



T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



DOKTORA TEZİ

ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK YAZMALARININ
GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

Fatih KAHRAMAN

DANIŞMAN
Prof. Dr. Fatma BÖLÜKBAŞ KAYA

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Türkçe Eğitimi Programı

Temmuz, 2024

TEZ KABUL VE ONAYI

Fatih Kahraman tarafından, **Prof. Dr. Fatma Bölükbaş Kaya** danışmanlığında hazırlanan "**Uluslararası Öğrencilerin Akademik Yazmalarının Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması**" başlıklı bu çalışma, jürimiz tarafından **05/07/2024** tarihinde yapılan sınav sonucunda **oy birliği** ile başarılı bulunarak **Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

	İmza	Sonuç
DANIŞMAN	Prof. Dr. Fatma BÖLÜKBAŞ KAYA	☒
	İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa	Kabul
	Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı	☐ Ret
ÜYE	Doç. Dr. Zeynep ÇETİNKAYA EDİZER	☒
	İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa	Kabul
	Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı	☐ Ret
ÜYE	Dr. Öğr. Üyesi İbrahim AKIŞ	☒
	İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa	Kabul
	Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı	☐ Ret
ÜYE	Doç. Dr. Mehmet Yalçın YILMAZ	☒
	İstanbul Üniversitesi	Kabul
	Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı	☐ Ret
ÜYE	Doç. Dr. Dilek FİDAN	☒
	Kocaeli Üniversitesi	Kabul
	Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı	☐ Ret



Bu doktora tezini, bana emeği geçen tüm öğretmenlerime ithaf ediyorum...

BÜTÇE DESTEKLERİ

**[Uluslararası Öğrencilerin Akademik Yazmalarının Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem
Araştırması]**

Bu tez çalışması için herhangi bir kurumdan bütçe desteği alınmamıştır.



TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın gerçekleşmesini; bilgisi, sabrı ve rehberliği ile mümkün kılan değerli danışmanım Prof. Dr. Fatma Bölükbaş Kaya'ya şükranlarımı sunuyorum. Onun akademik disiplini, yönlendirmeleri ve sürekli desteği, bu sürecin her aşamasında bana ışık tuttu. Tez izleme toplantılarında görüş ve önerileri ile bu çalışmayı zenginleştiren saygıdeğer hocalarıma çok teşekkür ediyorum. Doktora ders döneminde; derslerinde bulunduğum için kendimi ayrıcalıklı hissettiğim Prof. Dr. Selahattin Dilidüzgün'e, Prof. Dr. Şükran Dilidüzgün'e ve Doç. Dr. Zeynep Çetinkaya Edizer'e teşekkürlerimi sunuyorum. Tez sürecinin farklı dönem ve aşamalarında görüşlerini paylaşarak çalışmanın daha nitelikli hale gelmesini sağlayan tüm uzmanlara teşekkür ediyorum. Tez sürecinde, her başvurduğumda elinden gelen desteği veren ve tezin yapılandırılmasında büyük emeği olan kıymetli Hocam Doç Dr. Dilek Fidan'a teşekkür ediyorum. Yabancılar Türkçe öğretimi alanı ile beni tanıştıran ve bu alanda çalışmalar yapmama vesile olan kıymetli Hocam Doç. Dr. Mehmet Yalçın Yılmaz'a en içten duygularıyla teşekkürlerimi sunuyorum. Tezin birçok aşamasında sabırla destek olan meslektaşım Dr. Halil Karagülle'ye ve diğer arkadaşlarıma teşekkür ediyorum. Her zaman yanımda olan ve beni koşulsuz sevgi ve destekle saran annem Aynur Kahraman'a, babam Mehmet Kahraman'a ve kardeşlerime sonsuz teşekkür ediyorum. Son olarak sabır, anlayış ve görüşleri ile en büyük destekçim olan kıymetli eşim Şeyda Kahraman'a ve gözünün içine bakınca dahi yaşam bulduğum kızım Masal Kahraman'a tüm içtenliğimle teşekkür ediyorum.

Temmuz 2024

Fatih Kahraman

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

TEZ KABUL VE ONAYI	ii
BEYAN	iii
BÜTÇE DESTEKLERİ	v
TEŞEKKÜR	vi
İÇİNDEKİLER	vii
ŞEKİL LİSTESİ	xi
TABLO LİSTESİ	xiii
ÖZET	xvi
ABSTRACT	xviii
1. GİRİŞ	1
1.1. PROBLEM DURUMU	1
1.2. AMAÇ / PROBLEMLER VE ALT PROBLEMLER	6
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	7
1.4. SAYILTILAR	10
1.5. SINIRLILIKLAR	10
1.6. TANIMLAR	11
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	12
2.1. AKADEMİK YAZMA	12
2.2. AKADEMİK METİNLERDE AMAÇ VE HEDEF KİTLE	15
2.3. AKADEMİK METİNLERDE SÖYLEM ÖZELLİKLERİ	17
2.4. AKADEMİK METİNLERDE YAPI	21
2.4.1. Akademik Metinlerde Giriş Bölümü	21
2.4.2. Akademik Metinlerde Gelişme Bölümü	24
2.4.3. Akademik Metinlerde Sonuç Bölümü	33
2.5. AKADEMİK YAZMA BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE İZLENEN YAKLAŞIMLAR	35
2.5.1. Ürün Odaklı Yaklaşım	37
2.5.2. Süreç Odaklı Yaklaşım	37

2.5.3. Tür Odaklı Yaklaşım.....	39
2.5.4. Süreç-Tür Odaklı Yaklaşım	42
2.6. ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE AKADEMİK YAZMA BECERİLERİNE İLİŞKİN ALAN YAZINI ÇALIŞMALARI	44
2.7. AKADEMİK YAZMA ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN GÖREV VE ETKİNLİKLER	47
2.8. YAZMA TANIMLAYICILARI VE KAZANIM ODAKLI DERS MODELİ OLUŞTURMA.....	49
2.8.1. Öğretim Programı.....	55
2.8.2. Ders Modeli Geliştirme Aşamaları	58
2.8.3. Ölçme ve Değerlendirme	69
3. YÖNTEM	72
3.1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ	72
3.1.1. Planlama Aşaması	79
3.1.2. Uygulama ve Gözlem Aşaması	85
3.2. ÇALIŞMA GRUBU	87
3.2.1. Katılımcılar.....	87
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	95
3.3.1. Görüşme Formları	96
3.3.2. Akademik Yazma Başarı Testi, Puanlama Çizelgesi ve Kontrol Listesi	97
3.3.3. Akademik Yazma Öz Yeterlik Ölçeği	98
3.3.4. Araştırmacı Günlüğü.....	99
3.3.5. Öğrenci Günlüğü	101
3.3.6. Geçerlik Komitesi Görüş Çizelgesi.....	103
3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ	103
3.4.1. Nitel Verilerin Çözümlemesi	103
3.4.2. Nicel Verilerin Çözümlemesi.....	105
4. BULGULAR	108
4.1. AKADEMİK METİNLERDE SÖYLEMİ VE TÜRÜ OLUŞTURAN ORTAK UNSURLARIN BELİRLENMESİNE DAİR BULGULAR	108
4.1.1. Akademik Metinlerdeki Ortak Sözcük ve Cümle Yapılarının Belirlenmesine Dair Bulgular	110
4.1.2. Akademik Metinlerdeki Ortak Yapısal Unsurların ve Bunlara Bağlı Oluşan Yazma Türlerinin Belirlenmesine Dair Bulgular	168
4.2. ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE AKADEMİK YAZMA BECERİLERİYLE İLGİLİ İHTİYAÇLARININ TESPİTİNE DAİR BULGULAR.....	185

4.2.1. Uluslararası Öğrencilerin Akademik Metin Üretme Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlara Dair Görüşleri	185
4.2.2. Uluslararası Öğrencilerin Akademik Türkçe Programındaki Derslere ve Uygulamalara İlişkin Görüşleri	191
4.2.3. Uluslararası Öğrencilerin Akademik Yazma Derslerindeki Etkinlik Türlerine İlişkin Görüşleri.....	192
4.2.4. Üniversite Eğitimlerine Devam Eden Uluslararası Öğrencilerin Akademik Yazma Yeterliklerine İlişkin Görüşleri	196
4.2.5. Uluslararası Öğrencilerin Akademik Yazma Türlerine İlişkin Farkındalıklarına Dair Görüşleri.....	199
4.3. ÖĞRETİCİLERİN AKADEMİK YAZMA DERSİNE VE ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK YAZMA İHTİYAÇLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ.....	203
4.3.1. Öğreticilerin Uluslararası Öğrencilerin Akademik Yazma Yeterliklerine Dair Görüşleri.....	203
4.3.2. Öğreticilerin Akademik Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Temel Sorunlara İlişkin Görüşleri.....	205
4.3.3. Öğreticilerin Akademik Yazma Derslerinde Kullandıkları Yöntem ve Tekniklere Dair Görüşleri.....	208
4.3.4. Öğreticilerin Eğitim Ortamlarına İlişkin Görüşleri.....	212
4.3.5. Öğreticilerin Müfredat ve Ders Materyaline İlişkin Görüşleri.....	215
4.3.6. Öğreticilerin Yazma Türü Odaklı Eğitime İlişkin Görüşleri	219
4.4. YAZMA TÜRÜ ODAKLI DERS MODELİNİN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK YAZMA BAŞARILARINA VE ÖZ YETERLİK ALGILARINA ETKİSİNE DAİR BULGULAR.....	222
4.4.1. Uluslararası Öğrencilerin Akademik Yazma Başarılarına Dair Bulgular	222
4.4.2. Uluslararası Öğrencilerin Akademik Yazma Öz Yeterlik Algılarına Dair Bulgular	231
5. TARTIŞMA.....	236
5.1. AKADEMİK METİNLERDE SÖYLEMİ VE TÜRÜ OLUŞTURAN ORTAK UNSURLARIN BELİRLENMESİNE DAİR TARTIŞMA	237
5.2. ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE AKADEMİK YAZMA BECERİLERİYLE İLGİLİ İHTİYAÇLARININ TESPİTİNE DAİR TARTIŞMA	245
5.3. ÖĞRETİCİLERİN AKADEMİK YAZMA ÖĞRETİMİYLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİNE DAİR TARTIŞMA	250
5.4. YAZMA TÜRÜ ODAKLI DERS MODELİNİN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK YAZMA BAŞARILARINA VE ÖZ YETERLİK ALGILARINA ETKİSİNE DAİR TARTIŞMA	254
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	257
KAYNAKLAR.....	263

7. EKLER	287
İNTİHAL RAPORU İLK SAYFASI	434
ETİK KURUL İZİN YAZISI	435
KURUM İZNİ YAZILARI.....	437
ÖZGEÇMİŞ	438



ŞEKİL LİSTESİ

	Sayfa No
Şekil 2.1: Huni modeli.	22
Şekil 3.1: Eylem planı.	86
Şekil 4.1: Sözcük bulutu.	113
Şekil 4.2: Bloklama tekniğine ait desenler.	177
Şekil 4.3: Bloklama tekniğine ait desenler.	178
Şekil 4.4: Avantaj-dezavantaj betimlemeli yazma türü.	179
Şekil 4.5: Problem çözme konulu yazma türü.	181
Şekil 4.6: Akademik metin üretme sürecine ilişkin bulgular.	185
Şekil 4.7: Akademik metin üretme sürecinde sorun yaşanan başlıklar.	186
Şekil 4.8: Akademik metin üretme sürecinde sorun yaşamayanlara ilişkin bulgular.	190
Şekil 4.9: Akademik Türkçe derslerinde zorlanılan becerilere ilişkin bulgular.	191
Şekil 4.10: Akademik Türkçe derslerinde çalışma yapılan becerilere ilişkin bulgular.	192
Şekil 4.11: Akademik yazma derslerindeki etkinliklere ilişkin bulgular.	193
Şekil 4.12: Akademik metin üretme sürecinde not alma yetkinliğine ilişkin bulgular.	196
Şekil 4.13: Akademik metin üretme yetkinliğine ilişkin bulgular.	198
Şekil 4.14: Akademik metinlerde yazma türlerini belirleyebilme yetkinliğine ilişkin bulgular.	200
Şekil 4.15: Tür Odaklı metin planlayabilme yetkinliğine ilişkin bulgular.	200
Şekil 4.16: Uluslararası öğrencilerin akademik yeterliklerine ilişkin öğretici görüşleri.	203
Şekil 4.17: Uluslararası öğrencilerin akademik yeterliklerine ilişkin öğreticilerin olumsuz görüşleri.	204
Şekil 4.18: Akademik yazma öğretiminde karşılaşılan temel sorunlara ilişkin öğretici görüşleri.	206

Şekil 4.19: Akademik yazma öğretiminde karşılaşılan problem başlıkları.....	206
Şekil 4.20: Akademik yazma becerisinin geliştirilmesinde öğretmenlerin uyguladıkları yöntem ve teknikler.	209
Şekil 4.21: Akademik yazma becerisinin geliştirilmesinde öğretmenlerin verdikleri görev ve etkinlikler.....	210
Şekil 4.22: Öğreticilerin eğitim ortamlarına dair görüşleri.	212
Şekil 4.23: Öğreticilerin eğitim ortamlarına dair içerik odaklı görüş ve önerileri.	213
Şekil 4.24: Öğreticilerin eğitim ortamlarına dair süreç odaklı görüş ve önerileri.	214
Şekil 4.25: Öğreticilerin müfredat ve ders materyaline dair görüşleri.....	215
Şekil 4.26: Öğreticilerin müfredat ve ders materyaline dair olumsuz görüşleri.	216
Şekil 4.27: Öğreticilerin yazma türü odaklı eğitime dair görüşleri.....	219
Şekil 4.28: Öğreticilerin yazma türü odaklı eğitime dair olumlu görüşleri.	220

TABLO LİSTESİ

Sayfa No

Tablo 1-1: Yerli ve uluslararası öğrencilerin mezun sayılarının toplam sayılarına göre oranı.	3
Tablo 3-1: Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik ölçütleri.	73
Tablo 3-2: Görüşme formu uygulanan öğrencilere ilişkin bilgiler.	91
Tablo 3-3: Uygulamaya katılan öğrencilere ilişkin bilgiler.	92
Tablo 3-4: Öğreticilere ilişkin bilgiler.	94
Tablo 3-5: Problemlere göre veri toplama araçları.	95
Tablo 3-6: Araştırmacı günlüğü yazımıyla ilgili ipuçları (Charmaz, 2006:81).	100
Tablo 4-1: Basit yapıli sözcüklere ilişkin sıklık analizi arama sonuçları.	112
Tablo 4-2: Basit yapıli sözcüklere ilişkin sıklık analizi bulguları.	114
Tablo 4-3: Eş dizimli sözcüklere ilişkin sıklık analizi arama sonuçları.	148
Tablo 4-4: Eş dizimli sözcüklere ilişkin sıklık analizi bulguları.	149
Tablo 4-5: Sıralama bağlayıcıları.	163
Tablo 4-6: Sebep-sonuç bildiren bağlayıcılar.	164
Tablo 4-7: Amaç belirten bağlayıcılar.	164
Tablo 4-8: Karşılaştırma bağlayıcıları.	165
Tablo 4-9: Ekleme bağlayıcıları.	166
Tablo 4-10: Örnekleme bağlayıcıları.	167
Tablo 4-11: Yeniden ifade etme/açıklama bağlayıcıları.	167
Tablo 4-12: Koşul bildirme bağlayıcıları.	168
Tablo 4-13: Metin çözümlemesi örneği.	170
Tablo 4-14: Karşılaştırmalı akademik yazmaya dair metin planı örneği.	172
Tablo 4-15: Karşılaştırmalı akademik metinde karma modele göre metin şablonu.	173

Tablo 4-16: Karşılaştırmalı akademik metinde bloklama tekniğine göre metin şablonu.	174
Tablo 4-17: Tartışmacı metin yazı planı.	175
Tablo 4-18: Açıklayıcı söylem türünde kronolojik yaklaşıma göre metin planı.	183
Tablo 4-19: Açıklayıcı söylem türünde konunun farklı yönlerini inceleyen yaklaşıma göre metin planı.	184
Tablo 4-20: Genel sonuçlar dağılımların normalliği testi.	223
Tablo 4-21: Biçim ölçütü ön-son test ortalama puanları.	223
Tablo 4-22: Biçim ölçütü bağımlı örneklem t testi sonuçları.	224
Tablo 4-23: Yazım ve noktalama ölçütü ön-son test ortalama puanları.	224
Tablo 4-24: Yazım ve noktalama ölçütü bağımlı örneklem t testi sonuçları.	225
Tablo 4-25: Sözdizimi ölçütü ön-son test ortalama puanları.	225
Tablo 4-26: Sözdizimi ölçütü bağımlı örneklem t testi sonuçları.	226
Tablo 4-27: Dil bilgisi ve cümle yapısı ölçütü ön-son test ortalama puanları.	226
Tablo 4-28: Dil bilgisi ve cümle yapısı ölçütü bağımlı örneklem t testi sonuçları.	227
Tablo 4-29: Sözcük bilgisi ölçütü ön-son test ortalama puanları.	227
Tablo 4-30: Sözcük bilgisi ölçütü bağımlı örneklem t testi sonuçları.	228
Tablo 4-31: İçerik ve paragraf organizasyonu ölçütü ön-son test ortalama puanları.	228
Tablo 4-32: İçerik ve paragraf organizasyonu ölçütü bağımlı örneklem t testi sonuçları.	229
Tablo 4-33: Üst söylem belirleyicileri ölçütü ön-son test ortalama puanları.	229
Tablo 4-34: Üst söylem belirleyicileri ölçütü bağımlı örneklem t testi sonuçları.	230
Tablo 4-35: Genel sonuçlar ön-son test ortalama puanları.	230
Tablo 4-36: Genel sonuçlar bağımlı örneklem t testi sonuçları.	231
Tablo 4-37: Kategorik analizde dağılımların normalliği testi.	232
Tablo 4-38: Kategorik analiz ön-son test ortalama puanları.	233
Tablo 4-39: Kategorik analiz bağımlı örneklem t testi sonuçları.	233
Tablo 4-40: Akademik yazma öz yeterlik ölçeği ön-son test ortalama puanları.	234
Tablo 4-41: Akademik yazma öz yeterlik ölçeği bağımlı örneklem t testi.	234

KISALTMA LİSTESİ

Kisaltmalar	Açıklama
TÜBİTAK	: Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu
D-AOBM	: Diller İçin Avrupa Başvuru Metni
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
TDK	: Türk Dil Kurumu
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu
TÖMER	: Türkçe Öğretim Merkezi
ICAS	: Intersegmental Committee of the Academic Senates

ÖZET

[DOKTORA TEZİ]

[ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK YAZMALARININ GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK BİR EYLEM ARAŞTIRMASI]

[Fatih KAHRAMAN]

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Türkçe Eğitimi Programı

[Danışman: Prof. Dr. Fatma BÖLÜKBAŞ KAYA]

[Bu araştırmanın amacı lisans/lisansüstü düzeyde eğitim alan uluslararası öğrencilerin akademik yazma becerilerini geliştirmeye yönelik bir ders modeli geliştirmektir. Bu ders modeli ile uluslararası öğrencilerin iletişimsel amaca uygun olarak yapısal düzenleniş ve üst söylem özelliklerini belirleyerek nitelikli araştırma yazıları, raporlar, bilimsel yazılar hazırlamaları ve bu yazma kültürünü makale, bildiri metni ve tez gibi daha kapsamlı metinlere aktarmaları hedeflenmektedir. Bu amaçla farklı disiplinlerden, türlerden ve konulardan oluşan 171 makale, 496 bildiri metni ve 229 deneme türündeki akademik metnin içerik çözümlemesi MAXQDA programı ve bu programın bir eklentisi olan MaxDictio ile gerçekleştirilmiştir. İlk olarak akademik metinlerde en sık kullanıldığı belirlenen 210 sözcük tabanı ve bunların farklı çekimlenmeleri ile oluşan 605 farklı sözcük formu ile en sık kullanılan 59 eş dizimli sözcük tabanına ait 136 farklı form belirlenmiştir. İkinci olarak sözcük tabanlarına ait farklı formların analiz edilmesi ile akademik metinlerde sıklıkla kullanılan 25 cümle yapısı tespit edilmiştir. Üçüncü olarak sıralama, sebep-sonuç bildirme, amaç belirtme, karşılaştırma yapma, ekleme yapma, örneklendirme, yeniden ifade etme-açıklama ve koşul bildirme olmak üzere 8 başlıkta ulaşılan 71 cümle içi bağlayıcı ve 69 cümle başı bağlayıcı listelenmiştir. Dördüncü ve son

olarak deneme türündeki 229 akademik metnin yapısal çözümlemesi ile yazma türleri ve bu türlere ait alt modeller belirlenmiştir. Bu bulgular temelinde hazırlanan akademik yazma ders modelinde, karşılaştırmalı, sebep sonuç ilişkili, avantaj-dezavantaj betimlemeli, tartışmacı, problem çözme konulu ve açıklayıcı söylem türündeki metinlere özgü dilbilgisi yapıları, söz varlığı, temel kalıp ifadeler, bağlayıcılar, paragraf yapısı ve düşüncelerin planlanma aşamaları yer almaktadır. Eylem araştırması olarak yürütülen bu çalışmada, C1 düzeyini tamamlamış 15 öğrencinin yer aldığı 7 haftalık bir süreçte ders modelinin uygulaması gerçekleştirilmiş olup akademik yazma öz yeterlik ölçeği ve akademik yazma başarı testi ön test-son test olarak uygulanmıştır. Nitel verilerin çözümlemesinde betimsel analiz, kategorik içerik analizi ve frekans analizi; nicel verilerin çözümlemesinde ise bağımlı örneklem t testi kullanılmıştır. Nitel verilerin analizine dayalı hazırlanan ders modelinin, öğrencilerin akademik yazma becerisinin gelişimine katkıda bulunduğu, nicel verilerle görülmüştür. Uygulamaya katılan öğrencilerin hem akademik yazma öz yeterlik algılarında hem de başarı düzeylerinde artış görülmüştür. Öğrencilerin akademik söylem farkındalığının geliştiği ve metinleri yazılma amacına göre tür temelli incelemeye başladıkları, çalışmanın öne çıkan bulguları arasında yer almıştır. Yapılan analizlerde öğrencilerin biçim, yazım ve noktalama, sözdizimi, dil bilgisi ve cümle yapısı, sözcük bilgisi, içerik ve paragraf organizasyonu ile üst söylem belirleyicileri ölçütlerinin tamamında ilerleme gösterdiği belirlenmiştir. Bu bulgular, akademik metin çözümlemelerine dayalı geliştirilen ders modelinin, süreç-tür odaklı bir yaklaşımla öğretiminin, yazma becerisinin gelişiminde daha etkili olduğuna işaret etmektedir. Çalışma kapsamında görüşüne başvurulmuş uluslararası öğrencilerin ve akademik Türkçe dersi veren öğretmenlerin beklenti, ihtiyaç ve görüşleri incelendiğinde de hâlihazırda uygulanan program ve içeriklerin yetersiz olduğu ve bu çalışmanın ortaya koyduğu yaklaşımın faydalı ve başarılı bulunduğu anlaşılmıştır. Sonuç olarak iletişimin üretim, etkileşim ve aracılık modlarında yer alan yazma becerisinin akademik düzeydeki öğretiminde öğrenci ihtiyaçlarından, öğretici görüşlerinden ve 892 metnin yer aldığı veri havuzunun sağladığı bulgulardan yola çıkarak hazırlanan ders modelinin planlı ve sistematik bir şekilde aktarılmasının öğrencilerin akademik yazma başarılarını ve akademik yazma öz yeterlik algılarını yükselteceği söylenebilir. |

Temmuz 2024 , |457| sayfa.

Anahtar kelimeler: |Türkçe akademik yazma, ders modeli, yazma türleri, uluslararası öğrenciler, süreç-tür odaklı yaklaşım |

ABSTRACT

Ph.D. THESIS

**AN ACTION RESEARCH FOR THE IMPROVEMENT OF ACADEMIC WRITING
OF**

INTERNATIONAL LEARNERS

Fatih KAHRAMAN

İstanbul University-Cerrahpaşa

Institute of Graduate Studies

Department of Turkish and Social Sciences Education

Turkish Education Programme

Supervisor : Prof. Dr. Fatma BÖLÜKBAŞ KAYA

The aim of this study is to develop a course model to improve the academic writing skills of international students studying at undergraduate/graduate level. With this course model, it is aimed for international students to prepare qualified research papers, reports, scientific writings by identifying structural organization and metadiscourse features in accordance with the communicative purpose and to transfer this writing culture to more comprehensive texts such as articles, papers and theses. For this purpose, the content analysis of 171 articles, 496 papers and 229 essays from different disciplines, genres and subjects was carried out with MAXQDA software and MaxDictio, an add-on of this programme. Firstly, 605 different word forms consisting of 210 word bases and their different inflections and 136 different forms belonging to 59 collocations of the most frequently used word bases were determined. Secondly, by analysing the different forms of word bases, 25 sentence structures frequently used in academic texts were identified. Thirdly, 71 in-sentence connectives and 69 sentence-head connectives were listed under 8 headings: ordering, stating cause and effect, stating purpose, comparing, adding, exemplifying, restating-explaining and stating condition. Fourth and finally, writing genres and sub-models belonging to these genres were determined through the structural analysis of 229 academic texts in the essay genre. In the academic writing course model prepared on the basis of these findings, grammatical structures, vocabulary, basic phrases, connectors, paragraph structure and planning stages of thoughts specific to texts in

comparative, cause-effect, advantage-disadvantage, argumentative, problem-solving and expository discourse genres are included. In this study, which was conducted as an action research, the implementation of the course model was carried out in a 7-week period with 15 students who had completed C1 level, and the academic writing self-efficacy scale and academic writing achievement test were applied as pre-test and post-test. Descriptive analysis, categorical content analysis and frequency analysis were used to analyse qualitative data, and dependent samples t test was used to analyse the quantitative data. The quantitative data showed that the course model prepared based on the analysis of qualitative data contributed to the development of students' academic writing skills. Both academic writing self-efficacy perceptions and achievement levels of the students participating in the application increased. Among the prominent findings of the study were that students' awareness of academic discourse improved and they started to analyse texts on the basis of genre according to the purpose of writing. In the analyses, it was determined that students showed progress in all criteria of form, spelling and punctuation, syntax, grammar and sentence structure, vocabulary, content and paragraph organisation and metadiscourse markers. These findings indicate that teaching the course model developed based on academic text analyses with a process-genre-oriented approach is more effective in the development of writing skills. When the expectations, needs and opinions of international students and academic Turkish language instructors whose opinions were consulted within the scope of the study were examined, it was understood that the current programmes and contents were inadequate and the approach put forward by this study was found to be useful and successful. In conclusion, it can be said that the planned and systematic transfer of the course model prepared based on the student needs, instructor opinions and the findings provided by the data pool including 892 texts in the teaching of writing skill, which is included in the production, interaction and mediation modes of communication, at the academic level will increase students' academic writing achievement and academic writing self-efficacy perceptions. |

July 2024, |457| pages.

Keywords: |Turkish academic writing, course model, writing genres, international students, process-genre approach|

1. GİRİŞ

Bu bölümde çalışmanın problem durumuna, amacına ve alt problemlerine yer verilmiştir. Ayrıca çalışmanın önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve çalışmada sık kullanılan kavramların tanımları açıklanmıştır.

1.1. PROBLEM DURUMU

Yaşanan teknolojik gelişmelerin bir sonucu olarak insanlar arası mesafeler kısalmış ve iletişim artmıştır. Bu durum, yabancı dil öğrenimine olan ihtiyacı ve bu alanda yapılan çalışmaların sayısını artırmıştır. Çünkü dil sayesinde insanların yaşam tarzı, kültürel kodları, fikir dünyaları toplumdan topluma aktarılmaktadır. Buna ek olarak, bilgi ve tecrübelerin aktarımı da ancak dil aracılığıyla mümkündür (Seyedi, 2019). Edebiyat, sanat, bilim, teknoloji, sağlık gibi hayata dair ne varsa dil aracılığıyla bir kişinin zihninde canlanmış ve yine dil aracılığıyla diğer insanlarla paylaşılmıştır. Özellikle modern dönem olarak adlandırılan ve bilimsel faaliyetlerin oldukça arttığı günümüz dünyasında bilgi yumuşak güç olarak ifade edilmektedir. Toplumlara güçlü kılan bu bilgiyi üretmenin en önemli kaynağı insan zihniyken; buna ulaşmanın en önemli aracı dildir. Dolayısıyla bilgiye erişim, eleştirel düşünme, araştırma, sorgulama, çözüm üretme gibi zihinsel faaliyetlerin başarıya ulaşması için dil becerilerinin geliştirilmesi zorunludur.

Son yıllarda gerek dünyada gerekse Türkiye’de yaşanan gelişmelerin etkisiyle Türkçenin uluslararası diller arasındaki önemi artmış ve bunun sonucunda farklı ülkelerden uluslararası öğrenciler, değişik alanlarda lisans/lisansüstü düzeylerde eğitim almak amacıyla Türkiye’ye gelmektedir. Türkiye’de uluslararası öğrencilere Türkçe öğretimi, ilk olarak Boğaziçi Üniversitesi’nde başlamıştır. Daha sonra 1984 yılında Ankara Üniversitesi TÖMER’in kuruluşuyla birlikte sistemli ve kurumsal bir şekilde ilerlemiştir (Göçer, Tabak ve Coşkun, 2012, syf.75). Türkiye İş Birliği ve Kalkınma Ajansı’nın (TİKA) öncülüğünde gerçekleştirilen "Büyük Öğrenci Projesi" kapsamında, 1992 yılında Orta Asya Türk Cumhuriyetlerinden gelen öğrencilerle geniş kapsamlı ilk uluslararası öğrenci topluluğu oluşmuştur (Güzel ve Barın, 2013, syf.12). Türkiye’nin ekonomik büyümesi ve uluslararası etkisinin artması, çeşitli faktörlere dayanarak uluslararası öğrenci sayısında artışa neden olmuştur. Bu artışa paralel

olarak 2010 yılında Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı kurulmuş ve 2011 yılında Türkiye Bursları programı başlatılmış (YTB) ve Yükseköğretim Kurulu'nun uluslararası öğrenci kabulüne yönelik mevzuat değişiklikleri yapılmıştır (Çetinsaya, 2014, syf.152). Türkiye'ye eğitim amacıyla gelen uluslararası öğrenci sayısı da belirgin bir şekilde artış göstermiştir. Türkiye'de 1983 yılında yaklaşık 5.000 uluslararası öğrenci bulunurken (Özoğlu, Gür ve Coşkun, 2012, syf.52), bu rakam 2016 yılına gelindiğinde 87.816'ya yükselmiştir. 2024 yılında ise 190'dan fazla ülkeden gelen uluslararası öğrenci sayısı 350.000'e ulaşmış ve bu sayede Türkiye en fazla uluslararası öğrenciye sahip 10 ülke arasına girmiştir (YÖK, 2024). UNESCO İstatistik Enstitüsü verilerine göre, 2000 yılında dünya genelinde eğitim gören uluslararası öğrencilerin sadece %0,83'ü Türkiye'de eğitim alırken, 2022 yılına gelindiğinde bu oran %2,9'a yükselmiştir. Bu oranın her yıl düzenli olarak yükseldiği istatistik verileri ile ortadadır. Türkiye'ye eğitim amacıyla gelen uluslararası öğrenciler üniversiteler bünyesinde kurulan Türkçe öğretim merkezlerinde (TÖMER) Türkçe öğrenimlerini tamamladıktan sonra lisans/lisansüstü eğitimlerine başlayabilmektedirler. Ancak üniversiteye geçiş sürecinde dil yeterliği hususunda bazı önemli sorunlar ve eksiklikler ortaya çıkmaktadır. Çünkü öncesinde sadece dil öğrencisi olan öğrenciler, artık dil kullanıcısı olmak durumundadır. Ayrıca öğrenciler TÖMER'lerdeki kurslarda daha çok genel Türkçe kullanmaktayken, üniversite eğitimlerine başladıktan sonra akademik Türkçe ile karşılaşmaktadırlar. Ortam ve rol değişikliğinin beraberinde birtakım sorunlara yol açması ve yeni ihtiyaçları ortaya çıkarması doğal bir sonuçtur. Yapılan çalışmalarda resmî olmayan, günlük konuşma dilinin kullanıldığı ortamlardaki iletişimde herhangi bir sorun yaşamayan uluslararası öğrencilerin, resmî ve akademik ortamlarda kendilerinden beklenen becerileri kullanırken sorun yaşadıkları gözlemlenmiştir (Ostler, 1980; Johns, 1981; Kao ve Gansneder, 1995; Leki, 2001; Kim, 2006). Türkçe hazırlık dönemi sonrası öğrencilerin kendi bölümlerinde derslere başlaması, onların akademik bir ortama adım atıp bu yeni ortamın farklı beklentileri ile yüzleşmeleri ve bu beklentileri karşılamaları anlamına gelmektedir. TÖMER'lerde verilen eğitimin genel Türkçe öğretimine odaklanması ve çoğu merkezde akademik Türkçe dersinin olmaması bu doğal sonucun bir sebebi olarak kabul edilebilir. Akademik Türkçe dersleri, daha önce Hacettepe Üniversitesi gibi bazı üniversitelerde seçmeli ders olarak verilmekle birlikte, Türkiye genelindeki TÖMER'lerde akademik Türkçe eğitimi, lisans/lisansüstü düzeylerindeki uluslararası öğrencilere Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB) tarafından 2016-2017 eğitim öğretim yılından itibaren bu eğitimin zorunlu tutulmasıyla başlamıştır. Ancak bu zorunluluk sadece burslu öğrencileri kapsadığı için burs programı kapsamında olmayan

öğrencilerin akademik Türkçe eğitimi alması kurumların tercihine ve öğrencilerin talebine bırakılmıştır.

Yükseköğretim Kurulunun 2022-2023 öğretim dönemi verileri incelendiğinde, 301.694 öğrencinin Türkiye’de öğrenim gördüğü anlaşılmaktadır. Bu öğrencilerin %13,5’i ön lisans, %72,2’si lisans, %10,6’sı yüksek lisans ve %3,7’si doktora düzeyinde eğitim almaktadır. Bu öğrencilerin geldikleri ülkelere bakıldığında ise ilk 20 ülke sırasıyla şu şekildedir: Suriye, Azerbaycan, İran, Türkmenistan, Irak, Somali, Mısır, Afganistan, Kazakistan, Yemen, Ürdün, Filistin, Sudan, Bulgaristan, Fas, Özbekistan, Endonezya, Almanya, Pakistan ve Nijerya’dır (YÖK, 2023). Bu ülkelerden gelen öğrenciler, toplam öğrenci sayısının %81,5’ini oluşturmaktadır. Bu verilere ek olarak uluslararası öğrenci sayısının sürekli artış göstermesi de göz önünde bulundurulmalıdır. 2013 yılında 48.183 olan uluslararası öğrenci sayısı 2024 yılına gelindiğinde 350.000’i aşmış ve bu yıllar arasındaki artış oranları incelendiğinde, %15,8-%49,8 oranları arasında değişen oranlar ile sürekli olarak bir artışın yaşandığı anlaşılmaktadır (YÖK, 2024). Tüm bu verilerden hareketle, uluslararası öğrencilerin gelecek yıllarda da artarak gelmeye devam edeceği, uluslararası öğrencilerin önemli bir bölümünün lisans düzeyinde öğrenim gördüğü ve bu öğrencilerin genel olarak geldikleri ülkelerin eğitim kültürlerinin niteliği sebebiyle akademik dil yeterlilikleri bakımından desteklenmeye ihtiyaç duyduğu söylenebilir. Bu varsayım, uluslararası öğrencilerin yerli öğrencilere göre mezuniyet oranlarının düşük olması ile de desteklenmektedir.

Tablo 1-1: Yerli ve uluslararası öğrencilerin mezun sayılarının toplam sayılarına göre oranı.

Öğretim Dönemi	Yerli Öğrenciler Mezun Oranı (%)	Uluslararası Öğrenciler Mezun Oranı (%)
2013-2014	13,4	8,6
2014-2015	13,3	7,6
2015-2016	12,0	8,4
2016-2017	11,2	8,9
2017-2018	11,2	8,5
2018-2019	11,6	8,1
2019-2020	14,2	7,3
2020-2021	14,3	7,9
2021-2022	11,0	7,5

Uluslararası öğrencilerin mezuniyet oranlarının, yerli öğrencilere göre düşük olması ve kendi içinde yıllara göre genel bir düşüş eğilimi göstermesi ile akademik dil yetkinliğinin ilişkili olduğu düşünülmektedir. Alan yazınında uluslararası öğrencilerin akademik dil yetkinliğini geliştirecek ve dolayısıyla akademik başarıyı artıracak çalışmalara rastlansa da (Tok, 2012; Ulutaş, 2016; Boylu ve Başar 2016; Yahşi Cevher ve Güngör, 2015 ve 2016, Demir, 2017; Ekmekçi, 2017; Tüfekçioğlu, 2018; Yılmaz, 2022; Kocaman Gürata, 2022; Bayrakdar, 2023) yukarıda paylaşılan veriler beklenen başarı düzeyine ulaşamadığını ve hedeflenen kazanımların gerçekleşmediğini ortaya koymaktadır.

Günümüz dünyasının getirdiği koşullardan dolayı bireyler özel bir alanda uzmanlaşmak durumundadır ve bunun bir sonucu olarak kişiler artık belli bir hedefi gerçekleştirmek için dil öğrenmektedir. Dolayısıyla yabancı dil sınıflarının çoğunda, hangi amaçla ve hangi düzeyde yabancı dil öğrenmesi gerektiğinin farkında olan bireyler vardır. Bu durum, genel amaçlı yabancı dil öğretimine ek olarak özel amaçlı dil öğretiminin de ortaya çıkmasına neden olmuştur. Özel amaçlı yabancı dil öğretimi ilk defa 1960'lı yıllarda uygulanmıştır (Johns, 2013, syf.5). Gillett'in (1989, syf.92) içeriğin öğrenci ihtiyaçlarına göre belirlendiği bir yaklaşım olarak kabul ettiği özel amaçlı yabancı dil öğretimi, meslekî amaçlı dil öğretimi ve akademik amaçlı dil öğretimi olmak üzere iki ana başlık altında ele alınmıştır (Dudley-Evans, 2001a). Meslekî amaçlı dil öğretiminde hedef mesleğin içerdiği terimler, kalıp ifadeler, sıklıkla kullanılan fiil yapıları, mesleğin türüne göre yaygın kullanımı olan bağlayıcılar ve cümle türleri gibi dil unsurlarının öğretimi yapılmaktadır. Akademik amaçlı dil öğretiminde ise hedef kitle, akademik faaliyetlerde bulunacak uzman kişilerden oluşmaktadır. Akademik amaçlı dil öğretimi; mesleki amaçlı dil öğretiminden farklı olarak öğrencilerin akademik dil ve metinlere aşina olma, ders dinleme, ders notu ve ders kitabı okuma, makale yazma, sunum yapma gibi akademik becerilerini geliştirmelerini kapsamaktadır. Akademik amaçlı dil öğretimi, öğrencilerin yabancı bir dilde öğrenim görme ve araştırma yapmalarına yardımcı olmak amacıyla o dili öğretmek, o dille öğrenim görürken karşılaştıkları güçlükleri aşmada onlara yardımcı olmak anlamına gelmektedir (Gillett, 1989 syf.92; Flowerdew ve Peacock, 2001a, syf.8). Akademik dil, günlük dilden farklı özelliklere sahiptir. Dolayısıyla akademik dil öğretiminin genel amaçlı dil öğretiminden farklı şekilde ele alınması gerekmektedir. Öğrencilerin akademik süreçteki faaliyetlerinin temel alındığı akademik dil öğretiminde içerik, öğrencinin ihtiyaçlarına göre belirlenmektedir (Robinson, 1991, syf.3; Dudley-Evans ve St. John, 1998, syf.34). Akademik dil öğretiminde süreç, öğrenci ve bağlamla başlarken genel dil

öğretimi dil ile başlamaktadır. Akademik dil öğretimi daha ziyade okuma ve yazma becerisine odaklanırken, genel amaçlı dil öğretimi konuşma ve dinlemeye odaklanmaktadır (Hamp-Lyons, 2001, syf.126). Akademik amaçlı dil öğretimine katılan öğrenciler daha ziyade lisans ve lisansüstü düzeylerde eğitim alan öğrencilerden yani yetişkinlerden oluşmaktadır. Buna karşın genel amaçlı dil sınıfları her yaştan öğrenciden oluşabilir ve bu sınıflarda dilin düzeylere bağlı olarak yapısal özellikleri ve sözcük hazinesi aşamalı olarak aktarılmaktadır. Başka bir ifadeyle, özel amaçlı dil öğretiminde öğrencilerin beklentileri doğrultusunda içerik planlaması ve program detayları belirlenirken; genel amaçlı dil öğretiminde belirlenen içerik ve programa uyum sağlamak durumunda olan katılımcılar söz konusudur. Dolayısıyla özel amaçlı dil öğretiminin hedef güdümlü olduğunu ifade etmek mümkündür (Robinson, 1991, syf.3).

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ve lisans/lisansüstü düzeylerde eğitimine devam eden uluslararası öğrencilerin genel olarak akademik Türkçe, özel olarak ise akademik yazma konusunda önemli sorunlarla karşılaştıkları gerek yapılan araştırmalar gerekse saha gözlemleri neticesinde bilinmektedir. Demir (2017) doktora tez çalışmasında, Türkiye'nin çeşitli üniversitelerinde lisans ve lisansüstü düzeyde eğitim gören yabancı öğrencilerin akademik Türkçe becerilerini belirlemek amacıyla 697 öğrenci ve 203 öğretim elemanına anketler uygulamış ve 43 öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmiştir. Bu çalışma, uluslararası öğrencilerin en fazla okuma anlama ve yazma konularında zorlandıklarını ortaya koymuştur. Öte yandan, Flowerdew (1999), kendi ana dilleri dışında başka bir dilde akademik yayın yapan öğrencilerin sınırlı kelime bilgisi nedeniyle dili daha sınırlı kullandıklarını, yazma sürecinde daha fazla zaman harcadıklarını, ikinci dillerinde akademik bir üslup yerine daha basit bir üslup kullandıklarını ve hedef dildeki bilimsel yayın standartlarını bilmediklerinden dolayı zor tanımlar ve ifadelerle başa çıkmakta büyük zorluklar yaşadıklarını belirtmiştir.

Akademik yazma, özellikle lisans ve lisansüstü düzeylerde ihtiyaç duyulan ve düşüncelerin yapılandırılıp aktarılmasında başvurulacak önemli bir beceri alanıdır. Öğrencilerin, bilimsel faaliyetlere başladıkları ve analiz, sentez, değerlendirme, yorum yapma, çözüm üretme, tartışmaya katılma gibi becerileri sergilemekle yükümlü oldukları lisans/lisansüstü düzeylerde, akademik nitelikteki metinlerde bu becerilerini kullanmaları beklenmektedir. Akademik yazma ile ilgili birçok tanım olsa da temelde bir metnin akademik nitelik taşıması belirli kurallara, dil bilimsel yapıya, sözcük havuzuna ve üst söylem özelliklerine uygun olmasına bağlıdır.

Akademik yazma alanındaki araştırmalar incelendiğinde, metinlerin belirli özel yapılar içerdii ortaya çıkmıştır (Swales, 1990; Grabe ve Kaplan, 1996; Jordan, 1997; Dudley-Evans ve St. John, 1998; Hyland, 2003). Bu özel yapılar, metnin yazılma amacına, içerik ve yapısal özelliklerine belirli yazma türleri başlıkları altında ele alınmıştır. Söylemi oluşturan sözcükler, cümle yapıları ve bağlayıcıların yanı sıra metnin kurgulanma stratejisine bağlı olarak yazma türlerinin oluştuğu görölmüştür. Metin unsurlarının işlevleri ve metnin üretilme amacına bağlı olarak belirlenen yazma türleri karşılaştırmalı metin, sebep-sonuç ilişkili metin, avantaj-dezavantaj betimlemeli metin, problem çözme türünde metin, tartışmacı metin ve açıklayıcı metin olarak belirtilebilir. İşlevsel dil bilgisi yaklaşımına göre, dil belirli işlevleri yerine getiren bir araçtır ve bu işlevler hem dil bilgisi öğelerini hem de iletişim sırasında gerçekteşen söylemin yapısını oluşturur. Diğer bir deyişle, her metin türü önceden tahmin edilebilir yapılar ve metin organizasyonlarına sahiptir ve bunlar, metnin iletişimsel amacını şekillendirir. Dolayısıyla yazma amacının belirlenmesi, bu amaca uygun yazma türünün tespit edilmesi ve bu türün dil bilgisel yapılarının düzenlenişi ile üst düzey söylem özelliklerinin farkında olunması, akademik yazma eğitiminin temelini oluşturmalıdır. Bu süreç öğrenci merkezli olmalıdır, ancak sürecin her aşamasında öğretmen, rehber rolünü üstlenmeli ve öğrencilere akademik metin türleri konusunda tam kontrol sağlanana kadar destek olmalıdır (Seyedi, 2019).

Akademik yazma alanı ile ilgili verilerle ortaya konan problem durumu ve bu becerinin geliştirilmesine yönelik ulusal ve uluslararası çalışmaların ortaya koyduğu yaklaşımlar göz önünde bulundurularak Türkçe akademik yazma ile ilgili olarak nitelikli çalışmalara ihtiyaç olduğu sonucuna varılabilir. Belirtilen problem durumuna çözüm bulmaya yönelik önemli bir adım olarak geliştirilen akademik yazma ders modelinin temelini, akademik yazma becerisi ile ilgili ulusal ve uluslararası çalışmalarda ortaya konan yaklaşımlar oluşturmuştur.

1.2. AMAÇ / PROBLEMLER VE ALT PROBLEMLER

Bu çalışmanın amacı, lisans/lisansüstü düzeylerde eğitim alan uluslararası öğrencilere, konuya uygun araştırma yazıları, raporlar ve bilimsel yazılar hazırlamaları, aynı zamanda bu yazma kültürünü makale, bildiri metinleri ve tez gibi daha kapsamlı metinlere başarıyla aktarmaları için bir ders modeli geliştirmektir. Bu ders modeli, karşılaştırmalı, sebep-sonuç ilişkili, avantaj-dezavantaj betimlemeli, tartışmacı, problem çözme odaklı ve açıklayıcı söylem türlerine özgü dil bilgisi yapıları, söz varlığı, temel kalıp ifadeler, bağlayıcılar, paragraf yapısı ve düşüncelerin planlama aşamalarını içermektedir. Bu ders modeli aracılığıyla, öğrencilerle

birlikte karşılaştırmalı, sebep-sonuç ilişkili, avantaj-dezavantaj betimlemeli, tartışmacı, problem çözme konulu ve açıklayıcı söylem türlerine ait metin örneklerinin iskeletini ortaya çıkarmak ve bu metinleri oluşturan unsurları göz önünde bulundurarak yazmaları türlerine göre ayırtmak amaçlanmaktadır. Ardından, bu unsurların doğru ve etkili bir şekilde kullanılmasıyla yeni metinlerin başarılı bir biçimde üretilmesi beklenmektedir. Bu şekilde süreç-tür odaklı bir öğretim sürecinin gerçekleştirilmesi hedeflenmektedir.

Araştırmanın yukarıda belirtilen amacı doğrultusunda, aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Akademik metinlerin yapısı ortak ve genellenebilir bir nitelik göstermekte midir?
2. Akademik yazma becerisinin geliştirilmesi amacıyla hâlihazırda uygulanan programların Türkçe öğrenen öğrencilerin akademik yazma becerisine katkısı ne ölçüdedir?
3. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik yazma becerisinin geliştirilmesi amacıyla süreç-tür odaklı yaklaşımın uygulanmasının ve metin çözümlemelerine dayalı olarak hazırlanan ders modelinin öğrencilerin yazma tutumlarına ve başarılarına bir etkisi var mıdır?
4. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik yazma becerisinin geliştirilmesi amacıyla süreç-tür odaklı yaklaşımın uygulanmasına ve metin çözümlemelerine dayalı olarak hazırlanan ders modeline yönelik öğretici görüşleri nelerdir?
5. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik yazma becerisinin geliştirilmesi amacıyla süreç-tür odaklı yaklaşımın uygulanmasına ve metin çözümlemelerine dayalı olarak hazırlanan ders modeline yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Lisans/lisansüstü düzeylerde eğitimlerine devam eden uluslararası öğrencilerin yaşadıkları problemlerin ve bu öğrencilere akademik yazma dersi vermiş olan öğreticilerin belirledikleri temel sorun başlıklarına dair bazı çalışmalar yapılmıştır (Yahşi-Cevher ve Güngör, 2015; Boylu ve Başar, 2016; Dilek, 2016; Yılmaz ve Konyar, 2019; Seyedi, 2019; Kocaman-Gürata, 2022). Yapılan çalışmaların ortaya koyduğu veriler ve saha gözlemleri

neticesinde yazma öğretiminin akademik boyutunun göz ardı edildiği anlaşılmıştır. Bu durumun sebepleri arasında kapsamlı ve yaygın bir öğretim programının olmayışı, akademik yazma öğretiminde takip edilecek ve genel kabul gören ders içeriğinin bulunmaması ve akademik yazma dersi veren öğretim görevlilerinin konuyla ilgili yeterli donanımının olmayışı gösterilebilir. Gündelik yaşamın içerisinde kullanılan Türkçenin, akademik Türkçeden yapısal olarak, sözcük seçimi bakımından ve üslup açısından farklılıklar barındırdığı gerçeğinden hareketle, akademik yazma öğretimine dair ayrı ve detaylı bir program ile içerik hazırlanması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

TÖMER’lerde akademik yazma öğretimi genel olarak C1 düzeyinin tamamlanmasıyla başlamaktadır. Akademik Türkçe kursu adı altında verilen bu eğitimlerin süresi farklılık gösterse de genel anlamda bu sürelerin yetersiz olduğu düşüncesi hâkimdir (Kocaman Gürata, 2022). Dolayısıyla akademik yazma eğitiminin daha uzun bir sürece yayılması, düzeylendirilmesi ve belirli bir program dâhilinde ilerlemesi gerekmektedir. Bu düşüncenin gerçekleşmesi ise standartlaşmış program içerikleriyle mümkündür. Bu şekilde ilerleyen bir yazma öğretimi programının öğrencileri hedefleri ve gelişimleri konusunda motive edeceği ve başarı düzeyini yükselteceğine inanılmaktadır. Bu düşüncelerden hareketle, doktora tezi kapsamında hazırlanan akademik yazma ders modelinin, hedeflenen içeriğin oluşması bakımından önem taşıdığına inanılmaktadır.

Türkçe akademik yazma öğretiminin seviyelere yayılması ile hangi düzeyde kaç saatlik bir eğitimle bu sürecin gerçekleşeceği de önem taşımaktadır. Bu noktada yine ilk şart, genel kabul gören bir ders içeriğinin hazırlanmasıdır. Doktora tez çalışması kapsamında hazırlanan akademik yazma ders modeli, cümle, paragraf, metin ve akademik yazma türleri şeklinde dört aşamalı olarak ilerlemektedir. Bu içeriklerin Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programında (CEFR) yer alan kazanım listelerine göre düzeylere yayılması ile uygulama sürecinde öğreticilerin dönütlerine ve öğrencilerin başarı düzeylerindeki değişime bağlı olarak süre ile ilgili çalışmalar daha somut veriler sunabilir. Sonraki aşamada ise her seviyede kaç saatlik bir akademik yazma eğitiminin verilmesi gerektiği hazırlanan ders içeriği kapsamında netleşebilir.

Türkçe akademik yazma öğretiminin düzeylendirilmesi ve sürece yayılması kadar kim tarafından verildiği de önem taşıyan bir diğer husustur. Buna yönelik hizmet içi eğitimler mevcuttur ancak temel sorun standart bir yaklaşımın olmayışı olarak gösterilebilir. Akademik yazma alanında öğreticilik yapan kişilerin, ortak bazı yetkinliklerinin bulunması gereklidir.

Peacock ve Floerdew (2001, syf.181-182), akademik amaçlı dil programının başarılı olabilmesi için öğreticilerin öğretim etkinliklerini ve materyallerini öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenlemeye, akademik alanların diline aşına olmaya, öğrencilerin dünyasına ilgi duymaya ve bilgi edinmeye istekli olmaya bağlamıştır. Ancak Türkçe akademik yazma öğretimi için hazırlanan ders materyalleri öğrenci ihtiyaçlarını karşılamaktan uzaktır (Seyedi, 2019). Dolayısıyla öğreticilerin farklı arayışlara girdiğı yapılan alan yazını çalışmaları ile ortaya konmuştur (Konyar ve Yılmaz, 2021; Azizoğlu ve diğ., 2019). ÖĞreticilerin ve öğrencilerin motivasyonunu artıracak ve ihtiyaç analizlerine dayalı bir öğretim içeriğinin hazırlanmasına ihtiyaç vardır. Bu doğrultuda hazırlanan akademik yazma ders modelinin, yaygın bir öğretim materyali olabileceğı ve bu içerik temel alınarak yapılacak öğreticilere yönelik hizmet içi eğitimler ile öğreticilerin daha yetkin hale getirilebileceğı düşünölmektedir.

Akademik yazma becerisi için hazırlanan kitaplar incelendiğinde genel olarak kitapların sosyal bilimler, fen bilimleri ve sağık bilimleri şeklinde ayrıldığı görölmektedir. Kocaman Gürata'nın (2022) yapmış olduğı çalışma kapsamında katılımcılara farklı disiplinlere yönelik farklı kitapların hazırlanmış olması ile ilgili düşönceleri sorulduğunda müşterek ders programı ve ders içeriğinin olması gerektiğı belirtilmiştir. Yapılan bu ayrımın uygulamada zaten bir karşılığının olmadığını belirten öğreticiler, yazma konusunun disiplinlere göre yapısal olarak farklılık göstermediğini; sadece terminolojiye hâkim olunması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu geri bildirimler gösteriyor ki hâlihazırda kullanılan akademik yazma materyalleri ihtiyaca karşılık vermemekte ve hedeflenen kazanımların gerçekleşmesi noktasında etkisiz kalmaktadır. Akademik yazma alanında belirlenen bu temel sorundan hareketle hazırlanan akademik yazma ders modelinde disiplinlere göre bir ayrıma gidilmemiştir. Yazma türleri başlığı altında ayrım yapılmış olup her yazma türüne ait metin iskeletleri, kullanılan bağlayıcılar, tercih edilen fiil yapıları ve cümle yapıları belirlenmiştir. ÖĞrencilerin akademik söylemi oluşturan sözcük bilgisi, cümle yapıları ve bağlayıcılar ile metinlerin oluşturulma amacına bağli olarak izlenen kurgulanma stratejilerine vakıf olması halinde verilen görevin hangi akademik yazma türüne uygun olacağını belirleyip bu türün iskelet şablonuna göre hızlı ve başarılı metinler üreteceğine inanılmaktadır. Dolayısıyla hazırlanan akademik yazma ders modelinin alana katkı sunacak önemli bir çalışma olduğı düşünölmektedir.

1.4. SAYILTILAR

Doktora tez çalışması kapsamında yapılan çalışmalarda;

1. Görüşmelere katılan uluslararası öğrencilerin, öğreticilerin ve öğretim üyelerinin araştırma kapsamında kendilerine yöneltilen tüm sorulara içtenlikle yanıt verdikleri,
2. Uzman görüşü alınması sürecinde, görüşlerine ve değerlendirmelerine başvuru alan ilgili uzmanların konuya yönelik düşüncelerini nesnel şekilde bildirdikleri, özenle incelemeler ve değerlendirmeler yaptıkları,
3. Katılımcıların tüm uygulamalara gönüllülük esasına dayalı olarak katıldıkları,
4. Öğrencilerin akademik metinleri oluşturma ve performans görevini tamamlama sürecinde gereken dikkat ve özeni gösterdikleri varsayılmıştır.

1.5. SINIRLILIKLAR

Bu çalışma,

1. 2022 yılında Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB) tarafından yönlendirilen, İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinde Türkçe öğrenen ve C1 düzeyini tamamlamış Türkiye burslusu 21 uluslararası öğrenci ile
2. İhtiyaç analizi çalışması kapsamında görüşüne başvuru alan 28 uluslararası öğrenci ve TÖMER’lerde görevli olup akademik yazma konusunda deneyimli 11 öğretici ile
3. Ders modeli içeriklerin hazırlanması amacıyla içerik çözümlemesi yapılan 892 akademik metin ile
4. Uygulamanın başında ve sonunda uygulanan başarı testinde, oluşturulması istenen performans görevi tür temelli paragraflar ile sınırlandırılmıştır.

1.6. TANIMLAR

Akademik Yazma: Akademik yazma, bir araştırma sonucunu rapor etmek, seçilen bir soruyu cevaplamak, bir konuyla ilgili tartışmak ve görüş aktarmak, konuyla ilgili farklı araştırmaları sentezlemek amaçlarıyla düzenlenmektedir (Bailey, 2011). Bu amaçlarla ortaya konulan yazı aynı zamanda yazarın önceki tecrübelerini, bilgi ve birikimini yansıtmalı ve özgün bir nitelik taşımalıdır. Bununla birlikte akademik yazı türünde özellikle yazarın teze ilişkin düşüncelerinin ve dayanaklarının okura net biçimde iletilebilmesi amaçlandığından metnin düşünsel düzeninin güçlü bir biçimde yapılandırılmış olması önemli bir noktadır.

Ders Modeli: Bu kavram, belirli bir konu veya beceri setini öğretmek amacıyla tasarlanan plan, müfredat veya programı ifade etmektedir. Bir ders modeli, öğrenme hedeflerini, değerlendirme yöntemlerini ve öğrencilere sunulan içeriği içermelidir. Öğreticiler, bu modelleri kullanarak derslerini düzenleyebilmeli ve öğrencilere belirli bir konuyu öğretmek için bir çerçeve oluşturabilmelidir.

Performans Görevi: Performans görevi, bir bireyin belirli bir beceriyi veya görevi ne kadar etkili bir şekilde yerine getirebildiğini değerlendiren bir ölçme aracıdır. Bu tür görevler, genellikle bir kişinin uygulama becerilerini, uygulama yeteneklerini veya belirli bir konudaki bilgiyi gerçek dünya bağlamında ölçmeye odaklanır.

Başarı Testi: Başarı testleri, genellikle belirli bir konu alanındaki bilgi düzeyini ölçmeyi amaçlar ve öğrencilerin öğrenme süreçlerini değerlendirmek için kullanılır. Bu tür testler, öğrencilerin öğrenme hedeflerini ne kadar başarıyla karşıladığını belirleme, öğrenme zorlukları ve eksiklikleri tanımlama, öğretim yöntemlerini değerlendirme ve öğrenci başarısını değerlendirme amacı taşır.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde öncelikle, akademik yazmanın tanımı, önemi ve temel özellikleri üzerinde durularak, bu yazma türünün diğerlerinden farkları ve amaçları açıklanmıştır. Akademik metinlerdeki amaç ve hedef kitleye yönelik yazım teknikleri ile söylem özellikleri incelenmiş, metinlerin yapısal özellikleri detaylandırılarak giriş, gelişme ve sonuç bölümleri ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır. Ayrıca, akademik yazma becerisinin geliştirilmesinde izlenen ürün odaklı, süreç odaklı, tür odaklı ve süreç-tür odaklı yaklaşımlar tartışılmıştır. Uluslararası öğrencilerin Türkçe akademik yazma becerilerine ilişkin çalışmalar değerlendirilerek akademik yazma derslerinde kullanılan görev ve etkinlikler tanıtılmıştır. Son olarak, yazma tanımlayıcıları ve kazanım odaklı ders modeli oluşturma süreci ve ders modeli geliştirme aşamaları detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

2.1. AKADEMİK YAZMA

Yazma çok boyutlu bir beceri alanıdır ancak özellikle lisans/ lisansüstü düzeylerde karşılaşılan ve bu düzeylerde ihtiyaç duyulan türü akademik yazmadır. Akademik alanda üretilen bütün ürünler akademik yazma olarak kabul edilebilmektedir (Deniz ve Karagöl, 2019). Bu ürünlerin başında tez, projeler, makaleler, bildiriler, denemeler, araştırma yazıları, resmî e-postalar gibi metin türleri gelmektedir. Öğrencilerin bilimsel faaliyetlerde bulunmaya başladığı ve akademik sürecin gereklerini yerine getirmekle yükümlü olduğu bu düzeylerde, öğrencilerden analiz ve sentez yapmaları, belirli değerlendirmelerde bulunup yorumlar üretmeleri, çözüm sunmaları, tartışmaya girmeleri ve tüm bunları akademik nitelik taşıyan metinler ile paylaşmaları beklenmektedir.

Gerek genel amaçlı gerekse özel amaçlı Türkçe öğretiminde yazma becerisinin genellikle ödev alanı olarak görülmesi, gerekli yazma stratejilerinin öğretilmemesi ve yeterli uygulamanın yapılmaması, öğrencilerin yazma esnasında zorlanmalarına ve bu konudaki motivasyonlarını yitirmelerine yol açmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik ihtiyaçlara yönelik yapılan araştırmalarda (Selvikavak 2006, Açık 2008, Kara 2010, Tok 2012, Deniz ve Daşöz 2015, Dolmacı 2015, Akbulut 2016, Demir 2017, Tüfekçi, 2018; Demir ve Genç 2019, Kocaman Gürata, 2022) bu durum açık bir şekilde görülmektedir. Bu

Çalışmalardan elde edilen veriler incelendiğinde, öğrencilerin yazma kaygılarının yüksek olduğu, yazma sırasında stres yaşadıkları, ayrıca başlık yazma, akademik sözcük dağarcığını kullanma, akademik bağlamda cümle kurma, planlama yapma, paragraf yapılandırma ve oluşturma, yazdıklarını gerekçelendirme vb. gibi konularda zorlandıkları göze çarpmaktadır. Bu durumun temel sebepleri araştırıldığında ve bu amaçla dil öğretimi üzerine yapılan birtakım çalışmalar incelendiğinde (Güneş, 2009; Kara, 2010; Azizoğlu ve diğ., 2019) dil becerilerinin bir bütün olarak ele alınmadığı ve bazı becerilerin göz ardı edildiği anlaşılmaktadır. Göz ardı edilen becerilerin başında ise yazma gelmektedir. Ana dili edinimi sürecinde bireyler ilk olarak dinleme becerisini, son olarak ise yazma becerisini kazanmaktadır. Bu durum anadili ediniminde doğal bir süreç olarak kabul edilebilir ancak aynı durumun yabancı dil öğretiminde de uygulanması birtakım sorunların ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Yabancı dil öğretiminde dil becerilerinin edinim sıralaması farklılık gösterse de genellikle yazma becerisi sona bırakılmakta ve çoğu zaman bir ödev alanı olarak kabul edilmektedir. Hâlbuki yazma becerisi öğrencilerin üretime geçtikleri, bilgi ve tecrübelerini belli kurallar çerçevesinde, dil bilgisel yapılara uygun olarak ve doğru sözcük seçimi ile aktardıkları bir alandır.

Yazma, bilimsel faaliyetlerin yoğunlaştığı lisans ve lisansüstü düzeylerde, akademik bir gereksinimi karşılamak amacıyla gerçekleştiğinden, bu düzeylerde çok daha karmaşık bir sürece evrilmektedir. Öğrencinin yazma esnasında içerik planlama, paragrafları biçimlendirme, hedef kitle, amaç, yazma süreci, metin türü, sözcük, cümle yapıları gibi birçok unsuru dikkate alması gerektiğinden yazma, zor bir beceri alanı olarak bilinmektedir (Raimes, 1983). Buna ek olarak, yazma becerisi öğrencinin eleştirel ve yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma, problem çözme becerisi, bilgi teknolojilerini kullanma becerisi gibi üst düzey becerilerden de etkilenmektedir (Genç, 2017). Dolayısıyla yazma eğitimi, üzerinde dikkatle durulması gereken ve bu süreci öğrenci açısından kolaylaştırıcı çalışmaları ve uygulamaları gerekli kılan bir beceridir.

Akademik yazma ile ilgili birçok farklı tanım bulunmaktadır ancak temelde bir metnin akademik nitelikte olması onun belirli kurallara, dil bilgisel yapılara, sözcük havuzuna ve üst söylem özelliklerine uygun olmasına bağlıdır. Bahar (2014, syf.213), akademik yazmayı "yazıya ilişkin genel kurallara uymanın yanı sıra bilimsel bir araştırmanın raporlanmasında dikkate alınan bütün ilkeler ve o sürecin kendisi, araştırmanın metinleştirilmesi" olarak tanımlarken; Aydın ve Baysan (2018) akademik yazıyı diğer yazı türlerinden ayıran unsurların konu seçimi, bilgi kaynaklarına erişim, araştırma/ düşünmeye hazırlık, dil kullanımı, bilgilerin

düzenleniş biçimi, etik unsurlara dikkat edilmesi olduğunu ifade etmiştir. Akademik yazma üzerine yapılan diğer tanımlar ise şu şekildedir:

1. Bailey (2011) akademik yazmanın bir araştırma sonucunu rapor etmek, seçilen bir soruyu cevaplamak, bir konuyla ilgili tartışmak ve görüş aktarmak, konuyla ilgili farklı araştırmaları sentezlemek amaçlarıyla kullanıldığından söz etmektedir. Bu amaçlarla ortaya konulan yazı aynı zamanda yazarın önceki tecrübelerini, bilgi ve birikimini yansıtmalı ve özgün bir nitelik taşımalıdır. Bununla birlikte akademik yazı türünde özellikle yazarın teze ilişkin düşüncelerinin ve dayanaklarının okura net biçimde iletilebilmesi amaçlandığından metnin düşünsel düzeninin güçlü bir biçimde yapılandırılmış olması önemli bir noktadır.
2. Bowker (2007) akademik yazının kendine özgü kuralları ve uygulamaları olan özel bir yazı türü olduğundan bahsetmektedir ve akademik yazının diğer yazı türlerinden farklı olan yönlerini şu şekilde açıklamaktadır:
 - Akademik yazılarda farklı yazarların yayınlanmış eserlerinden alıntılar yapılmaktadır ve bu sayede düşünceler arasında analiz ve sentez yapılması sağlanmaktadır.
 - Akademik yazılarda dilin kullanımı, dil bilgisi kuralları ve noktalama işaretlerinin kullanımı diğer yazı türlerine göre daha fazla önem taşımaktadır ve anlamın oluşmasında daha etkin bir görevdedirler.
 - Akademik yazılar genellikle fikirleri açıklamaya, okuru bir düşünceye ikna etmeye, bir savı kanıtlamaya ve farklı düşünceler arasında ilişki kurmaya yöneliktir.

Akademik yazı diğer metin türlerinden içerik, organizasyon, dil kullanımı ve sözcük seçimi boyutlarında farklılık gösterir. Yazının akademik nitelikte olması, mantıklı ve bilimsel dayanakları olmasına ve aynı zamanda düşünceleri belirli bir organizasyon şemasına bağlı olarak işlemesine bağlıdır. Düşünceler belli bir düzen içinde ifade edilmek durumundadır. Bunun yanında akademik yazılarda standart dil kullanılmaktadır. Akademik yazılarda standart dile ek olarak ilgili alanın jargonu çerçevesinde kimi terimlere de yer verilebilmektedir. Hedef okur kitlesi bu jargona sahip olduğundan metni anlamada güçlük yaşamamaktadır. Dilin üst dil işlevi, akademik yazılarda argodan uzak bir sözcük seçimiyle kendini göstermektedir. Bu

noktalar, üniversite öğrencilerinin ve bilim uzmanlarının akademik yazılarında aranan temel özellikler arasında yer almaktadır (Bayat, 2014).

Tok (2013), akademik yazmayı öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini gösterdikleri, fikirlerini etkili biçimde tartıştıkları ve açıkladıkları, düşüncelerini farklı kaynaklardan yararlanarak karşıt düşünceleri çürüterek destekledikleri bir yazma çeşidi olarak tanımlamaktadır. Akademik yazma, Karagöl'e (2018) göre ise akademik bağlamdaki araştırmaların çeşitli türlerde raporlaması sürecinde içerik, biçim, yazım ilkeleri, dil ve anlatım yönlerinden kendine has ilkeleri olan yazma becerisidir. Kan (2017) da benzer şekilde akademik yazmadan, ileri düzeyde yazma becerisi gerektiren, bilimsel dilin kullanıldığı, kendine özgü kuralları olan dizgesel bir metin oluşturma süreci olarak söz etmektedir. Swales ve Feak (2004,syf.7) akademik yazmanın hedef kitle, amaç, organizasyon (planlama), anlatım tarzları, akıcılık, sunum gibi birçok düşüncenin ürünü olduğunu belirtmektedir. Yapılan bu tanımlardan hareketle, akademik yazmanın üst düzey düşünme becerilerini işe koşmayı gerektiren, biçim ve dil açısından kendine has kuralları olan, amaç ve içerik olarak bilimsel niteliklere uygun bir yapıda olması gerektiği söylenebilir.

2.2. AKADEMİK METİNLERDE AMAÇ VE HEDEF KİTLE

Akademik yazma özel bir söylem topluluğuna dönük olan daha karmaşık, soyut ve üst düzey becerileri işe koşmayı gerektiren bir beceri alanıdır. Bilimsel metinler olarak da isimlendirilen bu tip yazılarda amaç; analiz etmek, bilgilendirme yapmak ve okuru deneye ve gözleme dayalı verilere dayanarak ve nesnel bir tutum sergileyerek ikna etmektir. Dolayısıyla belirli bir amacı ve özel bir hitap grubu vardır. Akademik yazıların hedef kitlesi, eleştirel bir bakış açısı ile metne yaklaşmaktadır ve bu nedenle, yazının uzman bir kişi tarafından yazılması, nesnel bir dil kullanılması, verilerin kabul gören kaynaklara dayandırılması, alana uygun terminoloji kullanılması ve dilin açık ve anlaşılır olması önem taşımaktadır. Johns (2003, syf.208) açık ve net ifadelerle yazılmasının, kompozisyon planlamasına uygun olarak yapılandırılmasının, metin dilinin nesnel olmasının, konunun desteklenmesi için farklı metin ve verilerin etkili kullanılmasının ve okuyucunun düşünce akışını sağlayacak kolaylaştırıcı ifadelerin kullanılmasının akademik metinlerin ortak özelliklerinden bazıları olduğunu ifade etmektedir (akt. Camdan, 2020, syf.20).

Akademik yazıların hitap ettiği özel söylem grubunun metne yaklaşırken belirli beklentileri vardır. Akademik metinler, genellikle ilgili alanda çalışan araştırmacılar, uzmanlar, öğreticiler veya öğrencilere dönüktür. Bu metinleri okurken genellikle bir konuda bilgi edinmek, paylaşılan bilgi veya verileri analiz etmek ve desteklenen düşünceye ikna olup olmamak söz konusudur. Diğer yandan akademik metin yazarı da okurunu ikna etme kaygısını gütmektedir. Bu amacı gerçekleştirmek için metnin yazılış amacına bağlı olarak karşılaştırma yapmak (benzerlik, farklılık veya zıtlık üzerine), düşünceler arasında sebep-sonuç ilişkileri kurmak, tez-antitez-sentez aşamalarını takip etmek, var olan problemlere dair çözüm önerileri sunmak, ele alınan konu başlıklarının olumlu ve olumsuz yönlerinden söz etmek, açıklamalar ve tanımlamalar yapmak gibi birtakım temel yaklaşımlar izlenmektedir. Bu yaklaşımlar temelinde ele alınan düşüncelerin desteklenmesi aşamasında ise benzetmeler yapma, zıtlıkları ortaya koyma, örnekler verme, alıntılar yapma, grafik, tablo gibi görsel veriler paylaşma gibi tekniklere başvurulmaktadır.

Akademik yazılarda sözü edilen amaçların gerçekleştirilmesi ve hedef kitlenin beklentilerinin karşılanması adına tutarlı, geçerli, güvenilir ve doğru bilgiler sunulmalı, argümanlar güçlü kanıtlar ile desteklenmeli, ele alınan konu başlıklarına detaylı ve analitik bir şekilde yaklaşıp konunun farklı yönleri ele alınmalı ve tartışılmalı, teknik dil ve terminoloji kullanımına dikkat edilmeli, kullanılan kaynaklar belirtilmeli ve bu sayede okurların kaynaklara erişimi sağlanıp konunun güvenilirliği değerlendirmeye sunulmalıdır. Akademik yazılarda düşüncenin planlanması en az düşüncenin kendisi kadar önemlidir. Metnin anlam kazanması ve amacın gerçekleşmesi için en önemli unsurlardan biri yapısal bütünlüktür. Giriş (konuya giriş tümcesi, genelden özele giden ifadeler, tez cümlesi), gelişme bölümü (ana düşünce tümcesi, destek bölümleri, sonuç tümcesi), sonuç ve öneriler gibi düşüncenin sistematik bir şekilde ele alınması, okurun metni anlamlandırması ve eleştirel bir şekilde yaklaşmasını kolaylaştıran bir unsur olarak öne çıkmaktadır.

Metin yazarı, yazısına objektif ve eleştirel yaklaşmalıdır. Akademik yazılar nesnel ve eleştiriye açık bir perspektif sunmayı amaçlamaktadır. Dolayısıyla yazar savlarını tarafsız bir şekilde sunmalı ve karşıt görüşlere metninde yer vermelidir ki bu sayede hedef kitlesini manipüle etmeden ikna olup olmamaya olanak sağlamış olacaktır.

2.3. AKADEMİK METİNLERDE SÖYLEM ÖZELLİKLERİ

Akademik yazma başarısında akademik dil yeteneği belirleyici bir etmendir, bu nedenle akademik dili kavramak önemlidir. Akademik dilin özellikleri arasında resmiyet, anlaşılabilirlik, kesinlik, nesnellik, kanıtların bulunması, kaçınma ifadeleri, uzun cümleler, edilgen yapı, isimleştirmeler, türe özgü çoklu isimler, geniş zaman, terimlerin yoğunluğu ve kaynak atıfları yer almaktadır (Zwiers ve Soto 2015; Demir, 2017). Tüm bu özellikler göz önünde bulundurulduğunda, Demir ve Genç'in (2018) de belirttiği gibi, akademik dildeki ustalık, ana dili konuşurları için bile kazanılması zor olan bir yetenektir; bu durum, uluslararası öğrenciler için daha zorlayıcıdır ve dolayısıyla daha fazla zaman almaktadır.

Akademik Dilin Özellikleri: Akademik dil yetisi, akademik yazma başarısının belirgin bir ögesi olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle, akademik dilin niteliklerine hâkim olunması gerekmektedir. Zwiers ve Soto (2015) akademik dilin on farklı niteliğini sıralarken, Gillett (2015 akt. Demir 2017) sekiz farklı özelliği vurgulamaktadır. Bu iki kaynağa ilaveten, Demir (2017) tarafından diğer kaynaklardan derlenen özellikler şunlardır:

1. Resmiyet: Akademik yazı dili, genelde resmî bir ton taşır ve akademik metinlerde günlük konuşma dilindeki kelimeler ve ifadeler azdır (Gillett, 2015 akt. Demir 2017). Örneğin, günlük konuşma dilinde devrik ve fiilsiz cümleler kullanılabilirken, akademik dilde bunlar nadiren kullanılır (Cavkaytar ve Zenci Çalışır, 2013, syf.145).
2. Anlaşılabilirlik: Akademik metinlerde kullanılan kelimelerin ve cümlelerin anlamları açıktır. Yazar, kavramları ve fikirleri anlaşılır şekilde ifade etmeye çalışır (Zwiers, 2014, syf.41).
3. Kesinlik: Akademik yazıda, veriler kesin rakamlarla ifade edilir ve "çoğu insan" gibi belirsiz ifadelerden kaçınılır (Gillett, 2015 akt. Demir 2017).
4. Nesnellik: Akademik dil, yazarı geri plana çekip mesajı öne çıkarır. Kişisel duygular ve düşünceler nadiren yer alır (Valdes, 2004:108). Okuyucu veya yazarın kimliğini belli eden az sayıda kelime vardır. Vurgulanması gereken, savunulan tez, bulgular ve bunların elde edilme yöntemidir (Gillett, 2015 akt. Demir, 2017; Kuo, 1998).
5. Kanıtların Varlığı: Akademik yazıda, sunulan bilgilerin ve fikirlerin doğruluğunu desteklemek için çeşitli kanıtlar, örnekler ve veriler kullanılır (Zwiers, 2014, syf.33).

6. Kaçınma İfadeleri: Akademik dil kullanıcıları, bilgilerinin sınırlı olduğunu, ileri sürdükleri savların istisnalarının, farklı fikirlerin ve bakış açılarının varlığını, elde edilen sonuçların tek olası sonuç olmadığını ve farklı sonuçlara ulaşmanın mümkün olduğunu göstermek için kaçınma ifadeleri kullanır (Doyuran, 2009, syf.85; Gillett, 2015; Jordan, 1997, syf.240; Weissberg & Buker, 1990, syf.164; Yakhontova, 2003, syf.28; Zwiers, 2014, syf.35). Kaçınma ifadelerine uygun bir örnek olarak şu alıntı gösterilebilir: “Bu metinde verilen açıklamalara uygun olarak, Jigsaw-IV tekniğinin yabancı dil sınıflarında akademik başarıyı artırma ve iletişim becerilerini geliştirme konusunda etkili bir teknik olduğu söylenebilir. Ancak, iş birlikli öğrenme her zaman her beceri alanı için uygun olmayabilir (Bölükbaş, 2014, syf.207 akt. Demir,2017).” Hyland (1996) tarafından ifade edildiği üzere, araştırmada elde edilen sonuçları belirtirken yazarlar genellikle kendilerini geri planda tutar ve bulgulara odaklanırlar, bu da bir tür kaçınma ifadesi kullanımına örnektir ("bu çalışmalar sonucunda anlaşılıyor ki ..."). Genellikle verilerin paylaşılıp tartışıldığı bölümlerde kaçınma ifadelerine daha sık rastlandığı görülmüştür.
7. Uzun Cümleler: Akademik dilde, tek bir ana cümleye ek olarak yan cümleler kullanılarak ana cümlelerin daha zenginleştirildiği görülmektedir (Zwiers, 2014, syf.37-39). Örnek: “Günümüzde dil öğretim ortamlarında dil bilgisinin ne kadar verilip verilmeyeceği hala tartışılıyor olsa da dil bilgisi öğretimi olmayan bir dil öğretim sürecinden söz edilmesi olası görünmemektedir” (Fidan, 2016, syf.262).
8. Edilgen Yapı: Akademik dilde, öznenin öneminden daha çok nesnenin vurgulanması veya öznenin belirli olmadığı durumlarda edilgen cümleler sıkça kullanılır. Edilgen yapı ile metinde tarafsız bir tutum sergilemeye ve eleştirel bir okuma fırsatı sunmaya fırsat verilir. Bu sayede yazarlar kimliklerini gizler ve dikkat okuyucunun üzerindeki konuya odaklanır. Emeksiz (2015), Dilbilim Araştırmaları Dergisi'nde yayımlanan dilbilim makalelerinde, toplam 1233 cümleden oluşan 10 makalenin incelendiği çalışmada, fiil cümlelerinin %46,8'inin edilgen yapıda olduğunu tespit etmiştir.
9. İsimleştirmeler: Akademik dilde, daha fazla ayrıntı vermek amacıyla fiil veya sıfatlar isimleştirilerek bir yan cümlelerin öznesi veya nesnesi hâline getirilir. Uzun özne ve nesneler, metin içi ilişkileri takip etmeyi zorlaştırabilir (Halliday ve Martin, 1993; Schleppegrell, 2001, syf.440-441; Zwiers, 2014, syf.39, akt. Demir, 2017).

10. Tür Olarak İsimlerin Çokluğu: Akademik dilde, isim türündeki kelimeler sıkça kullanılır. Biber (2006, syf.14, akt. Demir, 2017) yaptığı çalışmada, üniversite metinlerinde her bir milyon kelimenin üç yüz bininin isimlerden oluştuğunu belirlemiştir. Benzer şekilde, Dolmacı ve Ertaş (2016), Türkçe akademik kelime listelerinin %56'sını isimlerin oluşturduğunu saptamıştır.
11. Zaman: Akademik dilde daha çok geniş zaman kullanılmaktadır (Bahar, 2014, syf.209; Biber, 2006, syf.16). Bahar (2014), Türkçe akademik cümlelerde zaman kullanımının genellikle kapsayıcı ve kesin ifadeleri içermek amacıyla tercih edildiğini belirtmektedir. Örneğin, şimdiki zaman eki “-yor” yerine “-mAktAdIr” ve görülen geçmiş zaman eki “-DI” yerine “-mİştIr” gibi zaman ekleri daha çok tercih edilmektedir.
12. Kaynak Gösterme: Akademik metinlerde, araştırmacının kullandığı kaynakların belirtilmesi, araştırmanın dayandığı temel verilere gönderme yapılması önemlidir (Cavkaytar ve Zenci Çalışır, 2013, syf.147; Karasar, 2015, syf.53, akt. Demir, 2017). Bu durum, okuyucunun metindeki bilgilerin kaynağını takip etmesini ve aynı zamanda yazarın intihal yapmayıp fikri mülkiyete saygı göstermesini sağlar.

Akademik dil ve genel dil öğretimi arasında yaklaşım, teknik ve içerik bakımından farklılıklar bulunmaktadır. Genel dil öğretiminde genellikle öğretici, konuya ve dile hâkimdir, uzmanlaşmış ve eğitim almış bir kişidir. Ancak öğrenci, genel olarak dil konusunda öğretici ile arasında önemli bir mesafe bulunan bireydir. Dolayısıyla genel dil öğretiminde öğreticiden öğrenciye şeklinde tek yönlü bir aktarım söz konusudur. Ancak akademik amaçlı dil öğretiminde süreç sadece dille sınırlı kalmaz. Bu tür derslerde kullanılan içerikler de önem taşımaktadır. Ders içi etkinliklerde kullanılan materyaller, öğrencinin ilgili bölüm derslerinin içeriğiyle benzerlik taşıyabileceğinden dolayı öğrenci, dil öğreticisine göre içeriğe daha fazla hâkim olabilir (Spack 1988, syf.37 ve Bojovic 2006, syf.490, akt. Demir, 2017). Bu durumda, öğreticinin konu hâkimiyeti yalnızca metnin dil boyutuyla sınırlı kalmakta ve içerik konusunda öğrenciye danışma ve yardım isteme ihtiyacı doğmaktadır. Bu nedenle, akademik amaçlı dil öğretiminde, öğreticinin içerik konusundaki eksikliği göz önüne alındığında, ilgili disiplinin bölüm öğretim elemanları da öğretim sürecine dâhil edilmelidir. Bu bilgilerden hareketle, akademik metinlerde söylem özelliklerinin gerek dilin yapısal özellikleri gerekse metnin içeriği ile ilişkili olduğu söylenebilir. Belirtilen unsurların yer almadığı bir metnin akademik niteliği

tartışmalı hâle gelmektedir. Dolayısıyla akademik yazma derslerinde ele alınan metinlerin akademik söyleme uygunluğu, öğretim sürecinin temel unsurları arasında gösterilebilir.

Akademik Metinlerde Söylemi Oluşturan Unsurlar

Akademik metinlerin önemli bileşenlerinden biri söylemdir. Akademik söylemi oluşturan unsurların başında ise cümle türleri, fiil ve ifade yapıları ve kalıp ifadeler gelmektedir (Ferris and Roberts, 2001). Bu yapılar, her dil için farklı formlarda olsa da genel yaklaşımda tercih edilen cümle tiplerinin, fiil ve ifade yapılarının ve kalıp ifadelerin benzerlik gösterdiği söylenebilir. Belirtilen unsurların her dil için belirlenmesi, betimlenmesi ve sınıflandırılmasının öğretim sürecine olumlu yönde tesir edeceğine inanılmaktadır.

Akademik nitelikte bir metin üretirken doğru ve etkileyici cümlelerin kurulması, doğru cümle yapılarının bilinmesiyle ilintilidir. Bu cümlelerde düşüncelerin etkili ve akademik söyleme uygun olması için tercih edilen fiil yapılarının farkında olunmalıdır. Cümle düzeyinde bu unsurlar önemliken paragraf ve metin düzeyinde bağlayıcılar ve kalıp ifadeler önemli unsurlar arasında yer almaktadır. Tüm bu bileşenler akademik söylemin oluşmasında önemli yer tutmaktadır. Yazarın tutumunu, metinsel sesini, konuyla ilgili yargılarını, fikirlerini ve odak noktalarını paylaşmak, okuru metne dâhil edip kendi iddiasına yönlendirmek, söylemlerine ortak etmek ve yorumlarına yöneltmek, düşüncelerini genişletmek, daraltmak, açıklamak veya belirginleştirmek, konuyu zamansal ve mantıksal düzlemde sıralı bir şekilde aktarmak ve örneklendirmek gibi dilin işlevlerini gerçekleştirmek amacıyla akademik metinlerde bazı kalıp ifadelere başvurulduğu bilinmektedir (Luukka, 1994; Biber ve Gray, 2010). Bu kapsamda, konuya giriş yapmak, bir fikri belirtmek, konuyu değiştirmek, sebepleri belirtmek, bir konuyla ilgili adımlar ve önlemler sunmak, aktarma ve alıntı yapmak ve sonuç ifade etmek kategorilerinde kalıp ifadelerin bulunduğu belirlenmiştir. Söylem bileşenleri arasında gösterilebilecek bir diğer unsur ise bağlayıcılardır. Akademik metinlerde düşüncelerin amaca uygun bir şekilde düzenlenmesi ve bu sayede organizasyon ve bütünlüğün sağlanması için bağlayıcılar üzerinde durulmalıdır. Yapılan araştırmalar neticesinde (Geva, 1992; Alfalagg, 2015) bağlayıcıların belirli fonksiyonlara göre sınıflandırıldığı anlaşılmaktadır. Bu fonksiyonlar; sıralama bağlayıcıları, sebep-sonuç bildiren bağlayıcılar, amaç-sonuç bildiren bağlayıcılar, karşılaştırma bağlayıcıları, ekleme bağlayıcıları, örneklendirme bağlayıcıları, yeniden ifade etme (açıklama, belirginleştirme, genişletme, daraltma) bağlayıcıları ve koşul bildiren bağlayıcılar olarak tespit edilmiştir.

2.4. AKADEMİK METİNLERDE YAPI

Akademik yazılar, bilgiyi iletmek, bilimsel araştırmaları paylaşmak, yeni fikirler geliştirmek ve bilimsel bir topluluğa katkıda bulunmak için yazılır (Flowerdew, 2000; Hyland ve Flowerdew, 2011). Bu tür yazılar, belirli bir konu veya alan hakkındaki bilgiyi diğerlerine iletmek için önemli bir araç olarak hizmet eder. Ayrıca üretilen bilimsel nitelikteki yazılar, yeni bulguların ve keşiflerin sunulmasında kullanılır ve ilgili alandaki bilgiyi genişletmek için yeni bilgi üretimine katkıda bulunur.

Akademik yazılar, eleştirel düşünme ve tartışma becerilerini geliştirmek için de önemlidir. Araştırmacılar, alan yazınındaki tartışmaları inceleyerek mevcut fikirlerin ve hipotezlerin doğruluğunu sorgulayıp kendi görüşlerini savunmak için akademik metinler üretir. Dolayısıyla akademik yazılar, bilimsel tespitlerin, savunulmak istenen görüşlerin, bilgi paylaşımının ve akademik ilerlemenin temel araçlarından biri olarak kabul edilir (Biber ve Gray 2010).

Bilimsel çalışmalarda, akademik metinlerin rolü ve önemi yapılan araştırmalar ile ortaya konmuştur. Belirtilen işlevlerin gerçekleştirilmesi için akademik metinlerde düşüncelerin ifade ediliş tarzı, düzenlenmesi ve aktarılmasında izlenen yollar vardır. Bilindiği üzere, akademik nitelikteki yazılar, giriş, gelişme (yorum, bulgular, tartışma olarak da isimlendirilebilir) ve sonuç bölümlerinden oluşmaktadır. Akademik metinlerin çözümlenmesine dayalı çalışmaların verileri incelendiğinde bu bölümlerin kendi içinde farklı modellerinin bulunduğu ve bu modellerin her birinin de kendine özgü yapılanma stratejisinin olduğu anlaşılmaktadır (Paltridge, 2004; Savage ve Mayer, 2005; Bailey, 2014; Gülle ve Kurt, 2020).

2.4.1. Akademik Metinlerde Giriş Bölümü

Akademik metinlerde giriş bölümü yazmak için farklı yaklaşımlar vardır. Ancak en fazla tercih edilen yöntemin genelden özele giden yaklaşım olduğu söylenebilir. Bu bölümde metnin konusu hakkında önce genel bir bilgi verilir ve sonra bu konunun ilgi çekici yönleri ortaya konmaya çalışılır. Bu bölümün en önemli kısmı tez cümlesidir. Bu nedenle, giriş paragrafının ilk cümlesinden itibaren tez cümlesine doğru yol alınması gereklidir. Başka bir ifadeyle, konu hakkında genel bir bilgi ile başlayıp adım adım tez cümlesine doğru yaklaşılmalı ve son cümle olarak tez cümlesinin yazılması gereklidir.

Giriş paragrafı yazmak için tercih edilen farklı modeller vardır. Bunlar; huni modeli, dramatik, ilginç veya eğlenceli bir hikâyeyle başlayan model, soru ile başlayan model ve kronolojik modeldir (Savage ve Mayer, 2005; Gülle ve Kurt, 2020).

