

ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE AKADEMİK YAZMA İHTİYAÇLARINA İLİŞKİN UZMAN GÖRÜŞLERİ*

*Eser KOCAMAN GÜRATA***

Öz: Son yıllarda yükseköğretim için Türkiye'ye gelen uluslararası öğrencilerin sayısı artmakta ve bu öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik yapılan çalışmalar da hız kazanmaktadır. Üniversite düzeyinde öğrenim gören bu öğrencilerin akademik eğitim süreçleri takip edilmeli ve sorunları ve ihtiyaçlarına yönelik paydaşların görüşleri alınarak daha derinlemesine araştırmalar yapılmalıdır. Bu araştırmanın amacı, uluslararası öğrencilerin üniversite eğitimleri süresince Türkçeyi akademik amaçlar için kullanırken akademik yazma özelinde yaşadıkları sorunları ve ihtiyaçlarını, akademik yazma öğretimine ilişkin öğretim durumlarını uzmanların görüşleri doğrultusunda derinlemesine inceleyerek durum tespiti yapmak ve elde edilen veriler doğrultusunda alana ilişkin önerilerde bulunmaktadır. Durum çalışması olarak gerçekleştirilen bu çalışmada, Yabancı Dil Olarak Türkçe alanında uzman 6 kişiden yarı yapılandırılmış görüşmeler yardımıyla veri toplanmıştır. Araştırma verilerinin analizi için nitel analiz yöntemlerinden betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, alan yazından hareketle yorumlanmış ve alana ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi, akademik Türkçe, uluslararası öğrenciler, akademik yazma, akademik amaçlı Türkçe öğretimi.

Experts' Views on International Students' Needs in Academic Writing in Turkish

Abstract: In recent years, the number of international students coming to Turkey for higher education is on the increase, and the needs of these students are the focus of interest for researchers in the field. The academic performance and achievements of these university students should be followed and more in-depth research should be conducted taking into account the opinions of the stakeholders regarding their problems and needs. The purpose of this research is to determine the problems and needs of international students in terms of academic writing while using Turkish for academic purposes during their

* Makalenin Geliş ve Kabul Tarihleri: 16.12.2021 - 08.02.2022

Bu çalışma, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü'nde Prof. Dr. Ayten GENÇ danışmanlığında hazırlanan "Uluslararası Öğrencilere Türkçe Akademik Yazma Öğretiminde Kullanılan Ders Malzemelerinin Değerlendirilmesi" (2022) isimli doktora tezinden üretilmiştir.

** Dr.Öğr.Gör., Hacettepe Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, İngilizce Hazırlık Birimi, Ankara, Türkiye. eser.kocamangurata@hacettepe.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0774-3208.

university education. It also aims to analyze the teaching situations regarding academic writing teaching by investigating the views of experts. In this study, which was carried out as a case study, data were collected through semi-structured interviews from six experts in the field of Turkish as a foreign language. For the analysis of the data, we used descriptive analysis and content analysis, that are among the qualitative analysis methods. The findings are interpreted based on the literature and suggestions are made regarding the field.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign/second language, Academic Turkish, international students, academic writing, teaching Turkish for academic purposes.

Giriş

Türkiye'ye pek çok farklı ülkeden yükseköğrenim görmek amacıyla gelen öğrencilerin sayısı giderek artmaktadır. Uluslararası öğrenciler olarak nitelendirilen bu öğrenciler, öncelikle üniversitelerin Türkçe dil öğretim merkezlerinde ya da özel dil kurslarında Türkçe öğrenmekte ve Türkiye'de temel yaşam alanlarında iletişim sorunları yaşamamak için gerekli temel eğitimi almaktadırlar ancak bu öğrencilerin yükseköğretim programlarında eğitimlerini başarıyla sürdürebilmeleri, akademik dil becerilerini de geliştirmelerine bağlıdır. Bu nedenle üniversitelerde öğrenim görecekt öğrencilerin Türkçe öğrenme ihtiyaçları, genel amaçlı ve gündelik ihtiyaçları karşılayacak Türkçe öğrenmek isteyen gruplardan farklılık göstermektedir. Bir yükseköğretim programını sürdürecekt uluslararası öğrencilerin sözü edilen bu ihtiyaçları, özel amaçlı dil öğretiminin bir alt alanı olan akademik amaçlı dil öğretimini gündeme getirmektedir. Akademik amaçlı dil öğretimi, hedef dilde akademik amaçlar için gerekli iletişimsel becerileri geliştirmeye odaklanan bir dil öğretim yaklaşımıdır (Jordan, 1997, s. 1). Bu becerilerden biri de yükseköğretim kurumlarında öğrencilerin ve akademisyenlerin düşüncelerin iletişimde ve paylaşımında bir araç olarak çok sık kullandıkları akademik yazmadır. Nunan (1999, s. 271), tutarlı ve akıcı bir yazı yazmanın dilde belki de en zor beceri olduğunu ifade etmiştir. Dolayısıyla uluslararası öğrencilerin akademik yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılacak olan çalışmalar, yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde öne çıkan bir ihtiyaç olarak kendini göstermektedir.

1. Akademik Yazma

Akademik yazma, Tok'a göre (2013, s. 3) öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini sergiledikleri, fikirlerini etkili biçimde tartıştıkları ve ortaya koydukları, düşüncelerini farklı kaynaklardan yararlanarak destekledikleri bir yazma çeşididir. Karagöl (2018, s. 13) ve Kan (2017, s. 1038) ise akademik yazmayı biçim, içerik, dil ve anlatım yönünden kendine özgü kuralları olan, akademik çalışmaların raporlaştırıldığı bir metin oluşturma süreci olarak tanımlamışlardır. Swales ve Feak (2004, s. 7), akademik yazmanın *hedef kitle*,

amaç, organizasyon (planlama), anlatım tarzları, akıcılık, sunum gibi birçok aşamanın ürünü olduğunu belirtir. Tüm bu tanımlar, akademik yazmanın üst düzey düşünme becerileri gerektirmesi, biçim ve dil açısından kendine has ilkeleri olması, amaç ve içerik olarak bilimsel ve süreç temelli olması gibi özellikleri kapsadığını göstermektedir.

Akademik yazıları diğer yazı türlerinden ayıran özellikler, birçok araştırmacı tarafından ele alınmış ve bazıları bu farklılıkları akademik dilin özellikleri, bazıları ise akademik söylemin, akademik veya bilimsel metin türlerinin ayırt edici özellikleri olarak açıklamıştır. Birçok kaynakta akademik dilin özellikleri ve daha özelden akademik metinlerde bulunması gereken ortak özellikler, belirli bir konuya yönelik olması; terimlerin kullanımı; standart yazılı varyantın kullanımı; betimleyici, bilgilendirici ve kanıtlayıcı olması; nesnel, açık, net, anlaşılır olması; kaçınma ifadelerinin kullanımı; mantıklı bir yapıya sahip olması; metinlerarasılık unsurlarının olması; geçerli ve güvenilir olması (Uzun, 2001, ss. 197-198; Johns, 2003, s. 208; Şenöz Ayata, 2014, ss. 18-19; Gillet, Hammond ve Martala, 2013, ss. 5-8; Demir, 2020, ss. 5-17) şeklinde belirtilmiştir. Demir (2020, s. 3), akademisyenlerin ve bilimsel metin üretenlerin yeterli rehberlik almamalarının ve metin oluşturmada yeterli titizliği göstermemelerinin bilimsel çalışmalarda önemli dil sorunlarıyla sonuçlandığını ifade etmektedir. Bu durum, akademik metinlerin ve söylem türlerinin özelliklerinin bilinmesinin ve bu özelliklerin akademik içerikli metin üretecek olan üniversite öğrencilerine öğretilmesinin bilimsel ürünlerin ve yayınların niteliği açısından önem taşıdığını göstermektedir.

Öğrencilerden üniversite düzeyindeki akademik çalışmalarında çeşitli bilimsel içerikli yazılı metinler üretmeleri beklenmektedir. Jordan (1997, s. 7), çeşitli disiplin alanlarında öğrencilerin üretmeleri gereken ortak metin türlerini; akademik denemeler, dönem ödevleri, raporlar, projeler, durum çalışmaları, lisansüstü tezler, araştırma ödevleri ve bilimsel makaleler olarak sıralamıştır. Bu metin türlerinin üretim aşamasında öğrencilerin doğru bilgiye ulaşma ve notlar alarak bir araya getirme, planlama, taslak yazma, yazdığını gözden geçirme, yeniden düzenleme ve düzeltme, özetleme, yeniden ifade etme, sentezleme, metin türü için uygun organizasyonu ve üslubu kullanarak yazma, alıntılar yapma ve kaynakça gösterme, kanıt ve gerekçe kullanma ve veriyi doğru analiz edip yorumlama gibi akademik becerilere sahip olması gerektiğini belirtmektedir. Jordan (1997, ss. 6-15), aynı zamanda becerilerin bütünleşik doğasına da vurgu yapmakta ve iletişimsel görevleri yerine getirirken alımlama becerileri ile üretimsel becerilerin birlikte kullanıldığını ifade etmektedir. Örneğin not alma becerisi hem okuma hem dinlemeyle birlikte kullanılır ama aynı zamanda da konuşma ve yazma becerilerine öncülük eden bir işlev görür. Diğer bir deyişle, bir dersi veya konuşmayı dinlerken not almak ve sonra bu notları bir makale yazarken yorum yapmak için kullanmak, bu bütünleşik

görevlere örnek olarak gösterilebilir. Hyland (2009, ss. 123-150) ise üniversite düzeyindeki öğrencilerden üretmeleri beklenen yazı türlerinden bahsederken lisans ve lisansüstü düzeylere ilişkin farklılığa vurgu yapmaktadır. Lisans eğitiminin başlarında tüm disiplinlerde yaygın olarak kullanılan ve öğrencinin bilmesinde en çok fayda olan yazı türünün akademik denemeler (essays) olduğunu; lisans eğitiminin sonlarına doğru lisans tezi, mezuniyet projesi veya raporu yazımının, lisansüstü eğitimde ise yüksek lisans ve doktora tezleri ile bilimsel makalelerin yer aldığını belirtir. Bu ayrım, *Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikleri Çerçevesindeki kazanımlarla da paralellik göstermektedir*. “Alanı ile ilgili en az bir bilimsel makaleyi ulusal ve/veya uluslararası hakemli dergilerde yayımlayarak ve/veya özgün bir yapıt üreterek ya da yorumlayarak alanındaki bilginin sınırlarını genişletebilme” tanımlayıcısı sadece doktora düzeyinde görülmektedir. Akademik yazmanın kendine has süreçleri ve özellikleri olması dolayısıyla uluslararası öğrencilerin bu beceriyi geliştirebilmeleri için bu türlerin, süreçlerin ve özelliklerin etkili bir biçimde öğretilmesi büyük önem taşımaktadır.

Alanyazında ikinci dilde yazma becerisi üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında, en çok ve en kapsamlı çalışmaların İngilizcenin ikinci dil olarak öğretimi üzerine yapılmış olduğu görülmektedir çünkü dünyada yükseköğretim için uluslararası öğrencilerin en fazla İngilizcenin anadili olarak konuşulduğu ülkeleri tercih ettikleri görülmektedir. İngilizcenin ikinci dil olarak öğretildiği ortamlarda yazma becerisi üzerine yapılan araştırmalar, öğrencilerin akademik yazma bağlamında birçok sorun yaşadıklarını göstermiştir. Birçok öğretici, öğrenciler için akademik yazma becerisini edinmenin diğer üç beceriyi edinmekten daha zorlayıcı olduğunu belirtmişlerdir. Jordan’a (1997, ss. 243-247) göre öğrenciler, tutarlı ve bağdaşık metinler yazmakta zorlanmaktadırlar. Bu zorlukların üstesinden gelmek hem öğrenciler hem de öğretmenler için büyük bir çaba gerektirmektedir (Leki, 1998, ss. iii-viii). Alanyazında akademik yazma becerisinin nasıl daha iyi geliştirilebileceğiyle ilgili birçok tartışma ve çalışma bulunmaktadır (Nunan, 1999; Tok, 2012; Jordan, 1997; Hyland, 2003; Camadan, 2020). Bu araştırmalardan çeşitli yöntemler, yaklaşımlar ve modeller ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşımlardan en yaygın kullanılanları ve bilinenleri şöyledir: *Ürün Odaklı Yaklaşım, Süreç Odaklı Yaklaşım, Tür Odaklı Yaklaşım, Süreç-Tür Odaklı Yaklaşım*.

