı bulabilirler. Bu da bize öğrenme ortamında neyin gerekli veya faydalı olduğu konusunda hedef duruma bakarak karar veremeyeceğimizi gösterir. Yani öğrenme ihtiyaçları daha ön planda olmak durumundadır (Hutchinson-Waters, 1987, s. 62). Graves’e göre (2000, s. 121), Hutchinson ve Waters’un durum analizi özel amaçlı dil öğretimine hitap ederken, öğrenme ihtiyaçları her türden yabancı dil kursuna hitap etmektedir.

1.4. Görev Temelli Yaklaşım

Long (2015, ss. 7-8), görev temelli yabancı dil öğretimini ve bunun ilk basamağı olarak gördüğü görev temelli ihtiyaç analizini savunur. Görev temelli ihtiyaç analizinde öğrencilerin hedef durumda yerine getirmeleri muhtemel görevlerin ve etkinliklerin belirlenmesi söz konusudur. Görev, insanların günlük hayatlarında yaptığı “bin bir” (s. 108) çeşit etkinlikten (dış fırçalamak, gazete

okumak, e-posta yazmak, telefonla alışveriş yapmak, ders dinlemek, ehliyet sınavına girmek, vs.) herhangi birisi olarak tanımlanır. Long'a (2013, s. 2) göre, iki aşamalı görev temelli yaklaşımın ilk aşamasında dil öğrenen öğrencilerin dil öğrenme amaçlarından hareketle öğrendikleri dille yerine getirecekleri hedef görevler belirlenir. İkinci aşama ise, hedef durumda kullanılan söylem örneklerinin derlenerek analiz edilmesinden oluşur. Bu anlamda doktor-hasta, müşteri-garson, hasta-hemşire vb. arasında geçen sözlü diyaloglar sesli olarak kaydedileceği gibi banka hesabı açma formları, e-postalar, iş başvuruları gibi yazılı metinler de derlenebilir.

Hedef görevler belirlendikten sonra bunlar bazı sadeleştirmelere tabi tutularak sınıf içerisinde dil öğretimi amacıyla kullanılacak pedagojik görevlere dönüştürülürler. Daha sonra bu pedagojik görevler temel alınarak müfredat ve onun bileşenleri geliştirilir. Görev temelli yaklaşımın benimsendiği bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin bölüm derslerinde dört dil becerisini ne tür görev ve etkinlikleri yerine getirirken kullandıkları ve bu etkinliklerin öğrenci ve öğretim elemanları tarafından ders başarısı için ne kadar önemli görüldüğü tespit edilmiştir. Shih (1986, s. 618), akademik yazma becerilerinin kazandırılabilmesi için bölüm derslerinde öğrencilerin yazmayı ne tür görevlerde kullandıklarının ve öğretim elemanlarının bu görevleri ne amaçla verdiklerinin bilinmesi gerektiğini ifade eder. Aynı bağlamda Biber (2006, s. 2), üniversitede öğrencilerin yerine getirdiği etkinliklerin ve onları yerine getirirken kullandıkları becerilerin tespitini akademik başarıları için gerekli görür.

Yukarıda, yabancı dil öğretimi bağlamında yapılacak ihtiyaç analizi ile ilgili dört yaklaşımdan ve her bir yaklaşımda ihtiyaç analizinin öğrenci başarısı için ne denli önemli olduğundan bahsedilmiştir. Bu çalışma kapsamında hem öğrenci hem öğretim elemanı görüşleri alınarak, söz konusu yaklaşımlardan görev temelli yaklaşımın en uygun olduğu belirlenmiştir. Uluslararası öğrencilerin yükseköğretimde başarılı olmaları için öncelikle hangi dil becerilerini hangi akademik etkinliklerde kullandıklarını tespit etmek ve ayrıca bu öğrencilere ders veren öğretim elemanlarının da bu doğrultudaki görüşlerini almak gerekmektedir. Dil becerilerinin hangi tür etkinlik bağlamında daha çok kullanıldığının ve öğrenci ile öğretim elemanlarının bu konuya ilişkin görüşlerindeki farklılık veya benzerliklerin tespit edilmesi söz konusudur. Dolayısıyla bu çalışma iki temel soru etrafında şekillenmektedir:

1. Öğrenciler bölüm derslerinde dört dil becerisini ne tür akademik etkinliklerde kullanmakta ve bu etkinlikleri ders başarısı için ne kadar önemli görmektedirler?
2. Öğretim elemanlarının öğrencilerin dört dil becerisini ne tür akademik etkinliklerde kullandığı ve bunların önemi konusundaki görüşleri nelerdir?

