



T.C.

TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

TÜRKÇE EĞİTİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK TÜRKÇE
İHTİYAÇ ANALİZİ VE ÖRNEK DERS İÇERİĞİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Merve KONYAR

TOKAT

Eylül, 2019



T.C.

TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

TÜRKÇE EĞİTİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK TÜRKÇE
İHTİYAÇ ANALİZİ VE ÖRNEK DERS İÇERİĞİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Merve KONYAR

Danışman: Doç. Dr. Fatih YILMAZ

TOKAT

Eylül, 2019

JÜRİ İMZA SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Merve KONYAR'ın *Uluslararası Öğrencilerin Akademik Türkçe İhtiyaç Analizi ve Örnek Ders İçeriği* adlı çalışması 3 Eylül 2019 tarihinde jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi programında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza


Başkan: Dr. Öğr. Üyesi Muhammet Raşit MEMİŞ



Üye (Tez Danışmanı): Doç. Dr. Fatih YILMAZ



Üye : Dr. Öğr. Üyesi Beytullah KARAGÖZ



Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

23/09/2019

Enstitü Müdürü


Doç. Dr. Kerem KILIÇER
Enstitü Müdürü

ETİK SÖZLEŞME

Bu belge ile bu tezdeki bütün bilgi toplama ve raporlaştırma sürecinin Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliğine, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Çalışma Yazım Kılavuzuna, genel akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak gerçekleştirildiğini; bu tez çalışmasını “intihali engelleme” programı ile taradığımı, bana ait olmayan tüm bilgi, düşünce ve bulgulara atıf yaptığımı ve kaynağını gösterdiğimi beyan eder, sorumluluğun tarafıma ait olduğunu kabul ederim.

Tarih: 23.09.2019

Merve KONYAR

ÖNSÖZ

Türkiye’de yükseköğretim kurumlarının uluslararasılaşma açısından en önemli çalışmalarından bir tanesi de çeşitli programlara uluslararası öğrenci kabulüdür. Her yükseköğretim kurumu, Yabancı Uyruklu Öğrenci Sınavı ile uluslararası öğrencileri kendi bünyelerinde bir programa yerleştirirler. Türkiye dışında da Maarif Vakfı’na bağlı okullarda ve Yunus Emre Enstitüleri’nde Türkçe öğretimi yapılmaktadır. Ayrıca, bir kısmı bu kurumlarda Türkçe öğrenen öğrenciler olmak üzere, Türkiye’de yükseköğrenim seviyesinde eğitim almak için gelen uluslararası öğrenci sayısı da yıldan yıla artmaktadır. Resmi verilere göre Türkiye’de yaklaşık 125.000 uluslararası öğrenci çeşitli yükseköğretim kurumlarına kayıtlıdır. Uluslararası öğrencilerin sayısı yıldan yıla artmakta ve Türkiye’nin 2023 hedeflerinden bir tanesi olarak uluslararası öğrenci sayısını 250.000’e çıkarmak hedeflenmektedir.

Uluslararası öğrenciler, YÖS ile Türkiye’de bir yükseköğretim kurumuna yerleşmekte ve akademik eğitimlerine başlama hakkı kazanmaktadır. İlk yılda eğer yeterli Türkçe seviyesinde değilse, TÖMER’lerde Türkçe hazırlık sınıfında okuyup daha sonra kendi bölümlerine başlarlar. Uluslararası öğrenciler TÖMER’de bir yıl Türkçe öğrenmelerine rağmen, eğitimlerini sürdürebilmek için yeterli dil becerisine sahip değildirler. Özellikle dersle alakalı materyalleri okumada ve yazılı ifadede oldukça problem yaşamaktadırlar. Bu çalışma ile uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe açısından eksik oldukları, eğitimleri süresince problem yaşadıkları ve dezavantajlı durumda olduklarını ortaya çıkarmıştır.

Bu çalışmanın amacı, uluslararası öğrencilerin dört temel dil becerisi ve buna bağlı becerilerde ne düzeyde yetkinliğe sahip olduklarını tespit ederek akademik Türkçe ihtiyaçlarını ortaya koymak ve bu ihtiyaca yönelik örnek ders içerikleri hazırlayarak bir öneri sunmaktır. Çalışma karma desende hazırlanmış betimsel bir çalışmadır. Çalışmanın nicel verileri 6 üniversiteden 462 uluslararası öğrenciye uygulanan anket yoluyla toplanmıştır. Anket Doruk’un (2016); Bacha (2003), Hancığolu, Kortan, Sığıman, Somuncuoğlu ve Tayanç (2003), ve Seferoğlu’dan (2001) geliştirerek yüksek lisans tezinde kullandığı ölçekten, uzman görüşü alınarak, bu araştırmanın odaklandığı ihtiyaca göre düzenlenip kullanılmıştır. Anket 30 uluslararası öğrenciye pilot çalışma olarak

uygulanmış ve güvenilirlik analizi sonucu .974 elde edilmiştir. Nicel verilerin çözümlenmesinde SPSS 16.0 programı kullanılmış olup güvenilirlik analizi, KMO – Bartlett Testi, yüzde frekans analizi, çapraz ilişki analizi ve korelasyon analizi yapılmıştır. Anketin tüm veriler toplandıktan sonraki güvenilirlik analizi .985 elde edilmiş olup verilerin analize devam etmeye uygun olup olmadığı ve anketteki maddelerin tutarlı olup olmadığını belirlemek üzere KMO – Bartlett’s testi yapılmıştır. KMO – Bartlett’s analizi sonucu .968 olarak elde edilmiş ve verilerin faktör analizi için uygunluğu sağlanmıştır. Faktör analizi sonucunda, anket maddeleri 29’ a düşürülmüş ve maddeler 3 boyut altında toplanmıştır. Uluslararası öğrencilerin okudukları bölümleri, sınıfları, ağırlıklı genel not ortalamaları ile ilk yıllarında ve ilerleyen yıllarda Türkçe açısından zorlanıp zorlanmadıkları ve akademik Türkçe dersi almak isteyip istemedikleri yüzde ve frekans analizi ile verilmiştir. Dört temel dil becerisindeki genel yetkilik durumları 5’ li likert ölçeği üzerinden ortalama ve yüzde analizi ile verildikten sonra; dört akademik dil becerisi ve alt becerilerindeki yetkinlik durumları da yüzde ve frekans analizi yapılarak bulunmuştur. Ayrıca, öğrencilerin eğitim alanları ve sınıf değişkenine göre dört akademik dil becerisindeki yetkinlik durumları da çapraz ilişki testi ile analiz edilmiştir. Son olarak korelasyon analizi ile dört akademik dil becerisi arasında herhangi bir anlamlı ilişki olup olmadığına bakılmıştır. Çalışmanın nitel verileri ise uluslararası öğrencilere ders veren 15 öğretim üyesi ile yüz yüze yapılan görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Elde edilen veriler, görüşme sorularının bu çalışmanın temel sorularına göre temalara ayrılması yoluyla incelenmiştir.

Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, uluslararası öğrenciler dört becerinin tümünde belli oranda zorluk çekmektedir. Nicel ve nitel bulgulara göre uluslararası öğrencilerin en çok zorlandıkları beceriler okuma ve yazma becerileridir. Öğrenciler en çok 1.sınıfta dil açısından zorluk çekmekte ve zorlanma düzeyleri ileriki yıllarda belirli düzeylerde azalma göstermektedir. 3.sınıf öğrencilerinin bu konuda bir istisna oluşturduğu görülmüştür. Eğitim alanlarına bakıldığında, sosyal bilimler öğrencilerinin fen bilimleri öğrencilerine göre tüm becerilerde daha iyi oldukları ortaya çıkmıştır. Uluslararası öğrencilerin akademik dil becerilerindeki yetkinlik düzeylerine bakıldığında; okuma-yazma ve dinleme-konuşma arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu korelasyon analizi ve nitel bulgular ile ortaya çıkmıştır. Uluslararası öğrencilerin TÖMER’ de bir yıl

Türkçe hazırlık okumalarının akademik eğitimlerine başlamak için yeterli seviyede Türkçe seviyesine ulaşmalarını sağlamadığı bu çalışma ile bir kez daha ortaya konmuştur.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında, genel Türkçe öğretimi özelinde kaynak ve materyal sıkıntısı olmadığı sıkça vurgulanmaktayken; akademik Türkçe öğretimi alanındaki materyaller de bir o kadar azdır. Uluslararası öğrenciler için akademik Türkçe öğretimi üzerine hazırlanan kaynaklara bakıldığında, bu kaynakların bazılarının belirli bir alana yönelik ve tek bir beceriye odaklanan ve yüksek seviyede Türkçe yeterliği gerektiren içeriklerden oluştuğu ve yalnızca ek kaynak gibi kullanılmak üzere aktivite kitabı şeklinde hazırlandıkları fark edilmiştir. Bu çalışma kapsamında hazırlanmış örnek ders içerikleri ve bu içeriklerin temel aldığı yaklaşımların uluslararası öğrencilere yönelik olan akademik Türkçe ders materyallerinin hazırlanmasında etkili bir kaynak olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın ilk kısmı olan giriş bölümünde problem durumu, amaç, önem, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir. Çalışmanın ikinci bölümü kavramsal çerçeveden oluşmaktadır. Kavramsal çerçeve özel amaçlı dil öğretimi, akademik dil ve öğretimi, ihtiyaç analizi, akademik Türkçe konusunda yapılan çalışmalar ve uluslararası öğrencilere yönelik hazırlanacak olan akademik Türkçe ders tasarımı ve içeriği ile alakalı yaklaşımları içermektedir. Çalışmanın üçüncü bölümünde, yöntem ile alakalı bilgilere yer verilmiştir. Araştırmanın modeli, evren ve örneklem, kullanılan ölçme araçları ve bunlara ait güvenilirlik analizi ve faktör analizine yer verildikten sonra, kavramsal çerçevede benimsenen yöntem ve yaklaşımlar ışığında akademik Türkçe ders içeriğinin hazırlanmasına yönelik yöntemsel bilgilere yer verilmiştir. Çalışmanın dördüncü bölümünde, nicel ve nitel yöntemlere yönelik bulgulara yer verilmiştir. Çalışmanın beşinci bölümünde, elde edilen bulgular benzer çalışmalar ile birlikte yorumlanmış ve tartışılmıştır. Çalışmanın altıncı bölümünde ise elde edilen bulgular ve çıkarımlar özetlenmiş ve bazı öneriler sunulmuştur. Çalışma kapsamında uluslararası öğrencilere yönelik akademik Türkçe örnek ders içerikleri hazırlanmıştır. Yapılan bu çalışma ile üniversite eğitimi için Türkiye'ye gelen uluslararası öğrencilerin hazırlık eğitimi sonrasında akademik Türkçe dil becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamak amaçlanmaktadır.

TEŞEKKÜR

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi alanında çalışmaya karar vermemde çok büyük etkisi olan, bana bu çalışma konusunu önererek ufkumu açan, bu alandaki adanmışlığı ile motivasyonumun canlı kalmasını sağlayan, tüm yoğunluğuna rağmen sabrını ve desteğini esirgemeyen değerli danışmanım Doç. Dr. Fatih YILMAZ'a

Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde, yüksek lisans eğitimimde ve akademik kariyer yolunda desteğini ve yardımını hiç eksik etmeyen, akademisyen kimliğiyle her zaman örnek alacağım, değerli büyüğüm ve hocam Doç. Dr. Ömer Faruk SÖNMEZ'e

Paylaştığı akademik bilgi birikimi ve ölçme araçlarının uygulanma aşamasındaki yardımları için Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi dekanı değerli hocam Prof. Dr. Eren YÜRÜDÜR'e

Tez savunma sürecindeki katkılarından dolayı değerli jüri hocalarım Dr. Öğr. Üyesi Beytullah KARAGÖZ'e, Dr. Öğr. Üyesi Muhammet Raşit MEMİŞ'e ve Dr. Öğr. Üyesi İzzet ŞEREF'e,

Hayatımın her anında desteklerini ve sevgilerini hissettiğim, her kararında inançları ile arkamda olan, her yeni yola benimle birlikte açılan sevgili annem, babam ve ablama; kardeşim Hatice'ye; canlarım Elif Feryal ve Zeynep Feray'a;

Ve bu çılgın sürecin her adımında, tezime en az benim kadar hâkim olan, tüm yoğunluğuna rağmen her sıkıştığımda elini uzatan, inancını ve desteğini her an hissettiğim, sevgimi ve saygımı formal bir dille anlatmamın imkânsız olduğu sevgili dostum, bilge hocam Dr. Bahar ÇELİK'e;

Tanıdığım günden beri geçirdiğimiz her anı bilgisi ve dostluğu ile değerli kılan, bu tezin başlaması ve bitmesindeki her adımında katkısı olan, yardımını hiçbir zaman esirgemeyen, en umutsuz olduğum zamanlarda inancı ve desteği ile şu an bu satırları yazabilmeme vesile olan can arkadaşım, dostum ve meslektaşım Hülya AKKAŞ'a;

sevgi, saygı, ve teşekkürlerimle...

ÖZET

ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK TÜRKÇE İHTİYAÇ ANALİZİ VE ÖRNEK DERS İÇERİĞİ

Konyar, Merve

Yüksek Lisans, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Fatih Yılmaz

Eylül 2019, xvi + 156 sayfa

Türkiye’de yükseköğrenim gören uluslararası öğrenciler TÖMER’de iki dönem Türkçe öğrendikten sonra bölümlerine yerleşmektedir. Fakat bölümlerine başladıklarında, uluslararası öğrenciler iki dönem Türkçe hazırlık okusalar bile, akademik Türkçe açısından sıkıntı yaşamaktadır. Bu araştırma ile Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarında eğitimlerine devam eden uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaçlarını belirlemek ve belirlenen ihtiyacı gidermeye yönelik akademik Türkçe ders içeriği hazırlanması konusunda öneri sunmak amaçlanmıştır.

Araştırma yöntemi olarak karma araştırma yöntemlerinden açıklayıcı sıralı desen benimsenerek nicel ve nitel veriler elde edilmiştir. Nicel kısımda, uluslararası öğrencilerin akademik Türkçeye ilişkin dil becerilerinde ve bu becerilere bağlı alt becerilerdeki yetkinlik düzeyleri, uluslararası öğrencilere uygulanan anket ile belirlenmiştir. Anket Doruk’un (2016); Bacha (2003), Hancıoğlu, Kortan, Sığınan, Somuncuoğlu ve Tayanç (2003), ve Seferoğlu (2001)’dan geliştirerek yüksek lisans tezinde kullandığı ölçekten, uzman görüşü olarak, bu araştırmanın odaklandığı ihtiyaca göre düzenlenip kullanılmıştır. Anketin güvenilirlik analizi yapılmış ve sonuç .974 elde edilmiştir. Anketten elde edilen nicel veriler SPSS 16.0 programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde faktör dağılımları ve boyutları faktör analizleri ile, öğrencilerin tanımlayıcı bilgileri, dört dil becerisi ve ilgili alt becerilerde ne kadar yetkin düzeyde oldukları yüzde frekans analizi ile, sınıf ve eğitim alanı değişkenine göre dört becerideki yetkinlik durumları çapraz ilişki analizi ile, herhangi iki dil becerisindeki yetkinlik

düzeylelerinde anlamlı düzeyde ilişki olup olmadığı korelasyon analizi ile tespit edilmiştir. Faktör analizi sonucunda toplamda 29 madde 3 boyut altında çalışma kapsamında incelenmiştir. Araştırmanın nitel kısmında, öğretim üyeleri ile yapılan yüz yüze görüşme yapılarak uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe açısından yetkinlik düzeyleri, öğretim üyelerinin gözlemlendiği problemler ve çeşitli çözüm önerileri ile ilgili veriler toplanmıştır. Görüşmelerden elde edilen nitel veriler; yarı-yapılandırılmış görüşme formunda kullanılan sorular, sorulara ilişkin temalara dönüştürülerek incelenmiş ve tartışılmıştır. Elde edilen veriler ışığında uluslararası öğrencilere yönelik akademik Türkçe dersi için 3 haftalık örnek ders içeriği oluşturulmuştur.

Araştırma sonuçları uluslararası öğrencilerin ciddi düzeyde akademik Türkçe ihtiyaçlarının olduğunu göstermektedir. Uluslararası öğrencilerin en çok okuma ve yazma becerilerinde zorlandıkları ortaya çıkmış ve öğretim üyelerinden elde edilen verilere göre bu en çok sınavlarda ve yazılı ödevlerde gözlemlenmiştir. Uluslararası öğrenciler en çok birinci sınıfta zorlanırken, 3.sınıf hariç, diğer sınıf düzeylerinde akademik Türkçe yetkinliklerinde bir artış gözlemlenmiştir. Eğitim alanlarına göre bakıldığında, sosyal bilgiler alanındaki öğrencilerin fen bilimleri alanındaki öğrencilere göre tüm becerilerde daha iyi oldukları ortaya çıkmıştır. Yapılan korelasyon analizinde de okuma-yazma ve dinleme-konuşma becerileri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Bu çalışma kapsamında uluslararası öğrencilere uygulanan anket ve öğretim üyeleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlara göre 3 haftalık örnek akademik Türkçe ders içeriği hazırlanmıştır. Öğrencilere akademik dil becerileri kazandırmaya yönelik hazırlanan ünitelerin, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ve uluslararası öğrencilere yönelik akademik Türkçe dersi için örnek bir kaynak olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Uluslararası öğrenci, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, akademik Türkçe, ihtiyaç analizi, ders içeriği

ABSTRACT

ACADEMIC TURKISH NEEDS ANALYSIS OF THE INTERNATIONAL STUDENTS: SAMPLE COURSE CONTENT

Konyar, Merve

Master's Thesis, Division of Turkish Education

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Fatih Yılmaz

September 2019, xvi + 156 pages

International students studying in Turkey start their academic education after learning Turkish for two semesters at TÖMER. However, when they start their academic education, even if they learn Turkish for two semesters, they have difficulties in terms of academic Turkish. The aim of this research is to determine the academic Turkish needs of the international students in Turkey, and to make suggestions to prepare sample course contents of the academic Turkish course to meet the identified needs.

This research is a mixed method study which is created in explanatory sequential design. Quantitative and qualitative data were obtained by adopting mixed research method as a research method. In the quantitative part, the proficiency levels of the international students' language skills related to academic Turkish and the sub-skills related to these skills were determined by a questionnaire applied to the international students. The questionnaire of the research was obtained from the questionnaire by Doruk (2016) adopted from Bacha (2003), Hancıoğlu, Kortan, Sığınan, Somuncuoğlu and Tayanç (2003), and Seferoğlu (2001). The reliability analysis of the questionnaire was conducted and the result was found as .974. Quantitative data were analyzed with SPSS 16.0 program. Factor distributions and dimensions were analyzed by factor analysis; students' level of competence in four language skills and related sub-skills were analyzed by percentage and frequency analysis; students' proficiency level in four skills according to the classroom and education area variables were analyzed by cross-tabulation analysis; and correlation analysis was used to determine whether there is a significant relationship

between the competence levels of any two language skills. As a result of factor analysis, a total of 29 items were examined under 3 dimensions. In the face-to-face meeting with the faculty members, qualitative data were collected about the proficiency levels of the international students in terms of academic Turkish, problems observed by the faculty members and various solutions. The qualitative data obtained from interviews, the questions used in the semi-structured interview form were analyzed and discussed by turning them into themes related to the questions. With the data obtained, a 3-week sample course content has been created for the academic Turkish course for international students.

The results of the research show that the international students have serious academic Turkish needs. It was revealed that international students had the most difficulty in reading and writing skills, and this was mostly observed in exams and written assignments according to the data obtained from the faculty members. While international students had the most difficulty in the first grade, an increase in their academic Turkish competence was observed in the other grades except for the third-year seniors. In terms of area of education, it was found that students of social sciences were better at all skills than students of science. With the correlation analysis, a positive relationship was found between reading and listening skills.

Within the scope of this study, a 3-week sample academic Turkish course content was prepared according to the results obtained from the questionnaires and interviews conducted with international students. It is thought that the units prepared to provide students with academic language skills will be an exemplary resource for teaching Turkish as a foreign language and for the academic Turkish course for international students.

Key Words: International students, teaching Turkish as a foreign language, academic Turkish, needs analysis, course content

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ETİK SÖZLEŞME.....	i
JÜRİ İMZA SAYFASI.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
TEŞEKKÜR.....	vi
ÖZET.....	vii
ABSTRACT.....	ix
İÇİNDEKİLER.....	xi
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvi
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı.....	3
Araştırmanın Önemi.....	7
Sayıtlar.....	9
Sınırlılıklar.....	10
Tanımlar.....	11
BÖLÜM II.....	12
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	12
Özel Amaçlar İçin Yabancı Dil Öğretimi.....	12
Özel Amaçlı ve Genel Amaçlı Yabancı Dil Öğretimi.....	15
Özel Amaçlar İçin Türkçe Öğretimi.....	17
Akademik Dil.....	18
Akademik Dilin Özellikleri.....	23
Dört Temel Akademik Dil Becerisi.....	25
Akademik dinleme.....	25
Akademik konuşma.....	27
Akademik okuma.....	28

Akademik yazma.	30
Akademik Türkçe Öğretimi	31
İhtiyaç Analizi.....	33
İhtiyaç Analizinin Tanımı	34
İhtiyaç Analizinin Amacı ve Önemi	34
İhtiyaç Analizi Türleri	37
İhtiyaç Analizinin Yöntemleri	40
İhtiyaç Analizi Nasıl Yapılmalıdır?	41
Akademik Türkçe Dersi.....	42
Akademik Türkçe Ders Tasarımı İçin Yaklaşımlar	43
Dil odaklı yaklaşım.	44
Öğrenen merkezli yaklaşım	44
Beceri odaklı yaklaşım.....	44
Öğrenme odaklı yaklaşım.	45
Akademik Türkçe Ders İçeriği İçin Yaklaşımlar.....	45
BÖLÜM III	51
YÖNTEM	51
Araştırma Modeli	51
Evren ve Örneklem	52
Ölçme Araçları.....	53
Veri Toplama Süreci.....	54
Verilerin Çözümlemesi	55
Güvenirlilik Analizi	56
Faktör Analizi	56
Ders İçeriği İçin Yöntem	59
BÖLÜM IV	62
BULGULAR	62
Nicel Yönteme İlişkin Bulgular	62
Ankete Katılan Öğrencilerin Tanımlayıcı Özellikleri	62
Dört Akademik Dil Becerisi ve Alt Becerilerindeki Yetkinlik Durumları.....	63
Sınıf Değişkenine Göre Dört Akademik Dil Becerisinde Yetkinlik Düzeyleri....	71

Eğitim Alanına Değişkenine Göre Dört Akademik Dil Becerisinde Yetkinlik	
Düzeyleri	76
Akademik Dil Becerileri Arasındaki Korelasyon Analizi.....	76
Nitel Yönteme İlişkin Bulgular.....	77
Uluslararası ğrencilerin En ok Zorlandıkları Dil Becerisi	78
Sınıf Değişkenine Göre Akademik Türkçe Yetkinlik Düzeyleri.....	79
Uluslararası ğrencilerin Yazılı dev ve Sınavlardaki Başarı Durumları.....	80
Akademik Türkçe Eksikliği Kaynaklı Sorunlar ve ğretim üyelerinin çözüm	
nerileri.....	81
BÖLÜM V	84
TARTIşMA	84
BÖLÜM VI.....	91
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	91
KAYNAKÇA.....	96
EKLER.....	111
Ek 1. Anket Uygulama İzni (Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi).....	111
Ek 2. Anket Uygulama İzni (Kütahya Dumlupınar Üniversitesi)	114
Ek 3. Görüşme İzni	116
Ek 4. Uluslararası ğrencilerin alışma Anketine Katılımı Talep Eden Elektronik	
Posta.....	118
Ek 5. İnternet Ortamında Paylaşılan Anket İşteği	119
Ek 6. Uluslararası ğrencilerin Akademik Türkçe İhtiyaçlarını Belirlemeye Yönelik	
Anket	120
Ek 7. Öğretim yeleri ile Yapılan Görüşmeye Ait Sorular.....	126
Ek 8. rnek Ders İçerikleri.....	127
Ek 9. zgemiş	156

TABLULAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Günlük Dil ve Akademik Dil Arasındaki Süreç.....	24
Tablo 2. Güvenirlilik Analizi.....	56
Tablo 3. Anketin KMO ve Bartlett's Testi Sonuçları.....	57
Tablo 4. Anket Maddelerinin Faktör Yükleri.....	57
Tablo 5. Uluslararası Öğrencilerin Demografik Özellikleri.....	62
Tablo 6. Uluslararası Öğrencilerin Akademik Dil Yetkinlikleri ve Akademik Türkçe Dersi Hakkındaki Görüşleri.....	63
Tablo 7. Uluslararası Öğrencilerin Dört Akademik Dil Becerisindeki Genel Yetkinlik Düzeyleri.....	63
Tablo 8. Uluslararası Öğrencilerin Akademik Konuşma Becerisindeki Yetkinlik Durumları.....	64
Tablo 9. Uluslararası Öğrencilerin Akademik Dinleme Becerisindeki Yetkinlik Durumları.....	66
Tablo 10. Uluslararası Öğrencilerin Akademik Okuma Becerisindeki Yetkinlik Durumları.....	67
Tablo 11. Uluslararası Öğrencilerin Akademik Yazma Becerisindeki Yetkinlik Durumları.....	69
Tablo 12. Sınıf Değişkenine Göre Uluslararası Öğrencilerin Dört Akademik Dil Becerisindeki Genel Yetkinlik Düzeyleri.....	71

Tablo 13. Sınıf Değişkenine Göre Uluslararası Öğrencilerin Akademik Konuşma Becerisindeki Genel Yetkinlik Düzeyleri	72
Tablo 14. Sınıf Değişkenine Göre Uluslararası Öğrencilerin Akademik Dinleme Becerisindeki Genel Yetkinlik Düzeyleri	73
Tablo 15. Sınıf Değişkenine Göre Uluslararası Öğrencilerin Akademik Okuma Becerisindeki Genel Yetkinlik Düzeyleri	74
Tablo 16. Sınıf Değişkenine Göre Uluslararası Öğrencilerin Akademik Yazma Becerisindeki Genel Yetkinlik Düzeyleri	75
Tablo 17. Eğitim Alanına Göre Dört Akademik Beceriye İlişkin Başarı Düzeyleri	76
Tablo 18. Dört Akademik Dil Becerisi Yetkinlik Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Analizi.....	77

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1. Akademik Dil Öğretim Sürecinde Öğeler Arası Etkileşim 22



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde çalışmanın problemi, amacı, önemi, sayıtları, sınırlılıkları ve tanımlar yer almaktadır.

Problem Durumu

Türkiye’de yükseköğrenim gören uluslararası öğrenci sayısı yıldan yıla artmaktadır. Uluslararası öğrencilerin yükseköğrenimleri için Türkiye’yi seçmelerinde, nitelikli eğitim alabilme, iyi bir meslek edinebilme, Türkiye’deki üniversitelerden aldıkları derecelerin kendi ülkelerinde oldukça saygın olması, Türkiye’deki üniversitelerde öğrenim gördükten sonra Avrupa’da eğitim görebilme şanslarının artması ve Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nin öğrencilere sunduğu burslar ve diğer imkânlar önemli rol oynamaktadır. Son yıllarda Türkiye’de akademik eğitim amacıyla gelen öğrencilerin sayısı yaklaşık olarak 125.000’e ulaşmıştır (YÖK, 2019).

Türkiye’ye üniversite eğitimi için gelen uluslararası öğrencilere uygulanan bazı prosedürler bulunmaktadır. İlk olarak öğrenciler *Yabancı Uyruklu Öğrenci Sınavı*’na (YÖS) girmekte ve Türkiye’de bir yükseköğrenim kurumuna yerleşmektedir. Yükseköğretim kurumlarında öğrenim göreceğ olan uluslararası öğrencilerin ön lisans, lisans ve lisansüstü eğitimlerine başlamadan önce B1 veya B2 seviyesinde Türkçe bilmeleri gerekmektedir. İlgili seviyede Türkçe bildiklerine dair sertifikaya sahip olan öğrenciler Türkçe hazırlık sınıfından muaf olarak bölümlerine başlayabilmektedirler. Türkçe bilmeyen veya bildiğine dair herhangi bir belgeye sahip olmayan öğrenciler *Türkçe Yeterlik Sınavı*’na tabi tutulmaktadır. Bu sınavdan başarılı olan öğrenciler üniversitelerdeki eğitimlerine başlamaya hak kazanırlar. Fakat bu uygulamada öğrencilerin üniversite eğitimlerine başlayabilmeleri ve bu eğitimi başarıyla devam ettirebilmeleri için akademik Türkçe’ye ihtiyaç duydukları gerçeği göz ardı edilmektedir. Öğrenciler gerek TÖMER’lerde gerekse diğer kurumlarda günlük ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri “genel Türkçe” öğrenip yeterlilik sınavında da “genel Türkçe”

sorularını yanıtlamaktadırlar. Hâlbuki öğrencilerin bu sınavlardan başarılı olmaları, akademik eğitim alabilecek düzeye geldiklerini göstermemektedir. Uluslararası öğrencilerin akademik eğitimlerini başarıyla sürdürebilmeleri için akademik Türkçe konusunda yetkin olmaları gerekmektedir. Akademik Türkçe yetkinliğini akademik dil özelinde düşünmek gerekirse; uluslararası öğrencilerin dört temel dil becerisiyle ilişkin akademik becerileri edinmiş olmaları beklenmektedir. Bu akademik becerilerden bazıları şunlardır: Dersi dinleme, gerekli notları 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, bir bilgiyi anlama, sentezleme ve yorumlama, karşılaştırma yapma, sıralama, sınıflama ve analiz etme (Chamot ve O'Malley, 1994; Flowerdew ve Peacock, 2001; Jordan, 1997). Akademik dil becerisi bir bilgiyi işlemek, anlamak, aktarmak veya değerlendirmek gibi bilişsel işlemleri yapabilmek anlamına gelmektedir. Yaygın anlayışla akademik dil, öğrencilerin derslerini anlayabilmesinde ve eğitimlerinde başarılı olabilmeleri için gerekli dil olarak görülmektedir.

Literatüre bakıldığında da uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaçları olduğunu ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Azizoğlu, Tolaman ve Tulumcu, 2018; Boylu, 2016; Demir, 2016; Demir ve Genç, 2019; Dilek, 2016; Enterieva ve Sezgin, 2016; Yahşi Cevher ve Güngör, 2015; Yılmaz ve Konyar, 2017). Dilek (2016) çalışmasında iyi derecede Türkçe bildiğini düşünen ve günlük yaşamda Türkçe açısından sıkıntı çekmeyen veya *Türkçe Yeterlik Sınavı*'ndan iyi bir not alıp üniversite eğitimlerine başlayan öğrencilerin, bölümlerine başladıklarında dil açısından büyük problemler yaşadıklarını, bazılarının okulu bırakmak istediklerini ve aslında hiç Türkçe bilmiyormuş gibi hissettiklerini ifade etmiştir. Enterieva ve Sezgin'in (2016) çalışmasında uluslararası öğrenciler özellikle ilk yıllarında, derste kullanılan dilin kendi bildiklerinden farklı olduğunu, dersi takip etmede ve kendilerini ifade etmede zorluk çektiklerini belirtmişlerdir. Bu çalışmalardan elde edilen bulgulara göre de uluslararası öğrencilerin akademik Türkçeye olan ihtiyaçları artık yadsınamaz bir gerçektir.

Uluslararası öğrenciler için akademik Türkçe ihtiyacı Yükseköğretim Kurumu'nun üniversitelere göndermiş olduğu 22/03/2019 tarihli 20764 sayılı ve *Seçmeli Akademik Türkçe Dersi* konulu yazısı ile de artık resmi olarak kabul görmekte ve bu

problemin çözümü ve ihtiyacın giderilmesi konusunda çalışmalar yapılmasını zorunlu kılmaktadır. İlgili yazıda açılması istenen Seçmeli Akademik Türkçe dersinin en az 2 kredilik bir ders olması gerektiği ifade edilmektedir. Bazı özel dil kurslarında veya üniversitelerin kendi bünyelerinde akademik Türkçe dersleri verilmiş fakat bu derslerin içeriği, işlenişi ve planlanması konusunda bir standartlaşma bulunmamaktadır. Yani üniversitelerden verilmesi istenen akademik Türkçe dersi için takip edilebilecek ortak veya standart bir program, ders izlencesi ve ders içeriği bulunmamaktadır.

Özetlemek gerekirse bu çalışmanın odaklandığı iki temel problem bulunmaktadır. Ana problem uluslararası öğrencilerin Türkiye’de üniversite eğitimlerini başarıyla sürdürebilmeleri için akademik Türkçe’ye duydukları ihtiyaç ve bu ihtiyacın düzeyinin çeşitli değişkenler açısından ortaya çıkarılmasıdır. İkinci problem ise uluslararası öğrencilere akademik Türkçe öğretilmesine yönelik standart bir program, izlence ve ders içeriğinin bulunmamasıdır. Bu çalışma ile yukarıda bahsedilen problemlere çözüm önerisi sunulmaktadır.

Bu çalışmanın yanıt aradığı ana problemi aşağıda verilmiştir:

1. Uluslararası öğrencilerin akademik dinleme, akademik konuşma, akademik okuma ve akademik yazma becerisinde yetkinlikleri ne düzeydedir?

Çalışmanın alt problemleri de şu şekildedir:

1. Sınıf düzeyi ve eğitim alanı değişkenleri açısından uluslararası öğrencilerin dört akademik dil becerisindeki yetkinlik düzeylerinde bir fark var mıdır?
2. Dört temel akademik dil becerisi yetkinlik düzeyleri arasında herhangi bir ilişki var mıdır?
3. Öğretim elemanlarının, uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaçları ve yetkinlik düzeyleri hakkındaki görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Amacı

Türkiye’de yükseköğrenim gören uluslararası öğrencilerin yaşadıkları bazı problemler vardır. Bu problemlerden belki de en büyüğü öğrencilerin Türkçe

konusundaki yetersizlikleridir. Uluslararası öğrencilerin bölümlerine başladıklarında ve daha sonraki yıllarda akademik dil konusunda problem yaşadıkları artık kabul edilmiş bir gerçektir. Ayrıca, uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaçları konusunda gerek öğrenciler gerekse öğretim üyeleri, uluslararası öğrencilerin anadili Türkçe olan öğrencilere göre akademik eğitimleri süresinde dezavantajlı durumda olduklarını belirtmektedirler. Bu hususta, öğrencilerin akademik Türkçe konusundaki ihtiyaçlarını tespit etmek ve bu ihtiyaca yönelik çalışmalar yapmak oldukça önemlidir (Dilek, 2016).

Bu çalışmanın adımları şu şekildedir:

1. İhtiyaç analizi
2. Nitel veri toplanması
3. Verilerin analiz edilmesi ve yorumlanması
4. Bulgulara göre akademik Türkçe örnek ders içeriği hazırlanması

Çalışmanın ilk adımı olan ihtiyaç analizinde aşağıda belirtilen sıra izlenmiştir:

1. İlk olarak çalışmada kullanılacak olan ihtiyaç analizinin amacı belirlenmiştir.
2. İhtiyaca yönelik ölçme aracı belirlenmiş ve geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılmıştır.
3. Çalışma evreni ve örnekleme belirlenip ulaşılabilen en fazla örnekleme ulaşılmıştır.
4. Sonuç veri elde edilip analiz programı ile analiz edilmiştir.

Literatüre bakıldığında ihtiyaç analizinin ihtiyaç belirleme, eksiklikleri ortaya çıkarma, materyal geliştirme ve ders tasarlama gibi birçok amacı vardır. Bu çalışma kapsamında yapılan ihtiyaç analizinin hedefi Richards (2001) tarafından belirlenen ihtiyaç analizi hedeflerinden şunları içermektedir:

1. Öğrenenlerin neyi yapmaları gerektiği ve neyi yapabildikleri arasındaki farkı belirlemek
2. Öğrenenlerin karşılaştığı bir problem hakkında bilgi toplamak

İhtiyaç analizi de kendi içerisinde birçok türe sahiptir. Bu çalışmada ihtiyaç analizi yöntemlerinden mevcut durum analizi kullanılmıştır. Mevcut durum analizinde veri elde

etmek için temel alınan bazı sorular vardır. Bu çalışmanın ihtiyaç analizi adımımda kullanılan mevcut durum analizi soruları aşağıdaki gibidir:

1. Öğrenenlerin mevcut durumdaki yeterlikleri ne düzeydedir?
2. Öğrenenler derse ilk başladıkları zamanda nasıl bir performans sergileyebilirler?
3. Öğrenenlerin hâkim oldukları beceriler nelerdir? (Songhori, 2008).
4. Bu çalışmada mevcut durum analizi yapmak için uluslararası öğrencilere bir ölçek uygulanmıştır. Ölçekteki ilk bölümde, uluslararası öğrencilerin hangi bölümlerde okudukları, kaçınıcı sınıfta oldukları, genel not ortalamaları, bölümlerine başladıklarında dil açısından zorlanıp zorlanmadıkları, kendilerini şu anda akademik Türkçe açısından yeterli görüp görmedikleri ve akademik Türkçe dersi hakkındaki görüşleri tespit edilmiştir. İkinci bölümde, akademik Türkçe açısından dört temel dil becerisi ve bunlarla ilintili olan alt becerilerde ne düzeyde yetkin oldukları belirlenmiştir.

Çalışmanın nitel kısmında ise, yüz yüze görüşme tekniği kullanılarak öğretim üyelerinin uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe konusundaki yetkinlik düzeyleri, ihtiyaçları ve problemleri hakkındaki görüşleri toplanmıştır. Son adımda ise, elde edilen veriler ışığında 3 haftalık örnek “Akademik Türkçe” ders içeriği hazırlanmıştır.

Yapılan bu çalışma, hâlihazırda Yükseköğretim Kurumu’nun da artık üniversitelerde zorunlu tuttuğu uluslararası öğrenciler için *Seçmeli Akademik Türkçe* dersi için örnek bir kaynak olması amaçlanmaktadır. Uluslararası öğrencilere akademik Türkçe öğretimi üzerine hazırlanan kaynaklara bakıldığında, bu kaynakların bazılarının belirli bir alana yönelik tek bir beceriye odaklanan içeriklerden oluştuğu veya yüksek seviyede Türkçe yeterliği gerektiren içeriklerden oluştuğu fark edilmiştir. Özel amaçlı İngilizce öğretimi genelinde ve akademik amaçlı dil öğretimi özelinde düşünüldüğünde, Dudley-Evans (1987) özel amaçlı dil öğretiminin yalnızca belirli bir alana yönelik kelimelerin öğretilmesi veya belirli bir gruba yönelik dil öğretimi anlamına gelmediğini ifade etmiştir. Böylece akademik dil öğretiminin alana özgü kelime öğretimi olarak düşünülmesi akademik dil öğretiminin doğasına aykırı olacaktır. Akademik dilde yetkinlik kazanmak için, hem akademik kelimeleri belirli bir bağlam içerisinde

kullanabilmek hem de dört temel beceride akademik anlamda yetkin olabilmek gerekmektedir. Bu çalışma kapsamında hazırlanan örnek ders içeriğinin izlediği yaklaşım aşağıdaki gibidir:

1. Alana özgü içerik ve kelime öğretmekten ziyade beceri öğretmeyi amaçlamıştır.
2. Uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe konusundaki ihtiyaçları mevcut durum analizi yöntemi ile tespit edilerek ders içeriğinde odaklanılacak beceriler belirlenmiştir.
3. Farklı disiplinlere aktarılabilen becerilerin öğretilmesi hedeflenmiş ve üniteler beceri odaklı hazırlanmıştır.
4. Geniş Açılı yaklaşımı (Williams, 1976) temel alınarak üniteler farklı disiplinlerden seçilmiş ve ilgili alan terminolojisine odaklanılmıştır.
5. Özgün materyalle desteklenen ve görev odaklı bir öğrenme yöntemi kullanılmıştır.
6. Basturkmen (2003)'ün ifade ettiği Tür 3 yaklaşımına göre, akademik Türkçe dersi her seviyeden ve her türlü alt yapıya sahip öğrenciye ulaşacak şekilde planlanmıştır. Bu ders materyalini kullanabilmek için yüksek seviyede dil yetkinliği beklenmemektedir.
7. Hazırlanan ders içeriğinin en temel felsefesi Spack'ın (1988) belirttiği üzere "araştırma ve retorik'in genel prensiplerinin öğretilmesi" üzerinedir.
8. Ders tasarımı konusunda beceri odaklı yaklaşım ve öğrenen odaklı yaklaşım benimsenmiştir (Hutchinson ve Waters, 1987).

Bu çalışma, nitel ve nicel yöntemler kullanarak veri çeşitlendirmesi yapmış olması, elde edilen bulgulara yönelik uluslararası öğrencilere akademik Türkçe yeterliliği kazandırmayı amaçlayan örnek ders içeriği hazırlaması ve ileride hazırlanacak olan akademik Türkçe ders içeriklerine de katkı sağlayacak olması açısından literatürdeki diğer çalışmalardan ayrılmaktadır. Çalışma sonunda uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaçlarına yönelik hazırlanan örnek akademik Türkçe ders içeriği ile uluslararası öğrencilerin akademik okuryazarlıklarının gelişmesi, akademik başarılarının artması, Türkçe'ye olan ilgilerinin canlı tutulması, okul terki oranlarının azalması ve dil açısından dezavantajlı konumdan çıkıp eğitimlerinde fırsat eşitliği sağlanması amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Önemi

Özel amaçlı yabancı dil öğretimi ile genel amaçlı yabancı dil öğretimi birbirinden farklı alanlardır. Hutchinson ve Waters (1987), özel amaçlı İngilizce öğretiminin genel amaçlı İngilizce öğretiminden farklı ve daha özgül uygulamalara sahip olduğunu belirtmiştir. Özel amaçlı İngilizce öğretiminde; öğretimde benimsenen yöntemler, öğrenen profili, öğretim alanı ve öğrenenlerin amaçları genel İngilizceden farklıdır. Genel İngilizce öğretiminde ise dört temel dil becerisine eşit oranda ağırlık verilebilirken, özel amaçlı İngilizce öğretiminde hangi beceriye odaklanılacağı ihtiyaç analizi ile belirlenir (Rahman, 2015). Dolayısıyla, özel amaçlı İngilizce öğretiminin alt dallarından olan akademik dil öğretiminin de kendine özgü öğretim uygulamaları vardır. Türkçenin özel amaçlı olarak öğretimi ve genel Türkçe öğretimi arasında da bu bağlamda çeşitli farklılıklar bulunduğunu söylemek mümkündür.

Tarihi temelleri 11. yüzyıla dayanan Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, sistematik bir şekilde uygulanmaya 20. yüzyılın sonlarında başlamıştır (Şen, 2016). 11. yüzyılda Kaşgarlı Mahmud'un *Divan-ı Lügati't Türk* eseri Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bilinen ilk eser olarak kabul görmektedir. 1950'lerde Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi konusunda üniversiteler de çalışmalarına başlamıştır. Uluslararası öğrencilere Türkçe öğretimi ilk olarak Boğaziçi Üniversitesi'nde başlamıştır (Göçer, Tabak ve Coşkun, 2012). 1984 yılında Ankara Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi (TÖMER) kurulmuş ve devamında diğer üniversiteler de kendi bünyelerinde TÖMER'leri açmıştır. 1991 yılında hayata geçirilen Büyük Öğrenci Projesi ile Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Türk Cumhuriyetleri ve Türk ve akraba topluluklarındaki öğrenciler Türkiye'ye eğitim almak amacı ile gelmişlerdir. Ayrıca Dış Ekonomik İlişkiler Kurulu (DEİK) ve Türk İşbirliği ve Kalkınma Ajansı (TİKA) gibi kurumlar da Türkiye'deki yabancı uyruklu öğrenci sayısını artırmak için çabalarda bulunmaktadır. 1991 yılında TİKA bünyesinde yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla Türkoloji Projesi başlatılmış ve 2000-2001 yılında ise proje uygulama aşamasına geçmiştir (Çangal ve Başar, 2016). 2007 yılında ise Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi üzerine ilk kurumsal adım olarak görülen Yunus Emre Enstitüsü açılmıştır. Yunus Emre Enstitüsü'nün katkıları ile Türkçe öğrenenlerin sayısı devamlı olarak ivme kazanmıştır. Yunus Emre Enstitüsü'nün güncel verilere göre yurtdışında 58 şehirde merkezi

bulunmaktadır (Yunus Emre Enstitüsü, 2019). Yunus Emre Enstitüsü'nün programları genel Türkçe öğretmeye odaklıdır. Fakat ihtiyaca yönelik, çocuklar için Türkçe, iş Türkçesi gibi dersler de YEE tarafından verilmektedir.