Huni Modeli: Akademik metinlerin giriş bölümlerini oluştururken sıkça kullanılan bir model olan "huni modeli", bilimsel yazımın temel yaklaşımlarından biridir. Huni modeli, genel bir konudan spesifik bir teze doğru bilgi aktarımını ifade eder ve akademik metinlerin etkili bir şekilde düzenlenmesine yardımcı olur. Bu model Booth, Colomb, ve Williams (2009) ve Silvia'ya (2018) göre dört aşamada ilerler. İlk aşama genişleme olarak ifade edilebilir. Bu aşamada, genel bir konuya odaklanılır. Bu yaklaşım, okuyucunun konu hakkında genel bir anlayış geliştirmesine ve fikir oluşturmaya yardımcı olur. Genişleme, araştırma alanını veya konuyu daha geniş bir bağlamda tanımlaya hizmet eder. İkinci aşama daralmadır ve bu aşamada, genel bilgiden sonra, yazının odak noktası belirlenir. Konu alanı daraltılır ve belirli bir sorun, tez veya konu belirtilir. Bu aşama, okuyucuya metnin ana konusunu anlama fırsatı sunar. Üçüncü aşama, araştırmanın neden önemli olduğunun ve bağlamının ifade edildiği bölümdür. Bu, okuyucunun neden bu konunun üzerine düşünmesi gerektiğini anlamasına yardımcı olur. Akademik bağlam, alan yazını taraması, mevcut bilgiler gibi unsurları içerebilir. Dördüncü aşamada ise giriş paragrafının sonuna gelinir ve bu bölümde genellikle bir araştırma sorusu ortaya konur veya tez cümlesi oluşturulur (Eco, 2015). Tez cümlesi, konuyu açıkça belirten, ana konunun alt başlıklarını listeleyen ve metnin yazım planı hakkında fikir veren içeriktedir (Gülle ve Kurt, 2020). Bu sayede okur, metnin hangi soruya cevap vereceğini veya hangi tezi savunacağını anlar.



Şekil 2.1: Huni modeli.

Huni modeli, okuyucunun metni anlamasına yardımcı olmak ve araştırmanın odak noktasını belirlemek için etkili bir yöntemdir. Bu aşamalar, metnin mantıklı bir şekilde ilerlemesini sağlar ve okuyucunun konuyla ilgili kritik noktaları anlamasına yardımcı olur.

Dramatik, İlginç veya Eğlenceli Hikâyeyle Başlayan Model: Akademik metinlerin giriş paragraflarında kullanılan "Dramatik, İlginç veya Eğlenceli Hikâyeyle Başlayan Model", okuyucunun ilgisini çekmek ve metne bağlamak için kullanılan bir tekniktir. Bu model, giriş paragrafının başlangıcında gerçek hayattan bir örnek, ilginç bir anekdot veya dramatik bir hikâye ile okuyucunun dikkatini çeker (Graff, Birkenstein ve Maxwell, 2014). Bu modelin temel amacı, okuyucuyu metne çekmek ve onu konuya dâhil etmektir. Dramatik veya ilginç bir hikâye, okuyucunun metinde ele alınacak konuya bağlılık hissetmesini sağlar ve onu metni daha ilgi çekici bulmaya teşvik eder. Bu model, özellikle karmaşık veya teknik konuların ele alındığı akademik metinlerde kullanışlıdır, (Clark, 2003) çünkü okuyucuları metne bağlamak ve konuyu anlamalarını sağlamak için etkili bir yöntemdir. Ayrıca, bu teknik, akademik metnin daha samimi bir ton kazanmasına ve okuyucuyla daha derin bir bağ kurmasına olanak tanır.

Soru ile Başlayan Model: Akademik metinlerin giriş paragraflarında kullanılan "Soru ile Başlayan Model", okuyucunun dikkatini çekmek ve konuya odaklanmasını sağlamak için yaygın olarak kullanılan bir tekniktir. Bu model, giriş paragrafının başında bir soru ortaya atılarak başlar ve genellikle okuyucunun düşünmeye teşvik edilmesini sağlar (Oshima ve Hogue, 2006). Bu modelin amacı, okuyucunun dikkatini çekmek ve onu metne bağlamaktır. Soru, okuyucunun metni daha etkili bir şekilde anlamasını ve içselleştirmesini sağlayarak aktif bir katılımı teşvik etmektedir. Ayrıca, soru, metnin ana fikrini veya tartışılacak konuyu öne çıkarabilir ve okuyucunun ilgisini bu konuya yoğunlaştırabilir. Örneğin, bir araştırma makalesinin giriş paragrafında şu şekilde bir soruyla başlanabilir: "İklim krizinin etkilerini azaltmak için hangi politika ve uygulamalar etkili olabilir?" Bu soru, okuyucunun araştırma konusuna odaklanmasını sağlamakta ve aynı zamanda metnin ilerleyen kısımlarında tartışılacak olan sorunu ve yaklaşımları öne çıkarmaktadır. Bu model, akademik metinlerin giriş paragraflarında kullanılan etkili bir stratejidir, çünkü okuyucunun düşünmesini ve metne aktif bir şekilde katılmasını sağlar (Clark, 2003). Ancak, sorunun doğru şekilde seçilmesi ve konuyla ilgili olması önemlidir. Ayrıca, sorunun yalnızca soru olarak bırakılmaması, metnin ilerleyen kısımlarında cevaplanması veya tartışılması gerekmektedir.

Kronolojik Model: Akademik metinlerin giriş paragraflarında kullanılan "kronolojik model", metnin temel konusunu zaman çizgisine göre organize etmeye dayanan bir stratejidir (Hyland, 2002; Bailey, 2003). Bu model, genellikle bir olayın veya konunun tarihî gelişimini veya dönüşümünü anlatmak için kullanılır ve genellikle doğal bir akışı takip eder.

Kronolojik modelin kullanımı, metnin giriş paragrafında belirli bir konunun tarihî arka planını veya gelişimini anlatarak başlamaktadır. Okuyucunun konunun geçmişine dair bir anlayış geliştirmesine ve konunun neden önemli olduğunu anlamasına yardımcı olmak için bu strateji uygulanmaktadır. Bu modelde ilk olarak olayın başlangıcı veya kökenine dair bilgi verilmektedir. Giriş paragrafına, konunun veya olayın başlangıcı veya kökeni hakkında birkaç cümleyle giriş yapılmaktadır. Böylece konunun temel tarihî bağlamı sunulmuş olur. İkinci olarak ele alınan olayın veya problem durumunun ana gelişim sürecine geçilir. Konunun ana gelişim süreci veya önemli dönemleri kronolojik olarak sıralanır. Bu sayede, konunun nasıl evrildiği ve zaman içinde nasıl değiştiği okura aktarılır. Üçüncü olarak, giriş paragrafının sonunda, konunun mevcut durumu veya sonuçları hakkında bir özet verilir ve okuyucunun konunun bugünkü önemini ve tartışılacak temel noktaları anlaması amaçlanır (Paltridge, 2004; Oshima ve Hogue, 2007).

Kronolojik model, özellikle tarih, edebiyat veya belirli olayların incelendiği alanlarda yaygın olarak kullanılır. Bu model, okuyucunun metnin zaman çizelgesini anlamasına ve konuyu bağlamında görmesine yardımcı olur. Ancak her akademik metin için uygun olmayabilir ve bu nedenle, konunun içeriği ve gereksinimleri dikkate alınmalıdır.

2.4.2. Akademik Metinlerde Gelişme Bölümü

Akademik yazıların sınıflandırılması, söylem ve söylem durumlarının gruplandırılması ile koşutluk ilişkisi içindedir. Söylemin en belirgin olarak yansıtıldığı bölüm ise gelişme paragraflarıdır. Tür, Paltridge'in (2001, syf.10) *The Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*'te yaptığı tanıma göre, "belirli bir söylem topluluğu tarafından aynı kategoriye konulan belirli olaylar sınıfı" olarak ifade edilmektedir. Swales (2004) ise "tür" terimini, bir grubun tüm üyelerinde tekrarlanan yapıların bir araya gelerek oluşturduğu bir dizi eylem olarak tanımlayan Campell ve Jameison'ı aktarmaktadır. Şenöz-Ayata (2003, syf.27) ise bu tanımları genişleterek yazma türlerini, "bir toplumun tarihsel süreç içinde ortaya çıkan çeşitli iletişimsel gereksinimlerini karşılamak üzere oluşturulmuş, çeşitli

sosyo-kültürel faktörler tarafından belirlenen işlevsel ve yapısal özelliklere sahip metin örnekleri" olarak açıklamaktadır.

Akademik yazılarda, metnin üretilmesine sebep olan ortak iletişimsel amaç, yazma türünün belirlenmesinde önemli bir faktördür. Yazarın amacına bağlı olarak metinde karşılaştırma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, problem çözme, tartışma gibi türlerin birine veya birkaçına ait unsurların yoğunluğu söz konusu olmaktadır. Dil bilgisel yapılarda, sözcük havuzunda, bağlayıcı tercihlerinde, paragraf planlamasında ve bunların sonucunda üst söylem özelliklerinde türe ait farklılıklar belirgin hale gelmektedir.

Akademik nitelik taşıyan metinler, temelde bir savı savunan ya da reddeden metinlerdir. Yazar, bir görüşün doğruluğu veya yanlışlığı üzerine var olan düşünceleri değiştirerek kendi savına ikna etme ve inandırma amacı taşıdığı için, tartışma ve kanıtlama yöntemlerine başvurur. Bu tür metinler, bir düşünceyi açıklayarak ve başka bir düşünceyi çürütürerek veya karşısındakinin görüşlerini değiştirerek okura etki etmeyi amaçlar. Bu hedefe ulaşmak için bağlamına göre bazen karşılaştırma stratejileri kullanılırken bazen de sebep-sonuç ilişkileri kurularak, var olan problemlere çözüm önerileri sunulur, konu başlıklarının avantaj ve dezavantajları ele alınarak, açıklamalar ve tanımlamalar yaparak ve bazen de tez-antitez ilişkisiyle sentez aşamalarını takip eden bir yaklaşım benimsenir. Bu temel bilgi yapısı, ikna edici içerik oluşturmak için kullanılan bir plan olarak adlandırılabilir. Farklı yaklaşımlar izlenmiş olsa da temelde ikna etme amacını taşıyan her metin, kanıtlama sürecini içeren ve akademik metin kategorisine giren bir yapıya sahiptir.

Yazar, tezini tutarlı ve içten bir şekilde ifade eden bir anlatım tarzı ve terminoloji kullanmalıdır. Ancak bunu yaparken hedef kitlenin düşünsel düzeyine ve beklentilerine uygun bir üslup benimsemelidir. Metinlerde, karşıtlık, sebep-sonuç ilişkisi, amaç-sonuç ilişkisi, önem, irade ve destek gibi kavramsal ilişkilere sıkça rastlanır. Vurgu ve vurgulama amacıyla açıklama, paralellik ve tekrar gibi bağlayıcı unsurlardan yararlanır. Okuyucuya güven vermek, onun düşüncelerine saygı göstermek ve okuyucuyu rahatsız etmemek için şüphe ve olasılık belirten ifadelerden kaçınma yoluna gidilir.

Kanıtlayıcı metinler, iki temel üst yapı kategorisinden oluşur: Önergeler ve sonuçlar. Önerme bölümü, tartışmanın konusu, nesnelerin ve kavramların tanımı, sorunun ve anlatıcının niyetinin açıklandığı kısımdır. Ardından, yazarın inandığı gerçekler sunulur. Bu gerçeklerden bir sonuca ulaşmak için daha genel bir varsayıma (güvence) ihtiyaç duyulur. Varsayım

bölümünde, genellikle sebep-sonuç ilişkileri kurularak bazı genellemeler ima edilir. Bu genellemelere okuyucuyu ikna etmek amacıyla, destek bölümüyle devam edilir. Bu yolla, desteklenerek güvence altına alınan gerçeklerle belirlenen konumda bir sonuca ulaşmak mümkün olur (Dilidüzgün, 2017, syf.102). Dijk'in (1980 syf.118, akt. Dilidüzgün, 2017, syf.102) örneğiyle, bu açıklama daha açık bir şekilde anlaşılabilir.

- Bu gece bir toplantı var. (konum)
- John hasta. (gerçek)
- Hasta kişiler toplantılara gitmez. (varsayım)
- Toplantı John için çok önemli değil, O gidemeyecek kadar hasta. (destek)
- John bu gece toplantıya gitmeyecek. (sonuç)

İkna etme amacı taşıyan metinlerin ortak üst yapısı yukarıda belirtildiği gibidir. Ancak önerme bölümü konu başlığına ve metnin yazılma amacına bağlı olarak farklılık göstermektedir. Bu farklılık aynı zamanda yazının türünü de belirlemektedir. Önermelerin benzerlik, farklılık veya zıtlık üzerine yoğunlaştığı metinler karşılaştırmalı akademik yazma türü, varsayımlar ve genellemelere odaklanan metinler sebep-sonuç ilişkili yazma türü, farklı tartışmalara yer verilen tez-antitez-sentez sürecine göre planlama yapılan metinler tartışmacı akademik yazma türü, problem başlıklarına çözüm önerileri sunan ve buna göre tasarlanan metinler problem çözme konulu akademik yazma türü, bir teze ikna etmek için konunun olumlu ve olumsuz yönlerinin vurgulandığı metinler avantaj-dezavantaj betimlemeli yazma türü ve bilgilendirme amacı taşıyan ve konuyu farklı yönleriyle ele alacak şekilde planlanan metinler ise açıklayıcı yazma türü olarak betimlenmiştir.

2.4.2.1. Karşılaştırmalı Akademik Metin

Karşılaştırmalı akademik metin, farklı nesneleri, kavramları, teorileri veya görüşleri analiz ederek benzerliklerini, farklılıklarını ve zıtlıklarını inceleyen bir yazma türüdür. Bu türde, genellikle bir konu üzerine iki veya daha fazla ögenin karşılaştırılması yapılır ve bu karşılaştırma yoluyla daha derinlemesine bilgilendirme ve dolayısıyla okurun istenen teze ikna olması amaçlanır. Yapılan araştırmalar sonucunda (Colomb ve Williams, 2009; Stephen, ve Rosernwasser, 2009) karşılaştırmalı akademik yazma türünün özellikleri şu başlıklar altında açıklanmıştır:

1. Benzerlik, Farklılık veya Zıtlık Analizi: Karşılaştırmalı akademik yazılarda, yazar benzer, farklı ve zıt yönleri belirterek iki veya daha fazla öğeyi karşılaştırır. Bu benzerlik ve farklılık analizi, okuyucuya ögeler arasındaki ilişkileri daha iyi anlama fırsatı sunar.
2. Amaç ve Kapsam: Yazının amacı, karşılaştırılan ögelerin ortak ve farklı yönlerini ortaya koymaktır. Yazar genellikle bir konudaki çeşitli yaklaşımları veya farklı teorileri karşılaştırarak daha kapsamlı bir görüş sunar. Bu sayede okuyucuların metne eleştirel yaklaşımları ve tezin doğruluğu/yanlışığı üzerine daha özgür düşünmeleri amaçlanır.
3. Organizasyon: Karşılaştırmalı akademik yazılarda, genellikle paragraflar belirli bir plana göre düzenlenir. Karma model ya da bloklama tekniğı olarak isimlendirilen planlamalara göre, ya benzerlik ve farklılıklar aynı paragraf içinde karşılaştırmalı olarak ele alınır ya da benzerlikler ve farklılıklar ayrı bölümlerde incelenir.
4. Analitik Yaklaşım: Bu tür yazılarda analitik bir yaklaşım benimsenir. Yazar, konu başlıklarını benzerlik, farklılık ve zıtlık boyutunda ayrı ayrı analiz ederken aynı zamanda onları birbiriyle karşılaştırır ve okuru bu sayede iddiası doğrultusunda yönlendirmeye çalışır. Bu karşılaştırma esnasında ortaya çıkan sonuçların yazarın savı ile örtüşmesi beklenir.
5. Örnekler ve Kanıtlar: Bu tip yazılarda önermeler karşılaştırma düzleminde planlanır. Karşılaştırmaların amacı bazı varsayımlara ulaşmaktır. Bu varsayımları desteklemek ve gerçekliğine okuru ikna etmek amacıyla örneklendirmeler, referanslar ve güvenilir kaynaklar sunmak önemli unsurlar arasındadır. Bu, okuyucunun yazarın çıkarımlarını daha iyi anlamasına yardımcı olur.
6. Nesnellik: Karşılaştırmalı yazılarda nesnel bir yaklaşım benimsenmelidir. Yazar, karşılaştırılan ögelerin benzer, farklı ve zıt yönlerini açıklarken gerçeğı manipüle etmemelidir. Örneğın okuru konunun farklılıkları yönünde ikna etmek amacı olan bir yazar, ele aldığı konu başlıklarının var olan benzerliklerini görmezden gelmemelidir.

7. Araştırma ve Derinlemesine İnceleme: Karşılaştırmalı yazılar, temelde iki veya daha fazla ögenin derinlemesine incelenmesine dayanır. Bu tür yazılar genellikle özenli bir araştırma ve ayrıntılı analiz gerektirir.

Karşılaştırmalı akademik yazma, farklı alanlarda ve disiplinlerde kullanılan bir yöntemdir. Edebiyat çalışmalarından sosyal bilimlere, bilimsel araştırmalardan felsefi tartışmalara kadar geniş bir yelpazede uygulanabilir. Bu tür yazılar, konuların daha geniş bir bağlamda ele alınmasına ve daha kapsamlı bir bakış açısının geliştirilmesine yardımcı olabilir.

2.4.2.2. Sebep-Sonuç İlişkili Akademik Metin

Sebep-sonuç ilişkili akademik metin, bir olayın veya durumun nedenlerini ve sonuçlarını inceleyerek bu ilişkiyi analiz etmeyi amaçlayan yazma türüdür. Bu türde yazar, bir olayın veya olgunun ardındaki nedenleri belirlerken aynı zamanda bu nedenlerin nasıl sonuçlar ortaya çıkarıldığını da açıklar. Sebep-sonuç ilişkili akademik yazılar, genellikle karmaşık sorunları anlamak, olayları yorumlamak veya bir konunun derinlemesine analizini yapmak amacıyla kullanılır. Yapılan araştırmalar sonucunda (Swales ve Feak, 2004; Bailey, 2014; Gülle, 2020), sebep-sonuç ilişkili akademik yazma türünün özellikleri şu başlıklar altında açıklanmıştır:

1. Neden ve Sonuçların Analizi: Sebep-sonuç ilişkili akademik yazma türünde, olayın veya durumun nedenleri ve bu nedenlerin ortaya çıkardığı sonuçlar analiz edilmektedir. Bu analiz, okuyucuya olayın karmaşıklığını ve neden-sonuç ilişkisini daha iyi anlama fırsatı sunar.
2. Sebep-Sonuç İlişkilerinin İncelenmesi: Yazar, olayın sebep-sonuç ilişkisini ayrıntılı bir şekilde inceleyerek, okuyucuya bu ilişkinin nasıl işlediğini ve hangi faktörlerin sonuçları etkilediğini açıklar.
3. Bağlam ve Arka Plan Bilgisi: Sebep-sonuç ilişkili yazılar genellikle belirli bir bağlam veya arka plan üzerine odaklanır. Olayın geçmişi, başka konu başlıkları ile olan ilişkisi gibi geniş bir bağlam içinde konu ele alınmalıdır.
4. Organizasyon ve Akış: Bu tür yazılar genellikle nedenleri ve sonuçları mantıklı bir şekilde sıralayan bir planlama üzerine kurulur. Konuya bağlı olarak kimi zaman sadece sebepler, kimi zaman da sadece sonuçlar üzerine metin üretilir. Ancak genel

olarak zincir organizasyon modeli olarak bilinen ve sebep ve sonuçların aynı zincir halkası içerisinde açıklandığı bir planlama tercih edilir. Okurun yazının akışını kolayca takip edebilmesi, konuyu yorumlayabilmesi ve yargıda bulunabilmesi için belirtilen planlamaya sıkça başvurulur.

5. Veri ve Kanıtlar: Sebep-sonuç ilişkili yazılarda, yazar veri, kanıt ve örnekler sunarak neden-sonuç ilişkisini desteklemelidir. Bu, yazının güvenilirliğini artırır ve okuyucunun çıkarımları daha iyi anlamasına yardımcı olur.
6. Analitik Yaklaşım: Bu yazı türü, olayları ve durumları analitik bir yaklaşımla ele alır. Yazar, neden-sonuç ilişkisini açıklarken mantıklı ve sistematik bir çerçeve kullanır. Konuya dair sebeplerin belirlenmesi sürecinde ayrıntılı bir çalışma yürütülmeli ve olası sonuçlar tüm açıklığıyla ortaya konulmalıdır.

Sebep-sonuç ilişkili akademik yazılar, sosyal bilimler, tıp, çevre bilimleri, ekonomi, psikoloji ve daha birçok disiplinde kullanılabilir. Sebep-sonuç ilişkisinin derinlemesine incelenmesi, karmaşık sorunların anlaşılmasına ve çözülmesine katkı sağlayabilir.

2.4.2.3. Tartışmacı Akademik Metin

Tartışmacı akademik metin, belirli bir konu veya sorun hakkında farklı görüşleri ele alarak analiz etmeyi amaçlayan bir tür akademik yazmadır. Bu türdeki yazılar, belirli bir görüşü savunmak veya eleştirmek yerine, konuyu objektif bir şekilde ele alarak okuyuculara çeşitli perspektifler sunar. Tartışmacı akademik yazılar, genellikle akademik makaleler, tezler, denemeler veya konferans sunumları gibi formatlarda ortaya çıkar. Yapılan araştırmalar sonucunda (Swales ve Feak, 2004; Rosenwasser, Stephen, ve Rosernwasser, 2009; Bailey, 2014), tartışmacı akademik yazma türünün özellikleri şu başlıklar altında açıklanmıştır:

1. Giriş: Konuyu tanıtır, tartışılacak görüşleri ve konunun önemini belirtmek gereklidir. Ayrıca, yazının yapısını ve amacını okuyucuya açıklamak da önemlidir. Bu noktada tez cümlesinin işlevi öne çıkmaktadır.
2. Görüşlerin Sunumu: Yazının ana kısmı, farklı görüşleri detaylı bir şekilde açıklar. Farklı akademik kaynaklardan alınan bilgiler ve kanıtlar kullanılarak, konunun farklı yönleri tartışılır.

3. Analiz ve Eleştiri: Her görüşün avantajları, dezavantajları, güçlü yönleri ve zayıf yönleri analiz edilir. Bu bölümde, görüşler arasındaki benzerlikler ve farklılıklar vurgulanabilir.
4. Yazar Görüşünün Aktarımı: Tartışmacı yazının belirli bir noktasında, yazar kendi görüşünü sunar. Bu görüş, daha önce sunulan görüşlerin analizine dayalı olarak desteklenir. Ancak yazar kendi görüşünü savunurken objektif ve akademik bir yaklaşımı sürdürmeye dikkat etmelidir.
5. Sonuç: Yazının son bölümünde, farklı görüşlerin analizinin bir özeti yapılır ve yazar kendi görüşünü de sebepleriyle birlikte kısaca vurgular. Ayrıca, gelecekteki araştırmalar veya konunun daha fazla incelenmesi gereken yönleri de belirtilebilir.

Tartışmacı akademik yazma, bir akademik topluluğun belirli bir konuyu daha iyi anlamasına ve tartışmasına yardımcı olmayı amaçlar. Yazar, bilimsel yöntemi takip ederek kaynaklara atıfta bulunmalı, mantıklı bir kanıt geliştirmeli ve objektif dil kullanmalıdır. Bu tür yazılar, çeşitli alanlarda farklı uzmanlık düzeylerine sahip okuyuculara hitap edebilir ve bir konunun derinlemesine incelenmesine olanak tanır.

2.4.2.4. Problem Çözme Konulu Akademik Metin

Problem çözme türündeki akademik metin, bir belirli sorunu veya zorluğu analiz edip çeşitli çözüm yollarını önermeyi amaçlayan bir akademik yazma türüdür. Bu tür yazılar, genellikle güncel problemleri ele alır ve bu problemlerin çeşitli yönlerini, nedenlerini ve etkilerini inceler. Problem çözme yazıları, bilimsel bir yaklaşım kullanarak, mevcut bilgi ve kanıtlara dayalı çözüm önerileri sunar. Yapılan araştırmalar sonucunda (Bailey, 2003; Mayer ve Wittrock, 2006), problem çözme konulu akademik yazma türünün özellikleri şu başlıklar altında açıklanmıştır:

1. Problemin Tanımı: Yazının giriş aşamasında, ele alınacak problem net bir şekilde tanımlanmalıdır. Sorunun nedenleri, etkileri ve belirgin özellikleri açıklanmalıdır. Bu bölümün sonunda ise tez cümlesinde problemin çözümüne yönelik önerilen adımlar, tavsiyeler ve çözüm önerileri yer almalıdır. Bu sayede yazının kapsamı, ele alacağı konu başlıkları ve bölümleri hakkında okura öngörü yapma fırsatı sunulmuş olacaktır.

2. Neden Analizi: Sorunun temel nedenlerini anlamak için bir kök neden analizi yapılabilir. Bu, sorunun yüzeyine değil, altında yatan nedenlere odaklanmayı içerir. Yazma öncesi aşaması olarak kabul edilen bu aşamada, ana sebeplerin belirlenmesi sayesinde daha etkili çözüm önerileri sunulacağına inanılmaktadır.
3. Literatür Taraması: Benzer sorunları ele alan önceki çalışmalar ve alan yazını incelenir. Bu, mevcut bilgiye dayalı olarak daha etkili çözüm yolları önermeye yardımcı olabilir. Problemlerin sebeplerinde olduğu gibi çözüm önerilerin belirlenmesinde de alan yazını incelemesi yapılması önemli ve gereklidir. Yazma öncesi ve yazma esnası süreçlerinde taramaya devam edilir.
4. Çeşitli Çözüm Önerileri: Problem çözme yazısı, tek bir çözüm yerine, çeşitli olası çözüm yollarını değerlendirmelidir. Bu, okuyuculara farklı perspektifler sunmayı ve daha geniş bir bakış açısı kazandırmayı sağlar. Bu noktada çözüm önerilerinin geçerliliği ve uygulanabilirliği önem taşımaktadır.
5. Çözümün Uygulanması: Çözüm önerileri sunulduktan sonra, bu önerilerin nasıl uygulanabileceği ve etkili olabileceği açıklanmalıdır. Pratikte çözümün nasıl hayata geçirileceği ele alınabilir.
6. Sonuç ve Değerlendirme: Yazının son bölümünde, sunulan çözüm önerileri ve bu önerilerin olası sonuçları değerlendirilir. Her bir çözüm yolunun olumlu/olumsuz yanları ve sınırlamaları tartışılabilir.
7. Kaynakların Kullanımı: Problem çözme yazısı, mevcut bilgiye dayalı olarak çözüm önerileri sunmalıdır. Dolayısıyla, akademik ve güvenilir kaynaklar kullanılmalı ve bu kaynaklara uygun şekilde atıfta bulunulmalıdır.

Problem çözme türündeki akademik yazma hem araştırma alanında hem de pratik uygulamada önemli bir rol oynar. Bu tür yazılar, belirli bir sorunu anlamak, analiz etmek ve etkili çözüm yolları önermek için kullanılır.

2.4.2.5. Avantaj-Dezavantaj Betimlemeli Akademik Metin

Avantaj-dezavantaj türündeki akademik metin, bir konunun veya bir durumun olumlu (avantajlar) ve olumsuz yönlerini (dezavantajlar) analiz etmeyi amaçlayan bir yazma türüdür. Bu tür yazılar, belirli bir konunun veya durumun farklı yönlerini incelemek ve değerlendirmek

için kullanılır. Yapılan araştırmalar sonucunda (Bailey, 2003; Oshima ve Hogue 2006; Giltrow, Gooding ve Burgoyne, 2021), akademik yazma türünün özellikleri şu başlıklar altında açıklanmıştır:

1. Konunun Tanımı: Yazının giriş bölümünde, ele alınacak konu veya durum net bir şekilde tanımlanmalıdır. Konunun önemi ve tartışmanın odak noktası açıklanmalıdır.
2. Avantajlar ve Dezavantajlar: Yazının ana bölümü, konunun avantajlarını ve dezavantajlarını ayrı ayrı ele alır. Her iki yön de detaylı bir şekilde analiz edilir. Bu analiz, akademik kaynaklardan alınan bilgiler, istatistikler ve somut örneklerle desteklenmelidir.
3. Karşılaştırma ve Değerlendirme: Avantajlar ve dezavantajlar ayrı ayrı ele alındıktan sonra, bu yönler karşılaştırılabilir. Yani, bir avantajın hangi dezavantajları dengelediği veya tersi incelenebilir.
4. Neden ve Etki İlişkileri: Avantajların ve dezavantajların nedenleri ve etkileri analiz edilebilir. Bu, konunun daha derinlemesine anlaşılmasına yardımcı olabilir.
5. Sonuç ve Tavsiyeler: Yazının son bölümünde, avantajların ve dezavantajların genel bir değerlendirmesi yapılabilir. Bu bölümde, konunun genel olarak nasıl etkilendiği ve daha iyi bir denge sağlamak için ne tür adımlar atılabileceği tartışılabilir.
6. Kaynakların Kullanımı: Avantaj-dezavantaj analizi, konunun tüm yönlerini objektif bir şekilde ele almayı gerektirir. Bu nedenle, akademik kaynaklardan alınan bilgiler ve güvenilir veriler kullanılmalıdır.

Avantaj-dezavantaj türündeki akademik metinler, okuyucuların bir konunun farklı yönlerini anlamalarına ve kendi görüşlerini oluşturmalarına yardımcı olabilir. Aynı zamanda, bir konunun karmaşıklığını ve derinliğini vurgulayarak daha geniş bir bakış açısı sunar.

2.4.2.6. Açıklayıcı Söylem Türünde Akademik Metin

Açıklayıcı söylem türündeki akademik metin, bir konuyu detaylı bir şekilde inceleyerek okuyuculara anlatmayı amaçlayan bir yazma türüdür. Bu tür yazılar, karmaşık veya teknik konuları anlaşılır bir şekilde açıklamak için kullanılır ve genellikle eğitim, bilim, teknoloji ve

diğer akademik alanlarda görülür. Yapılan araştırmalar sonucunda (Booth, Colomb ve Williams, 2003; Bailey, 2014), akademik yazma türünün özellikleri şu başlıklar altında açıklanmıştır:

1. Açıklama ve Tanım: Açıklayıcı yazılar, bir konuyu açıklamaya ve tanımlamaya odaklanır. Konunun ne olduğunu, nasıl işlediğini veya nasıl kullanıldığını anlatarak temel bilgi sağlar.
2. Ayrıntılı Analiz: Açıklayıcı yazılar, konunun farklı yönlerini ayrıntılı bir şekilde analiz edebilir. Bu analiz, konunun derinlemesine anlaşılmasını sağlar (Johnson, 2020). Konuya uygun olarak kimi zaman tarihsel düzlemde bir açıklama yapılırken kimi zaman konunun farklı yönleri alt başlıklar olarak belirlenir ve bu alt başlıklar farklı gelişme paragraflarında açıklanır. Bu türdeki yazılar, araştırma yazıları olduğu için alan yazını incelemesini ve analiz yapmayı diğer türlere göre daha fazla gerektirir.
3. Örnekler ve Destekleyici Unsurlar: Açıklayıcı yazılar, konuyu daha iyi anlatmak için örnekler, benzetmeler, somutlaştırmalar, konuyla ilgili uzman kişilerden alıntılar gibi destekleyici unsurların kullanımına önem verilmelidir. Bu, soyut veya karmaşık konuların daha anlaşılır hale gelmesine yardımcı olur.
4. Kaynaklar ve Atıflar: Açıklayıcı yazılar, konunun güvenilir kaynaklardan alınan bilgilerle desteklenmesini gerektirir. Bu, yazının sağlam temele dayandığını gösterir.

Açıklayıcı akademik yazma, karmaşık veya teknik konuları anlaşılır bir şekilde ifade etmek ve okuyuculara bilgi sağlamak için etkili bir yol sağlar. Bu tür yazılar, genellikle akademik dergilerde, kitaplarda veya öğretim materyallerinde tercih edilebilir.

2.4.3. Akademik Metinlerde Sonuç Bölümü

Akademik metinlerde sonuç bölümü yazarken genellikle çalışmanın ana bulguları ve bulguların önemi üzerinde durulmaktadır. Sonuç bölümlerinin ana özellikleri arasında ana bulguların özetlenmesi, bulguların önemi ve anlamı, araştırma sorularına veya hipotezlere verilen yanıtların yeniden ifade edilip okura anımsatılması, çalışmanın sınırlamalarının yeniden bildirilmesi ve çalışmanın sonraki araştırmalar için sağlayacağı katkılar gösterilebilir (Gastel

ve Day, 2016). Çalışmanın ne denli etkili olduğunu göstermek ve neden önemli olduğunu vurgulamak açısından sonuç bölümleri üzerinde durulması gereken bir bölümdür.

Akademik metinler üzerinde yapılan çözümlemeler incelendiğinde sonuç bölümlerinin yazımında bazı tekniklerin uygulandığı ve öngörülebilir formlara göre düzenlendiği anlaşılmıştır. Buna göre, sonuç bölümlerinin tahminde bulunmak, sonucun ne olacağını bildirmek, çözüm önerisinde bulunup öneriler sunmak veya harekete geçirme çağrısında bulunmak ve konuyla ilgili uzman birinin tanıklığına başvurmak olmak üzere dört ana şablona göre düzenlendiğini söylemek mümkündür (Geva, 1992; Biber ve Gray, 2010; Gastel ve Day, 2016). Sonuç bölümlerinde yukarıda belirtilen ana özellikler genel olarak standart olarak yer almakla birlikte bu bölümlerin nasıl bitirildiğine göre şablonlara ayrıldığı söylenebilir. İlk olarak, tahminde bulunmak yaklaşımı şu örnekle gösterilebilir: *“Sonuç olarak, özel okula gitme maliyetlerinin nasıl arttığı ve aynı zamanda öğrenciler için mali yardım kaynaklarının nasıl ortadan kaybolduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum devam ederse, giderek daha az sayıda aile çocuklarını daha kaliteli eğitim alabilmeleri için özel okullara gönderebilecek”* şeklindeki bir örnek bölüm üzerinde de görüleceği gibi yazar, metinde öne çıkardığı savların yol açabileceği durumlar hakkında tahminde bulunup çalışmasının neden önemli olduğunu bu şekilde vurgulamayı hedeflemiştir. Uyguladığı tahminde bulunmak tekniğinin hedefi olarak bu durum gösterilebilir. İkinci olarak, sonuç bölümlerinde yazar çalışmasının etkinlik düzeyini vurgulamak ve neden önemli bir çalışma olduğunu ortaya koymak için bir diğer teknik olan sonucun ne olacağını bildirmek yaklaşımı bir örnek üzerinde şu şekilde gösterilebilir: *“Özetlemek gerekirse, üniversiteye gitmenin maliyeti artmakta ve öğrenciler için mali yardım azalmaktadır. Bu durum devam ederse, işgücünün çok daha az üyesi, gelecekte, lise sonrası eğitime devam edebilecektir. Sonuç olarak, millet, mevcut üniversite çağındaki kuşağın büyük bir bölümünün zekâsını, hayal gücünü ve enerjisini boşa harcamış olacaktır.”* Bu yaklaşımda öncekinden farklı olarak tahmin değil; doğrudan gelecekte olacaklar daha kesin bir dille ifade edilmektedir. Üçüncü olarak, çözüm önerisinde bulunup öneriler sunmak veya harekete geçirme çağrısında bulunmak yaklaşımı, şu örnek ile daha somut bir şekilde aktarılabilir: *“Sonuçlandırmak gerekirse, Türkiye’deki devlet okullarının sınıf kalabalıklığı, yeterli öğretmen olmayışı ve uygulanan müfredatın istenen sonuçları vermemesinden dolayı beklenen başarıyı sağlamadığı ortadadır. Dolayısıyla daha iyi bir eğitim almak için özel okulların tercih edilmesi söz konusudur. Ancak birçok öğrenci için artan maliyetler ve azalan mali yardımlar nedeniyle uzun yıllar özel okullarda eğitim almak artık mümkün değildir. Bu durumu tersine çevirmek*

için hükümetin öncelikle devlet okullarındaki sorunları ortadan kaldırması, özel okulları tercih eden öğrencilere verdiği mali desteği artırması ve mali yardım programlarını eski haline getirmesini gerekmektedir. “Son olarak konuyla ilgili uzman birinin tanıklığına başvurmak yaklaşımı şu örnek ile gösterilebilir: “Sonuç olarak, eğitim maliyetleri artmakta ve mali yardım azalmaktadır. Bunun sonucunda pek çok öğrenci için artık nitelikli eğitim almak zorlaşmaktadır. Bir millet zenginleşecekse, daha yüksek vergiler gerektirse bile, eğitim için devlet finansmanının artması şarttır. Horace Mann'ın Beş Yıllık Raporunda öne sürdüğü gibi, bir ulusun ekonomik zenginliği eğitilmiş bir halk aracılığıyla artacaktır. Bu nedenle, kamu eğitimi için daha fazla vergi ödemek bir milletin kendi çıkarıdır.” Bu yaklaşımda dikkat edilen husus, gösterilen tanığın metnin önceki bölümlerinde paylaşılmış olmasıdır. Daha önce belirtilmeyen bir uzmanın ve çalışmanın sonuç bölümünde aktarılması söz konusu değildir.

2.5. AKADEMİK YAZMA BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE İZLENEN YAKLAŞIMLAR

Akademik yazma, akademik amaçlı dil öğretimi içinde önemli bir bileşeni oluşturur. Bu beceriyi kazanmanın diğer becerilere göre daha zorlayıcı olduğunu belirten çalışmalar bulunmaktadır (Nunan, 1999; Jordan, 1997). Araştırmalar, akademik yazma becerisinin geliştirilmesi için farklı yaklaşımların ve metotların kullanıldığını göstermektedir. Ürün odaklı yaklaşım, süreç odaklı yaklaşım, tür odaklı yaklaşım ve süreç-tür odaklı yaklaşım gibi farklı modeller, akademik yazma becerisinin geliştirilmesi için tercih edilen yaklaşımlardan bazılarıdır.

Akademik yazma öğretiminin temel 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 metnin bütünlüğünü sağlamak, 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 çözümlemek ve işlevlerini bilmek, okuyucu odaklı yazabilmek gibi becerileri geliştirmektir. (Seyedi, 2019). Belirtilen hedeflerin gerçekleştirilmesi için ürün odaklı yazma, süreç odaklı yazma, içerik odaklı yazma, tür odaklı yazma yaklaşımları takip edilmektedir. Özellikle İngilizce ve Almanca gibi diller için yapılan akademik yazma çalışmalarında bu yaklaşımların ayrı ayrı veya belli noktalarda bir arada kullanıldığı görülmektedir. Bazı dilbilimciler (Silva,

1993; Jordan, 1997) süreç ve ürün odaklı yazma yaklaşımlarının bir arada uygulanmasının yabancı öğrencilere akademik yazma eğitiminde başarı getireceğine inanmışlardır. Süreç ve ürün odaklı yaklaşımların bir arada kullanılması sayesinde öğrencilerin hem standart yazma hem de akademik yazma alanlarında daha ileri düzeylere gelebileceği ifade edilmiştir. Buna karşın, bazı araştırmacılar (Pates ve Evans, 1990; Silva, 1990; Smith ve MacGregor, 1992; Fregeau, 1999; Pappamihel ve diğ., 2008; Spalding ve diğ., 2009) yapıların metin türüne göre değişmesinden ve metin biçimi farklılıklarından dolayı daha çok süreç odaklı yaklaşıma odaklanmışlardır. Yazma becerisinin geliştirilmesi için birçok araştırmacı (Bhatia, 1997; Badger ve White, 2000; Swales, 2000; Olson, 2002; Knapp ve Watkins, 2005; Carstens ve Fletcher, 2010; Elashri, 2013; O'Brien ve Clark, 2012; Lee ve Coniam, 2013; Jones ve Derewianka, 2016) tarafından kullanılan ve tavsiye edilen bir diğer strateji ise tür odaklı yazmadır. Tür odaklı yazma yaklaşımına göre dil, belli işlevleri gerçekleştirmek için bir araçtır ve bu işlevler hem dil bilgisi öğelerini hem de iletişim esnasında gerçekleşen söylem yapısını şekillendirmektedir (Swales, 1990, syf.109). Bu yöntemde metin türlerinin kendine özgü yapısal düzenleniş ve üst söylem özellikleri vardır ve öğrenciler bu öğelerin bir yazı türünde ne tür farklılıklar ortaya çıkardığını öğrenene kadar öğretmen onlara rehberlik etmektedir (Tuan, 2011). Tür odaklı yaklaşım, metin türlerine ait dil bilgisel yapının, söylem özelliklerinin ve metin organizasyonunun öğrencilere doğrudan eğitim yoluyla verilmesini gerektirmektedir (Christie ve Schleppegrell, 2018). Bu metin türlerine ait farklı metinlerin uygulamalı bir şekilde çözülmesi, metnin üst yapısını oluşturan öğelerin ortaya çıkarılması ve bunların işlevlerinin ayrıntılı bir şekilde öğretilmesi ile öğrencinin başarılı akademik metinler üretmesi sağlanabilir. Dolayısıyla ilk aşamada, belirli metin türlerinin doğrudan öğretimi tür odaklı öğretiminin önemli bir aşaması olmaktadır. Bu amacın gerçekleştirilmesi için izlenen yol şu şekilde olmalıdır: Her yönüyle başarılı bir şekilde hazırlanan model metni ele almak, öğretmenle metin üzerinde çözümleme yapmak, serbest ve bağımsız bir şekilde metin üretmek (Cope ve Kalantzis, 2008). Bu yöntemde, örnek metin seçildikten sonra öğrenciler, öğretmen ile metni okuyup çözümleme yapmaya başlar. Bu çözümleme sürecinde yazma türünü oluşturan dil bilgisel yapılar, sözcükler, kullanılan yaygın ifadeler, kalıp sözler, bağlayıcılar, paragraf yapısı ve metin organizasyonu gibi unsurlar tespit edilir ve bunların işlevleri üzerine yoğunlaşılır. Son aşamada ise yapılan çözümleme neticesinde, elde edilen sonuçlardan hareketle öğrencilerin akademik düzeyde bir metin üretmesi beklenir. Bu yaklaşımların ve yöntemlerin, uluslararası öğrencilere Türkçe öğretiminde akademik yazma becerisinin geliştirilmesinde nasıl

kullanılabileceği ve bu alanda nasıl daha etkili bir öğretim sağlanabileceği konusunda daha fazla araştırmaya ve çalışmaya ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

2.5.1. Ürün Odaklı Yaklaşım

Ürün temelli yazma modeli, öğrencilere örnek metinleri inceleyerek ve bu metinleri taklit ederek yazma becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir yaklaşım olarak ortaya çıkmıştır (Ülper, 2008, Hasan ve Akhand, 2010). Bu yaklaşıma göre, öğrencilere belirli bir yazı türü veya formata yönelik örnek metinler sunulur ve öğrencilerden bu metinlere benzer yeni metinler oluşturmaları istenir. Öğrenciler, örnek metinleri çözümleme ve taklit etme yoluyla yazma becerilerini geliştirmeye çalışırlar. Genel olarak yazma konusu verilir ancak bunu nasıl yazması gerektiği üzerinde durulmaz.

Ürün temelli yaklaşımın bir avantajı, öğrencilere yazma sürecini sistematik bir şekilde öğretme ve belirli bir yazı türüne veya formata aşinalık kazandırma yeteneğidir. Öğrenciler, örnek metinlerden yola çıkarak belirli bir yapıyı takip ederek metin yazmayı öğrenirler (Badger ve White, 2000). Ancak bu yaklaşımın eleştirildiği noktalardan biri, öğrencilerin yaratıcılıklarını sınırlayabileceği ve sadece belirli kalıpları taklit ederek yazma becerilerini geliştirmelerine yol açabileceğidir (Badger ve White, 2000; Hyland ve Hamp-Lyons, 2002; Clark, 2012).

Sonuç olarak, ürün temelli yazma yaklaşımı, yazma becerilerini öğretme konusunda önemli bir adım olmuştur. Ancak bu yaklaşımın sınırlamaları göz önünde bulundurularak öğrencilere yaratıcı düşünme ve eleştirel analiz yeteneklerini geliştirebilecekleri daha çeşitli ve katılımcı yazma yöntemleri de sunulmalıdır.

2.5.2. Süreç Odaklı Yaklaşım

1960'lı yılların öncesine kadar yazma derslerinin genellikle ürün odaklı olduğu ve öğrencilere yazmanın nasıl bir süreç olduğuna dair bilgilendirme yapmanın göz ardı edildiği ifade edilmektedir (Perl, 1979; Flower ve Hayes, 1981). İlk olarak 1963 yılında "Üniversite Kompozisyon ve İletişimi" konferansında yazmanın bir süreç olduğu vurgulanmış ve bu düşüncenin etkisiyle yazma eğitimi veren birçok öğretmen, eğitimlerini süreç odaklı yaklaşıma uygun hale getirmeye başlamıştır. Jerome Bruner'in fikirleri ve 1966'daki "Dartmouth Semineri" de süreç ve etkinlik kavramları üzerine odaklanarak süreç temelli yaklaşımın gelişmesine katkıda bulunmuştur (Özdemir, 2018).

Süreç odaklı yaklaşım, yazma eyleminin bir ürün olarak değil, bir süreç olarak ele alındığı bir öğretim ve değerlendirme yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda öğrencilerin yazma süreçlerine odaklanarak hazırlık, planlama, düzenleme, düzeltme ve sunum gibi aşamaları içeren süreçlerde beceri kazanmaları amaçlanmaktadır. Süreç odaklı yaklaşım, öğrencilerin kendi düşüncelerini ifade etmelerine ve yazma sürecinin zihinsel yönünü geliştirmelerine katkı sağlar. Öğrenci merkezlidir, yaratıcı bir süreç öğretilir ve etkinliklere odaklanır. Bu yaklaşım öğrencilere seçme özgürlüğü verir ve iletişimsel becerileri geliştirir.

1. Hazırlık: Yazma sürecinin başında, öğrencilere konuyla ilgili düşünceleri, fikirler geliştirmeleri ve araştırma yapmaları için zaman tanınır. Bu aşamada öğrenciler, yazacakları metin için temel düşünceleri oluşturur.
2. Planlama: Hazırlık aşamasının ardından, öğrenciler metinlerini nasıl yapılandıracaklarına dair bir plan oluştururlar. Bu aşamada ana fikirler, alt başlıklar ve anahtar noktalar belirlenir.
3. Taslak Oluşturma: Planlama aşamasının ardından, öğrenciler taslağını oluşturmaya başlarlar. Bu aşamada, hazırlanan plana göre fikirler metin içinde daha ayrıntılı bir şekilde ifade edilir.
4. Düzenleme ve Düzeltme: Taslak aşamasının tamamlanmasının ardından, öğrenciler metinlerini gözden geçirir ve düzenlerler. Bu aşamada dil bilgisi, yazım kuralları ve ifade biçimi gibi unsurlara dikkat edilir.
5. Sunum: Yazma sürecinin son aşaması, metnin nihai hâlinin sunulmasıdır. Bu aşamada öğrenciler metinlerini hedef kitleye iletecekleri biçimde sunarlar.

Süreç Temelli Yaklaşımın Avantajları

1. Yaratıcılığı Teşvik: Süreç temelli yaklaşım, öğrencilere kendi düşüncelerini ifade etme ve yaratıcı süreçlerini kullanma fırsatı sunar.
2. Zihinsel Becerilerin Gelişimi: Bu yaklaşım, öğrencilerin bilişsel becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Düşünce organize etme, analitik düşünme ve problem çözme gibi yeteneklerin gelişimi desteklenir.

3. Öz Kontrol: Süreç temelli yaklaşım, öğrencilere yazma sürecini yönetmeyi ve öz kontrol becerilerini geliştirmeyi öğretir. Öğrenciler kendi yazma süreçlerini denetlemeyi ve yönlendirmeyi öğrenirler.

4. Süreç Temelli Yaklaşımın Sınırlılıkları

5. Zaman Alıcı Olabilir: Süreç temelli yaklaşım, öğrencilerin yazma sürecini ayrıntılı bir şekilde yönetmelerini gerektirebilir, bu da zaman alıcı olabilir.
6. Tüm Yazı Türlerine Uygulanamayabilir: Bu yaklaşımın tüm yazı türlerine aynı şekilde uygulanması mümkün olmayabilir. Farklı yazı türleri farklı süreçleri gerektirebilir.
7. İnceleme ve Analiz Eksikliğine Yol Açabilir: Süreç temelli yaklaşım, metin inceleme ve analiz yönünü bazen eksik bırakabilir. Öğrencilerin diğer yazıları inceleyerek örnek alma ve analiz etme fırsatı sınırlı olabilir.

Süreç temelli yaklaşım, akademik yazma öğretiminde öğrencilerin yazma süreçlerini anlamalarını ve geliştirmelerini sağlayan etkili bir yöntemdir. Bu yaklaşım, yaratıcılığı teşvik eder, zihinsel becerilerin gelişimine katkı sağlar ve öğrencilere yazma süreçlerini yönetme yetenekleri kazandırır. Ancak her yaklaşım gibi, süreç temelli yaklaşımın da sınırlılıkları vardır. Tüm yazı türlerinin aynı süreci takip etmediği, öğrencilere iletişimsel bağlam sağlamadığı ve metin inceleme yönünün zayıf kalabileceği eleştirileri yapılmaktadır (Murray, 1972; Flower ve Hayes, 1981; Perl, 1979; Bereiter ve Scardamalia, 1987, Elbow, 2013).

2.5.3. Tür Odaklı Yaklaşım

Süreç odaklı yazma yaklaşımı, yazma eyleminin her aşamasını kapsayarak yazarın yaratıcılığını öne çıkarır. Bu yaklaşım, düşüncelerin üretilmesi ve farklı düşüncelerin bir araya getirilmesi süreçlerine odaklanarak, yazan kişinin amaçlarını ve alt hedeflerini vurgular. Ancak bu yaklaşım, tüm yazı türlerinin aynı süreci izlediğini iddia etmesi, metinlerin amaçlarına göre farklılaşan türlerine yeterince önem vermemesi ve dilbilimsel açıdan yazma becerisine yetersiz rehberlik sunma gibi nedenlerle eleştirilmiştir. Bu noktada, tür odaklı yaklaşımın ortaya çıktığı görülmektedir. Avustralya'da 1980'lerde ortaya çıkan bu yaklaşım, yazmayı metin türlerine özgü olarak öğretmeyi amaçlamıştır (Jones ve Derewianka, 2016).

Tür odaklı yaklaşımda yazma, ürün odaklı yaklaşımdaki gibi büyük ölçüde dilbilimsel temellere dayanır (Badger ve White, 2000). Ancak burada asıl vurgu yapılan nokta, yazının üretildiği sosyal bağlama göre değişiklik göstermesidir. Bu nedenle, yazma öğretiminde farklı yazı türlerinin sosyal bağlamdaki amaçları ve bu türlere özgü üslup ile dilbilimsel özelliklerinin öğretilmesi gerektiği savunulur. Öğrenciler metinleri farklı amaçlar doğrultusunda yazdığından her metin türünün özgün dilbilimsel niteliklere ve üslup özelliklerine sahip olduğu görülür (Lee, 2013). Metin türlerindeki farklılıkların temel nedeni, yazılan metnin amacının ve içeriğinin okuyucular tarafından eksiksiz ve doğru bir şekilde anlaşılabilmesi için düzenlenmesi gerekliliğidir (Hyland, 2003). Dolayısıyla, tür temelli yaklaşım, farklı metin türlerinin hangi amaçlar için kullanıldığı, hangi bağlamlarda yer aldığı, bu türlerin dil ve üslup özelliklerine nasıl dikkat edilmesi gerektiği gibi konular üzerinde durur.

Belirli bir yazma türünün iletişimsel amacını yansıtan dil bilgisi özellikleri ve sözcük seçimleri ile özel bir yapıya işaret edilmektedir. Tür teorisine göre dil, belirli işlevleri yerine getirmek amacıyla kullanılır ve bu işlevler hem dil bilgisi unsurlarını hem de sözcük tercihlerini şekillendirir. Başka bir deyişle, bir yazma türü öngörülebilir aşamaları içerir. İletişimsel amacın, iletişimin temelini oluşturan dil bilgisi yapıları ve kelimelerle de yansıtıldığı söylenebilir. Farklı iletişimsel amaçlar, farklı yazma biçimlerine neden olur. Tür odaklı yaklaşımın bazı özellikleri şunlardır:

1. Bu yaklaşım, yazılı dil kullanımının toplumsal ve bağlamsal bağlamda gerçekleşmesinin önemli olduğunu vurgulamıştır. Metnin amacını belirlemek için bağlamın büyük bir rol oynadığı kabul edilir. Bu sayede, metin yapısı ve dil bilgisi özellikleri genellikle dilsel üslup olarak ortaya çıkar (Hyon, 1996; Nunan, 2006). Bu yaklaşıma göre, öğrenciler metnin bağlamını dikkate alarak, iletişimsel amaca uygun olan yazma türünde metin üretmeye çalışırlar.
2. Bu yaklaşım, alıcı rolünün ve alıcıların onayladığı dil kullanımının önemini öne çıkarır (Munice, 2002). Bu görüşe göre, öğrencilerin belirledikleri hedef kitle ile iletişime geçmeleri için, dil bilgisi, biçim ve içerikle ilgili olarak okuyucuların beklentilerini karşılayacak metinler üretebilmeleri gerekmektedir. Bu nedenle, metnin yazılma amacının iyi belirlenmesi gereklidir.
3. Bu yaklaşım, yazmanın toplumsal bir eylem olduğunu vurgular. Bu düşünce, Vygotsky tarafından 1978'de önerilen sosyokültürel teoriden türetilmiştir. Bu

yaklaşımına göre, öğrenciler bilgiyi iş birliği yaparak yeni yöntemlerle şekillendirmek ve en iyi şekilde inşa etmek için bir araya gelirler. Yazma çok boyutlu bir süreçtir ve dolayısıyla grup halinde yapılan yazma çalışmalarında daha başarılı sonuçların elde edilmesi daha olasıdır. Bu anlayış, öğrencileri yalnızlık veya soyutlanma hissinden uzaklaştırarak, metin üretimi için dil bilgisi ve düşünce desteği sağlar.

4. Tür odaklı yaklaşım, metni bir alıcı ile etkileşimde bulunan bir girişim olarak, içeriğin ötesinde bir yazma öğretim yöntemi olarak tanımlar. Bu yaklaşım, öğrencilerin tutarlı ve anlamlı metinler yazabilmeleri için dil kalıplarını kullanmayı içerir. Temel düşünce, "Yazmak sadece yazmak için değil, belirli bir amaç doğrultusunda olmalıdır" şeklindedir (Hyland, 2003, syf.18). Bu yaklaşımda, öğrenciler metin üretirken metnin iletişimsel amacını dikkate almalıdır.
5. Yazarken, yazının kimlere hitap edeceğini, kimlerin ilgisini çekebileceğini, iyi bir yazıdan neler beklediklerini, okurun dil yeterlik seviyesini, kültürünü, eğitim geçmişini vb. sürekli göz önünde bulundurmalıdır. Benzer şekilde, okurun da metne eleştirel bir yaklaşım getirmesi gerekir. Yazarın neden bu yazıyı yazdığını, yazarın bakış açısını, metnin dil bilgisi özelliklerini ve kullanılan biçimi sorgulamalıdır. Özetle, yazar, sürekli yazılı iletişimde olsa da okurun etkileşimini dikkate almalıdır.
6. Bu yaklaşımda, öğretmen öğrencilere yönlendirici bir rehber olarak hareket eder. Öğrencilere yöntemli bir şekilde rehberlik eder, öğrencilere metin türleri konusundaki tüm kontrolü sağlayana kadar destek sunar ve öğretim süreci boyunca öğrencilere katkıda bulunur.
7. Tür odaklı yaklaşım, metin türlerinin dilsel biçiminin öğrencilere doğrudan öğretildiği bir yaklaşımı vurgular (Schleppegrell ve Christie, 2018). Metin türlerinin dil yapısı, dil özellikleri ve metin yapısı üzerine doğrudan öğretim yapılmadığında, öğrencilerin özellikle başarılı bir metin türünü üretebilmesi mümkün olmayabilir. Bu nedenle, belirli metin türlerinin doğrudan öğretimi, tür odaklı öğretimin temel bir parçasıdır. Bu yaklaşım, öğretim-öğrenim sürecini üç aşamada şekillendirir: uzman bir şekilde yazılmış model metni incelemek, öğretmenle metin hakkında tartışmak, bağımsız bir şekilde metin üretmek (Cope ve Kalantzis, 2008). Benzer süreç, belirli bir metin türünün kendi içerisindeki yazma türleri için de işletilebilir. Örneğin akademik metin türünün yazılma amacına bağlı olarak değişkenlik gösteren

yazma türleri tür odaklı yaklaşımın gereklerine uygun olarak belirlenebilir ve bu türlerin öğretimi öğretmen rehberliğinde model metinlerin analizi ve sonrasında bu analiz verilerinden hareketle yeni metin üretimi şeklinde gerçekleştirilebilir.

Yazma türü analizi okuma ve yazma becerilerini bir arada geliştirmekte ve yazma becerisi için süreç gerektirmektedir. Bu yöntemde, örnek model metin seçildikten sonra öğrenciler öğretmen ile 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 son olarak tek başlarına kendi metinlerini üretirler. Gerek yazma türü ayırımında gerekse bu tür içerisindeki yazma türlerinin belirlenmesinde tür analizi yaklaşımı geçerli ve faydalı sonuçlar sunar. Tür analizi yaklaşımına dair yapılan çalışmalar (Swales, 1990; Grabe ve Kaplan, 1996; Jordan, 1997; Dudley-Evans ve St. John, 1998; Jones, 2003) neticesinde yazma türlerini ortaya çıkaran ve bu türleri birbirinden ayıran temel unsurlar ortaya konmuştur.

2.5.4. Süreç-Tür Odaklı Yaklaşım

Yazma eğitiminde kullanılan bir diğer yaklaşım, tür temelli ve süreç temelli yaklaşımların birleşimi olarak da bilinen ve Badger ve White (2000) tarafından önerilen süreç-tür temelli yaklaşımdır. Bu yaklaşımda, ilk olarak tür temelli yaklaşımın etkinlikleri kullanılarak öğrencinin ilgili türle ilgili bilgi ve beceriler kazanması sağlanır. Ardından süreç temelli yaklaşımın gereklerine uygun olarak öğretmen rehberliğinde öğrencilerin yazma becerileri daha da geliştirilir.

Süreç-tür odaklı yazma yaklaşımı, yazma eğitiminde hem yazma sürecini hem de farklı metin türlerini ele alan bir öğretim yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirirken hem yazma sürecini anlamalarına hem de farklı iletişim amaçlarına yönelik metinleri üretebilmelerine odaklanır. Bu iki temel bileşen, öğrencilerin bir yandan yazma sürecini içselleştirmesini diğer yandan çeşitli metin türlerini anlayıp üretmesini öğretmeyi amaçlar.

Süreç-tür odaklı yazma yaklaşımının temel özellikleri şunlar olabilir:

1. **Yazma Sürecine Odaklanma:** Bu yaklaşım, yazmanın bir süreç olduğunu vurgular. Öğrencilere, yazma sürecinin tasarımı, taslak oluşturma, revize etme ve düzenleme gibi aşamalarını içerdiği öğretilir. Yazma öncesi, yazma esnası ve yazma sonrası

çalışmaları önem taşır. Öğrencilere fikir geliştirme, planlama, taslak oluşturma ve son düzenlemeler yapma gibi adımları içselleştirmeleri ve yazma sürecinde bu aşamaları işletmeleri öğretilir.

2. Yazma Türleri ve İletişim Amaçları: Süreç-tür odaklı yaklaşım, öğrencilere farklı yazma türlerini, bu türlere ait yazma çeşitlerini ve bu türlerin iletişim amaçlarını anlatır. Öğrenciler, örneğin bilgilendirici, eğlendirici veya dinlendirici metin türlerinin temel ayrımlarını öğrenirken aynı zamanda akademik yazılar gibi bir metin türünün iletişimsel amacına bağlı olarak (karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, problem çözme, açıklama yapma gibi) alt başlıklara ayrılan yazma türlerine dair gerek dil bilgisel gerekse sözcük seçimleri gibi belirleyici unsurların da bilincinde olurlar.
3. Bağlam ve Okuyucuyu Dikkate Alma: Öğrencilere yazarken metnin bağlamını ve hedef kitlesini dikkate almaları öğretilir. Hangi türün hangi durumda ve okuyucuya hitap edeceği, yazının amacını belirlemede önemlidir.
4. İşbirliğine Açıklık: Bu yaklaşım, öğrencilere iş birliği yapmanın ve geri bildirim almanın önemini vurgular. Öğrencilere kendi yazılarını diğerleriyle paylaşma ve eleştiri alarak yazılarını geliştirme fırsatı verilir. Bu noktada grup şeklinde yapılan yazma etkinlikleri öne çıkar.
5. Özgün ve Tutarlı İfade: Hem yazma sürecine odaklanma hem de metin türlerini anlama, öğrencilere özgün ve tutarlı metinler üretmelerine yardımcı olur.
6. Yaratıcılık ve Analitik Düşünme: Bu yaklaşım, öğrencilerin hem yaratıcı yönlerini hem de analitik düşünme becerilerini geliştirmelerine olanak tanır. Farklı metin türleri ve iletişim amaçları üzerine düşünme ve yazma, öğrencilerin çok yönlü düşünmelerine olanak sağlar.
7. Öğretmen Rehberliği: Öğretmen, öğrencilere yazma sürecinde rehberlik eder, farklı metin türlerini tanıtır, geri bildirim sağlar ve öğrencilerin yazılarını geliştirmelerine yardımcı olur.

Süreç-tür temelli yazma yaklaşımı, öğrencilere yazma sürecini içselleştirmeleri ve farklı metin türlerini anlamaları için kapsamlı bir çerçeve sunar. Bu yaklaşım, öğrencilerin iletişim

becerilerini geliştirirken aynı zamanda yazma sürecini ve farklı türlerin gereksinimlerini anlamalarını sağlar.

2.6. ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE AKADEMİK YAZMA BECERİLERİNE İLİŞKİN ALAN YAZINI ÇALIŞMALARI

Akademik yazma, öğrencilerin süreç ve gereksinimlerinin farkında olmalarını, hedef kitlenin ve bu kitlenin beklentilerinin bilincinde olmalarını gerektiren bir yazı türüdür (Scarcella, 2003). Belirtilen tanım ve önerilere dayanarak, dünya genelinde akademik amaçlı yabancı/ikinci dil öğretimi uygulamaları çerçevesinde öğrencilerin edinmeleri gereken akademik yeterliliklerin belirlendiği metin çerçeveleri oluşturulmuştur. Bu tür metin çerçevelerinin en yaygın olanları GSE ve ICAS'tır. Intersegmental Committee of the Academic Senates (ICAS, 2002), Amerika'da birçok üniversite için akademik dil yeterliliği standartlarını belirleyen bir kılavuzdur. Bu çerçeve metindeki akademik yazma yeterlilikleri incelendiğinde, öğrencilerin üniversite dersleri için verilen çeşitli yazma görevlerini yerine getirebilmeleri için aşağıdaki beceri ve yetenekleri kazanmaları gerektiği belirtilir:

1. Başkalarının fikirlerini veya argümanlarını eleştirel bir şekilde analiz etmek
2. Bir metinde bulunan fikirleri ve/veya bilgileri özetlemek
3. Çeşitli kaynaklardan fikirleri sentezlemek ve verileri rapor etmek veya olayları aktarmak
4. Etkili bir tez oluşturmak
5. İyi seçilmiş örnekler, geçerli nedenler ve mantıklı argümanlarla ikna edici bir şekilde tezlerini geliştirmek
6. Yazılarını, konunun ve sorunların eleştirel bir şekilde incelenmesini engelleyen kalıplaşmış kalıpların ötesine geçecek şekilde yapılandırmak
7. Kütüphane kataloğunu ve interneti kullanarak ilgili kaynakları bulmak
8. Bulunan araştırma materyallerinin otoritesini ve güvenilirliğini eleştirel bir şekilde değerlendirmek;

9. İntihalden kaçınmak için araştırma materyallerini doğru şekilde belgelemek (ICAS, 2002, s. 20-21).

ICAS (2002) çerçeve metninde öğrencilerin fikirlerini açık ve etkili bir şekilde iletebilmek için çeşitli cümle yapılarını doğru ve akademik bir dille uygun şekilde kullanmaları gerektiği belirtilir. Akademik bir kitle için uygun sözcükleri seçme, doğru dil bilgisi, büyük harf kullanımı, noktalama işaretleri ve yazım kurallarına dikkat etme gerekliliği vurgulanır. Hedeflenen bu kazanımlar göz önünde bulundurulduğunda akademik yazma becerisinin kazandırılması sürecinde zorluklar yaşanması doğaldır. Bu zorluklar Türkçe akademik yazma eğitimlerinde de kendini göstermektedir. Bu çerçevede alan yazınında yapılan çalışmaların önemli bir bölümü akademik Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların belirlenmesine yöneliktir. Buna ek olarak ihtiyaç analizi çalışmalarına ve öğretici görüş ve önerilerinin belirlenmesine dönük çalışmalara da rastlanmıştır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmiş ve lisans veya lisansüstü düzeylerde eğitimlerine devam eden uluslararası öğrencilerin, genel olarak akademik Türkçe ve daha ziyade akademik yazma konusunda önemli sorunlar ile karşı karşıya kaldıkları bilinmektedir. Demir (2017) doktora tez çalışmasında Türkiye'nin farklı üniversitelerinde lisans ve lisansüstü düzeyde öğrenim gören uluslararası öğrencilerin akademik Türkçeye dair temel dil ihtiyaçlarını tespit etmek amacıyla 697 öğrenciye ve 203 öğretim elemanına anket uygulamış ve 43 öğrenciyle görüşme yapmıştır. Bu çalışma neticesinde yabancı öğrencilerin akademik düzeyde en fazla okuduğunu anlama ve yazmada zorlandıkları anlaşılmıştır. Karabayır ve Derzinevesi (2015) Türkçe hazırlık programında C1 seviyesinde olan 22 yabancı öğrenciye 40 saatlik akademik yazma öğretimi sonrasında bu öğrenciler ve öğretim üyeleriyle görüşme yapmışlardır. Yapılan görüşmelerde öğrenciler, yazma öğretimine ayrılan zamanda nasıl yazacakları konusunda eğitim almadan sadece belirlenen konu hakkında yazı yazmak zorunda kaldıklarını ifade etmişlerdir. Flowerdew (1999) ise kendi dilleri dışında başka bir dilde akademik yayın yapan öğrencilerin sınırlı kelime bilgilerinden dolayı dili daha sınırlı kullandıklarını, yazma sürecinde daha uzun zamana ihtiyaç duyduklarını, ikinci dillerinde akademik bir üsluptan ziyade daha basit düzeyde bir üslup kullandıklarını, hedef dildeki bilimsel yayın ölçüt ve özelliklerini bilmediklerinden dolayı yazılması zor tanım ve ifadeleri yazmakta büyük problemler ile karşı karşıya kaldıklarını belirtmiştir.

Açık (2008), Türkiye'de eğitim almayı amaçlayan uluslararası öğrenci grubunun sorunlarını tespit etmek amacıyla yaptığı çalışmada, öğrencilerin temel dil becerileri arasında en çok yazma becerisinde (%40) güçlük yaşadığını tespit etmiştir. Öğrenciler, ünlü-ünsüzlerin yazımı, söz dizimi, kelime bilgisi, ekler ve kelime eşdeğerliği gibi alanlarda zorluk yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Tok (2012), uluslararası öğrencilerin akademik yazma ihtiyaçlarına yönelik yaptığı çalışmasında, öğrencilerin akademik yazı dilini kullanma, alıntılama, kaynakça gösterme ve yöntem konularında zorluk yaşadıklarını ve ayrıca sözcükleri bağlama uygun bir şekilde kullanma ve cümle yapılarında yaşadıkları yazma sorunlarının da çözülmesi gerektiğini bulmuştur. Şahin ve Demirtaş (2014), İnönü Üniversitesinde eğitim alan uluslararası öğrencilerin akademik başarılarının düşük olduğunu ve bu düşüklüğün en önemli nedeninin Türkçe akademik dilini yetersiz kullanmaları olduğunu ifade etmişlerdir. Bakır (2015) ise akademik yazma becerisinin öğretimi ele almış, eğitim-öğretim ortamının ve öğretmenlerin yeterliliklerini de değerlendirmiş ve öğrencilerin akademik başarısını artırmak için öz yeterlik duygusu yüksek, derinlemesine öğrenmeye açık ve yazılı ifadeleri başarıyla kullanabilen bireyler olmalarının önemini vurgulamıştır. Bu bağlamda, öğrencilerin öğrenme hedeflerine göre akademik yazma derslerinin düzenlenmesi ve öğretmenlerin öğrenci ihtiyaçlarına uygun eğitim almaları gerektiği belirtilmiştir. Deniz ve Daşöz (2015), Gazi, Hacettepe, Niğde Ömer Halisdemir ve Çukurova Üniversitelerinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin gerekçelendirilmiş metin yazma becerilerini araştırmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin yaklaşık yarısının gerekçelendirilmiş metin yazamadığı ve konudan sapma gibi sorunlar yaşadığı görülmüştür. Dolmacı (2015) doktora tezinde, öğrencilerin genel ve akademik olmak üzere lisans/lisansüstü düzeylerde ihtiyaç duyacakları sözcük bilgisi için bir Türkçe sözcük listesi hazırlamıştır. Bu çalışmanın kapsamında yapılan analizlerde, öğrencilerin akademik alanda gerektiği kadar sözcük bilgisine sahip olmadığı saptanmıştır. Bu farkın kapatılması amacıyla, öğrencilerin bölüm derslerine başlamadan önce genel akademik amaçlı Türkçe dersleri almasının daha iyi olabileceği ve genel akademik terimlerin akademik dil ile öğretilmesinin faydalı olacağı belirtilmiştir. Demir (2017), uluslararası öğrencilerin akademik dil ihtiyaçlarına yönelik yaptığı çalışmasında, öğrencilerin akademik yazı yazarken en çok zorlandıkları dil becerisinin yazma olduğunu tespit etmiştir. Araştırmacı, öğretim elemanları ve öğrencilerin akademik yazıda en önemli buldukları iki etkinliğin sırasıyla dersi dinleyerek not almak ve yazılı ödev hazırlamak olduğunu belirtmiştir. Araştırma sonuçları, akademik Türkçe derslerinin gerekliliğini ve yazma ve okuma becerilerine vurgu yapılmasının önemini göstermektedir. Tüfekçioğlu (2018), sosyal bilimler alanında

üniversite eğitimi alacak öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik bir çalışma yapmış ve bu alanlarda öğrenmeleri gereken terimleri araştırmıştır. Bu öğrencilere genel Türkçe derslerinin yanı sıra akademik Türkçe dersleri verilmesi gerektiğini belirtmiş ve bu bağlamda akademik terimlerin öğretildiği bir liste hazırlamıştır. Seyedi (2019), lisansüstü öğrencilerin akademik yazma ihtiyaçlarını ele alan çalışmasında hem uluslararası hem de Türk öğrencilerin en büyük sorununun, alıcının beklentilerini karşılayabilecek akıcı, anlamlı ve tutarlı bir metin oluşturmak olduğunu ifade etmiştir. Güde (2019) program boyutunu ele almış ve Türkiye'deki ve yurtdışındaki akademik yazma ders içeriklerini inceleyerek ortak noktaları değerlendirmiş ve akademik yazma öğretimi için üniteler önermiştir. Benzer şekilde Yılmaz (2022) akademik yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik ders içerikleri düzenlemiştir. Bayrakdar ise (2023), akademik yazıların değerlendirilmesi için dereceli puanlama anahtarı geliştirmiştir.

2.7. AKADEMİK YAZMA ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN GÖREV VE ETKİNLİKLER

Dil öğrenmenin genel amacı dili akıcı, doğru ve bir iletişimsel amaç doğrultusunda kullanabilmektir. Bu nedenle öğrenciler gerçek dil ortamlarıyla karşılaşmalıdır. Dil yapıları yalnızca semantik anlamları ile sınırlı kalmamalı ve bu yapıların edimsel anlamları üzerinde durulmalıdır (Yılmaz ve Dilidüzgün, 2019). Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninin temel aldığı iletişimsel yaklaşım bağlamında dil öğrencileri sosyal aktörler olarak kabul edilmiştir. Bireylerin günlük yaşamlarında gerçekleştirmeleri gereken görevlerinin bulunduğu ve dil aracılığıyla bu görevleri gerçekleştirmeleri gerektiğine vurgu yapılmıştır. (D-AOBM, 2020) Dolayısıyla iletişimin temel modları olarak alımlama, üretim, etkileşim ve aracılık belirlenmiştir. Belirtilen çerçevede bir dil öğretiminin gerçekleştirilmesi noktasında metin odaklı öğretim ön plana çıkmaktadır. Çünkü metinler, dil yapılarının bağlam içinde anlam kazanmasıyla oluşur. Bu nedenle, dil öğretiminde dil bilgisi yapıları ve sözcükler metin içinde üstlendikleri iletişim işlevleriyle öğrencilere sunulmalı ve içselleştirilmesi için uygun ortamlar oluşturulmalıdır.

Geleneksel yaklaşımlarda, dil bilgisi genellikle bir "kurallar düzeni" olarak ele alınırken günümüzde, dilbilim ve psikoloji alanındaki gelişmelerin yabancı dil öğretimine etkisiyle, sadece dil bilgisel olarak doğru cümleler üretmek yeterli görülmemektedir. Artık cümlelerin kullanıldığı bağlama uygun olması gerektiği ve duruma uygunluğu vurgulanmaktadır ve dilin iletişimsel yönü üzerinde daha fazla durulmaya başlanmıştır. Dil bilgisi öğretimi, yalnızca

iletişime katkı sağladığı ölçüde anlamlıdır. Scrivener'a göre (1998), asıl önemli olan kuralları ve sözcüklerin anlamlarını bilmek değil; bu kuralları ve sözcükleri kullanarak dilde yapabileceklerinin bilincinde olabilmektir. Dolayısıyla dil bilgisi ve sözcük öğretimi ile iletişim arasında bağlantı kurmadan etkinlik planlamak mümkün değildir.

Dil yapısal, kültürel, toplumsal, işlevsel ve bilişsel boyutları olan çok yönlü bir olgudur ve birçok farklı işlevi vardır, ancak temel işlevi iletişimdir. Bu durum D-AOBM'de de vurgulanmış ve iletişimsel yetiye sahip bir bireyin dil yetisinin, sosyodilbilimsel yeti ve edimsel yeti ile birleşmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bu bakımdan dil öğretiminde eylem odaklı yaklaşım çerçevesinde görev ve etkinliklerin hazırlanması önerilmiştir. Eylem odaklı yaklaşımda, eylemler, dil kullanıcılarının sosyal aktör olarak öğrenme bağlamında üretilen bir ihtiyaç veya hedefle uyumlu bir şekilde gerçekleşir ve sonucunda belirli bir çıktı elde edilirse, bu durum bir görev olarak adlandırılabilir (Willis, 1996). Ancak, görevin temel amacı sadece çıktıyı elde etmek değil, aynı zamanda bu süreçte öğrenenlerin dil öğrenimini geliştirecek şekilde dili kullanmalarını sağlamaktır. Dil öğretimi, dil ediniminden ziyade dil kullanımı ile ilgilidir (Ellis, 2003). Bu görüşe göre, dil öğreniminde, öğrencilerin içinde bulundukları süreç asıl öneme sahiptir; bu süreç içinde öğrenci, etkileşimsel bir bağlamda hedef dili deneyimlemeli, hedef dili kullanarak çözebileceği problemlerle karşılaşmalıdır. Başka bir ifadeyle, eylem odaklı yaklaşımın başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için görev temelli yöntem benimsenmeli ve bu yöntemin gerektirdiği materyal ve tekniklere uygun sınıf ortamı hazırlanmalı ve ders içerikleri üretilmelidir.

Görevler, öğrencilerin gerçek yaşamlarında karşılaşabilecekleri sorunları içermeli, anlam odaklı olmalı, iletişimsel bir amaç taşımalı, dil öğrenenin bilişsel süreçlerini harekete geçirmeli, anlamlı girdi ve çıktılara sahip olmalıdır (Dilidüzgün, 2015). Dil öğretimi doğrusal bir süreç değildir; dolayısıyla öğrencilerin dil yapılarını kısa sürede öğreneceklerini varsaymak gerçekçi bir hedef olamaz. Öğrencilere görev sunmadan önce belli bir bağlamda anlamlı girdiler sunulmalı, çünkü öğrenme ancak anlamla mümkündür. Öğrencinin, sosyal bir aktör olarak kabul edilip gerçek ihtiyaçları doğrultusunda dili kullanarak bir görevi yerine getirerek öğrenmesi teşvik edilmelidir. Öğrencileri etkileşim kurmaya yönlendirmek bu amacın gerçekleştirilmesi için önem taşır ve bu sayede öğrencilerin hedef dilde üretim yapmaları kolaylaşır. Bu nedenle, etkileşimin olmadığı bir ortamda görev odaklı dil öğretiminden söz etmek mümkün değildir.

Dil becerilerinin geliştirilmesi amacıyla hazırlanan etkinlikler beceri türüne bağlı olarak her ne kadar farklılık gösterse temelde izlenen yaklaşım iletişim odaklı olmalıdır ve etkileşime dönük içerikler barındırmalıdır. Doktora tez çalışması kapsamında hazırlanan ders modelinde de benzer bir yaklaşım takip edilmiştir. Uluslararası öğrencilerin akademik yazma becerisini geliştirmek amacıyla hazırlanan etkinliklerin tamamı metin odaklı görevlerden oluşmuştur. Tahmin etme, ayırık bilgi görevleri, sıralama, yeniden yazma ve bellek görevleri gibi hedef dilde üretim yapmaya dönük ve bağlam içinde öğretim yapmayı amaçlayan görevler düzenlenmiştir.

Görev odaklı yazma çalışmalarında amaç, bilişsel bir sürece sokan ve sonunda anlamlı bir çıktısı olan metin üretmek olmalıdır; sadece boşluk doldurma gibi etkinliklerde olduğu gibi, öğrenme amacıyla yazma etkinliği gerçekleştirilmemelidir. Her çalışmanın sonucu, başka bir çalışmada girdi olarak kullanılabilecek içerik, ürün veya benzeri bir çıktı olmalıdır. Yazma etkinlikleri sonucunda elde edilenlerin değerli, kullanışlı ve anlamlı içerikler olmasına önem verilmelidir.

Akademik yazma çok boyutlu bir süreçtir. Yazma öncesinde, sırasında ve sonrasında yapılması gereken çalışmalar vardır. Bu aşamalar göz önünde bulundurularak etkinliklerin ve görevlerin düzenlenmesi gereklidir. Yazma öncesinde fikir oluşturma, düşünceleri organize etme ve taslak oluşturma gibi süreçleri işletmek amacıyla görevler verilmelidir. Sonrasında başarılı örnek metinlerin analizi sonucunda elde edilen veriler üzerinden başka metinler üretmek amacıyla çalışmaların yapılması, yazma görevlerinin önemli bir aşamasını oluşturmaktadır. Yazma sonrasında ise gerek içerik ve organizasyon kontrolü gerekse dil bilgisi ve yazım kuralları kontrolüne dair etkinliklerin düzenlenip görevlerin verilmesi gereklidir.

2.8. YAZMA TANIMLAYICILARI VE KAZANIM ODAKLI DERS MODELİ OLUŞTURMA

Diller için Avrupa Ortak Metninde (D-AOBM Tamamlayıcı Cilt, 2020) iletişimin dört modu alımlama, üretim, etkileşim ve aracılık olarak belirlenmiştir. Akademik yazma becerisi bu modlar içerisinde üretim, etkileşim ve aracılık başlıkları altında ele alınmalıdır. Üretim modu altında yer alan yazılı üretim ölçeği ve bunun altında yer alan genel yazılı üretim ve raporlar ve denemeler (kompozisyonlar) alt ölçekleri, akademik yazma ile ilişkili olarak ele alınmaktadır. Genel yazılı üretim ölçeği altında düzeylere göre belirlenen tanımlayıcılar şu şekilde ifade edilmiştir:

“C2: Uygun ve etkili bir tarz ve okuyucunun önemli noktaları belirlemesine yardımcı olan mantıklı bir yapıda açık, akıcı, karmaşık metinler üretebilir.

C1: İlgili göze çarpan konuların altını çizerek, bakış açılarını yardımcı noktalar, gerekçeler ve ilgili örneklerle belirli bir uzunlukta genişletip destekleyerek ve uygun bir sonuçla tamamlayarak, karmaşık konulardan açık, iyi yapılandırılmış metinler üretebilir. Tonu, tarzı ve muhatabına, metin tipine ve temasına göre çeşitlendirerek çeşitli türlerin yapı ve geleneklerini kullanabilir.

B2: Farklı kaynaklardan bilgi ve savları sentezleyip değerlendirerek ilgi alanıyla ilişkili çeşitli konularda açık, ayrıntılı metinler üretebilir “(D-AOBM, 2020, syf.70-71).

Yazılı üretim ölçeği altında akademik yazma ile ilişkili olan bir diğer alt ölçek, raporlar ve denemeler (kompozisyonlar)dir. Öğrencilerin bu alt ölçek bağlamında içerik, metin tipleri ve söylemin karmaşıklığı başlıkları doğrultusunda gelişme göstermesi hedeflenmektedir. Raporlar ve denemeler (kompozisyonlar) alt ölçeği için belirlenen tanımlayıcılar D-AOBM’de şu şekilde ifade edilmiştir:

“C2: Bir vakayı sunan veya tekliflerin veya edebî eserlerin eleştirel bir değerlendirmesini yapan, açık, akıcı, karmaşık raporlar, makaleler veya denemeler üretebilir. Okuyucunun önemli noktaları belirlemesine yardımcı olan, uygun ve etkili bir mantıksal yapı sağlayabilir. Kendi fikir ve görüşlerini kaynaklardakinden açıkça ayırarak karmaşık akademik veya mesleki konularda birden çok bakış açısı ortaya koyabilir.

C1: İlgili göze çarpan konuların altını çizerek karmaşık konuların açık, iyi yapılandırılmış açıklamalarını üretebilir. Yardımcı noktalar, nedenler ve ilgili örneklerle bakış açılarını belirli bir uzunlukta genişletebilir ve destekleyebilir. Karmaşık bir akademik veya mesleki konu hakkında konunun kendi ilgi alanları dâhilinde olması ve yeniden yazma ve gözden geçirme fırsatları olması koşuluyla daha uzun bir rapor, makale veya tez için uygun bir giriş ve sonuç üretebilir.

B2: Önemli noktaların ve destekleyici ayrıntıların uygun şekilde vurgulanmasıyla sistematik olarak bir sav geliştiren bir makale veya rapor üretebilir. Karmaşık bir sürecin ayrıntılı bir tanımını üretebilir. Bir soruna yönelik farklı fikirleri veya çözümleri değerlendirebilir. Belirli bir bakış açısını destekleyen veya onun aleyhine gerekçeler sunan ve çeşitli seçeneklerin avantaj ve dezavantajlarını açıklayan sav geliştiren bir makale veya rapor hazırlayabilir. Bir dizi kaynaktan bilgi ve savları sentezleyebilir “(D-AOBM, 2020, syf.72-73).

İletişimin bir diğer modu olan etkileşimin, akademik yazma ile ilişkili olarak değerlendirilebilecek alt ölçeği genel yazılı etkileşim olarak gösterilebilir. Bu alt ölçeğin D-AOBM’de yer alan tanımlayıcıları bu düşüncüyü destekler niteliktedir:

“C2: Hemen hemen her türlü resmî ve resmî olmayan etkileşimde kendini uygun bir ton ve tarzda ifade edebilir.

C1: Hitap edilen kişi ile esnek ve etkili bir şekilde ilişki kurarak kendini açıklıkla ve net bir şekilde ifade edebilir.

B2: Haberleri ve görüşleri etkili bir şekilde yazılı olarak ifade edebilir ve başkalarının ifadeleriyle ilişki kurabilir” (D-AOBM, 2020, syf.86-87).

Akademik yazma becerisi ile ilgisi bulunan bir diğer iletişim modu aracılıktır. Aracılık modunda yer alan *bir metne aracılık etme* ölçeği akademik yazma becerisini zorunlu kılmaktadır. Belirli bilgileri aktarma, veri açıklama ve metni işleme alt ölçeklerine ait tanımlayıcılar bu gerekliliği ortaya koymaktadır. İlk olarak D-AOBM’de (yazı içeriğinde) belirli bilgileri aktarma alt ölçeğinin tanımlayıcıları şu şekilde açıklanmıştır.

“C2: Tanımlayıcı yok.

C1: Tanımlayıcı yok.

B2: (A dilinde yapılan) bir konferanstaki sunumlardan hangilerinin daha ayrıntılı ele alınması gerektiğini belirterek sunumlardan hangilerinin konuyla bağlantılı olduğunu (B dilinde) yazılı olarak aktarabilir. (A dilinde) mesleki, akademik veya kişisel ilgi alanına giren önermesel olarak karmaşık ancak iyi yapılandırılmış metinlerde yer alan konuyla bağlantılı noktaları (B dilinde) yazılı olarak aktarabilir. (A dilinde) akademik veya mesleki yayınlarda yer alan bir makaledeki bağlantılı noktaları (B dilinde) yazılı olarak aktarabilir “(D-AOBM, 2020, syf.99).

İkinci olarak (yazı içeriğinde) veri açıklama alt ölçeği için belirtilen tanımlayıcılar şu şekildedir:

“C2: (A dili metindeki) akademik veya mesleki konular üzerine kavramsal açıdan karmaşık araştırmalardan alınan çeşitli biçimlerdeki deneysel veriyi (B dilinde) yorumlayabilir ve yazılı olarak sunabilir.

C1: (A dili metindeki) karmaşık akademik veya mesleki konular üzerine karmaşık diyagramlar ve başka görsel olarak düzenlenmiş veride kapsanan ilgili noktaları, (B dilinde) açık ve güvenilir bir şekilde yazılı olarak yorumlayabilir ve sunabilir.

B2: (A dili metindeki) ilgi alanındaki diyagramlardan ve görsel olarak düzenlenmiş verilerden ayrıntılı bilgileri (B dilinde) yorumlayabilir ve güvenilir bir şekilde yazılı olarak sunabilir” (D-AOBM, 2020, syf.102).

Üçüncü olarak (yazı içeriğinde) metin işleme alt ölçeği için düzenlenen tanımlayıcılar D-AOBM’de şu şekilde belirtilmiştir:

“C2: (A dilindeki) bir metni olgu veya savların sunulma şeklini, özellikle başka birinin görüşü aktarılırken küçümseme, örtülü eleştiri, ironi ve alaycılık kullanımına dikkat ederek yazılı olarak (B dilinde) ifade edebilir. Savlar ve anlatıları genel sonucun tutarlı sunumunda yeniden yapılandırarak farklı kaynaklardan alınan bilgileri özetleyebilir.

C1: (A dilinde) uzun ve karmaşık metinlerin içeriğini doğru bir şekilde yorumlayarak alışılmadık, teknik terimlerin tam anlamını zaman zaman kontrol edebilmesi koşuluyla yazılı olarak (B dilinde) özetleyebilir. (A dilinde) uzun ve karmaşık bir metni (ör. Akademik bir makale, politik bir analiz, roman özeti, başyazı, edebî bir eleştiri, bilimsel bir kitaptan rapor veya alıntı) belli bir okur kitlesi için, kaynak metnin üslup ve tarzına sadık kalarak yazılı olarak (B dilinde) özetleyebilir.

B2 +: (A dilinde) mesleki akademik ve kişisel ilgi alanına giren konularda iyi düzenlenmiş ancak önermesel olarak karmaşık olan metinlerin temel içeriğini yazılı olarak (B dilinde) özetleyebilir. (A dilinde) özel ilgi alanına giren akademik ve mesleki yayınlarda bilgi ve bakış açılarını yazılı olarak (B dilinde) karşılaştırabilir, kıyaslayabilir ve sentezleyebilir. (A dilinde) karmaşık bir metinde ifade edilen bakış açısını metinde yer alan belirli bilgilere atıfta bulunup yaptığı çıkarımları destekleyerek yazılı olarak (B dilinde) açıklayabilir.

B2: (A dilinde) ilgi ve uzmanlık alanıyla ilgili konularda yazılmış karmaşık metinlerin ana içeriğini yazılı olarak (B dilinde) özetleyebilir.

B1+: Genel veya kişisel ilgi alanına giren konular hakkındaki (A dilinde) metinlerde bulunan bilgi ve savları yazılı olarak (B dilinde) özetleyebilir” (D-AOBM, 2020, syf.104-105).

Uluslararası Öğrencilerin Akademik Yazmaların Geliştirilmesi Yönelik Bir Eylem Araştırması başlıklı bu doktora tez çalışması kapsamında oluşturulan içerikler, D-AOBM’de yer alan ve akademik yazma becerisi ile ilişkili olan iletişim modlarında yer alan ölçekler, alt

ölçekler ve tanımlayıcılardan hareketle belirlenmiştir. Buna ek olarak, yapılan ihtiyaç analizi çalışmalarından elde edilen veriler D-AOBM sınırları çerçevesinde ders modeli içeriğini şekillendirmiştir. Hazırlanan içeriklerin ders modeline dönüştürülmesi amacıyla alan yazınında program oluşturulması, öğretim sürecinin planlanması ve ders içeriklerinin hedef kazanımlara uygun bir şekilde düzenlenmesine yönelik araştırmalar yapılmıştır.

Öğretim sürecinin en önemli bileşenlerinden biri programlardır. Belirlenen yaklaşım temelinde geliştirilen programlar bir yandan ders içeriğinin sınırlarını belirlerken diğer yandan uygulamaya rehberlik etmektedir. Dolayısıyla program geliştirmek, üzerinde çokça durulan bir alan olmuştur. Program geliştirmeye ilişkin alan yazınında birçok araştırmaya rastlanmıştır. Türkiye’de (Varış, 1996; Bilen, 2006; Küçükahmet, 2009; Alcı, 2012; Ertürk, 2013; Demirel, 2015; Sönmez, 2015; Aygören ve Er, 2018) ve yurt dışında (Taba 1962; Firth and Kimpston, 1973; William, Pratt, 1980; Reynolds, Slattery, ve Taubman, 1995; Ashcroft ve Lee, 2005; Wiles ve Bondi, 2014; Ornstein ve Hunkins, 2018) program geliştirmeye yönelik yapılan çalışmalarda program geliştirmenin önemi, takip edilen yaklaşımlar, öğretim sistemlerinin program rehberliğinde tasarımı, eğitim öğretim hedefleri, değerlendirme ölçütleri, öğretim stratejileri ve yöntemlerinin belirlenmesi, eğitim durumları gibi konular ele alınmıştır. Program geliştirme kavramı Erden’e göre (1998, syf.4) eğitim programlarının planlanması, yürütülmesi, değerlendirilmesi ve tüm bunların sonucunda elde edilen veriler çerçevesinde yeniden düzenlemesini kapsayan süreçtir. Ertürk (2013, syf.2) ise program geliştirmeyi daha farklı bir açıdan tanımlayarak öğretim hedeflerinin ve öğrencilere kazandırılmak istenen davranışların belirlenmesi, öğrenme yaşantıları ve eğitim durumlarının planlanması, planlanan yaşantıların ve hedeflere yönelik durumların icra edilmesi ve uygulamaların yapılması sonucunda tüm bu program ve uygulamaların öğrenciye ulaşp ulaşmadığını ya da öğrenci üzerinde istenen değişimlerin oluşup oluşmadığının değerlendirilmesi aşamalarından oluşan bir araştırma süreci olarak ifade etmiştir. Diğer bir tanıma göre, program geliştirme, programın içerdiği amaçların sağlıklı ve etkin bir şekilde belirlenmesi ve uygulanabilmesi için yararlanılan ilkeleri ve faaliyetleri operasyonel bağlamda ele alan bir çalışmadır (Varış 1996, syf.21). Program geliştirme ile bütün ders etkinliklerinin genel ve özel amaçları, konuları, ders saatleri, öğretim yöntem ve tekniklerinden ders araç gereçlerine kadar ele alınan her unsur düzeltilebilir, yenilebilir, değiştirilebilir ve genelleştirilebilir (Erden, 1998, sy.3).

