



Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü
Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programı

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE AKADEMİK
YAZMA ÖĞRETİMİ**

Gohar SEYEDİ

Doktora Tezi

Ankara, 2019

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE AKADEMİK YAZMA
ÖĞRETİMİ

Gohar Seyedi

Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü
Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programı

Doktora Tezi

Ankara, 2019

KABUL VE ONAY

Gohar SEYEDI tarafından hazırlanan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Akademik Yazma Öğretimi” başlıklı bu çalışma, 04/02/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.



Prof. Dr. Emine YILMAZ (Başkan)



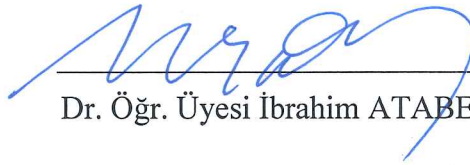
Prof. Dr. Nurettin DEMİR (Danışman)



Prof. Dr. Fahri TEMİZYÜREK



Doç. Dr. Sema ASLAN DEMİR



Dr. Öğr. Üyesi İbrahim ATABEY

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Yunus KOÇ

Enstitü Müdürü

YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kağıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- o Enstitü / Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- o Enstitü / Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- o Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

04.02.2019

(İmza)

Gohar SEYEDİ

¹"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez **danışmanın** önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulu** iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç imkanı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez **danışmanın** önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulunun** gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, **tezin yapıldığı kurum** tarafından verilir *. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, **ilgili kurum ve kuruluşun önerisi** ile **enstitü** veya **fakültenin** uygun görüşü üzerine **üniversite yönetim kurulu** tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.

Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

*Tez **danışmanın** önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulu** tarafından karar verilir.

ETİK BEYAN

Bu çalışmadaki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, kullandığım verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, yararlandığım kaynaklara bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, tezimin kaynak gösterilen durumlar dışında özgün olduğunu, Prof. Dr. Nurettin DEMİR danışmanlığında tarafımdan üretildiğini ve Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Tez Yazım Yönergesine göre yazıldığını beyan ederim.

04/02.2019

İmza


Gohar SEYEDI

TEŞEKKÜR

Doktora eğitimim ve tez çalışmam boyunca çok kıymetli vakitlerini bana ayırarak bilgi, birikim ve tecrübeleri ile bana yol gösteren, sabırla düzeltmeler konusunda hiçbir yardımı esirgemeyen ve destek olan değerli danışman hocam sayın Prof. Dr. Nurettin DEMİR'e, sonsuz teşekkür ve saygılarımı sunarım.

Ayrıca değerli jüri üyeleri Prof. Dr. Emine YILMAZ, Prof. Dr. Fahri TEMİZYÜREK, Doç. Dr. Sema ASLAN DEMİR ve Dr. Öğr. Üyesi İbrahim ATABEY ve tez çalışmasına katılan tüm alan uzmanlarına ve öğrencilere őükranlarımı sunarım. Doktora eğitimim boyunca yardım, bilgi ve tecrübeleri ile bana sürekli destek olan tüm hocalarıma teşekkür ederim.

Son olarak, doktora eğitimi ve çalıőmalarım boyunca maddi manevi destekleriyle beni hiçbir zaman yalnız bırakmayan aileme ve Muammer AM'a da teőekkürü bir borç bilirim.

ÖZET

SEYEDİ, Gohar. *Yabancı Dil Olarak Türkçe öğretiminde Akademik Yazma*. Doktora Tezi, Ankara, 2019.

Çalışmada sosyal bilimlerin farklı bölümlerinde lisansüstü eğitim gören veya mezun öğrencilerin akademik yazma sorunları ve ihtiyaçları ele alınmıştır. Çalışma kapsamında akademik dilin özellikleri, öğrencilerin akademik yazma sorunları ve üniversitelerin akademik eğitim politikaları değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Akademik dilin özellikleri dergilerden seçilen 32 makaleyi inceleme yoluyla belirlenmiştir. Bu özellikler doğrultusunda öğrencilerin akademik yazma sorunlarını tespit etmek amacıyla toplam 12 yabancı ve 5 Türk öğrencinin yazılı anlatımları belli ölçütler çerçevesinde incelenip sınıflandırılmıştır. Daha sonra 12 lisansüstü öğrenci ve 4 alan uzmanıyla üniversite öğrencilerinin akademik dil sorunlarıyla ilgili görüşme yapılarak nitel veriler elde edilmiştir. Çalışma sonucunda elde edilen veriler betimsel ve içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Değerlendirme doğrultusunda, yabancı öğrencilerin dil bilgisi, sözcükler ve terimler konusunda yaşadıkları sorunlar, ana dilden aktarımlar ve yetersiz akademik Türkçe öğretimi sonucunda ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Yabancı ve Türk öğrencilerin ortak sorunlarının en önemlisi ise akademik dili kullanarak alıcının beklentilerini karşılayabilecek düzeyde akıcı, düz anlamlı ve tutarlı biçimde bir metin oluşturmada güçlük çekmeleridir. Yapılan bu çalışmadan hareketle, yükseköğretim gören öğrencilerin akademik amacına yönelik yazma öğretimi ve ders malzemeleri düzenlenmesi için öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Akademik dil, Akademik yazma, İhtiyaç analizi, Geri bildirim, Eleştirel okuma, Süreç odaklı yazma öğretimi

ABSTRACT

SEYEDI, Gohar. *Teaching Academic Writing in Turkish as a Foreign Language*. PhD Dissertation, Ankara, 2019.

This study aims to determine academic writing problems and needs of graduate or post-graduate students who are educated in different departments of Social Sciences. Within the scope of the study, the characteristics of academic language, students' academic writing problems and teaching academic language policies of universities are evaluated.

The characteristics of the academic language were identified through the review of 32 articles selected from academic journals. In order to determine the students' academic writing problems, 12 foreign students and 5 Turkish students' written materials were examined and classified according to certain criteria. Then, semi-structured interviews were conducted with 12 students and 4 field experts to obtain qualitative data. The data were evaluated with descriptive and content analysis method. In line with the assessment, foreign learners' problem with grammar, vocabulary and terminology was the result of interlingual transfer from their mother tongue and lack of academic language education. The common problems of both foreign and Turkish students were found to have difficulty in using the academic language to produce a text that is fluent, literal, coherent and can fulfill the expectations of the audience. Based on this study, some recommendations were presented for teaching academic writing and designing materials for the academic purpose of higher education students.

Key Words: Academic Language, Academic writing, Need analysis, Critical reading, Feedback, Process approach to teaching writing

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI.....	iii
ETİK BEYAN.....	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZET.....	vi
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar DİZİNİ.....	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiii
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ	xiv
GİRİŞ	1
SORUN	1
KONU	4
AMAÇ.....	5
HİPOTEZLER	6
ÖNEM.....	8
SINIRLILIKLAR.....	9
TEMEL KAVRAMLAR VE TANIMLAR	10
YÖNTEM	13
Araştırma Modeli	13
Çalışma Grubu.....	13
VERİLER.....	14
Açık Erişimli Akademik Dergiler	14
Öğrenci Ödevleri.....	15
Görüşme.....	16
Öğrenci Görüşmeleri.....	17

Alan Uzman Görüşmeleri.....	18
VERİLERİN ANALİZİ VE YORUMLANMASI.....	19
1. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVRE.....	20
1.1. AKADEMİK DİLİN TARİHİ GELİŞİMİ.....	20
1.2. AKADEMİK YAZMANIN TARİHİ GELİŞİMİ.....	22
1.3. AKADEMİK İNGİLİZCE EĞİTİM POLİTİKALARI.....	24
1.3.1. Üniversitelerin Uluslararası Öğrenci Başvuru Koşulları.....	24
1.3.2. Akademik İngilizce Eğitiminin Amacı.....	25
1.3.3. Akademik İngilizce Eğitim Programı.....	25
1.3.4. Akademik İngilizce Eğitim Programı Sonrası Değerlendirme.....	27
1.4. YABANCI DİLDE AKADEMİK YAZMA İHTİYACI	28
1.5. AKADEMİK İNGİLİZCE YAZMA EĞİTİMİ VE SORUNLARI	31
1.5.1. Yabancı Dilde Akademik Yazma Sorunları	31
1.5.2. Ana Dil ve İkinci Dilde Akademik Yazma Sorunları.....	35
1.6. AKADEMİK YAZMA ÖĞRETİMİ YAKLAŞIMLARI VE YÖNTEMLERİ	36
1.6.1. Ürün Odaklı ve Süreç Odaklı Yazma Öğretimi	36
1.6.2. İçerik Odaklı Öğretim.....	40
1.6.3. Tür Analizi Yaklaşımı	41
1.7. AKADEMİK YAZMA ÖĞRETİMİ YAKLAŞIMLARI HAKKINDA ÇALIŞMALAR.....	45
1.8. AKADEMİK İNGİLİZCE YAZMA DERS ARAÇLARININ ÖZELLİKLERİ	47
1.9. AKADEMİK TÜRKÇE	48
1.10. AKADEMİK TÜRKÇE YAZMA EĞİTİMİ VE SORUNLARI	50
1.10.1. Türk Öğrencilerin Sorunları	50
1.10.2. Yabancı Öğrencilerin Sorunları.....	52
2. BÖLÜM: BULGULAR VE YORUMLAR	56

2.1. YABANCI VE TÜRK ÖĞRENCİLERİN YAZMA SORUNLARI	56
2.1.1. Yazım ve Sözcük	56
2.1.2. Dil Bilgisi ve Cümle Yapısı	59
2.1.3. Paragraf ve Metin Yapısı	65
2.1.4. Akademik Metin Biçimi ve İçerik	71
2.1.5. Yabancı Öğrencilerin Akademik Yazmada Yaşadıkları Diğer Sorunları	73
2.1.6. Türk Öğrencilerin Akademik Yazma Sorunları	77
2.2. VERİLERİN ANALİZİ	78
2.2.1. Öğrenci Görüşleri	78
2.2.2. Uzman Görüşleri	81
3. BÖLÜM: AKADEMİK TÜRKÇE	84
3.1. AKADEMİK DİL	84
3.2. AKADEMİK DİLİN TEMEL İLKELERİ	85
3.3. AKADEMİK METİN	87
3.4. AKADEMİK YAZMA VE KONUŞMA DİLİ	90
3.5. YABANCILARA AKADEMİK TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMLARI	93
3.6. AKADEMİK TÜRKÇE EĞİTİMİ	97
3.6.1. Akademik Türkçe Eğitimi Nasıl Olmalıdır?	97
3.6.2. Akademik Türkçe Eğitimden Kimler Sorumlu Olmalıdır?	99
3.6.3. Kimler Akademik Türkçe Eğitimi Almalıdır?	100
3.6.4. Akademik Türkçe Eğitiminin Amacı Nedir?	101
3.7. AKADEMİK TÜRKÇE YAZMA ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ	102
3.7.1. Eleştirel Okuma ve Metin Çözümleme	102
3.7.2. Süreç Odaklı Uygulamalı Yazma	105
3.8. AKADEMİK YAZMA ÖĞRETİMİ	106
3.8.1. Akademik Yazma Eğitimi ve Ders Malzemeleri Nasıl Olmalıdır? ..	106
3.8.2. Akademik Yazmada Öğrenci ve Öğretmenin Rolü Nedir?	108

3.8.3. Akademik Yazmada Öğrenci İhtiyaçları Nerlerdir?.....	109
3.8.4. Akademik Yazmada Dil Bilgisi ne Derece Önemelidir?	111
3.8.5. Akademik Yazmada Değerlendirme Teknikleri Nasıl Olmalıdır? ...	112
3.9. AKADEMİK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE TEKNOLOJİ KULLANIMI	113
3.10.AKADEMİK YAZMA EĞİTİMİ PROGRAM ÖNERİSİ	115
3.10.1. Paragraf Düzeyinde Yazma.....	115
3.10.2. Metin Düzeyinde Yazma	115
3.10.3. Akademik Makale Yazma	116
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	117
SONUÇ	118
ÖNERİLER	122
KAYNAKLAR	124
EKLER	141
EK1. ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU	141
EK 2. ALAN UZMANLARIN GÖRÜŞME FORMU.....	142
EK 3. ETİK KURUL İZİN MUAFİYETİ FORMU	143
EK 4. ORJİNALLİK RAPORU	145
EK 5. BENZERLİK RAPORU.....	147

TABLolar DİZİNİ

Tablo 1: Çalışmaya katılan yabancı ve Türk öğrencilerin bilgileri.....	14
Tablo 2: Çalışmada incelenen öğrencilerin yazılı anlatımları.....	16
Tablo 3-1. Akademik Türkçe II kitabın içeriği.....	96
Tablo 3-2: Akademik metin okuma ve yazma amacı.....	104

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1-1: Akademik yazma süreci.....	38
Şekil 3-1: Akademik dilin temel özellikleri.....	86
Şekil 3-2: Akademik eğitim program süreci tanımlama.....	98
Şekil 3-3: Akademik yazma eğitim aşamaları.....	116

KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

- ACT : American College Testing (Amerilka Kolej Sınavı)
- APA : American Psychological Association (Amerika Psikoloji Birliği)
- BICS : Basic Interpersonal Communication Skills (Kişilerarası Temel İletişimsel Beceriler)
- bk. : Bakınız
- CALP : Cognitive Academic Language Proficiency (Kavramsal/ Akademik Dil Yeterliği)
- CEFR : Common European Framework of Reference for Languages (Avrupa Dilleri Ortak Çerçevre Programı)
- CAE : Certificate in Advanced English (İleri Seviye İngilizce Sertifikası)
- CPE : Certificate of Proficinecy in english (İngilizce Yeterlik Sertifikası)
- Ed. : Editör
- EGAP : English for General Academic Purposes (Genel akademik amaçlı İngilizce)
- ESAP : English for Specific Academic Purposes (Özel akademik amaçlı İngilizce)
- GRE : Graduate Record Examination (Lisansüstü Yeterlik Sınavı)
- GMAT : Graduate Management Admission Test (Lisansüstü için İngilizce ve Matematik Yeterlik Sınavı)
- IELTS : International English Language Testing System (Uluslararası İngilizce Dil Sınavı)
- OWL : Online World Labratuary (Çevrimiçi yazma laboratuvarları)
- PTE : Pearson Test of English (Akademik İngilizce Sınavı)
- SAT : Student Aptitude Test (Öğrenci Yetenek Sınavı)
- TOEFL : Test of English as a Foreign Language (Yabancı Dil olarak İngilizce Sınavı)
- TÖMER :Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi
- UCL : University College London
- vb. : ve benzer
- vd. : ve diğer
- YÖK : Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı
- YTB : Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı

GİRİŞ

Dil, her toplumun yaşam tarzını, kültürünü, düşüncelerini ve bilimini nesilden nesile aktaran, sözlü veya yazılı iletişim ve etkileşim sağlayan bir dizgedir. Bütün bilgiler ve deneyimler ancak dil aracılığı ile aktarılabilir. Tüm bilim dallarında bilimsel düşüncenin taşıyıcısı dildir. Bilimsel ve teknik bilgiler insan zihninin düşüncelerinden kaynaklanmış, dil aracılığıyla ifade edilmiştir. Dil bunların taşıyıcısı durumundaki bir iletişim dizgesidir.

Bilgi çağını yaşadığımız günümüzde eğitim bir güçtür ve dil, bu güce ulaşmanın en önemli anahtarıdır. Akademik düzeyde dille ilgili bilgi ve becerilerin üniversite öğrencilerine eğitim döneminin ilk yılından itibaren kazandırılması, onların akademik başarısına katkıda bulunacaktır. Bu eğitim programlarında düşünme, eleştirme, araştırma, sorgulama, sorun çözme gibi dil ve zihinsel becerilere ağırlık verilmesi beklenir.

SORUN

Son yıllarda Türkçenin uluslararası diller rekabetinde artan önemine paralel olarak farklı ülkelerden yabancı öğrenciler değişik alanlarda lisans ve lisansüstü eğitim almak amacıyla Türkiye'ye gelmektedir. Bunun sonucunda Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine olan ilgi ve ihtiyaç gittikçe artmaktadır.

Türkçe öğrenmek isteyen yabancı uyruklu öğrenciler ana dili olarak değişik dilleri konuşmaktadırlar. Bu da onların Türkçe öğrenmelerini etkilemektedir. Yabancı öğrencilerin önemli bir kısmı Türk soylu öğrencilerden oluşmaktadır. Yabancı dil öğrenme sürecinde, öğrencilerin ana dilinden hedef dile aktarımlar söz konusudur. Bu çalışmanın önemli bir kısmını yabancı öğrencilerin farklı bir ana dile sahip olmaları kaynaklı sorunlar oluşturacaktır.

Yabancılara özel Türkçe öğretim programları, ulusal ve uluslararası alanda farklı Türkçe öğretim kurumlarının veya bazı üniversitelerin eğitim fakültelerinin Türkçe eğitimi bölümleri tarafından yürütülmektedir. Türkiye'deki üniversitelerde Türkçe ve

Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi (TÖMER) adıyla kurulan birimler yabancı uyruklu öğrencilere temel dil sorunları ve günlük yaşam ihtiyaçlarını giderebilecekleri bir dil becerisi kazandırmak amacıyla faaliyet göstermektedir. Yunus Emre Enstitüsü ise Türkçe dil ve kültür merkezi olarak yurt dışında eğitim almak isteyenlere hizmet vermektedir. Bu birimlerde, yabancı dil olarak Türkçenin öğretimine yönelik temel, orta ve yüksek olmak üzere üç düzeyde eğitim verilmektedir. Bu öğretim programlarında her üniversite veya kurum okuma-anlama, yazma, konuşma ve dinleme-anlamaya yönelik kendi hazırladıkları eğitim programı, ders kitabı ve çalışma malzemelerini kullanmaktadır.

Hem yurt içinde hem yurt dışında farklı birimlerde gerçekleşen Türkçe öğretimi uygulamalarında bazı sorunlar yaşanmaktadır:

1. Merkezlerde genel olarak bir yıla yayılan derslerde akademik Türkçe öğretiminden çok, öğrencilerin günlük hayatta sorunlarını ve ihtiyaçlarını karşılamak için temel bir dil becerisi kazandırmak öncelikli amaç olmaktadır.
2. Yabancılar için düzenlenen Türkçe hazırlık öğretim programları ve ders malzemeleri öğrencilerin ana dili ve kültür yapısı, yaş grubu, amacı, eğitim düzeyi ve bölümüne göre hazırlanmaması Türkçe öğretiminde sorunlara neden olmaktadır.
3. Programla birlikte Türkçe öğretiminde kullanılan yöntem ve ders malzemelerinin akademik hedefe uygun olmaması, eksiklerinin bulunması önemli sorunların kaynağı durumundadır. Örneğin, akademik dildeki bazı sözcükler ve cümle yapıları günlük konuşmada sık kullanılmaz. Her bilim dalının kendine özgü terimleri, temel kavramları, kalıp ifadeleri ve birleşik cümle yapıları vardır ancak öğrenciler bu aşamaya kadar sadece günlük dil kullanımına yönelik eğitim aldıklarından farkında olmadan akademik yazma ve konuşmada da bu ifadeleri kullanmaktadırlar.

Benzer şekilde Türk öğrencilerin Türkçe derslerinde yazma eğitimine yeterince zaman ayrılmamakta ve önem verilmemektedir. Ayrıca yazma öğretiminde ders programının

ve öğretmenlerin yeterli olmaması nedeniyle öğrenciler üniversite eğitimleri sırasında ciddi sorunlar yaşamaktadır.

Dil eğitimi sürecinde, öğrencilere doğru ve etkili yazma becerisi kazandırmak çok önemlidir. Yazma becerisi öğretimi hem öğrencilere hem de öğretmenlere büyük zorluklar yaratan bir süreç olarak bilinmektedir. Yazmanın zor bir uğraş olarak görülmesinin önemli bir sebebi yetersiz yazma öğretimidir. Yazma eğitimi kapsamında öğrencilere yıllarca sadece dil bilgisi ve cümle yapıları kuralları hakkında bilgiler ve örnekler verilmektedir. Daha sonra, sadece öğrencilerin dil bilgisini ölçmek amacıyla belirlenen bir konuyla ilgili bir metin oluşturmaları istenilmektedir.

Mevcut birimlerde Türkçeyi öğrenen ve farklı düzeylerde üniversite eğitimi almak isteyen Türk ve yabancı öğrencilerin, bölümlerine geçtiklerinde alana yönelik okuma, sunum hazırlama ve akademik metin oluşturma konusunda yeterli olmamaları onların akademik başarısını ve motivasyonunu doğrudan etkiler. Oysa akademik bir metni anlamak, düşüncelerini uygun cümlelerle ifade etmek ve metin üretmek, kendi içinde tutarlı bir metin oluşturmak, üniversite öğrencilerinin temel ihtiyaçları arasındadır. Öğrenciler etkili çalışma, not alma, çıkarımda bulunma gibi akademik becerileri geliştirmeye de ihtiyaç duyarlar. Örnek olarak lisansüstü eğitimi almak isteyen bir öğrencinin öğretim amacına ulaşması için alanına özgü teknik bilgileri kullanarak akademik metin üretmesi, ürettiği metinlerin nitel ve nicel araştırma yöntemlerine uygun olması gerekir. Ayrıca çalışmalarında günümüz teknolojilerinden ileri düzeyde yararlanabilmesi, lisansüstü seviyede bilimsel çalışma yapabilmesi, özgün araştırmalar tasarlayıp gerçekleştirebilmesi gibi becerileri kazanması beklenir. Bütün bunlar yazma becerisiyle doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle, akademik eğitim amacıyla yabancı dil olarak Türkçe öğrenen üniversite öğrencilerinin başarılı olabilmeleri için, temel Türkçe hazırlık eğitimi üzerine kurulacak farklı öğretim programları ve ders malzemeleri hazırlanması gerekmektedir.

Akademik yazma öğretimi öğrencilerin akademik metni planlayarak oluşturmaya ve dili yazılı veya sözlü olarak etkili ve doğru biçimde kullanabilmesinin temelini oluşturur. Öğrencilerin çalışmalarında ulaştığı sonuçlarla diğer araştırmalardan elde edilen sonuçlar arasında ilişki kurabilmesi, belirli ölçütler doğrultusunda araştırma yapabilme becerisi kazanması, olayları farklı bakış açılarından değerlendirebilmesi gibi

hususlar da akademik yazmanın bir parçasıdır. Bu alanlarda kazanılacak dil becerisi günümüz eğitim anlayışına göre yetkin ve başarılı bir yazma becerisinin geliştirilmesini sağlayabilir. Yazma becerisinin kazanılması, öğrencilerde yazmaya karşı olumsuz tutum, yazma kaygısı ve korkusu oluşturabilmektedir.

KONU

Yabancı öğrencilerin bir yıllık Türkçe hazırlık sonrası akademik eğitimlerini başarı ile devam edebilmeleri için öğrenimleri boyunca karşılaşacakları akademik dil sorunlarını üstesinden gelebilecekleri nitelikli bir akademik Türkçe eğitim programı düzenlenmelidir. Ayrıca yabancı öğrencilerin Türkçe öğretim programları kapsamında akademik dili kullanarak etkin bir biçimde yazabilmeleri amacıyla çalışmalar yapılması gerekmektedir. Bu amaç doğrultusunda onlara eğitim verilmelidir. Bu, öğrencilerin akademik başarısını ve motivasyonunu arttıracaktır. Aksi takdirde yabancı öğrenciler Türkçe hazırlık eğitimi programları nitelikli de olsa bilimsel metin veya bölümleriyle ilgili düzenli makale okumadıkları için akademik metinleri anlama, çözümlenme, biçimlendirme ve akademik dildeki terimleri kullanarak tutarlı bir akademik metin yazmada zorluklar yaşayacak ve akademik Türkçede yetersiz kalacaklardır. Bu öğrencilerin bölümlerine göre problem çözme, yorumlama, eleştirme, analiz yapma, sınıflandırma ve karşılaştırma gibi becerileri de edinmeleri gerekmektedir. Öğrenci bu akademik becerileri geliştirdikten sonra bölüme başladığında özerklik kazanır ve akademik başarı sağlar. Akademik Türkçe eğitimi öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik ve öğrenci merkezli bir program olmalıdır.

Akademik Türkçe eğitimi kapsamında amaç, üniversite öğrencilerinin paragraf ve metin düzeyinde yazma becerisini; bunun yanı sıra duygu ve düşüncelerini doğru, akıcı ve bir bütün olarak ifade edebilme becerilerini geliştirmektir.

Akademik Türkçe eğitim programında, öğrenciler, en az B2 seviyesinde olmak koşuluyla, bölümlerine başladıklarında akademik yapıları ve terimleri kullanarak metin düzeyinde akademik yazmayı geliştirmeleri hedeflenmiştir. Bu bağlamda öncelikle açık erişimli akademik dergiler, makaleler ve tezler incelenip günlük dil ve akademik dilin farklılıkları ve akademik dilin temel özellikleri tanımlanacaktır. Akademik yazma

eğitim programını dzenlemek için öğrencilerin sorunları ve ihtiyaçları analiz edilecektir. Bu amaçla, yabancı ve Türk ğrencilerin yazdıkları ödevler, makaleler ve tezler cümle yapısı, söz varlığı, dil bilgisi, paragraf yapısı, düşünce akışı, metin biçimi ve terimler yönünden incelenecektir. Daha sonra öğrenciler ve alan uzmanlarıyla görüşme gerçekleştirilecektir. Çalışmanın ilerleyen bölümlerinde görüleceği üzere akademik Türkçe konusunda yabancı öğrencilerin bazı sorunlarıyla Türk ğrencilerin sorunları benzerdir.

İngilizcede uluslararası bir dil olarak, akademik amaçlı eğitim programı ile ilgili çok sayıda çalışma yapılmıştır. Eğitim dili İngilizce olan bütün niversitelerde İngilizce dil yeterliğine göre hem yerli hem yabancı öğrencilerin ortak akademik İngilizce eğitim programına katılımları zorunludur. Dolayısıyla, bu çalışmada akademik İngilizce eğitim programları ve yöntemleri esas alınmıştır. Bu sayede, nitel bir araştırma çerçevesinde eğitim dili İngilizce olan bazı ülkelerdeki akademik yazma eğitim politikaları ve yöntemleri incelenecek; Türkçede de akademik yazma eğitim programları kapsamında eğitim yöntemleri tartışılacaktır. Bu eğitim yöntemlerinden bazılarında eleştirel okuma, metin özümleme, uygulamalı paragraf yazma ve yazma süreci başlıkları altında dördüncü bölümde bahsedilecektir.

Ayrıca akademik yazma kapsamında, Türkiyedeki bazı üniversitelerin mevcut akademik Türkçe eğitim programları ve ders malzemeleri incelenecektir. İncelenen metinler, akademik amaca uygunlukları açısından tartışılacaktır. Yabancı ve Türk ğrenciler aracılığıyla tespit edilen akademik Türkçe yazma ihtiyaçlarından ve sorunlarından yola çıkarak tutarlı ve nitelikli bir akademik yazma becerisi geliştirmeye yönelik, teknoloji destekli bir program önerisinde bulunulacaktır. Ayrıca akademik Türkçe ğretiminde örnek akademik yazma eğitim programı ve ğretim yöntemleri kullanma konusunda öneriler sunulacaktır.

AMAÇ

Verilerin analizi ve görüşmelerin sonucunda görüleceği gibi yazma becerisi niversite öğrencilerin en fazla zorlandığı alanlar arasındadır. Bu nedenle, akademik Türkçe dersleri yönünden düşünüldüğünde öğrencilerin akademik yazma becerisini geliştirmek çalışmanın en önemli amalarındanadır. Bu noktada, sosyal bilimler alanında

yükseköğrenim göreceğ öğrencilerin Türkçe hazırlık sonrası bölüme başlamadan önce akademik Türkçe yazma eğitim programını düzenlemeye destek vermek çalışmanın genel çerçevesini oluşturmaktadır.

Hedef dil öğretiminde öğrencilerin lisans ve lisansüstü düzeyinde düşüncelerini akademik biçimde ifade etmeleri, yorumlamaları, akademik bir metin üretebilmeleri için farklı beceriler geliştirmeleri beklenmektedir. Bu çalışmada akademik dili günlük dilden ayıran özellikleri belirlendikten sonra sosyal bilim bölümlerinde yüksek lisans ve doktora yapmakta olan Türk ve yabancı öğrencilerin yazılı ödevleri, makaleleri ve tezleri incelenecektir. Tespit edilen akademik dil özellikleri kapsamında, öğrencilerin yazdıkları ödev, makale ve tezlerin inceleme sonucundaki sorunları üzerine odaklanılacaktır. Ayrıca, alan uzmanları ve öğrencilerin akademik Türkçeye ilişkin görüşleri ihtiyaç analiziyle ortaya çıkarılacaktır. Öğrencilerin akademik dil ihtiyaçlarını ve sorunlarını ortaya koyarak buna bağlı akademik düzeyde metin yazma edimlerini geliştirmek için, teknoloji destekli bir program, amaca uygun ders malzemesi ve öğretim yöntemleri konusunda önerilerde bulunmak amaçlanmaktadır. Akademik dil öğretim programlarında teknoloji kullanımı öğrencilerin bilişsel becerilerini geliştirir. Zaman ve mekân sınırı aşarak öğrencilere bireysel çalışma, akranlarıyla etkileşim ve bilgi paylaşımı olanağı sağlar.

HİPOTEZLER

Tezin köken aldığı temel hipotez şudur: Akademik dil bir dilin kendine özgü gerçekleşme biçimlerinden biridir. Akademik dilin ana dili konuşurları tarafından da öğrenilmesi gereken terimleri, belli ifade kalıpları, metinlerin alt okumalara izin vermeyen bilgilendirici düz metinler olması zorunluluğu gibi temel farklılıkları vardır. Dilde varyasyon araştırmalarınca ortaya konan bu gerçeğin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi programlarında ne derece göz önünde bulundurulduğunun, bireysel gözlemlerin ötesinde belirlenmesi, ders materyallerinin ve yöntemlerin geliştirilmesi gerekir. Bu, öğrencilerin akademik başarıları için vazgeçilmez durumdadır.

Bu temel hipotez göz önünde bulundurularak tezin ulaşmak istediği hedefler şöyledir:

1. Akademik dili genel dilden ayıran özelliklerin mevcut sosyal bilimler alanındaki araştırmalar ve akademik metinlerin incelenmesi yardımıyla belirlenmesi,
2. Yabancı ve Türk öğrencilerin akademik dil konusundaki sorunları ve ihtiyaçlarının kendileri ve alan uzmanlarıyla yapılan görüşmeler yoluyla belirlenmesi,
3. Akademik Türkçe yazma öğretiminde hangi alt becerilere öncelik verilmesi gerektiğinin bulgular çerçevesinde tartışılması,
4. Akademik Türkçe öğretim kitapları ve öğretim programlarının öğrenci ihtiyaçlarını ne derece karşıladığının belirlenmesi,
5. Üniversite öğrencilerinin akademik metin yazma edimi için metin düzeyinde bir eğitim geliştirilmesi,
6. Öğrencilerin yazma becerisini bilişsel bir şekilde geliştirmek amacına teknoloji destekli bir program ve öğretim yöntemleri konusunda önerilerde bulunulması.

Tezin temel aldığı hipotez ve amacı doğrultusunda çalışma sonunda yabancı öğrencilerin akademik dil becerisi konusunda şu son noktalara ulaşılması öngörülmektedir:

- Araştırma sonunda akademik Türkçenin, diğeri varyantlarından ayrıldığı temel nitelikler belirlenmiş olacaktır. Ancak buradaki hedef akademik Türkçenin ayrıntılı incelenmesi olmayacaktır.
- Yabancı ve Türk öğrencilerin akademik Türkçe yazma konusunda karşılaştıkları temel sorunlar, alan uzmanları ve öğrenci görüşleri yardımıyla belirlenecektir.
- Yabancı dil olarak Türkçe çerçevesinde, akademik Türkçe yazma öğretiminde hangi alt becerilere öncelik verileceğii belirlenmiş olacaktır.
- Mevcut akademik Türkçe öğretim kitaplarının ve öğretim programlarının akademik yazma konusundaki ihtiyaçları ne derece karşıladığı belirlenmiş olacaktır. Araştırma yeni hazırlanacak olanlara destek olacaktır.

- Yabancı öğrencilerin akademik metin yazma becerilerini geliştirmek için öneriler ortaya konmuş olacaktır.
- Öğrencilerin yazma becerisini bilişsel bir şekilde geliştirmek amacıyla teknoloji destekli bir program ve öğretim yöntemleri konusunda önerilerde bulunulacaktır.

ÖNEM

Akademik bir eğitim programının içeriği ve geliştirilmesi gereken beceriler konusunda çalışmalar, henüz her ne kadar beklenen düzeyde ve nitelikte olmasa da bazı üniversitelerin Türkçe Öğretim Merkezleri ve Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB) tarafından planlı ve programlı bir biçime bürünmeye başlamıştır. Son yıllarda akademik Türkçe eğitime ihtiyaç duyulduğundan birçok çalışmaya zemin oluşturmaktadır. Mevcut yayınlar genellikle ana dili Türkçe olanlara yönelik ve daha çok bilimsel makalenin paragraf biçimi, metin yapısı, içerik özellikleri, araştırma yöntemleri ve akademik yazma ile ilgili sorunlara değinmişlerdir (bk. Kan ve Uzun 2014; Bağcı ve Başar 2013; Tağa ve Ünlü 2013; Tok, 2013; Coşkun ve Tiryaki 2011; Arslan, 2010; Kara, 2010; Karababa, 2009; Fidan, 2008; Huber, Emel ve Uzun, 1999). Batı dillerindeki çalışmalarda ise daha çok akademik dil eğitim yöntemleri ve sorunları ötesinde, akademik becerilerin gelişimi tam olarak tanımlanmamıştır (bk. Bailey, 2011; Schleppegrell, 2009; Jones, 2007; Hyland, 2006, 2003; Swales, 1990; Chamot & O'Malley, 1986; Raimes, 1983; Cummins, 1979). Oysaki verilen Türkçe eğitiminin niteliğini geliştirmek açısından bu tür araştırmalara acil ihtiyaç duyulmaktadır. Hazırlanan tez bu yönde bir ilk adım olacaktır.

Akademik eğitim almak için Türkiye'ye gelen öğrencilerin eğitimlerindeki başarısı, özellikle Türkçe eğitim öğretim yapılan bölümlerde okumaları durumunda öğrendikleri akademik Türkçenin niteliğiyle doğrudan ilişkilidir. Akademik dili anlama, konuşma ve yazmanın öğrencinin akademik başarısına ve motivasyonuna doğrudan etki edeceği açıktır.

Bu çalışma kapsamında akademik dilin temel özellikleri ve günlük dil ile olan farkları ortaya çıkarıldıktan sonra üniversite öğrencilerinin akademik düzeydeki ihtiyaçları ve sorunları belirlenmiş olacaktır. Ortaya çıkacak sonuçlar çerçevesinde, mevcut akademik

Türkçe öğretim programları ve müfredatı ile ilgili değişiklikler yapmak veya üniversite öğrencilerinin ihtiyaçlarına yönelik yabancılara akademik Türkçe için yeni müfredat veya ders programı geliştirmek için akademik zemin hazırlamış olacaktır. Çalışma bu açıdan hem Türk hem yabancı uyruklu öğrenciler veya akademisyenler için de oldukça önem taşımaktadır. Bu çalışmanın sonuçları eğitim dili farklı olan ülkelerde de benzer araştırmalara bilimsel veri oluşturacaktır.

SINIRLILIKLAR

Çalışmada yabancı öğrencilere yönelik akademik Türkçe, akademik metin çeşitleri ve bunlara ait özellikler, bilimsel araştırma yöntemleri ve metin biçimi ayrıntılı olarak incelenmemiştir. Bu tez çalışması, akademik dilin temel özellikleri ve lisansüstü öğrencilerin akademik yazma becerilerini geliştirecek eğitim yöntemleri ile sınırlandırılmıştır. Nitel araştırma yöntemi aşağıda (s. 13) açıklanacaktır.

Çalışmanın verileri Ankara'daki belirli üniversitelerde sosyal ve beşeri bilimlerin farklı alanlarında yüksek lisans ve doktora yapmakta olan sınırlı sayıda Türk ve yabancı uyruklu öğrenci ve alan uzmanlarıyla derinlemesine yapılan görüşmelerle sınırlandırılmıştır. Bu yabancı öğrencilerin ödev, tez ve makale yazmada, akademik Türkçe konusunda söz varlığı, cümle, paragraf ve metin düzeyinde karşılaştıkları sorunları ve ihtiyaçları ve bu yönde öğrencilerin ve alan uzmanlarının görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma grubu lise eğitimini kendi ülkelerinde tamamlayıp Türkiye'deki Türkçe öğretim merkezlerinde Türkçe hazırlık eğitimlerini bitirmiş olan Ankara, Hacettepe, Gazi ve İstanbul Üniversitelerinde lisansüstü eğitimlerini sürdürmekte olan veya mezun yabancı öğrenciler ve onlara ders veren alan uzmanlarıdır. Veriler de sözü edilen bu çalışma grubu aracılığıyla alınmıştır.

Araştırmada akademik Türkçeye yönelik çalışmaların başlangıcı "Yazı Devrimi"nden sonra, 1930'lardan Yeni Türkçe dönemine ve Atatürk'ün Türk dili kurultayı çalışmalarına dayandırılmıştır.

TEMEL KAVRAMLAR VE TANIMLAR

Günlük dil/Konuşma dili: Konuşma dili ve yazı dili farklılıkları aslında ayrı bir tartışma konusudur fakat çalışma kapsamında bu fark şu şekilde özetlenebilir:

Konuşma dilinin anlık ve hazırlıksız olması, bağlamda gerçekleşmesi, plana bağlı olmaması, esnek ve değişmeye yatkın olması onu yazı dilinden ayırt eden bazı özellikleri olarak bilinmektedir. Konuşma dili yazı dilinden farklı olarak günlük hayatta kullandığımız serbest bir anlatım biçimidir. Dilde, söz dizimi ve söz varlığı açısından yaşanan gelişmeler önce konuşma dilinde ortaya çıkar. Yazı dili ise kendine özgü kurallara sahiptir. Konuşma dilindeki gelişmeler yaygınlık kazanırsa yazı dilinin kuralları hâline gelir. Bir ülkenin tek bir yazı dili vardır. Konuşma diline oranla kendi içinde daha az çeşitlenmeye izin verir. Yazı dili eğitimde, resmî yazışmalarda, yasa metinlerinde kullanılan standart dildir. Edebî eserler de yazı dilinin önemli temsilcileri arasındadır ancak öncekilerden farklı olarak edebî eser daha çok çeşitlenmeye ve alt okumalara izin verir.

Yabancılara Türkçe öğretimi programı: Ankara Üniversitesi başta olmak üzere, Türk üniversitelerinin bünyelerinde TÖMER adıyla kurulan birimler, yabancı uyruklu öğrencilerin temel dil sorunlarını ve günlük yaşam ihtiyaçlarını giderebilecekleri bir dil becerisi kazandırmak amacıyla faaliyet göstermektedir.

Akademik dil: Akademik araştırmalarda ve ortamlarda kullanılır. Düz anlamlı olup yazıldığı gibi anlaşılır. Kurguya izin vermez. Günlük dilden farklıdır. Araştırmacılar, uzmanlar, akademisyenler ve öğrenciler arasında iletişim sağlamak ve sözlü ve yazılı olarak bilgi paylaşımı için kullanılan dil türüdür. Günlük dilden farklı olarak akademik dil, bilim dalına özgü terimler, özel kavramlar taşıyan sözcükler ve farklı biçim, kalıp ifadeler ve işlevsel yapıları içerir. Akademik dil, durumları ya da objeleri tanımlama veya yorumlama, süreç ya da işleyişi ifade etme, terim ve kavramaları açıklama niteliğini taşımakta olan dildir.

Akademik söylem: Farklı metin türlerinden oluşmaktadır. Akademik söylem, doğayla ilgili olguları, insan davranışları ya da matematiksel konuları ele alan sözceler bütünüdür ve birçok açıdan öğretici özelliğe sahiptir. Akademik söylem, bir anlatım biçimi olarak belli içeriği yansıtır ancak bu içerikteki terimler her alanda farklılıklar

göstermektedir ve bir tanım, deney veya uygulama ile ilgili bir durumu içeren söylem olabilir. Bilimsel söylemdeki her biçimin kendine özgü bir sözcük kullanımı vardır. *Olmak, adlandırmak, tanımlamak ya da söylemek* gibi eylemler bir tanım sırasında sıklıkla kullanılır (Günay ve Kırmızı 2005, s. 327).

Akademik metin: Kitap, makale, sunum, panel konuşmalar, konferans vs. gibi bilimsel bir bilginin sunulduğu yazılı ve sözlü metindir. Akademik bir metin işlevsel ve etkileşimsel olarak başka metin türlerinden ayrılmaktadır. Akademik bir metnin hedefi, bilimsel bir sorunu tanımlamak, amaç belirlemek, amaca uygun düşecek bir şekilde sorunu çözmek ve onun için mantıklı bir eleştirel tekniği sunabilmek ve yöntem geliştirmektir. Akademik yazma, farklı bilimsel sonuçları ve düşünceleri eleştirel düşünme yoluyla tartışıp etkili biçimde ortaya koyan, bu yönde farklı kaynaklardan faydalanarak çalışmadaki elde edilen sonuçları destekleyen bir yazma türüdür (Tok 2013, s. 3). Ayrıca, Swales ve Feak (2004, s. 7) akademik metinlerde hedef kitle, amaç, biçim, anlatım tarzı, akıcılık ve sunuş gibi bazı etkenlerin dikkate alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Akademik metin üretme özellikle lisansüstü düzeyde öğrenciler için en çok geliştirmeleri gereken becerilerden biridir.

Akademik metnin temel özelliklerinden bazıları nesnel ve tarafsız olması, genellikle edilgen ve birleşik cümleler ve yapılar içermesi, temkinli tanımlamalar kullanılması, diğer yazarlara atıfta bulunması ve genel tabirlere dayalı bir kullanım yapısına sahip olmasıdır. Akademik metinde konuyu güçlü biçimde özetleyen cümlelere ve yapılara yer verilir, paragraflarda anlamsal ve yapısal ilişkiyi sağlamak için bağlaçlar kullanılır.

İhtiyaç analizi: Akademik yazma eğitimin temel ögesi ihtiyaç analizidir. Ders planı ve ders malzemesi öğrencinin mevcut ihtiyaçlarına ve gelecekteki eğitim ve mesleki amacı bağlamında beklentilerine göre hazırlanır. Eğitim programı içeriğinin uygunluğu ve yöntemlerin etkili olup olmadığının sürekli değerlendirmesi ve öğrenci ihtiyaçlarını karşılayıp karşılamadığını analizinin yapılması gerekmektedir. (Richards 1990, s. 1, West 1997, s. 72)

Ürün odaklı yaklaşım: Öğretmen merkezli bir öğretim yaklaşımı olup örnek bir yazılı anlatımı model alarak ona benzer bir metin ortaya çıkarmayı hedeflemektedir. Öğretmen yazma sürecinde müdahale etmez ve öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almaksızın değerlendirmede söz varlığı, dil bilgisi, içerik, yazım ve noktalama

konuları gibi mekanik unsurlara önem vermektedir. Öğrencilerin düşüncelerinden ziyade bilgileri metin düzeyinde nasıl aktardıkları önemlidir. (Brown 2001, s. 335)

Süreç odaklı yaklaşım: Süreç odaklı öğretim yaklaşımı, yazma becerisini bir süreç olarak ele almaktadır. Öğrencilere model yazılardan örnek almak yerine yazının nasıl meydana geldiğini, bu sürecin gerçekleştirilirken nelere dikkat edilmesi gerektiği üzerinde durur. Bu yaklaşım daha çok iletişimsel yaklaşıma dayalıdır ve öğrenci merkezlidir. Bu yaklaşımın temelini öğretim ve öğrenim süreçlerinin anlık gereksinimleri ve ihtiyaçları oluşturmaktadır. Bu yaklaşıma göre yazma, sadece kelime ve gramer bilmek, mevcut yazıları incelemek ve örnek almakla gerçekleşmez. Süreç temelli yaklaşımda her aşama (planlama, taslak oluşturma, yazma ve gözden geçirme aşamaları) birbirinden bağımsızdır. Bu aşamalar, bir ders programı ve plan üzerinden ilerlemek yerine daha çok açıklama ve ihtiyaç analizi şeklinde gerçekleşir. (Brown 2001, s. 335)

Tür odaklı yaklaşım: Tür odaklı yaklaşım, metin türleri ve bağlamının ilişkisini vurgulamaktadır (Hyland 2009, s. 26). Böylece, bu yaklaşım öğrencilere akademik ve profesyonel ortamlarda ve daha geniş toplumlarda daha etkili bir katılımcı olmaya destek vermektedir. Bu tür iletişimsel olaylarda dil çok önemli bir role sahiptir. İletişim sadece söylem ile sınırlandırılmamıştır; söylemin rolü, olayın gerçekleştiği ortam ve kültürel ya da tarihî bağın da dikkate alınması gerekmektedir.

Akran değerlendirmesi: Vygotsky ve Piaget gibi yapılandımacılara göre bir öğretim tekniği olarak bilinmektedir. Bu bağlamda, öğretmen olmayan bireylerle benzer konumda olan akranların, birbirlerinin çalışmalarını düzelttikleri bir değerlendirme sürecidir.

