

## Trakya Üniversitesi Öğretim Üyelerinin Yabancı Dil Kullanım Amaçlarının Betimlenmesi

Handan Köksal, Edirne

Öz

### *Trakya Üniversitesi Öğretim Üyelerinin Yabancı Dil Kullanım Amaçlarının Betimlenmesi*

Üniversiteler bilginin üretildiği yerlerdir. Bu bilgiler paylaşıldıkça anlam kazanırlar. Küresel dünyada üniversitelerden beklenen, bu bilgi paylaşımının yoğun olmasıdır. Yabancı dil bilmek bu aşamada oldukça önemlidir. Akademisyenlerin bu bilgi ağına katılım etkinliği, yabancı dili sözlü ve yazılı etkin kullanabilmesine bağlıdır. Bu çalışmanın amacı, öğretim üyelerinin yabancı dil seviyelerinin demografik değişkenlere göre ölçülmesi ve yabancı dil kullanım amaçlarının betimlenmesidir. Çalışmaya 2015 yılında Trakya Üniversitesi'nde çalışan 269 öğretim üyesi katkı sağlamıştır. Öğretim üyelerinin yabancı dil seviyeleri 'Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi – Ortak Öneri Düzeyleri Genel Basamaklar Kümesi – A1, A2, B1, B2, C1 ve C2' aracılığı ile ölçülmüştür. Yabancı dil kullanım amaçları ise güvenilirlik oranı % 95 olan bir ölçme aracı ile ölçülmüştür. Betimsel bir yaklaşımla yürütülen çalışmada veriler yüzdeler olarak hesaplanmıştır. Verilerin analizi çalışmaya katılan öğretim üyelerinin yaklaşık üçte birinin B1 (%30,1) ve B2 (%30,1) seviyelerinde olduğunu göstermiştir. Ayrıca yabancı dili kullanma amaçları (akademik, eğitim-öğretim ve kişisel) arasında alımlamaya ve üretime yönelik becerilerde farklılıklar tespit edilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Öğretim Üyesi, Yabancı Dil, Dil Seviyesi, Trakya Üniversitesi.

**Abstract**

### *Describing the Purpose of Academicians 'Foreign Language use at Trakya University*

Universities are places where knowledge is produced. This knowledge makes sense as long as it is shared. In the global world, this knowledge sharing is expected to be intensive in universities. Foreign language is very important in this stage. The participation of academicians in this information network is related to the effective use of foreign language in oral and written form. The aim of the study is to measure the foreign language levels of academicians according to the demographic variables and to describe the purposes of foreign language use. 269 academicians at Trakya University contributed to the study in 2015. Foreign Language Levels of academicians were measured through The Common European Framework for Languages - Set of General Steps for Common Suggestion Levels - A1, A2, B1, B2, C1 and C2. In order to describe the purpose of foreign language use of the academicians, by using a measuring tool which was developed beforehand, it was studied at 95% confidence level. In the study conducted with a descriptive approach, the data were calculated as percentages. At the end of the study, it was determined that the foreign language levels of the academicians were at most B1 (30,9%) and B2 (30,1%) levels. Among the purpose of academicians' foreign language use (academic, education and personal), differences were identified in the ability to acquire and produce a foreign language.

**Keywords:** Academicians, Foreign Language, Language Level, Trakya University.

## Giriş

Akademik dünyada yabancı dil bilmek temel bir yeterlidir. Bu nedenle yabancı dilde üretilen metinleri okuma ve anlama becerisi ile yabancı dilde metin üretme eylemleri önemlidir. Söz konusu metinler bilimsel metin türü özelliğini taşımaktadır. Metin türü edinci, bir metin türüne ait özelliklerinin bilinmesi ve bu doğrultuda işlem yapılmasının daha bilinçli bir eylem olduğu anlamındadır. Ana dilde bilimsel metin üretebilme ve alımlayabilme yeterliliği, bu eylemleri yabancı dilde gerçekleştirebilme yeterliliğinin aslında bir ön koşuludur. Yani ana dilde metin türü edincinin gelişmiş olması, yabancı dildeki kullanım amaçları için de bir kazanımdır. Bu durumda bir öğretim üyesinin ürettiklerinin yaygın etki yaratması, örneğin atıf alması, dilsel yeterliliklerin yanı sıra metin kavramı ile ilgili de bir bilgi birikiminin olmasına bağlıdır. Ana dilde bilimsel metin üretme yeterliliğinin olması aslında oldukça doğal bir işlemler bütünü gibi algılanabilir, çünkü bilimsel metin üretme ile ilgili süreçler, bilinmesi gerekenler ve raporlaştırma aşamalarını okumak, hatta adım adım takip etmek mümkün (bkz. Balcı 2015: 327-365; Büyüköztürk vd. 2014: 271-320; Ekiz 2009: 206-218; Sarpkaya 2009: 251-276). Yabancı dilde yazılan metinlerin ayrıca kültürel farklılıklar da dikkate alınarak değerlendirilmesi gerekir (Şenöz Ayata 2015; 2014; 2009; 2008; 2007a; 2007b; 2005).

Üniversitelerde akademik yükseltme ve atamalarla ilgili ilk düzenleme 24 Kasım 1974 günlü Resmi Gazete’de yayımlanan ‘Üniversiteler eylemli öğretim üyelerinin seçimleri hakkında tüzük’ adlı mevzuatla yapılmıştır. Üniversite doçenti olmakla ilgili ilk yönetmelik ise 27 Mart 1948 tarihli Resmi Gazete’de ‘Üniversite Doçentliği İmtihan Yönetmeliği’ adıyla yayımlanmıştır. Yönetmelik koşulları, sınav, yabancı dil ve bilim evrelerini kapsamaktadır (bkz. Hatiboğlu 2000). Yükseköğretim Kurulu, 1983 yılından 1996 yılına kadar geçen sürede yurtiçinde yetiştirilen öğretim üyesi sayısının düşük kalmasının nedenlerinden biri olarak “*Gelişmekte olan üniversitelerin araştırma görevlilerinin[in] gerek bilimsel, gerek yabancı dil eksikliklerinin giderilmesi için gereken hazırlık programları düzenlenmemiştir*” (Karakütük 2002: 107) gerekçesini görmektedir. Oysa çağımız, hızlı değişim ve gelişim çağıdır. Bilgi ve teknoloji hızlı bir biçimde değişerek artmaktadır. Sınırların kalkması, insanların iletişim halinde olması, çok kültürlü ve çok dillilik ortamlarının doğması ve bu durumun benimsenmesi, şüphesiz üniversiteleri de etkilemektedir. Yükseköğretim kurumlarının birçok görevi vardır: Bilim ve tekniğin ilerlemesini sağlamak, toplumun gereksinim duyduğu yüksek nitelikli insan gücünü yetiştirmek, araştırma ve öğretim yapmak, ülke sorunlarına çözüm yolları önermek ve yayın yapmak. Bir öğretim üyesinin nitelikli yayın yapabilmesi, alanında yetkin olması kadar yabancı dil yeterliliğine de bağlıdır. İşte bu noktada aşağıda yer alan dört farklı öğretim üyesi profilinden söz edilebilir:

- Alanında yetkin, ancak yabancı dil yeterliliği bulunmayan öğretim üyesi;
- Alanında yetkin olmayan, ancak yabancı dil yeterliliği olan öğretim üyesi;
- Ne alan yetkinliği ne de yabancı dil yeterliliği olan öğretim üyesi;
- Hem alan yetkinliği hem de yabancı dil yeterliliği olan öğretim üyesi.