Yunus Emre Enstitüsü ve TÖMER'ler ile kurumsallaşan ve sistematik hale gelen Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanı hızla gelişmeye ve ilerlemeye devam etmektedir. Bu alanda devamlı çalışmalar yapılmakta ve materyaller üretilmektedir. Bundan dolayı, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi alanında nicelik açısından materyal sorunu olmadığını söylemek mümkündür. Fakat gelişmekte olan bu alan beraberinde bazı problemleri getirmektedir. Alan yazında yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde karşılaşılan sorunlar üzerine birçok çalışma bulunmaktadır (Açık, 2008; Alyılmaz, 2018; Biçer, Çoban, ve Bakır, 2014; Candaş Karababa, 2009; Derman, 2010; ; Durmuş, 2013; Er, Biçer, ve Bozkırlı, 2012; Maden ve İşcan, 2011; Yağcı, 2017). Örneğin alanda yetkin öğretim elemanı eksikliği, ortak kullanılabilir bir öğretim programı eksikliği, ölçme ve değerlendirme açısından bazı problemler ve akademik Türkçe açısından uluslararası öğrencilerin ihtiyacı ve materyal eksikliği sorunu bulunmaktadır.

Akademik Türkçe konusunun Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde yeni bir çalışma alanı olduğunu söylemek mümkündür. Yapılan ilk çalışma Tok (2013) tarafından akademik yazma ihtiyacını belirleme üzerinedir. Daha sonraki çalışmalar, akademik kelime bilgisi ve derlem hazırlama (Dolmacı, 2015; Dolmacı ve Ertaş 2016), öğrencilerin yaşadıkları terim sorunları (Yahşi Cevher ve Güngör, 2015), akademik Türkçe okuryazarlığı öğretimi (Ekmekçi, 2017), akademik Türkçe ihtiyaç analizi (Demir, 2017; Yılmaz ve Konyar, 2017) ve öğrencilerin akademik uyum düzeyleri ve yaşadıkları sorunlar (Boylu, 2016; Enterieva ve Sezgin, 2016; Şahin ve Demirtaş, 2014; Yahşi Cevher ve Güngör, 2016; Yılmaz, 2017) üzerine yoğunlaşmıştır. Fakat hem uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaçlarını çeşitli veri toplama araçları ile belirleyen hem de belirlenen ihtiyaca yönelik bir ders materyali hazırlayan bir çalışma henüz alan yazında bulunmamaktadır.

Bu çalışma, uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaçlarını belirlemesi ve bu ihtiyaca yönelik ders içeriği sunması açısından öncül bir çalışma olarak kabul edilebilir. Hâlihazırda uluslararası öğrencilere yönelik üniversitelerde standart bir akademik Türkçe dersi uygulaması bulunmamaktadır. Fakat bazı üniversiteler seçmeli

ders olarak veya bazı özel dil kursları belirli bir süre zarfında bu dersi vermektedirler. Ayrıca, YÖK de artık uluslararası öğrenciler için *Seçmeli Akademik Türkçe* dersini zorunlu kılmış ve bu uygulamanın 2019 yılı güz döneminde başlaması planlanmıştır. Anlaşılacağı üzere, uluslararası öğrencilere yönelik akademik Türkçe dersi için henüz standart bir uygulama, takip edilecek bir izlen ve ders materyali bulunmamaktadır. Karababa (2009), yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki en büyük sorunun müfredat ve müfredat geliştirmeye katkı sağlayacak çalışmaların olmaması olduğunu ifade etmiştir.

Bu çalışma kapsamında yapılan ihtiyaç analizinden elde edilen bulgularla hazırlanan örnek akademik Türkçe ders içeriği, uluslararası öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik en uygun olan yaklaşımlara göre tasarlanmıştır. Ayrıca uluslararası öğrencilere yönelik akademik Türkçe dersi için hazırlanan bazı kaynaklar incelenmiş ve bu kaynakların ya belirli bir alana yönelik hazırlandığı ya da yüksek seviyede dil yetkinliği içeren ve tek bir beceriye odaklanan kaynaklar oldukları görülmüştür. Çalışmada elde edilen bulgular ışığında 3 haftalık akademik Türkçe dersi örnek ders içeriği, öğrencilerin ihtiyaçlarına karşılamaya yönelik literatürden taranmış en uygun yaklaşımlarla ve hâlihazırda bulunan akademik Türkçe kaynaklarında incelenen eksiklikler tamamlanarak hazırlanmıştır. Bu çalışma kapsamında hazırlanmış olan akademik Türkçe ders içeriği ile YÖK'ün de artık zorunlu kıldığı uluslararası öğrencilere yönelik *Seçmeli Akademik Türkçe* dersi için de yol gösterici olacağı ve öğretimde ve uygulamada standartlaşmaya katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaçlarını belirlerken hem nitel hem nicel veriler kullanılarak elde edilen bulguların niteliğini artırılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre örnek bir ders içeriği hazırlanmıştır. Bu çalışmanın, uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyacını farklı yöntemler kullanarak belirlemesi ve üniversitelerin akademik Türkçe dersi için kullanabilecekleri bir ders materyali sunması açısından alan yazında faydalı bir çalışma olacağı düşünülmektedir.

Sayıtlar

1. Ölçeklerin uygulandığı uluslararası öğrencilerin, soruları ve durumları tam olarak anladığı var sayılmıştır.

2. Ölçek uygulanan uluslararası öğrencilerin ve öğretim üyelerinin sorulara ve durumlara içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.
3. Uygulama esnasında hem uluslararası öğrencilerin hem de öğretim üyelerinin fiziksel, ruhsal ve bilişsel olarak soruları cevaplamaya hazır oldukları var sayılmıştır.
4. Seçilen örneklemin evreni en iyi şekilde yansıttığı varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

1. Nicel araştırmalarda mükemmel örneklem ve yeterli sayıda veri toplamak güçtür (Karasar, 2017). Bu yüzden, çalışmada elde edilen veriler uygun bulunan katılımcı sayısı ile sınırlıdır.
2. Çalışma, 2018-2019 eğitim öğretim yılındaki Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi ve Kütahya Dumlupınar Üniversitesi'ndeki öğrenciler resmi izinler alınarak katılmışlardır.
3. Uluslararası öğrencilere uygulanan anket, sosyal medya üzerinden çevrimiçi olarak paylaşılmış ve 19 Mayıs Üniversitesi, Çorum Hitit Üniversitesi, Giresun Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi'nde okuyan uluslararası öğrenciler de ankete katılım sağlamışlardır. Katılım sosyal medya üzerinden erişilebilen öğrencilerle sınırlı kalmıştır.
4. Çalışmaya TÖMER'lerde Türkçe öğrenen öğrenciler dâhil edilmemiştir.
5. Katılımcı öğretim üyeleri, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi ve Kütahya Dumlupınar Üniversitesi ile sınırlıdır.
6. Çalışmada ölçeklere katılım gönüllülük esasına bağlı olduğundan örneklem gönüllü olan katılımcılar ile sınırlıdır.
7. Çalışma temel dil becerileri olarak dinleme, konuşma, yazma ve okuma üzerine odaklanmıştır.
8. Çalışma sonucunda hazırlanan Akademik Türkçe ders içeriği elde edilen bulgular ile sınırlıdır.

Tanımlar

Adsıl Biçim: Ad ya da ad özelliklerini gösteren sözcük biçimleri (İmer, Kocaman ve Özsoy, 2011).

Algılayıcı Beceri: Girdi almaya dayalı becerilerdir, örneğin dinleme ve okuma becerileri.

Bağıntı Ögeleri: Bir metnin veya söylemin bütünlüğünü oluşturan ve farklı parçaların bütünlüğünü gösteren ögelerdir.

Dil Bilgisel Araçlar: Belirli bir dile ve dilbilgisine ait olan yapılar (İmer, Kocaman ve Özsoy, 2011).

ESP (English for Specific Purposes): Özel amaçlı İngilizce öğretimi

EAP (English for Academic Purposes): Akademik amaçlı İngilizce öğretimi

Gönderge: Sözcüğün dış dünyada gönderimde bulunduğu nesne, durum, olgu vb. (İmer, Kocaman ve Özsoy, 2011).

Kesit: Toplumdilbilim ve biçemdilbilimde değişik toplumsal durumlarda kullanılan dil değişkesine verilen ad (İmer, Kocaman ve Özsoy, 2011).

Kişisiz Yapılar: Eylemin edilgen bir biçimde kullanıldığı yapılardır.

Özel Dil: Dilin kullanıcılarından çok kullanım alanıyla ilgili ortaya çıkan biçimdir (İmer, Kocaman ve Özsoy, 2011).

Özel değişken: Dilin kullanım alanıyla ilgili ortaya çıkan değişkenlerdir.

Söylem Belirteçleri: Bir söylemin akışı ve yapısını yönetmek için kullanılan sözcük veya sözcük öbeğidir.

Yüksek Sözlüksel Yoğunluk: Bir metnin yoğun olarak terim, alana özgü ve akademik kelime içermesi durumudur.

TÖMER: Türkçe Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi

YÖK: Yükseköğretim Kurulu

YÖS: Yabancı Uyruklu Öğrenci Sınavı

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Çalışmanın bu bölümünde özel amaçlar için yabancı dil öğretimi bağlamında özel amaçlar için Türkçe öğretiminden, akademik dil bağlamında akademik Türkçe öğretiminden, özel amaçlı dil öğretiminde yapılan ihtiyaç analizinden ve akademik Türkçe ders içeriği hazırlanması konusundaki yaklaşımlardan bahsedilmiştir.

Özel amaçlı yabancı dil öğretimi ile genel amaçlı yabancı dil öğretimi birbirinden farklı alanlardır. Hutchinson ve Waters (1987) özel amaçlı İngilizce öğretiminin, genel amaçlı İngilizce öğretiminden farklı ve daha özgül uygulamalara sahip olduğunu belirtmiştir. Özel amaçlı İngilizce öğretiminde; öğretimde benimsenen yöntemler, öğrenen profili, öğretim alanı ve öğrenenlerin amaçları genel İngilizceden farklıdır. Dolayısıyla, özel amaçlı İngilizce öğretiminin alt dallarından olan akademik dil öğretiminin de kendine özgü öğretim uygulamaları vardır. Öğretimi planlamanın ilk aşaması olan ihtiyaç analizi de bunlardan bir tanesidir. Bu çalışmanın kavramsal ve kuramsal çerçeve kısmı kapsamında, özel amaçlı İngilizce öğretimi, akademik amaçlı yabancı dil öğretimi, ihtiyaç analizi, akademik dil ve özellikleri ve akademik Türkçe dersi örnek ders içeriği hazırlama konusundaki alan çalışması, İngilizcenin özel amaçlı öğretimi alanındaki çalışmalar öncül olarak benimsenerek hazırlanmıştır.

Özel Amaçlar İçin Yabancı Dil Öğretimi

Özel amaçlı dil öğretiminin tarihi başlangıcı konusunda çeşitli ifadeler bulunmaktadır. Strevens (1977) özel amaçlı dil öğretimi tarihinin en azından yarım yüzyıllık bir geçmişe sahip olduğunu ifade etmiştir. Dudley-Evans ve St. Johns (1998) ise özel amaçlı dil öğretiminin tarihi temellerinin Yunanlar ve Romalılara dayandığını belirtmektedir.

Özel amaçlı yabancı dil öğretimi konusunda alanyazına bakıldığında ağırlıklı olarak özel amaçlar için İngilizcenin öğretilmesi konusunda çalışmalara rastlanmaktadır. Bu sebeple, bu çalışmada özel amaçlı Türkçe öğretimi ve devamında akademik Türkçe

konusundaki çalışmalardan bahsedilmeden önce Özel Amaçlı İngilizce öğretiminden bahsedilmesi ihtiyacı hissedilmiştir.

Özel amaçlar için İngilizce (İngilizcesi: *English for Specific Purposes*, ESP), İngilizce öğretimi alanından ayrı bir disiplin olarak alanyazında 1960'larda görülmeye başlar (Rahman, 2015). Özel amaçlı İngilizce öğretimi, planlanmış bir disiplin olmamakla beraber, ihtiyaçlar ışığında gün yüzüne çıkmıştır (Hutchinson ve Waters, 1987). Özel amaçlı İngilizce alanındaki çalışmaların başlaması ve hızla artmasındaki en önemli nedenler, İkinci Dünya Savaşı'nda kapsamı daha dar ve kullanım amacına yönelik dil ihtiyacının olması, bilimsel ve teknolojik gelişmelerin hızlanması, İngilizcenin uluslararası bilim dili olarak kullanımının devamlı olarak artması ve İngilizce konuşulan ülkelere uluslararası öğrencilerin eğitim amaçlı gitmesidir (Hutchinson ve Waters, 1987). 1960'lı yıllarda daha çok bilimsel ve teknolojik İngilizce üzerine ihtiyaçlar varken (Ewer ve Latorre, 1969), 1970'lere gelindiğinde ise bu ihtiyaç akademik İngilizce yönünde değişmiştir (Jordan, 1997). Daha sonra artan ihtiyaçlar ve yapılan çalışmalar ile birlikte özel amaçlı İngilizcenin ve özel amaçlı dil öğretiminin gelişim gösterdiğini söylemek mümkün olacaktır.

Özel amaçlı dil öğretimi hedefe yönelik pratik bir çabadır (Basturkmen H. , 2014). Özel amaçlı İngilizce dilin belirli bir fayda sağlamak amacıyla öğretilmesidir (Mackay ve Mountford, 1978). Belirli bir alana yönelik dil öğrenme, kısıtlı bir zaman diliminde dil öğrenme, çeşitli meslek gruplarına göre dil öğrenme ve dilin sadece belirli bir becerisine yoğunlaşarak öğrenme gibi uygulamalar özel amaçlı dil öğretimi kapsamına girmekte ve özünde belirli bir fayda sağlamayı barındırmaktadır. Örneğin, Basturkmen (2014) çalışmasında özel amaçlı İngilizce öğretiminde dilin yalnızca dil öğrenmek için veya genel bir eğitim seviyesine gelmek için değil; çalışma alanında ve akademik işlerde dil konusunda bir yol izlemek ya da daha iyi bir dil seviyesine sahip olmak için öğrenildiğini ifade eder.

Özel amaçlı dil çeşitlerinden bahsetmek gerekirse yine İngilizcenin özel amaçlı öğretimi konusundaki alanyazın yol gösterici olacaktır. Özel amaçlı İngilizce çeşitlerini Carter (1983) üçe ayırmaktadır. Bunlar, sınırlı (belirli bir amaca özel) İngilizce, akademik ve mesleki amaçlı İngilizce ve özel konular ile İngilizcedir. Öte yandan Hutchinson ve Waters (1987) da özel amaçlı İngilizceyi üçe ayırır. Bunlardan ilki bilim ve teknoloji için

İngilizce, diğeri iş ve ekonomi için İngilizce ve sonuncusu da sosyal çalışmalar için İngilizcedir. Her ne kadar Hutchinson ve Waters (1987) aralarında kesin farklılıklar olmadığını belirtse de, daha sonra tüm bu alt dallar iki kategoriye indirgenecektir: Akademik amaçlı İngilizce ve mesleki amaçlı İngilizce.

Özel amaçlı İngilizce çeşitleri, ayırt edici dilbilimsel özellikleri ve kurala dayalı iletişim sistemleri ile birbirinden ayrılmaktadır. Bazı durumlar ve ortamlar için belirli bir çeşidin kullanılması daha elverişlidir. Örneğin, akademik dilin okullarda kullanılması sokakta kullanılmasına göre daha uygundur (Scarcella, 2003).

Hutchinson ve Waters (1987) özel amaçlı İngilizce konusundaki yaklaşımların çeşitli ihtiyaçlara bağlı olarak zaman içerisinde değişime uğradığını ifade eder. Özel amaçlı İngilizce öğretimi uygulamaları ilk olarak meslek dili analizi diğeri adıyla kayır analizi olarak başlamıştır. Bu uygulamaların temelinde her meslek grubunun kendine özgü öğretim yöntemlerine ve içeriklerine ihtiyaç duymaları vardır. Daha sonrasında söylem analizi yöntemi kullanılmaya başlanmıştır. Söylem analizinde ise öğrenenlerin bilimsel veya teknik metinler okuyarak anlama ve yazma becerilerini geliştirmeleri amaçlanmıştır. Cümleler arası ilişkileri anlamlandırmak ve yorumlama becerisi kazanmak bu yaklaşımda oldukça önemlidir. Dil bilgisi yapılarının yerini, dilin metin içerisinde nasıl kullanıldığının çözümlenmesi almıştır. Bir diğeri yaklaşım olan hedef kullanım alanı analizinde, ders planlanması yapılırken hedef durumlar gözden geçirilir ve hangi dil bilimsel özelliklere odaklanılacağı hedef kazanımlara göre belirlenir. Hedef kullanım analizinden sonra, becerilere ve stratejilere odaklanan yeni yaklaşım üzerine çalışmalar başlar. Bu yaklaşım diğeri yaklaşımlara ek olarak metin düzeyindeki uygulamaların yüzeyselliğine karşı çıkararak hedef dil bilimsel yapıların işlenmesine yoğunlaşmıştır. Tavil (2003) beceriler ve stratejiler yaklaşımında izlenen adımları şu şekilde ifade eder:

1. Hedef durumun belirlenmesi
2. Becerilerin ve stratejilerin analiz edilmesi
3. Dil ve öğrenme tekniklerinin belirlenmesi
4. Dersin tasarlanması
5. Metinlerin seçilmesi ve etkinliklerin hazırlanması
6. Değerlendirmenin nasıl yapılacağına belirlenmesi

Bu yaklaşımın diğer yaklaşımlardaki eksiklikleri tamamlayarak hem metin düzeyinde hem de beceriler kapsayan bir yöntemle öğretim yapılması gerektiğini vurguladığını söylemek mümkündür. Ayrıca temelinde ihtiyaç analizi bulundurması, hedef öğrenen kitlesinin ihtiyaçlarını ve amaçlarını önemseyen bir yaklaşım olduğunu ifade edebiliriz. Son olarak öğrenme merkezli yaklaşım özel amaçlı dil öğretiminde kullanılmaya başlanmıştır. Bu yaklaşımda öğrenmenin öğrencilerin mevcut bilgilerle dili kullanmaya yönelik zihinsel bir süreç olmadığı, aynı zamanda birey ve toplum arasındaki etkileşimi de kapsadığı ifade edilmiştir. Öğrenme merkezli yaklaşıma göre, öğrenci kendi hedefini kendisi belirlemeli, öğretim de buna göre tasarlanmalıdır (Hutchinson ve Waters, 1987).

Özel Amaçlı ve Genel Amaçlı Yabancı Dil Öğretimi

Özel amaçlı yabancı dil öğretimi ile genel amaçlı yabancı dil öğretimi birbirinden farklı alanlardır. Doğrusu, Özel amaçlı İngilizce öğretiminde genel İngilizce'ye göre daha farklı ve daha özgül uygulamalar bulunmaktadır (Hutchinson ve Waters, 1987). Özel amaçlı İngilizce'de öğretim alanı, öğretim yöntemleri, öğrenenler ve öğrenenlerin amaçları da genel İngilizceden farklıdır.

Hutchinson ve Waters'a (1987) göre özel amaçlı İngilizce ve genel İngilizce arasında teoride bir farklılık yoktur, fakat uygulamada ciddi farklılıklar vardır. Özel amaçlı İngilizce diğer dil öğretme uygulamaları gibi dilin doğası üzerine kurulu öğrenme ve öğretme uygulamasıdır ve bundan dolayı sıklıkla genel İngilizce ile karıştırılmaktadır.

Özel amaçlı İngilizce öğretimi amaca ve ihtiyaca yönelik planlanan bir disiplindir. Tarihsel gelişimine bakıldığında, ilk başlarda daha çok cümle ve dil bilgisi odaklı planlanan özel amaçlı dil öğretimi daha sonra söylem analizi temelli olarak devam etmiştir (Johns ve Dudley-Evans, 1991). Daha sonraki çalışmalarda ise, özel amaçlı dil öğretiminin öğrenenlerin ihtiyaçlarını temel alarak yürütülmesi gerektiğini gösteren çalışmalar ortaya konmuştur. Bu alanda "*Target Situation Analysis*" yani "hedef durum analizi" ifadesi özel amaçlı dil öğretiminde öğrenen ihtiyaçlarını temel odak yapma konusunda ilk olarak Chambers (1980) tarafından kullanılmıştır. Daha sonra bu ifade "*needs analysis*" yani "*ihtiyaç analizi*" olarak evrilmiş ve günümüzde de bu şekilde kullanılmaktadır. Robinson (1991) eğitim öğretim dili olarak İngilizcenin kullanıldığı

durumlarda öğrenciler neye ihtiyaç duyuyorsa, özel amaçlı İngilizce dersinin de buna göre tasarlanması gerektiğini ifade ederek özel amaçlı dil öğretiminde ihtiyaç analizinin önemini vurgulamıştır. Hutchinson ve Waters'a (1987) göre de özel amaçlı dil öğretiminde temel odak öğrenenlerin ihtiyaçlarıdır.

Genel İngilizce öğretiminde dört temel becerinin öğretimine eşit ağırlık verilirken, özel amaçlı İngilizce öğretiminde hangi beceri üzerine odaklanılacağını yapılan ihtiyaç analizleri belirler ve ders içeriği buna göre hazırlanır (Rahman, 2015). Özel amaçlı İngilizce öğretimi, dilbilgisinden ziyade daha çok dilin kullanımını belirli bir bağlam içerisinde veren bir uygulama yapısına sahiptir.

Özel amaçlar için dil öğretimi, yalnızca dilin özel yapılarının öğretilmesi demek değildir. Dudley-Evans'a (1987) göre özel amaçlar için dil öğretimi, belirli bir alana özgü kelimelerin öğretilmesi veya belirli bir öğrenen grubuna özgü dil öğretimi anlamına gelmemektedir. Bu konuda yapılan çalışmalarda, örneğin, akademik dil öğretiminin alana özgü kelime öğretimi olarak düşünülmesi akademik dil öğretiminin doğasına aykırı olacaktır. Akademik dilde yetkinlik kazanmak için hem akademik kelimeleri belirli bir bağlam içerisinde kullanabilmek hem de dört temel beceride akademik anlamda yetkin olabilmek gerekmektedir.

Stevens (1988), özel amaçlı İngilizcenin 4 temel ve 2 değişken özelliği olduğunu ileri sürmüştür. Temel özelliklere bakıldığında, özel amaçlı İngilizce öğretimi öğrenenlerin ihtiyaçlarına göre tasarlanmalı, belirli bir meslek grubu veya alana özgü içerikler ile gerçekleştirilmeli, söylem analizi gibi daha üst düzey aktiviteler üzerine dil bilgisi öğretimi içermelidir. Son olarak da özel amaçlı İngilizce öğretiminin genel İngilizceden farklı olduğunu ifade etmiştir. Değişken özelliklere bakıldığında ise, sadece belirli bir dil becerisine yoğunlaşabileceğinden bahsetmiştir. Örneğin, özel amaçlar için İngilizce öğretiminde sadece okuma becerisi üzerine yoğunlaşılabilir. Özel amaçlı İngilizcenin, kısıtlı bir yöntem ile öğretilmeyeceğinden de çalışmasında söz etmiştir. Yani, özel amaçlı dil öğretiminde, genel dil öğretiminde olduğu gibi mükemmel ve tek bir öğretim tekniğinin olmadığını belirtilmiştir.

Dudley-Evans ve St. Johns (1998) da özel amaçlı İngilizcenin 3 tane temel ve 4 tane değişken özelliği olduğunu ifade etmiştir.

Özel amaçlı İngilizcenin temel özellikleri:

1. Öğrenenlerin dil açısından özel ihtiyaçlarını karşılamaya yöneliktir
2. Belirli bir disipline yönelik aktiviteleri ve yöntemi kullanır.
3. Dil becerileri (dil bilgisi, kelime, özel değişken), söylem ve janra odaklıdır.

Özel amaçlı İngilizcenin değişken özellikleri:

1. Belirli bir alanla ilişkili olabilir veya belirli bir alana göre tasarlanabilir.
2. Özel öğretim alanlarında, genel İngilizceden farklı bir yöntem kullanılabilir.
3. Genellikle herhangi bir iş grubundan yetişkinler için tasarlanır, fakat orta ve lise seviyesindeki öğrenciler için de tasarlanabilir.
4. Genellikle orta ve ileri seviyedeki öğrencilere yöneliktir. Öğrenenlerin belirli bir dil seviyesinde olmasını gerektirir, fakat başlangıç düzeyindeki öğrenenler için de tasarlanabilir.

Özel Amaçlar İçin Türkçe Öğretimi

Özel amaçlar için Türkçenin öğretimi tarihçesine bakıldığında Kaşgarlı Mahmud'un (1072-1074) *Divan-ı Lügat-it Türk* isimli eseri hem yabancılara Türkçe öğretiminde hem de özel amaçlı Türkçe öğretiminde öncül eserlerden birisidir. Esirü'd-din Ebû Hayyân (1312)'in ticaret alanında pratik Türkçenin öğretilmesini amaçladığı *Kitabü'l-İdrak Li Lisânü'l-Etrak* isimli eseri de bilinen ilk eserlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Yine, *Kitabü Bulgati'l-Müştak Fi Lugâti't-Türk ve'l-Kıfçak-Cemalü'd-din Ebi Muhammed Abdullahi't- Türkî* Türkçenin günlük kullanımını öğretmeye odaklanmıştır. Ali Şir Nevai'nin *Et-Tuhfetü'z-Zekiyye Fi'l-lugâti't- Türkiyye and Muhakemetü'l-Lugateyn* (1498) isimli eseri, akademik amaçlı Türkçe öğretimi üzerine kaleme alınmıştır. Son olarak, *Codex Cumanicus* özel amaçlı Türkçe öğretiminde önemli bir yere sahiptir. Bu eser, Hristiyanlığın Kumanlar arasında yaygınlaşmasını amaçlamıştır. Kitabın bazı bölümlerinde ticaret Türkçesi ve günlük Türkçe öğretimi üzerine de bilgiler bulunmaktadır Bayraktar (2003).

Bu alanda yapılan güncel çalışmalarda Temizyürek, Çangal ve Yörüsün'ün (2015)'te yayınladığı “*Yabancılara Türkçe Öğretiminde İş Türkçesi Öğretim Programı, Ders Kitabı Ve Terimler Sözlüğü Denemesi: Bankacılık Örneği*” adlı çalışmasında uluslararası öğrencilere yönelik bankacılık Türkçesi üzerine öğretim programı akabinde

ders kitabı ve terimler sözlüğü hazırlanmıştır. Çangal ve Başar (2016) “*Türkçe Öğrenen İranlılar İçin Turizm Türkçesi Öğretim Programı, Terimler Sözlüğü ve Konuşma Kılavuzu Denemesi*” adlı makalesinde uluslararası öğrenciler için turizm Türkçesi üzerine çalışmalarda bulunmuşlardır. Makalede, İran uyruklu Türkçe öğrenen öğrenciler için turizm Türkçesi öğretim programı hazırlanmış ve buna ek olarak terimler sözlüğü ve konuşma kılavuzu hazırlığında bulunulmuştur. Ulutaş (2016) “*Türkiye’de yükseköğrenim görececek yabancılar için özel amaçlı Türkçe öğretimine yönelik program geliştirme: Bir model önerisi*” isimli doktora çalışma çalışmasında özel amaçlı Türkçe öğretim programı önerisinde bulunmuştur.

Türkiye’de Ankara Üniversitesi TÖMER, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi KONDİL gibi bazı kurum ve kuruluşlarda da özel amaçlı Türkçe kursları verilmektedir. Yurtdışında bu görevi Yunus Emre Enstitüleri üstlenmiş durumdadır. Yurtdışında özel amaçlı Türkçe kursları örneğin iş Türkçesi, basın Türkçesi veya çocuklara yönelik Türkçe Yunus Emre Enstitüleri tarafından öğretilmektedir (Çangal ve Yörüsün, 2017).

Akademik Dil

En basit tanımıyla dil, kişilerarası iletişimi sağlayan en temel araçtır. Kişiler arası farklılıklardan oluşan *idiolect* yani birey dili, ağızlar ve lehçeler çeşitli farklılıklardan ötürü dilde oluşan zenginliklerdir. Hutchinson ve Waters’a (1987) göre dilin özellikleri kullanıldığı ortama göre değişiklik göstermektedir. Nasıl ki insanlar iletişim kurabilmek için günlük hayatta genellikle genel dil kullanımlarına başvuruyorlarsa, okul ortamında da akademik dile başvururlar.

Akademik dili tanımlayan birçok çalışma ve bilim insanı bulunmaktadır. Akademik dil, okul ortamı ve akademik söylem bağlamında kullanılan yazılı, sözlü, işitsel ve görsel dildir (Richards ve Schmidt, 2013). Hyland ve Hamp-Lyons’a (2002) göre akademik dil belirli grupların iletişimsel ihtiyaçları ve bu ihtiyaçlara yönelik uygulamalara odaklanan dil öğretimidir. Scarcella (2003) akademik dili, dilin akademik ortamda ve bilimsel kitaplarda kullanılan bir çeşidi veya değişkeni olarak tanımlar ve akademik disiplinlerle alakalı özgül dil bilimsel 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. Akademik dilde yetkin olmak öğretim dilinin İngilizce olduğu dersleri anlamada ve daha genel konuşmak gerekirse okulda ve kapsamlı ve karmaşık bilgileri ve olguları anlamaya faydalıdır (Fillmore ve Snow, 2000). Kısacası akademik dil, günlük konuşma dilinden farklı olarak, akademik söylemlerde ve okul bağlamında kullanılan yazılı, sözlü, görsel ve işitsel dildir.

Akademik dil ve günlük konuşma dili arasındaki fark üzerine ilk çalışmanın Cummins (1979) tarafından yapıldığını söylemek mümkündür. Cummins (1979,1981a, 1981b, 1991, 1992, 2000) dili *Basic Interpersonal Communicative Skills* yani “Bireylerarası Temel İletişim Becerileri” (BICS) ve *Cognitive Academic Language Skills* yani “Bilişsel Akademik Dil Yeterliliği” (CALP) olarak ikiye ayırmaktadır. BICS ve CALP’ın ortak noktalarına bakıldığında, ikisinde de belirli bir bağlamın olduğu ve ikisinin de belirli düzeylerde bilişsel işlemler gerektirdiği söylenebilir. Cummins’e göre Bireylerarası Temel İletişim Becerileri, Bilişsel Akademik Dil Yeterliliği’ne göre daha önce edinilir çünkü edinim sürecinde *bağlamsal içe yerleşik* girdiler (İngilizcesi: *context-embedded*, Çeviren: İmer, Kocaman, ve Özsoy (2011)) kullanılır. Fakat Bilişsel Akademik Dil Yeterliliği doğası gereği bağlamdan bağımsız olduğu için daha geç edinilir. Bireylerarası Temel İletişim Becerileri ediniminde anlam bir bağlam ile desteklenirken, Bilişsel Akademik Dil Yeterliliği’nin bağlamdan bağımsız olması akademik dil edinimini bilişsel olarak zorlayıcı yapmaktadır. Bireylerarası Temel İletişim Becerileri’ni temel veya genel dil, Bilişsel Akademik Dil Yeterliliği’ni de akademik dil olarak düşündüğümüzde, temel dili öğrenenler sadece dil yapılarına bağımlı değildirler. Temel dil bireylerarası iletişim temelli olduğundan bazı ipuçları, vücut dili, jest ve mimikler ile anlam aktarılabilir. Kısacası, temel dil bağlam çerçevesinde gelişir ve iletişimsel ipuçları içerirken akademik dilde bunlar sadece dilbilimsel sinyaller sayesinde yapılmaktadır. Bu da daha önce belirtildiği üzere, Cummins’e göre temel dil ediniminin daha kolay ve daha erken gerçekleşmesine ve akademik dil ediniminin daha geç ve daha zorlu olmasına neden olmaktadır (Cummins, 1979, 1981a, 1981b, 1991, 2000).

Cummins tarafından ileri sürülen Bireylerarası Temel İletişim Becerileri ve Bilişsel Akademik Dil Yeterliliği ayrımına yönelik bazı karşıt görüşler vardır. Bunların

en önemlilerinden birisi varsayılan Johns (1997) tarafından ileri sürülen görüşte, Cummins'in dili ikiye bölen yaklaşımının akademik dilin karmaşıklığını ve onu etkileyen çoklu değişkenleri anlamak için yeterli olmadığını belirtmektedir. Bireylerarası Temel İletişim Becerileri ve Bilişsel Akademik Dil Yeterliliği dilde ikicilik yaratmakta ve dilin ya edinildiğini ya da edinilemediğini ifade etmektedir. Johns'a göre akademik dilin bir defa edinilmesi mümkün değildir çünkü her disiplin sürekli kendi dilini oluşturmakta ve bu devinim sürekli devam etmektedir (Johns, 1997). Scarcella'ya (2003) göre dildeki belirli değişkenlerin ya Bireylerarası Temel İletişim Becerileri ya da Bilişsel Akademik Dil Yeterliliği edinimini sağladığı yaklaşımı gerçekçilikten uzaktır çünkü birçok değişken ikisinin de gelişimini ve edinimini desteklemektedir.

Akademik dil ve akademik okuryazarlık konusundaki ikinci bakış açısında ise akademik dili öğretmek için çabaların kısıtlı ve verimsiz olduğu ifade edilmiştir. Bu bakış açısına göre akademik dil, içerisinde birçok değişkeni barındırdığından ve ortak kabul gören standartları olmadığından öğretilmediği savunulmuştur (McKay ve Weinstein-Shr, 1993; Street, 1985, 1996; Valdez, 2000). Son olarak, bu konuda önerilen bir çerçeve vardır ve bu ikinci yaklaşımı reddetmektedir. Akademik dil, farklı dinamikleri, birbiri ile ilişkili becerileri ve soyut dilbilimsel kavramları içermektedir. Bundan dolayı, mükemmel, hatasız ve tek yönlü anlamlandırma içeren teknikleri reddetmektedir. Bu yaklaşımın odak noktası temel seviyede dil özelliklerini formal tanımlarla öğretmektir (Scarcella, 2003).

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 öğretme ile ilişkilendirilir (Flowerdew ve Peacock, 2001; Jordan, 1997). Chamot ve O'Malley (1994) akademik dilin fonksiyonlarını şu şekilde ifade eder:

1. Bir bilgiyi aramak
2. Bilgiyi anlayıp sentezlemek
3. Karşılaştırma yapmak
4. Sıralamak
5. Sınıflamak

6. Analiz etmek
7. Çıkarım yapmak
8. Kanıtlamak
9. İkna etmek
10. Problem çözmek
11. Değerlendirmek

Buradan da anlaşılacağı üzere, akademik dil ham bilgiyi işlemek, anlamak, aktarmak veya değerlendirmek gibi bilişsel süreç süzgecinden geçirmek için ihtiyaç duyulan dildir. Yaygın anlayışla akademik dil, öğrencilerin derslerini anlayabilmesinde ve eğitimlerinde başarılı olabilmeleri için gerekli dil olarak görülmektedir. Coleman ve Goldenberg'e (2010) göre, akademik dil içerik alanı öğretiminde oldukça önemli bir rol oynar. Yani akademik dil için yalnızca alana bağlı içerik öğretimi demek eksik bir ifade olacaktır.

Literatürde bazen *üniversite dili* (Biber, 2006) olarak karşımıza çıkan akademik dil, akademik başarı için temel unsurlardan biridir. Öğrenciler, öğrenme sürecinde veya öğrendiklerini sözlü veya yazılı olarak aktarırlarken akademik dil becerisine ihtiyaç duyarlar (Goldenberg ve Coleman, 2010). Akademik dilde başarı veya akademik okuryazarlık ileri seviyede düşünme becerilerine sahip olmayı gerektirmektedir (August ve Hakuta, 1997). Akademik dil tek bir alana yönelik olmamalı, tam aksine alana yönelik dil yerine akademik söylem ve akademik okuryazarlık öğretilmelidir. Ayrıca, akademik dil çok çeşitli üslupları (*genre*) da içermektedir (Saville-Troike, 1984); (Swales, 1990). Akademik dil, farklı ve çeşitli disiplinlerden alt kayıtlar (sub-register) içermektedir (Johns A. M., 1997). Brown'a göre, akademik dil öğretimi öğrenenlerin kendi yetkinlikleri ve görev tamamlama stratejilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır (Brown, 2007). Bundan dolayı, belirli bir alana özgü çalışmalar o alana özgü dil ve akademik dil ile beraber gerçekleştirilir (Scarcella, 2003).

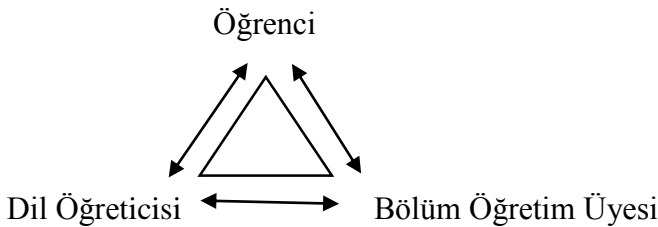
Akademik dil öğretiminde temel amaç öğrenenlere hedef dilde araştırma yapmalarına, iletişim kurmalarına ve çalışmalarına katkı sağlayacak iletişim ve akademik becerilerin öğretilmesidir (Flowerdew ve Peacock, 2001). Akademik dil, okullarda uzun vadeli başarı sağlama, yükseköğretimin tamamlanması, mesleki gelişim fırsatı sunan iş imkânlarına sahip olma ve iyi bir ekonomik duruma erişme açılarından oldukça önemlidir

(Rumberger ve Scarcella, 2000). Scarcella (2003) çalışmasında Amerika’da sosyo-ekonomik başarı sağlamak için en güvenli ve en kesin yolun akademik İngilizce öğrenmek olduğunu ifade etmiştir. Yine aynı çalışmada, akademik dil becerilerine sahip olmayan öğrencilerin başarısız olması kaçınılmaz bir sonuç olduğu vurgulanmıştır.

Genel dil ve akademik dil arasındaki ayrıma baktığımızda, Cummins’in BICS ve CALP ayrımı gibi farklı özelliklerin genellikle sözlü dil üzerinden yapıldığı görülmektedir. Fakat akademik dilin özellikleri konusunda alanyazında bulunan hemen hemen tüm çalışmalarda yazı dilinin temel alındığı söylenebilir. (Biber, 2006; Hyland, 1994; Zwiers, 2014)

Akademik dil öğretimi konusunda bazı farklı görüşler bulunmaktadır. Hatta bazı yaygın yanlışlara da bu hususta değinmekte fayda vardır. Akademik dil öğretiminde görülen en yaygın yanlış, akademik dil öğretiminin terim öğretimi ile sınırlandırılmasıdır. Zwiers’in (2014) de tanımladığı gibi terim öğretimi, akademik dil öğretiminde buz dağının yalnızca görünen kısmıdır. Bu görüşü destekleyen ifadesi ile Coleman ve Goldenberg (2010) akademik dil öğretimini kapsamında yalnızca ders içeriği ile alakalı kelimelerin değil aynı zamanda söz dizimi kuralları ve metin yapılarının da öğretilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Akademik dil öğretim süreci hakkında Dudley-Evans (2001) üç tane iletişim ögesi bulunduğunu ve bu öğelerin sürekli çift yönlü bir etkileşim içerisinde bulduklarını ifade eder. İletişim öğeleri dil öğreticisi, bölüm öğretim üyesi ve öğrencidir. Akademik dil öğretimi sürecinde üç önemli özellik vardır: dayanışma, işbirliği ve takım öğretimi.



Şekil 1. Akademik Dil Öğretim Sürecinde Öğeler Arası Etkileşim

Şekil 1’de de görüldüğü üzere akademik dil öğretim sürecine dâhil olan öğrenci, dil öğreticisi ve bölüm öğretim üyesi olmak üzere üç temel öge sürekli etkileşim halindedir (Dudley-Evans, 2001). Öğrenci ve dil öğreticisi öğrenme sürecinde daha aktif etkileşim halindedir demek mümkündür. Dil öğreticisi ile bölüm öğretim üyesi de, öğretim sürecinden önce öğrenci ihtiyaçlarını belirlemede ve süreç esnasında ise öğretimi zenginleştirmek ve gerekli değişiklikleri yapabilmek amacıyla etkileşim sürdürebilirler. Son olarak, öğrenci ve bölüm öğretim üyesi arasındaki etkileşimi öğrenci ihtiyaçlarını belirleme ve öğretim sonrasındaki akademik eğitim sürecindeki etkileşim olarak yorumlamak mümkündür.

Akademik dilin ne zaman öğretilmesi gerektiği de ayrı bir tartışma konusunu oluşturmaktadır. Örneğin, akademik Türkçe için açılan bazı özel kurslara bakıldığında katılımcılardan belirli bir seviyede olmaları beklendiği görülmektedir. Scarcella’ya (2003) göre akademik dil öğretiminin, günlük dil özelliklerini edinilmeden de yapılabilmesi mümkündür. Fakat akademik dilin geliştirilmesi için, öğrenenlerin temel dilde belirli bir yetkinlik seviyesine gelmesi gerekmektedir (Scarcella, 2003). Dudley-Evans ve St. Johns’a (1998) göre akademik dil öğretiminde genel dil öğretiminden ayrı bir yöntem izlenebilir fakat bu zorunluluk ifade etmemektedir. Genel dil öğretiminde olduğu gibi çok disiplinli alanlardan içerikler kullanılabilir veya belirli bir disiplin ile ilişkilendirilebilir. Birçok araştırmanın önerisinde olduğu üzere genel dil öğretimine sıfırdan başlanabilirken, akademik dil öğretimi için öğrenenlerin hedef dilde belirli bir yetkinlik seviyesine ulaşmış olmaları ön koşuldur. Genel dil öğretimi her yaşta başlayacağı gibi, akademik dil öğretiminde böyle bir durum söz konusu değildir. Dudley-Evans ve St. Johns (1998), akademik dil öğretimi için yetişkinlerin hazırbulunuşluk durumlarının öğretim için uygun olduğunu ifade etmektedir.

Akademik Dilin Özellikleri

Akademik dilin günlük dil ile kıyaslanması konusunda Scarcella (2003) ve Cummins’in (1979,1981a, 1981b, 1991, 1992, 2000) çalışmalarından yukarıda bahsedilmiştir. Akademik dilin işlevleri konusunda yapılan birçok çalışma bulunmaktadır. Bunlardan kapsamlı olan bir çalışmada Dalton-Puffer (2007) akademik dilin bazı temel işlevleri olarak bir bilgiyi analiz etme, sınıflandırma, karşılaştırma yapma, betimleme, tanımlama, değerlendirme, sonuç çıkarma, açıklama, anlatma, ikna

etme, bilgilendirme ve tahminde bulunma olarak ifade etmiştir. Her ne kadar akademik dil günlük dilden farklı olarak ifade edilse de, günlük dil ve akademik dil arasında bir geçiş mevcuttur. Hatta günlük dil ve akademik dil arasında ortak kullanılan kelimeler, dil ötesi ipuçları, yardımcı öğeler ve bilişsel süreçler mevcuttur. Bu konuda Coleman ve Goldenberg'in (2010) çalışmasında ifade edilen konuşma dili ve akademik dil arasındaki süreç Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Günlük Dil ve Akademik Dil Arasındaki Süreç

	Günlük / Genel Dil	Hibrit / Ortak Alan	Akademik Dil
Dil Ötesi İpuçları Paylaşılan Arka Plan Bilgisi	Konuşma esnasında ya da paylaşılan arka plan bilgisi ile anlamlı bir bağlam içerisinde bulunur.	Alışık olunmayan bir konuda tartışırken, yeterli bilgi konuşmacı tarafından istemli bir biçimde verilir.	Çoğunlukla bağlamdan uzak, sözlü veya yazılı metinde ifade edilen dile bağlı olan bilgiyi içerir.
	Bireyler genellikle biraz da olsa bilgilerinin ve deneyimlerinin olduğu konularda konuşurlar.	Sunum ve metinlerin ikisi de görsel öğelerle desteklenerek akademik içeriğin daha bağlamsallaştırılmasını sağlar.	Okuyucu ve dinleyici anlama için kendi arka plan bilgisine veya gerekli bağlama ihtiyaç duyar.
	Temel olarak kişilerarası olan bir iletişimi ifade eder.	Konuşmacılar mesajı daha anlaşılır hale getirmek için sıklıkla jest ve mimikler, konuşma hızı, duraksamalar ve tonlama gibi kişilerarası ipuçlarını kullanırlar.	Temel olarak kişisiz (<i>impersonal</i>) dili ifade eder. Vurgu, mod ve tonlama kelimeler ve içerik aracılığıyla iletilir.
	Yüz yüze iletişimler vücut dili, yüz ifadeleri veya tonlama gibi bağlamsal ve kişisel ipuçlarını kullanmaya izin verir.		Yüz yüze iletişim oldukça kısıtlı veya hiç yoktur.
Kelime	Genellikle bilindik günlük kelimeler kullanılır.	Konuşmacı ve metinler görece basit kavramları anlamayı daha zor hale getiren bilinmedik kelimeler ve ifadeler kullanır.	Alana özgü ve daha az bilindik kelime kullanılır.
	Kesin anlam iletişim akısını veya yeterli ortak anlayışı devam ettirmek kadar önemli değildir.		