Söylem topluluğu: Belli iletişimsel amaçları paylaşan bireyler, söylem topluluğunun üyelerini oluşturur. Her birey birçok farklı söylem topluluğu üyesi olabilmektedir. Örnek olarak, Mühendislik bölümünde öğretim gören bir üniversite öğrencisi, sınıf arkadaşlarıyla birlikte ayrı bir söylem topluluğu oluşturmaktadır. Ayrıca birey, eğer müzik veya spor ile ilgileniyorsa o söylem topluluğunun da üyesi olmaktadır. Aynı anda, aile bireylerinin söylem topluluğuna da ait olmaktadır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada temel olarak nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Lisansüstü yabancı ve Türk öğrencilerin akademik yazma ile ilgili sorunları cümle biçimi, söz varlığı, dil bilgisi, paragraf yapısı, düşünce akışı ve terimler konusunda incelenmiştir. Betimsel modeli esas alarak eğitim dili İngilizce olan ülkelerdeki akademik dil eğitim politikaları incelendikten sonra akademik Türkçe kapsamında yazma eğitimi programı örneği sunulmuştur.

Çalışma Grubu

Araştırmanın verileri, 2016-2017 öğretim yılında, Ankara, Hacettepe, Gazi ve İstanbul Üniversitelerinin Türkçe Öğretim Merkezlerinde Türkçe eğitiminin B2-C1 seviyesini bitirmiş olup bu üniversitelerin Sosyal Bilimleri Enstitüsündeki yabancı uyruklu ve Türk lisansüstü öğrencilerinden elde edilerek oluşturulmuştur. Bu çalışma grubundaki öğrenciler Hacettepe, Ankara, Gazi ve İstanbul Üniversitelerinde Türk Dili ve Edebiyatı, İşletme, Fransızca Öğretmenliği, Yabancılara Türkçe Öğretimi, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları, Uluslararası İlişkiler, Hukuk, Psikoloji ve İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümlerinde yüksek lisans ve doktora yapmakta olan toplam 17 kişiden oluşmaktadır. Bunlar birinci veya ikinci yılında öğretim görmekte veya mezun durumunda olan Azerbaycan, İran, Türkmenistan, Çin, Kore, Ukrayna, Kazakistan, Kırgızistan ve Irak uyruklu toplam 12 yabancı ve 5 Türk öğrencidir (Tablo 1). Bu öğrenciler akademik Türkçe eğitimi almamış Türk, Türk soylu ve yabancı uyruklu 10 yüksek lisans ve 7 doktora öğrencisidir. Bunların arasından 3 doktora öğrencisi yüksek lisans eğitimini de Türkiye'de tamamlamış olup Türkçe konuşma ve yazma becerilerini kendi çabaları ile Türkçe hazırlık programı sonrası akademik düzeyde geliştirmişlerdir. Çalışma grubundaki bu 17 Türk ve yabancı öğrencilerden, her uyruktan olmak üzere toplam 12 gönüllü öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, Hacettepe, Ankara, Gazi Üniversitelerinin farklı sosyal bilim bölümlerinden Türk Dili Edebiyatı, Hukuk, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve İşletme olmak üzere 4 alan

uzmanıyla de görüşme yapılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin bilgileri şu şekilde olmaktadır:

Uyruk	Bölüm	Eğitim Düzeyi	Üniversite
Ukrayna	Türk Dili ve Edebiyatı	Yüksek Lisans	Gazi Üniversitesi
Azerbeycan	İngilizce Öğretmenliği	Doktora	Gazi Üniversitesi
Türkmenistan	İşletme Yönetimi ve organizasyon	Doktora	İstanbul Üniversitesi
Çin	Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları	Yüksek Lisans	Hacettepe Üniversitesi
Kore	Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları	Yüksek Lisans	Hacettepe Üniversitesi
Kırgızistan	Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları	Yüksek Lisans	Hacettepe Üniversitesi
Kazakistan	Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları	Yüksek Lisans	Hacettepe Üniversitesi
İran	İngilizce Öğretmenliği	Doktora	Gazi Üniversitesi
İran	Yabancı Dil olarak Türkçe Öğretimi	Doktora	Hacettepe Üniversitesi
İran	Uluslararası Özel Hukuk	Doktora	Ankara Üniversitesi
Irak	Uluslararası İlişkiler	Doktora	İstanbul Üniversitesi
Çin	Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları	Yüksek Lisans	Hacettepe Üniversitesi
Türk	Yabancı Dil olarak Türkçe Öğretimi	Doktora	Hacettepe Üniversitesi
Türk	Türkçe Öğretmenliği	Yüksek Lisans	Ankara Üniversitesi
Türk	Psikoloji	Yüksek Lisans	Ankara Üniversitesi
Türk	Kamu Yönetimi	Yüksek Lisans	İstanbul Üniversitesi
Türk	Fransız Dili Edebiyatı	Yüksek Lisans	Hacettepe Üniversitesi

Tablo 1: Çalışmaya katılan yabancı ve Türk öğrencilerin bilgileri

VERİLER

Çalışma kapsamında, yabancı öğrencilerin akademik Türkçe yazma sorunları ve ihtiyaçlarının belirlenmesi amacıyla aşağıdaki veri toplama araçları kullanılmıştır:

Açık Erişimli Akademik Dergiler

Çalışmada akademik Türkçenin yapısal, anlamsal ve biçimsel özellikleri 2003-2018 yılları arasında farklı sosyal bilim alanlarındaki makalelerden ve açık erişimli akademik dergilerden alınmıştır. Çalışmada Türkçenin akademik dil özelliklerini belirlemek için Sosyoloji, Dilbilim, Hukuk, Tarih, İşletme, Türk Dili Edebiyatı, Türkçe Öğretmenliği,

Psikoloji alanları ile ilgili 9 dergideki toplam 23 makale incelenmiştir. Bu alanlarda Türk alan uzmanları tarafından yayımlanan makalelerin seçimine özen gösterilmiştir.

Öğrenci Ödevleri

Öğrencilerin akademik yazma çalışmaları konusunda ihtiyaçlarını belirgin şekilde ortaya koyacak en temel veri toplama araçlarından biri yazdıkları ham ödevler, denemeler, makaleler ve çalışma kâğıtlarıdır. Yazılı anlatımlar araştırmanın amacı doğrultusunda öğrencilere yazdırılmamıştır. Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin akademik yazma sorunlarını tespit etmek ve ihtiyaçlarını ortaya koymak amacıyla 5 Eylül 2017 tarihinde 25 öğrenciden ve 11 alan uzmanından e-posta yoluyla öğrencilerin yazdıkları ödev, makale, tez vb. düzeltme öncesi ham nüshaları istenmiştir. Fakat toplam 17 öğrenci ve 4 alan uzmanı yazılı anlatımlarını 10 Kasım 2017 tarihine kadar göndermişlerdir. Öğrencilere ve alan uzmanlarına gönderilen e-postada araştırmanın amacı etik kurallar gereği açıklanmıştır. Yabancı ve Türk öğrencilerin yazdıkları toplam 27 adet ham ödev, makale ve tez gibi yazılı akademik metinler (Tablo 2) cümle yapısı, söz varlığı, dil bilgisi, paragraf yapısı, düşünce akışı, metin biçimi ve terimler konusunda incelenmiştir. Araştırma kapsamında, yabancı ve Türk öğrencilerden tespit edilen akademik yazma sorunları “Bulgular” bölümünde (s. 56) sınıflandırılıp tartışılacaktır.

Yabancı ve Türk öğrencilerin sorunlarını tespit etmek amacıyla incelen yazılı anlatımlar şu şekildedir:

YAZI TÜRÜ	KONU
Tez	Türkçede ve Korecede Gelecek Zaman
Ödev	Erbil Türkmen Ağzı
Tez	Arapça Konuşurlara Türkçe İsim-Fiillerin Öğretimi Hakkında bir Araştırma (Ürdün Örneği)
Makale	Yabancı Dil Öğreniminde Bilgisayarın Rolü
Tez	Yeni Uygurcada Yapı Bakımından Soru Cümleleri (2. Bölüm)
Ödev	Kırgızcada Tümlecini Niteleyen Sıfat-Fiil Yan Tümcelerinde Belirginlik
Tez	Zaman Ve Görünüş (1. ve 2. Bölüm)
Makale	Duygusal Yeteneğin Bilgi -Yoğun İşlerdeki Etkisi
Ödev	YDT Öğretiminde Anlambilimin Önemi ve Sözcük Öğretimi
Ödev	Yabancı Dil Olarak Farsça Öğretimindeki Sorunlar, Çözüm Yöntemleri ve Kullanılan Materyaller
Ödev	Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yaklaşım Ve Diğer Yöntemlerle Karşılaştırılması
Ödev	YDTÖ'de Öyküler Yoluyla Okuma ve Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi
Ödev	Yabancı Dil Olarak Türkçede Söylem Çözümlemesi
Ödev	Yabancı Dil olarak Türkçe ve Eğitimsel Dilbilim
Makale	Yabancı Dil Öğretiminde Araç Geliştirme- Yayınlanmış
Ödev	Ana yurt Romanın incelenmesi
Makale	Yabancı Dil Öğretiminde Görsel Araçların Etkin Kullanımı ile Öğrenci Motivasyonun Sağlanması- Yayınlanmış
Ödev	Uygur Türkçesinden Türkiye Türkçesine Çeviri Yapılırken Karşılaşılabilecek Sorunlar
Ödev	Modern Uygurcada -(A)p, -(I)p, -(U)p'lu Zarf Fiillerinden Oluşan Birleşik Fiillerin Anlambilimsel Derinliği ve Fonetik Değişimi Üzerine
Ödev	İran'ın Medeni Hukuk Mevzuatının İncelenmesi
Ödev	Geleneksel ve Modern Kamu Personel Yönetimi Tartışmaları

Tablo 2: Çalışmada incelenen öğrencilerin yazılı anlatımları

Görüşme

Öğrencilerin akademik Türkçeyle ilgili karşılaştığı sorunları, ihtiyaçları, akademik öz yeterlikleri hakkındaki düşünceleri yabancı ve Türk öğrenciler ile alan uzmanlarıyla 20

Aralık 2017 ve 10 Ocak 2018 tarihleri arasında, ayrı ayrı yapılan derinlemesine görüşmelerle belirlenmiştir. Görüşmenin başında, öğrencilere ve alan uzmanlarına araştırmanın amacı tekrar ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Her biri, ortalama 15 dakika süren görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Daha sonra değerlendirilmek üzere araştırmacı tarafından yazıya aktarılmıştır. Görüşme sonuçlarına bağlı olarak içerik analizi yapılmış, eldeki veriler çözümlenerek yorumlanmıştır.

Çalışmada uygulanan görüşme sorularını hazırlamadan önce akademik Türkçe ve İngilizce alanıyla ilgili yapılan mevcut araştırmalarda kullanılan anketler ve görüşmeler incelenmiş ve araştırma hedefine uygun düzenlenmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan sorular görüşme uygulamasından önce öğretim üyesi tarafından kapsam geçerliliği ve anlaşılır olması konusunda gözden geçirilmiştir.

Öğrenci Görüşmeleri

2016-2017 öğretim yılında farklı üniversitelerin Türkçe Öğretim Merkezlerinde Türkçe hazırlık sınıfında okumuş olan belli üniversitelerin farklı bölümlerinden yabancı ve Türk 12 yüksek lisans ve doktora öğrencisiyle gönüllülük esas alınarak yüz yüze yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Üniversite öğrencileriyle akademik yazma ihtiyaçları ve sorunlarını belirlemek amacıyla görüşülmüştür.

Öğrenci görüşmesinin ilk bölümünde, katılımcıların ana dili, uyruk, Türkçe seviyeleri, bölüm, üniversite ve eğitim düzeyine yönelik bilgilere yer verilmiştir. Diğer bölümde ise Türkçe hazırlık eğitiminin alanla ilgili derslerde katkısı, yeterliliği, öğrencilerin akademik düzeyde en çok güçlük çektiği konular, akademik öz yeterlikleri, akademik yazma sorunları, bireysel çalışma deneyimleri, akademik Türkçe eğitimin gerekliliği ve önemi konusunda sorular yer almaktadır:

1. Türkçe dersleri en çok hangi becerileri geliştirmenizde katkıda bulundu?
2. Türkçe hazırlık eğitiminin alanla ilgili derslerde ihtiyaçlarınızı karşılamakta yeterli buldunuz mu?
3. Alan dersleri ile ilgili en çok ne tür sorunlarla karşılaştınız/karşılaşmaktasınız?

4. Üniversite düzeyinde eğitim konusunda en çok hangi beceride zorlandınız/zorlanmaktasınız?
5. Akademik yazma konusunda ne tür zorluklar yaşadınız/yaşamaktasınız?
6. Akademik başarıyı sağlamak için akademik yazma becerisini nasıl geliştirdiniz?
7. Akademik yazmayı geliştirmek için ne tür çalışmaları ve yöntemleri faydalı buldunuz?
8. Akademik yazma becerisini geliştirmeye yönelik önerileriniz nelerdir?

Alan Uzman Görüşmeleri

Üniversite öğrencilerinin akademik yazma ihtiyaçları ve sorunlarına yönelik alan uzmanlarıyla da ayrıyeten görüşülmüştür. Ankara, Gazi, Hacettepe ve İstanbul Üniversitelerinin sosyal bilim alanında çalışan 4 alan uzmanıyla gönüllülük esas alınarak yüz yüze yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır.

Görüşmede Türkçe hazırlık eğitiminin alanla ilgili derslere katkısı, yeterliliği, öğrencilerin akademik düzeyde en çok güçlük çektiği konular, akademik öz yeterlikleri, akademik yazma sorunları, akademik Türkçe eğitimin gerekliliği ve önemi konusunda önerileri yer almaktadır:

1. Türkçe hazırlık eğitimini üniversite öğrencilerinin alan ile ilgili derslerdeki ihtiyaçlarını karşılamada yeterli buluyor musunuz?
2. Üniversite düzeyinde alan dersleri ile ilgili yabancı ve Türk öğrenciler en çok ne tür zorluklar yaşamaktadırlar?
3. Üniversite düzeyinde eğitim konusunda öğrenciler en çok hangi beceride zorlanmaktadırlar?
4. Akademik yazma konusunda öğrenciler ne tür güçlükler çekmektedirler?
5. Akademik yazma ve diğer becerileri geliştirmeye yönelik alan dersleri ile ilgili öğrencilere nasıl destekte bulunuyorsunuz?
6. Akademik yazma becerisini geliştirmeye yönelik önerileriniz nelerdir?

VERİLERİN ANALİZİ VE YORUMLANMASI

Öğrenciler ve alan uzmanları görüşmeleri, öğrencilerin yazılarından elde edilen akademik yazma sorunları, akademik dergilerden oluşturulmuş akademik dil özellikleri veri tabanı ve üniversiteler bünyesindeki Türkçe Öğretim Merkezleri tarafından hazırlanan yabancılara akademik Türkçe öğretim kitaplarının ve öğretim programların bu akademik becerileri geliştirmede öğrencilerin akademik dil ihtiyaçları için ne derecede yararlı olduğu hususunda inceleme yapıp yeni hazırlanacak ders malzemeleri hakkında destek verilmiştir. Ayrıca öğrencilerin Türkçe eğitimi programı sonrası akademik metin yazmayı bilişsel beceriler altında paragraf düzeyinde ve teknoloji destekli bir şekilde geliştirmeleri için dördüncü bölümde öneriler sunulmuştur.

1. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVRE

Bu bölümde akademik dilin tarihî gelişimi ve akademik yazma eğitim programları ve sorunları hakkında bilgi verilmiştir. Bölüm, iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısımda eğitim dili İngilizce olan ülkelerindeki akademik İngilizce yazma eğitimi politikaları, yazma öğretimi yöntemleri ve yaklaşımları ile ilgili araştırmalar, yabancı öğrencilerin yazma sorunları ve yabancı dilde akademik yazma ihtiyacı ele alınmıştır. İkinci kısımda ise yabancılara akademik Türkçe eğitimi ile ilgili çalışmalardan bahsedilmiştir. Burada hem Türk hem de yabancı öğrencilerin akademik dil ile ilgili sorunlarına yapılan mevcut alan yazıları kapsamında değinilmiştir.

1.1. AKADEMİK DİLİN TARİHİ GELİŞİMİ

Akademik metin çalışmalarının başlangıç tarihi 1966 yılında, Kaplan'ın ana dili İngilizce olan üniversite öğrencileri ile yazdıkları İngilizce akademik metinleri inceleyen araştırmasına dayandırılabilir. 1970'li yıllardan itibaren farklı dillerdeki bilimsel metinleri inceleyen ve karşılaştıran çalışmaların sayısı artmış, bunun sonucunda birçok akademik metin türü ortaya çıkmıştır. “Akademik Dil” kavramı 1970-80'li yıllarda yerli ve yabancı öğrencilerin üniversitede dil ile ilgili karşılaştıkları sorunların araştırılmasından meydana gelmiştir (Schleppegrell, 2009, s. 4, Grigorenko, 2015, s. 1). “Akademik amaçlı İngilizce” terimi 1974 yılında Tim Jones tarafından geliştirilmiştir. İlk yazılı eserler 1977 yılında Cowie ve Heaton tarafından düzeltilip yayınlanmıştır (Jordan, 2002, s. 73).

“Özel amaçlı İngilizce”, İngilizce dil öğretiminde ayrı bir bölüm olarak bilinmektedir. Söz konusu bölüm, İngilizcenin iş yerinde ve akademik ortamlarda kullanma amacıyla “mesleki amaçlı İngilizce” ve “akademik amaçlı İngilizce” olarak iki önemli bölüme ayrılmıştır. Zaman içerisinde “özel amaçlı İngilizce” öğretimine özgü yöntemler ve öğrenci odaklı yaklaşımlar da geliştirilmiş olup araştırmalar kapsamında farklı disiplinler ortaya çıkmıştır. Özel amaçlı İngilizce öğretiminde hedef doğrultusunda eğitim programı düzenlemek üzere öğrenci ihtiyaçlarının sürekli analizi yapılır. Böylece, öğrencilerin bilim dallarına göre akademik düzeyde etkili bir iletişim sağlamalarına odaklanmaktadır (Hyland, 2006, s. 2). Cummins 1981-1984 yıllarında, iki dilli öğrencilerin eğitimi kapsamındaki çalışmalarında, onların dil eğitimi ve değerlendirilmesinin herhangi bir bağlamdan

bağımsız olarak vurgu, tonlama ve yüz ifadeleri kullanmadan öğrencilerin soyut kavramları anlayabilmesini ve sadece dil odaklı olması gerektiğini belirtmiştir. Bu bağlamda, Cummins öğrencilerin günlük dil ihtiyaçlarını giderebilecekleri dil becerileri olan “Kişilerarası Temel İletişimsel Beceriler”i (BICS), akademik ortamda kullanılması gereken dil becerileri olan “Kavramsal/Akademik Dil Yeterliği”nden (CALP) ayırmıştır. Cummins akademik dilin daha çok kavramsal bir dil çeşidi olduğuna değinmiş; vurgu, tonlama ve yüz ifadesi gibi bağlam işaretlerine bağlı olmadan anlaşılabilir olmasını belirtmiştir (Schleppegrell, 2009, s. 4; Grigorenko, 2015, s. 1). Ayrıca öğrencilerin bilim dalındaki ihtiyaçlarına ve uygulamalarına göre akademik dil becerilerine yönelik tercihleri de değişmektedir. Örneğin, sosyal bilimlerde metin çeşitlerinde daha çok tanımlama, açıklama ve karşılaştırma yapılırken fen bilimlerinde daha çok analiz yapma, temel bilim dallarında tanımlama, sınıflandırma, çözüm üretme, hipotez geliştirme ve yorumlama (Chamot & O’Malley, 1986, s. 42); tarih alanında anlatma, açıklama, tanımlama, örnek verme, karşılaştırma, sıralama, yargılama ve değerlendirme (Hylan, 2006, s. 21); matematik alanında ise uygulama ve problem çözme şeklinde olmaktadır. Ayrıca, metin çeşitleri ile ilgili diğer değişkenlerin bazıları, bölüme yönelik kavramsal ifadeler ve terimler, söylemsel ve işlevsel yapılar, metin biçimi, söz dizimi ve yazarın tutumu olarak belirtilmiştir.

Blue (1988, s. 95) Akademik amaçlı İngilizcede “genel akademik amaçlı İngilizce” (EGAP) ve “özel akademik amaçlı İngilizce” (ESAP) olarak ayırım yapmıştır. Genel akademik amaçlı İngilizce, akademik İngilizce düzeyinde bütün bilim dallarından öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik ortak akademik İngilizce programı olarak üniversite düzeyinde öğrencilerin bütün ihtiyaçlarını karşılayabilmektedir. Akademik dil bakımından dil bilgisi, akademik kelime ve metin yapısı gibi bütün alanlarda ortak olan konularını kapsamaktadır. Özel akademik amaçlı İngilizce ise Hukuk İngilizcesi veya Sosyoloji İngilizcesi gibi sadece tek bir alanda öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik olmaktadır. Bu yönden eğitim programında özellikle okuma metinleri alanla ilgili özgün metinlerden seçilmelidir.

Akademik amaçlı İngilizce teorisi, sosyopolitik teoriler kapsamında, iki dilli veya yabancı uyruklu öğrencilerin lisans ve lisansüstü düzeyinde alan derslerinde dil ile ilgili karşılaştıkları zorluklar, ders hocalarının yetersizliği ve öğrencilerin başarısızlığından dolayı meydana gelmiştir. Son zamanlarda bilim ve teknolojinin gelişimi ve İngilizcenin

eğitim ve mesleki ortamlarda da kullanmasıyla akademik dil ile ilgili teoriler, yöntemler ve yaklaşımlar İngilizcenin artan önemine paralel olarak daha da gelişmiştir. Akademik İngilizcenin yaygınlaşmasıyla birlikte İngilizce, uluslararası araştırma ve bilimsel yayın dili hâline gelmiştir. Akademik dil öğretimi, etkili yöntemler ve öğrenci odaklı yöntemleriyle gerçekleştiğinde yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin başarı ve motivasyonunu sağlamanın yanı sıra onlar için yurt dışında da iş imkânı sunmaktadır.

1.2. AKADEMİK YAZMANIN TARİHİ GELİŞİMİ

Akademik yazma öğretimi yaklaşımları deyince akla ilk “ürün odaklı yazma” ve “süreç odaklı yazma” yaklaşımı ile bu iki yaklaşımın birleşimi gelir. 1940 yılına kadar dil, daha çok toplumsal ve iletişimsel araç olarak bilindiğinden yaygın bir “akademik yazma süreci” bulunmamaktaydı.

İlk akademik yazma öğretimi yaklaşımları, sadece iletişimsel dil yöntemlerine teknik destek vermek amacıyla meydana gelmiştir (Silva, 1990, s. 177). Bu yaklaşımların tekniklerinden biri “kontrollü kompozisyon yazma”dır. Bu alıştırma, öncelikle öğrencilerin daha az hata yapmalarını sağlamak amacıyla sadece verilen kalıp ifadeleri, temel cümle örnekleriyle değiştirme şeklinde başlatılmıştır. Bu yaklaşım, metin yazmanın temeli olan öğrencilerin yaratıcı ifadeler yazma fırsatını sınırladığı için eleştirilmiştir. 1996 yılında “Klasik Sözbilim Yaklaşımı” sonrası Kaplan tarafından yayımlanan “Karşılaştırmalı Sözbilim Teorisi”, yazma ve kültür arasındaki ilişkiye dikkat çekmek için geliştirilmiştir. Bu yaklaşım, ikinci dilde yazmanın temel adımlarını oluşturmaya başlamıştır. Kaplan bu yaklaşımda, öğrencilerin yazma sorunlarını sözbilim özelliklerinden zorluklarından kaynaklı olmadığını ve aksine öğrencilerin farklı dilsel ve kültürel altyapılarından meydana geldiğini savunmuştur (Kaplan, 1966). Kaplan, dil ve yazmanın kültürel olgu olduğuna inanmaktadır. Böylelikle yabancı öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için “bilgilendirici metin” gibi bazı metin çeşitlerinin yapıları konusunda destek verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Yabancı öğrencilerin en çok paragraf ve makale düzeyinde metin oluşturmakta sorun yaşadıkları vurgulanmıştır (Kaplan, 1966). Bu yaklaşım da aynı şekilde ürün odaklı yaklaşımdan kaynaklı öğretime önem verdiği gerekçesiyle eleştirilmiştir. Bu öğretimde ayrıca gerçek

anlamda çizgisel olmayan sürekli yazma ve düzeltme yapmaya yer verilmemektedir (Silva, 1990, s. 42). Böylece “Süreç Odaklı Öğretim” yaklaşımı meydana gelmiştir.

Süreç odaklı yaklaşım daha az çizgisel olan, daha çok anlam yaratmaya yönelik yazma yaklaşımı olarak metnin son hâli oluşana kadar planlama, taslak oluşturma, gözden geçirme ve düzeltme şeklinde uygulanmaktadır. Bu süreçte geri bildirim, akran geri bildirimi, öğretmen sunumu ve yazılı yorumlar şeklinde düzeltme yapılmaktadır ve öğrencilerin kendilerini, kendi yazdıkları metin üzerinden geliştirmeleri sağlanmaktadır (Jordan, 1997, s. 203). Bu yaklaşım, daha çok akademik yazmada söylem topluluğu dediğimiz içerik ve okur üzerine odaklanmaktadır (Raimes, 1991, s. 409). Süreç ve ürün odaklı yaklaşımların birleşimi yabancı öğrencilere akademik amaçlı yazma eğitimi için uygulanabilir. Bu sayede, öğrenciler hem standart yazmayı hem de kendilerini yaratıcı bir şekilde ifade etme konusunda geliştirirler (bk. Silva, 1990; Jordan, 1997). Buna karşın, bazı araştırmacılar metin türüne göre yapılar ve metin biçimi farklılık gösterdiğinden daha çok süreç odaklı yaklaşıma dikkat çekmeye çalışıyorlar (bk. Pates & Evans, 1990; Silva, 1990; Smith & MacGregor, 1992; Fregeau, 1999; Pappamihel vd., 2008; Spalding vd., 2009).

Tür kavramı, edebiyat tarihi boyunca çeşitli edebî eserler ve sözbilim yapısı çalışmalarında sıkça kullanılmıştır. Son zamanlarda dil öğretiminin çok önemli yaklaşımlarından biri olarak eğitimin her alanında büyük etkisi olmuştur. Tür yaklaşımına göre, dil belli işlevleri gerçekleştirmek içindir ve bu işlevler hem dil bilgisi öğelerini hem de iletişim esnasında gerçekleşen söylem yapısını şekillendirmektedir (Swales, 1990; 109). Bu öğretim, ürün odaklı öğretimden çok süreç odaklı yaklaşımı desteklemekte ve daha faydalı olmaktadır. Bu yöntemde yazma, konuşma ve okuma becerilerinin birleşik verilmesi gerekmektedir ve öğrenciler dilsel öğelerin nasıl bir yazı türünde farklılık yarattığını öğrenene kadar öğretmen onlara rehberlik etmektedir (Tuan, 2011, s. 124). Bu açıdan, başarılı bir yazı, okurun beklentilerini bağlam, dil bilgisi, içerik ve metin biçimi doğrultusunda karşıladığı zaman gerçekleşir (Tuan, 2011, s. 123). Yazılı anlatım, çeşitli toplumsal bağlamlarda farklılık göstermektedir. Swales’e göre aynı iletişimsel amacı paylaşan bireylerin iletişim türü aynı olmaktadır. Öğrenciler çeşitli yazılı anlatım türlerine maruz kalmadıkları gibi farklı amaçlar doğrultusunda yazmaktadırlar.

1.3. AKADEMİK İNGİLİZCE EĞİTİM POLİTİKALARI

1.3.1. Üniversitelerin Uluslararası Öğrenci Başvuru Koşulları

İngilizce; bilim, teknoloji ve ticaret konusunda uluslararası bir dil olarak bilinmektedir. İngilizcenin artan önemine paralel olarak resmî dili İngilizce olmayan ülkelerde bile eğitim dili İngilizce olarak verilmektedir ve yabancı öğrenciler değişik alanlarda lisans ve lisansüstü eğitimi almak amacıyla bu ülkelere gitmektedir. Bu öğrencilerin düşüncelerini ikinci dilde akademik dili kullanarak etkili bir biçimde ifade edebilmeleri, bilimsel araştırmalar yapıp bilim dalı ile ilgili okudukları akademik metinleri anlayabilmeleri için akademik becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalara veya eğitim programlarına katılmaları zorunludur. Resmî dilin veya eğitim dilinin İngilizce olduğu ülkelerdeki üniversitelere başvuru koşullarından biri yerli ve yabancı öğrencilerin İngilizce yeterliğine sahip olmalarıdır. Ortaokul veya liseyi eğitim dili İngilizce olmayan ülkelerde bitiren yabancı öğrenciler için akademik dil yeterliğini ölçmek amacıyla IELTS/TOEFL sınavlarına benzer CPE, CAE, PTE sınavları yapılmaktadır. Ortaokul veya lisede en az 3 yıl İngilizce dil eğitimi alan yerli öğrencilerin ise her ülkenin Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı (YÖK) tarafından yapılan genel bir dil yeterlik sınavı veya üniversitenin kendi yeterlik sınavından başarılı olmaları gerekmektedir. Ayrıca lisans başvuruları için hem yerli hem yabancı öğrencilerden istenen, İngilizce ve Matematik içeren SAT/ACT ve yüksek lisans ve doktora için GRE/GMAT gibi uluslararası geçerliği olan sınavlar da vardır. Bu sınavdan öğrencilerin en az B+ seviyesinde geçerli puan olması gerekmektedir.

Üniversite başvurularında öncelikle seviye tespit sınavı yapılır ve gerektiğinde sınav sonucuna göre uygun bir İngilizce eğitim programı planlanır. Öğrenciler bölüme başlamadan önce üniversitenin kendi bünyesindeki akademik dil eğitimi programlarına dâhil edilir. Bu ülkelerin çoğunda, hem yerli hem yabancı öğrenciler üniversite eğitimi öncesi genellikle yazma becerilerini geliştirmek amacıyla düzenlenen akademik yazma kursuyla başlamaktadır. Akademik yazma kursu öğrencilerin bilgilerini ve düşüncelerini analiz etme, sentezleme, yorumlama ve değerlendirme amacıyla öğrencilerin zihinsel sınırlarını aşmasını gerektirmektedir.

1.3.2. Akademik İngilizce Eğitiminin Amacı

Toronto Üniversitesi (Kanada), Viktorya Üniversitesi (Avustralya), Kaliforniya Üniversitesi (Amerika), UCL (University College London) ve Edinburg Üniversitesi (İngiltere) gibi eğitim dili İngilizce olan ülkelerdeki üst düzey üniversitelerin 2017-2018 yıllarındaki yerli ve uluslararası öğrenciler için lisans ve lisansüstü akademik dil eğitim programlarının amacı ve içeriği incelendiğinde şu sonuçlar elde edilmiştir:

Bu eğitim programları, öğrencileri akademik hedefine ulaştırmak için akademik dil becerilerini geliştirmek ve eğitim dili İngilizce olan ülkelerde lisans ve lisansüstü programlara kabul alabilmek için gerekli dil yetkinliğini kazandırmayı hedeflemektedir. Yazma ve okuma konusundaki eğitimin amacı; paragraf yapısını düzenlemek, metin yapısı ve biçimini giriş, gelişme ve sonuç şeklinde tanımlamak, yazarın görüşünü ve amacını belirlemek, bağdaşıklık ve tutarlılık kurallarına uymak, atıfta bulunma stratejilerini bilmek, paragrafların arasında geçiş yapmak ve bütünlüğünü sağlamak, metnin ana fikrini çıkartmak, intihal yapmamak, özetlemek, gerçekleri ve düşüncüyü ayırt etmek, güvenilir kaynak seçmek, farklı yazarların fikirlerini birleştirmek, akademik dil bilgisi ve dil biçimine hâkim olmak, çeşitli metin türlerini çözümlmek ve işlevlerini bilmek, okuyucu odaklı yazabilmek vb. becerilerdir. Konuşma ve dinlemedeki eğitim amacı ise farklı konularda kendini ifade etmek ve tartışmak, sunum yapmak, seminer ve konferansları anlamak, yorumlamak ve eleştirmek, söz varlığı dağarcığını geliştirmek, not almak gibi akademik becerileri geliştirmektir.

1.3.3. Akademik İngilizce Eğitim Programı

Akademik dil eğitimi programları her üniversitede farklılık gösterir. Öğrencinin mevcut dil seviyesine göre en az 8 hafta ve en fazla 19 hafta sürer. Ders saati haftalık 12-20 saat arasındadır. Öğrenciler ortalama 8-15 kişilik gruplardan oluşan programlarda eğitim alır. Ayrıca her öğrenci için haftalık 20 dakikalık bireysel etüt planlanır. Bu eğitim programlarında daha çok içerik odaklı bir okuma, yazma ve konuşma eğitimi verilmektedir. Farklı üniversitelerde bu eğitim programı yaygın, yoğun, yaz okulu şeklinde ve hatta uzaktan verilmektedir. Öğrencilerin en az A2 seviyesinde yeterlik göstermeleri gerekmektedir. Bu mevcut program süresince, öğrenciler C seviyesine

kadar akademik başarıyı sağlayacak düzeyde bir eğitim programı alırlar. A2 seviyesinde başlayan bir öğrenci için 3 aşamalı bir eğitim programı planlanmaktadır ve öğrencilerin akademik dinleme, okuma, yazma, konuşma, dil bilgisi, söz varlığı ve etkili çalışma becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir:

İlk aşamada, öncelikle dil bilgisinden temel konuların tekrarı yapıldıktan sonra akademik ve ileri düzeydeki bileşik ve bağlı cümle, sıfat-fiil, isim-fiil, zarf-fiil yapıları ve fiil kipleri, dolaylı anlatım biçimi, işlevsel ve yapısal dil bilgisi verilir. Program kapsamında sunum şeklinde olan kısa videolar öğrencilere izletilir, konu ile ilgili tartışılır. İzlerken öğrencilerin not almaları ve birbirine sorular sormaları istenir. Ödev olarak sunum hakkında ve tartıştıklarından bir deneme yazısı yazmaları istenir. Bu aşama sonunda öğrencilerin fiil kipleri ve zamanlarını doğru bir şekilde kullanma, çeşitli cümleler kurma ve etkili biçimde serbest yazılar yazmaları hedeflenmektedir.

İkinci bölümde, paragraf düzeyinde bir eğitim başlar. Bu aşamada amaç, öğrencilere düşüncelerini akademik düzeyde ifade edebilmeleri için çeşitli paragraf türleri oluşturma ve paragrafın yapısı ile biçimi öğretilir. Bunun için öğrenciler çeşitli paragraf türleriyle beraber her paragraf türüne özgü dil bilgisi kuralları, cümleleri ilişkilendirmek için bağlaçlarla ilgili eğitim alıp örnek yazılarda inceleme yaparlar. Daha sonra öğrenciler farklı konularda çeşitli paragraflar yazarlar, standart akademik bir paragrafın özelliklerini öğrenirler. Ayrıca bu aşamada, noktalama, paragraf içerisinde tutarlı ve destekleyici düşünceler sunma, etkileyici bir giriş bölümü yazma, ana fikir oluşturma gibi akademik becerileri geliştirme hedeflenmektedir. Akran veya öz değerlendirme yapma ve öğrenci hatalarını öğrencilerin kendisiyle tartışıp geri bildirim yapmak daha sağlıklı olmaktadır (bk. Hyland, 2000; Fazio, 2001; Chandler, 2003; Hartshorn, 2008; Rahimi, 2009; Baleghizade ve Gordani, 2012).

En son aşamada ise öğrenciler bilimsel bir araştırma yapıp akademik metin oluşturma ve makale yazma eğitimi alırlar. Bu dersin amacı, farklı kaynaklardan yararlanarak konu seçme, yazma öncesi planlama yapma, öneri hazırlama, makalenin yapısal özellikleri ve bölümlerini bilme ve çeşitli metin türleri oluşturma, paragraflar arası geçiş yapma, metin içi tutarlılık sağlama, atıfta bulunma, farklı kaynaklardan düşünceleri birleştirme, kaynak tarama ve seçme, özetleme ve yorumlama, gözden geçirme ve düzeltmedir. Bu aşamada, metin çeşitleri verilir ve daha sonra öğrenciler farklı

konularda deneme yazarlar. Metin türleri arasında daha çok kıyaslama ve karşılaştırma, sebep ve sonuç, sentez ve tartışma odaklı çalışmalar yapılmaktadır. Bu metin türleri eleştirel düşünme becerisini geliştirmek için çok faydalıdır, çünkü özellikle tartışma metninde, yazarın gerçeği ve bilgileri sunmak yerine kendi düşüncesini savunmak için farklı düşünceleri birleştirip yorumlaması gerekir.

Akademik dil eğitimi sonrası, öğrenciler dersleri dinleme ve anlamadaki yetkinliğini arttırarak sunumlarda öz güvenle, akıcı ve doğru cümleler kurarlar; akademik yazıları daha hızlı okuyup not alma, özetleme, yorumlama ve eleştirel düşünme gibi akademik becerileri geliştirip ne zaman ve nasıl kullanacaklarını öğrenirler, etkin bir şekilde sınav stratejilerini geliştirirler, öğretmenler ile bire bir görüşüp rahat bir şekilde akademik düzeyde iletişim kurabilirler.

Bu eğitim programlarına katılan öğrenciler kütüphane, bilgisayar, laboratuvar ve diğer teknolojik imkânlardan faydalanabilirler. Aynı zamanda kampüste yaşam ve kültür dersleri de verilmektedir. UCL’de ayrıca öğrencilere bireysel çalışma desteği sağlamak amacıyla “Bireysel Erişim Merkezi” sitesi de kurulmuştur ve öğrenciler kendi üyelik girişleriyle ek olarak kullanabilecekleri kitaplar, materyaller, filmler, belgesel veya seminer videoları, ses dosyaları ve etkili çalışmak için alıştırmalar ve öneriler sunmaktadır. Çoğu üniversitenin araştırma merkezinde 10 haftalık bilimsel makale ve tez hazırlama kursları da ayrıca verilmektedir. Öğrencilere makale, proje, tez hazırlama ve istatistik konusunda destek sağlanmaktadır.

1.3.4. Akademik İngilizce Eğitim Programı Sonrası Değerlendirme

Eğitim programı esnasında akademik dil ve çalışma becerilerini geliştirmek için öğrencilere sürekli konuşma ve yazma becerisinin durumu hakkında değerlendirmeler, bölümleriyle ilgili kısa sunumlar şeklinde olmaktadır. Öğrenciler 200-300 kelimelik yazılardan başlayarak daha sonra tanımlar, yorumlar, yöntem ve bulgular içeren 1000-2000 kelimelik kısa makaleler yazar. Ayrıca program sonunda her dört beceriyi ölçen bir bitirme sınavı yapılır. Bu sınav okuma, yazma, konuşma, dinleme ve not almadan oluşur. Bu sınavı başarıyla geçen yerli ve yabancı öğrencilerden, IELTS/TOEFL gibi akademik dil yeterlik sınavlarından geçerli bir puan almaları istenmektedir. Örneğin Amerika, Kanada veya İngiltere’deki üniversitelere başvuran öğrencinin kabul

alabilmesi için IELTS sınav ortalamasının 6-6.5/9 puan (Avustralya'da 6, Amerika, İngiltere ve Kanada'da 6.5) alması gerekir. Başarılı olmanın ön şartı dinleme, okuma, yazma ve konuşma bölümlerinden de en az 6 puan almalıdır. TOEFL sınavına girerse ortalama 67-100/120 puan (Avustralya'da 67, Amerika'da 80, İngiltere'de 90 ve Kanada'da 100) ve yazmadan en az 18-22 puan alması şarttır. Bazı ülkelerde ve üniversitelerin bazı bölümlerinde bu puanlar farklılık göstermektedir. IELTS 6-6.5 sınav ortalaması Avrupa Dilleri Ortak Çerçevre Programına (CEFR) göre B2 seviyesine eş değer kabul edilir. Bu seviyedeki bir öğrenci bazı hatalar, uygun olmayan kullanımlar, yanlış ifadeler olsa bile dili etkili kullanır. Bilgi sahibi olduğu konularda ileri düzeyde yapılarla kendini ifade edebilir. Yazmada verilen konuya göre uygun metin türünü seçip akademik yapılar ve bileşik cümleleri kullanarak kısa bir makale yazıp düşüncelerini iyi bir şekilde ifade edebilir, destekleyici ve tutarlı cümleler kurabilir fakat bazı dil bilgisi hataları normaldir ve cümlelerin tutarlılık konusunda çok az sorunu olabilir. Noktalamada eksiklikler vardır ama genel olarak bunlar iletişimi engelleyecek hatalar değildir. Kelime bilgisi yeterlidir fakat bazı kelimeleri yanlış kullanır, bazı yazım hataları görülebilir, paragraf yapısında hatalar olabilir ama cümleler akıcı olduğundan konuyu kapsamlı bir şekilde anlatır ve konu akışını sağlar.

1.4. YABANCI DİLDE AKADEMİK YAZMA İHTİYACI

Akademik yazmanın, yabancı öğrenciler için çok önemli olduğu farklı araştırmacılar tarafından belirtilmiştir (bk. Spack, 1988; Silva, 1990; Leki ve Carson, 1994; Jordan, 1997, s. 164). Akademik yazmanın ölçülmesi ve değerlendirilmesi her zaman ödev, proje, yazılı sınav, rapor ve makale şeklinde gerçekleştirilmektedir. Bu nedenle öğretmenin, yabancı öğrencilerin yazma sorunlarını ve ihtiyaçlarını tespit ederek yazma ihtiyaçlarını karşılayabilmek için onların akademik yazma edinimini etkileyen ilkeleri, kültürel farklılıkları ve etkenlerini, yazma zorluklarını, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alması gerekebilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik Türkçe hakkında araştırmalar henüz başlangıç aşamasındadır (bk. Karababa, 2009; Kara, 2010; Tok, 2013; Cevher & Güngör, 2015; İşcan, 2015; Ekmekçi, 2017; Demir, 2017; Tüfekçioğlu, 2018). İlgili çalışmalar bu bölüm sonunda değerlendirilmiştir (s. 50). İngilizcenin yabancı dil olarak

öğretiminde ise akademik İngilizce konusunda çok sayıda araştırma vardır (bk. Pearson, 1981; Raimes, 1983, 1991; Silva, 1990; Leki ve Carson, 1994; Spack, 1988; Jordan, 1997; Vifansi, 2002; Fulwiler, 2002; Sweales & Feak, 2004; Harmer, 2004; Hyland, 2003, 2006; Bowker, 2007; Bailey, 2011). Amerika ve İngiltere gibi resmî ve eğitim dili İngilizce olan ülkelere birçok yabancı öğrenci eğitim görmek amacıyla uzun süreden beri gitmektedir ve bu sayede İngilizcenin yabancı dil olarak akademik amaçlı veya mesleğe yönelik öğretilmesi ile ilgili diğer dillere göre alan yazını oldukça fazladır.

İkinci dil öğretiminde ileri düzeyde yapılan akademik dil öğretim programlarının, dil bilgisi ve çeviri çalışmalarına odaklı olduğu ve çoğu ders kitabının dil bilgisi ağırlıklı olarak öğrencilere eğitim verdiği bilinmektedir (Cook, 1996, s. 176-177). Bu nedenle, İngilizcenin ikinci dil olarak öğretiminin akademik yazmada kullanılan ders malzemeleri ve uygulamaları daha çok dil bilgisine yönelik etkinliklerden oluştuğu görülmektedir (bk. Leki & Carson, 1994; Celce Murcia, 1991; Schmidt, 1994; Shaw & Liu, 1998).

İkinci dil olarak İngilizce öğretiminde öğrencilerin, hazırlık eğitimi sonrası akademik düzeyde alanlarına yönelik okuma, anlama ve yazma konusunda güçlük çektikleri görülmektedir. Bu zorlukların bazıları farklı yazarlar tarafından ortaya konulmuştur (bk. Pearson, 1981; Grabe ve Kaplan, 1996; Hudson, 2007; Paltridge vd., 2009):

- Biçimlendirilmiş bir paragrafı yazmak için uygun ifadelerin nasıl kullanılacağı,
- Bir paragrafta destekleyici fikirlerin daha hızlı nasıl okunup anlaşılacağı,
- Öğrencinin yazdıklarını nasıl gözden geçirip nitelikli bir biçimde yazacağını,
- Etkili çalışma, not alma vb. akademik becerilerin nasıl geliştirileceğidir.