Marangoz (2008) 1987-1998 yılları arasında Yükseköğretim Kurulu tarafından lisansüstü öğretim amacıyla 24 ayrı ülkeye 3272 öğrenci gönderildiğini bildirmiştir. Çağdaş üniversite kapsamında öğrencilerin yurtdışına gönderilmesinin faydalı ve yeterli olabilmesi için alınması gereken önlemler arasında şu ifadeler dikkat çekicidir:

Yurt dışına gönderilecek adayların seçiminde son derece açık, objektif ve tarafsız davranılmalı, sadece beyinle ilgili endişeler duyulmalıdır. En yetenekli beyinlerin seçilmesi tek amaç olmalıdır. Yabancı dil bilgisi ilk eleme nedeni olmamalıdır. Aksi halde, yurt dışı yolu sadece, Türkiye’de belli kurumlarda okuma şansı elde etmiş insanlara açık olur. Bilimde başarılı fakat yabancı dili yeterli olmayanlara yurt içindeki iyi bir merkezde bir yıl süreli yoğun dil öğretimi fırsatı verilmelidir. (Marangoz 2008: 243)

Çakar’a (1997) göre lisansüstü eğitimin amacı bilim adamı, öğretim üyesi ve araştırmacı yetiştirmektir. Bilim adamı, çevresindeki olayları sıradan insanlardan farklı algılayan; ardından algılarını kavramlaştıran ve daha sonra da bu algıları modernleştirerek yorum ve sentezlere hazır hale getirendir. Öğretim üyesi, yalnızca var olan bilgiyi aktaran değil, yeni bilgileri araştıran, analiz eden ve bunları öğrencilerine aktarandır. Araştırmacı ise kendi alanında yapılmış çalışmalarını bilen, yeni bulgulara ulaşmak için çalışan ve buluşlarını yayandır. Ancak Çakar’ın ifadesi 2017 itibariyle yorumlandığında birtakım güncellemeler yapmak gerekmektedir. Bu niteliklere yabancı dil yeterliliği, eleştirel bakabilme gücü, yenilikleri izleyebilme ve medya okuryazarlığı, gibi yeterlilikler de eklenmelidir. Akkutay ve proje ekibi (2003) öğretim elemanlarının yabancı dil bilgisi durumuna göre 1866 kişiden 1625’inin (%87,1) İngilizce bildiğini belirtmiş ve bu dili sırasıyla Almanca (%6) ve Fransızca (%5) izlediğini bulgulamışlardır. Karakütük ve arkadaşları (2008) da eğitim fakültelerinin öğretim elemanları profilini araştırmışlardır. Bu çalışmada öğretim elemanlarının unvanlarına göre yabancı dil bilme durumları incelenmiş ve araştırmaya katılan 141 profesörden 122’si (% 86,5), 83 doçentten 75’i (% 90,4), 594 yardımcı doçentten 483’ü (% 81,3), toplamda ise 2028 kişiden 1534’ünün (%75,6) yabancı dil bildikleri ortaya çıkmıştır. Ancak araştırmacılar katılımcıların bu cevaplarına yönelik farklı bir yorum da getirmişlerdir: “Öğretim elemanlarının büyük çoğunluğunun yabancı dil bildikleri gözlenmektedir. Bununla birlikte öğretim elemanlarının bir bölümünün yabancı dil ile ilgili sorunlar yaşadığı bir gerçektir” (Karakütük ve arkadaşları 2008: 89).

## 1. Araştırmanın amacı ve soruları

Bu çalışmada amaç, Trakya Üniversitesi öğretim üyelerinin yabancı dil seviyelerini ölçmek ve yabancı dil kullanım amaçlarını (akademik, eğitim-öğretim ve kişisel) betimlemektir. Aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır:

- Trakya Üniversitesi öğretim üyelerinin ‘Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi - Ortak Öneri Düzeyleri Genel Basamaklar Kümesi - A1, A2, B1, B2, C1 ve C2’ye göre yabancı dil seviye dağılımı nasıldır?
- Trakya Üniversitesi öğretim üyelerinin yabancı dil seviyesi ile bazı demografik bilgilere göre (fakülte, unvan, kıdem yılı, yabancı dili öğrenmeye başlama yeri ve yabancı dil öğrenme yeri) dağılımı nasıldır?

- Trakya Üniversitesi öğretim üyelerinin yabancı dili ‘akademik kullanım’ amaçları dağılımı nasıldır?
- Trakya Üniversitesi öğretim üyelerinin yabancı dili ‘eğitim-öğretim kullanım’ amaçları dağılımı nasıldır?
- Trakya Üniversitesi öğretim üyelerinin yabancı dili ‘kişisel kullanım’ amaçları dağılımı nasıldır?

Bu çalışmayla öğretim üyelerinin yabancı dili öğrenme, bilme ve kullanım amaçlarının betimlenmesi açısından alan yazınına katkı sağlayacağımızı umuyoruz.

## 2. Yöntem

Öğretim üyelerinin yabancı dil kullanım alanlarına yönelik çalışmalar oldukça geniş bir konu çerçevesinde ve farklı yaklaşımlarla ele alınabilir. Olayları ve olguları daha iyi anlayabilmek için derinlemesine çalışmalar yapmak birçok fayda sağlayabilir. Bir makale konusunun tematik açıdan sınırlandırılması gerektiğini, belli bir sistematığın ürünü olduğunu ve bir metin türü özelliğini taşıdığını bilmekteyiz. Tüm bu bilgiler ışığında bir tane ölçüm aracılığı ile iki farklı çalışma elde edilmeye çalışıldığı bilgisini vermek etik açıdan yerinde olacaktır. 2015 yılında bir örneklem grubuna bir ölçek uygulanmıştır. Bu ölçüm iki farklı çalışma için kullanılmıştır. Birinci çalışmada amaç öğretim üyelerinin yabancı dil seviyeleri ile bu dilin kullanım amaçları arasındaki ilişkiyi saptamaktır (bkz. Köksal 2016). Bu boyuttaki bir çalışma daha çok değişkenler arasındaki ilişkiler hakkında fikir verebilecek niteliktedir. Nitekim Köksal (2016) bu araştırmasının sonucunda yabancı dil seviyesi arttıkça yabancı dilin kullanım alanlarının da arttığı eğilimine rastlamıştır. Ancak öğretim üyelerinin yabancı dili hangi alanlarda nasıl kullandığına yönelik derinlemesine bilgiye ihtiyaç duyulduğundan, söz konusu çalışma tasarlanmıştır. Verilerin özellikle Metin bilgisi kavramı açısından ele alınması, bu çalışmayı diğerinden farklı kılan unsurdur. Bu durumda mevcut çalışma Köksal’ın 2016 yılında yürüttüğü çalışma ile veriler açısından belli oranlarda benzerlik taşımakta, ancak yabancı dil kullanım amaçlarının metindibilimsel bir bakış açısıyla derinlemesine betimlemeye yönelik olması bakımından da farklı bir hedef taşımaktadır ve bu şekli ile bir önceki çalışmanın bir devamı niteliğinde değerlendirilmelidir.