Demirel (2015, syf.95), program geliştirmenin temel unsurlarını "hedef, içerik, eğitim durumları (öğrenme-öğretme süreci) ve değerlendirme" olarak tanımlamakta ve her bir unsurun

özgün amaçlara sahip olduğunu belirtmektedir. "Neden öğretiyoruz?" programın hedefini, "Ne öğretiyoruz?" içeriğini "Nasıl öğretiyoruz?" yöntem ve teknikleri ve "Öğrenciler ne kadarını öğrenebildi?" ise ölçme ve değerlendirmeyi belirleyen ana sorulardır. Başka bir ifadeyle hedefler, öğrenenlere kazandırılmak istenen davranışları ifade ederken, içerik, hedeflere uygun düşen konuları içermektedir. Yöntem ve teknikler, hedeflere ulaşmak için kullanılabilecek modelleri, stratejileri, yöntemleri ve teknikleri içerirken, ölçme ve değerlendirme, istenilen davranışların ne kadarının kazandırıldığını ve eğitimin kalitesini belirlemeyi amaçlar (Demirel, 2015, syf.5). Doktora tez çalışması kapsamında, uluslararası öğrencilerin akademik yazma becerisinin geliştirilmesi, "neden öğretiyoruz?" sorusuna, araştırmacı tarafından hazırlanan ve uzman görüşü alınan akademik yazma ders modeli "ne öğretiyoruz?" sorusuna, iletişimsel yaklaşım temelinde görev odaklı içerikler ve etkinlikler "nasıl öğretiyoruz?" sorusuna, araştırmacı tarafından hazırlanan ve uzman görüşü alınan akademik yazma başarı testi ise "öğrenciler ne kadarını öğrenebildi?" sorusuna yanıt vermektedir. Bu bakımdan bir programın gereklerinin yerine getirilmeye çalışıldığı söylenebilir. Diğer taraftan Nunan'a göre program tasarımı üç temel bileşenden oluşur: İlk olarak, içeriğin seçilmesi ve düzenlenmesiyle ilgili ders programının tasarımı vardır; ikincisi, uygun öğrenme deneyimlerini gerçekleştirmek için yöntemlerin seçilmesini içerir; son olarak ise öğrencilerin ve programın etkinliğini bir bütün olarak değerlendirmeyi içerir (Nunan, 2004, syf.72). Dolayısıyla öğretim sürecinde hedefler, içeriğin sınırlarının oluşturulması, uygulanacak yöntem ve tekniklerin saptanması ve kazanımların ölçülmesi gibi ana bileşenler, program kapsamında belirlenmektedir.

Program geliştirme süreci, her bilimsel alanda olduğu gibi belirli ilkeler temelinde gerçekleştirilmelidir. Demirel (2015), bu ilkeleri aşağıdaki şekilde sıralamıştır:

- Program geliştirme, iş birliği içinde yürütülmesi gereken bir araştırma ve geliştirme sürecidir. Programdaki bileşenler bir sistem bütünlüğü içinde ele alınmalıdır, çünkü bir bileşen üzerinde yapılan değişiklikler diğer bileşenleri de etkilemektedir.
- Amaçlar, belirli kıstaslara göre hiyerarşik bir yapıda belirlenmeli ve davranış değişikliği hedeflenmelidir.
- Bireylerin özellikleri, ihtiyaçları, beklentileri ve eğitim kurumlarının yapısı program geliştirmede dikkate alınmalıdır.
- İçerik seçimi konusunda tarafsız bir yaklaşım benimsenmelidir.

- Program geliştirme, uygulamalı, dinamik ve sürekli bir süreç gerektirir.

2.8.1. Öğretim Programı

Öğretim programı, öğretmenler ve öğrenenler için daha etkili ve çekici hale getirilmesi amacıyla sunulan yönergeleri ifade eder (Reigeluth, 1987). Öğretim programı temelde, öğretimin planlı ve amaçlı bir şekilde gerçekleştirilmesini amaçlamaktadır. Öğretim programı, Demirel'e göre (2015, syf.6), okul içi veya dışında bireylere kazandırılması hedeflenen bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan deneyimler, ders içeriği, konu listeleri ve bu unsurların düzenlenmesini içeren bir düzendir. Wiles ve Bondi (2014), öğretim programını özel bir felsefesi olan gelişim süreci olarak tanımlamaktadır. Bu süreçte, öğrencilerin yetenekleri değerlendirilir, olası öğretim yöntemleri göz önünde bulundurulur, uygulanacak stratejiler ve değerlendirme araçları belirlenir ve bunlar hedeflere uygun bir şekilde düzenlenir. Bu çalışma kapsamında yürütülen ders modeli uygulaması, D-AOBM'de yer alan akademik yazma kazanımları göz önünde bulundurularak ve eylem araştırmasının gereklerine uygun olarak planlanmıştır. Bu kapsamda, geçerlik komitesi eşliğinde öğretim programının içeriğine dair bazı ekleme, çıkarma ve güncellemeler yapılmış olup bunların aktarımı ile ilgili olarak kazanımların sıralaması temel alınmıştır.

Tyler'dan aktaran Richards (2001, syf.39) öğretim programları hazırlanırken 5 temel sorunun göz önünde bulundurulması gerektiğini vurgulamıştır:

1. Öğrencileri önceden belirlenen amaçlara ulaştırmak için hangi eğitim içerikleri kullanılmalıdır?
2. Kazanımları gerçekleştirmek için hangi eğitim uygulamaları tercih edilmelidir?
3. Bu uygulamalar nasıl etkili bir şekilde yürütülebilir?
4. Bu amaçlara ulaşıp ulaşılmadığı nasıl belirlenebilir?
5. Hangi ölçütlere göre ölçülüp değerlendirilebilir?

Bu doktora tez çalışması kapsamında, ilk soruda yer alan belirlenen amaçlar ifadesine, D-AOBM'de yer alan tanımlayıcılar ile cevap aranmıştır. Bu tanımlayıcılarda yer alan yetkinliklerin gerçekleştirilmesi için alan yazınında yapılan çalışmalar neticesinde akademik yazma türleri belirlenmiş ve bu türlerin temel alındığı akademik yazma ders modeli

oluşturulmuştur. İkinci soruda yer alan “hangi eğitim uygulamaları tercih edilmeli?” sorusuna yönelik araştırmacının uygulamadan gelen bir öğretici olması ve deneyim sahibi olması, iletişimsel yaklaşım temelinde belirlenen görev odaklı uygulamaları, stratejileri, yöntem ve teknikleri sürece dâhil etmesi yanıt niteliğindedir. Üçüncü soruda belirlenen uygulamaların etkili bir şekilde yürütülmesinin sağlanması için eylem araştırması yöntemine başvurulmuş ve bu kapsamda geçerlik komitesi ile uygulamanın belirli aşamalarında birlikte değerlendirmeler, düzenlemeler yapılmış ve sonraki uygulamalar için daha etkili planlamalar geliştirilmiştir. Dördüncü soruda belirtilen amaçlara ulaşıp ulaşılmadığının tespiti için ön test ve son test çalışması yapılmış ve bu kapsamda akademik yazma öz yeterlik ölçeği ve akademik yazma başarı testi uygulanmıştır. Son soruya yanıt olarak ise D-AOBM’de öz değerlendirme tablosunda üretim modunun altında yer alan yazılı üretim ölçeğine ait B2, C1 ve C2 düzeylerinin tanımlayıcıları, etkileşim modunun altında yer alan yazılı ve çevrimiçi etkileşim ölçeğine ait B2, C1 ve C2 tanımlayıcıları ve son olarak aracılık moduna ait iletişime aracılık etme ölçeğine ait B2, C1 ve C2 düzeylerinin tanımlayıcıları temel alınarak düzenlenen akademik yazma değerlendirme ölçeği hazırlanmış ve uygulanmıştır.

Öğretim programı geliştirmek titiz bir çalışma gerektirdiğinden dolayı belli aşamalara göre düzenlenip belli ölçütlere göre de uygunluğu test edilmelidir. Bu amaçla yedi aşamalı bir model sunulmuştur (Ornstein ve Hunkins, 2017, syf.194 akt. Taba).

- İhtiyaçların belirlenmesi
- Hedeflerin saptanması
- İçeriğin seçimi ve düzenlenmesi
- Öğrenme deneyimlerinin seçimi
- Öğrenme faaliyetlerinin yürütülmesi
- Tüm bu aşamaların değerlendirmesi
- Bunun için kullanılacak değerlendirme araçlarının belirlenmesi

Öğretim programı, ders içeriği ve uygulama sürecinin rehberliğini yapmaktadır. Bu program öncülüğünde ders modeli geliştirilebilir ve belirlenen hedefler temelinde zaman ayarlı

öğretim programı planlanabilir. Öğretim programı ve ders modeli, eğitim sürecinde kullanılan iki önemli kavramdır. Öğretim programı, bir eğitim kurumunun veya öğretmenin belirli bir dönem veya dönemler boyunca öğrencilere sunmayı planladığı dersleri, içerikleri, amaçları ve hedefleri belirleyen çerçeveyi ifade etmektedir ve öğrencilerin belli bir süre içinde hangi konuları öğrenecekleri, hangi becerileri kazanacakları ve nasıl değerlendirilecekleri gibi detayları içermektedir. Ders modeli ise bir öğretmenin belirli bir derste hangi öğretim yöntemlerini, materyalleri, etkinlikleri ve öğrenci etkileşimlerini kullanacağını planlayan ve tasarlayan planlamalar bütünüdür. Dersin işleyişini, öğrenci etkinliklerini ve öğrenme deneyimini yönlendiren ve daha fazla sınıf içine dönük olanıdır.

Öğretim programının amacı genellikle daha uzun vadeli beklentilere dönük olarak belirlenir. Belli bir eğitim dönemi boyunca öğrencilere sunulacak genel hedefleri, bu hedefleri gerçekleştirecek içerikleri ve kazanımları belirler. Öğrencilerin genel gelişimini ve belirli beceri ve bilgileri kazanmalarını amaçlar. Ders modeli ise daha kısa vadeli bir perspektife sahiptir ve belirli bir dersin öğrenme hedeflerine ulaşmasını sağlamayı amaçlar. Ders içeriği belirlenirken hedef öğrenci grubunun öğrenme hedefleri ve gereksinimleri dikkate alınır (Wiles ve Bondi, 2014).

Öğretim programının bir çerçevesi vardır ve sınırları bellidir ancak öğretim programı esnek bir yapıya sahiptir. Programın içeriği ve sıralaması, öğrenci ihtiyaçlarına, öğrenme hızlarına ve değişen koşullara göre esneklik gösterebilir. Benzer şekilde ders modelinde de esneklikler görülebilir. Ders modeli, belirli bir dersin öğrenme hedeflerine ulaşması için öğretmenin kullanacağı stratejileri ve yöntemleri belirler. Fakat ders içeriği ve sınıf içi etkinlikler, öğrenci tepkilerine, beklentilerine ve öğretmenin değerlendirmelerine göre yeniden düzenlenebilir.

Öğretim programı, derslerin aktarım sırasını, içerikleri, ders saatlerini ve değerlendirme yöntemlerini belirler. Dolayısıyla daha genel bir yapıya sahiptir. Ders modeli ise belirli ders odaklıdır. Belirli bir derse yönelik olarak tasarlanır. Dersin içeriğine, öğrenci seviyesine ve öğretim hedeflerine uygun olarak ders planlamasını yapar. Özetle, öğretim programı uzun vadeli ve genel bir perspektife sahipken, ders modeli daha kısa vadeli ve belirli bir dersin işleyişini planlayan bir yapıdır. Öğretim programı ders modelinin genel çerçevesini çizerken, ders modeli belirli bir dersin öğrenme deneyimini biçimlendirir.

2.8.2. Ders Modeli Geliştirme Aşamaları

Ders modeli, öğretmenin belirli bir derste hangi öğretim yöntemlerini, materyalleri, etkinlikleri ve öğrenci etkileşimlerini kullanacağını tasarlayan planlamaların tamamını kapsayan bir süreçtir. Bu nedenle, ders modelinin geliştirilmesinde birçok faktör göz önünde bulundurulmalıdır. Ders modeli geliştirme sürecinin ilk adımı öğrenci ihtiyaçlarının ve öğrenme hedeflerinin analiz edilmesidir. Bu aşamada, öğrencilerin mevcut seviyeleri, beceri eksiklikleri ve öğrenme gereksinimleri belirlenmektedir. Bunun için öğrenci profilleri, önceki öğrenme deneyimleri ve hedeflerine yönelik bir inceleme yapılmalıdır. İhtiyaç analizinin ardından, dersin öğrenme hedefleri net bir şekilde belirlenmelidir. Hedefler, öğrencilerin neleri öğreneceği, hangi becerileri kazanacağı ve sonunda ne tür çıktılar üreteceği gibi konu başlıklarını içermelidir. Hedefler belirlendikten sonra ders içeriği oluşturulur. Bu aşamada, dersin temel konuları, alt başlıkları ve içerik materyalleri belirlenir. Öğrencilerin hedeflere ulaşabilmeleri için gereken bilgi, beceri ve kavramlar bu aşamada planlanır. Sonraki aşamada, ders modeli içerisinde hangi öğretim stratejileri, yöntemleri ve etkinliklerin kullanılacağı belirlenir. Öğrencilerin aktif katılımını sağlamak, öğrenmeyi anlamlı hale getirmek için çeşitli öğrenme etkinlikleri tasarlanır. Öğrenci etkileşimi, grup çalışmaları, problem çözme gibi stratejiler bu aşamada değerlendirilir. Ders modelinde yer alan hedeflerin ne ölçüde gerçekleştiğini değerlendirmek için değerlendirme stratejileri ve ölçütleri oluşturulur. Bu aşamada öğrenci performansını değerlendiren görevler, sınavlar veya projeler planlanır. Aynı zamanda öğrencilere geri bildirim sağlanacak mekanizmalar tasarlanır. Daha sonra ders modelinin içerdiği öğretim materyalleri, kaynaklar ve teknolojik araçlar seçilir. İhtiyaçlara ve öğrenme hedeflerine uygun olan kitaplar, yazılı ve görsel materyaller, dijital araçlar gibi öğretim materyalleri sürece entegre edilir. Ders modeli geliştirildikten sonra gerçek sınıf ortamında uygulanır. Bu aşamada dersin akışı, etkinliklerin işlenişi ve öğrenci tepkileri gözlemlenir. Gerekirse modelde düzeltmeler ve iyileştirmeler yapılır. Ders modelinin uygulama sonuçları ve öğrenci performansı sürekli olarak değerlendirilir. Bu verilere dayanarak ders modelindeki zayıf yönler belirlenir ve iyileştirmeler yapılır. Ders modeli, öğrenci geri bildirimleri ve değişen öğrenme ihtiyaçlarına göre zaman içinde güncellenir (Seels ve Richey 1994; Morrison, Ross and Kemp, 2004; Gagne, Wager, Golas and Keller, 2005; Dick, Carey and Carey 2005).

2.8.2.1. Hedeflerin Belirlenmesi

Ders modelinde hedefler, öğrencilerin neyi öğrenmeleri gerektiği ve dersin sonunda ne tür yeteneklere sahip olmaları gerektiği göz önünde bulundurularak belirlenmektedir (Wiggins ve McTighe, 1998). Bu süreçte, öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarının geliştirilmesi amaçlanır. Yapılan araştırmalar neticesinde, ders modelinde içerik belirleyicisi olan hedeflerin belirlenmesi için şu başlıklar göz önünde bulundurulmuştur:

1. İhtiyaç Analizi: Öncelikle, öğrencilerin neyi öğrenmeleri gerektiği ve hangi becerilere ihtiyaç duydukları tespit edilmelidir. İhtiyaç analizi, öğrencilerin mevcut bilgi ve beceri seviyelerini değerlendirmek ve eksiklikleri tespit etmek için kullanılır.
2. Kazanımların Belirlenmesi: İhtiyaç analizi sonuçlarına dayanarak, kazanımlar belirlenmelidir. Hedefler, öğrencilerin ders sonunda neyi başarabileceklerini belirten net ifadelerdir. Öğrenme hedefleri, davranışsal, bilişsel ve duyuşsal alanlarda olabilir.
3. Bloom Taksonomisinin Kullanımı: Ders modeli hazırlama sürecinde hedefler belirlenirken genellikle Bloom'un Taksonomisi kullanılır. Bu taksonomi, hedeflerin farklı bilişsel düzeylerde ifade edilmesine yardımcı olur. Taksonomi altı aşamadan oluşur: Hatırla, Anla, Uygula, Analiz et, Değerlendir ve Yarat. Bu aşamalar, hedeflerin farklı düzeylerine göre ifade edilmesine katkıda bulunur.
4. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni: Bu metinde yer alan kazanımlar listesi, dil öğretiminde hedeflerin en önemli belirleyicileri konumundadır.
5. SMART Kriterlerine Uygunluk: Öğrenme hedefleri, SMART (Specific, Measurable, Achievable, Relevant, Time-Bound) kriterlerine uygun olmalıdır. Bu kriterlerin ilki spesifik olmaktır; hedeflerin net ve kesin biçimde tanımlanması şeklinde ifade edilebilir. İkinci ölçülebilir olmasıdır. Üçüncüsü ulaşılabilir olmalıdır. Başka bir deyişle hedeflerin alıcılar tarafından kabul görmesidir. Dördüncüsü hedefler uygun ve ulaşılabilir olmalıdır. Son kriter ise hedefin bir takvimi olmalıdır. Bu kriterler, hedeflerin spesifik, ölçülebilir, ulaşılabilir, ilgili ve zaman içinde tamamlanabilir olmasını sağlar.
6. Konu Alanı ve Öğrenci Profili: Hedefler belirlenirken dersin konu alanı ve öğrenci profili göz önünde bulundurulmalıdır. Hedefler, dersin amacına ve öğrencilerin ilgi alanlarına uygun olmalıdır.

7. Bütünsellik: Hedefler, dersin genel amacına uygun bir şekilde bir bütün oluşturmalıdır. Yani dersin başından sonuna kadar öğrencilerin bilgi ve beceri kazanmalarını sağlamalıdır.
8. Düzeylendirme: Hedefler, farklı bilişsel düzeyleri hedef alacak şekilde düzenlenmelidir. Bu sayede öğrenciler farklı zorluk seviyelerinde öğrenme deneyimi yaşayabilirler.
9. Öğrenci Katılımı: Hedefler, öğrencilerin aktif katılımını teşvik edecek şekilde tasarlanmalıdır. Öğrencilerin ders içinde etkili şekilde öğrenme deneyimi yaşamalarını sağlamalıdır.
10. Sürekli İyileştirme: Hedefler, dersin ilerleyen aşamalarında gözden geçirilmeli ve gerektiğinde güncellenmelidir. Öğrenci performansı ve geri bildirimlere dayalı olarak hedefler revize edilebilir.

Ders modelinde hedeflerin belirlenmesi süreci, ders modelinin ana hatlarını, dersin işleniş aşamalarını, tercih edilecek yöntem ve teknikleri, ölçme ve değerlendirme araçları gibi unsurları doğrudan etkileme gücüne sahiptir. Dolayısıyla hedeflerin doğru belirlenmesi, ders modelinin hazırlanması ve uygulanması süreçlerinde de doğru sonuçlara ulaşılması adına önem taşımaktadır.

2.8.2.2. İçerik ve İçerik Belirleme Yaklaşımları

Ders modelinde hedeflerin belirlenmesi, ders içeriğinin de belirleyicisidir. Çünkü hedefler, öğrenci beklentileri, fiziksel şartlar, öğretmen yeterliği, teknolojik olanaklar gibi farklı faktörler hesaba katılarak oluşturulmaktadır (Golas ve Keller, 2005). Öğrencilerin neleri öğrenmeleri gerektiği ve dersin sonunda neyi başarabilecekleri açıkça belirlendiği takdirde ders modelinin içeriğinin hazırlanmasına yönelik önemli mesafe alınmış olacaktır. Bunun dışında öğrenci gereksinimlerinin belirlenmesi, öğrenci profili, alan ve konuyla ilgili bilgi düzeyleri, ilgi alanları gibi faktörler göz önünde bulundurulmalıdır ve buna göre içerik seçimi yapılmalıdır (Dick, Carey ve Carey, 2005). Belirlenen içerikler öğrencilere hedeflere ulaşmalarını sağlayacak gerekli bilgi, beceri ve kavramları içermelidir. Aynı zamanda öğrencileri bilişsel bir sürece sokup sonunda bir çıktı sunacak şekilde tasarlanmalıdır.

Ders modelinde içerik kadar bu içeriklerin hangi düzen ve sıra içinde aktarıldığı da önem taşımaktadır. İçeriklerin mantıklı bir akış içinde sunulması, öğrencilerin konuyu daha

rahat anlamalarına ve konular arasında anlamlı ilişkiler kurmalarına olanak sağlamaktadır. Konu başlıklarının öğretiminde kullanılan önemli araçlar, hazırlanan materyaller ve etkinliklerdir. Etkinlikler öğrenci merkezli olmalı ve öğrencilerin sürece aktif katılımını desteklemelidir.

Öğrencilerin düzeyleri, profilleri ve beklentileri birbirinden farklıdır. Dolayısıyla içeriklerde çeşitlilik ve uygunluk önemli bir faktördür. Farklı öğrenme tarzına sahip öğrenciler olduğu gerçeği göz önünde bulundurularak içerikler zenginleştirilmelidir ve tekdüze olmaktan kaçınılmalıdır. İçeriklerin öğretiminde beklenen başarı düzeyine ulaşıp ulaşılmadığını belirlemek amacıyla değerlendirme stratejileri ve ölçütleri belirlenmelidir (Kıyak, Budakoğlu ve Coşkun, 2020). Bu değerlendirme, ders modeli içeriğinde ve uygulamasında düzeltme ve iyileştirmeye fırsat sunmaktadır.

İçeriklerin belirlenmesi ve hazırlanması kadar düzenlenmesi de öğretim sürecinin önemli aşamalarından biridir. Zira alana, konuya ve hedeflere bağlı olarak izlenen birçok farklı içerik düzenleme yaklaşımı ortaya çıkmıştır. Doğrusal yaklaşım, sarmal yaklaşım, modüler yaklaşım, çekirdek yaklaşım, piramitsel yaklaşım, konu ağı-proje merkezli yaklaşım ve sorgulama merkezli anlatım öne çıkan yaklaşımlar olarak gösterilmektedir (Markham, Larmer ve Ravitz, 2003; Klentschy ve Thompson, 2009).

Doğrusal Yaklaşım

Doğrusal yaklaşım, ders modeli geliştirmede sıklıkla kullanılan bir yaklaşımdır (Köksal, 2016). Bu yaklaşım, öğretim sürecini, konuların mantıksal düzlemde adım adım ilerlediği doğrusal bir şekilde planlama fikrine dayanır. Temel olarak, ders içeriği ve etkinlikleri, belirlenen sıraya göre sunulur ve öğrenciler bu sırayı takip ederek öğrenirler. Doğrusal yaklaşımın bazı özellikleri şu şekilde derlenmiştir:

1. Sıralı İlerleme: Doğrusal yaklaşımda, ders içeriği ve etkinlikleri belli bir sıraya göre planlanır ve sunulur. Öğrenciler, bu sıralamayı takip ederek konuları öğrenir.
2. Basitten Karmaşığa: İçerik, genellikle daha basit ve temel konulardan başlayarak karmaşık ve derinlemesine konulara doğru ilerler. Bu, öğrencilerin temel kavramları öğrendikten sonra daha derinlemesine konuları ele almasına olanak tanır.

3. Ön Hazırlık: Her bir ders veya konu öncesinde öğrencilere, öğrenme hedefleri, anahtar kavramlar ve ön bilgiler verilir. Bu, öğrencilerin yeni konulara hazırlıklı bir şekilde girmelerine ve ön bilgilerini harekete geçirmelerine yardımcı olur.
4. Ölçme ve Değerlendirme: Doğrusal yaklaşımda, öğrencilerin öğrendiklerini anlamalarını ve uygulamalarını ölçmek için düzenli olarak değerlendirme araçları kullanılır. Bu, öğrenci ilerlemesini izlemek, içeriklerin beklentileri karşılayıp karşılamadığını görmek ve gerektiğinde yeniden planlama ve iyileştirme yapmak için önemlidir.
5. Uzman Merkezli Olma: Bu yaklaşımda uzman öğretici, içeriği planlar ve öğrencilere sunar. Öğrenciler, öğretmenin belirlediği sıraya göre konuları öğrenirler.
6. Aşama Odaklı: Doğrusal yaklaşım, genellikle dersin içeriği veya konunun doğru bir sırayla sunulması üzerine odaklanır. Bu, içeriğin önceden belirlenmiş bir düzende sunulmasını sağlar.

Doğrusal yaklaşım, özellikle temel konuların öğretildiği ve belirli bir sıraya göre ilerlemenin önemli olduğu durumlarda kullanışlı olabilir. Bu yaklaşımda öğretmen ön plandadır. Gerek içeriğin hazırlanmasında gerek planlanmasında ve gerek uygulamasında aktif roldedir. Ancak, öğrenci merkezli, etkileşimli ve daha katılımcı yaklaşımların da dikkate alınması önemlidir, çünkü her öğrencinin öğrenme hızı ve tarzı farklı olabilir.

Sarmal Yaklaşım

Sarmal yaklaşım, öğretimdeki konuların ve içeriğin tekrar tekrar ele alınarak derinlemesine anlaşılmasını sağlayan bir öğretim yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda, öğrenciler farklı zamanlarda aynı konuları farklı derinliklerde inceleyerek öğrenirler (Güneş, 2013). Sarmal yaklaşımın bazı özellikleri şu şekilde derlenmiştir:

1. Tekrar Edici Olma: Sarmal yaklaşımda, öğrencilere aynı konular farklı zamanlarda tekrar tekrar sunulur. Bu tekrarlar, öğrencilerin konuları daha iyi anlamalarını ve içselleştirmelerini sağlar.

2. Farklı Derinliklerde İnceleme: Konular, öğrencilerin farklı öğrenme seviyelerine uygun olarak farklı derinliklerde sunulur. Başlangıçta temel kavramlar anlatılırken daha sonra bu kavramlar daha karmaşık düzeyde ele alınabilir.
3. Birleştirici İlişkiler: Sarmal yaklaşım, farklı konuların ve bilgi parçalarının birleştirilerek ilişkilendirilmesine odaklanır. Bu, öğrencilerin farklı alanlardaki bilgileri birleştirerek daha bütüncül bir anlayış geliştirmelerini sağlar.
4. Öğrenci Merkezli Olma: Sarmal yaklaşımda öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre öğrenme hızlarındaki değişiklik göz önünde bulundurulur. Bu nedenle öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsenir.
5. Uygulama Odaklı Olma: Konuların farklı zamanlarda ve düzeylerde tekrar tekrar ele alınması, öğrencilere konuları farklı bağlamlarda uygulama fırsatı sunar. Bu, öğrenilen bilgilerin gerçek hayatta nasıl kullanılabileceğini anlamalarını sağlar.
6. Sürekli İlerleme: Sarmal yaklaşımda öğrenciler, her dönüşte daha önce öğrendikleri bilgileri daha derinlemesine anlamış olurlar. Bu, öğrenme sürecinin sürekli bir ilerleme kaydetmesini sağlar.
7. İş birliği ve Tartışma: Sarmal yaklaşım, öğrenciler arasında tartışma, iş birliği ve grup çalışmalarını teşvik edebilir. Farklı öğrenci bakış açıları ve deneyimleri, konuların daha zengin bir şekilde anlaşılmasını sağlayabilir.

Sarmal yaklaşım, özellikle karmaşık ve derinlemesine anlaşılması gereken konuların öğretildiği durumlarda etkili olabilir. Öğrencilerin öğrenmeyi derinlemesine anlama ve uygulama konusunda teşvik edildiği bu yöntem, öğrencilerin bilgiyi sadece geçici olarak değil, kalıcı bir şekilde anlamalarına yardımcı olabilir.

Modüler Yaklaşım

Modüler yaklaşım, öğretim içeriğinin bağımsız modüller veya birimler halinde düzenlendiği (Çakıroğlu ve Akkan 2009) bir öğretim yaklaşımıdır. Her bir modül, belirli bir konu veya konu grubunu kapsar ve öğrencilere bu konuları ayrı ayrı ve derinlemesine öğrenme fırsatı sunar. Modüler yaklaşımının bazı özellikleri şu şekilde derlenmiştir:

1. Bağımsızlık: Modüler yaklaşımda her bir modül bağımsız bir öğrenme birimi olarak kabul edilir. Bu, öğrencilere konuları kendi hızlarında ve ihtiyaçlarına göre öğrenme imkânı sağlar.
2. Özelleştirme: Her öğrencinin ilgi alanları, öğrenme stilleri ve ihtiyaçları farklıdır. Modüler yaklaşım, öğrencilere bu farklılıklara uygun içerikleri seçme ve çalışma fırsatı sunar.
3. Esneklik: Modüler yaklaşım, öğrencilere esneklik sağlar. Öğrenciler, kendi ilerleme hızlarına göre modülleri tamamlayabilirler. Bu, ileri düzeyde öğrenme motivasyonunu artırabilir.
4. Öğrenci Merkezli Olma: Modüler yaklaşım, öğrencilerin öğrenme sürecini kendi yönetmelerine ve kontrol etmelerine olanak tanır. Bu, öğrenci merkezli bir öğrenme deneyimini teşvik eder.
5. Derinlemesine Öğrenme: Her modül, belirli bir konuyu veya beceriyi derinlemesine incelemek için tasarlanır. Bu, öğrencilerin daha iyi anlamalarını ve uygulamalarını sağlar.
6. Kolay Takip Edilebilirlik: Modüler yaklaşımda içerikler ayrı ayrı modüllerde sunulduğu için öğrenciler ilerlemeyi daha kolay takip edebilir. Tamamlanan modüller işaretlendikçe öğrencilerin ilerlemesi somut olarak takip edilebilir.
7. Uygulama Odaklı Olma: Modüller, genellikle belirli bir konunun uygulamalı yönlerine de odaklanabilir. Bu, öğrencilerin teorik bilgileri gerçek hayattaki durumlarla ilişkilendirme fırsatı bulmasını sağlar.

Modüler yaklaşım, özellikle çeşitli içeriklerin hızlı bir şekilde sunulması gereken durumlarda veya öğrencilerin farklı seviyelerde öğrenme ihtiyaçlarının olduğu durumlarda etkili olabilir. Bu yaklaşım, öğrencilere daha fazla özgürlük ve esneklik sağlayarak öğrenmeye katılımı artırabilir.

Çekirdek Programlama Yaklaşımı

Öğrencinin istek ve beklentisi doğrultusunda belirlenen konular etrafında şekillenen çekirdek programlama yaklaşımı, öğretim içeriği temel konular etrafında düzenlenmektedir

(Aşıroğlu ve Akran, 2018). Bu yaklaşımda, öğrencilere belirli temel bilgi ve becerileri öğrenme fırsatı sunulurken detay veya uzmanlık gerektiren konular daha az vurgulanmaktadır. Çekirdek programlama yaklaşımının bazı özellikleri şu şekilde derlenmiştir:

1. Temel Odaklı Olma: Çekirdek yaklaşım, öğrencilere temel ve önemli konuları öğrenme fırsatı sunar. Bu temel konular, genellikle genel öğrenme hedeflerine veya öğrencilerin gereksinimlerine dayalı olarak seçilir.
2. Temel Becerileri Kazandırma: Öğrencilerin temel becerilerini geliştirmeyi ve hedeflenen temel bilgileri kazandırmayı amaçlar. Bu beceriler, öğrencilerin daha ileri seviyelerdeki öğrenme veya uzmanlık kazanmaları için temel oluşturur.
3. Sadeleştirme: Çekirdek yaklaşım, karmaşık veya çok sayıda konuyu daha az ve daha öz temel konulara odaklanarak sadeleştirmeyi hedefler. Bu, öğrencilerin önemli noktaları daha iyi anlamalarını sağlayabilir.
4. Zamana Görelik: Öğretim sürecinde sınırlı zaman bulunduğu veya öğrencilerin temel bilgi ve becerilere hızlı bir şekilde erişmeleri gerektiğinde çekirdek yaklaşım etkili olabilir. Bu, öğrencilere en gerekli olanı öğrenme fırsatı sağlar.
5. Temel Kavramlar: Çekirdek yaklaşımda, öğrencilere temel kavramlar, prensipler ve kurallar öğretilir. Bu, öğrencilerin temel bilgilerini geliştirmelerini ve bu temel üzerine daha fazla bilgi inşa etmelerini sağlar.
6. Uygulama Odaklı Olma: Temel konuların öğrenilmesi genellikle uygulama odaklıdır. Öğrencilere temel bilgi ve becerileri nasıl kullanacakları konusunda fırsatlar sunulur.
7. Esneklik: Çekirdek yaklaşım, öğrencilerin ilgi alanlarına veya öğrenme stillerine uygun olarak özelleştirilebilir. Öğrencilere farklı yollarla temel konuları öğrenme seçeneği sunar.

Çekirdek yaklaşım, özellikle sınırlı zaman veya kaynakların olduğu durumlarda veya genel bir temel öğrenme gereksinimi olduğunda etkili olabilir. Bu yaklaşım, öğrencilere temel beceri ve bilgileri sağlamanın yanı sıra, daha kapsamlı ve karmaşık konulara geçiş yapmaları için de bir temel oluşturabilir.

Piramitsel Yaklaşım

Piramitsel yaklaşım, öğretim içeriğini, karmaşıklığı artan seviyelerde düzenlemeyi amaçlayan bir öğretim yaklaşımıdır (Özyurt, 2015). Adını piramit şeklindeki düzenlemesinden alır; yani en temel bilgiler ve beceriler en alt seviyede yer alırken, karmaşıklık ve derinlik giderek artar. Bu yaklaşımın bazı özellikleri şu şekilde derlenmiştir:

1. Basitten Karmaşığa: Piramitsel yaklaşım, öğretim içeriğini belirli bir sıraya göre düzenler. Temel veya önkoşul bilgiler önce öğretilir ve daha sonra bu temel bilgiye dayalı olarak daha karmaşık konulara geçilir. Bu şekilde öğrenciler, önce temel anlayışı geliştirirler ve ardından bu anlayışı daha derinlemesine incelemek için hazır hale gelirler.
2. Aşağıdan Yukarıya: Piramitsel yaklaşım, temel bilgileri ve becerileri öğrenmenin öğrencilerin daha karmaşık konuları anlamalarına yardımcı olduğunu varsayar. Dolayısıyla, öğrenciler önce temel konuları öğrenir ve bu temel üzerine daha ileri düzeyde bilgi ve beceriler eklenir.
3. Bilgiyi İşleme: Piramitsel yaklaşım, öğrencilerin bilgiyi sadece ezberlemeleri yerine, bilgiyi anlamalarını ve bunu daha üst seviyelerdeki düşünme süreçlerine uygulamalarını amaçlar. Bu şekilde, öğrenme daha kalıcı ve anlamlı hale gelir.
4. Bağlam ve Uygulama: Piramitsel yaklaşım, temel bilgi ve becerilerin nasıl kullanılacağını ve farklı bağlamlarda nasıl uygulanabileceğini vurgular. Öğrencilere, edindikleri bilgiyi gerçek dünya problemlerini çözmek veya pratik durumlar için kullanmak için nasıl kullanacaklarını öğretir.
5. Derinlemesine Öğrenme: Bu yaklaşım, öğrencilere derinlemesine bir anlayış kazandırmayı hedefler. Temel konuların öğrenilmesi ve bu temel üzerine inşa edilmesi, öğrencilere konuyla ilgili daha derin bir kavrayış sağlar.
6. Bağımsız Öğrenmeyi Teşvik Etme: Piramitsel yaklaşım, öğrencilere karmaşık konuları öğrenme ve anlama yeteneği kazandırırken aynı zamanda bağımsız öğrenmeyi teşvik eder. Öğrenciler temel bilgi ve becerileri kazanıp öğrenmeyi inşa ettikçe, daha az yönlendirilmiş öğrenme deneyimleriyle kendilerini geliştirebilirler.

Piramitsel yaklaşım, basitten karmaşığa, somuttan soyuta ilerleyen ve aynı zamanda konuların birbiri ile olan bağlantılarına göre içeriği düzenleyen bir planlamayı gerektirmektedir. Öğrencilerin derinlemesine öğrenmelerini, konular arasında ilişki kurmalarını ve bilgiyi uygulamaya dönüştürme becerilerini geliştirmelerini hedefleyen bir yaklaşımdır.

Konu Ağı-Proje Merkezli Yaklaşım

Konu ağı ve proje merkezli yaklaşım, öğrenci merkezli ve öğrencilere öğrenme deneyimleri kazandırmayı amaçlayan etkili bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda, öğrencilerin ilgi alanları, ihtiyaçları ve günlük yaşamları temel alınarak öğrenme içeriği ve etkinlikler planlanır (Dedeoğlu ve Polat, 2021). Bu yaklaşım adından da anlaşılacağı üzere İki temel bileşenden oluşmaktadır: Konu ağı ve proje merkezli öğrenme. Konu ağı, öğrenme içeriğini geniş bir bakış açısı ile düzenleyen bir yaklaşımdır. Bir konu ağı oluşturulurken, öğrencilerin belirli bir dönem boyunca öğrenecekleri ana konular, alt konular ve bunların birbiriyle ilişkileri belirlenir. Konu ağının oluşturulması neticesinde, öğrenme süreci daha bütüncül ve anlamlı hale getirilir. Proje merkezli öğrenme ise öğrencilerin belirli bir konu veya probleme yönelik olarak bağımsız ve derinlemesine çalışmalarını sağlayan bir yaklaşımdır (Şimşek, 2017). Öğrencilere bir projenin veya görevin parçası olarak, gerçek dünya sorunlarını çözmek veya somut ürünler oluşturmak gibi gerçekçi görevler verilir. Bu bakımdan görev odaklı yaklaşım ile benzerlik gösterir. Bu görevler öğrencilere araştırma yapma, sorun çözme, iş birliği yapma, iletişim kurma ve eleştirel düşünme gibi becerileri geliştirme fırsatı sunar. Konu ağı ve proje merkezli yaklaşımın bazı temel özellikleri şu şekilde derlenmiştir:

1. Öğrenci Merkezli Olma: Bu yaklaşımda öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına, günlük hayatın gereklerine ve sosyal yaşamda karşılaşılmaları muhtemel durumlara dayalı olarak ders içeriği belirlenir. Bu sayede, öğrencilerin aktif katılımı ve ilgisi teşvik edilir.
2. Bağlam Odaklı Olma: Öğrencilerin öğrendiği içerik gerçek yaşam bağlamlarıyla ilişkilendirilir. Bu, öğrenmenin anlamlı ve uygulanabilir olmasını sağlar. Bu sayede öğrenmenin kalıcı olması hedeflenir.
3. Derinlemesine Öğrenme: Proje merkezli öğrenme, öğrencilere bir konuyu derinlemesine anlama fırsatı sunar. Öğrencilere anlamlı görevlerin verilmesi ve bu görevlerin sonunda kullanışlı çıktıların vaat edilmesi, öğrencilerin konuyu daha

derinlemesine araştırmasına ve bu sayede araştırırken daha fazla bilgi ve anlayış kazanmalarına fırsat verir.

4. İş birliği ve İletişim: Bu yaklaşımda, uygulamaya dönük çalışmaların yapılıyor olması aynı zamanda iş birliğine ve daha fazla iletişimde olmaya yönlendirmektedir. Öğrenciler projelerde genellikle iş birliği yapmakta ve iletişim becerilerini geliştirmektedir. Grup çalışmaları, farklı görüşleri dinlemeyi, paylaşmayı ve birlikte çalışmayı teşvik etmektedir.
5. Eleştirel Düşünme: Öğrenciler, proje üretirken üst bilişsel becerilerini işe koşar ve eleştirel düşünme yeteneklerini kullanırlar. Problemleri analiz eder, çözüm yolları üretir ve sonuçları değerlendirirler.
6. Motivasyon: Öğrenciler, kendi ilgi alanlarını içeren projelerle daha motive olabilirler. Aynı zamanda proje kapsamında somut bir ürün görmeleri, öğrenme sürecinin somut bir çıktısı olarak kabul edilip öğrenme tutkusunu artırabilir.

Sorgulama Merkezli Anlatım

Sorgulama merkezli ders modeli, öğrencilerin merak etmelerini ve keşfetmelerini teşvik eden, öğrenme sürecini öğrenci merkezli olarak ele alan bir öğretim yaklaşımıdır. Bu yaklaşımın temel amaçları arasında öğrencilerin sorular sorması, araştırma yapması, eleştirel düşünmesi ve problem çözmesi gibi becerilerin geliştirmesi gösterilebilir (Karaman ve Karaman, 2016). Sorgulama merkezli ders modelinin bazı özellikleri şu şekilde derlenmiştir:

1. Merak ve İlgi Odaklılık: Bu modelde öğrencilerin merakları ve ilgi alanları temel alınır. Öğrencilere ilgi duydukları konularla ilgili sorular sorma ve bu soruları araştırma fırsatı verilir.
2. Öğrenci Merkezli Olma: Öğrenciler, kendi öğrenme süreçlerini şekillendirir. Sorularını seçer, araştırır, bulgularını sunar ve sonuçları değerlendirirler.
3. Analitik Düşünme ve Problem Çözme: Öğrenciler, karmaşık soruları ve problemleri çözmek için eleştirel düşünme becerilerini kullanırlar. Kendi sorularını formüle etme, verileri analiz etme ve sonuçları değerlendirme becerilerini geliştirirler.

4. Araştırma ve Keşif: Öğrencilere belirledikleri soruları araştırma ve keşfetme fırsatı sunulur. Araştırma, öğrencilerin bilgiye erişim yollarını öğrenmelerini ve değerli kaynakları nasıl bulacaklarını anlamalarını sağlar.
5. İş birliği ve İletişim: Sorgulama merkezli dersler genellikle işbirliği ve iletişim içerir. Öğrenciler, fikirlerini paylaşır, birlikte çalışır ve farklı perspektiflerden faydalanırlar.
6. Öz Yönetim ve Bağımsızlık: Bu yaklaşım, öğrencilere öz yönetim becerileri kazandırabilir. Öğrenciler, kendi öğrenmelerini yönetme ve sorumluluk alma konusunda deneyim kazanırlar.
7. Sonuç Odaklılık: Öğrencilerin araştırma sonuçlarını sunma ve paylaşma fırsatı vardır. Bu sunumlar, öğrencilerin öğrendiklerini ve keşfettiklerini diğerleriyle paylaşma yeteneklerini geliştirir.

Sorgulama merkezli ders modeli, öğrencilere öğrenmeyi daha anlamlı ve katılımcı hale getiren bir yol sunar. Öğrencilerin öğrenmeyi aktif bir şekilde deneyimlemelerini sağlar ve onları sadece bilgi tüketen değil, aynı zamanda bilgi üreten bireyler haline getirmeyi amaçlar (Klentschy ve Thompson, 2009; Murdoch, 2015).

Uluslararası Öğrencilerin Akademik Yazmalarının Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması başlıklı doktora tez çalışması kapsamında hazırlanan ders modelinde öncelikle ihtiyaç analizi verileri ve D-AOBM’de yer alan tanımlayıcılardan hareketle içerikler oluşturulmuş ve sonrasında hedef kazanımların gerçekleşmesi için en uygun ders modeli tespit edilmeye çalışılmıştır. Ders modeli içeriklerinin düzenlenmesinde izlenen yaklaşımlar yukarıda aktarılmıştır. Bu yaklaşımlar içerisinde, ders içeriğine, hedeflere, kazanımların gerçekleşmesine, öğrenci profiline, Başvuru Metninde yer alan tavsiyelere ve alandaki uygulamalara bakarak ders modelinin düzenlenmesine modüler yaklaşım temel alınmış olmakla birlikte diğer modellerden seçmeci yaklaşımla faydalanılmıştır.

2.8.3. Ölçme ve Değerlendirme

Ders modelinin hazırlanması, düzenlenmesi ve planlanması kadar ölçme değerlendirme de öğretim sürecinin önemli bir unsurudur. Dil öğretimi sürecinde ölçme ve değerlendirme, öğrencilerin dil becerilerini anlamak, gelişimlerini takip etmek ve öğretim sürecini iyileştirmek için önemli bir işleve sahiptir. Doktora tez çalışması kapsamında yürütülen 7 haftalık öğretim

sürecinin her aşamasında ölçme ve değerlendirme araçlarına başvurulmuştur. Bu nedenle, üzerinde çokça durulan bir başlık olmuştur. Bu kapsamda, akademik yazma becerisinin geliştirilmesini amaçlayan bu öğretim sürecinde ölçme ve değerlendirme yaparken dikkat edilmesi gereken bazı önemli noktalar belirlenmiştir:

1. Çeşitli Değerlendirme Türleri Kullanılmalı: İletişim alımlama, üretim, etkileşim ve aracılık faaliyetleri ile gerçekleşmektedir. Daha önce de belirtildiği üzere, yazma becerisi alımlama dışındaki diğer faaliyetler ve bu faaliyetlere bağlı birtakım ölçekler ile doğrudan ilişkilidir. Dolayısıyla yazma faaliyetleri çeşitlilik göstermektedir. Dolayısıyla ölçme ve değerlendirme araçları da buna bağlı olarak farklılaşmalıdır. Bu bakımdan, öğrenci günlükleri, ders içi değerlendirme ölçekleri, öz yeterlik ölçeği, akademik yazma başarı testi gibi farklı değerlendirme araçlarına başvurulmalıdır (Bachman ve Palmer, 2010; Fulcher ve Owen 2016).
2. Kazanımlar ve Beklentiler Belirlenmeli: Uygulanacak program sonucunda öğrencilerden beklenenlerin neler olduğu ve kazanımlar listesi net bir şekilde belirlenmelidir. Dil seviyelerini ve hedeflerini belirlemek, değerlendirme sürecini daha etkili hale getirir. Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metninde belirtilen seviyelere göre hedefler ve beklentiler listeleri, bu noktada önemli bir veri kaynağıdır (D-AOBM, 2001).
3. Geri Bildirime Dayalı ve Süreç Temelli Değerlendirme Tercih Edilmeli: Formatif değerlendirme olarak da bilinen ve öğrenciye geri bildirim sağlayarak öğrenme sürecini desteklemeyi amaçlayan yaklaşım benimsenmelidir. Bu yaklaşımda, öğrencilere geri bildirim sağlama, öğrenme hedeflerine ulaşmada yardımcı olma ve öğrenme stratejilerini geliştirme amacı ön plandadır. Başka bir ifadeyle, formatif değerlendirme öğrenme sürecini şekillendirmek için kullanılan bir araçtır. Dikkat edilmesi gereken bir diğer husus ise değerlendirmenin süreç temelli ve proje temelli olmasıdır. Proje temelli değerlendirme bir dönem sonu veya proje sonu gibi belirli bir sürecin sonundaki değerlendirmeyi ifade etmektedir. Belirtilen yaklaşımların birlikte ve dengeli yürütülmesi, öğrencilerin hem süreç içindeki gelişimini takip etmek hem de genel başarılarını ölçmek adına önem taşımaktadır (Black ve Wiliam, 1998).
4. Performans Görevleri Oluşturulmalı: Dil öğrencileri, D-AOBM'ye göre sosyal aktörler olarak kabul edilmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin gerçek hayatta kullanabilecekleri

becerileri ölçmek için performans görevlerinin oluşturulması önem taşımaktadır. Bu görevler, dilin pratik uygulamasını gerektiren örnek durumları içerebilir ve öğrencilerin dil yeteneklerini gerçekçi senaryolarda göstermelerine olanak tanıyabilir (D-AOBM, 2001).

5. Objektif ve Tarafsız Değerlendirme Gerçekleştirilmeli: Değerlendirme türleri ve araçları kadar değerlendirmelerin hangi ölçütlere göre yapıldığı da çok önemlidir. Bu nedenle, mümkün olduğunca objektif ve tarafsız bir şekilde değerlendirme yapmak için gerekli şartlar yerine getirilmelidir. Bu bakımdan, değerlendirme ölçütleri açıkça belirlenmeli ve öğrenciler verilecek kontrol listeleri ile bu konuda bilgilendirilmeli ve bu sayede kıstasların net ve bilinir olduğu bir ortamda eşit bir değerlendirme süreci işletilmelidir (Brown ve Abeywickrama2004; Fulcher ve Owen 2016).
6. Değerlendirme Sürecini İyileştirmek İçin Analizler Yapılmalı: Değerlendirme sonuçları düzenli olarak analiz edilerek öğrenci performansının ortaya konması gereklidir. Bu noktada süreç içi aktif değerlendirme yapılması gereklidir. Bu analiz, öğretim yöntemlerini ve içeriğini ayarlamak, planlamayı gözden geçirmek ve gerekliyse iyileştirmeler yapmak için önemli veriler sunabilir (Bachman ve Palmer, 2010).
7. Öğrenciler Kendi Gelişimlerinin Farkında Olmalı: Öğrencilere kendi dil becerilerini izlemeleri ve değerlendirmelerini yapmaları için fırsatlar sunulmalıdır. Öğrenciler tamamladıkları görevleri öğretmenin değerlendirmesine sunmadan önce öz değerlendirmesini yapabilmeli ve değerlendirme sürecinin aktif bir parçası olmalıdır. Bu aşamada, kontrol listeleri önem taşımaktadır. Bu listeler sayesinde hem hangi ölçütlere göre değerlendirmeye tabi tutulacağının bilincinde olabilir hem de asıl değerlendirme öncesinde görevini iyileştirme fırsatını bulabilir (Cohen, 2001).

Ölçme ve değerlendirme, öğrencilerin başarısını ölçmek ve öğrencilerin gelişimine katkıda bulunmanın yanı sıra öğretim sürecini iyileştirmenin de bir aracıdır. Her öğrencinin bireysel gereksinimlerini ve güçlü yanlarını göz önünde bulundurarak çok yönlü bir değerlendirme yaklaşımı benimsemek önemlidir. Buna ek olarak, öğretim sürecinde olduğu gibi değerlendirme sürecinde de öğrenci aktif rol oynamalı ve bu sürecin içerisinde yer almalıdır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ve lisans/lisansüstü düzeyde eğitim görecektir olan uluslararası öğrencilerin Türkçe akademik yazma becerilerinin geliştirilmesini hedefleyen bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Eylem araştırmasının kullanılma sebebi, bu çalışmada araştırma, uygulama ve gözlemlene süreçlerinin iç içe olmasıdır.

Glickman'a (1992) göre eylem araştırmaları, profesyonel uygulamaların anlaşılmasında ve geliştirilmesinde, sınıfın ve sosyal hayatın gerçek yaşam problemlerini çözme çalışmalarında ve uygulayıcıların araştırmalara katılmasında başvurulan önemli araçlardır. Yıldırım ve Şimşek (2018) eylem araştırmasını, sistematik bir süreç içinde süreklilik gösteren, problem çözmeye ve anlamaya yönelik genelleme amacı gütmeyen esnek bir araştırma yaklaşımı olarak tanımlarken; Johnson ve Ivankova (2019) eylem araştırmasını her zaman doğrusal ilerlemeyen, döngüsel bir yapıya sahip olan gerçek okul ya da sınıf ortamında öğretimin ya da eylemlerin kalitesini anlamak ve geliştirmek için seçilen düzenli bir yol olarak ifade etmiştir. Yapılan tanımlardan da anlaşıldığı üzere, eylem araştırmaları ile hem kuram ve uygulama arasında anlamlı bir bağlantı kurulur hem de öğretmenin sürece aktif katılımıyla öğretmenin yetkili ve yönlendirici olması sağlanır. Bu sayede, öğretmen sınıfıyla ilgili veriler elde ederken aynı zamanda bu verilerden hareketle tespit edilen sorunların ortadan kaldırılmasına dönük uygulamalar yapma fırsatına sahip olur. Bu süreç yansıtıcı düşünme ve öğretimi teşvik edip başarıyı artırır (Uzuner, 2005).

Eylem araştırmaları iyi tasarlanmış, belirli bir zaman çizelgesine göre hareket etmeyi gerekli kılan ve organize bir plandan oluşur. Bu sürecin en temel amacı veri elde etmek, bu verileri yorumlamak ve sorunları betimlemektir. Sunduğu en temel fırsat ise tespit edilen sorunların ortadan kaldırılması için üretilen program veya materyallerin uygulanmasına yardımcı olmaktır. Johnson (2019), eylem araştırmasının bir şeyin nasıl yürüdüğünü ortaya

çıkarmaya, problemi çözmeye, değerlendirme yapmaya ve hatta yeni fikirler bulup bu fikirlerin nasıl işlediğini test etmeye olanak sağladığını ifade etmiştir.

Eylem araştırması, nitel araştırma sınırları içinde yer alan bir yöntem olduğundan geçerlik ve güvenirlik kavramları nicel araştırmalardan farklı bir perspektifle ele alınır. Eylem araştırmalarında, araştırmacı yanlılığı riski oldukça yüksektir. Bu nedenle, araştırmanın planlanması, verilerin toplanması, çalışma grubunun belirlenmesi ve araştırmanın yürütülmesi sürecinde uzmanlardan yardım almak, araştırmanın tutarlı ve amacına uygun bir şekilde gerçekleştirilmesine önemli katkı sağlayacaktır (Büyüköztürk ve diğ., 2009, s.279). Eylem araştırmalarında geçerlik, çeşitli bakış açılarından faydalanıldığında sağlanır (Köklü, 2001, syf. 36). Genellikle küçük gruplar ve sınırlı örneklemeler üzerinde gerçekleştirilen eylem araştırmalarının dış geçerliği düşüktür. Bu nedenle, Guba ve Lincoln (2000), nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik yerine inandırıcılık kavramının önemine vurgu yapmaktadır. Araştırmanın niteliğini belirleyen temel unsurlardan biri olarak gördükleri inandırıcılığın sağlanabilmesi için "inanırlık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve doğrulanabilirlik" ilkelerinin araştırmada yer alması gerektiğini belirtirler.

Aşağıdaki tabloda farklı araştırmacıların (Başkale, 2016; Ekiz, 2020; Guba ve Lincoln, 2000; Johnson ve Lock, 2020; Mills, 2000; Sönmez ve Alacapınar, 2019; Stringer, 2007; Yıldırım ve Şimşek, 2018 akt. Çağ, 2019) inanırlık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve doğrulanabilirlik ilkelerine dair açıklamalarından yola çıkılarak nitel bir araştırmada geçerlik ve güvenirliğin sağlanabilmesi için gerekli stratejiler gösterilmiştir:

Tablo 3-1: Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik ölçütleri.

	İnanırlık	Aktarılabilirlik	Tutarlılık	Doğrulanabilirlik
Ölçüt	Sonuçların inandırıcı olup olmaması	Sonuçların başka olay ve olgulara genellenebilmesi	Verilerin tutarlı olması ve araştırma sürecinin sistematik yürütülmesi	Araştırmacının raporunda açıkladığı prosedürlerin gerçekten gerçekleştiğini doğrulayabilmesi
Stratejiler	-Uzun süreli etkileşim ve gözlem -	-Amaçlı örneklem - Ayrıntılı betimlemeler -	-Veri çeşitlemesi - Verilerin objektif olarak toplanması -	-Denetleme yolunun açık olması

Tablo 3-1: Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik ltleri.

	İnanırlık	Aktarılabirlik	Tutarlılık	Doğrulanabilirlik
	Araştırmacı n yargılarını azaltma -Uzman görüşü - Katılımcı teyidi - Veri eşitilmesi -Tüm paydaşların araştırmada temsil edilmesi	Ortaman, etkinliklerin ve olayların ayrıntılı tanıtılması -Tüm paydaşlarının araştırmada temsil edilmesi	Verilerin toplanmasında, analizlerin yapılmasında ve sonuçlara ulaşmada uzman görüşü alınması - Araştırmanın tüm yönleriyle birbiriyle uyumlu olması ve bir bütünlük oluşturması	-Araştırma verilerinin saklanması

İnanırlık, aktarılabirlik, tutarlılık ve doğrulanabilirlik ltleri kapsamında yukarıdaki tabloda izlenmesi gereken stratejilere yer verilmiştir. Bu ltler ve stratejiler bağlamında, çalışma kapsamında geçerlik ve güvenirliğin sağlanması amacıyla izlenen aşamalar aşağıdaki gibidir:

1. Araştırmanın yabancılar Türkçe ğretimi alanında 10 yıl ve akademik Türkçe ğretiminde 4 yıllık ders verme deneyiminin bulunması, araştırmanın ilgili alanla uzun süreli etkileşimde bulunmasını, uygulama sürecinde karşılaşılan sorunların farkında olmasını, ders içeriklerine dair fikir edinmesini ve gözlem yapmasını sağlamıştır.
2. Araştırma üç aşamadan oluşmaktadır. İlk aşaması ihtiyaç analizi, problem durumunun ortaya konması ve öneri/şikâyetlerin alınabilmesi için uygulanan ğrenci ve öğretici görüşme formu ve sonrasında tema-kategori-kod yaklaşımı ile bu verilen çözümlenmesine dayanmaktadır. İkinci aşaması, ders modelinin oluşturulması için gerçekleştirilen içerik analizi ve çözümlenmesine dayanmaktadır. Bu süreçte 892 akademik metin üzerinde gerçekleştirilen içerik zmlmeleri neticesinde ders modelinin içeriği oluşturulmuştur. Analiz edilen metin sayısının, veri elde edilmesi için yeterli düzeyde olduğu dşnlmektedir. Araştırmanın nc aşaması ise ders modelinin uygulaması ile gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesinde problem

başlıklarının belirlenmesi ve uygulama sürecinde dikkat edilmesi gereken hususların belirlenmesi adına öğrenci görüşme formu ve öğretici görüşme formları ile 3 haftalık veri elde süreci yürütülmüştür. Ders modelinin uygulaması ise 7 haftalık bir süreçte gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte de öğrenci performans ödevleri, öğrenci ve araştırmacı günlükleri, akademik yazma başarı testi ve akademik yazma öz yeterlik ölçeği aracılığıyla veriler elde edilmiştir. Bu sayede veri toplayabilmek için yeterli süre sağlanmıştır.

3. Veri toplama araçlarının hazırlanmasında hem pilot çalışma öncesi hem pilot çalışma sonrası, alan uzmanı öğretim üyesi ve öğretim görevlilerinin görüşleri alınmıştır.
4. Veri elde etmek amacıyla farklı veri toplama araçları kullanılmıştır.
5. Farklı veri toplama yöntemleri kullanılarak veri çeşitlemesi yapılmıştır.
6. Veri kaybının önlenmesi adına tüm içerikler bulut sistemi aracılığıyla internet ortamına aktarılmıştır.
7. Öğreticilere uygulanan görüşme formundan elde edilen verilerin içerik analizi, araştırmacı müdahalesinin çok sınırlı olduğu MAXQDA 2022 yazılım programı ile yapılarak güvenilirlik sağlanmıştır.
8. Öğrencilere uygulanan görüşme formundan elde edilen verilerin içerik analizi, araştırmacı müdahalesinin çok sınırlı olduğu MAXQDA 2022 yazılım programı ile yapılarak güvenilirlik sağlanmıştır.
9. Uygulamaya katılan öğrencilere ön test ve son test olarak uygulanan akademik yazma başarı testi ve akademik yazma öz yeterlik ölçeğinin içerik analizi 3 farklı kodlayıcı tarafından yapılarak güvenilirlik sağlanmıştır.
10. Araştırmacı tüm araştırma sürecinde nesnel davranmaya özen göstermiştir.
11. Araştırmaya konu olan probleme yönelik tüm paydaşların araştırmada temsil edilmesi sağlanmıştır.
12. Ortam ve etkinlikler ayrıntılı olarak betimlenerek araştırma sonuçlarının başka durumlar için genellenebilir veriler sunması amaçlanmıştır.

13. Geçerlik komitesi oluşturularak uygulama öncesi süreçte, uygulamanın eylem basamaklarında ve sonrasında bu komitenin görüşleriyle araştırma şekillendirilmiştir.
14. Verilerin toplanmasında ve analizinde uzman görüşü alınmıştır.
15. Araştırmayı oluşturan tüm bileşen ve süreçlerin uyum içerisinde olmasına dikkat edilmiştir.
16. Araştırma konusuna ve problemine yönelik kuramsal çerçeve çalışmalarından elde edilen veriler ile uygulamaların tutarlı olmasına dikkat edilmiştir.

Eylem araştırmalarında iyi bir plan yapmak ve izlenecek aşamaları önceden belirlemek önemlidir. Bu bağlamda, eylem araştırmasının aşamalarının belirlenmesinde alan yazınında farklı basamaklandırmalar görülse de temelde ortak bir izleğin takip edildiği söylenebilir. Elliot'a göre (1991), eylem araştırmasının beş temel aşaması olmalıdır ve bu aşamalar şu şekilde takip edilmelidir:

1. Genel fikri belirlemek
2. Veri toplamak ve çözümleme yapmak
3. Uygulama yapmak (Uygulama sürecinde eylem basamakları oluşturup planı aşama aşama uygulamak)
4. Uygulama etkilerini gözlemlemek
5. Keşifte bulunmak (Uygulamanın başarı – başarısızlıklarını açıklamak ve genel fikri gözden geçirmek)

Bu beş aşamalı eylem planı aynı zamanda bir döngüyü oluşturmaktadır. Eğer birinci döngüde istenen başarı yakalanamazsa genel fikir gözden geçirilip ikinci döngü için iyileştirilmiş plan uygulamasına geçilir. Bu çalışmada, yapılacak uygulamanın yukarıdaki eylem araştırması planı temel alınarak gerçekleştirilmesi planlanmıştır. İlk aşamada, öğrencilerin akademik yazma becerilerini geliştirmek için belirlenen yazma modellerinin uygulanması, araştırmanın genel fikrini oluşturmuştur. Yapılan alan yazını ve saha araştırmaları neticesinde ele alınan problemin daha belirgin hale gelmesi için araştırma soruları oluşturulmuştur. Araştırma soruları oluşturulduktan sonra problemin daha ayrıntılı

tanımlanması ve çözümüne yönelik öneriler geliştirilmesi ile ilgili veriler toplanmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, syf.311). Öngörülen sorunun betimlenmesi ve bilimsel olarak ortaya konması için veri toplamak ve bu verileri yorumlamak en temel süreçtir. Veri toplamak ise çok boyutlu, çeşitli yollarla elde edilebilen ve zamana yayılan bir iştir. Geçerli ve güvenilir sonuçların elde edilmesi bakımından bu sürecin gereklerine dikkat edilmelidir. Araştırmada kullanılacak verilerin kimlerden, hangi yolla, hangi zaman aralığında ve hangi sıklıkla toplanacağını belirleyen bir planın olması önem taşımaktadır. Çalışma esnasında karşılaşılabilecek muhtemel sorunları düşünerek veri toplama yöntemleri belirlenmeli ve alternatif yöntemler hazırlanmalıdır. Tüm bu hususlar göz önünde bulundurularak söz konusu çalışma için farklı veri toplama yöntemleri üzerinde durulmuştur. Gerek olası sorunların ortadan kaldırılması gerekse çalışmanın geçerli ve doğru sonuçlar vermesi adına veri toplama yöntemlerinde çeşitliliğe gidilmiştir. Öğrenci görüşme formu, öğretici görüşme formu, kişisel bilgi çizelgesi, araştırmacı ve öğrenci günlükleri, öğrencilerin yazdıkları metinler, akademik yazma öz yeterlik ölçeği, akademik yazma başarı testi bu araştırmada kullanılacak veri toplama yöntemleri olarak belirlenmiştir.

Problemın durumunu ve önemini ortaya koymak amacıyla hâlihazırda üniversitede lisans veya lisansüstü düzeyde öğrenim gören uluslararası öğrenciler ile “öğrenci görüşme formu” paylaşılmış ve bu formda yer alan sorulara cevap vermeleri istenmiştir. Aynı şekilde öğretim sürecinde yaşanan sorunların ve eksikliklerin belirlenmesi amacıyla da uluslararası öğrencilere akademik Türkçe dersi veren öğretilere de “öğretici görüşme formu” iletilmiş ve onlardan gelen dönütler sayesinde ders modelinin içeriği ve uygulamasına dair birtakım projeksiyonlar geliştirilmiştir. İkinci aşamada, 892 adet akademik metnin içerik analizine dayalı olarak ders modeli geliştirilmiş ve bu modelin uygulaması için gerekli şartların sağlanmasına dönük çalışmalara başlamıştır. Araştırmacı, eylem araştırmasını yapacağı uygulama sahası olarak kendi çalıştığı kurum olan İstanbul Üniversitesi Dil Merkezini seçmiştir. Bu konuda Kurumdan gerekli izin belgesi alınmıştır. Gerekli iznin alınmasından sonra araştırmacı tarafından C1 düzeyini tamamlayan 21 kişilik öğrenci grubu belirlenmiştir. Sonrasında belirlenen öğrenci grubuyla ders modelinin uygulanması aşamasına geçilmiştir. Bu aşamanın ilk adımında öğrencilere karşılaştırmalı, sebep-sonuç ilişkili, problem çözme konulu, avantaj-dezavantaj konulu ve açıklayıcı türe uygun farklı konular verilip bu konular hakkında metin üretmeleri istenmiştir. Bununla birlikte akademik yazma öz yeterlik ölçeği de uygulamaya katılan öğrenci grubu ile paylaşılmış ve bu sayede ön test verileri elde edilmiştir. Ancak bu

süreçte yazma türleri belirtilmeyip sadece verilen görevlere ilişkin metin üretmeleri beklenmiştir. Bu metinler analiz edildikten sonra belirlenen problemlerli durumlar belirli başlıklar altında toplanmıştır. Üçüncü aşamada, hazırlanan öğretim programı ve metin modelleri yedi haftalık bir süreçte uygulanmıştır. Cümle, paragraf, metin ve son olarak yazma türleri öğretimi şeklinde 4 aşamalı olarak planlanan bu uygulama sürecinin her bir aşamasının ardından geçerlik komitesi ile görüşmeler yapılmıştır. Her aşamanın sonunda akademik Türkçe dersi veren öğretmenlerden oluşan bir geçerlik komitesine sunum yapılmıştır. Bu sunumda, belirtilen aşamada yapılanlar ve yapı(a)mayanlar paylaşılmıştır. Katılımcı öğrencilerden süreç içerisinde öğrenci günlüğü tutması ve bu günlüğe tamamlanan aşama ile ilgili olarak görüşlerini yazması istenmiştir. Buna ek olarak araştırmacı da öğretici günlüğüne görüşlerini her aşamanın sonunda aktarmıştır. Geçerlik komitesi ile yapılan görüşme öncesinde bu günlükler derlenmiş ve bir rapor halinde paylaşılmıştır. Bu rapor üzerinde görüşmeler yapıp gerekli görülmesi halinde ders işlenişinde bir sonraki aşama için birtakım güncellemeler yapılmıştır. Ders içi etkinlikler, materyal geliştirme, internet tabanlı uygulamalar, ölçme ve değerlendirme gibi öğretim sürecine ait unsurlarda çalışmaları olan 4 kişilik öğretici grubu ile her aşamanın sonunda görüşülüp genel bir değerlendirme yapılmış ve bir sonraki aşamaya yönelik planlamalar yapılmıştır. Geçerlik komitesinden doğrular, eksikler ve yanlışlar başlıkları altında değerlendirmede bulunmaları talep edilmiştir. Bu sayede doğruların devam ettirilmesi, eksiklerin tamamlanması ve yanlışların düzeltilmesi sağlanmıştır. Bu değerlendirmelerin her görüşme sonrasında bir rapor şeklinde verilmesi talep edilmiştir. Dördüncü aşamada, ikinci aşamada olduğu gibi öğrencilerden yine belli konularda metin üretmeleri istenmiş ve bu metinlerin önceki aşamada verilen öğretime uygun olup olmadığı kontrol edilmiştir. Bu aşamada akademik yazma öz yeterlik ölçeğinin öğrenciler tarafından tekrar doldurulması istenmiş ve bu sayede gelişimin gözlenmesi hedeflenmiştir. Son aşamada ise bu çalışmada uygulanan programın, verilen yazma modellerinin ve izlenen yöntemin sonuçları paylaşılmıştır. Ders modelinin ortaya koyduğu gelişimi ölçmek amacıyla uygulamanın başında ve sonunda ön-son test olarak akademik yazma öz yeterlik ölçeği ve akademik yazma başarı testi uygulanmıştır. Akademik yazma başarı testinin içeriği, ders modelinde gerçekleştirilmesi hedeflenen kazanımlara göre düzenlenmiştir. Başarı testinin değerlendirilmesinde, uzman görüşü alınmış ölçme değerlendirme çizelgesi kullanılmıştır. Bu çizelge, Pearson PTE Academic Score Guide, Cambridge Learning, Teaching Assessment ve konuyla ilgili kabul gören bazı araştırmaların (örneğin; Beyreli ve Arı, 2009) ortaya koyduğu yaklaşıma ve D-AOBM’de üretim, etkileşim ve aracılık başlıkları altında akademik yazma ile ilişkili olan ölçek

ve alt ölçeklerden hareketle düzenlenmiştir. Bu araştırmaların neticesinde ölçme değerlendirme başlıkları şu şekilde belirlenmiştir: Biçim, yazım ve noktalama, sözdizimi, dil bilgisi ve cümle yapısı, sözcük bilgisi, içerik ve paragraf organizasyonu, üst söylem belirleyicileri.

Belirtilen ana başlıkların her biri, metin inceleme ölçütleri bağlamında alt başlıklara ayrılmış ve puanlandırılmıştır. Tüm bu süreçte hem belirtilen kaynakların önerdiği yaklaşım hem de danışman öğretim üyesinin görüşleri dikkate alınmıştır. Son hâli verilen başarı testi ve değerlendirme çizelgesi uzman görüşü ve etik kurul onayı alındıktan sonra uygulamaya hazır hâle getirilmiştir. Ek olarak öğrencilere yazdıkları metinlerin hangi ölçütlere göre değerlendirileceğini göstermek amacıyla kontrol listesi verilmiştir. Bu sayede öğrencilerin kendi değerlendirmelerini yapabilmeleri ve ölçme sürecinin neye göre yapılacağına ilişkin bilgi vermek amaçlanmıştır. Bu yaklaşımın öğrencilerin başarı düzeyini de artıracığı düşünülmektedir.

3.1.1. Planlama Aşaması

Günümüz eğitim sisteminin geliştirilmesi ve daha etkili öğrenme deneyimleri sunulması, eğitimcilerin ve araştırmacıların ortak hedefidir. Bu bağlamda, eğitim uygulamalarının ve pedagojik yaklaşımların yeniden değerlendirilmesi ve dönüştürülmesi amacıyla yapılan eylem araştırmaları büyük önem taşımaktadır. Bu doktora tez çalışması kapsamında, eylem araştırmasının bütün adımları takip edilerek şu süreç işletilmiştir:

1. Alan yazını Taraması: Çalışmanın tüm aşamalarında alan yazını taraması yapılmıştır. Mevcut çalışmalar ve pedagojik teoriler incelenerek belirlenen araştırma problemleri ve çözüm önerileri üzerine incelemeler yapılmıştır.
2. Araştırma Sorularının Netleştirilmesi: Çalışma öncesinde araştırmacının deneyimlerine ve alan yazını bilgisine dayanarak oluşturduğu bir hipotez ve buna bağlı oluşturulan araştırma problemleri vardır. Bu, araştırma sürecinin doğal ilerleyişidir. Çalışma sürecinde alan yazını taraması ve saha izlenimleri ile öğrenme süreçlerindeki eksiklikler veya geliştirilmesi gereken alanlara ilişkin yeni deneyimler elde edilmiştir. Bu sayede uluslararası öğrencilerin akademik yazma becerisindeki sorunların tespitine ve çözümüne yönelik araştırma problemleri gözden geçirilmiş ve netleştirilmiştir.
 - Akademik metinlerin yapısı ortak ve genellenebilir bir nitelik göstermekte midir?

- Akademik yazma becerisinin geliştirilmesi amacıyla hâlihazırda uygulanan programların Türkçe öğrenen öğrencilerin akademik yazma becerisine katkısı ne ölçüdedir?
 - Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik yazma becerisinin geliştirilmesi amacıyla süreç-tür odaklı yaklaşımın uygulanmasına ve metin çözümlemelerine dayalı olarak hazırlanan ders modeline yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?
 - Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik yazma becerisinin geliştirilmesi amacıyla süreç-tür odaklı yaklaşımın uygulanmasına ve metin çözümlemelerine dayalı olarak hazırlanan ders modeline yönelik öğretici görüşleri nelerdir?
 - Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik yazma becerisinin geliştirilmesi amacıyla süreç-tür odaklı yaklaşımın uygulanmasının ve metin çözümlemelerine dayalı olarak hazırlanan ders modelinin öğrencilerin yazma öz yeterlik algılarına ve başarılarına etkisi var mıdır? Soruları bu çalışmanın problem durumunu ortaya koymuştur ve araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Araştırmacının uygulama sahasında yer alması, mezun öğrencilerin akademik yazma konusunda yaşadıkları sorunları aktarması ve öğretim üyelerinin bu konudaki şikâyetleri ile sorun açık bir şekilde ortaya konmuş olup araştırmacının sorunun nasıl ortadan kaldırılacağına dair yaptığı araştırmalar, söz konusu çalışmanın çıkış noktasını oluşturmuştur.
3. Çözüm Önerilerinin Görüşülmesi: Araştırmacı, hâlihazırda üniversitelerde eğitimlerine devam eden öğrencilere uyguladığı öğrenci görüşme formu verilerinden, akademik Türkçe dersi veren öğretimcilerden ve kendi deneyimlerinden hareketle sorunları maddeler halinde belirlemiştir. Sonrasında alan yazını çalışmalarında yer alan çözüm önerileri, bu alanda ders veren meslektaşları ve danışman öğretim üyesi ile yaptığı görüşmeler neticesinde akademik yazma üzerine dört aşamalı bir ders modelinin faydalı olabileceği sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte hazırlanan ders modelinin hangi yaklaşım ile uygulanması, ne kadar sürede tamamlanması gerektiği, ölçme ve değerlendirme sürecinin hangi kıstaslara göre gerçekleştireceği danışman öğretim üyesi, akademik Türkçe üzerine çalışmaları bulunan araştırmacılar, deneyimli öğretim görevlileri ve belirlenen geçerlik komitesi ile görüşülmüştür. Bu görüşmeler neticesinde gerekli değişiklikler ve iyileştirmeler yapılmıştır.

4. Ders Modelinin Hazırlanması ve Uygulanması: Araştırmacılar, eylem araştırması kapsamında toplanan verilere dayalı olarak yenilikçi ders modelleri oluşturur. Bu modeller, öğrenme deneyimini daha etkili ve katılımcı hale getirmek için tasarlanır. Belirtilen yaklaşım doğrultusunda, bu çalışmada eylem araştırmasının gereklerine uygun bir süreç işletilerek ders modeli hazırlanıp uygulanmıştır. Bu kapsamda ders modelinin uygulanması için 100 derslik (1 ders 45 dakika olarak hesaplanmıştır) bir çalışma planı hazırlanmıştır. Bu plana göre, ilk 30 derslik bölüm çalışmanın hazırlık aşamasını oluşturmuştur. Cümle ve cümle türleri, akademik metinlerde sıklıkla kullanılan fiil ve ifadeler, akademik yazılarda kullanılan kalıp ifadeler, akademik metinlerde organizasyon ve bütünlük bölümlerinin öğretimi, çalışmanın hazırlık döneminde gerçekleştirilecektir. Çalışmanın ikinci aşamasında akademik metne giriş bölümü işlenecektir. Bu bölümde, akademik metin yazma planı ve taslak oluşturma, giriş paragrafı ve modelleri, sonuç paragrafı ve modelleri ele alınacaktır. Bu bölümün 8 derste tamamlanması planlanmıştır. Üçüncü aşamada paragraf yazma sürecine geçilecektir. Akademik yazma türlerine geçmeden önce bu aşamada fikir üretme ve düşüncüyü geliştirme üzerine çalışmalar yapılacaktır; konu seçimi yapma, listeleme, serbest yazma ve kümeleme gibi tekniklerin öğretimi üzerinde durulacaktır. Fikir oluşturma (konu seçimi yapma, konu hakkında fikir üretme yolları (günlük tutma, listeleme, serbest yazma, kümeleme), planlama yapma (alt başlıklar oluşturma, ana düşünce cümlesi yazma, paragraf planı oluşturma), yazma, düzeltme (içerik ve organizasyon kontrolü, dil bilgisi ve yazım kuralları kontrolü) ve temize çekme olmak üzere paragraf organizasyonu süreçleri bu aşamada ele alınacak ve bu bölüm 10 derste tamamlanacaktır. Bu bölümden sonra metin analizi ve üretimi aşamasına geçilip akademik yazma türleri ayrı ayrı ele alınacaktır. Akademik yazma türlerinin öğretimi sürecinde, önceki evrelerde öğretimi yapılan konulara sürekli olarak geri dönüşler yapılacaktır ve aktif bir süreç yürütülecektir. Örneğin karşılaştırmalı akademik yazma türünün ele alındığı derslerde hazırlık aşamasındaki konular içerisinden bu türe uygun olan cümle türlerine, fiil yapılarına, kalıp ifadelerine ve bağlayıcılara dönülüp ders programının bölümleri arasında bağlantı kurulacaktır. Bu sayede öğrencinin metin yazma sürecinde strateji geliştirmesi, tercih yapabilmesi ve kendisinin yönettiği bilişsel bir sürece girmesi hedeflenmiştir.

5. Çalışmanın genelinde akademik çalışmalarda bulunan uluslararası öğrencilerin “metin ne anlatmalı sorusuyla birlikte metin nasıl kurgulanmalı?” sorusuna da cevap bulması hedeflenmektedir ve bu yaklaşımla metin üretmesi beklenmektedir. Bu amacın gerçekleştirilmesi için çalışmanın son aşaması önem arz etmektedir. Bu aşamada, metin çözümlemelerine dayalı olarak oluşturulma modelleri ile hazırlanan akademik yazma türlerine giriş yapılacaktır. Metin türlerine bağlı olarak bu aşama kendi içinde 6 bölümden oluşmaktadır: 1. Karşılaştırmalı akademik yazma türü (8 ders), 2. Tartışmacı akademik yazma türü (8 ders) 3. Sebep-sonuç ilişkili akademik yazma türü (8 ders), 4. Avantaj-dezavantaj betimlemeli akademik yazma türü (6 ders), 5. Problem çözme konulu akademik yazma türü (6 ders), 6. Açıklayıcı akademik yazma türü (6 ders).
6. Uzman Görüşlerinin Alınması: Ders modeli, kullanılacak materyaller, ölçekler, sınavlar ve anketler alanında uzman eğitimcilerden görüş almak üzere paylaşılır. Uzmanların değerlendirmeleri, uygulama sürecinin iyileştirilmesine yardımcı olur. Doktora tez çalışması kapsamında hazırlanan akademik yazma ders modeli, öğrenci görüşme formu, öğretici görüşme formu, akademik yazma öz yeterlik ölçeği ve akademik yazma başarı testi, Türkçe öğretimi alanında uzman ve farklı üniversitelerde görevli öğretim üyeleri ile paylaşılmıştır. İlk aşamada yapılan çalışmaların, hazırlanan içeriklerin ve planlamaların uygun olup olmadığı derecelendirme yöntemi ile sorulmuş, sonrasında uygun görülmeyenlere ilişkin önerilerin paylaşılması talep edilmiştir. Gelen dönütler danışman öğretim üyesi ile görüşülüp gerekli düzenlemeler ve iyileştirmeler yapılmıştır.
7. Uygulama Merkezinin Belirlenmesi: Yeni ders modellerinin uygulanacağı bir merkez seçilmelidir. Bu merkezin seçimi eğitim altyapısı, öğrenci profili ve ihtiyaçlar dikkate alınarak belirlenmelidir. Bu bakımdan araştırmacının kendi çalıştığı kurum olan İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi gerek sürecin daha hızlı ve kolay olabilmesi gerekse öğrenci sayısının ve çeşitliliğinin fazla olmasından dolayı uygulama merkezi olarak belirlenmiştir. Kurumdan uygulamanın gerçekleştirilebilmesi için gerekli izinler alınmıştır.
8. İzinler ve Etik Çerçeve: Uygulama için gerekli izinler alınmış ve etik çerçeve oluşturulmuştur. Öğrenci gizliliği ve güvenliği gibi etik prensiplere uygunluk gözetilmiştir. Bu çalışma kapsamında hazırlanan ve uzman görüşü alındıktan sonra son hâli verilen dosyalar etik kurul izinlerinin alınması için İstanbul Üniversitesi-

Cerrahpaşa Etik Kuruluna sunulmuştur. 2023/352 No'lu Etik Kuruldan Onay Formunun alınması birlikte uygulama sürecine başlanmıştır.

9. Veri Toplama Araçlarının Hazırlanması: Araştırmacılar, uygulama öncesinde, sırasında ve sonrasında toplanacak verileri sistematik bir şekilde toplayacak araçları hazırlamak durumundadır. Anketler, görüşme formları, ölçekler, gözlemler, öğrenci ürün dosyaları, saha notları ve testler öne çıkan veri toplama araçları arasındadır. Eylem araştırmalarında, doğru sonuçlara götürecek veriler elde etmek amacıyla deneyime dayalı, mülakata dayalı ve dokümana dayalı yöntemlerin kullanılması (Mills, 2000) ve bu sayede veri çeşitliliğine gidilmesi gereklidir. Bu çalışma kapsamında, doğru ve geçerli verilerin elde edilmesi amacıyla veri toplama yöntemlerinde çeşitliliğe gidilmiştir. Uygulama öncesinde araştırma sorularının netleştirilmesi, çalışmanın sınırlarının belirlenmesi ve odaklanılması gereken problemlerin tespit edilmesi için öğrenci görüşme formu ve öğretici görüşme formu hazırlanmıştır. Öğrenci görüşme formu hâlihazırda lisans/lisansüstü düzeyde öğrenimine devam eden uluslararası öğrencilere uygulanmış ve genelde akademik Türkçe, özelde ise akademik yazma becerisinde yaşadıkları sorunlara dair verilerin elde edilmesi amaçlanmıştır. Buna ek olarak çalışma kapsamında hazırlanacak ders modelinin içeriğine, yaklaşımına ve uygulama planına ilişkin görüşlerinin alınması istenmiştir. Belirtilen amaçlarla uygulanan bir diğer veri toplama aracı ise öğretici görüşme formu olmuştur. Akademik Türkçe alanında ders veren öğretmenlerden öne çıkan sorunların paylaşılması, bu sorunların sebepleri ve çözüm önerileri üzerine değerlendirmelerde bulunmaları istenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formlarından elde edilen veriler ile hazırlanan ders modelinin gerek içerik gerekse uygulama planı üzerinde birtakım değişikliklere gidilmiştir. Uygulama aşamasında veri elde etmek için öğrenci günlüğü, öğretici günlüğü ve öğrenci ürünlerinden faydalanılmıştır. Doktora tez çalışmasının temelini oluşturan ve araştırmacı tarafından hazırlanan akademik yazma ders modelinin başarı düzeyini ölçmek amacıyla akademik yazma öz yeterlik ölçeği ve akademik yazma başarı testi araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Belirtilen veri toplama araçları uygulamaya katılan öğrencilere uygulama öncesi ve sonrasında ön-son test verilerinin elde edilmesi amacıyla uygulanmıştır. Bu çalışma kapsamında hazırlanan tüm içerikler ve veri toplama araçları uzman görüşüne sunulup onay alınmış ve sonrasında etik kurul izinleri alınarak uygulamaya hazır hâle getirilmiştir.

- 10. Eylem Planının Hazırlanması ve Kontroller:** Uygulama süreci için detaylı bir eylem planı oluşturulmalıdır. Bu plan, her aşamanın ne zaman gerçekleştirileceğini ve kimin sorumlu olduğunu belirtir. Son kontroller yapılarak eksiklikler giderilir. Uzman görüşü alınan ders modeli ve diğer veri toplama araçlarının ardından uygulama sürecinde kullanılacak bütün dosyalara son şekli verilmiştir. Bu sayede uygulama süreci, aşamaları ve dikkat edilmesi gereken hususlar netlik kazanmıştır. Bu çerçevede danışman öğretim üyesi ile görüşülerek uygulamanın bütün detayları üzerinde son çalışmalar yapılmış ve uygulamanın 7 haftalık bir süreçte belirlenen 21 kişilik öğrenci grubu ile gerçekleştirilmesi uygun görülmüştür. Sürecin verimliliğinin artırılması amacıyla ders içi etkinlikler, materyallerin geliştirilmesi, faydalı olacağı düşünülen internet tabanlı uygulamalar, ölçme ve değerlendirme yaklaşımları çerçevesinde bir eylem planı hazırlanmıştır ve uygulama öncesinde gerekli kontroller yapılmıştır. Son olarak uygulama sürecinin hedeflerine ulaşabilmesi ve gerekli düzenlemelerin yapılabilmesi adına geçerlik komitesi oluşturulmuştur.
- 11. Geçerlik Komitesinin Oluşturulması:** Araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği için bir geçerlik komitesi oluşturulmalıdır. Bu komite, veri analizlerini değerlendirir ve sonuçların doğruluğuna katkı sağlar. Bu doktora tez çalışmasının temelini, hazırlanan akademik yazma ders modeli ve bu modelin uygulanması oluşturmaktadır. Bu modelin uygulaması dört aşamalı olarak planlanmıştır. Bu kapsamda, her aşamanın sonunda akademik Türkçe dersi veren öğretmenlerden oluşan bir geçerlik komitesine sunum yapılması planlanmıştır. Bu sunumda, belirtilen aşamada yapılanlar ve yapıl(a)mayanlar paylaşılmıştır. Uygulama sürecinin her aşamasının sonunda öğrencilerden bu aşamaya dair görüşlerini, önerilerini ve şikâyetlerini paylaştığı öğrenci günlükleri toplanmıştır. Bunun dışında araştırmacı da her aşamada planlanan hedeflerin ne kadarının gerçekleştiği, süreç içerisindeki olumlu ve olumsuz gelişmelerin yer aldığı öğretici günlüğünü tutmuştur ve bunu ders modelinin her aşaması için ayrı ayrı gerçekleştirmiştir. Geçerlik komitesi ile yapılan görüşme öncesinde bu günlükler derlenerek ve bir rapor hâlinde paylaşılmıştır. Bu rapor üzerinde görüşmeler yapıp gerekli görülmesi durumunda ders işlenişinde sonraki aşama için birtakım güncellemeler yapılmıştır. Ders içi etkinlikler, materyal geliştirme, internet tabanlı uygulamalar, ölçme ve değerlendirme gibi öğretim sürecine ilişkin alanlarda çalışmaları olan ve aynı zamanda pratikten gelen 4 kişilik öğretici grubu ile her aşamanın sonunda

görüölüp genel bir değerdendirme yapılmış ve bir sonraki aşamaya y6nelik planlamalar yapılmıştır. Geçerlik komitesinden doğrular, eksikler ve yanlışlar başlıkları altında değerdendirmede bulunmaları talep edilerek doğruların devam ettirilmesi, eksiklerin tamamlanması ve yanlışların d6zeldilmesi sağlanmıştır. Bu değerdendirmelerin her g6r6őme sonrasında bir rapor şeklinde araştırmacıya verilmesi istenmiőtır.

3.1.2. Uygulama ve G6zlem Aşaması

Uluslararası 6ęrencilerin akademik yazma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla hazırlanan akademik yazma ders modeli ve ęalıőma kapsamında kullanılacak veri toplama araçlarının uygulamaya hazır h6le gelmesi ile uygulama ve g6zlem aşamasına geęilmiőtir. Bu aşamada, C1 seviyesini tamamlamış uluslararası 6ęrencilerden oluşan bir grup ile dersler y6r6t6lm6őt6r. Araştırmacı aynı zamanda uygulayıcı olduğu için sınıf içerisindeki ęalıőmaların g6zlemlenmesi m6mk6n olmuőtir. Uygulama 6ncesinde başarı ve yeterlik d6zeyini ortaya ęıkarmak amacıyla kişisel bilgi formu, akademik yazma başarı testi ve akademik yazma 6z yeterlik 6lęeęi uygulanmış olup bu verilerin analizinin ardından ders modeli aşamalı olarak uygulanmıőtir. Uygulama s6recinin her aşamasının ardından derlenmek 6zere hem 6ęrenciler hem de araştırmacı tarafından g6nl6k tutulmuőtir. Bu sayede 6ęrencilerin gerek ders modelinin iğeriği gerekse ders içi etkinliklere d6n6k g6r6őleri alınmıőtir. Buna ek olarak, geçerlik komitesinin vereceği geri bildirimler ışığında gerekli durumlarda uygulama ęalıőmasında değişiklikler ve iyileştirmeler yapılmıőtir. Geçerlik komitesinde yer alan uzmanların ve danışman 6ęretim 6yesinin g6r6őleri, araştırmacı g6nl6ę6nde yer alan veriler ve 6ęrenci 6r6nlerinin analizi neticesinde uygulamanın etkilerinin s6reğ içerisinde g6zlenmesi amaęlanmıőtir. Ders modelinin uygulanması d6rt aşamalı olarak geręekleőtirilmıő ve her aşama eylem araştırmasının bir d6ng6s6n6 oluőturm6őtir. Bu doğrultuda her aşama için eylem izleme planı oluőturulmuőtir:



Şekil 3.1: Eylem planı.