Vifansi (2002) İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen yirmi beş üniversiteden yabancı öğrencilerin akademik yazmadaki ihtiyaçlarını tespit etmek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Öğrencilerle görüşerek nitel bir çalışmada akademik yazma ihtiyaçları konusunda bir sınıflandırma yapmıştır. Bu sınıflandırmada, öğrencilerin akademik

yazmada ihtiyaç duydukları şu unsurlardan bahsettiği görülmektedir: dil bilgisi, söylem, okuma, kültür, kaynak ihtiyaçları. Öğrencilerin akademik yazma ihtiyaçları söz varlığı, sözcük seçimi, heceleme, söz dizimi, terimler, kipler ve noktalamadan oluşmaktadır. Öğrencilerin paragraf yapılandırmasıyla ilgili ihtiyaçları; bağdaşıklık ve tutarlık, söylem ihtiyaçları ve yazma için gerekli okumaların yapılmasıyla ilgili söz varlığı, anlaşılabilirlik, yorumlanabilirlik ve özetleme vb. temalar olarak ortaya çıkmıştır. Kültürel ihtiyaç olarak da öğrencilerin konu hakkında bilgisi ve düşünce kalıplarının uyumu beklenir. Akademik yazma, süreç odaklı olduğundan öğrenciler akademik yazma becerilerinin gelişmesi için zamana da ihtiyaç duyulduğunu belirtmişlerdir. Tok (2013, s. 5), ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde de bu konuların akademik yazmada temel ihtiyaç olabileceğini belirtmiştir.

Farklı yazarlar tarafından gerçekleştirilmiş olan uygulamalı çalışmalarda, öğrencilerin yazma becerilerini akademik düzeyde geliştirmek için genellikle paragraf düzeyinde eğitime ihtiyaçları olduğu görülmektedir (bk. Dombek ve Herndon, 2004; Gugin, 2014). Metin düzeyinde bir akademik yazmanın gerçekleşmesi, paragraf düzeyinde bir akademik yazma eğitim programını gerektirir. Selvikavak'ın (2006) “uygulamalı paragraf öğretimi” çalışması bu yönden önemlidir. Bu çalışmada, öğrencilerin akademik düzeyde paragraf ve metin yazmada sorunlarla karşılaştığına değinmiş, uygulamalı paragraf eğitiminden sonra öğrencilerin yazma becerilerini büyük oranda geliştirdiklerini ortaya koymuştur. Uygulama sonrası, öğrencilerin paragraf düzeyinde akademik metinleri çözümledikleri, düşüncelerini uygun biçimde ifade edebildikleri ve tutarlı metinler ürettikleri ortaya çıkmıştır.

Üniversite düzeyde öğrencilerin yazılı ödevleri bilim dalı ve eğitim düzeyine göre akademik dil öğretimi farklılık göstermektedir. Örnek olarak beşeri ve sosyal bilimlerde farklı kaynakları incelemek ve birleştirmek önem arz etmektedir. Hâlbuki temel bilimler dalında çözüm üretmek, süreç tanımlamak ve nesnelere betimlemek gibi uygulama odaklı beceriler gerekmektedir (Hyland, 2006, s. 114). Lisansüstü düzeyde mühendislik bölümünde grafik analizine öncelik tanımlanırken işletme bölümünde öğrencilerden düşünceleri karşılaştırmaları ve konu hakkında kendi fikirlerini ifade etmeleri beklenmektedir. Lisans düzeyinde ise kimya bölümünde laboratuvar raporları yazma, bilişim teknolojileri bölümünde, programları belgelendirme ve matematik bölümünde inceleme yapmak yaygın olmaktadır.

1.5. AKADEMİK İNGİLİZCE YAZMA EĞİTİMİ VE SORUNLARI

Yazma becerisi, diğer temel dil becerilerine göre öğrencilerin en son geliştirdikleri beceri olup birçok bilişsel süreci içerisinde barındırmaktadır. Bu bakımdan yazma, bireylerin en çok zorlandıkları tümleşik bir beceridir (Kroll, 1990; Belcher ve Braine 1995; Grabe ve Kaplan, 1996; Jordan, 1997; Leki ve Carson, 1997; Hinkel, 2001). Yazma esnasında yazarın, içerik planlama, paragrafları biçimlendirme, hedef kitle, amaç, yazma süreci, metin türü, sözcük, cümle yapıları vb. unsurları da dikkate alması gerektiğinden zor bir beceri alanı olarak bilinmektedir (Raimes, 1983, s. 85). Bu yüzden yazma becerisinin geliştirilmesi öğrenciler için oldukça güç olmakta ve zaman gerektirmektedir. Alan yazında öğrencilerin yazma becerisi ile ilgili sorunlarına ve ihtiyaçlarına yönelik çalışmalar yapılması ve farklı yöntemlerle bu becerinin gelişmesine destek verilmesi beklenir.

1.5.1. Yabancı Dilde Akademik Yazma Sorunları

Halliday ve Hasan (1976, s. 25-26), akademik bir metnin anlaşılır olması için tutarlık ve bağdaşıklık kurallarına uygun olması gerektiğini belirtmiştir. Bağdaşıklığın, anlam ve tümcedeki öğeleri bir yapışkan gibi bir araya getirdiğini vurgulamışlardır. Bunun yanı sıra, farklı araştırmacılar çalışmalarında, yabancı öğrencilerin düşüncelerini paragraf ve metin düzeyinde bir bütün olarak ifade etmekte yeterli olmadıklarını göstermiştir. Genel anlamda farklı ülkelerde lisans ve lisansüstü eğitimi almakta olan yabancı öğrencilerin yazma becerisi boyutunda kültürel etkenlerden ve eğitim sisteminden kaynaklı sorunlar olduğu yazdıkları çalışmalar sonucunda tespit edilmiştir. Akademik yazma becerisindeki sorunlar nedeniyle öğrencilerde yazma kaygısı oluşmakta, bu da onların yazma becerisini sonuçta da akademik başarılarını olumsuz etkiler.

Cai (2013) Çin'deki üniversitelerde akademik İngilizcede yazma ile ilgili nitelikli bir eğitim verilmediğinden İngilizce bölümlerindeki Çinli birinci sınıf yüksek lisans öğrencilerinin düşüncelerini akademik düzeyde ifade etmekte sorun yaşadıklarını belirtmiştir. Frengeu (1999) de kendi çalışmasında benzer sonuçlar elde etmiş, yabancı öğrencilerin akademik dil konusunda yeterli olmadığını ve öğretimden kaynaklı olan

sorunları ortaya koymuştur. Bu bağlamda, öğrencilere daha çok iletişimsel yaklaşım odaklı eğitim verilmesi gerektiği Silva (1990, s. 47) tarafından savunulmuştur.

Jones (2007) akademik yazma sorunlarını tespit etmek amacıyla Avusturya'daki farklı üniversitelerin sosyal bilimler alanında üçüncü ve dördüncü sınıf yerli ve yabancı öğrencilerin yazdıklarını incelediğinde, her iki grubun öğrencilerinin de tutarlılık anlamında zorluk yaşadıklarına dikkat çekmiştir. Ayrıca seviyeleri düşük olan yabancı öğrencilerin metinlerinde sözcük ve dil bilgisi hataları olmasının yanı sıra Diab (2006) ve Afrin (2016) araştırmalarında yabancı öğrencilerin yazım hataları ve noktalama sorunları olduğunu da tespit etmiştir. Diab'ın Bangladeş Stamford Üniversitesinde yaptığı araştırmasına göre, yabancı öğrencilerin yazma uygulamalarında özne-fiil uyumu, zamir ve edat kullanımı, zaman kipleri, paragraf yapısı gibi sorunları da meydana gelmiştir.

Yabancı öğrencilerin akademik yazmada yaşadıkları sorunlarla ilgili Al-Badi (2015) Sydney Üniversitesinde lisansüstü eğitimini İngilizce bölümünde devam eden toplam 20 Koreli, Çinli, Ummanlı ve Tayvanlı öğrencilere anket yapmıştır. Öğrenciler yazma konusunda yeterli altyapı bilgisine sahip olmadıklarından kendi düşüncelerini ifade etmekte zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bağdaşıklık ve tutarlık kurallarını uygulamakta güçlük çektiklerini dile getirmişlerdir. Ayrıca diğer yazarların düşüncelerini ifade etmekte ise bilgileri ilişkilendirip sunmakta sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin söz varlığı ve terimler konusundaki yetersizliklerine odaklandıkları araştırmalar vardır (bk. Leki ve Carson, 1994; Hyland, 1997; Evans ve Green, 2007). Ayrıca çalışmalarında akıcılık, içerik, metin biçimi, dil bilgisi, sözcük ve metin yapısı ile ilgili sorunlara odaklanan çalışmalar da bulunmaktadır (bk. Al-Buainain, 2009; Alhaysony, 2012; Balezade vd., 2012; Deraney, 2015; Annab, 2016).

Güney Afrika'daki 20 üniversitede lisans düzeyindeki yabancı öğrencilerle yapılan diğer bir çalışmada ise benzer şekilde öğrencilerin akademik yazılarının üçte birinde bağlaç kullanımı ve tutarlı bir metin üretme anlamında hataları olduğu tespit edilmiştir (Tshotsho, 2014, s. 426). Bamberg (1983) yabancı öğrencilerin ürettikleri söylemde bağdaşıklık sağlama konusunda başarısız olan yazarlarda üç özellik saptamıştır:

- 1- Söylemin belli bir metinsel biçimden yoksun oluşu
- 2- Bağlam oluşturmada yetersizlik

3- Söylem konusunda belirsizlik

Yapılan diğ̈er bir araştırmada ise Giridharan ve Robson'ın (2011) 206 Malezyalı öğrencinin örneğ akademik yazıları ele alınmıştır. Öğrencilerin bağlaç kullanımı ve destekleyici içerik yazma stratejilerini bilmelerine rağmen tek başına öğretmen desteği olmadan yazılarda bağlaç kullanmakta zorluk yaşadıklarından bahsetmiştir. Dolayısıyla, yetersiz akademik dil becerisi öğrencilerin akademik başarısını da etkilemektedir. Bu yüzden akademik yazma eğitimi kapsamında, bağlaçların işlevsel kullanımını, akademik metin bağlamında analiz etmek ve kullanımlarını metin türüne göre öğretmek gerekmektedir. Bu görüş Gibbons (2009) tarafından da desteklenmiştir. Gibbons her metin türünün, kendine özgü toplumsal bağlamında dizim, sözcük ve dil bilgisi yapıları ve bağlaçları içermesi gerektiğini savunmuştur.

Arap ölkelerinde yapılan araştırmaların sonucunda akademik yazmada, bağlaç kullanımının yanı sıra fiil kullanımı, ekler, edat ve cümle yapısından kaynaklı sorunlar olduğu ortaya çıkmıştır (Khuwaileh ve Al-Shoumali, 2000; Al-Buainian, 2009; Alhaysony, 2012). Tahaineh (2014) 162 üniversite öğrencisinin akademik yazılarını incelediğinde benzer sorunlar olduğunu ve bu sorunların %58'inin ana dilden aktarımdan kaynakladığını vurgulamıştır. Deraney (2015) ileri seviyede olan Arap kadın öğrencilerin yazılarını ele aldığında, öğrencilerin bağlaç kullanmadıklarını ve üçte birinin paragraf yapısında sorunları olduğunu belirtmiştir. Al-Yaari vd. (2013) ise araştırmasında öğrencilerin %40'ının sadece "and" ve "but" gibi bağlaçları kullandığını belirtmiştir. Benzer şekilde, bazı çalışmalarda öğrencilerin temel bağlaçları aşırı kullandığına dikkat çekmiştir (Deraney, 2015). Bu bağlamda, Khuwaileh ve Al-Shoumali (2000) ve Al-Hazmi ve Scholfield (2007) akademik metin türleri ve farklılıkları ile ilgili doğrudan eğitim vermenin öğrencilere bağlaçları doğru ve etkili kullanma konusunda faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Diğ̈er ölkelerde yapılan çalışmalardan da benzer şekilde sonuçlar elde edilmiştir. Bir önceki araştırmalardan farklı olarak bu çalışmalar doğrudan yabancı öğrencilerin akademik yazılarında bağlaç kullanımı ve tutarlılık ile ilgili sorunlarını tespit etmek amacıyla yürütölmüştür. Örneğ olarak, Sancyk (2010) Polonyalı öğrencilerin yazdıkları 32 makaleyi Halliday ve Hasan'ın (1976) bağdaşıklık kuralları çerçevesinde değerlendirdiğinde, öğrencilerin bağlaçları doğru ve etkili bir şekilde kullanımında

hatalar olduğunu belirtmiştir. Diğer çalışmalara aksine, Hinkel (2001) ileri seviye İngiliz, Japon, Koreli, Arap ve Endonezyalı öğrencilerin örnek yazılarını karşılaştırdığında, yabancı öğrencilerin tam metin akışını sağlamasa bile ana dili İngilizce olan öğrencilerden daha çok bağlaç kullanmaya çalıştıklarını fark etmiştir.

Akademik metin türü bağlamında değerlendirecek olursak Granger ve Tyson'un (1996) araştırmasına göre, Fransız öğrencilerin, kapsamı tartışmacı deneme yazılarında pekiştirme ve eş değerlik bağlaçlarını çoğunlukla etkili bir şekilde kullandığını ama karşılaştırma, sebep sonuç bağlaçlarının kullanımında hatalar olduğunu, dolayısıyla düşüncelerin yeterince desteklenmediğini belirtmiştir. Altenberg ve Tapper (1988, s. 81) bu sorunun öğretim eksikliğinden kaynaklandığını inanmaktadır. Bağdaştırma öğelerini düzenli bir şekilde öğretme yoluyla, bağlaçların daha bilinçli ve etkili kullanımının sağlanması gerektiği diğer araştırmacılar tarafından da desteklenmektedir (bk. Conner, 1984, Xuefan, 2007). Ana dili ve ikinci dilin farklılıklarından kaynaklı olarak öğrenciler genellikle sözcüksel bağdaştırmadan ziyade daha çok bağlaçları tercih etmektedir (Sanczyk, 2010, s. 35). Bağlaçların ifade biçimi, noktalama kuralları, cümleleri ve paragrafları bağdaştırma ve bu bağlamda örnek bir akademik metni çözümlmek bağlaçların kullanımını gerçek anlamda gösterme açısından hem yabancı hem ana dili İngilizce olan öğrencilere faydalı olacaktır (bk. Meisuo, 2000; Liu ve Braine, 2005; Olateju, 2006; Wei-yu Chen, 2006). Hem ana dilde hem de yabancı dilde akademik yazmada bağdaşıklık ve tutarlık sorunları ile ilgili çok sayıda araştırma yapılmıştır (bk. Johnes, 1980; Jafarpur, 1991; Johnson, 1992; Zhang, 2000; Castro, 2004; Ghasemi 2013).

Akademik yazma eğitiminin yanı sıra öğrencilerin yazma becerisinde başarılarını olumsuz yönde etkileyen ve yazmaktan çekinmelerine neden olan etkenlerden en önemlisi yazma kaygısıdır. Yazma kaygısı hakkında hem ana dilde (bk. Bloom, 1981; MacIntyre ve Gardner, 1991) hem ikinci dilde (bk. MacIntyre ve Gardner, 1991; Hassan, 2001; Horwitz, 2001; Cheng, 2004; Kim, 2010; Shehzadi ve Krishnasamy 2018) çok sayıda araştırma yapılmıştır. İkinci dilde akademik İngilizce yazma kaygısı nedenleri (bk. Horwitz, 2001; Cheng, 2004) hakkında yapılan araştırmaların sonucunu şu şekilde özetleyebiliriz:

- ❖ Yazma eğitimi geleneksel yöntemlerle yürütülmekte ve sadece dil bilgisi alıştırmaları şeklinde geçiştirilmektedir.
- ❖ Yeterli eğitim verilmemekte, grup çalışmaları yapılmamaktadır.
- ❖ Okuma eksikliğinden kaynaklı olarak öğrencilerin konuyla ilgili fikirleri olmamaktadır.
- ❖ İletişimsel bir yaklaşım uygulanmamaktadır.

Adı geçen eksiklikler, öğrencilerde yazma becerisine karşı olumsuz tutumların gelişmesine neden olmaktadır. Böylece zamanla yazma başarısını etkilemekte, yazma kaygısı sonucunu oluşturmaktadır.

1.5.2. Ana Dil ve İkinci Dilde Akademik Yazma Sorunları

Yazılı anlatım, öğrencilerin ana dilinde olsa bile temel dil becerileri içerisinde en zor konumdur. Vifesani'ye (2002) göre, yerli ve yabancı öğrencilerin yazma ihtiyaçları ve eğitim programının amacı aynı ancak çalışmalara göre dil yeterlikleri olmadığından, yabancı öğrencilerin performansı yerli öğrencilere göre farklılık göstermektedir. Bu öğrenciler, ana dili İngilizce olanlara göre, daha basit ifadeler kullanıyor, yazmakta daha çok zorluk yaşıyor ve daha fazla hata yapıyorlar. Fakat sözcük kullanımı ve dil bilgisi konusunda daha az sorun yaşamalarına rağmen sözcük ve dil bilgisi gibi dilsel bilgilerin kullanımında farklılıklar ortaya çıkmaktadır (bk. Silva, 1997; Ham-Lyons, 1997). Ayrıca, ana dili İngilizceye daha yakın olan yabancı öğrenciler dil bilgisi, sözcük ve metin biçimi açısından akademik yazma konusunda daha az sorun yaşamaktadır (Vifesani, 2002, s. 3-4). Ana dili İngilizce olan öğrenciler, yabancılara göre daha etkili yazmaktadır çünkü söz varlığı daha geniş ve dil bilgisine daha hâkimlerdir. Yabancı öğrenciler bir taraftan yazmaya odaklanırken bir taraftan da o dili geliştirmeye ve öğrenmeye çalışmaktadır. Yabancı öğrencilerin yazdıkları cümlelerinin genellikle daha kısa, tutarsız ve daha hatalı olduğu belirtilmiştir. Yeni Zelanda Üniversitelerinde İngilizce hazırlık programı öğrencileri en fazla sorunu yazmada yaşadıklarını belirtmişler ve kültürel farklılıktan dolayı uygun bir biçimde düşüncelerini ifade etmekte zorlandıklarını dile getirmişlerdir (Hyland, 2003, s. 60). Bu sorunun temel ögesi, öğrencilerin kültürel farklılıklarından kaynaklı olmaktadır. Toplumsal ve kültürel

etkenlerden kaynaklı, dilin iletişimsel işlevleri ve bireylerin ifade biçimi farklı bir şekilde hedef dile yansımakta olup yazma biçimini etkilemektedir. Böylece, yabancı öğrenciler akademik İngilizce standartlarını kendi kültürlerindeki ifade biçimi gibi aktardıklarından dolayı hedef dilin standartlarına göre farklı ve hatta yanlış olmaktadır. Hyland (2003, s. 55) de aynı şekilde kültürün, ikinci dil öğretiminde önemli bir etken olduğunu ve böylelikle yazmaya da yansıyor etkili bir iletişim sağlamayı engellediğini ifade etmiştir. Öğrencilerin mevcut bilgileri, beklentileri ve deneyimleri gibi bireysel farklılıklar da onların akademik yazmadaki performansını doğrudan etkilemektedir.

Metindilbilimsel açıdan yapılan incelemeler sonucuna göre, ana dildeki akademik yazma biçimleri ve söz dizimi yabancı dilde akademik yazmayı doğrudan etkilemektedir. Bu bağlamda, işlevsel, biçimsel ve anlamsal metin yapısı, dilsel özellikler ile ilgili çok sayıda çalışma gerçekleştirilmiştir. (bk. Swales, 1990; Connor, 1996; Brown, 2001; Ferris, 2002)

1.6. AKADEMİK YAZMA ÖĞRETİM YAKLAŞIMLARI VE YÖNTEMLERİ

Çalışmalara göre akademik yazma bağlamında tüm öğrencilere hitap edebilecek nitelikli ve geniş kapsamlı tek bir öğretim yöntemi bulunmamaktadır (Jordan, 1997; Raimes, 1991; Hinkel, 2001). Önemli olan öğretimin öğrenci merkezli, bütüncül ve kapsamlı olması ve iletişimsel yaklaşım kapsamında öğrencilerin kendilerine verilen sorumluluğu yerine getirerek dili öğrenmeyi hedeflemesidir (Frengeu, 1999; Leki ve Carson, 1994).

1.6.1. Ürün Odaklı ve Süreç Odaklı Yazma Öğretimi

Yazma eğitiminin 1970'li yıllara kadar ürün odaklı verildiği görülmektedir. Bu eğitim yönteminde, daha geleneksel ve öğretmen merkezli bir yaklaşım ile önce eğitim hedefleri belirlenir, ders programı hazırlanır, öğretilir ve değerlendirme yapılır. Öğrenciler, öğretmenin verdiği örnek metinlere benzer metin üretmeye çalışırlar fakat metin oluşturma sürecine, nasıl oluşturulduğuna dikkat edilmez. Yazma becerisi bireysel bir eylem olarak bilinmektedir. Bu öğretimde öğrenciler pasiftir. Değerlendirmede sadece üretilen metin dikkate alınır. Öğretmen yazma sürecine hiç müdahale etmeden, sadece yazma sonunda metni değerlendirirken yazmanın son aşamasında rol almaktadır. Öğretmen sadece dil bilgisi kuralları, yazım ve noktalama

gibi dilsel ögelere dayalı değerlendirme yapmaktadır. Öğretmen değerlendirmede öğrencilerin düşüncelerine önem vermez, düşünceleri nasıl biçimlendirdiğini dikkate alır. Bu yöntemin amacı dilsel öğeleri geliştirmek, dil bilgisi ve cümle özelliklerinin öğretimi ve hata oranını azaltmaktır. Yöntem, dört aşamadan oluşmaktadır (Pincas, 1982):

- 1- Metin özelliklerini tanımlama
- 2- Kontrollü yazma ve onunla ilgili alıştırma yapma
- 3- Yönlendirici yazma
- 4- Serbest yazma

1970'li yıllarda meydana gelen ürün odaklı yaklaşım yazma öğretiminde bireysel farklılıkları dikkate almamaktadır. Öğretmen merkezli bir yaklaşım olarak bilinmektedir. Ayrıca bu yaklaşımın sadece biçimsel ve dilsel ögelere önem vermesi, yazılı anlatımın nasıl üretildiğini açıklamaması ve yazılı anlatım üretme aşamalarına önem vermemesi nedeniyle eleştirilmiştir. Bu anlamda ürün odaklı yaklaşım yazma becerisini geliştirmede yetersiz kaldığı ortaya çıkmıştır. Süreç odaklı yazma daha çok iletişimsel yaklaşıma dayalı olarak öğrenci merkezli ve öğretim ve öğrenim süreçlerinin anlık gereksinimleri ve ihtiyaçları ile ilişkili olduğu bilinmektedir. Göreve dayalı ders programı esneklik açısından süreç odaklı yaklaşımın temel özelliğidir ve öğrencinin kendi düşüncelerini ifade edebilmesi, açık ve net bir şekilde yazabilmesi ve dil yapısını geliştirmesini hedeflemektedir.

Ürün odaklı yazmada, standart bir model metin üzerinden benzer bir metin ortaya çıkarmayı hedeflerken süreç odaklı öğretim yazılı metni oluşturma öncesinde, sırasında ve sonrasında ortaya çıkan farklı süreçlerle alt beceriler üzerine odaklanır. Bu alt beceriler, konuyu tanımlama, özelleştirme ve destekleyici bilgileri değerlendirme, bilgi toplama, not alma, planlama, ana fikirleri seçme, sonuçları belirleme, yeniden yazma, düzeltme ve paylaşma aşamalarından (Şekil 1-1) oluşmaktadır. Yazarın tüm süreç boyunca dilsel öğeler ve biçimsel özelliklerin alıcı ve yazma çeşidine uygun olmasını sağlaması gerekmektedir (Mattisson, 2012, s. 26).



Şekil 1-1: Akademik yazma süreci

Bu yaklaşıma göre, yazma öncesi konu ve sorunu belirlemek üzere kaynak taraması yapılır. Araştırma amacı doğrultusunda yöntem belirlenir, planlama yapılır, veriler toplanır ve uygulama yapılır. Yazma sonrası, yazı gözden geçirilip düzeltmeler ve değişiklikler yapılır. Yazı hazırlandıktan sonra yayımlanır veya sözlü olarak sunulur.

Akran düzeltmesi şeklinde veya öğretmen-öğrenci konferansı şeklinde yanlışlar tartışılır. Değerlendirme yapılarak geri bildirim sağlanır. Bu yazma eğitiminde, öğretmen dersi yönetmekten ziyade kolaylaştırıcı rolü olmaktadır, yazılı anlatımda düşünceleri uygun kelime ve dil bilgisi ile cümle ve paragraf bazında geliştirip yapılandırır ve tutarlı bir biçimde metin oluşturur.

Öğretmen, yazma süresince öğrencilere rehberlik etmek ve destek vermekle önemli bir rol üstlenmektedir. Öğrenciler yazmaya başlamadan önce öğretmenin bu konuda onlara model olması gerekir. Öğretmen, öğrencilere sadece nasıl yazacaklarını anlatmaktan ziyade kendisi de onlarla birlikte yazar ve bu süreci yaşayarak yazma becerilerini geliştirmede destek olur. Bu açıdan, süreç odaklı eğitimde, dilsel bilgidan ziyade planlama ve taslak oluşturma gibi dilsel beceri odaklı bir yaklaşım için, öğretmenin kolaylaştırıcı ve gözlemci rolü vardır. Öğretim doğrudan gerçekleşmektedir (Harmer, 2004, s. 108) ve öğrenciler yazma öğreniminde aktif bir rol oynamaktadır.

Süreç odaklı yazma öğretimi, genel bakımdan, dil bilgisi odaklı yazma öğretiminin yetersiz kaldığını vurgular ve biçimsel özellikleri göz ardı eder. Bu yaklaşımda öğrenciler ana dilinde veya yabancı dil öğrenme sürecinde yazma etkinliğini belirlenen bir konu üzerine zamanı dikkate alarak gerçekleştirmek yerine kendileri bir konuyu seçip yazma amacını ve hedef kitleyi belirler. Öğrenci yazdığı taslağı öğretmeni ve arkadaşları ile paylaşır. Taslak içeriği hakkında geri bildirim alır. Öğretmen yazılanlar üzerine tekrar düşünerek oluşturulan yeni fikirleri hedef dile uygun ifade biçimleri kullanmayı hedefler (Raimes, 1983, s. 10).

Söz konusu yöntem, içerik niteleyicisi amacı olmakla birlikte alıcıyı da vurgulamıştır. Bu yöntemde, göreve dayalı ders etkinlikleri sayesinde yazma eğitimi gerçekleştirilmektedir. Öğrenciler model yazılardan örnek almak yerine kendi dil kaynaklarından amaca uygun bir şekilde faydalanmakta ve metin oluşturmaktadır.

Süreç yaklaşımına göre yazma, hedef dili öğrenme ve geliştirmenin önemli bir aşaması olarak belirli kurallar çerçevesinde düzenlenmiş yaratıcı bir etkinlik olarak bilinmektedir. Bu bakımdan yaratıcı yazma, yazma öğretiminde süreç odaklı bir yaklaşım olarak tanımlanabilir (Oral, 2008, s. 8). Öğretmen ön yazma etkinliklerinde öğrencilere seçenekler sunmalıdır:

- **Yaratıcı yazma sınıflarında, öğrencilerin ürettiği metin farklı bakış açıları ile tartışılmalıdır.** Yazma hakkında yapılan tartışmalar, öğrencilerin yazısının önemini anlamasına yol açar. Ayrıca, öğrencilere akranlarının fikirlerinden ve bilgilerinden faydalanması için fırsat yaratılır.
- **Öğretmenin öğrencilerle birlikte yazması gerekir.** Öğretmenin öğrencilerle belirlediği konuyla ilgili kendisinin de yazması, hem kendi yazma becerisini geliştirmesine hem de öğrencilerle empati kurmasına destek olacaktır.
- **İş birlikçi çalışma, yazma sürecini kolaylaştırır.** Bu yöntem öğrencilere farklı yaratıcı yazma yöntemlerini grup şeklinde gerçekleştirme, kendi düşüncelerini geliştirme ve akranlarından yeni bilgilerin edinme konusunda yardımcı olarak yazma becerilerini birlikte geliştirme fırsatı sunar. Grupta yazılan metinleri karşılıklı olarak okumak, dinlemek, paylaşmak ve düzeltmek nitelikli bir çalışma ortamı oluşturur.

- **Yaratıcı yazma sınıfında çeşitli etkinlikler yapılır.** Öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal olarak yazma becerilerini geliştirmek için farklı kaynaklardan okuma, bireysel veya grup şeklinde araştırmalar, sınıfta farklı düşünceleri paylaşmak amacıyla tartışmalar yapılır; oluşturulacak metin türüne göre ve konuyla ilgili model metinler okunur; metnin nasıl üretileceği konusunda tartışılır; sözcük dağarcığını geliştirme teknikleri verilir, cümle, paragraf ve metin düzeyinde yazmaya yönelik çalışmalar gerçekleştirir; sınıfta öğrencilerin sorunlarını ve ihtiyaçlarını tespit etmek amacıyla sürekli gözlemler yapılır ve ders programında amaca uygun düzenlemeler yapılır.

1.6.2. İçerik Odaklı Öğretim

İçerik odaklı öğretim yaklaşım, yabancı dil yoluyla bir akademik konu hakkında bilgi edinmeye ve eş zamanlı olarak bu süreçte akademik dil becerilerini geliştirmeyi anlamına gelir (Brinton vd. 1989: 2, Snow 2001). Konu, alan uzmanları tarafından hedef dilde öğretilen programın içeriğidir. Öğretmen, öğrencilerin dil seviyesine uygun zorlukta metinleri seçmeli ve öğrencilerin dil yeterliği ile bağdaşan gereklilikleri ayarlamalıdır. Bu yaklaşımın amacı, öğrencilerin gereksinimleri ve ilgileri doğrultusunda amaçlı içerik bağlamında dil öğretimini gerçekleştirmektedir. Söz konusu yaklaşım, öğrencileri dilin hedef kullanımı için hazırlar ve onların öğrenme deneyimleri üzerine kurulur. Ayrıca iletişimsel ve işlevsel yaklaşım edincin öğelerinin üzerine odaklanmakta olup dilsel veya dilbilgisel edinç ile sınırlandırılmamıştır. Dil bilgisi, dilin ayrı bir parçası değil, diğer becerilerin bir parçası olarak görülmektedir.

İçerik odaklı eğitim programı, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmekten daha çok bilimsel metin örneği olarak öğrencilere kendi bilimsel metinlerini üretmeye yönelik hem içerik hem de uygun ifade biçimleri konusunda destek vermektedir. Yabancı bir dilde akademik yazma, sadece yazma alıştırmaları ile geliştirilmez, ayrıca yoğun okuma ile desteklenmesi gerekmektedir (Tsang, 1996, Lee & Krashen 1996, 2002). Böylece öğrencilere yeni konular hakkında bilgi vermektense ziyade yapısal ifade biçimi ve yapı bilgileri geliştirilmektedir.

Hyland (2006), akademik amaçlı İngilizcede içerik odaklı öğretim konusunda dil öğretmenlerinin yetersiz olduklarını ve içerik ile ilgili herhangi bir eğitim

verilmediklerini belirtmiştir. Bu konuda Spack (1988), içerik ile ilgili dil öğretmenlerinin alan uzmanları kadar başarılı olamayacaklarını savunmuştur. Bu bağlamda, akademik İngilizce öğretmeni dilin yapısal ve işlevsel özelliklerini öğretirken onunla birlikte alan uzmanı da öğrencilere içerik ile ilgili destek verecektir. Alan uzmanın odak noktası, sunduğu akademik konunun anlaşılabilir olmasıdır dil dersi öğretmeni, öğrencilerin akademik metinleri okuma, not alma becerisini geliştirme, seminer çalışması yapma, dönem ödevi hazırlama gibi akademik görevleri tamamlamalarına yardımcı olmaktır. Bu yaklaşım Larsen-Freeman (2000:141) tarafından "Eklentili dil öğretimi" adı altında önerilmektedir. Richards & Rogers (2007: 217) bu yaklaşımdan "Takımca öğretim yaklaşımı" olarak söz etmektedirler. Bu öğretim yönteminde, aynı anda aynı sınıfta her iki öğretmen nezaretinde hem akademik dil hem de içerikle ilgili eğitim verilmektedir (Hyland 2006: 87).

Bu yöntem, maliyetinden dolayı ve yetkililer tarafından desteklenmemesine rağmen, İngiltere'nin Birmingham Üniversitesinde yabancı öğrencilerin bilimsel sunumları algılayabilmeleri için uygulanmış ve bu yöntemin çok faydalı olduğu ispat edilmiştir. Bu uygulamada, her iki öğretmen sunumları takip edip dinleme esnasında sunumun önemli kısımları ile ilgili sorular hazırladıktan sonra, önemli konular tartışılır ve öğrencilerin not alma becerilerini geliştirme çalışmaları yapılır. Bu konuda, iki öğretmen arasında iş birliği anlamında iyi bir planlama yapılması gerekmektedir (Johns & Dudley-Evans 1980).

Bu eğitim yöntemi öğrencilerin gereksinimlerine hitap eder. Bu yüzden eğitimin daha nitelikli olması ve öğretimin öğrencilerin önceki deneyimleri üzerine dayanması gerektiği anlayışından hareket eder. Öğrenciler, alanla ilgili konuları anladıklarını kanıtlamak ve yeni alandaki bilgilerini arttırmak amacıyla çeşitli biçimlerde kısa denemeler, özetler, eleştirel yazıları, araştırma raporlar yazarlar. Ayrıca, yazma becerisi, okuma, dinleme ve içerik üzerine yapılan tartışmalarla da desteklenir (Richards and Rodgers 2001:217).

1.6.3. Tür Analizi Yaklaşımı

John Swales'in tür analizi yaklaşımının hem akademik ve araştırmayla ilgili alanlardaki yazma öğretiminde hem de dil öğretiminin her alanına çok büyük katkısı olmuştur. Dil

öğretiminin temeli olarak tür kavramında Swales yazma öğretimi ile ilgili olan süreç odaklı yazma, biçim, düzeltme, bağdaşıklık ve tutarlık, sözcük, dil bilgisi ve hata analizi gibi yaklaşımlar ve kuralları dikkate almaksızın yeni bir yöntem sunmuştur (bk. Krall, 1990).

Biber'e (1989, s. 6) göre metin veya söylem, belirli kişiler tarafından yazılan veya söylenen, belli bir okuyucu kitlesini hedefleyen, özel amaçlı, belirli bağlamda ve söylem topluluğu tarafından belirli metin çeşidi olarak bilinen dış ölçütlerle nitelendirilmiştir. Tür veya metin çeşidi, yazılı veya sözlü olarak temel toplumsal amaçlara göre tanımlanıp sınıflandırılmıştır. Swales'e (1990) göre aynı amacı paylaşan türler, aynı metin çeşidi ve özelliklere sahiptir. Örnek olarak, öyküsel metinler genellikle eğlence amacıyla hikâye anlatır, anlatımsal metinler olayları anlatır, açıklayıcı metinler bir şeyin nasıl ve neden olduğunu açıklar, tanımlayıcı metinler bir görüşü tanımlar veya tartışır. Buna karşın, mektuplar, şiirden, gazete yazılarından ve makalelerden çok farklı amaca ve niteliğe sahiptir. Tür kavramının kapsamında, bu niteliklerin farkı cümlenin dil bilgisi düzeyinde ve metin yapısının cümle düzeyinden ötesinde bir özellik olduğu bilinmektedir.

Yazılı dil anlatımının da konuşma dili gibi farklı işlevleri olmaktadır. O da bilgilendirmek, eğlenmek ve talimat vermek için kullanılır ancak yazılı dilin bağlamı konuşma diline göre çok farklı olmaktadır. Örnek olarak, yazılı dil zaman ve konum kavramı olmayan kişiler ile veya sürekli bilgi kaydı gerektiren durumlarda iletişim kurmak amacıyla kullanılır.

Özel bir yapı, bir metin türünün iletişimsel amacını yansıtan dil bilgisi çeşitleri ile nitelendirilmektedir. Tür teorisine göre dil, belli işlevleri gerçekleştirmek içindir ve bu işlevler hem dil bilgisi öğeleri hem iletişim esnasında gerçekleşen söylemin yapısını şekillendirmektedir. Yani tür tahmin edilebilir belli aşamaları kapsamaktadır. İletişimsel amaç, söylemin temelini oluşturan dil bilgisi yapıları ve kelimelere de yansımaktadır. Farklı iletişimsel olaylar farklı söylemlere sebep olmaktadır. Her bir iletişimsel olayın kendine özgü niteliği vardır. Bu olaylar dinî sohbetler, siyasi konuşmalar, akademik ortamlar veya günlük konuşmalar vb. şeklinde olabilmektedir. Her söylem türünün kendine özgü özellikler vardır (Nunan, 2006, s. 280). Tür odaklı yaklaşımın bazı özellikleri şunlardır:

- 1- Bu yaklaşım, yazılı dil kullanımının toplumsal ve bağlamsal doğrultuda gerçekleşmesinin önemini vurgulamıştır. Bağlam, metnin amacını belirlemektedir. Bu sayede metin yapısı ve metnin dilsel özellikleri genellikle dilsel üslup şeklinde gerçekleşir (Hyon, 1996; Nunan, 2006). Bu yaklaşımda öğrenciler, metnin bağlamını yazılı anlatımda dikkate aldıkları zaman belirli bir söylem topluluğu tarafından kabul edilen yazılı anlatım türünü üretmiş olmaktadır.
- 2- Bu yaklaşım alıcının önemini ve alıcılar tarafından başarılı kabul edilmiş dilsel üslubun önemini belirtmektedir (Munice, 2002). Bu yaklaşıma göre, bir öğrencinin bir söylem topluluğuna katılabilmesi için dil bilgisi, biçim ve içerik ile ilgili okurların beklentilerini karşılayabilecek metinler üretebilmesi gerekmektedir.
- 3- Bu yaklaşım, yazmanın toplumsal bir eylem olduğunu vurgular. Bu kavram, Vygotsky tarafından 1978 yılında önerilen sosyokültürel teoriden ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşıma göre, öğrenciler iş birliği yapıp yeni yöntemlerle bilgiyi biçimlendirip en iyi şekilde inşa edilmesi için hep birlikte destek olmaktadır. Bu durumda, toplumsal etkileşimler ve grup üyelerinin katılımı yeni bilgiyi geliştirmede temel esastır. Yazma derslerinde, öğrencilerin kendilerine göre daha kabiliyetli öğrenciler veya öğretmenle birlikte çalışmalarını onların gelişimini etkilemektedir. Bu yazma öğretim yöntemi, yazma esnasında öğrencileri rahatsız eden yalnızlık veya soyutlanma hissinden uzaklaştırıp onlara metin üretimi için dilsel bilgiler ve düşünceler ile ilgili destek vermektedir.
- 4- Tür odaklı yaklaşım, içeriğin ötesinde bir yazma öğretimi yöntemi olarak metni, süreçler ve dilsel biçimleme sonucunda oluşmuş alıcı ile etkileşimde olan bir girişim olarak tanımlamaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilerin tutarlı ve anlamlı yazı yazabilmeleri için dil kalıplarının kullanımı ile ilgilidir. Bu yaklaşımın temel düşüncesi şudur; “Sadece yazmak için değil, belirli bir amaç doğrultusunda yazmalıyız” (Hyland, 2003, s. 18). Bu yaklaşımda, öğrenciler metin üretirken metnin tüm toplumsal amacını dikkate almalıdır.
- 5- Bu yaklaşım, yazıda gerçekleşen yazar-okur etkileşiminin önemini yazmadan önce vurgulamaktadır (Reid, 1995). Öğrencilerin öncelikle uygun içerik, dil yapısı ve resmîyet düzeyini seçebilmek için olası alıcıları belirlemeleri gerekmektedir.

- 6- Yazarken yazının kimlere hitap edeceğini, kimlerin ilgisini çekebileceğini, iyi bir yazıdan beklentilerinin ne olduğunu, okurun dil yeterlik seviyesini, kültürünü ve eğitim geçmişini vb. sürekli göz önünde bulundurmalıdır. Benzer şekilde, okurun da metine yönelik sorgulayıcı yaklaşımı olması gerekir. Yazar hangi amaçla bu yazıyı yazmış, yazarın bakış açısı, metnin dilsel özellikleri ve kullanılan biçim vs. sorgulanmalıdır. Kısacası, okur olmazsa da yazar sürekli yazılı iletişim şeklinde yazar ancak okurla arasındaki etkileşimi dikkate almalıdır.
- 7- Bu yaklaşımda, öğretmen otoriter rolünde yönlendirici (Rothery, 1996) ve sınıfta bir uzman olarak öğrencilere yöntemli bir rehberlik eder, öğrenciler yazılı türler ile ilgili tam kontrolü sağlayana kadar onlara destek verir ve öğretim-öğrenim süresince öğrencilere katkıda bulunur.
- 8- Tür odaklı yaklaşım, yazı türlerinin dilsel biçiminin öğrencilere doğrudan eğitim yoluyla verilmesini vurgulamaktadır (Christie, 1990). Metin çeşitlerinin dilsel üslubu, dilsel özellikleri ve metin yapısı bazında doğrudan eğitim verilmediği zaman, öğrencilerin özellikle öğretim modülünün başarılı bir metin çeşidini üretmelerini sağlayamaz. Bu yüzden, ilk aşamada, belirli metin çeşitlerinin doğrudan öğretimi tür odaklı öğretiminin en önemli görevi olmaktadır. Böylelikle, öğretim-öğrenim dolaşımı üç aşamadan oluşmaktadır: uzman bir şekilde yazılan model metni örnek almak, öğretmenle metin hakkında tartışma yapmak, serbest ve bağımsız bir şekilde metin üretmek (Cope ve Kalantzis, 1993).

Metin türü analizi okuma ve yazma becerilerini bir arada geliştirmekte ve yazma becerisi için süreç gerektirmektedir. Bu yöntemde, örnek metin seçildikten sonra öğrenciler öğretmen ile birlikte metni okuyup dilsel özellikleri ve biçimi açısından çözümler. Daha sonra hep birlikte aynı metin türünü yapılandırdıktan sonra öğrenciler grup hâlinde yazma kalıplarını üretmeye çalışırlar ve en son tek başlarına kendi metinlerini üretirler. Tür analizi yaklaşımı ile ilgili çok sayıda çalışma yapılmıştır (bk. Grabe ve Kaplan, 1996; Jordan, 1997; Dudley-Evans ve St. John, 1998; Swales, 1990; Jones, 2003)

1.7. AKADEMİK YAZMA ÖĞRETİMİ YAKLAŞIMLARI HAKKINDA ÇALIŞMALAR

İkinci dilde akademik yazma konusundaki araştırmaların birçoğu öğrenci sorunlarının tespit edilmesine odaklanmaktadır. Öğretim programı ve yöntemleri uygulamaları bakımından sınırlı sayıda çalışma yapılmıştır. Bu bağlamda yapılan çalışmalar kapsamında öğretim programlarının daha çok süreç odaklı öğretim programı olduğu görülmüştür. Çoğu araştırmacı tarafından süreç odaklı yaklaşımın en etkili yazma öğretimi olduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler bu süreç boyunca yazma, düzeltme ve öğretmenin dönütünü değerlendirmekle uğraşmaktadır. Öğrenciler bu öğretimden kazanımlar edinmektedir ve gelecekte oluşturacakları akademik metinler ile ilgili çok faydalı bir altyapı oluşturmaktadırlar (bk. Gillespie ve Lerner, 2000; Björk vd., 2003). Bu çerçevede yapılan çalışmalar yazma öğretimine süreç odaklı yaklaşımının uygulanmasını desteklemiştir (bk. Badger ve White, 2000; Brown, 2001; Silva, 1990).

Bu konuyla ilgili bir çalışmada, Eroğlu, Atılım Üniversitesinde 2008 yılında akademik paragraf yazma becerisini geliştirmek için İngilizce hazırlık programını başarıyla bitirip hazırlık atlama sınavından 60-66/100 puan alan öğrencilere “Yapılandırmacılık Yaklaşımı’na dayalı tek aşamalı ve süreç odaklı bir öğretim yürütmüştür. Akademik paragraf yazmayı geliştirmenin yanı sıra bu program kapsamında öğrencilerin dinleme ve okuma becerileri de gelişmiş ve bu bağlamda şu alıştırmalar yapılmıştır:

- Konuyu ve paragrafın ana fikrini belirlemek
- Konu cümlesini ayırt etmek ve tamamlanmamış bir paragraf için konu cümlesi yazmak
- Önemli ve destekleyici düşünceleri tespit etmek
- Tamamlanmamış paragraflara sonuç cümlesi yazmak
- Düşünceleri algılamak için tartışma ve beyin fırtınası yapmak
- Düşünceleri biçimlendirmek
- Tartışma ve beyin fırtınasına göre düşünceleri yansıtmak
- Verilen paragraftan taslak oluşturmak
- Oluşturulmuş taslağa göre paragraf yazmak
- Çeşitli paragraf türlerini tanımlamak ve yazı yazmak

Bu programın temeli eleştirel okuma ve yazmaya dayanır. Öğrencilere eğitimin başında okudukları metni farklı açıdan tartışma fırsatı verilir. Böylelikle öğretilen konuya eleştirel bir şekilde yaklaşma becerisi geliştirilir. Öğrencilerden ayrıca metin hakkında kendi düşüncelerini ve arkadaşlarının çelişkili fikirlerini bir araya getirerek eleştirel metin yazmaları istenir. Öğrenciler bu şekilde eleştirel yazmayı geliştirdikten sonra, eğitimin bitimine kadar akademik yazma konusunda özerklik kazanmaları öngörülmüştür. Öğrenciler, bu sayede araştırma yapma konusunda farklı çalışmalar ve sonuçları okumuş ve kendi eleştirileri ile bir arada farklı düşünceleri ifade etme becerisini geliştirmişlerdir.