Dil Bilgisel Destek Birimleri	<p>Sıklıkla “ve” gibi veya zamirler gibi bağlam içerisindeki katılımcının kolaylıkla anlayabileceği dil bilimsel kısaltmalar kullanılır.</p> <p>Konuşma standart olmayan ve günlük dili içerebilir.</p>	<p>Konuşmacı ve yazarlar içerik konusunda zengin mesajlarını söz sanatları, bilindik ifadeler ve daha az fikir yoğunluğu gibi iletişimsel ton kullanarak daha anlaşılır hale getirebilirler.</p>	<p>Genellikle özellikli dil bilimsel, yapısal ve sunum elementleri kullanılır.</p> <p>Yazı ve konuşma biçimselleşmiş ve yapılaşmıştır.</p> <p>Kişisiz ve bildirim dili kullanılır.</p> <p>Dil, ifade edilen fikirlerle birlikte daha da yoğunlaşır.</p>
Bilişsel Öğeleri İfade Etme için Kullanılan Dil	<p>Okuyucu ve dinleyici çok az bilişsel ihtiyaca maruz kalır.</p> <p>Olaylar ve bireyler bilindik ve somuttur.</p> <p>Çıkarım, analiz ve sebep sunulan tartışmalar genellikle daha az belirgindir.</p>	<p>Günlük iletişimsel olaylar bilişsel olarak karmaşık ve zorlayıcı olabilir.</p>	<p>Özetleme, analiz etme ve açıklama bilişsel olarak daha karmaşık fonksiyonlar kullanılır.</p>

Tablo 1’de de görüldüğü üzere, arka plan bilgisi, dil ötesi ipuçları, kelime, bilgisel kısaltmalar ve bilişsel öğeleri ifade etme açısından günlük dil ve akademik dil arasında basitten karmaşığa giden bir süreç vardır. Literatürdeki tartışmalara dayanarak, bu karmaşıklığın en önemli geçiş ögesi olarak günlük dilin daha bilindik bir bağlam çerçevesinde var olduğunu ve arka plan bilgileri veya kişiler arası iletişime dayandığını fakat akademik dilin daha karmaşık bir bağlam etrafında oluştuğu ve kişilerarası iletişim ipuçlarının oldukça az veya hiç olmadığını söylemek mümkündür.

Dört Temel Akademik Dil Becerisi

Günlük dilde olduğu gibi akademik dilde de dört dil becerisinin kullanımları mevcuttur. Bu kısımda, akademik dil becerileri ve bu becerilerin özellikleri literatüre dayandırılarak açıklanmıştır.

Akademik dinleme. Bireyler iletişim kurmak için iki yöntem kullanırlar. Bunlardan birisi yazılı iletişim, diğeri ise sözlü iletişimidir. Sözlü iletişim kanallarından bir tanesi de dinlemedir. Dinleme eyleminde, mesajı aktaran konuşmacı ve mesajın alıcısı dinleyici olmak üzere iki temel eleman vardır. Dinleyici, konuşmacıdan gelen mesajı alır

ve zihinsel süreçlerle işler. Temur'a (2001) göre dinleme, önce söylenenleri dinleme ve daha sonra söylenenler arasında bir bağ kurma işlemidir.

Dinleyenler iki strateji ile dinleme işlemini anlamlandırmaktadır. Bunlardan hedef dildeki söz dizimini çözümü ve var olan bilgilerini aktifleştirmedir (Spack, 1988). Dinleme esnasında dinleyenin eski bilgilerini aktifleştirmesi, karşılaştırma yapması ve eski ve yeni bilgileri sentezlemesi gibi bilişsel süreçler gerçekleşmektedir.

Christison ve Krahnke (1986) akademik ortamda en çok kullanılan becerinin dinleme becerisi olduğunu belirtir. Bunun sebebi dinlemenin algılayıcı bir beceri olması ve akademik ortamların daha çok bilgiyi aktaranın ağırlıklı olarak konuştuğu ortamlardan oluşması olabilir. Akademik bir beceri olarak dinleme, günlük hayatta kullanılan dildeki dinleme becerisinden içinde barındırdığı bazı bilişsel işlemler ve bağlamdan bağımsız olabileme durumundan dolayı farklılık göstermektedir. Flowerdew'e (1995) göre akademik dinleme becerisinin kendisine 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

Diğer becerilerde olduğu gibi, akademik dinleme becerisi de kendi içerisinde bazı alt becerilere sahiptir. Bunlardan belki de en önemlisi not almadır. Not alma sürecinde dinleyici eş zamanlı olarak hem dinleme hem yazma işleminde bulunur. Ayrıca, not alma alt becerisi kendi içerisinde çeşitli bilişsel süreçlerin de aktif durumda olmasını gerektirir. Bu süreçler yeni bilgiyi algılama, eski bilgilerle karşılaştırma, önemli bilgileri konuşmadan çıkarabilme vb. olarak ifade edilebilir. Akademik okuma ile ilgili literatürde birçok alt beceri sıralanmıştır. Richards'a (1983) göre akademik dinleme alt becerileri şunlardır:

1. Dersin amacını ve kapsamını anlamak
2. Dersin konusunu anlamak ve dersi takip edebilmek

3. Bir söylemi oluşturan parçalar arasındaki ilişkiyi anlamak (ana fikir, genellemeler, hipotez, destekleyici fikirler, örnekler)
4. Söylem belirteçlerinin rolünü anlayabilmek
5. Konuşmadan çıkarım yapabilmek
6. Kelimelerin anlamını bağlamdan çıkarabilmek
7. Bağıntı öğelerini tanıyabilmek
8. Tonlama, konuşma hızı ve vurgulamanın içeriğe etkisini anlamak
9. Konuşmacının tavrını çözümlmek
10. Farklı ders anlatma yöntemlerini takip edebilmek (sözlü, görsel-işitsel)
11. Aksan ve hıza bağlı faktörleri gözetmeksizin dersi anlayabilmek
12. Değişik ders anlatma tarzlarına alışık olmak (resmi, konuşma dilinde, plansız konuşma vb.)
13. Farklı özel dillere alışık olmak (yazılı dil ve günlük dil gibi)
14. Konuşmadaki alakasız kısımları anlayabilme (örneğin, espriler)
15. Tavır veya vurgu gibi sözsüz belirleyicileri anlamak
16. Sınıf içerisinde geçen tartışmaları takip edebilmek
17. Eğitici / öğretici görevleri ve konuşma sürecindeki yönergeleri anlamak

Yukarıda verilen alt becerilere bakarak, diğer becerilerde olduğu gibi akademik dinlemede de bireyler bilişsel süreçler aracılığı ile ham bilgiyi işlerler. Akademik beceri edinmenin edinilen ham bilgiyi işleme yetisi olduğunu söylemek belki de bu bağlamda doğru olacaktır.

Akademik konuşma. Konuşma, bir mesajın sözlü olarak aktarılması işlemi olarak tanımlanabilir. İyi bir konuşma, mesajın iyi ifade edilmesi, söylenenlerin tutarlı olması vs. gibi bazı özelliklere sahiptir. Grice'e göre "konuşmanın dört ilkesi" vardır:

1. Nicelik ilkesi
2. Nitelik ilkesi
3. İlişkili olma ilkesi
4. Konuşmacının tarzı ilkesi

Buradan hareketle, konuşmanın içeriğinin yeteri kadar bilgilendirici olması, içeriğin değerli bilgileri veya ifadeleri içermesi, içeriğin konu ile alakalı olması ve iki

anlamlılık yaratmaktan, dinleyicinin kafasını karıştırmaktan ve dinleyicinin zihninde soru işareti oluşturmaktan kaçınması gerekmektedir (Akt. Richards, 1983).

Akademik konuşma becerisi derslerde soru sormak, sözlü sunumlar yapmak, seminer vs. gibi ortamlarda sözlü anlatımda bulunmak ve sınıf içi tartışmalara katılmak gibi ortamlarda kullanılmaktadır (Jordan, 1977). Akademik jargona göre konuşma yapmak, belirli terminolojiye hâkim olmak ve bazen günlük dilde alışılmış ifadelerden uzak kalmak gibi sebeplerden konuşma becerisi öğrencileri zorlamaktadır. Fakat özellikle yabancı dilde akademik konuşma yapan öğrenciler için bu beceri oldukça zordur. Bunun sebebi bazen konuşmanın değerlendirildiği durumların çok hızlı ve öznel yargılara dayanması olarak da ifade edilebilir (Christianson, Hoskins ve Watanabe, 2009).

Akademik okuma. Okumanın bir metni veya yazıyı bilişsel olarak kodlama ve anlamlandırma süreci olduğunu söylemek mümkündür. Okuma, metinlerin duyuşal kanallarla algılanıp okuyucunun ön bilgileri ile de sentezlenerek anlamlandırılmasıdır (Avcıoğlu, 2000; Güneş, 2014; Yalçın, 2000). Calp'a (2005) göre iyi bir okuma anlayışı bilişseldir ve bir metin okunduğunda asıl olan durum zihinsel süreçlerin aktifleşmesidir. Bu açıklamaları destekleyen ifadesiyle Nunan (1989), okumanın sadece dilbilgisinin yazılarla kodlanmış hali olmadığını aynı zamanda okurların kendi bilgileri ile okudukları bilgileri sentezleyip anlamlandırdıklarını belirtir.

Okuma sürecinde okuyucu bazı zihinsel süreçleri beyinde aktifleştirir. Bu süreçlerden en temel olanları görme, tanıma, görüntü belleği oluşturma ve anlama gibi sıralanabilir (Kurudayıoğlu, 2011). Öte yandan Smith ve Dechant (1961) okumayı tanıma ve algılama olmak üzere iki bilişsel işlemin oluşturduğunu ifade eder. Guthrie ve Wigfield'e (2005) göre ise okuma esnasındaki bilişsel süreçler, okuyucunun ön bilgilerini aktifleştirilmesi, metnin hatlarını zihinde şekillendirilmesi, metnin mesajının anlamlandırılması ve ön bilgiler ile metnin harmanlanmasıdır.

Okuma esnasında okuyucu üç farklı strateji kullanır. Bunlardan birincisi parçadan bütüne, diğeri ise bütünden parçaya okuma yapmaktır. Parçadan bütüne giden bir model ile okuma yapan kişi, önce kelimelerden cümleleri, cümlelerden paragrafları ve paragraflardan tüm metni anlamlandırmaya çalışmaktadır. İkinci olarak, bütünden parçaya giden bir model ile okuma yapan kişi ise, önce metin hakkında ne bildiğini

sorgular ve ön bilgilerini harekete geçirip kendisini okuma sürecine hazırlar. Okuma sürecinde ön bilgileri ile yeni bilgilerini harmanlayarak anlamlandırmaya çalışır. Son olarak gazete, dergi, internet kaynağı gibi görsellerde desteklenmiş metinlerin okunması sürecinde gerçekleşen etkileşimli okuma stratejisinden bahsetmek gerekmektedir. Bu stratejide, metni destekleyen görsel bilgi metin ve okuyucunun ön bilgisi ile etkileşime girerek anlamlandırma işlemi gerçekleşir (Ülper, 2010).

Anadilde ve yabancı dilde okuma yaparken (okuma öncesi, okuma süreci ve okuma sonrası) okuyucunun kullandığı bazı yöntemler vardır. Aşağıda, bir okuma metnini anlamlandırma süreci ile ilgili bazı yöntemlere yer verilmiştir (Bartham ve Parry, 1989; Smith ve Elliot, 1986):

1. Metnin konusunu tahmin etme
2. Metne uygun başlık önerme
3. Bilinmeyen sözcüğün anlamını tahmin etme
4. Metin hakkında genel bilgi sahibi olma
5. Tarama yaparak / gözden geçirerek okuma
6. Yüzeysel okuma
7. Metnin genel mesajını anlama
8. Metnin ana fikrini ve yardımcı fikrini bulma
9. Metinle ilgili bilgileri sentezleme ve aktarım yapma
10. Metnin özetini çıkarma
11. Sözlük kullanma
12. Metin parçaları arasında bağlantı kurma

Okuma yaparken kelime bilgisi veya kelimeyi bağlam içerisinde anlamlandırma oldukça önemlidir. Scarcella'ya (2003) göre, okuma sürecinde kelimeler tüm alanlarda kullanılan genel kelimeler, belirli alanlara özgü teknik kelimeler ve tüm alanlarda kullanılan hem genel hem de özel anlama sahip akademik kelimeler olarak üçe ayrılmaktadır. Daha önce de bahsedildiği üzere, özellikle akademik okuma sürecinde okuyucunun metin içerisindeki genel, teknik ve akademik kelimeleri anlamlandırabilmesi gerekmektedir. Akademik başarı için dört beceride ve bu becerilere ait alt becerilerde başarılı olmanın önemi yadsınamaz bir gerçektir. Fakat daha önce de değinildiği üzere özellikle okuma becerisinde kelime ve kelime öğretimi konusu literatürde bazı

tartışmaları da beraberinde getirmektedir. Akademik metinlerin hepsinin akademik veya teknik kelime ağırlıklı olduğunu ve bu kelimeleri bilmeden okuma yapılamayacağını söylemek doğru olmayacaktır. Literatüre baktığımızda, akademik metinlerin ağırlıklı olarak günlük kelimelerden oluştuğunu ortaya koyan çalışmalar vardır (Coxhead, 2000; West, 1953). Akademik veya teknik kelimelerin bir bağlam içerisinde öğretilmesi gerekmektedir. Bundan önce öğrencilerin akademik okuma becerisi kazanmaları büyük önem taşımaktadır.

Akademik yazma. Yazma en basit tanımıyla bir düşüncenin yazılı olarak ifade edilmesidir. Yazarken önemli olan iki faktör vardır. Yazar ilk önce neyin yazılacağını düşünür. Daha sonra ise nasıl yazacağına karar verir. Bunları yazının içeriği ve şekli olarak tanımlamak mümkündür. Yazmada iletilmek istenen mesaj yazının içeriğini oluştururken, mesajın nasıl iletiildiği ise yazının şeklini oluşturur. Örnek vermek gerekirse, bir bilimsel makalede içerik belirli bir şekle göre ifade edilir. Şekil, topluluk dili (Karaağaç, 2018) veya janr olarak da ifade edilebilir. Hedge (1988), yazma konusunda bazı önemli noktalar olduğunu söyler. Bunlar yazarken karmaşık dilbilgisel araçların en üst seviyede kullanılması, uygun sözcüklerin seçimi, dil bilgisel kalıpların doğru kullanımı ve yazının bir düzen içinde olması olarak sıralanabilir.

Yazmada da amaç aslında bir mesajın iletilmesidir. Yazan kişi mesajın kaynağı ve okuyucu da mesajın alıcısıdır. Aktarılmak istenen mesajın açık ifade edilmesi, kaynak ve alıcı arasında kopukluk yaşanmaması önemlidir. Bu konuda Hughey (1983) yazıda mesajın açık olabilmesi için yazının kendi içerisinde bir tutarlık göstermesi ve özenle yazılmış olması gerektiğini ifade eder. Günlük dilde yazarken mesajın içerik açısından çok ağır olmaması, göndergelerin (Karaağaç, 2018) (*referrent*) bilindik olması veya çok fazla ön bilgi gerektirmediği durumlar düşünülürse, akademik yazma ile günlük dilde yazma arasında bazı farklılıklar bulunduğu söylenebilir. 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 bulunma

Günlük konuşma ve akademik konuşma arasında farklar olduğu gibi, günlük dilde yazma ve akademik dilde yazma arasında da bazı farklar bulunmaktadır. Akademik yazma hakkında yazıda kullanılan *kesit* (İmer, Kocaman ve Özsoy, 2011) bir diğer ifadeyle *özel dil* (Karaağaç, 2018) konusundan da bahsetmekte fayda vardır. Akademik yazmada metinler yüksek sözlüksel yoğunluk, oldukça adsız biçim, kişisiz yapılar ve çeşitli vurgulamalar içermektedir. Ayrıca, akademik yazmada kullanılan dilin, günlük dilde yazmaya göre daha resmi olduğunu söylemek mümkündür (Curry ve Hewings, 2005). Son olarak Spack (1988) akademik yazmanın öğrencilere herhangi bir konuda yazmalarını istemek değil, bunun aksine, yazmadan önce bilgi toplamak ve yazma sürecine bu şekilde başlamak gerektiğini savunmuştur. Buradan hareketle, iyi bir akademik dil dersi için hedeflenen yazma becerisini ürün odaklı yazmadan ziyade süreç odaklı yazmaya yoğunlaşarak gerçekleştirilebileceğini söylemek mümkündür.

Akademik Türkçe Öğretimi

Akademik dil üzerine yapılan çalışmaların dört alt başlıkta toplandığı görülmektedir. Bunlar ana dilde akademik dil, uluslararası öğrenciler için akademik dil, karşılaştırma bağlamında akademik dil ve akademik (dil) derlem çalışmalarıdır. Bu çalışmalardan anlaşılacağı üzere akademik dil hem anadil konuşurlarını hem de yabancı dilde akademik dil öğrenenleri ilgilendiren bir durumdur. Literatürdeki akademik dil çalışmaları genellikle akademik yabancı dil üzerine bulunmaktadır. Bunun sebebi olarak, akademik dili öğrenmenin bir yabancı için ana dil konuşurlarına göre daha karmaşık ve zor olması söylenebilir (Bailey, 2007). Ayrıca yurtdışında eğitim alan öğrencilerin sayısı sürekli arttığı için hedef dilde akademik beceri kazanmanın önemi de yadsınmadığından bu tür çalışmaların yapılması da oldukça önem taşımaktadır.

Anadili Türkçe olanlar için yapılan akademik çalışmalara bakıldığında üç çalışma karşımıza çıkmaktadır: Aydın (2015) *Türkçe 1: Yazılı Anlatım* dersini alan öğrencilere 14 haftalık yansıtıcı öğretim eğitimi vermiş ve çalışma sonucunda öğrencilerin daha etkili ve başarılı makaleler yazabildiklerini ifade etmiştir. İşcan ve Baskın (2016) “Yazılı Anlatım” dersine yönelik *Etkinliklerle Hafta Hafta Yazılı Anlatım* adlı çalışmasında üniversite öğrencilerine yönelik yazma becerisi geliştirme amacı ve “Yazılı Anlatım” dersi için materyal olabilmesi için 14 haftalık ders ve etkinlik kitabı hazırlamışlardır. Yıldız (2012) *Türkçe Ulusal Derlemi*'nde yer alan 1178 makalenin giriş ve sonuç bölümlerinde kullanılmış olan cümlelerin yüklemelerini kelime türleri ve aldıkları ekler açısından incelemişlerdir.

Türkçe derlem hakkında yazılan çalışmalara bakıldığında karşımıza birisi uluslararası öğrencilere yönelik olmak üzere iki çalışma çıkmaktadır: Kurtoğlu (2013) Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilk ve ortaokullarda kullanılan kitapları inceleyip bir derlem oluşturmuştur. Oluşturulan bu derlemi değerler eğitimi bağlamında incelemişlerdir. Dolmacı (2015) daha önce çalışmadığını ifade ettikleri akademik Türkçe derlemi ve akademik Türkçe kelime listesi hazırlama konusunda yaptıkları çalışma kapsamında Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi'nde 2013-2014 akademik yılında kullanılan 57 ders kitabını elektronik ortama aktararak 3.415.378 kelimelik bir akademik derlem oluşturmuştur. Bu derlemden tekrarlayan kelimeleri çıkardıklarında 172.156 farklı kelimedenden oluşan Türkçe akademik derlemini oluşturmuşlardır. Daha sonra ise bu derlemden belirledikleri alanlarda en az 22 defa tekrar eden kelimeler ile de 1010 kelimelik Türkçe Akademik Kelime Listesi'ni oluşturmuşlardır.

Akademik Türkçe ve İngilizce metin bağlamında karşılaştırma yapan çalışmalara baktığımızda iki çalışmadan örnek olarak bahsetmek faydalı olacaktır: Akbaş (2014) Türk akademisyenlerce eğitim alanında yazılmış 10 Türkçe ve 10 İngilizce çalışmanın tartışma bölümlerini yazar ve okuyucuya atıfta bulunan kelimeler bakımından incelemiştir. Bu çalışmada, Türkçe yazılmış olan tezlerde yazarların nesnellik açısından kendilerini arka planda tuttıkları ifade edilmiştir. Bayyurt ve Akbaş (2014) lisansüstü öğrencilerle yaptıkları çalışmada öğrencilerin kaçınma ve vurgulama ifadelerini Türkçe metinlerde İngilizce metinlere kıyasla daha zor algıladıkları ve kullandıklarını ifade etmiştir.

Uluslararası öğrencilere yönelik Akademik Türkçe konusundaki çalışmaların 2012 yılında başladığını söylemek mümkündür: Tok (2013) uluslararası öğrencilerin akademik yazma ihtiyaçlarına yönelik yürüttüğü çalışmada 30 maddelik akademik yazma kazanımlar listesi hazırlamış ve buna yönelik de akademik yazma becerisi için etkinlikler tasarlamıştır. Çalışma kapsamında hazırlanan etkinlikler 22 uluslararası öğrenciye 5 hafta boyunca toplamda 30 saat olmak üzere uygulanmış ve sonucunda uluslararası öğrencilerin akademik yazmada yaşadıkları sorun ve eksiklikler belirlenmiştir. Boylu (2016) uluslararası öğrencilerin yaşadıkları akademik sorunlara yönelik yaptığı çalışmada 30 öğrenci ile görüşmüştür. Elde ettiği bulgular arasında uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe açısından yaşadıkları sorunlar vurgulanmıştır. Ekmekçi (2017) 10 uluslararası öğrenci, 2 öğretim üyesi ve 3 yabancı dil öğretim görevlisi ile yaptığı nitel çalışmada uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe açısından yaşadıkları dil sorunlarını tespit etmiştir. Elde edilen verilere yönelik, 96 saatlik etkinlikler hazırlayan araştırmacı bu etkinlikleri 12 hafta boyunca 19 öğrenciye uygulamıştır. Çalışmanın sonucunda, öğrencilerin akademik dil ihtiyaçları konusunda ilerleme kaydettikleri ifade edilmiştir. Ulutaş (2016) İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde okuyan uluslararası öğrencilere yönelik özel amaçlı Türkçe öğretim programı geliştirme amacı güden çalışması kapsamında öğrencilerin ihtiyaçları belirlemiş ve dört dil becerisi çerçevesinde kazanımlar listesi oluşturmuş ve çeşitli metinler kullanarak etkinlikler tasarlamıştır. Yahşi Cevher ve Güngör (2015) çalışmalarında Akademik Türkçe dersi almamış olan öğrencilerin bölüm derslerinde yaşadıkları terimlere yönelik sorunları araştırmıştır. Çalışmada öneri olarak akademik Türkçe dersinin sayısal ve sözel olmak üzere iki farklı şekilde verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Yahşi Cevher ve Güngör (2016) yine uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaçlarına yönelik yaptıkları nitel çalışmada 18 öğretim elemanı ile görüşmüş ve uluslararası öğrencilerin dersleri anlamakta zorlandıklarını ifade etmiştir.

İhtiyaç Analizi

İhtiyaç analizi konusunda birçok tanım bulunmaktadır. Bu tanımlara bakıldığında bazıları ihtiyaç analizini eksiklik belirlemek için, bazıları hedef belirlemek için ve bazıları da süreci değerlendirmek için kullanıldığını belirtmektedir.

İhtiyaç Analizinin Tanımı

İhtiyaç analizi, bir programın veya dersin içeriğini ve hedeflerini belirlemektir (Macalister ve Nation, 2009). Böyle bir yaklaşıma göre ihtiyaç analizi öğretimden veya uygulamadan önce yapılır ve kapsam ve hedef belirlemek için kullanılır. Byram'a (2000) göre ise ihtiyaç analizi, öğrencilerin kendi alanlarına özgü dil kullanımlarını ve bu alanlarda en sık kullanılan dilbilimsel yapıları ortaya çıkarmaktır. Bu tanımla ihtiyaç analizinin, alana özgü dil öğretimi yapmak için önceden uygulanan bir değerlendirme süreci olduğunu söylemek mümkündür.

Brown (1995), özel amaçlar için dil öğretiminde öğrenen ihtiyacı analizini “öğrencilerin dil öğrenme gereksinimlerini karşılayan müfredat amaçlarını tanımlamak ve doğrulamak için gerekli olan tüm öznel ve nesnel bilgilerin öğrenme ve öğretme durumunu etkileyen belirli bir bağlamda sistematik olarak toplanması ve analizi” olarak tanımlamaktadır. Bu tanımda önemli nokta ihtiyaç analizinin “tanımla, doğrula, bilgi topla ve değerlendir” olarak basitçe tanımlanacak adımlarında sistematik bir yaklaşım kullanılması gerektiği vurgulanmıştır. Pratt (1980) ihtiyaç analizinde önceliklerin öneminden bahseden çalışmasında, ihtiyaç analizinin ihtiyaçları belirlemek ve doğrulamak için uygulanacak prosedürler ve bu prosedürler arasındaki öncelik sıralaması olduğunu ifade eder. Tanımlardan hareketle ihtiyaç analizini, öğrenen ihtiyaçlarını veya eksikliklerini tanımlamak ve doğrulamak; bu hususta sistematik bilgiler toplamak ve elde edilen bilgileri sistematik olarak değerlendirerek uygulamada öncelikler belirleme süreci olarak tanımlamak mümkündür.

İhtiyaç Analizinin Amacı ve Önemi

İhtiyaç analizinin ihtiyaç belirleme, eksiklikleri ortaya çıkarma, materyal geliştirme ve ders tasarlama gibi birçok amacı vardır. Richards (2001) ihtiyaç analizinin hedeflerini şu şekilde ifade eder:

1. Öğrencinin belirli bir meslek alanında (satış temsilcisi, tur rehberi veya üniversite öğrencisi gibi) başarı sağlayabilmek için hangi dil becerilerine ihtiyacı olduğunu belirlemek
2. Bir dersin, hedef öğrencilerinin ihtiyaçlarına yeteri kadar cevap verip vermediğini belirlemek

3. Belirli bir gruba ait öğrencilerin dört dil becerisinden hangisinde en çok ihtiyaçları olduğunu belirlemek
4. Bir gruptaki öğrenenlerin önemli gördüğü değişiklikleri belirlemek
5. Öğrenenlerin neyi yapmaları gerektiği ve neyi yapabildikleri arasındaki farkı belirlemek
6. Öğrenenlerin karşılaştığı bir problem hakkında bilgi toplamak

Richards (2001), ihtiyaç analizini hakkında tanımlama yaparken ve ihtiyaç analizinin hedeflerini belirlerken ağırlıklı olarak öğrenen odaklı bir tavır sergilemiştir. Lambert (2010), ihtiyaç analizinin hedefleri konusunda hem öğrenen hem de öğretici merkezli bir tutumda bulunmuştur. Lambert'a (2010) göre ihtiyaç analizinin amacı şu şekildedir:

1. Öğreticilerin ve eğitimcilerin önceki ihtiyaçlarını belirlemede kullanılabilir.
2. Eğitim kurumlarını ve eğitimcileri öğrenci-merkezli materyal geliştirmeleri, uygun yöntemler seçmeleri ve adil değerlendirme yapmaları konusunda büyük oranda desteklemektedir.
3. Dil öğretimini daha etkili ve hedef odaklı yapmaktadır.
4. Öğreticiye, öğrencilerin sınıfa hangi ön bilgiler ile geldikleri hakkında bilgi sağlamaktadır.

İhtiyaç analizi, öğretici ve öğrenenlere katkı sağlamaktadır. Bu katkıları, materyal geliştirme, problem belirleme ve çözme, olası sorunlara hazırlıklı olma, değerlendirmenin adil olması ve öğreticinin öğrencilerin ön bilgileri konusunda haberdar olması gibi amaçlara ve faydalara sahiptir. İngilizce öğretimi özelinde bakıldığında Richards ve Nunan (1990), ihtiyaç analizinin bu alandaki faydaları konusunda şunları belirtmiştir:

1. Dil öğretim programının tasarlanması, uygulanması ve içeriği hakkında geniş çapta bilgi edinmeyi sağlar.
2. Dil öğretim programının içeriğini, hedeflerini ve amaçlarını geliştirmede kullanılabilir.
3. Var olan dil öğretim programının değerlendirilmesi ve gözden geçirilmesi için veri sağlayabilir.

İhtiyaç analizinin tanımı, amacı ve hedefleri hakkındaki çalışmaların büyük çoğunluğunda, bu yöntemin materyal hazırlamada, müfredat ve program geliştirmede ve

ders tasarlamada kullanıldığı ifade edilmiştir. Brown'a göre ihtiyaç analizi sürecinde göz önünde bulundurulması gereken bazı önemli noktalar vardır. Bunlar, ihtiyaçlar hakkında hedef öğrenen kitlesi için bazı basit kararlar almak, gerekli bilgiyi toplamak ve elde edilen bilgiyi kullanmaktır (Brown, 1995). İhtiyaç analizi sonrası elde edilen bilgi ve alınan kararlar, izlence, müfredat ve öğretim programı hazırlanması sürecinde kullanılmalıdır.

Dil öğretimi konusunda en temel odak şüphesiz öğrenenlerdir. Öğrenenlerin beklentileri, ihtiyaçları ve hedefleri dersin içeriğini, işlenişini, amacını ve sürecini belirleyici faktörlerdir. Özel amaçlı İngilizce öğretiminde öğrenen ihtiyaçlarının ele alınması gereken en temel öncelik olduğu literatürde bazı çalışmalar tarafından ifade edilmiştir (Dudley-Evans ve St. Johns, 1998; Dudley-Evans T., 1998; Jordan, 1997). Akademik dil dersi tasarımında da dersin hedeflerinin ve içeriğinin, öğrencilerin hedef dildeki temel ihtiyaçlarının ve öğrencilerden kendi akademik alanlarında başarılı olabilmeleri için beklenen becerilerin belirlenerek yapılması gerekmektedir (Eslami, 2010).

Johns (1991) ihtiyaç analizini ders tasarımının ilk adımı olarak tanımlar. Johns'a göre ihtiyaç analizi sonucunda elde edilen bilgiler, ders kapsamında hazırlanacak aktivitelerin içeriğini ve dersin geçerliliğini belirlemede kullanılır. İhtiyaç analizi ders tasarımına ilişkin bilgileri toplama ve değerlendirme işlemidir. Yani, bir dersin içeriğinin ne olacağı ve içeriğin nasıl öğretileceği hakkında bilgi veren devamlı bir süreçtir (Hyland, 2008). İhtiyaç analizinden elde edilen bulgulara göre öğretimin gidişatı belirlenir ve değerlendirme sonuçlarına göre de gerekli düzenlemeler yapılır.

Literatüre bakıldığında ihtiyaç analizinin dil öğretiminde müfredat geliştirme sürecinde kullanıldığını gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Bunlardan bir tanesi olan çalışmada Richards (2001), dil öğretiminde müfredat geliştirme üzerine hazırladığı kitabında ihtiyaç analizinin öneminden bahsetmiştir. Richards, ihtiyaç analizinin amacı, nasıl yapılması gerektiği, tasarımı ve ihtiyaç analizi sonrasında elde edilen verilerin nasıl kullanılması gerektiği hakkında bilgiler vermiştir.

Jasso-Aguilar (1999), akademik dil öğretimi için yapılan ihtiyaç analizinin, öğrencilerin temelleri, hedefleri, dil bilimsel ve davranışsal beklentileri ve tercih ettikleri öğrenme tarzlarını belirleyerek hazırlanacak izlence veya müfredat için ilk adım

olduğunu ifade etmiştir. Buradan hareketle ihtiyaç analizinin ders planlanmasındaki öncelikli olarak önemli bir uygulama olduğunu söylemek mümkündür.

Biber (2006), üniversite öğrencilerinin dil ihtiyaçlarını belirlemek ve analiz etmenin ürün odaklı izlencelerin hazırlanması ve öğrencilerin dil yeterliliğinin gerçekçi bir şekilde değerlendirilmesi için oldukça önemli olduğunu ifade etmiştir.

Son olarak, ihtiyaç analizi sonucunda elde edilen verilerin müfredat ve program geliştirmenin yanı sıra materyal geliştirmede de kullanıldığını ifade eden çalışmalar vardır (Basturkmen, 2010; Brown, 1995; Long, 2005; Tomlinson, 2005). İhtiyaç analizi sonunda, öğrenenlerin hedeflerine veya ihtiyaçlarına göre materyaller tasarlanmakta veya var olan materyaller geliştirilmektedir. Örneğin, bu çalışma kapsamında uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe dil yeterlikleri dört temel dil becerisi açısından incelenmiş ve öğrencilerin akademik dil ihtiyaçları belirlenmiştir. Bu ihtiyaçlara yönelik akademik Türkçe dersi için materyaller geliştirilmiştir.

İhtiyaç Analizi Türleri

İhtiyaç analizi çalışmaları, özel amaçlı dil öğretimi konusunda çalışmalarında hız kesmeden devam ettiği 1970'li yılların ortalarında başlamıştır (West, 1998, aktaran: Songhori, 2008) Literatüre bakıldığında, ihtiyaç analizi konusunda birçok tür ile karşılaşırız. Songhori (2008) bu türleri çalışmasında şöyle belirtmiştir:

1. Hedef durum analizi: Amaçları, algılanan ve ürün odaklı ihtiyaçları belirlemeye yöneliktir.
2. Mevcut durum analizi: Dil, beceri ve öğrenme deneyimindeki güçlü ve zayıf yanları belirlemeye yöneliktir.
3. Eksiklik analizi: Öğrenenlerin mevcut ihtiyaçları ve taleplerini belirlemeye yöneliktir.
4. Strateji veya öğrenme ihtiyaçları analizi: Öznel ve süreç odaklı ihtiyaçları belirlemeye yöneliktir.
5. Yöntem analizi: Dersin gerçekleşeceği ortam ve yöntemleri analiz etmeye yöneliktir.
6. Söylem analizi: Cümlelerin bir söylem içerisinde nasıl birleştiklerini incelemeye yöneliktir.

7. Kayıt analizi: Metindeki kelime ve dil bilimsel yapıları analiz etmeye yöneliktir.
8. Biçim analizi: Bir metin türünü diğerinden ayıran yapıları incelemeye yöneliktir.

Kronolojik olarak ihtiyaç analizi türlerinin gelişimine bakıldığında ise ilk olarak kesit ve dil bilimsel analiz odaklı somut dil öğelerini inceleyen bir yaklaşıma sahip olduklarını söylemek mümkündür. Daha sonralarda ise Munby (1978) tarafından geliştirilen yaklaşım ile daha çok öğrenen odaklı bir eğilim göstermiştir.

Literatürde ihtiyaç analizi hakkında iki yaklaşımdan ağırlıklı olarak bahsedilmektedir. Bunlar, hedef durum analizi ve mevcut durum analizidir. Hedef durum analizi ifadesi, ilk olarak Chambers (1980) tarafından kullanılmıştır. Öğrenenlerin kendi alanlarında kullanmaları gereken dil bilimsel becerileri, ihtiyaç duyacakları bilgileri ve rolleri belirlemeye yöneliktir. Chambers (1980) hedef durum analizinin, öğrencilerin özel amaçlı İngilizce dersi sonunda neleri başarabilmeleri gerektiğini belirlemek ve bu hedefi yansıtan aktiviteler aracılığı ile istenen sonuca varmak olduğunu ifade etmektedir. Bu hususta belirtilen aktiviteler, belirli bir hedef odaklıdır. Bu yaklaşımda, hedefe yönelik planlamalar ve ürün odaklı veriler elde edilmek amaçlanır. Hedef janralar ve dilin içinde bulunduğu bağlam analiz edilir (Dudley-Evans ve St. Johns, 1998). Benaventa ve Sanchez-Reyes (2015), özel amaçlı İngilizce öğrenenler için hedef durumlar üzerine planlanmış izlencelerin, öğrencilerin karşılaştıkları bağlamlarda ve durumlarda kullanabilecekleri bilgiyi sağlaması ve kendi ihtiyaçları arasındaki ilişkiyi fark edip öğrenme ortamına daha aktif katılım sağlamasından dolayı motive edici olduğunu ifade etmiştir.

Mevcut durum analizi terimi ise ilk olarak Richterich ve Chancarel (1980) tarafından kullanılmıştır (akt. Songhori, 2008). Mevcut durum analizi, isminden de anlaşılacağı üzere öğrenenlerin şu anki durumları ile ilgilendir. Bu yaklaşımda temel olarak şu sorular ile veri elde edilir:

1. Öğrenenlerin mevcut durumdaki yeterlikleri ne düzeydedir?
2. Öğrenenler derse ilk başladıkları zamanda nasıl bir performans sergileyebilirler?
3. Öğrenenlerin hâkim oldukları beceriler nelerdir?

Mevcut durum analizinde hem öznel (ihtiyaçlar, güçlü ve zayıf yönler vb.) hem de nesnel (yaş, yeterlik düzeyi, önceki öğrenme deneyimleri vb.) gibi veriler elde

edilebilir (Dudley-Evans ve St. Johns, 1998). Mevcut durum analizinin kullanılacağı zamanlara bakıldığında daha çok ders planlama öncesi uygulamalar karşımıza çıkmaktadır. Jones'a (1990) göre, belirli bir grup öğrencinin ihtiyaçları değişik zamanlarda veya durumlarda başka bir grup öğrenciden az da olsa farklı olmaktadır. Bundan dolayı, ders planlaması, materyal veya program geliştirme veya müfredat hazırlama konusunda ihtiyaç analizi yapılırken mevcut durum analizi kullanılması gerektiğini vurgulamıştır. Özel amaçlı dil öğretiminde öğrenen ihtiyaçlarının ders planlamasından önce belirlenmesi gerektiği alanyazında sıkça ifade edilmiştir (Martinez ve Sanz, 2008; Sinclair, 1978).

Farklı kaynaklarda ihtiyaç analizi türleri ile ilgili değişik yaklaşımlardan bahsedilmiştir. Bunlardan bir tanesi de *Hutchinson ve Waters Modeli*'dir. Bu modelde, hedef ihtiyaçlar ve öğrenme ihtiyaçları olmak üzere iki adım ve bu iki adımda da alt sorular bulunmaktadır. Hutchinson ve Waters Modeli'nde ihtiyaç analizi şu şekilde gerçekleşir:

Hedef ihtiyaçlar

1. Öğrenenler hedef dile neden ihtiyaç duyarlar?
2. Dil nasıl ve hangi ortamlarda kullanılır?
3. İçerik alanları nelerdir?
4. Öğrenenin, dili kullanacağı hedef kitle kimlerden oluşur?

Öğrenme ihtiyaçları

1. Öğrenenler bu dersi neden alıyor?
2. Öğrenenlerin öğrenme yöntemi nedir?
3. Öğrenme ortamında hangi kaynaklar mevcuttur?
4. Öğrenen kitlesinin özellikleri nelerdir?

Bu modele bakıldığında, hem öğrenenlerin mevcut analizini yaptığından hem de öğrenen hedefleri hakkında da veri elde etmeye yönelik olduğundan, *Hutchinson ve Waters Modeli*, mevcut durum analizi ve hedef durum analizini içeren bir yaklaşımdır demek mümkün olacaktır. Songhori (2008), ihtiyaç analizi yaklaşımlarında tek başına en iyi denilebilecek bir yaklaşımın var olmadığını fakat mevcut ve hedef durum analizinin ikisini de kullanan yöntemlerin en iyi olduğunu ifade eder.

Hedef durum analizi ve mevcut durum analizi yöntemlerinin ikisini de kullandığını söyleyebileceğimiz bir diğer yaklaşım da *Dudley-Evans ve St Johns Modeli*'dir. Bu modelde;

1. Öğrenenlerin mesleki bilgileri: Hangi tür görev ve aktivite kullanılacağı,
2. Öğrenenlerin kişisel bilgileri: Önceki bilgileri, aldıkları eğitimler, kültürel arka planları ve dile karşı tavırları,
3. Öğrenenlerin dil bilgileri: Mevcut dil yetkinlikleri, kazandıkları dil becerileri,
4. Öğrenme ihtiyaçları: Öğrenenlerin hangi yöntemlerle öğrenecekleri ve hangi becerilere ihtiyaç duydukları,
5. Kişisel iletişim bilgileri: Hedef durumda hangi becerilere ihtiyaç duydukları hakkında veriler elde etmeye yardımcı olur (Li, 2014).

İhtiyaç Analizinin Yöntemleri

İhtiyaç analizi birçok farklı teknik kullanılarak yapılmaktadır. Brown (2009) 31 farklı ihtiyaç analizi yöntemi olduğunu ifade etmiştir. Robinson (1991) ise ihtiyaç analizi konusunda 6 farklı yöntemden bahsetmiştir. Bu yöntemlerden bazıları şu şekildedir:

1. Anket
2. Görüşme
3. Gözlem
4. Basın yayın reklamları
5. Ölçme ve değerlendirme
6. Otantik materyallerin toplanması
7. Karma ve çoklu uygulamalar

Bu yöntemlerin kullanıldığı amaç ve ortamlar değişebilir veya birden fazla yöntemi bir durum analizinde kullanmak mümkündür. Soriano'ya (1995) göre hangi ihtiyaç analizi yönteminin kullanılmasına karar verme aşamasında 3 temel faktörün belirleyici olduğunu söyler: zaman, kaynaklar ve bilgi. Her yöntemin gerektirdiği bir süreç vardır ve her yöntemde farklı kaynaklara erişim gerekebilir. Birden fazla yöntemin kullanıldığı ihtiyaç analizi uygulaması en çok önerilendir (Long, 2005).

İhtiyaç Analizi Nasıl Yapılmalıdır?

İhtiyaç analizi, daha önce de bahsedilen çeşitli yöntemler kullanılarak yapılabilir. Bu durumda hangi yöntemin kullanılacağını karar vericiler önceliklerine göre seçmektedir. Sıra ihtiyaç analizinin uygulanma aşamasına gelindiğinde, literatürde benzer sıralamalar olsa da, bazı farklılıklar bulunmaktadır. Bu kısımda McKillip (1987), Schutz ve Derwing (1981) ve Witkin ve Altschuld (1995) tarafından hazırlanan ihtiyaç analizi uygulama adımlarına yer verilecektir.