Dört aşamalı olarak 100 derste ve 7 haftalık bir süreçte tamamlanan ders modeli uygulamasının sonunda çalışmaya katılan öğrenci grubuna akademik yazma öz yeterlik ölçeği ve akademik yazma başarı testi, son test verilerini elde etmek amacıyla tekrar uygulanmıştır. Başarı testinde yer alan maddelere göre derecelendirme yöntemiyle araştırma sonuçlarının eleştirel bir yaklaşımla analiz edilmesi ve sonuçlarının tarafsız bir şekilde paylaşılması amaçlanmıştır. Ulaşılan sonuçlar ve elde edilen bulgular, geçerlik komitesi ile tartışılmıştır. Sonrasında uygulama öncesi ve sonrasındaki test ve ölçek verileri araştırmaya katılanlar ile paylaşılıp uygulama süreci ve sonuçları katılımcı öğrencilerle birlikte değerlendirilmiştir. Araştırmacı, uygulamaya katılan öğrenciler ve geçerlik komitesi ile yaptığı değerlendirmeler sonucunda araştırma verilerini derleyip yorumlama aşamasına geçmiştir. Ulaşılan sonuçlar nicel analizler ile sayısallaştırılıp rapor hâline getirilmiş ve paylaşılmıştır.

3.2. ÇALIŞMA GRUBU

Bu bölümde, araştırmanın katılımcıları detaylı bir şekilde tanıtılmaktadır. Öncelikle araştırmanın yürütülmesinde rol alan araştırmacı ve uygulayıcıya ilişkin özellikler ve görevleri açıklanacaktır. Ardından araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla oluşturulan geçerlik komitesinin yapısı ve işlevleri ele alınacaktır. Araştırmanın paydaşları arasında yer alan öğrenciler ve öğretmenlerin özellikleri ve bu grupların araştırma sürecindeki rollerine ilişkin bilgiler aktarılacaktır. Bu kapsamda her bir katılımcı grubunun araştırmaya katkıları ve bu katkıların araştırmanın sonuçlarına olan etkileri üzerinde durulacaktır.

3.2.1. Katılımcılar

Eylem araştırması, genellikle araştırmanın doğal katılımcılarıyla birlikte yürütülen bir araştırma türüdür (Kemmis ve Wilkinson, 2002). Bu tür araştırmalarda, araştırma sorularının belirlenmesi ve çözülmesi için doğal katılımcılar araştırma sürecine dâhil edilir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Bu nedenle eylem araştırmasının katılımcıları, araştırmanın hedeflediği durum veya sorunun içinde yer alan kişilerdir. Katılımcılar, araştırma sürecinin önemli bir parçasıdır ve araştırmanın sonuçlarına doğrudan etki eder.

Eylem araştırmasının temel özelliği, katılımcıların araştırma sürecine aktif olarak dâhil edilmesidir. Katılımcılar, araştırma sorununun tanımlanmasından veri toplamaya, analiz etmekten sonuçları yorumlamaya kadar birçok aşamada rol oynar ve araştırmanın gerçek dünya uygulamalarına katkı sağlamasına yardımcı olur. Bu nedenle eylem araştırması, katılımcıların deneyimlerini ve bakış açılarını önemseyen ve onların katılımını teşvik eden bir araştırma türüdür. Dolayısıyla eylem araştırmasında araştırmacının temel görevi, araştırmaya konu olan problemle ilişkili tüm paydaşların araştırmada temsil edilmesini sağlamaktır (Stringer, 2007).

3.2.1.1. Araştırmacı ve Uygulayıcı

Eylem araştırmasında araştırmacının rolü, geleneksel araştırma yöntemlerinden farklıdır. Eylem araştırmasında araştırmacı, sürecin aktif bir katılımcısı olup araştırmanın her aşamasında etkin rol oynar. Araştırmacı sorunun tanımlanmasında, araştırma planının geliştirilmesinde, veri toplama sürecinde, verilerin analizinde, eylem planının geliştirilmesinde, uygulama ve gözlemlene aşamalarında ve sonuçların yorumlanmasında en etkin role sahip olan kişidir.

Araştırmacı, araştırmanın başlangıcında topluluk, kuruluş veya katılımcı grubuyla iş birliği yaparak sorunları tanımlar. Katılımcıların görüşlerini ve deneyimlerini dinler ve bu bilgileri temel alarak araştırmanın odak noktasını belirleyip problem durumunu ortaya koyar. Sonrasında araştırma planını geliştirirken katılımcılarla birlikte süreci yürütür. Araştırma tasarımı, veri toplama yöntemleri, zaman çizelgesi ve diğer detaylar katılımcıların görüşlerine dayalı olarak oluşturulur. Araştırmacı, katılımcılarla birlikte veri toplama sürecini yönetir. Bu süreç gözlem, görüşmeler, anketler veya diğer veri toplama yöntemlerini içerebilir. Araştırmacı, verilerin doğru ve güvenilir bir şekilde toplanmasını sağlar. Veri analizi sürecinde araştırmacı, toplanan verileri katılımcılarla birlikte analiz eder. Katılımcıların görüşlerini ve yorumlarını dikkate alarak sonuçları çıkarır. Araştırmacı, araştırma sonuçlarını katılımcılarla birlikte yorumlar. Bu aşamada, bulguların ne anlama geldiği, sorunun nedenleri ve çözüm önerileri katılımcılarla birlikte tartışılır. Eylem araştırmasının amacı, sorunları çözmek veya iyileştirmek olduğu için araştırmacı, katılımcılarla birlikte eylem planları geliştirir. Bu planlar, sorunun çözümüne veya durumun iyileştirilmesine yönelik adımları içerir. Eylem planları uygulanır ve araştırmacı, katılımcılarla birlikte bu planların etkisini değerlendirir. Değerlendirme sonuçlarına göre gerektiğinde düzeltmeler yapılır. Eylem araştırması, sadece sorunların çözülmesine yardımcı olmakla kalmaz; aynı zamanda katılımcıların öğrenme sürecini teşvik eder. Katılımcılar, sorunları hakkında daha fazla bilgi edinirler ve sorun yaşadıkları konu başlıklarında ilerleme kaydederler. Araştırmacı, eylem araştırması sürecinde katılımcılarla yakın bir iş birliği içinde çalışarak, araştırma sonuçlarının uygulanabilir ve etkili olmasını sağlar. Bu yaklaşım, araştırmacının katılımcılarla duygudaşlık kurmasını, onların bakış açılarını anlamasını ve ortak çözümler bulmasını teşvik eder.

Bu çalışmanın araştırmacısı 2014 yılından beri İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinde öğretim görevlisi olarak çalışmaktadır. Bu doğrultuda Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde aktif olarak görev yapmaktadır. Araştırmacı lisans, yüksek lisans ve doktora ders sürecinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili dersler almış, yüksek lisans tezini Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi üzerine hazırlamıştır. Bu çalışmada araştırmacı aynı zamanda uygulayıcı olarak görev alarak kuramsal bilgilerini uygulamaya aktarmayı hedeflemiştir.

3.2.1.2. Geçerlik Komitesi

Eylem araştırmasında, geçerlik komitesinin oynadığı rol, araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliğini sağlama hususunda önem taşımaktadır. Geçerlik komitesi, araştırma sürecinin

farklı aşamalarında araştırmacılara kılavuzluk ederek sürece katkı sağlamaktadır. Geçerlik komitesi, araştırma sorularının ve hedeflerinin net bir şekilde belirlendiğinden emin olup araştırma tasarımının uygunluğunu değerlendirir ve araştırmanın amaçlarına ulaşmak için doğru yöntemlerin kullanılması hususunda araştırmacıya destek olur. Komite, veri toplama sürecini inceleyerek katılımcıların seçim yöntemlerini, verilerin kaydedilme şeklini ve veri toplama araçlarının tasarımını değerlendirir. Veri toplama yöntemlerinin güvenilir ve geçerli olması için araştırmacıya yardımcı olur. Geçerlik komitesi, veri analizi süreçlerini gözden geçirir ve analiz yöntemlerinin uygunluğunu kontrol eder. Verilerin nasıl yorumlandığı ve sonuçların nasıl çıkarıldığı hakkında araştırmacılara rehberlik eder. Komite, araştırma sonuçlarının yorumlanmasını inceler ve elde edilen bulguların araştırma sorularını nasıl yanıtladığını ve hangi sonuçlara dayalı olarak eylem planlarının geliştirileceğini değerlendirir. Geçerlik komitesi, elde edilen bulgulara dayalı olarak eylem planlarını değerlendirir ve bu planların somut ve etkili olduğundan emin olur. Sorunların çözümü veya durumun iyileştirilmesi için gereken adımların uygunluğunu gözden geçirir. Komite, araştırma sürecinin etik kurallara uygun olduğundan ve katılımcıların haklarının korunduğundan emin olur. Araştırma sürecinin geçerli ve güvenli olması için çabalar. Geçerlik komitesi, araştırma sonuçlarının nasıl raporlanıp paylaşıldığını inceler. Bulguların doğru, açık bir şekilde sunulduğundan ve ilgili taraflarla paylaşıldığından emin olur.

Eylem araştırmasında hedeflerin gerçekleşmesi noktasında, geçerlik komitesinin aktif ve önemli bir paydaş olduğu yukarıda belirtilen görev ve sorumluluklardan anlaşılmaktadır. Bu çalışmada geçerlik komitesi; hâlihazırda yabancılara Türkçe öğretme ve yabancılara Türkçe öğretimi alanında hem kuramsal hem de uygulamalı çalışmalara sahip deneyimli öğretim elemanlarından oluşmaktadır. Geçerlik komitesi üyelerinin görüşlerini alabilmek için “Geçerlik Komitesi Görüş Çizelgesi” (ek-8) hazırlanmıştır. Bu çizelge, ders modeli uygulamasının her aşamasından sonra geçerlik komitesine sunulmuş ve geribildirimleri talep edilmiştir. Geçerlik komitesinden doğrular, eksikler ve yanlışlar başlıkları altında değerlendirmede bulunmaları talep edilmiştir. Bu sayede doğruların devam ettirilmesi, eksiklerin tamamlanması ve yanlışların düzeltilmesi hedeflenmiştir. Geçerlik komitesi üyeleri, bu çizelgeler aracılığıyla görüşlerini bildirmişlerdir. Bu yolla eylem planlarının oluşturulmasında, düzenlenmesinde ve değerlendirilmesinde uzmanların görüşlerinden faydalanmak mümkün olmuştur.

3.2.1.3. Öğrenciler

Eylem araştırmasında öğrenciler araştırmanın odaklandığı konuya, soruna veya değişime doğrudan etki eden katılımcılar olarak sürecin içerisinde aktif rol oynamaktadır. Araştırma, genellikle öğrencilerin eğitim deneyimlerini, öğrenme süreçlerini, yaşadıkları sorunları anlamaya ve/veya çözmeye yönelik olarak ilerlemektedir. Bu nedenle öğrenciler, araştırma sürecinin merkezinde olup kendi deneyimleri ve görüşleri araştırmanın temelini oluşturmaktadır. Öğrenciler eğitimle ilgili bir sorunun tanımlanmasına ve belirlenmesine katkı sağlamaktadır. Kendi deneyimlerini ve gözlemlerini paylaşarak sorunun ne olduğunu ve neden önemli olduğunu belirlemek konusunda araştırmacının başvurduğu mercidir. Öğrenciler veri toplama sürecinin bir parçası olarak görüşmeler, anketler, odak grupları veya gözlem gibi yöntemlerle bilgi ve veri elde edilmesini sağlamaktadır. Buna ek olarak öğrenciler, toplanan verilerin analizine katılabilirler. Verilerin yorumlanması ve sonuçların çıkarılmasında araştırmacılara destek olabilirler. Dolayısıyla gerek verilerin elde edilmesinde gerekse yorumlanmasında öğrenciler sürecin merkezinde yer almaktadır.

Eylem araştırması, genel olarak sorunların çözümünü veya durumun iyileştirilmesini amaçlamaktadır. Öğrenciler eylem planlarının geliştirilmesinde ve uygulanmasında aktif rol oynamaktadır. Öğrenciler hem değişikliklerin gerçekleşmesine doğrudan katkıda bulunma hem de değişikliklerin etkilerini deneyimleme olanağına sahip olabilirler. Öğrenciler aynı zamanda eylem planlarının etkilerini değerlendirme sürecine de katılabilirler. Değişikliklerin ne kadar etkili olduğunu gözlemleyebilir, bu değerlendirme sonuçlarını araştırmacılara sunarak sürecin iyileştirilmesine yardımcı olabilirler. Kendi deneyimleri, görüşleri ve katkıları, araştırma kapsamında sorun(lar)ın çözümüne veya durum(lar)ın iyileştirilmesine nasıl katkı sağlanabileceği konusunda önemli bilgiler ve veriler sunmaktadır.

Bu çalışmanın temelini akademik yazma ders modeli, bu modelin uygulanması ve bu modelin öğrencilerin akademik yazma becerisinin gelişimine etkisi oluşturmaktadır. Bu çalışma kapsamında iki farklı öğrenci grubu ile çalışılmıştır. İlk aşamada ihtiyaç analizi verilerini elde etmek için en az C1 seviyesinde Türkçe eğitimini tamamlamış ve üniversitelerde lisans/lisansüstü düzeylerde eğitimlerine devam eden uluslararası öğrencilere ulaşılması amaçlanmıştır. Bu kapsamda 28 uluslararası öğrenci ile öğrenci görüşme formu paylaşılıp bu formların içerik analizleri MAXQDA 2022 ile gerçekleştirilmiştir. Öğrenci görüşme formu paylaşılan ve bu sayede ihtiyaç analizi çalışması yapılan öğrencilerin bilgileri şu şekildedir:

Tablo 3-2: Görüşme formu uygulanan öğrencilere ilişkin bilgiler.

Katılımcıların Özellikleri	N
Cinsiyet	
Erkek	15
Kadın	13
Yaş	
17-20	3
21-24	5
25+	20
Devam Ettiği Eğitim Düzeyi	
Lisans	6
Yüksek Lisans	6
Doktora	16
Ana dili	
Arapça	7
Farsça	6
Urduca	3
Fransızca	3
Kazak Türkçesi	2
Arnavutça	2
Özbek Türkçesi	1
İspanyolca	1
İngilizce	1
Rusça	1
Kürtçe	1
Toplam	28

Yukarıdaki tabloda yer alan veriler incelendiğinde, öğrenci görüşme formunun toplam 28 öğrenciye uygulandığı, erkek öğrenciler (N=15) ile kadın öğrencilerin (N=13) sayısının birbirine yakın olduğu anlaşılmaktadır. Görüşme formu hâlihazırda üniversitelerde eğitimlerine devam eden uluslararası öğrencilerden oluştuğu için yaş düzeyi önemli oranda 25 ve üzeri (N=20) iken; bunu sırasıyla 21-24 yaş arası öğrenciler (N=5) ve 17-20 yaş arası öğrenciler (N=3) takip etmektedir. Yaş aralığı ile paralel olarak formun uygulandığı öğrencilerin çoğunluğu doktora düzeyindeyken (N=16), lisans ve yüksek lisans düzeylerinde olan öğrenci sayısı aynıdır (N=6).

Öğrenci görüşme formunu yanıtlayan 28 öğrencinin ana dilleri incelendiğinde 11 farklı ana dili konuşurunun bulunduğu görülmektedir. Ana dili Arapça olan öğrenci sayısı en fazla iken (N=7) onu sırasıyla Farsça (N=6), Fransızca (N=3), Farsça (N=3), Kazak Türkçesi (N=1),

Özbek Türkçesi (N=1), İspanyolca (N=1), İngilizce (N=1), Rusça (N=1) ve Kürtçe (N=1) takip etmektedir.

Doktora tez çalışması kapsamında, paydaş olan bir diğer öğrenci grubu ise hazırlanan ders modelinin 7 haftalık bir süreçte uygulandığı öğrencilerden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin çalışma kapsamında üstlendikleri sorumluluklar oldukça fazladır. Dolayısıyla katılımcı grubun C1 düzeyini tamamlamış olmak, bilimsel faaliyetlerde bulunacak olmak gibi belirlenen ölçütlere uygun olmasına özen gösterilmiştir. Bu çalışma, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinde C1 seviyesine kadar Türkçe kursunu tamamlamış ve C1 düzeyi sınavına katılarak başarı sertifikası almış 21 uluslararası öğrenci ile başlatılmıştır. Ancak uygulama sürecinde çeşitli sebeplerden dolayı 6 öğrenci sürecin farklı aşamalarında ayrılmak durumunda kalmış ve bu nedenle uygulamanın tüm aşamalarına katılım sağlayan 15 uluslararası öğrenci ile ders modeli uygulaması gerçekleştirilmiştir. Uygulamaya katılan öğrencilerin tamamı Türkçe kursundan sonra Türkiye’deki üniversitelerde lisans/lisansüstü düzeylerde öğrenimine devam edecek uluslararası öğrenciler arasından seçilmiştir.

Tablo 3-3: Uygulamaya katılan öğrencilere ilişkin bilgiler.

Katılımcıların Özellikleri	N
Cinsiyet	
Erkek	7
Kadın	8
Yaş	
17-20	7
21-24	1
25-28	5
29-32	1
33+	1
Ana dili	
Arapça	4
Kazak Türkçesi Rusça	3
Rusça	2
Urduca	2
Arnavutça	1
Fransızca	1
Kürtçe	1
Bulgarca	1
Akademik Türkçe Kursu Sonrasında Başlayacağı Eğitim Düzeyi	
Lisans Eğitimine Başlayacaklar	8
Yüksek Lisans Eğitimine Başlayacaklar	4
Doktora Eğitimine Başlayacaklar	3

Tablo 3-3: Uygulamaya katılan öğrencilere ilişkin bilgiler.

<i>Kaç Yıldır Türkçe Öğrendiği</i>	
1 yıl	8
2 yıl	4
3 yıl	3
Toplam	15

Yukarıdaki tabloda yer alan veriler incelendiğinde, katılım sağlayan erkek öğrenciler (N=7) ile kadın öğrencilerin (N=8) sayısının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Uygulama kapsamında belirlenen öğrencilerin çoğunluğunu 17-20 yaş aralığı (N=7) oluştururken; ardından 25-28 yaş aralığındaki öğrenciler (N=5) gelmektedir. Bu durum, aynı zamanda öğrencilerin akademik Türkçe kursundan sonra hangi düzeyde eğitimine devam edeceğine dair de fikir vermektedir. Öğrencilerin önemli bir kısmı (N=8) Türkçe öğreniminin ardından Türkiye’de bulunan farklı üniversitelerde lisans düzeyinde eğitimlerine devam edecekken; 4 öğrenci yüksek lisans ve 3 öğrenci de doktora eğitimine başlayacaktır.

Uygulamaya katılan 15 öğrencinin ana dilleri incelendiğinde 8 farklı ana dili konuşurunun bulunduğu görülmektedir. Anadili Arapça olan öğrenci sayısı en fazla (N=4) onu sırasıyla Kazak Türkçesi (N=3), Rusça (N=2), Urduca (N=2), Arnavutça (N=1), Fransızca (N=1), Kürtçe (N=1) ve Bulgarca (N=1) takip etmektedir.

Uygulamaya katılan öğrencilerin tamamı Türkçe eğitimini Türkiye’de sınıf içi eğitimle almıştır. Dolayısıyla uygulamaya katılan öğrenciler en az 1 yıl olmak üzere çeşitli sürelerde Türkiye’de bulunmuştur. Katılımcı öğrencilerin büyük bir kısmı (N=13) 1 yıldır Türkiye’de bulunduğunu beyan etmişken 1’er öğrenci de 2 yıl ve 3 yıldır Türkiye’de bulunduğunu ifade etmiştir.

3.2.1.4. Öğreticiler

Araştırmanın diğer bir katılımcı grubunu öğretmenler oluşturmaktadır. Akademik Türkçe alanında ders veren öğretmenler içerisinde belirlenen bir gruba, araştırma soruları çerçevesinde veri elde etmek amacıyla başvurulmuştur. Türkiye’deki üniversiteler bünyesinde kurulan Türkçe öğretim ve uygulama merkezlerinde görevli 11 öğretim görevlisine, hazırlanan öğretici görüşme formu iletilmiş ve kendilerinden sorulan sorulara nesnel ve detaylı cevaplar vermeleri istenmiştir. Bu sayede genelde akademik Türkçe ve özelde akademik yazma becerisinde karşılaşılan temel sorunlar, bu sorunların sebepleri, öğretmenlerin bu sorunların üstesinden

gelmek için izledikleri yol ve önerdikleri çözüm önerileri ana başlıklarında verilere ulaşılması hedeflenmiştir. Öğreticilerden elde edilen bu veriler, akademik yazma ders modelinin içeriğinin şekillenmesinde ve uygulanmasında araştırmacıya rehber olmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin bilgiler şu şekildedir:

Tablo 3-4: Öğreticilere ilişkin bilgiler.

Katılımcıların Özellikleri	N
Cinsiyet	
Erkek	4
Kadın	7
Eğitim düzeyi	
Lisans	2
Yüksek lisans	7
Doktora	2
En son mezun olunan program/bölüm	
Türk Dili ve Edebiyatı	4
Türkçe Eğitimi	3
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi	1
Dilbilim	3
Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde mesleki deneyim	
1-5 yıl	1
6-10	6
11+	4
Akademik Türkçe alanındaki mesleki deneyim	
1-5 yıl	8
6-10	3
Toplam	11

Yukarıdaki tablo incelendiğinde uygulama kapsamında görüşüne başvurulmuş kadın öğretmenlerin sayısı (N=7), erkek öğretmenleri göre (N=4) fazladır. Öğreticilerin önemli bir kısmı yüksek lisans derecesine sahip iken (N=7), lisans ve doktora derecesine sahip ikişer öğretici bulunmaktadır. Uygulamaya katılan öğretmenlerin son mezun oldukları bölümler, Türk dili ve edebiyatı (N=4), Türkçe eğitimi (N=3), dilbilim (N=3) ve yabancı dil olarak Türkçe (N=1) bölümleridir.

Öğreticilerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanındaki meslekî deneyimleri incelendiğinde, katılımcıların yarısından fazlasının (N=6) 6-10 yıl arasında, 4 katılımcının 11 yıldan fazla ve 1 katılımcının ise 1-5 yıl arasında meslekî deneyime sahip olduğu anlaşılmaktadır. Ancak akademik Türkçe alanındaki mesleki deneyimleri incelendiğinde

önemli farklılığın bulunduğu görülmektedir. Katılımcıların bu alandaki deneyim sürelerinin, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile kıyaslandığında daha kısa süreli olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcıların büyük bir kısmı (N=8) 1-5 yıldır akademik Türkçe dersleri verdiğini ifade ederken yalnızca 3'ü 6-10 yıl arasında deneyime sahip olduğunu belirtmiştir. Bu veriler, akademik Türkçe derslerinin dil öğretim merkezlerinde görece yeni verilmeye başlandığını ortaya koymaktadır.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Doktora tez çalışması kapsamında, problem durumunun ve araştırma sınırlarının belirginleştirilmesi amacıyla araştırma problemleri oluşturulmuştur. Bu problemlerin çözümüne dair yapılan veri toplama sürecinde ise farklı veri toplama araçlarına başvurulmuştur. Bu doğrultuda, araştırmanın alt problemlerine göre veri toplama araçları tabloda gösterildiği şekildedir:

Tablo 3-5: Problemlere göre veri toplama araçları.

	Araştırma Problemleri	Veri Toplama Araçları	
1	Akademik metinlerin yapısı ortak ve genellenebilir bir nitelik göstermekte midir?	Farklı tür ve alanlardaki 892 akademik metin	
2	Akademik yazma becerisinin geliştirilmesi amacıyla hâlihazırda uygulanan programların Türkçe öğrenen öğrencilerin akademik yazma becerisine katkısı ne ölçüdedir?	Öğrenci görüşme formu (Türkçe öğrenimini tamamlamış ve hâlihazırda üniversitelerde eğitimlerine devam eden öğrenciler)	Öğretici görüşme formu
3	Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik yazma becerisinin geliştirilmesi amacıyla süreç-tür odaklı yaklaşımın uygulanmasına ve metin çözümlemelerine dayalı olarak hazırlanan ders modeline yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?	Öğrenci görüşme formu	
4	Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik yazma becerisinin geliştirilmesi amacıyla süreç-tür odaklı yaklaşımın	Öğretici görüşme formu	

Tablo 3-5: Problemlere göre veri toplama araçları.

	Araştırma Problemleri	Veri Toplama Araçları	
	uygulanmasına ve metin çözümlemelerine dayalı olarak hazırlanan ders modeline yönelik öğretici görüşleri nelerdir?		
5	Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik yazma becerisinin geliştirilmesi amacıyla süreç-tür odaklı yaklaşımın uygulanmasının ve metin çözümlemelerine dayalı olarak hazırlanan ders modelinin öğrencilerin yazma öz yeterlik algılarına ve başarılarına etkisi var mıdır?	Akademik yazma başarı testi	Akademik yazma öz yeterlik ölçeği

3.3.1. Görüşme Formları

Bu araştırmada veri toplama araçlarından biri görüşme formlarıdır. Uygulama öncesinde durum saptaması amacıyla öğretmenlerle ve hâlihazırda üniversitelerde eğitimlerine devam eden uluslararası öğrencilerle veri toplama süreci yürütülmüştür.

3.3.1.1. Öğretici Görüşme Formu

Uluslararası öğrencilerin akademik yazma becerisinde karşılaştıkları sorunlara dair genel bir fikrin oluşması ve alanda öğretmenlerin tecrübelerine dayalı olarak oluşan şikâyetlerin, eksikliklerin, olumlu gelişmelerin, önerilerin ve görüşlerin belirlenmesi amacıyla öğretici görüşme formundan elde edilen verilerin değerli olduğu düşünülmektedir. Bu kapsamda, görüşme tekniğine uygun ve mümkün olduğunca araştırmaya katkı verecek yanıtların alınabilmesi için görüşme sorularının hazırlanmasında dikkat edilmesi gereken hususlar göz önünde bulundurulmuştur. Görüşme sorularının araştırma ile doğrudan ilgili olması, soruların mümkün olduğu kadarıyla açık, net ve anlaşılır olması, soruların mümkün olduğunca tek yanıtlı olması, kolay cevaplanabilir olması ve soruların yöneltileceği kişilerin mesleki alanlarının göz önünde bulundurulması, bu süreçte dikkat edilen unsurlar arasındadır.

Görüşme formlarında biçimin düzenlemesi kadar içeriğin hazırlanması da önemli bir süreçtir. Akademik Türkçe ve akademik yazma ile ilgili alan yazını taraması yapıldıktan sonra sorulacak soruların içerikleri şekillenmiştir. Bu çerçevede, kişisel bilgiler ve görüşme soruları olmak üzere 2 ana bölümden oluşan öğretici görüşme formu hazırlanmıştır. Kişisel bilgiler

kısımında çalışılan kurum/üniversite, çalışılan birim, kaç yıldır yabancılara Türkçe dersi verdiği, en son mezun olunan program ve akademik Türkçe alanındaki deneyimi sorgulayan sorular yöneltilmiştir. Görüşme soruları bölümü ise 10 soru olarak düzenlenmiş ve danışman öğretim üyesi ile yapılan görüşmenin ardından soru sayısının çok olduğu düşünülerek soru sayısı 7'ye düşürülmüştür. Sonrasında bu form, farklı üniversitelerde görevli 4 öğretim üyesine gönderilerek uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşü sonrasında 3 soru üzerinde değişiklik yapılmış ve 6 öğreticiye gönderilerek pilot uygulaması yapılmıştır. Pilot uygulamada herhangi bir sorunla karşılaşılması üzerine hazırlanan öğretici görüşme formu uygulamaya hazır hâle gelmiştir. Öğretici görüşme formunda yer alan sorular ek-10'da paylaşılmıştır.

3.3.1.2. Öğrenci Görüşme Formu

Akademik Türkçe kurslarında verilen eğitimin içeriğine, akademik yazma derslerine ve uluslararası öğrencilerin üniversite sürecindeki metin üretme yetkinliğine dair veri elde etmek amacıyla hâlihazırda üniversitelerde eğitimlerine devam eden uluslararası öğrenciler ile görüşmeler yapılmıştır. Uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe kursundaki deneyimleri, akademik yazma becerisini geliştirmek için yaptıkları çalışmaları ve sonrasında bu çalışmaların üniversite sürecinde ne ölçüde etkili ve faydalı olduğunu belirlemeye dönük soru içeriklerinin oluşturulmasına özen gösterilmiştir. Bu kapsamda biçim ve içerik oluşturulması sürecinde alan yazınında yer alan araştırmalar incelendikten sonra kişisel bilgiler bölümü (üniversite, fakülte/enstitü/yüksekokul, bölüm, sınıf, devam edilen eğitim düzeyi, anadili, cinsiyet, yaş, kaç yıldır Türkçe öğrendiği, akademik Türkçe dersi alıp almadığı) ve 11 sorunun yer aldığı öğrenci görüşme formu düzenlenmiştir. Danışman öğretim üyesi ile yapılan görüşme neticesinde soru sayısı 8'e düşürülmüş ve farklı üniversitelerde görevli 4 öğretim üyesine uzman görüşü alınması için gönderilmiştir. Gelen dönütler neticesinde 2 sorunun içeriği değiştirilmiş ve 1 soru da kaldırılmıştır. Uzman görüşü sonrasında kişisel bilgi kısmı ve 7 sorunun yer aldığı öğrenci görüşme formu uygulamaya hazır hâle gelmiştir. Öğrenci görüşme formunda yer alan sorular ek-9'da paylaşılmıştır.

3.3.2. Akademik Yazma Başarı Testi, Puanlama Çizelgesi ve Kontrol Listesi

Öğrencilerin akademik yazma tutumlarını ve becerilerini belirlemek amacıyla hem uygulama öncesinde hem de uygulama sonrasında akademik yazma başarı testi ve akademik yazma öz yeterlik ölçeği uygulanmıştır.

Bu çalışmada, uluslararası öğrencilerin akademik metin yazma becerilerini geliştirmek amacıyla bir ders modeli geliştirilmiştir. Bu ders modelinin etkililiğini ölçmek için çalışmanın başında ve sonunda uygulanacak akademik yazma performans görevi hazırlanmıştır. Bu görev dâhilinde, ders modeli içeriğine paralel olarak giriş bölümü, gelişme bölümü ve sonuç bölümü olmak üzere üç ana başlıktan oluşan bir sınav düzenlenmiştir. Ayrıca başarı testine, kontrol listesi başlığı ile bir bölüm eklemesi yapılmıştır. Öğrencilerin verilen görevi tamamlamasının ardından hem öz kontrol sürecini işletmelerini hem de hangi ölçütlere göre değerlendirmeye tabi tutulacaklarının bilincinde olarak stratejiler geliştirmelerini sağlamak amaçlanmıştır. Verilen görevlerde beklenenler, "yönerge" ve "görev" başlıklarında belirtilmiştir. Uygulamaya katılacak öğrencilerden, sınava başlamadan önce "kişisel bilgi formunu" doldurması ve ardından belirlenen yönergeler ve değerlendirme ölçütlerine dikkat ederek sınavı tamamlaması beklenmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin kimlik bilgileri gizli tutularak kodlanmıştır. Analiz ve raporlamalar, bu kodlamalar kullanılarak gerçekleştirilecektir.

Hazırlanan başarı testi, değerlendirme çizelgesi ve kontrol listesi farklı üniversitelerde alanında uzman öğretim görevlileri ile paylaşılmış ve değiştirilmesi, geliştirilmesi ve iyileştirilmesi belirtilen hususlar göz önünde bulundurup gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Sonrasında küçük bir grup ile pilot çalışma yapıp yeniden uzman görüşüne sunulmuş (uzman görüşü formu, ek-5) ve son hâli verilmiştir. Uzman görüşleri alındıktan sonra başarı testi, değerlendirme çizelgesi ve kontrol listesi etik kurul onayına gönderilmiş ve etik kuruldan uygunluk yazısı alınmıştır. İçeriği ve hazırlanma aşamaları açıklanan bu başarı testi, değerlendirme çizelgesi ve kontrol listesi ek-2'de paylaşılmıştır.

3.3.3. Akademik Yazma Öz Yeterlik Ölçeği

Akademik yazma öz yeterlik ölçeği, öğrencilerin akademik nitelikte bir metin üretirken yaşadıkları temel zorlukları, karşılaştıkları problemleri ve beklentilerini anlayabilmek için ön test olarak; uygulamanın etkilerinin ortaya konulması ve öğrenenlerin kendilerine dönük yeterlik düzeyinin uygulama sonrasında değişip değişmediğini belirleyebilmek için de son test olarak uygulanmıştır. Öz yeterlik ölçeğinin oluşturulması sürecinde ilk aşamada madde havuzu oluşturulmuştur. Bu süreçte daha önce yapılan çalışmalar (Yılmaz, Gürçay ve Ekici, 2007; Kandemir ve Özbay 2012; Öncü, 2012; Ekici, 2012) incelenmiş ve alan yazını taraması sonucunda hazırlanan akademik yazma öz yeterlik ölçekleri ve bu ölçeklerde yer alan maddeler listelenmiştir. Bu listeleme sonrasında benzerlik gösteren, akademik yazma becerisini ölçmediği düşünülen ve çalışmaya tam anlamıyla uygun olmadığı düşünülen maddeler elenmiş

ve sonuçta 17 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Bu aşamadan sonra oluşturulan 17 madde danışman öğretim üyesi ile görüşülerek yeniden yazılmış ve 12 maddeye indirilmiştir. Akademik yazma öz yeterlik ölçeğinde kapsam geçerliğinin sağlanması amacıyla uzman görüşü formu (ek-5) düzenlenmiştir ve bu formda “uygun”, “kısmen uygun” ve “uygun değil” seçenekleri ile birlikte öneriler başlığı da eklenmiştir. “Uygun” olarak işaretlenen maddeler olduğu gibi bırakılmış, “kısmen uygun” ve “uygun değil” ile işaretlenen maddelerde ise öneriler kısmında yer alan notlar dikkate alınarak bu maddeler yeniden düzenlenmiştir. Uzman görüşü formu Türkçe öğretimi alanında uzman ve farklı üniversitelerde görevli 4 öğretim üyesi ile paylaşılıp uzmanların geribildirimleri neticesinde gerekli düzeltmeler ve iyileştirmeler yapılmıştır. Son hâli verilen akademik yazma öz yeterlik ölçeği için etik kurul izni alınmış ve sonrasında uygulama kapsamında ön test ve son test aracı olarak kullanılmıştır. Çalışma kapsamında uygulanan akademik yazma öz yeterlik ölçeği ek-3’te paylaşılmıştır.

Akademik yazma öz yeterlik ölçeği 5’li Likert tipinde düzenlenen bir ölçektir ve 12 maddeden oluşmaktadır. Hiçbir zaman, nadiren, bazen, genellikle ve her zaman cevapları 1-5 puan arasında puanlandırılmıştır. Dolayısıyla bu ölçek kapsamında alınacak en düşük puan 12 iken; en yüksek puan ise 60 puan olarak belirlenmiştir. Ölçek analizi yapılırken öğrencilerin maddelere verdikleri puanların toplamı ile bir sonuca ulaşılmıştır. Bu kapsamda hazırlanan sorular, metin üretimi ve organizasyonu, yazma türünü belirleyebilme ve akademik üslup yetkinliği temalarına göre sınıflandırılmış ve verilerin çözümlenmesi sürecinde bu sınıflandırma göz önünde bulundurulmuştur.

3.3.4. Araştırmacı Günlüğü

Araştırmacı günlüğü, araştırma sürecinde yapılan gözlemleri ve düşünceleri kaydetmek için kullanılan bir veri elde etme aracıdır. Bu günlük gözlemler, analizler, şekiller, taslaklar, alıntılar, öğrenci yorumları, sınav sonuçları, düşünceler, duygular ve izlenimler gibi çeşitli verilere yer vererek araştırmacının birçok farklı bilgiyi kaydetmesine olanak tanır (Johnson ve Lock, 2020, syf.81). Araştırmacı günlüğü, araştırma süreci hakkında içerdiği bilgilerle diğer veri kaynaklarını tamamlayarak araştırmacının elde ettiği verilerin bütünlüğünü sağlar (Hughes, 1996). Engin’e (2011) göre, araştırmacı günlükleri, içsel düşünme sürecini yansıtarak araştırmacıya rehberlik eder ve araştırma sürecinin ve araştırmacının rolünün anlaşılmasında önemli bir rol oynar.

Verilere, kategorilere ve kavramlara dair notlar almak ve bu notları kendi aralarında ve içinde değerlendirme süreci, araştırmacı günlüğü yazımı olarak adlandırılır (Charmaz, 2006; Neuman, 2007). Nitel araştırmalarda önemli bir rol oynayan araştırmacı günlüğü yazımı, araştırma sürecinin başından sonuna kadar verilerin ve kodların analizinde yardımcı bir araç olarak işlev görür. Araştırma süreci boyunca sıralı notlar almak, araştırmacının analiz sürecinin içinde kalmasına ve düşüncelerini soyutlama düzeyinin artmasına katkı sağlar.

Araştırmacı günlükleri, araştırmacının düşüncelerini, karşılaştırmalarını ve bağlantılarını anlamasına yardımcı olur, ayrıca takip etmesi gereken soruları ve yönergeleri netleştirmesine katkıda bulunur. Araştırmacı, günlük yazımı sırasında yeni fikirler geliştirebilir ve önceden fark edilmemiş önemli noktaları somutlaştırabilir (Glaser ve Holton, 2004; Charmaz, 2006; Charmaz ve Belgrave, 2012, 2015; Corbin ve Strauss, 2008; Lawrence ve Tar, 2013).

Günlükler, somut veri ile teorik düşünce arasında bir köprü kurar (Charmaz, 2006; Corbin ve Strauss, 1990, 2008; Charmaz ve Belgrave, 2012). Nitel araştırmacıların fikirlerini derinlemesine yazmaları, sahada iken düşüncelerini derinleştirmeleri ve notlarını tekrar tekrar gözden geçirmeleri önemlidir. Günlük yazımı için birçok yöntem bulunmakla birlikte her araştırmacının kendi çalışma alanı ve amaçlarına göre kendi yazma yöntemini geliştirmesi gerekmektedir. Bu çalışma kapsamında araştırmacı günlüğünün çerçevesi çizilirken Charmaz'ın (2006) geliştirdiği araştırmacı günlüğü önerilerinden faydalanılmıştır.

Tablo 3-6: Araştırmacı günlüğü yazımıyla ilgili ipuçları (Charmaz, 2006:81).

➤ <i>Burada hangi işlem söz konusu?</i> ➤ <i>Bu süreç hangi şartlar altında gelişir?</i> ➤ <i>Katılımcı bu süreçte nasıl düşünüyor, ne hissediyor ve nasıl hareket ediyor?</i> ➤ <i>Süreç ne zaman, niçin ve nasıl değişir?</i> ➤ <i>Sürecin sonuçları nelerdir?</i>
İleri düzey araştırmacı günlüğü yazımında araştırmacı aşağıdaki maddeleri takip eder: ➤ <i>Konuyu kapsayan verileri izleme ve sınıflandırma</i> ➤ <i>Kategorinin nasıl ortaya çıktığını ve değiştiğini açıklama</i> ➤ <i>Onu destekleyen inançları ve varsayımları belirleme</i> ➤ <i>Konunun çeşitli bakış açıları tarafından nasıl görüldüğünü ve algılandığını anlatma</i> ➤ <i>Bir argüman içine yerleştirme</i> ➤ <i>Karşılaştırmalar yapma:</i>

Tablo 3-6: Araştırmacı günlüğü yazımıyla ilgili ipuçları (Charmaz, 2006:81).

➤ Farklı insanları (inançlarını, durumlarını, eylemlerini veya deneyimlerini gibi) karşılaştırma
➤ Aynı bireylerden farklı zamanlarda gelen verileri birbirleriyle karşılaştırma
➤ Verilerdeki kategorileri diğer kategorilerle karşılaştırma (Hangi kategoriler ana bölüm haline gelmeli? Hangisi daha az bir statüye sahip olmalı?)
➤ Kavramları veya kavramsal kategorileri karşılaştırma
➤ Tüm analizleri bir alandaki alan yazını veya baskın fikirlerle karşılaştırma

Bu araştırmada, eylem araştırmalarında önemli bir bölüm olan araştırmacının kendi uygulamaları üzerinde yansıtıcı düşünmesi için araştırmacı günlüğü tercih edilmiştir. Araştırmacı günlüğü, uygulama sürecinin takibi ve ortaya çıkabilecek problemlere çözüm bulmak amacıyla günlük tutulmuştur. Buna ek olarak araştırmacı günlüğünde yer alan notlar belli aşamalarda gerçekleştirilen geçerlik komitesi görüşmelerinde kullanılmış ve bu verilerin üzerinden değerlendirmelerin yapılması sağlanmıştır. Araştırmacı günlüğü, Microsoft Word programında bilgisayar ortamında kaydedilmiş ve uygulamaların tamamlanmasıyla toplamda 17 sayfaya ulaşmıştır. Araştırmacı günlüğü, her ders gününde sınıf ortamında alınan notların derlenmesi ile oluşturulmuştur.

3.3.5. Öğrenci Günlüğü

Öğrenci günlüğü, öğretim sürecinde önemli bir veri elde etme aracı olarak kabul edilir (Aschbacher ve Alonzo, 2006, syf.181; Amaral ve Klentschy, 2008) Öğretim sürecinde hedeflenen kazanımların gerçekleştirilmesi adına tercih edilen veri toplama araçlarından biri olan öğrenci günlüklerinin öne çıkan bazı faydaları şu şekilde ifade edilebilir:

1. **Kişisel Gelişimi Destekler:** Öğrenci günlüğü, öğrencinin kişisel gelişimini destekleyen bir unsur olarak kabul edilebilir. Öğrenciler, duygularını, düşüncelerini, hedeflerini ve deneyimlerini günlüklerine yazarak kendilerini daha iyi anlama ve anlatma fırsatı bulabilirler. Bu süreç, öğrencinin öz farkındalığını artırabilir.
2. **Öğrenmeyi Derinleştirir:** Günlük tutmak, öğrencinin öğrenme deneyimlerini daha derinlemesine anlamasına yardımcı olabilir. Öğrenciler, ders içeriği, öğrenme stratejileri ve öğretmenleriyle ilgili düşüncelerini yazarak konuları daha derinlemesine kavrayabilirler. Bununla birlikte eleştirel bir bakış açısı kazanabilirler.

3. Hedef Belirleme ve İzlemeye Yardımcı Olur: Öğrenci günlüğü, öğrencilere hedef belirleme ve bu hedeflere ulaşma sürecinde rehberlik etme konusunda yardımcı olabilir. Öğrenciler, günlüklerini kullanarak kısa vadeli ve uzun vadeli hedeflerini belirleyebilir ve bu hedeflere ulaşmak için adımlarını takip edebilirler.
4. İletişimi Geliştirir: Öğrenci günlüğü, öğrenci ve öğretmen arasındaki iletişimi güçlendirebilir. Öğrenciler, günlüklerini paylaşarak öğretmenleriyle deneyimlerini paylaşabilir ve geri bildirim alabilirler. Bu, öğretmenin öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına daha iyi yanıt vermesine yardımcı olabilir. Buna ek olarak, öğrencinin süreçle ilgili düşüncelerini daha özgür ve detaylı bir şekilde ifade etmesine olanak tanır.
5. Duyguları İfade Etme ve Rahatlamaya Destek Olur: Günlük tutmak, öğrencilere duygularını ifade etme ve rahatlama olanağı sağlar. Özellikle zorlu dönemlerde, öğrenciler hissettiklerini günlüklerine yazarak duygusal yüklerini hafifletebilirler.
6. Eleştirel Düşünmeyi Teşvik Eder: Öğrenci günlüğü, eleştirel düşünmeyi geliştirmek için elverişli bir ortam oluşturur. Öğrenciler, öğrenme deneyimlerini değerlendirirken, kendi düşünce süreçlerini analiz ederken ve farklı yönlerden düşünürken eleştirel düşünce becerilerini geliştirebilirler.
7. Öğrenci Geri Bildirimini İyileştirir: Günlük tutma, öğrencilere kendi öğrenme süreçlerini değerlendirme ve iyileştirme fırsatı tanır. Öğrenciler, günlüklerini düzenli olarak gözden geçirerek hangi stratejilerin işe yaradığını ve hangilerinin daha fazla çaba gerektirdiğini belirleyebilirler.

Belirtilen bu temel sebeplerden ötürü öğrenci günlüğünün eğitim sürecinde öğrencilerin kişisel, akademik ve duygusal gelişimine katkıda bulunan önemli bir araç olduğu düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle, uygulamaya katılan öğrencilerden günlük tutmaları istenmiştir. Belirli aralıklara araştırmacı ile paylaşılan günlükler sayesinde öğretim sürecinde yaşanan aksaklıklar, öğrencilerin beklentileri, doğru yapılan işler, eksiklikler ve yanlışlar, uygulanan ders modelinin hedeflerine ulaşp ulaşmadığı başlıkları altında veriler elde edilmiştir. Bu sayede uygulama süreci aktif bir şekilde yürütülmüş ve süreç içerisinde birtakım değişiklikler ve iyileştirmelere başvurulmuştur.

3.3.6. Geçerlik Komitesi Görüş Çizelgesi

Uygulamanın eksik yönlerinin ele alınması, eylem araştırmasının temel özelliklerinden biri olan yansıtma ve gözden geçirme süreçlerinin etkin bir şekilde gerçekleştirilebilmesi, ayrıca araştırmanın geçerliğinin ve güvenilirliğinin artırılması amacıyla geçerlik komitesi kurulmuştur. Ders içi etkinlikler, materyal geliştirme, internet tabanlı uygulamalar, ölçme ve değerlendirme gibi öğretim sürecine ait unsurlarda çalışmaları olan 4 kişilik öğretici grubu ile her aşamanın sonunda görüşülüp genel bir değerlendirme yapılmış ve bir sonraki aşamaya yönelik planlamalar yapılmıştır.

Geçerlik komitesinden doğrular, eksikler ve yanlışlar başlıkları altında değerlendirmede bulunmaları talep edilmiştir. Bu kapsamda geçerlik komitesi görüş çizelgesi (ek-6) hazırlanmıştır. Bu sayede doğruların devam ettirilmesi, eksiklerin tamamlanması ve yanlışların düzeltilmesi sağlanmış olacaktır. Bu değerlendirmelerin her görüşme sonrasında bir rapor şeklinde verilmesi istenmiştir.

3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Eylem araştırmaları, döngülerden oluşur ve her bir döngü bazı sonuçları da beraberinde getirir. Elde edilen sonuçlardan hareketle, bir sonraki döngünün çerçevesi şekillendirilir. Gürgür (2019), eylem araştırmalarında elde edilen verilerin hızlı bir şekilde analiz edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır çünkü planlaması yapılmış olan bir sonraki eylemde eklenmesi, çıkarılması veya değiştirilmesi gereken hususların bu sayede belirlenmesi sağlanmaktadır. Dolayısıyla araştırma kapsamında, veri toplanmasında olduğu kadar bu verilerin analizi için de aktif bir süreç yürütülmüştür.

3.4.1. Nitel Verilerin Çözümlemesi

Öğrencilerle yapılan görüşmeler, öğretmenler ile yapılan görüşmeler ve ders modeli içeriğinin oluşturulması sürecinde gerçekleştirilen metin analizleri, çalışmanın nitel boyutunu oluşturmaktadır. Belirtilen süreçlerin tamamında içerik çözümlemesi yapılmıştır. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik (İlgar ve İlgar, 2014, syf.38) olmasından dolayı araştırmacılara, sözel, yazılı vb. araç-gereçlerin içerdiği iletiyi, nesnel ve sistematik olarak sınıflandırarak sayılara dönüştürebilme ve bu sayede çıkarımda bulunabilme olanağını sağlamaktadır (Tavşancıl ve Aslan, 2001, syf.12). İçerik analizinde temelde yapılan

işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayacağı bir biçimde düzenleyerek yorumlama şeklinde ifade edilmektedir. (Yıldırım ve Şimşek, 2018, syf.242).

İçerik kavramı çok geniş bir alana hitap ettiği için içerik çözümlemesinde izlenen farklı yollar bulunmaktadır. İçeriğin türü ve araştırmanın amacına göre uygun olan çözümleme türünün belirlenmesi, doğru ve geçerli sonuçlar alınması bakımından önem taşımaktadır. İçerik çözümlemesinin frekans çözümlemesi, ilişki çözümlemesi (kovaryans/korelasyon), kategorik içerik çözümlemesi, değerlendirici çözümlemesi, kapalılık göstergesi, vokabülerin zenginliği, okunabilirlik göstergesi, özetleyici çözümleme, açıklayıcı çözümleme, yapısal çözümleme, duygusal yön çözümlemesi, anlamsal içerik çözümlemesi, niyet-güdü çıkarımları olmak üzere farklı türleri bulunmaktadır (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Bu çalışmada öğrenci ve öğretici görüşme formlarının çözümlemesinde “kategorik içerik çözümlemesi” tekniği kullanılırken; ders modeli içeriğinin oluşturulması için yapılan metin çözümlemelerinde frekans çözümlemesi ve kategorik içerik çözümlemesi teknikleri kullanılmıştır. Bu doğrultuda öğrenci ve öğretmenler için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilen veriler önce kodlara, sonra bu kodların oluşturduğu kategorilere ve son olarak bu kategorilerin oluşturduğu temalara ulaşılmıştır. Bu süreç, MAXQDA 2022 nitel veri çözümleme yazılımı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Yazılım tarafından yapılan analiz sonuçları tablo ve grafikler şeklinde aktarılmıştır. Her kategoriye ait bulgular, öğrenci ve öğretici yanıtlarından yapılan doğrudan alıntılar ile aktarılmıştır. Bu çalışmada öğrenci ve öğretmenlerin verdikleri yanıtlara hiçbir şekilde dokunulmamış, herhangi bir düzeltme yapılmamış ve olduğu şekliyle aktarılmıştır. Görüşmelere dair yapılan doğrudan alıntılarda; öğrenciler için “Ö1” (Öğrenci 1), “Ö2” (Öğrenci 2); öğretim görevlileri/öğreticiler için “ÖG1” (Öğretim görevlisi 1), “ÖG2” (Öğretim görevlisi 2) biçiminde kısaltma ve kodlama yapılmıştır.

Ders modeli içeriğinin oluşturulması sürecinde başvuru yaklaşım, frekans çözümlemesi ve kategorik içerik çözümlemesi olmuştur. Farklı tür ve alanlarda yayımlanmış 892 akademik metnin analizi MAXQDA 2022 yazılımı MaxDictio eklentisi ile gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada, akademik metinlerde sık kullanılan sözcük ve eş dizimli sözcükleri belirlemek için sözcük frekansı çalışması yapılmıştır. Frekans çözümlemesi süreci hem sözcük bazında hem de eş dizimli sözcük bazında iki defa işletilmiştir. Sonrasında belirlenen sözcük tabanlarına ait farklı kullanımların ve bu kullanımlara ait frekans değerlerinin belirlenmesi amacıyla kategorik içerik çözümlemesi yapılmıştır. Daha sonra sık kullanıldığı

belirlenen sözcüklerin yer aldığı cümlelerin içerik analizi gerçekleştirilmiş ve bu sayede akademik metinlerde sık kullanılan cümle yapıları ve bağlayıcılar kategorilerine göre listelenmiştir. Son aşamada ise akademik yazma türlerinin belirlenmesi için TÜBİTAK tarafından yayımlanan dergilerde yer alan akademik metinlerin içerik çözümlemesi yapılmıştır. Yapısal unsurların ortaya çıkarılmasını hedefleyen bu çözümleme sürecinde, metin unsurları fonksiyonlarına göre kategorize edilmiştir. Bu süreçte işlevsel dil bilgisi temelinde her unsurun fonksiyonu üzerinde durulmuştur.

3.4.2. Nicel Verilerin Çözümlemesi

Araştırmanın nitel verilerinden hareketle oluşturulan akademik yazma ders modelinin uygulanması sürecinde elde edilen veriler, çalışmanın nicel bulgular boyutunda değerlendirilmiştir. Ders modelinin başında ve sonunda ön-son test olarak uygulanan akademik yazma öz yeterlik ölçeği ve akademik yazma başarı testinin sonuçları SPSS-29 yazılımı ile analiz edilmiştir.

Analiz sürecinde istatistik biliminden faydalanılmıştır. Verilerin toplanması, sınıflara ayrılması, özetlenmesi, analiz edilmesi ve yorumlanmasıyla ilgili yöntem ve teknikler istatistik bilimi çerçevesinde ele alınmaktadır (Cevahir, 2020). Bu çerçevede sayısal olarak ifade edilen ya da sayıya dönüştürülebilen verilerin nicel analizleri gerçekleştirilmektedir. Bu süreçte örneklemin evreni temsil etmesi, elde edilen verilere müdahalede bulunulmaması ve doğru yöntemlerle analiz edilmesi önemli ve dikkat edilmesi gereken aşamalardır (Field, 2009; Büyüköztürk, 2010). Bu çalışmada, uygulamaya katılacak öğrencilerin evreni C1 düzeyini tamamlamış uluslararası öğrencilerdir ve bu öğrencilerin içerisinden herhangi bir kısıtlamaya gidilmeden rastgele 15 öğrenci seçilerek örneklem grubu oluşturulmuştur. Bu öğrencilere uygulamanın başında ve sonunda ön-son test olarak uygulanan akademik yazma başarı testi ve akademik yazma öz yeterlik ölçeğinin verilerine herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Son olarak tek bir örneklem grubunun uygulama öncesi ve sonrası değişimini belirlemek için en uygun yöntem olan parametrik testlerden bağımlı örneklem t testi tercih edilmiştir.

İstatistik analiz süreci, verilerin özetlenmesiyle başlar. Belli bir örneklemden toplanan veriler, veri setleri oluşturularak özetlenir. Nicel verilerin analizine geçilmeden önce merkezî eğilim ve yayılım değerlerinin kontrol edilmesi gerekir. Nicel verilerin normal dağılım gösterip göstermediği belirlenmelidir; eğer normal dağılım varsa veri analiz sürecine geçilir. Can (2019), normal dağılımı gerçek dünyadaki birçok rastlantısal sürecin dağılımı olarak

tanımlarken; Cevahir (2020), çevremizdeki rastgelelik olgusunun modellenmesi olarak ifade etmiştir. Nicel veri analizinde normal dağılımı ilk tanımlayan Gauss, doğa veya toplumdan rastgele seçilen belli sayıdaki örnekleme ait nicel değişken değerleri dağılımının çan eğrisi şeklinde olduğunu belirtmiştir (Baarda ve Dijkum, 2019). SPSS analizlerinde yapılan normallik testi bu temelde gerçekleştirilir.

Normal dağılıma ilişkin genel kabullerden biri, normal dağılımın sağlanabilmesi için örneklem büyüklüğünün en az 30 olması gerektiği yönündedir. Bu teori, evrenden rastgele seçilme şartıyla normal dağılımın, örneklem büyüklüğü $n > 30$ olduğunda sağlanmaya başladığını ileri sürer (Jolliffe, 1995). Ancak son çalışmalar, örneklem büyüklüğünün 30'dan az olması durumunda da normal dağılımın sağlanabileceğini göstermiştir (Chang ve diğerleri, 2008; Warner, 2008). Nicel bir değişkenin normal dağılıma uygunluğu testlerle anlaşılabilir. Normal dağılıma uygunluğun sınanmasında en yaygın kullanılan iki test Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleridir. Örneklem büyüklüğünün 30'dan küçük olduğu durumlarda Shapiro-Wilk testi, 30 ve üzeri olduğunda ise Kolmogorov-Smirnov testi kullanılır (Field, 2009; Cevahir, 2020). Test sonucunda $p > 0,05$ ise değişkenin normal dağılım gösterdiği, $p < 0,05$ ise normal dağılım göstermediği anlaşılır.

Alan yazını, her iki testin de güçlü ve zayıf yönlerine dair tartışmalar içermektedir. Razali ve Wah (2011), Shapiro-Wilk testinin örneklem sayısına bakılmaksızın normalliğin sınanmasında daha güçlü olduğunu belirtirken; Öztuna ve arkadaşları (2006), örneklem sayısının 30'dan az olduğu durumlarda Shapiro-Wilk testinin, 30 ve üzeri olduğunda ise Kolmogorov-Smirnov testinin kullanılmasını önermektedir. Corder ve Foreman (2009) ise örneklem sayısına bakılmaksızın her durumda Kolmogorov-Smirnov testinin kullanılmasını savunmaktadır. Bu araştırmada, nicel veri analizlerinin öncesinde her iki testin sonuçlarına bakılmış ve verilerin anlamlı bir dağılım gösterdiği anlaşıldıktan sonra veri analiz sürecine geçilmiştir. Bu araştırmada verilerin sayısallaştırılması için yapılacak nicel veri analizi süreçlerinin öncesinde verilerin anlamlı dağılım gösterip göstermediğini anlamak için testler yapılmış ve tüm testlerde p değeri 0,05'ten büyük çıkmıştır. Bu sonuçların ardından nicel veri analizi sürecine geçilmiştir.

Verilerin anlamlı bir dağılım gösterip göstermediği tercih edilecek test türlerinin belirlenmesi açısından önemlidir. Normal dağılım gösteren nicel verilerin analizi parametrik testlerle, normal dağılım göstermeyen verilerin analizi ise non-parametrik testlerle yapılır

(Cevahir, 2020). Bu çalışmada, verilerin anlamlı dağılım göstermiş olması nedeniyle parametrik testlerden bağımlı örneklem t-testi tercih edilmiştir. Çünkü parametrik testlerde, örneklemin evrenden rastgele seçilmesi ve verilerin normal dağılım göstermesi iki önemli varsayım olarak kabul edilir. Bu çalışmada bu varsayımlar karşılanmış ve dolayısıyla parametrik bir teste başvurulmuştur.

Çalışmada tek bir örneklem grubunun uygulama öncesi ve sonrası değişimini belirlemek için bağımlı örneklem t-testi kullanılmıştır. Nicel bir değişkenin aynı örneklem üzerinde farklı dönemlerdeki gelişimi arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için bu test kullanılır (Cevahir, 2020). Bu testin yapılabilmesi için varsayımlar, örneklemin evrenden rastgele seçilmesi ve tekrarlayan ölçüm değerlerinin fark puanlarının normal dağılım göstermesidir (Field, 2009; Pallant, 2017; Can 2019 akt. Cevahir, 2020). Bu testin sonuçlarına göre, p değeri $>0,05$ ise iki ölçüm arasında fark olmadığı; $p<0,05$ ise ölçümler arasında anlamlı bir farkın olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2010). Bu araştırmada gerek akademik yazma başarı testinin gerekse akademik yazma öz yeterlik ölçeğinden elde edilen verilerin analizine geçmeden önce dağılımların normalliği testleri yapıp dağılımların normal olduğu sonucuna ulaşıldıktan sonra verilerin analizine ve sonuçların değerlendirilmesine geçilmiştir.

4. BULGULAR

Bu çalışmanın bulguları, araştırmanın alt problemleri ile bağlantılı olmak üzere üç aşamada elde edilmiştir. İlk olarak alt problemler kapsamında, kompozisyon (deneme) türünde yazılan akademik metinlerde söylemi belirleyen içerik unsurlarının ve yapısal özelliklerin ortak yapıda olup olmadığını belirlemek için yapılan metin çözümlemeleri, nitel bulguların ilk aşamasını oluşturmuştur. İkinci olarak hâlihazırda akademik yazma derslerinde yapılan çalışmaların akademik yazma becerisinin gelişmesine olan etkisini belirlemek ve bu çalışma kapsamında oluşturulan ders modeline dair öğretici ve öğrenci görüşlerini ortaya koymak için içerik çözümlemeleri yapılmış olup bu çözümlemelerden elde edilen veriler nitel bulguların ikinci aşamasını oluşturmuştur. Son olarak Türkçe akademik yazma becerisinin geliştirilmesi amacıyla metin çözümlemelerinden elde edilen veriler ışığında hazırlanan ders modelinin, öğrencilerin yazma tutumlarına ve başarılarına ilişkin etkisini belirlemek için akademik yazma başarı testi ve akademik yazma öz yeterlik ölçeğinden elde edilen ön-son test verilerinin yer aldığı nicel bulgular aktarılmıştır.

4.1. AKADEMİK METİNLERDE SÖYLEMİ VE TÜRÜ OLUŞTURAN ORTAK UNSURLARIN BELİRLENMESİNE DAİR BULGULAR

Araştırmanın alt problemleri arasında yer alan “*Akademik metinlerin yapısı ortak ve genellenebilir bir nitelik göstermekte midir?*” sorusuna yanıt oluşturabilecek verilerin elde edilebilmesi amacıyla internet tabanlı akademik dergilerde yayımlanan sosyal bilimler, fen bilimleri, sağlık bilimleri, eğitim bilimleri ve teknoloji alanlarındaki metinler taranmıştır. TR Dizin Dergi Listesinde yer alan dergilerden, üniversitelerde gerçekleştirilen sempozyumların ardından hazırlanan bildiri kitaplarından ve TÜBİTAK’ın *Bilim ve Teknik* ile *Bilim Genç* isimli internet tabanlı dergilerinden 892 metin üzerinde analizler yapılmıştır. Metin havuzu oluştururken farklı alanlardan, farklı dönemlerden ve farklı türlerden metinlerin seçilmesine özen gösterilmiştir. İlk olarak makaleler dil, edebiyat, matematik, fizik, tıp, mühendislik, ziraat, genetik, uzay, teknoloji, biyoloji, eğitim bilimleri, psikoloji gibi farklı alanlardan seçilmiş ve TR Dizin dergi listesinde yer alan 25 farklı dergiden farklı yıl ve dönemlerde yayınlanmış metinler arasından belirlenmiştir. İkinci olarak bildiri metinlerinin belirlenmesinde de benzer bir yaklaşım sergilenmiş ve coğrafya, çevrebilim, bölgesel kalkınma, politika, iletişim, dil

öğretimi ve eğitim bilimleri gibi farklı alanlarda gerçekleştirilen sempozyumlarda sunulan bildiriler derlenmiştir. Bu kapsamda 5 farklı bildiri kitabında yer alan 492 bildiri, metin havuzuna dâhil edilmiştir. Son olarak deneme türünde yazılmış akademik metinlerin analizi için 2016-2022 yılları arasında TÜBİTAK tarafından çıkarılan *Bilim ve Teknik* ile *Bilim Genç* dergilerinde yer alan akademik metinler analiz edilmiştir. Bu kapsamda *Bilim ve Genç* dergisinin 2018-2022 yılları arasında sağlık, teknoloji, beyin-zihin, dünya-yaşam, sosyal bilimler, uzay-fizik ve çevre-enerji kategorilerinde yer alan metinler ve *Bilim Genç* Dergisinin 2021-2022-2023 yıllarına ait sosyal bilimler, fizik-kimya-matematik, dünya ve yaşam, sağlık, uzay, teknoloji kategorilerinde yer alan toplam 229 metin bu çalışma çerçevesinde metin havuzuna alınmıştır. Bu şekilde oluşturulan 892 metinlik havuz, MAXQDA 2022 yazılımı ve MaxDictio eklentisi ile çözümlenmiştir. Yapılan analizler neticesinde akademik metinlerde en sık kullanıldığı görülen sözcükler, sözcük grupları, cümle yapıları, bağlayıcılar ve ifadeler tespit edilmiştir. Elde edilen bu veriler, akademik metinlerde söylemi belirleyen içerik unsurlarına dair bulguları ortaya koymuştur. Daha sonra, bu unsurların metnin söylemini ve türünü nasıl oluşturduğuna odaklanılmıştır. Bu çerçevede, elde edilen içeriğe ilişkin verilerden hareketle, TÜBİTAK dergilerinde yayımlanan deneme türündeki 229 metin çözümlenerek akademik yazma türlerini belirleyen yapısal unsurlara dair bulgulara ulaşılmıştır. Elde edilen tüm veriler, akademik yazma becerinin geliştirilmesi amacıyla hazırlanmak istenen ders modelinin içeriğini oluşturmuştur. Akademik yazma ders modeli, farklı yazma türlerinin içerik ve yapısal özelliklerini ortaya koyan metin çözümlemelerine dayandırılmıştır ve dört ana aşamadan oluşturulmuştur: Hazırlık aşamasında, sıkça karşılaşılan sözcükler, kalıp ifadeler ve cümle yapıları ele alınmıştır. İkinci aşamada paragraf üzerinde durularak giriş, gelişme ve sonuç paragraflarının oluşturulma süreçleri detaylı bir şekilde incelenmiştir. Üçüncü aşamada metin üzerinde odaklanılarak, "metin ne anlatıyor?" sorusu yerine "metin nasıl kurgulanmıştır?" sorusuna cevap aranmış olup metni oluşturan yüzey ve derin yapıların analizi üzerinden yazma türlerinin ortaya çıkışına odaklanılmıştır. Bu incelemeler sonucunda ortaya çıkan karşılaştırmalı, tartışmacı, sebep-sonuç ilişkili, avantaj-dezavantaj betimlemeli, problem çözme konulu ve açıklayıcı söylem türündeki akademik metinler, oluşturulma modelleriyle birlikte sunulmuştur.

4.1.1. Akademik Metinlerdeki Ortak Sözcük ve Cümle Yapılarının Belirlenmesine Dair Bulgular

Farklı tür ve alanlardaki 892 akademik metnin analizinin ilk aşaması sözcük ve sözcük gruplarının frekans değerlerinin belirlenmesi ile gerçekleştirilmiştir. Bu çerçevede çekimlenmiş sözcükler üzerine yapılan analizde 210 sözcük tabanı ve bunların farklı çekimlenmeleri ile oluşan 605 farklı sözcük formu belirlenmiştir. Aynı şekilde eş dizimli sözcükler için yapılan analizde 59 eş dizimli sözcük tabanı ve bunların farklı çekimlenmeleri ile 136 farklı formu tespit edilmiştir. Belirlenen her sözcük, sözcük grubu ve farklı çekimli formlarının sıklık değerleri ayrı ayrı verilmiş ve bu formların kaç farklı belgede geçtiği tablo 4.1’de aktarılmıştır.

Metin çözümlemesinde çekimlenen yapılara odaklanılmasının temel sebebi, akademik metinlerde tercih edilen cümle yapılarını belirlemektir. Belirlenen sözcük tabanı ve sözcük gruplarının çekimlendiği zaman ve kiplere göre bir sınıflama yapılmış ve bu sayede akademik metinlerde söylem belirleyicilerinden biri olan cümle yapılarının ortaya çıkarılması sağlanmıştır. Bu kapsamda yapılan analizlerde en sık kullanıldığı anlaşılan cümle yapıları betimlenmiş ve ayrı başlıklar altında aktarılmıştır.

Akademik metinlerde söylemi oluşturan ve metin organizasyonu ile bütünlüğü sağlayan bir diğer önemli unsur ise bağlayıcılardır. Bu kapsamda akademik metinlerde en sık kullanılan bağlayıcıların belirlenmesi ve bu bağlayıcıların yazma türünün oluşmasındaki rolüne dair verilere ulaşmak amacıyla belirlenen sözcük ve sözcük grubu tabanlarına ait en az 10 cümle analiz edilmiş ve bu sayede toplamda en az 2.690 cümle incelenmiştir. Bu cümlelerde yer alan bağlayıcılar listelenmiş ve sonrasında cümle içi bağlayıcıları ve cümle başı bağlayıcıları olarak sınıflandırılmıştır. Son aşamada ise belirlenen bağlayıcılar fonksiyonuna göre sıralama, sebep-sonuç, amaç belirtme, karşılaştırma (farklılık/benzerlik/zıtlık), ekleme, örnekleme, yeniden ifade etme/açıklama ve koşul bildirme kategorilerine ayrılmıştır.

4.1.1.1. Akademik Metinlerde En Sık Kullanılan Sözcüklerin Belirlenmesine İlişkin Bulgular

Akademik metinlerde söylem unsurlarını ve özelliklerini belirleyebilmek amacıyla TR-Dizin dergi havuzundaki 25 farklı dergide yer alan sosyal bilimler, sağlık bilimleri, fen bilimleri, eğitim bilimleri ve teknoloji alanlarındaki akademik metinlerden 171 makale, üniversitelerde gerçekleştirilen sempozyumlarda sunulan ve bildiri kitaplarında yayımlanan 492 bildiri metni ve TÜBİTAK’ın Bilim ve Teknik ile Bilim Genç isimli internet tabanlı

dergilerinde yayımlanan 229 akademik metinden oluşan bir havuz oluşturulmuştur. Seçilen metinlerin, MAXQDA 2022 yazılım programı ile içerik analizleri yapılmış ve MAXQDA yazılımının sunduğu ve metin analizi işlevini gören MaxDictio eklentisi ile bu metinler çözümlenmiştir. Metinlerin MaxDictio havuzuna yüklenmesinin ardından gerçekleştirilen metin analizlerinde, yüklenen metinlerin sözcük frekansları sistem tarafından gerçekleştirilip en sık kullanılan çekimli sözcükler sıklık analizine göre araştırmacı tarafından yukarıdan aşağıya doğru sıralanmıştır. Sözcük frekansının belirlenmesi iki aşamalı gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada sözcük frekansı, ikinci aşamada ise eş dizimli sözcük analizi gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada sözcük frekanslarının tespit edilip en sık kullanılan sözcüklerin belirlenmesi amacıyla şu adımlar izlenmiştir:

1. Belirlenen 892 adet akademik metnin analizinde, herhangi bir kısıtlama uygulanmadan yapılan analizlerde, 198.771 farklı sözcüğün kullanılmasıyla toplamda 1.796.450 sözcüğün tarandığı görülmüştür. Aynı sözcük tabanının farklı çekimleri ile oluşan yeni formları “farklı sözcük” olarak kabul edilmiştir. Bu sonuçlara her sözcüğün minimum “2” karakterden oluşması ve minimum tekrar oranının ise “1” olması koşuluyla ulaşılmıştır.
2. Taranan sözcük sayısının çok fazla olmasından dolayı ikinci aşamada, minimum tekrar oranının “22” olması ve bir sözcüğün minimum “4” karakterden oluşması koşulu eklenmiştir. Bu sayede yapılan ikinci analizde, taranan toplam sözcük sayısı 546.443’e düşürülmüştür.
3. Araştırmacı tarafından çalışma kapsamında sadece çekimlenen sözcük yapılarına odaklanıldığı için üçüncü aşamada filtreleme işlemine devam edilmiştir. Bu filtreleme sonucunda minimum tekrar oranının “22” olması, sadece çekimlenen sözcüklere odaklanılması ve bir sözcüğün en az “4” karakterden oluşması koşulu ile taranan sözcük sayısı 670 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 4-1: Basit yapılı sözcüklere ilişkin sıklık analizi arama sonuçları.

Sözcük	Arama sonuçları	Frekans	%	Derece	Belgeler	Belgeler %
görülmetedir	15	1795	0.33	1	113	31.30
olmuştur	8	1029	0.19	2	95	26.32
vardır	6	1024	0.19	3	123	34.07
bulunmaktadır	13	930	0.17	4	94	26.04
göstermektedir	14	867	0.16	5	101	27.98
kullanılmıştır	14	832	0.15	6	92	25.48
değildir	8	791	0.14	7	108	29.92
belirlenmiştir	14	634	0.12	8	65	18.01
verilmiştir	11	633	0.12	9	89	24.65
gerekmektedir	13	578	0.11	10	78	21.61
görümüştür	11	576	0.11	11	69	19.11
alınmıştır	10	560	0.10	12	90	24.93
sahiptir	8	544	0.10	13	105	29.09
gerekir	7	539	0.10	14	79	21.88
yapılmıştır	11	533	0.10	15	78	21.61
olabilir	8	505	0.09	16	135	37.40
kullanılmaktadır	16	475	0.09	17	59	16.34
olmaktadır	10	438	0.08	18	76	21.05
önemlidir	9	422	0.08	19	80	22.16
olacaktır	9	402	0.07	20	81	22.44
söylenebilir	12	361	0.07	21	67	18.56
oluşturmaktadır	15	359	0.07	22	71	19.67
yoktur	6	348	0.06	23	82	22.71
çıkılmaktadır	11	343	0.06	24	76	21.05
gelmektedir	11	335	0.06	25	79	21.88
incelenmiştir	13	325	0.06	26	62	17.17
görülür	7	313	0.06	27	36	9.97
almıştır	8	290	0.05	28	68	18.84
bulunmuştur	11	285	0.05	29	57	15.79

Yukarıda verilen ve sıklık oranına göre yukarıdan aşağıya listelenen 670 sözcük için birinci sütunda kelimenin kaç karakterden oluştuğu, ikinci sütunda sözcüğün kullanım sayısı, üçüncü sütunda frekans değerinin yüzdelik oranı, dördüncü sütunda listenin kaçınıcı sırasında yer aldığı, beşinci sütunda sisteme yüklenen belgelerin kaç tanesinde bu sözcüğün yer aldığı ve son sütunda ise belgelerde yer alma oranı paylaşılmıştır. Bu listenin sözcük bulutu ise şu şekildedir:

4. Yapılan sözcük frekansı analizlerinde, aynı kökten türetilen yapıların farklı sözcük kategorisinde değerlendirildiği anlaşılmıştır. Bu nedenle, araştırmacı tarafından listede aynı kökten türetilen sözcükler belirlenmiş, yabancı dillere ait sözcükler listeden çıkarılmış ve liste yeniden düzenlenmiştir. Bu düzenleme neticesinde 892 metinden oluşan havuzda, önceki aşamalarda açıklanan filtreleme işlemleri neticesinde en sık kullanılan çekimli sözcükler belirlenmiş ve 210 sözcük tabanından oluşan bir liste çıkarılmıştır.

Tablo 4-2: Basit yapılı sözcüklere ilişkin sıklık analizi bulguları.

No	Sözcük tabanı	Sözcük	Sözcük uzunluğu	Frekans	Frekans %	Derece	Belgeler	Belgeler %
1	gör- toplam frekans değeri: 3319 farklı form sayısı: 13	görülmetedir	13	1795	0,33	1	113	31,30
		görölmüştür	11	576	0,11	11	69	19,11
		görölür	7	313	0,06	27	36	9,97
		görüldü	7	82	0,02	136	34	9,42
		görüyoruz	9	77	0,01	151	13	3,60
		görmektedir	11	73	0,01	161	21	5,82
		görmekteyiz	11	70	0,01	170	12	3,32
		görür	5	68	0,01	178	21	5,82
		görülüyor	9	65	0,01	189	31	8,59
		görülebilir	11	57	0,01	217	23	6,37
		görmüştür	9	35	0,01	401	12	3,32
		görürüz	7	35	0,01	401	7	1,94
		görölmekte	10	41	0,01	332	8	2,22
		görülebilmetedir	17	32	0,01	450	9	2,49
2	ol- toplam frekans değeri: 3248 farklı form sayısı: 14	olmuştur	8	1029	0,19	2	95	26,32
		olabilir	8	505	0,09	16	135	37,40
		olmaktadır	10	438	0,08	18	76	21,05
		olacaktır	9	402	0,07	20	81	22,44
		olmalıdır	9	224	0,04	39	48	13,30
		olmasıdır	9	157	0,03	63	58	16,07
		olmaz	5	120	0,02	88	23	6,37
		olabilmektedir	14	110	0,02	95	34	9,42
		olmayacaktır	12	50	0,01	257	27	7,48
		olurlar	7	48	0,01	268	17	4,71
		olabiliyor	10	45	0,01	291	22	6,09
		olunur	6	41	0,01	332	25	6,93
		olmuşlardır	11	43	0,01	312	17	4,71
		olmayabilir	11	36	0,01	391	15	4,16
3	kullan- toplam frekans değeri: 2187 farklı form sayısı: 14	kullanılmıştır	14	832	0,15	6	92	25,48
		kullanılmaktadır	16	475	0,09	17	59	16,34
		kullanılır	10	283	0,05	30	35	9,70
		kullanır	8	85	0,02	129	21	5,82
		kullanmaktadır	14	82	0,02	136	22	6,09
		kullanıldı	10	76	0,01	154	17	4,71
		kullanmıştır	12	70	0,01	170	12	3,32
		kullanılıyor	12	59	0,01	213	36	9,97
		kullanmışlardır	15	53	0,01	239	12	3,32

Tablo 4-2: Basit yapılı sözcüklere ilişkin sıklık analizi bulguları.

No	Sözcük tabanı	Sözcük	Sözcük uzunluğu	Frekans	Frekans %	Derece	Belgeler	Belgeler %
		kullanılmakta	13	46	0,01	282	18	4,99
		kullanılmamıştır	16	34	0,01	413	18	4,99
		kullanıyorum	12	34	0,01	413	3	0,83
		kullanıyor	10	29	0,01	497	13	3,60
		kullanmakta	11	29	0,01	497	11	3,05
4	bul- toplam frekans değeri: 2121 farklı form sayısı: 17	bulunmaktadır	13	930	0,17	4	94	26,04
		bulunmuştur	11	285	0,05	29	57	15,79
		bulunur	7	203	0,04	46	52	14,40
		bulunmamaktadır	15	167	0,03	59	45	12,47
		bulmuştur	9	83	0,02	133	28	7,76
		bulunuyor	9	70	0,01	170	51	14,13
		bulur	5	59	0,01	213	11	3,05
		bulunmakta	10	56	0,01	224	19	5,26
		bulunmaktaydı	13	45	0,01	291	8	2,22
		bulunmuşlardır	14	36	0,01	391	14	3,88
		bulunabilir	11	33	0,01	434	21	5,82
		bulunmaz	8	28	0,01	514	9	2,49
		bulunulmuştur	13	28	0,01	514	16	4,43
		bulmaktadır	11	25	0,00	560	15	4,16
		bulunamamıştır	14	25	0,00	560	6	1,66
		bulundu	7	24	0,00	586	18	4,99
		bulunmamıştır	13	24	0,00	586	9	2,49
5	göster- toplam frekans değeri: 2097 farklı form sayısı:12	göstermektedir	14	867	0,16	5	101	27,98
		gösterir	8	274	0,05	33	46	12,74
		göstermiştir	12	212	0,04	43	63	17,45
		gösterilmiştir	14	194	0,04	50	38	10,53
		gösteriyor	10	180	0,03	56	102	28,25
		gösterilmektedir	16	112	0,02	93	31	8,59
		göstermiş	9	54	0,01	232	23	6,37
		gösterdi	8	53	0,01	239	35	9,70
		gösterilir	10	45	0,01	291	7	1,94
		göstermekte	11	40	0,01	343	18	4,99
		gösterebilir	12	36	0,01	391	13	3,60
		göstermişlerdir	15	30	0,01	479	14	3,88
6		verilmiştir	11	633	0,12	9	89	24,65
		verir	5	199	0,04	48	45	12,47

Tablo 4-2: Basit yapıli sözcöklere ilişkin sıklık analizi bulguları.

No	Sözcük tabanı	Sözcük	Sözcük uzunluğu	Frekans	Frekans %	Derece	Belgeler	Belgeler %
	ver- toplam frekans değeri: 1849 farklı form sayısı:15	vermiştir	9	189	0,03	51	50	13,85
		vermektedir	11	164	0,03	60	43	11,91
		verilmektedir	13	157	0,03	63	37	10,25
		verilir	7	99	0,02	106	23	6,37
		verildi	7	84	0,02	130	25	6,93
		verilebilir	11	80	0,01	145	29	8,03
		verilmemiştir	13	47	0,01	276	10	2,77
		veriyor	7	47	0,01	276	28	7,76
		verilmelidir	12	45	0,01	291	18	4,99
		verebilir	9	31	0,01	469	21	5,82
		verilecektir	12	26	0,00	543	10	2,77
		verecektir	10	25	0,00	560	10	2,77
		verdiler	8	23	0,00	609	8	2,22
7	yap- toplam frekans değeri: 1644 farklı form sayısı: 17	yapılmıştır	11	533	0,10	15	78	21,61
		yapılmaktadır	13	189	0,03	51	39	10,80
		yapıldı	7	135	0,02	84	18	4,99
		yapmıştır	9	113	0,02	91	23	6,37
		yapmaktadır	11	106	0,02	99	35	9,70
		yapar	5	100	0,02	103	32	8,86
		yapılır	7	100	0,02	103	25	6,93
		yapılabilir	11	77	0,01	151	34	9,42
		yapılmalıdır	12	54	0,01	232	17	4,71
		yaptı	5	47	0,01	276	19	5,26
		yapıyor	7	34	0,01	413	22	6,09
		yapabilir	9	31	0,01	469	19	5,26
		yapılabilmektedir	17	26	0,00	543	15	4,16
		yapılıyor	9	26	0,00	543	22	6,09
		yapılmakta	10	26	0,00	543	10	2,77
		yapılacaktır	12	25	0,00	560	8	2,22
		yapabiliriz	11	22	0,00	639	8	2,22
8	gerek- toplam frekans değeri: 1413 farklı form sayısı: 7	gerekmektedir	13	578	0,11	10	78	21,61
		gerekir	7	539	0,10	14	79	21,88
		gerekıyor	9	89	0,02	123	35	9,70
		gereklidir	10	71	0,01	166	32	8,86
		gerektermektedir	16	57	0,01	217	19	5,26
		gerekirir	10	46	0,01	282	22	6,09

Tablo 4-2: Basit yapıli sözcüklere ilişkin sıklık analizi bulguları.

No	Sözcük tabanı	Sözcük	Sözcük uzunluğu	Frekans	Frekans %	Derece	Belgeler	Belgeler %
		gerekecektir	12	33	0,01	434	13	3,60
9	al- toplam frekans değeri: 1320 farklı form sayısı: 12	alınmıştır	10	560	0,10	12	90	24,93
		almıştır	8	290	0,05	28	68	18,84
		alındı	6	76	0,01	154	17	4,71
		alınmaktadır	12	70	0,01	170	16	4,43
		alınır	6	55	0,01	227	21	5,82
		alınmalıdır	11	53	0,01	239	25	6,93
		alınacaktır	11	44	0,01	304	18	4,99
		almışlardır	11	41	0,01	332	13	3,60
		alabilir	8	37	0,01	377	12	3,32
		alınabilir	10	32	0,01	450	12	3,32
		alınmamıştır	12	31	0,01	469	19	5,26
		alırlar	7	31	0,01	469	18	4,99
10	belirt- toplam frekans değeri: 1170 farklı form sayısı: 11	belirtmiştir	12	231	0,04	37	43	11,91
		belirtilmiştir	14	226	0,04	38	53	14,68
		belirtir	8	162	0,03	61	30	8,31
		belirtmektedir	14	147	0,03	66	34	9,42
		belirtilmektedir	16	140	0,03	74	39	10,80
		belirtmişlerdir	15	106	0,02	99	34	9,42
		belirtiyor	10	57	0,01	217	33	9,14
		belirtti	8	30	0,01	479	9	2,49
		belirtmektedirler	17	25	0,00	560	12	3,32
		belirtilmelidir	15	23	0,00	609	9	2,49
		belirtilmiş	11	23	0,00	609	14	3,88
11	var- toplam frekans değeri: 1161 farklı form sayısı: 2	vardır	6	1024	0,19	3	123	34,07
		vardı	5	137	0,03	82	33	9,14
12	sağla- toplam frekans değeri: 1129 farklı form sayısı: 15	sağlamaktadır	13	222	0,04	40	60	16,62
		sağlar	6	202	0,04	47	72	19,94
		sağlamıştır	11	137	0,03	82	44	12,19
		sağlayacaktır	13	95	0,02	111	31	8,59
		sağlanmıştır	12	84	0,02	130	30	8,31
		sağlıyor	8	50	0,01	257	29	8,03

Tablo 4-2: Basit yapılı sözcüklere ilişkin sıklık analizi bulguları.

No	Sözcük tabanı	Sözcük	Sözcük uzunluğu	Frekans	Frekans %	Derece	Belgeler	Belgeler %
		sağlanır	8	49	0,01	266	22	6,09
		sağlanmaktadır	14	44	0,01	304	18	4,99
		sağlayabilir	12	44	0,01	304	26	7,20
		sağlanmalıdır	13	42	0,01	322	15	4,16
		sağlamakta	10	40	0,01	343	23	6,37
		sağlanabilir	12	39	0,01	352	21	5,82
		sağlamaktır	11	34	0,01	413	17	4,71
		sağladı	7	24	0,00	586	21	5,82
		sağlandı	8	23	0,00	609	5	1,39
13	oluştur- toplam frekans değeri: 953 farklı form sayısı: 8	oluşturmaktadır	15	359	0,07	22	71	19,67
		oluşturur	9	140	0,03	74	33	9,14
		oluşturulmuştur	15	138	0,03	80	37	10,25
		oluşturmuştur	13	114	0,02	90	31	8,59
		oluşturuldu	11	75	0,01	157	7	1,94
		oluşturulmuş	12	70	0,01	170	23	6,37
		oluşturuyor	11	34	0,01	413	26	7,20
		oluşturulmaktadır	17	23	0,00	609	10	2,77
14	belirle- toplam frekans değeri: 878 farklı form sayısı: 6	belirlenmiştir	14	634	0,12	8	65	18,01
		belirlendi	10	79	0,01	146	36	9,97
		belirlenir	10	50	0,01	257	26	7,20
		belirler	8	46	0,01	282	19	5,26
		belirlenmektedir	16	39	0,01	352	15	4,16
		belirlemiştir	13	30	0,01	479	15	4,16
15	değil- toplam frekans değeri:854 farklı form sayısı: 2	değildir	8	791	0,14	7	108	29,92
		değildi	7	63	0,01	198	22	6,09
16	gel- toplam frekans değeri: 825 farklı form sayısı: 5	gelmektedir	11	335	0,06	25	79	21,88
		gelmiştir	9	283	0,05	30	67	18,56
		geldi	5	145	0,03	68	29	8,03
		gelebilir	9	39	0,01	352	23	6,37
		gelecektir	10	23	0,00	609	12	3,32

Tablo 4-2: Basit yapılı sözcüklere ilişkin sıklık analizi bulguları.

No	Sözcük tabanı	Sözcük	Sözcük uzunluğu	Frekans	Frekans %	Derece	Belgeler	Belgeler %
17	düşün- toplam frekans değeri: 823 farklı form sayısı: 11	düşünülmektedir	15	211	0,04	44	56	15,51
		düşünüyorum	11	176	0,03	58	18	4,99
		düşünülebilir	13	94	0,02	113	27	7,48
		düşünüyor	11	73	0,01	161	49	13,57
		düşünüyor	9	68	0,01	178	51	14,13
		düşünmektedir	13	46	0,01	282	10	2,77
		düşünmüyorum	12	39	0,01	352	5	1,39
		düşünür	7	36	0,01	391	17	4,71
		düşünüyoruz	11	33	0,01	434	8	2,22
		düşünmekteydi	13	24	0,00	586	1	0,28
		düşünmekteyiz	13	23	0,00	609	5	1,39
18	söyle- toplam frekans değeri: 787 farklı form sayısı: 7	söylenebilir	12	361	0,07	21	67	18,56
		söyler	6	141	0,03	73	18	4,99
		söylüyor	8	90	0,02	121	44	12,19
		söyleyebiliriz	14	66	0,01	186	21	5,82
		söyledi	7	50	0,01	257	7	1,94
		söylemektedir	13	41	0,01	332	9	2,49
		söylemiştir	11	38	0,01	364	11	3,05
19	başla- toplam frekans değeri: 699 farklı form sayısı: 8	başlamıştır	11	247	0,05	36	51	14,13
		başlar	6	147	0,03	66	40	11,08
		başladı	7	107	0,02	96	38	10,53
		başlanmıştır	12	97	0,02	108	31	8,59
		başlamışlardır	14	32	0,01	450	17	4,71
		başlamıştı	10	23	0,00	609	10	2,77
		başlandı	8	23	0,00	609	16	4,43
		başlıyor	8	23	0,00	609	10	2,77
20	incele- toplam frekans değeri: 658 farklı form sayısı: 9	incelenmiştir	13	325	0,06	26	62	17,17
		incelemiştir	12	71	0,01	166	19	5,26
		incelendi	9	63	0,01	198	20	5,54
		incelemişlerdir	15	45	0,01	291	17	4,71
		incelenecektir	14	45	0,01	291	20	5,54
		incelemektir	12	30	0,01	479	14	3,88
		incelenmektedir	15	28	0,01	514	12	3,32
		inceledi	8	27	0,00	525	23	6,37

Tablo 4-2: Basit yapılı sözcüklere ilişkin sıklık analizi bulguları.

No	Sözcük tabanı	Sözcük	Sözcük uzunluğu	Frekans	Frekans %	Derece	Belgeler	Belgeler %
		incelenebilir	13	24	0,00	586	15	4,16
21	getir- toplam frekans değeri: 636 farklı form sayısı: 8	getirmiştir	11	185	0,03	54	53	14,68
		getirmektedir	13	144	0,03	71	36	9,97
		getirir	7	113	0,02	91	37	10,25
		getirilmiştir	13	92	0,02	120	30	8,31
		getirilir	9	32	0,01	450	12	3,32
		getirmişlerdir	14	25	0,00	560	9	2,49
		getirecektir	12	23	0,00	609	13	3,60
		getirildi	9	22	0,00	639	8	2,22
22	bir şeye sahip- toplam frekans değeri: 586 farklı form sayısı: 2	sahiptirler	11	42	0,01	322	20	5,54
		sahiptir	8	544	0,10	13	105	29,09
23	değerlendir- toplam frekans değeri: 565 farklı form sayısı: 10	değerlendirilmiştir	19	185	0,03	54	31	8,59
		değerlendirilebilir	19	82	0,02	136	26	7,20
		değerlendirildi	15	52	0,01	245	6	1,66
		değerlendirilir	15	48	0,01	268	14	3,88
		değerlendirilmiş	16	46	0,01	282	11	3,05
		değerlendirir	13	35	0,01	401	7	1,94
		değerlendirilecektir	20	32	0,01	450	8	2,22
		değerlendirilmelidir	20	32	0,01	450	11	3,05
		değerlendirmektedir	19	29	0,01	497	10	2,77
		değerlendirmiştir	17	24	0,00	586	10	2,77
24	tanımla- toplam frekans değeri: 542 farklı form sayısı: 8	tanımlanmaktadır	16	150	0,03	65	37	10,25
		tanımlanmıştır	14	93	0,02	116	33	9,14
		tanımlar	8	78	0,01	148	26	7,20
		tanımlamaktadır	15	62	0,01	203	22	6,09
		tanımlanabilir	14	60	0,01	210	30	8,31
		tanımlamıştır	13	38	0,01	364	14	3,88
		tanımlanır	10	35	0,01	401	14	3,88
		tanımlandı	10	26	0,00	543	8	2,22
25	gerçekleş- toplam frekans değeri: 527	gerçekleştirilmiştir	20	145	0,03	68	42	11,63
		gerçekleşmiştir	15	100	0,02	103	20	5,54

Tablo 4-2: Basit yapılı sözcüklere ilişkin sıklık analizi bulguları.