Bu çalışmada, sağlıklı bir ihtiyaç analizi yapabilmek için, aşağıdaki yöntem kısmında detaylı olarak anlatıldığı gibi bu iki görüş açısından elde edilen veriler karşılaştırmalı olarak incelenmiş; görüşler arasındaki benzerlik ve farklılıklar tespit edilmiştir.

2. Yöntem

Karma bir desenin uygulandığı bu çalışmada, öğrenci ve öğretim elemanı anketleri yoluyla nicel veriler; yarı yapılandırılmış öğrenci görüşmeleri yoluyla da nitel veriler elde edilmiştir. Çalışmanın örneklemini 697'si uluslararası öğrencilerden, 203'ü ise öğretim elemanlarından olmak üzere toplam 900 katılımcıdan oluşmuştur. Uluslararası öğrenciler 54 farklı üniversite, 35 farklı fakülte ve yüksekokul, 8 farklı enstitü ve 112 farklı bölümde öğrenim görmekte olup 79 farklı ana dilini konuşmaktadırlar. Bu öğrencilerin 494'ü lisans eğitimi, 203'ü ise lisansüstü eğitimi almaktadırlar. Katılımcı öğretim elemanları ise 15 farklı üniversitede uluslararası öğrencilere lisans ve lisansüstü dersler vermektedirler.

Öncelikle nicel verilerin elde edildiği anket ve nitel verilerin elde edildiği görüşme soruları geliştirilmiş ve 25 uluslararası öğrenci ile 3 akademisyenin katılımıyla pilot çalışmalar yapılmıştır. Hem öğrenciler hem de öğretim elemanları için aynı formatta ve içerikte anketler hazırlanmıştır. Her iki gruba yönelik anketler arasındaki fark sadece hitap şeklindedir. Anketler, 15 Haziran 2016 tarihinde Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı desteğiyle Türkiye burslusu öğrencilerin e-postalarına gönderilmiş ve 249 öğrencinin anket çalışmasına katılımı sağlanmıştır. Haziran-Kasım 2016 tarihleri arasında ise, 8 üniversitede 448 uluslararası öğrenciye yüz yüze anket uygulanmıştır. Öğretim elemanlarına e-posta yoluyla ulaşılmış ve 203 öğretim elemanından alınan cevaplar da ayrıca değerlendirilmiştir. Anketlerden elde edilen nicel veriler Sosyal Bilimler İstatistik Programı (IBM SPSS 20) ile incelenmiş ve her iki gruba yapılan anketten elde edilen verilerin aritmetik ortalamaları, standart sapmaları, t ve p değerleri bulunmuştur. Aritmetik ortalamaların hesaplanabilmesi için anketlerdeki her bir cevaba ayrı bir puan verilmiştir. Öğrencilerin bölüm derslerinde başarılı olabilmeleri için bazı etkinlikleri yapmalarının ne kadar önemli olduğunu ölçmeyi amaçlayan anketlerin ilgili bölümlerinde, dörtlü Likert tipi cevap formatı kullanılmıştır. Bu bölümün analizinde “çok önemli” cevabına 4, “önemli” cevabına 3, “az önemli” cevabına 2, “yapılmıyor” cevabına ise 1 puan verilmiştir.

Çalışma kapsamında elde edilen nicel verileri nitel verilerle desteklemek ve öğrencilerin anket kapsamında olmayan görüşlerine de ulaşabilmek amacıyla ankete katılan öğrencilerden 43'ü ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ses kayıt cihazı ile kaydedilen bu görüşmeler yazıya dökülerek elde edilen metinler içerik analizi yoluyla değerlendirilmiştir.