McKillip'e (1987) göre ihtiyaç analizinin uygulama adımları şu şekildedir:

1. Katılımcıların (örneklem) ve kullanılacak yöntemin tanımlanması
2. Hedef kitlenin (evren) tanımlanması
3. İhtiyacın, problemler ve çözümler olarak belirlenmesi,
4. İhtiyaçların öneminin belirlenmesi
5. Sonuçların elde edilmesi

Schutz ve Derwing'e (1981) göre ihtiyaç analizinin uygulama adımları şu şekildedir:

1. Amacın belirlenmesi
2. Hedef kitlenin (evren) kısıtlanması (uygulamada kolaylık ve pratiklik sağlamak için)
3. Planlamanın yapılması
4. Yöntem ve araçların seçilmesi
5. Yöntem adımlarının belirlenmesi ve uygulanması
6. Sonuçların analiz edilmesi
7. Sonuçların yorumlanması
8. Bulguların belirlenmesi

Witkin ve Altschuld'a (1995) göre ihtiyaç analizinin uygulama adımları şu şekildedir:

1. İhtiyaç analizinin amacının belirlenmesi
2. Hedef kitlenin (evren) belirlenmesi
3. İhtiyacın seviyesinin belirlenmesi
4. Örneklemin seçilmesi

5. İhtiyaç analizini uygulamak için uygun araç ve içeriğin belirlenmesi
6. Anketin (veya diğer araçların) tasarlanması ve uygulama takviminin ayarlanması
7. Ölçme aracındaki madde formatının belirlenmesi
8. Anketin (ölçme aracının) uygulanması ve görüşmelerin yapılması
9. Elde edilen verilerin işlenmesi ve analiz edilmesi

İhtiyaç analizinin uygulanma sırasını bir iskelet olarak ifade edebileceğimiz belli işlemler oluşturur. Bunun dışında araştırmacı tarafından da bazı adımlar uygulama sırasına eklenebilir. Literatürden hareketle, ihtiyaç analizi uygulamasındaki iskelet adımlardan şöyle bahsetmek mümkündür:

1. İhtiyaç analizinin amacının belirlenmesi,
2. Evrenin ve örneklemin tanımlanması ve gerekirse kısıtlanması
3. İhtiyaca yönelik ölçme aracının ve içeriğinin belirlenmesi
4. Ölçme araçlarının belirli bir plan içinde uygulanması
5. Sonuç verilerinin elde edilmesi
6. Verilerin analiz edilmesi ve yorumlanması

İhtiyaç analizi aşamaları yukarıda bahsedildiği şekilde olup araştırmacıya, evrene, ulaşılabilir örnekleme, zamana veya maddi olarak uygulama zorluklarına bağlı olarak değişiklik yapılabilir. Fakat bahsedilen iskelet uygulama adımlarında herhangi bir değişiklik yapılması söz konusu değildir. Bir amaç belirlemeden ve uygun örnekleme ulaşılmadan, uygun ölçme aracı kullanmadan, verileri elde edip analiz etmeden veya bulguları yorumlamadan sağlıklı bir ihtiyaç analizi yapılması mümkün değildir.

Akademik Türkçe Dersi

Bu bölümde genelden özele giden bir düzenle bir ders tasarımı nasıl yapılır ve ders içeriği nasıl hazırlanır sorularına verilecek cevaplar literatürdeki tartışmalar derlenerek açıklanmıştır.

Hutchinson ve Waters (1987) dersi öğrenenleri belirli bir seviyeye getirmeyi amaçlayan öğrenme ve öğretme deneyimlerinin birleştirilmiş uygulaması olarak tanımlamaktadır. Ders tasarımı konusunda birçok yaklaşım ve bu yaklaşımlara yönelik

bazı adımlar bulunmaktadır. Coffey (1984) ders tasarımında takip edilmesi gereken adımları şöyle sıralar:

1. Yaklaşımın seçilmesi: Dil konusunda odaklanılacak iletişimsel işlevlere, derse dahil edilecek içeriğe veya dersin hazırlanma felsefesine karar verilir.
2. İhtiyaç analizi: Mevcut durumda öğrenenlerin neyi bildikleri, hedef ihtiyaçları ve amaçları belirlenir.
3. Dilin kavranması: Dil bilgisel işlevlerin, gereken becerilerin belirlenip derse dahil edilmesidir.
4. Dersin tasarımı: Önceliklerin belirlenerek işleyişin bir sıraya koyulmasıdır.
5. Dersin yapısı: İşleyiş hakkındaki teknik ve yaklaşımların belirlenmesidir.
6. Uygulama: Dersin sınıf ortamında uygulanmasıdır.

Nunan'a (1993) göre ise ders tasarımı oldukça karmaşık bir süreçtir. Fakat belirttiği adımlar çalışmasında oldukça açık bir şekilde aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

1. İhtiyaç analizinin yapılması
2. Amaç ve hedeflerin belirlenmesi
3. Materyallerin seçilmesi veya geliştirilmesi
4. İçeriğin ve aktivitelerin organize edilmesi
5. Değerlendirmenin nasıl yapılacağını belirlenmesi
6. Kaynakların ve çeşitli kısıtlamaların belirlenmesi

Belirtilen ders tasarımı adımlarını göz önünde bulundurarak, ihtiyaç analizinin ders tasarımı öncesinde yapılmasının oldukça önemli olduğunu söylemek mümkündür. İlk adım olarak amacın ve hedef kitlenin belirlenmesi ve sonrasında ihtiyaç analizinden elde edilen verilerle çeşitli planlamanın ve tasarımın yapılması gerektiğini ifade etmek doğru olacaktır.

Akademik Türkçe Ders Tasarımı İçin Yaklaşımlar

Her ders ve derse yönelik hazırlanan materyalin temel aldığı bir odak ve amaç vardır. Ders tasarımcıları bu odak ve belirlenen amaçlara göre derslerini şekillendirirler. Hutchinson ve Waters'a (1987) göre ders tasarımı konusunda 4 farklı yaklaşım vardır. Bunlar dil odaklı yaklaşım, öğrenen merkezli yaklaşım, beceri odaklı yaklaşım ve öğrenme odaklı yaklaşımdır.

Dil odaklı yaklaşım. Bu yaklaşım diğerlerine göre daha basit olduğu için belki de en çok tercih edilen yaklaşımdır. Dil odaklı yaklaşımın amacı, hedef durumları ve konuları gerçek yaşam durumları ile birleştirmektir. Hedefine bakıldığında ise belirli hedef durumlara bazı kısıtlı dil özelliklerini kullanarak ulaşmak olduğunu söyleyebiliriz.

Dil odaklı yaklaşımda, ders tasarımcısının rolü hedef durumları belirlemek ve tanımlamak ile kısıtlıdır. Hedefe odaklı bir yaklaşım olduğundan dolayı öğrencilerin mevcut bilgilerini ve bireysel becerilerini tamamen yok saymaktadır. Her öğrencinin aynı hızda aynı bilgiye ulaşması beklenmektedir. Esnek olmaması, hata toleransının az olması ve düzgün geri dönüt vermeye odaklanmaması bu yaklaşımın başlıca sorunlarını oluşturmaktadır (Hutchinson ve Waters, 1987).

Öğrenen merkezli yaklaşım. Öğrenen merkezli yaklaşımda içerik ve dersin işleyişi öğretmen ve öğrenci arasındaki iş birliği ile belirlenir. Öğretmen ve öğrenci eşit karar verici olarak karşımıza çıkar. Nunan (1988) bu yaklaşımla ilgili eleştirisinde, öğrencinin istediği her şeyi öğretmenin mümkün olmadığını fakat belirli becerilere odaklanarak onları geliştirmelerine destek olmanın daha gerçekçi olduğunu ifade etmiştir. Öğrenen merkezli yaklaşımın nasıl olması gerektiği konusunda Nunan (1993) bazı önemli noktalardan bahseder:

1. Öğrenenlere etkili öğrenme stratejileri öğretilmelidir.
2. Öğrenenlerin kendi öğrenme yollarını keşfetmelerine yardımcı olunmalıdır.
3. Müfredatı belirleyecek becerilerin geliştirilmesi gerekmektedir.
4. Öğrenenlerin kendi amaçlarını belirleyebilmeleri için desteklenmeleri gerekmektedir.
5. Öğrenenler becerilerini öz değerlendirme bağlamında geliştirmelidir.

Bu ifadelerden yola çıkarak, öğrenen merkezli yaklaşımda öğrenenlerin kendi güçlü ve eksik yanlarını keşfetmelerinin önemini vurgulandığını söylemek mümkündür.

Beceri odaklı yaklaşım. Bu yaklaşımın teorik ve faydacı olmak üzere iki prensibi vardır. Teorik olarak öğrenenler her dile uygulayabilecekleri beceri ve strateji kullanmayı öğrenmelidir. Faydacı açıdan bakıldığında ise böyle bir yaklaşım ile hazırlanmış dersi alan öğrenenler beceri ve strateji kullanmayı öğrenirler ve elde ettikleri bilgileri dersten sonra da kullanabilirler (Hutchinson ve Waters, 1987).

Öğrenme odaklı yaklaşım. Öğrenme odaklı yaklaşım isminden de anlaşılacağı üzere belirli bir bilgiyi veya beceriyi öğrenmeye odaklıdır. Hutchinson ve Waters (1987) bu yaklaşımın yetersiz olduğunu ifade eder. Çünkü öğrenmenin hedefi yalnızca belirli bir yetkinliğe ulaşmak değil öğrenenlerin bu yetkinliğe nasıl ulaştıklarını da bilmeyi gerektirmektedir. Bu yaklaşımın öğrencilerin bireysel becerilerini ve öğrenme stratejilerini yok saydığını ve bundan dolayı da eleştirildiğini söylemek mümkündür.

Akademik Türkçe Ders İçeriği İçin Yaklaşımlar

Uluslararası öğrenciler için akademik Türkçe ders içeriği hazırlanmadan önce literatürdeki tartışmalar incelenmiştir. Bu bağlamda, yine İngilizcenin özel amaçlı öğretimi ve akademik İngilizce öğretimi konusundaki çalışmalar araştırılmış ve uluslararası öğrenciler için akademik Türkçe dersi hangi bakış açılarına göre hazırlandığı buradaki tartışmalara göre temellendirilmiştir.

Özel amaçlı İngilizce derslerinin 3 tane temel özelliği bulunmaktadır Carter (1983). Bu özellikler özgün materyal, amaç odaklı eğilim ve öz yönetimli öğrenmedir. Bu çalışmada, uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaçlarına yönelik, öz yönetimi geliştirmeyi ve beceri öğrenmeyi hedefleyen özgün materyal hazırlanacaktır.

Akademik amaçlı dil öğretiminin özel amaçlı dil öğretiminin daha özel bir türü olduğunu literatürdeki tartışmalara bakarak söylemek mümkündür. Akademik amaçlı dil öğretiminde, özel amaçlı dil öğretiminde de olduğu gibi öğrenen ihtiyaçları temel alınmaktadır (Munby, 1978). Bu konuda ihtiyaç analizine dayalı materyaller geliştirmek oldukça önemlidir. Bu hususta, kısıtlayıcı bazı öğeler mutlaka vardır. Örnek vermek gerekirse, özel amaçlı dil öğretimine ayrılan zaman, öğrencilerin seviyeleri, öğreticilerin yetkinlikleri bunlardan bazılarıdır. Bu çalışma kapsamında hazırlanacak olan akademik Türkçe ders içeriği de ihtiyaç analizine göre yapılacaktır.

Özel amaçlı İngilizce öğretiminde yaygın olarak kabul gören iki görüş vardır. Bunlardan birincisi teknik ve bilimsel dil öğretiminin genel dil öğretiminden farklı olmasıdır. Söz konusu farklılıklar, ders içeriğinin öğrencilerin alanlarına ilişkin metinler olması, metinlerin terminolojik kelimeleri öğretme odaklı olması ve metinlerin ileri düzey dil bilgisi kurallarını içermesi olarak sayılabilir. Bu dersi alan teknik veya bilimsel

alandaki öğrencilerin alanları ile ilişkili bağlamlardan çıkarım yapabilme becerilerini edinmeleri gerekmektedir. İkinci olarak, özel amaçlı dil öğretiminde zaman kısıtlı olduğundan ders içeriği ve materyaller öğrenen ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde seçilmelidir (Hutchinson ve Waters, 1981).

Özel amaçlı dil öğretimi konusunda ve akademik dil öğretimi özelinde önemli tartışmalardan birisi de “*geniş açı*” ve “*dar açı*”lı öğretim yöntemlerinin kullanılması üzerindedir. Basitçe ifade etmek gerekirse, geniş açılı bir yaklaşıma göre bir akademik dil öğretiminde farklı alanlardan içerikler kullanılabilir ve öğrenciler farklı alanlardan olabilirler. Dar açılı bir yaklaşımda ise daha kısıtlı bir materyal yelpazesi ve daha özel odaklı öğretim hedefleri bulunmaktadır. Örneğin, havayolu şirketi çalışanlarına yönelik bir dil öğretiminde dar açılı yaklaşım kullanmak daha uygun olabilir.

Özel amaçlı dil öğretiminde Williams (1978) “*geniş açı*” ifadesini alanyazına eklemiştir. Geniş açı yaklaşımına göre, özel amaçlı dil öğretiminde dil ve beceriler çeşitli alanlardan konular aracılığı ile öğretilmelidir. Sadece öğrencinin alanına özgül içerikler, özel amaçlı dil öğretimini özellikle akademik dil öğretimini kısıtlayıcı nitelik taşımaktadır. Yine bu konuda Hutchinson ve Waters (1987) dar çerçeveli bir özel amaçlı dil öğretiminin motivasyon kırıcı edici olduğunu ve öğrencinin ihtiyaçları ile alakasız olabildiğini belirtmiştir. Basturkmen (2003) de dar açılı bir yaklaşımın zaman açısından pratik olmayacağını ve kısıtlı bir dil odağının öğrencilerin motivasyonunu etkileyeceğini belirtmiştir. Bunlara karşıt olarak, Swales (1990) geniş açı yaklaşımının bütün özel amaçlı dil öğretimi alanlarında uygulamasının özellikle lisansüstü öğrenciler ve belirli bir meslek grubundan öğrenenler için mümkün olmadığını belirtmiştir. Bu hususta bu çalışmanın da dayandığı en kapsamlı görüş, geniş açı yaklaşımının öğrencilerin kendi alanlarındaki ve profesyonel yaşamlarındaki spesifik ihtiyaçları ve dil öğreniminde bizzat her gün yaşadıkları zorlukların temel alındığı bir modeldir (T. F. Johns ve Dudley-Evans, 1980).

Akademik dil öğretiminde uzun yıllar süre gelen dar açı ve geniş açı tartışmasına Basturkmen (2003) farklı bir yaklaşım ileri sürmüştür. Buna göre özel amaçlı İngilizce öğretiminde benimsenecek 3 yaklaşım vardır ve bu yaklaşımlar “*Tür 1, Tür 2 ve Tür 3*” olarak tanımlanır. Tür 1’de çok spesifik bir gruba yönelik tamamen ihtiyaca yönelik ve bu ihtiyacı gidermeye odaklı materyallerle yapılan öğretim söz konusudur. Tür 2’de

öğrenen grupları çeşitlidir ve grubun ortak ihtiyaçları temel alınmaktadır. Böylece Tür 2'nin daha pratik ve ekonomik olabileceğini söylemek de mümkündür. Tür 1 ve Tür 2 ihtiyaç analizine dayalı bir öğretimi ifade eder. Fakat bazen dilbilimsel açıdan zorlayıcı olması karma grup öğretiminin bir sonucu olabilmektedir. Ayrıca, yine karma gruplar içermesi öğrencilerin belirli bir dil yetkinlik seviyesinde olmalarını gerektirmektedir. Basturkmen'e (2003) göre Tür 1 ve Tür 2 İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen öğrenciler için uygun olabilir. Tür 3'e bakıldığında ilk olarak her seviyeden ve temelden öğrenciye özel amaçlı dil öğretimi ve akademik dil öğretimi yapmanın uygun olduğunu söylemek mümkündür. Öğrencilerin, İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen öğrenciler gibi yüksek dil yetkinliklerine sahip olmaları beklenmemektedir. Basturkmen (2003) bu yaklaşımda öğrencilerin maruz kalma yoluyla öğrendiklerini ve dil yapısı ve bu yapının kullanımı arasındaki ilişkiyi de bu sayede çözebileceklerini ifade eder.

Samraj'a (2002) göre akademik dil öğreticisi, akademik dilin sadece disiplinlerle alakalı değişkenlere sahip olmadığını öğrenenlere ifade etmelidir. Ayrıca, öğrencilere akademik yazma hususunda çeşitli bağlamsal ipuçlarını öğrenme sürecinin içerisindeki çeşitlilik sayesinde anlamaya çalışmaları gerektiği anlatılmalıdır. Bu görüş ile yaygın olarak akademik dil öğretiminin yalnızca belirli disiplinlere yönelik bir öğreti olduğu sanılması konusunda öğrencilerin bakış açısını değiştirmeye yönelik faydalı olabileceği düşünülmektedir. Yine de akademik İngilizce öğretiminin öğrencilerin hedef ve amaçlarına ve geliştirmeleri gereken öncelikli becerilerine yönelik olması önemlidir (Basturkmen, 2003) Farklı çalışmalarda da akademik İngilizce öğretiminin hedefinin öğrenciler ve öğretme olması gerektiği, sadece metinlere odaklanmanın doğru olmadığı ileri sürülmüştür (Blue, 1993; Hutchinson ve Waters, 1987; Spack, 1988). Dudley Evans ve St. Johns'a (1998) göre de akademik dil öğretiminde ilk olarak temel akademik beceriler öğretilmelidir. Bu çalışmanın temel aldığı bir görüş de akademik becerileri öğretmek yoluyla uluslararası öğrencilerin akademik dil ihtiyaçlarını gidermektir.

Akademik dil öğretiminin konusunda belirli bir alana yönelik daha yoğunlaştırılmış bir şekilde mi yapılması gerektiği veya birçok alanı içeren içerikler ve materyallerle disiplinler arası bir yaklaşım mı izlenmesi gerektiği hususunda iki farklı bakış açısı ortaya çıkmaktadır. Bunlardan birincisi, farklı alanlara aktarılabilen dilbilgisi kurallarının ve becerilerin öğretilmesi ve diğeri ise alanlara yönelik metinlere, becerilere

ve dilbilgisi kurallarına mı odaklanılması gerektiği üzerinedir (Basturkmen, 2003). Yine bu konuda Hyland (2008) literatürde akademik dil öğretiminin bazı belirli dil kuralları ve aktarılabılır becerilere mi yoksa öğrenenlerin ihtiyaç duyduğu metin çeşitlerine, becerilere ve dilbilgisi yapılarına mı odaklanmak gerektiği hususunda bir soru yöneltmiştir. Trimble ve Trimble (1978), özel amaçlı İngilizce öğretiminde metinlerdeki dilbilgisi yapıları yalnızca öğrencilerin içeriği daha doğru ve tamamen öğrenebilmelerine katkı sağlayabildiği müddetçe önemli olduğunu ifade etmiştir. Buradan hareketle bu çalışma kapsamında hazırlanacak olan uluslararası öğrenciler için akademik Türkçe ders içeriğinde dilbilgisi kurallarının bir amaç değil araç olarak kullanılması hedeflenmiştir.

Hyland (2008) akademik İngilizce öğretimini “*Genel Amaçlı Akademik İngilizce*” ve “*Özel Akademik Amaçlı İngilizce*” olmak üzere iki alt başlığa ayırmaktadır. Genel Amaçlı Akademik İngilizce, bütün alanlarda ortak olan genel becerileri öğretmeye yönelik bir yaklaşımdır. Özel Amaçlı Akademik İngilizce öğretiminde ise bazı genellemeler yapılsa da farklı alanlar birbirlerinden farklı dilbilgisi kurallarını veya dil becerilerini değişen oranlarda kullandığından öğretimde farklılıkların olduğu belirtilmiştir.

Genel amaçlı akademik İngilizcenin güçlü yanlarına bakıldığında bazı önemli noktalara değinmek faydalı olacaktır. Hyland’a (2008) göre akademik dil öğrenmek zaten başlı başına zor bir süreçtir. Özellikle dil yeterliği düşük olan öğrenciler, alana özgü akademik dil dersi almak için hazır olmayabilir. Ayrıca alana özgü eğitim akademik bölümlerin yüklenmesi gereken bir sorumluluktur. Akademik dil öğretimi ortamında alana odaklı bir süreç izlemek, akademik yabancı dil öğretmeyi öğrencileri alanlarına hazırlamak gibi basit anlaşılabilir. Ders içeriğine gelindiğinde ise, belirli bir dersin veya alanın ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde hazırlanan bir akademik yabancı dil öğretimi, öğrencileri daha önce karşılaşmadıkları bir görevi gerçekleştirme konusunda yetersiz bırakır. Akademik yabancı dil öğretimi konusunda neye odaklanmak gerektiği konusunda yine Hyland (2008), bir tartışmayı özetlemek, bir metni başka kelimeler ile anlatmak, metin içerisinde bir bilgiyi tarayarak bulmak veya bir metni yüzeysel tarama yoluyla okumak gibi genel becerilerin öğretiminin yapılması gerektiğini vurgulamıştır. Böylelikle öğrenciler alana özgü bilgi edinme konusunda öncelikle bu bilgilere nasıl erişebileceklerini öğrenmeleri yani genel becerileri edinmiş olmalıdırlar. Akademik

İngilizce dersleri neredeyse bütün alanlarda bulunan ve bağlamla aktarılan dilbilgisi kuralları veya becerileri kapsayan ortak bir temele dayanmaktadır. Birçok akademik dil kitapları ve çalışma-becerisine yönelik olan kitaplar da buna ortak temele dayanarak hazırlanmıştır. Spack (1988) akademik dil öğreticilerinin “*araştırma ve retorikğin genel prensiplerini*” öğretmeleri gerektiğini vurgulayarak bu yaklaşımı desteklemiştir.

Hyland (2008), genel akademik dili öğretmenin sadece dil bilgisel yapıları odaklanmak olmadığı aynı zamanda alana özgü iletişimsel becerileri öğretmeyi de hedeflediğini belirtir. Akademik İngilizce öğretimi sadece belirli kelimeleri, dil bilgisel yapıları, belirli alana ait kelimeleri ve terminolojiyi öğretmeye odaklı değildir. Aynı zamanda bunların kullanım sıklığı ve önem derecesine göre öğrencilere aktarmayı hedefler. Akademik amaçlı dil öğretiminde sadece dil bilgisel yapıları odaklanmak öğrenenlerin iletişimsel beceriler geliştirmesine istenildiği kadar katkı sağlamayacaktır ve bu şekilde planlanan derslerde gerçekçi bir etkileşim ortamı oluşmayacaktır. Coleman ve Goldenberg (2010), öğrencilerin derslerini anlamada veya en azından dersin ana fikrini anlamaya yarayan alıcı dil (*receptive language*) becerilerini geliştirip hem de sorulara cevap verebilecekleri, sınıf içi tartışmalara katılacakları ve değerlendirmede ders ile alakalı ne bildiklerini yansıtabilecekleri ifade edici dili (*expressive language*) öğrenmeye de ihtiyaçları olduğunu ifade etmiştir. Genel dil öğretimi gibi, akademik dil öğretiminde de dört temel beceride öğrenci ihtiyaçlarını gözetmek ve bu ihtiyaçlara cevap verecek materyallerin geliştirilmesi ve öğrencilerin tüm becerilerde akademik anlamda yetkin düzeye gelmeleri oldukça önemlidir.

Akademik Türkçe dil ihtiyacı üzerine yapılan bazı çalışmalarda öğrencilerin alanlarına yönelik kelimelerin öğretilmesi gerektiği belirtilmiştir. Üstünel ve Kaplan'ın (2015) çalışmasına göre öğrenciler akademik İngilizce dersinde öğretilen kelimelerin kendi okudukları bölümle alakalı olmadığından faydalı olmadığını, bunun yerine alana özgül kelimeler öğretilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Fakat öğrenenlerin sadece kendi alanlarına özgü içerikler kullanmak tercih edilen bir durum değildir. Zira akademik kelime, dildeki temel kelimelerin farklı akademik disiplinlerde de kullanılması anlamına gelmektedir (Scarcella, 2003).

Akademik dil öğrenenlerin yalnızca ileri seviye kelimelere ulaşmalarını sağlayan okuma becerilerini öğrenmelerini hedeflemez; ayrıca yazılı ve sözlü söylem

çözümlemelerinde kullanacakları ileri seviye iletişim becerilerini de kazandırmayı hedefler (Schleppegrell ve Colombi, 2002). Yukarıdaki tartışmalardan da yola çıkarak, akademik dilin özünde belirli bir bağlam olması gerektiğini ve bu bağlam çerçevesinde kelimelerin ve dil bilgisel yapıların öğretilmesinin doğru bir yaklaşım olacağını söyleyebiliriz. Belirli bir bağlam içerisinde dil bilgisi kuralları ve gerekli terminoloji öğretilbilir ve çeşitli iletişimsel ortamlar yaratılabilir. Yine Üstünel ve Kaplan'ın (2015) çalışmasında farklı öğrenciler, nasıl çalışmalarını gerektiğini bilmediklerini ve çalışma ve öğrenme stratejilerini bilmeye ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Akademik dil öğretiminde temel hedeflerden bir tanesi de akademik becerilerin öğretilmesidir. Alana özgü kelimeler, kelime öğrenme stratejileri öğretilerek öğrencilere katkı sağlanabilir.

Başarılı bir akademik dil dersi tasarımı için en önemli nokta öğrenenleri en üst düzeyde akademik içeriklere ve görevlere maruz bırakmaktır (Stoller, 2001). Öğrencilerin belirli seviyede bir dil yetkinliklerini olduğu göz önünde bulundurularak, kendi alanlarından oldukça bağımsız konularda yeni bilgileri nasıl yorumlayabilecekleri hususunda Hutchinson ve Waters (1981) tarafından bir soru yöneltilmiştir. Buna cevap olarak, geniş kapsamlı bir öğrenme ve öğretme ortamı oluşması gerektiğini savunmuşlardır. Bu çalışmada, bu cevaba ek olarak, akademik Türkçe ders içeriği hazırlanırken farklı birçok alandan içerikler kullanılarak öğrencilerin dört temel beceride akademik yetkinliklerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Bu kısmı özetlemek gerekirse Hyland (2008) akademik dil dersinin nasıl hazırlanması hakkında birkaç noktaya değinmiştir. Bunlardan bahsetmek gerekirse, öğrenci ihtiyacını iyi analiz edip ona göre neyin öğretileceğinin planlanması gerekir. İyi planlanmış ve bütünlük içeren bir ders ve öğrenme aşamaları içermelidir. Neler öğretileceğinden sonra uygun metotlar ve görevlere karar verilmelidir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, ölçme araçları, veri toplama süreci, verilerin çözümlenmesi ve 3 haftalık örnek Seçmeli Akademik Türkçe dersine uygun ders içeriği oluşturma yöntemi hakkında bilgi verilmektedir.

Araştırma Modeli

Bu çalışma açılımlayıcı sıralı desende oluşturulmuş bir karma yöntem çalışmasıdır (Creswell ve Clark, 2011). Karma çalışmalarda aynı çalışmada hem nitel hem nicel yöntemler kullanılarak, bir yöntemin güçlü tarafıyla diğerinin zayıf noktasını tamamlamak amaçlanır (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Çalışmada elde edilen bulgular iki yöntemden elde edilen verilerin karşılaştırılması yoluyla analiz edilerek yorumlanmıştır.

İhtiyaç analizi çalışması olan bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel model ve ölçme aracı olarak da anket kullanılmıştır. Ölçme aracı olarak anketin seçilmesindeki sebepler için örnekleme daha kolay ulaşma daha fazla veri elde edebilme gibi nedenler sayılabilir. Nicel araştırmalarda araştırmacı, araştırma problemlerini veya bir durumun neden oluştuğunu belirli eğilimlere veya ihtiyaçlara göre belirlemeye çalışır (Creswell, 2012). Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel metot kullanılmıştır. Betimsel metotta elde edilen sayısal veriler, varsa çeşitli değişkenlere göre, analiz programları ile analiz edilip yorumlanır. Ölçme aracı olarak anket çeşitlerinden likert tarzında derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Anketler, geçmişte var olan veya hala varlığını sürdüren durumları sayısal veriler elde ederek olduğu gibi betimlemeyi amaçlar (Karasar, 1999). Nicel araştırmalarda genellenebilirlik açısından mükemmel örnekleme ve yeterli sayıda veriyi elde etmenin güç olmasından dolayı bu çalışmada nitel araştırma yöntemine de başvurulmuştur.

Nitel araştırmalarda insanların deneyimlerini nasıl anlamlandırıp yorumladıkları araştırılır (Merriam, 2015). Ayrıca, Creswell (2012) nitel araştırmalarda problemin daha derinlemesine anlaşılması için iyi keşfedilmesi gerektiğini belirtir. Çalışmanın nitel

kısımında ise, öğretim üyeleri ile yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yapılan görüşmelerde uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe yetkinlik düzeylerini ve ihtiyaçlarını belirlemek üzere durum çalışması modeline başvurulmuştur.

Evren ve Örneklem

Karasar'a (2017) göre evren, araştırma sonuçlarının genellenmek istendiği elemanlar bütünüdür. Evren, çok genel ve ulaşılması imkânsız soyut bir kavram olduğundan, araştırmalarda çalışma evreni ifadesi kullanılması daha doğrudur. Çalışma evreni, araştırmacının ulaşabildiği evrendir. Bu çalışmada çalışma evrenini Türkiye'de eğitim dilinin ağırlıklı olarak Türkçe olduğu üniversitelerde lisans eğitimini sürdüren uluslararası öğrenciler ve bu öğrencilere ders veren öğretim üye ve elemanları oluşturmaktadır.

Nicel örnekleme, 19 Mayıs Üniversitesi, Çorum Hitit Üniversitesi, Giresun Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi ve Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi'nde lisans ve lisansüstü seviyesinde olan 462 uluslararası öğrenci oluşturmaktadır. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi ve Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi'ndeki katılımcılara gerekli etik kurul izinleri alındıktan sonra anket elden veya e-posta yoluyla ulaştırılmıştır. Diğer üniversitelere ise anket sosyal medya üzerinden anket bağlantısı paylaşarak ulaştırılmıştır.

Nitel örnekleme ise Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi ve Kütahya Dumlupınar Üniversitesi'nde uluslararası öğrencilere lisans veya lisansüstü seviyesinde ders veren 15 öğretim üyesi oluşturmaktadır. Öğretim üyeleri; eğitim fakültesi, mühendislik fakültesi, fen edebiyat fakültesi ve iktisadi idari bilimler fakültesinde ders vermektedir.

Örneklemlerin seçiminde amaçlı örneklem çeşitlerinden uygun örneklem yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örneklem, belirli özellikleri taşıyan ve araştırma için oluşturulan ölçütleri karşılayan bireylerin seçilerek derinlemesine araştırma imkânı elde edilebilen bir yöntemdir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Araştırmanın örnekleme, uygunluk durumuna göre ve katılımın gönüllülük esasına bağlı olduğu bir şekilde oluşturulmuştur.

Ölçme Araçları

Bu çalışmada nicel ve nitel olmak üzere iki farklı ölçme aracı kullanılarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Uluslararası öğrencilerin akademik dinleme, akademik konuşma, akademik okuma ve akademik yazma becerisinde yetkinlikleri ne düzeydedir?
2. Sınıf ve eğitim alanı açısından uluslararası öğrencilerin dört akademik dil becerisindeki yetkinlik düzeylerinde bir fark var mıdır?
3. Dört temel akademik dil becerisi yetkinlik düzeyleri arasında herhangi bir ilişki var mıdır?
4. Öğretim elemanlarının, uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaçları ve yetkinlik düzeyleri hakkındaki görüşleri nelerdir?

Nicel ölçme aracı olarak Doruk'un (2016) Bacha (2003), Hancıgözü, Kortan, Sığınan, Somuncuoğlu ve Tayanç (2003), ve Seferoğlu (2001)'dan geliştirerek yüksek lisans tezinde kullandığı ölçek, uzman görüşü alarak, bu araştırmanın odaklandığı ihtiyaca göre düzenlenip kullanılmıştır. Ölçeğin güvenirlik analizi yapılmış ve sonuç .974 elde edilmiştir. Ölçek 5 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğrencilerin bölümleri, sınıfları ve ağırlıklı not ortalamaları gibi tanımlayıcı bilgileri ve Türkçe açısından ilk ve ilerleyen yıllarda zorlanıp zorlanmadıkları ile akademik Türkçe dersi isteyip istemedikleri sorulmuştur. Ölçeğin diğer bölümlerinde katılımcılardan, dört dil becerisi ile ilgili verilen alt becerileri “*Sol tarafta belirtilen akademik konuşma ile ilgili beceriler konusunda ne kadar yetkinsiniz?*” sorusu altında 1’den 5’e derecelendirmeleri istenmiştir. Her bölümde derecelendirme kriterleri “1 - Çok kötü, 2 - Kötü, 3 - Orta, 4 - İyi ve 5 - Çok İyi” olarak verilmiştir. Faktör analizi sonucu ölçekte 29 madde 3 boyut altında analiz edilmiştir.

Nitel ölçme aracı olarak, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi ve Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi’nde çalışan 15 öğretim elemanı ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanarak yüz yüze görüşme yapılmıştır. Görüşme soruları şunlardır:

1. Uluslararası öğrencilerin bölümlerine başladıkları ilk yılda akademik Türkçe açısından yetkinlik düzeyleri nasıldı?
2. Uluslararası öğrencilerin eğitimlerine devam ederken akademik Türkçe açısından yetkinlik düzeyleri nasıldır?

3. Uluslararası öğrenciler özelinde düşünüldüğünde, ders esnasında karşılaştığınız zorluklar nelerdir?

4. Dört temel dil becerisi (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) konusunda uluslararası öğrenciler en çok hangi beceride zorluk çekmektedir?

5. Uluslararası öğrenciler, akademik Türkçe açısından yazılı ödevlerde ve sınavlarda ne kadar yetkin durumdadır?

6. Uluslararası öğrencilerinizin, akademik Türkçe konusunda derse katkılarını (sınıf tartışmalarına katılma, yöneltilen soruları cevaplama, bir konuda soru yöneltilme, vb.) nasıl değerlendirirsiniz?

7. Uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe eksikliklerini giderebilmek için bir öneriniz var mı?

Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinde ilk olarak ölçme araçları çeşitli düzeltmeler ve uzman görüşlerinin alınmasının ardından uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Daha sonra, uygulamayı Kütahya Dumlupınar Üniversitesi ve Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi'nde başlatabilmek için gerekli olarak araştırma izni ve etik kurul oluru alınmıştır. Hazır olan ölçek ilk olarak 30 katılımcıya geçerlik ve güvenilirlik saptamak adına uygulanmıştır. Ölçeğin güvenilirliği SPSS 16 paket programı kullanılarak .974 olarak tespit edilmiştir. Gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra, üniversitelerin öğrenci işleri ve Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER) aracılığı ile katılımcı öğrencilere ve ağırlıklı olarak buldukları bölümlere ulaşılmıştır. Uygulama için en uygun zamanı belirlemek adına danışman öğretim üyeleri ve elemanları ile iletişime geçilip uygulama için randevu alınmıştır. Bu bilgilerden yola çıkarak uluslararası öğrencilerin sayıca fazla bulunduğu bölümlerden öğretim elemanlarına e-posta ve kişisel bağlantılar yoluyla ulaşılmış ve görüşme talebinde bulunulmuştur. Veri toplama süreci 16 hafta sürmüştür.

Kütahya Dumlupınar Üniversitesi ve Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi'nde bulunan uluslararası öğrencilere anket elden verilip uygulanmıştır. Fakat katılımı artırmak için anket çevrimiçi platformlarda (Facebook, öğrenci mailleri gibi) paylaşılmış olup örneklem sayısı ve çeşitliliği artırılmıştır. Ankete katılım sağlayan uluslararası öğrenciler ağırlıklı olarak Kütahya Dumlupınar Üniversitesi ve Tokat Gaziosmanpaşa

Üniversitesi'nden olup çevrimiçi ankete katılım sağlayan uluslararası öğrenciler Hacettepe Üniversitesi, 19 Mayıs Üniversitesi, Çorum Hitit Üniversitesi ve Giresun Üniversitesi'nde okuduklarını belirtmişlerdir. Kısacası uluslararası öğrencilere uygulanan anket 6 farklı üniversiteden 462 Sayıda öğrenciye ulaşmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Bu çalışmada nicel ve nitel olmak üzere iki farklı veri çözümlemesi yapılmıştır. Çalışmanın nicel verileri 6 üniversiteden 462 uluslararası öğrenciye uygulanan anket yoluyla toplanmıştır. Anket 30 uluslararası öğrenciye pilot çalışma olarak uygulanmış ve güvenilirlik analizi sonucu .974 elde edilmiştir. Nicel verilerin çözümlemesinde SPSS 16.0 programı kullanılmış olup güvenilirlik analizi, KMO – Bartlett Testi, yüzde frekans analizi, çapraz ilişki analizi ve korelasyon analizi yapılmıştır. Anketin tüm veriler toplandıktan sonraki güvenilirlik analizi .985 elde edilmiş olup verilerin analize devam etmeye uygun olup olmadığı ve anketteki maddelerin tutarlı olup olmadığını belirlemek üzere KMO – Bartlett's testi yapılmıştır. KMO – Bartlett's analizi sonucu .968 olarak elde edilmiş ve verilerin faktör analizi için uygunluna karar verilmiştir. Faktör analizi sonucunda, anket maddeleri 29'a düşürülmüş ve maddeler 3 boyut altında toplanmıştır. Uluslararası öğrencilerin okudukları bölümleri, sınıfları, ağırlıklı genel not ortalamaları ile ilk yıllarında ve ilerleyen yıllarda Türkçe açısından zorlanıp zorlanmadıkları ve akademik Türkçe dersi almak isteyip istemedikleri yüzde ve frekans analizi ile verilmiştir. Dört temel dil becerisindeki genel yetkilik durumları 5'li likert ölçeği üzerinden ortalama ve yüzde analizi ile verildikten sonra; dört akademik dil becerisi ve alt becerilerindeki yetkinlik durumları da yüzde ve frekans analizi yapılarak bulunmuştur. Ayrıca, öğrencilerin eğitim alanları ve sınıf değişkenine göre dört akademik dil becerisindeki yetkinlik durumları da çapraz ilişki testi ile analiz edilmiştir. Son olarak korelasyon analizi ile dört akademik dil becerisi arasında herhangi bir anlamlı ilişki olup olmadığına bakılmıştır. Çalışmanın nitel verileri ise uluslararası öğrencilere ders veren 15 öğretim üyesi ile yüz yüze yapılan görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Öğretim üyeleri ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yapılan yüz yüze görüşmelerde araştırmacı, görüşme sorularını katılımcılara sorarak aldığı cevapları kâğıda not almıştır. Daha sonra her soruya verilen cevaplar ilgili soru başlığı altında derlenmiştir. Görüşmelerden elde edilen nitel veriler, öğrencilerden elde edilen nicel veriler ile karşılaştırmalı olarak

incelenmiş ve betimlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre ise uluslararası öğrenciler için seçmeli akademik Türkçe örnek ders içeriği hazırlanmıştır.

Güvenirlilik Analizi

Uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik uygulanan ölçeğin güvenirliliğinin test edilmesinde Cronbach's Alpha değerine bakılmıştır. Ölçek ilk olarak 30 öğrenciye pilot çalışma olarak uygulanmış ve Cronbach's Alpha değeri .974 olarak elde edilmiş ve ölçeğin uygulanabilirliğine karar verilmiştir. Çalışma sonunda saptanan Cronbach's Alpha değeri ise .985 olarak belirlenmiştir. Elde edilen değer Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Güvenirlilik Analizi

Ölçme Aracı	α
Uluslararası Öğrencilerin Akademik Türkçe İhtiyacını Belirlemeye Yönelik Anket	.985

Faktör Analizi

Faktör analizi, bir grup değişken arasındaki ilişkilere dayanarak verilerin daha anlamlı ve özetlenmiş bir biçimde sunumunu sağlayan analiz yöntemidir.

Bu çalışmada SPSS 16.0 paket programı ile faktör analizi yapıldığında, toplamda 3 boyut elde edilmiştir. Programa müdahale edip 4 boyutlu bir analiz seçilmesine rağmen verilerin yine 3 boyut altında toplandığı görülmüştür. Ölçeğin dinleme boyutunun ilk üç maddesi (Derste anlatılan konuyu anlayabilirim, Dinlemeye dayalı ders materyallerinde (videolar, ses kayıtları, filmler, vb.) anahtar kelimeleri, ana fikirleri ve önemli konuları anlayabilirim, Derslerle alakalı konuşma, belgesel veya video izlerken içeriği anlayabilir ve anladıklarımı ifade edebilirim) akademik konuşma becerisi boyutunun altında toplanırken, 4. ve 5. maddeler (Derslerimle alakalı akademik konuşmaları ve tartışmaları takip edebilir ve anlayabilirim, Sınıf içi tartışmaları takip edebilir ve anlayabilirim) akademik okuma becerisi boyutunun altında toplanmıştır. Özetle, faktör analizi sonucunda 3 boyut elde edilmiştir. KMO ve Bartlett's testleri yapıldıktan sonra, faktör analizi yapılarak araştırma sorularında anlamlı her faktörün faktör yükleri, güvenirlilik

analizi, açıklanan toplam varyansı belirlenerek her faktörün değerlendirilmesi yapılmıştır. Belirlenen faktörlerde ilişki olup olmadığı ifade edilmiştir.

Tablo 3. Anketin KMO ve Bartlett's Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy		.968
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square df Sig.	1.67 465 .000

Faktör analizi sonucunda elde edilen KMO ve Bartlett's testi sonuçlarına göre, KMO değeri 0.96 ve sig değeri 0.00 bulunmuştur. $0.96 > 0.50$ olduğundan veri setinin faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir. Bartlett testi de Sig=0.00 olduğundan anlamlıdır. Bu analiz göstermiştir ki; çalışma ölçeğindeki maddeler tutarlı ve anlaşılabilir maddelerdir, sorular boyutlar altında dağılım sağlayabilir ve veriler faktör analizi için uygundur.

Tablo 4. Anket Maddelerinin Faktör Yükleri

	Faktör Yükleri		
	1	2	3
Hoşlandığım veya hoşlanmadığım şeyleri gerekçe sunarak ifade edebilirim.	0,63		
Derslerimle alakalı konularda arkadaşlarım ile fikir alışverişinde bulunabilirim.	0,75		
Derslerle alakalı soru sorabilir ve anlamadığım kısımları belirtebilirim.	0,62		
Derste soru sorabilir ve sorulan soruya cevap verebilirim.	0,74		
Bir fikre gerekçe sunarak katılabilir veya karşı çıkabilirim.	0,63		
Derste bir tartışmaya katılarak fikrimi savunabilirim.	0,70		
Dersle ilgili sunum yapabilirim.	0,64		
Derste anlatılan konunun önemli noktalarını anlayabilirim.	0,71		
Dinlemeye dayalı ders materyallerinde anahtar kelimeleri, ana fikirleri ve önemli detayları anlayabilirim.	0,76		
Derslerle alakalı konuşma, belgesel veya video izlerken içeriği anlayabilir ve anladıklarımı ifade edebilirim.	0,75		
Derslerimle alakalı akademik konuşmaları ve tartışmaları takip edebilir ve anlayabilirim.		0,78	
Sınıf içi tartışmaları takip edebilirim ve anlayabilirim.		0,78	

Derste tahtaya yazılanları veya sunumları okuyup anlayabilirim.	0,69
Ders materyallerinin (kitap, makale, not, sunum) ana fikrini anlayabilirim.	0,73
Okuduğum materyalin içerisindeki önemli bir bilgiyi bulabilirim.	0,64
Okuduğum makalelerdeki neredeyse bütün kelimeleri anlayabilirim.	0,62
Ders materyallerinde geçen bilmediğim kelimeleri konunun bağlamından çıkarabilirim.	0,69
Okuduğum makalelerden veya kitaplardan dersle alakalı çıkarım yapabilirim.	0,69
Okuduğum makale ve kitaplarda bilimsel gerçekler ve fikirleri ayırt edebilirim.	0,77
Bölümümle alakalı güncel metinleri (makaleleri veya haberleri) okuyup anlayabilirim.	0,57
Okuduğum makalenin türünü ve amacını anlayabilirim. (sebe-sonuç, karşılaştırma, tartışma vb.)	0,69
İyi organize edilmiş akademik paragraflar yazabilirim.	0,62
İyi organize edilmiş kısa akademik ödevler hazırlayabilirim.	0,69
Basılı materyalleri okuyup anladıklarımı yazılı olarak özetleyebilirim.	0,77
Türkçe akademik yazılar yazarken noktalamayı doğru kullanabilirim.	0,78
Derslerimle alakalı yazı yazarken uygun kelimeler seçebilirim.	0,80
Sınavlarda, ödevlerde veya yazdığım makalelerde karmaşık dilbilgisi kuralları içeren cümleleri kullanabilirim.	0,70
Ödev için topladığım veriler hakkında rapor yazabilirim.	0,76
Araştırma makaleleri yazabilirim.	0,81

Gerçekleştirilen faktör analizi sonucunda uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyacını belirlemeye yönelik anket unsurları 3 boyutta toplanmıştır. Ölçekte kullanılan “Dersle ilgili sunum yapabilirim.”, “Sınavlardaki yönergeleri anlayabilirim.”, “Sınavlardaki açık uçlu sorulara cevap verebilirim.”, “Dilekçe gibi resmi yazılar

yazabilirim.”, “Elektronik posta yazabilir ve cevaplayabilirim.” Değişkenler ilgili bileşenlerden ayrı olarak algılandıklarından boyut içerisinde çıkarılmıştır.

