



International Journal of Languages' Education and Teaching
Volume 9, Issue 1, March 2021, p. 156-179

Received	Reviewed	Published	Doi Number
20.02.2021	16.02.2021	30.03.2021	10.29228/ijlet.49558

A Study on the Preparation of Academic Turkish Course Content for International Students: Needs and Suggestions¹

Merve KONYAR² & Fatih YILMAZ³

ABSTRACT

In Turkey, the number of international students studying at the university level is 185,001 according to the Higher Education Council. Before starting their university education, international students are supposed to learn Turkish for two terms at the Turkish Learning, Research and Application Centers (TÖMER), if they cannot fulfill the requirement to pass the Turkish proficiency exam. When they start their departmental education, although they learn Turkish for two semesters at TÖMER, they have difficulty in all of the four language skills in aspect of academic Turkish. The main purposes of this research are to determine academic Turkish needs of international students at the universities in Turkey and to prepare a sample content for academic Turkish course in the light of the data obtained and previous research on academic language teaching. In this research, mixed method was adopted and the descriptive sequential design was used. In the quantitative part of the study, a 5-likert scale questionnaire was applied to 462 international students and the data obtained from the questionnaire were analyzed by descriptive methods. In the qualitative part of the study, face to face interviews were conducted with 15 instructors by using a semi-structured interview form. Sample academic Turkish course content was prepared in line with the findings obtained.

Keywords: Academic Turkish, international students, teaching Turkish as a foreign language, needs analysis.

Uluslararası Öğrenciler İçin Akademik Türkçe Ders İçeriği Hazırlanmasına Yönelik Bir Araştırma: İhtiyaçlar ve Öneriler

ÖZET

Türkiye'de üniversite düzeyinde öğrenim gören uluslararası öğrenci sayısı Yükseköğretim Kurulu'nun 2020 verilerine göre 185.001'dir. Uluslararası öğrenciler, üniversite eğitimlerine başlamadan önce, eğer Türkçe yeterlik sınavından yeterli başarıyı elde edemezler ise, Türkçe Öğrenim, Araştırma ve Uygulama Merkezlerinde (TÖMER) iki akademik dönem boyunca Türkçe öğrenirler. Uluslararası öğrenciler bölümlerine başladıklarında, TÖMER'lerde iki dönem Türkçe öğrenmelerine rağmen akademik Türkçe konusunda dört dil becerisinde de zorluk yaşamaktadırlar. Bu araştırmanın temel amacı, Türkiye'de yükseköğretim seviyesindeki uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaçlarını belirlemek ve belirlenen ihtiyaca göre akademik Türkçe dersi için literatürdeki tartışmalardan derlenerek hazırlanmış örnek bir ders içeriği sunmaktır. Bu çalışmada karma yöntem benimsenmiş ve açılımlı sıralı desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel kısmında, 462 uluslararası öğrenciye 5'li likert ölçeğinde anket uygulanmış ve anketten elde edilen veriler betimsel yöntemlerle incelenmiştir. Araştırmanın nitel kısmında ise 15 öğretim elemanı ile yarı yapılandırılmış form kullanılarak yüz yüze görüşme yapılmıştır. Elde edilen bulgulara yönelik örnek akademik Türkçe ders içeriği oluşturulmuştur.

Anahtar Kelimeler: akademik Türkçe, uluslararası öğrenciler, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, ihtiyaç analizi.

¹ Bu makale, Merve Konyar'ın "Uluslararası Öğrencilerin Akademik Türkçe İhtiyaç Analizi ve Örnek Ders İçeriği" başlıklı yüksek lisans tezinden yararlanarak hazırlanmıştır.

² Öğretim Görevlisi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, merve.konyar@dpu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1043-2387

³ Doç. Dr., Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, fatih.yilmaz@gop.edu.tr

Giriş

Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarına eğitim amaçlı gelen öğrenci sayısı yıl geçtikçe artmaktadır. Yükseköğretim Kurulu’nun 2020 istatistiklerine göre, Türkiye’de 2019-2020 akademik yılında toplamda 185.001 uluslararası öğrenci devlet ve vakıf üniversitelerinde kayıtlıdır (YÖK, 2020). Uluslararası öğrenciler, üniversite eğitimlerine başlarken ilk önce Türkçe yeterlik sınavına girerler. Bu sınavdan yeterli sonucu alan öğrenciler bölümlerine başlamaya hak kazanırlar. Yeterli sonucu alamayan öğrenciler ise Türkçe Öğrenim, Araştırma ve Uygulama Merkezlerinde (TÖMER) iki akademik dönem boyunca Türkçe öğrenirler. TÖMER’lerde genel Türkçe öğrenen öğrencilerin bölümlerine başladıklarında akademik dil yeterliliği açısından zorlandıkları çeşitli çalışmalarla ortaya konmuştur (Boylu, 2016; Demir ve Genç, 2019; Ekmekçi, 2017; Tok, 2013; Yahşi Cevher ve Güngör, 2015, 2016). Bu araştırma kapsamında da kavramsal çerçevede akademik dilin detayları, ihtiyaç analizi ve akademik Türkçe ders içeriği hazırlamak için önerilen yaklaşımlar derlenmiştir. İlerleyen bölümlerde ise araştırmanın yöntemi, bulguları, sonuç ve yorumları ve önerileri bulunmaktadır.

Akademik Dil

Akademik dilin tanımı ile ilgili literatürde birçok ifade vardır. En gelen anlamıyla, okul ortamında ve bir akademik söylem bağlamında kullanılan yazılı, sözlü, işitsel ve görsel dildir (Richards ve Schmidt, 2013). Hyland ve Hamp-Lyons’a (2002) göre ise belirli grupların iletişimsel ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik birtakım uygulamalara odaklanan dildir. Nagy ve Townsend’e (2012) göre ise akademik dil “disiplinlerle alakalı içerikler hakkında düşünmeyi ve iletişimi sağlayan özelleştirilmiş yazılı veya sözlü” dildir. Buna ek olarak, dilin akademik ortamda ve bilimsel kitaplarda kullanılan ve disiplinlere özgü dil bilimsel yapılarını içeren bir türü olduğu da sıklıkla ifade edilmiştir (Friedberg, Mitchell ve Brooke, 2017; Scarcella, 2003).

Biber (2006) akademik dilden “üniversite dili” olarak bahseder. Bu ifadenin kullanılmasındaki temel neden akademik dildeki yetkinliğin, akademik başarı için temel unsurlardan biri olmasıdır. Goldenberg ve Coleman (2010) öğrencilerin, öğrenme sürecinde öğrendiklerini aktarırlarken sözlü veya yazılı olarak akademik dile ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Akademik dilin, öğrenme süreci boyunca öğrenmeyi etkileyen bir unsur olarak var olduğunu söylemek mümkündür.