3. Bulgular ve Yorumlar

Çalışmada kullanılan anketlerin güvenilirliğini hesaplamak için anketlerde yer alan her bir bölümün Cronbach Alfa katsayıları bulunmuş ve bu katsayılar Alpar'ın (2010) yaptığı sınıflandırmaya göre yorumlanmıştır. Anketlerde yer alan 20 etkinlik akademik okuma, akademik yazma, akademik konuşma ve akademik dinleme başlıkları altında dört bölüm olarak gruplandırılmıştır. Öğrenci anketindeki söz konusu dört bölümün Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları sırası ile 0,61; 0,63; 0,73 ve 0,63 olarak hesaplanmış ve oldukça güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretim elemanlarına uygulanan anketin akademik okuma etkinlikleri bölümünün Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0,70; akademik yazma etkinlikleri bölümünün 0,75 ve akademik dinleme etkinlikleri bölümünün 0,76 olarak hesaplanmıştır. Bu güvenilirlik katsayıları, bu her üç bölümün de oldukça güvenilir olduğunu göstermiştir. Öğretim elemanı anketinin akademik konuşma etkinlikleri bölümünün Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ise 0,87 olarak hesaplanmış ve bu bölümün de yüksek derecede güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır.

Bir sonraki aşamada, 697 uluslararası öğrenci ile 203 öğretim elemanının anket sorularına verdikleri cevaplar, birbirleriyle karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. Her iki grup katılımcının cevaplarının aritmetik ortalamalarının, standart sapmalarının ve aritmetik ortalamalarının gruplara göre farklılaşıp farklılaşmadığını öğrenmek için anket verilerine “bağımsız gruplar *t* testi” uygulanmıştır. Akademik okuma etkinlikleri ile ilgili sonuçlar değerlendirildiğinde, her iki katılımcı grubun da ders kitabı ve ders notu okuma etkinliklerini ilk iki en önemli; buna karşın rapor okuma etkinliğini en az önemli gördükleri ve bu konuda aynı görüşte oldukları anlaşılmıştır (bk. Tablo 1).

Tablo 1. Öğrenci anketi ve öğretim elemanı anketi verilerine göre, akademik okuma etkinlikleri ile ilgili *t* testi sonuçları.

Akademik Okuma	Katılımcı	N	\bar{X}	Ss	<i>t</i>	<i>p</i>
1. Ders kitabı okumak	Öğrenci	697	3,56	0,64	2,75	,006
	Öğretim Elemanı	203	3,39	0,78		
2. Bilimsel makale okumak	Öğrenci	697	3,08	0,81	0,52	,604
	Öğretim Elemanı	203	3,04	0,95		
3. Ders notu okumak	Öğrenci	697	3,42	0,68	-0,45	,656
	Öğretim Elemanı	203	3,44	0,70		
4. Görsel metin (power point, web sayfası, vs.) okumak	Öğrenci	697	2,97	0,82	-3,30	,001
	Öğretim Elemanı	203	3,20	0,86		
5. Başvuru kitabı (sözlük, ansiklopedi, atlas, vs.) okumak	Öğrenci	697	2,81	0,92	1,82	,070
	Öğretim Elemanı	203	2,67	1,00		
6. Rapor okumak	Öğrenci	697	2,58	0,95	1,82	,070
	Öğretim Elemanı	203	2,43	1,05		

Aritmetik ortalamalar arasındaki farklar, öğretim elemanlarının görüşlerinin aksine öğrencilerin ders kitabı okumayı daha önemli gördüklerini, öğretim elemanlarının ise öğrencilerden daha fazla görsel metin okumaya önem verdiklerini göstermektedir. Ders kitabı ve ders notu okumanın öğrencinin başarılı olabilmesi için hem öğrenciler hem de öğretim elemanları tarafından çok önemli görüldüğü anlaşılmaktadır.

Anketin dışında yapılan akademik okuma bağlamındaki görüşme verileri incelendiğinde, öğrencilerin okuma becerisini en çok ders kitabı ve ders notu okurken kullandıkları anlaşılmaktadır. Bunları sırası ile sözlük ve görsel metin okuma izlemektedir. Metinleri okurken anlamını bilmedikleri kelimelerle karşılaştıklarında öğrencilerin daha çok Google çeviri ve arama motoru ile cep telefonlarında yüklü sözlüğü kullandıkları tespit edilmiştir. Bu durum, kelimelerin anlamını öğrenmek için öğrencilerin daha çok dijital ortama rağbet ettiklerini göstermektedir.