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Çalışma, nitel araştırma desenlerine yakın bir araştırma yöntemi olan ‘durum çalışması’ olarak tasarlanmıştır. “Durum çalışması yapmak, süreçte devam eden güncel bir olayı derinlemesine incelemekle ilgilidir” (Yin 2014; aktaran Akar 2016: 130). Bu araştırma modelini tercih etme gerekçesi, öğretim üyelerinin yabancı dilinin standart evrensel ölçme aracılığı ile ölçülmesi ve bunun bazı değişkenler açısından incelenmesidir. Akar (2016) durum çalışmasının betimsel olduğunda pek çok değişkenin birbiriyle etkileşim alanlarının ayrıntılı olarak tasvir edilmesi gerektiğini vurgular. Çalışmada standart bir ölçme aracının yanı sıra başka bir ölçme aracı da geliştirilmiştir. Bu ölçme aracında kişinin yabancı dil davranışına uygun sorular oluşturulmuştur. “Surveyler [tarama], kişisel ifadelerle dayalı inançlar ya da davranışlara ilişkin araştırma soruları için uygundur” (Kuş 2009: 44). Durum çalışması türlerinde ‘Yerleştirilmiş çok katmanlı tek

durum çalışması' tercih edilmiştir, çünkü "... aynı bağlam içinde farklı durumların ayrıntılı olarak incelenmesini ve sonra yerleştirilmiş çok katmanlı olarak tartışılmasını gerektirir" (Akar 2016: 137).

Durum çalışmasına nitelik kazandırmak için aşağıda yer alan adımlar izlenmiştir: Saydamlığı sağlamak amacıyla her iki ölçme aracının da ham verileri profesyonel bir istatistik şirketinde saklanmaktadır. Geliştirilen ölçme aracı gerek anlatım düzeyine gerekse de bulgulara sadık kalabilmek için, farklı zaman dilimlerinde alan içi ve alan dışı ikişer öğretim üyesiyle tartışılmıştır. Yapısal geçerliliği sağlamak için araştırmacı çeşitlemesi yoluna gidilmiştir. Bunun için araştırmacı fen fakültesine ilişkin verileri farklı bir araştırmacı aracılığı ile toplamış, sosyal ve sağlık bilimlerinde ise katılımcı olmuş ve yüz yüze anket doldurma tekniği ile verileri elde etmiştir. Bu veri toplama tekniği ile katılımcılar çalışmanın ciddiyetini hissetmiş, katılmak istemeyenlere saygı duyularak gerçekten gönüllü olanların çalışmaya katılmaları sağlanmış, katılımcıların gerçekliğe en yakın düzeyde ifadelerinin alımı sağlanmıştır. İstatistiki işlemler profesyonel bir istatistik şirketine yaptırılmıştır. Analitik bir genelleme yapılabilmesi için: Tıp, Eczacılık, Diş Hekimliği ve Sağlık Fakültesi 'Sağlık Bilimleri' adı altında; Fen, Mimarlık, Mühendislik Fakültesi 'Fen Bilimleri' adı altında; Eğitim, İktisat, Edebiyat, İlahiyat ve Güzel Sanatlar Fakültesi ise 'Sosyal Bilimler' adı altında toplanmıştır. Benzerlik taşıyan birimler bağlamının, çalışmanın dış geçerlilik ölçütünü yansıtacağı düşünülmektedir. Araştırmacı tarafından, kültürel altyapısı, deneyimi ve alan bilgisi araştırma konusuyla ilgili olduğundan, verilerin toplanmasından analiz edilmesine kadar olan süreçte yansız davranılmıştır.

## 2.2. Çalışma Grubu

2015 yılında Trakya Üniversitesi'nin fakültelerinde görev yapan toplam 675 öğretim üyesi, çalışmanın evrenini oluşturmaktadır. Küme örnekleme, çalışılması düşünülen evrende doğal olarak oluşmuş veya farklı amaçlarla yapay olarak oluşturulmuş, kendi içinde belirli özellikler açısından benzerlikler gösteren değişik grupların olması durumunda kullanılır (bkz. Yıldırım ve Şimşek 2016: 117). Öğretim üyelerinin her bir unvanı (Prof., Doç. ve Yrd. Doç. gibi) bir küme elemanı olarak değerlendirilmiştir. Evrenin ancak %39.85'inin temsil edildiği araştırmaya Trakya Üniversitesi'nden rastgele toplam "171 Profesörden 26'sı, 137 Doçentten 37'si ve 367 Yardımcı Doçentten 206'sı" (Köksal 2016: 106) katılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği tercih edildiğinden, ölçütten, yabancı dilin akademik alanda aktif kullanımı (yabancı dilde akademik yazma ve okuma) anlaşılmalıdır. Marangoz (2008) üniversitelerin başlıca görevlerini bilgi üretmek, bilgileri üretebilecek insanları yetiştirmek, üretilen bilgileri yaymak, aktarmak, öğretim ve araştırmada mükemmeliyeti hedeflemek ve topluma hizmet olarak tanımlarken, bütün bunlardan öğretim üyelerini (profesör, doçent ve yardımcı doçent) birinci derecede sorumlu tutmaktadır. Bu durumda 'öğretim üyesi' kavramı adı altında, yükseköğretim kurumlarında profesör, doçent ya da yardımcı doçent olarak çalışan her iki cinsiyet anlaşılmalıdır. Çalışmaya yabancı uyruklu öğretim üyesi dâhil edilmemiştir. 'Yabancı dil' kavramı ise anadilin dışında öğrenilen birinci yabancı dil olarak algılanmalıdır.

### 2.3. Veri Toplama Araçları

Öğretim üyelerinin yabancı dil seviyeleri ‘Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi - Ortak Öneri Düzeyleri Genel Basamaklar Kümesi - A1, A2, B1, B2, C1 ve C2’ adlı standart, evrensel, güvenilir ve geçerli olan bir veri toplama aracı ile ölçülmüştür (bkz. Avrupa Konseyi 2013). Öğretim üyelerinin yabancı dil kullanım amaçları ise araştırmacının geliştirdiği bir ölçme aracı ile ölçülmüştür. Bu veri toplama aracı ‘akademik amaçlar’ (8 madde), ‘eğitim-öğretim faaliyetleri’ (3 madde) ve ‘kişisel amaçlar’ (6 madde) sekmenlerini içermektedir. İkinci ölçme aracı ilgili literatür taranarak, farklı fakültelerde istihdam edilen öğretim üyeleri ile bir araya gelinip çağrışım tekniğini kullanılarak ve 15 kişilik pilot uygulamasıyla geliştirilmiştir (bkz. Köksal 2016: 106-107). Ölçek geliştirmede Demir’in bakış açısı etkili olmuştur. Demir’e göre (1996) üniversitenin üç temel görevini şöyle özetlemek mümkün: mevcut bilimi ve bilgiyi aktarmak ve yaymak suretiyle toplum kesimlerini eğitmek; bilimsel parametreleri kullanarak bilimi geliştirmek ve araştırma yapmak; sonuncu olarak da, toplum kesimleriyle soyutlamadan bütünleşmek ve toplumun sorunlarına çözümler üretmek. Ancak bu bütünlük içinde, üniversite işlerliğini gösterir ve sürdürürse, görevini yapmış olabilecektir.