Akademik amaçlı yazma öğretiminde eğitimcilerin ağırlıklı olarak tercih ettikleri yaklaşım, *Süreç-Tür Odaklı Yaklaşım* olmaktadır (Harmer, 2004, ss. 86-92; Jordan, 1997, s. 176). Bu yaklaşım, Badger ve White (2000, ss. 157-158) tarafından ürün, süreç ve tür odaklı yazma yaklaşımlarının bazı özellikleri harmanlanarak geliştirilmiştir. Akademik yazma süreci, karmaşık ve kendini tekrarlayan ve yenileyen bir süreçtir (Harmer, 2004, ss. 5-6). Öğrenciler, belirli bir türdeki yazılarını üretirken belli aşamalardan geçerler: Önce planlar, taslak

oluşturur, gözden geçirir, tekrar taslak oluşturur, daha sonra düzenler ve son hâline getirir. Harmer'a (2007) göre, ikinci dil öğrencilerinin belirli bir türde yazılı üretim yapabilmeleri için konu ve dil hakkında bilgi sahibi olmaları, o türün kabul görmüş kurallarını, tarzını ve yazdıkları yazının okunacağı bağlamı bilmeleri gerekir (2007, ss. 249-251).

Uluslararası öğrencilerin akademik yazma becerilerini geliştirmeleri üzerine üretilen ve kullanılan yaklaşımlar, modeller, teknikler ve kullanılan ders malzemeleri, öğrencilerin ihtiyaçlarına ve içinde buldukları eğitim öğretim ortamlarının şartlarına göre değişiklik gösterebilmektedir. Vifansi (2002, ss. 75-85), ikinci/yabancı dil öğrencisinin akademik yazma ihtiyaçlarını iki grupta sınıflandırmıştır: hedef ihtiyaçlar ve öğrenme ihtiyaçları. Hedef ihtiyaçlar, öğrencilerin ana dili konuşucularıyla ortak paylaştıkları, kendi çalışma alanlarına ve uzmanlık alanlarına özel yazma ihtiyaçlarına karşılık gelmektedir. Öğrenme ihtiyaçları ise yabancı/ikinci dil öğrencisinin hedef kazanımları edinme sürecinde karşılaştıkları zorlukların ortaya çıkardığı ihtiyaçlarla ilgilidir. Örneğin, öğrencilerin akademik okuyucu ve dinleyiciye yönelik içerik üretebilmeleri hedef ihtiyaç olup bunu doğru bir şekilde yapabilmeleri için gerekli akademik sözcükleri, cümle yapılarını kazanma ve hedef dilde etkin okuma becerisi geliştirme sürecindeki gereksinimleri ise öğrenme ihtiyaçlarıdır. Bunlar ise öğrenme ihtiyaçları olarak örnek gösterilebilir. Vifansi'ye göre, ikinci/yabancı dil öğrencilerinin akademik yazma derslerini anadili konuşucularından ayrı bir ders olarak almaları gerekmektedir çünkü öğrencilerin dile getirdikleri dilbilgisel yetersizlik ve kültürel farklılıklar vb. gibi eksikliklerden kaynaklanan ihtiyaçlar ancak bu şekilde karşılanabilir. Yine Raimes'in de (1991, ss. 415-423) vurguladığı gibi bu öğrencilerin daha fazla zamana; gerekli kelime altyapısını oluşturabilmeleri için daha fazla konuşma, dinleme, okuma ve yazma fırsatlarına; daha fazla fikir üretme, organize etme ve revize etme çalışmalarına, söylem seçeneklerine daha fazla odaklanmaya, dilbilimsel biçim ve yapılar üzerine daha fazla çalışmaya ihtiyaçları vardır. Vifansi, (2002, ss. 61-62) yabancı/ikinci dil öğrencilerinin akademik yazma ihtiyaçlarını; *Dilsel ihtiyaçlar* (kelime bilgisi, cümle bilgisi gibi dilbilgisel yeterlikleri kapsar), *söylem ihtiyaçları* (tez cümlesi, planlama, paragraf yapısı, bağdaşıklık ve tutarlılık kurallarına hâkim olmayı gerektirir), *okuma ihtiyaçları* (kelime hazinesi, anlaşılabilirlik, yorumlanabilirlik, özetleme gibi becerileri içerir), *kültürel ihtiyaçlar* (konu bilgisi, düşünce kalıplarının uyumu gibi özellikleri karşılar), *kaynak ihtiyaçları* (öğrencinin zaman ihtiyacını belirtir) şeklinde sınıflandırmıştır. Dolayısıyla öğrencilerin akademik yazma becerisini geliştirmeye yönelik program oluştururken bu unsurların hepsini karşılayan hedefler doğrultusunda öğretim durumlarının planlanması ve ders malzemelerinin geliştirilmesi gerektiği söylenebilir.

1.1. Uluslararası Öğrencilere Türkçe Akademik Yazma Becerisi Öğretimi

Türkiye’de üniversitelerde öğrenim gören birçok uluslararası öğrenci, ilk olarak üniversitelerin Türkçe öğretim merkezlerinde dokuz ay süren Türkçe hazırlık eğitimi almaktadırlar. Temel yaşam alanlarındaki iletişim ihtiyaçlarına yönelik olan temel dil becerilerini geliştirmeyi hedefleyen hazırlık eğitimi, öğrencilerin üniversite düzeyindeki öğrenimlerini sürdürebilecekleri gerekli akademik dil becerilerini kazandıramamaktadır. Akademik Türkçe öğretimi ihtiyacı, alandaki öğreticiler, uzmanlar, öğrencilerin görüşleri ve alan yazında yapılan çalışmaların sonucunda belirlenmiştir (Konyar, 2019, s. 91; Ekmekçi, 2017, ss. 93-94; Demir, 2017, ss. 207-212; Güral, 2020, s. 141).

Uluslararası öğrencilerin akademik başarılarına ve dil ihtiyaçlarına yönelik araştırmalar, öğrencilerin en çok akademik yazma becerisi edinmede ve bu becerilerini geliştirmekte zorluk çektiklerini göstermektedir. Demir ve Genç (2019, ss. 42-44) ile Güral (2020, s. 125), öğrencilerin akademik dil ihtiyaçlarına yönelik yaptıkları çalışmalarında en çok zorlanılan ve öğrencilerin kendilerini en az yetkin hissettikleri becerinin akademik yazma becerisi olduğu sonucuna varmışlardır. Tok (2012, ss. 144-145), uluslararası öğrencilerin akademik yazma ihtiyaçlarına yönelik çalışmasında öğrencilerin akademik yazma dilini kullanabilme, alıntılama, kaynakça gösterme ve yöntem ile ilgili noktalarda sorunlar yaşadıklarını ortaya koymuş ayrıca öğrencilerin kelimeyi bağlama uygun kullanmalarında ve cümle yapılarında yaşadıkları yazma sorunlarının da giderilmesi gerektiğini ileri sürmüştür. Deniz ve Daşöz (2015, s. 1525) ise Gazi, Hacettepe, Niğde ve Çukurova üniversitelerindeki yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin akademik yazma türlerinden biri olan gerekçelendirmeli metin yazma becerilerini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda öğrencilerin yaklaşık olarak yarısının gerekçelendirmeli metin yazamadıkları ve konu dışı anlatım yapma gibi sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Güde (2019, ss. 144-149), yaptığı çalışmasında Türkiye’de ve Türkiye dışındaki çeşitli akademik yazma ders içeriklerini inceleyerek ortaklıklar doğrultusunda akademik yazma öğretimi için üniteler oluşturarak içerik önerisinde bulunmuştur. Seyedi (2019, ss. 118-123), sosyal bilimlerin farklı bölümlerinden lisans üstü eğitim gören veya mezun öğrencilerin akademik yazma ihtiyaçlarını ve sorunlarını ele aldığı çalışmasında öğrencilerin yetersiz akademik Türkçe öğretimi sonucunda akademik dil kullanarak akıcı, düz anlamlı ve tutarlı bir biçimde metin oluşturmakta güçlük çektiklerini göstermiştir. Dolmacı (2015) ve Tüfekçioğlu (2018), akademik sözcük bilgisi ve derlem hazırlamaya yönelik çalışmalarıyla akademik Türkçe alanına önemli katkıda bulunmuşlardır. Bakır (2015, s. 220) ise çalışmasında öğretim durumları ve ihtiyaçlarını öğretici boyutundan ele alıp, akademik yazma becerisinin öğretimindeki eğitim ortamının ve öğreticilerin yeterliklerini de ele almış ve öğrencilerin akademik başarılarını yükseltebilmek için öz

yeterlik algısı yüksek, derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih eden ve yazılı anlatımda kendini başarıyla ifade edebilen bireyler olmaları gerektiğini, bunun da uygulayıcılarla ve öğrenme-öğretme ortamıyla yakından ilişkili olduğunu vurgulamıştır. Bakır (2015, s. 223), bu bağlamda öğrencilerin öğrenme amaçlarının belirlenerek bu amaçlara yönelik akademik yazma derslerinin düzenlenmesi gerektiğini, öğreticilerin ise hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim olanaklarıyla öğrenci çeşitliliğine yönelik ihtiyaçlara vâkıf, pedagojik yönü güçlü uygulayıcılar olmaları gerektiğini belirtmiştir.

Yukarıda bahsedilen uluslararası öğrencilerin akademik ihtiyaçlarına yönelik araştırmalara paralel olarak T.C. Başbakanlık Yurtdışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığı (YTB); Türkçe dil öğretim merkezlerine, 2017-2018 yaz dönemi itibariyle hazırlık öğrenimini C1 düzeyinde tamamlayan YTB burslusu öğrencilere 140 saatlik zorunlu akademik Türkçe programının uygulanması talebinde bulunmuştur. Bu uygulamanın hemen sonrasında Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı'nın 22 Mart 2019 tarihinde, üniversitelere gönderdiği yazı kapsamında hazırlık eğitimini tamamlamış olan uluslararası öğrencilere seçmeli ders olarak akademik Türkçe dersleri verilmeye başlanmıştır. Bu çalışmalar bağlamında standartlaşmış öğretim programlarının olmamasının yanı sıra alanyazında, öğretim uygulamalarının ve kullanılan ders malzemelerinin öğrenci ihtiyaçlarını karşılayıp karşılamadığına yönelik veya kullanılan ders malzemelerinin güçlü ve zayıf yönlerinin ortaya konduğu çok az sayıda çalışma bulunmaktadır. Uluslararası öğrencilere Türkçe akademik yazma öğretimi programlarının, ders malzemelerinin ve uygulamalarının bu öğrencilerin ihtiyaçları göz önüne alınarak hazırlanması gerektiği düşünülürse akademik yazma becerisine yönelik öğrencilerin hedef ihtiyaçlarının, öğrenme ihtiyaçlarının ve sorunlarının derinlemesine araştırıldığı ve uluslararası öğrencilerin, dil öğreticilerinin, öğretim üyelerinin ve alan uzmanları gibi paydaşların görüşlerinin alındığı ayrıntılı ihtiyaç analizi çalışmalarının gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

2. Amaç

Bu araştırmanın amacı, uluslararası öğrencilerin üniversite eğitimleri süresince Türkçeyi akademik amaçlar için kullanırken yaşadıkları sorunları ve akademik yazma ihtiyaçlarını uzmanların görüşleri doğrultusunda derinlemesine inceleyerek durum tespiti yapmak ve elde edilen veriler doğrultusunda alana ilişkin önerilerde bulunmaktır. Bu araştırmanın bulgularının uluslararası öğrenciler için yükseköğretim düzeyinde yeterlik standartları oluşturacak olan uzmanlara, akademik Türkçe ve akademik yazma özelinde program ve ders materyali hazırlayanlara, uygulama aşamasında öğreticilere faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın sorusu, şu şekilde oluşturulmuştur:

Uluslararası öğrencilerin akademik yazma ihtiyaçları, materyal ihtiyacı ve sorunlarına yönelik uzmanların görüşleri nelerdir?

3. Yöntem

3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma, bir durum çalışması olarak desenlenmiştir. Durum çalışması, sınırlı bir sistemin nasıl işlediği ve çalıştığı hakkında sistematik bilgi toplamak için veri toplayarak o sistemin derinlemesine incelenmesini içeren metodolojik bir yaklaşımdır (Chmiliar, 2010, ss. 587-588). Araştırma, nitel yaklaşımla yapılmıştır. Nitel durum çalışmasının en temel özelliği, bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır. Yani bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler vb.), bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır. Araştırmanın verileri, nitel veri toplama aracı olan yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır.