Akademik başarı için bir ön koşul olarak kabul edilebilen akademik dilin öğretimi hakkında da literatürde oldukça detaylı tartışmalar bulunmaktadır. Dudley-Evans, akademik dil öğretim sürecinde “dil öğreticisi, bölüm öğretim üyesi ve öğrenci” olmak üzere üç öğenin olduğunu ve bu öğeler arasında çift yönlü bir iletişim bulunduğunu ifade etmiştir. Akademik dil öğretimin sürecinin ise “dayanışma, işbirliği ve takım öğretimi” olmak üzere üç önemli özelliği de bulunmaktadır. Akademik dil öğrenim/öğretim sürecinde öğrenci ve öğretici arasında daha aktif bir etkileşim bulunmaktadır. Dil öğreticisi ile bölüm öğretim üyesi de öğretimin planlanması ve ders içeriğinin oluşturulması sürecinde etkileşim halindedir (Dudley-Evans, 2001). Kısacası akademik dil öğretimi, öğrencinin ihtiyaçlarına yönelik olmak üzere, öğrenci-öğretici-bölüm öğretim üyesi işbirliği ile birlikte gerçekleşen aktif bir süreçtir.

Akademik dil öğretim süreci ve ders içeriği hazırlanırken akademik dilin işlevlerinin de dikkatle ele alınması gerekmektedir. Chamot ve O’Malley (1994)’e göre akademik dilin işlevleri arasında bir bilgiyi aramak, anlamak ve sentezlemek, karşılaştırma yapmak, sıralamak, sınıflamak, ikna etmek, problem çözmek, analiz etmek, çıkarım yapmak, kanıtlamak ve değerlendirmek bulunmaktadır. Akademik dil öğretimi ise yüzeysel tarayarak okuma, gözden geçirerek okuma, metindeki fikri

tahmin etme, akademik kelimeleri bağlamdan çıkarabilme, tartışmalara katılabilme, rapor ve makale yazma, özetleme, dinleme, not alma, sözlü sunum yapabilme gibi farklı öğrenme stratejilerini öğretme ile ilişkilendirilmiştir (Flowerdew ve Peacock, 2001; Jordan, 1997).

Akademik dilin öğretimi konusunda birçok farklı görüş bulunmaktadır. Bu hususta, akademik dil öğretiminin ne olmadığı ile ilgili tartışmalar da bulunmaktadır. Zwiers (2014), akademik dilin salt alana özgü terminoloji öğretimi olmadığını ve yalnızca terminolojiye odaklı öğretimin buz dağının yalnızca görünen kısmı olduğunu belirtmiştir. Coleman ve Goldenberg (2010) de sadece ders içeriği ile alakalı kelimelerin değil söz dizimi kurallarının ve metin yapılarının da öğretilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Akademik dilin ne zaman öğretileceği de literatürde yer bulan bir başka tartışma konusudur. Scarcella'ya (2003) göre akademik dil öğretimi, temel dil öğretilmeden de yapılabilir. Dudley-Evans ve St. Johns'a (1998) göre akademik dil öğretimi için hedef dilde belirli bir yetkinlik düzeyinde olma zorunluluğu yoktur. Fakat yetişkinlerin hazırbulunuşluluk durumlarının akademik dil öğretimi için daha uygun olduğu da ifade edilmiştir (Dudley-Evans ve St. Johns, 1998).

İhtiyaç Analizi

Brown (1995), özel amaçlı dil öğretiminde ihtiyacı analizini "öğrencilerin dil öğrenme gereksinimlerini karşılayan kazanımları 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 ifade etmektedir. Daha basit bir ifade ile "tanımla, doğruyla, bilgi topla ve değerlendir" olarak basamaklandırılan sistematik bir yaklaşımdır.

İhtiyaç analizi, öğretim sürecinde (öncesi-öğretim esnası-sonrası) öğretici ve öğrenenlere katkı sağlayacak detayları sunmaktadır. İhtiyaç analizi; materyal hazırlama ve geliştirme, bir problemi belirleme ve çözüme, olası sorunları tespit etme ve çözüme, adil değerlendirme süreci hazırlama ve öğrencilere öğrencilerin ön bilgileri hakkında bilgi verme gibi faydalar sağlamaktadır. Richards ve Nunan'a (1990) göre, ihtiyaç analizinin dil öğretimi sürecine katkıları şunlardır: (1) Dil öğretim programının tasarlanması, uygulanması ve içeriği hakkında geniş çapta bilgi sunar. (2) Dil öğretim programının içeriğini ve hedeflerini geliştirmede kullanılabilir. (3) Mevcut dil öğretim programının değerlendirilmesi ve gözden geçirilmesi için veri sağlayabilir.

İhtiyaç analizinin birçok türü bulunmaktadır. *Hedef durum analizi*, amaçları, algılanan ve ürün odaklı ihtiyaçları belirlemeye; *mevcut durum analizi* dil, beceri ve öğrenme deneyimindeki güçlü ve zayıf yanları tespit etmeye; *eksiklik analizi*, öğrenenlerin mevcut ihtiyaçları ve taleplerini belirlemeye; *strateji veya öğrenme ihtiyaçları analizi*, öznel ve süreç odaklı ihtiyaçları bulmaya; *yöntem analizi*, dersin gerçekleşeceği ortam ve yöntemleri analiz etmeye; *söylem analizi*, cümlelerin bir söylem içerisinde nasıl birleştiklerini incelemeye; *kayıt analizi*, metindeki kelime ve dil bilimsel yapıları analiz etmeye; *biçim analizi*, bir metin türünü diğerinden ayıran yapıları incelemeye yöneliktir (Songhori, 2008).

Akademik Türkçe Ders İçeriği Hazırlanmasına Yönelik Tartışmalar

Özel amaçlı dil öğretiminin bir türü olarak kabul edilen akademik dil öğretiminde, özel amaçlı dil öğretiminde olduğu gibi öğrenen ihtiyaçları temel alınmaktadır (Munby, 1978). Buradan hareketle, materyal geliştirme konusunda ihtiyaç analizine başvurmak oldukça önemlidir.