Bu program kapsamında öğrenciler ayrıca araştırma konusu seçme ve kısıtlama, araştırma yapıp kaynak toplama, öneri yazma, taslak oluşturma, atıfta bulunma yöntemleri, yeniden yazma ve özetleme tekniklerini öğretmen eşliğinde geliştirmişlerdir. Öğretmen, makalenin biten her bölümünden sonra öğrencilere dönüt verir. Ayrıca grup çalışması yaparak araştırmanın giriş, gelişme ve sonuç bölümündeki düşüncelerini daha iyi ifade edebilmek için dilsel öğelerin kullanımı ile ilgili öneriler verir. Kalıp sözler, akademik ifadeler ve yapıların kullanımını gösterir. En son aşamada öğrencilere özet ve geniş özet yazmayı gösterir. Bütün bu aşamalar bittikten sonra öğrencilerin artık bireysel araştırma yapabildiği ortaya çıkmıştır.

Yazma süreci; planlama, taslak oluşturma, gözden geçirme ve düzeltme gibi önemli yazma stratejilerden oluşan bir yöntemdir. Araştırmacılar, yazma sürecinin iş birlikçi ortamda daha etkin gerçekleştirilmesi için yazma atölyesi şeklinde olmasının, öğrencilerin akademik yazma becerilerini geliştirmesinden çok daha faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Herrell ve Jordan (2008) bu şekilde iş birlikçi yazmanın yazma atölyesi şeklinde olmasının öğrencilere düşüncelerini tartışma, akran düzeltmesi ve geri bildirimde bulunma ile sözel etkileşim sağlama fırsatı sunmasını savunmuştur. Bu sayede öğrenciler hem akranlarından hem de öğretmenden etkileşimde bulunarak geri bildirim almaktadır. Bu yöntem, daha çok öğrenci odaklı öğretim olduğundan öğrencilerin kendi düşüncelerini ifade etme, bilgi paylaşımında bulunma; birlikte çalışmalar ve düzeltmeler yaparak yazma süreçlerini bilinçli bir şekilde geliştirmelerini sağlamakta böylece yazma becerilerini doğrudan etkilemektedir. Echeverri vd. (2011) de benzer bir çalışmada bu yöntemi, yabancı öğrencilerin akademik yazma becerilerini ve motivasyonlarını olumlu bir şekilde etkilediğine değinmiştir.

Zúñiga ve Macías (2006) 25 lisans öğrencisi ile planlama, taslak oluşturma, akran düzeltme ve gözden geçirme stratejilerini kullanarak yaptıkları çalışma sonrasında onların bilinçli bir şekilde yazmayı öğrendiklerini ve özerklik kazandıklarını ispat etmiştir. Bu stratejiler, araştırmacılar tarafından uygulamalı paragraf yazma ve örnek akademik metinler ile de desteklenmiştir. Öğrenciler, bu örnek metinleri okumak suretiyle farklı konuları yorumlayarak eleştirme becerilerinin de geliştiğini belirtmiştir.

1.8. AKADEMİK İNGİLİZCE YAZMA DERS ARAÇLARININ ÖZELLİKLERİ

Hyland (2003, s. 104), akademik yazma öğretimi için kullanılan ders malzemelerinin daha çok bilgilendirici metin içermesini savunmuştur. Ayrıca, eğitmen model yazılar vermekle, öğrencilerin akademik yazma becerisini geliştirmeye destek vermiştir. Ders malzemeleri işitsel, görsel, bilgisayar veya kâğıt tabanlı kaynaklar olabilmektedir. Öğrenciler bu malzemelerden konuyla ilgili fikir geliştirmek için faydalanarak kendi yazılarını üretirler. Ayrıca ders malzemelerinin, öğrencilere yazma, paragraf yapısı, metin biçimi, akademik yapılar ve genel amaçlı akademik kavramları edinmesi gibi dil kullanımı ile ilgili altyapı oluşturma konusunda katkıda bulunması gerekmektedir. Ancak çeşitli metin türlerinden bir bilim dalı ile ilgili gerçek dil kullanımını yansıtan özgün metinler her zaman iyi bir ders malzemesi olmayabilir. Metin seçimi konusunda metin çeşidi ve yapısı, öğrenci seviyesi, altyapı bilgisi ve metnin ilgi çekici olmasına dikkat edilmelidir.

Ders aracı olarak kullanılması durumunda, kaynaklar öğrenci odaklı ve amaca uygun hazırlanmalıdır. Kitap içeriği bütün üniversite öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılamayabilir. Bazı öğrencilere uygun olmayabilir. Bazı metinler veya metin türü programın amacına uygun düşmeyebilir (Hyland, 2003, s.115). Yazılı kaynakların yanı sıra, bu öğretimde uygun video sunumları, ses kayıtları ve görsel araçlar da kullanılmalıdır.

İyi hazırlanmış nitelikli eğitim araçlarının kullanılması dil edinimini kolaylaştırarak öğretimin daha da faydalı olmasını sağlamaktadır. Akademik İngilizce öğretimi konusunda son yıllarda büyük gelişmeler yaşanmaktadır. Akademik dil öğretimindeki temel becerilerin edinimi için teknoloji destekli etkileşimli ders araçlarının hazırlanmasına büyük gayret gösterilmiştir. Öğrenciler hem art zamanlı (e-posta

grupları) hem eş zamanlı (ilgi alanına göre sohbet siteleri) programlardan çevrim içi yazma şeklinde faydalanmaktadır (Hyland, 2003, s. 170). Bu bağlamda, öğrenci ve öğretmen arasında daha çok etkileşim, geri bildirim ve akran düzeltme, çevrim içi tartışma ve paylaşımlar yapılabilmektedir. Öğrenciler çevrim içi ortamda farklı uyruk ve kültürel altyapılarla yazma kaygısı olmaksızın daha rahat ve cesaretli bir şekilde etkinliklere katılmaktalar. LinkedIn ve Research Gate gibi sitelerde öğrenciler ilgi alanına göre gruplara katılabilmektedirler. Yazdıkları proje, çalışma veya makale hakkında araştırmacılarla doğrudan yazışarak tartışma yapabilmekte, başka öğrencilerden de fikir edinebilmektedirler.

Çok yaygın olan Online World Laboratory (OWL), çevrim içi yazma laboratuvarı olarak üniversitelerin dil merkezleri tarafından desteklenen bir web sitesidir. Bu site, akademik yazmaya yönelik bilgiler, kaynaklar ve örnek çalışmalar bulundurmaktadır. Yüzlerce faydalı sitenin bağlantılarını sunmaktadır. Ayrıca öğrenciler indirilebilir binlerce ders notuna ve dökümanına kolayca erişebilmektedir (Hyland, 2003, s. 179).

1.9. AKADEMİK TÜRKÇE

Cumhuriyet döneminde Türkçenin bilim ve eğitim dili hâline gelmesi ve Türkçeyi toplumun edebiyat, felsefe, bilim, sanat ve teknik alanlardaki her türlü gereksinimini karşılayabilecek yüksek düzeyde bir kültür dili durumuna getirebilme düşüncesi Atatürk önderliğinde gerçekleşmiştir. Türkçedeki 18. yüzyılın sonlarından başlayan gelişmeler, Tanzimat sonrası yoğunlaşmış II. Meşrutiyet'in ardından sistemli bir şekilde devam etmiştir. Bu dönemle birlikte okullarda eğitim dili Türkçe zorunlu duruma getirilmiştir.

Ağustos 1923 yılında Tunalı Hilmi ilkokuldaki ders kitaplarının Türkçe kurallarına göre hazırlanmasını ve yabancı terimlere Türkçe karşılık bulunmasını önermiştir (Levend, 1972, s. 391).

Eylül 1928 yılında yeni alfabenin son hâli Atatürk tarafından düzeltilmiştir. Türkçe alfabe devriminin yanı sıra, yazı dili ile konuşma dili arasındaki farklılıkların azalması, sadeleştirilmesi ve yazıların standartlaşması 1923-1938 yılları arasında yapılmıştır. Bu çalışmaların bir kısmı Aralık 1928 yılında Darülfünun'da gerçekleştirilmiştir.

1932 yılında birinci Türk Dil Kurultayı'nın yapılmasıyla birlikte Türkçe kurumsal desteğe bağlı olarak Türkçenin ayrıntılı bir şekilde araştırılıp öğretilmesine yönelik çalışmalar yapılmıştır. Bu dönemde Türkçenin söz varlığı ve terimlerini ortaya koymak ve Türkçeyi bütün yabancı kökenli kelimelerden arındırmak üzere akademik kurumlar faaliyete başlamıştır. Yazılı ve sözlü kaynaklardan derleme ve tarama yaparak yabancı sözcükleri özleştirmek, inceleme ve araştırma yapmak; yazım kılavuzu, sözlük ve kuralları hakkında kitaplar hazırlamak ve yayımlamak kurumsal çalışmaların arasında bulunmaktadır. Türkçe alfabenin düzenlenmesi, kurumların kurulması, Türkçenin öğretimi, yaygınlaşması ve terim çalışmaları konusunda geometrideki kullanılan çoğu Arapça kökenli terimin Türkçeleştirilmesi gibi mevcut bütün bilimsel terimlere Türkçe karşılık bulup Türkçeleştirmede Atatürk önemli bir rol oynamıştır (Demir, 2010, s. 871-896; Akalın, 2002, s. 28-48). Atatürk'ün devrinde bizzat yapmış olduğu çalışmaların amacı, Türkçenin ulusal dil ve bilim dili olmasını sağlamaktır.

Yapılan alan yazın çalışmalarda Türkçenin bilim dili olabilme konusunda tartışmalar yapılmıştır (Korkmaz, 2001, s. 99; Bağcı, 2003, s. 12). Demir (2011, s. 352-353) kuşkusuz, Türkçenin olarak bilim dili olduğunu inanmaktadır. Demir'e göre her dil bilim dili olabilmektedir. Bu dilin özünüyle ilgili olmayıp dilin kullanıcılarının ihtiyaçlarına göre gerçekleşmektedir:

Özü itibariyle dillerin bilim dili olmaya ihtiyacı yoktur. Bu nedenle dillerin kendiliğinden bilim dili olması diye bir şey söz konusu değildir. Ancak bir dili konuşan insanların ürettikleri bilimsel bilgiyi aynı dili konuşanlarla paylaşma ihtiyacı vardır.

Her dil, konuşurunun sosyal ve psikolojik ihtiyaçlarını karşılar. Her dil, kullanıcılarına göre kullanılan ifade biçimlerinin ve işlevlerinin bütününden oluşur ve dil topluluğunun ihtiyaçları doğrultusunda çeşitlenir. Bu nedenle, dilin toplumda çeşitli işlevleri vardır. Sözlü ve yazılı iletişim aracı olarak farklı alanlarda dile ve çeşitli ifade biçimlerine ihtiyaç vardır. Aynı dilin, bütün işlevleri yerine getirebilmesi için farklı türlerinin kullanılması gerekir. Dilin farklı biçimleri ve alana özgü terimleri Tıp, Edebiyat, Hukuk, Mühendislik vb. gibi alanlarda bilgi aktarım ve iletişim amacıyla kullanılır.

1.10. AKADEMİK TÜRKÇE YAZMA EĞİTİMİ VE SORUNLARI

1.10.1. Türk Öğrencilerin Sorunları

Yazma eğitiminde karşılaşılan sorunlara dair yapılan çalışmalarda ve incelemelerde konuya ilişkin bazı görüşler tespit edilmiştir. Bu sorunlar genellikle öğretim programından, öğretmenlerden veya öğrencilerden kaynaklı olanlar şeklinde sınıflandırılabilir:

- Dil öğretim programlarında yazma eğitimine yeterince zaman ayrılmaması ve bu konuda eğitimin yetersiz olması (bk. Tansel, 1985; Raimes, 2000; Urgan, 2007; Yıldız vd., 2010; Tağa ve Ünlü, 2013),
- Yazılı sınavların çoktan seçmeli yapılması (bk. Çiftçi, 2006; Urgan, 2007; Aktaş ve Gündüz, 2008; Akbayır, 2010; Özbay, 2010),
- Öğretmenlerin yazma öğretimi konusunda yetersiz olmaları (bk. Tansel, 1985; Çiftçi, 2006; Aktaş ve Gündüz, 2008),
- Öğrencilerin okuma alışkanlığının olmaması (bk. Garipoğlu, 1971; Urgan, 2007; Akbayır, 2010),
- Türkçe derslerine yazma öğretimine gereken önemin verilmemesi (bk. Urgan, 2007; Aktaş ve Gündüz, 2008),
- Öğrencilerin sözcük dağarcığının yetersiz olması (bk. Sever, 2011; Yıldız vd., 2010),
- Öğretmenlerin öğrenci yazılarını yanlış yöntemlerle değerlendirmeleri (bk. Çiftçi, 2006; Urgan, 2007).

Kan ve Gedik (2016) yaptıkları bir araştırma sonucunda akademik yazma dersinin lisansüstü programlarında yer alması gerektiğini ortaya koymuştur. 2015 yılında Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde Türk Dili ve Edebiyatı bölümünde yüksek lisans düzeyinde tezlerini tamamlayan öğrencilerin akademik yazma becerisi ve tez oluşturma süreciyle ilgili 9 kişiyle gerçekleştirilen görüşme neticesinde bazı sorunlar tespit edilmiştir. Öğrenciler teze başlamadan önce kendilerini yazma konusunda yetersiz bulduklarını ve tezin temel bölümlerinde bile sorunlar yaşadıklarını

belirtmişlerdir. Öğrenciler yabancı kaynaklardan yeterince faydalanamadıklarını ve yüksek lisans eğitimlerini bitirdikten sonra akademik yazma konusunda kendilerini daha yeterli bulduklarını ifade etmişlerdir.

Güner (2004, s. 229), yazma öncesi hazırlık yapmanın önemini vurgulamıştır. Türkçe kompozisyon yazmada öğrencilerin karşılaştığı en önemli sorunlardan biri, konuyla ilgili yazmaya nasıl başlayacağıdır. Yazma öncesinde gerekli planlama yapılmaması öğrencilerin yazılı anlatımını doğrudan etkilemektedir. Öğrenciler hem düşüncelerin ifade biçiminde hem de dil bilgisi ve sözcük seçimi konusunda güçlük çekmektedir. Bu sorundan kaynaklı düşüncelerin yeterince destekleyici olmaması, içerik ve konu arasında uyumsuzluklar, cümle akışı olmaması, anlatım bozukluğu, paragraf yapısında ve temel cümle yapılarındaki hatalar söz konusudur. Bununla ilgili olarak yazma öğretiminde öğrencilere yazma öncesi planlama yöntemlerinin ve planlamanın önemi vurgulanmalıdır.

Coşkun ve Tiryaki (2011, s. 61) ve Özbay (2010, s. 258) yaptıkları çalışmalarda Türk öğrencilerin paragraf yazma sorunlarını şu şekilde tespit etmişlerdir:

1. Metinde düşüncelerin geliştirilmemesi ve yarım bırakılması veya yeterince desteklenmemesi.
2. Cümleler ve paragraflar arasında yeterli ilişki olmaması ve sürekli konu geçişlerine rastlanması.
3. Metin boyunca bazı düşüncelerin gereksiz yere tekrar edilmesi
4. Metin birimleri arasında okuyucunun doldurması gereken bazı boşluklar olması (Özbay, 2010, s. 258).
5. Anlatım tarzı ve metin türü arasında uyumsuzluk olması (Coşkun ve Tiryaki, 2011, s. 61)
6. Metindeki paragrafların bazen tek cümle, bazen çok uzun ve kopuk paragraflardan oluşması.

Türkçe yazma alanında yapılan birçok çalışma yazmanın değişik boyutlarını ele almıştır (bk. Çifçi, 2006; Sallabaş ve Temizkan, 2009; Yıldız vd., 2010; Göçer, 2010; Özbay, 2010; Bağcı, 2011; Özbay ve Zorbaz, 2012). Farklı çalışmalardan tespit edilen sorunlar,

alan yazının, akademik araştırmaların artmasını ve sorunların çözümüne ilişkin uygulamaları içermesini, farklı yaklaşım, yöntem ve tekniklerin yazma alanına katkı vermesini gerekli kılmaktadır.

1.10.2. Yabancı Öğrencilerin Sorunları

Türkiye'deki üniversitelerde uluslararası öğrenci sayısının artmasıyla birlikte onların karşılaştıkları dil ile ilgili eğitim sorunları ve ihtiyaçları üzerine araştırmalar ve incelemeler az da olsa yapılmıştır. Bu çalışmalar ve gözlemlere göre yabancı bir öğrencinin sorunları, en çok okuduğunu anlamada zorlanması, yazılı ödev yapma kaygısı ve sunum yapma korkusu olarak tespit edilmiştir (Karababa, 2009; Tok, 2013; Kara, 2010; Cevher ve Güngör, 2015; İşcan, 2015; Demir, 2017) ve bazı araştırmacılar bu sorunların giderilmesine yönelik çalışmalar yapmışlardır. Mevcut çalışmalara nazaran, Türkiye'ye gelen yabancı öğrencilerin yaklaşık olarak %70-75'i arası yazma becerisi alanında zorlanmakta ve öz güvenlerini yitirmektedir (Köse, 2004; Açık, 2008; Kara, 2010). Üniversite öğrencilerinin düşüncelerini yabancı dilde ve hatta ana dilinde akademik düzeyde ifade edebilmeleri için akademik becerilerini ve akademik yazmaya uygun dil yeterliliklerini kazanmaları, akademik metin türlerini ve bunlara özgü özellikleri geliştirmeleri gerekmektedir. Dolayısıyla Tok (2013, s. 8) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin akademik yazma ihtiyaçlarını ve sorunlarını tespit etmek amacıyla Onsekiz Mart ve Ankara Üniversitelerinde lisans, yüksek lisans ve doktora yapmakta olan 22 yabancı öğrenci üzerine çalışma yapmıştır. Uygulama öncesi öğrencilerin yazılı anlatımları belli ölçütler çerçevesinde incelenmiştir. Daha sonra okutman, öğretim üyeleri ve öğrencilerle görüşme yapılmıştır. Yazılı anlatımlarının incelenmesi sonucunda öğrencilerin, nitelikli başlık yazma, akademik sözcükler kullanma, yazım, devrik cümle yapıları, söz dizimi, akademik cümle yapıları, planlama, paragraf yapılarını organize etmede sorunları olduğu tespit edilmiştir. Görüşme sonuçları doğrultusunda hem öğrenciler hem öğretiler üniversitenin ilk yılında özellikle akademik yazma öğretimini gerekli olduğunu vurgulamışlardır. Bu çalışmada öğrencilerin akademik yazma becerilerini geliştirmeye yönelik öneriler sunulmuştur.

Karabayır ve Derzinevesi (2015) Gediz Üniversitesi Türkçe hazırlık programında C1 seviyesinde olan 22 yabancı erkek ve kadın öğrenciye 40 saatlik tartışmacı yazma

öğretimi sonrası, bu öğrenciler ve öğretim üyeleriyle görüşme yapmışlardır. Görüşme sonucuna göre akademik yazma öğretiminde tartışmacı yazma öğretiminin de ihtiyaç olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrenciler, yazma öğretimine ayrılan zamanda nasıl yazacakları konusunda eğitim almadan sadece belirlenen konu hakkında yazı yazdıklarını belirtmişlerdir. Okutmanlara göre öğrenciler yazılı anlatımda düşüncelerini ifade etmek, desteklemek ve örnekler ile açıklamada büyük sorun yaşadıklarını ve yazma derslerinin yanı sıra eleştirel yazmanın bir ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir. Yabancı öğrencilerin yazma becerisinde kelimelerin yazımı, kelimelerin türetilmesi ve çekimlenmesi, söz dizimi ve cümle yapılarında sorunlar yaşadıkları görülmüştür.

Yahşi ve Güngör (2015) Sakarya Üniversitesi Türkçe hazırlık eğitimini bitirmiş, farklı fakültelerde lisans, yüksek lisans ve doktora yapmakta olan 21 uluslararası öğrenciyle yabancılara Türkçe öğretimi uzmanları tarafından tespit edilmiş sorunlardan oluşan bir anket yapmıştır. Görüşme neticesinde yabancı öğrenciler, terimleri ve kavramları anlamada güçlük çektiklerini belirtmiş ve akademik Türkçe eğitiminin TÖMER okutmanları ve terim derslerinin, fakülteler ile iş birliği içerisinde alan uzmanları tarafından sözel ve sayısal olarak verilmesinin alan derslerini anlamakta kolaylık sağlayacağı ve öz güvenlerini artıracığını belirtmişlerdir. Benzer şekilde başka bir alan araştırmasında, Ekmekçi (2017) Erciyes Üniversitesi lisans ve lisansüstü C1 seviyesini bitirmiş yabancı uyruklu öğrencilerin terimsel kavramları, akademik metinleri ve eğitmenleri anlamada zorlandıklarını belirtmiştir. Çalışma kapsamında 96 saatlik bir akademik Türkçe eğitim programı kapsamında 10 adet metni değişik etkinliklerle desteklemiştir. Böylelikle öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmeye katkıda bulunmuştur.

Hamaratlı (2015) çalışmasında, yazma öncesinde öğrencilerin sözcük dağarcığını geliştirmek amacıyla kelime ağı oluşturma yönteminin etkisini Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Mısırlı öğrencilerin akademik yazma başarısı ve motivasyonu bağlamında incelemiştir. Araştırma kapsamında, Yunus Emre Enstitüsü Kahire Türk Kültür Merkezi'nde B2 seviyesini tamamlayan 27 öğrenciye kelime ağı yöntemiyle altı haftalık eğitim uygulaması yapmıştır. Deneysel uygulama sonucunda deney grubundan elde edilen öğrenci görüşleri analiz edildiğinde bu yöntemin öğrencilerin akademik yazma becerisini ve motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Diğer bir araştırmada Kara (2010), 1324 yabancı öğrencinin yazılı anlatımını inceleyerek onların yazmada yaşadığı sorunları ayrıntılı olarak ortaya koymuştur. Bu çalışmada, Türk soylu öğrenciler yazmada daha az sorun yaşadıklarını belirtmiştir. Ancak aynı dil ailesinden olan bazı öğrenciler özellikle ünlü uyumu konusunda sorun yaşadıklarından yazım hataları, eklerde yanlışlık, söz diziminde bazen hatalar yaptıklarını ve bazıları da birleşik cümle yapılarını kurmakta zorlandığını açıklamıştır. Diğer öğrenciler ise, yazma derslerine yeterince zaman ayrılmadığı için nitelikli bir eğitim gerçekleşmediğini, yazma derslerinin amacına uygun içerikli kitaplar olması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin akademik makale çalışmaları akademisyenler tarafından değerlendirildiğinden zor bir beceri olduğunu düşünmektedirler. Bu nedenle öğrenciler daha dikkatli olmaları gerektiğine inanmaktadır. Bu düşüncelerden hareketle, üniversite öğrencilerinin akademik yazmanın farklı bir metin türü olduğundan ve düşüncelerinin daha nitelikli bir şekilde yapılandırılması gerektiğinden söz etmişlerdir. Okutmanlar ile yapılan görüşme sonucunda da yabancı öğrencilerin yazma konusunda zorlandıkları tespit edilmiştir.

Karababa (2009, s. 265) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan en büyük sorunu müfredat geliştirmeye destek verebilecek çalışmaların eksikleri olduğunu belirtmiştir. Bu müfredatın hazırlanabilmesi için öğrencilerin akademik yazmadaki sorunlarının ve ihtiyaçlarının analizinin yapılması gerekmektedir. Çalışma akademik yazma alanında yabancı ve Türk öğrencilerin sorunlarını ve ihtiyaçlarını belirleyecektir; öğrenci odaklı, nitelikli ve teknoloji destekli bir akademik yazma eğitim programı hazırlama ve ders malzemeleri geliştirme konusunda öneriler sunmakla akademik Türkçe yazma eğitimi konusunda ilk adım olmayı amaçlamaktadır.

Demir (2017) doktora tez çalışmasında Türkiye'nin farklı üniversitelerinde lisans ve lisansüstü öğrenim gören yabancı öğrencilerin akademik Türkçede temel dil ihtiyaçlarını tespit etmek amacıyla 697 öğrenciye ve 203 öğretim elemanına anket uygulamış ve 43 öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşme yapmıştır. Çalışmanın sonucuna göre yabancı öğrencilerin akademik ortamda temel dil becerilerinden en çok okuduğunu anlama ve yazmada zorlandıkları ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda yazmanın alt becerisi olarak öğrencilerin akademik dili kullanarak yazabilmekte sorun yaşadıklarını, öğretim elemanları ise en çok alanla ilgili terimleri doğru kullanmak ve dil bilgisi kurallarına uygun cümle kurmakta güçlük çektiklerinden söz etmişlerdir.

Demir, akademik Türkçedeki sorunların giderilmesi için Türkçe okutmanlardan ve alan uzmanlarından oluşan bir komisyonun akademik Türkçe ders programını ve ders kitaplarını öğrenci ihtiyaçlarına uygun yapılandırması ve bu yönde okuma ve yazma becerilerine ağırlık verilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Tüfekçioğlu (2018) doktora tez çalışması kapsamında sosyal bilimlerin 18 alanında toplam 58 dergiden 385 makaleyi derlemiş ve her birinden en az 100.000 akademik sözcük derlemiş ve terimler listesi veri tabanı oluşturmuştur.

2. BÖLÜM: BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, yabancı ve Türk öğrencilerin yazdıkları ödev, tez ve makalelerden tespit edilen bazı önemli sorunlar ve hatalar sınıflandırılıp incelenmiştir ve örnekler ile birlikte tartışılmıştır. Öğrenciler ve alan uzmanları ile yapılan görüşmelerden elde edilen nitel verilerin analiz sonuçları yer almaktadır. Söz konusu veriler, betimsel ve içerik analizi yöntemi ile değerlendirilmiştir.

2.1. YABANCI VE TÜRK ÖĞRENCİLERİN YAZMA SORUNLARI

Çalışma grubundaki Türk ve yabancı öğrencilerden isteğe bağlı olarak, yazdıkları tez, makale veya ödevlerin danışmanları tarafından yapılan düzeltme öncesindeki ham nüshası e-posta yoluyla istenmiştir. Bu yazılar sözcük, cümle, paragraf ve metin düzeyinde tek tek incelendiğinde öğrencilerin akademik Türkçe yazma konusunda birçok sorununun olduğu ortaya çıkmıştır.

2.1.1. Yazım ve Sözcük

Yazım hataları ve noktalama kuralları yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadıkları temel sorunlarının en başında gelmektedir. Bu tür sorunlar haricinde, özellikle yabancı öğrenciler, ana dilinin toplumsal kültüründen etkilenerek Türkçedeki bazı sözcüklerin anlam farklılıklarını dikkate almayıp yanlış sözcükler kullanmışlardır. Türk soylu öğrenciler özellikler ana dilinde Türkçeye ortak olup farklı anlam taşıyan sözcüklerin kullanımında sorun yaşamaktadır:

- Yabancı öğrenciler, daha çok yabancı sözcük tercih ettiklerinde bu sözcükleri Türkçe ses uyum kurallarına uygun yazmışlar veya orijinal dildeki yazımından etkilenerek benzer şekilde yazmışlardır:

- *rolu (rolü), saatlarca (saatlerce), dikkatına (dikkatine), fiziği (fiziki)*
- *fonksiyonel (fonksiyonel), perspectiv (perspektif), negatif (negatif)*

- ❑ Yabancı ve bazı Türk öğrencilerin sözcükleri birleşik veya ayrı yazma ve daha çok söyledikleri gibi yazmalarından kaynaklı hatalar da söz konusudur:

- *gösteryor (gösteriyor), etkiliyen (etkileyen), içersinde (içerisinde), burda (burada), yaşıyıcak (yaşayacak), olmasa (olmazsa), keşif etmek (keşfetmek), aşadaki (aşağıdaki), devirik (devrik), ayırılmıştır (ayrılmıştır), oyunamak (oynamak), bugünkü (bugünkü), konuştuğı (konuştuğı), anlyş (anlayış), gelicek (gelecek), tesbit etmek (tespit etmek), dersde (derste), bulınyor (bulunuyor), karışılacak (karşılacak), araştırmacalır (araştırmacılar), farklılaşmak (farklılaşmak), arzeder (arz eder), bu çalışmada (bu çalışma da)*

- ❑ Akademik yazmada sözcüklerin yapımı, doğru yerde ve uygun anlamda kullanılması, yazılı anlatımın net ve açık olmasını sağlar ancak bu konuda öğrencilerin güçlük çektiği görülmektedir:

- *Shahbazi (2010) Dr. Samare'nin en yaygın ve meşhur 'AZFA' adlı kitabını kullanarak kelime eğitimi ve değerlendirmesini yaptı. Bu kitabın sonunda, öğrenciler 5000 ~~tan~~ kelime öğrenmiş oluyorlar. Bu kitapta teleffüz, yazım, heceleme, anlam, **sözcük yapısı** ve dil bilgisini dikkate alarak dört farklı yöntemle kelime eğitimini yapıyor.*

- *İkinci bir dil öğrenme, yeni bir bakış açısı ve yeni bir kültür öğrenme demektir.*

- *Öğretmen, öğrenciler arasında hiçbir ayrıcalık (**ayrım**) yapmadan bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak uygun bir yöntem **uygulaması** gerekmektedir.*

- *Farklı dillerde farklı **yapımlar** ve sözcükle anlatılmasına rağmen çoğu aynı anlam ve ya mantık içeriyor.*

- *Kullanılan öğretim yöntemleri yüzünden (**sayesinde**) öğrencilerin sözcük dağarcığı gelişip okuma becerisindeki başarılarında artışa yol açmıştır (becerisinde başarıları artmıştır).*

- ❑ Öğrenciler alanla ilgili bazı akademik terimsel kavramları bilmediklerinden gereksiz açıklamalar yapmışlardır. Örnek olarak Rus öğrenci "intihal"

sözcüğünü bilmediğinden ödevinde üç dört defa tek sözcük kullanmak yerine her defa şu şekilde uzun bir açıklama yapmıştır:

-araştırmacı yazısında başkalarının ifade ve düşüncelerini kaynak göstermeden kullandığında.....

- Birleşik ve ayrı yazılan sözcükler konusunda veya birleşik fiillerin yanlış kullanımı da yabancı öğrencilerin sorunları arasında yer almaktadır ve genellikle Türk soylu öğrenciler ana dillerindeki birleşik fiilere benzetmeye çalıştıklarından yardımcı fiilleri yanlış kullanmışlardır:

- *Savunma sektöründe yapılan bir uygulama ile duygusal emeğin iş aile çatışması ve psikolojik sıkıntı üzerindeki etkileri yapısal eşitlik modeli ile analiz edilmiştir (Çelik ve Turunç, 2011,226).*

- *Denilebilir ki bu yöntem Bilişsel yöntemin eksik kalan yönlerine bir eleştiri olarak ortaya atılmıştır.*

- *Yabancı dilde sözcük öğretilirken görsel araçlardan yararlanmak sözcüğün akla sinmesini sağlar.*

- *Olmak, etmek, kılmak, eylemek* gibi yardımcı fiillerin yerine türemiş fiiller kullanılabilir. Yardımcı fiillerin gereksiz kullanımı da öğrenci sorunlarından biri olmaktadır.

- Orijinal:okuma becersini geliştirmeye etki edeceği açıktır.

- Doğru:okuma becersini geliştirmeyi etkileyeceği açıktır.

- Cümlelerde aynı anlama gelen sözcüklerin birlikte ve gereksiz kullanımı öğrencilerin yazılarında rastanmıştır:

- *Öğretim-öğrenim yöntemleri öğrenciden öğrenciye göre değişiklik göstermektedir.*

-öğretmenlerin bakış açıları yüzünden ~~dolay~~ teknolojinin eğitimdeki rolünün farklı olarak algılanmakta olduğuna dikkati çekmeye çalışmıştır.

2.1.2. Dil Bilgisi ve Cümle Yapısı

Yabancı öğrencilerin cümle düzeyinde karşılaştıkları ilk sorun, Türk dilinin söz diziminden kaynaklıdır. Genellikle öğrenciler Türkçede de ana dillerinin söz dizimi kurallarına uygun cümle kurmaktadır. Öğrenciler isim hâl eklerinin işlevlerinin, zaman kiplerinin ve şahıs eklerinin kullanımında güçlükler yaşamaktadırlar. Ayrıca diğer dillere göre Türkçede, kelimelerin sonunda çok sayıda ek olması ve ekleme yaparak yeni sözcüklerin türetilmesi öğrencileri zorlamaktadır. Birleşik sözcüklerin kullanımı, sıfatların kullanım sırası, bazı cümle yapıları, adlaştırma ve zarf-fiil yerine bağlaçların kullanılması gibi sorunlar öğrencilerin yazma konusunda sık yaşadığı zorluklar arasındadır. Bundan kaynaklı olarak yabancı öğrencilerin Türkçe cümle yapılarında düşük ve eksik cümleler meydana gelmektedir.

Öğrencilerin akademik yazmada başarılı olabilmeleri ve düşüncelerini bir bütün olarak açık ve net bir biçimde ifade edebilmeleri için hedef dilin dil bilgisi konusunda yeterlik göstermeleri gerekmektedir.

- ❑ Bazı öğrenciler ana dilinden veya İngilizceden etkilenecek sayı ile birlikte kullanılan sözcükleri çoğul kullanmışlardır:
 - Orijinal: Söz konusu yöntemin beş özellikleri vardır.
 - Doğru: Söz konusu yöntemin **beş özelliği** vardır.
 - Orijinal: ...iki temel modellerini inceleyecek olursak....
 - Doğru: ...**iki temel modelini** inceleyecek olursak....
 - Orijinal: Konuyla ilgili çok sayıda araştırmalar yapılmıştır.
 - Doğru: Konuyla ilgili **çok sayıda araştırma** yapılmıştır.
- ❑ Tamlama eklerinin ve durum eklerinin eksik veya gereksiz kullanımı özellikle yabancı öğrencilerin yanlış kullandıkları yapılar olarak karşımıza çıkmaktadır:

- Orijinal: *Yabancı dilde sözcük öğretimin amacı.....*
- Doğru: *Yabancı dilde sözcük öğretiminin amacı...*
- Orijinal: *...öğrencilerin yabancı dil öğrenmesi etkilemektedir*
- Doğru: *...öğrencilerin yabancı dil öğrenmesini etkilemektedir*
- Orijinal: *Öğrenci konuşma becerisi geliştirmesi için...*
- Doğru: *Öğrenci konuşma becerisini geliştirmek/ geliştirebilmesi için...*
- Orijinal: *Düşünce ve dil arasındaki ilişkileri...*
- Doğru: *Düşünce ve dil **arasındaki ilişki**...*
- Orijinal: *....zaman akışına etkilemiyor.*
- Doğru: *....zaman akışını etkilemez.*
- Orijinal: *Fakat hiç bir toplumun böyle bir zaman kavramsallaştırmaya sahip olduğu bilinmemektedir.*
- Doğru: *Fakat hiç bir toplumun böyle bir zaman kavramsallaştırmaya sahip olduğu bilinmemektedir.*

- ❑ Öğrenciler zaman ekleri konusunda genellikle *-maktadır* yerine *-ır* biçimi veya *-yor* kullanmıştır. Belirsiz geçmiş zaman kullanmaları gerektiği hâlde belirli geçmiş zaman kullanmışlardır. Diğer fiil kipleri ile ilgili de yanlış kullanımlar bulunmaktadır:

- Orijinal: *Kazakların ronesans dönemindeki tarih ve kültür hakkında yazıların 90% farsça ~~diline~~ yazıldı.*
- Doğru: *Kazakların ronesans dönemindeki tarih ve kültür hakkındaki yazıların 90% farsça yazılmıştır.*
- Orijinal: *Yabancı dil eğretimde teknoloji kullanımı devrim yarattı.*
- Doğru: *Teknolojinin yabancı dil öğretiminde kullanılması devrim yaratmıştır.*
- Orijinal: *Fiil, cümlenin en önemli öğelerden biri **olmalıdır**.*
- Doğru: *Fiil, cümlenin en önemli öğelerden biridir/ **olmaktadır**.*

- ❑ Hem yabancı hem de Türk soylu öğrencilerin yazmada yaşadıkları önemli sorunlardan biri de edilgen çatıyı başka fiil kiplerinden veya özellikle etken

fiilden ayırt etmemek veya iki fiil kipini yanlışlıkla birbirinin yerine kullanmaktır:

- Orijinal: *Bu alanda üstverinin kullanım niteliği ifade etmektedir.*
- Doğru: *Bu alanda üstverinin kullanım niteliği ifade **edilmektedir.***
- Orijinal: *Çalışmada Six Seconds modelini ele almıştır.*
- Doğru: *Çalışmada Six Seconds modeli ele **alınmıştır.***
- Orijinal: *Çalışma kapsamında konu farklı boyutlarda incelemiştir.*
- Doğru: *Çalışma kapsamında konu farklı boyutlarda **incelenmiştir.***
- Orijinal: *Fiil, cümledeki şekline göre bir ya da daha fazla sözcükten oluşulabilir.*
- Doğru: *Fiil, cümledeki şekline göre bir ya da daha fazla sözcükten **oluşabilmektedir***
- Orijinal: *Bazı zamanlarda kızgınlık, şaşkınlık, öfke, onay isteme gibi çeşitli duyguları ifade etmek için de soru cümlesi kullanabilmektedir.*
- Doğru: *Bazı zamanlarda kızgınlık, şaşkınlık, öfke, onay isteme gibi çeşitli duyguları ifade etmek için de soru cümlesi **kullanılmaktadır.***

- ❑ Genellikle hem Türk hem yabancı öğrenciler uzun cümleler kurmaya çalıştığında cümle yapısının ana eylemi eksik kalmakta ve ifade biçiminde yanlışlıklar meydana gelmektedir:

- *Çoğu dilbilimcilere göre Hoppi dilinin geçmiş, şimdiki ve gelecek zaman kategorisini yok, görünüş, kip kategorileri önemli ve toplumun tamamen farklı zaman kavramsallaştırmasına sahip olmasını anlamına geliyor.*
- *Platon'un varlık konseptine göre zaman bağımsız bir varlık, doğru sayısal dizisini takip eden sonsuzluğun hareketli görüntüdür.*

(Katrina)

- ❑ Cümlelerdeki sıfat-fiil, zarf-fiil ve adlaştırma kullanımında da yanlışlıklar bulunmaktadır. En son örnekteki zarf-fiil yapısının fiillerinde zaman uyumu olmadığından cümlede anlam bütünlüğü sağlanamamaktadır:

- Bu iletişimsel yaklaşımın beş özellikleri onların uygulayıcıları tarafından ve öğrencilerin sınıf içeri öğrenim ve sınıf dışı kullanım ihtiyaçlar ve bunların öğrenen yanı sıra kendi sınıfta öğretilen dilin arasında bağlantı istekleri çok ilgi olduğunu göstermek için iddia edilmektedir.

(Bahram)

- Yani eylem aslında beklenildiği (beklenen) süre zarfından daha kısa bir süre içerisinde gerçekleşiyor ve (gerçekleşip) sona eriyor.

(Türkizat)

- Uygur Türkçesinde belirli bir kelime yada cümle ile ifade edilmeye çalışılan (edilen) anlam ve duygu, Türkiye Türkçesine kelime kelime çevrilirse, aslında ifade edilmek istenilen anlam ifade edilemeyebiliyor (edilemez), hata bazen yanlış anlam verebiliyor.

- Uygurcanın dil özellikleri ile ilgili daha çok araştırmalar Türkiye Türkçesiyle yayınlanmalı. Mesela: birleşik fiiller üzerine daha çok araştırmaların yapılması ve araştırma sonuçlarının Türkiye Türkçesi ile yayınlanarak, bu dille ilgilenen daha fazla kişiye ulaştırılıp sadece teknoloji çalışmaları için değil, Uygurca metinlerin doğru anlaşılması için de önemlidir.

(Aygüzel)

□ Bazı öğrenciler, cümleleri ana dillerinden veya diğer dillerden bire bir çeviri yapmaya çalıştıklarından Türkçede anlam bozukluğu ve yapısı düşük cümleler ortaya çıkmıştır veya Türkçe dil yapısına uygun olmayan cümleler yazılmıştır:

- Newton teorisi o zamandaki durumuna çok etkiledi ve iki yüzyıl boyunca dünyadaki bilimsel resmîni belirliyordu. Zaman madde, akış olarak görülüyordu, hareket ile tanımlanıyordu, zaman var olması reddediliyordu, saltlık ve görecelik, döngüsellik ve doğrusallık, sonluluk ve sonsuzluk, tersinmezlik ve reversebilite, asimetric ve simetric, düzenlilik ve gücü gibi zaman özellikleri inceleniyorlardı.

(Katrina)

- *Dilin kullanıldığı sosyal ortamlarda birlikte dilini öğretmek için hedeflenmektedir.*

(Bahar)

- *Örneğin, bir gün dersinde, İngilizce bir konuşmacı çok çok farklı şekillerde sözlü İngilizceyi kullanabilen olabilir.*

(Bahram)

- *Uygur Türkçesindeki bazı kelimelerin Türkiye Türkçesinde tam karşılığı olmaya biliyor. Mesela: metinde geçen 'osma' kelimesi. Bu Uygur kadınlarının kaşını daha karartmak için ezip, suyunu kaşına sürten bir çeşit bitki adıdır. Kaşıya osma suyu sürmek Uygur kadınları arasında gelenek haline gelmiş bir adettir.*

(Aygüzel)

❑ Bazen cümlenin anlamına uygun olarak sözcüklerin yerinde kullanılmamasından kaynaklı anlatım bozuklukları tespit edilmiştir.

- Orijinal: *Fiil bazen oluş bildirir 'sararmak' eylemi gibi, bazen durum gösterir 'uyumak' gibi ve bazen eylem anlatır 'içmek' gibi.*

- Doğru: *Fiil bazen 'sararmak' eylemi gibi oluş bildirir, bazen 'uyumak' gibi durum gösterir ve bazen 'içmek' gibi eylem 'anlatır'.*

(Sawsan)

- *..., dil öğrenirken o dildeki kitapları çok okumak gerçekten önemlidir.*

(Aynı kitapları tekrar tekrar okumak değil çok sayıda kitap okumak anlamında kullanılmıştır)

(Aygüzel)

❑ Yabancı öğrencilerin yazılı anlatımlarında edat kullanımı konusunda, özellikle fiiller ile birlikte kullanılan edatlarda yanlışlıkları rastlanmıştır:

- Orijinal: *Öğretme-öğrenme ilişkin ilke ve yöntemler, sınıf-içi uygulamaları etkilerken eğitimin niteliğini de etkilemektedir.*

- Doğru: *Öğretme-öğrenme ilişkin ilke ve yöntemler, sınıf-içi uygulamaları etkilediği kadar eğitimin niteliğini de etkilemektedir.*
 - Orijinal: *İdeal ve mükemmel tek bir yöntem bulunmadığına rağmen sürekli farklı yöntemler ortaya çıkmaktadır.*
 - Doğru: *İdeal ve mükemmel tek bir yöntem **bulunmadığı için** sürekli farklı yöntemler ortaya çıkmaktadır.*
 - Orijinal: *Osmanlıca zamanında, iranlı ve osmanlıların yakın kültürel ilişkisi için, Arapça ve Farsça önemli dillerdendi.*
 - Doğru: *Osmanlıca zamanında, iranlı ve osmanlıların yakın kültürel **ilişkisinden dolayı** Arapça ve Farsça önemli dillerden olarak bilinmekteydi.*
- (Bahar)

- Zamir kullanımının, cümleleri ilişkilendirme ve sözcüksel bağdaşıklık konusunda çok önemli rolü vardır. Bazı yabancı öğrenciler bu konuyla ilgili de sorun yaşamaktalar:

- Bu yaklaşım, öğrencini daha doğal bir şekilde ~~onun tamamen~~ karşılaşıcağı durumlara göre dil öğrenmesini sağlar.*
- Öğrenciler genellikle günlük yaşamda karşılaştıkları durumlar için ~~onları~~ hazırlanma ihtiyacı olan temel becerileri öğrenmek istiyorlar.*

(Bahram)

- Bazı yabancı öğrenciler, düşüncelerini akademik düzeyde ifade etmekte güçlük çekmektedir. Dil bilgisi yanlışlıklarından kaynaklandığı konu net ve anlaşılabilir biçimde ifade edilememiştir:

- Orijinal: *Zaman (Tense), bir durum ya da bir olayın zamansal noktası dilbilim kategori olarak belirten bir kavramdır. Fakat zaman (time) sadece dilbilim unsurlar ile istediğimiz zamanı ifadesini bahsedilmemektedir.*
- Doğru: *Zaman, bir durum ya da bir olayın zamansal noktasını dilbilim kategorisi olarak belirten bir kavramdır. Fakat zaman sadece dilbilimsel bir kategori olarak ifade edilmez.*

- Orijinal: *Gerçek bir durumu kaynaklanıp söylenen günlük tahmininde gelecek zaman ekinin kullanılış görünüş ya da kiplik anlamında kullanıldığını söylenmemektedir.*
- Doğru: *Gerçek bir durumla ilgili kesin bilgiden kaynaklanarak söylenen günlük tahminde gelecek zaman ekinin görünüş ya da kiplik anlamla kullanıldığı söylenmemektedir.*
- Orijinal: *Korece ile Türkçe, gerçek bir durumu kaynaklanıp yayın yapan günlük hava tahmininde gelecek zaman ekini kullanıldığında farklılık göstermektedir. Korece'de yayın yaparken gelecek zaman ekini kullanırken, Türkçede günlük hava tahmininde şimdiki zaman ekini kullanarak belirttiğini bulunabilmektedir.*
- Doğru: *Türkçe ile Korece, gerçek bir durumdan kaynaklanan, günlük hava tahminlerinde gelecek zaman ekinin kullanımında farklılık göstermektedir. Korecede yayın sırasında gelecek zaman eki kullanırken, Türkçede günlük hava tahmininde genellikle şimdiki zaman eki -(i)yor kullanılır.*
- Orijinal: *Türkçe ve Korece'nin gelecek zaman çekim eki geçmiş zaman eki ile birlikte kullandığında geçmişte planlamış fakat gerçekleştirmediği bir durumu anlatmaktadır.*
- Doğru: *Türkçe ve Korecede gelecek zaman çekim eki geçmiş zaman eki ile birlikte kullanıldığında geçmişte planlamış fakat gerçekleşmemiş bir durum anlatılmaktadır. Türkçede gelecek zamanın hikâyesi -(y)acaktı Korecede -eossgeß-/assgeß- geçmişte niyetlenilmiş, planlanmış fakat gerçekleştirilememiş bir durumunun anlatımında kullanılmaktadır.*

(Juyeong)

2.1.3. Paragraf ve Metin Yapısı

Akademik yazmada düşüncelerin uygun, açık ve anlaşılır bir biçimde ifade edilmesi için akademik cümle yapılarını kullanarak nitelikli bir paragraf biçimi oluşturulması gerekmektedir. Hem Türk hem de yabancı öğrenciler paragraf yapısını biçimlendirmekten ziyade paragraf içeriğini oluşturmakta güçlük çekmektedirler. İncelenen akademik yazılara nazaran hem Türk hem yabancı öğrenciler daha çok

zamirler ve bağlaçlar aracılığıyla cümleler arasında bağdaşıklık sağlamayı tercih etmişlerdir. Öğrencilerin bağlaçları etkili ve yerinde kulanma konusunda hataları olduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler sebep-sonuç, özetleme, karşılaştırma bağlaçları yerine daha çok sıralama, eşdeğerlik, zıtlık, pekiştirme bağlaçları kullanmışlardır:

- Akademik yazının anlaşılır olabilmesi için öğrencilerin bağlaç kullanarak cümleleri ilişkilendirmeleri ve destekleyici düşüncelerle ifade etmeleri gerekmektedir. Bağlaçlar etkili bir şekilde kullanılmadığında düşünceler nitelikli bir şekilde ifade edilemez. Bu sorun, bazen yabancı öğrencilerin bire bir çeviri yapmasından veya çeviri yapmakta yaşanan zorluklardan kaynaklanabilmektedir.