### 2.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizi SPSS 21.0 ile yapılmış ve %95 güvenirlilik katsayısı elde edilmiştir. Dil seviyesi bazı değişkenlere göre (fakülte, unvan, kıdem yılı, yabancı dili öğrenmeye başlama yeri ve yabancı dil öğrenme yeri) yüzdelik olarak hesaplanmış, yabancı dilin kullanım amaçlarına yönelik verilerin frekansları alınmış ve yüzdelik dilimlerle değerlendirilmiştir. Araştırmada katılımcıların birinci yabancı dil seviyesini A1 veya A2 olarak tanımlamaları ‘yetersiz’, B1 veya B2 olarak tanımlamaları ‘yeterli’, C1 veya C2 olarak tanımlamaları ise ‘oldukça yeterli’ olarak değerlendirilmiştir. Yabancı dil kullanımını ölçen maddede yüzdelik dilim %51’in üstünde çıkmış ise ‘olumlu’, değer % 50’nin altında çıkmış ise ‘olumsuz’ olarak yorumlanmıştır. Olumsuz görüş bildiren maddede ise ters oran kurulmuştur.

### 3. Bulgular ve Yorumlar

Çalışmanın bu bölümünde Trakya Üniversitesi öğretim üyelerinin demografik bilgilerinin yanı sıra, yabancı dil seviyeleri, yabancı dili öğrenmeye başlama yeri ile yabancı dili öğrenme yeri gibi bilgilere yer verilmiştir. Sonrasında ise aynı grubun yabancı dili kullanım amaçlarına yönelik (akademik, eğitim-öğretim ve kişisel) bilgileri ele alınacaktır (bkz. Köksal 2016). Tüm bulgular nesnel yorumlanacak ve yabancı dilde metin yazma ve yabancı dilde metin okuma ve anlama kavramları açısından yorumlanacaktır.

Trakya Üniversitesi öğretim üyelerinin Sağlık Fakültesi’ndekilerin oranı %30,5; Sosyal Bilimler Fakültesi’ndekilerin %43,9; Fen Bilimleri Fakültesi’ndekilerin oranı ise %25,7’dir. Katılımcıların fakültelerini temsil edilme durumu orantısaldır.

**Tablo 1: Trakya Üniversitesi Öğretim Üyelerine ait Kişisel Bilgiler**

		n	%
<b>Fakülte</b>	Sağlık Fakültesi	82	30,5
	Sosyal Bilimler Fakültesi	118	43,9
	Fen Bilimleri Fakültesi	69	25,7
<b>Unvan</b>	Yrd. Doç. Dr.	202	75,1
	Doç.	41	15,2
	Prof.	26	9,7
<b>Kıdem Yılı</b>	1-5 yıl	74	27,5
	6-10 yıl	34	12,6
	11-15 yıl	65	24,2
	16-20 yıl	43	16,0
	21-25 yıl	30	11,2
	26 yıl ve daha fazlası	23	8,6
<b>Dil Seviyesi</b>	A1	3	1,1
	A2	14	5,2
	B1	83	30,9
	B2	81	30,1
	C1	69	25,7
	C2	19	7,1
<b>Yabancı dili öğrenmeye başlama yeri</b>	İlkokul	30	11,2
	Ortaokul	153	56,9
	Lise	28	10,4
	Üniversite	32	11,9
	Dil kursu	11	4,1
	Kendi çabam	7	2,6
	Yabancı ülkede	8	3,0
	Hala dil kursuna gidiyorum	0	0,0
<b>Yabancı dil öğrenme yeri</b>	İlkokul	4	1,5
	Ortaokul	59	21,9
	Lise	47	17,5
	Üniversite	48	17,8
	Dil kursu	51	19,0
	Kendi çabam	27	10,0
	Yabancı ülkede	24	8,9
	Hala dil kursuna gidiyorum	9	3,3

Trakya Üniversitesi öğretim üyelerinin Yardımcı Doçent olanların oranı %75,1; Doçent olanların %15,2; Profesör olanların oranı ise %9,7'dir. Bu dağılım akademik dünyadaki bilimsel söylemde, üstsöylemde, bilgi üretmede, akademik yazmada ve akademik okumada aslında az bir yüzdellik oranının olduğunu göstermektedir. Katılımcıların ancak %24,9'u bu akademik yeterlilikleri gösterebiliyorken, %75,1'i daha akademik geliştirme sürecinde bulunmaktadır. Şüphesiz bu iki oran arasındaki farkın çok olmasının birçok nedeni vardır. Bu nedenlerin arasında 'Yabancı dil yeterliliği' de önemli bir etkidir. Nitekim uzmanlık alanında oldukça yeterli olan bir öğretim üyesinin (Yrd. Doç. Dr.) yabancı dil yeterliliğini belgeleyemediğinden akademik yükselmesi de gecikmektedir. Doçentlik Sınav Yönetmeliğinin ikinci bölümünde, başvuru zamanı ve şartları ile ilgili olan Madde 4'de şu ifade yer almaktadır:

b) (Değişik:RG-6/10/2016-29849) Yükseköğretim Kurulu tarafından belirlenen merkezi bir yabancı dil sınavından en az altmış beş puan veya uluslararası geçerliliği Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi tarafından kabul edilen bir yabancı dil sınavından buna denk bir puan alınmış olması; doçentlik bilim alanı belli bir yabancı dille ilgili olanların ise bu sınavı başka bir yabancı dilde sağlaması (bkz. Üniversitelerarası Kurul Başkanlığı, Doçentlik Sınav Yönetmeliği, 2015).

Katılımcılardan 1-5 yıldır çalışanların oranı %27,5; 6-10 yıldır çalışanların oranı %12,6; 11-15 yıldır çalışanların oranı %24,2; 16-20 yıldır çalışanların oranı %16,0; 21-25 yıldır çalışanların oranı %11,2; 26 yıl ve üzeri yıldır çalışanların oranı ise %8,6'dır. Tüm bu veriler, katılımcıların her yıl aralığında en az %8,6 oranında hizmet yılının bulunduğu işaret etmektedir. En yüksek oran olan 1-5 kıdem yılını 11-15 kıdem yılı izlemektedir. Katılımcıların akademik dünyada genç bir nesil olarak temsil edildiğini görmekteyiz. Bu verilerin doğru okunabilmesi için ülkemizin 10 yıl öncesindeki birinci ve ikinci yabancı dil eğitim politikasına da bakmak gerekir. Türkiye'de İngilizce birinci yabancı dil olarak, Almanca ise ikinci yabancı dil olarak konumlanmıştır. Genç (2003) Türkiye'de İngilizcenin birinci yabancı dil olarak öğretilmesinin artık yadsınamayacak bir olgu olduğunu, Almanca ve Fransızcanın artık ikinci yabancı dil seçenekleri arasına girdiğini vurgulamaktadır. "2002-2003 öğretim yılında pilot okullarda zorunlu ikinci yabancı dil (Almanca-Fransızca) uygulamasına geçilmiştir" (Genç 2003: 151). Bu durumda devlet okulunda okumuş ve ortalama 27 yaşında olan bir öğretim üyesinin okul geçmişinde en az bir yabancı dil ile karşılaştığını söyleyebiliriz. İkinci yabancı dil olgusu ise ancak 2002 ve sonrası için söz konusudur.