Akademik dil öğretimi konusunda hangi yöntemlerin kullanılacağı da önemli tartışmalardan birisidir. Bu tartışmalardan bir tanesi ise "geniş açı" ve "dar açı" yaklaşımlarıdır. Williams'ın (1978) "geniş açı"

yaklaşımına göre, özel amaçlı dil öğretiminde dil ve beceriler farklı alanlardan konular seçilerek öğretilmelidir. Öğrencinin yalnızca kendi alanına özgü içerikler akademik dil öğretimini kısıtlayıcı niteliktedir. Dar açılı yaklaşım da elbette akademik dil öğretim sürecinde yer bulmaktadır. Fakat dar açılı bir yaklaşımda, materyal çeşitliliği daha azdır ve daha özel odaklı öğretim hedefleri bulunmaktadır. Örneğin, bankacılık sektörü çalışanlarına yönelik akademik dil öğretiminde dar açılı yaklaşım kullanmak uygun olabilir.

Akademik dil öğretiminde dar açılı ve geniş açılı tartışmalarına Basturkmen (2003) farklı bir öneri ile katılmıştır. Basturkmen, özel amaçlı İngilizce öğretiminde “Tür 1, Tür 2 ve Tür 3” olarak tanımladığı üç yaklaşım olduğunu ifade etmiştir. Tür 1’de belirli bir grubun ihtiyacına ve bu ihtiyacı gidermeye odaklı materyallerle yapılan öğretim bulunmaktadır. Tür 2’de öğrenen grupları çeşitlidir ve bu grupların ortak ihtiyaçlarına odaklı bir öğretim planlanır. Tür 1 ve Tür 2 ihtiyaç analizine dayalı bir yaklaşıma sahiptir. Tür 2 karma grupları içermesi açısından daha pratik ve ekonomik olabilmektedir. Grup üyelerinin ihtiyaçlarının çeşitlenmesi ve dil yetkinlik düzeylerinde oluşan farklılıklar Tür 2 yaklaşımında öngörülen bazı sorunlardır. Basturkmen’e (2003) göre Tür 1 ve Tür 2 yaklaşımları Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenler için uygun olabilir. Tür 3 yaklaşımının her seviyeden ve temelden öğrenciye akademik dil öğretimi için uygun olduğu söylenebilir. Bu yaklaşımda, öğrencilerin yüksek dil yetkinliklerine sahip olmaları beklenmemektedir. Basturkmen (2003) öğrencilerin bu yaklaşım aracılığıyla maruz kalma yoluyla dil becerileri geliştirdiklerini ifade etmektedir.

Akademik dil öğretimi, belirli disiplinlere ilişkin değişkenlere yönelik planlanmak zorunda değildir. Samraj (2002), dil öğreticilerinin, öğrenenlere bunu ifade etmeleri gerektiğini vurgulamıştır. Fakat yine de akademik dil öğretiminde öğrencilerin hedeflerine, amaçlarına ve geliştirmek istedikleri öncelikli becerilere yönelik bir öğretim planlanması gerekmektedir (Basturkmen, 2003). Akademik dil öğretiminde, kullanılan yöntem, hedef ve materyaller de kısıtlanmamalıdır. Örneğin, akademik dil öğretiminin terminoloji öğretimi ile kısıtlanması ve yalnızca metinlere odaklanan bir öğretimin doğru olmadığı birçok çalışmada vurgulanmıştır (Blue, 1993; Hutchinson ve Waters, 1987; Spack, 1988). Dudley Evans ve St. Johns’un (1998) da ifade ettiği gibi akademik dil öğretiminde temel akademik becerilerin öğretilmesine odaklanmak daha doğru bir yaklaşım olacaktır.

Akademik dil öğretimi konusunda bir tartışma da belirli bir disipline yönelik yoğunlaştırılmış öğretimin mi yoksa disiplinlerarası materyal ve içerikle çeşitlendirilmiş bir öğretimin mi seçilmesi gerektiği üzerinedir (Hyland, 2008). İlk yaklaşım, farklı disiplinlere de aktarılıp uygulanabilen becerilerin öğretilmesi; ikincisi ise belirli alanlara yönelik metinlere, becerilere ve dilbilgisi kurallarına odaklanması üzerine şekillenmiştir (Basturkmen, 2003).

Trimble ve Trimble’a (1978) göre, metinlerdeki dilbilgisi yapıları öğrencilerin içeriği daha doğru anlamalarına ve öğrenebilmelerine katkı sağlayabildiği müddetçe önemlidir. Bu ifadeden hareketle, akademik Türkçe dersi içeriğinde dilbilgisi kurallarının bir amaç değil araç olarak kullanıldığı bir yaklaşım izlenebilir.

Hyland (2008) akademik İngilizce öğretimini “Genel Amaçlı Akademik İngilizce” ve “Özel Akademik Amaçlı İngilizce” olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Genel amaçlı akademik İngilizce, bütün disiplinlerde ortak kabul edilen genel becerileri öğretmeye yönelikken, özel amaçlı akademik İngilizce bazı genellemeleri içerirse de farklı alanlardan farklı dilbilgisi kurallarını veya dil becerilerini değişen oranlarda kullanmaya yöneliktir. Genel amaçlı akademik İngilizcenin güçlü yanlarına bakıldığında

bazı önemli noktalara değinmek faydalı olacaktır. Hyland'e (2008) göre akademik dil öğrenmek zorlu bir süreçtir. Özellikle dil yetkinliği zayıf olan öğrenciler, alanlarına özgü akademik dil dersi almak için hazır hissetmeyebilirler. Akademik dil öğretiminde, alan bilgisine odaklı bir süreç takip etmek, öğrencileri alanlarına hazırlamak gibi basit anlaşılabilir. Belirli bir dersin veya alanın ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde hazırlanan akademik dil öğretimi süreci, öğrencileri daha önce karşılaşmadıkları bir görevi gerçekleştirme konusunda yetersiz bırakırken, akademik yabancı dil öğrencilerini de yetersiz hissedecekleri bir sürece sokmaktadır. Bu tartışmaya yönelik, Hyland (2008) öğrencilerin bilgiye nasıl erişebileceklerini öğrenmeleri gerektiğini vurgulamıştır. Spack'in (1988) de ifade ettiği gibi akademik dil "araştırma ve retorik'in genel prensiplerini" öğrenmektir. Akademik Türkçe öğretiminde de disiplinlerarası aktarılabilen becerilerin yani "öğrenmenin öğretilmesine" dayanan bir yaklaşım izlenebilir. Başarılı bir akademik dil dersi ve materyal tasarımı için öğrenenleri en üst düzeyde akademik içeriklere ve görevlere maruz bırakmak da önemli bir noktadır (Stoller, 2001).

Hyland (2008) akademik dil dersi hazırlığı hakkında birkaç noktayı vurgulamıştır. İlk olarak, öğrenci ihtiyacını iyi analiz etmek ve ona göre öğretilcek içeriğin planlanması ve aşamalandırılması gerekir. İçeriğin hazırlanmasından sonra uygun metotlar ve görevlere karar verilmelidir.