Faktör yükleri 0.53 ve 0.79 arasında değişmektedir. Tablo 4’te yer alan verilere göre, akademik konuşma becerisi unsuru varyansın % 5.48’ini, akademik dinleme becerisi unsuru varyansın % 65,99’unu, akademik okuma becerisi unsuru varyansın %4.29’unu ve bu üç boyut toplam varyansın %75.76’sını açıklamaktadır.

Ders İçeriği İçin Yöntem

Bu çalışma kapsamında hazırlanan akademik Türkçe ders içeriği için literatürdeki çalışmalar incelenmiştir. Hazırlanan örnek ders içeriklerinin yöntemsel temeli de buradaki çalışmalara dayanarak oluşturulmuştur. (*Bakınız: Bölüm 2 – Kavramsal Çerçeve – Akademik Dil – İhtiyaç Analizi - Akademik Türkçe Ders İçeriği*)

Örnek ders içeriği hazırlanması konusunda izlenen yöntem için öncelikle literatürdeki özel amaçlı dil öğretimi ve akademik dil öğretimi üzerine bulunan çalışmalar incelenmiş ve bu çalışmalardan özellikle ikinci dil ve yabancı dile odaklanmış olanlarına odaklanılmıştır. İncelenen çalışmalarda, akademik dil öğretiminde kullanılan uygulamaların zamanla değiştiği gözlemlenmiştir. Akademik dil öğretimi, ana dilde veya yabancı dilde olsun, temelinde bazı bilişsel işlemleri gerektirmektedir. Bu işlemler arasında dinleme, not alma, yüzeysel tarayarak okuma, gözden geçirerek okuma, metindeki fikri tahmin etme, akademik kelimeleri bağlamdan çıkarabilme, tartışmalara katılabilme, sözlü sunum yapabilme, analiz yapma, sıralama, sınıflama, kanıtlama, ikna etme, özetleme, raporlama ve makale yazma gibi becerilerin olduğunu söylemek mümkündür (Chamot ve O’Malley, 1994; Flowerdew ve Peacock, 2001; Jordan, 1997). Akademik dil öğretimi, bir bilginin nasıl işlenmesi, anlaşılıp aktarılması, yorumlanması veya sentezlenmesi gerektiği gibi bilişsel işlemleri içeren bir süreci kapsamaktadır. Yani akademik dil öğretimi, en yeni yaklaşımlar ile desteklendiğinde, akademik beceri öğretme eğilimli bir yaklaşım içerisindedir. Bu çalışmanın da benimsediği yaklaşım olan beceri öğretimi üzerine odaklı bir ders içeriği hazırlama yönteminin belirlenmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Uluslararası öğrenciler için akademik Türkçe dersi örnek ders içeriği hazırlanmasında ve bu içeriğin yönteminin belirlenmesinde, ihtiyaç analizi yöntemlerinden mevcut durum analizi yöntemi kullanılarak, öğrencilerin hangi akademik beceride ve alt beceride ne düzeyde yetkin oldukları tespit edilmiştir. Daha sonrasında öğretim üyeleri ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular ile öğrencilerin mevcut durumlarından elde edilen veriler karşılaştırılmış ve öğrencilerin en çok hangi beceride ve alt beceride eksikleri olduğu belirlenmiştir. Belirlenen bu ihtiyaç ile akademik yabancı dil öğretimi üzerine literatürde bulunan uygulamalar ve çalışmalar incelenmiş ve öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik, akademik beceri öğretmeyi ve bu becerileri araç olarak kullanmayı hedefleyen bir yaklaşımla örnek içerikler hazırlanmıştır. Beceri odaklı akademik dil öğretimi ile öğrencilere dinamik bir beceri kazandırılacağı ve neyi nasıl öğrenmeleri, bilgi edinmek için neye odaklanmaları gerektiği ve elde ettikleri bilgiyi nasıl işleyip yorumlamaları gerektiği gibi yetiler kazandırmak hedeflenmiştir. Böylelikle öğrenciler, örneğin, kelime öğrenme yöntemi ile akademik bazı kelimeleri öğrenirken, kendi alanlarına yönelik daha önce görmedikleri bir kelime gördüklerinde, kelimenin anlamını nasıl çıkarabileceklerini artık biliyor olmaları beklenmektedir.

Becerilerin araç olarak kullanılıp akademik okuryazarlık kazandırmayı hedefleyen bu yaklaşım ile hazırlanan örnek üniteler, çeşitli alanlardan içeriklerden oluşmaktadır. Yine, içerik seçimi konusunda literatürdeki çalışmalara bakıldığında, akademik dil öğretiminde yalnızca alana özgü içerikler kullanmanın ve alan bazlı kelime öğretimi yapmanın eksiklerinden sıkça söz edilmiştir. Tabii ki bu uygulamaların yapılacağı durumlar vardır. Fakat Türkiye'deki uluslararası öğrenciler birçok farklı bölümde bulduklarından, hem uygulama açısından kolaylık sağlaması hem de daha işlevsel yetkinlikler kazandırması amaçlandığından beceri odaklı bir akademik dil öğretim yaklaşımı benimsenmiştir.

Literatürden elde edilen bilgilerden hareketle, uluslararası öğrencilere yönelik olan seçmeli akademik Türkçe dersinin içeriği aşağıdaki yaklaşım ve yöntemler temel alınarak hazırlanmıştır.

1. İlk olarak, özel amaçlı dil öğretimi genelinde ve akademik dil öğretimi özelinde, bu uygulamalardaki farklılıklar ve odak noktaları belirlemek üzere literatürdeki çalışmalar incelenmiştir.

2. Akademik dilin ve akademik dil öğretiminin özellikleri konusunda alan araştırması yapılmış ve yaygın yapılan yanlışlar ve eksiklikler belirlenmiştir.
3. Uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe konusundaki ihtiyaçları mevcut durum analizi yöntemi belirlenmiştir.
4. Strevens (1977) özel amaçlar için İngilizce öğretiminde sadece okuma becerisi üzerine yoğunlaşabileceğini ifade eder. Bu çalışmada da ihtiyaç analizi sonucunda çıkan verilere göre uluslararası öğrenciler hangi becerilerde daha çok eksiklik yaşıyorlarsa ona uygun materyaller hazırlanmıştır.
5. Farklı disiplinlere aktarılabilen becerilerin öğretilmesi hedeflenmiş ve üniteler beceri odaklı hazırlanmıştır (Hyland, 2008).
6. *Geniş Açık* yaklaşımı (Williams, 1976) temel alınarak üniteler farklı disiplinlerden seçilmiş ve ilgili alan terminolojisi ve bazı dil bilgisel kurallara odaklanılmıştır.
7. Özgün materyalle desteklenen ve görev odaklı bir öğrenme yöntemi kullanılmıştır.
8. Basturkmen (2003)'ün ifade ettiği *Tür 3* yaklaşımına göre, akademik Türkçe dersi her seviyeden ve her türlü alt yapıya sahip öğrenciye ulaşacak şekilde planlanmıştır. Bu ders materyalini kullanabilmek için yüksek seviyede dil yetkinliği beklenmemektedir.
9. Öğrencilerin maruz kalma yoluyla öğrenmeleri hedeflenmiş ve üniteler basitten karmaşığa doğru giden bir sıralama ile hazırlanmıştır.
10. Hazırlanan ders içeriğinin en temel felsefesi Spack'ın (1988) belirttiği üzere "araştırma ve retorik'in genel prensiplerinin öğretilmesi" üzerinedir.
11. Ders tasarımı konusunda beceri odaklı yaklaşım ve öğrenen odaklı yaklaşım benimsenmiştir (Hutchinson ve Waters, 1987).
12. Hazırlanan örnek ders içeriği dinleme hariç tüm becerilere odaklanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde nicel ve nitel bulgular gerekli tablolar ve tablo altı açıklamalar eklenerek verilmiştir.

Nicel Yönteme İlişkin Bulgular

Ankete Katılan Öğrencilerin Tanımlayıcı Özellikleri

Çalışma kapsamında elde edilen genel bulgular çerçevesinde, çalışmaya katılan uluslararası öğrencilerin okudukları fakülte ve bölümün fen bilimleri ve sosyal bilimler olarak dağılımı, sınıfları ve ağırlıklı not ortalamaları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Uluslararası Öğrencilerin Demografik Özellikleri

		<i>f</i>	%
Fakülte ve Bölümlerinin Sosyal Bilimler ve Fen Bilimleri olarak dağılımı	Sosyal Bilimler	262	56.7
	Fen Bilimleri	200	43.3
Sınıf	1	211	45.67
	2	83	17.96
	3	60	12.98
	4	80	17.31
	Yüksek Lisans	27	5.84
	Doktora	1	0.21
	Henüz oluşmamış	15	3.2
	0 – 0.49	14	3
	0.50 – 0.99	15	3.2
	1.00 – 1.49	18	3.9
Ağırlıklı Genel Not Ortalaması	1.50 – 1.99	75	16.2
	2.00 – 2.49	246	53.2
	2.50 – 2.99	50	10.8
	3.00 – 3.49	23	5
	3.50 – 4.00	6	1.3

Tablo 5 incelendiğinde örneklem grubunun %56.7’si sosyal bilimler alanında, %43.3’ü ise fen bilimleri alanında okuyan öğrenciler olarak belirlenmiştir. Bu grubun

%45.67'sini 1.sınıf, %17.96'sını 2.sınıf, %12.98'ini 3.sınıf, %17.31'ini 4.sınıf, %5.84'ünü yüksek lisans ve %0.21'ini doktora öğrencileri oluşturmaktadır. Ağırlıklı genel not ortalamalarına bakıldığında, uluslararası öğrencilerin %3.2'si henüz birinci akademik dönemleri olduğundan not ortalamalarının oluşmadığını ifade ederken; öğrencilerin %3'ü 0-0.49, %3.2'si 0.50-0.99, %3.9'u 1.00-1.49, %16.2'si 1.50-1.99, %53.2'si 2.00-2.49, %10.8'i 2.50-2.99, %5'i 3.00-3.49 ve %1.3'ü de ağırlıklı genel not ortalamalarının 3.50-4.00 arasında olduğunu belirtmiştir

Tablo 6. Uluslararası Öğrencilerin Akademik Dil Yetkinlikleri ve Akademik Türkçe Dersi Hakkındaki Görüşleri

		<i>f</i>	%
Bölümlerine başladıklarında akademik Türkçe açısından zorlanma durumları	Evet	325	70.3
	Hayır	137	29.7
Şu anda akademik Türkçe açısından kendilerini yeterli görüp görmeme durumları	Evet	237	51.3
	Hayır	225	48.7
Akademik Türkçe dersi almak isteyip istememe durumları	Evet	319	69
	Hayır	143	31

Örneklem grubunun akademik Türkçe'ye yönelik görüşleri incelendiğinde, %70.3 oranında uluslararası öğrenci bölümlerine başladıklarında Türkçe açısından zorlandıklarını ifade ederken, %29.7 oranında öğrenci ise Türkçe açısından zorlanmadıklarını belirtmiştir. Öğrencilerin %51.3'ü şu an kendilerini akademik Türkçe açısından yeterli gördüğünü ifade ederken, %48.7'si kendilerini yeterli görmediklerini ifade etmiştir. Son olarak, uluslararası öğrenciler %69 oranında akademik Türkçe dersi almak istediklerini, %31 oranında da akademik Türkçe almak istemediklerini belirtmişlerdir.

Dört Akademik Dil Becerisi ve Alt Becerilerindeki Yetkinlik Durumları

Uluslararası öğrencilerin dört akademik dil becerisinde ne düzeyde yetkin olduklarını ifade eden tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 7. Uluslararası Öğrencilerin Dört Akademik Dil Becerisindeki Genel Yetkinlik Düzeyleri

Dört Akademik Dil Becerisi	\bar{x}	%
Genel Yetkinlik Düzeyleri		
Konuşma	3.37	67.4
Dinleme	3.46	69.2
Okuma	3.48	69.6
Yazma	3.37	67.4

Tablo 7'ye göre uluslararası öğrenciler %69.9 oranında en fazla okuma becerisinde yetkin olduklarını ve %67.4 oranı ile konuşma ve yazma becerilerinde en az düzeyde yetkin olduklarını ifade etmişlerdir. Fakat tablodan da anlaşılacağı üzere, 5'li likert ölçeğinden elde edilen ortalamaların ve yüzdeler oranların birbirine çok yakın olması ve konuşma ve yazma becerilerindeki ifade edilen yetkinlik düzeylerinin aynı olması sebebiyle, tüm becerilere ilişkin alt becerilerde uluslararası öğrencilerin ne derece yetkin ve eksik olduklarını inceleme zorunluluğu doğmuştur.

Tablo 8. Uluslararası Öğrencilerin Akademik Konuşma Becerisindeki Yetkinlik Durumları

	Çok		Kötü		Orta		İyi		Çok	
	Kötü	İyi	Kötü	İyi	Kötü	İyi	Kötü	İyi	Kötü	İyi
Akademik Konuşma Alt Becerileri	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>
Hoşlandığım veya hoşlanmadığım şeyleri gerekçe sunarak ifade edebilirim.	4.3	20	16	74	32.5	150	29.9	138	17.3	80
Derslerimle alakalı konularda arkadaşlarım ile fikir alışverişinde bulunabilirim.	5.4	25	15.4	71	31	143	30.7	142	17.5	81
Derste soru sorabilir ve sorulan soruya cevap verebilirim.	2.8	13	11.3	52	29.4	136	31.6	146	24.9	115
Bir fikre gerekçe sunarak katılabilir veya karşı çıkabilirim.	7.1	33	20.8	96	35.1	162	24.2	112	12.8	59

Derste bir tartışmaya katılarak fikrimi savunabilirim.	4.3	20	18.4	85	34.2	158	27.7	128	15.5	71
Bir bilgiyi özetleyebilir ve başkasına aktarabilirim.	4.5	21	16	74	32.3	149	29.9	138	17.3	80
Dersle ilgili sunum yapabilirim.	5.6	26	17.7	82	33.5	155	29	134	14.1	65
Sınıf içi tartışmalara katkı sağlayabilirim.	5	23	17.7	82	35.5	165	28.1	130	13.4	62

Akademik konuşma becerisinde uluslararası öğrenciler % 67.4 oranında yetkinlik düzeyinde olduklarını belirtmişlerdir. Akademik konuşma becerisine bağlı alt becerilerde öğrencilerin ne düzeyde yetkin oldukları aşağıda ayrı ayrı incelenmiştir.

“Hoşlandığım veya hoşlanmadığım şeyleri gerekçe sunarak ifade edebilirim.” alt becerisindeki yetkinlik düzeyleri için öğrencilerin %20.3’ü kötü cevabını vermişken, %47.2’si iyi olduklarını ifade etmiştir.

“Derslerimle alakalı konularda arkadaşlarım ile fikir alışverişinde bulunabilirim.” alt becerisindeki yetkinlik düzeyleri için öğrencilerin %20.8’i kötü cevabını vermişken, %48.2’si iyi olduklarını ifade etmiştir.

“Derste soru sorabilir ve sorulan soruya cevap verebilirim.” alt becerisindeki yetkinlik düzeyleri için öğrencilerin %14.1’i kötü cevabını vermişken, %56.5’i iyi olduklarını ifade etmiştir.

“Bir fikre gerekçe sunarak katılabilir veya karşı çıkabilirim.” alt becerisindeki yetkinlik düzeyleri için öğrencilerin %27.9’u kötü cevabını vermişken, %37’si iyi olduklarını ifade etmiştir.

“Derste bir tartışmaya katılarak fikrimi savunabilirim.” alt becerisindeki yetkinlik düzeyleri için öğrencilerin %22.7’si kötü cevabını vermişken, %43.1’i iyi olduklarını ifade etmiştir.

“Bir bilgiyi özetleyebilir ve başkasına aktarabilirim.” alt becerisindeki yetkinlik düzeyleri için öğrencilerin %20.5’i kötü cevabını vermişken, %47.2’si iyi olduklarını ifade etmiştir.

“Dersle ilgili sunum yapabilirim.” alt becerisindeki yetkinlik düzeyleri için öğrencilerin %23.2’si kötü cevabını vermişken, %43.1’i iyi olduklarını ifade etmiştir.

“Sınıf içi tartışmalara katkı sağlayabilirim.” alt becerisindeki yetkinlik düzeyleri için öğrencilerin %22.7’si kötü cevabını vermişken, %41.5’i iyi olduklarını ifade etmiştir.

Tablo 9. Uluslararası Öğrencilerin Akademik Dinleme Becerisindeki Yetkinlik Durumları

Akademik Dinleme Alt Becerileri	Çok Kötü		Kötü		Orta		İyi		Çok İyi	
	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>
Derste anlatılan konuyu anlayabilirim.	4.5	21	14.9	69	34.2	158	31	143	15.4	71
Dinlemeye dayalı ders materyallerinde (videolar, ses kayıtları, filmler, vb.) anahtar kelimeleri, ana fikirleri ve önemli detayları anlayabilirim.	3.7	17	16.2	75	35.1	162	29	134	16	74
Derslerle alakalı konuşma, belgesel veya video izlerken içeriği anlayabilir, anladıklarımı ifade edebilirim.	5.8	27	20.1	93	34.6	160	24.9	115	14.5	67
Derslerimle alakalı akademik konuşmaları ve tartışmaları takip edebilir ve anlayabilirim.	2.8	13	11.5	53	30.1	139	30.3	140	25.3	117
Sınıf içi tartışmaları takip edebilir ve anlayabilirim.	2.4	11	20.1	53	29	134	30.5	141	26.6	123

“Derste anlatılan konuyu anlayabilirim.” alt becerisindeki yetkinlik düzeyleri için öğrencilerin %19.4’ü kötü cevabını vermişken, % 46.4’ü iyi olduklarını ifade etmiştir.

“Dinlemeye dayalı ders materyallerinde (videolar, ses kayıtları, filmler, vb.) anahtar kelimeleri, ana fikirleri ve önemli detayları anlayabilirim.” alt becerisindeki

yetkinlik düzeyleri için öğrencilerin %19.9'u kötü cevabını vermişken, %45'i iyi olduklarını ifade etmiştir.

“Derslerle alakalı konuşma, belgesel veya video izlerken içeriği anlayabilir, anladıklarımı ifade edebilirim.” alt becerisindeki yetkinlik düzeyleri için öğrencilerin %25.9'u kötü cevabını vermişken, %39.4'ü iyi olduklarını ifade etmiştir.

“Derslerimle alakalı akademik konuşmaları ve tartışmaları takip edebilir ve anlayabilirim.” alt becerisindeki yetkinlik düzeyleri için öğrencilerin %14.3'ü kötü cevabını vermişken, %55.6'sı iyi olduklarını ifade etmiştir.

“Sınıf içi tartışmaları takip edebilir ve anlayabilirim.” alt becerisindeki yetkinlik düzeyleri için öğrencilerin %13.9'u kötü cevabını vermişken, %57.1'i iyi olduklarını ifade etmiştir.

Tablo 10. Uluslararası Öğrencilerin Akademik Okuma Becerisindeki Yetkinlik Durumları

	Çok Kötü		Kötü		Orta		İyi		Çok İyi	
	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>
Akademik Okuma Alt Becerileri										
Derste tahtaya yazılanları veya sunumları okuyup anlayabilirim.	2.6	12	12.6	58	29.9	138	30.7	142	24.2	112
Ders materyallerini (kitap, makale, not, sunum) anlayabilirim.	3	14	13	60	29.9	138	30.7	142	23.4	108
Okuduğum materyalin içerisindeki önemli bir bilgiyi bulabilirim.	3	19	13.9	71	34	164	29.2	142	19.9	66
Ders materyallerinde geçen bilmediğim kelimeleri konunun bağlamından çıkarabilirim	5	23	15.8	73	36.4	168	28.4	131	14.5	67

Okuduğum makalelerden veya kitaplardan dersle alakalı çıkarım yapabilirim.	3.5	16	13.4	62	34.4	159	29.7	137	19	88
Okuduğum makale ve kitaplarda bilimsel gerçekler ve fikirleri ayırt edebilirim.	3.9	18	13.6	63	34.4	159	31	143	17.1	79
Bölümümle alakalı güncel metinleri (makaleleri veya haberleri) okuyup anlayabilirim.	3.9	18	13.2	61	33.1	153	29.2	135	20.6	95
Okuduğum makalenin türünü ve amacını anlayabilirim. (sebe-sonuç, karşılaştırma, tartışma vb.)	3	14	11.7	54	30.3	140	33.5	155	21.4	99

“Derste tahtaya yazılanları veya sunumları okuyup anlayabilirim.” alt becerisindeki yetkinlik düzeyleri için öğrencilerin %15.2’si kötü cevabını vermişken, %54.9’u iyi olduklarını ifade etmiştir.

“Ders materyallerini (kitap, makale, not, sunum) anlayabilirim.” alt becerisindeki yetkinlik düzeyleri için öğrencilerin %16’sı kötü cevabını vermişken, %54.1’i iyi olduklarını ifade etmiştir.

“Okuduğum materyalin içerisindeki önemli bir bilgiyi bulabilirim.” alt becerisindeki yetkinlik düzeyleri için öğrencilerin %16.9’u kötü cevabını vermişken, %49.1’i iyi olduklarını ifade etmiştir.

“Ders materyallerinde geçen bilmediğim kelimeleri konunun bağlamından çıkarabilirim.” alt becerisindeki yetkinlik düzeyleri için öğrencilerin %20.8’i kötü cevabını vermişken, %42.9’u iyi olduklarını ifade etmiştir.

“Okuduğum makalelerden veya kitaplardan dersle alakalı çıkarım yapabilirim.” alt becerisindeki yetkinlik düzeyleri için öğrencilerin %16.9’u kötü cevabını vermişken, %48.7’si iyi olduklarını ifade etmiştir.

“Okuduğum makale ve kitaplarda bilimsel gerçekler ve fikirleri ayırt edebilirim.” alt becerisindeki yetkinlik düzeyleri için öğrencilerin %17.5’i kötü cevabını vermişken, % 48.1’i iyi olduklarını ifade etmiştir.

“Bölümümle alakalı güncel metinleri (makaleleri veya haberleri) okuyup anlayabilirim.” alt becerisindeki yetkinlik düzeyleri için öğrencilerin %17.1’, kötü cevabını vermişken, %49.8’i iyi olduklarını ifade etmiştir.

“Okuduğum makalenin türünü ve amacını anlayabilirim. (sebep-sonuç, karşılaştırma, tartışma vb.)” alt becerisindeki yetkinlik düzeyleri için öğrencilerin %14.7’si kötü cevabını vermişken, %54.9’u iyi olduklarını ifade etmiştir.

Tablo 11. Uluslararası Öğrencilerin Akademik Yazma Becerisindeki Yetkinlik Durumları

	Çok Kötü		Kötü		Orta		İyi		Çok İyi	
	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>
Akademik Yazma Alt Becerileri										
Elektronik posta yazabilir ve cevaplayabilirim.	2.4	11	11.9	55	31.6	146	32.9	152	21.2	98
İyi organize edilmiş akademik paragraflar yazabilirim.	3	14	15.8	73	32.5	150	28.8	133	19.9	92
İyi organize edilmiş kısa akademik ödevler hazırlayabilirim.	3.7	17	13.2	61	33.5	155	29.9	138	19.7	91
Basılı materyalleri okuyup anladıklarımı yazılı olarak özetleyebilirim.	4.8	22	14.9	69	32.5	150	29.7	137	18.2	84
Türkçe akademik yazılar yazarken noktalamayı doğru kullanabilirim.	5.4	25	15.6	72	32	148	28.4	131	18.6	86

Derslerimle alakalı yazı yazarken uygun kelimeler seçebilirim.	6.3	29	16.2	75	34	157	27.3	126	16.2	75
Sınavlarda, ödevlerde veya yazdığım makalelerde karmaşık dilbilgisi kuralları geçen cümleler kurabilirim.	4.8	22	16.2	75	34	162	27.3	131	16.2	72
Ödev için topladığım veriler hakkında rapor yazabilirim.	8.7	40	18.4	85	34.4	159	25.5	113	14.1	65
Araştırma makaleleri yazabilirim.	7.1	33	19.9	92	35.1	162	24	111	13.9	64

“Elektronik posta yazabilir ve cevaplayabilirim.” alt becerisindeki yetkinlik düzeyleri için öğrencilerin %14.3’ü kötü cevabını vermişken, %54.1’i iyi olduklarını ifade etmiştir.

“İyi organize edilmiş akademik paragraflar yazabilirim.” alt becerisindeki yetkinlik düzeyleri için öğrencilerin %18.8’i kötü cevabını vermişken, %48.7’si iyi olduklarını ifade etmiştir.

“İyi organize edilmiş kısa akademik ödevler hazırlayabilirim.” alt becerisindeki yetkinlik düzeyleri için öğrencilerin %16.9’u kötü cevabını vermişken, %49.6’sı iyi olduklarını ifade etmiştir.

“Basılı materyalleri okuyup anladıklarımı yazılı olarak özetleyebilirim.” alt becerisindeki yetkinlik düzeyleri için öğrencilerin %19.7’si kötü cevabını vermişken, %47.9’u iyi olduklarını ifade etmiştir.

“Türkçe akademik yazılar yazarken noktalamayı doğru kullanabilirim.” alt becerisindeki yetkinlik düzeyleri için öğrencilerin %22.5’i kötü cevabını vermişken, %43.5’i iyi olduklarını ifade etmiştir.

“Derslerimle alakalı yazı yazarken uygun kelimeler seçebilirim.” alt becerisindeki yetkinlik düzeyleri için öğrencilerin %21’i kötü cevabını vermişken, %43.5’i iyi olduklarını ifade etmiştir.

“Sınavlarda, ödevlerde veya yazdığım makalelerde karmaşık dilbilgisi kuralları geçen cümleler kurabilirim.” alt becerisindeki yetkinlik düzeyleri için öğrencilerin %21’i kötü cevabını vermişken, %47’si iyi olduklarını ifade etmiştir.

“Ödev için topladığım veriler hakkında rapor yazabilirim.” alt becerisindeki yetkinlik düzeyleri için öğrencilerin %27.1’i kötü cevabını vermişken, %39.6’sı iyi olduklarını ifade etmiştir.

“Araştırma makaleleri yazabilirim.” alt becerisindeki yetkinlik düzeyleri için öğrencilerin %27’si kötü cevabını vermişken, %37.9’u iyi olduklarını ifade etmiştir.

Sınıf Değişkenine Göre Dört Akademik Dil Becerisinde Yetkinlik Düzeyleri

Bu bölümde sınıf değişkenine göre uluslararası öğrencilerin akademik dil becerilerinde ne düzeyde yetkin oldukları incelenmiştir. Sınıf değişkeninde doktora düzeyinde yalnızca 1 katılımcı olması sebebiyle, doktora düzeyi tartışmaya dâhil edilmemiştir.

Tablo 12. Sınıf Değişkenine Göre Uluslararası Öğrencilerin Dört Akademik Dil Becerisindeki Genel Yetkinlik Düzeyleri

	Konuşma		Dinleme		Okuma		Yazma	
	Kötü	İyi	Kötü	İyi	Kötü	İyi	Kötü	İyi
	%	%	%	%	%	%	%	%
1.Sınıf	36.96	24.16	29.85	27.96	31.21	25.58	39.79	20.84
2. Sınıf	30.08	31.31	21.68	37.34	21.67	37.34	21.67	37.34
3. Sınıf	14.99	44.99	11.66	48.33	13.33	46.66	28.33	38.33
4. Sınıf	21.25	30	21.25	36.25	18.75	40	18.75	40
Yüksek Lisans	14.81	48.14	16.47	33.32	11.1	51.85	11.1	51.84
Doktora	0	100	0	100	0	100	0	100

Tablo 12’de de verildiği üzere tüm becerilerde 1. Sınıfta okuyan uluslararası öğrencilerin yetkinlik durumları diğer sınıflardaki öğrencilere göre daha kötüdür. Sınıf arttıkça öğrencilerin akademik becerilerde kötü olma durumlarının azaldığı gözlemlenmiştir.

1.sınıf öğrencileri, %39.79 oranı ile yazma becerisinde en düşük yetkinliğe sahipken, %27.96 oranı ile de dinleme becerisinde en yüksek düzeyde yetkinliğe sahiptir.

2.sınıf öğrencileri, %30.08 oranı ile konuşma becerisinde en düşük yetkinliğe sahipken, %37.34 oranı ile dinleme, okuma ve yazma becerisinde en yüksek düzeyde yetkinliğe sahiptir.

3.sınıf öğrencileri, %11.66 oranı ile dinleme becerisinde en düşük yetkinliğe sahipken, %48.33 oranı ile yine dinleme becerisinde en yüksek düzeyde yetkinliğe sahiptir.

4.sınıf öğrencileri, %21.25 oranı ile konuşma ve dinleme becerisinde en düşük yetkinliğe sahipken, %40 oranı ile okuma ve yazma becerisinde en yüksek düzeyde yetkinliğe sahiptir.

Yüksek lisans öğrencileri, %16.47 oranı ile dinleme becerisinde en düşük yetkinliğe sahipken, %51.84 oranı ile yazma becerisinde en yüksek düzeyde yetkinliğe sahiptir.

Aşağıdaki tablolarda dört akademik dil becerisindeki yetkinlik düzeyleri sınıf değişkenine göre detaylı incelenmiştir.

Tablo 13. Sınıf Değişkenine Göre Uluslararası Öğrencilerin Akademik Konuşma Becerisindeki Genel Yetkinlik Düzeyleri

		Akademik Konuşma Becerisi				
		Çok Kötü	Kötü	Orta	İyi	Çok İyi
1. Sınıf	<i>f</i>	19	59	81	45	6
	%	9	27,96	38,38	21,3	2,84
2. Sınıf	<i>f</i>	6	19	32	24	2
	%	7,22	22,89	38,55	28,9	2,4
3. Sınıf	<i>f</i>	1	8	25	20	7
	%	1,66	13,33	41,66	33,3	11,66
4. Sınıf	<i>f</i>	1	16	38	19	5
	%	1,25	20	47,5	23,7	6,25
Yüksek Lisans	<i>f</i>	1	3	11	11	2
	%	3,7	11,11	40,74	40,7	7,4
Doktora	<i>f</i>	0	0	0	1	0
	%	0	0	0	100	0
Toplam	<i>f</i>	28	105	186	120	22
	%	6,06	22,72	40,25	25,9	4,76

Tabloya bakıldığında, akademik konuşma becerisi açısından en düşük seviyede olan öğrencilerin %36.96 oranla 1.sınıf öğrencileri olduğu görülmüştür. En iyi düzeyde olan öğrenciler ise %44.99 ile 3.sınıf ve %48.14 ile yüksek lisans öğrencileridir.

4.sınıfa kadar olan öğrencilerde akademik konuşma becerisi yetkinlik düzeyi yükselirken, 4. sınıftaki öğrenciler, 3.sınıftaki öğrencilere göre daha fazla zorlandıklarını ve daha az iyi olduklarını ifade etmişlerdir.

Sınıf değişkeni açısından konuşma becerisinde iyi ve kötü olarak ifade edilen yetkinlik düzeyleri arasındaki farka bakıldığında, 1.sınıf öğrencileri arasında %12.8, 2.sınıf öğrencileri arasında %1.23, 3.sınıf öğrencileri arasında %30, 4.sınıf öğrencileri arasında %8.75 ve yüksek lisans öğrencileri arasında %33.33 oranında bir fark olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 14. Sınıf Değişkenine Göre Uluslararası Öğrencilerin Akademik Dinleme Becerisindeki Genel Yetkinlik Düzeyleri

		Akademik Dinleme Becerisi				
		Çok Kötü	Kötü	Orta	İyi	Çok İyi
1. Sınıf	<i>f</i>	13	50	89	51	8
	%	6.16	23.69	42.18	24.7	3.79
2. Sınıf	<i>f</i>	5	13	34	27	4
	%	6.02	15.66	40.96	32.53	4.81
3. Sınıf	<i>f</i>	1	6	24	20	9
	%	1.66	10	40	33.33	15
4. Sınıf	<i>f</i>	1	16	34	24	5
	%	1.25	20	42.5	30	6.25
Yüksek Lisans	<i>f</i>	1	4	13	8	1
	%	3.7	14.81	48.14	29.62	3.7
Doktora	<i>f</i>	0	0	0	1	0
	%	0	0	0	100	0
Toplam	<i>f</i>	21	89	192	131	27
	%	4.54	19.26	41.99	28.35	5.84

Tabloya bakıldığında, akademik dinleme becerisi açısından en düşük seviyede olan öğrencilerin %29.85 oranla 1.sınıf öğrencileri olduğu görülmüştür. En iyi düzeyde olan öğrenciler ise %48.33 ile 3.sınıf öğrencileridir.

4.sınıfa kadar olan öğrencilerde akademik dinleme becerisi yetkinlik düzeyi yükselirken, 4. Sınıftaki öğrenciler, 3.sınıftaki öğrencilere göre daha fazla zorlandıklarını ve daha az iyi olduklarını ifade etmişlerdir.

Sınıf değişkeni açısından dinleme becerisinde iyi ve kötü olarak ifade edilen yetkinlik düzeyleri arasındaki farka bakıldığında; 1.sınıf öğrencileri arasında %1.89, 2.sınıf öğrencileri arasında %15.66, 3.sınıf öğrencileri arasında %36.67, 4.sınıf öğrencileri arasında %15 ve yüksek lisans öğrencileri arasında %16.85 oranında bir fark olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 15. Sınıf Değişkenine Göre Uluslararası Öğrencilerin Akademik Okuma Becerisindeki Genel Yetkinlik Düzeyleri

		Akademik Okuma Becerisi				
		Çok Kötü	Kötü	Orta	İyi	Çok İyi
1. Sınıf	<i>f</i>	11	55	91	50	4
	%	5.21	26	43.12	23.9	1.89
2. Sınıf	<i>f</i>	6	12	34	26	5
	%	7.22	14.45	40.96	31.32	6.02
3. Sınıf	<i>f</i>	2	6	24	17	11
	%	3.33	10	40	28.33	18.33
4. Sınıf	<i>f</i>	1	14	33	28	4
	%	1.25	17.5	41.25	35	5
Yüksek Lisans	<i>f</i>	1	2	10	11	3
	%	3.7	7.4	37.03	40.74	11.11
Doktora	<i>f</i>	0	0	0	1	0
	%	0	0	0	100	0
Toplam	<i>f</i>	21	89	192	133	27
	%	4.54	19.26	41.55	28.78	5.84

Tabloya bakıldığında, akademik okuma becerisi açısından en düşük seviyede olan öğrencilerin %31.21 oranla 1.sınıf öğrencileri olduğu görülmüştür. En iyi düzeyde olan öğrenciler ise %51.85 ile yüksek lisans öğrencileridir.

4.sınıfa kadar olan öğrencilerde akademik okuma becerisi yetkinlik düzeyi yükselirken, 4. Sınıftaki öğrenciler, 3.sınıftaki öğrencilere göre daha fazla zorlandıklarını ve daha az iyi olduklarını ifade etmişlerdir.

Sınıf değişkeni açısından okuma becerisinde iyi ve kötü olarak ifade edilen yetkinlik düzeyleri arasındaki farka bakıldığında; 1.sınıf öğrencileri arasında %5.63,

2.sınıf öğrencileri arasında %15.67, 3.sınıf öğrencileri arasında %33.33, 4.sınıf öğrencileri arasında %21.25 ve yüksek lisans öğrencileri arasında %40.75 oranında bir fark olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 16. Sınıf Değişkenine Göre Uluslararası Öğrencilerin Akademik Yazma Becerisindeki Genel Yetkinlik Düzeyleri

		Akademik Yazma Becerisi				
		Çok Kötü	Kötü	Orta	İyi	Çok İyi
1. Sınıf	<i>f</i>	17	67	83	39	5
	%	8.05	31.74	39.33	18.4	2.36
2. Sınıf	<i>f</i>	6	12	34	22	9
	%	7.22	14.45	40.96	26.5	10.84
3. Sınıf	<i>f</i>	2	15	20	15	8
	%	3.33	25	33.33	25	13.33
4. Sınıf	<i>f</i>	1	14	33	23	9
	%	1.25	17.5	41.25	28.7	11.25
Yüksek Lisans	<i>f</i>	1	2	10	12	2
	%	3.7	7.4	37.03	44.4	7.4
Doktora	<i>f</i>	0	0	0	1	0
	%	0	0	0	100	0
Toplam	<i>f</i>	27	110	180	112	33
	%	5.84	23.8	38.96	24.24	7.14

Tabloya bakıldığında, akademik yazma becerisi açısından en düşük seviyede olan öğrencilerin %39.79 oranla 1.sınıf öğrencileri olduğu görülmüştür. En iyi düzeyde olan öğrenciler ise %51.84 ile yüksek lisans öğrencileridir.

Sınıf değişkeni açısından yazma becerisinde iyi ve kötü olarak ifade edilen yetkinlik düzeyleri arasındaki farka bakıldığında; 1.sınıf öğrencileri arasında %18.95, 2.sınıf öğrencileri arasında %15.67, 3.sınıf öğrencileri arasında %10, 4.sınıf öğrencileri arasında %21.25 ve yüksek lisans öğrencileri arasında %40.83 oranında bir fark olduğu gözlemlenmiştir.

Akademik yazma becerisi açısından en iyi düzeyde olan öğrenciler %51.84 oranı ile yüksek lisans öğrencileriyken; yine iyi ve kötü düzeyde olan öğrenciler arasındaki en fazla fark da %40.83 oranıyla bu sınıflardaki öğrencilerden çıkmıştır.

Eğitim Alanına Değişkenine Göre Dört Akademik Dil Becerisinde Yetkinlik Düzeyleri

Bu bölümde eğitim alanı (fen bilimleri ve sosyal bilimler) değişkenine göre uluslararası öğrencilerin akademik dil becerilerinde ne düzeyde yetkin oldukları incelenmiştir. Sınıf değişkeninde doktora düzeyinde yalnızca 1 katılımcı olması sebebiyle, doktora düzeyi tartışmaya dâhil edilmemiştir.

Tablo 17. Eğitim Alanına Göre Dört Akademik Beceriye İlişkin Başarı Düzeyleri

Eğitim Alanı	Dinleme					Okuma					Yazma					Konuşma					
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Fen Bilimleri	ƒ	10	46	84	51	9	12	48	82	48	10	19	65	66	38	12	14	55	76	48	7
	%	2,16	9,96	18,18	11,04	1,95	2,6	10,39	17,75	10,39	2,16	4,11	14,07	14,29	8,23	2,6	3,03	11,9	16,45	10,39	1,52
Sosyal Bilimler	ƒ	11	43	111	79	18	9	41	110	85	17	10	50	110	71	21	15	50	110	72	15
	%	2,38	9,31	24,03	17,1	3,9	1,95	8,87	23,81	18,4	3,68	2,16	10,82	23,81	15,37	4,55	3,25	10,82	23,81	15,84	3,25
P<0,05			0,04					0,01					0					0,12			

Akademik dinleme becerisini ele alındığında, fen bilimleri alanında okuyan uluslararası öğrencilerin başarı düzeyi %12.99 iken, sosyal bilimlerde okuyan öğrencilerin başarı düzeyi %21'dir.

Akademik okuma becerisini ele alındığında, fen bilimleri alanında okuyan uluslararası öğrencilerin başarı düzeyi %12.55 iken, sosyal bilimlerde okuyan öğrencilerin başarı düzeyi %22.08'dir.

Akademik yazma becerisini ele alındığında, fen bilimleri alanında okuyan uluslararası öğrencilerin başarı düzeyi %10.82 iken, sosyal bilimlerde okuyan öğrencilerin başarı düzeyi %19.91'dir.

Akademik Dil Becerileri Arasındaki Korelasyon Analizi

Akademik Konuşma Becerisi, Akademik Dinleme Becerisi, Akademik Okuma Becerisi ve Akademik Yazma Becerisi Boyutlarına İlişkin Korelasyon Analizi yapılmış

ve her bir becerinin birbirini nasıl etkilediğini gösterebilmek için Tablo 18'deki gibi bir korelasyon matrisi tablosu oluşturulmuştur.

Tablo 18. Dört Akademik Dil Becerisi Yetkinlik Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Analizi

Değişkenler		Konuşma	Dinleme	Okuma	Yazma
Akademik Konuşma Becerisi	Pearson Correlation	1,00			
	Sig.	0,00			
Akademik Dinleme Becerisi	Pearson Correlation	0,89			
	Sig.	0,00			
Akademik Okuma Becerisi	Pearson Correlation	0,85	0,90		
	Sig.	0,00	0,00		
Akademik Yazma Becerisi	Pearson Correlation	0,78	0,76	0,81	1,00
	Sig.	0,00	0,00	0,00	0,00

P < 0.01 çift yönlü anlamlılık

Korelasyon analizi sonucunda Tablo 18'de verildiği gibi boyutlar arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü ve 0.01 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Boyutlardan okuma ve dinleme arasında en yüksek düzeyde ilişkiye (0.90) rastlanmıştır. Yazma ve dinleme arasında ise en düşük düzeyde ilişkiye (0.76) rastlanmıştır. Yukarıdaki tabloya göre, okuma ve yazma arasında 0.81 düzeyinde ilişki söz konusu iken, konuşma ve dinleme arasında 0.89 düzeyinde bir ilişki söz konusudur. Unsurlar arası ilişkiler pozitif yöndedir.

Nitel Yönteme İlişkin Bulgular

Bu bölümde Kütahya Dumlupınar Üniversitesi ve Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi'nde çalışan ve uluslararası öğrencilere ders veren öğretim üyeleri ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yapılan görüşmeden elde edilen nitel veriler, ilgili sorulara yönelik hazırlanan temalar altında incelenmiştir. Öğretim üyeleri, mühendislik fakültesi, eğitim fakültesi, iktisadi ve idari bilimler fakültesi ve fen edebiyat fakültesinde ders vermektedir.

Uluslararası Öğrencilerin En Çok Zorlandıkları Dil Becerisi

Öğretim üyelerinin hepsi, uluslararası öğrencileri derslerinin gidişatı el verdiği sürece gözlemlene şanslarının olduğunu ve tüm becerilerdeki yetkinlikleri konusunda fikir sahibi olmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu hususta K6 ve K1 kodlu katılımcıların görüşleri şu şekildedir: “Sınıflar çok kalabalık, bu sebepten konuşma ve yazma dışında öğrenciler hakkında bir yorum yapmam sağlıklı değil (K6).”; “Sınıflar çok kalabalık, her öğrenciyi tek tek takip etmem imkânsız bir durum (K1).”

Katılımcı öğretim üyelerinden elde edilen verilere göre, okuma ve yazma becerisinin, tüm öğretim üyelerinin doğrudan gözlemlene fırsatları olduğu için, en problemlili beceri olduğu görülmüştür. Katılımcılar, öğrencilerin okuma becerisiyle ilgili sorun yaşadıklarını, bunu en çok sınav sürecinde gözlemlediklerini dile getirmişlerdir. Bazı katılımcılar öğrencilerin okuma hızından kaynaklı olarak sınavlarda da sorun yaşadıklarını belirtmiştir. Özellikle çoktan seçmeli sınavlarda öğrencilerin sınavı yetiştiremedikleri vurgulanmıştır.

Öğrencilerin dersi takip etmeye çalıştıklarını düşünüyorum. Fakat ne düzeyde anladıklarını bilmiyorum... Sınıflar çok kalabalık, her öğrenciyi tek tek takip etmem imkânsız bir durum... Ama öğrencilerin en çok okuma becerisinde zorlandıklarını söyleyebilirim. Sınavları çoktan seçmeli yapıyorum ve uluslararası öğrencilerim daha soruların yarısında süreleri bitiyor (K1).

Öğrencilerin yazıları tabiri caizse çorba gibi. Cümleler devrik, noktalama yok. Anlamı etkilese de, mesela bağlaçları doğru yazmalarını beklemiyorum. Ama cümlede yüklem olmuyor, öğrenci daha bir cümle nasıl yazılır onu öğrenememişken, bir de akademik dil kullanmasını beklemek haksızlık gibi geliyor bana (K5).