Katılımcılardan dil seviyesi A1 olanların oranı %1,1; A2 olanların %5,2; B1 olanların %30,9; B2 olanların %30,1; C1 olanların %25,7; C2 olanların oranı ise %7,1'dir. Bu oranlara derinlemesine bakıldığında A1 ve A2'nin 'Temel Dil Kullanımı', B1 ve B2'nin 'Bağımsız Dil Kullanımı', C1 ve C2'nin ise 'Yetkin Dil Kullanımı' olduğu görülmektedir. Bu ana kategoriler göz önünde tutulduğunda, yabancı dil seviyelerinin ağırlıklı olarak 'Bağımsız', bundan daha azının ise 'Yetkin Dil Kullanımı' düzeyinde olduğu saptanabilir. Akademik okuma ve akademik yazma için B1 seviyesi 'özet' metin türü örneği için yeterli bir dil seviyesi olarak yorumlanabilir. Yabancı dili B2 seviyesinde olan bir birey metin türü örneği olarak bildiri okuyup yazabilmektedir. C1 seviyesindeki kişiler ise makale okuma ve yazma eylemlerini etkin bir şekilde gerçekleştirebilirler. 19 katılımcının C2 seviyesinde olması, öğrendiği yabancı dili en az ana dil seviyesinde kullandığı anlamına gelmektedir. En az belirtilen seviyeler ise A1 ve A2 seviyeleridir. Gerçi araştırmanın birinci sorusu yanıtlanmış oldu, ancak bu sonucu daha anlamlı hale getirmek için, tablo 2 oluşturulmuştur. Yabancı dil seviyelerini 'Avrupa Dil Portfolyosu' aracılığı ile ayrıntılı olarak da ölçmek mümkün (bkz. Bedaf, 2012). Örneğin bir katılımcının yabancı dil seviyesinin A1 olduğundan hareket edersek, bu kişinin yabancı dilde konuşma seviyesi A1, aynı dilde okuduğunu anlama seviyesi ise A2 ve yazma seviyesi yine A1 olabilmektedir. Böylesi bir incelemeye bütüncül bir bakış getirmek amacıyla çok sayıda çok maddeli ölçümler yapmak gereklidir. Bu durumda farklı amaçlara ulaşılacağı için sadece tablo 2'deki yüzeysel ifadelerin yeterli olduğu düşünülmüştür. Bir fikir vermesi açısından, oldukça ayrıntılı ele alınan seviyelere yönelik betimlemelerden bağlam bilgisi korunarak konuyla ilintili olanlar seçerek alınmıştır.



**Tablo 2: Ortak Öneri Düzeyleri Genel Basamaklar Kümesi**

<b>A1</b>	<i>“Somut ihtiyaçların karşılanmasını amaçlayan, bilinen günlük ifadeleri ve oldukça basit cümleleri anlayıp kullanabilir”. [...]</i>
<b>A2</b>	<i>[...]“Geçmişi, eğitimi, çevresi ve doğrudan gereksinimleriyle bağlantılı şeyleri basit dilsel araçlar yardımıyla anlatabilir”.</i>
<b>B1</b>	<i>[...]“Bilinen konularda ve ilgi duyduğu alanlarda kendini basit ve bağlantılı olarak ifade edebilir”. [...]</i>
<b>B2</b>	<i>“Soyut ve somut konular içeren metinlerin içeriğini ana hatlarıyla kavrayabilir; kendi uzmanlık alanındaki tartışmaları da anlayabilir”. [...]</i>
<b>C1</b>	<i>“Geniş çapta, iddialı, uzun metinleri anlayabilir ve ima edilen anlamları da kavrayabilir”. [...]</i>
<b>C2</b>	<i>[...] “Okuduğu ve duyduğu her şeyi zorluk çekmeden anlayabilir”.</i>

(Bkz. Avrupa Konseyi, 2013: 31)

Diğer bir sonuç ise öğretim üyelerinin yabancı dile başlama ile öğrenme durumlarını betimleyebilmek ile ilgilidir. Buna göre öğretim üyelerinin yabancı dile başlama eğitim düzeyi ilkökul olanların oranı %11,2; ortaokul olanların oranı %56,9; lise olanların oranı %10,4; üniversite olanların oranı %11,9; dil kursu olanların oranı %4,1; kendi çabasıyla olanların oranı %2,6; yabancı ülkede olanların oranı ise %3,0’dır. Bu sonuçlara göre öğretim üyeleri yabancı dil öğrenmeye en yoğun ortaokul döneminde başlamışlardır.

Öğretim üyelerinin görüşlerine göre, yabancı dili öğrendiği yer ilkökul olanların oranı %1,5; ortaokul olanların oranı %21,9; lise olanların oranı %17,5; üniversite olanların oranı %17,8; dil kursu olanların oranı %19,0; kendi çabasıyla olanların oranı %10,0; yabancı ülke olanların oranı %8,9; hâlen dil kursuna gidenlerin oranı ise %3,3’tür. Buna göre öğretim üyeleri yabancı dili en yoğun olarak yine ortaokulda öğrenmişlerdir. Ancak 153 kişi ortaokulda yabancı dil öğrenmeye başladığını belirtirken, sadece 59 kişi bu yabancı dili yine ortaokulda öğrendiğini ifade etmektedir. Yani 94 kişi ortaokulda bu dili öğrenmediğini vurgulamıştır. Yabancı dili öğrenmeye başlama yeri olarak ikinci sırada üniversite yer alırken, yabancı dili öğrenme yeri olarak dil kursu belirtilmiştir. Bu sonuç oldukça manidardır, çünkü dil kursu özel bir işletmedir ve buraya özel bir vakit ile belirli bir bütçenin ayrılması gerekir. Dil kursu seçeneğinden sonra üniversite, lise ve kendi çabamla yabancı dili öğrendim seçenekleri takip etmektedir. 8 katılımcı ‘yabancı ülkede yabancı dil öğrenmeye başladım’ demesine rağmen, 24 kişinin ‘yabancı ülkede öğrendim’ seçeneğini işaretlemesi dikkat çekicidir. Hâlâ dil kursuna gidenlerin sayısı oldukça azdır (9), ancak yine de kayda değer bir sayıdır. 158 kişi bir devlet okulu ortamında yabancı dil öğrendiğini belirtirken, 111 kişi bunu ancak bir dil kursunda, kendi çabasıyla, yabancı bir ülkede öğrenebildiğini söylemektedir. 111 kişi 269 kişinin arasında azımsanmayacak kadar fazla bir sayı olarak algılanmalıdır. Bazı katılımcılar anket uygulaması sırasında, yabancı dili devlet kurumlarında öğrenmenin ve burada elde edilen yabancı dil yeterliliği ile ÖSYM’nin hazırladığı yabancı dil sınavlarında 65 ve üstü puanı almanın sıkıntılı bir süreç

olduğunu belirtmişlerdir. Bu sıkıntıları anlamak için şu soruları da sormak gerekir: Devlet kurumlarındaki yabancı dil derslerinin hedefleri arasında sarmal bir yapıda ÖSYM'nin yabancı dil sınavlarına hazırlamak var mıdır / hazırlamakla yükümlü müdür? Yoksa kişi bu sınavda başarılı olabilmek için devlet kurumlarında verilen yabancı dil derslerine ilave olarak kendisi de yoğun bir çaba sarf etmeli midir?