3.2 Çalışma Grubu

Çalışma kapsamında, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi alanında uzman 6 akademisyenden yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla görüş alınmıştır. Uzmanlar, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi alanında bilimsel araştırmalar yapan, eğitmen ve uzman yetiştiren, alan için materyal üreten ve Yabancılara Türkçe Öğretimi alanında deneyimli bilim insanlarıdır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma için yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak veri toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları, araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Sorular hazırlanırken, Erciyes Üniversitesi ve Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB) tarafından 09 Mart 2018'de düzenlenen *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Akademik Türkçe Çalıştay*'daki konu başlıkları, alanyazındaki araştırma verileri ile araştırmacının Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimi deneyimleri ve yabancı dil öğretimi alanında çalışan öğretim görevlilerinin görüşlerinden yararlanılmıştır. Hazırlanan sorular için bir yabancı dil öğretim görevlisinden ve bir ölçme değerlendirme uzmanından görüş alınmıştır. Görüşmeler sırasında katılımcılardan izin alınarak ses kaydı alınmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Nitel verilerin çözümlenmesinde nitel analiz tekniklerinden betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri kullanılmıştır. Betimsel analizde veriler, daha önceden belirlenen değerlendirme konu başlıkları temel alınarak oluşturulmuş olan temalara göre incelenmiştir. İçerik analizinde ise dokümanlardan elde edilen nitel araştırma verilerinin işlenmesi, verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması

şeklinde dört aşama bulunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu doğrultuda uzmanlardan görüşme yöntemiyle elde edilen nitel veriler deşifre edilmiş, işlenmiş, ilk aşamada veri setinin bir kısmı araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından bağımsız bir şekilde kodlanmış, oluşturulan kod listelerindeki benzerlik ve farklılıklar karşılaştırılmıştır. Oluşturulan kodlar, geri kalan veri seti için kullanılmış ve bu bağlamda çeşitli temalara ulaşılmıştır. Elde edilen veri içinden yapılacak olan doğrudan alıntılar da bu aşamada belirlenmiştir. Bulguları tanımlama aşamasında önceden yapılandırılmış olan veriler tanımlanmış ve alıntılarla desteklenmiştir. Bu aşamadan sonra, tanımlanan ve gruplandırılan verilerin ilişkilendirme ve yorumlama çalışması yapılmıştır. Alıntı yapılırken kimliklerinin korunması maksadıyla uzman katılımcılar için U1-U6 arasında kodlar kullanılmıştır.

3.5. Etik Kurallara Uygunluk

Araştırmada yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler için ilgili çalışma, Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonu'nun 30 Nisan 2019 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

4. Bulgular

Tablo 1. Akademik Yazma Dersine Yönelik Uzman Görüşleri Temasının Alt Temalarına İlişkin Kodlar

<i>Tema</i>	<i>Alt Tema</i>	<i>Kod</i>
Akademik Yazma Dersine Yönelik Uzman Görüşleri	o Akademik Türkçe Kavramı	· Yapı farklılığı · Akademik ortam ve bağlamlar
		· Tanım yapma güçlüğü
	o Dil Düzeylerine Göre Akademik Türkçe	· Yazma yeterlilikleri ve hedefleri
		· C1 düzeyinde öğretim
		· Öğretimin tanım ve çerçevesinin belirlenmesi
		· B1 düzeyinde öğretim
	o Akademik Yazma Öğretim Süresi	· Akademik yaşam süresince öğretim
		· Öğretim süresinin uzatılması
	o Öğretim Görevlilerinin Yeterlilikleri	· Uygulama çeşitliliği
		· Akademik faaliyetler
		· Öğretim standartlarının belirlenmesi
		· Yazma yeterlilikleri ve etkin yazma uygulamaları

	o Hizmet İçi Eğitimler	· Deneyim ve yeterlilikler
	o Öğrenci İhtiyaçlarının Öğretime Etkisi	· İhtiyaca yönelik öğretim
	o Yabancı Uruklu Öğrencilerin Türkçe Yazma İhtiyaçları	· Ana dilin ve hedef dilin ayırt edilmesi · Akademik yazma görevleri ve metin türleri
		· Sözlü dili yazılı dilden ayırmak
		· Metin oluşturma ihtiyaçlarının, tür özelliklerinin öğrenilmesi
	o Akademik Yazma Problemlerinin Giderilmesi	· Metin oluşturma teknikleri
		· İfade farklılıkları
		· Performans değerlendirme
		· Öğretim süresinin uzatılması
	o Disipline Yönelik Yazma Öğretimi	· Standart öğretim programı
	o Akademik Yazma Becerilerin Geliştirilmesi	· Okuma ve yazma etkinlikleri
	o Dilbilgisinin akademik Yazmaya Etkisi	· A1, A2, B1 düzeylerinde dilbilgisi öğretimi
		· Dilbilgisinin önemi
	o Ölçme ve Değerlendirme Araçları	· Sınavsız değerlendirme · Sürekli geri bildirim
		· Sürece yönelik değerlendirme

4.1. Akademik Türkçe Kavramıyla İlgili Uzman Görüşleri

Katılımcılara akademik Türkçe kavramının tanımı ve kapsamı sorulmuştur. Alınan yanıtlar kapsamında yapı farklılığı ve tanım yapma güçlüğü konuları dikkat çekmektedir. Günlük yaşamda kullanılan Türkçe ile akademik Türkçe arasında yapısal farklılıklar olduğu ve kullanımlarının metin türlerine dayalı olarak hem dil hem de biçim bakımından farklılaştığı ifade edilmektedir. Kavrama hangi açılardan yaklaşıldığı ve hangi kriterlere göre değerlendirildiği esas alındığında ise herhangi bir tanım ortaya koymanın güç olduğu belirtilmektedir. Tanımlarda öne çıkan ortak kavramlar; akademik ortamda kullanılması, günlük dilden farklı olması, dil becerilerinin geliştirilmesi, belirli türlerin ve özelliklerinin öğretilmesi, anadili ve yabancı dil boyutlarının farklı olması, eğitim düzeylerine (ilkokul, üniversite, vb.) göre farklılaşması olarak sıralanabilir.

“Yani ben şöyle tanımladım kendimce çalışmamda: Akademik ortamlarda kullanılan dil. Bu tabii akademik ortamlarda hem anadili eğitim boyutunda var, yabancı dil boyutunda da var. Dolayısıyla akademik dilin veya akademik Türkçenin akademik ortamlarda kullanılan Türkçe, akademik ortamlarda kullanılan dil olarak tanımı makul gibi.” (U1)

“Akademik Türkçe adından da anlaşılacağı gibi, öğrencilerin akademik ortamda kullandıkları Türkçedir. Yani günlük hayatta kullandıkları, temel ihtiyaçları karşılamak amacıyla kullandıkları Türkçeden dilden hariç olarak, akademik bir metni anlama akademik bir konuda düşüncelerini yazılı ya da sözlü olarak beyan etme ya da akademik olarak akademik bir konuda verilen bir semineri dinleyip anlama için gerekli olan dildir ve akademik Türkçede dil yapıları günlük Türkçeden farklıdır.” (U2)

“Akademik Türkçeden ne anlaşılması gerekir yani pedagojide akademik Türkçenin nasıl tanımlanması gerektiğini bir araştırmacı olarak literatüre de bakmakta yarar var çünkü üniversitelerde akademi deyince lisans ve lisansüstü içeriklere genel bir gönderme var ama daha kreş döneminden başlayarak ilkökul çocuklarının da akademik bazı becerilerinin gelişip gelişmediği test ediliyor veya o yaş grubu ile çalışan uzmanların da söz konusu yaş grupları için bu terimi kullandıklarını görüyoruz. Dolayısıyla akademik Türkçe tanımı yaparken ortak olan veya senin çalışmana konu olacak olan benzerlik ve farklılıkları ortaya koyarak onun üzerinde çalışmakta fayda var açık konuşmak gerekirse. Yani senin çalışmana konu olacak olan akademik Türkçeye odaklanırsak eğer, genel akademik dil tanımından, nitelendirmesinden farklı olarak belirli bazı akademik becerilerden o becerilerin geliştirilip geliştirilmemesinden bahsediyor olacağız. Şüphesiz bunlar belirli dil becerileri üzerinden konuşuluyor olacak. Dinleme, konuşma, okuma-yazma yani akademik dinleme becerileri söz konusu olduğunda belirli bazı akademik dil içeriklerinin özel olarak dinlenilmesi veya konuşulması diğer taraftan da okunup yazılmasına gönderme olacak. Bu belirli türlere ve bu türlerin üretimi veya anlamlandırılması ile ilgili bazı içerik özellikleri ile ilgili olacak yani bu anlamda akademik Türkçe konusunda bir tanım yapmanın güçlüğü biraz ortaya çıkmış oluyor.” (U3)

“Herkes hızla bir akademik Türkçe'nin peşinden koşturuyor. Buna koştururken de birçok insan bunun ne anlama geldiğini bilmiyor. Çok farklı alanlardan gelen uluslararası öğrencilerimiz bir sınıfta toplanıyor ve akademik Türkçe adı altında bir ders veriliyor. Bence o akademik Türkçe değil, ileri düzey, olsa olsa yazma becerisi geliştirme gibi bir şey gibi geliyor bana. Burada bir yıldır verdikleri zaman ne tür sorunlarla karşılaştılar? Bir kere bu kitapların, metinlerin hedef kitlesi ne? Akademik Türkçede bir de böyle bir zorluk var. Akademik Türkçe nedir? Genel amaçlı Türkçenin dışında, özel amaçlı Türkçenin içinde bir alt dal. Özellikle son zamanlarda öğrenci değişimi söz konusu olunca. Önceden ne vardı? Doktorlar için mesleki Türkçe vardı. Şimdi akademik Türkçe adı kondu. Akademik Türkçe dendiği zaman buradaki öğrencilerin aklına ne geliyor biliyor musun? Nasıl tez yazılır? Araştırma nasıl yapılır? Aslında tanımında da olmalı bu. O şekilde bir iki öğrenci TÖMER'deki o derse gidip hayal kırıklığına uğradıklarını söylediler. Çünkü akademik deyince bunu tahmin ediyorlardı. Ama onlar daha yazmayı bilmezken o kısma nasıl geçecekler ki? O yüzden akademik Türkçe adı altında bence

verilen daha çok aslında ileri düzey ama biraz da farklı disiplinlerden metinler getirerek öğrencileri hazırlamak.” (U6)

4.2. Dil Düzeylerine Göre Akademik Türkçe

Katılımcılara Türkçe akademik yazma derslerinin hangi dil düzeyinde verilmesi gerektiği sorulmuştur. Alınan yanıtlar kapsamında yazma yeterlilikleri ve hedefleri, C1 düzeyinde öğretim, öğretim programının tanımının ve çerçevesinin belirlenmesi, B1 düzeyinde öğretim hususları dikkat çekmektedir. Yabancı uyruklu öğrencilerin ana dillerinde edindikleri yazma yeterliliklerinin hangi düzeyde olduğu, öğrenmekte oldukları dildeki becerilerine de etki etmektedir. B1, B2 ve C1 olarak tavsiye edilen öğretim düzeyleri ve zamanları kapsamında asıl ifade edilmek istenen, öğretimin içeriğinin net bir şekilde ortaya konularak bu kapsamda hedef uzmanlık alanına göre öğretim programı oluşturulması gerekliliğidir.

“Erciyes Üniversitesi'ndeki çalıştayda ya B2 sonrası ya da C1 sonrası yapılması gibi bir karar alınmıştı. Bence B2 sonrası biraz daha erken gibi yazma konusunda. Okuma metinleri olabilir çünkü yazma biraz daha zor ilerleyen bir süreç. Zaten normal bir dilde de öğrencilerin yazma seviyeleri arasında çok fazla ilerleme kaydedemediklerini görüyorduk. Bir A2 düzey yazma ile B1 düzey yazma arasında öyle çok bariz bir fark olmadığı dönemler oluyor. Veya B2 düzeyinde bir yazma ile B1 düzeyindeki bir yazma arasında çoğu öğrencide çok fazla net bir ilerleme olmayabiliyor. O yüzden akademi biraz daha tabii farklı. O yüzden bence B2 biraz erken, C2 sonrasında başlamakta (yazma konusunda) fayda var. C1 metinlerinde biraz daha okumayla geçişler yapılabilir. O konunun biraz daha tanıtılması açısından. C1 konularına yedirilebilir. Ama yazma çalışmalarını bence C1 den sonra olmalı.” (U1)

“Akademik Türkçe yani benim anladığım, ileri düzey bir okuma becerisi gerektirmeyebilir. Mesela ben sanat tarihi ile ilgili İngilizce bir metin alsam elime anlayamam yani ana hatlarını anlarım ama sözlüksüz olarak ilerleyemem. Ama eğitimle ilgili öğretim yöntemleri, Türkçe eğitimi, dil edinimi gibi çalıştığım konularda İngilizce bir metin aldığımda elime hiç sözlük kullanmadan anlayabilirim. Yani bu ne demek? Akademik anlamda kullanabilirim ama bu illa benim C1 üstü olduğum anlamına gelmemeli.” (U2)