K10 kodlu öğretim üyesi de öğrencilerin konuları bilse de sınavlarda kendilerini ifade edemediklerini “Sınavları açık uçlu yapıyorum. Soruları anlıyor öğrenci, konuyu da biliyor. Fakat ifadeleri o kadar eksik ki. Puan veriyorum ama yazıları anlamak için kendimi zorluyorum.” Şeklinde ifade etmiştir.

K14 kodlu katılımcı, uluslararası öğrencilerin en temel kavramları bile bilmedikleri için dersle alakalı materyalleri anlamadıkları ve dolayısıyla sınavlarda da yazılı olarak ifade edemediklerini belirtmiştir.

Tamam, öğrenciler eksik geliyorlar. En temel kavramın bile Türkçesini bilmeden bölüme geliyorlar. Ben öğrenciye bütün kelimeleri öğretemem. Bana kalırsa, bunların hepsini ne TÖMER ne biz öğretebiliriz. Öğrencinin bu terimleri, kavramları

kendisinin öğrenmesi lazım bazen. Bilimsel kelimelerin bir sonu yok ki. Öğrenci neyi nasıl öğrenecek bunu bilmesi lazım (K14).

Sınıf Değişkenine Göre Akademik Türkçe Yetkinlik Düzeyleri

Uluslararası öğrencilerin bölümlerine başladıkları ilk yılda akademik Türkçe açısından yetkinlik düzeylerinin ilerleyen yıllara göre farklılık gösterip göstermediği katılımcı öğretim üyelerine sorulmuştur. Bu konuda katılımcıların tümü uluslararası öğrencilerin bölümlerine başladıkları ilk yılda oldukça yetersiz olduğunu ifade etmiştir.

Katılımcı öğretim üyelerinin paylaşımlarına göre uluslararası öğrenciler ders içeriklerini takip etmekte zorlanmaktadırlar. Bu konuda K3 kodlu öğretim üyesi “Çoğu kez yabancı öğrencileri bir başka öğrenciden yardım alırken gözlemliyorum kalabalık olduğundan detaylı olarak ne kadar iyiler onu bilemiyorum ama dersi takip etmede zorlanıyorlar; zaten bu ödevlerden de anlaşılıyor.” İfadesinde bulunmuştur (K3)

K15 kodlu öğretim üyesi ise uluslararası öğrencilerin lise düzeyinde verilen en temel kavramları bilmeden bölümlerine başladıklarını, dolayısıyla anadili Türkçe olan öğrencilere göre dezavantajlı durumda olduklarını belirtmiştir.

Genelde Türki Cumhuriyetlerden öğrencilerim var. Dil benzerliğinden dolayı diğerlerinde daha iyi olsalar da kesinlikle yetersizler. Çünkü temel kavramları bile anlamada zorlanıyorlar. Kimya dersinde en temel kavramları bilmiyorlar ve bizim öğrenciler (anadili Türkçe olan öğrencileri kastederek) en azından liseden en temel kavramlara hâkim geliyorlar üniversiteye. Yabancı öğrenciler tamamen sıfır geliyorlar. Haliyle yetersizler.

Bazı öğretim üyeleri, uluslararası öğrenciler arasında geldikleri ülkelere göre karşılaştırma yapmış ve Türki Cumhuriyetlerden gelen öğrencilerin Türkçe yetkinlik düzeylerinin daha iyi olduğunu dile getirmişlerdir: “0’ dan 10’a kadar bir puan üzerinden konuşmak gerekirse eğer, Suriyeli öğrenciler 4’tür. Türkmen öğrencilere de 8 diyebilirim. (K7)”

K9 adlı öğretim üyesi TÖMER’de eğitim alarak bölüme başlayan öğrencilerin günlük dilde belirli bir yetkinlik düzeyine ulaşıp geldiklerini, ancak derslerin içeriğini takip etmede TÖMER’de verilen dil eğitiminin yeterli olmadığını “Çok eksikleri var. Bu çocuklar TÖMER’de günlük Türkçeyi bir nebze de olsa halledip geliyorlar, ama buradaki ders ortamı farklı. Dersi anlaması için dinleyip takip etmesi lazım bir öğrencinin, yabancı öğrencilerde maalesef takip hızı çok düşük.” ifadeleriyle dile getirmiştir:

Uluslararası öğrencilerin ilk yıllarına göre, eğitimlerine devam ettikleri ilerleyen yıllarda akademik Türkçe açısından daha yetkin oldukları öğretim üyelerinin çoğu tarafından belirtilmiştir. K4 kodlu öğretim üyesi öğrencilerin her yıl daha iyi durumda olduklarını fakat yine de yetersiz olduklarını “Tabi ilerleyen dönemlerde bir ilerleme söz konusu ama yine de tam anlamıyla bir yetkinlikten bahsedemem.” ifadesiyle dile getirmiştir.

K15 kodlu katılımcı ise sınıf farkının öğrencilerin akademik Türkçe yetkinlik düzeylerinde bir farklılık oluşturmadığını “Zorlanma ileriki yıllarda da devam ediyor. Tüm beceriler, hepsi sorunlu.” şeklinde belirtmiştir.

Uluslararası Öğrencilerin Yazılı Ödev ve Sınavlardaki Başarı Durumları

Uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe açısından yazılı ödevler ve sınavlardaki yetkinlik durumları ile ilgili, katılımcı öğretim üyelerinin hepsi öğrencilerin belirli bir düzeyde eksiklik yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin fikirlerini organize etmede ve bunu yazıya dönüştürmede yaşadıkları sıkıntı en çok karşılaşılan problem olarak vurgulanmıştır. Bu konuda K2 kodlu öğretim üyesi şu görüşü belirtmiştir: “Sınav kâğıtlarındaki ifadeler çok düşük. Mesela bir paragraf ile soruyu cevaplayacaklar, ana fikri nedir bu paragrafın anlayamıyorum. Bir fikri var, konuyu da az çok biliyor ama yazı o kadar düzensiz ki...(K2)”

K3 kodlu katılımcı, öğrencilerin okuma becerisindeki eksikliklerinden dolayı yazma becerisinde de sorun yaşadıklarını belirtmiştir: “Eksiklik her alanda var. Dersi dinliyor, fakat anlamada eksik kalıyor. Okuma hızları düşük ve makalelerdeki dil onları çok zorluyor. Bir de ödev istediğimde haliyle çocuk orada kendisini ifade edemiyor.”

K10 kodlu katılımcı, öğrencilerin sınav ve ödev kâğıtlarını notlama konusunda ve öğrencinin gerçekten soruya doğru cevap verip veremediğini anlamada zorlandıklarını ifade etmiştir: “Kâğıtları notlayabilmek çok zor. Fakat bu öğrencilere fırsat eşitliği yaratmak adına kendimi biraz daha zorluyorum, ne anlatmak istemiş iyice anlamaya çalışıyorum.”

K15 kodlu katılımcı, uluslararası öğrencilerin rapor hazırlama gibi yazılı ödevlerde, ödevi kontrol edip düzeltme şansları olduğundan, daha başarılı olduklarını ifade etmiştir.

Ders kapsamında öğrencilerden rapor yazmalarını istiyorum. Bu onlar için bir fırsat aslında. Sınavda heyecan faktörü de var, öğrenci düşük not alabiliyor. Ama rapor yazarken düzenleme fırsatı oluyor, sınavlara göre daha iyiler aslında. Genel olarak sınav kâğıtları olsun raporlar olsun çok kötü diyemem, çünkü bizim öğrenciler (ana dili Türkçe olan öğrencilerden bahsediliyor) de onlardan az bir seviye yukarıda şeyler yazıyorlar.

Akademik Türkçe Eksikliği Kaynaklı Sorunlar ve Öğretim Üyelerinin Çözüm Önerileri

Katılımcılar uluslararası öğrencilerin Türkçe eksikliklerinden kaynaklı problemlerden bahsederlerken, çoğunlukla öğrencilerin dersi takip etmek istediğini fakat sorun yaşadıklarını ve derse sözlü katkı sağlamaktan kaçındıklarını ifade etmişlerdir. Bu hususta K1 kodlu katılımcı “Derse katılımları çok az. Özellikle ilk sınıfta sanki mahcup gibi duruyor öğrenciler. Haliyle soru sormaktan çekiniyorum, motivasyonları kırılmasın diye.” ifadesinde bulunurken; K8 kodlu katılımcı “Öğrenciler sınıfta konuşulan konuya herhangi bir katkı sağlamıyor. Belki de çekiniyorlar. Soru sorduğumda anlıyor ama cevap verirken kullandığı dil tabii ki üniversite öğrencisi düzeyinde değil.” şeklinde görüş belirtmiştir. K12 kodlu kullanıcı ise öğrencilerin derse katılmamalarının sebebinin dersi anlama hızlarının düşük olmasından kaynaklandığını şu sözlerle ifade etmiştir: “Öğrenciler derse katılım pek sağlamıyor. Sadece dersi yakalayabilme derdindedir.”

Katılımcı öğretim üyeleri, uluslararası öğrencilerin derse katılımının oldukça düşük olduğu konusunda hemfikirdir. K6 kodlu katılımcı, uluslararası öğrencilerin özellikle ilk yıllarında Türkçe açısından yaşadıkları eksiklik sebebiyle derste bir mahcubiyet hissettiklerini ve bundan dolayı derse katılım sağlamadıklarını “Yabancı öğrenciler, ilk sınıflardayken derste neredeyse hiç yok gibiler. O zamanlar sadece dersi takip edebilmekle uğraşıyorlar. Soru yönelttiğimde genellikle bir mahcubiyet ile birlikte sorumu cevapsız bırakıyorlar.” şeklinde ifade etmiştir:

Uluslararası öğrencilerin ders içeriklerini takip etmekte zorluk yaşamaları sorunu, öğretim üyelerine göre derslerin değerlendirilmesi aşamasını ve öğrencilerin sınavlardaki performanslarını da etkilemektedir. Bu konuda K2 kodlu katılımcı şunu belirtmiştir:

“Kesinlikle yeterli değiller (derse katılım açısından). Özellikle bunu sınav kâğıtlarından anlıyoruz, verdikleri cevaplardan anlıyoruz.”

K7 kodlu katılımcı, sadece uluslararası öğrencilerin değil, öğrencilerin hepsinin derse sözlü bir katkı sağlamaktan kaçındıklarını fakat bu durumun uluslararası öğrencilerde biraz daha fazla olduğunu şöyle belirtmiştir: “Daha çok dinleyici rolündeler. Bizim öğrenciler de (anadili Türkçe olan öğrencileri kastederek) derse fazla katılmıyor. Sözlü ifade aslında genel sorunumuz. Ama yabancı öğrencilerin katılmamasının nedeninin dil eksikliği olduğunu düşünüyorum. (K7)”

K2 kodlu katılımcı ise, uluslararası öğrencilerin zorunda olmadıkça derslere katılmamaları durumunun son sınıfa kadar devam ettiğini belirten konuşmasında şunları ifade etmiştir: “Türkçe ile ilgili problemlerden dolayı derse katılmıyorlar. Fakat ilerleyen yıllarda özellikle son sınıftaki zorunlu uygulama dersinden dolayı katılım biraz daha artıyor.(K2)”

Uluslararası öğrencilerin akademik eksikliklerine yönelik katılımcılar birçok öneri sunmuşlardır. K1 kodlu kullanıcı, özellikle eğitim fakültesindeki öğretmen adayı öğrencilerin TÖMER’den itibaren doğru yazma ve konuşma becerisine sahip olması gerektiğini şöyle ifade etmiştir: “Bildiğim kadarıyla TÖMER’de gündelik dil öğreniyorlar. Ama bu öğrencilerin güzel yazma, güzel konuşmaya da ihtiyaçları var. Öğretmen adayı öğrenci, güzel konuşmayı bilmesi şart. Buna yönelik ders kapsamında öğrencilerden sunum yapmaları istenebilir (K1).

K6 kodlu katılımcı ise öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaçları konusunda TÖMER’lerin ve bölüm öğretim üyelerinin koordineli bir şekilde çalışmasını ve öğrencilerin dil ihtiyaçlarına yönelik, ders dışında da başvurabilecekleri bir destek biriminin oluşturulmasını önermiştir.

Öğrencilerin geri dönüte ihtiyacı var. Örneğin ödevlerde kullandıkları dil çok kötü. Buna yönelik geri dönüt almaları lazım. Bunu kim yapacak sorunumuz var. Ben derse yönelik yorumlar yapabilirim, bilgi eksikliği konusunda yardımcı olabilirim. Fakat dil konusunda da öğrencinin desteğe ihtiyacı var. Belki, bir destek ofisi kurulabilir, öğrencilerden isteyenler buralardan destek alabilirler.

K13 kodlu katılımcı, uluslararası öğrencilerin akademik dil eksikliklerini gidermeye yönelik bir derse ihtiyaçları olduğunu şöyle belirtmiştir: “Uluslararası

öğrenciler, akademik dile yönelik eğitim almalılar. Bu bir ders olur, TÖMER kapsamında olur... Tabii bunun da alana yönelik yapılması lazım. Temel kavramları bilerek bölüme başlamaları faydalı olur.”

K15 kodlu katılımcı ise, uluslararası öğrencilerin her açıdan diğer öğrencilerde eksik olarak bölüme başladıklarını ve liseden beri diğer öğrencilerin bildiği en temel kavramları dahi bilmeden bölümlerine devam etmelerinin çok zor olduğunu belirtmiştir. Bu eksikliğe yönelik uluslararası öğrencilerin alanlarına yönelik bilimsel hazırlık okumaları gerektiğini şu sözlerle vurgulamıştır: “Yabancı uyruklu öğrenciler, terimler, kavramlar ve birçok temel konuda bizim öğrencilerden (anadili Türkçe olan öğrencileri kastederek) eksik olarak bölüme başlıyorlar. Dolayısıyla önerim bu öğrencilerin bir yıl bilimsel hazırlık okumaları.”

Uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe açısından yaşadıkları sorunlar sebebiyle dezavantajlı durumda olduklarını belirtmek mümkündür. K7 kodlu katılımcı öğretim üyesi “Açık uçlu sınavlarda yabancı öğrencilere daha uzun süre verilebilir.” ifadesiyle tüm öğrenciler arasındaki fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik bir çözüm önerisi sunmuştur.

Türkçe kaynaklı eksikliklerine bakıldığında K2 kodlu katılımcı, öğrencilerin sosyal faaliyetler içerisinde bulunması hem günlük dil becerilerini geliştireceğini hem de akademik dil becerilerine katkı sağlayacağını düşündüğü “TÖMER bu konuda çalışmalar yapmalı. Öğrencilerin sosyal projelerde bulunmaları, film izleme etkinlikleri çeşitli ziyaretler düzenlemek gibi etkinliklerde bulunmaları gerekmektedir. Bu şekilde en azından kaygı seviyelerinde azalma olacağını düşünüyorum.” sözleriyle belirtmiştir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu bölümde uluslararası öğrencilerin akademik dil ihtiyaçlarını ve akademik Türkçe yetkinlikleri belirlemek üzere uygulanan anket verileri, öğretim üyeleri ile yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilen veriler ile karşılaştırılarak bu çalışmanın temel aldığı problemler ışığında yorumlanmıştır.

Türkiye’de yükseköğretim düzeyinde eğitim alan uluslararası öğrenciler TÖMER’de Türkçe öğrenerek günlük dilde belirli bir yetkinlik düzeyine ulaşip bölümlerine başlarlar. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre uluslararası öğrenciler için bölümlerindeki derslerin içeriğini takip etmede TÖMER’de verilen dil eğitiminin yeterli olmadığı ve uluslararası öğrencilerin genel dildeki yetkinlik düzeylerinin akademik ortamlarda kullanılmak için yeterli olmadığı sonucuna varılmıştır. Türkiye’de zaman geçirdikçe, uluslararası öğrencilerin günlük dildeki yetkinlik düzeyleri artmaktadır. Ancak akademik dildeki eksiklikleri giderilmedikçe aldıkları eğitim sürecinde yaşayacakları problemin devam edeceği öngörülmektedir. Uluslararası öğrencilerin eğitim süreçlerini etkili bir şekilde tamamlayabilmeleri için, öncelikle akademik dil öğrenmelerinin bir gereklilik olduğu bu çalışmanın bulguları ile desteklenmiştir. Bu bölümde uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe ve buna dayalı beceri ve alt becerilerde ne düzeyde zorlandıkları, sınıf ve eğitim alanı değişkenine göre yetkinlik düzeylerinde anlamlı bir fark olup olmadığı, yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri elde edilen nicel ve nitel bulgulara göre tartışılmıştır.

Uluslararası öğrenciler, bölümlerine başladıkları ilk yılda akademik Türkçe açısından %70.3 oranında zorlandıklarını ifade etmişlerdir. İleriki yıllarda ise bu oranın %48.7’ye düştüğü görülmüştür. Bu verilerden de anlaşılacağı üzere uluslararası öğrenciler, akademik eğitimlerinin ilk yılında diğer yıllara kıyasla daha fazla zorlanmaktadır. Yapılan analizlerden de anlaşılacağı üzere 1.sınıfta okuyan uluslararası öğrenciler tüm becerilerde diğer sınıflara kıyasla daha düşük oranda yetkinlik seviyesinde olduklarını ifade etmişlerdir. Uluslararası öğrencilerin akademik eğitimlerinin ilk yıllarında zorlanmaları durumu Demir (2016) ve Ekmekçi (2017) tarafından da çalışmalarında ifade edilmiştir.

Öğretim üyeleri de özellikle 1.sınıf öğrencilerinin tüm becerilerde oldukça zorlandıklarını ve sınıfları yükseldikçe daha iyi duruma geldiklerini ifade etmişlerdir. Sınıf değişkeni açısından bakıldığında,

- 1.sınıfta okuyan uluslararası öğrenciler yazma becerisinde,
- 2.sınıfta okuyan öğrenciler konuşma becerisinde,
- 3.sınıfta okuyan öğrenciler dinleme becerisinde,
- 4.sınıfta okuyan öğrenciler konuşma ve dinleme becerisinde ve

Yüksek lisans öğrencilerinin dinleme becerisinde en düşük seviyede yetkinliğe sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Uluslararası öğrencilerin okudukları sınıflara göre yetkinlik düzeyleri konusunda bir doğru orantı olduğunu söylemek mümkündür. Fakat 3.sınıf öğrencilerinin yetkinlik düzeylerinin 2.sınıf öğrencilerine göre düşük olduğu da gözlemlenmiştir. Burada derslerin artan yoğunluğundan ve zorluğundan kaynaklanan bir nedenle yetkinlik düzeylerinin düştüğü varsayılmaktadır.

İlk yıllarında uluslararası öğrencilerin dersi takip etmede, derse katılma konusunda ve sınavlardaki başarı düzeylerinde sıkıntı bulunduğu ortaya çıkmıştır. Uluslararası öğrencilerin dersi takip ederken arkadaşlarından yardım aldıkları ve izin alabildikleri müddetçe derste ses kaydı alıp daha sonra tekrar dinledikleri öğretim üyeleri tarafından ifade edilmiştir.

Uluslararası öğrencilerin geldikleri ülkeleri ve dolayısıyla ana dilleri ve Türkiye’de geçirdikleri zaman da akademik Türkçe açısından yetkinlik düzeylerini etkilemektedir. Tüm sınıflarda Türkiye Cumhuriyetleri’den gelen öğrencilerin, diğer öğrencilere göre akademik yetkinlik açısından daha iyi oldukları öğretim üyelerince ifade edilmiştir.

Öğrencilerin büyük çoğunluğunu TÖMER’de hazırlık okuyup bölüme başlarlar. Fakat bir yıllık hazırlık eğitiminin akademik becerileri edinmede yeterli olmadığı düşünülmektedir. Çalışmanın sonucuna göre de birinci sınıf öğrencilerinin tüm becerilerde diğer sınıflara kıyasla daha kötü durumda oldukları ortaya çıkmıştır. Uluslararası öğrencilerin ilk yıllarında yüksek oranda zorluk çekmelerinin sebebi olarak akademik dil ve akademik okuryazarlık üzerine herhangi bir temellerinin olmaması

düşünülmektedir. Öğretim üyeleri de uluslararası öğrencilerin ilk yıllarında daha fazla zorlandıklarını, daha sonraki yıllarda hem derslere hem de eğitim süreçlerine alışmış olmalarından dolayı daha az zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca akademik Türkçeye, dil öğrenmenin de doğal bir süreci olarak, daha fazla maruz kaldıkça yetkinliklerinin arttığı söylenebilir.

Uluslararası öğrenciler seçmeli akademik Türkçe dersini %69 oranında almak istediklerini belirtmişlerdir. Buradan hareketle öğrencilerin bazılarının seçmeli akademik Türkçe dersini kendileri için fazladan bir zorluk olacağını düşündükleri çıkarımı yapılabilir. Öğretim üyeleri de uluslararası öğrencilerin bölümlerine ilk başladıkları yılda veya TÖMER’de hazırlık sınıfında okurken akademik Türkçe dersi almalarının faydalı olabileceğini ifade etmiştir.

Uluslararası öğrencilerin dört akademik dil becerisindeki yetkinlik durumlarına bakıldığında birbirine çok yakın oranlar elde edilmiştir. Bazı öğretim üyeleri, sınıfların çok kalabalık olmasından dolayı uluslararası öğrencileri ayrıntılı gözleme şanslarının olmadığını ifade etmiştir. En çok yorum yapabildikleri beceriler ders esnasındaki konuşma becerisi ve sınav ve ödevler aracılığıyla gözlemedikleri yazma becerisi olmuştur.

Akademik konuşma becerisiyle ilişkin alt becerilerde uluslararası öğrencilerin “Derste soru sorabilir ve sorulan soruya cevap verebilirim.” alt becerisinde en yüksek düzeyde yetkinliğe sahipken; “Bir fikre gerekçe sunarak katılabilir veya karşı çıkabilirim.” alt becerisinde en düşük seviyede yetkin oldukları sonucuna varılmıştır. Bu sonuçtan hareketle, öğrencilerin soru sorma gibi gündelik dilde de kullandıkları bir beceriyi sınıf ortamına aktarabildikleri, fakat gerekçe sunma ve fikir ifade etme gibi akademik beceriler gerektiren konuşmalarda en az düzeyde iyi oldukları sonucuna varılmıştır. Fakat bu konuda öğretim üyeleri ile öğrenciler aynı fikirde değildir. Öğretim üyeleri, uluslararası öğrencilerin özellikle ilk yılda olmak üzere derse katkı sağlamadıklarını ifade etmişlerdir.

Akademik konuşma becerisi konusunda, günlük dilden de faydalandığı durumların uluslararası öğrencilerin yetkinlik durumlarını kısmen de olsa arttırdığı, akademik becerilere dayalı konuşmaların ise öğrencilerin seviyelerinin düşürdüğü

sonucuna varılmıştır. Öğretim üyelerinden bazıları öğrencilerin akademik konuşma becerisinde genellikle iyi olduklarını çünkü günlük dili de belirli oranlarda kullanmanın kendilerine fayda sağladığını belirtmişlerdir. Ayrıca bazı öğretim üyeleri uluslararası öğrencilerden yüksek akademik konuşma becerisi beklemediklerini, bunu ana dili Türkçe olan öğrencilerin bile başarmada zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

Akademik dinleme becerisine ilişkin alt becerilere bakıldığında, uluslararası öğrencilerin “Derslerimle alakalı akademik konuşmaları ve tartışmaları takip edebilir ve anlayabilirim.” alt becerisinde en yüksek düzeyde yetkinliğe sahip oldukları ve “Derslerle alakalı konuşma, belgesel veya video izlerken içeriği anlayabilir, anladıklarımı ifade edebilirim.” alt becerisinde en düşük seviyede yetkinliğe sahip oldukları anlaşılmıştır. Bu sonuçlardan hareketle, öğrencilerin dersi dinlerken sorun yaşamadıkları fakat dersleriyle alakalı konularda bir şeyler dinleyip anladıklarını aktarma konusunda zorlandıkları anlaşılmıştır. Akademik dinleme becerisinde de, uluslararası öğrencilerin günlük dil becerilerini kullanabildikleri durumlarda yetkinlik düzeyleri yüksekken; anlama, analiz etme ve sentezleme gibi akademik beceriye dayalı işlemleri gerektiren durumlarda yetkinlik düzeylerinin düştüğü anlaşılmıştır. Fakat öğretim üyeleri, uluslararası öğrencilerin dersi anlamadıklarını sıkça ifade etmişlerdir. Yahşi Cevher ve Güngör’ün (2016) çalışmasında öğrencilerin dersi anlama konusunda sıkıntı yaşadıkları bulgusu bu çalışmadan elde edilen bulgular ile örtüşmektedir.

Akademik dinleme becerisi açısından öğretim üyeleri, öğrencilerin dersi takip etmeye çalıştıkları ve bazı arkadaşlarından yardım aldıkları, bazen kelimelerin anlamını sordukları veya telaffuzunu anlamadıkları kelimeleri sınıf arkadaşlarına tekrar ettirdiklerini gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Öğretim üyeleri, uluslararası öğrencilere karmaşık bir soru yönelttiklerinde, öğrencilerin çoğunlukla soruyu tekrar dinlemek istediklerini söylediklerini belirtmişlerdir.

Akademik okuma becerisiyle ilişkin alt becerilere bakıldığında, uluslararası öğrencilerin “Derste tahtaya yazılanları veya sunumları okuyup anlayabilirim.”; “Okuduğum makalenin türünü ve amacını anlayabilirim. (sebep-sonuç, karşılaştırma, tartışma vb.)” ve “Ders materyallerini (kitap, makale, not, sunum) anlayabilirim.” alt becerilerinde en yüksek düzeyde yetkinliğe sahip oldukları; “Ders materyallerinde geçen bilmediğim kelimeleri konunun bağlamından çıkarabilirim.” alt becerisinde en düşük

seviyede yetkin oldukları anlaşılmıştır. Yahşi Cevher ve Güngör (2015) çalışmasında uluslararası öğrencilerin alanları ile alakalı terimleri anlamada yaşadıkları sorunu belirten bulgusu ile bu çalışmadan elde edilen bulgu örtüşmektedir. Bu sonuçlardan hareketle, öğrencilerin akademik beceriye yönelik işlem gerektirmeyen durumlarda, örneğin derste tahtayı okumak veya bir makalenin türünü anlamak gibi, zorluk çekmedikleri söylenebilir. Fakat konunun bağlamından bir kelimenin anlamı konusunda çıkarım yapmak gibi akademik bilişsel süreçlere maruz kaldıkları durumlarda yetkinlik düzeylerinin düştüğü anlaşılmıştır.

Öğretim üyeleri okuma becerisi konusunda uluslararası öğrencilerin yetkinlik düzeyleri konusunda çok fazla gözlem yapamadıklarını ifade etmişlerdir. Fakat karşılaştıkları sorunlar arasında sınav sorularındaki veya ödevlerdeki yönergeleri anlamada zorlandıklarını ve bazen de yanlış anladıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca çoktan seçmeli sınavlarda soruların hepsine sınav süresinde cevap veremediklerini, okuma ve anlama hızlarının oldukça düşük olduğunu vurgulamışlardır.

Akademik yazma becerisiyle ilişkin alt becerilerde uluslararası öğrencilerin “Elektronik posta yazabilir ve cevaplayabilirim.” alt becerisinde en yüksek düzeyde yetkinliğe sahip oldukları; “Ödev için topladığım veriler hakkında rapor yazabilirim.” ve “Araştırma makaleleri yazabilirim.” alt becerilerinde en düşük seviyede yetkin oldukları anlaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle, uluslararası öğrencilerin günlük dil kullanarak da gerçekleştirebildikleri durumlarda yetkinlik düzeylerinin nispeten yüksek olduğu; fakat verileri işleyerek kullandıkları rapor hazırlama, bilgi toplama, bilgiyi işleme, yazı bütünlüğüne dikkat etme, uygun kelime seçme, uygun dili kullanma gibi akademik becerileri gerektiren makale yazma gibi durumlarda yetkinlik düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akademik yazma becerisi konusunda öğretim üyeleri öğrencilerin sınav kâğıtlarını ve raporlarını okumada zorlandıklarını fakat e-postalarda çoğunlukla sıkıntı çekmediklerini ifade etmişlerdir. Uygun kelime ve noktalama kullanma, sorunun istediği janraya göre cevap yazabilme gibi becerilerde öğrencilerin problem yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Yapılan görüşmelerden çıkarılan ortak sonuç olarak öğrencilerin ders materyallerini okuyup anlamada zorlandığı ve özellikle yazılı ödevlerde ve sınavlarda kendilerini ifade edemedikleri ortaya çıkmıştır. Yazma konusunda öğrencilerin

ifadelerinde bir bütünlük olmadığı, öğrencilerin basit düzey yazma becerisinde bile yetersiz olduklarını dile getirilmiştir. Ekmekçi (2017) çalışmasında uluslararası öğrencilerin yazılı ifadelerinde sıkça noktalama, kelime ve söz dizini gibi hataların olduğunu belirtmiştir. Bu çalışma ile de uluslararası öğrencilerin yazma becerisinde benzer hataları yaptıkları sonucu elde edilmiştir.

Alanyazında bulunan çalışmalarda uluslararası öğrencilerin en çok zorlandıkları becerinin okuma ve yazma olduğunu ifade eden çalışmalar bulunmaktadır (Demir, 2017; Ekmekçi, 2017; Şahin ve Demirtaş, 2014; Tok, 2013). Bu çalışmanın sonucuna göre de uluslararası öğrenciler en çok okuma ve yazma becerilerinde zorlanmaktadır. Ayrıca öğrencilerin yazma alt becerilerinde zorlandıkları maddelere bakıldığında, yazmada akademik üslup kullanmada sorun yaşadıkları anlaşılmış ve bu durum öğretim üyeleri ile yapılan görüşmeler ile de desteklenmiştir. Akademik üslupta yazma problemi yazma alt becerileri konusunda yaygın bir eksiklik ve alanyazında öğrencilerin akademik üslup kullanarak yazma hususunda sıkıntı yaşadıkları çeşitli çalışmalarla da desteklenmektedir (Burke ve Wyatt-Smith, 1996; Evans ve Green, 2007; Hyland, 1997).

Uluslararası öğrencilerin eğitim alanlarına (okudukları bölümlere) göre akademik Türkçe açısından dil becerilerine bakıldığında, fen ve sosyal bilimler alanlarındaki öğrencilerin konuşma becerisinde aynı düzeyde yetkinlik gösterdikleri söylenebilmektedir. Akademik konuşma becerisinde anlamlı bir fark oluşmamasında, öğrencilerin en çok kullandıkları beceri olması ve günlük dili de kullanabilme avantajları bulunduğundan sorun yaşamamaları olduğu ifade edilebilir. Fakat öğretim üyeleri, uluslararası öğrencilerin çoğunlukla sınıf içi tartışmalara katılmaktan kaçındıklarını ifade etmişlerdir. Buradan hareketle, öğrencilerin zaman zaman heyecan ve dil yetkinlik düzeylerinde eksiklik hissetme gibi sebeplerden dolayı derslere sözlü katkı sağlayamadıkları ve sınıf içindeki tartışmalara katılmaya çekindikleri düşünülmektedir. Ayrıca bu kaygı durumunun, akademik dildeki eksikliklerinin devam etmesiyle de doğru orantılı olarak eğitim süreçleri boyunca devam ettiği yorumu yapılabilir.

Çalışmanın sonuçlarına göre özellikle sosyal bilimler alanından öğretim üyeleri, eğitim alanlarına göre öğrencilerin dil becerilerindeki düzeyleri konusunda, uluslararası öğrencilerin derslere sözlü katkı sağlamaktan kaçındıklarını ve bazen de ders materyallerini anlamada zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Fen bilimleri alanından öğretim

üyeleri de öğrencilerin özellikle deney raporları gibi akademik dil kullanmaları gereken ödevlerdeki ifadelerinin oldukça düşük ve anlaşılması güç olduğunu ifade etmişlerdir.

Son olarak korelasyon analizinden anlaşılacağı üzere, günlük dil becerilerinde de olduğu gibi, akademik dil becerileri açısından okuma-yazma ve dinleme-konuşma arasında pozitif bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin girdiye dayalı becerileri geliştikçe, çıktıya dayalı becerilerinin de gelişeceği düşünülmektedir. Bu hususta da öğretim üyeleri öğrencilerin okuma becerileri iyiyse yazma becerilerinin de iyi olduğunu veya dersi dinleme konusunda başarı gösteriyorlarsa ders içi tartışmalara da katkı sağladıklarını vurgulamışlardır. Öğrencilerin dinlemede yaşadıkları problemlerden dolayı sınıf içinde konuşmadıkları, sorulan sorulara cevap vermede zorlandıkları ve konuşma kaygısı yaşadıkları öğretim üyelerince ifade edilmiştir. Korelasyon analizi sonucu da akademik dinleme ve akademik konuşma becerileri arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür. Aynı şekilde, uluslararası öğrencilerin okuma anlamadaki eksikliklerinden dolayı bazen sınavları yetiştiremediği ve yazılı ifadelerinin oldukça eksik olduğu belirtilmiş ve bu durum korelasyon analizinde akademik okuma ve akademik yazma arasında pozitif ilişki bulunması sonucu ile desteklenmiştir.

Bu çalışma kapsamında hazırlanan akademik Türkçe ders içeriği, uluslararası öğrencilere yönelik hazırlanan akademik Türkçe kitaplarından aşağıda belirtildiği şekilde farklılık göstermektedir:

1. Örnek ders içerikleri, yapılan ihtiyaç analizine göre hazırlanmıştır.
2. Okuma metinleri belirli düzeyde Türkçe yetkinliği gerektirdiği halde ileri düzeyde zorluk içermemekte bu açıdan hazırlanmış olan Temur (2017) editörlüğünde hazırlanmış olan *Uluslararası Öğrenciler İçin Akademik Türkçe 1* kitabıyla ayrılmaktadır. Çalışma kapsamında hazırlanan akademik Türkçe ders içeriği yüksek düzeyde dil yetkinliği beklememektedir.
3. Üniteler içerisinde bulunan kelime aktivitesi kısmında kelimenin türünü de öğretmeyi amaçlamaktadır.
4. Alana yönelik olarak hazırlanan (sağlık bilimleri, sosyal bilimler ve fen bilimleri) akademik Türkçe kitaplarından tüm alanlara yönelik olması açısından farklılık göstermektedir. Alan terminolojisi öğretmeyi amaçlamamaktadır.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma ile Türkiye’de yükseköğretim seviyesinde eğitim alan uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe açısından ihtiyaçlarının belirlenmesi ve belirlenen ihtiyaçlara yönelik akademik Türkçe dersi için örnek ders içerikleri hazırlanması amaçlanmıştır. Araştırmada elde edilen nice ve nitel veriler incelenmiş ve elde edilen bulgulara yönelik örnek ders içerikleri sunulmuştur.

Araştırmanın sonuçlarına göre, uluslararası öğrenciler akademik eğitimleri boyunca akademik dil becerileri açısından zorluk çekmektedir. Özellikle birinci sınıfta iken akademik Türkçe açısından oldukça zorlanan uluslararası öğrencilerin yetkinlik düzeyleri ileriki yıllarda ilk yıla kıyasla daha iyidir. Fakat 3.sınıftaki uluslararası öğrenciler 2.sınıftaki öğrencilere göre tüm becerilerde daha az yetkin durumda olduklarını ifade ettikleri için bir istisna oluşturmaktadır. Bu iyileşmeye öğrencilerin akademik ortama ve dile daha fazla maruz kalmalarının etkisi olduğu düşünülmektedir.

Uluslararası öğrencilerin birçoğu TÖMER’de Türkçe hazırlık okuduktan sonra bölümlerine başlarlar. Fakat TÖMER’de aldıkları bir yıllık eğitimin öğrencileri akademik ortama hazırlamadığı, öğrencilerin öğrendiği genel dili akademik ortama aktaramadıkları düşünülmektedir. Dahası, öğrencilerin konuşma becerisinde yüksek seviyede yetkin olduklarını düşünmelerinde günlük dili kullanabilmelerinin de payı olduğu dolayısıyla TÖMER’deki eğitimlerinin konuşma becerisine etki ettiği düşünülmektedir. Fakat genel dil kullanımının az olduğu okuma ve yazma becerisinde öğrenciler zorlanmaktadır. Öğrencilerin, günlük dili kullandıkları ortamlarda, örneğin derste bir soruyu cevaplama gibi, zorlanma düzeylerinin azaldığını söylemek mümkündür. Burada öğrencilerin kaygı durumlarındaki azalmanın etkisi olduğu düşünülmektedir.

Dört temel akademik dil becerisinin hepsinde belirli seviyelerde problem yaşamaktadırlar. Gözlemlenebilir beceriler de olmalarının payıyla, en çok okuma ve yazma becerisinde zorlandıklarını çalışmanın bulgularına dayanarak ifade etmek mümkündür.

Akademik konuşma açısından öğrencilerin en çok derse sözlü katkı sağlama konusunda eksiktir. Öğrencilerin ilk yıllarda dil eksikliklerinden dolayı yaşadıkları kaygı durumunun ileriki yıllara da taşındığı düşünülmektedir. Bu hususta, öğretim üyelerinin öğrencileri desteklemesi, örneğin soruları basitleştirerek sorması veya öğrencileri derse katmaya çalışması sorunun çözümü için faydalı olacaktır.

Akademik dinleme açısından öğrencilerin en çok dersi takip etmede zorlandıkları ortaya çıkmıştır. Demir (2016) çalışmasında öğrencilerin öğretim üyelerinin aksanına veya konuşma hızına bağlı olarak dinleme yetkinliklerinin değiştiğini belirtmiştir. Bu çalışma da öğretim üyelerinin bazen konuşma hızlarından dolayı öğrencilerin dersi takip edemedikleri bulgusuna ulaşmıştır. Öğrenciler, bazen anadili Türkçe olan arkadaşlarından ders esnasında yardım almakta veya öğretim üyeleri izin verdiği müddetçe derste ses kaydı yapmaktadır. Öğrencilerin dinleme hızlarının düşük olması öğrenme hızlarını azaltmakta ve öğrenme süreçlerini zorlaştırmaktadır. Bu konuda öğretim üyelerinin, uluslararası öğrencilere yönelik olarak konuşma hızlarını ayarlamaları veya öğrencilere anlamadıkları yerleri sorabilmeleri hususunda daha ulaşılabilir ve esnek olmalarının sorunun çözümünde fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Akademik okuma açısından öğrencilerin ders materyallerini anlamada zorlandıkları ortaya çıkmıştır. Bu zorlanmanın sebebinin materyallerin içerdiği akademik dil ve alan terminolojisi olduğu düşünülmektedir. Öğrenciler, akademik okuma becerisine sahip olmadıklarından bilmedikleri bir kelimenin anlamını bağlamdan çıkarma veya yorum yapabilme gibi okuduğunu anlamaya yarayacak alt becerilerde de zorlanmaktadır. Öğrencilerin ders materyallerini anlama sorununun çözümü için akademik okuma alt becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Öğrencilerin okuma hızı da oldukça düşüktür ve bundan dolayı özellikle çoktan seçmeli sınavlarda, sınav süresi içerisinde soruların tümüne yanıt verememektedir.

Akademik yazma becerisine bakıldığında, öğrencilerin en basit cümle kuralları, noktalama ve paragraf düzeni konusunda zorlandıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu konuda TÖMER'lerde yazma becerisine daha fazla ağırlık verilmelidir. Akademik yazma becerisine bakıldığında ise öğrencilerin sınavlarda ve ödevlerde kullandıkları ifadelerin düşük olduğu, uygun kelime ve kelime türünün kullanılmasında sorunlar yaşadıkları, akademik ifade açısından eksik oldukları ortaya çıkmıştır.

Eğitim alanlarına göre bakıldığında uluslararası öğrenciler, sosyal bilimler alanında fen bilimleri alanında olanlara göre dört beceride de daha yetkin durumdadır. Sosyal bilimlerin günlük dilde kullanılan bazı terimleri veya bilgileri içermesinden dolayı bu farkın oluğu yorulumunu yapmak mümkündür. Ayrıca fen bilimleri alanında, uluslararası öğrencilerin en basit terimleri bile öğrenmeden, örneğin elektron, bölümlerine bağladıkları ve dolayısıyla oldukça dezavantajlı bir Şekilde eğitimlerine devam ettikleri ortaya çıkmıştır. Bu hususta, öğrencilere alanlarına yönelik bilimsel hazırlık verilmesi ğretim üyelerinden gelen öneriler arasındadır ve bu çalışmanın bulguları ve yaklaşımları ile desteklenmektedir.

Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre bazı öneriler sunulmuştur.

1. Uluslararası ğrencilerin akademik dil becerileri kazandırma amacıyla desteklenmeleri gerekmektedir ve uluslararası öğrencilerin akademik dil eksikliklerinin belirlenmesi ve giderilmesinin oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.
2. Uluslararası ğrencilere yönelik akademik Türkçe dersi verilmesi önerilmektedir.
3. Uluslararası ğrencilere verilecek olan seçmeli akademik Türkçe dersinin ihtiyaç analizine dayandırılması önem arz etmektedir. Uluslararası ğrencilere yönelik literatürde bulunan çalışmalar genellikle mevcut durum analizi üzerinedir. Bu konuda hedef durum analizi yapılması da öğrencilerin hedefleri ve eksiklerini belirleme açısından önemlidir.
4. Uluslararası ğrencilere yönelik verilecek olan akademik Türkçe dersinin alanyazında bulunan ihtiyaç analizleri temel alınarak hazırlanması ve planlanması önerilmektedir.
5. Bu alışma kapsamında hazırlanan örnek ders içeriğinin de benimsediği en önemli yaklaşım olarak, akademik Türkçe dersinde alana özgü içerik odaklı bir yaklaşımdan ziyade, beceri odaklı bir yaklaşımın benimsenmesi önerilmektedir.
6. Uluslararası ğrencilere yönelik verilmesi planlanan akademik Türkçe dersinde, tüm disiplinlerden öğrencilere yönelik olması ve disiplinler arası aktarılabilmesi açısından beceri ğretimi yapılması önerilmektedir.
7. Beceri odaklı hazırlanan ders içeriğindeki akademik kelimeler, Dolmacı ve Ertaş (2016) tarafında hazırlanan *Akademik Türkçe Kelime Listesinden* seçilebilir.

8. Bu çalışma kapsamında örnekleri hazırlanmış olan örnek akademik Türkçe ders içeriğinin alanyazına sunulan faydalı bir örnek olacağı düşünülmektedir.
9. Ders içeriği dışında, akademik Türkçe dersi açısından standartlaşmayı sağlamak amacıyla bir öğretim programı hazırlanması önerilmektedir.
10. Dil açısından dezavantajlı olduğu düşünülen uluslararası öğrenciler için sınavlarda ek süre verilmesinin fırsat eşitliği yaratma açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.
11. Öğrencilerin akademik dil açısından devamlı geri dönüt alabilecekleri bir planlama yapılması önerilmektedir. Bunun için TÖMER’lerde destek ofisleri kurulmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.
12. Bu çalışma kapsamında uluslararası öğrencilere yönelik verilecek olan akademik Türkçe dersi örnek ders içeriği alanyazın taraması yapılarak ve bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre hazırlanmıştır (Bakınız: Ek.8). Hazırlanan üniteler, akademik okuma ve yazma becerisine odaklanmıştır. Hazırlanan örnek üniteler hakkında genel bilgiler aşağıda ifade edilmiştir:

Örnek üniteler, her üniteye ait bir tema etrafında hazırlanmıştır. Temalar sosyal ve fen bilimlerinden öğrencilerin ortak ilgi alanları olabilecek konulardan seçilmiştir. Her ünite bir eleştirel düşünce sorusu ile başlamaktadır. “*Düşünelim*” kısmı konuşma becerisine yöneliktir. Temayla alakalı eleştirel düşünmeyi gerektirecek sorular içermektedir. Bu kısmın amacı öğrencilerin, temayla alakalı arka plan bilgilerin aktifleştirerek derse hazır hale gelmeleri amaçlanmaktadır. “*Kısaca Yazalım*” kısmında öğrenciler, eleştirel düşünme becerisi ile ünite sorusuna verdikleri cevapları ve “*Düşünelim*” bölümündeki sorulara verdikleri cevapları kullanarak aktifleştirdikleri arka plan bilgileri ile verilen konu üzerine kısaca bildiklerini yazılı ifade ederler. Bu bölümler, hem bilgileri toplama hem de üniteye hazırlanma açısından önemlidir. “*Okuyalım*” kısmı; ünite temasına ilişkin metin ve metin içerisindeki kelimelerden oluşturulmuş kelime alıştırmaları ile metin sonrası alıştırmalarını içermektedir. Her okuma bölümü, okuma öncesi aktivite olarak kelime kısmı içermektedir. Kelime alıştırmaları kısmında, kelimeler, kelime türü ve açıklaması ile birlikte verilmiş ve çoğu Dolmacı (2015)’in hazırladığı “*1010 Akademik Türkçe Kelime Listesi*”nden seçilmiş kelimelerdir. Okuma sonrası aktivite olarak her bölümde farklı bir okuma alt becerisine odaklanmış alıştırmalar bulunmaktadır. “*Yazalım*” kısmında; yazma öncesi aktiviteler bulunmaktadır.