Araştırmanın geriye kalan son üç sorusunu yanıtlamak için öğretim üyelerinin yabancı dili kullanım amaçlarına bakılacaktır. Bunun için akademik, eğitim-öğretim ve kişisel amaçlar olarak üç sınıflandırma yapılmıştır. Tablo 3, 4 ve 5'in konuya biraz ışık tutacak nitelikte olduğu düşünülmektedir.

**Tablo 3: Yabancı Dili Akademik Amaçlar İçin Kullanma Durumu Dağılımı**

	Evet		Hayır	
	n	%	n	%
Makale okumada	257	95,5	12	4,5
Makale yazmada	125	46,5	144	53,5
Makale özeti okumada	255	94,8	14	5,2
Makale özeti yazmada	204	75,8	65	24,2
Uluslararası bildiri okurken	229	85,1	40	14,9
Uluslararası bildiri sunarken	116	43,1	153	56,9
Literatür tararken	254	94,4	15	5,6
Kullanmıyorum	6	2,2	263	97,8

Tablo bilgilerini aktarmak gerekirse şunlar tespit edilebilir: Öğretim üyelerinin %95,5'i yabancı dili makale okumak için, %46,5'i makale yazmak için kullanmaktadır. Öğretim üyelerinin %94,8'i yabancı dili makale özeti okumak için, %75,8'i yabancı dili makale özeti yazmak için kullanmaktadır. Öğretim üyelerinin %85,1'i yabancı dili uluslararası bildiri okumak için, %43,1'i yabancı dili uluslararası bildiri sunmak için kullanmaktadır. Öğretim üyelerinin %94,4'ü ise yabancı dili literatür taramak için kullanmaktadır.

Verilere bütüncül bakıldığında, öğretim üyelerinin %97,8'inin yabancı dili akademik amaçlar için kullandığını görmekteyiz. Bu verileri yabancı dilde akademik okuma ve akademik yazma açısından değerlendirmek gerekir. Alımlayıcı beceriler (örneğin okuduğunu anlama) üretici becerilere (yazma ve metin bilgisi yeterliliği) oranla çok daha fazla kullanılmaktadır. Katılımcılar yabancı dili sırasıyla en çok yabancı dilde yazılmış makale okurken (%95,5), makale özeti okurken (%94,8), literatür tararken (%94,4) ve bildiri okurken (%85,1) kullandıklarını ifade etmişlerdir. Tüm bu akademik faaliyetlerin bir metnin 'alımlama becerisiyle' ile ilgili olduğunu vurgulamak gerekir. Okuma becerisi olarak bakıldığında makale okuma derin yapıyı, makale özeti okuma yüzeysel yapıyı, literatür tarama ise seçici okuma ile ilişkilendirilmektedir. En az gerçekleştirilen yabancı dildeki akademik faaliyetler ise sırasıyla yabancı dilde bildiri sunmak (%43,1) ve makale yazmaktır (%46,5). Yabancı dilde makale yazmak, yazılı dile hâkim olmayı ve metin bilgisi gerektirmektedir. Bir bildiriye serbest sunmak ise

ağırlıklı olarak iletişimsel bir edinç de gerektirir, çünkü bu akademik eylemde sözel üretimsel bir iletişim şekli vardır. Bu iki akademik faaliyet alanlarının düşük seviyelerde, yani %50'nin altında çıkması yine üzerinde durulması gereken bir konudur. Şenöz Ayata (2014) bilimsel metin üretiminin disipline ve kültüre bağlı olduğundan söz eder. Makale özeti yazmak (%75,8) ise yine yoğun gerçekleştirilen akademik bir eylemdir. Makale özeti yazmak her ne kadar metin türüne özgü metin içi ve metin dışı ölçütleri ile belirgin şablon özellikler gösterse de bunun akademik bir yazma faaliyeti olduğu unutulmamalıdır. 'Özet'in belli bir metin kurgusu vardır. Buna göre her özet, metin türü olarak genellikle konuya giriş, bir problem cümlesi, çalışmanın yapıldığı yöntem ve elde edilen sonuçları içermektedir. Makale özeti makalenin en yoğun hali olduğundan, literatür taramak için tercih edilen bir okuma türüdür. Okuyucu, özeti okuduktan sonra tüm makaleyi okumaya değer olup olmadığına karar verir. Seçici okuma türünde ise metne anahtar kelimeler aracılığı ile yaklaşıldığından çok ileri bir yabancı dil seviyesi gerektirmez.

**Tablo 4: Yabancı Dili Eğitim-Öğretim Faaliyetleri İçin Kullanma Durumu Dağılımı**

	Evet		Hayır	
	n	%	n	%
Ders hazırlarken yabancı kaynaklar kullanıyorum	215	79,9	54	20,1
Dersi yabancı dilde anlatırım	43	16,0	226	84,0
Kullanmıyorum	50	18,6	219	81,4

Tablo 4'de öğretim üyelerinin %79,9'unun ders hazırlarken yabancı kaynaklar kullandığını ve %20,1'inin yabancı kaynaklar kullanmadığını görmekteyiz. Öğretim üyelerinin sadece %16,0'sı dersi yabancı dilde anlatmaktadır. Genelleme yapıldığında, öğretim üyelerinin %18,6'sının yabancı dili eğitim-öğretim faaliyetleri için kullandığını, ancak %81,4'ünün bu amaçla kullanmadığını görmekteyiz.

269 katılımcıdan 219'u yabancı dili eğitim ve öğretim faaliyetlerinde kullanmaktadır. Katılımcıların %79,9'u üniversitedeki derslerini yabancı kaynaklar kullanarak anlatmaktadır. Avcıoğlu (2011) da öğretim üyeleri ve elemanlarının akademik çalışmalarında tercih ettikleri veya başvurdukları ilk kaynakların %72 oranında yabancı dilde kitap ve makaleler olduğunu bulgulamıştır. Ancak üretici beceriler, yine akademik amaçlara benzer şekilde, eğitim-öğretim faaliyetlerinde de daha kısıtlı kullanılmaktadır. Ancak az orandaki katılımcı (%16) dersini yabancı dilde anlatmaktadır. Bu veriyi doğru bir şekilde değerlendirebilmek için 'yabancı dil eğitimi', 'yabancı dilde eğitim', 'eğitim dili' ve üniversite öğrencilerinin 'yabancı dil yeterliliği' gibi kavramlara açıklık getirilmesi gerekir.