Yapılan çalışmalardan hareketle, Türkiye'deki uluslararası öğrencilere yönelik akademik Türkçe dersinin içeriği aşağıdaki öneriler temel alınarak hazırlanabilir:

- ✓ İçerik planlamasının ilk adımında, uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe konusundaki ihtiyaçları mevcut durum analizi yöntemi ile belirlenmelidir. Gerek duyulması halinde, diğer ihtiyaç analizi türlerine de başvurulabilir.
- ✓ Strevens (1977) özel amaçlar için İngilizce öğretiminin yalnızca okuma becerisine yoğunlaşabileceğini belirtir. Akademik Türkçe dersi de ihtiyaç analizi sonucunda çıkan verilere göre uluslararası öğrenciler hangi dil becerilerini geliştirmeye gereksinim duyuyorsa ona uygun materyaller hazırlanabilir. Bu çalışma kapsamında da uluslararası öğrencilerin dört dil becerisindeki ihtiyaçlarına yönelik olarak örnek bir ünite hazırlanmıştır.
- ✓ Farklı disiplinlere aktarılabilen becerilerin öğretilmesine odaklı bir ders içeriği hazırlanabilir (Hyland, 2008).
- ✓ Williams (1978) tarafından öne sürülen geniş açılı yaklaşımı temel alınarak akademik Türkçe dersi içeriğindeki üniteler farklı disiplinlerden seçilebilir ve ilgili alan terminolojisine ve bazı dil bilimsel kurallara odaklanabilir.
- ✓ Özgün ve görev odaklı materyallerle desteklenen bir öğrenme yöntemi kullanılabilir.
- ✓ Basturkmen'in (2003) Tür 3 yaklaşımı benimsenerek, tüm dil seviyelerinden ve öğrenme alt yapısına sahip öğrenciye ulaşacak şekilde planlama yapılabilir.
- ✓ Yalnızca ileri seviyede dil yetkinliği gerektiren içeriklere yer verilmemelidir.
- ✓ Öğrencilerin ileri seviye dil kullanımlarını maruz kalma yoluyla öğrenmeleri hedeflenebilir ve ders içeriğindeki kısımlar basitten karmaşığa doğru giden bir sıralama içerisinde hazırlanabilir.
- ✓ Farklı disiplinlere aktarılabilen dil becerilerinin öğretilmesine odaklanan materyaller seçilerek akademik Türkçe dersi içeriği hazırlanabilir (Spack, 1988).

Yöntem

Bu araştırma açılımlı 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). Araştırmadan elde edilen bulgular iki yöntemden elde edilen verilerin karşılaştırılması yoluyla analiz edilerek yorumlanmıştır. Nicel örnekleme, 6 farklı üniversiteden 462 uluslararası öğrenci oluşturmaktadır. Nitel örnekleme ise 2 farklı üniversiteden 15 öğretim üyesi oluşturmaktadır. Örneklemlerin seçiminde amaçlı örnekleme çeşitlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, 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.

Araştırma soruları şunlardır:

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. Öğretim elemanlarının, uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaçları ve yetkinlik düzeyleri hakkındaki görüşleri nelerdir?

Nicel ölçme aracı olarak Doruk'un (2016) Bacha (2003), Hancığolu, Kortan, Tayanç, Somuncuoğlu ve Sığınan (2003) ve Seferoğlu (2001)'nden geliştirerek kullandığı ölçek uzman görüşü alınarak, bu araştırmanın odaklandığı problemlere göre düzenlenerek kullanılmıştır. 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 almak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Ölçeğin diğer bölümlerinde katılımcılardan, dört akademik dil becerisi ile ilgili verilen alt becerilerdeki yetkinlik durumlarını 1'den 5'e derecelendirmeleri istenmiştir.

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 nasıldı?
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 yöneltme, vb.) nasıl değerlendirirsiniz?
7. Uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe eksikliklerini giderebilmek için bir öneriniz var mı?

Bu araştırmada nicel ve nitel olmak üzere iki farklı veri çözümlemesi yapılmıştır. Araştırmanın nicel verileri 6 üniversiteden 462 uluslararası öğrenciye uygulanan anket yoluyla toplanmıştır. Anket 30 uluslararası öğrenciye pilot çalışma olarak uygulanmış ve güvenilirlik analizi sonucu .974 olarak elde edilmiştir. Ölçeğin tüm bölümlerine verilen cevaplar ile katılımcıların eğitim alanları ve sınıf değişkenine göre dört akademik dil becerisindeki yetkinlik durumları için yüzde ve frekans analizi yapılmıştır. Nitel veriler ise, dört başlık altında derlenerek analiz edilmiştir. Görüşmelerden elde edilen nitel veriler, öğrencilerden elde edilen nicel veriler ile karşılaştırmalı olarak incelenmiş ve betimlenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırmadan elde edilen nicel ve nitel bulgular verilmiş ve yorumlanmıştır.

Nicel Bulgular ve Yorumlar

Tablo 1. Uluslararası Öğrencilerin Akademik Dil Yetkinlikleri ve Akademik Türkçe Dersi Hakkındaki Görüşleri

		f	%
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

Katılımcılardan elde edilen verilere göre, uluslararası öğrencilerin büyük çoğunluğu bölümlerine başladıklarında akademik Türkçe açısından zorlanmaktadır. Şu anda bölümlerine devam eden öğrencilerin ise %48.7'si akademik Türkçe açısından zorluk çektiklerini ifade etmiştir. Katılımcıların %69'u akademik Türkçe dersi almak istediklerini belirtmiştir.

Tablo 2. Uluslararası Öğrencilerin Dört Akademik Dil Becerisindeki Genel Yetkinlik Düzeyleri

	\bar{x}	%
Konuşma	3.37	67.4
Dinleme	3.46	69.2
Okuma	3.48	69.6
Yazma	3.37	67.4

Tablo 2'ye göre uluslararası öğrenciler en fazla okuma ve dinleme becerisinde; en az ise konuşma ve yazma becerisinde yetkin olduklarını ifade etmişlerdir. Bu veriden hareketle, uluslararası öğrenciler üretime dayalı becerilerde daha fazla eksik hissettiklerini söylemek mümkündür. Fakat verilerin birbirine yakın olması sebebiyle, dört dil becerisine ait alt becerilere göre katılımcıların yetkinlik düzeyleri aşağıda detaylı incelenmiştir.

Tablo 3. Uluslararası Öğrencilerin Akademik Konuşma Becerisindeki Yetkinlik Durumları

Akademik Konuşma Alt Becerileri	Çok Kötü		Kötü		Orta		İyi		Çok iyi	
	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f
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

"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.