“Bir kere bir genel Türkçe öğretim programı bakımından alanın eksikliğini vurgulamak gerekir. Böyle bir program olsa bunun yeni örnekleri var yeni örnekler üzerinden en azından değerlendirme imkânı olabilir, acaba genel program bu akademik dil yeterliklerine ulaştırma konusunda öğrencilerini ne kadar destekliyor program buna ne kadar hazır, materyaller ne kadar uygun ve sınıf içi faaliyetler bunları ne kadar gerçekleştiriyor. ... Dolayısıyla bunların temel düzeyde genel bir dil programında gerçekleştirilmiş olması gerekir yani yazı dili konuşma dili arasındaki ayrım hedefindeki bu ayrımın farkındalığına sahip

olabilmeleri. Bunun dışında çok temel imla ve noktalama bilgilerine sahip olmaları. Bunun dışında belirli türlerde içerik üretebilmek için hedef dilde düşünebilme ve onu yazılı ve sözlü ifade edebilme yani bir giriş bölümü, gelişme bölümü nasıl ortaya konabilir, türlere göre bu değişiklik gösterebilir mi, gelişme bölümünde düşünce nasıl geliştirilir ya da tartışma, örnek verme, açıklama, karşıt görüş ortaya koyma gibi düşünceleri geliştirme yolları nasıl ortaya konulabilir, sonuç bölümü nasıl türlere göre ortaya konulabilir, çok temel düzeyde bunlar. Aslında genel Türkçe programında olabilir sonra akademik programlarla bunlar desteklenebilir. Ben de kesinlikle genel dil programlarının bunları geliştirme bakımından yeterli olmadığını düşünüyorum. ... Dolayısıyla bu bir beceri olarak geliştirilebilir, bir devamlılık içerisinde geliştirilebilir beceriler yani bir hazırlık programında bir lisans veya lisansüstü eğitim sürecinde ve daha sonrasında devam eden bir süreç aslında bu. Yani biz burada mutlak hedeflerle programın sonunda bu becerilere sahip olup olmamayı başarı ölçütü olarak ortaya koyamayız. O açıdan bakıldığında bunlar daha ileriki düzeylerde de geliştirilmeye ihtiyaç olan beceriler.” (U3)

“Aslında güzel bir soru şimdi genel Türkçe'nin içinde akademik dil becerilerinin olmadığını söylemek doğru değil aslında. B1'in ortasından itibaren kısmen yavaş yavaş güncel bilimsel metinleri öğrencilerimiz okumaya başlıyor ve bu metinlerle ilgili küçük küçük veya B1'in ortasından itibaren metin yazmaya başlıyorlar. Dolayısıyla akademik dil becerilerinin aslında B1'in ortasından itibaren yavaş yavaş öğrencinin bu alana hazırlanmaya başladığını rahatlıkla söyleyebiliriz. Bizim yaptığımız daha çok tez yazacak, seminer sunacak ve üniversitede eğitim aşamalarında gerekli olan bildiğimiz tez yazımı, seminer sunum gibi temel kaynak gösterme, atıf yapma, özetleme gibi temel akademik dil becerilerini kapsıyor. Dolayısıyla genel Türkçe'nin B1'inden sonra bu aşamanın kademeli olarak ilerlediğini söyleyebiliriz.” (U4)

“Kanımca akademik yazma terminolojisi tarife muhtaçtır. Benim fikrim akademik yazma ifadesini lisansüstü düzeyde her türlü yazının kaleme alınması olarak ifade edebilirim. Bu durumda B2 düzeyinin bitiminde akademik olarak yazma becerisine dair kullanım örnekleri verilmeye başlanmalıdır.” (U5)

“Bir kere Türkçede eksik olan dil düzeyleri nedir? Yazma dili nedir? Sözlü dil nedir? Bunların daha ilk başta ayrımı verilerek kitaplarda daha doğru düzgün ele alınıp, yani bir akademik Türkçe bilinci en azından daha erken dönemde başlatılabilir.” (U6)

4.3. Akademik Yazma Öğretim Süresi

Katılımcılara Türkçe akademik yazma öğretim programının hangi sürelerle oluşturulması gerektiği sorulmuştur. Alınan yanıtlar kapsamında akademik yaşam süresince öğretim ve öğretim süresinin uzatılması konuları ön plana

çıkılmaktadır. Uzmanlarla sağlanan görüşmeler neticesinde öğrencilerin tam yetkinlik düzeyinde olabilmeleri için tasarlanan akademik Türkçe yazımına ilişkin öğretim sürelerinin yeterli görülmediği anlaşılmaktadır.

“Öğrenci gerçekten C düzeyinde ise alabilir. Ama biz biliyoruz ki TÖMER’lerde C düzeyini alan öğrencilerin belki de çoğunluğu C düzeyinde olmuyor aslında. O yüzden akademik Türkçenin gerçekten bir akademik yeterlik kazandırması zor gibi ama en azından tanıtım sağlıyor. O yüzden biraz daha bu derslerin bence dönem içine yaydırılması yani öğrenci fakülteadaki derslerle beraber alabilir belki dönem başında. Böylece anlamadığı şeyleri de sorabilir belki. Böyle bir destek de olabilir. O bir yol. Ölçme değerlendirme ise şu an yapılmıyor. Şu an gerçekten bir ölçme değerlendirme uygulansa çoğu başarısız olur gibi geliyor bana. O yüzden çalıştırmaya yönelik bir şey yapılması daha doğru. Süreç değerlendirmesi daha doğru olur.” (U1)

“Toplamda akademik yazma derslerinin daha fazla olduğunu hatta 8 hafta 200 saat gibi bir zamanı kapsadığını biliyorum. Toplamda 200 saatlik akademik yazma tamamen yetersizdir. Bu uygulama öğrencinin öğrenim gördüğü tüm yıllara (lisans, yüksek lisans ve doktora ders dönemlerinde) yayılarak ve 500 saatten fazla verilmelidir. Yeni öğrenilen bir dil ile bilim yapmak basite alınmamalıdır.” (U5)

4.4. Öğretim Görevlilerinin Yeterlilikleri

Katılımcılara Türkçe akademik yazma eğitimi verecek olan öğretim görevlilerinin hangi yeterliliklere sahip olması gerektiği sorulmuştur. Alınan yanıtlar kapsamında uygulama çeşitliliği, akademik faaliyetler, öğretim standartlarının belirlenmesi, yazma yeterlilikleri ve etkin yazma konuları dikkat çekmektedir. Uygulamaların çeşitlendirilmesiyle akademik yazma becerilerinin geliştirilmesine hitap eden uygulamalardan faydalanılması gerekliliği göze çarpmaktadır. Aynı zamanda uzman görüşmelerinde, öğreticilerde akademik yazma dersi verebilmek için hangi yeterliliklere ve hangi öz niteliklere ihtiyaçları olduğunun ortaya konulması ve iyi bir öğreticinin ihtiyaçlarının belirlenebilmesi için öncelikli olarak dersin öğretim programının çerçevesinin belirlenmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu doğrultuda ise öğreticilerin mutlaka yazma yeterliliklerine sahip olması ve kendilerinin de akademik yazma faaliyeti içerisinde olmaları gerektiği ifade edilmektedir.

“Bence şöyle bir şey var. Üniversite düzeyinde düşünecek olursak, her öğretim görevlisi bir yüksek lisans yapmış ve akademik yazma deneyimleri var. Bu önemli bir artı. Mutlaka bir akademik yazma sürecinden geçmiş olması gerekiyor bence. İkincisi bu öğretici yeterlilikleri çok geniş bir kavram gerçekten. Bizim diğer iletişim amaçlı yabancı dil olarak Türkçe eğitiminde de biraz problemlili bir alan. Nasıl olmalı, hangi yeterliliklere sahip olmalı gibi. Bu yüzden akademik yazmada bence biraz daha fazla akademik yayınları olan hocaların ders

anlatmaları, akademik yazma uygulamaları yapturmaları daha doğru gibi.” (U1)

“Aslında konuşmamızın başında da vurguladık akademik Türkçe demek, ileri düzey Türkçe demek değil. Dolayısıyla diyelim ki TÖMER’de bir okutman arkadaş tabii ki anadil konuşucusu ise C seviyesinde de ders verebilir. Ama bu kişi ömründe hiç akademik bir yazı yazmadıysa, hiç makale okumadıysa bence veremez; vermemesi de gerekir. ... kendisi (öğretici) hiç akademik makale yazmadıysa, hiç akademik bir şey okumuyorsa sırf “native speaker” diye akademik Türkçeyi bence kesinlikle vermemeli.” (U2)

“Ben TÖMER’lerde çalışan ve belirli bir deneyime sahip öğretim kadrosunun bu dersleri verebileceğini düşünüyorum ama böyle bir dersi verebilmek için öyle bir dersin bir tanımının, çerçevesinin, içeriğinin, ders hedeflerinin ve kazanımlarının belirlenmiş olması lazım. Bunlar belirlenirse eğer basit bir hizmet içi eğitimle bu kadroların, onların akademik Türkçe eğitimini gerçekleştirebileceklerini düşünüyorum. Burada daha önemli şeyin böyle bir eğitimin standartlarının belirlenmesi olduğunu düşünüyorum. Belirli becerilerin geliştirilmesi lazım; yazı dili ve konuşma dilinin birbirinden ayrılması, türlerin birbirinden farklı olacağının bilgisi... .. Bu dersin hedefi zaten alanın literatürünü tanıtmak değil, alanın söz varlığına mutlak bir hâkimiyet değil, çok temel becerilerdir. Yani belirli bir türde yazılı veya sözlü bir metne nasıl başlanır, nasıl geliştirilir, nasıl sonlandırılır; türe ait biçimsel standartlar, normlar, uyulması gereken kurallar nelerdir; sahip olması gereken özellikleri nelerdir? Bunların bilgisi aktarılacağı için standartlar belirlenirse ben alanlara özgü bir ayrışmaya gerek olmadığını düşünüyorum. Bu eğitimi de TÖMER hocasının verebileceğini düşünüyorum.” (U3)

“Süper soru. Temel sorun bence bu. Yeterlik sorunu.

- 1- Yazabilen hocaların bu derslere katılması.
- 2- Edebi zevk ve donanıma sahip olan hocaların bu derslere katılması.
- 3- Herhangi bir düzeyde tez ayarında bir çalışma yapan hocaların bu derslere katılması.
- 4- Yazarlık eğitimi ve sertifika programlarının bir an önce başlatılması gerekmektedir.” (U5)

4.5. Hizmet İçi Eğitimler

Katılımcılara öğretim görevlilerinin hizmet içi eğitimlere tabi tutulup tutulmaması gerektiği sorulmuştur. Alınan yanıtlar kapsamında deneyim ve yeterlilikler konusu dikkat çekmektedir. Yazma becerisine sahip olmayan ve akademik yazma konusunda deneyim edinmemiş hiç kimsenin akademik yazma

dersleri vermemesi ve dolayısıyla eğitime tabi tutulmaları gerektiği düşüncesi hâkimdir.

“... akademik Türkçe dersi verecek hocaların ayrılması gerekir bence TÖMER’lerde. “20 saat hazırlık sınıfında derse giriyorum, hafta sonu da akademik Türkçeye giriyorum.” Böyle bir şey olamaz yani sen hiç ömründe makale okudun mu? Hayır. Hiç makale yazdın mı? Hayır. Kaynakça nasıl yazılır biliyor musun? APA nedir, MLA nedir duydun mu? Hayır. Dolayısıyla veremezsin. Yani şunu demek istiyorum, her anadili konuşucusu TÖMER okutmanının bu dersi vermemesi gerekir. Verdiği zaman, hocam inanın kelime bulmacaya dönüşüyor. İşte “mahkeme ne demek, tanık ne demek, şahit ne demek, bakalım hemen sözlükten. Akademik Türkçe bu demek değil zaten.” (U2)

“... akademik Türkçe alanının genel Türkçeden ayrılan tarafı aynı zamanda akademik bazı yazımla ilgili ciddi hususiyetleri içermesidir. Yani değişen, gelişen atıf yapma tekniklerinin özetlemede not almada bilgisayarda teknolojiye kullanılan bazı akademik yazım ile ilgili teknolojilerin bilinmesi özel bir ihtisas gerektirir. Dolayısıyla genel yazmayı veren her öğreticinin aynı zamanda akademik Türkçeyi verebileceğini söylemek iddialı bir söyleyiş olur dolayısıyla akademik yazma dersini verecek olan öğretmenlerin öncelikli olarak kendilerinin akademik yazımla ilgili temel ilkeleri ve müfredatını -çünkü bunun belli bir sistematiği var- ciddi bir şekilde yetiştirmeleri gereklidir. Biz de bunu materyal üretim sürecinde sağlamaya çalışıyoruz, materyal üretirken birçok hocamızın yabancılarla Türkçe öğretimi alanında akademik birikime sahip olması, kendilerinin daha önce akademik Türkçe ile ilgili metinler üretmeleri, kendi kişisel gelişimlerinde çeşitli girişimlerinde akademik üretimler yapmalarını önemsiyoruz ancak kendisi bir tez yazan, akademik dil becerileri ile ilgili bilgiye sahip olan birinin bir başkasına aktarması aynı zamanda yabancı dil öğretimi ile ilgili belli bir terminolojiye, pedagojiye, metodolojiye ihtiyacı olduğunu gösteriyor. Dolayısıyla Türkçe öğreten herkesin akademik Türkçeyi öğretebileceğini söylemek bilimsel olarak çok doğru değil.” (U4)

4.6. Öğrenci İhtiyaçlarının Öğretime Etkisi

Katılımcılara akademik yazma çerçevesinde ders materyali oluşturulurken öğrenci ihtiyaçlarının dikkate alınıp alınmadığı sorulmuştur. Alınan yanıtlar kapsamında ihtiyaca göre öğretim hususu ön plana çıkmaktadır. Bu doğrultuda akademik yazma öğretimi, öğrencilerin ihtiyaçları gözetilerek devamlı revize edilmesi gereken ve bu kapsamda hazırlanan bir öğretim faaliyeti olarak ifade edilebilmektedir.