Bu aktiviteler, genellikle bir yazma alt becerisini öğretmeye yönelik bilgi kısmından ve bu kısma ilişkin alıştırmalardan oluşmaktadır. Öğrencilerin, bu kısımda artık metin ve ünite esnasında topladıkları bilgileri, kendi eleştirel dünyalarında sentezleyerek, hedef yazma becerisini de kullanarak ifade etmeleri beklenmektedir.

Hazırlanan ünitelerde işlenen akademik dil becerileri ve alt becerileri aşağıda ifade edilmiştir:

1.Ünitede,

Akademik okuma becerisi olarak; karşılaştırma yapma, tarayarak okuma, analiz yapma ve detaylı okuma alt becerilerine odaklanmıştır.

Akademik yazma becerisi olarak; karşılaştırma yapma, paragrafı oluşturan unsurlar, örnek paragraf oluşturma ve açıklayıcı paragraf yazma üzerine odaklanmıştır.

2.Ünitede,

Akademik okuma becerisi olarak; tarayarak okuma, analiz yapma, çıkarım yapma ve sözlük kullanma gibi okuma alt becerilerine odaklanmıştır.

Akademik yazma becerisi olarak; paragrafı oluşturan unsurlar, iyi bir paragraf oluşturma adımları ve bu beceriler yoluyla açıklayıcı paragraf yazma üzerine odaklanmıştır.

3.Ünitede,

Akademik okuma becerisi olarak; neden sonuç ilişkisi içeren cümleleri çözümleme, çıkarım yapma ve neden sonuç ilişkisine dayalı cümle yapıları ve kelimeler üzerine odaklanmıştır.

Akademik yazma becerisi olarak; grafik organizatörü kullanarak fikirleri neden sonuç ilişkisi içerisinde organize etme, organize edilen fikirleri doğru paragraf yapısına göre düzenleme ve verilen soruya yönelik neden sonuç paragrafı yazma üzerine odaklanmıştır.

KAYNAKÇA

- 7 Reasons why brands matter to your consumers. (t.y.). Micro Arts Creative Agency.
<https://microarts.com/insights/7-reasons-why-brands-matter-to-your-consumers/>
 adresinden alınmıştır.
- Açık, F. (2008). Türkiye'de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri.
http://turkoloji.cu.edu.tr/pdf/fatma_acik_yabancilara_turkce_ogretimi.pdf adresinden
 alınmıştır.
- Akbaş, E. (2014). Are they discussing in the same way? Interactional metadiscourse in Turkish
 writers texts. A. Lyda ve K. W. (Editörler). *Occupying Niches: Interculturality, Cross
 Culturality, and Acculturality in Academic Research* içinde (s. 119-133). London:
 Springer.
- Alyılmaz, S. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hedef kitlenin / “öğrenen”in önemi.
Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 7(4), 2452-2463.
- August, D. ve Hakuta, K. (Editörler). (1997). *Improving schooling for language minority children:
 A Research Agenda*. Washington D.C.: National Academy Press.
- Avcıoğlu, H. (2000). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma becerilerinin
 değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 25(115), 10-17.
- Aydın, G. (2015). *Türk dili ve edebiyatı hizmet öncesi öğretmen eğitiminde yansıtıcı öğretim
 uygulamalarının akademik yazma becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi.
 Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Azizoğlu, N. İ., Tolaman, T. D. ve Tulumcu, F. İ. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde
 akademik yazma becerisi: karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *International Journal
 of Teaching Turkish as a Foreign Language*, 2(1), 7-22.
- Bacha, N. (2003). English across academic and professional communities: A study of EFL learners'
 needs at the Lebanese American University. *AAICU Journal*, 2, 29.

- Bailey, A. L. (Editör). (2007). *The language demands of school: Putting academic English to the test*. Connecticut: Yale University Press.
- Bartham, M. ve Parry, A. (1989). *Elementary reading skills*. Londra: Penguin.
- Basturkmen, H. (2003). Specificity and ESP course design. *RELC Journal*, 34(1), 48-63.
- Basturkmen, H. (2010). *Developing courses in English for specific purposes*. Yeni Zelanda: Springer.
- Basturkmen, H. (2014). *Ideas and options in English for specific purposes*. New York: Routledge.
- Bayraktar, N. (2003). Yabancılara Türkçe öğretiminin tarihsel gelişimi. http://turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM/bayraktar_01.php adresinden alınmıştır.
- Bayyurt Y. ve Akbaş, E. (2014). *Akademik metinlerde kaçınma ve vurgulayıcı ifadelerin lisansüstü öğrenciler tarafından algılanması ve kullanılması*. Ulusal Dilbilim Kurultayı'nda sunuldu, Ankara.
- Benaventa, G. T. ve Sánchez-Reyes, S. (2015). Target situation as a key element for ESP (Law Enforcement) syllabus design. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 173, 143-148.
- Biber, D. (2006). *University language: A Corpus-based study of spoken and written registers*. Philadelphia: Benjamins.
- Biçer, N., Çoban, İ. ve Bakır, S. (2014). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin karşılaştığı sorunlar: Atatürk Üniversitesi örneği. *The Journal of International Social Research*, 7(29), 125-135.
- Blue, G. M. (Editör). (1993). *Language, learning and success: Studying through English*. Londra: Macmillan Publishers.
- Boylu, E. (Ekim, 2016). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik Türkçe sorunu*. 9. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı'nda sunuldu, Burdur.
- Brown, H. D. (2007). *Teaching by principles an interactive approach to language pedagogy*. Cambridge: Longman.

- Brown, J. D. (1995). *The elements of language curriculum: A systematic approach to program development*. Boston: Heinle & Heinle.
- Brown, J. D. (2009). Foreign and second language needs analysis. M. H. Long ve C. J. Doughty (Editör). *The handbook of language teaching* içinde (s.269). New Jersey: John Wiley & Sons
- Burke, E. ve Wyatt-Smith, C. (1996). Academic and non-academic difficulties: Perceptions of graduate non-English speaking background students . *TESL-ej*, 2(1), 23-54.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, K., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Byram, M. (2000). *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. London: Routledge.
- Calp, M. (2005). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Carter, D. (1983). Some propositions about ESP. *The ESP Journal*, 2, 131-137.
- Cevher, Ö. Y. ve Güngör, C. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik Türkçenin önemine ilişkin uygulamalı bir araştırma: Türk Dili Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi örneği. https://www.turkcede.org/images/makaleler_pdf/YTO/yabanci-dil-olarak-turkce-ogretiminde-akademik-turkcenin-onemine-iliskin-uygulamali-bir-arastirma-turk-dili-ogretimi-uygulama-ve-arastirma-merkezi-ornegi.pdf adresinden alınmıştır.
- Cevher, Ö. Y. ve Güngör, C. (2016). The importance of teaching academic Turkish as a foreign language. *The Anthropologist*, 24(1), 309-318.
- Chambers, F. (1980). A re-evaluation of needs analysis in ESP. *The ESP Journal*, 1(1), 25-33.
- 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. ve Krahnke, K. J. (1986). Student perceptions of academic language study. *TESOL quarterly*, 20(1), 61-81.
- Coffey, B. (1984). ESP–English for specific purposes. *Language teaching*, 17(1), 2-16.
- Coleman, R. ve Goldenberg, C. (2010). What does research say about effective practices for English learners? Kappa Delta Pi Record. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00228958.2010.10516695> adresinden alınmıştır.
- Coxhead, A. (2000). A new academic word list. *TESOL quarterly*, 34(2), 213-238.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River: Pearson.
- Creswell, J. W. ve Clark, V. L. P. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Los Angeles: Sage Publications
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251.
- Cummins, J. (1981a). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. Office of Bilingual Education California State Department of Education (Yayın Kuruluşu). *Schooling and language minority students. A theoretical framework* içinde (s.3-50) California: Evaluation, Dissemination, and Assessment Center. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED249773.pdf> adresinden alınmıştır.
- Cummins, J. (1981b). Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: A Reassessment. *Applied linguistics*, 2(2), 132-149.

- Cummins, J. (1991). Language development and academic learning. L. Malave ve G. Duquette (Editörler), *Language, Culture and Cognition* içinde (s. 183-199). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1992). Language proficiency, bilingualism, and academic achievement. P. A. Richard-Amato ve M. A. Snow (Editörler). *The multicultural classroom: Readings for content-area teachers* içinde (s. 16-26). New York: Longman.
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: bilingual children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- 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 (Editörler). *Teaching Academic Writing: A Toolkit for Higher Education* içinde (s.19-44). New York: Routledge.
- Çangal, Ö. ve Başar, U. (2016). Türkçe öğrenen İranlılar İçin turizm Türkçesi öğretim programı, terimler sözlüğü ve konuşma kılavuzu denemesi. *Turkish Studies*, 11(3), 707-734.
- Çangal, Ö. ve Yörüşün, S. (2017). Özel amaçlı Türkçe öğretimi ders kitabı önerisi: Bankacılık türkçesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(4), 2669-2693.
- Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in content and language integrated learning (CLIL) classrooms*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Demir, D. (2017). *Uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaçları*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Demir, D. ve Genç, A. (2019). Academic Turkish for international students: Problems and suggestions. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(1), 34-47.
- Derman, S. (2010). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğreniminde karşılaştıkları sorunlar. *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 29(29), 227-247.
- Dilek, İ. (2016). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen uluslararası öğrencilerde ve eğitim dili Türkçe olan üniversitelere gelenlerde Türkçe algısı. *Aydın Tömer Dil Dergisi*(2), 17-32.

- Dolmacı, M. (2015). *A corpus study of academic Turkish vocabulary: Implications for teaching Turkish as a foreign language*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dolmacı, M. ve Ertaş, A. (2016). Developing a textbook-based academic Turkish wordlist. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 232, 821-827.
- Doruk, S. (2016). *A needs analysis study on academic English needs of freshmen students in English medium instructed programs*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dudley-Evans, A. (1987). Introduction to genre analysis and ESP. <http://www.aelfe.org/documents/text2-Dudley.pdf> adresinden alınmıştır.
- Dudley-Evans, T. (1998). An overview of ESP in the 1990s.. ERIC: <https://eric.ed.gov/?id=ED424775> adresinden alınmıştır.
- Dudley-Evans, T. (2001). Team-teaching in EAP: Changes and adaptations in the Birmingham approach. J. Flowerdew ve M. P. (Editörler). *Research Perspectives on English for Academic Purposes* içinde (s. 225-238). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dudley-Evans, T. ve Johns, S. (1998). *Developments in English for specific purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge University Press.
- Durmuş, M. (2013). Türkçenin yabancılara öğretimi: Sorunlar, çözüm önerileri ve yabancılara türkçe öğretiminin geleceğiyle ilgili görüşler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*(11), 207-228.
- Ekmekçi, V. (2017). *Yabancılara Türkçe öğretiminde akademik okuryazarlık öğretimine yönelik bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Enterieva, M. ve Sezgin, F. (2016). Türki Cumhuriyetlerden Türkiye'ye gelen yükseköğretim öğrencilerinin akademik ve sosyal beklentilerinin karşılanma düzeyi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(1), 106.

- Er, O., Biçer, N. ve Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(2), 51-59.
- Eslami, Z. R. (2010). Teachers' voice vs. students' voice: A needs analysis approach to English for academic purposes (EAP) in Iran. *English Language Teaching*, 3(1), 3-11.
- Evans, S. ve Green, C. (2007). Why EAP is necessary: A survey of Hong Kong tertiary students. *Journal of English for Academic Purposes*, 6(1), 3-17.
- Ewer, J. R.. ve Latorre, G. (1969). *A course in basic scientific English*. Londra: Longman.
- Fancourt, D. ve Steptoe, A. (2019). Television viewing and cognitive decline in older age: findings from the English Longitudinal Study of Ageing. *Scientific Reports*, 9(1), 2851.
- Fillmore, L. W. ve Snow, C. E. (2000). *What teachers need to know about language*. Washington DC: Center for Applied Linguistics.
- Flowerdew, J. (1995). Research of relevance to second language lecture comprehension: An overview. J., Flowerdew. (Editör). *Academic listening: Research perspectives* içinde (s.7-29). Cambridge: Cambridge University Press.
- Flowerdew, J. ve Peacock, M. (2001). Issues in EAP: A preliminary perspective. J., Flowerdew (Editör). *Research perspectives on English for academic purposes* içinde (s. 824). Cambridge University Press.
- Friedberg, C. M. (2017). Understanding academic language and its connection to school success. *The Education Digest*, 82(6), 58-60.
- Geller, L. (2012). Why a brand matters. <https://www.forbes.com/sites/loisgeller/2012/05/23/a-brand-is-a-specialized/#4212eea13938> adresinden alınmıştır.
- Goldenberg, C. ve Coleman, R. (2010). *Promoting academic achievement among English learners: A guide to the research*. California: Corwin Press.

- Göçer, A., Tabak, G. ve Coşkun, A. (2012). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi kaynakçası. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 32, 73-126.
- Guthrie, J. T. ve Wigfield, A. (2005). Roles of motivation and engagement in reading comprehension assessment. S. G. Paris, ve S. A. Stahl (Editörler). *Children's reading comprehension and assessment* içinde (s. 205-232). Londra: Routledge.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Hancıoğlu, D., Kortan, E., Tayanç, G., Somuncuoğlu, Y. ve Sığınan, Ö. (2003). A comprehensive needs analysis. <http://www.metu.edu.tr/home/wwwmld/CRP/sflneeds.htm> adresinden alınmıştır.
- Hedge, T. (1988). *Writing*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Hughey, J. B. (1983). *Teaching ESL composition: Principles and techniques*. Newbury House Publications.
- Hutchinson, T. ve Waters, A. (1981). Performance and competence in English for specific purposes. *Applied Linguistics*, 2(1), 56-69.
- Hutchinson, T. ve Waters, A. (1987). *English for specific purposes: A learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyland, K. (1994). Hedging in academic writing and EAF textbooks. *English for specific purposes*, 13(3), 239-256.
- Hyland, K. (1997). Is EAP necessary? A survey of Hong Kong undergraduates. *Asian Journal of English Language Teaching*, 7(2), 77-99.
- Hyland, K. (2008). *English for specific purposes: An advanced resource book*. Londra: 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*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.

- İşcan, A. ve Baskın, S. (Editörler). (2016). *Etkinliklerle hafta hafta yazılı anlatım*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Jasso-Aguilar, R. (1999). Sources, methods, and triangulation in needs analysis: A critical perspective in a case study of Waikiki Hotel Maids. *English for Specific Purposes*, 18(1), 27-46.
- Johns, A. M. (1997). *Text, role, and context: developing academic literacies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johns, A. M. ve Dudley-Evans, T. (1991). English for specific purposes: International in scope, specific in purpose. *TESOL Quarterly*, 25(2), 297-314.
- Johns, T. F. ve Dudley-Evans, A. (1980). An experiment in team-teaching of overseas postgraduate students of transportation and plant biology. *Team Teaching in ESP*. 42. 6-23.
- Johnson, R. B. ve Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33(7), 14-26.
- Jones, G. M. (1990). ESP textbooks: Do they really exist? *English for Specific Purposes*, 9(1), 89-93.
- Jordan, R. R. (1997). *English for academic purposes: A guide and resource book for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Karaağaç, G. (2018). *Dil bilimi terimleri sözlüğü*. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Karababa, Z. C. (2009). Teaching Turkish as a foreign language and problems. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 42(2), 265-277.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar-İlkeler-Teknikler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Kokemuller, N. (2019). Why do people buy brand names?. Small Business. <https://smallbusiness.chron.com/people-buy-brand-names-69654.html> adresinden alınmıştır.
- Kurtoğlu, Ö. (2013). *A corpus-based discourse analysis: The properties of texts in Turkish textbooks for primary and secondary schools*. Yayınlanmamış doktora tezi. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Kurudayıoğlu, M. (2011). Zihinsel ve fiziksel bir süreç olarak okuma. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 15-29.
- Lambert, C. (2010). A task-based needs analysis: Putting principles into practice. *Language Teaching Research*, 14(1), 99-112.
- Li, J. (2014). Needs Analysis: An effective way in business English curriculum design. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(9), 1869-1874.
- Long, M. H. (2005). Methodological issues in learner needs analysis. M. H. Long (Editör). *Second language needs analysis* içinde (s. 19-76). Cambridge: Cambridge University Press.
- Macalister, J. ve Nation, I. S. (2009). *Language curriculum design*. Londra: Routledge.
- Mackay, R. ve A. Mountford. (1978). *English for specific purposes: A case study approach*. London: Longman.
- Maden, S. ve İşcan, A. (2011). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi amaç ve sorunlar: (Hindistan Örneği). *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 23.
- Martinez, A. M. ve Sanz, C. (2008). Instructors and administrator's beliefs within a Spanish LSP program. H. Siskin (Editör). *From thought to action: Exploring beliefs and outcomes in the foreign language program* içinde, (s. 67-91). Boston: John Wiley & Sons.
- McKay, S. ve Weinstein-Shr, G. (1993). English literacy in the US: National policies, personal consequences. *TESOL Quarterly*, 27, 399-420.

- McKillip, J. (1987). *Need analysis: Tools for the human service and education*. Kalifornia: Sage Publication
- Merriam, S. B. ve Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. New Jersey: John Wiley ve Sons.
- Munby, J. (1978). *Communicative syllabus design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nagy, W. ve Townsend, D. (2012). Words as tools: Learning academic vocabulary as language acquisition. *Reading Research Quarterly*, 47, 91-108.
- Nunan, D. (1988). *The learner-centred curriculum: A study in second language teaching* . Cambridge : Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1993). *Syllabus design*. England: Oxford University Press.
- Pratt, D. (1980). *Curriculum design and development*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Rahman, M. (2015). English for specific purposes (ESP): A holistic review. *Universal Journal of Educational REsearch*, 3(1), 24-31.
- Richards, J. C. (1983). Listening comprehension: Approach, design, procedure. *TESOL quarterly*, 17(2), 219-240.
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum development in language teaching* . Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. ve Nunan, D. (1990). *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. ve Schmidt, R. W. (2013). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. Londra: Routledge.
- Robinson, P. (1991). *ESP Today: A practitioner's guide*. New York: Prentice Hall.

- Rumberger, R. ve Scarcella, R. (2000). Academic English. *Linguistic Minority Research Institute Newsletter*, 9, 1-2.
- Samraj, B. (2002). Texts and contextual layers: Academic writing in content courses. A., M. (Editör). *Genre in the Classroom: Multiple Perspectives* içinde (s. 163-176). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Saville-Troike, M. (1984). What really matters in second language learning for academic achievement? *TESOL Quarterly*, 18(2), 199-219.
- Scarcella, R. (2003). Academic English: A conceptual framework. eScholarship University of California. <https://cloudfront.escholarship.org/dist/prd/content/qt6pd082d4/qt6pd082d4.pdf?t=1w7x0w> adresinden alınmıştır.
- Schleppegrell, M. J. ve Colombi, M. C. (2002). *Developing Advanced literacy in first and second language*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schutz, N. W. ve Derwing, B. L. (1981). The problem of needs assessment in English for specific purposes: Some theoretical and practical considerations. R. Mackay ve J. D. Palmer (Editörler). *Language for specific purposes program design and evaluation* içinde (s. 29-45). Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Seferoğlu, G. (2001). English skills needed for graduate study in the US: Multiple perspectives. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 39(1), 161-170.
- Sinclair, J. M. (1978). Issues in current ESP project design and management. *ESP-MALS Journal*, Summer, 104-128.
- Smith, C. B., ve Elliot, P. G. (1986). *Reading activities for middle and secondary schools. A Handbook for Teachers*. New York: Columbia University Teachers College Press.
- Smith, H. P. ve Dechant, E. V. (1961). *Psychology in teaching reading*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Songhori, M. H. (2008). Introduction to needs analysis. *English for specific purposes world*, 4(20), 1-25.

- Soriano, F. I. (1995). *Conducting needs assessments: A multidisciplinary approach*. Thousand Oaks California: SAGE Publications.
- Spack, R. (1988). Initiating ESL students into the academic discourse community: How far should we go? *TESOL quarterly*, 22(1), 29-51.
- Stoller, F. (2001). The curriculum renewal process in English for academic purposes programmes. J. Flowerdew (Editör). *Research Perspectives on English for Academic Purposes* içinde (s. 208-224). Almanya: Ernst Klett Sprachen.
- Street, B. V. (1985). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B. V. (1996). Academic literacies. D. Baker, j. Clay ve C. Fox (Editörler). *Alternative Ways of Knowing Literacies, Numeracies, Sciences* içinde (s. 101-134). London: Falmer Press.
- Stevens, P. (1977). Special-purpose language learning: A perspective. *Language Teaching*, 10(3), 145-163.
- Stevens, V. (1988). ESP after 20 years: A re-appraisal. M. Tickoo (Editör). *ESP: State of the Art* içinde, (s. 1-13). Singapur: Regional Language Centre.
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Şahin, M. ve Demirtaş, H. (2014). Üniversitelerde yabancı uyruklu öğrencilerin akademik başarı düzeyleri, yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(204), 88-113.
- Şen, Ü. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ihmal edilmiş iki program: 1986 ve 2000 programları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(4), 545-558.
- Tavil, M. (2003). *A study for the needs analysis of the English Preparatory students at Hacettepe University*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Televizyon izlemek aptallaştırıyor mu? (2019). *Herkese Bilim Teknoloji*, 162, 5.

- Temizyürek, F., Çangal, Ö. ve Yörüşün, S. (2015). Yabancılara Türkçe öğretiminde iş Türkçesi öğretim programı, ders kitabı ve terimler sözlüğü denemesi: Bankacılık örneği. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 7(2), 87-111.
- Temur, N. (2017). *Uluslararası öğrenciler için akademik Türkçe 1*. Ankara: Salmat Basım Yayın
- Temur, T. (2001). *Dinleme becerisi-konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu Türkçe*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Tok, M. (2013). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalı bir çalışma. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(3), 1-25.
- Tomlinson, B. (2005). *Developing materials for language teaching*. London - New York: Continuum.
- Trimble, R. M. ve Trimble, L. (1978). The development of EFL materials for occupational English: The technical manual. R. M. Trimble ve L. Trimble, K. (Editörler). *English for Specific Purposes Science and Technology* içinde (s. 74-132). San Francisco: English Language Institute.
- Ulutaş, M. (2016). *Türkiye'de yükseköğrenim görecekt yabancılar için özel amaçlı Türkçe öğretimine yönelik program geliştirme: Bir model önerisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ülper, H. (2010). Okuma süreci: Bilişsel işlemler, kavrama ve okuma stratejileri. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*, 8, 32-44.
- Üstünel, E. ve Kaplan, A. (2015). English for academic purposes course evaluation: suggestions from students. *International Journal of Humanities and Social Science*, 5(10), 33-43.
- Valdez, G. (2000). Nonnative English speakers: Language bigotry in English mainstream classes. *The Associations of Departments of English Bulletin*, 124, 12-17.

- West, M. P. (1953). *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.
- What is a successful brand? (t.y.). Tailor Brands. <https://www.tailorbrands.com/branding/what-is-a-successful-brand> adresinden alınmıştır.
- Williams, R. (1978). Is it on the right track?. *MALS Journal*. Özel Sayı, 25-31.
- Witkin, B. R. ve Altschuld, J. W. (1995). *Planning and conducting needs assessments: A practical guide*. Londra: Sage.
- Yağcı, G. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri: Belarus örneği. *Belleten*, 65(1), 191-200.
- Yalçın, A. (2000). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Akçağ Yayınları.
- Yıldız, İ. (2012). *A corpus-based analysis of predicates used in the introduction and conclusion sections of Turkish academic text*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Yılmaz, F. ve Konyar, M. (2017). Turkish academic language needs analysis in teaching Turkish as a foreign language. *International Journal of Language Academy*, 5(4), 223-233.
- Yılmaz, İ. (2017). Opinions of Turkish as a foreign language learners on academic Turkish. *Advances in Language and Literary Studies*, 8(2), 180-189.
- Yunus Emre Enstitüsü. (2019). Enstitülerimiz. <https://www.yee.org.tr/> adresinden alınmıştır.
- Yükseköğretim Kurulu. (2019). Üniversitelerdeki uluslararası öğrenci sayısı. <https://istatistik.yok.gov.tr> adresinden alınmıştır.
- Zwiers, J. (2014). *Building academic language: Meeting common core standards across disciplines, Grades 5-12*. New Jersey: John Wiley ve Sons.

EKLER

Ek 1. Anket Uygulama İzni (Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi)

Evrak Tarih ve Sayısı: 13/12/2018-E.60785



T.C.
TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı :71584433-044/
Konu :Anketler(Merve KONYAR)

Sayın Doç. Dr. Fatih YILMAZ
Yabancı Diller Bölüm Başkanı V.

Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı 169904014 numaralı yüksek lisans öğrencisi Merve KONYAR'a ait istemiş olduğumuz anket uygulama izin onay yazıları yazımız ekinde gönderilmiştir.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Doç. Dr. Kerem KILIÇER
Enstitü Müdür Yardımcısı

EK :
İlgi yazı

DAĞITIM
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana
Bilim Dalı Başkanlığına
Doç. Dr. Fatih YILMAZ

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Taşçıçiftlik Kampüsü Eğitim Fakültesi Ayrıntılı bilgi için irtibat: K.DEMİR Memur
Kat:1
Tel: 0 (356) 2521616 Faks: 0 (356) 2521609
E-Posta: ebilen@gop.edu.tr Elektronik imza: http://ebilen.gop.edu.tr

Evrak Tarih ve Sayısı: 11/12/2018-E.60252



T.C.
TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı :56314351-044/
Konu :Merve KONYAR (Anket İzni)

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : a) Enstitü Sekreterliği; 22/11/2018 Tarihli, 56826 sayılı yazı.
b) Yazı İşleri Şube Müdürlüğü; 27/11/2018 Tarihli, 57660 sayılı yazı.

İlgi "a" yazımız 23.11.2018 tarih 17418 sayılı yazımız ile Üniversitemiz Rektörlük Makamına ve Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Rektörlüğü'ne iletilmiş olup, Üniversitemiz Rektörlük Makamının konu hakkındaki cevabi ilgi "b" yazısı ilişikte gönderilmiştir. Bilgi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. İsa GÖKÇE
Rektör Yardımcısı

EK :
İlgi "b" yazı

Evrak Tarih ve Sayısı: 27/11/2018-E.57660



T.C.
TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

Sayı :23845617-044/
Konu :Merve KONYAR (Anket İzni)

ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRE BAŞKANLIĞINA

İlgi : 23.11.2018 tarih ve 17418 sayılı yazımız.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrenci Merve KONYAR'ın ilgi yazımız ekinde belirtilen birimlerde anket çalışmasını yapma isteği Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Mücahit EĞRİ
Rektör Yardımcısı

Ek 2. Anket Uygulama İzni (Kütahya Dumlupınar Üniversitesi)

Evrak Tarih ve Sayısı: 30/04/2019-E.19146



T. C.
KÜTAHYA DURLUPINAR ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurul



Sayı : 56120658-605.01-
Konu : Veri Toplama

YABANCI DİLLER YÜKSEKOKULU MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 16/04/2019 tarihli ve 93379183-605.01-17278 sayılı yazı.

İlgi sayılı yazımız gereği, Üniversitemiz Etik Kurulu'nun 22.04.2019 tarih ve 2019/04 Sayılı toplantısında alınan karar ekte gönderilmektedir.
Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-İmza
Prof. Dr. Orhan ELMACI
Başkan

Evliya Çelebi Yerleşkesi Tavşanlı Yolu 10. Km 43100 KÜTAHYA
Telefon: 2742652031-Faks: 2742652014
E-Posta: etikkurul@dpu.edu.tr

Ayrıntılı bilgi için İrtibat: H. AŞARTAN Bilgisayar İşletmeni
Elektronik ağı: <http://www.dpu.edu.tr>
KEP Adresi: dumlupinaruniversitesi@hs01.kep.tr

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.



Ü.Ü.
KÜTAHYA DÜMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurul Başkanlığı

Toplantı Tarihi: 22/04/2019
Toplantı Sayısı: 2019/04

GÜNDEM 20 : Üniversitemiz Yabancı Diller Yüksekokulu Müdürlüğü'nün 16.04.2019 tarih ve E-17278 sayılı yazısı gereğince; Öğr. Gör. Merve KONYAR'ın "*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Akademik Türkçe İhtiyaç Analizi ve Akademik Türkçe Dersi İçin Örnek Ders Müfredatlarının Hazırlanması*" isimli tezinde kullanılmak üzere, Üniversitemiz Fakülte ve Yüksekokullarında öğrenim gören yabancı uyruklu öğrenciler ile anket yapma talebinin etik açıdan uygunluğu üzerine görüşme.

KARAR 20 : Üniversitemiz Yabancı Diller Yüksekokulu Müdürlüğü'nün 16.04.2019 tarih ve E-17278 sayılı yazısı gereğince; Öğr. Gör. Merve KONYAR'ın "*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Akademik Türkçe İhtiyaç Analizi ve Akademik Türkçe Dersi İçin Örnek Ders Müfredatlarının Hazırlanması*" isimli tezinde kullanılmak üzere, Üniversitemiz Fakülte ve Yüksekokullarında öğrenim gören yabancı uyruklu öğrenciler ile anket yapma talebinin etik açıdan uygunluğu üzerine görüşüldü. *Yapılan görüşmeler ve değerlendirmeler sonucunda, çalışmada etik açıdan bir sakınca olmadığına ve uygulanabilirliğine oy birliği ile,*

Karar verilmiştir.

Prof.Dr. Orhan ELMACI
Başkan

Ek 3. Görüşme İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 28/07/2019-E.32472



T. C.
KÜTAHYA DÜMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurul



Sayı : 56120658-605.01-
Konu : Etik Kurul İzni

YABANCI DİLLER YÜKSEKOKULU MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 09/07/2019 tarihli ve 93379183-605.01-29815 sayılı yazı.

İlgi sayılı yazımız gereği, Üniversitemiz Etik Kurulu'nun 22.07.2019 tarih ve 2019/09 sayılı toplantısında alınan karar ekte gönderilmektedir.
Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-İmza
Prof. Dr. Orhan ELMACI
Başkan



I.C.
KÜTAHYA DÜMLÜPİNAR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurul Başkanlığı

Toplantı Tarihi: 22/07/2019
Toplantı Sayısı: 2019/09

GÜNDEM 4 : Üniversitemiz Yabancı Diller Yüksekokulu Müdürlüğü'nün 09.07.2019 tarih ve E-29815 sayılı yazısı gereğince; Öğr.Gör. Merve KONYAR'ın "*Uluslararası Öğrencilerin Akademik Türkçe İhtiyaçları ve Seçmeli Akademik Türkçe Dersi İçeriği ve İçlencesi Hazırlanması*" isimli bilimsel çalışmasında kullanılmak üzere Üniversitemiz akademik personeli ile anket (görüşme) yapma talebinin etik açıdan uygunluğu üzerine görüşme.

KARAR 4 : Üniversitemiz Yabancı Diller Yüksekokulu Müdürlüğü'nün 09.07.2019 tarih ve E-29815 sayılı yazısı gereğince; Öğr.Gör. Merve KONYAR'ın "*Uluslararası Öğrencilerin Akademik Türkçe İhtiyaçları ve Seçmeli Akademik Türkçe Dersi İçeriği ve İçlencesi Hazırlanması*" isimli bilimsel çalışmasında kullanılmak üzere Üniversitemiz akademik personeli ile anket (görüşme) yapma talebinin etik açıdan uygunluğu üzerine görüşüldü.

Yapılan görüşmeler ve değerlendirmeler sonucunda, çalışmada etik açıdan bir sakınca olmadığına ve uygulanabilirliğine oy birliği ile,

Karar verilmiştir.

Prof.Dr.Orhan KILMACI
Başkan

Ek 4. Uluslararası Öğrencilerin Çalışma Anketine Katılımı Talep Eden Elektronik Posta

The screenshot shows a Gmail inbox with the following elements:

- Search Bar:** "Postalarda arayın" (Search in posts)
- Left Sidebar:**
 - Oluştur (Create)
 - Gelen Kutusu (Inbox) - 1
 - Yıldızlı (Starred)
 - Ertelenenler (Deferred)
 - Gönderilmiş Postalar (Sent)
 - Taslaklar (Drafts) - 1
 - ERASMUS
 - STAJ
 - YDYO
 - Diğer (Other)
- Right Sidebar:**
 - Yaklaşık 66 ileti dizisinden 15. (Approximately 66 messages from 15 series)
 - Print, Share, and other action icons.
- Email Content:**
 - Subject:** Online Anket Çalışması (Online Survey)
 - From:** Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı <ogrisl@dpu.edu.tr>
 - Date:** 16 Mayıs Per 08:58
 - Body:**

Değerli öğrencimiz, bu anket Üniversitemiz Yabancı Diller Yüksekokulunda görev yapmakta olan, Öğr. Gör. Merve KONYAR tarafından Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Akademik Türkçe İhtiyacının araştırılması amacıyla hazırlanmıştır. Çalışmaya katkıda bulunmak isterseniz linki tıklayarak anketi doldurabilirsiniz. Desteginiz için teşekkürler.

<https://www.surveymonkey.com/r/6MT&J&P>
 - Buttons:** Yanıtla (Reply), Yönlendir (Forward)

Ek 5. İnternet Ortamında Paylaşılan Anket İsteği



Mustafa Altun ▶ Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi
12 Mayıs, 18:44 · 

Anket İsteği: Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'ndan Merve Konyar Hocamızın bir anket isteği. Tez çalışması... Daha Fazlasını Gör

YABANCI UYRUKLU ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK TÜRKÇE İHTİYACI

tr.surveymonkey.com



Ek 6. Uluslararası Öğrencilerin Akademik Türkçe İhtiyaçlarını Belirlemeye Yönelik Anket

YABANCI UYRUKLU ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK TÜRKÇE İHTİYACINI BELİRLEMeye YÖNELİK ANKET

Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda öğretim görevlisi olarak çalışmaktayım. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bilim Dalı'nda yüksek lisans çalışmamı sürdürmekteyim ve yabancı uyruklu öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik bir tez çalışması yapmaktayım. Gerekli verileri elde etmek için sizden ankette bulunan soruları dikkatlice okumanızı ve kendinize en uygun bulduğunuz seçeneği işaretlemenizi rica ederim. 1. bölümde açık uçlu sorular bulunmaktadır. Bu sorulara kısa cevaplar yazmanız beklenmektedir. 2. bölümde ise akademik Türkçe konusunda dört temel beceri kapsamında bazı alt beceriler belirtilip sizden bu beceriler konusunda ne kadar yetkin olduğumuzu 1'den 5'e kadar derecelendirilmiş sütunlara işaretlemeniz istenmektedir. Ankete katılımınız gönüllülük esasına bağlı olmakla beraber katılımınız durumunda verdiğiniz bilgilerin izniniz dışında başka bir çalışmada kullanılmayacağını taahhüt ederim. Çalışmaya katkı sağladığınız ve soruları özenle ve eksiksiz doldurduğunuz için çok teşekkür ederim.

Çalışma ile ilgili herhangi bir sorunuz veya merak ettiğiniz husus olduğu takdirde aşağıdaki iletişim bilgilerinden şahsıma ve tez danışmanım Doç. Dr. Fatih Yılmaz'a ulaşabilirsiniz.

Öğr. Gör. Merve KONYAR

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim
Dalı

merve.konyar@dpu.edu.tr

0 274 265 20 23 / 1722

Doç. Dr. Fatih YILMAZ

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Eğitim Fakültesi

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

fatih.yilmaz@gop.edu.tr

BÖLÜM 1

Lütfen aşağıdaki sorulara kısa olacak şekilde cevaplarınızı yazınız.

1. Okuduğunuz üniversitedeki fakülteniz ve bölümünüz nedir?
2. Kaçınıcı sınıftasınız?
3. Ağırlıklı not ortalamanız nedir?
4. Fakülteci bölümünüze geldiğinizde Türkçe bakımından zorlandınız mı?
5. Akademik Türkçe açısından kendinizi yeterli görüyor musunuz?
6. Sizce, TÖMER'lerde veya bölümünüze devam ederken bölümünüzle ilgili akademik Türkçe dersi verilmeli mi?

BÖLÜM 2

Sol tarafta belirtilen alt becerilere ne kadar hâkim olduğunuzu sağ taraftaki sütunlara 1'den 5'e kadar bir değer arasında seçim yaparak işaretleyiniz. Lütfen yalnızca bir işaretleme yapınız.

1. Çok Kötü
2. Kötü
3. Orta
4. İyi
5. Çok İyi

AKADEMİK KONUŞMA BECERİSİ İLE İLGİLİ ALT BECERİLER	Sol tarafta belirtilen akademik konuşma ile ilgili beceriler konusunda ne kadar yetkinsiniz?				
	1 (Çok Kötü)	2 (Kötü)	3 (Orta)	4 (İyi)	5 (Çok İyi)
Hoşlandığım veya hoşlanmadığım şeyleri gerekçe sunarak ifade edebilirim.					
Derslerimle alakalı konularda arkadaşlarım ile fikir alışverişinde bulunabilirim.					
Derste soru sorabilir ve sorulan soruya cevap verebilirim.					
Bir fikre gerekçe sunarak katılabilir veya karşı çıkabilirim.					
Derste bir tartışmaya katılarak fikrimi savunabilirim.					
Bir bilgiyi özetleyebilir ve başkasına aktarabilirim.					
Dersle ilgili sunum yapabilirim.					
Sınıf içi tartışmalara katkı sağlayabilirim.					

BÖLÜM 3

Sol tarafta belirtilen alt becerilere ne kadar hâkim olduğumuzu sağ taraftaki sütunlara 1'den 5'e kadar bir değer arasında seçim yaparak işaretleyiniz. Lütfen yalnızca bir işaretleme yapınız.

1. Çok Kötü
2. Kötü
3. Orta
4. İyi
5. Çok İyi

	Sol tarafta belirtilen akademik dinleme ile ilgili beceriler konusunda ne kadar yetkinsiniz?				
AKADEMİK DİNLEME BECERİSİ İLE İLGİLİ ALT BECERİLER	1 (Çok Kötü)	2 (Kötü)	3 (Orta)	4 (İyi)	5 (Çok İyi)
Derste anlatılan konuyu anlayabilirim.					
Dinlemeye dayalı ders materyallerinde (videolar, ses kayıtları, filmler, vb.) anahtar kelimeleri, ana fikirleri ve önemli detayları anlayabilirim.					
Derslerle alakalı konuşma, belgesel veya video izlerken içeriği anlayabilir, anladıklarımı ifade edebilirim.					
Derslerimle alakalı akademik konuşmaları ve tartışmaları takip edebilir ve anlayabilirim.					
Sınıf içi tartışmaları takip edebilir ve anlayabilirim.					

BÖLÜM 4

Sol tarafta belirtilen alt becerilere ne kadar hâkim olduğunuzu sağ taraftaki sütunlara 1'den 5'e kadar bir değer arasında seçim yaparak işaretleyiniz. Lütfen yalnızca bir işaretleme yapınız.

1. Çok Kötü
2. Kötü
3. Orta
4. İyi
5. Çok İyi

AKADEMİK OKUMA BECERİSİ İLE İLGİLİ ALT BECERİLER	Sol tarafta belirtilen akademik okuma ile ilgili beceriler konusunda ne kadar yetkinsiniz?				
	1 (Çok Kötü)	2 (Kötü)	3 (Orta)	4 (İyi)	5 (Çok İyi)
Derste tahtaya yazılanları veya sunumları okuyup anlayabilirim.					
Ders materyallerini (kitap, makale, not, sunum) anlayabilirim.					
Okuduğum materyalin içerisindeki önemli bir bilgiyi bulabilirim.					
Sınavlardaki yönergeleri anlayabilirim.					
Okuduğum makalelerdeki neredeyse bütün kelimeleri anlayabilirim.					
Ders materyallerinde geçen bilmediğim kelimeleri konunun bağlamından çıkarabilirim.					
Okuduğum makalelerden veya kitaplardan dersle alakalı çıkarım yapabilirim.					
Okuduğum makale ve kitaplarda bilimsel gerçekler ve fikirleri ayırt edebilirim.					
Bölümümle alakalı güncel metinleri (makaleleri veya haberleri) okuyup anlayabilirim.					
Okuduğum makalenin türünü ve amacını anlayabilirim. (sebep-sonuç, karşılaştırma, tartışma vb.)					

BÖLÜM 5

Sol tarafta belirtilen alt becerilere ne kadar hâkim olduğunuzu sağ taraftaki sütunlara 1'den 5'e kadar bir değer arasında seçim yaparak işaretleyiniz. Lütfen yalnızca bir işaretleme yapınız.

1. Çok Kötü
2. Kötü
3. Orta
4. İyi
5. Çok iyi

AKADEMİK YAZMA BECERİSİ İLE İLGİLİ ALT BECERİLER	Sol tarafta belirtilen akademik yazma ile ilgili beceriler konusunda ne kadar yetkinsiniz?				
	1 (Çok Kötü)	2 (Kötü)	3 (Orta)	4 (İyi)	5 (Çok İyi)
Sınavlardaki açık uçlu sorulara cevap verebilirim.					
Dilekçe gibi resmi yazılar yazabilirim.					
Elektronik posta yazabilir ve cevaplayabilirim.					
İyi organize edilmiş akademik paragraflar yazabilirim.					
İyi organize edilmiş kısa akademik ödevler hazırlayabilirim.					
Basılı materyalleri okuyup anladıklarımı yazılı olarak özetleyebilirim.					
Türkçe akademik yazılar yazarken noktalamayı doğru kullanabilirim.					
Derslerimle alakalı yazı yazarken uygun kelimeler seçebilirim.					
Sınavlarda, ödevlerde veya yazdığım makalelerde karmaşık dilbilgisi kuralları içeren cümleleri kullanabilirim.					
Ödev için topladığım veriler hakkında rapor yazabilirim.					
Araştırma makaleleri yazabilirim.					

Ek 7. Öğretim Üyeleri ile Yapılan Görüşmeye Ait Sorular

Uluslararası Öğrencilerin Akademik Türkçe Yeterlikleri Konusunda Öğretim Üyelerinin Görüşleri

1. Uluslararası öğrencilerin bölümlerine başladıkları ilk yılda akademik Türkçe açısından yetkinlik düzeyleri nasıldı?
2. Uluslararası öğrencilerin eğitimlerine devam ederken akademik Türkçe açısından yetkinlik düzeyleri nasıldır?
3. Uluslararası öğrenciler özelinde düşünüldüğünde, ders esnasında karşılaştığımız zorluklar nelerdir?
4. Dört temel dil becerisi (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) konusunda uluslararası öğrenciler en çok hangi beceride zorluk çekmektedir?
5. Uluslararası öğrenciler, akademik Türkçe açısından yazılı ödevlerde ve sınavlarda ne kadar yetkin durumdadır?
6. Uluslararası öğrencilerinizin, akademik Türkçe konusunda derse katkılarını (sınıf tartışmalarına katılma, yöneltilen soruları cevaplama, bir konuda soru yöneltme, vb.) nasıl değerlendirirsiniz?
7. Uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe eksikliklerini giderebilmek için bir öneriniz var mı?

Ek 8. Örnek Ders İçerikleri

Örnek Üniteler ve İçerikleri Hakkında Genel Bilgiler

1. Örnek üniteler, her üniteye ait bir tema etrafında hazırlanmıştır.
2. Ünitenin başında ünite sorusu olarak eleştirel düşünme sorusu bulunmaktadır.