Akademik konuşma becerisi açısından uluslararası öğrenciler en az derste soru sorma ve sorulan soruya cevap vermede en çok ise bir fikre gerekçe sunarak katılma veya karşı çıkma alt becerisinde zorlanmaktadır.

Tablo 4. Uluslararası Öğrencilerin Akademik Dinleme Becerisindeki Yetkinlik Durumları

Akademik Dinleme Alt Becerileri	Çok kötü		Kötü		Orta		İyi		Çok iyi	
	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f
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 anlayabilirim.	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	11.5	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, anladıklarını 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.

Akademik dinleme becerisi açısından uluslararası öğrencilerin en çok dersleri ile alakalı konuşma, belgesel ve video izlerken, en az ise akademik konuşmaları ve ders içi tartışmaları takip ederken zorlandıklarını söylemek mümkündür.

Tablo 5. Uluslararası Öğrencilerin Akademik Okuma Becerisindeki Yetkinlik Durumları

Akademik Okuma Alt Becerileri	Çok kötü		Kötü		Orta		İyi		Çok iyi	
	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f
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. (sebe-sonuç, karşılaştırma, tartışma vb.)” alt becerisindeki yetkinlik düzeyleri için öğrencilerin %14.7’si kötü cevabını vermişken, %54.9’u iyi olduklarını ifade etmiştir.

Akademik okuma becerisi açısından, uluslararası öğrencilerin en çok bir akademik kelimenin anlamını bağlamdan çıkarma konusunda zorlandıklarını söylemek mümkündür. Diğer alt becerilerdeki yetkinlik durumları ise birbirlerine oldukça yakındır.

Tablo 6. Uluslararası Öğrencilerin Akademik Yazma Becerisindeki Yetkinlik Durumları

Akademik Yazma Alt Becerileri	Çok kötü		Kötü		Orta		İyi		Çok iyi	
	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f
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 noktalama 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	35	162	28.3	131	11.5	72
Ödev için topladığım veriler hakkında rapor yazabilirim.	8.7	40	18.4	85	34.4	159	25.5	113	13	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 noktalama doğru kullanabilirim.” alt becerisindeki yetkinlik düzeyleri için öğrencilerin %21’i kötü cevabını vermişken, %47’si iyi olduklarını ifade etmiştir. “Derslerimle alakalı yazı yazarken uygun kelimeler seçebilirim.” alt becerisindeki yetkinlik düzeyleri için öğrencilerin %22.5’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, %43.8’i iyi olduklarını ifade etmiştir. “Ödev için topladığım veriler hakkında rapor yazabilirim.” alt becerisindeki yetkinlik düzeyleri için öğrencilerin %27.1’i kötü cevabını vermişken, %38.5’i 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.

Akademik yazma becerisi açısından, uluslararası öğrencilerin en az e-posta yazarken zorlandıklarını söylemek mümkündür. En çok zorlandıkları yazma alt becerileri ise, yazarken uygun kelime seçimi, karmaşık bilgisi yapılarının kullanımı, toplanan verileri raporlaştırma ve bilimsel makale yazmadır.

Tablo 7. 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 7'ye bakıldığında, tüm dil becerilerinde, 1.sınıf öğrencilerinin en düşük yetkinlik düzeyinde buldukları söylenebilir. 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 sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Bu veriden hareketle 3. Sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri arasında yüksek oranda fark olduğunu söylemek mümkündür. 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. Sınıf arttıkça öğrencilerin akademik dil becerilerinde yetkinlik düzeylerinin arttığını söylemek mümkündür.

Tablo 8. Eğitim Alanına Göre Dört Akademik Beceriye İlişkin Başarı Düzeyleri

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

Eğitim alanları ve akademik dil becerilerindeki yetkinlik düzeylerine bakıldığında, sosyal bilgiler alanında okuyan öğrencilerin, fen bilimleri öğrencilerine göre kendilerini tüm becerilerde daha yetkin gördüklerini söylemek mümkündür. Akademik dinleme becerisi açısından fen bilimleri alanında okuyan uluslararası öğrencilerin başarı düzeyi %12.99 iken, sosyal bilimlerde okuyan öğrencilerin başarı düzeyi %21'dir. Akademik okuma becerisini açısından, fen bilimleri alanında okuyan uluslararası öğrencilerin başarı düzeyi %12.55 iken, sosyal bilimlerde okuyan öğrencilerin başarı düzeyi %22.08'dir. Akademik yazma becerisini açısından fen bilimleri alanında okuyan uluslararası öğrencilerin başarı düzeyi %10.82 iken, sosyal bilimlerde okuyan öğrencilerin başarı düzeyi %19.91'dir. Akademik konuşma becerisini açısından fen bilimleri alanında okuyan uluslararası

öğrencilerin başarı düzeyi %11.92 iken, sosyal bilimlerde okuyan öğrencilerin başarı düzeyi %19.09'dur.

Nitel Bulgular ve Yorumlar

1. Uluslararası Öğrencilerin En Çok Zorlandıkları Akademik Dil Becerisi

Katılımcı öğretim üyelerinin hepsi uluslararası öğrencileri derslerde mümkün olduğunca gözlemlemeye çalıştıklarını fakat öğrencilerin dil becerileri konusunda kapsamlı bilgiye sahip olmadıklarını ifade etmişlerdir. Ders içi tartışmalara aktif katılımlarının düşük olduğunu bunun nedeninin de akademik konuşma becerilerindeki eksiklikler olabileceğini ifade etmişlerdir. Sınavlar aracılığı ile öğrencilerin yazma becerilerini değerlendirebileceklerini ifade eden katılımcılar, öğrencilerin bu beceride yeterince iyi olmadıklarını vurgulamışlardır. Katılımcıların büyük çoğunluğu öğrencilerin en çok yazma becerisinde zorlandıklarını ifade ederken, bazı katılımcılar ise öğrencilerin sınav esnasında soruları anlamada ve okuma hızlarına yönelik sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir. Özellikle çoktan seçmeli sınavlarda öğrencilerin sınavı yetiştiremedikleri vurgulanmıştır.

Öğrencilerin temel cümle yapılarını kurmada bile zorlandıklarını ifade eden bir katılımcı, öğrencilerden akademik yazma becerisinde yetkinlik beklemenin çok doğru olmadığını ifade etmiştir:

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.

Bir katılımcı ise öğrencilerin en temel kavramları bile bilmeden bölüme başladıklarını bu yüzden tüm becerilerde zorluk yaşadıklarını ifade etmiştir:

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.