“Ben akademik yazmanın aslında teorik boyutu yapılıyor mu bilmiyorum açıkçası. Daha çok yazma uygulaması şeklinde geçiyor. Yani TÖMER’ler için söylüyorum bunu. Belki araştırma uygulama merkezleri var üniversitelerin, onlarda belki başka programlar uygulanıyor olabilir. O

derslerde de doğrudan şu tekniği kullanacaksınız, şu olabilir şeklinde bir yaklaşım yok. Belli konular verip, o konular hakkında yazmaları isteniyor öğrencilerden. Ama belki şu olabilir, küçük bir araştırma yazısı yazmakla başlanabilir. Sonrasında sunum yapılabilir. Yani Powerpoint veya başka programlara bir takım sunum hazırlamanın yazılı versiyonunun altyapısı, teknikleri oluşturulabilir. Rapor yazma şeklinde olabilir. Yani tür öğretimi yapılabilir. Ama dediğim gibi şu an için teorik bir ders yapılmıyor diye biliyorum ben.” (U1)

“Şimdi biz zaten bunu bir ihtiyaca yönelik olarak bu kursları veriyoruz. Yani ‘biz üniversiteye gittiğimizde bir ödevi tezi nasıl yazacağımızı, sınav kağıdına nasıl cevap yazacağımızı, o terimleri kavramları nasıl oturtacağımıza dair ciddi zorluklar yaşıyoruz’ diye dönmesi üzerine bu öğrenci ihtiyaçları üzerine açılmış ve düzenlenmiş ve materyal üretilmiş bir kurs mahiyetinde bu. ... Yazma becerisi her zaman dilin en üst becerisi olmuştur. Yani öğrenci çat pat kendini sözlü ifade edebilir, okuduğunu birkaç cümle ile ifade edebilir ancak bir şeyi yazılı olarak belli bir sistematik içerisinde sunmak bir dilin en üst düzey becerisidir, o yüzden akademik yazma en sonunda ulaşabileceğimiz... çünkü biz kendi gelişimimizi de düşünelim, düşündüğümüz zaman biz dersler alırsız, kitapları okuyoruz, sunumlar hazırlarsız ama en son bir tez sunarız. Akademik yazmanın nihai finalidir bu. O yüzden akademik yazma en nihayetinde en vurguladığımız, en önemlisi diyebileceğimiz becerilerden biri bu açıdan. Akademik dil becerileri üzerine ihtiyaçların, öğretim sistematığının ortak bir havuzla çalışılması gerektiğini düşünüyorum ve akademik yazmanın da kendi sistematığı içerisinde mevcut uygulamalardan çıkan sonuçlardan sonra kendini revize etmesi bir müfredatının olması bir çerçeve programının olması gerektiğini düşünüyorum.” (U4)

“Burada verilen akademik Türkçe dersine bizim burada yüksek lisans yapan iki öğrenci gitti. Hayal kırıklığı oldu. Çünkü onlar artık bitirmişler, burada yüksek lisans yapıyorlar. Dolayısıyla onların akademik Türkçeden beklentileri akademik dilde bir makale ya da araştırma nasıl yazılır? Akademik Türkçenin tanımına baktığımızda, bu da giriyor. Ama daha akademik Türkçenin en alt basamağı olan normal yazma becerisi kazandıramadığımız bir kişi... aynı sınıfta hepsi var. O zaman orada ne veriliyor? Hangi TÖMER akademik Türkçe diye kitap hazırladıysa o okutuluyor. Bizimkilerin kullandığı mühendislikler, başka bölümler için iyi. Onları daha meslek diline hazırlıyor. Sadece jargonla terimle akademik Türkçe olmuyor. Tut ki doktorlar tez yazarken, yazılı dilde ayrı bir akademik Türkçe kullanacaklar.” (U6)

4.7. Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Yazma İhtiyaçları

Katılımcılara uluslararası öğrencilerin Türkçe akademik yazma bakımından ihtiyaçlarının neler olduğu sorulmuştur. Alınan yanıtlar kapsamında ana dili ve hedef dilin ayırt edilmesi, metin oluşturma sürecinde biçim/yapı şartlarının

öğrenilmesi ve sözlü dili yazılı dilden ayırma hususları dikkat çekmektedir. Yabancı uyruklu öğrencilerin ana dili ile Türkçeyi birbirinden ayıran nitelikleri görebilmeleri ve Türkçenin gerek akademik gerek gündelik yaşamda yazma ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri düzeyde biçim/tür şartlarını öğrenmeleri gerekmektedir. Verilen cevaplara göre akademik yazma ihtiyaçları bağlamında öne çıkan araştırma ve çalışma becerileri; özetleme, öz yazma, kullanılan dilin bilimsel dile uygunluğu, atıf yapma, kaynakça oluşturma, sınav sorusuna cevap yazma olarak sıralanabilir. Uluslararası öğrencilerin ihtiyaç duydukları akademik yazı türleri ise tez, makale, ödev, sunum, resmî yazışmalar olarak ifade edilmiştir.

“Bir kere bu iki dil konusundaki ayırma dair farkındalıklarının geliştirmek gerekir. Öğrencilerin karşılaşılan sorunlarından bir kısmı bununla ilgili. Yani sözlü olan özellikleri yazı dilinde kullanmaya devam etmeleri ile ilgili. İkincisi de akademik Türkçeye ilgili öğrencilerin yapmış oldukları hatalar demeyelim de karşılaşmış olduğum güçlükler diyelim. Bu güçlüklerle ilgili birkaç tane nokta var; bunlardan bir tanesi, bir akademik tür olarak tez veya bir yazılı çalışma teslim edilecekse, yazının biçimsel özelliklerine dair taşınması gereken, bazı dikkat edilmesi gereken noktalar var, onlara dikkat edilmediği görünüyor. Atıf yapma, metin içi göndermeler, bunları kaynakçada gösterme, kaynakça oluşturma. Özellikle de atıf ile ilgili sorunlar oluyor, blok hâlinde mi alıntı yapacak yoksa kendi ifadeleri ile mi yorumlayarak bunları aktaracak, her durumda bunları metin içinde nasıl gösterecek, bunlarla ilgili zorluklarla karşılaştıklarını görüyoruz. Bir kere akademik bir dilin en temel özellikleri kavramlar ve terimler üzerinden işleniyor olması dolayısıyla, bu kavramlar ve terimler ile ilgili hassasiyetleri okumalar yoluyla geliyor ve büyük ölçüde, geliştiği ölçüde de kendisini gösteriyor yani kavram ve terim konusundaki hassasiyetleri gelişmemişse okumaları sırasında, bunu yazıya dökerken de açıkçası bir bilimsel çalışmanın diline uygun olmayan ifade kalıpları ile ortaya koyabiliyorlar.” (U3)

“1- Tez nasıl yazılır?

2- Makale nasıl yazılır?

3- Ödev ve sunum nasıl hazırlanır?

4- Sınav kâğıdı nasıl kullanılır?

5- Yazılı gereksinimler nasıl kaleme alınır? (dilekçe, şikayet vb.)” (U5)

“Geçen gün bir doktora öğrencim bana mesaj atıyor. Diyor ki Hocam ben 145 kelimelik bir özet yazdım makale formatı 120 kelime olacak, kısaltamıyorum. Demek ki bu öğrenci de akademik dile hâkim değil. Bir Türk öğrenci bu. Akademik dile hâkimiyet akademik metinleri okumakla geliyor. Özet yazımı mesela diyelim. Hiçbir özeti giriş cümlesi konuyla ilgili alanyazında yer alan bir atıfta bulunma ile başlayamaz. Ne yazıyorsanız yazın çalışmanızın amacını yazarsınız, yöntemini yazarsınız,

sonra elde edilen sonuçları yazarsınız ve biter. Özette kızcağız atıfta bulunmuş hiçbir özette bu olmaması gerekiyor. Dolayısıyla da akademik Türkçe aslında yabancı öğrencilerin ileri düzeyde Türkçe öğrenmeleri değil, akademik dil kullanımını ve akademik yazmayı bilmek demek. Mesela İngilizce öğretiminde bunun sınırları var mesela academic writing diye dersler var benim ELT alanında çok arkadaşım var. Onlar özet yazmayı, sonuç yazmayı, alıntı yapmayı falan öğretiyorlar academic writing derslerinde. Ama bizde maalesef mahkeme şu demek, tanık şu demek şeklinde bilinmeyen sözcükleri açıklıyorlar.” (U2)

4.8. Akademik Yazma Problemlerinin Giderilmesi

Katılımcılara uluslararası öğrencilerin Türkçe akademik yazma konusunda zorluklar yaşayıp yaşamadıkları ve bu zorlukların hangi yöntemlerle giderildiği veya hangi yöntemlerle giderilebileceği sorulmuştur. Alınan yanıtlar kapsamında metin oluşturma teknikleri, ifade farklılıkları, performans değerlendirme ve öğretim süresinin uzatılması konuları dikkat çekmektedir. Yabancı uyruklu öğrencilerin ana dillerinde ifade etme şekilleri ile Türkçe ifadelerin uyuşmaması dolayısıyla öğrencilere ilk olarak ifade farklılıklarının öğretilmesi gerekmekte olduğunu vurgulayan uzmanlar aynı zamanda kendi gözlemlerine ek olarak performans değerlendirmesi yöntemiyle öğrencilerin zorlandıkları alanların daha net tespit edilebileceğini iletmektedirler. Akademik dilin öğretilmesiyle metin oluşturma tekniklerinin öğrencilere aktarılması ve bu tekniklerle yazma uygulaması yapılmasının yaşanan zorlukları gidereceği düşünülmektedir. Öğretim sürelerinin uzatılması hususunda da ayrıca görüş bildirilmiştir.

“Öğrenciler bu “discourse markers” konusunda sıkıntı yaşıyorlar. Cümleleri birbirine bağlayabilme ön planda. Bunlar biraz öğretilbilir. Sonra bir akademik metin oluşturma tekniğine hâkim değiller. Tabi bunun yüksek lisans ve doktora düzeyinde de dikkate almak gerekiyor. Hangi düzeyde akademik yazmayı vereceğiz? Bu da ayrı bir konu. Belki öğrencilerin lisansüstü ve lisans şeklinde de ayrılmaları gerekebilir bence. Lisans düzeyinde biraz daha standart, yani gerekçelendirilmiş metinlerin biraz daha teknik versiyonu öğretilbilir. Ama lisansüstünde daha amaç, yöntem ve sonuç şeklinde bir ayırım olduğunu ve bunları Türkçede nasıl kullanmaları gerektiğini öğretmek gerekiyor gibi.” (U1)

“Benim bir tane danışmanı olduğum doktora öğrencisi var. Tezin son bir yılına girdik. İkinci izlemeyi bitirdik. A... adında Rus bir öğrenci bu. Onunla biz doktora tezi yazıyoruz. Bir yere kadar bakıyorum gerçekten iyi gidiyor ama bazen mesela Rusçadan olumsuz aktarım yaptığı çok oluyor. Ya da İngilizcesi çok iyi öğrencinin. İngilizceden olumsuz aktarım yaptığı oluyor. Biz mesela onu Türkçede öyle söylemeyiz dediğim yerler çok oluyor. Onu da beraber düzeltiyoruz.” (U2)

“Özellikle son 10-15 yılda çok farklı ülkelerden hazırbulunmuşlukları farklı, farklı dil ailelerine mensup öğrencilerimiz oluyor. Onların genel olarak ilettiği problemleri iki başlık altında toplamak mümkündür; Birincisi, ‘Kısmen anlıyoruz ancak yazamıyoruz, nasıl yazacağımızı bilmiyoruz, ödev-seminer-sunum-tez aşamasındaki akademik yazmayı gerektiren konularda yetersiz kalıyoruz’; 2, ‘Hocaların akademik sunumlarını veya ders anlatımlarını takip etmekte zorluk çekiyoruz’. Bu iki problem, bize şunu gösteriyor: Genel Türkçede gündelik ihtiyaçlarını gören, kişisel alanda ya da kamusal alanda ortalama düzeyde ihtiyaçlarını gören öğrencilerimiz üniversitede eğitim dili Türkçe olan bölümlerde zorlanıyorlar ve bu da aslında bizim akademik Türkçe dediğimiz akademik yazma, akademik okuma, akademik dinleme ve akademik sözlü veya yazılı üretim sunum becerilerini geliştirmemiz gerektiğini söylüyor. Peki 140-150 saatlik süreçte ne yapabiliyoruz? Açıkçası bu süre, çok kısıtlı bir süre. Bunun ben en az 500 saatlik bir süre olması gerektiğini düşünüyorum. Böylece öğrenci akademik kalıplara, akademik kullanımlara; atıf yapma gibi akademik becerilere sahip olabilsin. O bakımdan, şu anda akademik dil becerisi açısından öğrencilerimizin hazırbulunmuşluğunun oldukça zayıf olduğunu söyleyebiliriz.” (U4)

“Evet çekiyorlar. Dönem içindeki dilbilgisi konuları zor bittiği için akademik yazmayı bırakın normal yazma çalışmalarına çok az zaman ayrılmakta.