Tablo 2. Öğrenci anketi ve öğretim elemanı anketi verilerine göre, akademik yazma etkinlikleri ile ilgili *t* testi sonuçları.

Akademik Yazma	Katılımcı	N	\bar{X}	Ss	<i>t</i>	<i>p</i>
7. Yazılı ödev hazırlamak	Öğrenci	697	3,27	0,78	3,19	,002
	Öğretim Elemanı	203	3,03	0,97		
8. Rapor yazmak	Öğrenci	697	2,79	0,98	1,79	,075
	Öğretim Elemanı	203	2,64	1,11		
9. Dersi dinlerken not tutmak	Öğrenci	697	3,47	0,69	5,33	,000
	Öğretim Elemanı	203	3,16	0,76		
10. Ödevin sonuna kaynaklar bölümü yazmak	Öğrenci	697	2,95	0,85	3,66	,000
	Öğretim Elemanı	203	2,66	1,03		
11. Öğretim elemanlarına e-posta yazmak	Öğrenci	697	2,44	0,96	-0,20	,841
	Öğretim Elemanı	203	2,46	0,91		

Öğrenciler ve öğretim elemanları akademik yazmada, en önemli iki etkinliği, sırası ile, dersi dinlerken not tutmak ve yazılı ödev hazırlamak; en az önemli etkinliği ise öğretim elemanlarına e-posta yazmak olarak belirtmişlerdir (bk. Tablo 2). Aritmetik ortalamalar arasındaki farklar, yazılı ödev hazırlamayı, dersi dinlerken not tutmayı ve ödevin sonuna kaynaklar bölümü yazmayı öğrencilerin öğretim elemanlarına göre daha önemli bulduklarını göstermektedir ve aradaki bu fark istatistiksel olarak da anlamlıdır ($p < ,05$).

Nitel veriler değerlendirildiğinde, öğrencilerin yazma becerisini not tutma, yazılı ödev hazırlama, özet çıkarma ve rapor yazma olarak dört farklı etkinlikte ve bunlardan en çok da not tutma ve yazılı ödev etkinliklerinde kullandıkları saptanmıştır.

Tablo 3. Öğrenci anketi ve öğretim elemanı anketi verilerine göre, akademik konuşma etkinlikleri ile ilgili *t* testi sonuçları.

Akademik Konuşma	Katılımcı	N	\bar{X}	Ss	<i>t</i>	<i>p</i>
12. Sözlü sunum yapmak	Öğrenci	697	3,07	0,83	0,56	,577
	Öğretim Elemanı	203	3,03	0,94		
13. Dersle ilgili fikir ve düşünceleri sözlü ifade etmek	Öğrenci	697	3,26	0,71	-1,79	,074
	Öğretim Elemanı	203	3,36	0,73		
14. Sınıfta dersle ilgili sorular sormak	Öğrenci	697	3,41	0,68	0,11	,914
	Öğretim Elemanı	203	3,41	0,66		
15. Sınıfta dersle ilgili sorulara sorulara cevap vermek	Öğrenci	697	3,33	0,68	-1,24	,214
	Öğretim Elemanı	203	3,40	0,70		
16. Sınıf içi tartışmalara katılmak	Öğrenci	697	3,16	0,76	-2,77	,006
	Öğretim Elemanı	203	3,33	0,73		

Akademik konuşmayla ilgili veriler değerlendirildiğinde, öğrencilerin de öğretim elemanlarının da sınıfta dersle ilgili sorular sormak ve sınıfta dersle ilgili sorulara cevap vermek etkinliklerini en önemli iki etkinlik; sözlü sunum yapmayı ise en az önemli etkinlik olarak gördükleri anlaşılmıştır. Aritmetik ortalamalar arasındaki farklara bakıldığında ise, sınıf içi tartışmalara katılmak, öğretim elemanları tarafından daha önemli görülmektedir ve aradaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<,05$).

Görüşmeye katılan öğrencilerin yarıdan fazlası en çok sınıf içi tartışmalarda konuşma becerisini kullandıklarını belirtmektedirler. Öğretim elemanına soru sormak ve sunum yapmak ise diğer önemli konuşma etkinlikleri arasındadır.