Tablo 5 öğretim üyelerinin yabancı dili kişisel amaçlar için kullanma durumunu vermektedir. Buna göre öğretim üyelerinin %92,6'sı yabancı dili e-posta okumak için, %81,4'ü e-posta yazmak için kullanmaktadır. Öğretim üyelerinin %88,5'i yabancı dili basılı eserleri okumak için, %65,4'ü iletişim kurmak için, %83,3'ü görsel ve işitsel araçları izlemek/dinlemek için kullanmaktadır. Öğretim üyelerinin %95,5'i yabancı dili kişisel amaçlar için kullanırken, %4,5'i bu amaçla kullanmamaktadır.

**Tablo 5: Yabancı Dili Kişisel Amaçlar İçin Kullanma Durumu Dağılımı**

	Evet		Hayır	
	n	%	n	%
E-posta okurken	249	92,6	20	7,4
E-posta yazarken	219	81,4	50	18,6
Basılı eserleri okurken (gazete, dergi, kitap v.b.)	238	88,5	31	11,5
İletişim kurarken	176	65,4	93	34,6
Görsel-işitsel araçları izlerken (TV, radyo, bilgisayar v.b.)	224	83,3	45	16,7
Kullanmıyorum	12	4,5	257	95,5

Öğretim üyelerinin %95,5'inin yabancı dili kişisel amaçlar için kullanıyor olması oldukça önemsenmesi gereken bir durumdur, zira kişisel amaçlar arasında ister sözlü, ister yazılı, ister alımlayıcı ister üretici ve de isterse iletişimsel yeterlilikler olsun, tüm faaliyet alanları en az %65,4 oranında kullanılmaktadır. Bu durum, öğretim üyelerinin yabancı dili günlük ortamda kullanma yeterliliğinin gelişmiş olduğunu göstermektedir. Dilin yapısal temelli bir bakış açısının ötesinde kullanım boyutu açısından değerlendirilmesi, kişinin edinç yeterliliği ile ilgilidir (bkz. Holly 2001). Oysa dilin yapısal kullanımı, yapının şekline, anlamına ve işlevine yönelik bilgi verir (bkz. Spillmann 2004). Austin'in Söz-Eylem Kuramında (bkz. Groos 1990) yabancı dili öğrenme süreci, alıcının göndericinin iletisini duyması, ne anlama geldiğini bilmesi ve iletisi doğrultusunda eyleme geçmesi olarak algılanmaktadır. Burada kim, kime, nerede, hangi amaçla, neyi ifade etmektedir soruların içerdiği iletişim döngüsünün birimleri önem taşımaktadır. Görüldüğü gibi, bir kişinin yabancı dili 'biliyor' olması, onu 'kullanıyor' olması onu 'nerede, nasıl ve niçin kullandığını' biliyor olması, yabancı dil yeterliliği ile ilgilidir. Bu yeterliliği ölçmek ve derinlemesine incelemek için, olguları farklı yaklaşımlarla değerlendirmek gerekir.

#### 4. Sonuç ve Öneriler

Yabancı dil olgusunun akademisyenlik mesleği için önemini betimleyen bu çalışmada iki kavramın birbirinden ayrılması gerektiği ortaya çıkmaktadır: Yabancı dilin akademik kullanım boyutu ve yabancı dilin günlük kullanım boyutu. Yabancı dilde akademik kullanım boyutunda alımlayıcı beceriler yüksek oranda kullanılırken, üretici beceriler daha düşük seviyelerde kalmaktadır. Ancak her iki becerinin günlük kullanımda etkin kullanılması, bulguların oluşturduğu örüntülerdeki uyumluluk ile açıklanabilir. Bu da çalışmanın iç geçerliliği ile ilgilidir. En çok zorlanılan alanlar, yabancı dilde akademik makale yazma (%46,5) ve uluslar arası bildiri sunmadır (%43,1).

Yabancı dil eğitiminde ve öğretiminde üst amaç öğrenenin iletişimsel edincini de geliştirmektir (bkz. Barkowski vd. 2014). Bu doğrultuda metin odaklı çalışmaların yapılması daha uygun olacaktır. Metinden hareket eden her türlü dilsel etkinlik, yani hem alımlamaya yönelik becerilerin ve hem de üretime yönelik becerilerin gelişmesini olumlu yönde etkileyecektir (bkz. Brinker, Cölfen ve Pappert 2014). Metindibilimsel

çalışmalardan, yapının metin içerisindeki şekline, anlamına ve işlevine bakabilen öğretimler önerilmektedir (bkz. Holly 2001). Yapının bağımsız değil bir bütün içerisinde doğal ortamda kullanılmasının, yabancı dil eğitimi şüphesiz daha etkili kılacağı anlamına da gelmektedir. Akademisyenlerin tüm yeterlilik ölçütlerinde yabancı dil yeterliliği de oldukça önemlidir. Akademik dünyaya katkılar ancak bilimsel bilgiden beslenen perspektifler ile mümkün kılınabilir.

Çalışmadan elde edilen veriler değerlendirildiğinde, Trakya Üniversitesi öğretim üyelerinin ‘Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi - Ortak Öneri Düzeyleri Genel Basamaklar Kümesi - A1, A2, B1, B2, C1 ve C2’ye göre yabancı dil seviye dağılımı ağırlıklı olarak ‘Bağımsız’ (B1/B2), bundan daha azının ise ‘Yetkin Dil Kullanımı’ (C1/C2) düzeyinde olduğu saptanmıştır. Katılımcıların fakültelerine göre temsil edilme durumu açısından, dağılımın orantısız olduğu görülmüştür. Katılımcıların unvana göre bakıldığında, %24,9’unun akademik yeterliliklerini daha etkin kullandığını ve %75,1’inin akademik geliştirme sürecinde bulunduğu görülmektedir. Katılımcılar kıdem yılına göre değerlendirildiğinde, en yüksek oranın 1-5 kıdem yılı arasında genç bir akademik nesil olduğu görülmektedir. Yabancı dili öğrenmeye başlama yeri olarak katılımcılar en çok (153) ortaokulu işaret ederken, yabancı dili öğrenme yeri olarak yine en çok (59) ortaokul verilmiştir. Bu durumda 94 kişi yabancı dili ortaokulda öğrenmeye başladığını, ancak burada öğrenmediğini vurgulamıştır. Trakya Üniversitesi öğretim üyelerinin yabancı dili ‘akademik kullanım’ amaçları dağılımına bakıldığında, öğretim üyelerinin %97,8’inin yabancı dili akademik amaç için kullandığını görmekteyiz. Öğretim üyelerinin sadece %18,6’sı yabancı dili eğitim-öğretim faaliyetleri için kullanırken, öğretim üyelerinin %95,5’i yabancı dili kişisel amaçlar için kullanmaktadır.