No	Sözcük tabanı	Sözcük	Sözcük uzunluğu	Frekans	Frekans %	Derece	Belgeler	Belgeler %
	farklı form sayısı: 8	gerçekleşir	11	68	0,01	178	28	7,76
		gerçekleşmektedir	17	54	0,01	232	16	4,43
		gerçekleştirildi	16	65	0,01	189	13	3,60
		gerçekleştirilmiş	17	35	0,01	401	14	3,88
		gerçekleşmiş	12	30	0,01	479	14	3,88
		gerçekleştirilmektedir	22	30	0,01	479	14	3,88
26	çalış- toplam frekans değeri:507 farklı form sayısı: 8	çalışılmıştır	13	189	0,03	51	34	9,42
		çalışır	7	87	0,02	126	33	9,14
		çalışmaktadır	13	72	0,01	164	22	6,09
		çalışmıştır	11	45	0,01	291	14	3,88
		çalışılacaktır	14	42	0,01	322	10	2,77
		çalışılmaktadır	15	27	0,00	525	13	3,60
		çalıştı	7	23	0,00	609	11	3,05
		çalışmışlardır	14	22	0,00	639	13	3,60
27	oluş- toplam frekans değeri: 480 farklı form sayısı: 4	oluşmaktadır	12	269	0,05	34	55	15,24
		oluşur	6	120	0,02	88	43	11,91
		oluşmuştur	10	62	0,01	203	16	4,43
		oluşuyor	8	29	0,01	497	24	6,65
28	de- toplam frekans değeri:444 farklı form sayısı: 9	denir	5	145	0,03	68	26	7,20
		demektir	8	89	0,02	123	27	7,48
		denilmektedir	13	43	0,01	312	16	4,43
		denilebilir	11	35	0,01	401	15	4,16
		diyor	5	35	0,01	401	13	3,60
		denmektedir	11	26	0,00	543	7	1,94
		diyebiliriz	11	24	0,00	586	4	1,11
		demektedir	10	24	0,00	586	6	1,66
29	önemli toplam frekans değeri: 422 farklı form sayısı: 1	önemlidir	9	422	0,08	19	80	22,16
30	amaçla-	amaçlanmıştır	13	139	0,03	78	45	12,47

Tablo 4-2: Basit yapılı sözcüklere ilişkin sıklık analizi bulguları.

No	Sözcük tabanı	Sözcük	Sözcük uzunluğu	Frekans	Frekans %	Derece	Belgeler	Belgeler %
	toplam frekans değeri:385 farklı form sayısı: 4	amaçlar	7	97	0,02	108	31	8,59
		amaçlamaktadır	14	93	0,02	116	27	7,48
		amaçlanmaktadır	15	56	0,01	224	18	4,99
31	sun- toplam frekans değeri:383 farklı form sayısı: 5	sunulmuştur	11	162	0,03	61	40	11,08
		sunmaktadır	11	107	0,02	96	28	7,76
		sunulmaktadır	13	44	0,01	304	20	5,54
		sunar	5	43	0,01	312	20	5,54
		sunmuştur	9	27	0,00	525	12	3,32
32	çık- toplam frekans değeri: 367 farklı form sayısı: 2	11	11	343	0,06	24	76	21,05
		çıkabilir	9	24	0,00	586	16	4,43
33	geç- toplam frekans değeri: 362 Farklı form sayısı: 5	geçmektedir	11	132	0,02	85	30	8,31
		geçer	5	96	0,02	110	32	8,86
		geçmiştir	9	77	0,01	151	21	5,82
		geçti	5	32	0,01	450	12	3,32
		geçiyor	7	25	0,00	560	18	4,99
34	bil- toplam frekans değeri:348 farklı form sayısı: 5	bilinmektedir	13	206	0,04	45	47	13,02
		biliyor	7	38	0,01	364	16	4,43
		bilir	5	37	0,01	377	4	1,11
		biliniyor	9	34	0,01	413	29	8,03
		bilinir	7	33	0,01	434	14	3,88
35	yok- toplam frekans değeri: 348 farklı form sayısı: 1	yoktur	6	348	0,06	23	82	22,71
36	ulaş- toplam frekans değeri: 342 farklı form sayısı: 4	ulaşılmıştır	12	178	0,03	57	43	11,91
		ulaşmıştır	10	68	0,01	178	27	7,48
		ulaşmışlardır	13	51	0,01	250	21	5,82
		ulaşılabilir	12	45	0,01	291	19	5,26
37	açıkla- toplam frekans değeri: 324	açıklanmıştır	13	68	0,01	178	19	5,26
		açıklar	7	65	0,01	189	12	3,32
		açıklanmaktadır	15	49	0,01	266	14	3,88

Tablo 4-2: Basit yapılı sözcüklere ilişkin sıklık analizi bulguları.

No	Sözcük tabanı	Sözcük	Sözcük uzunluğu	Frekans	Frekans %	Derece	Belgeler	Belgeler %
	farklı form sayısı: 7	açıklamaktadır	14	44	0,01	304	15	4,16
		açıklamıştır	12	41	0,01	332	19	5,26
		açıklanabilir	13	33	0,01	434	16	4,43
		açıklanmış	10	24	0,00	586	13	3,60
38	biri- toplam frekans değeri: 312	biridir	7	262	0,05	35	48	13,30
	farklı form sayısı: 2	birisidir	9	50	0,01	257	16	4,43
39	taşı- toplam frekans değeri:297	taşımaktadır	12	213	0,04	42	55	15,24
	farklı form sayısı: 2	taşır	5	84	0,02	130	24	6,65
40	anlaş- toplam frekans değeri: 295	anlaşılmaktadır	15	216	0,04	41	35	9,70
	farklı form sayısı: 3	anlaşıldı	9	41	0,01	332	25	6,93
		anlaşılmıştır	13	38	0,01	364	12	3,32
41	mevcut- toplam frekans değeri: 283 farklı form sayısı:1	mevcuttur	9	283	0,05	30	52	14,40
42	etkile- toplam frekans değeri: 270 farklı form sayısı: 5	etkilemektedir	14	142	0,03	72	43	11,91
		etkilemiştir	12	55	0,01	227	20	5,54
		etkilenmektedir	15	26	0,00	543	11	3,05
		etkilemekte	11	25	0,00	560	9	2,49
		etkilenmiştir	13	22	0,00	639	11	3,05
43	kal- toplam frekans değeri: 267 farklı form sayısı: 4	kalmıştır	9	94	0,02	113	25	6,93
		kaldı	5	82	0,02	136	18	4,99
		kalmaktadır	11	69	0,01	177	20	5,54
		kalıyor	7	22	0,00	639	11	3,05
44	bildir- toplam frekans değeri: 254	bildirilmiştir	14	94	0,02	113	24	6,65
		bildirmişlerdir	15	51	0,01	250	15	4,16
		bildirmiştir	12	45	0,01	291	17	4,71
		bildirir	8	42	0,01	322	6	1,66

Tablo 4-2: Basit yapılı sözcüklere ilişkin sıklık analizi bulguları.

No	Sözcük tabanı	Sözcük	Sözcük uzunluğu	Frekans	Frekans %	Derece	Belgeler	Belgeler %
	farklı form sayısı: 5	bildirdi	8	22	0,00	639	7	1,94
45	vurgula- toplam frekans değeri: 253 farklı form sayısı: 5	vurgulanmıştır	14	58	0,01	215	27	7,48
		vurgulanmaktadır	16	51	0,01	250	15	4,16
		vurgulamaktadır	15	53	0,01	239	20	5,54
		vurgulamıştır	13	48	0,01	268	19	5,26
		vurgular	8	43	0,01	312	15	4,16
46	çıkarm- toplam frekans değeri: 227 farklı form sayısı: 5	çıkarmıştır	11	70	0,01	170	23	6,37
		çıkartılmıştır	13	57	0,01	217	24	6,65
		çıkarmaktadır	13	46	0,01	282	21	5,82
		çıkartır	7	32	0,01	450	12	3,32
		çıkardı	7	22	0,00	639	9	2,49
47	yaz- toplam frekans değeri: 220 farklı form sayısı: 5	yazılmıştır	11	82	0,02	136	11	3,05
		yazmıştır	9	47	0,01	276	10	2,77
		yazılır	7	40	0,01	343	7	1,94
		yazdı	5	29	0,01	497	8	2,22
		yazıyor	7	22	0,00	639	4	1,11
48	içer- toplam frekans değeri: 217 farklı form sayısı: 2	içermektedir	12	122	0,02	87	43	11,91
		içerir	6	95	0,02	111	33	9,14
49	aç- toplam frekans değeri: 214 farklı form sayısı: 5	açmıştır	8	71	0,01	166	29	8,03
		açmaktadır	10	63	0,01	198	17	4,71
		açılmıştır	10	33	0,01	434	11	3,05
		açabilir	8	24	0,00	586	18	4,99
		açıyor	6	23	0,00	609	16	4,43
50	yaşa- toplam frekans değeri: 208 farklı form sayısı: 5	yaşanmıştır	11	64	0,01	196	17	4,71
		yaşamaktadır	12	48	0,01	268	9	2,49
		yaşamıştır	10	39	0,01	352	11	3,05
		yaşanmaktadır	13	34	0,01	413	11	3,05
		yaşıyor	7	23	0,00	609	10	2,77
51	uygula- toplam frekans değeri: 207 farklı form sayısı: 5	uygulanmıştır	13	90	0,02	121	26	7,20
		uygulanabilir	13	36	0,01	391	20	5,54
		uygulanır	9	32	0,01	450	14	3,88
		uygulandı	9	26	0,00	543	11	3,05
		uygulanmaktadır	15	23	0,00	609	8	2,22

Tablo 4-2: Basit yapılı sözcüklere ilişkin sıklık analizi bulguları.

No	Sözcük tabanı	Sözcük	Sözcük uzunluğu	Frekans	Frekans %	Derece	Belgeler	Belgeler %
52	art- toplam frekans değeri: 201 farklı form sayısı: 3	artmaktadır	11	99	0,02	106	34	9,42
		artmıştır	9	65	0,01	189	18	4,99
		artar	5	37	0,01	377	20	5,54
53	sapta- toplam frekans değeri: 196 farklı form sayısı: 1	saptanmıştır	12	196	0,04	49	29	8,03
54	durum- toplam frekans değeri: 195 farklı form sayısı: 4	durumdur	8	81	0,01	143	24	6,65
		durumundadır	12	53	0,01	239	16	4,43
		durumdadır	10	33	0,01	434	15	4,16
		durumudur	9	28	0,01	514	10	2,77
55	değiş- toplam frekans değeri: 193 farklı form sayısı: 5	değişmektedir	13	55	0,01	227	19	5,26
		değişmiştir	11	52	0,01	245	15	4,16
		değişir	7	37	0,01	377	20	5,54
		değişebilir	11	27	0,00	525	13	3,60
		değişmez	8	22	0,00	639	8	2,22
56	inan- toplam frekans değeri: 189 farklı form sayısı: 3	inanmaktadır	12	139	0,03	78	14	3,88
		inanmıştır	8	25	0,00	560	7	1,94
		inanmamaktadır	12	25	0,00	560	14	3,88
57	geliştir- toplam frekans değeri: 186 farklı form sayısı: 5	geliştirilmiştir	16	63	0,01	198	25	6,93
		gelişmiştir	11	34	0,01	413	11	3,05
		geliştirdi	10	34	0,01	413	26	7,20
		geliştirilebilir	16	33	0,01	434	13	3,60
		geliştirildi	12	22	0,00	639	18	4,99
58	hazırla- toplam frekans değeri: 185 farklı form sayısı: 4	hazırlanmıştır	14	83	0,02	133	25	6,93
		hazırlandı	10	44	0,01	304	4	1,11
		hazırlamıştır	13	29	0,01	497	10	2,77
		hazırlanacak	12	26	0,00	543	6	1,66
59	iste- toplam frekans değeri: 180	istenmiştir	11	52	0,01	245	18	4,99
		istemektedir	12	34	0,01	413	12	3,32
		istenmektedir	13	32	0,01	450	7	1,94

Tablo 4-2: Basit yapılı sözcüklere ilişkin sıklık analizi bulguları.

No	Sözcük tabanı	Sözcük	Sözcük uzunluğu	Frekans	Frekans %	Derece	Belgeler	Belgeler %
	farklı form sayısı: 5	istiyoruz	9	32	0,01	450	7	1,94
		istemiştir	10	30	0,01	479	10	2,77
60	rastla- toplam frekans değeri: 175 farklı form sayısı: 4	rastlanmaktadır	15	60	0,01	210	13	3,60
		rastlanmamıştır	15	54	0,01	232	16	4,43
		rastlanır	9	27	0,00	525	3	0,83
		rastlanmıştır	13	34	0,01	413	8	2,22
61	gir- toplam frekans değeri: 169 farklı form sayısı: 3	girmiştir	9	75	0,01	157	23	6,37
		girer	5	62	0,01	203	20	5,54
		girmektedir	11	32	0,01	450	12	3,32
62	destekle- toplam frekans değeri: 163 farklı form sayısı: 3	destekler	9	78	0,01	148	33	9,14
		desteklemektedir	16	47	0,01	276	20	5,54
		desteklenmiştir	15	38	0,01	364	15	4,16
63	kazan- toplam frekans değeri: 160 farklı form sayısı: 3	kazanmıştır	11	89	0,02	123	27	7,48
		kazanır	7	37	0,01	377	13	3,60
		kazanmaktadır	13	34	0,01	413	15	4,16
64	kur- toplam frekans değeri: 154 farklı form sayısı: 3	kurulmuştur	11	83	0,02	133	23	6,37
		kurar	5	44	0,01	304	15	4,16
		kurulur	7	27	0,00	525	13	3,60
65	hedefle- toplam frekans değeri:153 farklı form sayısı: 4	hedefler	8	57	0,01	217	21	5,82
		hedeflenmiştir	14	43	0,01	312	22	6,09
		hedeflenmektedir	16	28	0,01	514	12	3,32
		hedeflemektedir	15	25	0,00	560	8	2,22
66	kapsa- toplam frekans değeri: 149 farklı form sayısı: 2	kapsamaktadır	13	93	0,02	116	29	8,03
		kapsar	6	56	0,01	224	15	4,16

Tablo 4-2: Basit yapılı sözcüklere ilişkin sıklık analizi bulguları.

No	Sözcük tabanı	Sözcük	Sözcük uzunluğu	Frekans	Frekans %	Derece	Belgeler	Belgeler %
67	topla- toplam frekans değeri: 148 farklı form sayısı: 2	toplanmıştır	12	111	0,02	94	28	7,76
		toplar	6	37	0,01	377	6	1,66
68	gözle- toplam frekans değeri: 145 farklı form sayısı: 3	gözlenmiştir	12	70	0,01	170	21	5,82
		gözlendi	8	38	0,01	364	14	3,88
		gözlenmektedir	14	37	0,01	377	9	2,49
69	hesapla- toplam frekans değeri: 141 farklı form sayısı: 3	hesaplanmıştır	14	62	0,01	203	26	7,20
		hesaplandı	10	53	0,01	239	2	0,55
		hesaplanmaktadır	16	26	0,00	543	13	3,60
70	nitelik- toplam frekans değeri: 140 farklı form sayısı: 2	niteliktedir	12	101	0,02	101	35	9,70
		niteliğindedir	14	39	0,01	352	16	4,43
71	ile ilgili- toplam frekans değeri: 140 farklı form sayısı: 1	ilgilidir	9	140	0,03	74	38	10,53
72	ayrıl- toplam frekans değeri: 139 farklı form sayısı: 3	ayrılmıştır	11	50	0,01	257	18	4,99
		ayrılır	7	47	0,01	276	17	4,71
		ayrılmaktadır	13	42	0,01	322	15	4,16
73	şeklinde- toplam frekans değeri: 138 farklı form sayısı: 1	şeklindedir	11	138	0,03	80	26	7,20

Tablo 4-2: Basit yapılı sözcüklere ilişkin sıklık analizi bulguları.

No	Sözcük tabanı	Sözcük	Sözcük uzunluğu	Frekans	Frekans %	Derece	Belgeler	Belgeler %
74	bağlı- toplam frekans değeri: 130 farklı form sayısı: 1	bağlıdır	8	130	0,02	86	38	10,53
75	anlat- toplam frekans değeri: 128 farklı form sayısı: 3	anlatır	7	64	0,01	196	14	3,88
		anlatılmaktadır	15	37	0,01	377	10	2,77
		anlatıldı	9	27	0,00	525	1	0,28
76	görün- toplam frekans değeri: 123 farklı form sayısı: 2	görünür	7	73	0,01	161	32	8,86
		görünmektedir	13	50	0,01	257	17	4,71
77	şu- toplam frekans değeri: 123 farklı form sayısı: 2	şunlardır	9	101	0,02	101	17	4,71
		şudur	5	22	0,00	639	8	2,22
78	adlandır- toplam frekans değeri: 120 farklı form sayısı: 3	adlandırılır	12	51	0,01	250	25	6,93
		adlandırılmaktadır	18	35	0,01	401	16	4,43
		adlandırılmıştır	16	34	0,01	413	10	2,77
79	bekle- toplam frekans değeri: 120 farklı form sayısı: 2	beklenmektedir	14	79	0,01	146	30	8,31
		beklenir	8	41	0,01	332	15	4,16
80	kıl- toplam frekans değeri: 113 farklı form sayısı: 3	kılmaktadır	11	66	0,01	186	18	4,99
		kıldı	5	25	0,00	560	2	0,55
		kılmıştır	9	22	0,00	639	10	2,77
81	kaynaklan-	kaynaklanmaktadır	17	82	0,02	136	23	6,37

Tablo 4-2: Basit yapılı sözcüklere ilişkin sıklık analizi bulguları.

No	Sözcük tabanı	Sözcük	Sözcük uzunluğu	Frekans	Frekans %	Derece	Belgeler	Belgeler %
	toplam frekans değeri: 108 farklı form sayısı: 2	kaynaklanır	11	26	0,00	543	10	2,77
82	öner- toplam frekans değeri: 108 farklı form sayısı: 3	önerilmektedir	14	51	0,01	250	18	4,99
		önerilmiştir	12	31	0,01	469	12	3,32
		önermektedir	12	26	0,00	543	11	3,05
83	dayan- toplam frekans değeri: 107 farklı form sayısı: 2	dayanmaktadır	13	71	0,01	166	28	7,76
		dayanır	7	36	0,01	391	15	4,16
84	gibi- toplam frekans değeri: 107 farklı form sayısı: 1	gibidir	7	107	0,02	96	29	8,03
85	sırala- toplam frekans değeri: 105 farklı form sayısı: 3	sıralanabilir	13	50	0,01	257	21	5,82
		sıralanmıştır	13	32	0,01	450	12	3,32
		sıralar	7	23	0,00	609	10	2,77
86	artır- toplam frekans değeri: 104 farklı form sayısı: 3	artırmaktadır	13	45	0,01	291	20	5,54
		arttırmaktadır	14	34	0,01	413	18	4,99
		arttırmıştır	11	25	0,00	560	8	2,22
87	gözlemle- toplam frekans değeri: 104 farklı form sayısı: 2	gözlemlenmiştir	15	72	0,01	164	22	6,09
		gözlemlenmektedir	17	32	0,01	450	11	3,05
88	savun- toplam frekans değeri:97	savunur	7	40	0,01	343	14	3,88
		savunmaktadır	13	32	0,01	450	14	3,88

Tablo 4-2: Basit yapılı sözcüklere ilişkin sıklık analizi bulguları.

No	Sözcük tabanı	Sözcük	Sözcük uzunluğu	Frekans	Frekans %	Derece	Belgeler	Belgeler %
	farklı form sayısı: 3	savunmuştur	11	25	0,00	560	12	3,32
89	yürüt- toplam frekans değeri: 96	yürütülmüştür	13	67	0,01	184	27	7,48
	farklı form sayısı: 2	yürütülmektedir	15	29	0,01	497	14	3,88
90	dönüş- toplam frekans değeri:95	dönüşmüştür	11	66	0,01	186	16	4,43
	farklı form sayısı: 2	dönüşür	7	29	0,01	497	11	3,05
91	düzenle- toplam frekans değeri: 93 farklı form sayısı: 1	düzenlenmiştir	14	93	0,02	116	26	7,20
92	bahset- toplam frekans değeri: 93 farklı form sayısı: 3	bahseder	8	37	0,01	377	14	3,88
		bahsetmektedir	14	31	0,01	469	11	3,05
		bahsedilmektedir	16	25	0,00	560	8	2,22
93	say- toplam frekans değeri: 92	sayılabilir	11	46	0,01	282	18	4,99
	farklı form sayısı: 2	sayılır	7	46	0,01	282	16	4,43
94	tut- toplam frekans değeri: 92	tutulmuştur	11	50	0,01	257	23	6,37
	farklı form sayısı: 2	tutmaktadır	11	42	0,01	322	18	4,99
95	fazla- toplam frekans değeri: 86 farklı form sayısı: 1	fazladır	8	86	0,02	127	22	6,09

Tablo 4-2: Basit yapılı sözcüklere ilişkin sıklık analizi bulguları.

No	Sözcük tabanı	Sözcük	Sözcük uzunluğu	Frekans	Frekans %	Derece	Belgeler	Belgeler %
96	ile ilişkili- toplam frekans değeri: 86 farklı form sayısı: 1	ilişkilidir	11	86	0,02	127	27	7,48
97	açık- toplam frekans değeri: 82 farklı form sayısı: 1	açıktır	7	82	0,02	136	26	7,20
98	yansıt- toplam frekans değeri: 81 farklı form sayısı: 2	yansıtılmaktadır	14	48	0,01	268	15	4,16
		yansıtır	8	33	0,01	434	9	2,49
99	ait- toplam frekans değeri: 81 farklı form sayısı: 1	aittir	6	81	0,01	143	25	6,93
100	şöyle- toplam frekans değeri: 78 farklı form sayısı: 1	şöyledir	8	78	0,01	148	16	4,43
101	düş- toplam frekans değeri: 78 farklı form sayısı: 2	düşmektedir	11	40	0,01	343	15	4,16
		düşmüştür	9	38	0,01	364	10	2,77
102	sor- toplam frekans değeri: 78 farklı form sayısı: 3	sorulmuştur	11	33	0,01	434	11	3,05
		sordu	5	23	0,00	609	3	0,83
		sorar	5	22	0,00	639	7	1,94
103	örnek-	örnektir	8	43	0,01	312	18	4,99

Tablo 4-2: Basit yapılı sözcüklere ilişkin sıklık analizi bulguları.

No	Sözcük tabanı	Sözcük	Sözcük uzunluğu	Frekans	Frekans %	Derece	Belgeler	Belgeler %
	toplam frekans değeri: 77 farklı form sayısı: 2	örneğidir	9	34	0,01	413	6	1,66
104	değiştir- toplam frekans değeri: 76 farklı form sayısı: 3	değiştirir	10	29	0,01	497	10	2,77
		değiştirilmiş	13	24	0,00	586	9	2,49
		değiştirmiştir	14	23	0,00	609	14	3,88
105	seç- toplam frekans değeri: 76 farklı form sayısı: 1	seçilmiştir	11	76	0,01	154	32	8,86
106	barındır- toplam frekans değeri: 75 farklı form sayısı: 2	barındırmaktadır	16	43	0,01	312	20	5,54
		barındırır	10	32	0,01	450	8	2,22
107	geçerli- toplam frekans değeri: 74 farklı form sayısı: 1	geçerlidir	10	74	0,01	159	26	7,20
108	uygun- toplam frekans değeri: 74 farklı form sayısı: 1	uygundur	8	74	0,01	159	19	5,26
109	karşıla- toplam frekans değeri: 73 farklı form sayısı: 3	karşılanmıştır	14	28	0,01	514	9	2,49
		karşılanır	10	23	0,00	609	3	0,83
		karşılamaktadır	15	22	0,00	639	6	1,66
110	öngör- toplam frekans değeri: 73 farklı form sayısı: 3	öngörülmüştür	13	38	0,01	364	13	3,60

Tablo 4-2: Basit yapılı sözcüklere ilişkin sıklık analizi bulguları.

No	Sözcük tabanı	Sözcük	Sözcük uzunluğu	Frekans	Frekans %	Derece	Belgeler	Belgeler %
	toplam frekans değeri:72 farklı form sayısı: 2	öngörülmektedir	15	34	0,01	413	15	4,16
111	süreç- toplam frekans değeri: 70 farklı form sayısı: 2	süreçtir	8	43	0,01	312	20	5,54
		sürecidir	9	27	0,00	525	11	3,05
112	git- toplam frekans değeri: 68 farklı form sayısı: 2	gitmiştir	9	34	0,01	413	15	4,16
		gitti	5	34	0,01	413	4	1,11
113	yöntem- toplam frekans değeri: 67 farklı form sayısı: 2	yöntemidir	10	34	0,01	413	17	4,71
		yöntemdir	9	33	0,01	434	14	3,88
114	farklı- toplam frekans değeri: 67 farklı form sayısı: 1	farklıdır	9	67	0,01	184	25	6,93
115	yayımla- toplam frekans değeri: 66 farklı form sayısı: 2	yayımlanmıştır	14	42	0,01	322	9	2,49
		yayımlandı	10	24	0,00	586	21	5,82
116	araştır- toplam frekans değeri: 65 farklı form sayısı: 1	araştırılmıştır	15	65	0,01	189	27	7,48
117	yararlan- toplam frekans değeri: 65	yararlanılmıştır	16	65	0,01	189	20	5,54

Tablo 4-2: Basit yapılı sözcüklere ilişkin sıklık analizi bulguları.

No	Sözcük tabanı	Sözcük	Sözcük uzunluğu	Frekans	Frekans %	Derece	Belgeler	Belgeler %
	farklı form sayısı: 1							
118	engelle- toplam frekans değeri: 63 farklı form sayısı: 1	engeller	8	63	0,01	198	19	5,26
119	araç- toplam frekans değeri: 62 farklı form sayısı: 2	aracıdır	8	32	0,01	450	11	3,05
		araçtır	7	30	0,01	479	12	3,32
120	gerçek- toplam frekans değeri: 61 farklı form sayısı: 1	gerçektir	9	61	0,01	208	18	4,99
121	yüksek- toplam frekans değeri: 61 farklı form sayısı: 1	yüksektir	9	61	0,01	208	24	6,65
122	yarat- toplam frekans değeri: 61 farklı form sayısı: 2	yaratmaktadır	13	36	0,01	391	19	5,26
		yaratmıştır	11	25	0,00	560	9	2,49
123	doğur- toplam frekans değeri: 61 farklı form sayısı: 2	doğurur	7	33	0,01	434	14	3,88
		doğurmaktadır	13	28	0,01	514	14	3,88
124	tanı-	tanır	5	35	0,01	401	8	2,22

Tablo 4-2: Basit yapıli sözcüklere ilişkin sıklık analizi bulguları.

No	Sözcük tabanı	Sözcük	Sözcük uzunluğu	Frekans	Frekans %	Derece	Belgeler	Belgeler %
	toplam frekans değeri:61 farklı form sayısı: 2	tanımaktadır	12	26	0,00	543	9	2,49
125	yayınla- toplam frekans değeri: 60 farklı form sayısı: 2	yayınlanmıştır	14	36	0,01	391	10	2,77
		yayınlandı	10	24	0,00	586	6	1,66
126	meyilli- toplam frekans değeri: 60 farklı form sayısı: 1	meyillidir	11	60	0,01	210	18	4,99
127	alan- toplam frekans değeri: 59 farklı form sayısı: 2	alanıdır	8	32	0,01	450	12	3,32
		alandır	7	27	0,00	525	7	1,94
128	kanıtla- toplam frekans değeri: 57 farklı form sayısı: 1	kanıtlar	8	57	0,01	217	18	4,99
129	gösterge- toplam frekans değeri: 55 farklı form sayısı: 1	göstergesidir	13	55	0,01	227	17	4,71
130	zor- toplam frekans değeri: 55 farklı form sayısı: 1	zordur	6	55	0,01	227	26	7,20
131	arasında- toplam frekans değeri:54	arasındadır	11	54	0,01	232	17	4,71

Tablo 4-2: Basit yapılı sözcüklere ilişkin sıklık analizi bulguları.

No	Sözcük tabanı	Sözcük	Sözcük uzunluğu	Frekans	Frekans %	Derece	Belgeler	Belgeler %
	farklı form sayısı: 1							
132	büyük- toplam frekans değeri:52 farklı form sayısı: 1	büyüktür	8	52	0,01	245	13	3,60
133	etkili- toplam frekans değeri: 51 farklı form sayısı: 1	etkilidir	9	51	0,01	250	14	3,88
134	koru- toplam frekans değeri: 51 farklı form sayısı: 2	korunmuştur	11	29	0,01	497	3	0,83
		korumaktadır	12	22	0,00	639	8	2,22
135	izle- toplam frekans değeri: 51 farklı form sayısı: 1	izlenmektedir	13	51	0,01	250	13	3,60
136	adı- toplam frekans değeri: 48 farklı form sayısı: 1	adıdır	6	48	0,01	268	7	1,94
137	bu- toplam frekans değeri: 48 farklı form sayısı: 1	budur	5	48	0,01	268	15	4,16
138	düşük- toplam frekans değeri: 48	düşüktür	8	48	0,01	268	21	5,82

Tablo 4-2: Basit yapılı sözcüklere ilişkin sıklık analizi bulguları.

No	Sözcük tabanı	Sözcük	Sözcük uzunluğu	Frekans	Frekans %	Derece	Belgeler	Belgeler %
	farklı form sayısı: 1							
139	ekle- toplam frekans değeri: 45 farklı form sayısı: 1	eklenmiştir	11	45	0,01	291	15	4,16
140	azal- toplam frekans değeri: 45 farklı form sayısı: 23	azalmıştır	10	23	0,00	609	7	1,94
		azalmaktadır	12	22	0,00	639	10	2,77
141	konu- toplam frekans değeri: 45 farklı form sayısı: 1	konudur	7	45	0,01	291	20	5,54
142	sınırlı- toplam frekans değeri: 44 farklı form sayısı: 1	sınırlıdır	10	44	0,01	304	27	7,48
143	bağla- toplam frekans değeri: 43 farklı form sayısı: 1	bağlar	6	43	0,01	312	13	3,60
144	yükümlü- toplam frekans değeri: 43 farklı form sayısı: 1	yükümlüdür	10	43	0,01	312	8	2,22

Tablo 4-2: Basit yapıli sözcöklere ilişkin sıklık analizi bulguları.

No	Sözcük tabanı	Sözcük	Sözcük uzunluğu	Frekans	Frekans %	Derece	Belgeler	Belgeler %
145	kavram- toplam frekans değeri: 42 farklı form sayısı: 1	kavramdır	9	42	0,01	322	19	5,26
146	var- toplam frekans değeri: 41 farklı form sayısı: 1	varılmıştır	11	41	0,01	332	20	5,54
147	kaydet- toplam frekans değeri: 40 farklı form sayısı: 1	kaydedilmiştir	14	40	0,01	343	13	3,60
148	anlamında- toplam frekans değeri: 39 farklı form sayısı: 1	anlamındadır	12	39	0,01	352	3	0,83
149	geçir- toplam frekans değeri: 39 farklı form sayısı: 1	geçirilmiştir	13	39	0,01	352	29	8,03
150	zorunda- toplam frekans değeri: 39 farklı form sayısı: 1	zorundadır	10	39	0,01	352	27	7,48
151	faydalan- toplam frekans değeri: 38 farklı form sayısı: 1	faydalanılmıştır	16	38	0,01	364	13	3,60

Tablo 4-2: Basit yapıli sözcüklere ilişkin sıklık analizi bulguları.

No	Sözcük tabanı	Sözcük	Sözcük uzunluğu	Frekans	Frekans %	Derece	Belgeler	Belgeler %
152	benimse- toplam frekans değeri:37 farklı form sayısı: 1	benimsenmiştir	14	37	0,01	377	14	3,88
153	üret- toplam frekans değeri: 37 farklı form sayısı: 1	üretilmiştir	12	37	0,01	377	20	5,54
154	yönünde- toplam frekans değeri: 37 farklı form sayısı: 1	yönündedir	10	37	0,01	377	13	3,60
155	yorumla- toplam frekans değeri: 37 farklı form sayısı: 1	yorumlanmıştır	14	37	0,01	377	12	3,32
156	sınıfla- toplam frekans değeri: 36 farklı form sayısı: 1	sınıflandırılmıştır	19	36	0,01	391	10	2,77
157	sonuç- toplam frekans değeri: 36 farklı form sayısı: 1	sonucudur	9	36	0,01	391	14	3,88
158	aktar- toplam frekans değeri: 35 farklı form sayısı: 1	aktarılmıştır	13	35	0,01	401	9	2,49

Tablo 4-2: Basit yapılı sözcüklere ilişkin sıklık analizi bulguları.

No	Sözcük tabanı	Sözcük	Sözcük uzunluğu	Frekans	Frekans %	Derece	Belgeler	Belgeler %
159	az- toplam frekans değeri: 35 farklı form sayısı: 1	azdır	5	35	0,01	401	13	3,60
160	aynı- toplam frekans değeri: 34 farklı form sayısı: 1	ayındır	7	34	0,01	413	9	2,49
161	karşılaştı- toplam frekans değeri: 34 farklı form sayısı: 1	karşılaştırılmıştır	19	34	0,01	413	10	2,77
162	konum- toplam frekans değeri:33 farklı form sayısı: 1	konumundadır	12	33	0,01	434	12	3,32
163	yönelik- toplam frekans değeri: 33 farklı form sayısı: 1	yöneliktir	10	33	0,01	434	17	4,71
164	onayla- toplam frekans değeri: 31 farklı form sayısı: 1	onaylanmıştır	13	31	0,01	469	5	1,39
165	örtüş- toplam frekans değeri: 31 farklı form sayısı: 1	örtüşmektedir	13	31	0,01	469	8	2,22

Tablo 4-2: Basit yapılı sözcüklere ilişkin sıklık analizi bulguları.

No	Sözcük tabanı	Sözcük	Sözcük uzunluğu	Frekans	Frekans %	Derece	Belgeler	Belgeler %
166	altında- toplam frekans değeri: 30 farklı form sayısı: 1	altındadır	10	30	0,01	479	11	3,05
167	ara- toplam frekans değeri: 30 farklı form sayısı: 1	aranmıştır	10	30	0,01	479	13	3,60
168	değin- toplam frekans değeri: 30 farklı form sayısı: 1	değnilmiştir	13	30	0,01	479	9	2,49
169	ibaret- toplam frekans değeri: 30 farklı form sayısı: 1	ibarettir	9	30	0,01	479	9	2,49
170	anamlı- toplam frekans değeri: 29 farklı form sayısı: 1	anamlıdır	10	29	0,01	497	12	3,32
171	başvur- toplam frekans değeri: 29 farklı form sayısı: 1	başvurulmuştur	14	29	0,01	497	13	3,60
172	lazım- toplam frekans değeri: 29 farklı form sayısı: 1	lazımdır	8	29	0,01	497	5	1,39

Tablo 4-2: Basit yapılı sözcüklere ilişkin sıklık analizi bulguları.

No	Sözcük tabanı	Sözcük	Sözcük uzunluğu	Frekans	Frekans %	Derece	Belgeler	Belgeler %
173	at- toplam frekans değeri: 28 farklı form sayısı: 1	atılmıştır	10	28	0,01	514	13	3,60
174	birik- toplam frekans değeri: 27 farklı form sayısı: 1	birikiyor	9	27	0,00	525	2	0,55
175	içerisinde- toplam frekans değeri: 27 farklı form sayısı: 1	içerisindedir	13	27	0,00	525	12	3,32
176	planla- toplam frekans değeri: 27 farklı form sayısı: 1	planlandı	9	27	0,00	525	1	0,28
177	unsur- toplam frekans değeri: 27 farklı form sayısı: 1	unsurdur	8	27	0,00	525	11	3,05
178	ürün- toplam frekans değeri: 27 farklı form sayısı: 1	ürünüdür	8	27	0,00	525	11	3,05
179	yansı- toplam frekans değeri: 27 farklı form sayısı: 1	yansımıştır	11	27	0,00	525	8	2,22

Tablo 4-2: Basit yapılı sözcüklere ilişkin sıklık analizi bulguları.

No	Sözcük tabanı	Sözcük	Sözcük uzunluğu	Frekans	Frekans %	Derece	Belgeler	Belgeler %
180	düşündür- toplam frekans değeri: 27 farklı form sayısı: 1	düşündürmektedir	16	27	0,00	525	9	2,49
181	anla- toplam frekans değeri: 26 farklı form sayısı: 1	anlar	5	26	0,00	543	4	1,11
182	odaklan- toplam frekans değeri: 26 farklı form sayısı: 1	odaklanmaktadır	13	26	0,00	543	6	1,66
183	sürdür- toplam frekans değeri: 26 farklı form sayısı: 1	sürdürmektedir	14	26	0,00	543	9	2,49
184	ayır- toplam frekans değeri: 25 farklı form sayısı: 1	ayırmıştır	10	25	0,00	560	3	0,83
185	düzy- toplam frekans değeri: 25 farklı form sayısı: 1	düzydedir	10	25	0,00	560	10	2,77
186	husus- toplam frekans değeri: 25 farklı form sayısı: 1	hususur	8	25	0,00	560	11	3,05

Tablo 4-2: Basit yapılı sözcüklere ilişkin sıklık analizi bulguları.

No	Sözcük tabanı	Sözcük	Sözcük uzunluğu	Frekans	Frekans %	Derece	Belgeler	Belgeler %
187	keşfet- toplam frekans değeri: 25 farklı form sayısı: 1	keşfetti	8	25	0,00	560	21	5,82
188	kayıtlı- toplam frekans değeri: 24 farklı form sayısı: 1	kayıtlıdır	10	24	0,00	586	4	1,11
189	unut- toplam frekans değeri: 24 farklı form sayısı: 1	unutulmamalıdır	15	24	0,00	586	14	3,88
190	yaklaşım- toplam frekans değeri: 24 farklı form sayısı: 1	yaklaşımdır	11	24	0,00	586	13	3,60
191	yüksel- toplam frekans değeri: 24 farklı form sayısı: 1	yükselmiştir	12	24	0,00	586	10	2,77
192	derle- toplam frekans değeri: 23 farklı form sayısı: 1	derlenmiştir	9	23	0,00	609	3	0,83
193	kaynak- toplam frekans değeri: 23 farklı form sayısı: 1	kaynaktır	9	23	0,00	609	9	2,49

Tablo 4-2: Basit yapılı sözcüklere ilişkin sıklık analizi bulguları.

No	Sözcük tabanı	Sözcük	Sözcük uzunluğu	Frekans	Frekans %	Derece	Belgeler	Belgeler %
194	konus- toplam frekans değeri: 23 farklı form sayısı: 1	konusur	7	23	0,00	609	5	1,39
195	öğren- toplam frekans değeri: 23 farklı form sayısı: 1	öğrenir	7	23	0,00	609	8	2,22
196	ölç- toplam frekans değeri: 23 farklı form sayısı: 1	ölçüldü	7	23	0,00	609	9	2,49
197	şikayeçi- toplam frekans değeri:23 farklı form sayısı: 1	şikayetçidir	10	23	0,00	609	7	1,94
198	yayıl- toplam frekans değeri: 23 farklı form sayısı: 1	yayılmıştır	11	23	0,00	609	6	1,66
199	bağlantılı- toplam frekans değeri: 22 farklı form sayısı: 1	bağlantılıdır	13	22	0,00	639	9	2,49
200	doğ- toplam frekans değeri: 22 farklı form sayısı: 1	doğar	5	22	0,00	639	9	2,49

Tablo 4-2: Basit yapılı sözcüklere ilişkin sıklık analizi bulguları.

No	Sözcük tabanı	Sözcük	Sözcük uzunluğu	Frekans	Frekans %	Derece	Belgeler	Belgeler %
201	doğru- toplam frekans değeri: 22 farklı form sayısı: 1	doğrudur	8	22	0,00	639	6	1,66
202	eğilimde- toplam frekans değeri: 22 farklı form sayısı: 1	eğilimindedir	13	22	0,00	639	6	1,66
203	eşit- toplam frekans değeri: 22 farklı form sayısı: 1	eşittir	7	22	0,00	639	14	3,88
204	katıl- toplam frekans değeri: 22 farklı form sayısı: 1	katılmıştır	11	22	0,00	639	9	2,49
205	kolay- toplam frekans değeri: 22 farklı form sayısı: 1	kolaydır	8	22	0,00	639	8	2,22
206	örneklendir- toplam frekans değeri: 22 farklı form sayısı: 1	örneklendirilmiştir	19	22	0,00	639	2	0,55
207	şart- toplam frekans değeri: 22 farklı form sayısı: 1	şarttır	7	22	0,00	639	7	1,94
208	tamamla- toplam frekans değeri: 22	tamamlanmıştır	11	22	0,00	639	11	3,05

Tablo 4-2: Basit yapılı sözcüklere ilişkin sıklık analizi bulguları.

No	Sözcük tabanı	Sözcük	Sözcük uzunluğu	Frekans	Frekans %	Derece	Belgeler	Belgeler %
	farklı form sayısı: 1							
209	tartış- toplam frekans değeri: 22 farklı form sayısı: 1	tartışılmıştır	14	22	0,00	639	11	3,05
210	zorunlu- toplam frekans değeri: 22 farklı form sayısı: 1	zorunludur	10	22	0,00	639	12	3,32

Yukarıda paylaşılan tablonun ilk sütununda sıra numarası, ikinci sütunda sözcüğün tabanı, toplam frekans değeri ve belirlenen farklı form sayısı, üçüncü sütunda sözcüğün farklı kullanımları, dördüncü sütunda sözcük uzunluğu, beşinci sütunda sözcüğün farklı kullanımlarının frekans değerleri, altıncı sütunda bu frekans değerlerinin yüzdelik gösterimi, yedinci sütunda sözcüğün kaç farklı belgede yer aldığı ve son sütunda ise sözcüğün yer aldığı belgelerin oransal değeri paylaşılmıştır.

4.1.1.2. Akademik Metinlerde En Sık Kullanılan Eş dizimli Sözcüklerin Belirlenmesine İlişkin Bulgular

Sözcük frekansı çalışmasının ikinci aşamasında ise eş dizimli sözcüklere odaklanılmıştır. Akademik metinlerde en sık kullanılan eş dizimli sözcüklerin belirlenmesi için şu aşamalar takip edilmiştir:

1. 892 akademik metinden oluşan dosyalar MAXQDA 2022 yazılımında yer alan MaxDictio eklentisi ile analiz edilmiştir. Bu analizde minimum tekrar oranı “4” olarak belirlenmiş ve birleştirmede yer alan sözcüklerden birinin en az “3” karakterden oluşması istenmiştir. Buna ek olarak en az “2” ve en fazla “4” sözcükten oluşan öbeklerin taranması şeklinde filtreleme uygulanmıştır.

2. Belirtilen şekilde gerçekleştirilen sözcük frekansı analizi sonucunda, 3650 eş dizimli sözcük yapısına ulaşılmıştır.
3. Çalışma kapsamında çekimlenen sözcük gruplarına odaklanıldığı için çekimli olmayan diğer tüm söz öbekleri ve yabancı dildeki sözcük grupları listeden çıkarılmıştır. Bu eleme sonucunda eş dizimli sözcük sayısının 292 olduğu anlaşılmıştır.

Tablo 4-3: Eş dizimli sözcüklere ilişkin sıklık analizi arama sonuçları.

Sözcük kombinasyonu	Sözcükler	Frekans	%	Derece	Belgeler	Belgeler %
◆ yer verilmiştir	2	203	5.56	1	43	11.91
◆ ele alınmıştır	2	159	4.36	2	41	11.36
◆ yer alır	2	142	3.89	3	27	7.48
◆ yer almıştır	2	101	2.77	4	28	7.76
◆ söz aldı	2	58	1.59	5	1	0.28
◆ yol açmaktadır	2	49	1.34	6	13	3.60
◆ yol açmıştır	2	46	1.26	7	22	6.09
◆ yol açar	2	42	1.15	8	21	5.82
◆ rol oynamaktadır	2	37	1.01	9	14	3.88
◆ ele alınacaktır	2	35	0.96	10	16	4.43
◆ ele alınmaktadır	2	34	0.93	11	11	3.05
◆ öne çıkmaktadır	2	34	0.93	11	16	4.43
◆ yer vermiştir	2	29	0.79	13	13	3.60
◆ yer verilmemiştir	2	26	0.71	14	6	1.66
◆ ele almıştır	2	25	0.68	15	11	3.05
◆ yer verilmektedir	2	22	0.60	16	8	2.22
◆ onam alınmıştır	2	20	0.55	17	4	1.11
◆ ele alınmalıdır	2	19	0.52	18	9	2.49
◆ yer tutmaktadır	2	19	0.52	18	7	1.94
◆ yer verir	2	19	0.52	18	4	1.11
◆ ele alır	2	18	0.49	21	7	1.94
◆ yer verilir	2	18	0.49	21	4	1.11
◆ yer aldı	2	17	0.47	23	8	2.22
◆ yer bulmuştur	2	17	0.47	23	8	2.22
◆ yol açabilir	2	17	0.47	23	14	3.88
◆ yol açıyor	2	15	0.41	26	13	3.60
◆ yol açtı	2	15	0.41	26	11	3.05
◆ yer verilmelidir	2	14	0.38	28	6	1.66
◆ ele alınır	2	13	0.36	29	6	1.66

4. Yapılan analizlerde aynı sözcük tabanında türetilen eş dizimli sözcüklerin ve farklı sözcük grubu olarak kabul edildiği anlaşılmıştır. Bu nedenle, araştırmacı tarafından sınıflandırma yapıp elde edilen veriler yeniden düzenlemiştir. Bu düzenleme sonucunda analiz edilen metinler çerçevesinde akademik metinlerde en sık kullanılan çekimli birleşik yapılar ortaya çıkarılmıştır ve 59 eş dizimli sözcüğe ulaşılmıştır.

Tablo 4-4: Eş dizimli sözcüklere ilişkin sıklık analizi bulguları.

No	Sözcük Tabanı	Eş dizimli Sözcük	Sözcükler	Frekans	Frekans %	Derece	Belgeler	Belgeler %
1	yer ver- toplam frekans değeri: 375 farklı form sayısı: 13	yer verilmiştir	2	203	2,92	1	43	11,91
		yer vermiştir	2	29	0,42	21	13	3,60
		yer verilmemiştir	2	26	0,37	22	6	1,66
		yer verilmektedir	2	22	0,32	26	8	2,22
		yer verir	2	19	0,27	33	4	1,11
		yer verilir	2	18	0,26	36	4	1,11
		yer verilmelidir	2	14	0,20	52	6	1,66
		yer vermektedir	2	11	0,16	63	5	1,39
		yer verildi	2	10	0,14	68	2	0,55
		yer verilebilir	2	7	0,10	113	3	0,83
		yer verilecektir	2	6	0,09	143	5	1,39
		yer verilmemiş	2	6	0,09	143	3	0,83
		yer verilmiyor	2	4	0,06	242	2	0,55
2	ele al- toplam frekans değeri: 356 farklı form sayısı: 15	ele alınmıştır	2	159	2,29	2	41	11,36
		ele alınacaktır	2	35	0,50	14	16	4,43
		ele alınmaktadır	2	34	0,49	16	11	3,05
		ele almıştır	2	25	0,36	24	11	3,05
		ele alınmalıdır	2	19	0,27	33	9	2,49
		ele alır	2	18	0,26	36	7	1,94
		ele alınır	2	13	0,19	55	6	1,66
		ele almışlardır	2	12	0,17	59	8	2,22
		ele alınabilir	2	10	0,14	68	6	1,66
		ele alınmıştır	3	7	0,10	113	1	0,28
		ele alınmamıştır	2	6	0,09	143	5	1,39
		ele alalım	2	5	0,07	183	3	0,83

Tablo 4-4: Eş dizimli sözcüklere ilişkin sıklık analizi bulguları.

No	Sözcük Tabanı	Eş dizimli Sözcük	Sözcükler	Frekans	Frekans %	Derece	Belgeler	Belgeler %
		ele alındı	2	5	0,07	183	4	1,11
		ele alınabilmektedir	2	4	0,06	242	2	0,55
		ele alınmasıdır	2	4	0,06	242	3	0,83
3	yer al- toplam frekans değeri: 348 farklı form sayısı: 15	yer alır	2	142	2,04	3	27	7,48
		yer almıştır	2	101	1,45	4	28	7,76
		yer aldı	2	17	0,24	43	8	2,22
		yer alabilir	2	13	0,19	55	3	0,83
		yer almalıdır	2	12	0,17	59	6	1,66
		yer almıştı	2	9	0,13	77	2	0,55
		yer alıyordu	2	8	0,12	91	6	1,66
		yer almaktaydı	2	8	0,12	91	4	1,11
		yer almamıştır	2	8	0,12	91	2	0,55
		yer alabilmektedir	2	7	0,10	113	4	1,11
		yer alırlar	2	5	0,07	183	4	1,11
		yer almakla	2	5	0,07	183	4	1,11
		yer almaktadırlar	2	5	0,07	183	4	1,11
		yer almasıdır	2	4	0,06	242	4	1,11
		yer almışlardır	2	4	0,06	242	2	0,55
4	yol aç- toplam frekans değeri: 229 farklı form sayısı: 12	yol açmaktadır	2	49	0,71	8	13	3,60
		yol açmıştır	2	46	0,66	10	22	6,09
		yol açar	2	42	0,60	11	21	5,82
		yol açabilir	2	17	0,24	43	14	3,88
		yol açıyor	2	15	0,22	50	13	3,60
		yol açtı	2	15	0,22	50	11	3,05
		yol açacaktır	2	12	0,17	59	8	2,22

Tablo 4-4: Eş dizimli sözcüklere ilişkin sıklık analizi bulguları.

No	Sözcük Tabanı	Eş dizimli Sözcük	Sözcükle r	Frekans	Frekans %	Derece	Belgeler	Belgeler %
		yol açabiliyor	2	10	0,14	68	7	1,94
		yol açabilmektedir	2	7	0,10	113	6	1,66
		yol açar	3	6	0,09	143	2	0,55
		yol açabilecektir	2	5	0,07	183	5	1,39
		yol açmakta	2	5	0,07	183	3	0,83
5	üzerinde dur- toplam frekans değeri: 83 farklı form sayısı: 2	üzerinde durulmuştur	11	54	0.01	232	16	4.43
		üzerinde durulacaktır	12	29	0.01	497	6	1.66
6	rol oyna- toplam frekans değeri: 59 farklı form sayısı: 5	rol oynamaktadır	2	37	0,53	12	14	3,88
		rol oynuyor	2	9	0,13	77	8	2,22
		rol oynayacaktır	2	5	0,07	183	4	1,11
		rol oynamış	2	4	0,06	242	4	1,11
		rol oynamışlardır	2	4	0,06	242	3	0,83
7	yardımcı ol- toplam frekans değeri: 53 farklı form sayısı: 1	yardımcı olmaktadır	2	53	0,76	7	18	4,99
8	öner çıkar- toplam frekans değeri: 45 farklı form sayısı: 3	öne çıkmaktadır	2	34	0,49	16	16	4,43
		öne çıkarılmıştır	2	7	0,10	113	5	1,39
		öne çıkarmaktadır	2	4	0,06	242	3	0,83
9	onay al- toplam frekans değeri: 34 farklı form sayısı: 3	onay alınmıştır	2	20	0,29	31	4	1,11
		onay alınmıştır	2	9	0,13	77	4	1,11
		onay alındı	2	5	0,07	183	1	0,28
10	adı veril- toplam frekans değeri: 29	adı verildi	2	10	0,14	68	8	2,22
		adı verilir	2	7	0,10	113	5	1,39

Tablo 4-4: Eş dizimli sözcüklere ilişkin sıklık analizi bulguları.

No	Sözcük Tabanı	Eş dizimli Sözcük	Sözcükler	Frekans	Frekans %	Derece	Belgeler	Belgeler %
	farklı form sayısı: 4	adı verilmektedir	2	6	0,09	143	3	0,83
		adı verilmiştir	2	6	0,09	143	5	1,39
11	teşvik et- toplam frekans değeri: 29 farklı form sayısı: 1	teşvik etmektedir.	2	29	0.01	497	11	03.05
12	önlem al- toplam frekans değeri: 27 farklı form sayısı: 1	önlem alınmıştır	11	27	0.00	525	14	3.88
13	öner sür- toplam frekans değeri: 23 farklı form sayısı: 4	öne sürmektedir	2	6	0,09	143	6	1,66
		öne sürülmektedir	2	6	0,09	143	6	1,66
		öne sürüyor	2	6	0,09	143	6	1,66
		öne sürdü	2	5	0,07	183	4	1,11
14	sebepl ol- toplam frekans değeri: 22 farklı form sayısı: 3	sebepl olabilir	3	9	0,13	77	4	1,11
		sebepl olmaktadır	2	8	0,12	91	2	0,55
		sebepl olmuştur	2	5	0,07	183	1	0,28
15	neden ol- toplam frekans değeri: 19 farklı form sayısı: 3	nedeni olabilir	2	10	0,14	68	5	1,39
		neden olmaktadır	3	5	0,07	183	1	0,28
		neden olmuştur	3	4	0,06	242	1	0,28
16	yer tut- toplam frekans değeri: 19 farklı form sayısı: 1	yer tutmaktadır	2	19	0,27	33	7	1,94
17	yer bul- toplam frekans değeri: 17	yer bulmuştur	2	17	0,24	43	8	2,22

Tablo 4-4: Eş dizimli sözcüklere ilişkin sıklık analizi bulguları.

No	Sözcük Tabanı	Eş dizimli Sözcük	Sözcükler	Frekans	Frekans %	Derece	Belgeler	Belgeler %
	farklı form sayısı: 1							
18	katkıda bulun- toplam frekans değeri: 12	katkıda bulunmuştur	2	6	0,09	143	1	0,28
	farklı form sayısı: 2	katkıda bulunur	2	6	0,09	143	1	0,28
19	akla getir- toplam frekans değeri: 12 farklı form sayısı: 1	akla getirmektedir	2	12	0,17	59	5	1,39
20	yer edin- toplam frekans değeri: 11	yer edinmiştir	2	7	0,10	113	5	1,39
	farklı form sayısı: 2	yer edinir	2	4	0,06	242	1	0,28
21	açıklama yap- toplam frekans değeri: 10	açıklamayı yapmıştır	2	5	0,07	183	1	0,28
	farklı form sayısı: 2	açıklamayı yapmıştır	3	5	0,07	183	1	0,28
22	izin ver- toplam frekans değeri: 10	izni verilmiştir	2	6	0,09	143	4	1,11
	farklı form sayısı: 2	izin verilmektedir	2	4	0,06	242	3	0,83
23	öngörüde bulun- toplam frekans değeri: 10	öngörüde bulunulmuştur	2	5	0,07	183	1	0,28
	farklı form sayısı: 2	öngörüde bulunabilmektedir	2	5	0,07	183	1	0,28
24	akla gel- toplam frekans değeri: 9 farklı form sayısı: 1	akla gelmektedir	2	9	0,13	77	8	2,22

Tablo 4-4: Eş dizimli sözcüklere ilişkin sıklık analizi bulguları.

No	Sözcük Tabanı	Eş dizimli Sözcük	Sözcükle r	Frekans	Frekans %	Derece	Belgeler	Belgeler %
25	kesintiye uğrat- toplam frekans değeri: 9 farklı form sayısı: 1	kesintiye uğratmıştır	2	9	0,13	77	1	0,28
26	imza at- toplam frekans değeri: 9 farklı form sayısı: 2	imza attı	2	5	0,07	183	5	1,39
		imza atmıştır	2	4	0,06	242	1	0,28
27	ara ver- toplam frekans değeri: 9 farklı form sayısı: 1	ara verilmiştir	2	9	0,13	77	1	0,28
28	rol üstlen- toplam frekans değeri: 8 farklı form sayısı: 1	rol üstlenmektedir	2	8	0,12	91	6	1,66
29	yargıda bulun- toplam frekans değeri: 8 farklı form sayısı: 1	yargılarda bulunmuşlardır	2	8	0,12	91	1	0,28
30	ön planda- toplam frekans değeri: 7 farklı form sayısı: 1	ön plandadır	2	7	0,10	113	4	1,11
31	aza indir- toplam frekans değeri: 6 farklı form sayısı: 1	aza indirmelidirler	2	6	0,09	143	1	0,28

Tablo 4-4: Eş dizimli sözcüklere ilişkin sıklık analizi bulguları.

No	Sözcük Tabanı	Eş dizimli Sözcük	Sözcükle r	Frekans	Frekans %	Derece	Belgeler	Belgeler %
32	hız kazan- toplam frekans değeri: 6 farklı form sayısı: 1	hız kazanmıştır	2	6	0,09	143	6	1,66
33	ivme kazan- toplam frekans değeri: 6 farklı form sayısı: 1	ivme kazanmıştır	2	6	0,09	143	4	1,11
34	dikkat et- toplam frekans değeri: 6 farklı form sayısı: 1	dikkat edilmelidir	2	6	0,09	143	1	0,28
35	yaş aralığı- toplam frekans değeri: 6 farklı form sayısı: 1	yaş aralığıdır	2	6	0,09	143	1	0,28
36	rol al- toplam frekans değeri: 5 farklı form sayısı: 1	rol alır	2	5	0,07	183	5	1,39
37	hesap yap- toplam frekans değeri: 5 farklı form sayısı: 1	hesaplamaları yapılmıştır	2	5	0,07	183	3	0,83
38	iç içe- toplam frekans değeri: 5 farklı form sayısı: 1	iç içedir	2	5	0,07	183	4	1,11

Tablo 4-4: Eş dizimli sözcüklere ilişkin sıklık analizi bulguları.

No	Sözcük Tabanı	Eş dizimli Sözcük	Sözcükle r	Frekans	Frekans %	Derece	Belgeler	Belgeler %
39	sebepleri arasında- toplam frekans değeri: 5 farklı form sayısı: 1	sebepleri arasındadır	2	5	0,07	183	1	0,28
40	engel ol- toplam frekans değeri: 5 farklı form sayısı: 1	engel olmalıdır	2	5	0,07	183	1	0,28
41	yorum yap- toplam frekans değeri: 5 farklı form sayısı: 1	yorumları yapmışlardır	3	5	0,07	183	1	0,28
42	zorluk çek- toplam frekans değeri: 5 farklı form sayısı: 1	zorluk çekmektedir	2	5	0,07	183	1	0,28
43	yaygınlık kazan- toplam frekans değeri: 5 farklı form sayısı: 1	yaygınlık kazanmıştır	2	5	0,07	183	3	0,83
44	arz et- toplam frekans değeri: 5 farklı form sayısı: 1	arz etmemektedir	2	5	0,07	183	5	1,39
45	baz al- toplam frekans değeri: 5 farklı form sayısı: 1	baz alınmıştır	2	5	0,07	183	2	0,55

Tablo 4-4: Eş dizimli sözcüklere ilişkin sıklık analizi bulguları.

No	Sözcük Tabanı	Eş dizimli Sözcük	Sözcükler	Frekans	Frekans %	Derece	Belgeler	Belgeler %
46	ile baş et- toplam frekans değeri: 5 farklı form sayısı: 1	ile baş edememektedir	2	5	0,07	183	3	0,83
47	kanaatine var- toplam frekans değeri: 5 farklı form sayısı: 1	kanaatine varılmıştır	2	5	0,07	183	3	0,83
48	yük getir- toplam frekans değeri: 5 farklı form sayısı: 1	yük getirmektedir	2	5	0,07	183	1	0,28
49	kriter getir- toplam frekans değeri: 5 farklı form sayısı: 1	kriterleri getirilebilir	2	5	0,07	183	1	0,28
50	patent al- toplam frekans değeri: 5 farklı form sayısı: 1	patentini almıştır	2	5	0,07	183	1	0,28
51	alışverişinde bulun- toplam frekans değeri: 4 farklı form sayısı: 1	alışverişinde bulunur	2	4	0,06	242	1	0,28
52	alt halkası- toplam frekans değeri: 4 farklı form sayısı: 1	alt halkasıdır	2	4	0,06	242	1	0,28

Tablo 4-4: Eş dizimli sözcüklere ilişkin sıklık analizi bulguları.

No	Sözcük Tabanı	Eş dizimli Sözcük	Sözcükle r	Frekans	Frekans %	Derece	Belgeler	Belgeler %
53	mahiyet kazandır- toplam frekans değeri: 4 farklı form sayısı: 1	mahiyet kazandırmıştır	3	4	0,06	242	1	0,28
54	ses olayı- toplam frekans değeri: 4 farklı form sayısı: 1	ses olayıdır	2	4	0,06	242	2	0,55
55	ün sal- toplam frekans değeri: 4 farklı form sayısı: 1	ün salmak	2	4	0,06	242	1	0,28
56	var ol- toplam frekans değeri: 4 farklı form sayısı: 1	var olmuştur	2	4	0,06	242	4	1,11
57	yer değiştir- toplam frekans değeri: 4 farklı form sayısı: 1	yer değiştirir	2	4	0,06	242	4	1,11
58	yol göster- toplam frekans değeri: 4 farklı form sayısı: 1	yol gösterir	2	4	0,06	242	3	0,83
59	yön ver- toplam frekans değeri: 4 farklı form sayısı: 1	yön vermiştir	2	4	0,06	242	3	0,83

Yukarıdaki tablonun ilk sütunu sıralamayı, ikinci sütunu eş dizimli sözcük tabanını, bu kökün toplam frekans değerini ve farklı form sayılarını, üçüncü sütun eş dizimli sözcüklerin farklı formlarını, dördüncü sütun belirtilen formların frekans değerini, beşinci sütun frekans değerinin yüzdelik oranını, altıncı sütun her bir formun genel listedeki sıralamasını, altıncı sütun belirtilen formun kaç farklı belgede yer aldığını ve son sütun ise belgelere göre dağılımın yüzdelik oranını göstermektedir.

4.1.1.3. Akademik Metinlerde En Sık Kullanılan Cümle Yapılarına Dair Bulgular

Aynı kökten türetilen farklı sözcük veya eş dizimli sözcüklerin belirlenmesi ile akademik metinlerde sıklıkla tercih edilen cümle yapıları da belirlenmiştir. Sözcük frekansı dosyasında yer alan 210 sözcük tabanı ve eş dizimli sözcük frekansı dosyasında yer alan 59 sözcük grubu tabanının kullanıldığı cümleler analiz edilmiştir. Bu analizde her çekimli form için en az 10 örnek olmak üzere toplamda en az 2.690 cümle analiz edilmiştir. Bu analizleri neticesinde akademik metinlerde sıklıkla kullanılan cümle yapıları belirlenip listelenmiştir. Araştırmacı tarafından sıklık, bilinirlik ve çok işlevlik kıstasları göz önünde bulundurularak ders modeli içeriğine 25 cümle türü özgün örnekleri ile dâhil edilmiştir. Belirlenen ve ders modeli içeriğine aktarılan cümle türleri verilen bir örnekleri ile şu şekildedir:

1. Geniş Zaman, Fiil Cümlesi, Olumlu, 3. Tekil ve 3. Çoğul Kişi (2011 yılı rakamlarına göre, Türkiye’de yaklaşık 17 milyon insan kırsal alanlarda yaşamaktadır /yaşar.)
2. Geniş Zaman, Fiil Cümlesi, Olumsuz, 3. Tekil ve 3. Çoğul Kişi (Enflasyonun yüksek olduğu ülkelerde yatırımcılar yatırım yapmamaktadır ve bu nedenle, istihdam oranları yükselmemektedir / yükselmez.)
3. Geniş Zaman, İsim Cümlesi, Olumlu, 3. Tekil ve 3. Çoğul Kişi (Küresel ısınmadan dolayı yaşanan aşırı doğa olayları, canlı yaşamının devamına dönük önemli bir tehlikedir.)
4. Geniş Zaman, İsim Cümlesi, Olumsuz, 3. Tekil ve 3. Çoğul Kişi (Koronavirüs pandemisi sonrasında ortaya çıkan ekonomik daralmanın önüne geçmek için merkez bankalarının üretim olmadan karşılıksız para basma politikaları, finansal sorunların çözümü konusunda yeterli değildir.)

5. Var-Yok Cümleleri (Dünya genelinde artan gerilimlerden dolayı uluslararası işbirliği çalışmalarına her zamankinden daha fazla ihtiyaç vardır/bulunmaktadır.)
6. Geçmiş Zaman, Fiil Cümlesi, Olumlu, 3. Tekil ve 3. Çoğul Kişi (Türkiye'nin iç bölgelerinde yağış miktarı önceki yıllara göre düşüş göstermiştir.)
7. Geçmiş Zaman, Fiil Cümlesi, Olumsuz, 3. Tekil ve 3. Çoğul Kişi (Ülkemizde canavar otu türleri ile ilgili birtakım çalışmalar yapılmış ancak, Nevşehir ilinde yöre halkı için önemli bir gelir kaynağı olan kabak ekilen tarlalarda sorun olan canavar otu türleri (Phelipanche spp.)'nin yaygınlık ve bulaşıklık düzeyinin saptanmasına yönelik çalışmalar konusunda detaylı bir çalışmaya rastlanmamıştır.)
8. Geçmiş Zaman, İsim Cümlesi, Olumlu, 3. Tekil ve 3. Çoğul Kişi (Birleşmiş Milletler ailesi içinde davranış değişikliği alanında en tecrübeli birimler Kalkınma Amaçlı İletişim birimleriydi.)
9. Geçmiş Zaman, İsim Cümlesi, Olumsuz, 3. Tekil ve 3. Çoğul Kişi (Tatar kültürünün yaşadığı kayıplar sadece Sovyet hükümetinin yürüttüğü din ve din eğitimi mücadelesiyle ilgili değildi.)
10. Gelecek Zaman, Fiil Cümlesi, Olumlu, 3. Tekil ve 3. Çoğul Kişi (Bu çalışmada; iki dilli olmak meselesi Aytmatov örneğinden yola çıkılarak, yazarın kendi ifadelerinden de hareketle tespit edilecek ve konuyla ilgili örnekler üzerinden iki dilli olmanın avantaj ya da dezavantajlarına dair çıkarımlar yapılacaktır.)
11. Gelecek Zaman, Fiil Cümlesi, Olumsuz, 3. Tekil ve 3. Çoğul Kişi (Robotların birçok alanda insanların yerine geçmesi söz konusudur ancak bu robotlar, eğitimcilerin yerini alamayacaktır.)
12. Gelecek Zaman, İsim Cümlesi, Olumlu, 3. Tekil ve 3. Çoğul Kişi (Derleme Sözlüğüne, Elbistan ağzında kullanılan “enüm günüm” biçiminin de “üşenmeksizin, üşenmeden” anlamlarıyla eklenmesi yararlı olacaktır.)
13. Gelecek Zaman, İsim Cümlesi, Olumsuz, 3. Tekil ve 3. Çoğul Kişi (Elimizde şu an bulunan verilerle kesin bir hükme varılması kanaatimizce doğru olmayacaktır.)

14. Şimdiki Zaman, Fiil Cümlesi, Olumlu, 3. Tekil ve 3. Çoğul Kişi (Okyanuslardaki ciddi boyuttaki kirlilik sudaki yaşamı tehdit etmektedir/tehdit ediyor.)
15. Şimdiki Zaman, Fiil Cümlesi, Olumsuz, 3. Tekil ve 3. Çoğul Kişi (Bu çalışmada hangi yöntemin daha uygun olduğuna dair bir tartışmaya girmek gerekli görülüyor/görülmemektedir.)
16. Şimdiki Zamanın Hikâyesi, Olumlu, 3. Tekil ve 3. Çoğul Kişi (Yakın geçmişte insanlar, haberleşmek için telgrafı kullanıyorlardı/kullanmaktaydı ancak bugün birçok farklı seçeneğe sahipler.)
17. Şimdiki Zamanın Hikâyesi, Olumsuz, 3. Tekil ve 3. Çoğul Kişi (Çarlık Rusyası azınlıkta kalan bütün Türk halkları gibi Azerbaycan'da da ilmin, medeniyetin gelişmesini engelliyor, milletin gözünün açılmasına fırsat vermiyordu.)
18. Gereklilik Kipi Formları (-mAII, -mAk zorunda, -mAyA mecbur vs.) (Toplum sağlığını korumak ve salgın hastalıkların önüne geçmek adına yetkili kurumlar aşıları düzenli bir şekilde yapmalı ve bu süreci takip etmelidir.)
19. Yeterlilik Fiili- Yeterlilik Fonksiyonu (PISA sonuçlarına bakıldığında, yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı ülkelerdeki çocuklar yüksek puanlar alabiliyorken; geleneksel yaklaşımı takip eden ülkelere gelen öğrenciler çok daha düşük puanlar alabiliyor/alabilmektedir.)
20. Yeterlilik Fiili-İhtimal Fonksiyonu (Çok fazla televizyon izlemek ya da uzun saatler bilgisayar ekranına bakmak özellikle çocukların gözlerine zarar verebilir ve kalıcı hasarlar ortaya çıkabilir.)
21. Yeterlilik Fiili- Tahmin Fonksiyonu (Sürdürülebilir enerji kaynaklarının kullanılması koşuluyla küresel ısınma yıllar içinde etkisini kaybedebilir.)
22. Yeterlilik Fiili- Tavsiye Fonksiyonu (Pandemi döneminde kapanan işyerlerinin tekrar açılabilmesi için vergi kolaylıkları sağlanabilir ve kredi desteği artırılabilir.)
23. Edilgen Yapı (Robin Brooks, Daron Acemoğlu gibi dünyanın önde gelen ekonomistleri tarafından, pandemiden sonra dünya genelinde ekonomik büyüme beklenmemektedir.)

24. Edilgen Yapısının Yeterlilik Fiili ile Kullanımı (Yasadışı göç ve terörizm gibi küresel problemler yalnızca ortak mücadele ve uluslararası kuruluşların birlikte hareket etmesiyle hafifletilebilir.)
25. Edilgen Yapısının Gereklilik Kipi ile Kullanımı (Çocuklar arasında rekabet teşvik edilmemeli, aksine işbirlikçi çalışmaları için yönlendirme yapılmalıdır.)

4.1.1.4. Akademik Metinlerde Organizasyon ve Bütünlüğü Sağlayan Bağlayıcılara Dair Bulgular

Sözcük frekansı dosyasında yer alan 210 sözcük tabanı ve eş dizimli sözcük frekansı dosyasında yer alan 59 sözcük grubu tabanının kullanıldığı cümleler analiz edilmiştir. Bu analizde her sözcük tabanı için en az 10 örnek olmak üzere toplamda en az 2690 cümle analiz edilmiştir. Bu analizler neticesinde akademik metinlerde sıklıkla kullanılan bağlayıcılar belirlenmiş ve fonksiyonlarına ve kullanım durumlarına bağlı olarak sınıflandırılmıştır. Ders modeli içeriğine bu bölüm eklenirken her bir bağlayıcı yapısı için analiz edilen metinlerde yer alan özgün örneklerle de yer verilmiştir. Bu kapsamda belirlenen 71 cümle içi bağlayıcı ve 69 cümle başı bağlayıcı sıralama, sebep-sonuç bildirme, amaç belirtme, karşılaştırma yapma, ekleme yapma, örneklendirme, yeniden ifade etme-açıklama ve koşul bildirme olmak üzere 8 başlık altında sınıflandırılmıştır.

İlk olarak sıralama bağlayıcıları tablo 4.5'te aktarılmıştır.

Tablo 4-5: Sıralama bağlayıcıları.

<i>İlişki Türü</i>	<i>Cümle içi bağlayıcıları</i>	<i>Cümle başı bağlayıcıları</i>
Sıralama	<i>-DIğIndA</i>	<i>Ondan sonra</i>
	<i>-DIğI zaman</i>	<i>Daha sonra</i>
	<i>-InCA</i>	<i>Ondan önce</i>
	<i>-Ar -mAz</i>	<i>Daha önce</i>
	<i>-ken</i>	<i>İlk olarak, İkinci olarak, Son olarak</i>
	<i>-DAn beri</i>	
	<i>-DAn sonra</i>	
	<i>-DAn önce</i>	
	<i>-mAsI üzerine</i>	
	<i>-A kadar</i>	
	<i>-DAn -A</i>	

İlişki türü olarak sıralama adı verilen bağlayıcı grubunda 11 cümle içi bağlayıcı tespit edilmişken; 5 cümle başı bağlayıcı belirlenmiştir. Verilen bağlayıcıların her birinin yer aldığı özgün örnekler ders modelinde aktarılmıştır.

İkinci olarak metin analizleri sonucunda belirlenen diğer bağlayıcı grubu sebep-sonuç bildiren bağlayıcılar olarak sınıflandırılmıştır.

Tablo 4-6: Sebep-sonuç bildiren bağlayıcılar.

<i>İlişki Türü</i>	<i>Cümle içi bağlayıcıları</i>	<i>Cümle başı bağlayıcıları</i>
Sebep-Sonuç	<i>-DIğIndAn / -AcAğIndAn</i>	<i>Çünkü - Zira</i>
	<i>- DIğIndAn dolayı / - AcAğIndAn dolayı</i>	<i>Bu yüzden / Bu nedenle / Bu sebeple / Bundan dolayı</i>
	<i>-DIğI için / -AcAğI için</i>	<i>Böylelikle / Böylece</i>
	<i>-IncA</i>	<i>Nitekim</i>
	<i>... sebebiyle / nedeniyle... / dolayısıyla</i>	<i>Bunun sonucu olarak / Bunun sonucunda</i>
	<i>-mAsI üzerine</i>	<i>Dolayısıyla</i>

Sebep-sonuç bildiren bağlayıcıların 11'i cümle içi, 12'si ise cümle başı bağlayıcısıdır. Her bir bağlayıcı için metin havuzunda yer alan özgün örneklerden alıntılanan örnekler ders modelinde gösterilmiştir.

Üçüncü olarak amaç belirten bağlayıcılar grubu oluşturulmuştur.

Tablo 4-7: Amaç belirten bağlayıcılar.

<i>İlişki Türü</i>	<i>Cümle içi bağlayıcıları</i>	<i>Cümle başı bağlayıcıları</i>
Amaç	<i>-mAsI için</i>	
	<i>-mAk için / -mAk amacıyla / -mAk için / -mAk gayesiyle / -mAk niyetiyle</i>	
	<i>- sIn diye</i>	
	<i>-mAk üzere</i>	

Amaç belirten bağlayıcılarda yalnızca cümle içi bağlayıcılar tespit edilmiştir ve bu kategori 8 bağlayıcıdan oluşturulmuştur. Tabloda yer alan tüm bağlayıcılar için metin havuzundaki ilgili örnekler ders modeline aktarılmıştır.

Dördüncü olarak karşılaştırma ve kıyaslama ilişkisi kurulmasını sağlayan bağlayıcılar belirlenmiştir. Bu kategorideki bağlayıcılar, metinde farklılık, benzerlik ve zıtlık ilişkisini kurmaktadır.

Tablo 4-8: Karşılaştırma bağlayıcıları.

<i>İlişki Türü</i>	<i>Cümle içi bağlayıcıları</i>	<i>Cümle başı bağlayıcıları</i>
Karşılaştırma (farklılık, benzerlik, zıtlık)	-mAşInA rağmen	Fakat, Ama, Lakin, Ancak
	-sA bile, -sA dahi -sA da	Buna karşın, Buna karşılık
	-ken	Buna rağmen, Bütün bunlara rağmen
	-DIĞI gibi	Halbuki Oysaki
	-DIĞI hâlde	Ne var ki
	-mAktAn ziyade	Diğer taraftan, öte yandan, Bir diğer taraftan, Bir yandan da
	-mAk yerine	Her ne kadar ... -sA dA / -sA bile / -sA dahi
	*ama /fakat/lakin	***Aksi halde /Aksi takdirde /Aksi durumda
	gibi	
	-e benzer	
	**aksine, bunun aksine	
	-e zıt olarak	

Tabloda görüldüğü gibi, karşılaştırma bağlayıcılarının sayısı fazladır. Bu durum, karşılaştırmanın dildeki fonksiyonuna dair fikir vermektedir. Bu kategoride 17 cümle içi

bağlayıcısı varken; 20 cümle başı bağlayıcısı vardır. Ders modeli içeriğinde her bir bağlayıcı için metin havuzundan alıntılanan ilgili örnekler yer almaktadır.

Beşinci olarak ekleme bağlayıcıları incelenecektir. Metin analizlerinde neticesinde tespit edilen 23 bağlayıcı ekleme kategorisinde yerini almıştır ve bunların 5'i cümle içi bağlayıcısıyken; 18'i cümle başı bağlayıcısıdır.

Tablo 4-9: Ekleme bağlayıcıları.

<i>İlişki Türü</i>	<i>Cümle içi bağlayıcıları</i>	<i>Cümle başı bağlayıcıları</i>
Ekleme	<i>-Dan ayrı olarak</i>	<i>Ayrıca</i>
	<i>-Dan başka</i>	<i>Buna ek olarak</i>
	<i>yanı sıra</i>	<i>Bundan başka</i>
	<i>ve</i>	<i>Buna ilaveten</i>
	<i>bir yandan..... diğer yandan</i>	<i>Bunun yanında, Bunun yanı sıra, Bununla birlikte, Bununla beraber</i>
		<i>Üstelik</i>
		<i>Hatta</i>
		<i>Ek olarak</i>
		<i>Bunun / Bunların dışında</i>
		<i>Diğer yandan/ Öte yandan</i>
		<i>Aynı zamanda</i>
		<i>Aynı şekilde / Aynı biçimde / Benzer şekilde</i>

Ekleme bağlayıcıları kategorisinde yer alan her bir bağlayıcı için metin havuzundaki ilgili örnekleri alıntılanmış ve ders modeline aktarılmıştır.

Altıncı olarak örnekleme bağlayıcıları kategorisi oluşturulmuştur.

Tablo 4-10: Örnekleme bağlayıcıları.

<i>İlişki Türü</i>	<i>Cümle içi bağlayıcıları</i>	<i>Cümle başı bağlayıcıları</i>
Örnekleme	<i>gibi</i>	<i>Örneğin</i>
	<i>..-A benzer</i>	<i>Örneklendirmek gerekirse</i>
		<i>Örnek vermek gerekirse</i>
		<i>*Örneklendirecek olursak</i>

Örnekleme kategorisinde yer alan bağlayıcıların 2'si cümle içinde kullanılan ve 4'ü cümle başında kullanılan bağlayıcılar olarak belirlenmiştir. Ders modelinde bu ayrım gözetilerek her bir bağlayıcı için metin havuzundaki ilgili örnekler paylaşılmıştır.

Yedinci olarak yeniden ifade etme/açıklama bağlayıcıları aktarılacaktır.

Tablo 4-11: Yeniden ifade etme/açıklama bağlayıcıları.

<i>İlişki Türü</i>	<i>Cümle içi bağlayıcıları</i>	<i>Cümle başı bağlayıcıları</i>
Yeniden ifade etme- Açıklama		<i>Başka bir ifadeyle</i>
		<i>Başka bir deyişle</i>
		<i>Başka şekilde ifade edilecek olursa</i>
		<i>Bunlar demek oluyor ki</i>
		<i>Demek ki</i>
		<i>Şöyle ki</i>
		<i>Başka bir ifadeyle</i>

Yeniden ifade etme/açıklama bağlayıcıları kategorisinde yalnızca cümle başı bağlayıcıları belirlenmiştir ve bu gruba ait 6 farklı bağlayıcı aktarılmıştır. Ders modelinde her bir bağlayıcı için metin havuzundaki ilgili örnekleri alıntılanıp sunulmuştur.

Sekizinci ve son olarak koşul bildiren bağlayıcılar kategorisi oluşturulmuştur.

Tablo 4-12: Koşul bildirme bağlayıcıları.

<i>İlişki Türü</i>	<i>Cümle içi bağlayıcıları</i>	<i>Cümle başı bağlayıcıları</i>
<i>Koşul</i>	-Sa	<i>Eğer</i>
	-sA bile /- sa dâhi	<i>Şayet</i>
	-sA dA -mAsA dA	<i>Bu şartla / Bu koşulla</i>
	-mAdIgI sürece	
	-mAzsA	
	-mAdIkCA	
	...mAsI koşuluyla /şartıyla / kaydıyla...	
	.. -mAk koşuluyla /şartıyla / kaydıyla...	
	.. durumunda	
	... -mAsI durumunda	
	... -DIgI takdirde	
	... -mAsI hâlinde	

Metin analizleri neticesinde derlenen koşul bildirme bağlayıcıları grubu, 22 bağlayıcıdan oluşmuş olup bunların 18'inin cümle içinde kullanılan ve 4'ünün ise cümle başında kullanılan bağlayıcılar olduğu tespit edilmiştir. Ders modelinde ilgili bağlayıcıların her biri için metin havuzunda yer alan özgün örnekler alıntılanıp paylaşılmıştır.

4.1.2. Akademik Metinlerdeki Ortak Yapısal Unsurların ve Bunlara Bağlı Oluşan Yazma Türlerinin Belirlenmesine Dair Bulgular

Makale ve bildiri gibi bilimsel metinlerin kendine özgü kurgusu olmakla birlikte özellikle kompozisyon/deneme türünde yazılan akademik metinlerin yazma amacına bağlı olarak özel türleri olduğu TÜBİTAK tarafından yayımlanan *Bilim Genç* ile *Bilim ve Teknik* dergilerinde yer alan 229 akademik metnin analizi belirlenmiştir. Yazma türlerinin ortaya çıkarılmasında, metin havuzunda yer alan deneme türündeki metinler kullanılmıştır. Metin

analizleri sonucunda, metinlerin ortak yapılar üzerinde inşa edildiği tezi oluşturulmuştur. Metin çözümlemeleri neticesinde karşılaştırmalı, sebep-sonuç ilişkili, avantaj-dezavantaj betimlemeli, problem çözme türünde, tartışmacı ve açıklayıcı yazma türleri belirlenmiştir. Her yazma türünü ortaya çıkaran ortak yapısal unsurlar metin analizleri ile ortaya konmuş ve bu şekilde ders modeline aktarılmıştır. Akademik metinlerde giriş ve sonuç bölümlerinin türü ortaya çıkaran bir işlevi olmamasından ve türün söylem unsurlarından bağımsız bir şekilde oluşturulmasından dolayı bu bölümde yalnızca gelişme bölümleri üzerinde durulmuştur. Giriş ve sonuç bölümleri için belirlenen modeller ve bu modelleri oluşturan yapısal özellikler, çalışmanın kavramsal çerçeve bölümünde tanıtılmıştır.

Metin havuzunda yer alan deneme türündeki metinlerin çözümlemeleri sonucunda yazma türünden bağımsız olarak gelişme paragraflarının şu şekilde düzenlendiği anlaşılmıştır:

1. Gelişme paragrafının ana düşünce tümcesi
2. Birinci destek tümcesi
3. Birinci destek tümcesini destekleyen bölüm (örnekler, benzetmeler, alıntılar, istatistik veriler vs.)
4. Geçiş bölümü
5. İkinci destek tümcesi
6. İkinci destek tümcesini destekleyen bölüm (örnekler, benzetmeler, alıntılar, istatistik veriler vs.)
7. Gelişme paragrafının sonuç tümceleri

Gelişme paragraflarının genel yapısını oluşturan başlıkların nasıl ortaya çıkarıldığını göstermek amacıyla örnek bir metin çözümlemesi şu şekilde aktarılmıştır:

Tablo 4-13: Metin çözümlemesi örneği.

İlk olarak, kuşaklar arasında en önemli farklılıklardan biri, hayata bakış ve olayları yorumlamaktır.	Ana düşünce cümlesi: Bu cümle ile yazar, kuşaklar arasındaki hayata bakış ve olayları yorumlama farklılıkları hakkında açıklamalar yapacağını belirtmiştir. Birinci gelişme paragrafının sınırlarını bu cümle belirlemiştir.
Bu farklılık kuşaklar arası çatışmayı da beraberinde getirir. Kuşaklararası çatışma bir anlamda değer yargılarının çatışmasıdır.	Birinci destek cümlesi: Yazarın amacı kuşaklar arasındaki farkları karşılaştırmalı olarak ele almak ve bunun etkilerini yazıp okuru ikna etmektir. Bu nedenle, ana düşünce cümlesinde ifade edilen tezin desteklenmesi gereklidir. Birinci destek cümlesi bu işlevi yerine getirmiştir.
Değer yargıları bireyin yaş ve psikolojisine göre değişmektedir. Elli yaşındaki bir yetişkinle, on beş yaşındaki genç, olaylara aynı gözle bakamaz. Genç insan idealisttir, dünyayı düzelterek, henüz hayatın gerçekleriyle karşı karşıya kalmamıştır. Buna karşın, elli yaşındaki insan ise hayatta geçirdiği iyi veya kötü deneyimlerle birçok tecrübeler kazanmış, bu arada yaptığı mücadelelerle yorulmuştur. Elbette enerji dolu bir gençle yani delikanlıyla aynı fikirde olamaz.	Birinci destek cümlesini güçlendiren ifadeler: Ana düşünce cümlesinde ifade edilen düşünce, hayata bakış ve olayları yorumlama konusunda farklılıkların olduğudur. Yazar, sol tarafta verilen cümleler ile bu tezini açıklamış, örnekler vermiş ve daha somut hale getirmeye çalışmıştır. Genç ve yaşlı nesil arasında karşılaştırmalar yapmış ve nesillere göre farklı yaklaşımlar olduğunu ifade etmiştir. Bu sayede, okuru ikna etmeye çalışmıştır. Birinci destek bölümü bu şekilde tamamlanmıştır.
Bütün bunlar, her yüzyılda geçerli psikolojik gerçekliklerdir. Günümüzde gençlerle, yetişkinler arasındaki çatışmayı artıran her zamankinden farklı bir gerçeklik de söz konusudur. O da toplumda yaşanan çok hızlı değişimlerdir.	Geçiş cümleleri: Yazar, okuru ikna etmek için birinci destek bölümünü tamamlayıp ikinci destek bölümüne geçecektir. Ancak bu bölümler arasında akıcılığı sağlamak için geçiş cümlelerine ihtiyaç vardır. Solda verilen cümleler ile bu geçiş sağlanmıştır.
Son iki yüzyılda özellikle de son yüzyılda toplumda neredeyse her şey değişmektedir. Özellikle sanayileşme ve kentleşmenin getirdiği sosyal ve ekonomik değişimler insanı adeta şaşırtmaktadır.	İkinci destek cümlesi: Bu cümleler ile ana düşüncede verilen tezi savunmak için verilen ikinci destek bölümüne giriş yapılmıştır. Unutmayın, düşüncenizi ne kadar desteklerseniz o derece başarılı bir metin üretmiş olursunuz.
Buna bağlı olarak, düşünceler, değerler, inançlar, kısaca yaşama biçimi değişmektedir. Böyle bir değişimde kuşaklararası çatışma daha da belirgin hâle gelmektedir.	İkinci destek cümlesini güçlendiren ifadeler: Yazar, birinci destek bölümünde yaptığı gibi burada da düşüncesini daha açık bir şekilde

Tablo 4-13: Metin çözümlemesi örneği.

20. yüzyılın baş döndürücü gelişmeleri kuşaklar arasındaki çatışmayı iyice su yüzüne çıkarmıştır. Bilimsel ve teknolojik yenilikler yaşama biçimlerini ve değer yargılarını değiştirmiş, yaygınlaşan eğitim ve iletişim araçları çok farklı bir yaşam biçimi getirmiştir. Uzayan eğitim dönemi, toplumdaki yerini almak için sabırsızlanan, büyük bir tüketici kesim yani gençlik meydana getirmiştir.	iletmek ve bu düşünceleri güçlendirmek için bazı açıklamalar yapmış, dönemsel gelişmelere yer vermiş ve konuyu detaylandırmıştır. Bu sayede, ikinci destek bölümünü de tamamlamıştır.
Tüm bu nedenler, gençliğin belli bir kesiminin topluma yabancılaşması sonucunu doğurmuştur. Gençler yetişkinlerin dünyasına kuşku ve güvensizlikle bakmakta; bu dünya onlara karmaşık, soğuk, aşırı uzmanlaşmış, acımasız bir ortam olarak görünmektedir. Diğer taraftan, yetişkinlerin bir bölümü de gençlerin bu düşüncelerinden dolayı onları yetersiz ve sorumluluktan kaçan kişiler olarak değerlendirmektedir.	Birinci gelişme paragrafının sonuç cümleleri: Gelişme paragrafı, önce ana düşünce cümlesi ile başlayıp sonra destek cümleleri ile devam etmiştir. Bu bölümlerin sonunda ise gelişme paragrafında ele alınan konulara dair bir sonuç bölümü yer almalıdır. Burada verilen cümleler ile yazar, gelişme paragrafında ele aldığı konuların yol açtığı sonuçlardan söz etmiştir. Kuşaklar arası çatışmanın hayata bakış ve olayları yorumlama konusunda ortaya çıkardığı temel farkların ne tür sonuçları olduğundan bahsetmiştir. Bu şekilde gelişme paragrafını tamamlamıştır.
	Kaynak: http://isamveri.org/pdf/drg/D03292/2014/2014_22/2014_22_AYDINMZ.pdf

Yukarıda verilen paragraf çözümlemesinde yer alan destek tümcelerinin sayısı metinlere göre farklılık gösterse de genel olarak düşüncelerin belirtilen doğrultuda açıklandığı anlaşılmaktadır. Metinde ele alınan içeriğe ve tez cümlesinde yer alan konu alt başlıklarına göre gelişme paragraflarının sayısı değişkenlik göstermektedir. Ancak temelde her bir gelişme paragrafı için benzer bir yaklaşımın olduğunu söylemek mümkündür. Çözümlemesi yapılan diğer metinlere ait ayrıntılı analizler, ek-1’de yer alan ders modelinde aktarılmıştır.

Paragrafların oluşturulmasında her ne kadar benzer bir yaklaşım takip ediliyor olsa da gerek düşüncelerin paragraf içindeki düzenlenmesi gerekse paragrafların metin içerisindeki planlanmasıyla yazma türlerinin oluşturulduğu metin çözümlemeleri neticesinde anlaşılmıştır.