Tablo 4. Öğrenci anketi ve öğretim elemanı anketi verilerine göre, akademik dinleme etkinlikleri ile ilgili *t* testi sonuçları.

Akademik Dinleme	Katılımcı	N	\bar{X}	Ss	<i>t</i>	<i>p</i>
17. Sözlü sunum dinlemek	Öğrenci	697	3,15	0,71	-4,00	,000
	Öğretim Elemanı	203	3,37	0,71		
18. Seminer/konferans dinlemek	Öğrenci	697	3,00	0,85	-0,50	,960
	Öğretim Elemanı	203	3,00	0,89		
19. Dersi dinlemek	Öğrenci	697	3,63	0,56	-2,86	,005
	Öğretim Elemanı	203	3,74	0,45		
20. Derste yapılan tartışmaları takip etmek	Öğrenci	697	3,27	0,72	-4,74	,000
	Öğretim Elemanı	203	3,53	0,69		

Öğrenciler ve öğretim elemanları, akademik dinlemeyle ilgili olarak en önemli etkinliklerin dersi dinlemek ve derste tartışmaları takip etmek olduğu konusunda aynı görüşü paylaşmaktadırlar. Seminer/konferans dinlemeyi ise en az önemli etkinlikler arasında görmektedirler. Bununla birlikte sözlü sunum dinlemek, dersi dinlemek ve derste tartışmaları takip etmek öğretim elemanları tarafından daha önemli görülmektedir ve aradaki fark istatistiksel

olarak anlamlıdır ($p < .05$). Görüşmeler değerlendirildiğinde, en çok dersi dinlerken ve dersle ilgili tartışmaları takip ederken dinleme becerisinin kullanıldığı tespit edilmiştir.

20. etkinliğe ait aritmetik ortalamalara bakıldığında, istatistiksel olarak beş etkinliği (4, 16, 17, 19, 20) öğretim elemanlarının, dört etkinliği (1, 7, 9, 10) ise öğrencilerin daha önemli kabul ettiği görülmektedir. Aritmetik ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı farkın bulunduğu yazma etkinliklerini öğrenciler daha önemli, dinleme etkinliklerini ise öğretim elemanları daha önemli görmektedirler.

Sonuç ve Öneriler

Son yıllarda yükseköğrenim görmek amacıyla ülkemize gelen uluslararası öğrenci sayısı giderek artmaktadır. Bu öğrenciler öncelikle üniversitelerin hazırlık sınıflarında Türkçe öğrenmekte ve daha sonra okuyacakları bölümlerde öğrenimlerine devam etmektedirler. Bu öğrencilerin başarısı hem öğretim elemanları için hem de öğrenciler için oldukça önemlidir. Her iki taraf için de geri bildirim söz konusudur. Fakat uluslararası öğrenciler gibi kendi ülkesinden başka bir ülkeye gelen, o ülkenin dilini öğrenen ve üstelik öğrendiği dille üniversite yaşamını sürdürmek durumundaki öğrenciler için başarılı olmak oldukça önemlidir. Bir yandan öğrendiği yabancı dilin konuşulduğu ülkede günlük yaşamını sürdüreceği diğer yandan gündelik yaşamında kullandığı dilden farklı olarak okuduğu üniversitede derste kullanılan dili anlayacak ve hatta o dilde konuşacak ve yazacaktır. Üstelik okuduğu bölüm derslerinin içeriğine ve o içeriğin kendisiyle sunulduğu dile de hâkim olacaktır. Bu öğrencilerin bölüm derslerinde başarılı olmaları, öğrendikleri Türkçe dil bilgi ve becerilerini akademik anlamda kullanmalarına bağlı olmaktadır. Sözü edilen dil akademik dildir ve üniversitede içeriğin akademik dille sunulduğu bilinen bir gerçektir. Akademik dile hâkimiyet ana dili konuşurları için bile çok kolay ele edilebilen bir yeti değilken uluslararası öğrencilerin bunu gerçekleştirmesi daha da zor olacak ve bu dile hâkim olmak daha çok zaman alacaktır.