Önerilerim:

Yazma becerisine daha çok zaman ayırma

Profesyonel yazarlarca eğitimlerin verilmesi

Akademik dilin öğretilmesi” (U5)

4.9. Disipline Yönelik Yazma Öğretimi

Katılımcılara akademik Türkçe hazırlık programı dâhilinde farklı disiplinlere yönelik akademik yazma dersi verilmesi gerekip gerekmediği sorulmuştur. Alınan yanıtlar kapsamında müşterek öğretim programı düşüncesi, ön plana çıkmaktadır. Gerek öğretici bakımından gerekse öğretim programlarının şartları ve işleyişleri bakımından her disipline özel akademik Türkçe eğitimi verilmesi, mümkün olarak değerlendirilmemektedir. Terminoloji ve alan bilgisi gerektirdiği düşüncesiyle uzmanlar, öğrencilerin ortak ihtiyaçlarına hitap eden öğretimin devam ettirilmesi konusunda hemfikir gözükmektedirler.

“Yani o biraz tartışmalı bir konu. Ortaklıklar üzerinden gidilecek olursa, bizim sınıflarımız daha çok sosyal ve fen olarak ayrılıyor. Sağlıkta yeterli sayı olmadığı için sağlık ile ilgili ayrıca sınıf açılmıyor. Zaten akademik yazmada da çoğu konularda bir rapor, yani mühendis de yazabilir, bir hata raporu verebilir günü geldiğinde. Zaten bu türler genel geçer türler sanki. Tür ayrımından ziyade daha ortaklıklar üzerine kurulması daha doğru gibi. Çünkü daha teknik konuları zaten okutman da bilemez. Yani öğretim

görevlisi de bilemez ders anlatmasını. O yüzden olabildiğince genel konular üzerinde durulmalı ve işe başladıklarında kendi alanıyla ilgili yeni durumlara adapte olabilecekleri bir dil seviyesine ulaşmaları hedeflenmeli.” (U1)

“Hazırlıkta bunu yapamıyoruz. Biz daha çok genel alana, genel akademik dil becerilerine yönelik eğitim veriyoruz; çünkü bir tıp terminolojisinin akademik dil becerilerinden daha özel bir alan istediği kesin veya fen bilimleri alanındaki o alana özgü terminolojinin bunu gerektirdiği bir gerçek ancak bizim şu aşamada iktisat Türkçesi, tıp Türkçesi veya maliye Türkçesi veya sosyal bilimler Türkçesi gibi çok ihtisaslaşmadan ama belli tematik bir çerçevede yine sosyal bilimler alanının, fen bilimleri alanının, sağlık bilimleri alanının bir Türkçe hocasının bilebileceği asgari bilimsel metinler kullanıyoruz. Bunu şöyle örneklendirebiliriz: Çok uzmanlık alanı gerektirmeyen ortalama bilimsel metinleri okuyabilmeli ve bu tür bilimsel metinler üretebilmeli genel akademik Türkçe kursunu alan öğrenci. *Örnek veriyorum, teşhis, tedavi kelimesi evet terminolojisine aittir ama veya alanyazın kavramı, akademiktir ama bütün alanlar için kullanılan bir kavramdır ama bu kavramları ortalama bir okuryazar olan lisans düzeyinde eğitim alan öğrencilerin aslında biliyor olması gerekir.*” (U4)

“Hayır, çünkü bu durum zaman ve hoca açısından imkânsız. Genel yazma kuralları verilip öğrencinin disipline uyarlaması beklenmeli.” (U5)

4.10. Akademik Yazma Becerisinin Geliştirilmesi

Katılımcılara uluslararası öğrencilerin akademik yazma becerilerini geliştirmek için hangi görev ve etkinliklere öncelik verilmesi gerektiği sorulmuştur. Alınan yanıtlar kapsamında okuma ve yazma etkinlikleri dikkat çekmektedir. Okuma ve yazma pratiklerinin çeşitlendirilmesinin ve sayıca arttırılmasının öğrencilerin akademik yazma becerilerini geliştireceği noktasında uzmanların ortak fikirde olduğu görülmektedir.

“Her şeyden önce dil ediniminde de vardır, anlamlı girdi programı. Yani girdi olmadan çıktı olmaz. Yani eğer akademik yazma becerisini geliştirmek istiyorsak her şeyden önce bolca akademik yazı okutmamız lazım. Bu ne olabilir? Nicel araştırmanın nasıl yapılacağı ile ilgili beş tane nicel araştırma makalesi okutulabilir. Öğrenci zaten onun terminolojisini kavrayacaktır. Ya da deney grubu nedir, kontrol grubu nedir; nicel bir çalışma diyelim ki okuttunuz, ön test nedir, son test nedir; yöntem bölümü yazılırken hangi yapılar tercih edilir, onların okuma sırasında vurgulanması gerekiyor. Ardından diğer araştırma türlerine örnek makaleler okutulmalı. Ben akademik yazmaya girdiğim zaman paraphrase (yeniden ifade etme) yaptırarak başlıyorum. Biz bu paragrafı okuduk. Bu paragraf mesela makalenin yöntem bölümünden. Aynı kelimeleri kullanmadan aynı bölümü kendi cümlelerimizle nasıl yazabiliriz? Mesela bu çalışmada tutum ölçeği kullanılmıştır diye bir cümle var. Bunu nasıl başka şekilde ifade edebiliriz? Bu çalışmanın verileri tutum ölçeği ile

toplanmıştır ya da elde edilmiştir. Bu çalışmanın veri toplama aracı tutum ölçeğidir. Yani aynı cümleyi akademik dilde ben başka nasıl söylerim?” (U2)

“Düzenli dergi okumaları, örnek makalelerden çok sayıda analiz yapmaları, yazma denemeleri yapmaları, yabancılara özgü akademik yayınların çalışılması.” (U5)

4.11. Dilbilgisinin Akademik Yazmaya Etkisi

Katılımcılara Türkçe akademik yazma öğretimi içerisinde dilbilgisinin yeri sorulmuştur. Alınan yanıtlar kapsamında A1, A2, B1 düzeylerinde dilbilgisi temelinin oluşturulması ve akademik Türkçe düzeyinde de dilbilgisi öğretiminin devam etmesi ön plana çıkmaktadır. Öğrencilerin ana dillerinde edindikleri dilbilgisi düzeyi doğrultusunda program içerisinde dilbilgisi öğretiminin zamanlamasının yapılması gerektiğini ifade eden uzmanlar, akademik yazma bakımından dilbilgisinin ne denli önem taşıdığına da farklı bakış açılarıyla değinmektedirler.

“Aslında dilbilgisi yapıları öğretiliyor. C’ye kadar almış oluyorlar. Yine de bir edilgen yapıyı tekrar etmek önemli. Daha doğrusu ‘ben dili kullanımı’ ve ‘edilgen yapı’ iki söylem tercihi. Bunlar arasında bir tercih farkı olduğunu öğrencilerin bilmesi gerekir. İkincisi, dilbilgisinde biraz daha belli yapıların yani morfolojik bilginin biraz daha arttırılması gerekiyor, işte “-mıştır” gibi. Bu tarz “biçim birim birleşimleri”ni ve bunların anlam farklarını, birleştiği zaman hangi anlamsal farkları oluşturduğunu bilmeleri gerekir. İşte “araştırma yapılmıştı” ile “araştırma yapılmıştır” arasındaki ayrımı net bir şekilde bilmeleri gerekir. Yani daha çok bunların biraz daha tekrar edilmesinde fayda var akademik Türkçe derslerinde.” (U1)

“Bizim hazırlık sınıflarında eylülünden haziranın başına kadar 8-9 aylık bir süre var. Bu 9 ayda dil edinimindeki gibi çocuğun yapıyı sezmesi, öğrenmesi mümkün değil. Dolayısıyla süre çok kısa zaten. Dilbilgisi öğretimi tabii ki A1, A2, B1 seviyelerinde yer almalı. Normal kurs sınıflarında hazırlık sınıflarında dilbilgisi olmalı ama tabii ki bu “Haydi çocuklar şimdiki konumuz öğrenilen geçmiş zaman, başlıyoruz” biçiminde değil. Önce konuşması, okuması yapılır ondan sonra “Bu metinde de şu konu vardı” biçiminde metinden yola çıkarak dilbilgisi öğretimi yapılmalı. Ama akademik Türkçe sınıflarında doğrudan dilbilgisi öğretmek yerine, diyelim metot bölümünde “Falanca kişi tarafından geliştirilen falanca ölçeği kullanılmıştır” diyor. İşte “kullanılmıştır” ifadesinin edilgen olduğu... daha önce onu bilerek gelecek zaten öğrenci... cümlelerden yola çıkarak verilmeli dilbilgisi. Aslında dilbilgisi çeviri yöntemi dünyanın en kötü yöntemi olarak lanse ediliyor. Bu ELT alanında da öyledir. Ama şu var, A1 seviyesinde Türkçe öğrenmeye gelen öğrenci için biz elbette çeviri yöntemini kesinlikle kullanmayız. Ama akademik bir metni anlayabilmesi için öğrencinin bir defa kendi dilinde

oturtması lazım zihninde. İleri düzeyde demiyorum. Mesela siz İngilizce bir metin okurken zihninizde Türkçe çevirisini yapmıyorsunuzdur. Ama başlangıç seviyesini düşünün. Öğrencisiniz ve ELT ile ilgili bir makale okuyorsunuz. Onu ilk önce mutlaka zihninizden çevirirsiniz. Ben özellikle akademik Türkçede doğru çeviri yapabilmenin çok önemli olduğunu düşünüyorum.” (U2)

“Genel bir dil programında örtük bir biçimde verilebilecek dilbilgisi yanında akademik Türkçe bakımından açık bir dilbilgisi öğretimi, önemli hatta gerekli olabilir. Çünkü buradaki değerlendirme ölçütleri, yazılı çalışma neyse, artık yazılı ürün neyse öğrenci tarafından ortaya konulacak olan, onların değerlendirme ölçütleri oldukça katı olacaktır. Dolayısıyla dilbilgisi kurallarına uyumluluk da değerlendirme ölçütlerinden bir tanesi olacaktır ve öğrencilerin buna göre desteklenmesi gerekir.” (U3)

“Dilbilgisi ayrı bir kazanım değildir. Dilbilgisi dilin kemiğidir. Mutlaka olmalı ve dikkat edilecek hususların başında ele alınmalıdır.” (U5)

4.12. Ölçme ve Değerlendirme Araçları

Katılımcılara, Türkçe akademik yazma derslerinin hangi yöntemlerle ölçülebileceği sorulmuştur. Alınan yanıtlar kapsamında sınavsız değerlendirme, sürekli geri bildirim ve sürece yönelik değerlendirme konuları dikkat çekmektedir. Program dâhilinde sınavlı sisteme uyum sağlamayan koşullar sebebiyle sınavsız değerlendirme yapılması gerektiğini ifade eden uzmanlar, öğrencilerin süreç içerisinde kendilerini geliştirmeleri, öğrenmeleri ve gelişim düzeylerini görebilmeleri bakımından sürece odaklı değerlendirme yapılması ve öğrencilere süreç içerisinde sürekli geri bildirim verilmesi gerektiğini belirtmektedirler.