Bu kapsamda belirlenen 6 yazma türü ve bunlara ait yapısal unsurlar ile söylem belirleyicileri, metin çözümlemelerinden elde edilen veriler aracılığıyla ortaya konmaya çalışılmıştır.

4.1.2.1. Karşılaştırmalı Akademik Yazma Türüne Dair Bulgular

Metin çözümlemeleri neticesinde, karşılaştırmalı akademik yazma türünde ele alınan konu veya konuların benzerlik, farklılık veya zıtlıklarının bir arada veya ayrı bölümlerde ele alındığı görülmüştür.

Karşılaştırmalı metinlerin temelinde konu(lar)ın benzer, farklı ve zıt yönlerinin aktarılması amacı yer almaktadır. Bu amacın gerçekleştirilmesi için de yazarların farklı yöntemleri takip ettiği metin analizlerinde ortaya çıkarılmıştır. Bu kapsamda, karşılaştırmalı metinlerin karma model ve bloklama tekniğine göre düzenlendiği sonucuna varılmıştır.

1. Karma Model: Bu modele göre konu(lar)ın benzer, farklı veya zıt yönleri aynı gelişme bölümünde karşılaştırmalı olarak ele alınmaktadır. Bu modele göre düzenlenen gelişme paragraflarına metin çözümlemeleri neticesinde ulaşılmıştır. Yurtdışında ve yurt içinde eğitimin farklı yönleriyle karşılaştırdığı bir metnin çözümlemesi ile ulaşılan verilerin paylaşılması ile karma modele ilişkin yapısal unsurlar daha somut bir şekilde ortaya konabilecektir.

Tablo 4-14: Karşılaştırmalı akademik yazmaya dair metin planı örneği

Karşılaştırma Konusu	Yurtdışında eğitim	Yurt içinde eğitim	Benzer mi Farklı mı?
eğitim masrafı	yıllık ortalama 5.000 dolar	yıllık ortalama 2.000 dolar	farklı
konaklama	yurt veya kiralık ev	yurt veya kiralık ev	benzer
yabancı dil öğrenimi	daha hızlı ve kolay	daha sınırlı	farklı
eğitim olanakları	iyi	iyi	benzer

Yukarıdaki tabloda verilen konu ve alt başlıklardan hareketle, karma modele göre düzenlenen metnin çözümlemesi ile elde edilen şablon şu şekildedir:

Tablo 4-15: Karşılaştırmalı akademik metinde karma modele göre metin şablonu.

<i>I. Giriş</i>
<i>Konu hakkında genelden özele giden giriş cümleleri</i>
<i>Tez Cümlesi: Günümüzde birçok öğrenci eğitim masrafı, konaklama yabancı dil öğrenimi ve yaşam şartları gibi önemli noktalara dikkat ederek yurtiçinde veya yurtdışında okumaya karar vermektedir.</i>
<i>II. Gelişme</i>
<i>Eğitim masrafı</i>
<i>Konaklama</i>
<i>Yabancı dil öğrenimi</i>
<i>Eğitim olanakları</i>
<i>III. Sonuç</i>

Verilen metin şablonu incelendiğinde karşılaştırma konusu olarak belirlenen alt başlıkların her birinin ayrı bir paragrafta ele alındığı görülmektedir. Her bir başlığa dair benzerlik, farklılık veya zıtlığın bu başlığa ait paragraf içinde bir arada ele alınmasından dolayı bu metnin karma modele göre düzenlendiği ifade edilmektedir. Yukarıdaki şablona karşılaştırmalı metinlerin oluşturduğu havuzdaki metinlerin çözümlemesi ile ulaşılmıştır. İçeriklerin değişmesine rağmen metin planının bu şekilde ortaklaşması üzerine karşılaştırmalı metinde karma modeli şablonu oluşturulmuştur.

2. Bloklama Tekniği: Bloklama tekniğinde ise yazma amacı aynı olmakla birlikte uygulanan yöntem farklıdır. Yazarın tercihinə göre konunun benzer, farklı veya zıt yönleri ayrı bloklar şeklinde aktarılabilir. Buna ek olarak, bazı metinlerde konunun yalnızca benzer, farklı veya zıt yönleri de üzerinde de durulabilir. Bu yaklaşım da karşılaştırmalı yazma türü başlığı altında değerlendirilmelidir. Yapılan metin analizlerinde belirtilen yaklaşımla düzenlenen metinler olduğu görülmüş ve ayrıntılı çözümlemeleri neticesinde bu metinlerin bloklama tekniği ile yazıldığı kanaatine varılmıştır. Bloklama tekniğinin daha somut bir gösterimi için tablo 4.14'te yer alan içeriğe ilişkin oluşturulan metin planı şu şekildedir:

Tablo 4-16: Karşılaştırmalı akademik metinde bloklama tekniğine göre metin şablonu.

<i>I. Giriş</i>
<i>Konu hakkında genelden özele giden giriş cümleleri</i> <i>Tez Cümlesi: Günümüzde birçok öğrenci eğitim masrafı, konaklama, yabancı dil öğrenimi ve yaşam şartları gibi önemli noktalara dikkat ederek yurtiçinde veya yurtdışında okumaya karar vermektedir.</i>
<i>II. Gelişme</i>
<i>A. Farklılıklar</i>
<i>- Eğitim Masrafı</i> <i>- Yabancı Dil Öğrenimi</i>
<i>B. Benzerlikler</i>
<i>- Konaklama</i> <i>- Eğitim olanakları</i>
<i>III. Sonuç</i>

Yukarıdaki metin planında görüldüğü üzere, farklılık ve benzerlik olmak üzere iki farklı blok oluşturulmuştur. Metinde benzerlik ilişkisi olan alt başlıklar bir blokta ve farklılık ilişkisi olan alt başlıklar ise diğer blokta incelenmiştir. Bu yönüyle karma modelden ayrılmaktadır. Karşılaştırmalı metinlerin oluşturduğu havuzda yer alan metinlerin çözümlemesi ile oluşan bloklama tekniğine ilişkin analizler, yapısal unsurlar ve etkinlikler ders modelinde (ek-1) ayrıntılı olarak aktarılmıştır.

4.1.2.2. Tartışmacı Akademik Yazma Türüne Dair Bulgular

Metin çözümlemeleri neticesinde belirlenen yazma türlerinden bir diğeri tartışmacı yazma türüdür. Bu tip metinlerde ele alınan konu(lar) hakkındaki karşıt fikirlere yer verildiği ve bu fikirlerden yola çıkarak yazarın kişisel bakış açısını ifade ettiği anlaşılmıştır. Başka bir deyişle tez-antitez-sentez sürecinin işletildiği metinlerdir. Diğer akademik metinlerde olduğu gibi tartışmacı metinlerde de yazarın savunduğu düşüncenin okur tarafından doğru ve geçerli

olarak kabul edilmesi amaçlanmaktadır. Çözümlenen metinlerden elde edilen veriler de bu düşüncüyü destekler niteliktedir ve yazarların bu amaçla izledikleri farklı yöntemlerin olduğu anlaşılmıştır. Tartışmacı metin olarak gruplandırılan metinlerin ortak bir yazı planına sahip olduğu görülmüş olup karma teknik ve bloklama tekniği olmak üzere iki farklı yaklaşıma göre düzenlendiği anlaşılmıştır.

Tablo 4-17: Tartışmacı metin yazı planı.

Bloklama Tekniği	Karma Yöntem
I. Giriş Paragrafı II. Gelişme A. Birinci Bölüm 1. Konu hakkındaki karşıt görüşlerin özeti 2. Bu görüşleri çürütmek için birinci argüman 3. Bu görüşleri çürütmek için ikinci argüman 4. Bu görüşleri çürütmek için üçüncü argüman B. İkinci Bölüm 5. Sizin konu hakkında ki ilk argümanınız 6. Konu hakkındaki ikinci argümanınız 7. Konu hakkındaki üçüncü argümanınız III. Sonuç Paragrafı	I. Giriş II. Gelişme A. İddia - İddiayı destekleme ve gerekçelendirme - 1 - İddiayı destekleme ve gerekçelendirme - 2 B. Karşı İddia - Karşı iddiayı desteklendirme ve gerekçelendirme - Karşı iddiayı çürütme gerekçesi - 1 - Karşı iddiayı çürütme gerekçesi - 2 C. Şartlı Kabul III. Sonuç Paragrafı

Yukarıdaki tablodan hareketle, tartışmacı metinlerin iki farklı plana göre şekillendiği söylenebilir.

1. **Bloklama Tekniği:** Bloklama tekniğinde gelişme bölümünün iki ana bloktan oluştuğu görülmektedir. İlk blokta ele alınan konuya dair karşıt görüşlerin aktarılması ve sonrasında bu görüşleri çürütmek için yazar tarafından geliştirilen argümanların destek bölümleri ile aktarılması söz konusudur. İkinci blokta ise yazarın karşıt görüşlerden bağımsız olarak konu hakkında ürettiği argümanları savunup desteklediği ifadeler yer almaktadır.
2. **Karma Yöntem:** Karma yöntem olarak isimlendirilen metin planı ise daha geniş çerçevelidir. Bu metin planında üç ana bölüm vardır. İlk bölüm iddia bölümüdür ve burada yazarın kendi argümanlarını savunması, gerekçelendirmesi ve desteklemesi söz konusudur. İkinci bölüm karşı iddia bölümüdür ve bu bölümde yazar karşı iddiaları tarafsız bir dille açıklayıp gerekçelerini okur ile paylaşmaktadır. Üçüncü ve son bölüm ise şartlı kabul olarak isimlendirilmiştir. Çünkü bu bölümde yazarların genel olarak karşıt görüşleri tamamıyla reddetmediği ve belli koşullar halinde bu görüşlerin bir bölümünün kabul edilebileceğini belirtilen ifadeler bulunmaktadır.

Tartışmacı akademik yazma türünde belirlenen bu iki yöntemin uygulandığı metinlerin çözümlemeleri ek 1’de yer alan ders modelinde ayrıntılı olarak paylaşılmıştır. Çözümlemesi yapılan metinler, çalışma kapsamında oluşturulan metin havuzundan seçilmiştir.

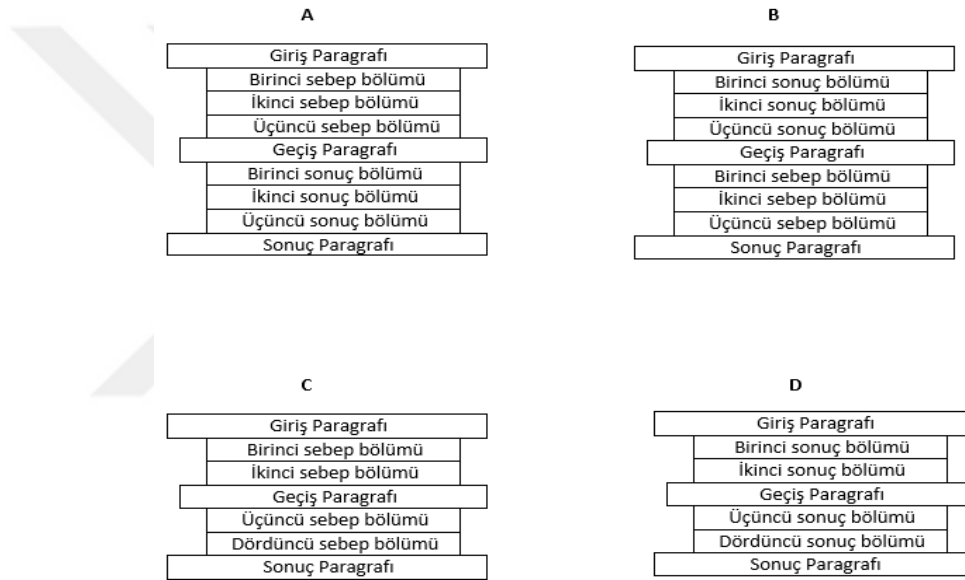
4.1.2.3. Sebep-Sonuç İlişkili Akademik Yazma Türüne Dair Bulgular

Ele alınan konuya bağlı olarak bazı metinlerde sebep-sonuç ilişkileri üzerinde durulmaktadır. Bu tür metinlerde sebep ve sonuçlar bir arada ele alınabilirken kimi zaman da sadece sebeplerin veya sadece etkilerin açıklanması söz konusudur. Yapılan analizler neticesinde sebep-sonuç ilişkili metinlerin bloklama tekniği ve zincir modele göre düzenlendiği anlaşılmıştır.

1. **Bloklama Tekniği:** Bu tekniğe göre yazılan metinlerde nedenler ve etkiler farklı bloklarda ele alınmaktadır. Genellikle ilk aşamada tüm nedenlerin yer aldığı blok düzenlenir ve nedenlerin sayısına bağlı olarak paragraf sayısı belirlenir. Her bir paragrafın planında ise ana düşünce tümcesi, destek cümleleri, destek cümlelerini

destekleyen bölümler ve bu destek bölümleri arasındaki geçiş ifadeleri ve son olarak paragrafın kendi içerisindeki sonuç tümcesi yer alır. Aynı yaklaşım etki veya sonuç bloğu için de geçerlidir. Bu blokta tek fark neden yerine etkilerin veya sonuçların ele alınıyor olmasıdır. Bloklama tekniğine uygun olarak düzenlenen metinlerde bloklar arasında genel olarak geçiş paragrafının yer aldığı görülmüştür.

Daha önce de belirtildiği üzere, sebep-sonuç ilişkili metinlerde sebepler ve sonuçlar bir arada ele alınabilirken, yalnızca sebeplerin veya sonuçların ele alındığı metinlere de rastlanmıştır. Bu metinlere ait şablonlar ise şu şekilde oluşturulmuştur:

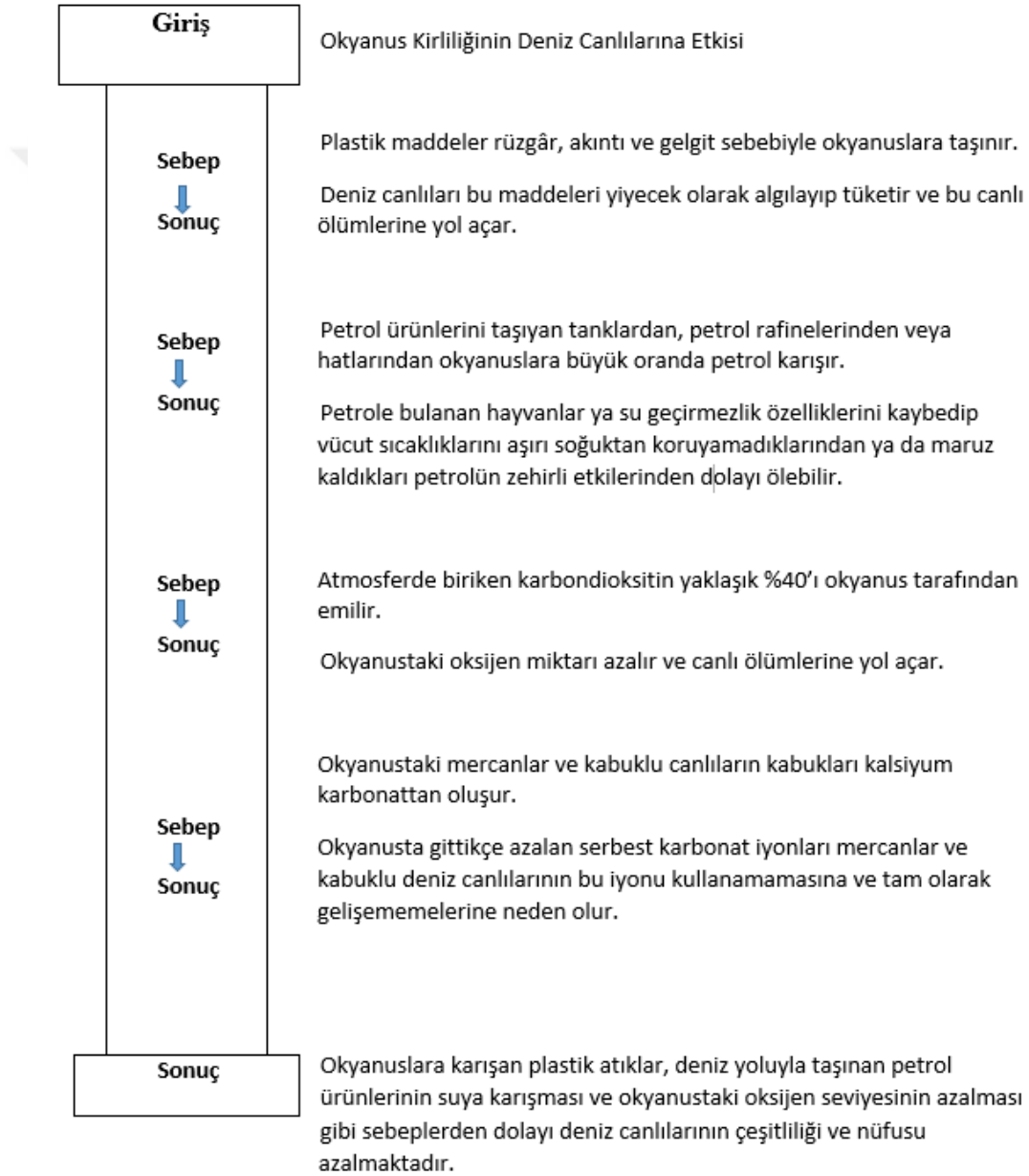


Şekil 4.2: Bloklama tekniğine ait desenler.

Bloklama tekniğinde yazılmış metinlerin analizi neticesinde oluşturulan her bir desen için ilgili metin çözümlemeleri ek-1’de yer alan ders modelinde gösterilmiştir.

2. Zincir Organizasyonu Modeli: Sebepler-sonuç ilişkili metinler için kullanıldığı belirlenen bir diğer model ise zincir organizasyonudur. Bu modelde, nedenler ve sonuçların bir zincir halinde birbirine bağlı olarak açıklandığı görülmüştür. Bir olay ikinci bir olaya neden olmuş, bu üçüncü bir olaya, bu da dördüncü bir olaya neden olmuş ve bu böyle devam etmiştir. Her sebep ve bunun sonuçları bir zincir halkası olarak kabul edilmiştir. Sebepler-sonuç arasındaki ilişkinin karmaşıklığına bağlı olarak her paragrafta bir sebep-sonuç ilişkisi ele alınmış veya birden fazla ilişkinin aynı paragrafta açıklandığı

görülmüştür. Başka bir ifadeyle, aynı paragrafın içinde birkaç zincir halkası da bulunabilirken; her bir zincir halkası ayrı ayrı paragraflar şeklinde de planlanabilmektedir. Genel olarak ele alınan konunun sebep ve sonuçları arasında yakın ilişki varsa bunları bir arada ele almak için zincir organizasyonu modelinin tercih edildiği gözlenmiştir. Bu modele göre oluşturulan metin planı şekil 41’de paylaşılmıştır.



Şekil 4.3: Bloklama tekniğine ait desenler.

Yukarıda metin iskeleti şeklinde gösterilen metnin detaylı çözümlemesi ek-1’de yer alan ders modelinde yapılmıştır.

4.1.2.4. Avantaj-Dezavantaj Betimlemeli Akademik Yazma Türüne Dair Bulgular

Deneme türünde yazılan akademik nitelikteki metinler üzerinde yapılan analizler neticesinde oluşturulan bir diğer yazma türü avantaj-dezavantaj betimlemeli yazma olarak belirlenmiştir. Bir veya daha fazla konunun olumlu ve olumsuz yönlerinin ele alındığı metinlerde avantaj-dezavantaj betimlemeli akademik yazma türüne ait ortak bir şablon kullanıldığı anlaşılmıştır. Bu yazma türünde genellikle bir konunun önce avantajlarından söz edilmiş olup sonra dezavantajları açıklanmıştır. Bu iki bölüm arasında bir geçiş paragrafının çoğunlukla yer aldığı belirlenmiştir. Metin analizleri neticesinde avantaj-dezavantaj betimlemeli yazma türüne ait metin planı şekil 4.4’te gösterilmiştir.

Giriş	Tez Cümlesi: Nükleer enerjinin hem avantajları hem de dezavantajları olsa da riskli yönlerinin ağır bastığını söylemek mümkündür.
Gelişme-I (avantaj bölümü)	Ana düşünce cümlesi: Nükleer enerji, fosil yakıt tüketimini azalttığı için hem çevre hem de insanlığın geleceği için birçok fayda sağlamaktadır.
	Geçiş Paragrafı (tercihe bağlı)
Gelişme - II (dezavantaj bölümü)	Ana düşünce cümlesi: Nükleer enerjinin bazı avantajları bulunsa beraberinde getirdiği riskler daha fazladır.
Sonuç	Sonuç olarak, nükleer enerjinin hem artıları hem de eksileri bulunmaktadır. Ancak büyük çapta sorunlara yol açabileceği için nükleer enerji santralleri inşa etmek yerine alternatif temiz enerji kaynaklarına yönelmek daha iyi bir fikir olabilir. Nükleer enerji, fosil yakıtlara tercih edilebilir görünse de uzun vadede kesinlikle daha iyi alternatiflere ihtiyaç olduğu ortadadır.

Şekil 4.4: Avantaj-dezavantaj betimlemeli yazma türü.

Avantaj-dezavantaj betimlemeli yazma türünde yukarıdaki şekilde görüldüğü gibi iki ana bölüm vardır ve bu bölümler arasında mantıksal geçişi sağlamak için geçiş bölümü yer almaktadır. Avantaj ve dezavantaj bölümlerinde bulunan paragraf sayıları tez cümlesinde verilen olumlu ve olumsuz maddelere göre değişkenlik göstermektedir. Paragrafların içerikleri incelendiğinde ise standart olarak ana düşünce tümcesinin yer aldığı, sonrasında destek tümceleri, destek tümcelerini destekleyen bölümler ve paragraf sonuç tümcesinin yer aldığı anlaşılmıştır. Yukarıdaki tabloda iskeleti verilen metnin detaylı çözümlemesi ve açıklamaları ise ek-1’de yer alan ders modelinde paylaşılmıştır.

4.1.2.5. Problem Çözme Konulu Akademik Yazma Türüne Dair Bulgular

Metnin analizleri neticesinde belirlenen yazma türlerinden bir diğeri problem çözme konulu akademik yazma türü olmuştur. Belirtilen yazma türüne göre düzenlenen metinler analiz edildiğinde ortak yapısal unsurların olduğu anlaşılmıştır. Buna göre ilk olarak metinlerin giriş bölümünde, ele alınan problem(ler)in ne olduğu detaylı olarak açıklanmış ve tez cümlesi bölümünde yazar, bu problem(ler)e dair çözüm önerilerini başlıkları halinde paylaşmıştır.

Analiz edilen metinlerde, tez cümlesinde yer alan çözüm önerilerinin sayısı ile paragraf sayılarının genellikle paralellik gösterdiği anlaşılmıştır. Bu durumun sebebi her bir çözüm önerisinin bir gelişme bölümünde açıklanması olarak ifade edilebilir. Problem çözme türünde yazılan metinlerin çözümlemesi ile ulaşılan ortak metin planı şekil 4.5’te gösterilmiştir.

Giriş	_____ _____ _____ Tez Cümlesi: Kadınlara yönelik şiddeti durdurmak için daha fazla çalışmaya ihtiyaç vardır. Bu bakımdan katı yasalar ve çatışma çözümü eğitimi bu sorunun çözülmesine yardımcı olabilir.
Gelişme-I (çözüm önerisi)	Ana düşünce cümlesi: Kadınlara dönük şiddeti azaltmak için hükümet daha katı yasalar ve daha ağır cezalar vermelidir. _____ _____ _____ _____
Gelişme - II (çözüm önerisi)	Geçiş Paragrafı (tercihe bağlı) Ana düşünce cümlesi: İkinci olarak insanlara çatışma anında çözüm üretme eğitimi vermek, kadına yönelik şiddetin önüne geçmek için bir çözüm olabilir. _____ _____ _____ _____
Sonuç	Özetle, kadına yönelik şiddet ile başa çıkabilmek için alınabilecek çeşitli önlemler vardır ve bunlardan ikisi daha şiddetli cezalar uygulamak ve çatışmaların şiddet kullanmadan nasıl çözüleceği hakkında insanları eğitmektir. Şiddet oranlarındaki artış göz önünde bulundurulduğunda, bu tür önlemler acilen uygulamaya konulmalıdır ve böylece kadınların güvende kalması sağlanmalıdır.

Şekil 4.5: Problem çözme konulu yazma türü.

Yukarıdaki örnek metin planından anlaşılacağı üzere tez cümlesinde yer alan iki çözüm önerisi, iki gelişme paragrafını oluşturmuştur. Gelişme paragraflarının düzenlenmesinde benzer bir yaklaşımın izlendiği yapılan metin çözümlemeleri ile ortaya konmuştur. Buna göre, çözüm önerisinin yer aldığı ana düşünce tümcesi ile başlayan paragraflar, sonrasında bu önerinin önemi, değeri, geçerliliği, sağlayacağı katkıları ortaya koyan destek bölümü ile devam etmiştir. Son aşamada ise paragrafın sonuç tümcesi yazılmıştır. Bu yaklaşımın her çözüm önerisinin açıklandığı gelişme paragrafında uygulandığı görülmüştür. Yukarıdaki tabloda genel planı verilen problem çözme türüne ait metinlerin çözümlemesi ve açıklaması ek-1’de yer alan ders modelinde açıklanmıştır.

4.1.2.6. Açıklayıcı Akademik Yazma Türüne Dair Bulgular

Özellikle araştırma yazılarında görülen açıklayıcı yazma türünde bir konu, olgu veya kavram üzerinde araştırma yapıp bu araştırmanın sonuçlarının paylaşıldığı görülmüştür. Metin analizleri neticesinde, yazarın araştırma sürecine dair bilgi verip sonrasında elde ettiği verileri akademik bir üslupla ve akademik yazma kurallarına uygun olarak aktarmaya çalıştığı görülmüştür. Açıklayıcı yazma türünde bir veya birden fazla konu başlığı üzerinde araştırmalar yapıldığı ve yazarın kendi birikimlerini de tarafsız bir yaklaşımla ekleyerek araştırma verilerini paylaştığı belirlenmiştir. Araştırma üzerine bir yazma türü olduğu için daha sık alıntı yapıldığı görülmüştür.

Yapılan metin çözümlemelerinde açıklayıcı yazma türünün kendi içerisinde iki farklı yaklaşıma göre düzenlendiği anlaşılmıştır. Araştırmanın konusunun ve araştırma kapsamında elde edilen verilerin içeriğinin metin planlamasına doğrudan etki ettiği anlaşılmıştır.

1. Kronolojik Yaklaşım: Yazarın elde ettiği verilerin, kronolojik bir düzlemde ilerlediği durumlarda metinlerin kronolojik yaklaşıma göre düzenlenmesiyle oluşmaktadır. Bu yaklaşımda, sıralı açıklamalar yapılmış olup konuyu açıklamak için kronolojik bir sürecin takip edilmesi ve konunun tarihsel gelişimi ile paralel ilerlenmesi söz konusudur. Bu yaklaşıma göre yazılan “Teknolojinin Gelişim Süreci” başlıklı yayımlanmış bir metnin çözümlemesi aşağıda gösterilmiştir. Açıklayıcı türde kronolojik yaklaşıma göre düzenlenen metinlerin detaylı çözümlemesi ek-1’de yer alan ders modelinde aktarılmıştır.

Tablo 4-18: Açıklayıcı söylem türünde kronolojik yaklaşıma göre metin planı.**Başlık: Teknolojinin Geişim Süreci****Kaynak:**(<https://www.nation.com.pk/23-Jul-2018/history-and-evolution-of-technology>)**I. Giriş**

- Konu hakkında genelden özele giden giriş cümleleri
- Tez Cümlesi: Teknoloji, araç ve icat üçlüsünün parlak yılları, Endüstri Devrimi ile makinelerin icat edildiği, çeşitli geliştirme ve üretim şekillerinin ortaya konulduğu 18. yüzyılda ortaya çıkmıştır. Sonrasında süreç hızlanarak devam etmiş ve teknolojik faaliyetler insan hayatının her bölümünü etkiler hale gelmiştir.

II. Gelişme

1. Gelişme Paragrafı Ana Düşünce Tümcesi: 18. yüzyılda yaşanan gelişmeler ve bunun sonucunda ortaya çıkan sanayi devrimi ile edinilen yeni bilgiler insanların yeni teknikler geliştirmelerini, araç ve cihaz çeşitliliğinin artmasını sağlamıştır.
2. Gelişme Paragrafı Tümcesi: 20. yüzyılın ortalarına gelindiğinde insanlık henüz bilgisayar, akıllı telefon ve internet gibi teknolojilere sahip değildi. Yine de teknolojinin gelişimi hızlanmış, her geçen gün yeni bir teknolojik araç hizmete girmekteydi.
3. Gelişme Paragrafı Tümcesi: Günümüz modern dünyasında teknoloji farklı bir boyutta ilerlemektedir. Yapay zekâ çalışmaları, uzay araştırmaları, robotik uygulamalar, otonom araçlar gibi yeni gelişmeler söz konusudur.

III. Sonuç

Yukarıda görüldüğü üzere, incelenen konu tarihsel bir düzlemde açıklanmıştır. Her bir dönem bir paragrafın konusu haline getirilmiştir ve bu sayede okurun metni kolaylıkla takip edebilmesi sağlanmıştır. Kronolojik yaklaşıma göre düzenlenen metinlere dair detaylı analizler ders modelinde (ek-1) aktarılmıştır.

2. Konunun Farklı Yönlerini İnceleyen Yaklaşım: Açıklayıcı yazma türünün daha sık rastlanan bir yaklaşımıdır. Ele alınan konu, kavram, olgunun farklı yönlerinin belirlendiği ve her gelişme bölümünde araştırma sonuçlarının bir yönünün açıklandığı yaklaşıma verilen isimdir. Bu yaklaşıma göre yazılan “Fotosentez Nedir?” başlıklı yayımlanmış bir metnin çözümlemesi aşağıda gösterilmiştir. Açıklayıcı türde konunun

farklı yönlerini inceleyen yaklaşıma göre düzenlenen metinlerin detaylı çözümlemesi ek-1’de yer alan ders modelinde aktarılmıştır.

Tablo 4-19: Açıklayıcı söylem türünde konunun farklı yönlerini inceleyen yaklaşıma göre metin planı.

Başlık: Fotosentez Nedir? Kaynak:(https://ssec.si.edu/stemvisions-blog/what-photosynthesis)) I. Giriş • Konu hakkında genelden özele giden giriş cümleleri • Tez Cümlesi: Fotosentez yapmak için bitkilerin üç şeye ihtiyacı vardır: karbondioksit, su ve güneş ışığı. Bitkiler köklerinden su (H₂O), havadan karbondioksit (CO₂) ve Güneş'ten ışık enerjisi alarak fotosentez yapmakta ve bunun sonucunda hem kendileri için glikoz hem de doğa ve insanlar için oksijen (O₂) üretmektedir.
II. Gelişme 1. Gelişme Paragrafı Ana Düşünce Tümcesi: İnsanlarda olduğu gibi bitkilerin de yaşamak için gazlara ihtiyacı bulunmaktadır. 2. Gelişme Paragrafı Tümcesi: Fotosentez için güneş ışığı çok önemlidir çünkü bitkiler glikoz yapmak için gereken enerjiyi buradan sağlamaktadır. 3. Gelişme Paragrafı Tümcesi: Fotosentez süreci, Güneş'ten bitkiye enerji aktarımıdır. Oluşturulan her şeker molekülünde, bitkinin kullanabileceği veya daha sonra kullanmak üzere depolayabileceği Güneş'ten gelen enerjinin bir kısmı vardır. III. Sonuç

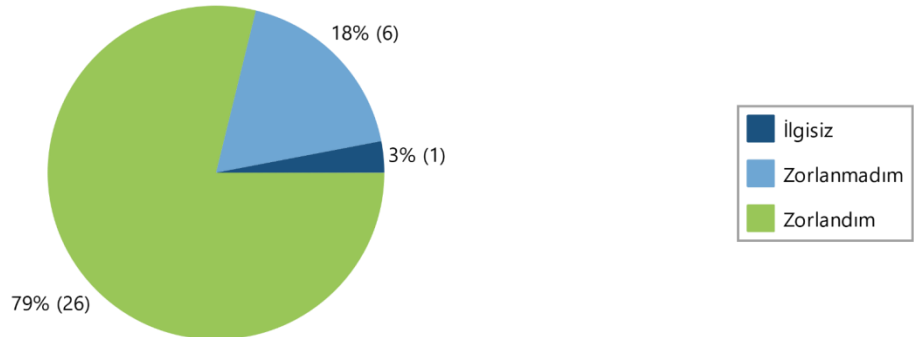
Yukarıdaki metin planından anlaşılacağı üzere fotosentez süreci tez cümlesinde sözü edilen alt başlıklardan hareketle farklı perspektiflerden açıklanmıştır. Bu yaklaşımda ele alınan konunun açıklamaya konu olabilecek yönleri önceden belirlenip bu yönlerden açıklama süreci işletilmiştir.

4.2. ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE AKADEMİK YAZMA BECERİLERİYLE İLGİLİ İHTİYAÇLARININ TESPİTİNE DAİR BULGULAR

Çalışma kapsamında belirlenen alt problemler temelinde akademik yazma dersleri, kullanılan materyaller, izlenen yaklaşımlar ve öğrenci gereksinimlerinin neler olduğunun belirlenmesi, bu çalışmada açıklanması gereken başlıklar olarak kabul edilmiştir. Bu çerçevede, Türkçe hazırlık eğitimini tamamlamış ve hâlihazırda üniversitelerde eğitimlerine devam eden lisans/lisansüstü düzeylerde bulunan 28 öğrenciye uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formlarının analizi ile elde edilen bulgular paylaşılmıştır. Öğrenci görüşme formunda yöneltilen soruların bir bölümü Türkçe hazırlık kursundaki deneyimlerine, bir kısmı ise üniversite sürecindeki üretim becerilerinin belirlenmesine yönelik düzenlenmiştir. Öğrenci görüşme formunun içerik analizi, MAXQDA 2022 içerik analizi yazılımı aracılığıyla gerçekleştirilmiş olup elde edilen verilerin anlamlı ve ilişkili bir şekilde aktarılabilmesi için zorluk, etkinlik türü ve beceri türü temaları yazma süreci ve yazma stratejileri temaları oluşturulmuştur. Belirlenen temaları oluşturan kategoriler ve bu kategorileri meydana getiren kodlar da sırasıyla verilmiştir. Bu kod ve kategorileri oluşturan öğrenci yanıtları, ilgili bölümlerde doğrudan alıntı yöntemiyle aktarılmıştır.

4.2.1. Uluslararası Öğrencilerin Akademik Metin Üretme Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlara Dair Görüşleri

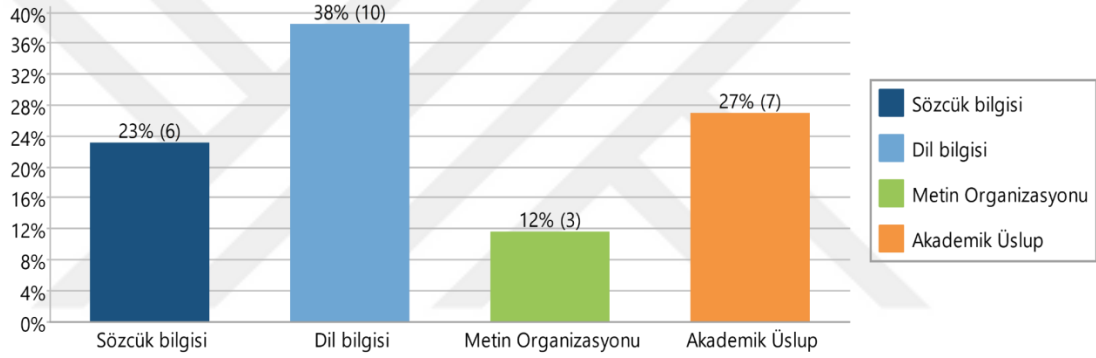
Öğrenci görüşme formunda yöneltilen “Akademik Türkçe derslerinde ya da ders dışı etkinliklerinizde akademik metin üretme sürecinde zorluk yaşadınız mı? Yaşadığınız sorun(lar) hakkında bilgi veriniz.” sorusu, “zorluk” teması altında ele alınmış ve verilen cevaplar “zorlandım, zorlanmadım ve ilgisiz” kategorilerine ayrılmıştır.



Şekil 4.6: Akademik metin üretme sürecine ilişkin bulgular.

Yukarıdaki şekilden anlaşılaçağı üzere, öğrencilerin verdiği yanıtların %79'u (N=26) “zorlandım” kategorisine aittir. Verilen yanıtların %18'i (N=6), akademik Türkçe derslerinde veya ders dışı etkinliklerde “zorlanmadım” kategorisinde değerlendirilirken; verilen cevapların %3'ü (N=1) ise sorulan soruya konu dışı bir cevap içerdığı için “ilgisiz” kategorisinde yer almıştır. Bu bölümde, bazı öğrenciler belirli durumlarda zorlanıp bazı durumlarda zorlanmadıklarını ifade ettikleri için verilen yanıt sayısı, öğrenci sayısından fazla görölmektedir.

Öğrencilerin ilgili soruya verdikleri yanıtlardan hareketle, “zorlandım” kategorisinin sözcük bilgisi, dil bilgisi, metin organizasyonu ve akademik üslup alt kodlarından oluştuğı belirlenmiştir.



Şekil 4.7: Akademik metin üretme sürecinde sorun yaşanan başlıklar.

Şekil 4.7’de görüldüğü üzere, “zorlandım” kategorisinde yer alan yanıtların %38’i (N=10) dil bilgisi, %27’si (N=7) akademik üslup, %23’ü (N=6) sözcük bilgisi ve %12’si (N=3) metin organizasyonu ile ilgilidir. Dil bilgisi kodu ile işaretlenen öğrenci yanıtları şu şekildedir:

Ö2: Akademik Türkçe dersine geldiğimizde her şey bana çok zor geldi. Çünkü önceki seviyelerin gramerlerini tam bilmiyordum. Bu nedenle akademik yazı yazmak ve akademik yazıları anlamak benim için çok zordu.

Ö4: Evet. Bu nedenle, konuyu İspanyolca ve İngilizce olarak araştırıyorum. Çünkü hem gramer hem de sözcükte problemlerim var. Sonunda her paragrafı çeviriyorum ve doğru olup olmadığını kontrol ediyorum.

Ö10: Şu ana kadar hala karmaşık yazılar yazmakta zorluk çekiyorum. Tüm son ekleri hatırlayamıyorum ve bunları her zaman doğru şekilde kullanamıyorum. Yazma tarzımın çok basit olduğunu düşünüyorum.

Ö12: Evet yaşadım, düzgün bir cümle yazamıyordum. Ayrıca genellikle aynı kelimeleri kullanıyordum.

Ö15: Tabi yaşıyorum. Kendime ve yazıma güvenemem. Yazma imlası ile ilgili değil de dil bilgisinde zorlanıyorum her zamanda özellikle akademik olup olmadığı alanlarında.

Ö16: Akademik hayatımda Türkçe yazmak zorunlu oldu, özellikle doktora çalışmalarımın başlangıcında. Her hafta birkaç rapor ve metin hazırlamam gerekiyordu. Ana dilimden Türkçeye çeviri yapmak ve Türkçe gramerle uyum sağlamak özellikle zorlu oldu, özellikle de ekler ve fiil çekimleri konusunda. Ancak, sürekli pratik yaparak ve dil becerilerimi geliştirerek bu zorlukları aşmayı başardım.

Ö24: Hayır. Çeviri programları ile her şey çok kolay. Ama sınavlarda problem oluyor. Çünkü sınavda internet yasak. Bu nedenle, sınavlarda zorlanıyorum.

Ö25: Genelde olmamaktadır ama esas yazma becerisi zayıf olduğu için akademik Türkçe derslerinde gramerden dolayı problemler oldu.

Ö26: Başlangıçta küçük dil bilgisi problemleri haricinde bazen daha uzun cümlelerle bazı konuları ifade ederdim, bazen de akademik metinlerde Türkçe kavramlar yerine İngilizce kavramları kullanıyordum. Bunları yavaş yavaş hâkim olmaya ve daha kısa ve net cümlelerle ifade etmeye çalıştım.

Ö27: Evet ödevlerimi yazarken sınavlara girerken de rapor hazırlıyorum. Şu anda tezimi yazıyorum, gramer sorunun var.

Akademik üslup kodu ile işaretlenen öğrenci yanıtları şu şekildedir:

Ö3: Evet. Üniversitede yaşadım. Daha ilk sınıftayım. Özellikle ilk dönemde, hocalarım genelde durumumu anlamaya çalışmadılar. Türklerin Türkçesini bile beğenmediler 😊. Şimdiki durumumdan memnunum. Akademik Türkçeyle yazarken hala zorlanıyorum, ama hemen hemen anlatmak istediğim her şeyi anlatabilirim.

Ö7: Evet ama çeviri ile problem yok. Akademik yazıyı nasıl yazıyoruz, bunu hala tam bilmiyorum.

Ö11: Zorlanıyorum. Öğretmenlerim normal Türkçe ile yazı yazdığımı söylüyorlar.

Ö14: Evet, bazen akademik Türkçe derslerinde veya ders dışı etkinliklerde akademik yazma becerisinde zorluklar yaşadım. Özellikle karmaşık konuları açıklamak veya derinlemesine analizler yapmak gerektiğinde bazı zorluklarla karşılaştım. Akademik yazıların başka yapısı olduğunu anlamak ve bunu uygulamak benim için zordu. Ancak bu zorlukları aşmak için daha fazla pratik yapmak ve konuları daha iyi anlamak için çaba sarf ettim. Bu çabalarım, zamanla akademik yazma becerilerinin gelişmesine katkı sağladı.

Ö15: Tabii yaşıyorum. Kendime ve yazıma güvenemem. Yazma imlası ile ilgili değil de dil bilgisini zorlanıyorum her zamanda özellikle akademik olup olmadığı alanlarda.

Ö20: Türkçe, konuşma ile yazma arasında ciddi bir fark bulunan bir dildir. Doğal ortamlarda konuşulan Türkçe ile akademik Türkçe arasında büyük bir fark bulunduğundan dolayı iyi bir derecede Türkçe konuşabilen birisi de akademik bir makale yazacağı zaman zorluk çekebiliyor. Hem cümle yapısı hem de kullanıldığı akademik kelimeler itibarıyla talebeler zor durumda kalabiliyor. Bu durumu, kanaatimce, önce güzel akademik metinler üzerinden okuma pratiği yaparak daha sonra da akademik bir dil ile metinler yazarak düzeltilebilir.

Ö26: Başlangıçta küçük dil bilgisi problemleri haricinde bazen daha uzun cümlelerle bazı konuları ifade ederdim, bazen de akademik metinlerde Türkçe kavramlar yerine İngilizce kavramları kullanıyordum. Bunlara yavaş yavaş hâkim olmaya ve daha kısa ve net cümlelerle ifade etmeye çalıştım.

Sözcük bilgisi kodu ile işaretlenen öğrenci yanıtları şu şekildedir:

Ö4: Evet. Bu nedenle, konuyu İspanyolca ve İngilizce olarak araştırıyorum. Çünkü hem gramer hem de sözcükte problemlerim var. Sonunda her paragrafı çeviriyorum ve doğru olup olmadığını kontrol ediyorum.

Ö5: Akademik Türkçe dersleri sırasında ve şimdi üniversite derslerimde benim için tamamen yeni olan bir konu hakkında yazıyorsam zorlanıyorum. Bu konuyla ilgili başta Türkçe metinleri okumalıyım ve bu konuda yazabilmek için yeni kelimeleri öğrenmeliyim.

Ö9: Söylediğim gibi çevrim içi derslerde büyük bir zorluk vardı. Akademik Türkçe dersleri çok sıkıntılı geçti. Hatta eğitim başladıktan daha zordu çünkü bütün dersler Türkçeydi ve onları o kadar iyi anlayıp çalışmak tabi ki zordu. Ayrıca B2'den sonra benim sınıftakiler Türkiye'ye gelmişti. Bundan dolayı daha iyiydiler.

Ö12: Evet yaşadım düzgün bir cümle yazamıyordum. Ayrıca genellikle aynı kelimeleri kullanıyordum.

Ö24: Hayır. Çeviri programları ile her şey çok kolay. Ama sınavlarda problem oluyor. Çünkü sınavda internet yasak. Bu nedenle, sınavlarda zorlanıyorum.

Ö28: Tez yazarken bazı cümleleri Türkçeye çevirirken karşılığını bulmak için çok zorladım.

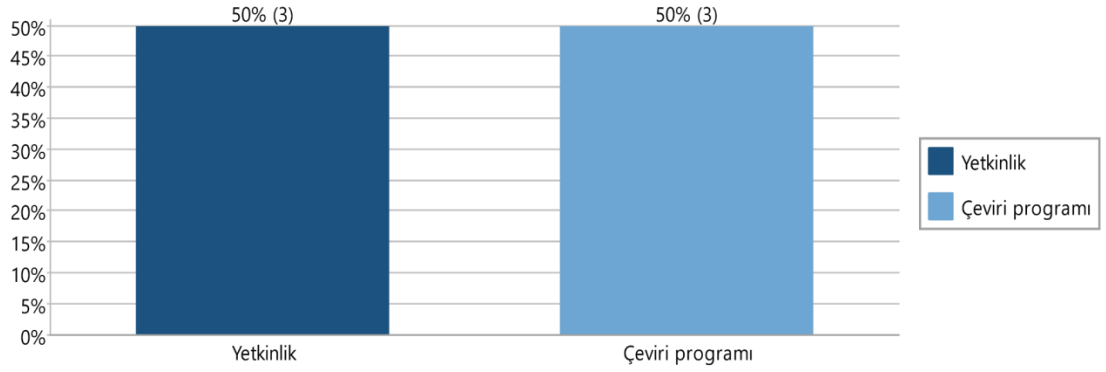
Metin organizasyonu kodu ile işaretlenen öğrenci yanıtları şu şekildedir:

Ö1: Aslında evet genellikle zorluk yaşıyorum. Düşüncelerimi nasıl planlamam gerekiyor diye düşünüyorum ama bunu genellikle yapamıyorum.

Ö6: Bir konu hakkında yazı yazmak istediğim zaman yazıyı planlamak benim için kolay değil. Bu nedenle, yazmak fazla zamanımı alıyor.

Ö22: Evet, yazmakta zorlanıyorum. Düşüncelerimi nasıl planlayacağımı yeteri kadar bilmiyorum.

Zorluk temasında ele alınan bir diğer kategori ise “zorlanmadım” olmuştur ve verilen cevapların %18'i (N=6) bu kategori altında listelenmiştir. “Zorlanmadım” kategorisinde yer alan 6 içerik incelendiğinde ise verilen 3 yanıtta akademik yazma konusunda öğrencilerin kendilerini yetkin hissettikleri, diğer 3 yanıtta çeviri programı yardımıyla bu konuda problem yaşamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu yanıtlar, yetkinlik ve çeviri programı ile kodlanmıştır.



Şekil 4.8: Akademik metin üretme sürecinde sorun yaşamayanlara ilişkin bulgular.

Yetkinlik kodunu oluşturan öğrenci yanıtları şu şekildedir:

Ö13: Derslerimde ders dışı etkinliklerimde yazma becerimde çok zorluk çekmiyorum, Yenidünya Vakfında 3 ayda bir genç dünya dergisinde farklı öğrenciler ile farklı konular hakkında kolayca yazıyoruz.

Ö19: Hayır kolaymış. İngilizce yazı yazma planlarını bildiğim için benim için kolay oldu. Sadece bazen kelimeleri hatırlamıyorum ve o zaman çevrim içi sözlük kullanıyorum.

Ö23: Hayır yaşamadım. Çünkü akademik Türkçe kursunda öğretmenim çok fazla yazma çalışması yaptı ve bunlar benim için yararlıydı.

Çeviri programı kodunu oluşturan öğrenci yanıtları paylaşılmıştır:

Ö7: Evet ama çeviri ile problem yok. Akademik yazıyı nasıl yazıyoruz, bunu hala tam bilmiyorum.

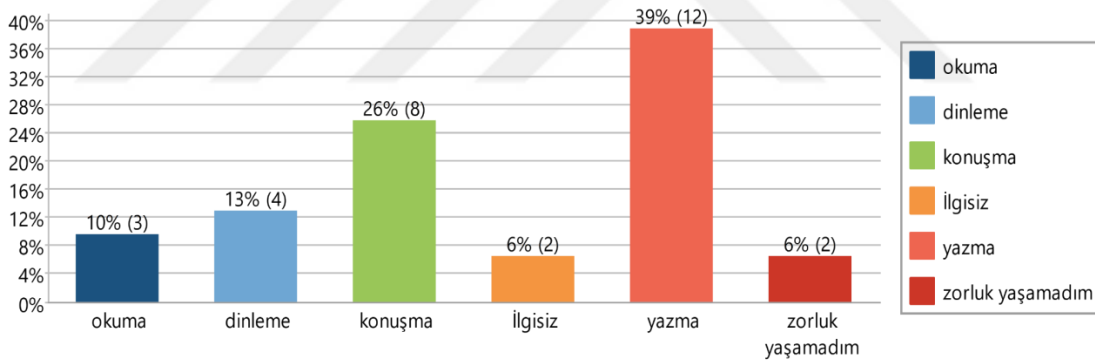
Ö8: Yok çok sorun yaşamadım. Çeviri programlarını kullandım.

Ö24: Hayır. Çeviri programları ile her şey çok kolay. Ama sınavlarda problem oluyor. Çünkü sınavda internet yasak. Bu nedenle, sınavlarda zorlanıyorum.

4.2.2. Uluslararası Öğrencilerin Akademik Türkçe Programındaki Derslere ve Uygulamalara İlişkin Görüşleri

Öğrenci görüşme formunda, öğrencilerin akademik Türkçe kursu sürecinde en fazla hangi beceride sorun yaşadıklarını anlamak için “Akademik Türkçe derslerinizde okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinden en çok hangisinde sorun yaşadınız?” sorusu yöneltilirken; en fazla hangi beceri türünü geliştirmek için çalışmalar yapıldığını belirleyebilmek adına ise “Türkçe öğrenimi alırken akademik Türkçe derslerinizde okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinden en çok hangisi için çalışmalar yapıldı?” sorusu sorulmuştur. Bu sorulara verilen yanıtlara en fazla sorun yaşanan ve en fazla çalışma yapılan beceri türü kategorileri oluşturulmuştur.

Öğrenci görüşme formu kapsamında, hâlihazırda üniversitelerde lisans/lisansüstü düzeylerde eğitimlerine devam eden uluslararası öğrencilerin, akademik Türkçe kursu süreçlerinde en fazla hangi beceride sorun yaşadıklarını belirlemek amacıyla yapılan içerik analizi neticesinde okuma, dinleme, konuşma, yazma ve ilgisiz kodları oluşmuştur.

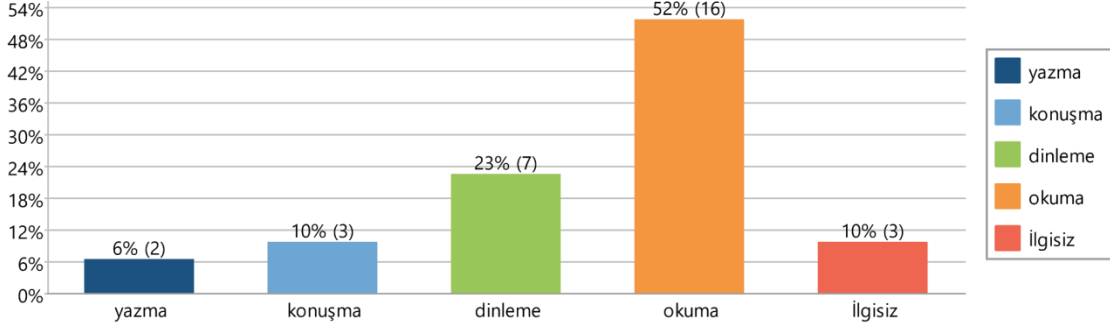


Şekil 4.9: Akademik Türkçe derslerinde zorlanılan becerilere ilişkin bulgular.

Yukarıdaki şekil incelendiğinde verilen yanıtların %6’sı herhangi bir beceride sorun yaşanmadığını gösterirken; %6’sı ise konu dışı bir yanıt vererek ilgisiz olarak kodlanmıştır. Geriye kalan %88’lik oran, en az bir beceri türünde öğrencilerin sorun yaşadıklarını ifade etmektedir. Öğrencilerin verdikleri yanıtların %39’u (N=12) yazma becerisinde, %26’sı (N=8) konuşma becerisinde, %13’ü (N=4) dinleme becerisinde, %10’u (N= 3) ise okuma becerisinde problem yaşandığını göstermektedir. Verilen yanıtlar, öğrencilerin önemli oranda yazma becerisinde zorlandıklarını ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin sorun yaşadıkları beceri türü ile akademik Türkçe kursu sürecinde en fazla hangi beceriye odaklandıkları arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek için öğrenci

görüşme formunda yöneltilen ilgili soruya verilen cevaplar neticesinde okuma, dinleme, konuşma, yazma ve ilgisiz kodları oluşturulmuştur.

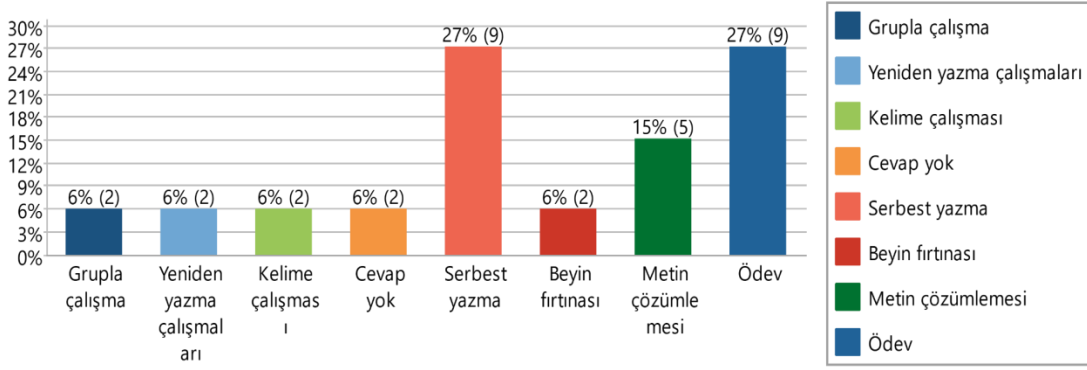


Şekil 4.10: Akademik Türkçe derslerinde çalışma yapılan becerilere ilişkin bulgular.

Öğrencilerin akademik Türkçe eğitimi sürecinde en fazla sorun yaşadığı beceri olarak yazma becerisi cevabını vermesine karşın en fazla çalışma yapılan beceri türünün okuma olduğu yukarıdaki tabloda görülmektedir. Verilen yanıtlardan %52'si (N=16) okuma becerisinde, %23'ü (N=7) dinleme becerisinde, %10'u (N=3) konuşma becerisinde ve %6'sı (N=2) yazma becerisinde en fazla çalışmanın yapıldığı anlaşılmaktadır. Yazma becerisi, en fazla zorluk çekilen beceri türünde ilk sırada iken en fazla çalışma yapılan beceri türünde son sırada yer almıştır.

4.2.3. Uluslararası Öğrencilerin Akademik Yazma Derslerindeki Etkinlik Türlerine İlişkin Görüşleri

Akademik Türkçe eğitimi sürecinde yazma becerisini geliştirmek için ders içi etkinlik türlerinin neler olduğunu belirleyebilmek adına öğrencilere şu soru yöneltilmiştir: “Akademik Türkçe derslerinizde yazma becerisini geliştirmek için ne tür etkinlikler yaptınız?” “Bu soruya verilen yanıtlara göre etkinlik türleri şu kategorilerde sınıflandırılmıştır: Grupla çalışma, yeniden yazma çalışmaları, kelime çalışması, serbest yazma, beyin fırtınası, metin çözümlemesi, ödev ve cevap yok.



Şekil 4.11: Akademik yazma derslerindeki etkinliklere ilişkin bulgular.

Öğrencilerin verdikleri yanıtlardan hareketle, en yüksek çıkan iki kod %27 (N=9) ile serbest yazma ve yine aynı oranlar ile ödev olmuştur. Serbest yazma kodunu oluşturan yanıtlar şu şekildedir:

Ö7: Öğretmen bir konu veriyordu ve sonra bu konu için bazı maddeler olurdu. Biz bu maddelere göre yazı yazıyorduk.

Ö8: Eğitim alanımla alakalı makaleler yazdık.

Ö9: Bazen ders içinde Padlet ile çalıştık.

Ö10: Öğretmene göstermek için makaleler ve kompozisyonlar yazmaya çalıştım. Öğretmenim hatalarımı düzeltmemde yardımcı oldu.

Ö14: Akademik Türkçe derslerinde yazma becerisini geliştirmek, özellikle benim için kolay bir süreç oldu. Metinlerimi özenle yazıp düzenlediğim için yazdıklarımı kontrol etmek ve düzeltmek benim için bir alışkanlık haline geldi. Bu nedenle, stres olmadığım zamanlarda yazma süreci daha akıcı ve kolay bir şekilde ilerliyordu. Özenle yazdığım metinlerin kontrolünü yapmak, yazma becerilerinin gelişmesine ve daha rahat bir şekilde akademik düzeyde yazma pratiği yapmama olanak sağladı.

Ö17: Kısa bir makale yazdım ve bir sunum yaptım. Bunlar yazımı geliştiriyor.

Ö23: Her defasında dersin sonrası bizden yazmamızı isteniyordu ancak ben kendimi sürekli aynı cümleleri ve fiilleri tekrar kullanarak geliştirdim. Çok gerekli olan fiiller ve cümleleri not alıp sürekli pratik yapıyordum.

Ö24: Kompozisyon yazarak geliştirdim.

Ö25: Bol bol yazdım.

Serbest yazma kodu ile aynı orana sahip olan ödev kodu altında derlenen yanıtlar şu şekildedir:

Ö1: Derste çok fazla etkinlik yoktu. Genellikle ödev veriyorlardı.

Ö4: Genelde yapmadık. Ödev olarak yapıyorduk.

Ö6: Yazma için derste çok çalışmadık. Bazen akademik metinler okuduk ve dinleme yaptık.

Ö9: Genelde ödev şeklinde çalışmalar yaptık.

Ö12: Yazma için bir etkinlik yoktu sadece ödevleri söyleyebiliriz.

Ö15: Dil kursu zamanında çok yazma yapmadık ama kendim bağımsız yazmaya çalışıyordum. Hocalarımız bizim yazılarımızı tashih etmezlerdi, çünkü onların vakti yoktu.

Ö16: Haftada sadece bir ya da iki kısa metin bizden istendi.

Ö27: Evde yazı yazmaya ve film altyazılarını izlemeye çalıştım.

Ö28: Sürekli ödevleri çalışıyorduk.

Akademik yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik yapılan ders içi etkinliklerin üçüncüsü, %15 oran (N=5) ile metin çözümlemesi olmuştur.

Ö2: Makaleleri okuyup onlarla ilgili sorulara cevaplar verdik. Daha sonra makalenin bazı bölümlerini kendi kelimelerimiz ile tekrar yazıyorduk.

Ö3: Metin inceledik, sınıfta beraber yazılar yazdık ve grupla bölüm bölüm yazı yazdık. Açıkçası İngilizcede öğrendiğim şeyleri hatırlamaya çalışıyorum.

Ö13: Farklı kitap ve makale okumakla ve kendi anladıklarımı yazarak geliştirdim.

Ö18: Ders materyallerinin yanı sıra çok fazla kitap okudum ve aynı zamanda gazete ve dergilerin de bu beceriyi geliştirmekte faydası olmuştur.

Ö21: TÖMER'deki yazmalar gibi değil, ders kitabındaki soruları daha akademik bir dilde cevaplayarak alıştırmalar yapıldı.

Metin çözümlenmesi kodunu, beyin fırtınası, kelime çalışması, yeniden yazma çalışmaları ve grupla çalışma %6'sar (N=2) oranıyla takip etmiştir. Beyin fırtınası kodunu oluşturan yanıtlar:

Ö5: Genellikle yazmak istediğimiz konuyla ilgili fikirleri toplamak için beyin fırtınası yaparak başlıyorduk, bundan sonra seçtiğimiz yazı türüyle ilgili ifadeler kullanıyorduk.. Yazdıktan sonra, hataları düzeltmek için metni kontrol ediyorduk.

Ö11: Metin okuyorduk ve sonra tahtaya herkes metinle ilgili düşüncelerini yazıyordu. Sonra bu notlar ile metin yazıyorduk.

Kelime çalışması kodunu oluşturan yanıtlar:

Ö6: Yazma için derste çok çalışmadık. Bazen akademik metinler okuduk ve dinleme yaptık. Bazen de kelime çalışması yapıyorduk.

Ö19: Çok kelime araştırdık.

Yeniden yazma kodunu oluşturan yanıtlar:

Ö2: Makaleleri okuyup onlarla ilgili sorulara cevaplar verdik. Daha sonra makalenin bazı bölümlerini kendi kelimelerimiz ile tekrar yazıyorduk.

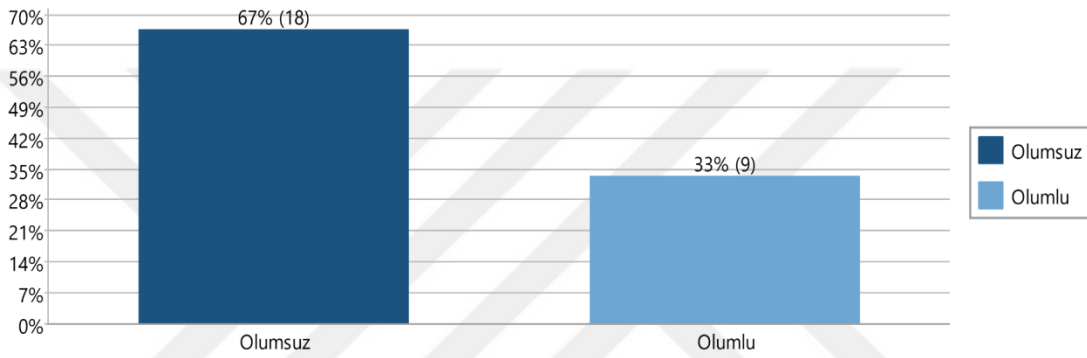
Ö26: Akademik Türkçe derslerinde, geniş bir perspektiften yazı yazma kuralları ele alındı ve akademik metinlerin nasıl yeniden ifade edilebileceği gibi etkinlikler gerçekleştirildi.

Ö3: Metin inceledik, sınıfta beraber yazılar yazdık ve grupla bölüm bölüm yazı yazdık. Açıkçası İngilizcede öğrendiğim şeyleri hatırlamaya çalışıyorum.

Ö9: Bazen ders içinde Padlet ile de çalıştık.

4.2.4. Üniversite Eğitimlerine Devam Eden Uluslararası Öğrencilerin Akademik Yazma Yeterliklerine İlişkin Görüşleri

Üniversitelerde lisans/lisansüstü düzeylerde öğrenim gören uluslararası öğrencilerin akademik metin üretme yetkinliğine ilişkin veri elde etmek için şu soru yöneltilmiştir: “Üniversite sürecinizde derslerde öğretmeniniz konu anlatırken not almakta sorun yaşıyor musunuz? Bu notları aldıktan sonra kendi düşünceleriniz ile sentezleyip bir metin üretebiliyor musunuz?” Bu sorunun ilk bölümüne verilen yanıtlar not alma; ikinci bölümüne verilen yanıtlar ise metin üretme kategorisi altında olumlu ve olumsuz olarak kodlanmıştır.



Şekil 4.12: Akademik metin üretme sürecinde not alma yetkinliğine ilişkin bulgular.

Bilindiği üzere akademik bir metin üretmek için bazı girdilere ihtiyaç vardır. Bu girdilerden biri de alınan notlardır. Bu kategoriye dair elde edilen bulgulara bakıldığında soruya yanıt veren öğrencilerin %67’sinin (N=18) not alma becerisinde kendisini yetersiz bulduğu, %33’ünün (N=9) ise kendilerini bu konuda yeterli gördüğü anlaşılmaktadır. Not alma sürecinde yetersiz olduğunu düşünen öğrencilerin yanıtları şu şekildedir:

Ö1: Hayır, not alırken derste öğretmenin anlattıklarına konsantre olamıyorum.

Ö2: Genellikle bölümümüzdeki derslerde bazı makaleleri konuşuyoruz. Dersten önce makaleyi okumazsam ders çok zor geçiyor. Çünkü bilmediğim çok kelime ve gramer oluyor. Bu nedenle, not almak benim için zor.

Ö3: Evet yaşıyorum. Şimdiye kadar derslerde not alamam, bazen de not almak için hocanın konuyu yine anlatmasını ya da derste olmayan bir konuyu anlatmasını bekliyorum. İngilizceye alışmış olduğum için kafamda hala çeviriyorum bazen.

Ö4: Evet, hocam konuşurken not almak çok zor.

Ö5: Not almakta sorun yaşıyorum, öğretmenlerim ve sınıf arkadaşlarım hızlı bir şekilde konuştuğu için not almak kolay değil genelde.

Ö7: Hayır, benim için zor.

Ö8: Evet, hızlı konuştukları için not alırken birçok şeyi yazamıyorum.

Ö9: Derslerimi bitirmek için 1 sene daha aldım. Eğer birisi çok hızlı ya da zor kelimelerle konuşursa şimdi de bazen zor oluyor.

Ö10: Hızlı yazamadığımı düşünüyorum bu yüzden not yazarken anadilimi Türkçe ile karıştırıyorum.

Ö13: Türkiye'de okumamakla birlikte hukuk dili kolay olmadığı için ders döneminde hocalar konu anlatırken not almakta sorun yaşıyordum.

Ö19: Biraz sorun yaşıyordum çünkü yeni kelimler gördüm.

Ö20: İlk başlarda kendi dilimde yahut İngilizce de not alıyordum. Fakat daha sonra Türkçe not almaya alıştım.

Ö23: Genel olarak yabancı öğrenciler derslerde not almıyorlar belki ses kaydı alıyorlar, bu durum zamanı değerlendirmeyi sağlar ve dinleme yeteneklerimizi güçlendirir.

Ö24: Hayır, alamam.

Ö25: Evet, dersler sırasında bazen not almayı başarısız olabiliyorum.

Ö27: Biraz zor. Dinlemeliyim ve dinlemeliyim.

Ö28: Hayır. Sadece not alırken hızlı olduğu için bazı şeyleri kaçıırıyordum.

Not alma sürecinde kendisini yeterli bulan öğrencilerin yanıtları şu şekildedir:

Ö4: PowerPoint slaytları koyduğunda not almakta zorlanmıyorum.

Ö6: Notlar alabilir ve fikirleri toplayabilirim.

Ö14: Üniversite sürecimde derslerde öğretmenim konu anlatırken not almada genellikle sorun yaşamadım.

Ö15: Pek yaşamazdım da yavaş yazıyordum. Öğretmen hızlı konuşuyordu.

Ö16: Akademik Türkçe derslerinde not almakta hiç zorlanmadım. Her zaman Türkçe veya ana dilim olan Farsça ile notlar alır ve sonra evde tekrar notlarımı düzeltirim. Bu şekilde, ders içeriğini daha iyi anlamama ve öğrenmeme yardımcı oluyorum.

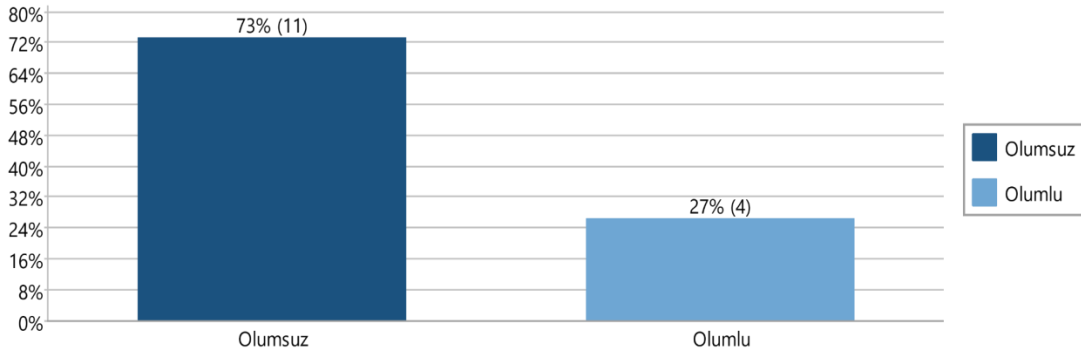
Ö18: Sorun yaşamıyorum. Hocanın anlattıklarını anlıyorum.

Ö21: Ders döneminde not alırken çok sorun yaşamamıştım, ama kendi dilimde bir şeyi ifade etmek gerektiği zamanlarda zorlandığımı hatırlıyorum.

Ö22: Üniversite derslerinde not almakta sorun yaşamıyorum.

Ö26: Üniversite sürecimde derslerde not almakta hiç zorlanmadım. İlk haftalarda bazı detayları kaçırabilirdim, ancak kısa sürede kendi alanımla ilgili okumalara başladım ve bu sayede alanda geçen özel kavramlarla aşına oldum.

Yazma süreci teması altında incelenen bir diğer kategori ise metin üretme kategorisidir. Bu kategoriye ilişkin bulgular şekil 4.13'te paylaşılmıştır.



Şekil 4.13: Akademik metin üretme yetkinliğine ilişkin bulgular.

Görüşme formunda konuya ilişkin soruya verilen cevapların içerik analizi yapıldığında öğrencilerin 15'inin bu soruyu yanıtladığı görülmüştür ve bu öğrencilerin %73'ü (N=11) metin üretme becerisinde kendisini yetersiz bulduğunu ifade ederken; %27'si (N=4) başarılı metinler üretebildiğini belirtmiştir. Metin üretme becerisinde kendisini yetersiz bulduğunu ifade eden öğrencilerin yanıtları şu şekildedir:

Ö1: Daha sonra da bu notları bir metin gibi yazamıyorum.

Ö3: Derste düşüncelerimi sentezleyemem, dersten sonra uzun bir zamanda bunu yapabilirim.

Ö6: Ancak akademik bir metin üretmek zordur.

Ö7: Hayır, benim için zor.

Ö8: Yeni bir metin yazmak benim için hala zor.

Ö10: Sanırım sonunda bunları bir araya getirip bir metin yazabilirim, ancak anlamı iletme için basit kelimeler kullandığım için tarzı akademik değildir.

Ö12: Yok üretemem.

Ö13: Türkçe üretemediğim metinleri İngilizce olarak yazıyordum.

Ö19: Biraz sorun yaşıyordum çünkü yeni kelimeler gördüm.

Ö22: Kendimi akademik bir metin üretmekte veya bir yazı yazmakta eksik hissediyorum..

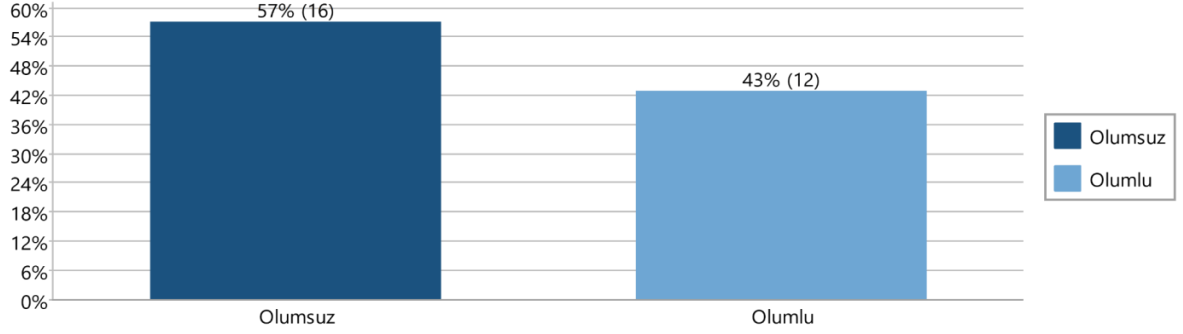
Ö24: Normal yazılar yazabiliyorum ama akademik yazı yazmak çok zor.

Ö28: Genel anladığıma göre kendim cümlelerim yazıyordum.

4.2.5. Uluslararası Öğrencilerin Akademik Yazma Türlerine İlişkin Farkındalıklarına Dair Görüşleri

Üniversitelerde öğrenimlerine devam eden uluslararası öğrencilerin yazma türünü belirleyip belirleyemediğine dair veri elde etmek amacıyla öğrencilere şu soru yöneltilmiştir: “Üniversite sürecinizde, dersleriniz ile ilgili okuduğunuz metnin ne amaçla yazıldığını (Karşılaştırmalı metin, sebep-sonuç ilişkili metin, avantaj-dezavantaj betimlemeli metin, problem çözme türünde metin, tartışmacı metin ve açıklayıcı metin) belirleyebiliyor musunuz?” Bu soruya verilen yanıtlar olumsuz ve olumlu şeklinde kodlanmıştır. Bu sorunun devamı olarak yazma türüne uygun metin üretilip üretilmediğini ve buna göre yazma öncesi planlama yapıp yapmadıklarını belirlemek adına “Üniversite sürecinde dersleriniz ile alakalı akademik bir metin yazarken konuya uygun olarak yazma türlerini göz önünde bulunduruyor musunuz?”

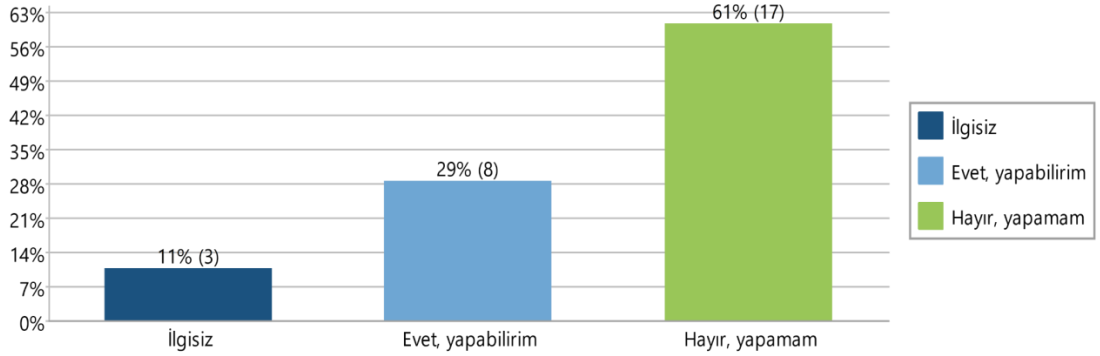
Yazma türüne uygun olarak yazma öncesi planlama yapıyor musunuz? “sorusu yöneltilmiştir ve bu soruya verilen yanıtlar “evet yapabilirim, hayır yapamam ve ilgisiz” şeklinde kodlanmıştır.



Şekil 4.14: Akademik metinlerde yazma türlerini belirleyebilme yetkinliğine ilişkin bulgular.

Öğrencilerin %57’si (N=16) metinlerin yazma türünü belirleyemediğini ifade ederken; %43’ü (N=12) belirleyebildiğini belirtmiştir.

Yazma stratejileri teması altında veri analizi yapılan diğer kategori ise tür odaklı metin planlayabilme olmuştur. Bu soruya verilen yanıtlar, “evet yapabilirim”, “hayır yapamam” ve “ilgisiz” şeklinde kodlanmıştır.



Şekil 4.15: Tür Odaklı metin planlayabilme yetkinliğine ilişkin bulgular.

Şekil 4.15’te görüldüğü üzere öğrencilerin %28’i (N=17) “hayır, yapamam”, %29’u (N=8) ise “evet, yapabilirim” koduna uygun yanıtlar vermiştir. 3 öğrenci ise soruya ilgisiz cevaplar yazdıkları için değerlendirmeye alınmamıştır. “Hayır, yapamam” kodu altında değerlendirilen yanıtlar şu şekildedir:

Ö1: Hayır, yapamam.

Ö2: Hayır.

Ö4: Yok.

Ö5: Hayır. Ben genelde Türkçe yazmadan önce İngilizce düşünürüm, ondan sonra fikirlerimi Türkçeye çeviriyorum çünkü daha önce yazmada İngilizce kullanıyorum.

Ö7: Hayır ama yazmadan önce bir yazı planı yapıyorum.

Ö9: Yok. Çünkü zaten basit Türkçe ile zor durumu yaşarken akademik için motivasyonum bozuluyordu. Korku ve zorluklardan dolayı yazma pratiklerini bıraktım. Akademik dil olarak hala da zor durumundan geçiriyorum.

Ö10: Bir yabancı olarak yazılarımı ifade etmek için basit kelimeler kullanıyorum ve İngilizce düşünüp Türkçe yazmaya çalışıyorum.

Ö11: Ben akademik Türkçe dersi almadım maalesef, ama genel olarak yazmada biraz zorlanıyordum ve hâlâ devam ediyor.

Ö12: Yok.

Ö15: Hayır ama yazmadan önce bir plan hazırlıyorum.

Ö18: Yok öncesinden bir planlama yapmıyorum. Akademik metin yazarken genelde giriş, gelişme, sonuç ilerleme metoduna uymaya dikkat ediyorum. Bunun dışında daha çok dil bilgisi hataları yapmamaya özen gösteriyorum.

Ö19: Yok.

Ö20: Hayır. Doğal olarak konu hangi şekilde anlatmak daha uygun olacaksa ona göre hareket ediyorum fakat önceden bunun planlıyorum söylesem pek doğru olmayabilir.

Ö22: Akademik bir metin yazarken yazma türlerine açıkçası pek dikkat etmiyorum.

Ö23: Hayır genellikle çok güzel Türkçe konuşabildiğim halde yazma yeteneklerim Türkçe de o kadar kuvvetli değil ve genelde hocalardan konuları İngilizce anlatmalarını

talep ediyordum. Ama yine de yazama yeteneklerim kötü olmadığını düşünüyorum ve bu nedenle bazen Türkçe yazıp ve Türkçe konuşuyordum.

Ö27: Evet plan yapmalı ve zaman ayırmalıyım. Hatalardan kaçınmak için tekrar tekrar okumalıyım.

Ö28: Hayır. Dersler ile ilgili önemli kelimeleri ezberliyordum. Ona göre konuya uygun yazıyordum.

Bu kategoride “evet, yapabilirim” kodu ile değerlendirilen yanıtlar ise şu şekildedir:

Ö3: Evet.

Ö6: Önce konu hakkında düşünürüm, sonra fikirleri düzenlerim, sonra başı ve sonu nedir, sonra yazarım.

Ö8: Evet akademik bir metin yazmadan önce yeterli bir planlama yapıyorum ve gerekli kelimeleri İngilizceden Türkçeye çeviriyorum. Çünkü bazı İngilizce terminolojilerin Türkçede nasıl yazılmadığı bilmediği için biraz uğraşıyorum.

Ö13: Evet bulunduruyorum ve yazmadan yeterli planlama yapıyorum.

Ö14. Evet, üniversite sürecimde derslerimle ilgili akademik bir makale yazarken, konuya uygun olarak yazma türlerini göz önünde bulunduruyorum. Ayrıca, makaleyi bir dergiye göndermek amacıyla yazıyorsam o derginin yayın kurallarını da dikkate alıyorum. Bu yayın kuralları, makalenin formatı, referanslar, başlık seçimi, yazım kuralları ve diğer gereksinimler konusunda yönlendirici olabilir. Bu nedenle, makaleyi yazmadan önce derginin yayın kurallarını detaylı bir şekilde inceliyor ve bu kurallara uygun bir şekilde planlama yapıyorum. Bu yaklaşım, makalenin kabul edilme şansını artırırken, yazma sürecini daha sistemli ve etkili hale getirir.

Ö24: Evet

Ö25: Evet, yazmadan önce hangi yazma türünü anlıyorum ve mutlaka planlıyorum.

Ö26: Elbette, işe başlamadan önce uygun bir yazım tarzı benimsemek önemlidir. Ancak, en önemli şey yazının planıdır. Her şeyden önce, planlama aşamasını vurgularım. Genellikle bir yazı yazmaya başlamadan önce bir plan yaparım ve yazma süreci, bu

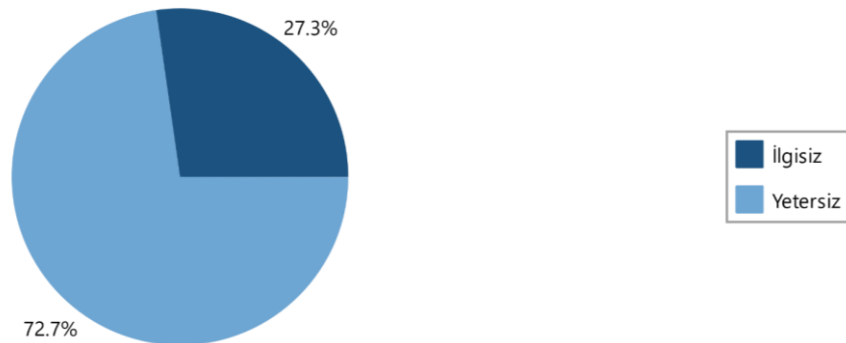
planı uygulamanın son aşamasıdır. Başlangıçta, yazının genel taslağını oluştururum ve daha sonra metni bu çerçeve üzerine inşa ederim.

4.3. ÖĞRETİCİLERİN AKADEMİK YAZMA DERSİNE VE ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK YAZMA İHTİYAÇLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Uluslararası öğrencilerin akademik yazma düzeyine dair veri elde etmek ve bu becerinin kazandırılması sürecinde karşılaşılan sorunların belirlenebilmesi adına öğretici görüşme formu düzenlenmiş ve akademik Türkçe dersi veren 11 öğreticinin bu formda yer alan sorulara verdikleri yanıtlar, MAXQDA 2022 yazılım programı ile analiz edilmiştir. İçerik analizi yapılırken temalar, kategoriler ve kodlar belirlenmiş ve verilen yanıtlar bu doğrultuda incelenmiştir. Öğreticilerin verdikleri yanıtlara göre değerlendirme, temel sorunlar, uygulamalar, eğitim ortamlarına dair görüşler, müfredat ve ders materyaline dair görüşler ve yazma türü odaklı öğretim temaları belirlenmiştir. Her temanın altında kategoriler ve bu kategorilere ait kodlar bulunmaktadır.

4.3.1. Öğreticilerin Uluslararası Öğrencilerin Akademik Yazma Yeterliklerine Dair Görüşleri

Uluslararası öğrencilerin akademik yazma becerilerinin ne düzeyde olduğuna dair veri elde edebilmek amacıyla öğretmenlere şu soru yöneltilmiştir: “Öğrencilerinizin akademik yazma becerilerini nasıl değerlendiriyorsunuz?” Bu soruya verilen yanıtlar ise “yetersiz” ve “ilgisiz” şeklinde kategorilere ayrılmıştır. Bu soruya olumlu yanıt veren öğretici olmamasından ve bazı yanıtların konu dışı olmasından dolayı kategoriler bu şekilde belirlenmiştir.

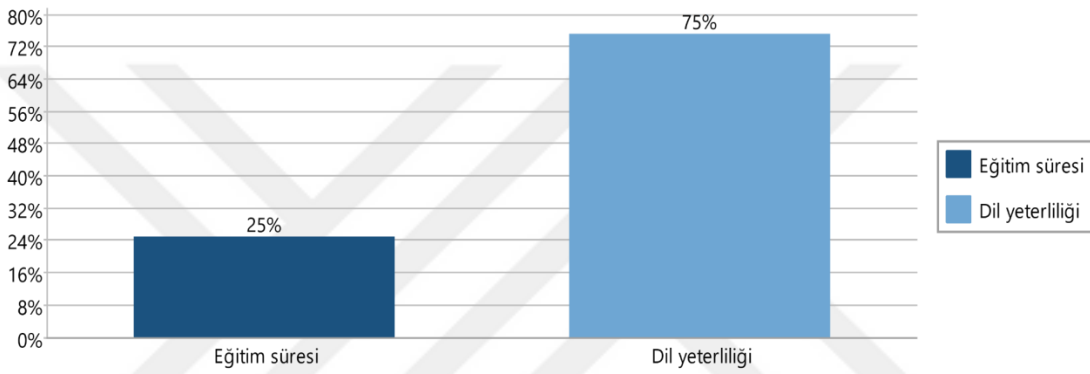


Şekil 4.16: Uluslararası öğrencilerin akademik yeterliklerine ilişkin öğretici görüşleri.

Şekil 4.16’da görüldüğü üzere, öğretmenlerin %72,7’si, öğrencilerinin akademik yazma düzeylerinin yetersiz olduğunu belirtmişken; %27,3’ünün verdiği yanıtlar konu dışı olarak

değerlendirilmiştir. “Yetersiz” kategorisinin kodları ise verilen yanıtların içeriğinden hareketle “eğitim süresi” ve “dil yeterliliği” şeklinde belirlenmiştir.

Öğretici görüşme formunda sorulan “Öğrencilerinizin akademik yazma becerilerini nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusuna öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre “yetersiz” kategorisi oluşturulmuş ve bu kategoriye ait eğitim süresi ve dil yeterliliği kodları düzenlenmiştir. Formu cevaplayan öğretmenlerin bir bölümü öğrencilerin bu düzey için yetersiz olduğunu vurgularken bir bölümü ise akademik Türkçeye kadar geline eğitim süresinin yetersiz olmasını öne çıkarmıştır.



Şekil 4.17: Uluslararası öğrencilerin akademik yeterliklerine ilişkin öğretmenlerin olumsuz görüşleri.

“Dil Yeterliliği” kodu altında değerlendirilen yanıtlar şu şekildedir:

ÖG1: Yeterli bulmuyorum. Mutlaka daha çok çalışmaları gerekiyor.

ÖG2: Öğrencileri akademik yazma beceriler konusunda oldukça eksik görüyorum. Hem sözcük düzeyinde hem de seviye olarak akademik Türkçe için yetersiz olduklarını düşünüyorum. Akademik türde bir yazma ortaya koyamadıklarını söyleyebilirim.

ÖG3: Ortalama yetersiz.

ÖG6: Çok iyi değil.

ÖG9: Zayıf.

ÖG11: Akademik Türkçe düzeyine gelmiş öğrencilerin aslında bu düzeyde olmadıklarını görüyorum. Bu düzeyde konuşulması gereken farklı içerikler varken biz B1, B2 ve C1 düzeyinde aktarılması gereken yapıların üzerinden geçmekle uğraşıyoruz. Aslında öğrencilerin genel anlamda bu düzeye yeterli donanımla gelmediği ortada. Dolayısıyla

önceki düzeylerde verilen eğitimin ve yapılan sınavların ölçücü olup olmadığının incelenmesi gerekiyor.

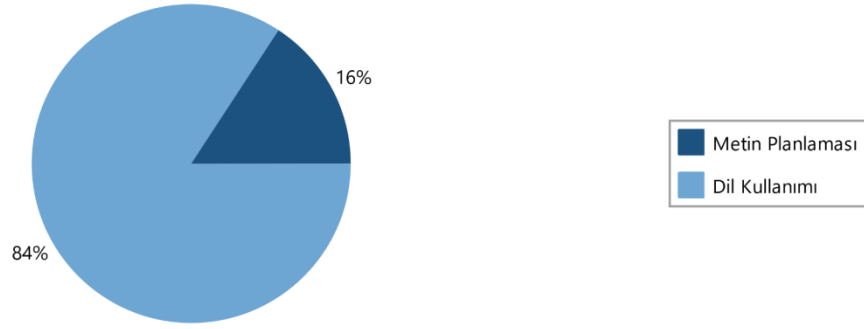
“Yetersiz” kategorisi altında değerlendirilen “eğitim süresi” kodunu oluşturan yanıtlar şu şekildedir:

ÖG4: Olması gerekenin çok altında. Öğrenciler akademik yazım hakkında detaylı bilgiye sahip olmadan mezun oluyorlar. Yapılan dersler ileri düzey C1 gibi oluyor. Açıkçası dersi veren çoğu öğretim görevlisinin akademik yazma ile ilgili detaylı bilgisi yok.

ÖG6: Yetersiz ve üzerinde çalışılması gerekli bir konu çünkü akademik Türkçe eğitimlerine katılan öğrenciler üniversitede eğitim görmek istiyorlar. Öğrencilerin hazırlık okudukları süre zaten kısa ve yeterli değil. Bu bağlamda dildeki yapıları ve kelimeleri daha yeni tanıdıkları süre içinde yazma becerisini etkili bir biçimde kullanamıyorlar. Öğrenciler programın yoğun ve sürenin kısa olması nedeniyle mağdur oluyorlar.

4.3.2. Öğreticilerin Akademik Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Temel Sorunlara İlişkin Görüşleri

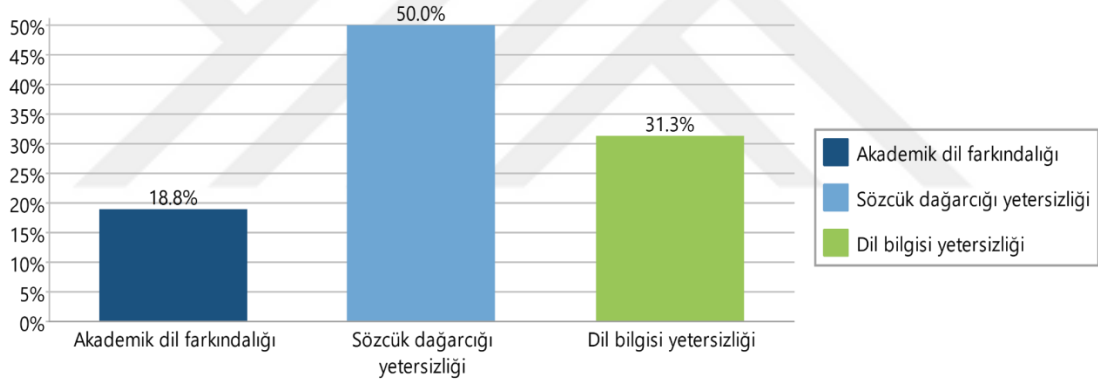
Öğretici görüşme formunda yer alan “Akademik yazma eğitimi verirken öğrencilerinizin en fazla hangi konuda sorun yaşadığını düşünüyorsunuz? Niçin?” sorusu ile öğretmenlerin akademik yazma sürecinde öğrenci gözüyle değerlendirmede bulunmaları ve bu sayede sahada yaşanan temel sorunların bir bölümüne dair verilerin elde edilmesi amaçlanmıştır. Verilen yanıtlara ilişkin oluşturulan temel sorunlar teması, öğretmenlerin verdikleri yanıtlar doğrultusunda metin planlaması ve dil kullanımı kategorilerine ayrılmıştır.