- Zaman[tense], geçmiş zaman gibi sadece kesin olayını anlatamadığından dolayı, zamanı Geçmiş – Geçmiş dışı olarak ayıran bazı araştırmacılar vardır. Bu nedenle gelecek zaman, bu ayırım içerisinde yer alamamaktadır. Fakat zaman sınıflandırmak için 'kesin olay' diye bir sınır koyduysak dünyadaki hiçbir dilde henüz gerçekleştirilmediğini anlatan gelecek zaman varlığını söyleyememektedir (Park 2011: 296-297). Gelecek zaman daha gerçekleşmemiş durumu belirtmek için bir de sürekli değişebilecek imkanına sahip olduğundan yüzünden geçmiş ve şimdiki zaman ile farklıdır. Fakat öngörmek ya da tahmin etmek gibi gelecekteki olayını anlatılan bir simge olarak anlarsak gelecek zaman da bir zaman kategorisi içerisinde yer alabildiği görülmektedir (Bybee 1991).

- Gelecek zaman anlamı gösteren şimdiki zaman, Korece'de konuşan kişinin niyetini gerçekleştireceğini beklenti içinde bulunmaktadır. Hava durum gibi insan gücü ile kontrol etmeyecek bir durum içerisinde de kullanılmaktadır. Türkçede şimdiden başlamış olan bir durum ya da bir işlerin süreklilik olduğu anlatılmaktadır. Gelecek zaman ekini kullandığında daha belli ya da kesin bir olayı belirtmektedir. Türkçede şimdiki zaman dışında Korece'de bulunmayan eylemin gösterdiği iş, oluş ya da durumun her zaman olduğunu, sürekli gerçekliğini koruduğunu anlatan görünüş biçimi olan geniş zaman da gelecek zamanı göstermektedir.

(Juyeong)

Bu paragraflar, tezin son hâlinde tez danışmanı tarafından aşağıdaki gibi düzeltilmiştir. Hatta ikinci örnekte Türkçe ve Korecedeki farklılıkların daha açıklayıcı olması açısından her iki dilden de örnek cümlelere yer verilmiştir:

- *Zaman ifade etmeyen dil yoktur, fakat dilbilimsel anlamda zamana sahip olmayan dil vardır. Fiziki zaman yukarıda da işaret edildiği gibi doğal olarak geçmiş, şimdi ve gelecek olarak üçe ayrılmaktadır. Fakat dilbilimsel anlamda gelecek zaman, geçmiş zaman gibi kesin bir olayı anlatmaz, zamanı geçmiş ve geçmiş dışı olarak ayıran araştırmacılar vardır. Bu nedenle gelecek zaman, zaman ayrımları içerisinde yer almamaktadır. Dilde zamanı sınıflandırmak için 'kesin olay' diye bir ölçüt ararsak dünyadaki hiçbir dilde henüz gerçekleşmemiş bir olayı anlatan gelecek zamanın varlığı kanıtlanamaz (Park 2011: 296- 297). Öte yandan gelecek zamanın henüz gerçekleşmemiş bir durumu belirtmek için kullanılması yanında sürekli değişebilme imkanına sahip olduğundan da geçmiş ve şimdiki zamandan farklıdır. Fakat öngörmek ya da tahmin etmek gibi gelecekteki olayı anlatan bir işaret olarak alırsak, gelecek zamanın da zaman kategorisi içerisinde yer alabildiği görülmektedir (Bybee 1991).*
- *Gelecek zaman anlamı gösteren şimdiki zaman, Korecede konuşan kişinin niyetini gerçekleştireceğine dair beklenti yaratmaktadır. Ayrıca hava durumu gibi insan gücü ile kontrol edilmeyecek bir durum içinde de kullanılmaktadır. Bunun yanı sıra Türkçe ve Korecede benzer olan şimdiki zaman kullanımı şöyle örneklendirilebilir.*

....

Bu örneklerde şimdide başlamış olan bir durum ya da bir işin sürekli olduğu anlatılmaktadır. Gelecek zaman eki kullandığında daha belirgin ya da kesin bir olay işaretlenmektedir.

Türkçede şimdiki zaman dışında Korecede bulunmayan eylemin gösterdiği iş, oluş ya da durumun her zaman olduğunu, sürekli gerçekliğini koruduğunu

anlatan görünüş biçimi olan geniş zaman da gelecek zamanı göstermektedir.

- Bazı paragraflarda, yazar düşüncelerini etkili ve açıklayıcı bir biçimde ifade etmeye çalışırken çok sayıda gereksiz ifade kullanmıştır. Ayrıca, paragrafın ana fikri olan devrik cümle ve son cümle aynı düşünceleri ifade etmemekte ve çelişkili bilgi vermektedir:

- Akraba diller olsun ya da akraba olmayan diğer bir dil olsun, dil öğrenirken o dildeki kitapları çok okumak gerçekten önemlidir. Uygur Türkçesi öğrenmek isteyen bir Türkiye Türkü için, ya da Türkiye Türkçesi öğrenmek isteyen bir Uygur Türkü için hedef dilde çok sayıda eser okumak, okuma ve anlama yeteneğini geliştirmek için oldukça önemlidir.

(Aygüzel)

- Öğrenci akademik cümle yapıları kullanmak yerine basit ve kısa cümle yapıları kullanmıştır. Ayrıca ana cümle ve yan cümlede ortak olmayan öznelerin ortak algılanması veya ayrı cümlelerin özneleri ortak olduğundan hiç kullanılmaması anlatım bozuklukların temel sebebidir:

- Türk dillerinde yan tümceler sola dallanan yapılardır ve niteledikleri addan önce gelirler (Csato 2010:73). Kırgızcada yüklem cümlenin sonunda yer alır. Yönettiği tüm öğeler de yüklem öncesinde bulunurlar. Yan tümce de böyle bir kurala sahiptir. Ortaç gene yönettiği öğelerin sonrasında yer alır. Ancak yönettiği öğelerden birini dışarı yollar.

(Kanyshai)

- 'Körivetmek'ten farklı olarak burada okuyup tamamladığı süre vurgulanmıyor. Beklenen süreden daha kısa süre içerisinde okuyup bitirmiş olması gibi bir durum söz konusu değil. (kitap)

(Türkizat)

- Bazı makalelerin bulgular bölümünde, yazar elde edilen sonuçları ilgili bir araştırma sonucuyla ilişkilendirmemiş veya yapılan çalışmalarla desteklememiştir ancak konuyla ilgili yapılan diğer çalışmaların sonuçlarından hiç bahsetmeden sadece araştırma konusuna atıfta bulunmuştur:

- *Mulle ve Doloreux, (2009;64) Bilgi-yoğun iş hizmetleri hakkında bilinmesi gerekenler üzerinde çalışmışlardır. Bir başka çalışmada da ittifak oluşumunun bilgi-yoğun endüstriler üzerinde etkisini incelemiştirlerdir (Rose Lou ve diğerleri, 2009:1313). Örgütsel duygusal yetenek, ürün ve süreç yenilikçilik ve firma performansı üzerinde bir ampirik analiz yapmışlardır (Akgün ve diğerleri, 2009: 103). Wong ve Wang, (2009: 249) çalışmalarında “duygusal emeği” açıklayıcı bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Ojala, (2009; 50) da çalışmasında bilgi-yoğun KOBİlerin uluslararasılaşmasında “psikoloji mesafe üzerinde durmuştur. Tasarlanmış eğitim programının proje yöneticilerinde duygusal zekâ yeteneklerin etkilerini incelemiştirlerdir (Clarke, 2010: 461). Bilgi yoğun iş hizmetleri bilgi tabanındaki çeşitliliği üzerine çalışmıştır (Consoli ve Horetelano, 2010: 1303). Görüldüğü gibi, duygusal yetenek birçok farklı boyutlarda ele alınmıştır.*

(Asef)

- Akademik metinlerde, metin akışının tek dilden olması gerekmektedir. Bazı paragraflarda, yazar düşüncesini ifade ederken birinci ve üçüncü şahıs tekil ekleriyle kullanırken aynı paragrafın devamında farklı bir düşüncüyü birinci şahıs çoğul ekiyle ve diğerinde ise edilgen yapıyla kullanmıştır:

- *Bu konuyu anlatmak için 'körüp' zarf fiilinin farklı fiillerle birleşmesinden örnek vereceğim. Ancak Uygurcada birçok -p li zarf fiil yanına bu fiilleri alarak aşağıdaki örnekte verildiği gibi anlamları anlatabilir... Ancak Türkiye Türkçesiyle mukayese ettiğimiz zaman yukarıdaki birleşik fiiller anlamsal bakımdan bazen büyük farklılık sergilemektedir. Türkiye Türkçesinde daha çok -arak, -erek şekli tercih edilir. Uygurcada 'görüp*

çıktı' dendiğinde sadece birinin bir şeyi ya da başka birini gördükten sonra dışarı çıktığını kasetmiyor... Verdiğimiz örnekleri cümle içerisinde incelersek bu anlam farkına varılmasına daha çok yardımcı olur.

(Türkizat)

- Yabancı öğrenciler ve bazı Türk öğrenciler akademik Türkçenin yapılarını bilmediklerinden Türkçe veya ana dilindeki günlük konuşmadan ifade biçimleri kullanmışlardır:

-Comrie diyor ki "olay ya şimdiki zaman ile birlikte, ya şimdiki zamandan önce yada şimdiki zamandan sonra oluyor. "

(Katrina)

- Kırgızcada eklerin farklı kullanılması zaman kip ve görünüş özelliklere dayalıdır. Ancak konumuz bu değildir. İnceleyeceğimiz konu Kırgızcadaki tümlecini niteleyen sıfat-fiil yan tümcelerinin belirgin dereceleri üzerinde olacaktır. Fakat asıl konuya gelmeden önce nitelenen ögeyle ilgili özelliklere durmayı doğru bulduk.

- Yukarıda sıfat-fiil yan tümcesinin nitelediği tek birimli öbeklerden örnekler verdik ve nitelenen ögenin yan tümceden çıkıp sıfat-fiilin sonrasına, yani üst tümceye geçtiğini gördük.

- Yukarıda örneklerde olduğu gibi yan tümce öznesinin belirlenim değerini tamlamalı kullanımla yükseltmedik. Bunu sebebi de artık bunun gibi kavramların akluma sinmiş, beynimizde öyle kodlanmış olmasıyla ilgilidir.

- Bu durumda dilin neden böyle davrandığı mantığını çözmek zordur.

(Kanyshai)

- Dil bilgisi çalışmalarına baktığımızda soru cümlesinin açıklamasının hemen hemen her tanımda soru yoluyla bilgi almak amacı için kullanıldığı noktasına dayanıldığını görebilmekteyiz (Karahana,2010,s.107; Dizdaroğlu,1976,s.295; Bozkurt,2000,s.186). Ama dikkatli baktığımızda, günlük yaşamda kullanılan soru cümlelerinin araştırmacıların verdiği tanımdaki gibi sadece "bilgi almak" için kullanılmadığının farkına varabiliriz.

Yeni Uygurca dil bilgisi üzerinde çalışan araştırmacıların hepsi az olsa bile Uygurcadaki cümle türleri, cümle şekli ve cümle tipine değinmiştir.

Bize göre dil araştırmaları araştırılacak dilin dil malzemelerini esas alarak incelenmesi gereklidir ve Türkçe dil malzemelerine baktığımızda soru cümlesi için verilen tanımın tam yerinde olduğunu söyleyemeyeceğiz. Çünkü soru cümlesi sadece vurgulanan bu özellikleri içeren bir cümle türü değildir.

- Bazı araştırmacılar göre soru cümleleri yapı bakımından açık soru cümlesi (evet/hayır soru cümlesini karşılar), tahmin soru cümlesi (soru soran konu hakkında belli bir düşünceye sahip, ancak çok emin olamadığı zaman, açık soru cümlesi ile sorarsa karşı taraf kendinin konu hakkında az çok olsa da bilgi sahibi olduğunu bilemyebilir, o yüzden tahmin şeklinde soruyu ortaya atarak, dinleyenin kendi görüşünü isfat etmesini umud ederek sorulan soru cümlesidir.

(Aygüzel)

2.1.4. Akademik Metin Biçimi ve İçerik

Her akademik metin, biçim olarak giriş, yöntem, bulgular ve sonuç bölümünden oluşmaktadır ancak metin türüne göre bu içerik ve metin dizimi farklılık göstermektedir. Akademik metin, içerik açısından çok büyük önem taşımaktadır ve her bölümde belirli bilgilere yer verilmesi gerekmektedir. Fakat bu bilgiler araştırma sorunu ile ilgili okurun beklentilerini karşılayacak ve nitelikli, geçerli ve güvenilir bilimsel çözüm üretecek bir şekilde gerçekleştirilmelidir. Mesela, bilimsel çalışmanın giriş bölümünde araştırmanın sorunu tanımlanmalı, araştırma amacı ve önemi açık ve net bir şekilde ifade edilmeli, tanımlar, hipotezler ve varsayımlar belirlenmelidir. Yöntem bölümünde ise araştırma amacına uygun örneklem ve evren, araştırma modeli, veri toplama, çözümü ve yorumlanması gibi bilgilere yer verilmelidir. Yazar araştırma sorununu çözmek için kullanılan yöntem ve teknikleri ayrıntıları ile planlamak zorundadır çünkü başka bir araştırmacı benzer konu hakkında çalışacaksa o planı anlayıp uygulayabilmesi gerekmektedir. Bulgular ve yorumlar bölümünde araştırmacı elde ettiği bulguları yorumlayıp değerlendirir ve savunur. Son olarak, sonuç ve öneriler

bölümü, araştırmadaki sorunun çözümüne ilişkin katkıların ve önerilerin son değerlendirmesidir ama hiçbir zaman mutlak anlamda bir değerlendirme olarak kabul edilmez. Akademik araştırma üslubuna uygun olarak, olasılığa dayalı bir şekilde ifade edilir. Kısacası, mevcut araştırma; eski ve gelecekteki araştırma ve uygulama zincirlerinde sağlıklı halkalar oluşturmamıştır.

Hem yabancı hem de Türk öğrencilerin yazılı anlatımlarının incelenmesi sonucunda en çok aşağıda bahsedilen konularda yetersiz oldukları ortaya çıkmıştır:

- Öğrencinin araştıracağı konu ile ilgili, verilerin toplanması ve değerlendirilmesi hakkında bilgisi yeterli değildir veya belirli ölçütlere göre yapmamıştır.
- Kendi çalışmasıyla diğer çalışmalar arasında bağlantı kuramamıştır.
- Öğrenci, konuyla ilgili bakış açısını ortaya koyamamıştır veya çalışmasına doğrudan katkıda bulunamamıştır.
- Bilgilerin sunuşunda öğrenciler analiz, yorum ve değerlendirme yapmak yerine sadece rapor şeklinde düşünceleri ifade etmişlerdir.
- Çalışmalardan elde edilen sonuçlar ve çözümler yeterli olmayıp yanlış veya eksik yorumlara rastlanmış, değerlendirmeler diğer araştırmacılar tarafından daha önce yapılan çalışma sonuçları ile yeterince desteklenmemiştir.
- Bazı çalışmalarda veri toplama yöntemleri geçerli ve güvenilir değildir.
- Araştırmanın sorun alanının ve çözümünün belli bir sistem bütünlüğü içinde kapsamlı ve destekleyici bir şekilde ele alınması ve sınırlar çerçevesinde olması gerekmektedir. Ancak bazı öğrencilerin makale ve tezinde bu konu yeterince dikkate alınmamıştır.
- Hipotezin, iki değişken arasındaki ilişkiyi açıklayan ifade olarak geniş zamanla ifade edilmesi gerekir fakat bazı öğrenciler gelecek zaman kullanmıştır. Zaman kipleri ile ilgili çalışmanın bazı bölümlerinde benzer sorunlara rastlanmıştır.
- Öğrencilerin çoğu varsayımlara ve önerilere yer vermemiştir.
- Bazı çalışmalarda, araştırma biçimi konusunda yeterli bilgi bulunmamaktadır.

- Yöntem bölümünde evren ve örneklem durumu ile ilgili bilgiler ayrıntılı olmayıp yeterince anlaşılır değildir, hatta bazı seçilen yöntemler araştırma amacına uygun değildir.
- Bazı öğrenciler bazı önemli etkenleri dikkate almamışlardır. Ayrıca beklenmedik yönde istatistiklerden elde edilen bulguları önemsemeyip daha çok beklenen bulguları vurgulayıp savunmaktadırlar.
- Genellikle çalışmaların istatistiksel sonuçlarında yanlış değerlendirmeler ve yorumlara rastlanmış, ayrıca makale ve tezde bulunan grafik ve şemalar araştırma sonucu ile ilgili herhangi bir bağlantı kurulmadan veya yorumlanmadan kullanılmıştır.
- Bazı öğrenciler araştırmadan elde edilen sonuçlara ve çözümlere ilişkin olasılığa yer bırakmayan kesin ifadeler ve yargılarda bulunmuştur.
- Bazı öğrenciler yazdıkları makale veya tezin “özet” bölümünde çalışmanın içeriğini tam anlamıyla ifade etmemişler ve araştırmanın amacı, yöntemi, bulguları ve sonuçlarına ayrıntılı bir şekilde yer vermemişlerdir.

2.1.5. Yabancı Öğrencilerin Akademik Yazmada Yaşadıkları Diğer Sorunlar

Bazı yabancı öğrencilerin altyapı bilgileri ve diğer yazma sorunlarını tek tek inceleyecek olursak şu şekildedir:

Bahram, Azerbaycan uyruklu öğrenci, İngiliz Dili Edebiyatı Bölümü'nü Hacettepe Üniversitesinde bitirmiş, Türkçe hazırlık kursu sonrası bölüme başladığında kendi çabası ile eğitim süresi boyunca Türkçe yazılan makale ve kitaplardan faydalanarak akademik Türkçe yazma ve akademik becerilerini geliştirmeye yönelik teknoloji destekli bir yol izlemiştir. Fakat çeviri yapmakta zorluk yaşadığından çeviri programlarından yararlandığını belirtmiştir. Bu yüzden cümle yapısı konusunda büyük sorunlar yaşamıştır. Bu öğrenci kendi düşüncelerini açık ve nitelikli bir şekilde tutarlı ve bir bütün olarak ifade etmekte hâlen önemli ölçüde güçlük çekmektedir. Bu öğrencinin yazdığı Türkçe ödev ve makalelerde yazım ve noktalama kurallarında hataları bulunmaktadır. Ayrıca yazılarında ana dili ile Türkçe arasındaki benzerliklerden ve farklılıklardan kaynaklı yanlışlar da tespit edilmiştir.

Örnek-1 cümlelerinde de görüldüğü gibi İngilizce cümle yapılarından bire bir çeviri yapılmıştır. Bundan dolayı, Türkçe dil yapısına göre cümlelerde eksikler ve devrik biçimler bulunmakta ve bu cümleler düşünceyi bir bütün olarak ifade edememektedir.

Öğrencinin çeviri programları kullanımı sonucunda meydana gelen sorunlardan bazıları şu şekildedir:

- *Yöntemin amacı günlük insanların farklı ihtiyaçları için amaçlanan yabancı dil öğreniminin yeniden tanımlanmış bir şeklidir. İnsanlar dil öğrenme ihtiyaçlarını mesleklerine, ilgi alanlarına göre belirledikleri için ve dilbilim araştırmalarının dilin konuşulan ortama göre farklılık gösterdiği sonucunu desteklemesiyle dilin yapısal öğretiminden daha çok dilin kullanım öğretimi önem kazanmaya başlamıştır.*

- *Bu görüşe göre farklı bağlamlarda öğrencilerin belirli ortam sık görülen metin türlerinin kullanımlarını hakim olmalarını gerekir.*

- *Denilebilir ki bu yöntem Bilişsel yöntemin eksik kalan yönlerine bir eleştiri olarak ortaya atılmıştır.*

Örnek-1: ödev- iletişimsel yaklaşım

Bahar, İran uyruklu bir öğrencidir. Türkçe hazırlık kursunu Tahran Yunus Emre Enstitüsünde B2 seviyesinde bitirmiş ve Gazi Üniversitesinde İngilizce Öğretmenliği Bölümü'nde ikinci sınıfta doktora yapmaktadır. Bu öğrenci akademik yazma konusunda çektiği güçlükleri aşması için Türkçe Bölümü'ndeki arkadaşlarından destek almış, çok sayıda Türkçe makale ve kitap okuduğunu belirtmiştir. Bu sayede Bahar, akademik becerilerini, alanla ilgili terimleri ve akademik sözcükleri, noktalama kurallarını iyi derecede geliştirmeye çalışmıştır. Bu öğrenci akademik Türkçe konusunda hiç eğitim almadığından düşüncelerini akademik üsluba uygun ifade etmede sorun yaşamaktadır.

Makaleler ve akademik metinleri örnek alıp öz değerlendirme yapmaktadır. Akademik başarısı yüksek bir öğrenci olarak yazdığı makale ve ödevlerin ifade biçiminde, yazımında hatalar veya bazı eklerde eksikler bulunsa da cümleleri anlamsal bakımından anlaşılır ve tutarlıdır fakat bağdaşıklık konusunda ciddi sorunlar yaşamaktadır.

Öğrenci akademik cümle yapılarını bilmediğinden, ifade biçiminde özellikle fiil kipleri, daha çok günlük konuşma biçimindekine benzer kullanılmış, hatta İngilizce yapısında yaygın olan “ki” biçimini çok sık kullanmıştır:

- Bu makalada, yöntemi nasıl kullanıldığına dair bir bilgi olması gerekiyor ki başkaların kullanmasına yol açsın.

- Yabancı dil eğitimde teknoloji kullanımı bir devrim yarattı.

- İşlevsel dil öğretimi özellikle konuşma derslerinde daha interaktif ve öğrenci odaklı ve sonuçta daha verimli olmasına sebep oluyor ve öğretmen perspektifini öğretime yönelik zenginleştiriliyor.

- Bu çalışmada öğrenciler konuşmadaki kişilerin söylediği kalıpları kendine göre değiştirip aynı anlamda özelleştirdiler ki bu konuda söyleşimlilik yapmış oldular.

Örnek-2: ödev- öğretim yöntemleri

Asef, Türkmenistan uyruklu bir öğrencidir. Türkçe hazırlık eğitimi sonrası yüksek lisans eğitimini İstanbul Üniversitesi İşletme Bölümü’nde bitirmiş ve aynı üniversitede İktisat Bölümü’nde doktora yapmaktadır. Yüksek lisans döneminde yazdığı makalenin bazı kısımlarında yazar, aynı düşünceyi aynı ifadelerle tekrarlamış, farklı yazarlara atıfta bulunmamış, benzer konuda yapılan diğer araştırmaların sonuçlarını ayrı ayrı sadece rapor etmiş ama birbirleriyle ilişkilendirmemiştir. Bulgular bölümünde istatistiğe rağmen verileri hiç karşılaştırma yapmadan ayrı sunmuştur. Böylelikle, araştırma sonucundan elde edilen bilgilerin geçerlik ve güvenilirliği yeterince desteklenmemiştir:

- *İnsanın duygusal boyutu sadece rasyonel bir varlık olmadığını gösterir_ve klasik dönem düşünürlerinin anlayışına göre; insanları örgütlerde bir makine parçası olarak görmeleri fikrine karşı durur.*
- *İnsanın sahip olduğu duygu boyutu, sadece rasyonel bir varlık olmadığını aynı zamanda bir makine parçası da olmadığını ortaya koymuştur.*
- *Bu çalışma da, çalışanlarda duygusal yeteneğin bilgi- yoğun işlerdeki etkisi inceleyecektir.*
- *Çalışmada duygusal zekâ kavramının ne anlama geldiği, tarihsel gelişimini ve bu kavram içerisinde geliştirilen iki temel modelini ele alınmıştır.*

Öğrenci kuramsal çerçeve kısmında ilgili çalışmaları ilişkilendirmeden en eskiden yeniye doğru hiç örneklem ve durum hakkında bilgi vermeden sadece araştırma sonuçlarını rapor etmiştir:

Konu günümüze kadar, farklı boyutlarda birçok araştırmacı tarafından incelenmiştir. Bunlardan bir tanesi, işyeri yaşamında duyguların ihmal edilmesi ile ilgili Fox ve Spector (2002.167) tarafından gerçekleştirilen çalışmadır. Bir diğer çalışma da, yöneticilerin duygusal zekâyı kullanma becerileri ve performansları ele alınmıştır (Arıcıoğlu, 2002; 26). Doğan ve Şahin tarafından gerçekleştirilen diğer çalışmada da, iş yaşamında duygusal emekle ilgili ampirik çalışmadır.

Örnek-3: makale- duygusal yetenek

Diğer öğrencilerin yazdıkları tez, ödev ve makalelerde de benzer sorunlar tespit edilmiştir. Kısacası, yabancı öğrencilerin akademik yazmada sorun yaşamaları Türkçeye özgü yapılar ve diller arası farklılıklardan kaynaklanabilmektedir.

2.1.6. Türk Öğrencilerin Akademik Yazma Sorunları

Araştırma, problem çözmeye yönelik bir süreçtir. Bu amaçla, araştırmacı problemin kaynaklarını araştırır, durumu detaylı bir şekilde açıklar ve problemin giderilmesine ilişkin konu dayanaklar sağlar (Karasar, 2006, s. 54). Dilek, makalesinde konuyla ilgili herhangi bir problem durumundan söz etmemiştir:

- Günümüzde yabancı dil öğretiminde araç geliştirme özgül bir çalışma alanı olarak ele alınmaktadır. Dil öğretim araçlarının tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi bu alanın başlıca çalışma konularıdır. Çalışma alanı olarak araç geliştirme, dil öğretim tasarımlarının ilke ve işlemleri üzeninde çalışarak araçlar oluşturmayı ve değerlendirmeyi içerir.

Yazarın bilimsel çalışmalara dayanan yazılı anlatımlarında, edilgen olmaktan çıkıp daha etkin bir duruma gelmesi gerekmektedir (Karasar, 2006, s. 6). Ancak yazar söz konusu makalenin özet ve giriş bölümünde yukarıdaki cümlede de görüldüğü gibi çalışma alanını araç geliştirme, oluşturma ve değerlendirme olarak tanımlamıştır. Fakat makalede sadece yabancı kaynaklardan faydalanarak araç geliştirme ilkeleri ve araç değerlendirmeye ilişkin açıklayıcı bir şekilde iki yazarın teorilerini ve yaklaşımlarını yorumlamadan bire bir çeviri yapmış ve onların çalışmalarına atıfta bulunmuştur. Ayrıca, araç geliştirme konusunda temel unsur olan “öğrenci ihtiyaçları” konusuna hiç yer vermemiştir. Makalenin son bölümünde ise problem çözümüne ilişkin son değerlendirme, öneri ve elde edilen sonuçlardan hiç bahsetmemiştir ve yazıda bireysel düşüncelerine, gözlemlerine ve deneyimlerine hiç değinmemiştir. Bu tür yapılan araştırmalar, nitelikli bir bilimsel makale şeklinde değerlendirilemez.

Mustafa, Azamet ve Harun yazdıkları makalede “Yabancı Dil Öğreniminde Bilgisayarın Rolü”yle ilgili herhangi bir kanıtları veya destekleyici düşünceleri ile dayanakları olmadan sadece kendi düşüncelerini aşağıdaki şekilde kesin biçimde ifade etmemelilerdir. Ayrıca, bazı cümleler yeterince birbirini desteklememiş, akademik üsluba uygun olmayan kısa ve basit, günlük konuşma yapısındaki ifadeler benzer cümleler kullanılmıştır:

- Eğitime bakan yönüyle zamanımızda artık bilgisayarsız okul görmek nerdeyse mümkün değildir. Çocuklar okul dışında kalan tüm zamanlarını da bilgisayara ayırmaktadırlar. Günlük yaşamda önemli bir yer tutan ve birçok alanda kullanılan bilgisayar, yabancı dil öğretiminde de etkili bir biçimde kullanılmaktadır. Genellikle yabancı dil öğretiminin hedef kitlesi, genç nüfustur. Gençler bilgisayara karşı ciddi bir alaka göstermektedir....Yabancı dil öğretmek amacıyla hazırlanacak bilgisayar programları mutlaka oyun temelli olmalıdır.

Türk öğrencilerin akademik yazmadaki diğer önemli sorunu ise daha çok çeviri yaptıkları bölümlerdeki cümlelerinde eksik ifadeler veya düşük yapılar bulunması ve genellikle bire bir çeviri yaptıklarından cümlelerin yeterince anlaşılmasındadır.

2.2. VERİLERİN ANALİZİ

2.2.1. Öğrenci Görüşleri

Tez, ödev ve makalelerin ham nüshaları incelenen yabancı ve Türk öğrencilerin bazıları ile akademik yazma sorunları ve ihtiyaçları konusunda yüz yüze yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Görüşme kapsamında öğrencilerin Türkçe eğitim deneyimleri, öz değerlendirmeleri ve akademik Türkçe konusunda yaşadıkları sorunlara ve ihtiyaçlarına yönelik önerileri elde edilmiştir.

Yabancı öğrenciler, Türkçe hazırlık programından sonra herhangi bir akademik Türkçe eğitimi almamaktadırlar. Bu yüzden ödev, proje ve sunum hazırlama, eğitmenin sunumunu takip edip not alma, akademik metinleri, terimleri ve kavramları anlama konularında güçlük çektiklerini belirtmiştir. Eğiticinin hızlı konuşması da anlaşılabilirliği olumsuz etkilemektedirler. Sonuç olarak, öğrencilerde öz güven eksikliğinden kaynaklı soru sorma korkusu oluşmaktadır. Bu nedenle ezbere dayalı öğrenmeyi sürdürmektedirler. Ayrıca, öğrenciler seminer ve konferansa katılmaktan çekinmekte ve okuma becerilerinin eksik olması nedeniyle Türkçeye çeviri yapmakta ve kendi düşüncelerini nitelikli bir şekilde akademik düzeyde ifade etmekte

zorlanmaktadır. Hem Türk hem yabancı öğrenciler akademik düzeyde dil becerilerden en çok yazma konusunda güçlük çektiklerini vurgulamışlardır. Böylece, öğrencilerin yazma kaygısı, bilgilerin sunuşunda analiz yapma, yorumlama, karşılaştırma ve belirli ölçütlere göre değerlendirme konusunda eksik olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, bazı araştırmacılar tarafından desteklenmiştir (Tok, 2013; Cevher ve Güngör, 2015; İşcan, 2015; Açıık, 2008; Karababa, 2009).

Yabancı öğrencilerden, Rus ve İranlı öğrenciler düşüncelerini akademik düzeyde ifade etmede en çok dil bilgisi ve cümle yapısı konusunda güçlük çektiklerini, mevcut ders malzemelerinin ihtiyaçları yeterince karşılayamadığını belirtmiştir. Bu yüzden özellikle üniversitenin ilk yıllarında başarısız olduklarını, motivasyonlarının düştüğünü vurgulamışlardır. Ayrıca, Azeri öğrenci akademik araştırma yazmada akademik kelime bilgisinin yetersiz olduğunu ve yazma konusunda paragraf oluşturma ve nasıl bir planlama yapıp yazmaya başlayacağını bilmediğini, bu konuda bir eğitim verilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Türk öğrenciler ise dil bilgisi ve kelime konusunda yeterli oldukları hâlde akademik düzeyde nasıl yazacakları konusunda kendilerini yetersiz bulmaktadır. Bu sorunun, Türkçe derslerinde yazmaya önem verilmediğinden ve öğretimin yetersizliğinden kaynaklı olduğuna inanmaktadırlar. Bu verilerden elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin akademik yazma becerilerinden kaynaklı sorunları (1) eğitim öğretim ve öğretmen yetersizliği, (2) Türkçe dil yapısından ve öğrencinin ana dilinden aktarımları ve (3) öğrenci kaynaklı sorunlar olmak üzere şu şekilde özetleyebiliriz:

- 1- **Yazma sorunları daha çok eğitim öğretim ve öğretmen yetersizliğinden kaynaklı olmaktadır:** Görüşmelere göre, Türkçe eğitim programlarında yazma becerisine yeterince yer verilmemektedir ve bu konuyla ilgili öğrenciler hem öğretmenleri hem de ders malzemelerini yetersiz bulmaktadır. Öğretmenler yazma becerisine önem vermemekte ve öğrencilere nasıl yazmaları gerektiği ile ilgili hiç bilgi vermeden konu belirleyip öğrencilerden çalışma yapmalarını beklemektedir. Öğretmenlerin, yazma esnasında sadece sözcük ve cümle yapısı ile ilgili eksiklerde öğrencilere destek olup son aşamada da yazım, noktalama ve dil bilgisi

kuralları gibi dilin mekanik özelliklerine göre sınırlı değerlendirme yaptıklarını belirtmişlerdir.

Türk ve yabancı öğrenciler çalışmalarında en çok hangi konuda nasıl yazacakları, nasıl başlayacakları, her paragrafta ne tür bilgiye yer verecekleri ve düşüncelerini bir bütün olarak nasıl ifade edip destekleyecekleri konusunda kendilerini yetersiz bulmaktadırlar.

2- Yabancı öğrencilerin akademik yazma sorunu Türkçe dil yapısından ve öğrencilerin ana dilinden yaptığı aktarımlardan kaynaklanmaktadır:

Türkçeye özgü farklı ünlü uyumu kurallarından dolayı ve genellikle bir kelimenin okunuşunun ve yazmanın aynı olmamasından kaynaklı sorunlar ortaya çıkmaktadır. Türkçede ekleme yoluyla türetilen sözcük sayısı çok sayıda olduğundan öğrenciler bu ekleri kullanmakta sorun yaşamaktadırlar. Yabancı öğrenciler, düşüncelerini ifade etmeden önce İngilizce veya ana dilinden çeviri yapmaktadır. Bundan dolayı Türkçe akademik metinlerde yaygın olan isim-fiil ve zarf-fiil yapıları yerine o dillerdeki akademik cümle yapılarını kullanmaktadırlar.

3- Akademik yazma sorunların bazıları öğrenci kaynaklı olmaktadır:

Hem Türk hem de yabancı öğrencilerin okuma alışkanlığı olmamasından sözcük dağarcıkları yetersiz ve cümle yapılarında eksikler bulunmaktadır. Ayrıca, düzenli yazma alışkanlıkları olmadığından öğrenciler düşüncelerini nitelikli bir şekilde ifade etmekte zorluk çekmekte ve yazmaya karşı olumsuz tutum beslemekte, düşük motivasyonlar taşımaktadırlar.

Bazı öğrenciler makale ve tez yazma konusunda en çok alan uzmanları tarafından yazılan örnek yazılardan yararlanmaktadır. Bu yazılar aracılığıyla belirli zaman kiplerinin veya cümle yapılarının hangi bölümlerde kullanıldığı ve akademik düşünceleri sunma konusunda fikir edinmektedirler. Özgün okuma metinlerinden ve alanla ilgili sözlüklerden faydalanarak terimler ve akademik sözcükler konusunda kendi çabalarıyla yazma becerilerini geliştirdiklerini açıklamışlardır. Ancak bu yöntemle, öğrencilerin tek başına çalışması, araştırma konusu seçmesi, nitelikli kaynak bulması ve cümle yapılarını inceleyip nitelikli bir ifade biçiminde kullanması zaman alıcıdır. Bu

yolla akademik yazma becerisinin gelişimi uzun sürecektir. Bu öğrenciler, yazma becerilerini geliştirme konusunda en çok makale okuma, özet çıkarma, arkadaşlarından dönüt alma, dil bilgisi ve kelime çalışmaları yapmayı faydalı bulmuşlardır.

Hem yabancı hem Türk öğrenciler Türkçe hazırlık programı sonrası akademik Türkçe veya en azından akademik yazma eğitiminin çok yararlı olacağına inanmaktadır. Bu eğitimin, Türkçe öğretim merkezleri tarafından öğrencilerin akademik düzeyde gerekli tüm becerilerini geliştirmeye yönelik olması ve yazma alanına daha çok önem vermesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin düşüncelerine göre, düzenlenen eğitim programına uygun nitelikli ders malzemeleri ve görsel-işitsel araçlar hazırlanmalıdır. Teknik bilgilere sahip öğretmenler yetiştirilmeli, kütüphane kaynaklarından faydalanma ve akademik yazma yöntemleri ile ilgili faydalı kaynakların tanıtımı yapılmalıdır. Her alanda akademik yazma veya araştırma konusunda araştırma görevlileri tarafından öğrencilere destek verilmelidir. Ayrıca ders programı kapsamında grup çalışmaları ve yazma etkinlikler olmalıdır. Bölümlerindeki temel kavramlar ve terimlerin verilmesi önemlidir. Öğrencilerin akademik bir metnin nasıl oluşturulduğu bilgisine sahip olması, akademik dil yapılarının öğretilmesi ve akademik becerilerin geliştirmesine destek olmak öğrencilerin akademik yazmayla ilgili sorunlarını azaltabilecektir.

2.2.2. Uzman Görüşleri

Sosyal bilimlerden alan uzmanları ile de yabancı ve Türk öğrencilerin akademik yazma sorunları ve ihtiyaçlarına yönelik yarı yapılandırılmış yüz yüze görüşme sağlanmıştır. Bu görüşmeden elde edilen verilere göre bazı alan uzmanları yabancı öğrencilerin derslerinde bulunmasından mutluluk duymakta olup derste farklı altyapı ve kültürlerden bakış açılarının tartışılmasını ve farklı sonuçlara varılmasını çok değerli ve keyifli bulmaktadır. Fakat yabancı öğrenciler Türkçede yeterli olmadıklarından derste etkinliklere katılmaktan çekinmektedir. Bazı alan uzmanlarına göre Türkçe hazırlık eğitimi tek başına yabancı öğrencileri ana dilinde eğitim görenler ile bölüme başlatmak için yeterli değildir, onlara nitelikli bir akademik Türkçe öğretimi şart görünmektedir. Hem yabancı hem Türk öğrenciler ders konuları ile ilgili yorum yapma, eleştirme, karşılaştırma ve akademik düşünceleri tutarlı bir şekilde bir bütün olarak ifade etme ve destekleme konusunda zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Hoca 1, yabancı öğrencilerin

Türkçe hazırlık eğitimi süresince dil bilgisi eğitimi almalarına rağmen yazmada ciddi zorluklar yaşadıklarını ve bu konuda yeterlik kazanmalarının akademik başarının temel ilkelerinden biri olduğunu vurgulamıştır. Hoca 2, yabancı öğrencilerin sözcük bilgileri ile ilgili sorunlarını şu şekilde ifade etmiştir: “Öğrencilerin bazı sözcüklerin anlamlarını okuduklarında bildikleri hâlde yazıda kullanmakta güçlük çektikleri görülmektedir. Öğrencilerin yazılı anlatımlarında, bazen sözcüklerin yazım hatası olmayıp yanlış anlamda kullanmaları, söz dizimi bakımından sözcüklerin yanlış yerde kullanmalarından kaynaklı hataları tespit edilmiştir.” Hoca 3, hem yabancı hem Türk öğrencilerin terimsel kavramlar konusunda zorluk yaşadıklarına değinmiştir: “Öğrencilerin akademik eğitimin ilk dönemlerinde alan ile ilgili altyapı ve doğal olarak terimsel kavramlar ve genel akademik kelime bilgisi konusunda yeterli bilgileri olmayabilir.” Hoca 4, üniversitenin ilk yıllarında yabancı öğrencilerin akademik konular ile ilgili bilgileri olmasına rağmen akademik dil yeterliklerinde eksikler olduğundan dolayı zorluk yaşadıklarını ve bazı yabancı öğrencilerin ise Türkçeye çok hâkim oldukları hâlde alan derslerinde ve özellikle yazma becerisinde güçlük çektiklerini vurgulamıştır.

Yabancı öğrencilerin görüşme sorularına verdikleri cevaplar alan uzmanlarının cevapları ile karşılaştırıldığında akademik yazma öğretimi programlarının gerekliliği konusunda her iki grubun verilerinin büyük oranda örtüştüğü görülmektedir ancak öğrencilerin yazma konusunda alan uzmanlarına göre kendilerini daha başarılı ve yeterli gördükleri anlaşılmaktadır.

Alan uzmanları ve öğrenciler ile gerçekleşen görüşmeler ve yazılı anlatımların değerlendirmelerine nazaran alana yönelik terminoloji derslerinin bir ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir. Tok (2013) da yaptığı araştırmada bu düşüncelyi desteklemektedir.

Konuşma dili ile yazı dilinin ifade biçimlerinin farklı olmasından dolayı da yabancı ve hatta bazı Türk öğrenciler yazmada güçlük çekmektedir. Teknoloji kullanımı sonucunda yazım hataları ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, alan uzmanları yukarıda başka araştırmaların da sorunlarıyla örtüşen biçimde hem Türk hem yabancı öğrencilerin özellikle en çok yazma alanında ve düşüncelerini net, destekleyici ve tutarlı bir şekilde ifade etme konusunda zorluk yaşadıklarını ve daha akademik bakış açısı kazanmadıklarını açıklamıştır. Uzman görüşlerine göre, söz konusu sorunların giderilmesi için alanlara

yönelik akademik yazma eğitiminin, öğrencilerin çok sayıda okuma yapması ve bunlarla ilgili ders malzemeleri hazırlanması gereklidir.

3. BÖLÜM: AKADEMİK TÜRKÇE

Bu bölümde, öncelikle akademik dilin temel özellikleri ve ilkeleri ile akademik metin tanımlanmıştır. Günlük konuşma dilini akademik dilden ayıran özellikler örneklerle birlikte ele alınmıştır. Ayrıca, üniversitelerin ve YTB'nin yabancılara akademik Türkçe yazma eğitim programlarına yer verilmiştir. Bu eğitim programlarında lisansüstü öğrencileri sorunlarına ve ihtiyaçlarına yönelik akademik Türkçe ve akademik Türkçe yazma öğretimi tartışması yapılmıştır. Ayrıca, akademik yazma eğitim programından ve geliştirilmesi gereken becerilerden, yöntemlerden ve teknoloji destekli öğretimden bahsedilmiş, akademik yazma için örnek program taslağı oluşturulmuştur.

3.1. AKADEMİK DİL

“Akademik dil, aslında herkes için ikinci bir dil olmaktadır.”