İhtiyaç analizi olarak kurgulanan bu çalışma, nicel ve nitel verilerin elde edilerek karşılaştırmalı olarak değerlendirildiği karma desenli bir çalışmadır ve farklı ülkelerden gelen, farklı ana dil konuşuru ve ülkemizin birçok üniversitesinde okuyan söz konusu uluslararası öğrenciler ile onlara ders veren öğretim elemanlarının görüşlerinin alınmasıyla gerçekleştirilmiştir. Farklı profillere, birikimlere ve farklı öğrenme koşullarına sahip ülkemizdeki uluslararası öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik verilerin toplanılması, çalışma örnekleminin çeşitliliğini de göstermektedir. Toplanan veriler önce kendi içlerinde değerlendirilerek daha sonra onlara ders veren öğretim elemanlarının görüşleriyle karşılaştırmalı incelenmiştir. Çalışmanın amacı, incelenen ve değerlendirilen uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe kullanımlarındaki

ihtiyaçlarını tespit etmektir ve bu tespite ilişkin bir resim oluşturabilmek için her iki farklı çalışma grubunun bu doğrultudaki görüşleri oldukça önem taşımaktadır. Bu öğrencilerin akademik başarı elde etmeleri için neler yapılabilir? Öğrencilerin bölümlerinde kullanmak zorunda kaldıkları akademik etkinlikler nelerdir ve söz konusu etkinlikleri kullanırken hangi dil becerilerini harekete geçirmeleri gerekmektedir? Bu çalışma, işte bu sorulara yanıt bulmak amacıyla kurgulanmıştır. Öğrencilerin akademik dil kullanım ihtiyaçlarının ortaya konduğu bu çalışmanın sonuçları, öğretim programı geliştirenlere ve öğretim malzemeleri hazırlayanlara ve kurgulayanlara yardımcı olacaktır.

Üniversitelerin hazırlık sınıflarında Türkçe öğrenen ve ardından bölümlerinde yükseköğrenime devam eden uluslararası öğrencilerin Türkçe kullanım alanları değişmektedir. Günlük yaşamda kullanılan dört dil becerisine hâkim olsalar da bu dil becerilerine akademik dil kullanım alanlarında da hâkim olmalarının sağlanması gerekmektedir. Fakat akademik başarı için öncelikle onların hangi akademik etkinliklerde hangi dil becerilerini kullanacaklarının tespit edilmesi ve bu tespitle oluşturulan çerçevede öğretim programları ile öğretim malzemeleri geliştirilmesi önemlidir. Nitekim bu çalışmada, öğrencilere değerlendirmeleri için akademik okuma, yazma, dinleme ve konuşma başlıkları altında yirmi etkinlik verilmiş ve bu etkinliklerden hepsinin de derste yapıldığı; ancak bazılarının akademik başarı için az, bazılarının ise çok önemli görüldüğü gibi farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Bu etkinliklerden okuma etkinliklerinin çok önemli olduğu kabul edilmekle birlikte, görüşleri alınan öğrenciler ve öğretim elemanları tarafından bu etkinlikler farklı önem sırasında görülmektedirler. Öğrenciler ders kitabı okumanın, öğretim elemanları ise ders notu okumanın en önemli etkinlik olduğunu belirtmişlerdir. Diğer akademik etkinliklerden yazma, konuşma ve dinleme etkinlikleri ise, söz konusu her iki grup için de aynı önem sırasındadır. Akademik yazma bağlamında en önemli etkinlik, dersi dinlerken not tutmak, akademik konuşmada dersi dinlerken sorular sormak, akademik dinlemede ise dersi dinlemektir. Kaldı ki akademik etkinliklerin önem sırası için görüşlerine başvuru alan öğrenciler ile öğretim elemanları listelenen söz konusu yirmi etkinlik arasında dersi dinlemek etkinliğini en önemli etkinlik olarak göstermişlerdir. Öğrencilere göre bu en önemli etkinliği, ders kitabı okumak ve dersi dinlerken not tutmak takip etmektedir. Öğretim elemanları, önem sırasına göre dersi dinleme etkinliğinin ardından gelen diğer etkinlikler olarak derste yapılan tartışmaları takip etmek ve ders notu okumak etkinliklerini göstermektedirler. Aslında burada önem sıralarıyla sözü edilen beş etkinlikten dördü de anlamaya dayalı becerilerle ilgilidir. Dersi dinlerken not tutma etkinliği, ankette her ne kadar akademik yazma içerisinde yer alsada, dinleme becerisinden ayrı tutulamayacak bir etkinliktir; çünkü öğrencinin her duyduğunu değil, önemli olarak algıladığını not etme durumunda olduğu da değerlendirilmelidir. Öncelikle dinlediğini anlaması ve not tutmak için önemli bilgiyi önemsiz olandan ayırt edebilmesi gerekmektedir. Bu durum da her iki