Şekil 4.18: Akademik yazma öğretiminde karşılaşılan temel sorunlara ilişkin öğretici görüşleri.

Şekil 4.18’de görüldüğü üzere, öğrencilerin sorun yaşadıkları en önemli kategori %84 ile dil kullanımı olurken %16 ile metin planlaması olmuştur.

Öğreticilerin verdikleri yanıtlar doğrultusunda dil kullanımı kategorisi altında akademik dil farkındalığı, sözcük dağarcığı yetersizliği ve dil bilgisi yetersizliği kodları oluşturulmuştur.



Şekil 4.19: Akademik yazma öğretiminde karşılaşılan problem başlıkları.

Dil kullanımı kategorisi altında değerlendirilen yanıtların %50’si sözcük dağarcığı yetersizliğinden, %31,3’ü dil bilgisi yetersizliğinden ve %18,8’i akademik dil farkındalığının olmamasından söz etmektedir. Öğreticilerin bu kategori altında derlenen yanıtları şu şekildedir:

Sözcük dağarcığı yetersizliğine ilişkin öğretici görüşleri şu şekildedir:

ÖG1: Yazma becerisi hep zayıf. Okumada da bazı güçlükler oluyor ama sözlükle halledilebilecek düzeyde.

ÖG3: Cümle kurma ve sözcük bilgisi eksikliği.

ÖG4: Öğrenciler en çok bir metni kendi ifadeleriyle tekrar yazma konusunda zorluk çekiyor. Çünkü yeterli seviyede dil bilgisi ve kelime bilgisine sahip değiller.

ÖG6: Kelime bilgisindeki eksiklikler de yazma eğitimini olumsuz etkiliyor.

ÖG8: Sözcük seçimi, söz dizimi en belirgin sorunlar.

ÖG9: Kelime bilgisi.

ÖG10: Gramer bilgisi yüksek öğrencilerin bazıları kelime dağarcığını belirli bir seviyeden yukarı çekemediklerinde akademik yazımda kullandıkları kelimeler düzeye göre basit kalıyor.

ÖG11: Gerek dil bilgisi kurallarının uygulanmasında gerek sözcük seçiminde gerekse metin organizasyonunda sokak Türkçesine göre hareket ettiğine şahit oluyoruz.

Dil bilgisi yetersizliğine ilişkin öğretici görüşleri şu şekildedir:

ÖG3: Cümle kurma.

ÖG4: Yeterli seviyede dil bilgisi ve kelime bilgisine sahip değiller.

ÖG6: C1 düzeyinde görmeleri gereken ama görmedikleri yapıları bilmemelerinden kaynaklanan sorunlar yaşıyorlar. Hedef dilde öğrenmeleri ve yetkinlik kazanmış olmaları gereken yapılar eksik kalıyor.

ÖG7: Geniş Zaman. Kuralları ve istisnaları fazla olduğu için çok şaşırtıyorlar.

ÖG11: Gerek dil bilgisi kurallarının uygulanmasında gerek sözcük seçiminde gerekse metin organizasyonunda sokak Türkçesine göre hareket ettiğine şahit oluyoruz.

Akademik dil farkındalığı yetersizliğine ilişkin öğretici görüşleri şu şekildedir:

ÖG2: Akademik bir metnin normal türde bir yazıdan farkını gösteren kullanımları anlayamadıklarını ya da anlasalar da uygulayamadıklarını gözlemliyorum.

ÖG8: Dile de çok vakıf değiller tabi ama yeterince okumadıkları için böyle olduğunu düşünüyorum. Konuşur gibi yazıyorlar.

ÖG11: İlk olarak genel Türkçe ve akademik Türkçe ayrımının bilincinde değiller.

Öğretici görüşme formunda yer alan “Akademik yazma eğitimi verirken öğrencilerinizin en fazla hangi konuda sorun yaşadığını düşünüyorsunuz? Niçin?” sorusuna yönelik olarak yapılan içerik analizinde ortaya çıkan bir diğer kategori metin planlaması olmuştur. Bu kategoride verilen yanıt sayısının 3 olması ve bu cevapların kod oluşturacak paydaşıktan uzak olması sebebiyle bu kategoride kod oluşturulmamıştır. “Metin planlaması” kategorisinde değerlendirilen öğretici yanıtları şu şekildedir:

ÖG5: Yazılı anlatım yöntemlerini bilmemeleri, tez cümlesi yazamamaları ve düşüncelerini destekleyebilecek argümanları üretememeleri.

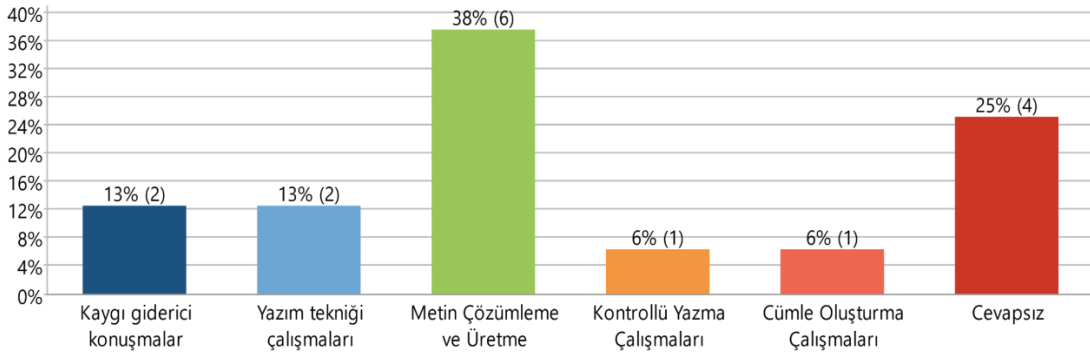
ÖG8: Öğrencilere kalıp ifadelerin öğretilmesinin ileri düzeylere bırakılması ve bunların paragraf oluşturmadaki rolünün verilmemesi de bir başka olumsuzluk.

ÖG11: Gerek dil bilgisi kurallarının uygulanmasında gerek sözcük seçiminde gerekse metin organizasyonunda sokak Türkçesine göre hareket ettiğine şahit oluyoruz.

4.3.3. Öğreticilerin Akademik Yazma Derslerinde Kullandıkları Yöntem ve Tekniklere Dair Görüşleri

Öğretici görüşme formunda yer alan “Öğrencilerin akademik yazma sürecinde karşılaştıkları sorunların üstesinden gelmek için izlediğiniz bir yaklaşım ve uyguladığınız bir teknik var mı? Yukarıdaki soruya cevabınız "evet" ise lütfen bu yaklaşımı ve tekniği açıklayınız.” sorusu ile öğreticilerin akademik yazma sürecinde uyguladıkları yöntem ve tekniklerin öğrenilmesi ve ders içi etkinlik ve görevlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Uygulamalar teması, öğreticilerin verdikleri yanıtlar doğrultusunda yöntem ve teknikler ile görev ve etkinlikler kategorilerine ayrılmıştır.

Öğreticilerin verdikleri yanıtlar doğrultusunda yöntem ve teknikler kategorisi altında kaygı giderici konuşmalar, yazım tekniği çalışmaları ve cevapsız kodları oluşturulmuştur. Kontrollü yazma çalışmaları ve cümle oluşturma çalışmaları başlıkları için sadece birer öğretici yanıt verdiği için bu başlıklar kod olarak kabul edilmemiştir.



Şekil 4.20: Akademik yazma becerisinin geliştirilmesinde öğretmenlerin uyguladıkları yöntem ve teknikler.

Uluslararası öğrencilerin akademik yazma sürecine dair zorluklar yaşadığı bir önceki başlıkta ifade edilmişti. Bu durumdan hareketle, öğretmenlerin takip ettiği yöntem ve teknikler incelendiğinde en fazla %38 (N=6) ile metin çözümleme ve üretme, sonra sırasıyla %13 (N=2) ile kaygı giderici konuşmalar, %13 (N2) ile yazım tekniği çalışmaları kodları oluşturulmuştur. Kontrollü yazma çalışmaları, cümle oluşturma çalışmaları için verilen yanıtlar sadece 1 öğretici ile sınırlı kaldığı için bunlar kod olarak değerlendirmeye alınmamıştır.

Metin çözümleme ve üretme kodunu oluşturan öğretici yanıtları şu şekildedir:

ÖG2: Daha sonra akademik yazma örnekleri olan tez, makale vb. Farklı Metin türleri üzerinde çalışma yapıyorum.

ÖG3: Akademik materyalleri ağırlıklı çözümleme.

ÖG6: Yabancı kaynaklardaki materyalleri uyarlamak.

ÖG8: Eğitim alacakları bölümle ilgili bir makale okutuyorum. Bazen çok farklı bölümler olursa herkesin anlayabileceği bir konu da olabiliyor bu mesela sağlıklı beslenme gibi.

ÖG10: Üçüncü madde ile ilgili olarak ise öğrencilere kelime dağarcıklarını geliştirmeleri için ders dışı podcast, youtube gibi teknoloji kaynakları ile beraber bazı okuma ve kelime çalışma tavsiyelerinde bulunuyorum.

ÖG11: Bu metinleri çözümlemelerini istiyorum ve bu metinleri metin 1 ve metin 2 diye kodlayarak tahtaya başlıkları halinde yazıyorum.

Kaygı giderici konuşmalar kodunu oluşturan öğretici yanıtları şu şekildedir:

ÖG9: Benim gözlemim, öğrencilerin yazma konusunda çok fazla kaygılı oldukları yönünde. Çünkü yazma ve konuşmada üretici rolünde oldukları için bu sorun ortaya çıkıyor. Ben de her şeyden önce kaygı seviyelerini azaltmanın yollarını arıyorum ve en kolay çalışmalardan işe başlıyorum.

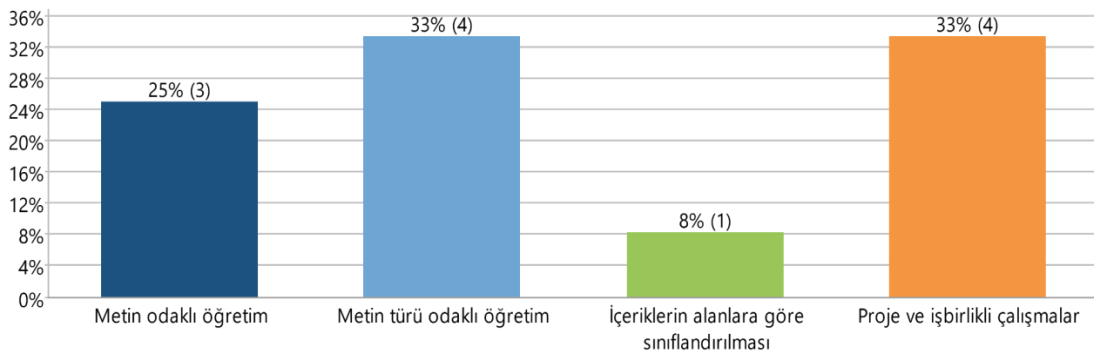
ÖG10: Bahsettiğim sorunlardan birinci madde ile ilgili olarak eğitim sırasında hata yapmaktan korkmamaları yönünde kaygı giderici açıklamalar ya da davranışlarda bulunuyorum.

Yazım tekniği çalışmaları kodunu oluşturan öğretici yanıtları şu şekildedir:

ÖG5: Yazım teknikleri eğitimi vermek. Özellikle akademik yazı oluştururken izlemeleri gereken yolları öğretmek. Yazılı anlatım yöntemlerini anlatıp, hangi tür yazıda hangi yöntemi kullanacaklarını anlatmak. Doğrudan öğretim.

ÖG8: Alıntı yapmayı, araştırmanın yönetimi, kapsamı, bulgular, sonuçlar içeren bir makale yazmayı öğretmeye çalışıyorum.

Öğreticilerin verdikleri yanıtlar doğrultusunda görev ve etkinlikler kategorisi altında metin odaklı öğretim, metin türü odaklı öğretim, proje ve iş birlikli çalışmalar kodları oluşturulmuştur. İçeriklerin alanlara göre sınıflandırılması sadece 1 öğretici için geçerli olduğundan bu başlık kod olarak kabul edilmemiştir.



Şekil 4.21: Akademik yazma becerisinin geliştirilmesinde öğreticilerin verdikleri görev ve etkinlikler.

Akademik Türkçe dersi veren öğreticilerin, akademik yazma becerisini geliştirmek için sınıf içinde ne tür görev ve etkinliklere başvurduğunun belirlenmesi adına öğretmenlere “Yabancı

dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin akademik yazma becerilerini geliştirmek için ne tür görevlere ve etkinliklere yer verilmelidir?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya verilen yanıtların içerik analizi neticesinde şekil 4.21’de paylaşılan kodlar oluşturulmuştur.

Metin odaklı öğretim kodunu oluşturan öğretici görüşleri aşağıda yer almaktadır:

ÖG7: Seviyelere uygun yazma konuları bulunmalı, onlara uygun örnek metinler okutulmalı ve yazma çalışmaları yaptırılmalı.

ÖG8: Öğrencilere okuma metinleri verilmeli. Bu metinler sadeleştirilmiş veya üretilmiş de olabilir ama otantik olması daha faydalı olacaktır.

ÖG11: Metin çözümlemesi ve sonrasında bu çözümlemelere göre metin üretimine odaklanılmalıdır. Metnin nasıl kurgulandığı üzerinde durulmalıdır. Metnin bileşenlerinin bilincinde olunması bu bileşenlerin öğreniminde kolaylaştıracaktır.

Metin türü odaklı öğretim kodunu oluşturan öğretici görüşleri şunlardır:

ÖG2: Gerçek dünyada karşılaşılabilecekleri metin türü örneklerine yer verilmelidir. Görevler öğrencilerin anlayabilecekleri temalar çerçevesinde geliştirilmelidir.

ÖG6: Makale, araştırma yazısı, tez, laboratuvar raporu gibi farklı akademik yazı türlerini tanıyıp üretebilecekleri çalışmalar yaptırmak. Cümle yapısı, paragraf yapısı, metin yapısı gibi konuları anlatarak düşünceleri organize etme üzerine etkinlikler yaptırmak. Kaynakça kullanımının kısa da olsa öğretilmesi ve uygulamalar yaptırılması.

ÖG9: O öğrencilerin üniversite müfredatında kullanabileceği makale bildiri tez yazabileceği ve alan ihtiyaç kelimelerine ulaşabileceği öğrenebileceği aktivitelere ve etkinliklere yer verilmelidir.

ÖG10: B2 seviyesi itibariyle öğrencilere ders içi yazma etkinliklerinin dışında her seviyede bir kapsamlı ya da iki daha basit olmak üzere çerçeve metin oluşturma ve makale yazımı gibi kabiliyetler öğretilmeye başlanabilir.

Proje ve iş birlikli çalışmalar kodunu oluşturan öğretici görüşleri şunlardır:

ÖG2: Projeler ya da kısa dönemli iş birlikli çalışmaya yönelik araştırma ve okuma sürecini de içine alan aktif ortamlar oluşturulabilir.

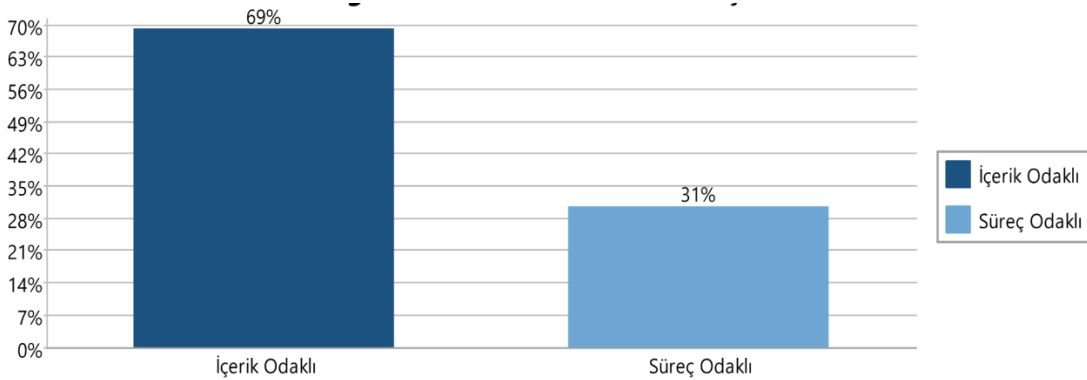
ÖG4: Öncelikle öğrenciler akademik metinleri okumalıdır. Kendi alanlarına yönelik konularla ilgili iş birlikli ve bireysel akademik metin hazırlama görevleri verilmelidir.

ÖG5: Akademik yazma eğitiminin orta seviyede başlaması gerektiğini düşünürsek bu eğitimin en başından itibaren araştırma, üretim ve geliştirmeye yönelik görevlere ve etkinliklere yer verilmelidir.

ÖG6: Makale, araştırma yazısı, tez, laboratuvar raporu gibi farklı akademik yazı türlerini tanıyıp üretebilecekleri grup çalışmaları yaptırmak.

4.3.4. Öğreticilerin Eğitim Ortamlarına İlişkin Görüşleri

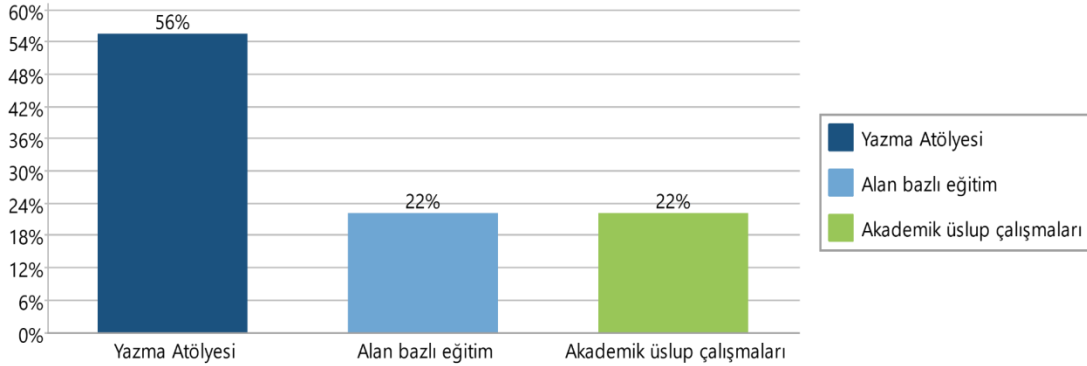
Öğreticilerin akademik yazma becerisinin kazandırılmasında tavsiye ettikleri yaklaşımların neler olduğunun ve eğitim ortamlarında yer alması gereken unsurların neler olması gerektiğine dair düşüncelerinin belirlenmesi adına öğretici görüşme formunda “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin akademik yazma becerilerini geliştirmek için ne tür eğitim ortamları oluşturulmalıdır?” sorusuna yer verilmiştir. Öğreticilerin bu soruya verdikleri yanıtların MAXQDA 2022 ile yapılan içerik analizi neticesinde, öğretmenlerin eğitim ortamlarına dair görüşlerinin içerik odaklı ve süreç odaklı kategorilerine ayrıldığı görülmüştür.



Şekil 4.22: Öğreticilerin eğitim ortamlarına dair görüşleri.

Şekil 4.22’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin akademik yazma becerisinin geliştirilmesi için oluşturulması hedeflenen eğitim ortamlarına dair görüşlerinin 69’u içerik odaklı öneriler iken; %31’ süreç odaklı önerilerdir.

İçerik odaklı öneriler kategorisi, yazma atölyesi, alan temelli öğretim ve akademik üslup çalışmalarından oluşmuştur.



Şekil 4.23: Öğreticilerin eğitim ortamlarına dair içerik odaklı görüş ve önerileri.

Verilen şekilde görüldüğü üzere, içerik odaklı öneriler üç temel koddan oluşmuştur. Yazma atölyesi kodunu oluşturan öğretici yanıtları şu şekildedir:

ÖG1: Daha uzun ve sadece yazma odaklı programlar.

ÖG2: Öğretmenin anında geri dönüt vereceği ortamlarda bu dersler yapılmalıdır.

ÖG6: Genel dil öğretiminde beceriler bütünleşik verilirken özel alanda beceriler ayrı ayrı verilebilir. Akademik yazma becerilerinin eğitiminde tek taraflı bir eğitim söz konusu gözlemlediğim kadarıyla. Öğretici anlatıyor> Öğrenci dinliyor. Üretim aşamasında yeterince yaptırım uygulanmıyor. Öğrencilere yeteri kadar yazma yapabilecekleri ortamlar sunmak gerekmekte. İş birlikli yazma yaptırılabilir. Hazır şablonlar verilerek buna göre metinler yazmaları istenebilir.

ÖG7: Sadece yazma becerilerini geliştirecek sınıf ortamının oluşturulması lazım.

ÖG11: Yazma atölyeleri dersleri düzenli hale getirilmelidir. Türkçe kursunun içeriğine belirlenen saatlere göre haftalık olarak yazma atölyesi dersleri eklenmelidir ve bu dersi alanında uzman bir öğretici yürütmelidir.

Alan temelli öğretim kodunu oluşturan öğretici yanıtları şu şekildedir:

ÖG5: Öncelikle belli bir seviyeden sonra öğrenciler hedef ve gereksinimlerine göre sınıflandırılmalı ve ihtiyaçları dikkate alınarak özellikle yazma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla hedefe yönelik etkinliklere maruz bırakılmalıdır. Örneğin lisans

eğitimini sosyal bilimlerde alacak öğrenciler bu alana yönelik eğitim alırken, Yüksek lisans ya da doktora eğitimlerini fen bilimlerinde alacak öğrenciler makale, tez yazımına yönelik eğitim almalılar.

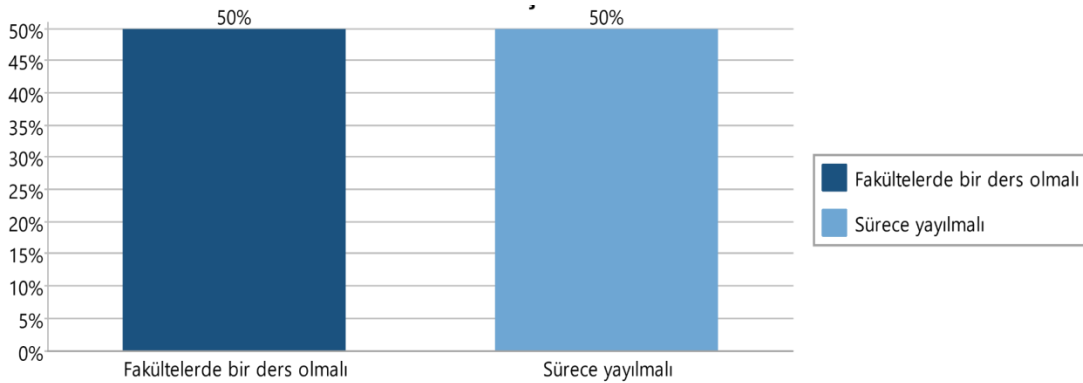
ÖG9: İhtiyaç analizi yapılarak farklı öğretim metotları ve yöntemleri kullanılabilir. Buna göre alanlara özgü sözcükler listelenmeli ve metinler sınıflandırılmalıdır. Sonrasında metin odaklı bir öğretim yapılabilir.

Akademik üslup çalışmaları kodu öğretmenlerin şu yanıtlarından oluşturulmuştur:

ÖG6: Bazı öğrencilerin akademik yazma becerilerindeki sorunları ana dillerine yeterince hâkim olmamalarından kaynaklanmaktadır. Çeviri çalışmaları yaptırılabilir. Öğrenciden kendi dilindeki akademik bir metni Türkçeye çevirmesi istenebilir.

ÖG8: Öncelikle kelime seçimiyle ilgili, sonra da paragraf oluşturmayla ilgili çalışmalar yapılmalı.

Süreç odaklı öneriler kategorisi fakültelerde bir ders olmalı ve sürece yayılmalı kodlarından oluşmaktadır.



Şekil 4.24: Öğreticilerin eğitim ortamlarına dair süreç odaklı görüş ve önerileri.

Verilen şekilde görüldüğü üzere, süreç odaklı öneriler iki koddan oluşmuştur ve her kod için verilen yanıt oranı eşittir. Fakültelerde bir ders olmalı kodunu oluşturan öğretici yanıtları şu şekildedir:

ÖG3: Bu işin fakültelerde yapılması ve fakültelerde asistanlar vasıtasıyla en az 1 yıl yürütülmesi iyi sonuç verir.

ÖG10: Öğrenciler üniversite eğitimlerine devam ettiklerinde de bu eğitimin devam etmesi gerekir.

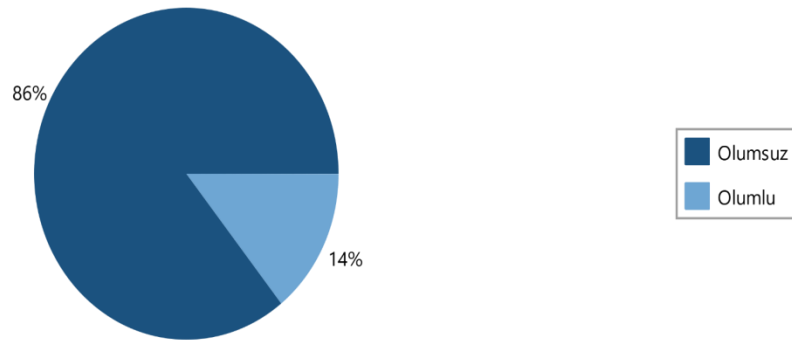
Sürece yayılmalı kodu için verilen yanıtlar şu şekildedir:

ÖG4: Akademik Türkçe eğitime geçilmeden önce 6-12 ay arasında hazırlık faaliyeti yürütülebilir. Görev odaklı eğitim verili ve tamamen takip ve gözlem amaçlı haftanın bir günü 1-2 saatlik dersler yapılabilir. Öğrenci yeterli düzeyde metinle karşılaştıktan sonra akademik Türkçe eğitime alınabilir.

ÖG8: Öncelikle kelime seçimiyle ilgili, sonra da paragraf oluşturmayla ilgili çalışmalar yapılmalı. Akademik yazma eğitiminin de aslında B2 seviyesinde başlaması gerektiğini düşünüyorum. C1 sonrası biraz geç oluyor.

4.3.5. Öğreticilerin Müfredat ve Ders Materyaline İlişkin Görüşleri

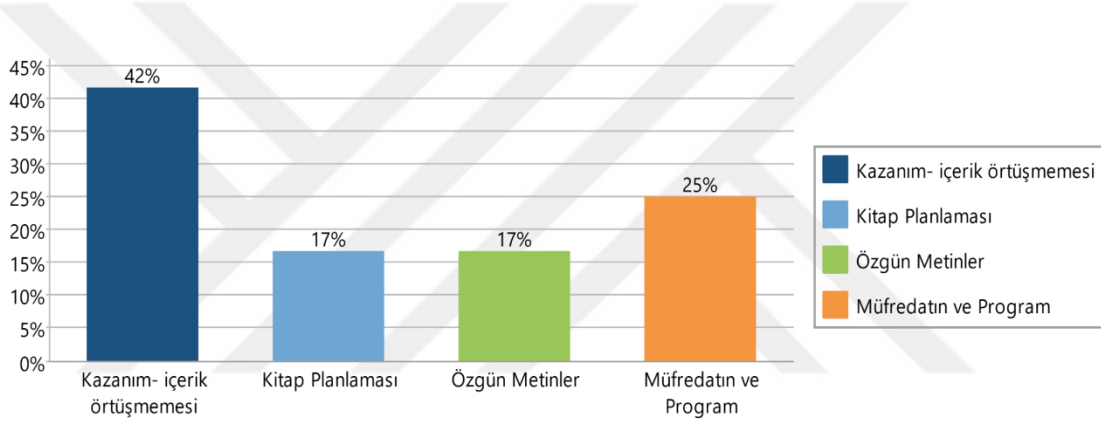
Akademik yazma becerisinin kazandırılmasında öğretmenlerin bir öğretim müfredatını takip etmesi ve bu müfredat çerçevesinde oluşturulan ders materyalleri önem taşımaktadır. Bu aşamada, D-AOBM’de yer alan kazanımlar çerçevesinde öğrenci gereksinimlerinin göz önünde bulundurulması gereklidir. Akademik Türkçe dersi vermiş/vermekte olan öğretmenlerin bu konudaki düşüncelerini belirlemek amacıyla öğretici görüşme formunda “*Öğretim müfredatları ve ders materyalleri hazırlanırken akademik yazma öğretimi konusunda öğrenci gereksinimlerinin dikkate alındığını düşünüyor musunuz? Yukarıdaki soruya verdiğiniz yanıtı göre, bunun sebebini örnek bir durum ile açıklar mısınız?*” sorusuna yer verilmiştir. Öğreticilerin verdikleri yanıtların MAXQDA 2022 ile yapılan içerik analizi neticesinde, olumsuz ve olumlu kategorileri oluşturulmuştur.



Şekil 4.25: Öğreticilerin müfredat ve ders materyaline dair görüşleri.

Şekil 4.25'te yer alan verilerden hareketle, öğretmenlerin önemli bir çoğunluğu (%86) öğretim müfredatı ve ders materyallerinin hazırlanmasında öğrenci gereksinimlerinin göz önünde bulundurulmadığını ifade etmiştir. Bunun dışında kalan %14 oranındaki öğretici ise öğrenci gereksinimlerinin müfredat ve ders materyali hazırlama sürecine yansıtıldığını belirtmiştir.

Öğretici görüşme formunda ilgili soruyu yanıtlayan öğretmenlerin, %86'sı öğrenci gereksinimlerinin akademik yazma becerisinin geliştirilmesi sürecinde göz önünde bulundurulmadığını düşünmektedir. Olumsuz kategorisini oluşturan kodlar, kazanım-içerik örtüşmemesi, kitap planlaması, özgün metinler ve müfredat ve programın olmayışı kodlarında oluşmuştur.



Şekil 4.26: Öğreticilerin müfredat ve ders materyaline dair olumsuz görüşleri.

Şekil 4.26'da yer alan verilerden hareketle, öğretmenlerin %42'si kazanım ve içeriklerin uyuşmamasından, %25'i müfredat ve programın olmayışından, %17'si kitap planlamalarının yeterli olmamasından ve %17'si ders materyallerinde özgün metinlere yer verilmemesinden dolayı olumsuz görüş bildirmişlerdir. Kazanım-içerik örtüşmemesi kodunu oluşturan öğretici yanıtları şu şekildedir:

ÖG1: Akademik okuma derslerinde okuma bölümü metnin yapısını çözmekten çok metindeki kavram ve kelimeleri izah etmekle geçiyor. Öğrenci sözlüğe baksa bile bağlamdaki anlamı yakalayamıyor.

ÖG4: Düşünmüyorum çünkü hem ders kitapların kazanımlarında böyle bir ifadeye rastlamadım hem de C1 de dâhil olmak üzere akademik metinler ders kitaplarında çok az yer almaktadır.

ÖG5: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi günlük dilin öğretimi ve dil bilgisi öğretimi üzerine planlanmış ve oluşturulmuş bir alandır. Öğrencilerin gereksinimleri, hedefleri bu anlamda dikkate alınmamaktadır. Bütün öğrencilere aynı şekilde ve aynı bilgileri içeren bir eğitim verilmektedir. Bütün bu eğitimin sonunda "Bir de akademik dilimiz var bizim." diyerek dilin bambaşka bir tarafının öğretilmesi, üstelik çok kısa sürede pek çok şeyin öğretilmeye çalışılması sorun yaratmaktadır.

ÖG10: Cevabım hem evet hem hayır çünkü kullandığım eğitim materyallerine göre bu durum değişiyor. Gazi Üniversitesi Akademik Türkçe kitabında öğrenci gereksinimlerine çok dikkat edilmezken Uluslararası Öğrenciler için Akademik Türkçe serisinde birbirinden farklı alanlara yönelik içerikler ve yazma konuları bulunduğu için eğitim sırasında öğrenciler hem kendi alanları hem de diğer alanlarda yeteneklerini geliştirme şansına sahip oluyor.

ÖG11: Bu soruya cevap verebilmek için tüm materyallerin incelenmesi gerekir ve haliyle böyle bir yargıda bulunamam. Ancak kendi kullandığım kaynaklara göre değerlendirecek olursam cevabım hayır. Çünkü bu kitapların ihtiyaç analizine dayalı olarak yazıldığını düşünmüyorum. Hâlihazırda üniversitelerde eğitim alan uluslararası öğrencilerin bu konudaki düşünceleri, beklentileri ve zorlukları göz önünde bulundurulmalıdır. Kitap içeriklerinin de öğrenci beklentileri ve kazanımlara göre planlanması gerekir. Öğrenciler ile yapılan bazı çalışmalarda durumun böyle olmadığı ortada.

Olumsuz kategorisini oluşturan diğer kod müfredat ve programın olmayışıdır ve bu kodu oluşturan öğretici yanıtları şu şekildedir:

ÖG6: Belli bir müfredat ya da programı olursa daha faydalı olur. Aksi halde öğretmenler doğaçlama şeklinde ilerlemeye çalışıyor.

ÖG8: Öğrenci günlük dilde yazılan bir metni nasıl akademik dile çevirebilir bilmiyor ve bu da eğitim programlarında ve kaynaklarında genellikle yok. Sözcük seçimi açısından da problemler var. Spesifik bir örnek aklıma gelmiyor.

ÖG9: Bu alanda ihtiyaç analizi eksikliği olduğu kanaatindeyim bu açıdan bir eksiklik olduğu düşünülebilir. Gerek içeriklerin gerekse programların buna göre planlanması gerekiyor.

Olumsuz kategorisine oluşturan üçüncü kod kitap planlamalarının yetersiz olmasıdır ve bu kodu oluşturan öğretici yanıtları şu şekildedir:

ÖG2: Kısa süreli belirli bir sisteme göre hazırlanmış kitaplar olmalı.

ÖG6: Öğretici ve öğrencilere somut ve sistematik bir materyal verilmiyor. Öğrencilerden başarılı bir yazı isteniyorsa önce eğitiminin verilmesi gerekli.

Olumsuz kategorisinin son kodu ise özgün metinlerin olmayışıdır ve bu kodu oluşturan öğretici yanıtları şu şekildedir:

ÖG4: Kitaplarda metinler özgün olmayıp sadeleştirilmiş ya da konu için özel yazılmış metinlerden oluşmaktadır. Bu nedenle, kazanımlara göre hareket edilemiyor.

ÖG7: Hazırlanan kitaplar amacına hizmet etmiyor. Öğrencilerin akademik yaşamlarında karşılaşmaları muhtemelen metinlerle derslerin yürütülmesi lazım. Bu bakımdan öğrencilerin beklentileri karşılık bulmuyor.

Öğretici görüşme formunda müfredat ve ders materyallerinin hazırlanması sürecinde öğrenci gereksinimlerinin dikkate alınıp alınmadığı belirlemek amacıyla yöneltilen soruya öğretmenlerin %14'ü olumlu yönde görüş bildirmiştir. Bu kategoride verilen yanıtlar aynı doğrultuda olduğu için kitap içerikleri şeklinde adlandırılan tek kod üzerinden değerlendirilmiştir.

Kitap içerikleri kodunu oluşturan öğretici yanıtları şu şekildedir:

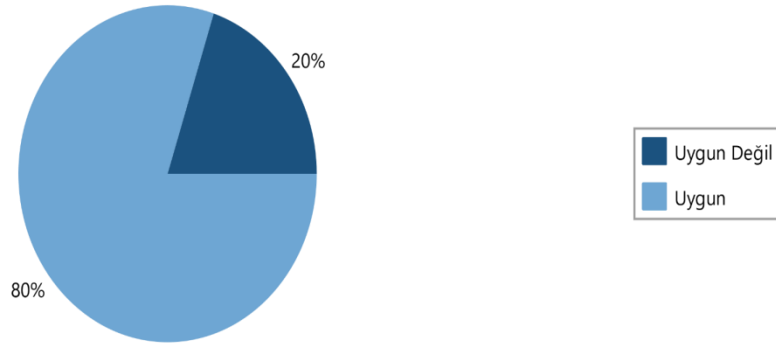
ÖG3: Dikkate alınıyor ama yetersiz olarak. Öğrencilerin akademik hayatlarında karşı karşıya kalacakları durumların önemli oranda akademik Türkçe kitaplarında aktarıldığını düşünüyorum.

ÖG10: Cevabım hem evet hem hayır çünkü kullandığım eğitim materyallerine göre bu durum değişiyor. Gazi Üniversitesi Akademik Türkçe kitabında öğrenci gereksinimlerine çok dikkat edilmezken Uluslararası Öğrenciler için Akademik Türkçe

serisinde birbirinden farklı alanlara yönelik içerikler ve yazma konuları bulunduğu için eğitim sırasında öğrenciler hem kendi alanları hem de diğer alanlarda yeteneklerini geliştirme şansına sahip oluyor.

4.3.6. Öğreticilerin Yazma Türü Odaklı Eğitime İlişkin Görüşleri

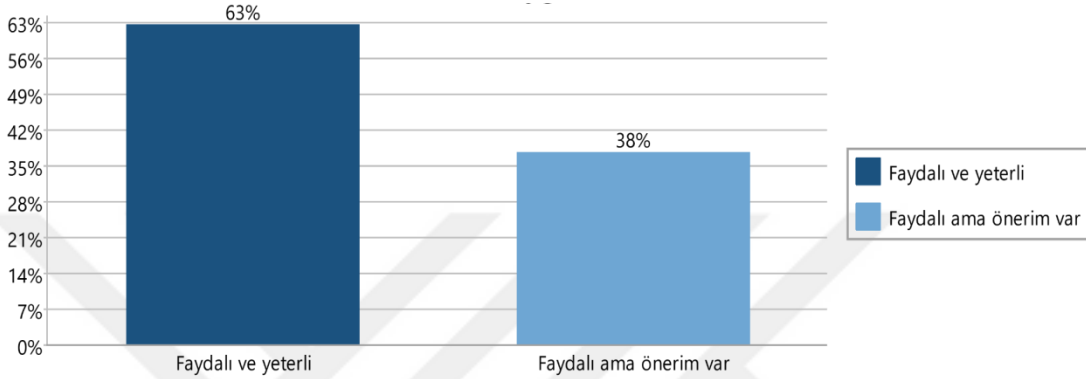
Öğretici görüşme formuna yönelik son içerik analizi, yazma türü odaklı öğretimin, akademik yazma becerisinde hedeflenen kazanımların gerçekleşmesine katkı sağlayıp sağlamayacağına ve bu katkının ne düzeyde olacağına dair öğretici görüşlerinin alınmasına yöneliktir. Bu sayede doktora tez çalışması kapsamında hazırlanan ders modelinin uygunluğuna, içeriklerine ve uygulanmasına dair görüşlerin alınması amaçlanmıştır. Bu çerçevede öğretmenlere, “Sizce akademik yazma eğitiminde tür odaklı bir yaklaşımı takip etmek ve belli başlıklar altında ayrı ayrı yapılar ile bir öğretim yolunu takip etmek faydalı olur mu? - Metinleri, türlerine göre avantaj-dezavantaj, karşılaştırmalı, sebep-sonuç ilişkili, problem çözme ve açıklayıcı yazma türü şeklinde ele alıp bu türlere ait metin iskeleti oluşturma ve sonrasında öğrencilerin bu yapılardan hareketle farklı konularda metin üretmelerini sağlama yaklaşımı hakkında düşüncelerinizi kısaca belirtiniz.” sorusu yöneltilmiştir. Öğreticilerin verdikleri yanıtların MAXQDA 2022 ile yapılan içerik analizi neticesinde uygun ve uygun değil kategorileri oluşturulmuştur.



Şekil 4.27: Öğreticilerin yazma türü odaklı eğitime dair görüşleri.

Şekil 4.27’de görüldüğü üzere, akademik yazma becerisinin geliştirilmesi amacıyla metinlerin yazma türlerini temel almak ve bu yaklaşım temelinde yazma modelleri oluşturmak yaklaşımına, %80 oranında hedeflenen kazanımlara katkı vereceği ve %20 oranında ise beklenen etkiyi göstermeyeceği şeklinde görüşler belirtilmiştir.

Akademik yazma eğitiminde tür odaklı bir yaklaşımın takip edilip metinlerin türlerine göre karşılaştırmalı, tartışmacı, avantaj-dezavantaj, sebep-sonuç ilişkili, problem çözme ve açıklayıcı yazma türü şeklinde ele alınıp bu türlere ait metin iskeleti oluşturma ve sonrasında öğrencilerin bu yapılardan hareketle farklı konularda metin üretmelerini sağlama yaklaşımı hakkında öğretmenlerin görüşlerine başvurulduğunda %80 oranında bu yaklaşımın uygun ve başarılı olacağı sonucuna ulaşılmıştır.



Şekil 4.28: Öğreticilerin yazma türü odaklı eğitime dair olumlu görüşleri.

Verilen şekilde görüldüğü üzere, uygun kategorisi faydalı ve yeterli (%63) ve faydalı ama önerim var (%37) kodlarından oluşmuştur. Öğreticilerin verdikleri yanıtların içeriklerine göre bu kodlama yapılmış ve uygun kategorisinde değerlendirilmiştir. Faydalı ve yeterli kodunu oluşturan öğretici yanıtları şu şekildedir:

ÖG2: Bu eğitim oldukça iyi olacaktır. Derslerde de benim nihai hedefim budur.

ÖG5: Bu yöntemi uzun yıllar ders verdiğim sınıflarda denedim, başarılı olduğunu düşünüyorum.

ÖG6: Kesinlikle faydalı olur. Öğrenci belli sınırlar içinde ön hazırlık yaparak yazılı üretime geçerse hem kendisini daha rahat hisseder ve başarabileceğine inanır hem de derli toplu bir yazı ortaya çıkar. Öğrenciler belli bir şablona göre yazdıklarında öğretmenler artık akademik yazı yerine dilsel hataları tespit edip geliştirebilir.

ÖG9: Bu alanda eksiklik olduğunu ve bahsettiğiniz yöntemin farklı bir yaklaşım olarak faydalı olabileceğini düşünüyorum.

ÖG11: Yazma becerisi öğrencilerin en fazla zorlandıkları ve dolayısıyla kaygılandıkları beceri alanıdır. Dolayısıyla belirtilen modellerin ve yapıların ortaya konması

öğrenciler açısından bir yol haritası niteliği taşıyabilir ve kaygı düzeylerini azaltabilir. Ayrıca eğer bu yaklaşım ile metin üretme süreçlerinde başarıya ulaşırlarsa özgüvenlerinde bir artış meydana gelir ve daha nitelikli metinlerin üretilmesi için destek kaynağı olabilir.

Uygun kategorisinde değerlendirilen ve faydalı ama önerim var kodu ile işaretlenen öğretici yanıtları ise şu şekildedir:

ÖG3: Faydalı olur ancak akademik Türkçe süresi yetersiz. Bu dersler akademide sürmeli.

ÖG4: Mevcut sistemde C1 seviyesinden mezun olmuş bir öğrencinin hemen akademik Türkçe dersi almasını doğru bulmuyorum. Öğrenci genel Türkçe düzeyinde becerilerini bir süre daha geliştirmelidir. Daha sonra akademik metin okumalarına tabi tutulmalı ardından akademik Türkçe eğitimine katılmalıdır. Bu işlemler gerçekleştikten sonra tür odaklı yaklaşımın faydalı olabileceğini düşünüyorum.

ÖG8: Kesinlikle faydalı olacaktır. Ben sadece akademik yazmada değil tüm seviyelerde bunun oluşturulması gerektiğini düşünüyorum. Öğrenciye bir konu verip hadi yaz bakalım demek yerine metin yapısı öğretimi yapılmalı. Öğrenciye nerede ne yazması gerektiği öğretilmeli. Hatta kullanacakları anahtar sözcükler de verilmeli.

Süreç-tür odaklı akademik yazma eğitime dair olumsuz görüş bildiren öğreticilerin yanıtları uygun değil kategorisinde değerlendirilmiştir. Bu kategoride yer alan yanıtların oranı, MAXQDA 2022 ile yapılan içerik analizinde %20 olarak belirlenmiştir. Bu kategoride yer alan yanıtlar, aynı doğrultuda olduğu için 1 kod üretilmiş ve faydalı değil ama önerim var şeklinde adlandırılmıştır. Öğreticilerin şu yanıtları faydalı değil ama önerim var ile kodlanmıştır:

ÖG1: Akademik bir metin oluştururken doğru kavram bulma sorunu okuma/ezber ile aşılabılır diye düşünüyorum. Kavramları doğru ve uzun bir şekilde kurulmuş cümlelerin içine yerleştirmesi ise Türkçenin, özellikle akademik metinlerdeki uzun ve karmaşık cümle yapılarının doğru bir tahlili ile anlaşılacağını düşünüyorum. Ben kurun ilk zamanlarında özellikle öğrencilerin zor ve uzun diye betimlediği cümleleri nasıl anlayabileceklerine dair cümle tahlilleri yapıyorum. Bunların akabinde aynı teknik ile

verili kavramları kullanarak cümle oluşturmalarını istiyorum. Dolayısıyla asıl bunun üzerinde durulmalı diye düşünüyorum.

ÖG10: Eğitim aşamasında öğrenci için riskli olabilir, doğal yazma yeteneği bulunan öğrencilerde kaygıya sebep olma ihtimali bulunuyor. Karşılaştığı yazma etkinliklerinde "türü doğru tespit etme" kaygısı yaşayabilecek öğrenciler olabilir. Bu süreçte öğrenci kaygısı göz önünde bulundurulmalıdır.

4.4. YAZMA TÜRÜ ODAKLI DERS MODELİNİN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK YAZMA BAŞARILARINA VE ÖZ YETERLİK ALGILARINA ETKİSİNE DAİR BULGULAR

İhtiyaç analizi çalışmalarının ortaya koyduğu problem durumu ve öneriler, metin çözümlemeleri neticesinde elde edilen veriler ve D-AOBM çerçevesinde üretim, alımlama ve etkileşim modlarında yer alan akademik yazma ile ilgili ölçek/alt ölçeklerden hareketle düzenlenen ders modeli, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ve C1 düzeyini tamamlayan 15 uluslararası öğrenciden oluşan bir gruba 7 haftalık bir süreçte uygulanmıştır. Uygulamanın başında ve sonunda uzman görüşü alınmış akademik yazma başarı testi ve akademik yazma öz yeterlik ölçeği uygulanmıştır. Başarı testinde giriş bölümü modellerine, akademik yazma türlerine ve sonuç bölümü modellerine dair görevler verilmiş ve verilen yönergelere uygun olarak metin üretilmesi istenmiştir. Akademik yazma öz yeterlik ölçeği ise 5’li Likert tipindedir ve 12 maddeden oluşmaktadır. Her madde için en düşük “1”; en yüksek “5” puan verilebilmektedir. Ölçek çözümlemesinde sorulan sorular temalarına göre metin üretimi ve organizasyonu, yazma türünü belirleyebilme ve akademik üslup yetkinliği alt boyutlarına ayrılmış ve elde edilen veriler, akademik yazma başarı testinde olduğu gibi SPSS-29 programı ile analiz edilmiştir.

4.4.1. Uluslararası Öğrencilerin Akademik Yazma Başarılarına Dair Bulgular

Bu bölümde akademik yazma başarı testinden elde edilen verilerin analiz edilmesiyle ulaşılan nicel bulgular ele alınacaktır. İlişkili iki örneklemden elde edilen ön test ile son test puanları arasındaki farkın normal bir dağılım gösterip göstermediğini anlamak için Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri uygulanmıştır ve farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir (güven düzeyi $p > 0.05$ ’e göre düzenlenmiştir). İncelemeden elde edilen bulgular tablo 4.20’de verilmiştir.

Tablo 4-20: Genel sonuçlar dağılımların normalliği testi.

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
GenelSonuçlarÖnTest	.135	15	.200*	.946	15	.464
GenelSonuçlarSonTest	.104	15	.200*	.968	15	.825

Ön test ve son test ortalamaları dağılımlarının normalliği testinden gerek Kolmogorov-Smirnov gerekse Shapiro-Wilk testinden elde edilen anlamlılık düzeyi sonuçları $p=0,05$ güven düzeyine göre daha yüksek düzeydedir. Çoğunlukla kabul edilen uygulamalara göre $n=30$ 'un altında olduğu zaman S-W testinin kullanılması daha uygun görülmektedir (Field, 2009; Büyüköztürk, 2010; Can, 2019; Cevahir, 2020). Sig. (p) değerinin iki testte de “0.05” değerinden yüksek olması ön test ve son test ortalamalarının normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir.

Elde edilen verilerden hareketle bağımlı gruplar t testinin bu araştırmada kullanılabilir bir test olduğu anlaşılmıştır. Araştırmanın bu aşaması tamamlandıktan sonra akademik yazma başarı testinde belirlenen başlıklara göre ayrı ayrı değerlendirmeler yapılmıştır. Bu başlıklar, biçim, yazım ve noktalama, sözdizimi, dil bilgisi ve cümle yapısı, sözcük bilgisi, içerik ve paragraf organizasyonu ve üst söylem belirleyicileri olarak belirlenmiştir.

4.4.1.1. Biçim Ölçütüne Dair Bulgular

İlk olarak biçim ölçütü için yapılan analizde, öğrencilerin ön test ve son testten aldıkları bireysel puanlar temel alınarak belirlenen istatistiksel veriler tablo 4.21’de, öğrencilerin ön test ve son testten aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımlı örneklem t testinden elde edilen bulgular ise tablo 4.22’de yer almaktadır.

Tablo 4-21: Biçim ölçütü ön-son test ortalama puanları.

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	BiçimÖnTest	4.0000	15	.84515	.21822
	BiçimSonTest	4.4000	15	.82808	.21381

Tablo 4.21’de yer alan istatistiksel veriler incelendiğinde, öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında düşük düzeyde olsa da yükselişin olduğu görülmektedir. Öğrencilerin ön test uygulamasındaki ortalamaları 4,0000 iken son test uygulamasında bu ortalama 4,4000’a yükselmiştir.

Tablo 4-22: Biçim ölçütü bağımlı örneklem t testi sonuçları.

	Paired Differences					Significance			
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference		t	df	One-Sided p	Two-Sided p
BiçimÖnTest BiçimSonTest	- .40000	.8280 8	.21381	- .85857	.05857	- 1.871	1 4	<.001	<.001

Tablo 4.22’de yer alan biçim çalışmasının ön test ve son test bağımlı örneklem t testinden elde edilen bulgular incelendiğinde, aritmetik ortalamada pozitif yönlü bir fark olduğu ve “p” değerinin 0.05 değerinden küçük olmasından dolayı bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı bulunduğu anlaşılmaktadır.

4.4.1.2. Yazım ve Noktalama Ölçütüne Dair Bulgular

Yazım ve noktalama ölçütü için yapılan analizde, öğrencilerin ön test ve son testten aldıkları bireysel puanlar temel alınarak belirlenen istatistiksel veriler, tablo 4.23’te, öğrencilerin ön test ve son testten aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımlı örneklem t testinden elde edilen bulgular ise tablo 4.24’te yer almaktadır.

Tablo 4-23: Yazım ve noktalama ölçütü ön-son test ortalama puanları.

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1 YazımNoktalamaÖnTest	6.6667	15	2.09307	.54043
YazımNoktalamaSonTest	8.3333	15	1.29099	.33333

Tablo 4.23’te’te yer alan istatistiksel veriler incelendiğinde, öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında matematiksel olarak farklılık görülmektedir. Öğrencilerin ön test

uygulamasındaki ortalamaları 6,6667 iken son test uygulamasında bu ortalama 8,3333'e yükselmiştir.

Tablo 4-24: Yazım ve noktalama ölçütü bağımlı örneklem t testi sonuçları.

Paired Differences								Significance	
	Mea n	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference		t	df	One- Sided p	Two - Sided p
				Lower	Upper				
YazımNoktala ma	-	1.4474	.37374	-	-	-	14	<.00	<.001
ÖnTest -	1.666	9		2.4682	.8650	4.45		1	
YazımNoktala ma									
SonTest									

Tablo 4.24'te yer alan söz dizimi çalışmasının ön test ve son test bağımlı örneklem t testinden elde edilen bulgular incelendiğinde, aritmetik ortalama pozitif yönlü bir fark olduğu ve p değerinin 0.05 değerinden küçük olmasından dolayı bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı bulunduğu anlaşılmaktadır.

4.4.1.3. Sözdizimi Ölçütüne Dair Bulgular

Sözdizimi ölçütü için yapılan analizde, öğrencilerin ön test ve son testten aldıkları bireysel puanlar temel alınarak belirlenen istatistiksel verileri tablo 4.25'de, öğrencilerin ön test ve son testten aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımlı örneklem t testinden elde edilen bulgular ise tablo 4.26'da yer almaktadır.

Tablo 4-25: Sözdizimi ölçütü ön-son test ortalama puanları.

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	SözdizimiÖnTest	5.4000	15	1.18322	.30551
	SözdizimiSonTest	6.6667	15	.97590	.25198

Tablo 4.25'te yer alan istatistiksel veriler incelendiğinde öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında matematiksel olarak farklılık görülmektedir. Öğrencilerin ön test

uygulamasındaki ortalamaları 5,4000 iken son test uygulamasında bu ortalama 6,6667'ye yükselmiştir.

Tablo 4-26: Sözdizimi ölçütü bağımlı örneklem t testi sonuçları.

	Mean	Std. Deviation	Paired Differences		t	df	Significance	
			Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference Lower Upper			One-Sided p	Two-Sided p
SözdizimiÖnTest - SözdizimiSonTest	1.26667		1.16292	.30026 -1.91067	-.62266	4.219	14	<.001

Tablo 4.26'da yer alan söz dizimi çalışmasının ön test ve son test bağımlı örneklem t testinden elde edilen bulgular incelendiğinde aritmetik ortalama pozitif yönlü bir fark olduğu ve p değerinin 0.05 değerinden küçük olmasından dolayı bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı bulunduğu anlaşılmaktadır.

4.4.1.4. Dil Bilgisi ve Cümle Yapısı Ölçütüne Dair Bulgular

Dil bilgisi ve cümle yapısı ölçütü için yapılan analizde, öğrencilerin ön test ve son testten aldıkları bireysel puanlar temel alınarak belirlenen istatistiksel veriler tablo 4.27'de, öğrencilerin ön test ve son testten aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımlı örneklem t testinden elde edilen bulgular ise tablo 4.28'de yer almaktadır.

Tablo 4-27: Dil bilgisi ve cümle yapısı ölçütü ön-son test ortalama puanları.

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	DilBilgisi ve Cümle Yapısı Ön Test	17.1333	15	3.94365	1.01825
	DilBilgisi ve Cümle Yapısı Son Test	27.2000	15	2.88345	.74450

Tablo 4.27'de yer alan istatistiksel veriler incelendiğinde, öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında matematiksel olarak farklılık görülmektedir. Öğrencilerin ön test uygulamasındaki ortalamaları 17,1333 iken son test uygulamasında bu ortalama 27,2000'ye yükselmiştir.

Tablo 4-28: Dil bilgisi ve cümle yapısı ölçütü bağımlı örneklem t testi sonuçları.

		Paired Differences				t	d f	Significance		
		Mean	Std. Deviat ion	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference			One-Side d p	Two-Side d p	
					Lower					Upper
DilBilgisiveCü mleYapısıÖnT est - DilBilgisiveCü mleYapısıSon Test	-	3.750	.96839	-	-	-	1	<.001	<.00	
	10.066 67	56		12.143 66	7.989 68	10.39 5	4		1	

Tablo 4.28’de yer alan dil bilgisi ve cümle yapısı çalışmasının ön test ve son test bağımlı örneklem t testinden elde edilen bulgular incelendiğinde, aritmetik ortalamada pozitif yönlü bir fark olduğu ve p değerinin 0.05 değerinden küçük olmasından dolayı bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı bulunduğu anlaşılmaktadır.

4.4.1.5. Sözcük Bilgisi Ölçütüne Dair Bulgular

Sözcük bilgisi başlığı altında yapılan analizde, öğrencilerin ön test ve son testten aldıkları bireysel puanlar temel alınarak belirlenen istatistiksel verileri tablo 4.29’da, öğrencilerin ön test ve son testten aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımlı örneklem t testinden elde edilen bulgular ise tablo 4.30’da yer almaktadır.

Tablo 4-29: Sözcük bilgisi ölçütü ön-son test ortalama puanları.

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	SözcükBilgisiÖnTest	6.2000	15	1.74028	.44934
	SözcükBilgisiSonTest	9.3333	15	1.23443	.31873

Tablo 4.29’da yer alan istatistiksel veriler incelendiğinde, öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında matematiksel olarak farklılık görülmektedir. Öğrencilerin ön test uygulamasındaki ortalamaları 6,2000 iken son test uygulamasında bu ortalama 9,9333’e yükselmiştir.

Tablo 4-30: Sözcük bilgisi ölçütü bağımlı örneklem t testi sonuçları.

	Mean	Std. Deviation	Paired Differences		t	df	Significance	
			Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference Lower Upper			One-Sided p	Two-Sided p
Sözcük Bilgisi Ön Test - Sözcük Bilgisi Son Test	-3.1333	1.45733	.37628	-3.94038 -2.32629	-8.327	14	<.001	<.001

Tablo 4.30’da yer alan sözcük bilgisi çalışmasının ön test ve son test bağımlı örneklem t testinden elde edilen bulgular incelendiğinde, aritmetik ortalamada pozitif yönlü bir fark olduğu ve p değerinin 0.05 değerinden küçük olmasından dolayı bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı bulunduğu anlaşılmaktadır.

4.4.1.6. İçerik ve Paragraf Organizasyonu Ölçütüne Dair Bulgular

Altıncı olarak içerik ve paragraf organizasyonu ölçütü için yapılan analizde, öğrencilerin ön test ve son testten aldıkları bireysel puanlar temel alınarak belirlenen istatistiksel veriler tablo 4.31’de, öğrencilerin ön test ve son testten aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımlı örneklem t testinden elde edilen bulgular ise tablo 4.32’de yer almaktadır.

Tablo 4-31: İçerik ve paragraf organizasyonu ölçütü ön-son test ortalama puanları.

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	İçerik ve Paragraf Organizasyonu Ön Test	10.2000	15	3.68782	.95219
	İçerik ve Paragraf Organizasyonu Son Test	17.2667	15	2.08624	.53866

Tablo 4.31’de yer alan istatistiksel veriler incelendiğinde öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında matematiksel olarak farklılık görülmektedir. Öğrencilerin ön test uygulamasındaki ortalamaları 10,2000 iken son test uygulamasında bu ortalama 17,2667’ye yükselmiştir.

Tablo 4-32: İçerik ve paragraf organizasyonu ölçütü bağımlı örneklem t testi sonuçları.

		Paired Differences				t	df	Significance	
		Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				One-Sided p	Two-Sided p
				Lower	Upper				
İçerikveParagraf OrganizasyonuÖnTest - İçerikveParagraf OrganizasyonuSonTest	Mean								
	- 7.06667	3.19523	.82501	- 8.83613	- 5.29720	- 8.566	14	<.001	<.001

Tablo 4.32’de yer alan içerik ve paragraf organizasyonu çalışmasının ön test ve son test bağımlı örneklem t testinden elde edilen bulgular incelendiğinde, aritmetik ortalamada pozitif yönlü bir fark olduğu ve p değerinin 0.05 değerinden küçük olmasından dolayı bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı bulunduğu anlaşılmaktadır.

4.4.1.7. Üst Söylem Belirleyicileri Ölçütüne Dair Bulgular

Üst söylem belirleyicileri ölçütü için yapılan analizde, öğrencilerin ön test ve son testten aldıkları bireysel puanlar temel alınarak belirlenen istatistiksel veriler tablo 4.33’te, öğrencilerin ön test ve son testten aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımlı örneklem t testinden elde edilen bulgular ise tablo 4.34’te yer almaktadır.

Tablo 4-33: Üst söylem belirleyicileri ölçütü ön-son test ortalama puanları.

Paired Samples Statistics				
Pair 1		Mean	N	Std. Deviation
1	ÜstsöylemBelirleyicileriÖnTest	3.9333	15	2.05171
	ÜstsöylemBelirleyicileriSonTest	7.8000	15	.94112

Tablo 4.33’te yer alan istatistiksel veriler incelendiğinde, öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında matematiksel olarak farklılık görülmektedir. Öğrencilerin ön test uygulamasındaki ortalamaları 3,9333 iken son test uygulamasında bu ortalama 7,8000’e yükselmiştir.

Tablo 4-34: Üst söylem belirleyicileri ölçütü bağımlı örneklem t testi sonuçları.

		Paired Differences				t	d	Significance		
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference			One-Sided p	Two-Sided p	
					Lower					Upper
ÜstsöylemBelirleyicileriÖnTest - ÜstsöylemBelirleyicileriSonTest	-	2.030	.5243	-	-	-	1	<.00	<.0	
	3.866	72	3	4.991	2.742	7.37	4	1	01	
	67			24	09	5				

Tablo 4.34'te yer alan üst söylem belirleyicileri çalışmasının ön test ve son test bağımlı örneklem t testinden elde edilen bulgular incelendiğinde, aritmetik ortalamada pozitif yönlü bir fark olduğu ve p değerinin 0.05 değerinden küçük olmasından dolayı bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı bulunduğu anlaşılmaktadır.

4.4.1.8. Akademik Yazma Başarı Testinin Genel Sonuçlarına Dair Bulgular

Akademik yazma ders modeli uygulamasının başında ve sonunda gerçekleştirilen ön test ve son testlerin analizleri akademik yazma değerlendirme ölçeğinde yer alan ölçütlere göre ayrı ayrı analiz edilmiş olup verileri de yukarıda başlıklar hâlinde paylaşılmıştır. Tüm ölçütlerden alınan genel ön test ve son test toplam istatistiksel veri tablosu ise aşağıda yer almaktadır.

Tablo 4-35: Genel sonuçlar ön-son test ortalama puanları.

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	GenelSonuçlarÖnTest	53.5333	15	12.85561	3.31930
	GenelSonuçlarSonTest	81.0000	15	7.67184	1.98086

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere, 15 öğrenci ile yürütülen akademik yazma ders modeli uygulamasının başında öğrencilerin genel puan ortalaması 53.5333 iken, uygulamanın sonuna gelindiğinde bu ortalama 81.0000'e yükselmiştir.

Tablo 4-36: Genel sonuçlar bağımlı örneklem t testi sonuçları.

	Mean	Std. Deviation	Paired Differences Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference		t	df	Significance	
				Lower	Upper			One-Sided p	Two-Sided p
GenelSonuçlarÖnTest - GenelSonuçlarSonTest	-27.46667	10.82897	2.79603	-33.46355	-21.46978	-9.823	14	<.001	<.001

Tablo 4.36’da yer alan ve tüm başlıkların ön test ve son test bağımlı örneklem t testinden elde edilen bulgular incelendiğinde aritmetik ortalamada pozitif yönlü bir fark olduğu ve p değerinin 0.05 değerinden küçük olmasından dolayı bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı bulunduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuçlar geliştirilen ders modelinin ve uygulama sürecinin pozitif yönlü bir fark ortaya koyduğunu ve öğrencilerde anlamlı düzeyde bir gelişim sağladığını göstermektedir.

Akademik yazma ders modeli uygulamasının başında ve sonunda uygulanan akademik yazma başarı testinden elde edilen verilerden hareketle, uygulamaya katılan öğrencilerin akademik yazma becerilerinde olumlu yönde bir değişim meydana geldiği söylenebilir. Gerek genel değerlendirmede gerekse başarı testinde yer alan değerlendirme başlıklarına göre ayrı ayrı yapılan değerlendirmelerde ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı ve pozitif yönlü farklar ortaya çıkmıştır.

4.4.2. Uluslararası Öğrencilerin Akademik Yazma Öz Yeterlik Algılarına Dair Bulgular

Geliştirilen ders modelinin öğrencilerin akademik yazma öz yeterlik algılarına etki düzeyini gözlemek amacıyla akademik yazma öz yeterlik ölçeği uygulanmıştır. Bu ölçekte yer alan 12 önerme, ortak yönleri itibarıyla metin üretimi ve organizasyonu, yazma türünü belirleyebilme ve akademik üslup yetkinliği alt boyutlarına ayrılmıştır. Bu sınıflandırma altında yapılan değerlendirmeler ve genel ön test ve son test verilerinin ortaya çıkarılması için elde edilen veriler, SPSS-29 istatistik programı ile analiz edilmiştir.

4.4.2.1. Akademik Yazma Öz Yeterlik Ölçeği Kategorik Analiz Sonuçlarına Dair Bulgular

Akademik yazma öz yeterlik ölçeğinde yer alan maddeler, metin üretimi ve organizasyonu, yazma türünü belirleyebilme ve akademik üslup alt boyutlarına ayrılmıştır.

Sonrasında maddelere verilen puan değerleri bu kategoriler altında ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Bu yolla oluşturulan kategorilere dair ilişkili iki örneklemden elde edilen ön test ile son test puanları arasındaki farkın normal bir dağılım gösterip göstermediğini anlamak için Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri uygulanmıştır ve farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir (güven düzeyi 0.05'e göre düzenlenmiştir). İncelemeden elde edilen bulgular tablo 4.37'de verilmiştir.

Tablo 4-37: Kategorik analizde dağılımların normalliği testi.

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
MetinÜretimveOrganizasyon ÖnTest	.186	15	.173	.917	15	.174
MetinÜretimveOrganizasyon SonTest	.128	15	.200*	.916	15	.170
YazmaTürünüBelirleyebilme ÖnTest	.195	15	.129	.885	15	.056
YazmaTürünüBelirleyebilmeS onTest	.181	15	.200*	.886	15	.059
AkademikÜslupÖnTest	.141	15	.200*	.960	15	.685
AkademikÜslupSonTest	.138	15	.200*	.908	15	.126

Ön test ve son test ortalamalarının dağılımlarında gerek Kolmogorov-Smirnov gerekse Shapiro-Wilk testinden elde edilen anlamlılık düzeyi sonuçları $p=0,05$ güven düzeyine göre daha yüksek düzeyde çıkmıştır ($p>0,05$). Çoğunlukla kabul edilen uygulamalara göre $n=30$ 'un altında olduğu zaman S-W testinin kullanılması daha uygun görülmektedir (Field, 2009; Büyüköztürk, 2010; Can, 2019; Cevahir, 2020). Sig. (p) değerinin metin üretimi ve organizasyonu, yazma türünü belirleyebilme ve akademik üslup kategorilerinin tamamında iki testte de 0.05 değerinden yüksek olması, ön-son test ortalamalarının normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir.

Elde edilen verilerden hareketle bağımlı gruplar t testinin bu ölçeğin analizinde kullanılabilir bir test olduğu anlaşılmıştır. Araştırmanın bu aşaması tamamlandıktan sonra akademik yazma başarı testinde belirlenen başlıklara göre ayrı ayrı değerlendirmeler yapılmıştır.

Tablo 4-38: Kategorik analiz ön-son test ortalama puanları.

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	MetinÜretimiveOrganizasyonÖnTest	17.8000	15	4.03909	1.04289
	MetinÜretimiveOrganizasyonSonTest	24.7333	15	4.26726	1.10180
Pair 2	YazmaTürünüBelirleyebilmeÖnTest	5.6000	15	1.50238	.38791
	YazmaTürünüBelirleyebilmeSonTest	8.4667	15	1.40746	.36341
Pair 3	AkademikÜslupÖnTest	12.4667	15	3.11372	.80396
	AkademikÜslupSonTest	16.8000	15	2.93258	.75719

Tablo 4.38’de görüldüğü üzere, metin üretimi ve organizasyonu başlığıyla ilgili önermelere, akademik yazma öz yeterlik ölçeği ön testinde verilen puan ortalaması 17.8000 iken son test puan ortalaması 24.7333 olmuştur. İkinci olarak yazma türünü belirleyebilme başlığı altında derlenen önermelere verilen yanıtların ön test puan ortalaması 5.6000 iken son test puan ortalaması 8.4667 olmuştur. Son olarak akademik üslup başlığı altında sınıflandırılan önermelere verilen yanıtların ön test puan ortalaması 12.4667 iken son test puan ortalaması 16.8000’dir.

Tablo 4-39: Kategorik analiz bağımlı örneklem t testi sonuçları.

	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference		t	df	Significance	
				Lower	Upper			One-Sided p	Two-Sided p
MetinÜretimiveOrganizasyonÖnTest - MetinÜretimiveOrganizasyonSonTest	- 6.9333	3.34806	.86447	- 8.78743	- 5.07924	- 8.020	14	<.001	<.001
YazmaTürünüBelirleyebilmeÖnTest - YazmaTürünüBelirleyebilmeSonTest	- 2.86667	1.55226	.40079	- 3.72628	- 2.00705	- 7.152	14	<.001	<.001
AkademikÜslupÖnTest - AkademikÜslupSonTest	- 4.33333	3.01583	.77868	- 6.00345	- 2.66322	- 5.565	14	<.001	<.001

Tablo 4.39’da yer alan metin üretimi ve organizasyonu, yazma türünü belirleyebilme ve akademik üslup başlıklarına dair ön test ve son test bağımlı örneklem t testinden elde edilen bulgular incelendiğinde her üç kategori için de aritmetik ortalama pozitif yönlü bir fark

olduğu ve p değerinin 0.05 değerinden küçük olmasından dolayı bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı bulunduğu anlaşılmaktadır.

4.4.2.2. Akademik Yazma Öz Yeterlik Ölçeği Genel Sonuçlarına Dair Bulgular

Kategorik değerlendirmenin ardından akademik yazma öz yeterlik ölçeğinde yer alan 12 önermeye verilen puan değerlerinin, kategorilerden bağımsız olarak ilişkili iki örneklemden elde edilen ön test ile son test puanları arasındaki farkın normal bir dağılım gösterip göstermediğini anlamak için Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri uygulanmıştır ve farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir (güven düzeyi 0.05'e göre düzenlenmiştir). İncelemeden elde edilen bulgular tablo 4.40'ta verilmiştir.

Tablo 4-40: Akademik yazma öz yeterlik ölçeği ön-son test ortalama puanları.

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
GenelÖnTest	.110	15	.200*	.957	15	.639
GenelSonTest	.130	15	.200*	.940	15	.384

Ön test ve son test ortalamalarının dağılımlarının normalliği testinde gerek Kolmogorov-Smirnov gerekse Shapiro-Wilk testinden elde edilen anlamlılık düzeyi sonuçları $p=0,05$ güven düzeyine göre daha yüksek düzeydedir ($p>0,05$). Çoğunlukla kabul edilen uygulamalara göre $n=30$ 'un altında olduğu zaman S-W testinin kullanılması daha uygun görülmektedir (Field, 2009; Büyüköztürk, 2010; Can, 2019; Cevahir, 2020). Sig. (p) iki testte de 0.05 değerinden yüksek olması ön test ve son test ortalamalarının normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir.

Elde edilen verilerden hareketle bağımlı gruplar t testinin bu ölçeğin analizinde kullanılabilir bir test olduğu anlaşılmıştır.

Tablo 4-41: Akademik yazma öz yeterlik ölçeği bağımlı örneklem t testi.

		Paired Differences				t	df	Significance	
		Std. Deviat ion	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				One- Side d p	Two- Side d p
Mean				Lower	Upper				
Genel ÖnTest - GenelS onTest	- 14.200 00	6.570 50	1.6964 9	- 17.838 62	- 10.56138	-8.370	1 4	<.001	<.00 1

Tablo 4-41’de yer alan akademik yazma öz yeterlik ölçeğine dair ön test ve son test bağımlı örneklem t testinden elde edilen bulgular incelendiğinde aritmetik ortalamada pozitif yönlü bir fark olduğu ve p değerinin 0.05 değerinden küçük olmasından dolayı bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı bulunduğu anlaşılmaktadır.

Akademik yazma öz yeterlik ölçeğinde yer alan 12 maddeye 1-5 arasında verilen puanlardan elde edilen verilerin gerek kategorik analizde gerekse genel analizde ön test ve son test sonuçlarında anlamlı bir değişim gösterdiği yapılan bağımlı örneklem t testi analizi sonucunda ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlara göre, ders modelinin uygulandığı 7 haftalık çalışmaya katılan öğrencilerin akademik yazma becerisinde öz yeterlik algılarının yükseldiği söylenebilir.



5. TARTIŞMA

Bu çalışmanın bulguları, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda üç aşamada elde edilmiştir ve bu bulguların akademik yazma alanına önemli katkılar sunacağına inanılmaktadır. İlk aşamada akademik metinlerde söylemi belirleyen içerik unsurlarının (sözcükler, cümle yapıları, bağlayıcılar) ve yapısal özelliklerin yazma türlerine göre ortak yapıda olup olmadığını belirlemek amacıyla metin çözümlemeleri yapılmıştır. Bu çözümlemeler, akademik yazma sürecinde metinlerin türlerine göre öngörülebilir ve ortak unsurlara göre düzenlendiğini ortaya koymuştur. İnternet tabanlı akademik dergilerde yayımlanan farklı disiplinlerden 892 metin üzerinde yapılan analizler, sosyal bilimlerden fen bilimlerine, sağlık bilimlerinden teknolojiye kadar geniş bir yelpazede, akademik metinlerin belirli sözcükler, sözcük grupları ve bağlayıcılar etrafında şekillendiğini göstermiştir. Bu durum, akademik yazının disiplinler arası benzerliklerini ve ortak dil yapılarının varlığını doğrulamaktadır.

İkinci aşamada mevcut akademik yazma derslerinin etkisini değerlendirmek ve bu ders modeline dair öğretici ve öğrenci görüşlerini ortaya koymak için yapılan içerik çözümlemeleri, akademik yazma derslerine ve öğretim sürecine ilişkin verilere ulaşılmasını sağlamıştır. Öğreticilerin ve uluslararası öğrencilerin geribildirimleri, izlenen yaklaşımların ve kullanılan içeriklerin öğrencilerin yazma tutumlarını ve becerilerini nasıl etkilediğini anlamamıza yardımcı olmuştur. Bu bulgular, öğretim süreçlerinin iyileştirilmesi ve daha etkili yazma eğitimi programlarının geliştirilmesi ve içeriklerinin oluşturulması için değerli bilgiler sunmaktadır.

Son aşamada Türkçe akademik yazma becerisinin geliştirilmesi amacıyla hazırlanan ders modelinin öğrencilerin yazma tutumlarına ve başarılarına olan etkisi nicel verilerle desteklenmiştir. Akademik yazma başarı testi ve akademik yazma öz yeterlik ölçeğinden elde edilen ön-son test verileri, ders modelinin öğrencilerin yazma becerilerini anlamlı ölçüde geliştirdiğini ortaya koymuştur. Metin çözümlemelerine dayalı oluşturulan ve süreç-tür yaklaşımının izlendiği dört aşamalı ders modeli, öğrencilerin yazma süreçlerini daha iyi kavramalarını ve daha başarılı akademik metinler üretmelerini sağlamıştır.

5.1. AKADEMİK METİNLERDE SÖYLEMİ VE TÜRÜ OLUŞTURAN ORTAK UNSURLARIN BELİRLENMESİNE DAİR TARTIŞMA

Bu çalışmada, farklı alanlardan ve türlerden seçilen akademik metinlerde en sık kullanılan sözcükler, eş dizimli sözcükler, cümle yapıları ve bağlayıcılar tespit edilmiştir. Belirlenen bu unsurların akademik üslubun oluşumundaki rolü, yazma türlerinin ortaya çıkışına etkisi ve yazma türlerinin yapısal özellikleri ile ilişkisi ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu sayede süreç-tür temelli bir yaklaşım ile ders modeli içeriğinin düzenlenmesi ve akademik yazma becerisinin geliştirilmesine katkı sunulması amaçlanmıştır. Sözü edilen yaklaşıma paralel olarak Hyland (2003) tarafından yapılan çalışmada, akademik yazının tür temelli yaklaşımla ele alınması gerektiği belirtilmiştir. Hyland, türlerin dilsel ve yapısal özelliklerinin anlaşılmasının, akademik yazma becerilerinin geliştirilmesinde önemli rol oynadığını vurgulamıştır. Yasuda (2011) tarafından önerilen süreç-tür odaklı yaklaşım, çalışma kapsamında elde edilen bulgularla örtüşmektedir. Yasuda, yazma sürecinin adım adım öğretilmesini önermiş ve belirli yazı türlerine ait özelliklerin keşfedilmesinin, yazma becerisinin gelişiminde etkili olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada benzer şekilde farklı yazma türlerinin içerik (sözcük, cümle yapıları, bağlayıcılar) ve yapısal özellikleri belirlenmiş ve bu özelliklerin, akademik yazma ders modeli oluşturulurken nasıl kullanılabileceği tartışılmıştır.

Bu araştırmada akademik metin yapısının ortak ve genellenebilir nitelikler taşıyıp taşımadığını belirlemek amacıyla geniş bir alan yazını taraması yapılmıştır. İnternet tabanlı akademik dergilerde yayımlanan sosyal bilimler, fen bilimleri, sağlık bilimleri, eğitim bilimleri ve teknoloji alanlarındaki 892 metin analiz edilmiştir. TR Dizin dergi listesinde yer alan dergilerden, üniversitelerde gerçekleştirilen sempozyum bildiri kitaplarından ve TÜBİTAK'ın *Bilim ve Teknik* ile *Bilim Genç* dergilerinden toplanan veriler, MAXQDA 2022 yazılımı ile detaylı bir şekilde analiz edilmiştir.

Bu araştırmanın bulguları, akademik metinlerde en sık kullanılan sözcüklerin belirlenmesiyle ilgili önemli sonuçlar ortaya koymuştur. İncelenen 892 akademik metin sosyal bilimler, fen bilimleri, sağlık bilimleri, eğitim bilimleri ve teknoloji alanlarında geniş bir yelpazeye yayılmıştır. Bu kapsamda TR Dizin dergi havuzundaki 25 farklı dergide yer alan 171 makale, üniversitelerde gerçekleştirilen sempozyumlarda sunulan 492 bildiri metni ve TÜBİTAK'ın *Bilim ve Teknik* ile *Bilim Genç* dergilerinde yayımlanan 229 akademik metin analiz edilmiştir.

Metinlerin analizinde, MAXQDA 2022 yazılımı ve MaxDictio eklentisi kullanılmıştır. Sözcük frekansı analizinde, ilk aşamada 198.771 farklı sözcüğün kullanıldığı ve toplamda 1.796.450 sözcüğün tarandığı görülmüştür. Ancak bu geniş veri kümesi, minimum tekrar oranı ve karakter sayısına göre filtrelenerek daha yönetilebilir hale getirilmiştir. Bu tür filtrelemeler Biber ve Conrad (2009) gibi araştırmacıların, dil yapılarının analizinde daha anlamlı sonuçlara ulaşmak için uyguladıkları standart bir yöntemdir. Bu çalışmanın bulguları, akademik yazının dil ve yapı özelliklerine dair önemli ipuçları sunmaktadır. Basit ve eş dizimli sözcüklerin analiz edilmesi, akademik metinlerde sık kullanılan dilsel yapıları ortaya çıkarmıştır. Bu yöntem, Hyland (2004) ve Swales (1990) tarafından vurgulanan akademik söylemin belirleyici unsurlarının anlaşılmasında önemli bir aşamadır. Hyland (2004), akademik yazıda kullanılan dilsel kalıpların ve bunların işlevlerinin, türler arası farkındalık oluşturmada önemli olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Swales (1990), akademik metinlerde kullanılan dil yapılarının, metinlerin söylem yapısını ve okuyucu üzerindeki etkisini belirlediğini vurgulamıştır.

Tür odaklı akademik yazma ders modelinde yer alan tüm içerikler, farklı tür ve alanlardaki akademik metinlerin çözümlenmesinden elde edilen verilere dayanmaktadır. Bu kapsamda ilk aşamada akademik metinlerde yer alan sözcüklerin sıklık analizine yönelik çalışmalar yapılmıştır. Birçok alanda veri sunan ve dil ile ilgili çeşitli analizlerin yapılmasına olanak tanıyan sözcük sıklığı çalışmaları gerek Batı dilleri için gerekse Türkçe için uzun zamandır yapılmaktadır (Aksan ve Yılmaz, 2011). Yapılan bu çalışmaların önemli amaçlarından biri ders içeriklerinin oluşturulmasında temel verilerin ortaya konması ve diğer aşamalara bu veriler temelinde geçilmesi olarak ifade edilebilir (Thorndike ve Lorge, 1944 akt. Ölker, 2011, Bilgin, 2012). Bu yaklaşımın tercih edilmesindeki ana sebepler ise sözcüklerin kullanım sıklığına ve alanına paralel olarak öğretim sürecinin planlanıp buna bağlı olarak sözcük öğretiminde aşamalı bir sürecin takip edilme gerekliliği olarak belirtilebilir. Buna ek olarak sözcük sıklığının belirlenmesi ile üslubun belirlenmesine yönelik ayrıntılı verilerin elde edileceği ve bu sayede metin analizlerinin ve yorumlamalarının daha doğru bir şekilde yapılmasının mümkün olacağı anlaşılmıştır (Göz, 2003; Ölker, 2011). Akademik yazma ders modelinin oluşturulması sürecinde ilk iş olarak sözcük frekans değerlerinin belirlenmesi ve sonrasında cümle yapılarının ve bağlayıcıların bu sözcüklerin kullanım alanlarına odaklanılarak tespit edilmesi, sözcük sıklığı ile ilgili alan yazınındaki çalışmaların ortaya koyduğu anlayışla örtüşmektedir (Göz, 2003; Thorndike ve Lorge, 1944 akt. Ölker, 2011). Bu çalışmada sözcük ve sözcük gruplarının frekans değerlerinin belirlenmesi, Flower ve Hayes'in (1981) süreç odaklı

yazma teorisi ile de uyumludur. Flower ve Hayes'in yaklaşımına göre yazma süreci planlama, metin üretme ve gözden geçirme aşamalarından oluşmaktadır. Belirlenen sözcük ve sözcük gruplarının frekans değerleri, hangi sözcüklerin daha sık kullandığını göstererek öğrencilerin yazma sürecinin farklı aşamalarında dilin nasıl kullanıldığını anlamasına yardımcı olabilir. Bu durum, araştırma kapsamında öğrencilerin akademik yazma becerisini geliştirme hedefinin gerçekleşmesini destekler niteliktedir.

Sözcük frekansı çalışmasının ikinci aşamasında, eş dizimli sözcüklerin analizi gerçekleştirilmiş ve en sık kullanılan eş dizimli sözcükler, sıklık analizi sonuçlarına sıralanmıştır. Bu analizler akademik metinlerin söylem yapısını anlamada önemli rol oynamaktadır. Eş dizimli sözcüklerin analizi, belirli sözcüklerin hangi bağlamlarda ve nasıl kullanıldığını anlamaya yardımcı olur. Bu tür analizler, akademik yazının biçimsel ve işlevsel özelliklerinin belirlenmesinde sıkça kullanılan bir yöntemdir (Biber ve Conrad, 2009). Bu araştırmada, sözcük frekansı üzerine yapılan çalışmalar akademik metinlerde en sık kullanılan sözcüklerin ve buna bağlı olarak akademik söylemi belirlemeye yönelik kapsamlı bir analiz sunmuştur. Elde edilen bulgular, akademik yazma becerisinin geliştirilmesi için hazırlanan ders modeline temel veri dayanağı oluşturmuştur.

Bu araştırma kapsamında farklı tür ve alanlardaki 892 akademik metnin analiz edilmesiyle ilk aşamada, sözcük ve eş dizimli sözcüklerin frekans değerleri belirlenmiş ve bu çerçevede 210 sözcük tabanı ile bunların farklı çekimlenmeleri sonucu oluşan 605 farklı form tespit edilmiştir. Aynı şekilde 59 eş dizimli sözcük tabanı ve bunların farklı çekimlenmeleri sonucu 136 form belirlenmiştir. Her sözcük ve sözcük grubunun frekans değerleri ile kaç farklı belgede geçtiği tablolar halinde sunulmuştur. Sözcük frekansı çalışmasında farklı çekimlenmeler üzerine odaklanılmasının temel amacı, bu metinlerde tercih edilen cümle yapılarını ortaya koymaktır. Çekimlenen sözcük ve eş dizimli sözcükler, zaman ve kiplerine göre sınıflandırılmış ve bu sayede akademik metinlerde söylem belirleyicisi olan cümle yapıları tanımlanmıştır. Bu bulgular, özellikle Hyland (2004) ve Swales (1990) gibi araştırmacıların çalışmalarında vurguladıkları akademik yazı türlerinin dilsel ve yapısal özelliklerinin belirlenmesinin önemini desteklemektedir. Hyland'ın (2004 ve 2018) çalışmaları, akademik söylemde belirli dil yapılarını ve ifadelerini nasıl kullandığımızı incelemektedir. Dil yapılarının ve ifadelerin söylem üzerinde etkili faktörler olduğunu ifade etmektedir. Bu kapsamda, belirlenen sözcük ve eş dizimli sözcüklerin zaman ve kiplerine göre sınıflandırılması, akademik metinlerde hangi dil yapılarının kullanıldığını görmeye, bu yapıların söylemde nasıl bir rol

oynadığını anlamaya yardımcı olmaktadır ve bu yönüyle Hyland'ın yaklaşımıyla örtüşmektedir.

Dilin işlevsel kullanımı ile doğrusal olarak tercih edilen dil yapılarının farklılık göstermesi doğal bir süreçtir. İşlevsel dilbilim çalışmaları kapsamında tür odaklı çalışmalar yapılmaktadır. Martin ve Rose'un "Genre Relations: Mapping Culture" (2008) kitabında belirtildiği üzere tür odaklı yaklaşımda, belirli iletişimsel amaçlar doğrultusunda dil unsurlarının farklı şekillerde yapılandırıldığı ve buna bağlı olarak metin türlerinin farklı dilsel özelliklere sahip olduğu ifade edilmektedir. Buna ek olarak akademik yazı türlerinde sıkça kullanılan cümle yapılarının belirlenmesi ile bu türlerin dilsel yapılarının anlaşılacağı aktarılmıştır. Benzer bir yaklaşımı destekleyen Thompson (2014) cümle yapılarının, dilin işlevsel kullanımında etkili bir unsur olduğunu öne sürmektedir. Bu çalışmada belirlenen cümle yapılarının akademik söylemin belirleyici bir unsuru olarak öne çıkması ve dilin akademik düzlemde işlevsel rolüne dair veriler sunması, Martin ve Rose'un tür odaklı yaklaşımı ve Thompson'un işlevsel dil kullanımı yaklaşımı ile aynı doğrultuda ilerlendiğini göstermektedir.

Akademik metinlerde kullanılan cümle yapılarının belirlenmesi dilbilimsel bir analiz gerektirmektedir. Bu çalışmada cümle yapılarının belirlenmesine ilişkin yürütülen sürecin benzerlerine alan yazınında rastlanmıştır (Chun ve Jiang, 1998; Göksel ve Kerslake, 2005; Aksan ve Aksan, 2012; Liu ve arkadaşları, 2017). Cümle yapılarının tespiti amacıyla yapılan analizlerin önemli amaçlarından birinin metin ile söylem ilişkisini ortaya çıkarmak olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla, bu çalışmada işletilen sürecin benzer çalışmalar ile ortak bir amaca hizmet ettiği görülmüştür.

Dilbilimsel analizler sonucunda elde edilen verilerin dil öğretimine aktarılabilmesi için ders içeriğinin oluşturulması ve planlamasının yapılması gereklidir. Akademik metinlerde sıkça kullanılan cümle yapılarının belirlenmesi ve öğrencilere sunulması dil öğretiminde önemli bir adımdır. Bu tür çalışmaların öğrencilerin dil bilgisini anlamalarına, dilin işlevlerine dair farkındalık kazanmalarına ve başarılı metinler üretmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Chun ve Jiang (1998) ile Liu ve arkadaşlarının (2017) metinler üzerine yapılan analizler sonucunda elde edilen verilerin öğrencilerin dilin yapısını, işlevini ve işleyişini daha derinlemesine kavramalarına yardımcı olacağını belirtmesi, bu çalışmada cümle yapılarına dair verilerin öğretim sürecine aktarılması yaklaşımı ile örtüşmektedir. Göksel ve Kerslake (2005) ve Aksan ve arkadaşlarının (2012) çalışmaları da çeşitli dil yapılarının farklı cümle yapıları

üzerinden gösterilmesini ve dildeki zenginliğin işlevsel yaklaşımla aktarılmasını savunmaktadır. Araştırmanın bu yönüyle benzer çalışmaların genel anlayışı ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Cümle yapılarının belirlenmesine yönelik gerçekleştirilen analizin, dil öğretimi materyallerinin geliştirilmesinde önemli bir işleve sahip olduğu düşünülmektedir. Tomlinson'un (2012) materyal geliştirme stratejileri hakkındaki çalışması, öğretim materyallerinin öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun hale getirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Dolayısıyla bu çalışma, akademik yazma becerisinin geliştirilmesi için etkili materyallerin tasarlanması ve uygulanmasına katkı sağlayabilecek niteliktedir.

Akademik metinlerde sık kullanıldığı belirlenen cümle yapılarının ortaya çıkarılması ile akademik söylemde olması gereken resmiyet, anlaşılabilirlik, kesinlik, nesnellik, kaçınma ifadelerine yer verme, edilgen dil kullanımı, zaman ve kip unsurları da somutlaştırılmıştır. Çalışma kapsamında belirlenip listelenen 25 farklı cümle türünün belirtilen söylem özelliklerine uygunluğuna ve bu söylem özelliklerin hangi dil bilgisel yapılar ile gerçekleştirildiğine yönelik açık örnekler ortaya konmuştur. Bu bakımdan çalışma kapsamında cevabı aranan akademik metinlerin öngörülebilir ve ortak içerik ve yapısal unsurlarının olup olmadığına ve bu ortaklığın ne şekilde sağlandığına dönük olarak listelenen 25 cümle yapısının bu soruya cevap niteliğinde olduğu düşünülmektedir.