“... Amaç zaten belli bir yeterlik kazandırmak. Ve o yeterliği alanların devam etmesi. Ama bu, uygulamada çok zor. Öğrenciler başarısız olduklarında ne yapacaklar? Zaten temmuzun sonunda oluyor bu. Tekrardan başarısız olanlara ne yapacaksınız? 2-3 kişi başarısız olursa ne olacak? Bursları kesilecek mi kesilmeyecek mi? Sınıf açılacak mı açılmayacak mı? ... Diyoruz ki öğrenci Türkiye’de nasıl olsa sokakta öğrenir, biraz daha geliştirir. Ve gerçekten de öğrenciler bölüme gittiklerinde, 4 5 ay sonra geldiklerinde çok daha ilerlemiş bir şekilde de gelebiliyorlar. Yani öyle bir avantajı da var. O yüzden bence uygulamadaki zorluklardan dolayı böyle bir başarı sınavı yapılmaması daha doğru olur diye düşünüyorum.” (U1)

“Mesela TOEFL sınavı tabii ki ürün odaklı olmak zorunda. Bir net verilecek, ona göre değerlendirme yapılacak ve bir sertifika verilecek, geçti-kaldı denilecek; tabii ki bunun ürün odaklı olması gerekiyor. Ama üretim boyutunda yazmayı öğretirken değerlendirme, süreç odaklı olmak zorunda. Derste öğrencilerle birlikte öğretmen de yazacak, eksik gördüğü yerleri düzeltecek, dönüt verecek eğer öğrenci hâlâ anlamadıysa o konuya

tekrar dönüp anlatacak vs. Yani süreç odaklı bir değerlendirmenin yapılması gerekiyor.” (U2)

“Öncelikli olarak şunu belirtmek lazım, dil öğrenim süreçlerini sonuç odaklı öğrenim araçlarıyla ölçmek bize çok verimli sonuçlar vermiyor çünkü sonuç söylüyor. Evet, biz akademik Türkçe kurslarının sonunda çok not baskısı olmayan bir sınav uyguluyoruz, bunun içinde akademik anlama ve akademik yazma becerilerini ölçmeye yönelik sorular ve uygulamalar var; daha çok, ölçme araçlarımız uygulamaya yönelik. Örneğin yukarıda verilen akademik 3 farklı parçadan, *kendiniz bir kaynak göstererek bir metin oluşturunuz veya şununla ilgili şu bilgilere nasıl atıf yaparsınız, bunları gösteriniz* gibi uygulamaya yönelik sonuç odaklı bir küçük sınav uyguluyoruz ancak bunda not baskısı çok ciddi yok. Ancak eğitim sürecinin içerisinde öğrencilere o task-görev dediğimiz görevlerle süreçte onları değerlendirmeyi ve geri bildirim vermeyi önceliyoruz. Dediğim gibi bu alan, son 5 yılda ciddi anlamda Türkiye’de bir arayış içerisinde olan ve öğrenim yollarını sürecin kendisinin belirlediği ve öğreticilerin sürekli kendilerini geliştirdiği bir alan. Profesyonel ölçme araçlarının aynı zamanda akademik dinleme ve akademik sunum becerilerini geliştirecek şekilde önümüzdeki yıllarda yerleşmesini sağlamak zorundayız.” (U4)

“Süreç odaklı bir yapı ele alınmalı. Süreç içerisinde yapılan yönlendirmelerle öğrenci, bu yetiye sahip olabilir.” (U5)

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Alanyazında, Türkiye’de sayısı her yıl artan uluslararası öğrencilerin yaşadıkları zorluklar ve sorunlardan hareketle yapılan ihtiyaç analizi çalışmaları mevcuttur. Bu çalışmaların sonuçları, özellikle eğitim dili Türkçe olan programlardaki öğrencilerin zorlandıkları beceri ve alt becerilerin başında akademik yazma becerisinin geldiğini göstermektedir. Öğrencilerin akademik dil becerilerini geliştirebilmeleri ve üniversite hayatına uyum sağlayabilmeleri için akademik Türkçe yeterliliklerinin belirlenip, bu yeterlilikleri edinmeleri amacıyla belirlenecek hedefler doğrultusunda akademik Türkçe programlarının içeriği ve kapsamı standartlaştırılmalıdır. Nitelikli programlar hazırlamak için gereken ihtiyaçların, paydaşların görüşleri de alınarak derinlemesine araştırılması ve belirlenmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda, bu araştırma kapsamında uluslararası öğrencilerin Türkçe akademik yazma ihtiyaçlarını, sorunlarını belirlemeye ve bu sorunlara çözüm önerileri getirmeye yönelik yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla uzman görüşleri alınmıştır. Görüşmeler, kayıt altına alınmış ve içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir.

Araştırmanın uzman görüşmelerinde altı farklı uzmanın; akademik Türkçe kavramının tanımı, akademik yazma kapsamında program içerikleri, program koşulları; öğreticilerin sahip olması gereken nitelik ve eğitimler; öğrenci ihtiyaçları, öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar, öğrenci yeterliliklerinin

geliştirilmesi; ölçme ve değerlendirme içerikleri bakımından görüşleri alınmış; bu doğrultuda bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Akademik Türkçe kavramının tanımı ve kapsamı hususunda net bir tanım gerçekleştirilemediği göze çarpmaktadır. Türkçenin yapı yönünden farklılıklar içermesi dolayısıyla farklı dillerle kıyaslanmaması ve farklı dillerde olduğu gibi kullanılmaması konusunda öğrencilerin gerekli yeterliliğe ulaştırılması gerekmektedir. Hayatın doğal akışı içerisinde kullanılan Türkçenin akademik Türkçeden yapısal ve üslup olarak farklılıklar gösterdiği göz önüne alındığında, akademik yazma öğretim programının ne denli ayrıntılı hazırlanması gerektiği anlaşılmaktadır. Bu bakımdan akademik Türkçe kavramının hangi yönüyle ele alındığı, bir tanım ve kapsam belirlenmesi konusunda önem taşımaktadır. Uzman görüşlerinden de anlaşılacağı gibi kavramsal açıdan netlik olmamakla birlikte uzman kişilerin bu kavramdan beklentilerinin ne olduğu da programın işleyişine etki edebilir. Uzmanların akademik Türkçe kavramından beklentileri değerlendirildiğinde, kavramın çok boyutlu bir özellik taşıdığı söylenebilir. Bu boyutlardan ilki, araştırmaya konu olan akademik Türkçenin üniversite düzeyindeki akademik ortamlarda kullanıldığıdır. İkinci boyutu ise gündelik dilden farklılaşması; dil yapıları, üslup ve ifadeler olarak farklı dil özelliklerinin olmasıdır. Üçüncü boyut ise üst düzey dil becerilerinin ve bilişsel becerilerin yetkin biçimde kullanılması olarak ifade edilebilir. Dördüncü boyut olarak öğrencilerin akademik bağlamlardaki iletişimsel görevlere yönelik türlerin ve bu türlerin söylem, biçim dil özelliklerinin farkında olmaları ve bu türleri kullanabilmeleri olduğu söylenebilir. Uzmanların değindiği başka bir boyut ise ana diline yönelik yapılacak akademik Türkçe öğretimi ile uluslararası öğrencilere yapılacak akademik Türkçe öğretiminin ve bu iki grubun ihtiyaçlarının farklılaşmasıdır ve yapılacak olan tanımın bu farklılık gözetilerek yapılması gerektiğidir. Uzmanların bu görüşleri, alanyazındaki diğer akademik dil, akademik yeterlilik tanımlarıyla paralellik göstermektedir. Uzman görüşlerinin bulgularına paralel olarak, alanyazında da akademik dil ve akademik yeterlilik kavramları çok boyutlu olarak ele alınmaktadır. Kern'e (2000) göre bir dilde akademik yeterliğin üç boyutu bulunmaktadır: *dilbilimsel, bilişsel ve sosyo-kültürel boyut*. Dolayısıyla akademik Türkçe yeterliliği; üniversite düzeyindeki akademik çalışmalar için gerekli iletişimsel görevleri uygun üslup ve dil özellikleriyle, akademik kültürün değer, inanış ve kabulleriyle uyumlu bir şekilde üst düzey bilişsel becerileri de kullanarak yerine getirebilmek olarak tanımlanabilir.

Akademik yazma programının kendi bakış açıları doğrultusunda hangi düzeylerde öğrencilere sunulması gerektiğiyle ilgili görüş bildiren uzmanların ifadeleri kapsamında öğrenme düzeyinin etkili olduğu görülmektedir. Yabancı uyruklu öğrencilerin esas olarak ana dillerinde ulaştıkları gelişim düzeyi, öğrenim gördükleri dil gelişimlerini dolaylı olarak etkilemektedir. Bahsi geçen

gelişim düzeyi, yazma yeterlikleri genelinde dilbilgisi ve yazım kuralları, anlam bilgisi, terminoloji bilgisi gibi pek çok konuya dayanmaktadır. Akademik yazma öğretimi programı dahilinde, öğrencilerin ana dillerinde hangi yeterlilik düzeyine sahip olduğu gözlemlenmediğinden Türkçe yazma eğitimlerinde belirli bir gelişim düzeyinde oldukları varsayılmaktadır. Ancak program içeriklerinin net çerçeveler içerisinde verilmesi ve içeriklerin düzenli ve her öğrenci tarafından uygulanabilir olması hâlinde Türkçe akademik yazma öğretiminin hangi dil düzeyinde verilebileceğini ifade etmek mümkün olabilir. Uzman kişilerin, öğretim sürecine dahil oldukları öğrencilerin ortalama öğrenme düzeyi ve yazma becerileri doğrultusunda akademik Türkçe öğretim programına yer verilmesi gereken dil düzeylerini belirttikleri görülmektedir. Standardize edilmiş program içerikleriyle yazma öğretiminin düzeylendirilmesinin, öğrencileri farklı motivasyona ve öğrenme seviyesine taşıyacağı söylenebilmektedir.

Türkçe akademik yazma öğretiminin hangi dil düzeyinde verildiğine ek olarak hangi sürelerle verildiği de önem taşımaktadır. Öğrencilerden ve öğreticilerden aldıkları dönütler ve deneyimler doğrultusunda bu konu hususunda öngörü sahibi olan uzmanların görüşleri bu noktada ön plana çıkmaktadır. Akademik yaşamın ihtiyaçları ve zorunlu kıldığı öğrenme düzeyleri dışında yabancı uyruklu öğrencilerin, buldukları ülkede gündelik yaşama uyum göstermesi gerekliliği unutulmamalıdır. Dolayısıyla akademik yazma yeterliliğinin ve ifade yeteneğinin beklentileri karşılaması için yabancı uyruklu öğrencilerin hazırlıktan başlayarak bölümlerinde devam edecek şekilde üniversite öğrenimleri süresince akademik yazma eğitimi alması beklenmektedir. Belirlenen standart öğretim sürelerinin uzatılması ve akademik dil becerileri öğretiminin düzeylendirilmesi yoluyla akademik ve gündelik yaşamda karşılaşılabilecek problemlerin öğrenciler ve öğreticiler açısından giderileceği düşünülmektedir. Buradan hareketle, akademik Türkçe yazma öğretiminin süre bakımından uzatılması ve alt kurları da kapsayacak şekilde düzeylendirilmesi yönünde programın revize edilmesi önerilebilir.

Türkçe akademik yazma öğretiminin kapsamına ve süresine ek olarak kim tarafından, hangi yetkinliklerle öğrencilere verileceği konusu dikkat çekmektedir. Eğitim-öğretim kurumları, her ülkede geleceğe yönelik temellerin atılmaya başlandığı esas birimlerdir. Dolayısıyla her yönüyle kapsamlı eğitim ihtiyacı gündeme gelmektedir ve gündelik yaşamda ülkelerin gelişmişlik düzeyi, uzmanlık alanları ile değerlendirilmektedir. Bu bakımdan öğreticilerin sahip olması gereken yetkinlikler, önem taşımaktadır. Alanyazında akademik İngilizcenin öğretimindeki uygulamalara bakıldığında, Peacock ve Floerdew (2001, s.181-182), akademik amaçlı dil programının başarılı olabilmesi için öğreticilerin sahip olması gereken belirli özellikleri tanımlamıştır. Öğreticiler, öğretim etkinliklerini ve materyallerini öğrencilerin ihtiyaçlarına göre

düzenlemeye, akademik alanların diline aşına olmaya, öğrencilerin dünyasına ilgi duymaya ve bilgi edinmeye istekli olmalıdır. Öğreticiler, ihtiyaç analizinde yetkinliğe sahip olmalı, özel amaçlı kurslar ve yeni materyaller tasarlayabilmeli veya mevcut olanları uyarlayabilmeli, bir sınıfta çok farklı dil becerilerine sahip öğrencilerle çalışabilmelidir. Ayrıca İngilizcenin akademik amaçlı öğretimini yapan öğretmenlerin yeterliliklerine ilişkin standartlar belirleyen BALEAP (British Association of Lecturers in English for Academic Purposes), akademik bağlamlardaki görev ve uygulamalar, akademik amaçlı dil öğrencilerinin ihtiyaçları, program geliştirme ve uygulama başlıklarına yönelik öğretici yeterlilikleri tanımlamıştır. Benzer şekilde bu araştırma kapsamında da uzman kişiler, ezbere dayalı sistemlerin aksine eğitim programlarının içeriklerinin ve çerçevesinin net bir şekilde öğretmenler tarafından belirlenerek yazma becerisinin geliştirilmesine katkı sağlayan yazma uygulamalarına ağırlık verilmesi gerektiğini ifade etmektedirler. Uzmanlık elde edilmesi bakımından her alanda deneyim ve pratik bakımından aktif olmanın fayda sağladığı bilinmektedir. Bu nedenle uzman görüşlerinden hareketle öğretmenlerin, deneyimlerini ve yeterliliklerini artıracak hizmet içi faaliyetlerin parçası olmaları gerektiği söylenebilir. Ancak, öğretmenlerde olmazsa olmaz olarak görülen niteliklerin ifade edilebilmesi için akademik yazma programının içeriklerinin, kapsamının ve sürelerinin net bir şekilde belirlenmesi gerektiği dikkat çekmektedir. Öğrencilere edindirilen deneyimlerde olduğu gibi, uzmanlık kazanılabilmesi bakımından öğretmenlerin de aktif yazma faaliyetleri içerisinde olması gerektiği ifade edilmektedir. Uzmanların bu görüşü kapsamında öğretmenlerin de gelişmeye ve öğrenmeye akademik yaşamları süresince devam etmesi ve sürdürülebilir mesleki gelişim faaliyetleri içerisinde olmaları gerektiği anlaşılmaktadır. Akademik yazma açısından öğrencilere iyi bir eğitim verilip verilmediğinin belirlenebilmesi için öğretmenlerin yeterliliklerinin de bu kapsamda değerlendirilmesi gerektiği söylenebilir.