grup açısından öğrenci başarısı için çok önemli görülen ilk beş etkinliğin anlamaya dayalı becerilerin yoğun kullanıldığı etkinlikler olduğunu göstermektedir. Uluslararası öğrenciler için öğretim malzemeleri hazırlanırken özellikle anlamaya dayalı etkinliklerin gelişimine yönelik malzeme seçmeye ya da kurgulamaya ağırlık verilmelidir.

Akademik yazma bağlamında her iki grubun da ortak görüşü, en önemli etkinliğin dersi dinlerken not tutmak olduğu yönündedir. Gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda, neredeyse bütün öğrencilerin not tuttuğu, ancak buna karşın bu yönde bir eğitim almadıkları anlaşılmıştır. Öğrenci ve öğretim elemanlarının oldukça önemli gördüğü bu etkinliğin, özellikle uluslararası öğrencilerin bölüm derslerine hazırlandığı Türkçe hazırlık sınıflarında ele alınmasında yarar vardır ve öğrencilerin bölüm derslerindeki başarılarını artırmalarına katkı sağlayacaktır.

Akademik başarı için önemli olan diğer beceriler, konuşulanı anlamak ve konuşmaktır. Kaldı ki akademik dinleme bağlamında en önemli etkinlik, dersi dinlemek şeklinde ortaya çıkmıştır. Dersi dinlerken anlaşılmayan bir kelime, cümle vs. öğrencinin derse ilgisinin kaybolmasına ve onun dersten uzaklaşmasına yol açabilir. Aslında öğrenci anlamak için dersi dinlemektedir; fakat uluslararası öğrenciler için bir bölüm dersini anlamak, Türkçe hazırlık sınıflarındaki bir dersi anlamaktan daha zor olmaktadır. Çünkü Türkçe hazırlık sınıflarında dil öğreticileri öğrencilerinin seviyelerine uygun bir şekilde konuşurken bölüm öğretim elemanlarının her zaman buna dikkat etmesi beklenemez. Türkçe hazırlık sınıflarında okuyan uluslararası öğrencilere bölüm derslerinin yabancı dil derslerinden farklı olduğu; orada amacın dil öğrenmek veya öğretmek değil, öğrenilen dil aracılığıyla bölüme ait değişik içeriklerin öğrenilmesi olduğu açıklanmalı ve onlar bu bilince sahip olma doğrultusunda yetiştirilmelidirler. Öğrencinin derste anlamadığı bir durumda yapması gerekenin öğretim elemanına soru yöneltip açıklananı tekrar ettirme veya daha başka şekillerde ifadesini sağlamak olmalıdır. Akademik konuşma bağlamında elde edilen sonuçlar da, hem öğrencilerin hem de öğretim elemanlarının sınıfta dersle ilgili sorular sorma etkinliğini en önemli olarak değerlendirdiklerini göstermektedir. Sınıfta öğretim elemanına yöneltilen soru ve alınan cevap, aslında sınıf içi etkileşim açısından oldukça önemlidir ve hatta gereklidir. Alınan cevapta dinleme becerisi de kullanılacağı için soru sormak beraberinde sözel bir iletişime yol açmış olacaktır. Bu durum, uluslararası öğrencilere sınıf içi etkileşimin dil becerilerinin gelişimi açısından önemini açıklanması ve bu anlamda sorunu olan öğrencilerle daha yakından ilgilenilmesi gerektiğini göstermektedir. Uluslararası öğrencilere yönelik yazılan yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında iletişimsel nitelikli etkinliklere yer verilmelidir.