Lily Wong Fillmore

Akademik dil kavramı; eğitim dili (Halliday, 1994), öğretimi yansıtan dil (Schleppegrell, 2001), ileri seviyede okuryazarlık (Schleppegrell ve Colombi 2002) ve bilimsel dil (Halliday ve Martin 1993) olarak tanımlanmaktadır. Bu ifadelere göre, akademik dilin kullanımı duruma göre değişiklik göstermektedir (Torrance, 2009, s. 112).

Scarcella (2003, s. 9) akademik dili, bilimsel kitaplarda, okulda, yazılı anlatımda, sunumda, ödevlerde vb. kullanılan ve akademik üslup olarak nitelendirilen, kendine özgü dilsel öğeleri olan dil çeşidi olarak tanımlanmaktadır. Benzer şekilde, Chamot ve O'Malley (1994) akademik dili yeni bilgiler ve beceriler edinmek veya içerik öğrenmek, bilgi aktarmak (Bailey ve Heritage, 2008; Gottliebi Katz ve Ernest-Slavit, 2009; Schleppegrell, 2004), soyut düşünceleri betimlemek ve öğrencilerin kavramsal anlayışını geliştirmek için kullanılan dil çeşidi olarak bildiğini söylemektedir. Bailey'e göre akademik yeterlik, genel ve içerik odaklı kavramsal sözcükleri, özelleştirilmiş veya bileşik gramer yapıları, çeşitli işlevler ve söylem yapılarını yeni bilgiler edinmek için ayırt etmek, kullanabilmek ve bir konuyla ilgili etkileşimde bulunup bilgiyi diğerlerine

aktarmak ve anlamına gelir. Akademik dil, işlevine göre farklılık göstermektedir ve aynı işlevi olan yapılar aynı özelliklere sahip olmaktadır (2011).

3.2. AKADEMİK DİLİN TEMEL İLKELERİ

Akademik dil, bilgi ve veri içeren birleşik cümle yapıları ve kavramlar ve terimler bilgisidir. Günlük hayatta kullandığımız dilden farklı olarak bilinmekte olan bu standart dil türü bilim adamları, araştırmacılar, uzmanlar, akademisyenler ve öğrenciler arasında akademik ortamda bilimsel bilgi paylaşımı için sözlü ve yazılı iletişim sağlamak amacıyla kullanılan kendine özgü kavramlar, üslup ve kuralların yanı sıra, işlevsel yapılar, anlatım biçimi ve söz dizimine sahiptir. Akademik dilin çeşitli ilkeleri vardır, bunlar bağlama göre farklılık göstermektedir:

- 1- Dilin işlevine göre: Tanımlama, anlatma, özetleme, sınıflandırma, açıklama, karşılaştırma, problem çözme, eleştirme ve yorumlamaya göre yazılı anlatımın içeriği ve söz dizimi farklı olmaktadır.
- 2- Dilin anlatım biçimine göre: Kitap, makale, rapor, mektup, tartışma, şiir, sunum gibi dil kullanım çeşitleri akademik amaca yönelik düzenlenmeli ve standart dil bilgisi ve dil yapısı, akademik kavramlar ve bölüme özgü terimler kullanılmalıdır.
- 3- Akademik söylem: Sözel veya yazılı dilin yapısı ve öğrencilerin akademik üslubuna uygun yazma ve konuşma biçimi, dilsel ögeler ve olanaklardan yararlanarak düşünce, duygu ve eylemlerin ifade biçimi olarak bilinmektedir. Bazen öğrenciler metindeki sözcükleri ve söylemdeki cümleleri anlamakta güçlük çekmese de söylemin tümünü anlamakta sorun yaşamaktadırlar.

Dilin toplumda kullanılan biçimi, “toplum dili” olarak bilinmektedir ve bireyler tarafından ortak bir amaç için paylaşılan bir iletişimsel olgudur. Bu bağlamda, bir dil toplumunun bireylerinin oluşturduğu bir grupta, bireyüstü dil dizgesinin kendine özgü kullanımı olmaktadır. Başka bir ifadeyle, dilin toplumsal kullanımı açısından bir

toplumsal grubun kendine özgü bir dili vardır. Örnek olarak, bir hekimin ya da avukatın kullandığı dil türü diğer meslek gruplarından özellikle kullanılan kavramlarda ve terimlerde çok farklı olmaktadır. Bilimi geliştirmek ve yeni bilgiler üretmek ve aktarmak amacıyla bilimsel ortamlarda akademik üsluba uygun karşılıklı bilimsel iletişim sağlanması ve bilgilerin sunulması gerekmektedir. Bu anlamda, bir toplumsal grubun dilini konuşan ve yazan bireyler, hep birlikte intibak ettikleri belirli yapılar ve kurallara bağlı olarak ortak bir dil kullanmalıdır. Bu nedenle, bireylerin her bağlamda hangi dil türünü kullanacağını doğru kestirmesi gerekmektedir. Karşılıklı bildirişimde bulunan kişiler bilimsellik açısından eşit olmadıkları zaman yanlış anlaşmalar ortaya çıkmakta ve dili söylem topluluğu tarafından yeterince akademik bulunmamaktadır (Şenöz Ayata, 2014, s. 18).

Akademik dil ile ilgili her bilim dalına özgü terimsel kavramlara rağmen bütün alanlara yönelik ortak kullanılan akademik sözcükler, cümle yapıları, bağlaçlar, dilsel ögeler, ifade biçimleri, noktalama ve yazım kuralları vardır. Akademik dilin temel özelliklerini şu şekilde özetleyebiliriz (Şekil 3-1):



Şekil 3-1: Akademik dilin temel özellikleri

3.3. AKADEMİK METİN

Akademik bir metin belli amaçları gerçekleştirmek için belli bir alıcı kitlesine yönelik üretilir ve uzmanlık konularında bildirişimi sağlamaya hizmet eder. Bu hedefe yönelik, akademik metin, okur merkezli olup okura rehberlik eder, metin boyu onu yönlendirir ve bilgileri çok açık ve net bir şekilde aktarır. Nesnellik, anlaşılabilirlik, bütünlük ve mantıklı bir yapıya sahip olmak akademik metnin temel ortak özellikleridir. Araştırmalardan akademik metin hakkında elde edilen bazı önemli özellikler şunlardır (Uzun, 2001, s. 197-203; Swales ve Feak, 2004; Günay ve Kırman, 2005; Şenöz Ayata 2014, s. 17-48):

- 1- **Açık ve anlaşılır ifade biçimi:** Akademik bir metin düz anlamlı ve tek anlamlıdır. Akademik metinlerde duygu ve öznel değer taşıyan sözcüklere yer verilmez. Metin konusunu ve amacını açık şekilde dile getirmek, metnin düzenlemeler ve önermeler arasındaki mantıksal bağlarını bağlaçlar yoluyla ifade etmek ve ilişkilendirmek gerekmektedir. Betimlemelerin, bulguların ve sonuçların verilişinde metnin düz anlamlı ve tek anlamlı olmasını engelleyecek biçimde kesin ifadeler yerine “*belki de*”, “*herhâlde*” gibi belirteçler, “*...mış olabilir*”, “*...mış gibi görünüyor*”, “*... olsa gerek*” gibi kaçınma stratejileri kullanılmaz. Ayrıca, metinde konudan sapmaları engelleyen bir düşünsel ekleme bulunmalıdır.
- 2- **Nesnellik:** Metin yazarı ele aldığı konuya nesnel bir bakış açısıyla yaklaşımını belirginleştirip yer, zaman ve kişiden soyutlamalıdır. Yazarın bazı durumlarda nesnelliği bozan birinci tekil kişi adlı kullanımlarından kaçınması ve onun bakış açısının nesnelliğinin bir göstergesi olarak kişisizleştirilmiş anlatım biçimi ve eylemleri edilgen yapı kullanarak adlaştırma yoluyla baskın kılması veya aktarım eylemlerini kullanması gerekebilmektedir.
- 3- **Bağdaşıklık ve tutarlılık:** Akademik metinlerin en temel ve önemli özelliklerinden biri, metinlerde dilsel öğelerinin anlamsal ve biçimsel bağlamda bağdaşıklık göstermesi ve olgular arasındaki tutarlılığı metnin yüzeysel yapısında belirtmesidir (Uzun, 2001, s. 198-199). Düşünceleri ilişkilendirmek, örneklendirmek, tanımlamak, açıklamak, bulgu ve yargıları vermek üzere bağlaç

kullanımı, bir yandan yeni bilgileri metne aktarmak için kullanılırken öte yandan bu bilgilerin destekleyici ve tamamlayıcı olmasını sağlayarak metinde bir bütünlük oluşturmaktadır. Bağlaçlar, tümceler arasında anlamsal ve mantıksal bağlar kurarak birbirlerine eklemelerine ve metnin çizgiselliğinin oluşmasına neden olmaktadır. Bağlaç, metin düzeyinde bağdaşıklığa katkıda bulunur, tümceler birbirleriyle ilişkili öğeler olarak algılanmasında etkili olur. Metnin büyük ölçekte düzenlenmesine katkı sağlar. Sözcüksel bağdaşıklığın, metne belli bir konu tutarlığı ve konunun hangi yönde gelişebileceği konusunda öngörülebilirlik sağladığı ve söylemin bir konudan diğer konuya gezinmesini önlediği ileri sürülmektedir (Halliday ve Hasan, 1976, s. 288). Bağlaç haricinde, belirli isim tamlaması ekleri, çekim ve yapım ekleri, edat grubu vb. metni oluşturan birimler olarak hep bir temayı ifade etmek üzere bir araya gelmiştir. Kelimeler arasındaki ilişkinin metni meydana getiren cümleler, paragraflar ve bölümler arasında da bulunması gerekmektedir.

- 4- **Terimler ve cümle yapısı:** Her uzmanlık alanına göre akademik terimlerin yanı sıra genel akademik dile özgü ifadeler ve kalıp sözler kullanılması da gerekmektedir. Akademik metinler, farklı amaç, alıcı ve bağlama yönelik yazılmış olduğundan farklı sözcük, cümle yapısı ve söylem kullanımı gerekmektedir. Ayrıca akademik metin her alıcıya hitap etmeyebilir. Bu nedenle akademik dilde somut, teknik ve üst düzey düşünceleri ifade edebilmek için bileşik cümleler, adlaştırma, zamanlar ve fiil kipleri, zarf-fiil, isim-fiil gibi yapılar kullanılır. Kısacası, akademik dilin kendine özgü bir dil kullanım biçimi ve kendi terimleri ile oluşmuş bir üst dili vardır. Mesela, yazılı anlatımda *-yor* yerine *-maktadır / -ır* ve *-dı* yerine *-miştir* eki kullanılır.
- 5- **Okur merkezli:** Yazılı metin yazarı ile okuru arasında bir tür iletişimsel etkileşim gerçekleştirmektedir. Bu dolaylı bir ilişkidir, metin aracılığıyla gerçekleşir. Bu tek yönlü amaçta, metin çok açık ve kesin olmalıdır. Çünkü yazınsal iletişim zincirinde iletinin ve içerdiği bilginin geri dönmesi olanaksızdır. Yazar ve konuşucu alıcının metnini nasıl okuduğunu bilemez ve nasıl algılanacağını denetleyemez, dolayısıyla onu düzeltmez ve yazdıklarını okura açıklayamaz fakat çok düz ve kesin bir biçimde ifadeler kullanarak metnin yanlış anlaşılmasını önleyebilir (Kıran ve Kıran, 2010, s. 86). Bu yüzden,

akademik metin belli bir konuya yönelik olmalı, gereksiz bilgilere yer verilmemeli ve doğrudan konuyla ilgili ve çalışmadan elde edilen sonuçları aktarmalıdır. Metin yazarı alıcının beklentilerini karşılayarak metni çizgisel biçimde izlenebilir kılıp okuru okuma eyleminde güdülemeli ve yazdıklarının yönlendirici bir metin olmasını sağlamalıdır.

6- **İçerik odaklı:** Akademik metinlerde içerik oldukça önemlidir. Kullanılan dilsel öğelerin seçimi, gerçekleştirilen bildirişimsel işlev ile yakından ilişkilidir. Bu tür metinlerde, dilsel ölçütlerin yanı sıra bilimsel söylem topluluğunun meydana getirdiği disiplinlerine ve üsluba uygun kurgulanması gerekmektedir (Trumpp, 1998, s. 9). Değişik dil ve kültürlerdeki akademik metinler arasında farklılık bulunur. Bu nedenle öğrenciler yabancı dilde akademik metin üretirken sorunlar yaşar. Bu yüzden, akademik metin üretiminde kültürlerarası farklılığa dikkat edilmelidir.

7- **Geçerlilik ve güvenilirlik:** Metinsel özellikler, bağdaşıklık, tutarlılık, duruma uygunluk, bilgilendiricilik, kabul edilebilirlik ve metinler arasıdır. Bu özelliklerin anlatımda temin edilmesi, raporu metin hâline getirecektir. Karşılaştırma, tanımlama, örnek gösterme, benzetme, sayısal verilerden yararlanma gibi düşünceyi geliştirme yolları da araştırmanın güvenilirliğine katkı sağlamaktadır.

Akademik metnin konusu çizgisel bir biçimde geliştirilmelidir. Her bilimsel söylem belli bir içeriği yansıtır ancak bu içeriği ele alış biçiminde farklılık gösterir, bu bir tanım, deneyim veya uygulamayla ilgili olan bir durum içeren söylem olabilir. Bu bağlamda, akademik makalenin bölümlerinin belirli iletişimsel işlevler (giriş, yöntem, bulgular, sonuç vb.) taşıması gerekmektedir.

8- **Metinsel gönderimler ve atıfta bulunma:** Araştırmacı kendi hipotezlerini kanıtlamak ve desteklemek ve kendi elde ettiği sonuçları aynı ya da farklı olan bulguları ortaya koymak için başka akademik çalışmalarla bağlantı kurar ve diğer araştırmalarla ilişkilendirerek bulgu ve vargılarının geçerlik alanını genişletmede kullanır. Bu şekilde diğer araştırmalardan alıntılar ve aktarımlar yapıldığından yeni metnin metinler arası ve çok sesliğin göstergesi olması söz konusudur (Şenöz Ayata, 2014, s. 19). Aktarım eylemlerini kullanarak, yazar

kaynaklardan elde edilen bilgileri kullanmak üzere ilgili kaynakları belirleyen göndermelerle alıntı ya da yeniden yazma biçiminde metin yüzey yapısında göstermelidir.

- 9- **Metin türleri:** Akademik metnin bu özelliği dizgisel bir metin oluşturma sürecidir. Akademik bir metnin, türüne özgü ve biçim kurallarına uygun oluşturulması gerekmektedir. Ayrıca bu kuralların üretilen metne yansması ve hedef kitlenin beklentilerini karşılayabilmesi akademik metnin önemli niteliklerindedir. Böylelikle, her metin türü, kendine özgü uygun içerik, biçim ve görevi ile sınırlıdır ve belli amaç doğrultusunda bilgi aktarımı için gerçekleşir.

3.4. AKADEMİK YAZMA VE KONUŞMA DİLİ

Akademik yazı dili konuşma dilinden oldukça farklıdır ve kendine özgü kuralları, ifade biçimi, terimsel kavramları ve işlevsel yapıları vardır. Konuşma dilinin aksine daha resmî bir dil çeşidi olarak akademik dil, belli bir amaç doğrultusunda bilgi aktarır ve her bireye hitap etmeyebilir. Konuşma dilinde kullanılan sözcükler, fiil kipleri; kısa, fiilsiz ve devrik cümle yapıları akademik yazma dilinde kullanılmaz. Konuşma dili, günlük toplumsal ilişkilerde kullanılan dil türüdür. Standart olmayabilir ve bireyin eğitim seviyesi ve yaş grubu konuşma biçimini etkilemektedir. Konuşma dili günlük temel ihtiyaçlara yönelik olarak haberleşme ve anlatma için kullanılır. Akademik yazmada dilin kullanımı işlevsel, toplumsal ve kavramsal özelliklere bağlıdır. Dilsel öğeleri bağlam, okuyucunun eğitim düzeyi ve mesleğine göre değişiklik göstermektedir. Günlük dilde bu etkenleri dikkate almaksızın aynı topluma ait bireyler etkileşimde bulunabilmektedir.

Konuşma dili farkında olmadan çevreden edinilirken yazı öğrenilir, çünkü konuşma sese, yazma harfe dayanır. Bu yüzden, günlük dil hızlı gelişir ve son zamanlarda özellikle sosyal medya gibi çeşitli kitle iletişim araçları bu eğilimi hızlandırmıştır. Böylece, yazma dili ve konuşma dili arasındaki farklılıklar artar. Ayrıca, akademik dilde düşünceler ve sözcükler sürekli tekrar edilmez ve planlıdır ama konuşma dili ortak kullanımı olmayan, doğallık özelliği taşıyan ve kendiliğinden oluşan bir dil çeşididir.

Dünya dilleri arasında hiçbir dil tam anlamıyla konuşulduğu gibi yazılmaz ve yazıldığı gibi konuşulmaz. Diğer dillere göre Türkçenin, her ne kadar konuşulduğu gibi yazılma özelliği olsa da bazı istisna durumları vardır. Örneğin, konuşma dilinde olup yazmaya yansımaya durumlar vardır: Bazı eklerdeki ses düşmeleri (*kıracaksın-kırcan, dışarıdan-dışardan*), bazı seslerin söylenişinden kaynaklı durumlar (ğ: *bağırma-baarmak, eğitim-eyitim*), bazı seslerin daraltıcı özelliğe sahip olmasından kaynaklı durumlar (*başlayan-başlıyan*), uzun ünlülerin kullanılmasından kaynaklı durumlar vs. olmaktadır (bk. Dursunoğlu, 2006).

Konuşma dilinden verilen örnekler:

1) *"Devletin, devlet olabilmesi için bazı şartlar var. Mesela, coğrafya. Coğrafya, bizde aynı. Coğrafya, hiç değişmiyo(r). Ahali, bizde hiç değişmiyo(r). Hep aynı topluluk ama bir hanedan değişiyor(r). Bağımsızlık, temel şarttır burada..."*

(Prof. Dr. Tufan Gündüz: "Türkler tam olarak çöktüğünde yerinden doğarlar" HaberTürk- 6 Mayıs 2017)

2) *"Düşen bir çocuğu her seferinde biz kaldırırsak, çocuk düştüğü zaman sadece ağlayıp yatıp birisinin gelip onu kaldırmasını bekleyecektir. Yani, çocuğun kendi sorumluluğunu alma hatta sakınma davranışını öğrenme, başetme davranışını geliştirme şansını ebeveyn olarak baştan yoketmiş oluyoruz."*

(Ahmet Kurnaz: bakırkoy ünlü psikolog- en iyi uzman psikolog pedagog, Business Channel Türk- 31 Dec 2016)

Konuşma dilinden verilen bu örneklerde görüldüğü gibi bazen uzmanlar akademik tarih (Örnek-1), psikoloji (Örnek-2), eğitim vs. gibi sosyal bilimlerin dallarından bazı konular hakkında hiç terimsel kavramlar kullanmadan her yaş grubuna ve her düzeyden söylem topluluğuna hitap edecek şekilde genel bilgiler vermekte, bireyler herhangi bir uzmanlık gerektirmeden konuşmaları anlayabilmektedir. Günlük konuşma dili ise daha farklıdır

ve durumun gerçekleştiği bağlamda değerlendirilir ve anlaşılır. Örnek olarak “Ben bu web sitesini çok faydalı buldum.” cümlesinde bireyin kim olduğu ve hangi siteyi faydalı bulduğu hakkında bağlamdan bağımsız bir şekilde yorum yapılamaz. “Uzun zaman oldu bu konuyu kapatalı.” cümlesinde ise devrik cümle yapısı kullanılmasına rağmen cümle yapısı aynı anlamı ifade eder ancak cümle yine de bağlamdam bağımsız olduğu takdirde yeterince anlaşılabilir.

Akademik yazma dilinden örnek cümleler:

1) Hayatını bilime feda eden Marie Curie, uranyumla yaptığı deneyler sonucu radyoaktiviteyi keşfetmiştir. Tarihin en kayda değer kadın bilim insanlarından biri olarak iki Nobel ödülüne layık görülen ilk, bu konuda iki nobeli olan 4 bilim insanından birisi ve radyoloji biliminin kurucusudur. Zamanında radyoaktivitenin yakıcı etkileri bilinmediğinden, kendisi de radyasyondan dolayı kanser olarak hayatını kaybetmiştir.

2) Amerika'daki en büyük hava yollarından biri olan Delta Airlines, 18 yıl hizmet veren Boeing 747 uçağını emekliye ayırıyor. Bu hava yolları, 14 saatlik seferini tamamlayan uçağa parça montajının bulunduğu bazı şehirlerde veda turu düzenleyecek.

3) **Asliye hukuk mahkemesi** kararı hakkında **istinaf** incelemesi neticesinde verilen hükmün, hukukun doğru uygulanıp uygulanmadığı açısından denetlenmesini sağlayan bir kanun yoludur. Asliye hukuk mahkemesi kararlarının **temyiz edilmesi** de mümkündür.

(Avk. Baran Doğan, avukat bürosu: Asliye Hukuk Mahkemesi-
<https://barandogan.av.tr/blog/medeni-hukuk/asliye-hukuk-mahkemesinin-gorevi-nedir.htm>)

4) *Reel döviz kurun yükselmesi "reel değer kaybı" olarak nitelendirilirken, düşmesi "reel değer kazancı" olarak nitelendirilmektedir. Reel değer kaybı durumunda nispi fiyat yükselmektedir. Yani yurtiçinde üretilen mal ve hizmetler yurtdışında üretilen mal ve hizmetler karşısında ucuzlamaktadır.*

(Volkan Alptekin- Türkiye'de Dış Ticaret- Reel döviz kuru ilişkisi: Vektör Otoregresyon (VAR) Analizi Yardımıyla Sınanması: <http://iibfdergi.nigde.edu.tr/article/view/5000066531>)

Örneklerde görüldüğü gibi akademik dil hem yazılı hem de sözlü olarak “genel akademik” (Örnek 1 ve 2) ve “özel akademik” (Örnek 3 ve 4: Hukuk ve İktisat) dil olarak ayrılmıştır. Her iki akademik dil çeşidi de cümle yapısı ve dil bilgisi açısından aynıdır ancak özel akademik dilde daha çok alana yönelik terimsel kavramlar ve jargon kullanılır.

Verilen örnek cümlelerde (Örnek 1 ve 2) yapı açısından akademik dilde yazılan cümlelerde kesin ifade biçimi kullanmak üzere bileşik zaman eki (*-miştir*), nesnelştirmek için edilgen çatı (*bilinme-*, *bulun-*, *tamamla-*, *düzenle-*), üst söylem belirleyicileri olarak metinsel edimlerde ad durum ekleri (*-da*, *-de*, *-dan*, *-ın*, *-i*, *-a*) ve diğer ekler (*-daki*, *-lik*, *-lar*) sık kullanılmıştır. Cümleler uzun olup zarf-fiil (*-arak*, *-diğinden*, *-dan*), sıfat-fiil (*-en*, *-an*, *-dik*, *-duk*, *-acak*), adlaştırma ve isim ve yardımcı fiilden oluşan birleşik fiiller (*keşfetmek*, *kaybetmek*, *emekliye ayırmak*) kullanılmış ve metin hem sözcüksel (*bu konuda*, *bu hava yolları*, *-dan dolayı*) hem de anlamsal (*kadın*, *bilim insanı*, *kendisi: Marie*) bağdaşıklık kurallarını uygundur.

3.5. YABANCILARA AKADEMİK TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMLARI

Akademik Türkçe öğretim programına ağırlık vermek üzere, yabancı öğrenciler için bazı üniversitelerin Türkçe öğretim merkezlerinde akademik Türkçe dersleri bölüme başlamadan önce verilmektedir. Dersler sayısal ve sözel alanların temel sözcük ve kavramlarıyla dil bilgisini içermektedir. Alan eğitimleri sırasında ise bölüme başladıktan sonra yabancı öğrencilerin bölümleri ile ilgili daha ayrıntılı bilgi gerektiren

terimler, akademik okuma, anlama, dinleme ve yazma eğitimi verilmektedir. Yabancılara akademik Türkçe öğretim programına başlamış olan üniversiteler arasında Gazi Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesi vardır. Bunların programını tek tek inceleyecek olursak şu tespitlerde bulunabiliriz:

Sakarya Üniversitesindeki akademik Türkçe eğitimi içerik odaklı bir eğitim olup genel anlamda yabancı öğrencilerin tüm ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde hazırlanmıştır. Her bilim dalına yönelik alan uzmanları tarafından seçilmiş akademik metinler, ders malzemeleri, Anadolu Üniversitesinin Sosyal Bilimler Açıköğretim Fakültesinin ders video kayıtları, akademik kaynaklar, akademik çalışmaların arama motorlarının uzantısı, tez yazım kılavuzu, bilimsel araştırma yöntemleri, akademik Türkçe ders kitapları, örnek makaleler, kitaplar ve alanlarıyla ilgili terimlerden oluşan “Akademik Türkçe” web sitesindeki ders malzemelerinden faydalanılmaktadır. Yabancı öğrencilerin ihtiyaçlarını gidermek üzere dört bölümden oluşan bir eğitim programı kapsamında 2015 yılı Şubat ayında kısa bir süre bir eğitim gerçekleşmiştir. Program şu hedefler doğrultusunda faaliyet göstermiştir:

1. Dinleme ve okumayı geliştirmek: Not alma ve çıkarımda bulunma stratejileri.
2. Konuşma ve yazmayı geliştirmek: Ödev, sunum, makale ve tez hazırlamak ve sözlü soru sormak ve cevaplamak.
3. Yazılı veya sözlü sınavlarda yorum yapmak: Tez jürisi ya da tez izleme komitesinde sözlü savunma yapma, konferans, sempozyum vb. akademik toplantıları izleme, not alma ve soru sorma.
4. Kütüphane, internet kaynakları ve terim sözlüklerinden faydalanma.

Bu eğitim programı Mustafa Altun nezaretinde Sakarya Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi ve fakültelerin alan uzmanları iş birliği ile yapılmıştır ama çok uzun süre devam etmemiştir.

Gazi Üniversitesindeki yabancılara akademik Türkçe eğitimi ise daha düzenli bir şekilde Türkçe Öğrenim, Araştırma ve Uygulama Merkezi öğretim elemanları tarafından Doç. Dr. Nezir Temur koordinesiyle 2017 yılında hazırlanan “Akademik

Türkçe I” ve “Akademik Türkçe II: Yazma” kitaplarından faydalanılarak gerçekleştirilmiştir. Her iki kitap da lisans ve lisansüstü uluslararası öğrencilerin tek başına çalışabileceği şekilde tasarlanmış olup Avrupa Ortak Çerçeve Programı’nda belirtilen dil yeterliklerine göre hazırlanmıştır. Hem okuma kitabındaki sözcükler hem yazma kitabındaki dil bilgisi kuralları bağlam içerisinde verildiğinden işlevsel özellikleri açısından daha faydalı olabilmektedir. Birinci kitapta sosyal, fen ve sağlık bilimleri ile ilgili çeşitli akademik metinler, okuma becerisini ve kelime dağarcığını geliştirme amacına uygun olup özgün araştırma makalelerinden oluşup metinlerdeki kelimelere yönelik alıştırmalar ve okuma anlama soruları içermektedir. Bu hazır kitap “genel amaçlı akademik Türkçe” için uygun olup bütün bölümlerden yabancı öğrencilere ortak eğitim verilmesi açısından uygun olmaktadır fakat içerik odaklı öğretim yaklaşımı konusunda daha etkili olabilmesi için alıştırmaların iletişimsel amaç doğrultusunda düzenlenmesi gerekmektedir. Yeniden yazma, özetleme, başlık yazma, yorumlama gibi görev odaklı alıştırmalara da yer verildiği takdirde akademik düzeyde eğitim amacına daha uygun olmaktadır. Bu okuma kitabındaki metinlerde sosyal, fen veya sağlık alanlarına özgü terimler ve kavramlara pek yer verilmemiştir. Öğrencilerin akademik kelimelerin anlam farkını daha iyi anlayabilmeleri için kelime alıştırmalarında anlamca çok yakın veya öğrencilerin yanlışlıkla birbirinin yerine veya yanlışlıkla kullanma ihtimali olan kelimeler seçilmiştir. Örneğin:

- *Aşırı alkol tüketimi kalp hastalıklarını [-(a) yol açar, (-a) sebep olur, sağlar, tetikler].*
- *Ülkesinde yaşanan savaş, onu ülkesine faydalı olacak bir meslek sahibi omaya (geri çevirdi, sevk etti, yol açtı, neden oldu)*
- *Mesleğe yönelik hak ihlallerin artması Avukat Hakları Merkezinin kurulmasını (sebeplmiştir, yol açmıştır, gerek duyulmuştur, zorunlu kılmıştır)*
- *Meslek okulların çoğunda teorik eğitiminden ziyade yaparak yaşayarak eğitim [esas tutulmuştur, (-e) yer verilmiştir, uygulanmıştır, terbiye edilmiştir].*

- *Yeni ekonomi düzenlemeler gelir dağılımında eşitsizliğin daha da artmasına (zamin hazırladı, ortaya çıkardı, sebep oldu, yol açtı)*
- *Bilim insanları, tıpkı Matrix'te olduğu gibi beyne bilgi (yüklemenin, iletmenin, aktarmanın, yollamanın, göndermenin) yakın zamanda uykuya dalmak kadar kolay olacaklarını söylediler.*

Yazma kitabı ise öğrencilerin akademik düzeyde işlevsel dil bilgisi ve yazma becerilerini süreç odaklı yaklaşım ile geliştirmeyi hedeflemektedir. Ayrıca paragraf türleri bağlamında ilgili bağlaç listesi ve örnek metinler bulunmaktadır. Bu kitap üç ana başlıktan oluşmakta olup ses bilgisinden başlayıp metine doğru bir konu sırası vardır ve aşağıdaki alt başlıkları kapsamaktadır:

Doğru Yazma	Paragraf Oluşturma	Metin
Ses uyumu	Konu ve başlık belirleme	Kompozisyon düzeni
Yazım kuralları	Amacı belirleme	Alıntı yapma
Noktalama işaretleri	Araştırma yapma	Yazı türleri
Cümle birleştirme	Konunun ana noktalarını tespit etme	---
Zaman bildiren yapılar	Cümleler arası bağlantı kurma	---
Fiil kipleri	Paragrafta anlatım	---
Cümle türleri	---	---
Cümlede anlam ve anlatım	---	---
Bağdaşıklık	---	---
Cümle sorunları	---	---

Tablo 3-1. Akademik Türkçe II kitabın içeriği

Yazma kitabının ekinde ise araştırma teknikleri olan not alma ve fişleme örnekleri, makale ve çeşitli yazı, formlar, raporlar, anket ve tutanak örnekleri verilmiştir.

İstanbul Üniversitesi Yabancılara Akademik Türkçe Programı ise 2016 yılı sonlarında faaliyete başlamıştır. Türkçe seviyesi B2-C1 yeterliğe sahip olan öğrenciler bu programdan faydalanabilmektedir. Program toplam 140 saatten oluşmakta olup 12 haftalık, her hafta 3 gün, haftalık 15 saat şeklindedir. Program kapsamında her hafta alana ait terminoloji, yorumlama, yeniden yazma çalışmaları, evrensel ve Türkçe yazım kuralları, noktalama, kaynak gösterme, alıntı ve akademik dil üslup çalışmaları yapılmaktadır. Üç haftada bir yazılı anlatım uygulaması mevcuttur ve bu programda akademik metinlere yaklaşım, okuma anlama, yorumlama, özetleme, yeniden yazma, terim çalışmaları, metin oluşturma ve haftalık kelime çalışmalarına da yer verilmiştir ve her hafta farklı konular ve tekniklerde okuma ve yazma çalışmaları yapılmaktadır.

Gazi Üniversitesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Erciyes Üniversitesi, Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi gibi birçok üniversitede bir senelik Türkçe hazırlık program sonrası burslu öğrencilere YTB tarafından ücretsiz ve zorunlu akademik Türkçe eğitimi verilmektedir. Program YTB tarafından koordine edilmektedir. Akademik Türkçe programının pilot uygulaması Ocak-Şubat 2018 yılında başlamış olup toplam 14 haftalık, haftada 10 saat ve toplam 140 saatten oluşmaktadır. Programda Sosyal, Fen ve Sağlık olmak üzere gruplar oluşturulmuştur. Program kapsamında Türkçe dil bilgisi, yazma ve okuma çalışmaları, akademik sunum teknikleri verilmektedir. Bu sayede yabancı öğrencilerin alana yönelik sahip olduğu terimsel kavramları geliştirerek, not alma, sunum yapma, akademik yazma, araştırma yapma ve rapor hazırlama becerilerinin kazandırılması amaçlanmaktadır.

3.6. AKADEMİK TÜRKÇE EĞİTİMİ

3.6.1. Akademik Türkçe Eğitimi Nasıl Olmalıdır?

Son yıllarda Türkiye’de üniversitelerin yabancı öğrenci sayısı artmakla birlikte öğrencilerin Türkçede öğrenim görme ve araştırma yapma becerilerini geliştirmek amacıyla akademik Türkçe öğretimi düzenlenmesi gerekmektedir. Bu eğitim programı, yabancı öğrencilerin temel ihtiyaçlarını karşılamak üzere üniversitelerin Türkçe öğretim merkezlerinde verilen eğitimden oldukça farklı olmalıdır. Akademik Türkçe eğitim

programını öğrenci ve öğrenci ihtiyaçları merkezli, içerik odaklı olmalıdır. Programda okuma ve yazma becerilerinin ön planda olması gerekmektedir.

Öğretmen, öğrencilerin genel ve bireysel ihtiyaçlarını tespit ettikten sonra onların ihtiyaçları ve eğitimin amacı doğrultusunda tutarlı bir eğitim programı, ders malzemeleri ve içerik geliştirir. Öğretmen sadece eğitim programına ve ders malzemesine bağlı kalmayıp sürekli ihtiyaç analizi yaparak eğitim programında ve ders malzemelerinde düzenlemeler yapar. Eğitimin amacına yönelik uygun yöntemleri ve yaklaşımları uygular ve bu konuda daha etkileşimli bir eğitim sunabilmesi için teknolojiden yararlanır, öğrencilerin gelişimini takip edip etkili bir şekilde değerlendirme yapar ve öğrencilere yanlışları ve hataları konusunda düzeltmeler yapıp dönüt verir (Şekil 4-2). Öğretmenler, inceleme sonucunda yapılan değerlendirme ile ilgili geri bildirimde bulunması, öğrenciler arası akran düzeltmesini veya öğrencilerle birlikte düzeltmelerini yorumlayarak çalışmalar yapılması gerekmektedir. Değerlendirme sonuçları; öğrencilerin gelişim düzeyini, ihtiyaçlarını, uygun ders araçları ve öğretim yöntemleri belirleme açısından önemlidir.



Şekil 3-2: Akademik eğitim program süreci tanımlama

3.6.2. Akademik Türkçe Eğitimden Kimler Sorumlu Olmalıdır?

Yabancı öğrenciler, Türkçede yapılan üniversite giriş sınavını kazandıktan sonra okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinden oluşan Türkçe dil yeterlik sınavına girerler. Avrupa Ortak Çerçeve Programı'nda belirtilen standartlara göre B2 düzeyinde Türkçe dil seviyesi yeterli olan öğrencilere yönelik Sosyal, Fen ve Sağlık olmak üzere her fakülteye ait birimde alan uzmanları tarafından öğrencilere, ayrıca alana yönelik Akademik Türkçe okuma ve yazma eğitimi planlanır. Çünkü Türkçe hazırlık okutmanları alanla ilgili konularda ve içerik ile ilgili öğrencilere yeterince yardımcı olamayacaktır.

Akademik Türkçe eğitim programı içerik odaklı olduğundan sadece Türkçe hazırlık okutmanlarının eğitim vermesi öğrenciler için yeterli ve faydalı olmayacaktır çünkü öğretmen sadece dilsel öğeler, cümle yapısı ve metin biçimi konularında rehberlik edebilir ama alanla ilgili terimle kavramlar, akademik metinler ile ilgili tam açıklama yapamaz ve bu yöndeki sorularını cevaplayamaz. Diğer taraftan, alan uzmanları cümle, paragraf ve metinlerdeki yapısal özellikler konusunda öğrencilere destek olamaz. Bu nedenle, alan uzmanları, Türkçe hazırlık okutmanlarıyla birlikte eğitim verebilirler; Türkçe öğretim merkezleri tarafından öğrencilerin Türkçe hazırlık eğitimi sonrası farklı alanlardan herkese hitap edecek genel akademik program ve ders malzemeleri uygulanabilir ya da yukarıda da bahsedildiği gibi hazırlık sonrası fakülteler tarafından öğrencilere alana yönelik eğitim verilebilir. Benzer şekilde, akademik dil eğitimi verilmesi ile ilgili Shih (1986, s. 638-639) farklı çalışmalarda eğitim sorununu dört farklı şekilde aşmaya çalışmıştır:

- 1- Akademik eğitimin alandaki öğretim elemanları tarafından verilmesi (Spack, 1988, s. 40)
- 2- Dil dışında da belli bir alanda uzmanlaşmış öğreticilerin bölüm öğrencilerine ders vermesi (Jordan, 1998, s. 7)
- 3- Hazırlık okutmanları ile bölüm öğretim elemanlarının birlikte eğitim vermesi
- 4- Derslerin belirli bir tek alana yönelik verilmesi değil, farklı alanlara aynı anda hitap edecek genel akademik eğitim verilmesi

3.6.3. Kimler Akademik Türkçe Eğitimi Almalıdır?

Akademik dil eğitim programı, terimler ve kavramlar bazında akademik metin okuma, yorumlama, karşılaştırma ve eleştirme gibi akademik beceriler, akademik yazma ve grup araştırmaları yapmayı kapsamalıdır. Türkçe dil yeterliği olmayan yabancı öğrenciler, öncelikle üniversitenin Türkçe Öğretim Merkezinde B2 seviyesine kadar eğitimlerini tamamladıktan sonra alanda akademik Türkçe eğitimine dâhil edilmelidir. Benzer şekilde, Türk öğrenciler için hem üniversite giriş sınavının Türkçe dersi sonucuna göre hem de lise dönemindeki Türkçe dersinden ortalaması %70'ten daha düşük ise akademik Türkçe eğitimine dâhil edilmesi gerekmektedir. Bu husus, öğrencilerin bölüm tercihlerinde de dikkate alınmalıdır. Tercih değerlendirmeleri sadece toplam puan ortalaması üzerinden değil, tercih edilen bölüm açısından önemli olan derslerin puanlarının etkisiyle olmalıdır. Örneğin Türkçe dersinden ortalaması veya sınav sonucu düşük olan bir Türk öğrenci, tercih sistemi uygulamasında Türk Dili ve Edebiyatı, Türkçe Öğretmenliği, Çağdaş Türk Lehçeleri vb. bölümleri tercih yetkisi sınırlı olmalıdır.

Akademik Türkçe eğitim programı kapsamında öğrencilerin, alana yönelik akademik metin okuma ve oluşturma ve akademik becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Bu yüzden, yabancı öğrenciler temel günlük ihtiyaçlarına yönelik eğitim sonrası ve üniversitede bölüm derslerine başlamadan önce akademik Türkçe eğitim programına başlamalıdır. Çünkü eğitim dili Türkçe olan çoğu üniversitede yabancı öğrencilerin başvuru koşulunda Türkçe dil yeterlik olarak B2 seviyesi istenmektedir. Bu seviyede olan bir öğrenci ancak;

- Özel alan ilgisi olan veya uzmanlık metinleri okuyup zorluk yaşamadan anlar fakat akademik metinlerdeki somut kavramlarla uzun ve karmaşık cümle yapılarını anlamakta güçlük çeker.
- Farklı metin türlerini oldukça kolay okur fakat karşılaştırma, sınıflandırma ve yorumlama yapamaz.
- Yazarların görüş ve bakış açısını gösteren yazıları, raporları ve makaleleri anlar fakat eleştirel bir değerlendirme yapamaz veya konu hakkındaki görüşünü akademik düzeyde ifade edemez.

- Genel bir sorun için farklı fikirleri ve çözüm olanaklarını ölçüp değerlendirir. Fakat tartışmayı sistemli bir şekilde önemli noktaları öne çıkararak bir bütün olarak yapılandıramaz.
- Farklı kaynaklardan elde edilen bilgileri ve görüşleri özetler fakat başka görüşler, gerekçelendirmeler ve anlamlı örnekler yoluyla ilişkilendirip destekleyemez.
- Mantıklı bir bilgi dizisi oluşturur fakat karmaşık olguları açık ve ayrıntılı bir şekilde yazılı olarak anlatamaz.
- Nedenler, sonuçlar ve varsayımlar üzerine tahminlerde bulunur fakat metni terimler içeren akıcı bir değerlendirme şeklinde biçimlendiremez.

3.6.4. Akademik Türkçe Eğitimin Amacı Nedir?

Akademik Türkçe eğitim programının amacı öğrencilerin lisansüstü düzeydeki ihtiyacı doğrultusunda şu şekildedir:

- 1- Teknik terimler, akademik temel kavramlar ve ifade biçimlerine aşina olmakla birlikte çeşitli bilimsel metinlere özgü dil yapısı, sözcük ve metin biçimini öğretmek ve metin çeşitlerini öğrencilere tanıtmak.
- 2- Alana yönelik akademik metin okumak, metnin nasıl oluşturulduğunu bilmek, yazarın kullandığı dilsel özellikleri ve öğeleri incelemek, tanıtmak ve alıcıya olan etkisini bilmek. Buna bağlı olarak okur merkezli benzer metin oluşturmak.
- 3- Akademik yazma becerisini geliştirmek ve kendi içinde tutarlı, bilgi verici, anlaşılır, akıcı ve amaca uygun bir metin oluşturmak.
- 4- Akademik sunumlar ve bildirileri dinlemek ve not alma, özetleme, eleştirme ve tartışma becerilerini geliştirmek.
- 5- Alanla ilgili yaptıkları akademik araştırmayı sunmak ve konferanslara katılmak.
- 6- Akademik kaynaklara erişebilmek için teknoloji desteğinden faydalanmak.
- 7- Eleştirel analiz yapma, örnekleme, sınıflandırma, sıralama, karşılaştırma gibi bilişsel akademik becerileri edinmek ve yorum yapma gücünü arttırmak.

- 8- Bağımsız araştırma yapma, alanla ilgili sorunu tespit edip çözüm önerisinde bulunma, araştırmanın sorun durumunu tanımlama, araştırma sorununu belirleme, konuyla ilgili analiz yapma, akademik olayları farklı bakış açısıyla inceleyerek karşılaştırma ve yorumlama, sorunun çözümünü belirli ölçütlere göre değerlendirme, diğer araştırmacıların çalışmalarıyla karşılaştırma ve bağlama göre birleştirme becerilerini kazanmak.
- 9- Akademik alanda edindiği bilgileri ve yöntemleri kullanabilmek ve farklı bir alana uygulayabilmek, alana yönelik nitel ve nicel araştırma yöntemlerinden faydalanarak özgün araştırma yapmak, çalışmalarında bilişim ve iletişim teknolojilerinden yararlanabilmek.

3.7. AKADEMİK TÜRKÇE YAZMA ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ

"Yazma becerisi okumayla öğrenilir, yazmayla geliştirilir. "

Okuma, yazma becerisi ile genel anlamda ilişkili olduğu bazı araştırmacılar tarafından desteklenmektedir (bk. Baş ve Şahin, 2012; Esmer, 2010; Erdoğan, 2009; Tekşan, 2001; Tierney, Soter, O'Flahavour ve McGinley, 1992; Goodman ve Goodman, 1983; Trosky ve Wood, 1982). Her iki beceride de yazar veya okur metinle etkileşimde bulunmaktadır. Krashen'in (1993) "göreve dayalı okuma" yaklaşımına göre, öğrencilerin iyi yazabilmek için konuyla ilgili bilgi sahibi olmaları gerekir. Bunun için çok sayıda okuma ve dinleme yapmaları gerekmektedir. Dolayısıyla, yazma becerisinde uzmanlaşmak, zaman içerisinde anlaşılabilir girdiyle (okuma ve yazma) gelişmektedir ve okuma, yazmanın altyapısını oluşturmaktadır (Krashen, 1985). Bu düşüncüyü savunan Williams (2003) yazma yetisini geliştirmek amacıyla okuma yapmanın, önemli bir etken olduğunu belirtmiştir.

3.7.1. Eleştirel Okuma ve Metin Çözümleme

Okuma ile birlikte uygulandığı takdirde, yazma becerisinin, yabancı dili daha nitelikli bir şekilde oluşturmaya katkıda bulunmaktadır. Ama iyi bir yazar olmak sadece çok sayıda okuma yapmakla gerçekleşmez. Öğrencilerin bir yandan hedef dili öğrenip

akademik konularla ilgili bilgi edinmeye çalışıp diğer yandan da yapısal, işlevsel ve dizgisel bir yazı örneği olarak kavramsal ifadeler, terimler ve akademik yapıların işlevsel kullanımını bilişsel bir süreçte geliştirmeleri gerekmektedir. Bu sayede, öğrenci anlama amacının ötesinde okuma yapmış olmaktadır.