Bu verilere bütüncül bakıldığında, öğretim üyelerinin yabancı dil yeterliliğini olumlu yönde kullandığı sonucuna varılabilir. Ancak yabancı dili kişisel amaçlarla kullanmak ile eğitim öğretim alanında ve hatta akademik dünyada kullanmanın farklı yapılar olduğunun altı çizilmelidir. Akademik yazma ana dilde nasıl bir yeterlilik ise, bu yeterlilik aynı şekilde yabancı dilde de söz konusudur. Metin dışı ölçütler, metin içi ölçütler, metin bilgisi, metin dilbilim, metin türü edinci gibi ölçütler metin dokusunda olması istenilen ölçütlerle ilintilidir (bkz. Şenöz Ayata 2014). Bu bakımdan öğretim üyelerinin sadece belli bir seviyede yabancı dil yeterliliğinin olması ayrı değerlendirilmelidir. Bu yabancı dil yeterliliği ise eğitim-öğretim ve akademik kullanım yeterliliğinden farklı düşünülmelidir. Kendini akademik alanda ister ana dilde isterse de yabancı dilde etkili bir şekilde ifade edebilenlerin üreteceği bilginin yaygın etkisi olabilecektir.

## Kaynakça

- Akar, Hanife**, (2016): Durum Çalışması, Saban, Ahmet ve Ersoy, Ali (Ed.), *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri*, Ankara: Anı, s. 110-149.
- Akkutay, Ülker / Özdemir, Çağatay / Yüksel, Galip ve Cemaloğlu, Necati** (2003): *Gazi Üniversitesi Öğretim Elemanları Profili*, Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Avcioğlu, Gürcan Şevket** (2011): “Türkiye’deki Akademisyenlerin Küresel Bilgi Üretme ve Yayımadaki Konumları”, *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 14, s. 75-94.

- Avrupa Konseyi** (2013): *Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi – Öğrenim, Öğretim ve Değerlendirme*, 2. Baskı, Frankfurt: telc, Milli Eğitim Bakanlığı.
- Balci, Ali** (2015): *Sosyal Bilimlerde Araştırma, Yöntem, Teknik ve İlkeler*, 11. Baskı, Ankara: Pegem Akademi, s. 327-365.
- Barkowski, Hans / Grommes, Patrick / Lex, Beate / Vicente, Sara / Wallner, Franziska ve Winzer-Kiontke, Britta** (2014): *Deutsch als fremde Sprache - Deutsch Lehren Lernen*, München: Klett-Langenscheidt.
- Bedaf** (2012): European Language Portfolio / Avrupa Dil Polrtfoliyosu [Çevrim-ici: <http://rn.coe.int/1680461594>], Erişim tarihi: 02.06.2017.
- Brinker, Klaus / Cölfen, Hermann ve Pappert, Steffen** (2014): *Linguistische Textanalyse, Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*, 8. Auflage, Berlin: Erich Schmidt.
- Büyüköztürk, Şener / Kılıç Çakmak, Ebru / Akgün, Özcan Erkan / Karadeniz, Şirin ve Demirel, Funda** (2014): *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 18. Baskı, Ankara: Pegem Akademi, s. 271-320.
- Çakar, Ömer** (1997): *Bilim Adamı Yetiştirme*, Lisansüstü Eğitim, Bilimsel Toplantı Serileri: 7, Ankara: TÜBA.
- Demir, R.** (1996): *Üniversitenin Bugünü ve Yarını*, 2. Baskı, Ankara: Palme.
- Ekiz, Durmuş** (2009): *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Anı, s. 206-218.
- Genç, Ayten** (2003): *Türkiye’de Geçmişten Günümüze Almanca Öğretimi*, 1. Baskı, Ankara: Seçkin.
- Groos, Harro** (1990): *Einführung in die germanistische Linguistik*, München: iudicium.
- Hatiboğlu, M. Tahir** (2000): *Türkiye Üniversite Tarihi*, 2. Baskı, Ankara: Selvi, 2000.
- Holly, Werner** (2001): *Einführung in die Pragmalinguistik*, München: Langenscheidt.
- Karakütük, Kasım** (2002): *Öğretim Üyesi ve Bilim İnsanı Yetiştirme*, Geliştirilmiş 2. Baskı, Ankara: Anı.
- Karakütük, Kasım / Tunç, Binali / Özdem, Güven / Bülbül, Tuncer** (2008): *Eğitim Fakültelerinin Öğretim Elamanı Profili*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayın No: 25, Ankara.
- Köksal, Handan** (2016): “Trakya Üniversitesi Öğretim Üyelerinin Yabancı Dil Seviyeleri ile Yabancı Dil Kullanım Amaçları Arasındaki İlişki”, *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (1), Edirne, s. 101-115.
- Kuş, Elif** (2009): *Nicel-Nitel Araştırma Teknikleri*, 3. Baskı, Anı, Ankara.
- Marangoz, C.** (2008): *Çağdaş Üniversite. Yarınlar için Düşünce Platformu Eğitim ve Kültür yayınları-1*, Ankara.
- Sarpkaya, Ruhi** (2009): Bilimsel Araştırmaların Raporlaştırılması, Tanrıoğen, Abdurrahman (Ed.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Anı, s. 251-276.
- Şenöz-Ayata, Canan** (2015): “Vergleich literaturwissenschaftlicher Artikel in deutschen und türkischen Germanistikzeitschriften”, Szurawitzki/Busch-Lauer/Rössler/Krapp (Ed.) *Wissenschaftssprache Deutsch*, Tübingen: Narr, s. 265-280.
- Şenöz-Ayata, Canan** (2014): *Bilimsel Metin Üretimi*, İstanbul: Papatya.
- Şenöz-Ayata, Canan** (2009): “Sind Textsorten kulturell bedingt? Ein interkultureller Vergleich literaturkritischer Texte anhand von konkreten Beispielen”, Hess-Lüttich, Ernest (Ed.), *Translation und Transgression: Interkulturelle Aspekte der Übersetzungswissenschaft*, Frankfurt am Main; Berlin; Bern: Peter Lang, s. 309-326.
- Şenöz-Ayata, Canan** (2008): “Eine kontrastive Analyse über die Darstellungshaltung des Autors in deutschen und türkischen Wissenschaftstexten”, *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 20, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları, s. 153-168.

- Şenöz-Ayata, Canan** (2007a): “Der Beitrag interkultureller Vergleiche zur Produktion von Wissenschaftstexten und die Darstellung eines textlinguistischen Analysemodells zum Textvergleich”, *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 19, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları, s. 5-26.
- Şenöz-Ayata, Canan** (2007b): “Bilimsel Metinlere Yönelik Kültürlerarası Karşılaştırmalar”, Kuruyazıcı, Nilüfer (Ed.), *Gençliğin İzdüşümü: Nilüfer Tapan Armağan Kitap*. İstanbul: Multilingual, s. 315-328.
- Şenöz-Ayata, Canan** (2005): *Metindilbilim ve Türkçe*, İstanbul: Multilingual.
- Spillmann, Hans Otto** (2004): *Einführung in die germanistische Linguistik*, München: Langenscheidt.
- Üniversitelerarası Kurul Başkanlığı Doçentlik Sınav Yönetmeliği (07.02.2015):** *Mevzuat Bilgi Sistemi e-mevzuat* [Çevrim-içi:  
<http://www.mevzuat.gov.tr/Metin.Aspx?MevzuatKod=7.5.20511&MevzuatIliski=0&sourceXmlSearch=do%C3%A7entlik>], Erişim tarihi: 31.05.2017.
- Yıldırım, Ali ve Şimşek, Hasan** (2016): *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Geliştirilmiş 10. Baskı, Ankara: Seçkin.