2. Sınıf Değişkenine Göre Akademik Türkçe Yetkinlik Düzeyleri

Katılımcı öğretim üyelerine, uluslararası öğrencilerin bölümlerine başladıkları ilk yılda akademik Türkçe açısından yetkinlik düzeylerinin ilerleyen yıllara göre farklılık gösterip göstermediği sorulmuş ve bu konuda katılımcıların tümü uluslararası öğrencilerin bölümlerine başladıkları ilk yılda oldukça yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Hatta uluslararası öğrencilerin lise düzeyinde öğretilen en temel kavramları bile bilmeden bölümlerine başladıklarını ve bundan dolayı anadili Türkçe olan öğrencilere kıyasla oldukça zorlandıklarını ifade edilmiştir.

Bazı katılımcılar ise, bölümlerine başladıkları ilk yılda Türki Cumhuriyetlerden gelen öğrencilerin Türkçe yetkinlik düzeylerinin diğer öğrencilere göre daha iyi olduklarını ifade etmişlerdir.

Genelde Türki Cumhuriyetlerden öğrencilerim var. Dil benzerliğinden dolayı diğerlerinden 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.

Katılımcılar, uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe düzeylerinin ilerleyen yıllarda biraz daha arttığını söyleseler de yaşadıkları zorluğun devam ettiğini de vurgulamışlardır.

3. Uluslararası Öğrencilerin Yazılı Ödev ve Sınavlardaki Başarı Durumları

Katılımcılar, uluslararası öğrencilerin yazılı ödev ve sınavlarda belirli bir düzeyde zorlandıklarını ifade etmiştir. Bazı katılımcılara göre, öğrenciler okuma becerilerindeki eksiklikten dolayı soruları anlayamamakta ve dolayısıyla yazılarında düşüncelerini ifade edememektedir. Bazı katılımcılar ise öğrencilerin yazılarında bir bütünlük olmadığını ve yazıların tutarsız olduğunu ifade etmiştir. Bir katılımcı ise uluslararası öğrencilerin geri dönüş kontrol edebilecekleri yazılı ödevlerde, yazılı sınavlara göre daha başarılı olduklarını belirtmiştir.

4. Akademik Türkçe Eksikliği Kaynaklı Sorunlar ve Öğretim Üyelerinin Çözüm Önerileri

Katılımcı öğretim üyeleri, uluslararası öğrencilerin derslere devam ettiklerini fakat aktif katılım sağlayamadıklarını ifade etmişlerdir. Bunun sebebi olarak, öğrencilerin dil yetersizliklerinden kaynaklanan bir motivasyon eksikliği ve hata yapma kaygısı olabileceğini belirtmişlerdir. Bir 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. Buradan hareketle, öğrencilerin derse katılsalar bile kendilerini ifade etmek için yeterli akademik dil yetkinliğine sahip olmadıklarını söylemek mümkündür.

Bir katılımcı ise, yalnızca uluslararası öğrencilerin değil, anadili Türkçe olan öğrencilerin de 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."

Bir katılımcı, uluslararası öğrencilerin zorunda olmadıkça derse aktif katılım sağlamadıklarını şu sözlerde ifade etmiştir: "Türkçe ile ilgili problemlerden dolayı derse katılmıyorlar. Fakat ilerleyen yıllarda özellikle son sınıftaki zorunlu uygulama dersinden dolayı katılım biraz daha artıyor."

Katılımcılar, uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe konusunda yaşadıkları sorunlara bazı çözüm önerileri de sunmuştur. Bir katılımcı, özellikle eğitim fakültesindeki öğretmen aday öğrencilerin TÖMER'den itibaren doğru yazma ve konuşma becerisine sahip olması gerektiğini belirterek: "Bildğim kadarıyla TÖMER'de gündelik dil öğreniyorlar. Ama bu öğrencilerin güzel yazma, güzel konuşmaya da ihtiyaçları var. Öğretmen aday öğrencinin güzel konuşmayı bilmesi şart. Buna yönelik ders kapsamında öğrencilerden sunum yapmaları istenebilir" demiştir.

Bir katılımcı TÖMER'lerin ve bölüm öğretim üyelerinin ortak 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.

Bir diğer katılımcı ise, uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe dersine ihtiyaç duyduklarını 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."

Uluslararası öğrencilerin, yaşadıkları dil probleminin yalnızca akademik Türkçe ile çözülemeyeceğini ifade eden bir katılımcı ise bu öğrencilerin bir yıl bilimsel hazırlık okumaları gerektiğini şöyle ifade etmiştir: “Yabancı uyruklu öğrenciler, terimler, kavramlar ve birçok temel konuda bizim öğrencilerden eksik olarak bölüme başlıyorlar. Dolayısıyla önerim bu öğrencilerin bir yıl bilimsel hazırlık okumaları.”

Akademik Türkçe eksikliklerinden dolayı zorluk yaşayan öğrencilere fırsat eşitliği sağlamaya yönelik olarak bir katılımcı bu öğrencilere sınavlarda ek süre tanınmasının sorunu bir nebze çözeceğini ifade etmiştir. Ayrıca bir katılımcı da öğrencilerin sosyal aktiviteler içerisinde bulunmasının hem günlük dil becerilerini geliştireceğini hem de akademik dil becerilerine katkı sağlayacağını belirtmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Uluslararası öğrencilerin, akademik Türkçe ihtiyaçları ve bu ihtiyaçtan kaynaklanan sorunlara literatürde bazı çalışmalarda yer verilmiştir (Boylu, 2016; Demir ve Genç, 2019; Ekmekçi, 2017; Tok, 2013; Yılmaz ve Konyar, 2017). Demir (2017) ve Ekmekçi (2017) uluslararası öğrencilerin bölümlerine başladıkları ilk yılda diğer yıllara kıyasla akademik dil açısından daha fazla zorlandıklarını ifade etmiştir. Bu araştırma bulguları da uluslararası öğrencilerin en çok bölümlerine başladıkları ilk yılda zorlandıkları sonucuna varmıştır. Ayrıca, bulgulardan hareketle, birinci sınıfta okuyan uluslararası öğrenciler dört akademik dil becerisinde diğer öğrencilere kıyasla daha fazla zorlandıklarını belirtmişlerdir. Öğretim üyelerinden elde edilen veriler de bu bulguyu destekler niteliktedir. Sınıf ve dil becerisi açısından bakıldığında; 1.sınıftaki uluslararası öğrenciler yazma becerisinde, 2.sınıftaki uluslararası öğrenciler konuşma becerisinde, 3.sınıftaki uluslararası öğrenciler dinleme becerisinde, 4.sınıftaki uluslararası öğrenciler konuşma ve dinleme becerisinde ve yüksek lisans öğrencilerinin ise dinleme becerisinde en düşük seviyede yetkinliğe sahip oldukları sonucuna varılmıştır.