Öğrenci, çok sayıda farklı akademik içeriği kapsayan metinlerden okuma yaparak metinleri çözümleme yoluyla akademik kalıp sözlerin ve işlevsel yapıların daha kalıcı öğrenimini sağlamaktadır. Kendi ürettiği akademik metinde de dilsel öğeleri, cümle yapıları ve metin biçimini standart bir akademik metindeki gibi etkin kullanmaya yönelik çalışmalar yapmalıdır. Dolayısıyla, yazarken metni biçimlendirebilmeleri için öğrencilerin okuma metni çözümleme becerisini kazanmaları gerekmektedir. Böylece, okur metni okuduğunda metin biçiminin betimleyici, eleştirel veya diğer metin çeşitlerine ait olduğunun farkına varır.

Öğrencilerin farklı metin çeşitlerini çözümlemeleri, onların yazma becerisini geliştirmesinde doğrudan katkıda bulunmaktadır. Şenöz Ayata (2014, s. 13) da benzer şekilde bilimsel metin okuma, metinleri çözümleme ve kültürlerarası karşılaştırma çalışmalarının hem ana dilde hem de yabancı dilde, bilimsel metin yazma edimini geliştirmeye katkı sağladığını vurgulamıştır. Metin türü çözümlemesinin, yazma öğretimi için çok önemli yaklaşımlardan biri olması Swales (1990) tarafından da ifade edilmiştir. Swales'e göre yazılı anlatım türlerini geliştirmek için o tür yazı çeşidini incelemek gerekir. Öğrencilerin alanına yönelik ihtiyaçlarına göre veya tüm alanlardan ortak program şeklinde her alandan en yaygın yazı türü çözümlemesine öğretim programında yer verilmelidir. Brinker (1998, s. 132) de kendi çalışmasında bu düşünceyi desteklemektedir. Her akademik metin, türüne özgü çeşitli işlevsel, yapısal, anlamsal ve biçimsel özellikleri taşır. Brinker her bilim dalına özgü terim ve her metin türüne uygun dilsel öğelerin öğretiminin, bilimsel makale yazmaya yardımcı olacağına dikkat çekmiştir. Şenöz Ayata'ya (2014, s. 18) göre bilimsel metinler;

Dil dışı gerçeklikle doğrudan bağlantılı olan, kendi dışındaki amaç ve konular tarafından belirlenen belli bir alıcı kitlesine yönelik metinlerdir.

Dolayısıyla, bu tür metinlerde, alıcının metni her zaman daha kolay anlamasını sağlayan üst söylem öğelerine yer verilmektedir. Bu dilsel öğeler, metnin kurgulanış biçimini doğrudan etkilemektedir. Başka bir söyleyişle, her bilimsel metin türü, bildirişim

durumu, bildirişim alanı, bildirişimde bulunan kişiler, bu kişilerin bilimsel alanındaki statüsü, yayın organı ve bildirişim amacı gibi dış etkenler tarafından belirlenir (Busch-Laver, 2001, s. 39).

Konuşucu veya yazar anlaşılabilir olabilmesi için alıcılarının yaş grubunu, eğitim seviyesini ve beklentilerini düşünmek zorundadır. İster gazeteci olsun ister bilim adamı, yazarın bu zorunlukları, büyük ölçüde dikkate alması gerekmektedir. Buna karşılık, yazınsal metnin çözümlenmesi de okur açısından büyük çabalar gerektirebilir. Akademik metni okurken nitelikli bir şekilde metin üretiminde faydalanmak üzere aşağıdaki okuma amaçlarını (Tablo 3-2) göz önünde bulundurmak gerekmektedir:

<p>Okumanın Amacı</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Metnin alıcısını belirlemek ▪ Metin türü ve biçimini incelemek ▪ Ana fikir ve destekleyici düşünceleri ortaya koymak ▪ Yazarın tutumu ve konuya yaklaşımını algılamak ▪ Metindeki işlevsel yapıların analizi ▪ Zamirler ve yerine zamir gelen isimlerin analizi ▪ Konuyla ilgili kelimeler ve anlamları ▪ Paragraf yapısını ve cümle akışını incelemek ▪ Düşüncelerin ilişkilerini analiz etmek ▪ Metinle ilgili çıkarımda bulunmak ▪ Metindeki önemli gerçekleri ve düşünceleri özetlemek <p>Yazmanın Amacı</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Alıcıya göre kesit ve akışını belirlemek ▪ Söz bilim işlevini ifade etmek (tanımlama, açıklama, betimleme, ...) ▪ Yazma türüne göre içeriği ve amacı düzenlemek ▪ Bilgileri biçimlendirmek ▪ Ana fikri belirtmek ▪ Akademik kavramları tanımlamak ▪ Paragraflar oluşturmak ▪ Anlaşılabilir cümleler kurmak ▪ Söylem işaretleri ve bağlaçlar kullanmak ▪ Metin tutarlığını sağlamak (zamir ve tekrar) ▪ Diğer yazarların çalışma sonuçlarından faydalanmak ve onlara atıfta bulunmak
--

Tablo 3-2: Akademik metin okuma ve yazma amacı

Bahsedilen akademik yazma amacı doğrultusunda öğrencilerin yazmada şu önemli hususlara dikkat etmeleri gerekmektedir:

- Metni tanımlama: amacı belirleme
- İçeriği tanımlama: hangi içeriğin hangi konuyla ilgili olduğu
- Okuyucu kiltlesini tanımlama: okurun konuyla ilgili deneyimleri, ihtiyaçları ve beklentilerini ortaya koyma
- Metin biçimini tanımlama: metnin genel yapısını ve biçimini düzenleme
- Dilbilimsel yapıları belirleme: yapıların işlevsel kullanımını belirleme

3.7.2. Süreç Odaklı Uygulamalı Yazma

Yazılı anlatımın okur tarafından doğru ve eksiksiz anlaşılması için, akademik düşünceleri ifade etmede öncelikle söz varlığı, sözcük seçimi ve bu sözcüklerin bağlam içerisinde doğru kullanımı, hedef dilin söz dizimi kurallarına göre cümle biçimi, cümlelerden oluşan paragrafların düzeni ve bütünlük taşıma niteliği ve paragraflardan oluşan metnin yapısının yazım kurallarına uygun olması gerekmektedir. Böylelikle yazma esnasında birden fazla bilişsel süreç söz konusudur. Yazma becerisinin öğretilirken ve değerlendirilirken süreç odaklı olması daha faydalı olmaktadır. Lisansüstü düzeyde öğrencilerin bu becerileri başarılı ve yeterli bir şekilde edinmiş olmaları beklenmektedir. Ancak ne yazık ki öğrenciler ana dillerinde bile eğitim yetersizliğinden ve yazmaya yeterince önem verilmemesinden kaynaklı olarak yazma becerisinde oldukça güçlük çekmekte. Demirel ve Şahinel (2006, s. 111) yazma eğitimi yönteminin temel ilkesinin “yazdırmak” olduğunu ifade etmiştir. Araştırma sonuçlarına göre düzenli yazma alışkanlığı ile yazma başarısı arasında olumlu bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır (Özbay ve Zorbaz, 2012; Tekşan, 2001). Dil öğretiminde, öğrencilerin düzenli yazma alışkanlığı kazanmaları onların yazılı anlatımlarının gelişmesini önemli biçimde etkilemektedir.

Öğrencilerin anlatım becerilerinin tutarlı bir biçimde gelişmesi, paragraf düzeyinde yazma eğitimi ile mümkün olabilmektedir. Bu sayede öğrenciler, planlı anlatım becerisini yazma süreçlerinin işletilmesiyle geliştirebilmektedir. Öğrencilerin bir konu

hakkında yazı yazmak için planlama yapıp taslak oluşturmaları, ön yazma yapıp öğretmene sunarak dönütler almaları, onların planlı yazma becerisini geliştirmelerini sağlayabilecektir.

Paragraf, düz yazının ve planlı anlatımın önemli birimlerinden biri olarak belli bir yapı ve biçim çerçevesinde oluşturulmalıdır. Wenyu ve Young'a (2008) göre taslak oluşturup plan hazırlayan öğrenciler düşüncelerini düzenleyip ilişkilendirmekte daha az sorun yaşamaktadır. Yazma sürecinde planlama kapsamında metinlerin kaç paragraftan oluşacağı, her paragrafın konu içeriği belirlenir, taslak metin yazılır, taslak metni öğretmen okur, içerik hakkında yorumlar yapar, öneriler sunar. Düzetlemeler tamamlandıktan sonra son yazının gelişimi değerlendirilebilir ve öğrencilerin zayıf noktalarını geliştirmeleri için ödev verilir (Raimes, 1983, s. 14). Planlı yazma, yazarın aktarmak istediği bilgileri daha etkili ve net açıklamasına yardımcı olur. Bunun yanı sıra, okurun da yazarın düşüncelerini daha kolay anlamasını sağlar. Yazar bilgileri sunarken belirli biçim ifadeleri dikkate alır ve paragrafları onlara göre yapılandırır. Her paragrafta ana fikir, destekleyici cümleler ve yazarın tutumu ve yaklaşımı yer alır. Yazar, bütün bu unsurlarla birlikte uyumlu bir biçimde nitelikli bir paragraf oluşturur.

Oluşturulan paragrafı öğretmen gözden geçirir ve düzeltme önerilerinde bulunur. Öğretmen ayrıca eğitim süresince öğrencilere sürekli ihtiyaç analizi yapıp eğitim programında düzeltmelere gider ve ihtiyaçlar doğrultusunda ders araçları geliştirip bireysel farklılıkları dikkate alarak öğrencilere sunar. Bu nedenle, akademik yazma eğitimi ne kadar küçük gruplar şeklinde yapılırsa öğrenci-öğretmen etkileşimi o kadar güçlü olmakta ve bireysel farklılıklar öğretmenin odak noktası olabilmektedir.

3.8. AKADEMİK YAZMA ÖĞRETİMİ

3.8.1. Akademik Yazma Eğitimi ve Ders Malzemeleri Nasıl Olmalıdır?

Akademik yazma eğitimi programının genel amacı ana fikir, destekleyici düşünce ve geçişleri geliştirip paragraf düzeyinde etkileyici bir metni bütün olarak yazmaya yönelik destek sağlamaktır. Bu konuda akademik metin örneklerini çözümleyerek onlardan faydalanmak yazma becerisini geliştirmeye katkıda bulunmaktadır. Bu eğitim

kapsamında, öğretmen akademik yazma amacına uygun çeşitli metinleri seçip ders malzemeleri hazırlar ve öğrencilerin akademik dili başarılı bir şekilde öğrenmelerini sağlamaya ilişkin çok dikkatli planlama yapar. Öğretmen rolü bir yönlendirici ve kolaylaştırıcı olarak akademik yazma eğitiminde oldukça önemlidir.

Öğretmen, akademik dil becerileri geliştirmeye yönelik grup tartışmaları ve çalışmaları yaptırılmalı, konuya özgü ders malzemeleri geliştirmeli ve not alma, özet çıkarma gibi etkinlikler uygulamalıdır. Akademik yazma becerisini geliştirmede faydalı olabilecek ve ders malzemelerinde yer verilebilecek diğer etkinlikleri şu şekilde sıralayabiliriz:

- Verilen cümlelerdeki sözcük ve yapıları değiştirerek yeniden yazmak
- Verilen sözcüklerle cümle yazma gibi kontrollü yazma çalışmaları yapmak
- Basit cümleler yazıp yapısını zenginleştirmek
- Akademik bir metindeki düşünceleri eleştirip yorumlamak
- Makale okumak ve farklı çalışmalardan elde edilen sonuçları karşılaştırmak
- Grup veya bireysel şekilde standart bir örnek yazılı anlatımı incelemek
- Akademik metnin paragraflarına başlık yazmak
- Grafik, şema ve istatistik yorumlamak

Akademik yazma eğitimi kapsamında, akademik metinler ve makaleler okunur, konu hakkında tartışma ve çeşitli akademik metinlerin çözümü yapılır, işitsel ve görsel araçlardan faydalanılır, grup ve bireysel yazma ve araştırma çalışmaları yapılır. Öğretmen her aşamada öğrencilere rehberlik eder. Öğrencilerin ihtiyacı ve akademik yazma eğitiminin amacı doğrultusunda öğretim programı ve ders malzemeleri geliştirirler.

Geliştirilen ders malzemelerinde yukarıda bahsedilen akademik yazma etkinliklerine ve her paragraf türüne özgü kalplaşmış ifadeler, sözcükler ve bağlaçların işlevsel kullanımına da yer verilmelidir. Öğrencilerin ilgili oldukları bilim dalından paragraf çeşitleri ve her metin türlerinden örnekler olması gerekir. Ayrıca, çizgiler, şemalar, resimler ve grafikler soyut olarak anlatılan bazı kavramların ya da yapıların daha kolay anlaşılmasını sağladığından ders kitaplarında kullanımı, tek tek anlatılan durumların

genel bir bütünlük içinde görülmesini sağlamaktadır. Akademik yazma amacıyla hazırlanan ders malzemesinde işlevsel akademik yapıların dil bilgisine de yer verilmesi gerekmektedir. Çünkü akademik yapılar konusunda nitelikli bir işlevsel dil bilgisi kaynağı bulunmamaktadır.

Yazma eğitimi programına ek olarak, öğrencilere bilimsel araştırma yazma ve istatistik yorumlama konusunda üniversitelerin araştırma merkezlerinde örgün veya uzaktan teknoloji destekli Moodle sistemi üzerinden destekler sağlanabilir veya bu konularla ilgili birinci sınıfta seçmeli veya zorunlu dersler konulması şeklinde planlama yapılabilir.

3.8.2. Akademik Yazmada Öğrenci ve Öğretmenin Rolü Nedir?

Okuma yapmak, yazma becerisini geliştirmeye katkıda bulunmaktadır ve yazma, dil öğretim programlarına da dâhil edilmelidir. Öğretmenlerin de bu konuda nitelikli bir eğitim planlaması ve ders malzemesi geliştirip öğrencilere öğrenim süresi boyunca çeşitli akademik metinler üretme konusunda uzmanlaşana kadar destek olmaları gerekmektedir. Öğretmen, sürekli ihtiyaç analizi yaparak rehber gibi öğrencilere çeşitli metinler yazma konusunda destek vermekle yazma öğretiminde çok önemli rol oynar. Böylece, öğretmen öğrencilere eleştirel bir bakış açısı kazandırıp yazmadan önce planlama kapsamında, bağlam ve okurun beklentisi doğrultusunda çeşitli metinlerin özelliklerini ve alanına yönelik akademik yazmanın amacını tanıtır.

Öğretmen eğitim süresince öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda amaca uygun süreci yapılandırır. Böylece yazma öğretim programının temelini oluşturur. Öğrencilerin yazma sürecinde eğitimin amacına ve kazanımlara ulaşmaları öğretmenin bu süreçte tercih edeceği öğretim yöntemleri ve tekniklere ve bunları etkili bir şekilde uygulamasına bağlıdır (Tağa ve Ünlü, 2013). Her zaman öğrencinin akademik ihtiyacına, seviyesine ve bilim dalına yönelik uygun bir program geliştirilmelidir. Sonuç olarak, yazma eğitiminin daha etkin ve kalıcı olabilmesi için öğrenci merkezli etkinliklere, yöntemlere ve ders araçlarının geliştirilmesine öncelik verilmelidir.

Öğrenci de yazma eğitiminin temel ilkesi ve öğretimin odak noktasıdır. Öğrenci, öğrenim sürecinin her aşamasında ihtiyacını ortaya koyma, etkinliklere katılma,

planlama yapma ve öz düzenleme sorumluluğunu taşımakta olup karmaşık öğretimsel işlerle öğrenim sürecinde zihinsel yeteneklerini geliştirmeye zorlama yoluyla aktif bir öğrenme sürecini gerçekleştirir. Bu süreçten sonra öğretmenin, öğrencilerin gelişimlerini sürekli takip etmesi gerekmektedir (Açıkgöz, 2011).

3.8.3. Akademik Yazmada Öğrenci İhtiyaçları Nerlerdir?

Lisansüstü öğrencilerin akademik yazma becerilerini geliştirmesi, akademik başarısını arttırmasını sağlar. Öğrencilerin yazma geliştirme sürecinde öğretmenin rolü bir yönlendirici ve rehber olarak oldukça önemlidir ve öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda program içeriğini ve ders malzemelerini tasarlar. Lisansüstü öğrencilerin akademik yazma konusunda şu alt becerileri edinmeleri beklenir:

Yazma öncesi

- Konu seçmek
- Kaynak taraması yapmak
- Sorun bildirmek
- Hedef kitleyi belirlemek
- Taslak planı hazırlamak
- Beyin haritası yapmak
- Araştırma sorularını belirlemek
- Nitelikli bir araştırma modeli ve yöntem seçmek
- Fişleme yapmak veya not almak
- Metindeki önemli bilgileri diğer bilgilerden ayırmak

Yazma evresi

- Metni özgünleştirip özetlemek
- Metin yazarına göndermede bulunmak
- Her paragrafın ana fikrini seçmek
- Metin türüne ve alıcıya uygun biçimde yazmak
- Metin bütünlüğü sağlamak için fikirler arasında bağlaç kullanmak

- Ana fikir sonrası destekleyici cümleler yazmak ve örneklendirmek
- Alıntı yapılan özgün yazının anlamını bozmadan araştırmaya aktarmak
- Verileri toplamak ve yorumlamak
- Sonuçları eleştirel bir şekilde değerlendirmek
- Araştırmadaki önemli bilgileri içeren kısa bir özet yazmak

Yazma sonrası

- Gözden geçirmek
- Düzeltmek
- Son yazma
- Paylaşmak

Araştırma sürecinin ilk aşaması olarak konu seçimi oldukça önemlidir. Araştırma alanı ile ilgili araştırmacı karıştırdıkları önemli sorunları aklına geldikçe bir fiş üzerine kaydederek daha sonraki çalışmalarında yararlanmak üzere hazırlar ve etik kurallara uygun olarak problemi seçer, problemin önemini ortaya çıkarır, amaç belirleme öncesi konuyla ilgili faydalanabileceği kaynakları araştırır, söz konusu problemi hangi yönleri ile ve nasıl inceleyeceğini belirler, aday konulardan alan yazın taraması yapar, değerlendirme yaparken diğer araştırmacıların çalışma sonuçlarına başvurur ve probleme yönelik çözümler sunar. Konu seçimi sonrası problem değişkenleri tanımlanır ve aralarındaki olası değişkenler belirlenir.

Bu bağlamda, eleştirel, bilgi aktaran, etik değerlere uygun, bilim dalı ile ilgili sorun kurgulayan, sorunlara mantıklı yöntemlerle çözüm üreten, akademik bakış açısını yansıtan, akademik üsluba uygun metinler oluşturan, grup çalışmaları ve disiplinlerarası çalışmaları gerçekleştirip akademik çalışmalar yapan, alanla ilgili sürekli güncel bilgileri takip edip kendini uzmanlık düzeyinde geliştiren, uzman bilgilerinden yararlanarak yeni düşünceler ve çözümler ortaya koyan ve paylaşımında bulunan alan uzmanları yetiştirmek, akademik yazma eğitim programının önemli hedefleri arasındadır.

3.8.4. Akademik Yazmada Dil Bilgisi ne Derece Önemlidir?

Akademik amaçlı dil öğretiminde öğrencilerin hedef dilde yeterli dil bilgisine sahip olmaları oldukça önemlidir (Cook, 1996, s. 177). Öğrencilerin akademik düzeyde uygun ve doğru biçimde cümle yapılarını ve ekleri kullanabilmeleri akademik yazmadaki başarılarını doğrudan etkilemektedir.

Dil bilgisi öğretiminde işlev oldukça önemlidir çünkü öğrenciler iş veya akademik ortamda bu dilsel öğeleri kullanmaktadır. Akademik yazmada öğrencilerin dil bilgisi kurallarını işlevleri ile birlikte öğrenmeleri esas olup cümle yapılarının ne anlam taşıdığını ve hangi durumları ifade etmek için kullanıldığını bilmeleri lazımdır, ama ne yazık ki hazırlık derslerinde sadece dil bilgisi kuralları öğretilip örnek cümleler verilmekte ve yazma eğitimine yönelik alıştırmalar çok yetersiz veya çoktan seçmeli sorular şeklinde olmaktadır. Akademik cümle yapılarının işlevlerinin daha iyi anlaşılabilmesi için sözcükler gibi bağlam ve metin içerisinde verilmesi nitelikli öğrenilmesini sağlamaktadır veya bu amaç doğrultusunda okuma metinlerinin dil bilgisi ve cümle yapısı açısından incelenmesi gerekmektedir.

Yazmayla birlikte dil bilgisi kurallarının da eğitimi verilebilmektedir. Böylelikle, dil bilgisini öğrenmek amaç olmakta, öğrenciler düşüncelerini ifade etmek için dil bilgisi kurallarından faydalanmaktadır. Örnek olarak öğrenci, yazma esnasında fiil kiplerini kullanmayı öğrenecek ve bu kiplere üreteceği metin türüne göre karar verecektir. Bu yöntemde, yazmanın bir parçası olarak dil bilgisi yapılarının kullanım nedenleri ve etkili olarak nasıl kullanılabileceği öğretilecektir. Bazı yapıların belli iletişimsel kullanımı olmaktadır; öğrenciler, ihtiyaçları doğrultusunda bu kullanımları öğrenebilmektedir.

Öğrenci hatalarının her zaman çok değerli bir ders malzemesi olarak değerlendirilmesi gerekir. Bunlar öğretmen için önemli bir değerlendirme ve planlama aracıdır. Ekler, edatlar, edat grupları, bağlaç kullanımı ve fiil kipleri öğrencilerin en fazla sorun yaşadıkları dil bilgisi kuralları olduğundan onların öğretimi çok önemlidir ve öğrenciler yazı yazarken konuyla ilgili düşünceleri ile birlikte dil bilgisi kurallarına da odaklanmalıdır. Diğer taraftan, bir akademik yazmanın başarılı olup olmadığını her zaman cümle yapılarının dil bilgisi kurallarına uygun olması belirlemez. Bu tür yazılı anlatımda dil bilgisel öğelerin ötesinde olan paragraf biçimi ve amaca uygun metin türü

akademik yazmayı tutarlı bir bütün olarak nitelendirir. Sonuç olarak, dil bilgisi kurallarının metin odaklı bağlam içerisinde, işlevsel ve öğrenci ihtiyacı odaklı verilmesi gerekmektedir.

3.8.5. Akademik Yazmada Değerlendirme Teknikleri Nasıl Olmalıdır?

Değerlendirme tekniğinin öğrenci başarısına olan etkisi her zaman tartışma konusu olmaktadır. Hyland'e göre öğrencilerin yazılarını direkt düzeltmekten veya puanlandırmaktan ziyade düzeltmek üzere öneriler verilmesi daha etkili ve öğretici olmaktadır (2006, s. 103). Araştırmalara göre "geri bildirim"ın faydalı olabilmesi için birkaç farklı yöntem uygulanması gerekir. Ayrıca öğrencinin yanıtı ve tepkisi için fırsat verilmelidir (Brinko 1993). Bu uygulamalardan en yaygın olanı "yazma sunumu"dur; yazı üzerine öğrenci-öğretmen etkileşimi tartışma şeklinde gerçekleşmektedir ve öğrencinin ifade etmek istediği anlam ve yorum odaklı bir yöntemdir (bk. Rahimi, 2009; Hartshorn, 2008; Chandler, 2003 ve Fazio, 2001). Bu yöntem, öğretimi ve öğrenimi olumlu etkilemektedir. Öğretmen öğrenciyle olan diyalogu sayesinde öğrencinin çeşitli kültürel, eğitsel ve yazma ile ilgili olan ihtiyacını inceleme, anlamını algılama ve yanlışlarını düzeltme imkânı bulmaktadır ve aynı anda değerlendirme de yapılmaktadır. Bu sayede, öğrencide eksikleri ve bildiklerine yönelik farkındalık oluşup özerkliğini geliştirmiş olmaktadır. Böylece, öğretmen onlara yazılı anlatımın düzeltilmesiyle ilgili alternatif plan ve yazılı geri bildirim üzerine soru sorma olanağı sağlamaktadır (Hyland, 2000). Bu tür yazma sunumunun elektronik ortamlarda, e-posta veya sohbet gruplarında gerçekleşmesi mümkün olabilmektedir. Öğretmenin dönütü yazmada önemli bir rol oynamaktadır ve öğrenci tekrar aynı hatayı yapmaktan kaçınıp kendisi öğretiminden sorumlu olmakta, bu yönden kendi öğretimine katkıda bulunmaktadır.

3.9. AKADEMİK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE TEKNOLOJİ KULLANIMI

“Teknoloji tek başına bir yöntem değildir fakat yaklaşım ve yöntemleri desteklemek için kullanılacak çok yararlı bir kaynaktır.”

Her eğitim programında, öğrencilerin her zaman bireysel çalışma yapabilecek kaynaklara kolaylıkla erişebilmeleri, onların başarısını arttıracaktır. Bu anlamda, teknoloji kullanımı, eğitimin daha etkileşimli olmasını sağlamaktadır; grup çalışma ağları, çevrim dışı dil bilgisi anlatımı video dersleri ve alıştırmaları, bireysel erişim merkezi gibi Moodle uygulamaları, e-posta ve sohbet grupları üzerinden akademik yazılar yazıp paylaşmak, tartışıp değerlendirmek, çevrim içi tartışmalar yapmak ve bilgi paylaşımında bulunmak öğrencinin akademik yazma başarısını doğrudan olumlu yönde etkileyecektir.

Webinar, Skype, Adobeconnect Pro, Team Viewer gibi ücretsiz uygulamalar çevrim içi iletişim ve elektronik sunum sistemi şeklinde ses, ekran ve dosya paylaşımı olanağı sunmaktadır. Öğrenciler sözlü veya yazılı mesaj şeklinde elektronik ortamda sınırsız iletişim sağlayabilmektedir. Böylece, farklı ülkelerden ve farklı kültürlerden insanlar eş zamanlı uygulama üzerinden iletişimde bulunup iletişim, etkileşim, yorum, eleştiri ve tartışma becerilerini geliştirebilmektedirler.

Teknoloji sayesinde, birleşik öğretim, yeni bir eğitim yöntemi olarak öğrencilere hem örgün bir şekilde sınıf ortamında hem de uzaktan çevrim içi ders yapma olanağı sunmaktadır. Bu yöntem, yüz yüze etkileşimi artırmaktadır ve öğrencilerin öğretmen ve arkadaşlarıyla ders haricinde de irtibatta olmasını sağlamaktadır (Adas, Dana ve Bakir, 2013, s. 255-256). Birleşik öğretim yöntemi konusunda birçok araştırma yapılmıştır. Araştırmalar üniversite öğrencilerinin başarısını olumlu bir şekilde etkilediğini desteklemiştir (bk. Boyle vd., 2003; Dowling vd., 2003; Dziuban vd., 2004). Öğrenciler ders saati haricinde çevrim içi metinler okumak ve çalışmakla geleneksel yöntemlerle çalışan öğrencilere göre sınavlarda daha çok başarılı olmaktadır. Öğrencilerin 7/24 ek kaynaklara ulaşabilmesi öğretmenden bağımsız bir şekilde öğrenimin gerçekleşmesini sağlamaktadır. Öğrenciler sınıf arkadaşlarının ve diğer öğrencilerin yazılarına,

makalelere ve bilimsel dergilere ulaşabilmekte ve yazılı anlatımlarını tartışarak değerlendirebilmektedirler. Öğrenciler ayrıca ders konusuyla ilgili videolara da ulaşabilmektedir, ayrıca sınırsız izleme hakları vardır. Bu yöntem, bu şekilde Moodle gibi uygulamalar ile desteklendiği takdirde daha da yararlı olabilmektedir. Öğrenciler dönem boyunca tüm kaynaklardan faydalanabilmektedir. Uygulama üzerinden öğretmen ders konuları ile ilgili, öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda sürekli görsel ve işitsel araçlar paylaşarak konuyla ilgili tartışma gerçekleştirebilmektedir. Bu sırada hiç zaman kaybı olmadan kağıt ve fotokopi masrafı yapmadan bilgileri ve paylaşımları düzenli güncelleyebilmektedir. Katılımcıların hepsi bu güncel bilgilere aynı anda erişebilmektedir.

Öğrenciler veya öğretmenler sohbet grupları aracılığıyla da bazen kaynak ve fikir paylaşımları yapmaktadır. Bazı e-posta veya sohbet gruplarında bireyler ilgi alanına göre ücretsiz üye olup elektronik ortamda sunumlardan faydalanabilmektedir. Benzer şekilde, tüm öğrencilerin ulaşabileceği, üniversitelerin ortak web sitesi olarak her fakültede ve her bilim dalına ve bölüme yönelik bilgiler ve kaynak paylaşımları için bir elektronik ortam olması ve alan uzmanlarından bağımsız bir şekilde aynı bilim dalından öğrenciler arasında da sohbet ve paylaşım imkânı olması akademik başarıyı ve motivasyonu arttırmaya ve akademik becerileri geliştirmeye büyük oranda katkıda bulunacaktır.

Çevrim içi yazma laboratuvarları (OWL), ücretsiz indirilebilir kaynaklara erişebilecek bir web sitesi olarak öğrenciler ve alan uzmanlarına dünya çapında hizmet vermektedir. Öğrenciler web sitesi üzerinden bazı alan uzmanı yazarlarına e-posta yoluyla ulaşabilmekte ve bazı yazarların elektronik ortamda video konferans programlarını takip edip sunumlarına katılabilmektedirler. Bu web sitesi, yazma süreci ile ilgili dil bilgisi, yazım kuralları, noktalama ve diğer akademik yazma APA kılavuzu, ders notları vb. ile ilgili çok değerli bilgiler ve kaynaklar ile öğrencilere destek vermektedir.

3.10. AKADEMİK YAZMA EĞİTİMİ PROGRAM ÖNERİSİ

Hem yabancı hem de Türk öğrencilerin akademik yazmayla ilgili en çok paragraf yapısı ve metin biçiminde ciddi sorunlar yaşadıkları yazılı anlatım incelemeleri ve onlarla yapılan görüşmeler sonucunda tespit edilmiştir. Bu yönde, akademik yazma eğitiminin paragraf düzeyinde bir eğitimle başlaması öngörülmektedir; paragraf oluşturma, paragraf çeşitleri, planlama, metin türü ve metin biçimi, makale yazma, düzeltme ve değerlendirme çalışmaları da yapılması gerekmektedir. Bu önerilen akademik yazma programı 100 saatlik eğitim kapsamında 10 haftada haftalık 10 saat eğitim şeklinde paragraf, metin ve akademik makale düzeyinde eğitim (Şekil 4-2), önce grup daha sonra bireysel çalışmalar şeklinde ilerlemekte olup aşağıdaki konuların sıralamasına göre verilebilmektedir:

3.10.1. Paragraf Düzeyinde Yazma

1. hafta: Öğrenci sorunları ve ihtiyaçlarını tespit etmek amacıyla deneme yazısı yazdırmak, akademik yazmayı ve amacını tanıtmak, paragraf yapısını anlatmak, zarf-fiil, adlaştırma, sıfat-fiil, fiil kipleri, edatlar ve ekler gibi akademik cümle yapılarını özetlemek.
2. hafta: Paragraf içerisinde tutarlık ve bağdaşıklık kurallarını tanıtmak, bağlaç kullanımını anlatmak ve paragraf çeşidine göre sınıflandırmak, paragraf içerisinde destekleyici ve tutarlı cümleler yazmaya yönelik grup çalışması ve bireysel çalışmalar yapmak.
3. hafta: Öğrenci hatalarını tespit edip geri bildirimde bulunmak, paragraf çeşitlerini ve yapılarını tanıtmak, paragraf çeşitlerinden örnekler üzerine grup çalışması ve bireysel çalışma yapmak, öğrencilerin sorunlarına yönelik dönüt vermek.

3.10.2. Metin Düzeyinde Yazma

4. hafta: Deneme yazısını tanıtmak ve örnek denemeler üzerine inceleme yapmak, denemedeki paragrafların yapısını (giriş, gelişme ve sonuç) anlatmak, deneme yazısı planlamak ve taslak oluşturmaya yönelik grup çalışması yapmak.

5. hafta: Belirli bir konu hakkında nitelikli giriş bölümü yazmaya yönelik tartışma ve grup çalışması yapmak, yazıları değerlendirmek ve öneriler vermek, paragraflar arası geçiş yapmayı anlatmak ve ona yönelik çalışmalar yapmak.
6. hafta: Bireysel deneme çalışması yaptırmak, akran düzeltmesi yaptırmak ve hatalar üzerine tartışmak, çeşitli yazıları anlatmak ve örnekler üzerine paragraf ve metin biçimlerini incelemek, bireysel olarak çeşitli yazılar yazdırmak.

3.10.3. Akademik Makale Yazma

7. ve 8. hafta: Akademik makale sürecini tanıtmak: etik kurallara uygun konu seçme, araştırma sorununu tespit etme, yazma planı oluşturma, kaynak taraması (fişleme ve not alma teknikleri), yöntem konusunda karar verme, veri toplama ve yorumlama yöntemlerine yönelik grup çalışmaları yapmak.
9. ve 10. hafta: Akademik yazı türlerini tanıtmak ve örnek akademik makalenin yapısını ve bölümlerini incelemek, metin içinde diğer çalışma sonuçlarını bir araya getirmek, karşılaştırmak ve onlara atıfta bulunmaya dikkat çekmek, intihal yapmamak için özetleme ve yorumlama becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapmak.



Şekil 3-2: Akademik yazma eğitim aşamaları

SONUÇ VE ÖNERİLER

Dil öğretim teorilerinin çoğunda genellikle yazma becerisinden çok iletişimsel beceri olarak konuşma becerisine önem verilmiştir. Ancak son yıllarda dil öğretiminde yazma becerisi de önemli bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkmaktadır. Akademik yazma hem ana dilde hem ikinci dilde zor olmasının yanı sıra öğrencilerin akademik başarısı için diğer becerilerden daha önemlidir. Üniversite öğrencileri dersi dinlerken not alma, okudukları metinlerden özet çıkarma, ödev yapma, yazılı sınavda ve araştırmada yazma becerisine sürekli ihtiyaç duymaktadırlar.

Lisansüstü düzeyde öğrencilerin akademik ortamda yazılı veya sözlü olarak düşüncelerini nitelikli ve anlaşılır bir biçimde ifade edebilmeleri, sağlıklı bir şekilde bilgi paylaşımında ve etkileşimde bulunmaları beklenmektedir. Bu beklentiler doğrultusunda, yabancı ve yerli öğrencilerin akademik ortama geçiş yapmadan önce alana yönelik ihtiyaçlarını karşılayacak bir eğitim programı düzenlenmesi öngörülmektedir.

Bu amaca yönelik çalışma beş aşamadan oluşmaktadır. Çalışma kapsamında yabancı ve Türk öğrencilerin akademik Türkçede yazma sorunları ele alınmıştır. Bu bağlamda öncelikle eğitim dili İngilizce olan üniversitelerin akademik İngilizce eğitim programı politikaları ve ders programları ve program içeriği incelenmiştir. İkinci aşamada akademik dergilerden makaleler taranarak akademik dilin temel özellikleri ortaya konulmuştur. Bir sonraki aşamada ise yabancı ve Türk öğrencilerin ödevleri, makaleleri ve tezleri belli ölçütler çerçevesinde incelenmiştir. Çalışmanın verisi olarak öğrencilerin yazılı anlatımlarının incelenmesi, akademik yazmadaki sorunlarının ve ihtiyaçlarının tespit edilmesi açısından önem taşımaktadır. Dördüncü aşamada akademik dil sorunlarıyla ilgili öğrenciler ve alan uzmanlarıyla görüşme yapılmıştır. Daha sonra akademik Türkçe eğitimi veren üniversitelerin ve YTB'nin burslu öğrencilere sunduğu eğitim programı ve ders malzemeleri incelenmiştir. Öğrencilerin yazma sorunları ve ihtiyaçları doğrultusunda eleştirel okuma ve uygulamalı yazma süreci yöntemleri tartışılmıştır. Bu çerçevede dördüncü bölümde üniversite öğrencilerin akademik yazma becerilerini bilinçli olarak geliştirmeye yönelik öğrenci odaklı üç aşamadan oluşan teknoloji destekli bir eğitim programı önerilmiştir. Böylece akademik Türkçe öğretim

program içeriği ve müfredat hazırlanmasında bu çalışmanın sonuçları kullanılabilir.

SONUÇ

Ölçme değerlendirme araçları olarak yazılı sınavlar, sunumlardan not alma, akademik metni okuma ve özetleme, laboratuvar ortamında yapılan bir deneyi rapor hâline getirme ve sunum öncesi taslak oluşturma gibi uygulamaların hepsi yazma şeklinde gerçekleştirilmektedir. Türkçe hazırlık derslerinin bu konuda yetersizliği öğrencilerin akademik başarısını ve öz güvenini etkilemektedir. Çalışmada görüldüğü gibi lisansüstü bazı Türk öğrenciler de benzer şekilde, özellikle akademik yazma konusunda ciddi sorunlar yaşamaktadır. Bu yüzden üniversite öğrencilerinin hazırlık dersi sonrası alana yönelik akademik becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Özellikle lisansüstü düzeyde olan öğrencilerin, eleştirel okuma, yorumlama, akademik düzeyde düşüncelerini yazılı ve sözlü ifade etme, akademik araştırma yapma vb. becerilerini geliştirmeleri beklenir.

Çalışmada akademik İngilizcenin eğitim programı esas alınmıştır çünkü akademik İngilizcenin geçmişi 1980'li yıllara dayanmaktadır. Ayrıca öğrencilerin akademik dil sorunlarına yönelik çok sayıda alan yazı ve araştırma bulunmaktadır. Akademik İngilizcede öğrenci ihtiyaçlarına yönelik pek çok ders kitabı, işitsel ve görsel araçlar, elektronik ortamda açık erişimli kaynaklar bulunmaktadır. Bu yüzden çalışma kapsamında toplam beş üniversitenin akademik İngilizce eğitim programı incelenmiştir. İncelemede görüldüğü gibi bütün üniversitelerde yerli ve yabancı öğrencilere dil yeterlik seviyelerine göre zorunlu ortak akademik İngilizce veya akademik yazma eğitimi verilmektedir. Bu programlar üniversite öğrencilerine alana yönelik etkili bir iletişim sağlamaları için katkıda bulunmaktadır. Akademik yazma eğitimi öğrencilere nitelikli bir akademik metin oluşturup akademik ortamlarda bilgi paylaşımında bulunmalarına destek olmaktadır.

Öğrencilere akademik metin oluşturma eğitimini vermeden önce akademik metnin temel özelliklerinin tanıtılması gerekmektedir. Bu nedenle, çalışmada toplam 9 dergiden 23 akademik makale seçilip tarama yoluyla akademik dilin ve akademik metnin temel özellikleri belirlenmiştir. Sosyal bilim alanlarından seçilen bu makaleler Türkçenin

yapısal, anlamsal ve biçimsel özellikleri açısından incelenmiştir. Akademik bir metinde cümlelerin anlaşılabilir, düz anlamlı ve net olması, bağdaşıklık, tutarlık kurallarına uygun olması, nesnellik, işlevsellik, okur merkezli, içerik odaklı, geçerli ve güvenilir olması ortaya konulmuştur. Akademik yazılı anlatımda sözcükler dikkatle seçilmelidir, düşünceler açık ve net bir şekilde ifade edilmelidir, metin hem cümle hem paragraf düzeyinde tutarlı olmalıdır.

Akademik dergilerden elde edilen bu özellikler doğrultusunda yabancı ve Türk öğrencilerin ödev, makale ve tez çalışmalarının ham nüshası incelenmiştir. Öğrencilerin yazılı anlatımları söz varlığı açısından incelendiğinde, soruna en çok sözcük yazımında, kullanımında ve terimlerde rastlanmıştır. Yabancı öğrencilerin noktalama ve dil bilgisinde yaşadıkları en temel sorunları eklerin eksik veya gereksiz kullanımı, zaman kiplerinin yanlış kullanımı, anlamı bozuk veya yapısı düşük olan cümleler, sıfat-fiil, zarf-fiil, adlaştırma, edat grubu ve zamir kullanımında yanlışlıklar olarak tespit edilmiştir. Böylelikle öğrenciler akademik düzeyde düşüncelerini ifade etmekte güçlük çekmektedirler. Öğrencilerin bu tür sorunlarının giderilmesi ve farkındalık yaratılması için yazılarına düzenli olarak öğretmen veya akranların tarafından dönüt verilmesi gerekmektedir.

Bir dilin yabancı dil olarak öğretilmesi sürecinde temel dil becerilerinin yanı sıra kültürel özellikler de önemli bir rol oynamaktadır. Dilsel özellikler bakımından bir dilin hedef dil ile olan benzerliği ve yakınlığı hedef dili öğrenmek için öğrencilere kolaylık sağlarken öte yandan zorluklara da yol açabilmektedir. Yani ana dilindeki benzer ve aynı kökten olan sözcükler ve bazı yakın dil bilgisi kuralları olumsuz aktarımlara neden olabilmektedir. Yabancı öğrencilerin dil bilgisi sorunlarının temel kaynağı ana dil yapısının yanı sıra Türkçeye özgü dil yapısı ve dil bilgisi kurallarında güçlük çekmeleridir. Türk soylu öğrenciler ise, kendi dillerinde Türkçeye benzer kuralları olup farklı işlevleri olan yapılar konusunda yanlışlıkla kendi dillindeki kuralları uyguladıklarından Türkçe dil bilgisi konusunda yanlışlar ortaya çıkmaktadır.

Yazılı anlatımlar, paragraf ve metin yapısı açısından incelendiğinde hem Türk hem yabancı öğrencilerin zorluklar yaşadığı görülmüştür. Ayrıca paragraf yapısında ve akademik metin biçiminde de hem yabancı hem Türk öğrencilerin akademik yazma sorunlarının giderilmesi gerekir; düşüncelerini akademik düzeyde ifade etme, mantıklı

bir şekilde sıralama, destekleme veya örneklerle açıklama, bağlaç kullanma, yorumlama ve eleştirme konusunda yaşanan sorunların giderilmesi ancak nitelikli bir akademik yazma eğitimi ile mümkün olabilmektedir. Öğrencilerin akademik yazmadaki sorunlarının çoğu diğer dillerden çeviri yapmakta zorlanmaların meydana gelmesiyle ortaya çıkmıştır. Ayrıca hem Türk hem yabancı öğrenciler akademik üsluba uygun olmayan, konuşma dilinden ifade biçimleri kullanmışlardır.

Türk ve yabancı öğrencilerin metin biçimi ve içerikle ilgili sorunlarında da benzerlikler bulunmaktadır. Akademik bir makale, araştırma sorununu sunar, yöntemi ayrıntılı bir şekilde belirtir, belli bir yaklaşımla bu sorunu ele alıp inceler ve sonucu ortaya koyar, bu sonuçlarla ilgili yeni bir tartışma ortamı hazırlar. Bazı öğrencilerin yazdıkları metinler içerik açısından akademik makalenin niteliklerini taşımamaktadır. Sorun, yöntem ve bulgular bölümleri hakkında yeterli bilgiye yer verilmemiş olup araştırma amacına uygun değildir. Araştırmacı makalede sorunla ilgili sadece yapılan çalışmaları özetleyip çalışmada doğrudan katkıda bulunmamıştır veya kendi yaptığı çalışmayı daha önce yapılan araştırma sonuçlarıyla yeterince desteklememiştir. Bu şekilde oluşturulan metinler alıcının beklentilerini karşılamamaktadır. Öğrencilerin yazılı anlatımlarının incelenmesi, alan uzmanları ve öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme sonucuna bakarak, öğrencilerin akademik ihtiyaçlarına uygun akademik yazma eğitimi verilmesi gerektiği bir ihtiyaç olduğu ortaya çıkmıştır. Toplam 12 yabancı ve Türk soylu, 5 Türk öğrenci ve 5 alan uzmanı katılımıyla gerçekleşen görüşmelerde öğrencilerin lisansüstü düzeyde akademik dil sorunları, ihtiyaçları, güçlükleri, öz yeterlikleri, çalışma yöntemleri ve tavsiyeleri hakkında sorular sorulmuştur. Sosyal bilimlerin farklı alanlarında eğitime devam etmekte olan ve mezun öğrenciler görüşmeye katılmıştır. Hem öğrenciler hem alan uzmanları, öğrencilerin, en çok yazma becerisinde zorluk çektiklerini dile getirmişlerdir.

Görüşmeden elde edilen sonuçlar, öğrencilerin yazılı anlatımlarının incelenmesi yoluyla ortaya çıkan sorunlarla örtüşmektedir. Fakat bazı Türk ve yabancı öğrenciler, yazma becerisindeki sorunların içerik, paragraf ve metin biçiminden ziyade sözcük, terimler ve dil bilgisi konusunda olduğunu düşünmektedirler. Türkçe hazırlık eğitimi kapsamında nitelikli yazma eğitimi verilmediğinden ve yazma değerlendirmesinde içerik, paragraf ve metin biçimi konusunda geri bildirim yapılmadığından öğrenciler farkında olmadan bu konularda hatalar yapmaktadırlar. Alan uzmanları, Türk ve yabancı öğrencilere

yazma becerilerini geliştirmeleri ve farkındalık yaratmaları için alana yönelik çeşitli metinlerden okuma yaparak farklı anlatım biçimlerinde düzenli yazma çalışmalarını yapmalarını, makale okuma ve özet çıkarmalarını tavsiye etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin sözlük ve yazım kılavuzlarından yararlanmaları sağlanmalıdır. Dil bilgisi ile ilgili akademik cümle yapıları içeren işlevsel dil bilgisi kitabının olmaması ve sadece kuralların öğretilmesi ile sınırlı kalınmasından kaynaklı sorunlar ortaya çıkmaktadır.