“Düşünelim” kısmında;

1. Temayla alakalı genel sorular bulunmaktadır.
2. Öğrencilerin, temayla alakalı arka plan bilgilerin aktifleştirerek derse hazır hale gelmeleri amaçlanmaktadır.
3. Diğer akademik Türkçe kitaplarında kullanılmayan akademik konuşma becerisine üniteye başlarken yer verilmiştir.

“Kısaca Yazalım” kısmında;

1. Öğrenciler, eleştirel düşünme becerisi ile ünite sorusuna verdikleri cevapları ve “Düşünelim” bölümündeki sorulara verdikleri cevapları kullanarak aktifleştirdikleri arka plan bilgileri ile “Kısaca Yazalım” kısmında verilen konu üzerine kısaca bildiklerini ifade ederler.
2. Bu bölüm, hem bilgileri toplama hem de üniteye hazırlanma açısından önemlidir.

“Okuyalım” kısmında;

1. Ünite temasına ilişkin metin ve metin içerisindeki kelimelerden oluşturulmuş kelime alıştırmaları ile metin sonrası alıştırmalarını içermektedir.
2. Kelime alıştırmaları kısmında, kelimeler, kelime türü ve açıklaması ile birlikte verilmiş ve çoğu Dolmacı (2015)’in hazırladığı “1010 Akademik Türkçe Kelime Listesi”nden seçilmiş kelimelerdir.

“Yazalım” kısmında;

1. Yazma öncesi aktiviteler bulunmaktadır. Bu aktiviteler, genellikle bir yazma alt becerisini öğretmeye yönelik bilgi kısmından ve bu kısma ilişkin alıştırmalardan oluşmaktadır.
2. Öğrencilerin, bu kısımda artık metin ve ünite esnasında topladıkları bilgileri, kendi eleştirel dünyalarında sentezleyerek, hedef yazma becerisini de kullanarak ifade etmeleri beklenmektedir.

Örnek Ünite 1: Teknoloji ve Sağlık

Ünite Sorusu: Teknoloji insanları tembelleştirir mi?

Düşünelim

1. Temayla alakalı genel sorular bulunmaktadır. Örneğin; “*Hangi teknolojik aleti kullanıyorsunuz? Televizyon izler misiniz? Neden? Günde kaç saat televizyon izlersiniz?*”
2. Öğrencilerin, temayla alakalı arka plan bilgilerin aktifleştirerek derse hazır hale gelmeleri amaçlanmaktadır.

“Kısaca Yazalım”

1. Öğrenciler ünite sorusuna ve düşünme sorusuna verdikleri cevaplar ile aktifleştirdikleri arka plan bilgileri ile “Televizyon izlemenin insanlar üzerindeki etkisi” üzerine kısaca bildiklerini yazarlar.
2. Bu kısım üniteye hazırlık yapma ve ön bilgiyi aktifleştirme açısından önemlidir.

“Okuyalım”

1. Bu kısımda öğrenciler “Televizyon izlemek insanları aptallaştırır mı?” başlıklı bir makale okuyacak ve metne ilişkin alıştırmaları yapacaklardır.

Kelime Öğrenelim:

- Kelime alıştırmaları kısmında, kelimeler, kelime türü ve açıklaması ile birlikte verilmiş ve çoğu Dolmacı (2015)’in hazırlanmış olduğu “1010 Akademik Türkçe Kelime Listesi”nden seçilmiş metin içerisinde kullanılan ve önem derecesi yüksek olan kelimelerdir.

Metin Aktivitesi 1:

- Bu kısımda öğrencilerin metinden elde ettikleri bilgileri karşılaştırma yaparak tabloya yerleştirmeleri istenir. Karşılaştırma yapma da akademik bir beceri olduğundan, bu aktivitede kullanılmıştır.

Metin Aktivitesi 2:

- Bu kısımda doğru ve yanlış olarak işaretlenmesi gereken ifadeler vardır. Bu bölümde öğrenciden metni iyice anlaması, metinde tarayarak okuma yapması ve çıkarım yapması gibi alt becerileri kullanması beklenmektedir.

Metin Aktivitesi 3:

- Bu kısımda da metne dayalı ve metinden doğrudan elde edilebilecek ve yine tarayarak okuma yapma becerisi kullanarak çözülecek açık uçlu sorular bulunmaktadır.

“Yazalım”**Başlarken:**

- Bu kısımda yazma öncesi aktiviteler ile öğrencinin arka plan bilgisi ve metinden elde edilen bilgileri sentezlemesi beklenmektedir.

Yazma Becerisi:

- Bu bölümde iyi bir paragrafı oluşturan unsurlardan bahseden bilgiler verilmiştir. Bu kısımda ana fikir cümlesinin, destekleyici cümlelerin, örnekleme cümlelerin ve sonuç cümlesinin ne olduğunu açıklayan bilgilere yer verilmiştir.

Yazmaya Başlarken:

- Bu kısımda yazma becerisi olarak, paragrafı oluşturan unsurlarla ilgili ve ünite temasıyla ilişkin aktiviteler yer almaktadır.

Yazıyorum

- Bu bölümde öğrencilerden seçtikleri bir teknolojik ürünün etkileri hakkında, paragrafı oluşturan unsurları dikkatlice kullanarak bir paragraf yazmaları istenmektedir.

ÖRNEK ÜNİTE 1: TEKNOLOJİ VE SAĞLIK
TEKNOLOJİ İNSANLARI TEMBELLEŞTİRİYOR MU?

Düşünelim.

1. Hangi teknolojik aletleri kullanıyorsunuz?
2. Televizyon izler misiniz? Neden? Günde kaç saat televizyon izliyorsunuz?

Kısaca yazalım.

1. Televizyon izlemenin insanlar üzerindeki etkisi nedir?
-
-

Okuyalım.

Bu kısımda televizyon izlemenin etkileri üzerine bir metin okuyacaksınız. Metinde okuduklarınızı daha sonra “Yazalım” bölümünde kullanabilirsiniz.

Kelime Öğrenelim

Etki (isim): bir olayın veya durumun sonucu
Etkile- (fil): bir olay veya durumun sonucunda değişikliğe uğramak
Aşırı (zarf): gereğinden fazla, çok fazla
Olumsuz (sıfat): yararlı olmayan
Hafıza (isim): yaşantıların veya durumların beyindeki yeri, bellek
Araştırma (isim): bilim veya sanatla ilgili çalışma

A. Aşağıdaki cümleleri tablodan uygun bir kelime seçerek doldurunuz.

1. Bilim insanları teknolojinin faydaları hakkında birçok _____ yapmıştır.
2. Kilo almanın bir nedeni de _____ uyumaktır.
3. Sıcak havaların _____-si ile insanlar sürekli hasta olmaktadır.
4. Bu kadar bilgiyi akılda tutabilmek için iyi bir _____ gereklidir.
5. İnsanlar hayatlarının her anında _____ durumla karşılaşabilir.
6. Hava kirliliği yalnızca insanları değil hayvanları da _____ r.

Metin İle Çalışalım

Televizyon izlemek insanları aptallaştırır mı?

Televizyon hayatımızda oldukça önemli bir yere sahiptir. Fakat hala televizyonun ne gibi olumlu etkileri ve olumsuz etkileri olduğu tartışılmaktadır. Televizyon izlemek bilgilendiricidir ve dil gelişimini de etkiler. Öte yandan aşırı televizyon izlemenin çocuklarda olumsuz etkileri vardır. Örneğin, aşırı televizyon izleyen çocuklar okulda sorun yaşayabilir ve bozuk davranış gösterebilirler. Yaşlı insanlarda da aşırı televizyon izlemenin bazı olumsuz etkileri vardır. Bazı araştırmalara göre, uzun süre televizyon izlemenin hafızayı etkilediği ortaya çıkmıştır.

Londra Üniversitesi'nde aşırı televizyon izlemenin etkileri üzerine bir araştırma yapılmıştır. Bu araştırma 6 yıl sürmüştür. Araştırmaya 50 yaş üstü 3.590 kadın ve erkek katılmıştır. 6 yıl boyunca katılımcılara günde kaç saat televizyon izledikleri sorulmuştur. Araştırmanın sonucunda televizyon izleme süresinin hafızayı etkilediği ortaya çıkmıştır. Günde 3,5 saatten fazla televizyon izleyen katılımcıların sözel hafızası, daha az televizyon izleyen kişilere göre daha kötüdür. Bu kişiler, daha önce duydukları kelimeleri hatırlarken zorluk çekmektedir. Peki, bu durumun sebebi nedir?

Araştırmacılara göre, televizyon izlemek insan beynini açık tutuyor ama odaklanmalarını zorlaştırıyor. Bir diğer sebep ise, televizyonda izlenen programlardaki görsel ve duygusal stres olabilir. Stres de beyni doğrudan etkileyen bir durumdur. Son olarak, aşırı televizyon izleyen kişiler kitap okumak, oyun oynamak veya etkinlik yapmaktan uzaklaştığı için de hafızaları olumsuz etkilenmektedir.

Sonuç olarak araştırmacılar hala televizyon izlemenin etkilerini tam olarak bulamadıklarını ifade ediyorlar. Bu konudaki çalışmaların sürmesi, insan sağlığı için oldukça önemlidir.

A. Aşağıdaki tabloyu doldurunuz.

Televizyon izlemenin olumsuz etkileri:

Çocuklar için...	Yaşlılar için...

B. Aşağıdaki cümleleri okuduğunuz metne göre doğru olanlarını "D", yanlış olanlarını "Y" ile işaretleyiniz.

___ Uzun süre televizyon izlemek hafızayı etkilemektedir.

___ Araştırmaya 3.590 kadın ve 3.590 erkek katılmıştır.

___ Televizyon izlemek stres kaynağı olabilir.

___ Araştırmacılar, televizyon izlemenin etkilerini tam olarak bulmuşlardır.

C. Soruları metne göre cevaplayınız.

1. Aşırı televizyon izlemenin çocuklar üzerindeki etkileri nelerdir?
2. Aşırı televizyon izlemenin insan beynine olan olumsuz etkileri nelerdir?
3. Aşırı televizyon izleyen kişiler hangi aktivitelerden uzaklaşırlar?

Yazalım.

Bu kısımda bir teknolojik ürünün hayatınızdaki etkileri üzerine bir paragraf yazacaksınız.

Yazınızı tasarlarken ünitede geçen kelimeleri ve metinde geçen bilgileri kullanabilirsiniz.

Başlarken

1. Hangi teknolojik ürünleri kullanıyorsunuz?
2. Bu teknolojik ürünlerin olumlu ve olumsuz etkilerini aşağıdaki tabloya yazınız.

Olumlu etkiler...	Olumsuz etkiler...

Yazma Becerisi

İyi bir paragrafı oluşturan yapılar şunlardır:

Ana fikir Cümlesi	Destekleyici Cümleler	Örnekleyici Detaylar	Sonuç Cümlesi
----------------------	--------------------------	-------------------------	------------------

Ana fikir cümlesi: Yazılan yazıya ve yazıda bahsedilen fikri açıklayan giriş cümlesidir.

Destekleyici cümleler: Ana fikri desteklemek ve detaylandırmak için kullanılan yardımcı ve açıklayıcı fikir cümleleridir.

Örnekleyici cümleler: Ana fikre bağlı olarak ifade edilen destekleyici cümleleri örneklemek ve açıklamak için kullanılan cümlelerdir.

Sonuç cümlesi: Tüm yazıyı ve fikri özetleyen veya yazılanlara göre bir tavsiyede bulunan yazının sonunda yer aşan cümledir.

Yazmaya Başlarken

Aşağıda verilen örnek paragrafta belirtilen paragrafı oluşturan yapıları inceleyip gerekli yerleri doldurunuz.

Ana fikir cümlesi → Sosyal medyanın hayatımızda olumsuz etkileri vardır.

Destekleyici cümle → (1) İnsanlar sosyal medyada aşırı zaman harcarlar.

Örnekleyici Detay 1: Bazı insanlar günde 3 bazıları ise 10 saatini sosyal medyada geçirirler.

Destekleyici cümle → (2) Sosyal medya kullanan insanlar kendilerini sürekli mutsuz hissederler.

Örnekleyici Detay 2: İnsanlar sadece mutlu anlarını paylaştıkları için, diğer insanlar mutsuz olduklarında sadece kendilerini mutsuz hissederler.

Destekleyici cümle → (3) _____

Örnekleyici Detay 3: Örnek vermek gerekirse, uykusuz kalma, göz hastalıkları ve bazı psikolojik rahatsızlıklar sosyal medya kaynaklıdır.

Sonuç Cümlesi → _____

Yazıyorum

A. Seçtiğiniz teknolojik ürünün etkileri hakkında bir paragraf yazınız.

Örnek Ünite 2: Meslekler

Ünite Sorusu: İyi bir meslek sahibi olmak ne anlama gelir?

Düşünelim

1. Temayla alakalı genel sorular bulunmaktadır. Örneğin; “Hayalinizdeki meslek nedir? İleride hangi mesleğe sahip olmak istersiniz? Neden?”
2. Öğrencilerin, temayla alakalı arka plan bilgilerin aktifleştirerek derse hazır hale gelmeleri amaçlanmaktadır.

“Kısaca Yazalım”

1. Öğrenciler ünite sorusuna ve düşünme sorusuna verdikleri cevaplar ile aktifleştirdikleri arka plan bilgileri ile “Sizce geleceğin mesleği nedir?” üzerine kısaca bildiklerini yazarlar.
2. Bu kısım üniteye hazırlık yapma ve ön bilgiyi aktifleştirme açısından önemlidir.

“Okuyalım”

1. Bu kısımda öğrenciler “Meslekler ve Fikirler” başlıklı bir makale okuyacak ve metne ilişkin alıştırmaları yapacaklardır.

Kelime Öğrenelim:

- Kelime alıştırmaları kısmında, kelimeler, kelime türü ve açıklaması ile birlikte verilmiş ve çoğu Dolmacı (2015)’in hazırlamış olduğu “1010 Akademik Türkçe Kelime Listesi”nden seçilmiş metin içerisinde kullanılan ve önem derecesi yüksek olan kelimelerdir.

Metin Aktivitesi 1:

- Bu kısımda öğrencilerin metinden elde ettikleri tarayarak ve kaymağını alarak okuma yöntemlerini kullanarak tabloyu doldururlar.

Metin Aktivitesi 2:

- Bu kısımda doğru ve yanlış olarak işaretlenmesi gereken ifadeler vardır. Bu bölümde öğrenciden metni iyice anlaması, metinde tarayarak okuma yapması ve çıkarım yapması gibi alt becerileri kullanması beklenmektedir.

Metin Aktivitesi 3:

- Bu kısımda öğrencilere sözlük kullanma becerisi kazandırmak ve bu beceriyi geliştirmek amaçlanır. Örnek olarak metinden seçilen eş sesli iki kelimenin farklı anlamlara geldiği ve birinin günlük dilde ve diğerinin de akademik dilde kullanıldığı ifade edilir.
- Alıştırma olarak, “çalışmak” fiilinin iki farklı sözlük anlamı verilmiştir. Buna ilişkin olan aktivitede ise öğrencilerin cümlede geçen “çalışmak” fiilinin hangi anlama geldiğini bulması istenmiştir.
- Bu bölüm öğrencilerin sözlük kullanma, sözcüğün hangi anlamda kullanıldığını kavrama ve cümlenin bağlamından kelimenin anlamını çıkarma gibi akademik becerileri kazandırmak hedeflenmektedir.

“Yazalım”

Başlarken:

- Bu kısımda yazma öncesi aktiviteler ile öğrencinin arka plan bilgisi ve metinden elde edilen bilgileri sentezlemesi beklenmektedir.

Yazma Becerisi:

- Bu bölümde yazma alt becerisi olarak paragrafı oluşturan unsurlara ilişkin farklı bir aktiviteye yer verilmiştir. Bu aktivite içerisinde paragrafı oluşturan unsurlara yönelik çoktan seçmeli sorular ve sonuç cümlesi yazma gibi yazma aktivitesi de barındıran kısımlar vardır.

Yazmaya Başlarken:

- Bu kısımda yazma becerisi olarak, paragrafı oluşturan unsurlarla ilgili ve ünite temasıyla ilişkin aktiviteler yer almaktadır.

Yazıyorum

- Bu bölümde öğrencilerden hangi mesleğe sahip olmak istediklerini ve nedenlerini, paragrafı oluşturan unsurları dikkatlice kullanarak bir paragraf yazmalarını istenmektedir.

ÖRNEK ÜNİTE 2: MESLEKLER**İYİ BİR MESLEK SAHİBİ OLMAK NE ANLAMA GELİR?**

Düşünelim.

1. Hayalinizdeki meslek nedir?
2. İleride hangi mesleğe sahip olmak istiyorsunuz?

Kısaca yazalım.

1. Sizce, geleceğin mesleği nedir? Neden? Açıklayınız.
-
-

Okuyalım.

Her insanın sahip olduğu veya hayal ettiği bir meslek vardır. Bu metinde farklı mesleğe sahip olan insanlarla işleri ile ilgili yapılan röportajı okuyacaksınız.

Kelime Öğrenelim

sorumluluk (isim): bir kimsenin yapmak zorunda olduğu iş, görev
yoğun (sıfat): normalden fazla, aşırı
çalışma şartı (isim tamlaması): bir kimsenin nasıl çalıştığı ve çalışma ortamı
müşteri (isim): bir kişi veya kurumdan hizmet alan ve karşılığında para ödeyen kimse
emekli (isim): belirli bir süre çalıştıktan sonra yasa gereği işi bırakmak
gün aşırı (tamlama): iki günde bir, bir gün ara ile

A. Aşağıdaki cümleleri tablodan uygun bir kelime seçerek doldurunuz.

- Her işin bir _____ vardır. Bu yüzden bazı meslekleri yapmak daha kolayken bazıları daha zordur.
- Bu çiçeği _____ sulamak gerekiyor. Her gün sulamak ona zarar verir.
- Bu markete günde 500 _____ geliyor.
- O kadar _____ hafta geçirdim ki toplamda sadece 10 saat uyudum.
- Her öğrencinin bu ödevde kendi _____-larını bilmesi lazım.
- Hayatının 40 senesini öğretmen olarak geçirdikten sonra _____ oldu.

Metin İle Çalışalım

MESLEKLER VE FİKİRLER

Bazı insanlar mesleklerini severken, bazıları ise yaptıkları işten hiç zevk almazlar. İyi bir meslek seçmek çok zor bir süreçtir.

A. DİYETİSYEN

Ne iş yapıyorsunuz? Bir hastanede diyetisyen olarak çalışıyorum.

İş yerinizdeki sorumluluklarınız nelerdir? İnsanlara sağlıklı yaşamaları konusunda yardımcı oluyorum. İnsanların kilo vermeleri için onlara uygun beslenme önerileri sunuyorum. Bazen de sağlıklı kilo almalarına yardımcı oluyorum.

Neden bu mesleği seçtiniz? İnsanlara yardım etmeyi seviyorum. Onların sıkıntılarını çözmek beni mutlu ediyor. Sabırlı birisi olduğumdan, yoğun çalışma günleri beni zorlamıyor.

Çalışma şartlarınız nelerdir? Hafta içi her gün çalışıyorum. İstedğim kıyafetle işe gelebiliyorum. Fakat çalışma saatlerim esnek değil. İşim 9.00'da başlıyor ve 17.00'de bitiyor.

İşinizi seviyor musunuz? Doğrusunu söylemek gerekirse, diyetisyen olmak benim hayal ettiğim meslekti.

B. AŞÇI

Ne iş yapıyorsunuz? Bir restoranda aşçı olarak çalışıyorum.

İş yerinizdeki sorumluluklarınız nelerdir? Müşterilerin siparişlerini en iyi ve en hızlı şekilde hazırlamam gerekiyor. Bir yemeği kötü veya geç hazırladığım zaman sıkıntı yaşayabiliyorum. Bunlar dışında ise yemek yapmak benim için tam anlamıyla bir sanattır.

Neden bu mesleği seçtiniz? Farklı ürünlerden yeni bir yemek yaratıyorum. Bir düşünün, soğan, patates, et, patlıcan... Ben bunlardan harika bir kebab yapıyorum. Çocukken mutfakta

birçok sebzeı karıştırıp yemek yapardım. Sanırım ebeveynlerimin desteği ile aşçı olmayı seçtim çünkü bu yeteneğimi onlar keşfettiler.

Çalışma şartlarınız nelerdir? Haftada 6 gün çalışıyorum. İşim sabah 7.00'de başlıyor ve akşam 7.00'de bitiyor. Oldukça yoğun bir programım var. Boş günümde dinleniyorum. Ayrıca yaz mevsiminde yemek yapmak da çok zor olabiliyor.

İşinizi seviyor musunuz? Kesinlikle. Aşçı olmak çok zor ama başka bir iş yapamayacağımı düşünüyorum.

C. OTOBÜS ŞOFÖRÜ

Ne iş yapıyorsunuz? Bir firmada otobüs şoförü olarak çalışıyorum.

İş konusundaki sorumluluklarınız nelerdir? Öncelikle, trafikte çok dikkatli olmam gerekiyor. Küçük bir hata, kaza yapmama neden olabilir. Yolcuları istedikleri yere en rahat ve en güvenli şekilde ulaştırmaya çalışıyorum. Bazı yolculuklar 15 saat sürüyor.

Neden bu mesleği seçtiniz? Araba sürmeyi çok seviyorum. Çocukken de hep otobüs sürmek istemiştim. Fakat yaşlandığım için artık keyif almıyorum. 1 yıl sonra emekli olacağım.

Çalışma şartlarınız nelerdir? Gün aşım çalışıyorum. Yolculuktan geri döndüğüm gün evde dinleniyorum. Yolculuk yaparken şirketimizin üniformasını giymek zorundayım. Dört mevsim yollardayım. Özellikle kışın bu meslek oldukça zordur.

İşinizi seviyor musunuz? Seviyordum. Fakat artık yaşlandım ve çabuk yoruluyorum. Türkiye'de gitmediğim il kalmadı. Bazı yolları ezbere biliyorum. İlk yıllarda yeni yerlere gitmek heyecan verirdi. Şimdi her yer çok sıradan geliyor, İstanbul hariç.

A. Aşağıdaki ifadelerin metinde geçen hangi mesleğe ait olduğunu yazınız.

	Meslek
1. Haftada 5 gün çalışır.	
2. Beslenme konusunda uzmandır.	
3. Günde 8 saat çalışır.	
4. Mesleğini seçmesinde anne ve babasının etkisi vardır.	
5. Mevsimler çalışma şartlarını etkiler.	
6. Her gün çalışmaz.	

B. Aşağıdaki cümleleri okuduğunuz metne göre Doğru veya Yanlış olarak işaretleyiniz.

___ Diyetisyenin görevi sadece insanların kilo vermesine yardımcı olmaktır.

___ Aşçının bir yemeği zamanında hazırlamaması onun için bir problemdir.

___ Otobüs şoförü yaşlandığı için emekli olacaktır.

___ Diyetisyen istediği saatte işe gidebilir.

___ Aşçı işe gitmediği gün evde dinlenir.

___ Otobüs şoförü için İstanbul'a gitmek heyecan vericidir.

C. Sözlük kullanalım.

Bazı kelimelerin birden çok anlamı vardır. Aşağıda altı çizili kelimeleri ve kelimenin anlamını inceleyiniz.

Lastik, esnek bir yapıya sahiptir.

•Esnek (sıfat): kolayca şekil değiştirebilen

Oldukça esnek bir çalışma programım var.

•Esnek (sıfat): değişkenlik gösteren, hep aynı olmayan

Anlamları yakın gibi görünse de, bir kelimenin ne anlama geldiğini bulmanın en iyi yollarından bir tanesi de sözlük kullanmaktır.

Çalışmak (1)

*bir işi yapmak,
bir mesleğin sorumluluğunu
yerine getirmek ve
para kazanma amaçlı bir işe
sahip olmak*

Çalışmak (2)

*Bir şeyi gerçekleştirmek için
çaba harcamak, emek vermek,
uğraşmak*

A. Yukarıda “çalışmak” fiiline ait iki tane anlam verilmiştir. Aşağıdaki cümleleri okuyup cümlede geçen “çalışmak” kelimesinin hangi anlamı ifade ettiğini yazınız.

___ Bir restoranda aşçı olarak çalışıyor.

___ Yolcuları istedikleri yere en rahat ve en güvenli şekilde ulaştırmaya çalışıyorum.

___ Haftada 6 gün çalışıyor.

___ Her defasında başarısız oluyor ama vazgeçmeyip tekrar çalışıyor.

Yazalım.

Yazmaya Başlarken

A. Aşağıda bir paragraf yazmak için hazırlanmış ana fikir ve destekleyici cümleleri vardır. Düşünceleri tamamlamak için uygun seçeneği işaretleyiniz ve boş bırakılan yerleri doldurunuz.

Yazma Becerisi

Konu: Hangi mesleği yapmak istiyorsunuz? Sizin için en uygun meslek nedir?

Ana fikir cümlesi:

Çalışma şartları ve iş yerindeki sorumluluklarım sebebiyle mühendis olmak istiyorum.

Destekleyici cümle 1:

Mühendisliğin sorumluluklarından bir tanesi teknolojik gelişmeleri sürekli takip etmektir. _____.

A) Çünkü iyi bir mühendisin sürekli yeni şeyler öğrenmesi lazımdır.

B) Çalışma saatleri bazen çok fazladır.

Destekleyici cümle 2:

Bir mühendis için çalışma şartları her zaman iyi değildir. Fakat bilgisayar mühendisi için çalışma şartları gayet iyidir. Çünkü bilgisayar mühendisleri _____.

A) çok geç emekli olurlar.

B) bazı zamanlar evde de çalışırlar.

Sonuç cümlesi:

Çalışma şartları ve iş sorumluklarımı düşündüğümde kesinlikle bilgisayar mühendisi olmak istiyorum.

Sonuç cümlesi yazınız:

Yazıyorum

A. Hangi mesleğe sahip olmak istiyorsunuz? Neden?

Ana fikir cümlesi, destekleyici cümleler, örnekleyici detaylar ve sonuç cümlesi kullanarak bir paragraf yazınız. Yazınızı tasarlarken ünitede geçen kelimeleri ve metinde geçen bilgileri kullanabilirsiniz.

Örnek Ünite 3: Markalar ve Satın Alma Psikolojisi

Ünite Sorusu: İnsanlar neden marka ürün tercih eder?

Düşünelim

1. Temayla alakalı genel sorular bulunmaktadır. Örneğin; “*Hangi marka telefon kullanıyorsunuz?*” “*Neden bu markayı seçtiniz?*” “*Sizce markalara fazla para ödüyor musunuz?*”
2. Öğrencilerin, temayla alakalı arka plan bilgilerin aktifleştirerek derse hazır hale gelmeleri amaçlanmaktadır.

“Kısaca Yazalım”

1. Öğrenciler ünite sorusuna ve düşünme sorusuna verdikleri cevaplar ile aktifleştirdikleri arka plan bilgileri ile “Günümüzde insanların marka çılgınlığı yaşadığını düşünüyor musunuz?” üzerine kısaca bildiklerini yazarlar.
2. Bu kısım üniteye hazırlık yapma ve ön bilgiyi aktifleştirme açısından önemlidir.

“Okuyalım”

1. Bu kısımda öğrenciler “Markalar Neden Marka?” başlıklı bir makale okuyacak ve metne ilişkin alıştırmaları yapacaklardır.

Kelime Öğrenelim:

- Kelime alıştırmaları kısmında, kelimeler, kelime türü ve açıklaması ile birlikte verilmiş ve çoğu Dolmacı (2015)’in hazırlamış olduğu “1010 Akademik Türkçe Kelime Listesi”nden seçilmiş metin içerisinde kullanılan ve önem derecesi yüksek olan kelimelerdir.

Metin Aktivitesi 1:

- Bu kısımda öğrencilerin metinden çıkarım yapma yoluyla neden-sonuç ilişkisi kurarak verilen tablodaki boşlukları doldurmaları beklenmektedir. T
- Tablodaki cümlelerde neden belirten ve sonuç ifade eden cümleleri ayırt etme ve aralarında ilişki kurma gibi akademik becerilerin geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

Metin Aktivitesi 2:

- Bu kısımda neden sonuç ilişkisi belirten cümleler verilmiştir. Öğrencilerden cümlelerin içinde bulunan neden-sonuç ifade eden sözcük ve sözcük gruplarından cümlenin anlamına göre uygun olanı seçmeleri beklenmektedir.

“Yazalım”Başlarken:

- Bu kısımda yazma öncesi aktiviteler ile öğrencinin arka plan bilgisi ve metinden elde edilen bilgileri sentezlemesi beklenmektedir.

Yazma Becerisi:

- Bu bölümde yazma öncesinde fikirlerin düzenlenmesi ve anlamlı bir biçimde ilişkilendirilerek ifade edilmesi üzerine durulmuştur.
- Bir yazma öncesi yöntemi olan “grafik organizatörü” ve nasıl kullanılması gerektiği, temayla ilişkin aktivite ile verilmiştir.
- Bu bölümde yazma alt becerisi olarak bir fikri neden-sonuç ilişkisi bağlamında grafik organizatörü kullanarak iyi bir şekilde ifade etme alt becerisi üzerinde durulmuştur.

Yazıyorum

- Bu bölümde “Satın aldığımız veya almak istediğiniz bir ürünü düşünün. Bu ürün hangi markaya aittir? Bu markayı neden seçtiniz?” sorularından yola çıkarak bir paragraf yazmaları istenmektedir.

ÖRNEK ÜNİTE 3: MARKALAR VE SATIN ALMA PSİKOLOJİSİ**İNSANLAR NEDEN MARKA ÜRÜN TERCİH EDER?**

Düşünelim.

1. Hangi marka telefonunuz vardır? Neden bu markayı seçtiniz?
2. Sizce kullandığımız ürünler için fazla para ödüyor musunuz?

Kısaca yazalım.

1. Günümüzde insanların marka çılgınlığı yaşadığını düşünüyor musunuz? Neden?
-
-

Okuyalım.

Gelişen dünya şartları ile her ürün için birçok marka seçeneği ile karşı karşıya kalmaktayız. İnsanlar bazı markaları daha çok severken bazılarını da hiç talep etmezler. Peki, marka nedir? Bu bölümde markaların neden ünlü olduklarına yönelik bir yazı okuyacaksınız.

Kelime Öğrenelim

alışveriş (isim): para vererek bir şey satın alma
tüketici (isim): bir şey satın alan ve kullanan kişi
marka (isim): tanınmış, herkesin bildiği ürün
ünlü (sıfat): tanınmış, herkes tarafından bilinen
kullanıcı (isim): bir şeyi kullanan veya bir ürüne sahip olan kişi
karar vermek (fiil): bir şeyi yapmayı kesinleştirmek; kararlaştırmak
bilinen (sıfat): tanınmış; bilindik; herkesin bir şekilde haberi olduğu
bağlılık (isim): bağlı olma durumu; bir şeye yakınlık hissetme

A. Aşağıdaki cümleleri tablodan uygun bir kelime seçerek doldurunuz.

1. Binlerce seçenek arasından _____ ne kadar zor bir iş!
2. _____ toplumlarda insanlar üretmek yerine hazır olanı kullanırlar.
3. Bu fuara _____ şirketler değişik fikirlerini paylaşmak için katılır.
4. 1970 model arabasına o kadar _____ gösteriyor ki, hala yeni bir arabaymış gibi her gün yıkayıp temizliyor.
5. _____ artık insanların boş zaman aktivitesi oldu.
6. Bu ürünün _____-ları sürekli şikayet ediyorlar.
7. Açıkçası hiç duymadığım bir bilgisayar almaktansa, biraz fazla para verip _____ bir ürün almayı tercih ederim.
8. Alışveriş merkezleri içerisinde onlarca _____ varken, karar verebilmek bana çok zor geliyor.

Metin İle Çalışalım

MARKALAR NEDEN “MARKA”?

Günümüzde insanlar sürekli alışveriş yapmaktadır. Alışveriş merkezleri, çarşılar, dükkanlar ve büyük mağazalar alışveriş için uygun yerlerdir. Özellikle alışveriş merkezleri, tüketiciler tarafından tercih edilir çünkü insanlar birçok ünlü markayı burada bulabilirler. İnsanların marka tutkusu, alışveriş merkezlerinin her zaman dolu olmasına sebep olur. Peki, marka nedir?

Marka deyince akıllara hep büyük markalar, bilinen semboller, renkler veya reklamlar gelmektedir. *Kentucky Fried Chickens* (KFC)'yi düşündüğümüzde aklımıza kırmızı renk, gülümseyen bir adam resmi, lezzetli tavuklar ve içecekler gelmektedir. Peki, bu marka nasıl bu kadar ünlü oldu? Bunun lezzetli ürünler hazırlamaktan daha fazla sebebi vardır. Başka örnek vermek gerekirse, *Apple* 1980'de ilk kişisel bilgisayarı üretti. 1990'larda artık sadece bilgisayar üretmekle kalmayıp tablet bilgisayar, müzik çalar ve telefon üretmeye de başladılar. Hepsinin de özel bir ismi vardı *iMac*, *iPod* ve *iPhone*... *Apple* yaptığı reklamlar ile ürünlerinin değerli ve lüks olduğunu vurguladı. Böylece insanlar *Apple* ürününe sahip olmanın kendilerine bir saygınlık kattığını düşünmeye başladılar. *Apple* gibi daha birçok marka örnek olarak sayılabilir: *BMW*, *Mercedes*, *Swatch*... Bir markanın ünlü olmasındaki bir diğer neden ise her yerde kolaylıkla bulunabilir olmasıdır. *McDonald's*'i dünyada bulamayacağınız yerler çok azdır. Özellikle insanların sıklıkla rağbet ettiği şehirlerde ulaşılması en kolay yerlerde bir *McDonald's* bulabilirsiniz. Tabi ki insanların *Apple* tercih etmesindeki sebep sadece lüks ürünlere sahip olmak değildir, ya da *McDonald's*'ta yemek istemelerinin nedeni kolay ulaşılabilir olması değildir. Aşağıda insanların bir markayı satın almak istemesinin 4 nedeninden bahsedilmiştir.

1. Markalar rahatça alışveriş yapmamızı sağlar.

Tüketiciler aldıkları ürünlerin kaliteli, rahat ve kolay kullanılabilir olmasını isterler. Eğer bir ürün, önceki kullanıcılardan sürekli olumlu yorumlar alırsa, diğer insanlar da bu ürünü almak isterler çünkü bir sorunla karşılaşmayacaklarını bilirler. Güven, bir markanın ünlü olmasında belki de en önemli nedendir.

2. Markalar karar verme süremizi kısaltır.

Düşünün ki bir televizyon alacaksınız. İnternette çok bilinen bir alışveriş sitesine girdiniz, “televizyon” diye arama yaptınız ve 1793 tane sonuç elde ettiniz. Bu kadar fazla seçenekle nasıl karar vereceksiniz? Tabii ki markalara bakarak... Ünlü televizyon markalarına yoğunlaşıp daha az seçenek elde edeceksiniz. Böylelikle daha kolay ve hızlı karar vereceksiniz.

3. Markalar güven hissi verir.

İnsanlar doğaları gereği riskten kaçınır ve güven ararlar. Bu bir ürün alırken de bir seyahate çıkarken de aynıdır. Yurtdışında daha önce gitmediğiniz bir ülkeye seyahat ettiğinizi düşünün. Yemek kültürleri sizinkinden tamamen farklı bir şehirdesiniz. Yemek yemek için ünlü markaları mı yoksa şehirdeki herhangi bir yeri mi seçersiniz? İnsanların birçoğu güvende hissetmek için bu gibi durumlarda marka restoranları tercih etmektedir.

4. Zamanla tüketiciler ünlü markalara çeşitli sebeplerden dolayı bağlılık hissederler.

Bu bağlılık bir tür duygusal bağlılıktır. Örneğin, bazı insanlar *Ford* marka otomobillere bağlılık hissederken, bazıları için ise bu bir *Volkswagen*'dir. Kimi insanlar *iPhone*'dan başka telefon kullanamam derken, kimileri için de bu durum *Samsung* marka telefonlar için gereklidir. Her ünlü markanın sadık kullanıcıları vardır.

Birçok neden markaları ünlü yapmakta ve insanları bu markalara bağlı hale getirmektedir. İnsanlar güven duydukları markaları satın almak istemekte haklılar. Ne kadar pahalı olsa da bilinen markalardan alışveriş yapma alışkanlığımız devam edecek gibi görünüyor. Peki, ünlü olmak isteyen küçük markalara kimler şans verecek?

A. Aşağıdaki Neden-Sonuç tablosunu okuduğunuz metinde verilen bilgilere göre tamamlayınız.

Neden	Sonuç
1. _____ dolayı,	insanlar alışveriş merkezlerini tercih ederler.
2. _____ için,	alışveriş merkezleri her zaman doludur.
3. Apple yaptığı reklamlar ile ürünlerinin değerli ve lüks olduğunu vurguladı.	Bu şekilde, _____.
4. Eğer bir ürün hakkındaki yorumlar olumluysa,	_____.
5. _____.	Böylece insanlar alışverişte çok zaman harcamamış ve kararsız kalmamış olurlar.
6. Farklı bir ülkede insanların ilk tercihi çoğunlukla ünlü restoranlardır.	Çünkü _____.

B. Aşağıdaki cümlelerde Kahn yazılan ifadelerden doğru olanı Neden-Sonuç ilişkisine göre seçiniz.

1. Alışveriş yaparken marka ürünler alırım **böylelikle** / **çünkü** daha kaliteli olduklarını düşünüyorum.
2. Eğer / **çünkü** bir elektronik alet alacaksam, ilk önce kullananların yorumlarını okurum.
3. 5 tane araba değiştirdi ama hep aynı markayı aldı **böylece** / **çünkü** bu markaya karşı bir bağlılık hissediyorum.
4. Küçük bir şehirde yaşadığından **dolayı** / **için** internet alışverişini kullanıyor.
5. Yurtdışı seyahatlerimde her zaman ünlü restoranlarda yemek yiyorum **bu şekilde** / **bu yüzden** ne yiyeceğimi düşünerek stres yaşamıyorum.

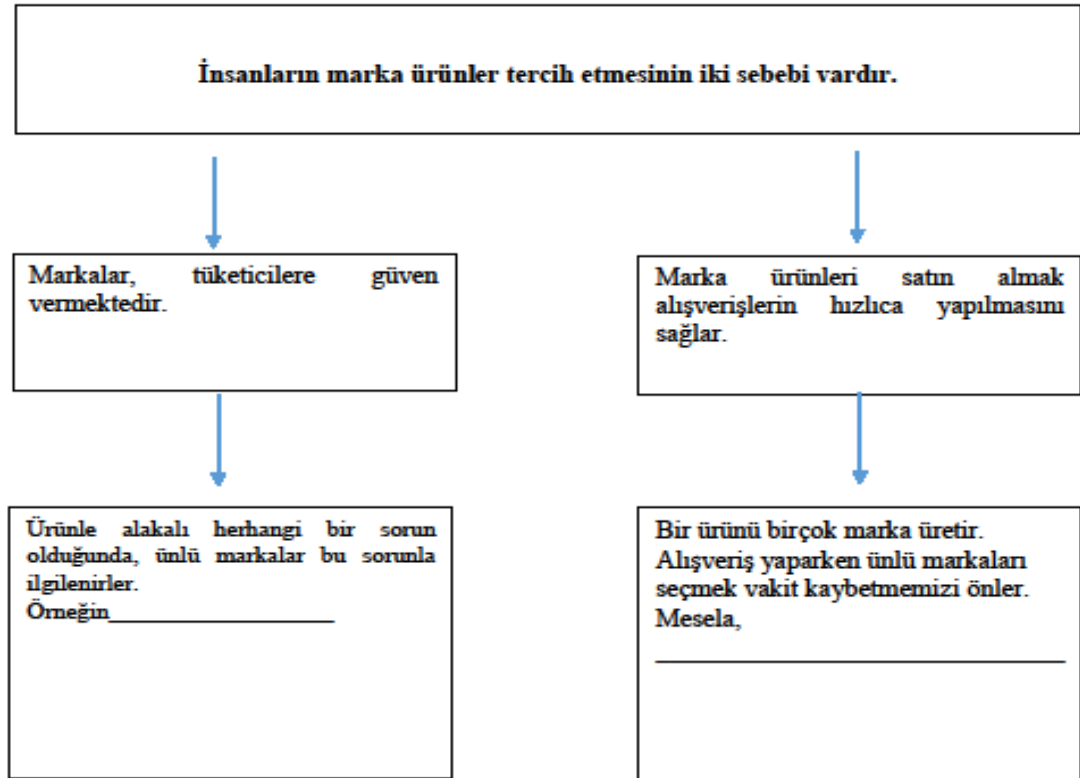
Yazılım.

Yazmaya başlamadan önce, dikkatli bir düşünme sürecinden sonra fikirleri düzenlemek oldukça önemlidir. Bu şekilde hem yazma işlemi kolaylaşır hem de yazı içerisinde bir bütünlük oluşur. Yazıdaki bütünlük, fikirlerin bir düzen ve sıra içerisinde açıkça okunması anlamına gelmektedir.

Yazına Becerisi

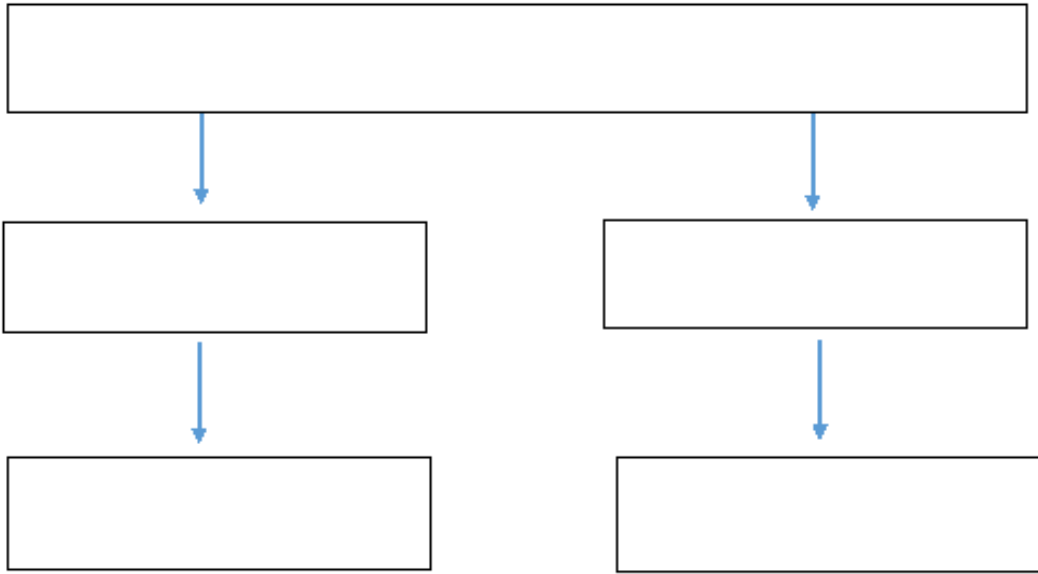
Yazma işlemi öncesinde fikirleri düzenlemek için birçok yöntem kullanılır. Bunlardan bir tanesi de “grafik organizatörü”dür.

1. Aşağıdaki grafik organizatörünü okuduğunuz metinden elde ettiğiniz bilgilere göre tamamlayınız.



Yazıyorum

1. Satın aldığımız veya almak istediğimiz bir ürünü düşünün. Bu ürün hangi markaya aittir? Bu markayı neden seçtiniz? Bu konuda neden-sonuç ilişkisi içerisinde bir paragraf yazınız. Yazmaya bağlamadan önce aşağıdaki grafik organizatörünü hazırlık için kullanınız.



Ek 9. Özgeçmiş

Adı Soyadı	Merve KONYAR
Kişisel Bilgiler	Uyruğu: T.C. Doğum Tarihi ve Yeri: 11.09.1993 - Erbaa 0 539 210 26 11
İletişim Bilgileri	merve.konyar@dpu.edu.tr mervekonyar60@gmail.com 1999 - 2007
Öğrenim Bilgileri	Atatürk İlköğretim Okulu / Erbaa 2007 – 2011 Anadolu Öğretmen Lisesi / Sinop 2011 – 2016 Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği / İstanbul
İş Deneyimi	2017 – Halen Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Öğretim Görevlisi – Yabancı Diller Yüksekokulu