Coleman ve Goldenberg (2010) akademik dil ve günlük dil arasında keskin bir ayrımın olmadığını ifade etmiştir. Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre, öğrencileri günlük dili kullanabildikleri akademik bağlamlarda daha başarılı oldukları sonucuna varılmıştır. Dört dil becerisi ve bu becerilere yönelik alt becerilerde, öğrenciler daha basit bilişsel işlemler gerektiren dil kullanımlarında daha yetkin olduklarını ifade etmektedir.

Akademik konuşma becerisinde, uluslararası öğrenciler her ne kadar basit dil kullanımları gerektiren durumlarda kendilerini yetkin hissetseler de, öğretim üyeleri uluslararası öğrencilerin özellikle ilk yılda olmak üzere ilerleyen yıllarda da derse katkı sağlamaktan kaçındıklarını ifade etmiştir. Yahşi Cevher ve Güngör (2016) uluslararası öğrencilerin dersleri anlamada sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu çalışmada elde edilen bulgu da uluslararası öğrencilerin akademik dinleme becerisindeki eksikliklerinden kaynaklı olarak dersleri takip etme ve anlamada zorlandıkları ortaya çıkmıştır. Yine bir başka çalışmalarında Yahşi Cevher ve Güngör (2015) uluslararası öğrencilerin alanlarına yönelik terimleri anlamada zorlandıkları belirtilmiştir. Bu araştırma sonucunda da uluslararası öğrencilerin alanlarına yönelik kelimeleri anlamada zorlandıkları hem kendileri hem de öğretim üyeleri tarafından ifade edilmiştir. Akademik yazma becerisi konusunda da uluslararası öğrencilerin basit düzey yazma görevlerinde bile kendilerini yetkin hissetmedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırma bulgularına göre, uluslararası öğrenciler dört akademik dil becerisinde de düşük yetkinlik düzeyine sahiptir. Yapılan bazı çalışmalarda da uluslararası öğrencilerin en çok zorlandıkları akademik dil becerisinin okuma ve yazma olduğunu ifade edilmiştir (Demir, 2017;

Ekmeççi, 2017; Şahin ve Demirtaş, 2014; Tok, 2013). Bu çalışmanın sonucuna göre de uluslararası öğrenciler en çok okuma ve yazma becerilerinde zorlanmaktadır.

Uluslararası öğrencilerin eğitim alanlarına göre akademik Türkçe yetkinlik düzeyleri konusunda sosyal bilimlerde okuyan öğrencilerin, fen bilimleri alanındaki öğrencilere göre daha yüksek bir yetkinlik düzeyine sahip oldukları sonucu elde edilmiştir.

Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında akademik Türkçe ihtiyacı ve bu ihtiyaca yönelik hazırlanacak bir ders içeriği konusunda şu önerilerin yapılabileceği kanısına varılmıştır:

- ✓ Uluslararası öğrencilerin akademik dil becerilerini kazanmaları için desteklenmelerinin gerektiği düşünülmektedir.
- ✓ Uluslararası öğrencilerin akademik dil ihtiyaçlarının belirlenmesi ve giderilmesi için düzenli olarak ihtiyaç analizi yapılabilir.
- ✓ Uluslararası öğrencilere yönelik zorunlu akademik Türkçe dersi verilmesi veya ders içeriği olarak TÖMER'lerde yer alması önerilmektedir. Akademik Türkçe öğretiminin ihtiyaç analizine göre şekillenmesi önem taşımaktadır.
- ✓ Akademik Türkçe dersinde belirli bir alana özgü içerik odaklı bir öğretim planlanmasından ziyade, beceri odaklı bir yaklaşımın benimsenmesi önerilmektedir.
- ✓ Akademik Türkçe ders içeriklerinin, öğrencilere disiplinlerarası kullanabilecekleri becerileri öğretmeye odaklanması gerektiği düşünülmektedir.
- ✓ Ders içeriklerindeki akademik kelimeler, Dolmacı ve Ertaş (2016) tarafından hazırlanan *Akademik Türkçe Kelime Listesinden* seçilebilir.
- ✓ Akademik Türkçe öğretiminde standartlaşmayı sağlamak amacıyla bir ders izlencesi hazırlanması önerilmektedir.
- ✓ Dil açısından dezavantajlı olduğu düşünülen uluslararası öğrenciler için sınavlarda ek süre verilmesinin fırsat eşitliği yaratma açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.
- ✓ Öğrencilerin akademik dil açısından devamlı geri dönüt alabilecekleri bir planlama yapılması önerilmektedir. Bunun için TÖMER'lerde destek ofisleri kurulmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma bulgularından ve literatürdeki tartışmalardan hareketle, akademik Türkçe dersi için örnek bir ders içeriği sunulmuştur:

Örnek Ünite: İNSANLAR NEDEN MARKA ÜRÜN TERCİH EDER?

Düşünelim.

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

Kısaca Yazalım.

1. Günümüzde insanların marka çılgınlığı yaşadığını düşünüyor musunuz? Açıklayınız.

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 (fil): bir şeyi yapmayı kesinleştirmek; kararlaştırmak
bilinen (sıfat): tanınmış; bilindik; herkesin bir şekilde haberi olduğu
bağlılık (isim): bağlı olma durumu; bir şeye yakınlık hissetme

Aşağıdaki cümleleri yukarıdan uygun bir kelime seçerek doldurunuz.

1. Binlerce seçenek arasından _____ ne kadar zor bir iş!
2. _____ haklarını korumak için yeni bir kanun hazırlanıyor.
3. Bu fuara _____ şirketler değişik fikirlerini paylaşmak için katılır.
4. 1970 model arabasına o kadar _____ hissediyor ki, onu hala yeni bir arabaymış gibi her gün yıkayıp temizliyor.
5. _____ artık insanlar için bir boş zaman aktivitesi oldu.
6. Bu ürünün _____-ları sürekli şikayet ediyorlar.
7. Açıkçası hiç duymadığım bir bilgisayarı 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”?¹

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 **sebeptir**. 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? Tabi 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 hissedebilirler.

Bu bağlılık bir tür duygusal bağlılıktır. Örneğin, bazı insanlar *Ford* marka otomobillerle 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?