Özellikle yazma becerisi kazanımında öğretmen rolü çok önemlidir. Öğretmenin öğrenci hatalarına ilişkin geri bildirim ve önerilerde bulunması, yazma eğitimin en etkili parçası olarak bilinmektedir. Öğretmen, sürekli ihtiyaç analizi yaparak öğrencilere ilgi çekici ve motive edici çeşitli görsel-işitsel kaynak ve ders malzemeleri ile etkili öğretim yöntemleri uygulaması onların başarısına büyük oranda katkı sağlayacaktır. Diğer taraftan, yazma öğretiminin teknoloji destekli olması zaman ve mekân kavramını aşmaktan ziyade eğitimin daha etkileşimli olmasını sağlamaktadır. Bu sayede öğrenciler sınıf haricinde de sanal ortamda, sohbet gruplarında akranları ile birlikte bilgi, ders notlar, ders anlatım videoları ve kaynak paylaşımında bulunabilmektedirler. Öğrencilerin sınıf ortamı haricinde de güvenilir bilgi ve kaynaklara erişebilmeleri onların akademik başarısını doğrudan etkilemektedir. Dolayısıyla, öğrencilerin akademik yazma becerisini geliştirme hedefine ulaştırabilecek ve teknolojiyi nitelikli bir şekilde eğitime uygulayabilecek öğretmenlerin yetiştirilmesi öngörülmektedir.

Akademik Türkçe öğretimi, hazırlık programının B2 seviyesinden sonra iki farklı şekilde verilebilmektedir:

- 1- Alan uzmanları veya araştırma görevlileri tarafından her fakültenin araştırma merkezinde verilebilmektedir. Dolayısıyla, alana yönelik ve öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda akademik amaca uygun eğitim programı ve ders malzemeleri geliştirilmesi gerekmektedir.
- 2- Üniversitelerin Türkçe öğretim merkezlerinde tüm alanlardan öğrencilere ortak akademik yazma amacına uygun eğitim programı ve ders malzemeleri hazırlanıp özel yetiştirilen öğretmenler tarafından eğitim verilebilmektedir.

ÖNERİLER

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin akademik yazma becerisindeki yaşadıkları sorunların ve ihtiyaçların yanı sıra onlarla ve alan uzmanları ile gerçekleştirilen görüşme sonuçlarından yola çıkarak dördüncü bölümde akademik Türkçe yazma eğitim programı önerisine yer verilmiştir (s. 115). Ayrıca akademik yazma eğitime yönelik şu çalışmalar yapılabilir:

- ✓ Hem Türk hem yabancı öğrencilerin akademik yazma becerisini kazandırmak amacıyla uygulamalı paragraf yazma, akademik metin oluşturma ve işlevsel dil bilgisi için ders malzemeleri hazırlanmalıdır.
- ✓ Akademik Türkçe programı kapsamında lisansüstü öğrencilere mikrokonferanslar veya elektronik ortamda sunumlar düzenlenebilir.
- ✓ Üniversiteler tarafından akademik yazma eğitime yönelik ortak bir web sitesi tasarlanıp öğrencilerin dil bilgisi, akademik sözcükler ve ifadeler, alana yönelik terimler sözlüğü, akademik yazma kılavuzları, akademik makaleler ve dergiler, ders notları, konu anlatım videoları ve akademik sunumlara erişimleri sağlanabilir. Sohbet grupları gibi öğrencilerin de alan uzmanlarından bağımsız bilgi ve kaynak paylaşımında bulunabilmeleri gerekmektedir. Öğrencilerin alana yönelik akademik tartışmalar yapması, akademik araştırmaya yönelik çalışma önerisinde ve bilgi paylaşımında bulunması akademik başarısına katkıda bulunacaktır. Bu yüzden öğrenciler sınıf ortamı haricinde de akranları ve diğer araştırmacılarıyla etkileşimde bulunabilmelidir.
- ✓ Okuma ve yazma öğretiminde öncelikle ortak akademik söz varlığı ve terim öğretime özen gösterilmelidir.
- ✓ Öğrencilerin Türkçe dil bilgisi kurallarına uygun cümle kurabilmeleri için içerik temelli ders kitapları hazırlanmalıdır.
- ✓ Üniversitelerin araştırma merkezleri, lisansüstü öğrencileri akademik araştırma yapmaya teşvik etme amacıyla onlara destek ve hizmet vermelidir.
- ✓ Alan uzmanları ödev veya proje kapsamında öğrencilere grup veya bireysel araştırmaya dayalı çalışmalar vermelidir.

Bu çalışmada lisansüstü öğrencilerin sadece akademik yazma sorunları ve ihtiyaçlarına yer verilmiştir. Benzer bir çalışma kapsamında lisans öğrencilerin sorunları da ele alınabilir. Hatta öğrencilerin diğer akademik becerilerindeki sorunları için daha büyük araştırma evreniyle çalışma gerçekleştirilebilir. Daha çok katılımcıyla görüşme yapılabilir.

Bu çalışmadaki öğrenci sorunlarından ve ihtiyaçlarından yola çıkarak akademik yazma öğretimine yönelik eğitim programı, ders malzemeleri, kaynaklar ve ders içeriğinin öğrencilerin ihtiyaçları yönünde ve sorunlarını karşılayacak şekilde hazırlanması gerekir. Hatta çalışmadaki yöntemlerle akademik yazma eğitimi konusunda uygulamalı çalışma gerçekleştirip en etkili yöntemler hakkında tartışma yapılabilir.

Yabancı öğrencilerin yazmadaki dil bilgisi ve cümle yapısı hataları en çok kültürel altyapı ve ana dilden aktarımlarından kaynaklı olmaktadır. Bu yüzden farklı bir çalışmada öğrencilerin ana dilini dikkate alarak yazılı anlatımları öğrencinin ana dilindeki yapıları açısından incelenip karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir. Bu çerçevede Türk soylu öğrencilere yönelik ayrı çalışmalar gerçekleştirilebilir. Kültürlerarası karşılaştırma çalışmalarının yapılması iletişimin başarılı bir biçimde gerçekleşmesine katkı sağlar. Ayrıca Türk öğrencilerin akademik yazma sorunları bazında da çalışmalar yapılması gerekmektedir.

KAYNAKLAR

- Açık, F. (2008). Türkiye'de Yabancılara Türkçe Öğretilirken Karşılaşılan Sorunlar Ve Çözüm Önerileri. Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü “Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu”.
- Açıkgöz, K. Ü. (2011). Aktif Öğrenme. İzmir: Biliş Gelişim Coşkusu.
- Adas, D. and A. Bakir. (2013). Writing Difficulties and New Solutions: Blended Learning as an Approach to Improve Writing Abilities. USA: *International Journal of Humanities and Social Science*. 3(9), 254-266. Center for Promoting Ideas, www.ijhssnet.com.
- Afrin, Sh. 2016. Writing Problems of Non-English Major Undergraduate Students in Bangladesh: An Observation- Department of English, Stamford University Bangladesh, Dhaka, Bangladesh. *Open Journal of Social Sciences*, 4, 104-115. Published Online March 2016 in SciRes. <http://www.scirp.org/journal/jss> <http://dx.doi.org/10.4236/jss.2016.43016>
- Akalın, Ş. H. (2002). Atatürk Döneminde Türkçe ve Türk Dil Kurumu. TÜRK DİLİ. *Dil ve Edebiyat Dergisi*. Ankara: TDK Yayını. S. 1-58.
- Akbayır, S. (2011). Yazılı Anlatım: Nasıl Yazabilirim?. Ankara: Pegem Akademi, 46-47.
- Aktaş, M. (2009). Yabancı Dil Öğretiminde Yaratıcı Yazmanın Başarıya ve Yazılı Anlatıma Etkisi. *Dil Dergisi*. 145.
- Aktaş, Ş. ve O. Gündüz. (2008). Yazılı ve Sözlü Anlatım Kompozisyon Sanatı. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Al-Badi, İ. A. (2015). Academic writing difficulties of ESL learners. WEI International Academic Conference Proceedings. Spain, Barcelona.
- Al-Buainain, H. (2009). Students' Writing Errors in EFL: A case study. *Journal of Faculty of Education: University of Alexandria*, 19(1), 311-351.
- Alhaysony, M. (2012). An Analysis of Article Errors among Saudi female EFL students: A case study. *Asian Social Science*, 8(12). <http://dx.doi.org/10.5539/ass.v8n12p5>

- Al-Hazmi, S. A. & P. Scholfield. (2007). Enforced Revision with Checklist and Peer Feedback in EFL Writing: The example of Saudi university students. *Scientific Journal of King Faisal University*, 8(2), 237-267.
- Altenberg, B. and M. Tapper. (1998). The Use of Adverbial Connectors in Advanced Swedish Learners' Written English. *In Learner English on Computer* by Sylviane Granger, 1998. London: Longman.
- Al-Yaari, S. A., F.S. Al Hammadi, S.A. Alyami, & N. Almaflehi, (2013). Using English Discourse Markers (EDMs) by Saudi EFL learners: A descriptive approach. *International Journal of English Language*, 1(2), 1-26.
- Annab, A. (2016). Investigating EFL Students' Writing Difficulties and Common Errors in Writing: A case study of third year LMD students of English at the University of Bejaia. MA thesis.
- Armendaris, F. (2009). Writing Anxiety among English as a Second Language Students Enrolled in Academic English Writing Classes. PhD Dissertation. Graduate Faculty of Education.
- Arslan, C. (2010). Türkçe Eğitimi Programlarında Lisansüstü Öğrenim Gören Öğrencilerin Akademik Özyeterliklerine İlişkin Görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 10 (19).
- Badger, R. G. & G. White. (2000). A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal*, 54(2), 153–160.
- Bağcı, H. ve U. Başar. (2013). Yazma Eğitimi. Durmuş, M. ve Okur, A. (Ed.), *Yabancılara Türkçe öğretimi: El kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları. S.309-331.
- Bailey, S. (2011). *Academic Writing: A handbook for International Students*. 3rd Ed. London & NY: Routledge.
- Bamberg, B. (1983). What makes a text coherent? *College Composition and Communication*, 34, 417-429.
- Björk, L., G. Bräuer, L. Reinecker, & P. Stray Jörgensen. (2003). (Eds.) *Teaching Academic Writing in European Higher Education*. Dordrecht, the Netherlands: Kluwer.
- Baleghizade, S. & Y. Gordani. (2012). Academic Writing and Grammatical Accuracy: The Role of Corrective Feedback. *Gist Education and Learning Research Journal*. No. 6, November 2012. 159-176

- Belcher, D and G. Braine (eds) (1995). *Academic Writing in a Second Language: Essays on research and pedagogy*. Norwood, NJ: Ablex.
- Bloom, L. (1981). Why graduate students can't write: Implications of research on writing anxiety for graduate education. *Journal of Advanced Composition*, 2(1/2), 103–117.
- Blue, G. (1988). Individualizing Academic Writing Tuition. In P.C. Robinson (Ed), *Academic Writing: Process and Product* (ELT Documents 129, pp 95-99). London: Modern English Publications.
- Boyle, T., C. Bradley, P. Chalk, Jones, R., & P. Pickard. (2003, October). Using Blended Learning to Improve Student Success Rates in Learning to Program. *Journal of Educational Media*, 28(2-3), 165-178.
- Bowker, N. (2007). *Academic Writing: A Guide to Tertiary Level Writing*. Massey: Massey University Student Life Palmerston North.
- Brinker, K. (1998). *Linguistische Textanalyse*. 2. Auflage. Berlin: Erich Schmidt.
- Brinko, K. T. (1993). "The practice of giving feedback to improve teaching. " *Journal of Higher Education*, 64 (5), 574–93.
- Brinton, D., M.A. Snow, & M.B. Wesche. (1989). *Content-based second language instruction*. Boston: Snow, A. M. (2001). *Content-based and immersion models for second and foreign language teaching*. In M. Celce-Murcia, (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (303-318). Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Brown, H. D. (2001). *Principles of Language Learning and Teaching* (4th Ed.). White Plains: Pearson Education.
- Busch-Laver, I-A. (2001). *Fachtexte in Kontrast: eine linguistische Analyse zu den Kommunikationsbereichen Medizin und Linguistik*. Frankfurt am Main; Berlin; Bern: Peter Lang.
- Byrd P. & M. J. Reid. (1998). *Grammar in the Composition Classroom*. Boston: Heinle& Heinle Publishers.
- Cai, L. J. (2013). Students' Perception of Academic Writing: A need analysis of EAP in China. *Language Education in Asia*, 4 (1), 2013.

- Caldwell, E. (2011). The Teaching of Academic Writing by Practicing ESL Teachers in an Intensive English Program. Master Thesis. English as a Second Language Faculty.
- Castro, C. D. (2004). Cohesion and the Social Construction of Meaning in the Essays of Filipino College Students Writing in L2 English. *Asia Pacific Education Review*. Vol. 5, No. 2, 215-225.
- Celce-Murcia, M. (1991). Grammar pedagogy in second and foreign language teaching. *TESOL quarterly*, 459-480.
- Chamot, A. U.; J. M. O'Malley. (1986). A Cognitive Academic Language Learning Approach: An ESL Content-Based Curriculum. Washington DC. ERIC Number: ED338108.
- Chandler, J. (2003). The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. *Journal of Second Language Writing*, 12(3), 267-296.
- Cheng, Y. S. (2004). A measure of second language writing anxiety: Scale development and preliminary validation. *Journal of Second Language Writing*, vol. 13, 313-15.
- Connor, U. (1984). A Study of Cohesion and Coherence in English as a Second Language Students' Writing. *Research on Language & Social Interaction*, 17 (3), 301 – 316.
- Connor, U. (1996). Contrastive rhetoric: Cross-cultural aspects of second language writing. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cook, V. (1996). Second Language Learning and Language Teaching. London: Arnold.
- Cope, B. And M. Kalantzis (eds). (1993). The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing. London: Falmer Press.
- Coşkun, E. ve Tiryaki E. N. (2011). Tartışmacı Metin Yapısı ve Öğretimi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 63-73.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters. *Working Papers on Bilingualism*, No. 19, 121-129.
- Çelik, S. (2003). An Investigation into Students' Academic and Occupational English Language Needs at Office Management and Secretarial Studies Departments of

- Niğde University's Vocational Colleges. MA Thesis. Bilkent University: The Institute of Economics and Social Sciences.
- Çifçi, M. (2006). Türkçe Öğretiminin Sorunları (77 – 134) *Türkçenin Çağdaş Sorunları*, (Ed.) Gülsevin, G., Boz, E. (3.Basım). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Demir, D. (2017). Uluslararası Öğrencilerin Akademik Türkçe İhtiyaçları. Ankara, Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Yayınlanmamış doktora tezi.
- Demir, N. (2010). “1923-1938 Arasında Türk Dili”. Cumhuriyet Dönemi Türk Kültürü, Atatürk Dönemi. 1920-1938. Ed. Osman Horata vd. Cilt 2. Ankara: AKM: 871-896.
- Demir, N. (2011). Her Dilde Bilim Yapılabilir; bu dilin özülle değil, kullanıcısıyla ilgilidir. Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Merkezi.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri için Türkçe Öğretimi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Deraney, P. M. (2015). Analysis of EFL Academic Writing in a Saudi University. School of Education Student Capstone and Dissertations. Paper 238.
- Dombek, K., and S. Herndon. 2004. Critical pas - sages: Teaching the transition to college composi - tion. New York: Teachers College Press.
- Dowling, C., Godfrey, J.M., & Gyles, N. (2003, December). Do hybrid flexible delivery teaching methods improve accounting students' learning outcomes? *Accounting Education*, 12(4), 373-391.
- Dudley-Evans, T., and M.J. St John. (1998). Developments in English for Specific Purposes. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dursunoğlu, H. (2006). Türkiye Türkçesinde Konuşma Dili ve Yazı Dili Arasındaki İlişki. Erzurum: *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*. 30. 1-21.
- Dziuban, C., Hartman, J., & Moskal, P. (2004, March 30). Blended learning. *ECAR Research Bulletin*. Available online at <http://www.educause.edu/ecar/>
- Echeverri, K. B., Marín, L. E. Ve Castillo V. M. (2011). Improving Academic Writing in an ELT Program through Writers' Workshops. Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira Facultad de Bellas Artes Y Humanidades.

- Ekmekçi, V. (2017). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Akademik Okuryazarlık Öğretimine Yönelik bir Eylem Araştırması. Doktora Tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Evans, S., & C. Green. (2007). Why EAP is necessary: A survey of Hong Kong tertiary students. *Journal of English for Academic Purposes*, 6(1), 3-17.
- Fazio, L. L. (2001). The effect of corrections and commentaries on the journal writing accuracy of minority-and majority-language students. *Journal of Second Language Writing*, 10(4), 235-249.
- Fellag, L. R. (2010). *From Reading to Writing*. New York: Pearson Longman.
- Ferris, D. (2002). Responding to student errors: Issues and strategies. In *Treatment of error in second language student writing* (pp. 49–76). Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.
- Fidan, Ö. (2008). Türkiye'de Dilbilim Alanında Öğrenciler Tarafından Yazılan Araştırma Yazılarının Giriş Bölümlerinde Türe Özgü Yapılanmalar. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış doktora tezi.
- Fox, J.; L. Cheng & R. Berman. (2008). *Costs and Benefits: English for academic purposes instruction in Canadian universities*. Canada: Social Sciences and Humanities Research Council.
- Fregeau, L. A. (1999). Preparing ESL Students for College Writing: Two Case Studies. *The Internet TESL Journal*. vol. v(10).
- Fulwiler, T. (2002). *College Writing A Personal Approach to Academic Writing*. Portsmouth: Boynton/Cook Publishers Heinemann
- Garipoğlu, K. (1971). *Örnekli Kompozisyon Bilgileri*. Ankara: Garipoğlu Yayınları.
- Ghasemi, Mohsen. (2013). An Investigation into the Use of Cohesive Devices in Second Language Writings. *Theory and Practice in Language Studies*, 3 (9), 1615-1623, September 2013. ISSN 1799-2591
- Gibbons, P. (2009). *English Learners, Academic Literacy and Thinking: Learning in the Challenge Zone*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gillespie, P., & N. Lerner. (2000). *The Allyn and Bacon Guide to Peer Tutoring*. Needham Heights, M.A.: Allyn and Bacon.

- Giridharan, B. & A. Robson. (2011). Identifying Gaps in Academic Writing in ESL Students. Retrieved from <http://www.curtin.edu.my/tl2011/download/papers/refereed/Identifying%20gaps%20in%20academic%20writing%20of%20ESL%20students.pdf>
- Gottlieb & E.-S. (2013). Academic Language in Diverse Classrooms: English Language Arts, Grades K–2. Academic Language.
- Göçer, A. (2010). Öğrencilerin Yazılı Anlatım Çalışmalarının Türkçe Öğretmenlerince Değerlendirilmesi Üzerine. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2011, 30(2), s. 71-97.
- Grabe W, R. B. Kaplan. (1996) Theory and Practice of Writing. London: Longman.
- Granger. S and S. Tyson. (1996). Connector Usage in the English Essay Writing of Native and Non-Native EFL Speakers of English. *World Englishes*, Vol. 15, No. 1. 17- 27.
- Grigorenko, M. (2015). "A Brief Introduction to Academic Language". Education Faculty Publications. 73. Alıntı: http://digitalcommons.cedarville.edu/education_publications/73
- Gugin, D. (2014). A Paragraph first approach to Teaching Academic Writing. *English Teaching Forum*, 3, 24-36.
- Güler, C. (2004). An Investigation into the Academic English Language Needs of Students at Yıldız Technical University And Disciplinary Teachers' Attitudes Towards English-Medium Instruction at the Tertiary Level. MA Thesis. Bilkent University: The Institute of Economics and Social Sciences.
- Halliday, M. A. & R. Hasan, (1976). Cohesion in English. New York: Pearson Education Limited.
- Hamaratlı, E. (2015). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kelime Ağı Oluşturma Yönteminin Öğrencilerin Yazma Becerisi ve Motivasyonuna Etkisi (MISIR Örneği)-Zonguldak: Bülent Ecevit Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü-Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı.
- Harmer, J. (2004). How to teach writing. Harlow: Longman.
- Hartshorn, K. J. (2008). The effects of manageable corrective feedback on ESL writing accuracy. Brigham Young University.

- Hassan, B. (2001). The Relationship of Writing Apprehension and Self-Esteem to the Writing Quality and Quantity of EFL University Students. *Mansoura Faculty of Education Journal*, 39, 1–36.
- Herrell, A. L., & Jordan, M. (2008). *Fifty Strategies for Teaching English Language Learners*, (3rd ed.) Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Hinkel, E. (2001). Matters of Cohesion in L2 Academic Texts. *Applied Language Learning*, 12(2), 111-132.
- Hudson T (2007) *Teaching Second Language Reading*. Oxford: Oxford University Press.
- Hyland, K. (1997). Is EAP necessary? A survey of Hong Kong undergraduates. *Asian Journal of English Language Teaching*, 7, 77-99.
- Hyland, F. (2000). 'ESL writers and feedback: giving more autonomy to students.' *Language Teaching Research*, 4, 33–54.
- Hyland, K. (2000). *Disciplinary Discourse: Social interactions in academic writing*. London: Longman.
- Hyland, K. (2003). *Second Language Writing*. City University of Hong Kong: Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2006). *English for Academic Purposes: an advanced resource book*. London & New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Hyland, K. (2009). *Academic Discourse: English in a global context*. London: Continuum International Publishing Group.
- Horwitz, E. K. (2010). Foreign and second language anxiety. *Language Teaching*, 43(02), 154–167. <https://doi.org/10.1017/S026144480999036X>
- Huber, E.; L. Uzun. (1999), Dilbilim Alanında Türkçe Yazılan Bilimsel Metinler Üzerine Gözlemler, *XIII. Dilbilim Kurultayı Bildirileri*, yay. Sumru Özsoy, Eser Taylan, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- Huber, E. ve L. Uzun. (2001). Metin Türü ve Yazma Edimi İlişkisi: Bilimsel metin yazma edimi. *Dilbilim Araştırmaları*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi. 9–35
- Hyon, S. (1996). Genre in three traditions: Implications for ESL. *TESOL Quarterly*, 30(4), 639-722.

- İmer, K., A. Kocaman & A. S. Özsoy. (2011). *Dilbilim Sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- İşcan, A. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Kaygısı Üzerine Bir İnceleme (Ürdün Üniversitesi Örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 14, 135-152.
- Jafarpur, A. (1991). Cohesiveness as a basis for evaluating compositions. *System*, 19(4), 459-465.
- Johnson, P. (1992). Cohesion and Coherence in Compositions in Malay and English. *RELC Journal*. Vol, 23, No. 2. 1-17.
- Johns, A. M. (1980). Cohesion in written business discourse: Some contrasts. *The ESP Journal*, 1 (1), 35-44.
- Johns, A. M. (2003). Genre and ESL/EFL composition instruction. In B. Kroll (Ed.), *Exploring the dynamics of second language writing* (pp. 195-217). New York: Cambridge University Press.
- Jones, J. (2007). Losing and Finding Coherence in Academic Writing. Australia: *University of Sydney Papers in TESOL*. 2(2), Ss. 125-148.
- Jones, A. M. (2002). *Genre in the Classroom: Multiple Perspectives*. USA: Lawrence Erlbaum Association.
- Jordan, R. (2002). "The Growth of EAP in Britain. " *Journal of English for Academic Purposes*, 1 (1), 69-78.
- Jordan, R. (1997). *English for Academic Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kan, M. O. ve G. L. Uzun. (2014). Türkçe Eğitimi Alanındaki Yüksek Lisans Tezlerinin Bulgular, Tartışma, Sonuç Bölümlerine İlişkin Sözbilimsel Yapı Özellikleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(3), 1-19.
- Kan, M. O. ve F. N. Gedik. (2016). Tamamlayanların Akademik Yazma ve Tez Oluşturma Sürecine İlişkin Görüşleri. Türkçe Eğitimi Alanında Yüksek Lisans Tezi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*. DOI: 10.5961/jhes.2016.177
- Kaplan, R. B. (1966). Cultural thought patterns in intercultural education. *Language Learning*, vol. 16(1-2), 1-20.

- Kara M. (2010). Gazi Üniversitesi TÖMER Öğrencilerinin Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Sorunlar ve Bunların Çözümüne Yönelik Öneriler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Yaz 2010, 8 (3), 661-696.
- Karababa, C. Z. (2009). Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Ve Karşılaşılan Sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi Cilt 42 (2)* , 265-277.
- Karabayır, M. ve H. Derzinevesi. Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Tartışmacı Metinlerin Kullanımı. *Avrasya İncelemeleri Dergisi (AVİD)*, IV/1 (2015), 104-120.
- Karal, E. Z. (1978). Osmanlı Tarihinde Türk Dili Sorunu. Bilim, *Kültür ve Öğretim Dili Olarak Türkçe*. Ankara: TTK Yay. 7-97.
- Karasar, N. (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.
- Kim, S.-Y. (2010). Is Foreign Language Classroom Anxiety Context Free or Context Dependent? *Foreign Language Annals*, 43(2), 187-189. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2010.01073.x>
- Korkmaz, Z. (2006). Türkiye Türkçesindeki Gramer Çalışmaları ve bu Çalışmaların Günümüzdeki Durumu, Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten (2002/1), 41-60.
- Kroll, B. (ed). (1990). Second Language Writing: Research insights for the classroom. Cambridge: Cambridge University Press.
- Khuwaileh, A.A. & Al-Shoumali, A. (2000). Writing errors: A study of the writing ability of Arab learners of academic English and Arabic at university. *Language, Culture and Curriculum*, 13(2), 174-183, DOI: 10.1080/07908310008666597
- Kıran, Z. ve A. E. Kıran. (2013). Dilbilime Giriş. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Korkmaz, Z. (2001). Bilim Dili Ve Türkçe, Atatürk Kültür Dil Ve Tarih Yüksek Kurumu Bülteni, Cilt: 14, S. 42- 43, s. 96 – 103.
- Köse, D. (2004). Yabancı Dil Öğretiminde Ortak Ölçütler ve TÖMER. *Dil Dergisi*, 24-34.
- Larsen-Freeman, D. (2000). Techniques and Principles in Language Teaching. New York: Cambridge University Press.
- Lee, S. Y., & Krashen, S. (1996). Free voluntary reading and writing competence in Taiwanese high school students. *Perceptual & Motor Skills*, 83, 687-690. doi: 10.2466/pms.1996.83.2.687.

- Lee, S. Y., & Krashen, S. (2002). Predictors of success in writing in English as a foreign language: Reading, revision behavior, and writing. *The College Student Journal*, 36, 532–543.
- Leki, I., & Carson, J. (1994). Students' perceptions of EAP writing instruction and writing needs across the disciplines. *TESOL Quarterly*, 28, 81-101.
- Levend, A. S. (1972). Türk Dilinde Gelişme ve Sadeleşme Evreleri, 3. bs., Ankara: TDK Yay.
- Liu, M. and G. Braine (2005). Cohesive features in Argumentative Writing Produced by Chinese Undergraduates. *System*. Vol. 33 pp. 623-636.
- MacIntyre, P. D., & R. C. Gardner. (1991). Language Anxiety: Its Relationship to Other Anxieties and to Processing in Native and Second Languages. *Language Learning*, 41(4), 513–534. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00691.x>
- Mattisson, J. (2012). Academic Writing in English: Process and product: a question of priorities?. *Högskolepedagogisk debatt*, 1.
- Meisuo, Z. (2000). Cohesive Features in the Expository Writing of Undergraduates in Two Chinese Universities. *RELC Journal*. Vol. 31, No. 1. pp. 61- 95.
- Monippally M.M., B. S. Pawar (2010). Academic Writing: A Guide for Management Students and Researchers. New Delhi: Response Books.
- Nunan, D. (2006). Second Language Teaching and Learning. NY: Heinle ve Heinle Publishing. 271-300.
- Olateju, M. A. 2006. Cohesion in ESL Classroom Written Texts. *Nordic Journal of African Studies*. 15(3): 314–331.
- Oral, G. (2008). Yine yazı yazıyoruz. Ankara: Pegem A.
- Özbay, M. (2010). Türkçe Öğretimi Yazıları. Ankara: Öncü Kitap (255-257).
- Özbay, M. ve Zorbaz (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu düzeyi üzerine bir değerlendirme. *Western Anatolia Journal of Educational Science*. 3(5). 1-28.
- Pappamihiel, N.E., T. Nishimata, & F. Mihai. (2008). Timed writing and adult Englishlanguage learners: An investigation of first language use in invention strategies. *Adult Literacy & Journal of Adolescent* 51 ,(5), 386-394.

- Paltridge B, L. Harbon, D. Hirsh et al. (2009) *Teaching Academic Writing: An Introduction for Teachers of Second Language Writers*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.
- Pates & Evans (1990). Writing workshops: An experience for British adult literacy. *Journal of Reading*, 34(4), 244-248.
- Pearson, C. R. (1981). Advanced Academic Skills in The Low-Level ESL Class. *JSTOR*, 413-423.
- Pincas, A. (1982). *Teaching English Writing*. London: MacMillan.
- Rahimi, M. (2009). The role of teacher's corrective feedback in improving Iranian EFL learners' writing accuracy over time: is learner's mother tongue relevant? *Reading and Writing*, 22(2), 219-243.
- Raimes, A. (1991). Out of the Woods: Emerging Traditions in Teaching of Writing. *TESOL Quarterly*, 25 (3). 407- 430.
- Raimes, A. (1983). *Techniques In Teaching Writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Reid, J. (1995). *Learning Styles in the EFL/ESL Classroom*. Boston, MA: Heinle and Heinle.
- Reid, J., & Byrd, P. (1998). *Looking ahead-developing skills for academic writing*: Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Richards, J. C. and T. S. Rogers, (2007). *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Rooks, G. M. (1999). *Paragraph Power: Communicating Ideas Through Paragraphs*. New York: Longman.
- Ruetten, M. K. (1997). *Developing Composition Skills*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Sallabaş, M. E ve M. Temizkan. (2009). İlköğretim öğrencilerinin noktalama işaretlerini doğru olarak kullanabilme düzeyleri ile ilgili bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, C. 17 No: 2, 625-636.
- Sanczyk, A. (2010). *Investigating Argumentative Essays of English Undergraduates Studying in Poland as regards their Use of Cohesive Devices*, Department of Literature Area Studies and Language. Master Thesis.
- Savage A. ve Shafiei M. (2007). *Effective Academic Writing 1 The Paragraf*. New York: Oxford Universty Press.

- Scarcella, R. (2003). *Accelerating Academic English: A focus on the English Learner*. Oakland, CA: Regents of the University of California.
- Schleppegrell, M. (2004). *The Language of Schooling: A functional linguistics perspective*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schleppegrell, M. J. (2009). *Language in Academic Subject Areas and Classroom Instruction: what is academic language and how can we teach it?*. University of Michigan, Ann Arbor.
- Schmidt, R. W. (1990). The Role of Consciousness in Second Language Learning1. *Applied Linguistics*, 11(2), 129-158.
- Selvikavak, E. (2006). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde İleri Düzeydeki Öğrencilerin Paragraf Yazma Becerisini Geliştirme Üzerine Bir Uygulama*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dilbilim (Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi) Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.
- Sever, S. (2002). Öğretim dili olarak Türkçenin sorunları ve öğretme-öğrenme sürecindeki etkili yaklaşımlar. *AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 34, 1-2, 11-22.
- Shehzadi, K., N. H. Krishnasamy. (2018). ESL Writing Anxiety, Writer's Native Language, ESL Writing SelfEfficacy and ESL Writing Performance: Insights into the Literature. *Pakistan Journal of Humanities and Social Sciences*, April – June 2018, 6(2), 221 – 247.
- Shaw, P., & E. Ting-Kun Liu. (1998). What develops in the development of second-language writing? *Applied Linguistics*, 19(2), 225-254.
- Shih, M. (1986). Content-based Approaches to Teaching Academic Writing. *TESOL Quarterly*, 20, 617-648.
- Silva, T. (1990). Second Language Composition Instruction: Developments, issues, and directions in ESL. In B. Kroll (ed.), *Second Language Writing: Research Insights for the Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Smith & MacGregor. (1992). *What is Collaborative Learning?* Washington Center for Improving the Quality of Undergraduate Education.
- Spack, R. (1988). Initiating ESL Students into Academic Discourse Community: How far should we go. *TESOL Quarterly*, 22, 29-51.

- Spalding, Wang, Lin, & Hu (2009). Analyzing Voice in the Writing of Chinese Teachers of English. *Research in the Teaching of English*, 44(1), 23-51.
- Swales, J. M., & Feak, C. B. (2004). *Academic Writing For Graduates Students*. Michigan: University of Michigan Press.
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Şenöz Ayata, C. (2014). *Bilimsel Metin Üretimi*. İstanbul: Papatya.
- Tağa, Tahir ve S. Ünlü. (2013). Yazma Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar Üzerine bir İnceleme. *Turkish Studies: International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8). Ankara/ Turkey. 1285-1299.
- Tahaine, Y. (2014). A Review of EFL Arab Learners' Language: Pitfalls and pedagogical implications. *International Journal of English Linguistics*, 4(1), 84-102.
- Tansel, F. A. (1985). *İyi ve Doğru Yazma Usûlleri I-II*. İstanbul: Kubbealtı Neşriyatı.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi: öğrenim, öğretim ve değerlendirme*. (2.inci baskı). TELG language tests: Almanya.
- Tekşan, K. (2001). *Yazılı Anlatım Geliştirmede Ön Hazırlığın Etkisi*, Yayımlanmamış doktora tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale
- Temur, N. ve Kurt, N. (2017). *Akademik Türkçe II: Yazma*. Ankara: Gazi Üniversitesi Türkçe öğrenim, araştırma ve uygulama merkezi.
- Temur, N. (2016). *Akademik Türkçe I*. Ankara: Gazi Üniversitesi Türkçe öğrenim, araştırma ve uygulama merkezi.
- Tok, M. (2013). Türkçenin Yabancı Dil olarak Öğretiminde Akademik Yazma İhtiyacı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 10 (23). 1-23.
- Tok, M. ve Potur, Ö. (2015) Yazma Eğitimi Alanında Yapılan Akademik Çalışmaların Eğilimleri (2010-2014 Yılları). *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(4), 1-25.
- Torrance, N. (2009). *Cambridge Handbook of Literacy*. David R. Olson. (Ed). New York.
- Trumpp, E. C. (1998). *Fachtextsorten kontrastive: Englisch-Deutsch-Französisch*, Tübingen: Gunter Narr.

- Tshotsho, B. (2014). Assessing Students' Academic Writing Using Systematic Functional Linguistics at a University in South Africa. *International Journal of Educational Science*. 6(3), 425-433.
- Tuan, L. T. (2011). Teaching writing through genre-based approach. *BELT Journal* 2(1), 121-136. Retrieved from <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/belt/article/viewFile/9361/7023>
- Tüfekçioğlu, B. (2018). Yabancı Dil Olarak Akademik Türkçe: Sosyal Bilimlerde Akademik ve Teknik Söz varlığı. Ankara, Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Yayınlanmamış doktora tezi.
- Tsang, W. K. (1996). Comparing the effects of reading and writing on writing performance. *Applied Linguistics*, 17, 210–233. DOI: 10.1093/applin/17.2.210
- Turan Eroğlu, M. (2008). Constructive Approach to Developing Academic Writing Skills. Atılım University.
- Ungan, S. (2007). Yazma Becerisinin Geliştirilmesi ve Önemi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 461-472.
- Uzun, L. (2001). Bilimsel Metne Özgü Önbiçimlenişler ve Bilimsel Metin Yazma Edinimi. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*. 12: s.197-204.
- Vargelen, H. (2012). Bilim Dili olarak Türkçe. *Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*. Gazi Üniversitesi: 2(2).
- Vermillion, De Ann M. (1997). Developing Critical Thinking Skills in EAP Students. MA thesis. Biola University.
- Vifansi, E. A. (2002). *Academic Writing Needs: An Exploratory Study of The Writing Needs of ESL Students*. Proquest Dissertations and Theses, Purdue University Graduate School, In Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy.
- Wai Chun, Ch. (2010). Discourse Itineraries in an EAP Classroom: A collaborative critical literacy praxis. PhD Thesis. University of Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Wei-yu Chen, Ch. (2006). The use of conjunctive adverbials in the academic papers of advanced Taiwanese EFL learners. *International journal of corpus linguistics*. 11: 1. 113-130.

- West. R. (1997). Need Analysis: State of the Art. R.Howard & G. Brown (Eds.), *Teacher Education for LSP*, 68-97. Clevedon: Multilingual Matters.
- Xuefan, Ch. (2007). Lexical cohesion in Chinese college EFL writing. *CELEA Journal*. Vol. 30. No. 5. 46-57.
- Yahşı C., Özlem & C. Güngör. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Akademik Türkçenin Önemine İlişkin Uygulamalı bir Araştırma: Türk dili öğretimi uygulama ve araştırma merkezi örneği. *International Journal of Languages' Education and Teaching*. 2267-2274.
- Yılmaz, M.; D. Gürçay, ve G. Ekici. (2007). Akademik Özyeterlik Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 33: S.253-259.
- Zhou, X. (2007). Application of English cohesion theory in the teaching of writing to Chinese graduate students. *US-China Education Review*. Vol. 4, No. 7. 31- 37.
- Zúñiga, G., & Macías, D.F. (2006). Refining Students' Academic Writing Skills in an Undergraduate Foreign Language Teaching Program. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 11(17), 311-336.

INTERNET KAYNAKLARI

Tureng:

<https://tureng.com/tr/ingilizce-turkce/>

University of Toronto:

<http://english.learn.utoronto.ca/TR/courses/certificates/academic-english/>

Victoria University:

<https://www.vu.edu.au/vu-english/english-language-courses/english-for-academic-purposes-eap>

California Üniversitesi:

<https://www.coursera.org/specializations/academic-english>

<http://international.usc.edu/pre-masters-program/>

UCL:

<https://www.ucl.ac.uk/clie/graduate-preparation-courses/part-time-english-courses>

UCL Bireysel Erişim Merkezi:

<https://resources.clie.ucl.ac.uk/home/sac>

The University of Edinburg:

<http://www.ed.ac.uk/english-language-teaching/students/future-students/year-round-eap>

University of Oxford:

<http://www.lang.ox.ac.uk/courses/english-mem.html>

The University of Massachusetts Boston:

<https://www.umb.edu/academics/caps/esl/upp>

University of South Florida:

<http://www.intostudy.com/en-gb/universities/university-of-south-florida/programs/academic-english>

EKLER

EK-1

ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

Kişisel ve eğitim bilgileri

Adı/ Soyadı: Uyruk/ Ana dili:

Türkiye’de ikamet süresi:Yıl Eğitim düzeyi: YL PhD

Türkçe dil seviyesi: A1 A2 B1 B2 C1 Eğitim Yılı: 20.... -20....

Üniversite/ Bölüm:

Türkçe hazırlık eğitimi aldım. Evet Hayır

Türkçe hazırlık eğitim süresi/ Kurum:

1. Türkçe dersleri en çok hangi becerileri geliştirmenizde katkıda bulundu?
2. Türkçe hazırlık eğitimini alanla ilgili derslerde ihtiyaçlarınızı karşılamakta yeterli buldunuz mu?
3. Alan dersleri ile ilgili en çok ne tür sorunlarla karşılaştınız/karşılaşmaktasınız?
4. Üniversite düzeyinde eğitim konusunda en çok hangi beceride zorlandınız/zorlanmaktasınız?
5. Akademik yazma konusunda ne tür zorluklar yaşadınız/yaşamaktasınız?
6. Akademik başarıyı sağlamak için akademik yazma becerisini nasıl geliştirdiniz?
7. Akademik yazmayı geliştirmek için ne tür çalışmaları ve yöntemleri faydalı buldunuz?
8. Akademik yazma becerisini geliştirmeye yönelik önerileriniz nelerdir?

EK-2**ALAN UZMANLARI GÖRÜŞME FORMU****Kişisel ve eğitim bilgileri**

Adı/ Soyadı: Üniversite/ Bölüm:

Ünvan: Araştırma Görevlisi Öğretim Üyesi Doçent Profesör

1. Türkçe hazırlık eğitimini üniversite öğrencilerinin alan ile ilgili derslerdeki ihtiyaçlarını karşılamada yeterli buluyor musunuz?
2. Üniversite düzeyinde alan dersleri ile ilgili yabancı ve Türk öğrenciler en çok ne tür zorluklar yaşamaktadırlar?
3. Üniversite düzeyinde eğitim konusunda öğrenciler en çok hangi beceride zorlanmaktadırlar?
4. Akademik yazma konusunda öğrenciler ne tür güçlükler çekmektedirler?
5. Akademik yazma ve diğer becerileri geliştirmeye yönelik alan dersleri ile ilgili öğrencilere nasıl destekte bulunuyorsunuz?
6. Akademik yazma becerisini geliştirmeye yönelik önerileriniz nelerdir?



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ
DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih: 04/02/2019

Tez Başlığı / Konusu: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Akademik Yazma Öğretimi

Yukarıda başlığı/konusu gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 161 sayfalık kısmına ilişkin, 30/01/2019 tarihinde şahsım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 1 'tür.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç,
- 2- Kaynakça hariç
- 3- Alıntılar hariç/dâhil
- 4- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

04/02/2019
Tarih ve İmza

Adı Soyadı: Gohar SEYEDİ
Öğrenci No: N13242572
Anabilim Dalı: Türkiyat Araştırmaları
Programı: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi
Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR

Prof. Dr. Nurettin DEMİR



**HACETTEPE UNIVERSITY
INSTITUTE OF TURKISH STUDIES
THESIS/DISSERTATION ORIGINALITY REPORT**

**HACETTEPE UNIVERSITY
INSTITUTE OF TURKISH STUDIES
TO THE DEPARTMENT OF TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE**

Date: 04/02/2019

Thesis Title / Topic: Teaching Academic Writing in Turkish as a Foreign Language

According to the originality report obtained by myself/my thesis advisor by using the Turnitin plagiarism detection software and by applying the filtering options stated below on 30/01/2019 for the total of 161 pages including the a) Title Page, b) Introduction, c) Main Chapters, and d) Conclusion sections of my thesis entitled as above, the similarity index of my thesis is 1 %.

Filtering options applied:

1. Approval and Declaration sections excluded
2. Bibliography/Works Cited excluded
3. Quotes excluded
4. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Turkish Studies Institute Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

04.02.2019

Name Surname: GOHAR SEYEDI
Student No: N13242572
Department: Turkish Studies
Program: Teaching Turkish as a Foreign Language
Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

ADVISOR APPROVAL

APPROVED.

Prof. Dr. Nurettin DEMİR



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ
TEZ ÇALIŞMASI ETİK KURUL İZİN MUAFİYETİ FORMU

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih: 04/02/2019

Tez Başlığı / Konusu: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Akademik Yazma Öğretimi

Yukarıda başlığı/konusu gösterilen tez çalışmam:

1. İnsan ve hayvan üzerinde deney niteliği taşımamaktadır,
2. Biyolojik materyal (kan, idrar vb. biyolojik sıvılar ve numuneler) kullanılmasını gerektirmemektedir.
3. Beden bütünlüğüne müdahale içermemektedir.
4. Gözlemsel ve betimsel araştırma (anket, ölçek/skala çalışmaları, dosya taramaları, veri kaynakları taraması, sistem-model geliştirme çalışmaları) niteliğinde değildir.

Hacettepe Üniversitesi Etik Kurullar ve Komisyonlarının Yönergelerini inceledim ve bunlara göre tez çalışmamın yürütülebilmesi için herhangi bir Etik Kuruldan izin alınmasına gerek olmadığını; aksi durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

04/02/2019

Tarih ve İmza

Adı Soyadı: Gohar SEYEDİ
Öğrenci No: N13242572
Anabilim Dalı: Türkiyat Araştırmaları
Programı: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi
Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN GÖRÜŞÜ VE ONAYI

Prof. Dr. Nurettin DEMİR



**HACETTEPE UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF SOCIAL SCIENCES
ETHICS BOARD WAIVER FORM FOR THESIS WORK**

**HACETTEPE UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF SOCIAL SCIENCES
TURKISH STUDIES TO THE DEPARTMENT PRESIDENCY**

Date: 04/02/2019

Thesis Title / Topic: Teaching Academic Writing in Turkish as a Foreign Language

My thesis work related to the title/topic above:

1. Does not perform experimentation on animals or people.
2. Does not necessitate the use of biological material (blood, urine, biological fluids and samples, etc.).
3. Does not involve any interference of the body's integrity.
4. Is not based on observational and descriptive research (survey, measures/scales, data scanning, system-model development).

I declare, I have carefully read Hacettepe University's Ethics Regulations and the Commission's Guidelines, and in order to proceed with my thesis according to these regulations I do not have to get permission from the Ethics Board for anything; in any infringement of the regulations I accept all legal responsibility and I declare that all the information I have provided is true.

I respectfully submit this for approval.

04.02.2019

Name Surname: GOHAR SEYEDI

Student No: N13242572

Department: Turkish Studies

Program: Teaching Turkish as a Foreign Language

Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

ADVISER COMMENTS AND APPROVAL

APPROVED

Prof. Dr. Nurettin DEMİR