Uzmanlar tarafından, öğretmenlerin sınıf içi deneyim ve gözlemleri doğrultusunda ders materyalleri oluşturulurken öğrenci ihtiyaçlarını dikkate almaları gerektiği ifade edilmektedir. Devamlı gelişim gösteren öğrencilerin her gelişim aşamasında standart materyallerden faydalanması, öğrenmelerine olumsuz etki edecektir. Bu nedenle ancak ihtiyaçlar doğrultusunda hazırlanan ders materyalleri, gelişimler kapsamında değişime açık olabilmektedir. Uluslararası öğrencilerin ana dilleri ile Türkçe arasındaki farklılıklara ilişkin dilbilimsel, bilişsel, sosyo-kültürel farkındalık geliştirebilmeleri, gündelik yaşamda kullanılan Türkçe ile metne dayalı Türkçeyi birbirinden ayırabilmeleri gibi konularda ek kaynaklara ve desteklenmeye ihtiyaçları olabilmektedir. Öğrencilerin akademik yazma bağlamında öğrenmeleri gereken beceriler açısından uzmanların ortak olarak ifade ettikleri çalışma ve araştırma becerileri; atıf yapma, kaynakça oluşturma, bilimsel dile uygun yazma, özetleme, dersi/konuşmayı dinlerken not tutma, sınav sorusuna cevap yazmadır.

Üretecekleri akademik yazı türleri ise tez, makale, ödev, sunum, resmî yazışmalar olarak ifade edilmiştir. Benzer şekilde, Dursun ve Genç (2018, s.102) yaptıkları çalışmada öğrencilerin en önemli buldukları akademik yazma etkinliklerinin, dersi dinlerken not tutmak ve yazılı ödev hazırlamak olduğunu tespit etmişlerdir. Dolayısıyla ders materyalleri hazırlanırken bu ihtiyaçların göz ardı edilmemesi gerekmektedir.

Türkçe akademik yazma hususunda uluslararası öğrencilerin ortak ihtiyaçları olduğu gibi yaşadıkları ortak sorunlar da bulunmaktadır. Durmuş (2018), Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen hedef grup ile yabancı dil olarak öğrenen hedef grubun ihtiyaçlarının ve sorunlarının; bu gruplara yönelik seçilecek olan yöntemin, yaklaşımın ve materyallerin farklılaşması gerektiğini vurguladığı yazısında lisansüstü öğrencilere, akademik ortamların sözlü ve yazılı iletişimlerinin gerektirdiği dil kullanımlarını gösteren yönlendirmeler yapılabileceğini hatta buna uygun dersler planlanabileceğini belirtmiş ve bu tür derslerin, planlamada genel amaçlı bir okuma, konuşma, dilbilgisi öğretiminden daha etkili olacağını ifade etmiştir. Ayrıca ikinci dil öğrencileri için öğreticiler, bir bakıma topluma uyum konusunda danışmanlık yapmakta ve bu süreçlerde engelleri aşma konusunda onlara destek olmaktadır. Uzmanlarla gerçekleştirilen görüşmeler neticesinde alan yazınla benzer bulgular elde edilmiş; bu ihtiyaçların ve sorunların hangi yöntemlerle giderilebileceği konusunda fikir sahibi olunmuştur. Değişen dil yeterliliklerine bağlı olarak metin yazma ve ifade etme zorlukları yaşayan öğrenciler, öğreticilerin desteklerine ek olarak akademik dil öğretimi programlarının kapsamlarının ve içeriklerinin güncellenmesi ve yeniden tanımlanması ile akademik yazmada başarı göstereceklerdir. Sınıf içi etkinlikler, ödevler ve projeler kapsamında performanslarının ölçülmesi, geri dönütler verilmesi ve öğrencilerin zorlandıkları noktalarda anlık bildirimlerle yanlışlarının gösterilmesi yoluyla bu sorunların aşılabileceği öngörülmektedir. Aynı zamanda öğretim sürelerinin uzatılması, öğrencilerin gelişimlerini geniş zamana yayacak ve öğreticilere de zaman bakımından kolaylık sağlayacaktır.

Türkçe akademik yazma öğretim programları dâhilinde farklı disiplinlere yönelik eğitim verilmediği görülmektedir. Uluslararası öğrencilerin öğrenim görecekleri alanlar doğrultusunda içerikler oluşturulmamaktadır. Uzmanlardan elde edilen görüşler, tüm öğrencilerin temel düzeyde ihtiyaçlarının karşılanacağı şekilde program hazırlanması gerektiğine ve aksinin mümkün olmayacağına işaret etmektedir. Öğretim programı koşulları farklı disiplinlere yönelik öğretim yapılmasına engel teşkil etmektedir. Dil öğreticilerinin farklı disiplinlere ait terminolojiye hâkim olamayacakları görüşü de bunu desteklemektedir. Bu nedenle müşterek bir paydada buluşan öğrencilerin ihtiyaçlarının ve isteklerinin analizinin ayrıntılı bir şekilde gerçekleştirilmesi, önem arz etmektedir. Farklı disiplinlerde farklı alan bilgisi edinecek olmaları, ortak yazma ihtiyaçları

olmayacağı anlamına gelmemektedir. Dolayısıyla yazma becerileri geliştirilirken mutlak suretle tüm öğrencilere yönelik programlar oluşturulması gerekmektedir. Okuma ve yazma pratiklerinin ön plana çıktığı bu programlarda uzman görüşleri bir konuda daha deneyim ve pratiklerin ne denli önem taşıdığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde, dilbilgisi gelişimi doğrultusunda program ve öğretim içeriklerinin hazırlanması, öğrencilerin aynı paydada yer alabilmesine imkân tanımaktadır. Dilbilgisinin öğretilmediği ve uygulanmadığı bir akademik yazma öğretimi, gerçek dışı kabul edilmektedir.

Öğrencilerin Türkçe akademik yazma performanslarının tek bir sınava tabi tutulmaksızın ölçülmesi konusunda uzmanlar görüş birliği içerisinde. Öğretim programı kapsamında öğrencilerin kendi gelişimlerini sağlayabilecekleri ve gözlemleyebilecekleri sistemler ile desteklenerek performans ölçümlerine tâbi tutulması gerekmektedir. Uzman görüşleri doğrultusunda, etkinliklerin öğrenci motivasyonunu artıracak şekilde oluşturulmasının fayda sağlayacağı öngörülmektedir. Öyle ki süreç içerisinde anlayan, bilen, gelişen, soran ve sorgulayan öğrenciler, bilişsel bakımdan gelişim gösterebileceklerdir. Alanyazında da bu konuda çeşitli bulgulara yer verilmektedir. Peacock ve Flowerdew (2001) ile Hyland (2003), akademik yazma çalışmalarında öğrencilerin, öğreticilerden ve akranlarından aldıkları dönütlerden oldukça faydalandıklarını, çeşitli yöntemlerle verilen bu düzeltmelerin ve dönütlerin, öğrencilerin yazma gelişimlerine katkıda bulunduğunu ifade etmektedirler. Dolayısıyla devamlı dönütler alan öğrenciler, gelişim bakımından dönüt almayan ve süreç içerisinde hangi düzeyde olduğunu kavrayamayan öğrencilere göre daha fazla gelişim kaydedeceklerdir.

Kaynakça

- Badger, R. ve White, G. (2000). A Process Genre Approach to Teaching Writing. *ELT Journal*, 54(2), 153-160.
- Bakır, S. (2015). *Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarının, Yazma Becerisi Öz Yeterliklerinin Ve Türkçe Yazma Becerilerinin İncelenmesi* (Basılmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı. Erzurum.
- Camadan, D. (2020). *Üstbilişsel Strateji Eğitiminin İngilizce Akademik Yazma Başarısına ve Üstbilşsel Farkındalığa Etkisi* (Basılmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Chmiliar, I. (2010). Multiple-case Designs. A. J. Mills, G. Eurepas ve E. Wiebe (Ed.), *Encyclopedia of Case Study Research* içinde (ss. 582-583). USA: SAGE Publications.
- Demir, D. (2017). *Uluslararası Öğrencilerin Akademik Türkçe İhtiyacı* (Basılmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü. Ankara.

- Demir, D. ve Genç, A. (2018). Akademik Türkçe Etkinliklerine Yönelik Öğrenci ve Öğretim Elemanı Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, Bahar (28), 91-104.
- Demir, D. ve Genç, A. (2019). Academic Turkish for International Students: Problems and Suggestions. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(1), 34-47.
- Demir, N. (2020). Akademik Türkçe ve Temel Sorunları. B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Akademik Amaçlar İçin Türkçe Öğretimi Kuram ve Uygulama* içinde (ss. 1-20). Ankara: Pegem Akademi.
- Deniz, K. ve Daşöz, T. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Yazma Becerilerinde Gerekçeleştirme. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, (UDES), 1515-1526.
- Dolmacı, M. (2015). *Akademik Türkçe Kelime Bilgisi Üzerine Bir Derlem Çalışması: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine Dair Çıkarımlar* (Basılmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Durmuş, M. (2018). Dil Öğretiminin Temel Kavramları Üzerine Düşünceler: Yabancılar Türkçe Öğretimi Mi, Yabancı Dil veya İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi Mi?. *Türkbilig*, (35), 181-190.
- Ekmekçi, V. (2017). *Yabancılar Türkçe Öğretiminde Akademik Okuryazarlık Öğretimine Yönelik Bir Eylem Araştırması* (Basılmamış Doktora Tezi). Erciyes Üniversitesi. Kayseri.
- Gillett, A., Hammond, A., ve Martala, M. (2013). *Inside Track to Successful Academic Writing*. UK: Pearson.
- Güde, Y. C. (2019). *Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Akademik Yazmaya Yönelik Bir İçerik Önerisi* (Basılmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Güral, M. M. (2020). *Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretiminde Öğrenenlerin Akademik Dil Gereksinimleri* (Basılmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Harmer, J. (2004). *How to Teach Writing*. Harlow: Pearson Longman.
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Pearson Longman.
- Hyland, K. (2003). *Second Language Writing* (Cambridge Language Education). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2009). *Academic Discourse: English in a Global Context*. London: Continuum.
- Johns, A. M. (2003). Genres and ESL/EFL Composition Instruction. B. Kroll (Ed.), *Exploring the Dynamics of Second Language Writing* içinde (ss. 195-217). Cambridge: Cambridge University Press.
- Jordan, R. R. (1997). *English for Academic Purposes: A Guide and Resource Book for Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jordan, R. R. (1999). *Academic Writing Course: Study Skills in English*. UK: Pearson.

- Kan, M. O. (2017). Türkiye’de Akademik Yazma Alanında Yapılan Lisansüstü Tezler. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1037-1048.
- Karagöl, E. (2018). *Akademik Yazma Açısından Tezler* (Basılmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Kern, R. (2000). *Literacy and Language Teaching*. Oxford University Press.
- Konyar, M. (2019). *Uluslararası Öğrencilerin Akademik Türkçe İhtiyaç Analizi ve Örnek Ders İçeriği* (Basılmamış Doktora Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Tokat.
- Leki, I. (1998). *Academic Writing*. Cambridge: Cambridge University.
- Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching and Learning*. Boston: Heinle and Heinle.
- Peacock, M., ve Flowerdew, J. (Ed.). (2001). *Research Perspectives on English for Academic Purposes*. Cambridge University Press.
- Raimes, A. (1991). Out of the Woods: Emerging Traditions in the Teaching of Writing. *TESOL Quarterly*, 25(3), 407-430.
- Seyedi, G. (2019). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Akademik Yazma Öğretimi* (Basılmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü. Ankara.
- Swales, J. M., ve Feak, C. B. (2004). *Academic Writing for Graduate Students: Essential Tasks and Skills*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Şenöz Ayata, C. (2014). *Bilimsel Metin Üretimi*. Ankara: Papatya Yayıncılık.
- Tok, M. (2012). *Türkçe’nin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Akademik Yazma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Uygulamalı Bir Çalışma* (Basılmamış Doktora Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. Çanakkale.
- Tok, M. (2013). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Akademik Yazma İhtiyacı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 1-25.
- Tüfekçioğlu, B. (2018). *Yabancı Dil Olarak Akademik Türkçe: Sosyal Bilimlerde Akademik Ve Teknik Söz Varlığı* (Basılmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü. Ankara.
- Uzun, L. (2001). Bilimsel Metne Özgü Önbiçimlenişler ve Bilimsel Metin Yazma Edinimi. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 12, 197-204.
- Vifansi, E. A. (2002). *Academic Writing Needs: An Exploratory Study of the Writing Needs of ESL Students* (Basılmamış Doktora Tezi). Purdue University. Indiana, USA.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