¹ Aşağıdaki kaynaklardan uyarlanmıştır:

7 Reasons Why Brands Matter To Your Consumers. (2015, Mart 17). Ağustos 5, 2019 tarihinde Micro Arts Creative Agency:

<https://microarts.com/insights/7-reasons-why-brands-matter-to-your-consumers/> adresinden alındı

Geller, L. (2012, Mayıs 23). Why A Brand Matters. Temmuz 10, 2019 tarihinde www.forbes.com:

<https://www.forbes.com/sites/loisgeller/2012/05/23/a-brand-is-a-specialized/#4212eea13938> adresinden alındı

Kokemuller, N. (2019, Ocak 28). Why Do People Buy Brand Names? Temmuz 12, 2019 tarihinde Small Business:

<https://smallbusiness.chron.com/people-buy-brand-names-69654.html> adresinden alındı

What is a successful brand? (tarih yok). Haziran 23, 2019 tarihinde Tailor Brands: <https://www.tailorbrands.com/branding/what-is-a-successful-brand> adresinden alındı

Aşağıdaki tabloyu okuduğunuz metindeki 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 _____.

Aşağıdaki cümlelerde kalın 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. Kaç 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.

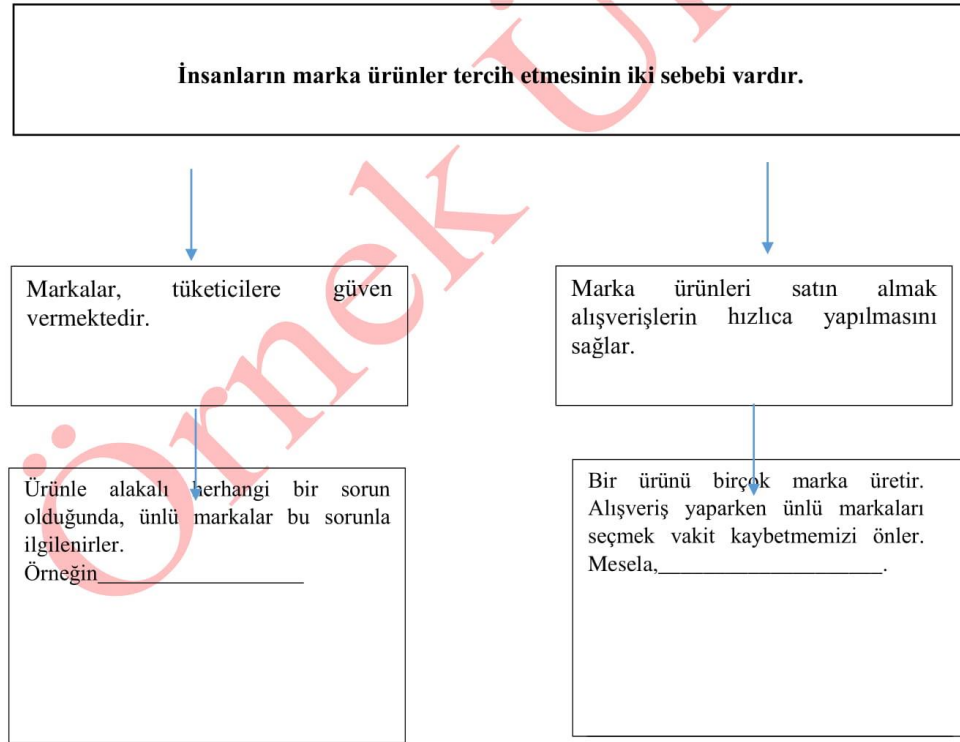
Yazalım.

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.

Yazma Becerisi

Yazma işlemi öncesinde fikirleri düzenlemek için birçok yöntem kullanılır. Bunlardan bir tanesi de **grafik düzenleyicidir**.

Aşağıdaki grafik düzenleyicisini okuduğunuz metinden elde ettiğiniz bilgilere göre tamamlayınız.



Yazıyorum

1. Satın aldığımız veya almak istediğiniz 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 düzenleyiciyi hazırlık için kullanınız

The diagram is a flowchart template for writing a paragraph. It consists of a large rectangular box at the top. Two blue arrows point down from this box to two smaller rectangular boxes. From each of these two boxes, another blue arrow points down to a third rectangular box. Below these three boxes is a large, empty rectangular box for writing the paragraph.

Kaynakça

- Basturkmen, H. (2003). Specificity and ESP course design. *RELC Journal*, 34(1), 48-63.
- Biber, D. (2006). *University language: A Corpus-based study of spoken and written registers*. Philadelphia: Benjamins.
- Blue, G. M. (Editör). (1993). *Language, learning and success: Studying through English*. Londra: Macmillan Publishers.
- Boylu, E. (2016). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik Türkçe sorunu*. 9. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı'nda sunuldu, Burdur.
- Brown, J. D. (1995). *The elements of language curriculum: A systematic approach to program development*. Boston: Heinle & Heinle.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, K., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- 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.
- 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.
- 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.
- Creswell, J. W. ve Clark, V. L. P. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Los Angeles: Sage Publications
- 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.
- Dolmacı, M. ve Ertuş, 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, 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, St. (1998). *Developments in English for specific purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge University Press.
- Ekmekçi, V. (2017). *Yabancılarla Türkçe öğretiminde akademik okuryazarlık öğretimine yönelik bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- 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., Mitchell, A., Brooke, E. (2017). Understanding academic language and its connection to school success. *The Education Digest*, 82(6), 58-60.
- Goldenberg, C. ve Coleman, R. (2010). *Promoting academic achievement among English learners: A guide to the research*. California: Corwin Press.
- Hancıoğlu, D., Kortan, E., Tayanç, G., Somuncuoğlu, Y. ve Sığınan, Ö. (2003). A comprehensive needs analysis. <http://www.metu.edu.tr/home/wwwmld/CRP/sfneeds.htm> adresinden alınmıştır.
- Hutchinson, T. ve Waters, A. (1987). *English for specific purposes: A learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 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.
- Johnson, R. B. ve Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33(7), 14-26.
- Jordan, R. R. (1997). *English for academic purposes: A guide and resource book for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- Songhori, M. H. (2008). Introduction to needs analysis. *English for specific purposes world*, 4(20), 1-25.
- 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.
- Stevens, P. (1977). Special-purpose language learning: A perspective. *Language Teaching*, 10(3), 145-163.
- 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.
- 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.
- 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.
- Williams, R. (1978). Is it on the right track?. *MALS Journal*. Özel Sayı, 25-31.
- 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.
- Yükseköğretim Kurulu. (2020). Üniversitelerdeki uluslararası öğrenci sayısı. <https://istatistik.yok.gov.tr> adresinden 08.02.2021 tarihinde alınmıştır.
- Zwiers, J. (2014). *Building academic language: Meeting common core standards across disciplines, Grades 5-12*. New Jersey: John Wiley ve Sons.