Görüşleri alınan öğrenciler, ders kitaplarında kullanılan akademik dilin kendilerini zorladığını belirtmişlerdir. Bu zorluğu giderme adına iki farklı yöntem uygulanabilir: Birincisi bölüm derslerine başlamadan önce öğrencileri, ders kitaplarındaki akademik söylemle tanıştırmaktır. Bunun yapılabileceği en uygun yer, Türkçe hazırlık sınıfları ve Akademik Türkçe dersleridir. İkincisi, uluslararası öğrencilerin bulunduğu sınıflarda ders veren bölüm öğretim elemanlarının, ders kitaplarındaki bazı önemli konuları daha sade bir dille öğrencilere özetlemeleridir. Bu iki yoldan ilki düzenlemeyle ilgilidir ve nitekim günümüzde TÖMER’lerde akademik Türkçe dersleri verilmesi yönünde çalışmaların söz konusu olduğu bilinmektedir. İkinci yol, öğretim elemanları ile ilgili olup özellikle kalabalık sınıflarda ders veren öğretim elemanlarının uluslararası öğrenciler hakkında bilgilendirilmeleriyle ilgilidir. Bu çözüm yolu, birçok nedene bağlı olarak her zaman gerçekleşmeyebilir; kalıcı çözüm hazırlık sınıflarına ilave Akademik Türkçe derslerinin verilmesidir. Bu çalışma sonuçlarının akademik Türkçe bağlamında ilgili öğretim programlarına, derslere ve öğretim malzemelerine yansıtılması ile öğrencilerin daha başarılı olmalarına katkı sağlanabilecektir.

Kaynakça

- Alpar, R. (2010). *Spor, Sağlık ve Eğitim Bilimlerinden Örneklerle Uygulamalı İstatistik ve Geçerlik-güvenirlik*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Basturkmen, H. (2013). Needs Analysis and Syllabus Design for Language for Specific Purposes. C. A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, (7), 4209-4217. Oxford: Wiley Blackwell.
- Berwick, R. (1989). Needs Assessment in Language Programming: From Theory to Practice. R. K. Johnson (Ed.), *The Second Language Curriculum*, 48-62. Cambridge: Cambridge University Press.
- Biber, D. (2006). *University Language: A Corpus-based Study of Spoken and Written Registers*. Philadelphia: John Benjamin Publishing Company.
- Brown, J. D. (1995). *The Elements of Language Curriculum: A Systematic Approach to Program Development*. New York: Heinle-Heinle Publishers.
- Coffey, B. (1984). ESP-English for Specific Purposes (State of the Art Article). *Language Teaching* 17(1), 2-16.
- Coleman, H. (1988). Analyzing Language Needs in Large Organizations. *English for Specific Purposes*, 7, 155-169.
- Dudley-Evans, T., St. John, M. J. (1998). *Developments in English for Specific Purposes: A Multi-disciplinary Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Flowerdew, L. (2013). Needs Analysis and Curriculum Development in ESP. B. Paltridge - S. Starfield (Eds.), *The Handbook of English for Specific Purposes*, 325-346. Oxford: Blackwell.

- Graves, K. (2000). *Designing Language Courses: A Guide for Teachers*. Ontario: Heinle-Heinle Publishers.
- Hawkey, R. (1980). Syllabus Design for Specific Purposes. *ELT Documents Special, Projects in Materials Design*, içinde, 82-133. London: The British Council.
- Hutchinson, T., Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A Learning-centred Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jordan, R. R. (1997). *English for Academic Purposes: A Guide and Resource Book for Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kaewpet, C. (2009). A Framework for Investigating Learner Needs: Needs Analysis Extended to Curriculum Development. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 6(2), 209-220.
- Long, M. (2013). Needs Analysis. C. A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics, 1-4*. Oxford: Wiley Blackwell.
- Long, M. (2015). *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. Oxford: Wiley Blackwell.
- Munby, J. (1978). *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richterich, R., Chancerel, J. L. (1980). *Identifying the Needs of Adults Learning a Foreign Language*. Strasbourg: Council of Europe.
- Shih, M. (1986). Content-based Approaches to Teaching Academic Writing. *TESOL Quarterly*, 20, 617-648.
- Songhori, M. H. (2008). Introduction to Needs Analysis. *English for Specific Purposes World*, 4, 1-25.
- West, R. (1997). Needs Analysis: State of the Art. R. Howard-G. Brown (Eds.), *Teacher Education for LSP*, 68-79. Clevedon: Multilingual Matters.