Akademik metinlerde söylemi oluşturan ve bununla beraber metin bütünlüğünü sağlayan bir diğer unsur bağlayıcılardır. Akademik yazma becerisinde bağlayıcılar, metinlerin mantıksal akışını sağlama, düşünceleri birbirine bağlama ve okuyucunun metni takip etmesini kolaylaştırma açısından kritik bir rol oynar. Bağlayıcıların işlevi ve önemi son yıllarda yapılan çeşitli araştırmalar ve çalışmalarla daha iyi anlaşılmıştır (Martinez, 2015; Uzun, 2018; Bailey, 2020). Bağlayıcıların dilsel işlevlerini daha iyi anlamak için şu noktalara değinilebilir: Bağlayıcılar, metindeki mantıksal ilişkileri kurarak okuyucunun metni daha iyi anlamasına yardımcı olur. Özellikle karmaşık akademik metinlerde düşüncelerin açık ve anlaşılır bir şekilde sunulmasını sağlar. Akademik yazılarda tutarlılık ve akıcılık bağlayıcılar sayesinde mümkündür ve metnin okuyucular için daha çekici ve okunabilir olması sağlanır (Bailey, 2020). Belirli noktaları öne çıkarmak ve vurgulamak için bağlayıcılar kullanılır. Bu, yazarın önemli bulduğu bilgileri okuyucuya etkili bir şekilde iletmesini kolaylaştırır (Uzun, 2018). Akademik yazma sürecinde bağlayıcıların işlevine dair yapılan çalışmalar, bağlayıcıların belirlenmesini ve işlevsel bir bakış açısıyla değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Dolayısıyla bu çalışma kapsamında en sık kullanılan bağlayıcıların belirlenmesi ve sonrasında bunların

fonksiyonlarına göre sınıflandırılması, alan yazını çalışmalarının ortaya koyduğu perspektif ile örtüşmektedir. Bu doğrultuda çalışma kapsamında belirlenen her sözcük ve sözcük grubu köküne ait en az 10 cümle analiz edilmiştir. Toplamda 2.690 cümle incelenmiş ve bu cümlelerde yer alan bağlayıcılar listelenmiştir. Bağlayıcılar, cümle içi ve cümle başı bağlayıcılar olarak sınıflandırılmış ve fonksiyonlarına göre sıralama, sebep-sonuç, amaç belirtme, karşılaştırma (farklılık/benzerlik/zıtlık), ekleme, örnekleme, yeniden ifade etme/açıklama ve koşul bildirme kategorilerine ayrılmıştır. Ulaşılan bulgular, Flower ve Hayes'in (1981) süreç odaklı yazma teorisi ile de örtüşmektedir. Bu teori, yazma sürecinin planlama, yazma ve düzenleme aşamalarından oluştuğunu ve bu süreçlerin yazma becerisinin gelişiminde kritik olduğunu öne sürmektedir. Bu çalışma, belirtilen süreçlerin her bir aşamasında öğrencilerin hangi dil ve yapı unsurlarını kullanmaları gerektiğine dair somut veriler sunmaktadır. Yasuda'nın (2011) önerdiği aşamalı yazma eğitimi yaklaşımına göre, yazma sürecinin adım adım öğretilmesi gereklidir. Dolayısıyla çalışma kapsamında belirlenen bağlayıcıların kullanım durumuna göre ayrılması ve sonrasında işlevine göre gruplandırılıp öğretim sürecinin ön aşamalarından biri olarak öğretimi, Yasuda'nın ortaya koyduğu yaklaşım ile aynı doğrultudadır.

Bağlayıcıların belirlenip kategorilere ayrılması üzerine yapılan çalışmanın akademik yazma becerisine sağlayacağı katkıları incelediğimizde birkaç önemli nokta vurgulanabilir. İlk olarak akademik metinlerde çeşitli bağlayıcıların kullanımına dair metin çözümlemelerine dayandırılan örnek metinlerin gösterilmesi ve bu sayede etkili bir öğrenme sürecinin işletilmesi söylenebilir. Çalışmada 71 cümle içi bağlayıcı ve 69 cümle başı bağlayıcı olmak üzere toplamda 140 farklı bağlayıcının kullanımını incelenmiştir. Bağlayıcıların, metinlerin akışını güçlendirip okuyucunun metni anlamlandırmasını kolaylaştırdığı (Halliday & Hasan, 1976) düşüncesinden hareketle, belirlenen bağlayıcıların öğrencilere metinlerinde daha çeşitli ve etkili bağlantılar kurma becerisi kazandırdığı ifade edilebilir. İkinci olarak çalışma kapsamında bağlayıcıların işlevlerine ve kullanım durumlarına göre sınıflandırılması ile öğrencilere belirli bağlam ve durumda hangi bağlayıcıların kullanılacağı gösterilmektedir. Swales'in (1990) işleve dayalı sınıflandırma düşüncesine dayalı olarak ifade ettiği gibi, öğrencilerin metinlerini daha başarılı bir şekilde organize etmeleri ve içeriği daha tutarlı bir şekilde aktarmaları bağlayıcıların kullanımı ile sağlanabilir. Üçüncü olarak belirlenen her bağlayıcının yer aldığı özgün örneklerin alıntılanması ve öğretim sürecine aktarılması ile öğrenmenin pekiştirildiğini söylemek mümkündür. Hyland'ın (2008) belirttiği gibi, özgün örnekler sayesinde öğrenciler dil yapılarının gerçek yaşam görevlerinde nasıl kullanıldığını anlayabilir ve üretim sürecinde daha

başarılı olabilir. Araştırma süreci bu yönüyle Hyland'ın bakış açısı ile örtüşmektedir. Son olarak metin çözümlemelerine dayalı olarak belirlenen bağlayıcıların ders içeriğine dönüştürülmesi ile dilbilim çalışmaları ve yazma öğretimi arasında köprü oluşturulmuştur. Hyland (2003), dilbilim araştırmalarının ve bulgularının eğitim uygulamalarına aktarılması ve bu anlamda bir işbirliğin teşvik edilmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu çalışmada elde edilen veriler ışığında hazırlanan ders modeli içeriğinin, öğrencilerin akademik yazma becerilerini geliştirmeye yönelik etkili bir kaynak olduğu düşünülmekte ve dolayısıyla Hyland'ın işaret ettiği dilbilim ve öğretim süreci işbirliğinin sağlandığı görülmektedir.

Akademik metinlerde sık kullanılan sözcükler, eş dizimli sözcükler, bu sözcüklerin farklı çekimlenmelerine dayalı olarak betimlenen cümle yapıları, metin çözümlemelerine bağlı olarak belirlenen ve işlevlerine göre sınıflandırılan bağlayıcılar, akademik metinlerin söylem özelliklerini ortaya çıkarmak ve belirlenen unsurlar aracılığıyla öğrencilerde akademik dil farkındalığını oluşturmak amacıyla analiz edilmiştir. Bununla birlikte akademik metinlerde türü ortaya çıkaran yapısal özelliklerin de olduğu bilinmektedir. Yapılan metin çözümlemeleri ile akademik yazma türleri, bu türlere ait alt modeller ve bu modelleri oluşturan yapı unsurları şablonlar şeklinde düzenlenmiştir. Başka bir ifadeyle, metinlerin iskeleti oluşturulmuştur. Yazma türlerinin tanımlanması ve yapısal unsurların belirlenmesine ilişkin son zamanlarda yapılan araştırmalar, akademik metinlerin farklı türlerinin tanımlanması ve yapısal unsurlarının belirlenmesinin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmesine önemli katkılar sağladığını göstermektedir (Aitchison, 2009; Bailey, 2020). Benzer bir düşünceye sahip olan Tüfekçioğlu (2021), yabancılar için akademik Türkçe öğretiminde işlevsel dil bilgisi yaklaşımını temel alarak anlam-yapı etkileşiminin dikkate alınması gerektiğini ve içeriklerin bu doğrultuda düzenlenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu bağlamda çalışmanın TÜBİTAK tarafından yayımlanan *Bilim Genç* ile *Bilim ve Teknik* dergilerinde yer alan deneme türündeki akademik metinlerin analizine dayanarak farklı yazma türlerini tanımlamasının ve anlam-yapı ilişkisini kurmasının, bu alanda yapılan çalışmalar ile örtüştüğü söylenebilir. Swales (2004), metinlerin ortak yapılarının analiz edilip ortaya çıkarılmasının ve bu sayede ayırıcı unsurların betimlenmesinin, öğrencilerin akademik yazma becerisini geliştireceğini ifade etmiştir. Jones ve Darewinka (2016), yazma öğretiminde türlerin esas alınması gerektiğini, Özdemir (2019) ise yazılacak olan türe ait örneklerin incelenip bu türün dil bilgisel ve biçimsel özelliklerinin göz önünde bulundurulması gerektiğini ifade etmiştir. Buna ek olarak gerek tür özelliklerinin ortaya çıkarılması aşamasında gerekse tür temelli yazma aşamasında öğrenci-öğretmen iş

birliğin önemli ve gerekli olduğu belirtilmiştir. Bu çalışma, metin çözümlemelerinin öğrenciler ile yapılmasına olanak sağlıyor olması ve sonrasında öğrenciyi ders modelinde yer alan görevlerde yazma türlerine bağlı olarak metin üretmeye yönlendirmesi özellikleri ile belirtilen çalışmalarla benzer yaklaşıma sahip olduğunu göstermektedir. Çalışma kapsamında yazma türleri, 229 adet deneme türündeki akademik metnin çözümlenmesiyle belirlenmiş ve bu çözümleme sürecine ilişkin örnekler ders modelinde aktarılmıştır. Hyland (2018), örneklerle desteklenen metin çözümlemelerinin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede etkili bir strateji olduğunu ifade etmektedir. Aynı doğrultudaki bir başka görüşe göre, örneklerle desteklenen metin çözümlemesinin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede etkili olduğu belirtilmektedir (Özdemir, 2019). Dolayısıyla bu çalışma, öğrencilere somut örneklerle metin çözümlemesi yapma pratiği sunarak kendi yazılarını daha etkili bir şekilde analiz etme ve geliştirme becerisi kazandırma olanağı sunmaktadır ve bu yönüyle Hyland'ın yaklaşımı ile aynı doğrultudadır. Araştırma kapsamında yazma türleri, gelişme paragraflarının çözümlemesi ile belirlenmiştir. Paragraf yapısının çözümlenmesi, işlevsel olarak parçalara ayrılması ve sonrasında bu parçaların bir araya gelme süreci gibi aşamalar yazma türünün belirlenmesinde izlenen temel strateji olmuştur. Gugin (2014), akademik metinlerde söylenmek istenen kadar bunun nasıl söylendiğinin de önemli olduğunu ve bu anlatım farklılığının paragrafın yapılandırılması ile oluşturulduğunu ifade etmiştir. Akademik yazma üzerine önemli çalışmaları bulunan Oshima ve Hogue (2007), metin üretim sürecini, paragraf çözümlemesiyle başlatmış olup *Introduction to Academic Writing* isimli kitaplarının ilk bölümünü paragrafın yapılandırılmasına ayırmışlardır. Dolayısıyla paragraf yapısını anlamının ve açıklamanın öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede başat faktörlerden olduğu anlaşılmaktadır. Bu çalışma, gelişme paragraflarının düzenlenmesine ilişkin detaylı bir analiz sunarak öğrencilere paragrafları etkili bir şekilde organize etmeyi, ana düşüncelerini destekleme becerisi kazandırmayı ve paragraf çözümlemesine dayalı olarak yazma türlerine dair farkındalık kazanmalarını amaçlamaktadır ve bu yönüyle alan yazınındaki benzer çalışmalar ile örtüşmektedir. Bu kaynaklara dayanarak çalışmanın akademik yazma becerisini geliştirmeye yönelik önemli katkılar sağladığını söylemek mümkündür. Özellikle örneklerle desteklenen metin çözümlemesi ve farklı yazma türlerinin tanımlanması, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede etkili stratejiler olarak öne çıkmaktadır.

Tür odaklı yazma öğretimi üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde tür analizinin iki ana dalı olduğu anlaşılmaktadır (Wingate, 2012). İlk olarak Swales (1990) türü veya Swalesian

anlayışı olarak bilinen yaklaşıma göre metinler, iletişimsel amacına göre yapılandırılan ve bu sayede türlere ayrılan içerikler olarak ifade edilebilir. Bu tanım metin ve bağlam arasındaki karşılıklı ilişkiyi vurgulamaktadır. Dolayısıyla metnin amacı ile yapısal özellikleri arasında söylem ile ilişkili olarak açık bir ilişki olduğu söylenebilir. Bu bakış açısı, çalışma kapsamında gerçekleştirilen metin çözümlemeleri sonucunda belirlenen yapısal unsurların ve bu unsurların oluşturduğu yazma türlerinin ortaya çıkması ile aynı doğrultudadır. Başka bir ifadeyle, Swales'in tür odaklı yaklaşımını temel alan teorinin, bu çalışma ile uygulaması gerçekleştirilmiştir. Tür analizinin ikinci kolu Sydney Okulu anlayışı (Hyon, 1996) tür temelli yaklaşımı, belirli bir sosyal bağlamda oluşan aşamalı ve hedef odaklı bir süreç olarak kabul etmektedir. Sydney Okulu, dilin ve metin unsurlarının işlevsel boyutu ile ele alınması gerektiğini ve bu temelde türlerin belirlenebileceğini savunmaktadır. Her iki yaklaşımın merkezinde metin yer almakta ve metin çözümlemeleri odaklı süreçlerin işletilmesi tavsiye edilmektedir. Benzer bir yaklaşım Coffin (2006) tarafından da savunulmuş ve metinlerin söylem haritalarının çıkarılması gerektiği ve buna bağlı oluşan türlerin belirlendikten sonra öğretim sürecine geçilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Dury (2004), yazma öğretiminde metin analizi, metni yapılandırma ve modelleme süreçlerinin öğretmen ve öğrenci iş birliği ile gerçekleştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Ellis (2004) ise metnin konusu ve sosyal işlevinin göz önünde bulundurularak türlerin belirlenmesini ve tür odaklı yaklaşımın müfredatın içine yerleştirilip öğretmen rehberliğinde öğretim sürecinin yürütülmesi gerektiğini öne sürmektedir. Süreç-tür odaklı yazma öğretimi üzerine yapılan çalışmalardan anlaşılabacağı üzere bu araştırmanın gerek içeriklerin oluşturulması aşamasında gerek ders modelinin hazırlanmasında gerekse uygulama sürecinde izlenen adımlar çerçevesinde alan yazınında taranan çalışmalar ile örtüştüğünü söylemek mümkündür.

5.2. ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE AKADEMİK YAZMA BECERİLERİYLE İLGİLİ İHTİYAÇLARININ TESPİTİNE DAİR TARTIŞMA

Akademik yazma becerisinin geliştirilmesi amacıyla ders modelinin hazırlandığı bu çalışmanın önemli paydaşlarından biri hâlihazırda lisans/lisansüstü düzeylerde öğrenim gören uluslararası öğrencilerdir. Öğrenci görüşme formu aracılığıyla gerek Türkçe hazırlık kursu sürecindeki akademik yazma becerisine dair yapılan çalışmalara gerekse üniversite sürecindeki akademik yazma yeterlik düzeylerine ilişkin veriler elde edilmiştir.

Türkçe hazırlık kursu sürecine ilişkin bulgular incelendiğinde uluslararası öğrencilerin en fazla akademik yazma becerisinde zorlandıkları görülmüştür. Benzer bir sonuca alan yazınındaki birçok araştırmada (Hyland, 1997; Demir, 2017; Konyar, 2019; Seyedi, 2019; Yılmaz, 2022; Karagöl ve İlgün, 2022; Samim, 2022; Yılmaz 2022; Bayrakdar, 2023) rastlanmıştır. Sözcük bilgisi yetersizliğinden, dil bilgisi kullanımında karşılaşılan problemlerden, metin bütünlüğü ve tutarlılığını sağlamak için gerekli stratejilerin uygulanmasındaki sorunlardan ve akademik üsluba hâkim olamamaktan dolayı öğrencilerin metin üretme sürecinde zorlandıkları anlaşılmıştır. Konyar ve Yılmaz'ın (2021) 6 üniversitedeki 462 uluslararası öğrenciden anket yoluyla elde ettikleri verilere bakıldığında öğrencilerin en fazla okuma ve dinleme becerisinde; en az konuşma ve yazma becerilerinde yetkin oldukları görülmüştür. Aynı çalışmada öğrencilerin en fazla zorlandıkları yazma alt becerileri ise yazarken uygun kelime seçimi, karmaşık bilgisi yapılarının kullanımı, toplanan verileri raporlama ve bilimsel makale yazma olarak belirlenmiştir. Karagöl ve İlgün'ün (2022) uluslararası öğrencilerin akademik metin üretirken karşılaştıkları zorlukları belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada akademik yazma becerisinden yoksun olmak, akademik cümle oluşturamamak, alınan notları yazıya aktaramamak, akademik yazma rehberliğinin olmaması, terminolojiyi yerinde kullanamamak, bilimsel dili kullanamamak ve akademik üslup sorunları yaşamak kodlarına ulaşmışlardır. Bayrakdar (2023) uluslararası öğrencilerin akademik metin yazarken uygun sözcük seçme ve akademik bir dil kullanma konusunda zorlandığını ve kendisini yeterli görmediğini ifade etmiştir. Abdulkareem (2013), ana dili Arapça olan öğrencilerin karşılaştığı akademik yazma sorunlarını belirlediği çalışmasında cümle yapısı, sözcük dağarcığı ve fikirleri ifade etme başlıklarını tespit etmiştir. Aynı doğrultudaki bir başka çalışmada ise akademik cümle oluşturamamak, bilimsel dili kullanamamak, akademik üslup sorunları yaşamak ve terminolojiyi yerinde kullanamamak problem başlıkları belirlenmiştir (Karagöl ve İlgün, 2022). Diğer bir çalışmada, Kocaman-Gürata (2022) uluslararası öğrencilerin akademik metin üretirken dil, yapı, sözcük ve anlam bilgisi konularında zorluk yaşadıklarını tespit etmiştir. Demir (2017) ise çalışmasında öğrencilerin metin üretirken yazım, dil bilgisi, cümle kurma ve akademik dilde yazma başlıklarında zorlandıklarını ifade etmiştir. Tüm bu bulgulardan hareketle, uluslararası öğrencilerin en fazla zorlandıkları beceriye ve bunun sebeplerine ilişkin alan yazınında yer alan çalışmaların, bu çalışma ile koşut olduğunu söylemek mümkündür.

Türkçe hazırlık kurslarında düzeylere bağlı olarak belirtilen başlıklara yönelik çalışmalar yapılmakta ve belirlenen kazanımların gerçekleşmesi hedeflenmektedir ancak yapılan görüşmeler sonucunda akademik Türkçe kursu sürecinde bu hedeflerin istenen düzeyde gerçekleşmediği görüşme formlarının çözümlenmesiyle ortaya çıkmıştır. Uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe kursu sürecinde en fazla yazma becerisinde zorlandıkları anlaşılmış ve sonra sırasıyla konuşma, dinleme ve okuma becerileri gelmiştir. Buna karşın en fazla hangi dil becerisinin geliştirilmesine dönük çalışmalar yapıldığı incelendiğinde ise sırasıyla okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin olduğu görülmüştür. Karşılaştırmalı olarak bu iki sonuç incelendiğinde öğrencilerin en fazla zorlandıkları becerinin yazma olduğu görülürken en az çalışma yaptıkları becerinin de yine yazma olduğu ortaya çıkmaktadır. Tok (2012) uluslararası öğrencilerin görüşlerine dayalı olarak yaptığı çalışmasında genel olarak Türkçe öğrenim sürecinde yazmaya az zaman verildiği ve planlı bir öğretim sürecinin yürütülmediğini ifade etmiştir. Benzer bir düşünceyi savunan Bayrakdar (2023) ise yazma becerisinin en çok zorlanılan öğrenme alanı olmasını beceri için ayrılan sürenin yetersiz olmasına bağlamaktadır. Bu sonuçlardan hareketle akademik Türkçe öğretiminde en fazla zorlanılan becerinin yazma olmasına rağmen en az çalışma yapılan becerinin de yine yazma olduğu sonucuna ulaşmak mümkündür.

Uluslararası öğrencilerin yazma becerisinde sorunlarla karşılaşmasının sebeplerinden biri olarak yeterli sürenin verilmeyişi gösterilebilir ancak bunun tek sebep olduğu söylenemez. Bu durumun başkaca sebeplerini belirlemek amacıyla uluslararası öğrencilerle yapılan görüşmelerde ders içi etkinliklerin türleri ve içerikleri ile ilgili sorunların olduğu da anlaşılmıştır. Çalışma kapsamında öğrencilerin akademik yazma becerisini geliştirmek için ders içinde ne tür çalışmalar yaptıklarını belirlemek için soru yöneltilmiş ve alınan cevaplar grupla çalışma, yeniden yazma çalışmaları, kelime çalışması, serbest yazma, beyin fırtınası, metin çözümlemesi ve ödev başlıkları altında sınıflandırılmıştır. Etkinlik türleri çeşitlilik gösterse de bunlara ayrılan zaman hususunda eşit bir dağılımdan söz etmek mümkün değildir. Bu kategoriler içerisinde yapılan çalışmaların yarısından fazlasının ödev ve serbest yazmaya ait olduğu görülmüştür. Yılmaz (2022) çalışmasında, görüşüne başvurduğu uluslararası öğrencilerin çoğunun akademik yazma derslerinde örnek akademik metinler üzerinden öğretimin gerçekleşmesini beklediğini ve bu metinlerin çözümlemeleri neticesinde metin üretimine geçmenin daha faydalı olacağını ifade etmiştir. Bayrakdar (2023) ise öğrencilerin söz konusu derslerde; gereksinimlerine yönelik olarak akademik sözcük ve terimler ile dil

bilgisi konularının öğretilmesinin, sınıf ortamında daha fazla akademik yazma uygulaması yapılmasının, araştırma becerilerini etkin bir şekilde kullanmaya yönlendirici araştırma ödevleri verilmesinin, makale gibi bilimsel metinlerin bölümlerinin öğretilmesinin kendileri için faydalı olacağını belirtmiştir. Yine aynı çalışmada uluslararası öğrencilerin önemli bir bölümü, Türkçe hazırlık kursu sürecinde akademik yazma derslerinde aldıkları eğitimi, ders içi uygulamaları ve etkinlikleri, dil gereksinimlerini karşılama konusunda yeterli görmediklerini ifade etmiştir. Bu sonuçlardan hareketle, öğrencilerin yazma becerisini geliştirmek için ders içinde yeteri kadar çalışma yapılmadığı, öğretmen rehberliğinde süreç-tür odaklı çalışmaların yürütülmediği ve bu nedenle yazma için yapılan çalışmaların diğer becerilere oranla daha düşük düzeylerde kaldığı anlaşılmaktadır. Alan yazınındaki ilgili çalışmaların bulgularından hareketle, bu çalışmanın sonuçları ile ilişkili araştırmaların sonuçlarının örtüştüğünü söylemek mümkündür.

Öğrenci görüşme formunda yer alan soruların bir kısmı daha önce belirtildiği üzere uluslararası öğrencilerin Türkçe hazırlık kursu sürecine dair deneyimlerin ortaya çıkarılmasını, diğer kısmı bu öğrencilerin üniversite sürecinde kullanıma dönük becerilerini değerlendirmek ve yaşadıkları sorunları ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu kapsamda yöneltilen sorulara verilen cevaplar yazma süreci ve yazma stratejileri ana kategorilerine ayrılmıştır. İlk olarak öğrencilerin üniversite sürecinde yazma yeterliklerine dair veriler incelendiğinde gerek not alma gerekse bu notları metne dönüştürme sürecinde öğrencilerin baskın bir çoğunluğu sorun yaşadığını ifade etmiştir. Öğrencilerin çoğunluğu akademik dil kullanımı ve metin üretiminde kendisini yeterli görmediğini ifade etmektedir. Bu durum öğrencilerin Türkçe hazırlık kursunda yaşadıkları deneyimlerin bir sonucu olarak görülebilir. Yahşi ve Güngör (2015) çalışmasında uluslararası öğrencilerin TÖMER’lerde Türkçeyi akademik faaliyetlerde bulunacak düzeyde öğrenememelerinin alan derslerinde zorlanmalarına ve sorunlar yaşamalarına neden olduğunu belirtmiştir. Ayrıca sözü edilen farklılıkları göz önünde bulundurarak yazma noktasında zorlandıklarını ve istenilen düzeyde yazamadıklarını ifade eden öğrencilerin sayısının azımsanamayacak düzeyde olduğu görülmüştür. Bu çalışmanın bulgularıyla örtüşen başka bir çalışmada, uluslararası öğrencilerin bölüm derslerinde alanlarıyla ilgili terimleri doğru/uygun kullanma, akademik dil/kelimeler kullanarak yazabilme, dil bilgisi kurallarına uygun cümle kurabilme konularında zorluklar yaşadıklarını ifade edilmiştir (Yılmaz, 2022). Akademik faaliyetlerde bulunan uluslararası öğrencilerin metin üretirken yaşadıkları sorunları, Türkçe hazırlık sürecindeki sorunlara ve aksaklıklara bağlayan Bayrakdar (2023) ise üniversite sürecindeki yazma yeterliğine ilişkin problemlerin dil bilgisi, cümle kuruluşu, yazım vb. gibi

temel konulardaki eksik öğrenmelerin eklemlenerek çoğalmasından kaynaklandığı ifade etmiştir. Bundan dolayı yine aynı çalışmada öğrencilerin önemli bir kısmı akademik yazma ile ilgili ders içeriklerinin lisans, lisansüstü ve alanları dikkate alınarak planlanmasını önermiştir. Buradan hareketle çalışma bulguları ile ilgili alan yazını çalışmalarının koşutluk gösterdiği söylenebilir.

Üniversite sürecindeki dil kullanımına ilişkin ikinci olarak yazma stratejisi verileri elde edilmiştir. Çalışma kapsamında tür odaklı ders modeli oluşturulmasından hareketle, uluslararası öğrencilerin hem bu konudaki farkındalığını ölçmek hem de görüşlerini öğrenebilmek için öğrenci görüşme formunda sorular yöneltilmiştir. Alınan cevaplardan hareketle gerek yazma türünü belirleyebilme gerekse tür odaklı metin planlayabilme yeterliklerine ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Akademik faaliyetlerde bulunan uluslararası öğrencilerin önemli bir bölümünün tür odaklı yazma hususunda farkındalığa sahip olmadığı ve dolayısıyla yazma öncesinde buna göre bir planlama yapamadığı anlaşılmıştır. Öğrencilerin genel olarak bir ayrıma gitmediği hem metni alımlama hem de metin üretme aşamalarında tür ayrımını dikkate almadığı görülmüştür. Bu farkındalığın olmayışı, öğrencilerin düşüncelerini tutarlı ve bütüncül bir şekilde konuya uygun olarak düzenleyememesine ve dolayısıyla paragraf oluşturamamasına yol açabilir. Aslan (2010), Türkçe eğitimi alanında lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin tez konusunu saptama ve tez yazma konularında kendilerini yetersiz algıladıklarını saptamıştır. Bu tespit, araştırmada ulaşılan “konu başlıklarının belirlenmesi, akademik metinlerin bölümlerini yazamama, akademik yazma eğitiminin olmaması, akademik kompozisyon ve dil sorunları” ile ilgili verileri desteklemektedir. Jairos ve arkadaşları (2012), lisans öğrencilerinin akademik yazma zorluklarının arasında kaynakların alıntılanmasının ve paragraf oluşturamamanın yer aldığını belirlemiştir. Karagöl ve İlgün (2022), öğrencilerin akademik yazma sürecinde karşılaştıkları sorunları betimledikleri çalışmasında, toplanan bilgileri bir düzen içinde ifade edememek kategorisini oluşturmuşlardır. Benzer bir düşüncede olan Bayrakdar (2023), bilimsel faaliyetlerde bulunan uluslararası öğrencilerin en çok düşünceleri doğru ifade etme, metnin bölümlerini doğru organize etme, tutarlı cümle ve paragraflar oluşturma ve akademik üsluba uygun yazma gibi başlıklarda sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir. Samim (2022) Afganistanlı öğrencilerin akademik yazma bağlamında zorlandıkları konuları belirlemeye çalıştığı araştırmasında, öğrencilerin en çok zorlandıkları becerilerden birinin akademik bir metnin bulgularını yapılandırma olduğunu aktarmıştır. Yapılan çalışmalardan anlaşılabileceği üzere, akademik faaliyetlerde bulunmaya başlayan öğrencilerin en fazla zorlandıkları konulardan

birinin paragraf oluşturma sürecine ilişkin olduğu görülmektedir. Ancak öğrencilerin paragraf yapısına dair bilgisinin olması ve tür odaklı paragraf planına ilişkin farkındalığının bulunması, bu sürecin kolaylaştırıcı bir unsuru olarak kabul edilebilir. Özetle çalışma bulgularının diğer araştırmaların bulguları ile paralellik gösterdiği ifade edilebilir ve bununla birlikte çalışma kapsamında uygulanan tür odaklı metin üretimi yaklaşımının, belirtilen sorunun üstesinden gelmek için etkili bir yol olduğu öğrencilerin görüşlerinden hareketle söylenebilir.

5.3. ÖĞRETİCİLERİN AKADEMİK YAZMA ÖĞRETİMİYLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİNE DAİR TARTIŞMA

Çalışma kapsamında akademik Türkçe dersi veren öğretim görevlileri ile yapılan görüşmeler neticesinde, öğretmenlerin uluslararası öğrencilerin akademik yazma hususunda yetersiz olduklarını düşündükleri anlaşılmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin %72.7'sine göre Türkçe hazırlık kursuna katılan ve son aşamada akademik Türkçe kursunu tamamlayan öğrencilerin yazma becerisi istenen düzeye ulaşmamakta ve hedeflenen kazanımların önemli bir bölümü gerçekleşmemektedir. Konyar ve Yılmaz'ın (2021) öğretici görüşlerine başvurdukları çalışmasında katılımcıların büyük çoğunluğunun öğrencilerin temel cümle yapılarını kurmada dahi zorlandıklarını ve birçok öğrenciden akademik yazma becerisinde yetkinlik düzeyine ulaşmasını beklemenin doğru olmayacağı aktarılmıştır. Yapılan içerik çözümlemesinde bu durumun sebepleri derlenmiş ve genel olarak akademik Türkçe için belirlenen eğitim süresinin yetersizliğinden ve öğrencilerin dil düzeyinin akademik Türkçe için yeterli olmamasından kaynaklandığı anlaşılmıştır. Benzer bir şekilde Azizoglu ve arkadaşları (2019) tarafından yapılan çalışmada görüşüne başvuru alan öğretim görevlileri, öğrencilerin yazma sürecinde yazım ve noktalama kurallarını uygulamada, dil bilgisi kurallarını kullanmada ve akademik dilin farkında olma konularında yeterli olmadıklarını belirtmiştir. Bu çalışmada görüşülen öğretmenlerin bir bölümü akademik Türkçe eğitimleri için ayrılan sürenin istenen kazanımların gerçekleşmesi için yeterli olmadığını ifade ederken; bazı öğretmenler akademik Türkçe düzeyine kadar geline süreçte verilen eğitimin niteliğini tartışmaya açmış ve yetersiz olduğunu paylaşmıştır. Konyar ve Yılmaz (2021), çalışmalarında bazı öğretim üyelerinin temel kavramları dahi bilmeden bölüme başladıklarını ve bu nedenle yazma ile tüm becerilerde sorunlar yaşadıklarını aktarmıştır. Kocaman ve Gürata (2022) ise yaptığı öğretici görüşmelerinden hareketle öğretim süresinin uzatılması gerektiğini vurgulamıştır. Hem alan yazınında yapılan çalışmaların sonuçları hem de bu araştırmanın bulgularından hareketle, eğitim süresinin akademik Türkçe eğitimi için yetersiz olmasından ve akademik Türkçe

düzeyine gerekli altyapıya sahip olmadan gelinmesinden dolayı öğrencilerin yazma becerisinde istenen düzeyde olmadığını söylemek mümkündür.

Akademik Türkçe dersi veren öğretmenlerin yazma derslerinde karşılaşılan zorlukları paylaşımları istenmiştir ve alınan yanıtlar neticesinde dil kullanımına yönelik problemler ve metin planlamasına yönelik yetersizlikler kategorileri oluşturulmuştur. Akademik dil farkındalığının olmayışı, sözcük dağarcığı yetersizliği ve dil bilgisi yetersizliği başlıkları dil kullanımına yönelik problemler altında değerlendirilmiştir ve öğretmenlerin %84'ü akademik yazma derslerinde belirtilen başlıklardan kaynaklı sorunlar yaşandığını ifade etmiştir. Diğer yanıtlardan ise öğrencilerin metni biçimsel olarak düzenlemek ve düşüncelerini bütüncül bir yaklaşımla sunmak hususlarında istenen düzeyde olmadıkları anlaşılmıştır. Tok (2012) öğretmenlerle yaptığı görüşmeler sonucunda öğrencilerin yazılı anlatımlarında sözcük, cümle ve metin olmak üzere tüm düzeylerde sorunlar yaşadığını belirtmiştir. Benzer bir şekilde Azizoglu ve arkadaşları (2019) tarafından yapılan çalışmada, akademik yazma eğitimi konusunda öğrencilerin genel olarak yazım ve noktalama kuralları, dil bilgisi ve akademik dil kullanımı gibi konularda yetersiz olduğu ifade edilmiştir. Bayrakdar (2023) çalışmasında, öğretim görevlilerinin önemli bir kısmının, öğrencilerin metni plan ve düzen bağlamında organize edemediklerini; yazım ve noktalama hataları yaptıklarını vurguladığını bildirmiştir. Yine aynı çalışmada, metinde bağlama uygun sözcük seçimi, söz dizimi, anlatım bozuklukları, tutarlılık, sayfa düzeni, üslup belirleme ve düşünce üretimi konu başlıkları, diğer hata ve eksiklikler olarak aktarılmıştır. Bu çalışmada, öğretici görüşlerinden hareketle belirlenen akademik yazma derslerindeki problem başlıkları ile diğer ilgili çalışmalarda ulaşılan sonuçların genel olarak birbiriyle aynı doğrultuda olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla farklı dönemlerde yapılan çalışmalarda benzer sorunların ifade ediliyor olması, bu sorunların çözümüne dair istenen ilerlemenin gerçekleşmediğini göstermektedir.

Benzer problemlerin farklı dönemlerde hâlâ dile getiriliyor olması, ders içi etkinliklerin, materyallerin ve öğretmenlerin izledikleri yöntem ve tekniklerin sorgulanmasını gerekli kılmaktadır. Dolayısıyla bunlara yönelik veri elde edilmesi gereklidir. Bu çalışmada, öğretmenlerin karşılaştıkları zorlukları aşma noktasında genel yaklaşımları belirlenmek istenmiş ve alınan yanıtların çözümlenmesi ile metin çözümleme ve üretme, kaygı giderici konuşmalar ve yazım tekniği çalışmalarının yapıldığı anlaşılmıştır. Öğretmenlerin akademik yazma derslerin demetin odaklı öğretim, metin türü odaklı öğretim, proje ve iş birlikli çalışmalar yaptıkları alınan yanıtlardan hareketle belirlenmiştir. Bayrakdar (2023) çalışmasında, öğretmenlerin ders

İçerikler olarak bilimsel metinleri okumak, yazma alıştırmaları yapmak, akran ve uzman desteği almak, çeviriden yararlanmak ve Türkçeye özgü terminoloji geliştirmek gibi yöntemler kullandıklarını bildirmiştir. Diğer taraftan, Kocaman Gürata (2022) yaptığı çalışmada, öğretmenlerle yaptığı görüşmelere dayanarak ilk olarak Türkçe ifadeler ile öğrencilerin kendi dillerindeki ifade farklılığını ortaya koymak için çalışmaların gerekli olduğunu, akademik dil farkındalığının sağlanması gerektiğini, metin oluşturma tekniklerinin aktarılması gerekliliğini ve bu tekniklere bağlı olarak metin yazımı uygulamalarının yapılması gerektiğini vurgulamıştır. Bu çalışmada da öğretmenlerin eğitim ortamlarına ilişkin görüş ve önerilerine başvurulduğunda benzer yanıtlar alınmıştır. Öğretmenlerin görüşleri genel olarak dersin içeriğine ve eğitimin sürecine yönelik olmuştur. Yazma atölyesi oluşturulması, alanlara özgü terminolojiyi göz önünde bulundurarak öğretimin gerçekleştirilmesi, akademik üslup çalışmalarının yapılması, akademik yazma derslerinin sürece yayılması ve fakültelerde bir ders olarak devam ettirilmesi öne çıkan öneriler olmuştur. Bununla birlikte öğrencilerin beklenti ve ihtiyaçları düşünüldüğünde akademik yazmada daha ziyade akademik dili kullanarak yazmaya ve bölümlerine özgü terminolojiye hâkim olarak bütüncül metin üretmeye ihtiyaç duyduğu bilinmektedir (Demir, 2017). Bu noktada, hâlihazırda yapılan sınıf içi çalışmalar, öğretim görevlilerinin tavsiyeleri ve öğrencilerin ihtiyaç ve beklentileri bir arada düşünüldüğünde istenen gelişmenin neden gerçekleşmediğine dair fikir edinmek mümkün olacaktır. Aktarılan üçayaklı sürecin birbiri ile uyuşmadığı ortadadır. Öğretici tavsiyelerinin ve öğrenci beklenti/ihtiyaçlarının ders içi uygulamalara istenen düzeyde aktarılamadığı ve buna uygun ders içeriğinin, öğretim modelinin ve standart bir izlencenin olmadığı bu bulgulardan anlaşılmaktadır.

Akademik Türkçe öğretimi alanında faaliyet gösteren öğretmenlerin ders içi uygulamalarda olduğu kadar müfredat ve ders materyaline ilişkin görüşleri de önem taşımaktadır. Öğretim müfredatı ve ders materyali öğretim sürecinin önemli unsurları olduğuna göre, bunların hem D-AOBM’de yer alan kazanımlara hem de öğrenci ihtiyaç ve beklentilerine göre düzenlenmesi gereklidir. Bu çerçevede görüşüne başvurulmuş öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, öğrenci gereksinimlerinin ve belirlenen kazanımların, ders materyalleri ve öğretim müfredatı ile örtüşmediğini ifade etmiştir. Kazanım ve içeriklerin uyuşmaması, kitap planlamasının ortak bir yaklaşımla ve hedef odaklı olmaması, farklı türdeki özgün metinlerin yeteri kadar olmaması ve ortak bir programın olmayışı öne çıkan görüşler arasında yer almıştır. Benzer bir yaklaşımı savunan Karagöl ve İlgin (2022), öğrencilerin akademik yazma

becerilerini geliştirmek için müfredat ve içerik geliştirilmesini ifade etmiştir. Konyar ve Yılmaz (2021), çalışmasında akademik Türkçe öğretiminde standartlaşmayı sağlamak amacıyla bir ders izlencesi hazırlanmasını önermiştir. Kocaman Gürata (2022), öğretmenlerin görüşlerine başvurduğu çalışmasında akademik yazma öğretimini, öğrencilerin ihtiyaçları gözetilerek devamlı revize edilmesi gereken bir öğretim faaliyeti olarak ifade etmektedir. Yine aynı çalışmada, disiplin ayrımı gözetmeksizin ortak içeriklerin yer aldığı ve izlencenin takip edildiği bir öğretim programı geliştirilmesi konusunda öğretmenlerin hemfikir olduğu bildirilmiştir. Yazmaya ilişkin kazanımlar D-AOBM’de belirlenmiş olduğu için bu konuda kayda değer bir tartışma yokken; öğrenci ihtiyaçlarının neler olduğu ile ilgili tartışmalar devam etmektedir. Bu noktada yapılan ihtiyaç analizi çalışmaları önem taşımaktadır. Demir (2017) akademik üslup farkındalığının metinler üzerinden ortaya konmasını, akademik dil yapılarının ve sözcük tercihlerinin aktarılmasını, öğrenci ihtiyaçları çerçevesinde değerlendirmiştir. Benzer bir düşüncede olan Kocaman ve Gürata’nın (2022) çalışması incelendiğinde ise ana dili ve hedef dilin ayırt edilmesi, metin oluşturma sürecinde biçim/yapı şartlarının öğrenilmesi ve sözlü dili yazılı dilden ayırma hususu, yabancı uyruklu öğrencilerin ana dili ile Türkçeyi birbirinden ayıran nitelikleri görebilmeleri ve Türkçenin gerek akademik gerek gündelik yaşamda yazma ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri düzeyde biçim/tür şartlarını öğrenmeleri öne çıkmaktadır. Dolayısıyla çalışma kapsamında öğretmenlerin yetersiz buldukları hususlar ile öğrenci ihtiyaçlarının önemli ölçüde örtüştüğü ancak bu hususların hem öğretim programına hem de ders materyaline istenen düzeyde aktarılmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin görüşleri ve öğrencilerin ihtiyaçlarının analizi neticesinde gerek uygulamadaki öğretim programlarının gerek ders materyallerinin gerekse ders içi uygulamaların hedeflenen başarının gerçekleşmesi için yeterli düzeyde olmadığı ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla öğrenci ihtiyacını temel alan ve yazma kazanımları ile örtüşen yeni bir yaklaşımın gerekliliği anlaşılmıştır. Bu çerçevede çalışma kapsamında görüşüne başvuru alan öğretmenlerin tür odaklı yazma öğretiminin, metinleri çözümleyip türlerine göre ayrı ayrı ele almanın ve bu türleri oluşturan yapı ve içerik unsurlarının üzerinde durmanın önemini vurgulaması, oluşturulan ders modelinin hedef ve yaklaşımı ile örtüşmektedir. Bu çalışmada öğretmenlerin %80’i, metinlerin oluşturulma amaçlarına bağlı bir şekilde karşılaştırmalı, sebep-sonuç ilişkili, tartışmacı, problem çözme, avantaj-dezavantaj betimlemeli ve açıklayıcı söylem türü başlıkları altında ele alınmasını ve bu türleri oluşturan yapı ve dil unsurlarının metin çözümlemeleri ile gösterilmesini ve sonraki aşamada da tür odaklı metin üretimi üzerinde

çalışılmasını faydalı bulmuş ve bu yaklaşımı desteklemiştir. Alan yazınında anlamı oluşturan tüm unsurların cümle, paragraf ve metin düzeyinde ele alındığı bu yaklaşımı destekleyen çeşitli çalışmalar mevcuttur. Johns (2008), öğrenci ihtiyaçları ve öğretici görüşlerine dayalı ders modellerinin, akademik yazma becerisinin geliştirilmesinde etkili bir araç olabileceğini ve tür odaklı bir yaklaşımın başarı düzeyini artıracağını ifade ederken; Bektaş ve Ökten (2021), akademik yazma için gerekli olan plânlama, geliştirme, düzenleme gibi detaylı yazma basamaklarının üzerinde durulması, model metin kullanımının tercih edilmesi ve etkinlik yönergelerinin açık olması gerektiğini belirtmiştir. Hyland'ın (2002) metin üretimi için önerdiği yönergeler incelendiğinde “modelleme, uzlaşma ve inşa etme” aşamaları öne çıkmaktadır. Öğretilmek istenen türlerin modellenmesi esnasında metinlerin hangi sosyal bağlamda kullanıldığına, üretilme amacına bağlı olarak retorik ve dilsel öğelerinin analiz edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Sonraki aşamada öğrencilerin ve öğretmenlerin tartışma yoluyla doğru bilgi üzerinde uzlaşması sürecinin işletilmesi ve son olarak öğrencilerin hedef türde kendi metinlerini oluşturması için gerekli yönlendirmenin yapılması gerektiğini ifade etmektedir. Bu çalışmada, metin çözümlemelerine dayalı olarak metnin amacını belirleme ve buna bağlı olarak türlerin ortaya çıkarılması yaklaşımı gerek öğretici görüşleri ile uygun ve faydalı bulunmakta gerekse alan yazınında yer alan çalışmalar ile desteklenmektedir.

5.4. YAZMA TÜRÜ ODAKLI DERS MODELİNİN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK YAZMA BAŞARILARINA VE ÖZ YETERLİK ALGILARINA ETKİSİNE DAİR TARTIŞMA

Bağımlı örneklem t testi ile elde edilen veriler incelendiğinde, katılımcıların tüm başlıklarda anlamlı düzeyde gelişim gösterdiği görülmüştür. Biçim ölçütü için yapılan analizde, öğrencilerin ön test ortalamaları 4.000'ten 4.4000'a gelmiştir. Dil bilgisi ve yazım ölçütünde ön test puan ortalaması 6.6667 iken son testte puan ortalaması 8.3333'e yükselmiştir. Sözdizimi ölçütünün ön test ortalama puanları 5.4000, son test puan ortalaması ise 6.6667'dir. Dil bilgisi ve cümle yapısı ölçütünde ön test puan ortalamaları 17.1333'ten 27.2000'ye yükselmiş ve önemli bir artış yaşanmıştır. Sözcük bilgisi ölçütünde ortalama puanlar 6.2000 iken son testte bu ortalama 9.3333'e ulaşmıştır. İçerik ve paragraf organizasyonu ölçütü de en fazla gelişmenin görüldüğü başlıklardan biri olmuş ve ön test puan ortalaması 10.2000 iken son test puan ortalaması 17.2617'ye yükselmiştir. Son ölçüt olan üst söylem belirleyicilerinde ön test puan ortalaması 3.9333 iken son testte ortalama puan 7.8000'e yükselmiştir. Akademik yazma başarı

testinin genel sonuçlarına bakıldığında ise ön test puan ortalamasının 53.533 olduğu ve son testte bu ortalamanın 81.0000 olarak tespit edildiği anlaşılmıştır.

Yılmaz'ın (2022), akademik yazma üzerine geliştirdiği içerikleri uyguladığı 6 haftalık çalışmasının başında ve sonunda uyguladığı testlerin sonuçlarını analiz ettiği çalışmada, katılımcıların akademik yazma becerisinde gelişim yaşandığını görülmüş ve bu gelişimin yazma becerisi odaklı ders içeriğine bağlı olduğunu anlaşılmıştır. Benzer bir şekilde Memiş (2017), öğrencilerin akademik başarısını artırmayı ve yazma becerisini geliştirmeyi amaçladığı araştırmasında, dil bilgisi materyalleri geliştirmiş ve 32 öğrenciden oluşan bir grupla çalışma yürütmüştür. Bu araştırmanın sonuçları da geliştirilen ders içeriklerinin, kullanımda olan ders kitaplarına oranla daha faydalı olduğunu ve kazanımların gerçekleşmesinde daha etkili olduğunu vurgulamıştır. Bu çalışmanın yaklaşımı ve sonuçları göz önünde bulundurulduğunda alan yazınında yer alan diğer çalışmalar ile paralellik olduğunu söylemek mümkündür.

Wale ve Bogale (2021) tarafından yazma becerisinin geliştirilmesi amacıyla geliştirilen sorgulamaya dayalı öğretim modelinin uygulandığı çalışma incelendiğinde, öğrencilerin akademik yazma becerilerinin geliştiği gözlenmiştir. Akademik söyleme ve yapısal unsurlara dönük öğretimin yapıldığı bu çalışmada, öğrencilerin görevi yerine getirme başarısında, tutarlı ve bütüncül metin oluşturmada, sözcük dağarcığında ve dil bilgisel yetkinlikte ilerleme gösterdiği ve daha başarılı kompozisyonlar üretebildikleri bildirilmiştir. Akademik yazma becerisini geliştirmeye dönük benzer bir model çalışması yapan Teng, Qin ve Wang'ın (2022), üst bilişsel akademik yazma stratejilerini geliştirmeye dönük içerikler oluşturmuştur. Öğrencilerin akademik yazma performansını dilsel yeterlilik, eleştirel düşünme ve fikirlerin ifade edilmesi açısından değerlendiren bu çalışmada, üst bilişsel yazma stratejilerini harekete geçiren çalışmaların yapılması ile akademik başarının yükseldiği belirlenmiştir. Akademik yazma ders modelinin, öğrencilere metin çözümlemeleri ile girdi sunup bilişsel bir sürece sokması ve tür temelli metin üretimine yönlendirerek bir çıktı üretilmesini sağlama özelliği ile öğrencilerin üst bilişsel becerilerini işe koştugu söylenebilir ve bu yönüyle alan yazınındaki çalışmalar ile örtüştüğü ifade edilebilir. Öğrenci ihtiyaçları, öğretici görüşleri ve D-AOBM'de yer alan kazanımlar ışığında hazırlanan ders içeriklerinin, öğrencilerin akademik başarılarına ve yazma becerisinin gelişimine doğrudan etkisi olduğu söylenebilir.

Akademik yazma başarı testinin yanı sıra akademik yazma öz yeterlik ölçeği de çalışmada nicel veri elde etme aracı olarak kullanılmıştır. Öğrencilerin akademik yazma öz yeterlik algılarına dair bulgu elde etmek için ön-son test olarak uygulanmıştır. Bu ölçekte yer alan 12 madde, metin üretimi ve organizasyonu, yazma türünü belirleyebilme ve akademik üslup yetkinliği kategorilerine ayrılmıştır.

Akademik yazma öz yeterlik ölçeğinin gerek kategorik analizinde gerekse genel sonuçları üzerinden yapılan analizinde ön-son test verileri arasında pozitif yönlü bir değişim olduğu ve bu değişimin anlamlı bir fark meydana getirdiği anlaşılmıştır. Metin üretimi ve organizasyonu kategorisinin ön test puan ortalaması 17.8000 iken son testte bu ortalama 24.733'e çıkmıştır. Yazma türünü belirleyebilme kategorisinde ön test puan ortalamaları 5.6000 ve son test puan ortalamaları 8.4667 olarak belirlenmiştir. Son kategori olan akademik üslup için ön test puan ortalamaları 12.4667 olarak bulunmuşken bu ortalama son testte 16.8000 olarak tespit edilmiştir. Benzer bir farklılık öz yeterlik ölçeğinin genel puan ortalamalarında da görülmüş ve bağımlı örneklem t testi sonucunda iki ölçüm arasındaki farkın p değeri 0,05'ten yüksek çıkarak anlamlı bir farkın oluştuğunu ortaya koymuştur. Akademik yazma öz yeterlik ölçeğinde yer alan 12 önermeye 1-5 arasında verilen puanlardan elde edilen veriler hem kategorik analizde hem de genel analizde ön test ve son test sonuçlarında anlamlı bir değişim meydana geldiği, bağımlı örneklem t-testi analizi ile ortaya konmuştur. Erdil'in (2017) yabancı öğrencilerin Türkçe yazma becerisine karşı öz yeterlik algılarını belirlemeye çalıştığı araştırmasında, öğrencilerin öz yeterlik algılarının düşük ve orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bu çalışmanın ön test verileri belirtilen araştırmanın sonuçlarının örtüştüğü anlaşılmaktadır. Öz yeterlik algısı ile akademik başarı arasında bir ilişkinin bulunduğu, çalışma kapsamındaki bir gözlemdir. Uygulamanın başında gerçekleştirilen ön testte öğrencilerin çok temel konularda dahi yanlışlar yaptığı gözlenirken uygulamanın sonuna gelindiğinde düzeylerinden beklenen yapıları kullanmaya çalıştıkları belirlenmiştir. Bu durum öğrencilerin akademik yazma öz yeterlik algılarında yaşanan gelişimin bir sonucu olarak değerlendirilmektedir. Bazı araştırmalar (Bandura ve Locke, 2003; Sallabaş, 2012; Erdil, 2017) öz yeterlik algısı yüksek olan öğrencilerin derslerinde ve akademik faaliyetlerinde daha başarılı olduklarını aktarmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin öz yeterlik inançlarını yükseltecek çalışmaların yapılması gereklidir. Bu doğrultuda, çalışma kapsamındaki verilerden hareketle öğrencilerin öz yeterlik algılarının yükseldiği ve bununla ilişkili olarak akademik başarılarına katkı sağlandığı sonucuna ulaşılabilir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, farklı disiplinlerden ve türlerden seçilen akademik metinlerde en sık kullanılan sözcükler, eş dizimli sözcükler, cümle yapıları ve bağlayıcılar tespit edilmiştir. Bu sayede akademik söylemin belirleyici unsurları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Buna ek olarak deneme türündeki metinlerin çözümlenmesi ile metinlerin yazılma amacına bağlı olarak kurgulanma stratejileri belirlenmiştir. Bu sayede yazma türleri, alt modelleri ile betimlenmiştir. Metin çözümlemeleri sürecinde elde edilen bulgular, akademik yazma becerisinin geliştirilmesi amacıyla ders modeli içeriğinin düzenlenmesine katkı sağlamıştır.

Akademik metinlerde sık kullanılan sözcükler, eş dizimli sözcükler, bu sözcüklerin farklı çekimlenmelerine dayalı olarak oluşturulan cümle yapıları ve metin çözümlemelerine bağlı olarak işlevlerine göre sınıflandırılan bağlayıcılar incelenmiştir. Bu incelemenin amacı, akademik metinlerin söylem özelliklerini ortaya çıkarmak ve belirlenen unsurlar aracılığıyla öğrencilerde akademik dil farkındalığı oluşturmaktır. Ayrıca akademik metinlerin türünü belirleyen yapısal özelliklerin de mevcut olduğu bilinmektedir. Metin çözümlemeleri ile akademik yazma türleri, bu türlere ait alt modeller ve bu modelleri oluşturan yapı unsurları şablonlar halinde düzenlenmiştir; başka bir ifadeyle metinlerin iskeleti oluşturulmuştur.

Araştırmanın bulguları, akademik metinlerde en sık kullanılan sözcüklerin belirlenmesinin, akademik yazma becerisini geliştirmede önemli bir adım olduğunu göstermektedir. 892 akademik metin üzerinde yapılan analizler, bu metinlerde kullanılan sözcüklerin çeşitliliğini ve sıklığını ortaya koymuştur. Bu kapsamda, 198.771 farklı sözcüğün kullanılmasıyla toplamda 1.796.450 sözcüğün tarandığı belirlenmiştir. Bu veri, akademik metinlerin zengin bir sözcük dağarcığına sahip olduğunu göstermektedir. Çalışma kapsamında gerçekleştirilen filtremeler sonucunda, akademik metinlerde sık kullanıldığı belirlenen 210 basit sözcük ve 59 eş dizimli sözcük tabanına ulaşıp bunların farklı formları aktarılmıştır.

Basit ve eş dizimli sözcüklerin analiz edilmesinin, akademik metinlerde sık kullanılan dil yapılarını belirlemede önemli bir yöntem olduğu anlaşılmıştır. Sözcük tercihleri akademik söylemin belirleyici unsurlarından biri olmakla birlikte diğer belirleyici unsurların belirlenmesine de altyapı oluşturmuştur. Tespit edilen sözcüklerin farklı formlarının analizi ile cümle yapılarının belirlenmesi ve bu sözcüklerin yer aldığı cümlelerin analizi ile de akademik metinlerde sıklıkla kullanılan bağlayıcılar belirlenmiştir. Dolayısıyla basit ve eş dizimli

sözcüklerin analiz edilmesi, öğrencilerin akademik yazma becerilerini geliştirmede kritik bir rol oynamıştır.

Çalışma kapsamında, akademik metinlerde sık kullanılan cümle yapılarına yönelik detaylı bir analiz gerçekleştirilmiştir. MAXQDA 2022 yazılımı kullanılarak yapılan analizler, akademik yazılarda tercih edilen cümle yapılarını ve bu yapıların dil özelliklerini ortaya koymuştur. Belirlenen 25 farklı cümle türünden hareketle, akademik metinlerde söylem yapılarının nasıl ifade edildiği somut örneklerle gösterilmiştir. Bu çalışma ile öğrencilerin akademik metin üretirken tercih edebilecekleri cümle yapılarının sınırları belirlenmiş ve anlam-yapı ilişkisinin kurulması ile yazma sürecinin kolaylaştırıldığı anlaşılmıştır.

Bağlayıcılar akademik metinlerin mantıksal akışını sağlamada ve okuyucunun metni takip etmesini kolaylaştırmada önemli bir unsurdur. Bu çalışmada belirlenen 140 farklı bağlayıcı, işlevlerine göre sınıflandırılmış ve bu bağlayıcıların kullanım durumlarına dair örnekler sunulmuştur. Metin çözümlemelerinde metnin yazılma amacı ve türü ile bağlayıcı tercihlerinin ilişkili olduğu anlaşılmıştır. Çalışma kapsamında belirlenen sıralama, sebep-sonuç bildirme, amaç belirtme, karşılaştırma yapma, ekleme yapma, örneklendirme, yeniden ifade etme-açıklama ve koşul bildiren bağlayıcıların yazma türlerine göre sıklıkla seyredildiği gözlenmiştir. Örneğin karşılaştırmalı akademik metinlerde karşılaştırma kategorisinde yer alan cümle içi ve cümle başı bağlayıcılar daha sık tercih edilirken; açıklayıcı yazma türünde örneklendirme, yeniden ifade etme/açıklama bağlayıcılarının daha fazla tercih edildiği anlaşılmıştır. Bu nedenle, bağlayıcıların akademik söylemin önemli belirleyicilerinden biri olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada gerek bağlayıcıların belirlenmesi gerek cümle içi ve cümle başı kullanımlarının özgün örneklerle gösterilmesi gerekse işlevlerine göre sınıflandırılması ile öğrencilerin akademik yazma süreci kolaylaştırılmıştır. Bağlayıcıların öğretimi ile daha kısa sürede daha başarılı metinler ürettikleri nicel sonuçlar ile ortaya konmuştur.

Bu araştırma, akademik yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik süreç-tür temelli yaklaşımın önemini vurgulamaktadır. Farklı yazma türlerine ait dil ve yapı özelliklerinin belirlenmesi ve bunların aşamalı öğretimi, öğrencilerin akademik yazma becerisini geliştirmede etkili bir yöntem olarak öne çıkmaktadır. Bu çalışmada, 229 deneme türündeki akademik metnin çözülmesi, yazma türlerinin belirlenmesi ve bu türlerin öğretim sürecine entegre edilmesi, akademik yazma öğretimi için önemli bir adım olarak kabul edilmiştir.

Bu çalışma, akademik yazma ders modelinin oluşturulmasında kullanılacak materyallerin geliştirilmesine yönelik önemli veriler sağlamaktadır. Belirlenen sözcük, cümle yapıları ve bağlayıcıların öğretim materyallerine aktarılması, öğrencilerin akademik yazma becerilerini geliştirmede etkili bir strateji olarak görülmektedir. Bunun yanı sıra deneme türündeki metinlerin çözümlenip yazma türlerinin oluşturulma modelleri ile sunulması, akademik yazma becerisinin geliştirilmesi adına bir diğer önemli gelişmedir. Öğrencilere somut örneklerle desteklenen metin çözümlemeleri sunmak, onların yazma becerilerini daha etkili bir şekilde geliştirmelerine katkı sağlayacaktır. Özet halinde aktarılan bu çalışmaların temel dayanakları ise D-AOBM’de yer alan yazma kazanım ve ölçekleri, öğretici görüşleri, araştırmacının kendi deneyimleri ve öğrenci ihtiyaç analizi verileridir.

Sonuç olarak bu çalışma, akademik metinlerde söylemi belirleyen içerik unsurlarına ve deneme türündeki metinlerin yapı özelliklerine ilişkin elde edilen bulgular ile kapsamlı bir ders modelinin oluşmasını sağlamıştır. Elde edilen bulgular, akademik yazının dil ve yapı özelliklerini anlamada öğrencilere rehberlik etmekte ve öğretim materyallerinin geliştirilmesine yönelik somut veriler sunmaktadır. Akademik metinlerde söylemi ve türü oluşturan ortak unsurların belirlenmesine yönelik bulguların, akademik yazma becerisinin geliştirilmesi noktasında önemli ve değerli olduğu düşünülmektedir. Özellikle farklı yazma türlerinin (karşılaştırmalı, tartışmacı, sebep-sonuç ilişkili, avantaj-dezavantaj betimlemeli, problem çözme odaklı ve açıklayıcı söylem türleri) metin çözümlemelerine dayalı olarak analiz edilmesinin, bu türlerin oluşturulma modelleriyle birlikte sunulmasının, öğrencilerin ve öğreticilerin akademik yazma süreçlerine dair derinlemesine bir anlayış geliştirmelerine yardımcı olacağına inanılmaktadır.

Bu araştırmanın bulguları, akademik yazma eğitiminin etkinliğini artırmak için önemli veriler sağlamaktadır. Akademik metinlerdeki söylem ve yapı unsurlarının belirlenmesi, akademik yazma ders modellerinin geliştirilmesi ve bu modellerin öğrencilerin yazma becerileri üzerindeki etkilerinin nicel ve nitel verilerle desteklenmesi, akademik yazma eğitiminin daha sistematik ve etkili bir şekilde yapılmasına olanak tanımaktadır. Çalışma farklı yazma türlerinin özelliklerini ve bu türlerin öğretiminde kullanılabilecek stratejileri belirleyerek akademik yazma eğitiminin daha etkili hale getirilmesine yönelik önemli içerikler sunmaktadır. Bu çalışmada, farklı yazma türlerinin özelliklerine ve bu türlerin öğretiminde kullanılabilecek stratejileri belirleyerek akademik yazma öğretiminin daha etkili hale getirilmesine yönelik önemli bulgulara ulaşılmıştır. İhtiyaç analizi çalışmalarının ortaya koyduğu problem durumu

ve öneriler, metin çözümlemeleri neticesinde elde edilen veriler ve D-AOBM çerçevesinde üretim, alımlama ve etkileşim modlarında yer alan akademik yazma ile ilgili ölçek/alt ölçeklerden hareketle düzenlenen ders modeli, akademik yazma öğretiminde tür farkındalığının artırılmasına ve dil yapılarının işlevsel olarak kullanımına katkı sağlamıştır. Hazırlanan ders modelinin gelecekteki uygulamaları, bu bulguların akademik yazma öğretimindeki genel geçerliğini artırabilir ve etki düzeyini daha geniş bir ölçekte ortaya koyabilir.

Öneriler:

1. Akademik yazma öğretiminde sözcük sıklığı analizlerinin sunduğu verilerden faydalanılmalıdır. Bu analizleri temel alarak ders içeriklerinin oluşturulması ile akademik dil farkındalığının sağlanması mümkün olabilir. Buna ek olarak öğrencilerin sık kullanılan sözcükleri ve eş dizimli sözcükleri öğrenerek akademik metinlerde doğru ve etkili bir söylem geliştirmeleri sağlanabilir.
2. Dil yapıları işlevsel bir bakış açısı ile incelenmelidir. Bu bakımdan akademik metinlerde sıklıkla kullanılan cümle yapılarının ve bağlayıcıların belirlenmesi, akademik söylemi oluşturan dil unsurlarının da tespit edilmesi anlamına gelmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin akademik metinlerde mantıksal akışı ve tutarlılığı sağlamaları için çeşitli bağlayıcıları ve cümle yapılarını, metnin amacını ve türünü göz önünde bulundurarak etkin bir şekilde kullanmaları teşvik edilmelidir. Hazırlanan ders içeriklerinde akademik metinlerde kullanılan cümle yapılarına ve bağlayıcılara işlev odaklı ve sınıflandırılmış bir planda yer verilmesi gerekmektedir.
3. Akademik yazma derslerinde, bağlayıcıların kullanım durumuna göre ayrılması ve işlevlerine göre gruplandırılarak öğretilmesi faydalı olacaktır. Bu sayede öğrencilerin metinlerinde daha çeşitli ve etkili bağlantılar kurma becerisi kazanmalarını mümkün olabilir.
4. Akademik yazma sürecinin adım adım öğretilmesi gerektiğini vurgulayan süreç-tür temelli yaklaşımın benimsenmesi gerekmektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin belirli yazı türlerine ait özellikleri keşfetmelerine ve yazma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacaktır. Metin çözümlemelerini temel alan modelleme, uzlaşma ve inşa etme aşamaları takip edilip ders içeriklerinin bu süreçler göz önünde bulundurularak planlanması faydalı olacaktır.

5. Öğrencilerin yazma sürecinin her aşamasında hangi dil ve yapı unsurlarını kullanmaları gerektiğini öğrenmeleri için özgün örneklere yer verilmeli ve görev odaklı etkinlikler düzenlenmelidir.
6. Akademik metinlerin dil ve yapı özelliklerinin daha iyi anlaşılması için öğrencilere örnek metin çözümlemeleri sunulmalıdır. Metinlerin nasıl kurgulandığı üzerine yoğunlaşıp metin unsurların anlam-yapı düzleminde ele alınması gereklidir. Bu yaklaşım, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede etkili bir strateji olacaktır.
7. Akademik metinlerin analizine dayalı olarak farklı yazma türlerinin tanımlanması ve bu türlere ait yapısal unsurların öğrencilere öğretilmesi etkili bir stratejidir. Yazma türlerinin oluşturulma modelleri ve türü ortaya çıkaran dil-yapı unsurları ile birlikte sunulması, faydalı bir tercih olacaktır.
8. Dilbilimsel analizler sonucunda elde edilen verilerin dil öğretimine aktarılması ve bu doğrultuda ders içeriğinin planlanması, dil öğretiminde önemli bir adımdır. Bu materyallerin, öğrencilerin dil bilgisini ve akademik yazma becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanması gerekmektedir. Ayrıca ders içeriklerinin kuramsal temelini olması, alanda faaliyet gösteren öğretici görüşlerinin ve öğrenci ihtiyaçlarının dikkate alınması önemli ve gereklidir.
9. Ders içeriğine dair verilerin elde edilmesi kadar bu verilerin hangi planda aktarıldığı da önemlidir. Bu noktada D-AOBM’de yer alan kazanımların sıralamasına göre içeriklerin planlanması gereklidir.
10. Genelde akademik Türkçe ve özelde akademik yazma derslerinde belirli bir alana özgü, içerik odaklı bir öğretim planlanmasından ziyade, beceri odaklı bir yaklaşımın tercih edilmesi önerilmektedir. Çalışma kapsamında akademik söylemi ve yazma türlerini oluşturan unsurların farklı disiplinlere ve farklı konulara göre ayrışmadığı anlaşılmış ve bu nedenle çalışmalarda alan sınırlamasının doğru bir yaklaşım olmadığı görülmüştür.
11. Akademik Türkçe öğretiminde yazma becerisine ayrılan sürenin artırılması ve etkinliklerin çeşitlendirilmesi tavsiye edilmektedir.
12. Akademik yazma becerisinin geliştirilmesi için C1 düzeyinin tamamlanması beklenmemelidir. Bu eğitimlerin özellikle B2 düzeyinde başlatılması önerilmektedir. D-

AOBM’de yazma becerisine ilişkin ölçek ve alt ölçekler de bu düşünceyi desteklemektedir.



KAYNAKLAR

- Abdulkareem, M. N., 2013, An investigation study of academic writing problems faced by Arab postgraduate students at Universiti Teknologi Malaysia (UTM), *Theory and practice in language studies*, 3 (9), 1552-1557.
- 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 Sempozyumunda sunulmuş sözlü bildiri, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Kıbrıs.
- Aitchison, C., 2009, Writing groups for doctoral education, *Studies in higher education*, 34 (8), 905-916.
- Akbulut, S., 2016, *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazmaya yönelik tutum ve kaygıları*, Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi.
- Aksan, Y., Aksan, M., Koltuksuz, A. ve arkadaşları, 2012, Construction of the Turkish national corpus (TNC), *LREC*, 3223-3227.
- Alcı, B., 2012, *Eğitim programı tasarımı ve modeller*, Eğitimde program geliştirme 2012, içinde: Şeker, A. (ed.), 6, Anı Yayıncılık, Ankara, ISBN: 9786051705910.
- Alfalagg, A., 2015, ESL/EFL students’ use of conjunctions to maintain cohesion in academic Writing, *Global english-oriented research journal*, 1 (1), 29-42.
- Amaral, O. ve Klentschy, M., 2008, *Making meaning: The use of science notebooks as an Effective Assesment Tool*, Assesing Science Learning: Perspectives from Research and Practice 2008, içinde: Coffrey, J. E., Douglas, R., ve Stearns, C. (ed.), Natl Science Teachers Assn, Virginia, ISBN: 978-1933531403.
- Aschbacher, P. ve Alonzo, A., 2006, Examining the utility of elementary science notebooks for formative assessment purposes, *Educational assessment*, 11 (3-4), 179-203.
- Ashcroft, K. ve Lee, J., 2005, *Improving teaching and learning in the core curriculum*, Routledge, Abingdon, ISBN: 978-113-57-0947-1.

- Aslan, C., 2010, Türkçe eğitimi programlarında lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin akademik özyeterliklerine ilişkin görüşleri, *Mehmet Akif Ersoy üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 10 (19), 87-115.
- Aşıroğlu, S. ve Akran, S. K., 2018, Öğretmen adaylarının ders planlarının ve öğretim uygulamalarının incelenmesi, *e-Kafkas journal of educational research*, 5(3), 1-13.
- Avrupa Konseyi, 2013, *Diller için Avrupa ortak başvuru metni: Öğrenim, öğretim ve değerlendirme*, Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.
- Avrupa Konseyi, 2020, *Diller için Avrupa ortak başvuru metni: Öğrenme, öğretme ve değerlendirme – tamamlayıcı cilt*, (S. Çelik ve vd. Çev), Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara, ISBN: 978-975-11-5808-6.
- Aydın, G. ve Baysan, S., 2018, Perceptions of postgraduate students on academic writing skills: A metaphor analysis study, *Journal of language and linguistic studies*, 14 (2), 212-239.
- Aygören, F. ve Er, K. O., 2018, Eğitim programlarını değerlendirmeye ait sınıflamalar, *Turkish Studies*, 13 (11), 269-296.
- Azizoğlu, N. İ., Tolaman, T. D. ve Tulumcu, F. İ., 2019, Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik yazma becerisi: karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri, *Uluslararası yabancı dil olarak Türkçe öğretimi dergisi*, 2 (1), 7-22.
- Baarda, B., Martjin, D. G. ve Djikum, C. V., 2017, *Introduction to statistics with SPSS*, Taylor and Francis Group, ISBN: 978-113-81-8148-9.
- Badger, R. ve White, G., 2000, A process genre approach to teaching writing, *ELT journal*, 54 (2), 153-160.
- Bailey, S., 2003, *Academic writing: A practical guide for students*, RoutledgeFalmer, London, ISBN: 074-876-838-6.
- Bailey, S., 2014, *Academic writing: A handbook for international students*, Routledge, Abingdon, ISBN: 978-113-87-7849-8.
- Bachman, L. F. ve Palmer, A. S., 2010, *Language assessment in practice*, Oxford University Press, Oxford, ISBN: 978-019-44-2293-2.

- Bahar, M.A., 2014, Lisansüstü eğitimde akademik yazma ve önemi, *International journal of language academy*, 2 (4), 209-233.
- Bandura, A. ve Locke, E. A., 2003, Negative self-efficacy and goal effects revisited, *Journal of applied psychology*, 88 (1), 87-99.
- Başkale, H., 2016, Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi, *Dokuz eylül üniversitesi hemşirelik fakültesi elektronik dergisi*, 9 (1), 23-28.
- Bayat, N., 2014, Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri ile akademik yazma başarıları arasındaki ilişki, *Eğitim ve bilim*, 39 (173), 155-169.
- Bayrakdar, E., 2023, *Uluslararası öğrencilerin Türkçe akademik yazma becerilerine yönelik ihtiyaç analizine dayalı ölçme aracı geliştirilmesi*, Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa.
- Bektaş, N. ve Ökten, C. E., 2021, Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde B2 düzeyi yazma etkinlikleri geliştirme “Developing B2 Level Writing Activities in Teaching Turkish as a Foreign”, *Türkçenin eğitimi-öğretiminde kuramsal ve uygulamalı çalışmalar*, 11.
- Benzer, A., 2021, *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde işlevsel dil bilgisi*, Pegem Akademi, İstanbul, ISBN: 978-625-7052-02-3.
- Beyreli, L. ve Arı, G., 2009, Yazma performansını değerlendirmede çözümleyici puanlama yönergesi kullanımı değerlendirmeciler arası uyum araştırması, *Kuram ve uygulamada eğitim bilimleri / educational sciences: theory and practice*, 9 (1), 85-125.
- Biber, D. (2006). *University language: A corpus-based study of spoken and written registers*, John Benjamin Publishing Company, Philadelphia, ISBN: 978-902-72-2295-4.
- Biber, D. ve Gray, B., 2010, Challenging stereotypes about academic writing: Complexity, elaboration, explicitness. *Journal of English for academic purposes*, 9 (1), 2-20.
- Biber, D. ve Conrad, S., 2019, *Register, genre, and style*, Cambridge University Press, Cambridge, ISBN: 978-110-84-4408-8.

- Bilen, M., 2006, *Plandan uygulamaya Oöğretim*, 7. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara, ISBN: 975-695-6151.
- Bilgin, G., 2012, Ölker, Gökhan (2011), yazılı Türkçenin kelime sıklığı özlüğü (1945-1950 arası), Kömen yayınları, Konya, 643s., ISBN: 978-975-6527-78-8, *Dil araştırmaları*, 11 (11), 222-226.
- Bhatia, V. K., 1997, Genre-mixing in academic introductions, *English for specific purposes*, 16 (3), 181-195.
- Black, P. ve Wiliam, D., 1998, Inside the black box: Raising standards through classroom assessment, *Granada Learning*, ISBN: 978-070-87-1381-5.
- Bojović, M., 2006, *Teaching foreign languages for specific purposes: Teacher development*, Co operative partnership in teacher education içinde: Brejc, M. (ed.), - Proceedings of the 31st annual ATEE conference. Ljubljana, National School for Leadership in Education.
- Booth, W. C., Colomb, G. G. ve Williams, J. M., 2009, *The craft of research*, University of Chicago press, Chicago, ISBN: 978-022-60-6566-3.
- Boylu, E. ve Başar, U., 2016, Türkçe öğretim merkezlerinin güncel durumu ve standartlaştırılması üzerine, *Akademik sosyal araştırmalar dergisi*, 4 (24), 309-324.
- Brown, H. D. ve Abeywickrama, P., 2004, *Language assessment: Principles and classroom practices*, Pearson Education, Pearson, ISBN: 978-013-81-4931-4.
- Bowker, N. (ed.), 2007, *Academic writing: A guide to tertiary level writing*, University Palmerston North, Massey.
- Bölükbaş, F., 2014, Jigsaw-IV tekniğinin yabancı öğrencilerin Türkçedeki temel zamanları öğrenmeleri üzerindeki etkisi, *Uluslararası Türkçe edebiyat kültür eğitim dergisi*, 3 (3), 196-209.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., ve Akgün, Ö. E. ve Demirel, F., 2009, *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*, Pegem Akademi Yayınları, Ankara, ISBN: 978-994-49-1928-9.
- Büyüköztürk, Ş., 2010, *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*, Pegem Akademi, Ankara, ISBN: 978-975-68-0274-8.

- Can, A., 2019, *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*, Pegem Akademi, Ankara, ISBN: 978-605-36-4448-4.
- Cambridge, D., 2010, *Eportfolios for lifelong learning and assessment*, Jossey Bass, Cambridge, ISBN: 978-047-05-0376-8.
- Carstens, A. ve Fletcher, L., 2010, Quantitative evaluation of a subject-specific essay-writing intervention, *Southern African linguistics and applied language studies*, 27 (3), 319-332.
- Cavkaytar, S. ve Zenci Çalışır S., 2013, *Bilimsel yazılar ve yazışma türleri*, Türk Dili II 2013, içinde: Macit, M. ve Cavkaytar, S. (ed.), 141-163, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- Cevahir, E., 2020, *SPSS ile nicel veri analizi rehberi*, ed. Çatar, R.Ö., Kibele Yayınları, ISBN: 978-605-9467-36-0.
- Chang, S.-J., Witteloostuijin, A.V. ve Eden, L., 2010, From the editors: common method variance in international business research, *Journal of international business studies*, 41, 178-184.
- Charmaz, K., 2006, *Constructing grounded theory*, UK: SAGE Publications, London, ISBN: 978-085-70-2914-0.
- Charmaz, K. Ve Belgrave, L. L., 2012, *Qualitative interviewing and grounded theory analysis*, The sage handbook of interview Research 2012, içinde: Gubrium, J. F, Holstein, J., Marvasti A. B. ve McKinney, K.D. (ed.), 2, Sage Publications, LA, ISBN: 978-141-29-8164-4.
- Chun, M. M. ve Jiang, Y., 1998, Contextual cueing: Implicit learning and memory of visual context guides spatial attention, *Cognitive Psychology*, 36 (1), 28–71.
- Clark, I. L., 2003, *Concepts in composition: Theory and practice in the teaching of writing*, Routledge, Abingdon, ISBN: 978-041-58-8516-4.
- Cohen, A. D., 2001, *Second language assessment*, Teaching English as second 2001, içinde: Murcia, M. C. (ed.), 3, Thomson Learnin, Mexico.

- Coffin, C., 2006, Historical discourse, *Australian journal of language and literacy*, 31 (1), 480-490.
- Corbin, J. ve Strauss, A., 1990, Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria, *Qualitative Sociology*, 13 (1), 3-21.
- Corbin, J. ve Strauss, A., 2008, *Basics of qualitative research techniques and procedures for developing grounded theory* (3), Sage, Los Angeles, ISBN: 978-141-29-0644-9.
- Corder, G.W. ve Foreman, D.I., 2009, *Nonparametric statistics for non-statisticians: A step by-step approach*, Wiley, New Jersey, ISBN: 978-111-82-1125-0.
- Çakıroğlu, Ü. ve Akkan, Y., 2009, *Öğrenme nesnelerine dayalı içerik geliştirme sistemi tasarımı*, Proceedings of 9 th International educational technology conference, 6-8 May 2009, Hacettepe Üniversitesi.
- Çetinsaya, G., 2014, *Büyüme, kalite, uluslararasılaşma: Türkiye yükseköğretimi için bir yol haritası*, Yükseköğretim Kurulu raporu, Ankara.
- Dedeoğlu, H. ve Polat, İ., 2021, 2020-2021 Eğitim öğretim yılı ilkököl öğretım programları üzerine bir değerlendirme, *Yaşadıkça eğitim*, 35 (1), 207-220.
- Demir, D., 2017, *Uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaçları*, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi.
- Demir, D. ve Genç A., 2019, Academic turkish for international students: problems and suggestions, *Journal of language and linguistic studies*, 15 (1), 34-47.
- Demirel, Ö., 2015, Yabancı dil olarak Türkçe öğretım programı: TÖMER örneği, *Dil dergisi*, 166 (1), 5-15.
- Deniz, K. ve Daşöz, T., 2015, Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma becerilerinde gerekelendirme, *International journal of languages' education and teaching*, 1516-1526.
- Deniz, K. ve Karagöl, E., 2019, *Akademik yazma açısından akademik Türkçe ders kitapları*, XI. Uluslararası dünya dili Türkçe sempozyumu, 16- 18 Ekim 2019, Gazi Üniversitesi.

- Derewianka, B. ve Jones, P., 2016, *Teaching language in context*, Oxford University Press, Oxford, ISBN: 978-019-03-0368-6.
- Dick, W., Carey, L. ve Carey, J. O., 2005, *The systematic design of instruction*, Allyn and Bacon, Boston, ISBN: 978-020-54-1274-7.
- Dilek, İ., 2016, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen uluslararası öğrencilerde ve eğitim dili Türkçe olan üniversitelere gidenlerde Türkçe algısı, *Aydın tömer dil dergisi*, 1(2), 17-32.
- Dilidüzgün, Ş., 2015, Eylem odaklı yaklaşım bağlamında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma etkinlikleri, *Dil eğitimi ve araştırmaları dergisi*, 1 (2), 16-34.
- Dilidüzgün, Ş., 2017, *Metindilbilim ve Türkçe öğretimi: Uygulamalı bir yaklaşım*, Anı Yayıncılık, İstanbul, ISBN: 978-605-17-0584-2.
- Dolmacı, M., 2015, *Akademik Türkçe kelime bilgisi üzerine bir derlem çalışması: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine dair çıkarımlar*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi.
- Dolmacı, M. ve Ertaş, A., 2016, Developing a textbook-based academic Turkish wordlist, *Procedia-social and behavioral sciences*, 232, 821-827.
- Doyuran, Z., 2009, Conciliation of knowledge through hedging in Turkish scientific articles, *Edebiyat fakültesi dergisi*, 26 (1), 85-99.
- Dudley-Evans, T. ve St John, M. J., 1998, *Developments in English for specific purposes*, Cambridge university press, Cambridge, ISBN: 978-052-15-9675-6.
- Eco, U., 2015, *How to write a thesis*, MIT Press, ISBN: 978-026-25-2713-2.
- Education, P., 2012, *PTE Academic score guide*. Retrieved from.
- Ekici, G., 2012, Akademik öz-yeterlik ölçeği: türçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Hacettepe üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 43 (43), 174-185.
- Ekiz, M. A., 2020, Koronavirüs karantinasında günlük tutan üniversite öğrencileri üzerine nitel bir araştırma, *Gazi beden eğitimi ve spor bilimleri dergisi*, 25 (4), 387-401.

- Ekmekçi, V., 2017, *Yabancılarla Türkçe öğretiminde akademik okuryazarlık öğretimine yönelik bir eylem araştırması*, Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi.
- Elashri, I., 2013, The impact of the direct teacher feedback strategy on the efl secondary stage students' writing performance, *Educational resources information center*, 1-99.
- Elbow, P., 2013, *The process of writing growing*, içinde: Dialogue on Writing, Routledge, Abingdon, ISBN: 978-141-06-0396-8.
- Ellis, R., 1997, *Second language acquisition*, Oxford Press, Oxford, ISBN: 978-019-43-7212-1.
- Elliot, J., 1991, *Action research for educational change*, Open University Press, ISBN: 978-033-50-9689-3.
- Engin, M., 2011, Research diary: A tool for scaffolding, *International journal of qualitative methods*, 10 (3), 296-306.
- Erden, M., 1998, *Eğitimde program değerlendirme*, Anı Yayıncılık, Ankara, ISBN: 978-975-69-5611-3.
- Erdil, M., 2017), Yabancı öğrencilerin Türkçe yazma becerisine karşı öz yeterlik algıları, *Turkophone*, 4 (2), 87-101.
- Erk Emeksiz, Z., 2015, Türkçe akademik söylemde edilgen sözceler, *Turkish studies*, 2015, 10 (8), 1025-1034.
- Ertürk, S., 2013, *Eğitimde program değerlendirme*, Edge Akademi Yayıncılık, İstanbul, ISBN: 978-605-51-5202-4.
- Ertürk, M., 2013, İlköğretim II. kademe görsel sanatlar eğitimi dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi, *Anadolu journal of educational sciences international*, 3 (1), 78-94.
- Ferris, D. ve Roberts, B., 2001, Error feedback in L2 writing classes: How explicit does it need to be?, *Journal of second language writing*, 10 (3), 161-184.

- Fidan, D., 2016, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ders kitaplarındaki dilbilgisi konuları ve öğretmen öğrenci görüşleri, *Turkish studies*, (14) 11, 257-276.
- Field A., 2009, *Discovering statistics using SPSS*, 3. Basım, Sage, California.
- Firth, G. R. ve Kimpston, R. D., 1973, *The curricular continuum in perspective*, F. E. Peacock Publishers.
- Flowerdew, J., 1999, Problems in writing for scholarly publication in English: The case of Hong Kong, *Journal of second language writing*, 8 (3), 243-264.
- Flowerdew, L., 2000, Using a genre-based framework to teach organizational structure in academic writing, *ELT journal*, 54 (4), 369-378.
- Flowerdew, J. ve Dudley-Evans, T., 2002, Genre analysis of editorial letters to international journal contributors, *Applied linguistics*, 23 (4), 463-489.
- Fraenkel, J., Wallen, N. ve Hyun, H., 1993, *How to design and evaluate research in education*, 10th ed., McGraw-Hill Education, ISBN: 978-007-80-9785-0.
- Fregeau, L. A., 1999, Preparing ESL students for college writing: Two case studies, *The Internet TESL journal*, 5 (10), 1-3.
- Fulcher, G. ve Owen, N., 2016, *Dealing with the demands of language testing and assessment*, Routledge handbook of English language teaching, içinde: Hall, G. (ed.), 1, Routledge Abingdon, ISBN: 978-041-57-4739-4.
- Gagne, R. M., Wager, W. W., Golas, K. C., ve Keller, J., 2005, *Principles of instructional design*, 5, Cengage Learning, ISBN: 978-053-45-8284-5.
- Gastel ve Day, 2016, *How to write and publish a scientific paper*, 8, Greenwood, ISBN: 978-144-08-4280-1.
- Genç, H. N., 2017, Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi bağlamında yazım ve noktalama, *Dil dergisi*, 168 (2), 31-42.
- Geva, E., 1992, The role of conjunctions in L2 text comprehension, *TESOL quarterly*, 26 (4), 731-747.

- Gillett, A. J., 1989, Designing an EAP syllabus: English language support for further and higher education, *JFHE*, 13 (2), 92-104.
- Giltrow, J., Gooding, R. ve Burgoyne, D., 2021, *Academic writing: An introduction*, Broadview Press, ISBN: 978-155-48-1523-4.
- Glaser, B. G. ve Holton, J., 2004, *Remodeling grounded theory*, In Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 5, (2).
- Glickman, C. D., 1992, The essence of school renewal: the prose has begun, *Educational leadership*, 50 (1), 24-27.
- Göçer, A., Tabak, A. G. G. ve Coşkun, A., 2012, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi kaynakçası, *Türklük bilimi araştırmaları*, (32), 73-126.
- Göksel, A. ve Kerslake, C., 2005, *Turkish: A comprehensive grammar*, Routledge.
- Göz, İ., 2020, *Yazılı Türkçenin kelime sıklığı sözlüğü*, TDK Yayınları, Ankara, ISBN: 978-975-16-1641-8.
- Grabe, W. ve Kaplan, R.B., 1996, *The theory and practice of writing*, Routledge, ISBN: 978-058-25-5383-5.
- Graff, G., Birkenstein, C. ve Maxwell, C., 2014, *They say, I say: The moves that matter in academic writing*, W. W. Norton & Company, ISBN: 978-0393935851.
- Gubrium, J.F., Holstein, J. A., Marvasti, A. B. ve McKinney, K.D., 2012, *The sage handbook of interview research: The complexity of the craft*, 2, Sage, Los Angeles, ISBN: 978-141-29-8164-4.
- Gugin, D., 2014, A paragraph-first approach to the teaching of academic writing, *English teaching forum*, 3, 24-29.
- Gülle, T. ve Kurt, Y., 2020, *A comprehensive guide to academic writing for proficiency*, Pelikan Yayınevi, İstanbul, ISBN: 978-605-22-6872-8.

- Güneş, F., 2009, Türkçe öğretiminde günümüz gelişmeleri ve yapılandırmacı yaklaşım/the new developments in teaching of Turkish and constructivist approach, *Mustafa Kemal üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü dergisi*, 6 (11), 1-21.
- Güneş, F., 2013, Türkçe’de metin öğretimi yerine metinle öğrenme, *Adıyaman üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü dergisi*, (11), 603-637.
- Gürgür, H., 2019, *Eylem araştırması*, Eğitimde nitel araştırma desenleri içinde: Saban, A. ve Ersoy, A. (ed.). Anı Yayıncılık, ISBN: 978-605-17-0114-1.
- Güzel, A. ve Barın, E., 2020, *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*, Akçağ Basım Yayın, Ankara, ISBN: 978-605-34-2078-1.
- Halliday, M. A. K. ve Hasan, R., 1976, *Cohesion in English*, Longman, London.
- Halliday, M. A. K. ve Martin, J.R., 1993, *Writing science: Literacy and discursive power*, University of Pittsburgh Press, London, ISBN: 978-082-29-6103-1.
- Hamp-Lyons, L., 2005, *English for academic purposes*, Handbook of research in second language teaching and learning, içinde: Hinkel, E., (ed.), 1, Routledge, ISBN: 978-080-58-4181-7.
- Hasan, M. K. ve Akhand, M. M., 2010, Approaches to writing in EFL/ESL context: Balancing product and process in writing class at tertiary level, *Journal of NELTA*, 15 (1-2), 77-88.
- Hayes, J. R. ve Flower, L., 1981, Uncovering cognitive processes in writing: An introduction to protocol analysis, *ERIC Clearinghouse*. Son erişim tarihi: 10.05.2024-
https://www.researchgate.net/profile/John-Hayes-16/publication/234675301_Uncovering_Cognitive_Processes_in_Writing_An_Introduction_to_Protocol_Analysis/links/57eb8908aebb1961ff92d5/Uncovering-Cognitive-Processes-in-Writing-An-Introduction-to-Protocol-Analysis.pdf.
- Hyon, S., 1996, Genre in three traditions: Implications for ESL, *TESOL quarterly*, 30 (4), 693-722.
- Hyland, K., 1996, Talking to the academy: Forms of hedging in science research articles, *Written communication*, 13 (2), 251-281.

- Hyland, K., 2002, What do they mean? Questions in academic writing, *Text & Talk*, 22 (4), 529-557.
- Hyland, K. ve Hamp-Lyons, L., 2002, EAP: Issues and directions, *Journal of English for academic purposes*, 1 (1), 1-12.
- Hyland, K., 2003, Genre-based pedagogies: A social response to process, *Journal of second language writing*, 12 (1), 17-29.
- Hyland, K., 2003, Writing and teaching writing, *Second language writing*, 1 (2), 1-30.
- Hyland, K., 2008, Genre and academic writing in the disciplines, *Language teaching*, 41 (4), 543-562.
- Hyland, K. ve Flowerdew, J., 2011, *Academic discourse*, The bloomsbury handbook of discourse analysis, içinde: Hyland, K., Lillian, W. ve Brian, P. (ed.), Bloomsbury Publishing, ISBN: 978-135-01-5609-8.
- Hyland, K., 2018, The essential Hyland studies in applied linguistics, *Applied linguistics*, 42 (1), 196-198.
- Jairos, G., Rugare, M., Washington, T. D. ve Jabulani, S. (2012). Academic writing challenges at universities in Zimbabwe: A case study of Great Zimbabwe University, *International journal of English and literature*, 3 (3), 71-83.
- Johns, A. M., 1981, Necessary English: A faculty survey, *Tesol quarterly*, 15 (1), 51-57.
- Johnson, C. ve Lock, J., 2020, *Virtual writing groups: Collegial support in developing academic writing capacity*, ICDE World Conference on Online Learning, 2019, (1), pp. 485-492), Dublin City University.
- Johnson, S. L. ve Ivankova, N. V., 2019, intersecting mixed methods and action research to evaluate a community-based care coordination service, *International journal of multiple research approaches*, 11 (1), 1625-1644.
- Jolliffe, I. T., 2002, *Principal component analysis*, Springer, New York, ISBN: 978-038-72-2440-4.

- Jones P. ve Derewianka, B., 2016, A brief history of genre pedagogy in Australian curriculum and practice, *Sprogforum*, 63, 24-34.
- Jordan, R. R., 2005, *English for academic purposes*, Cambridge University Press, Cambridge, ISBN: 978-052-15-5618-7.
- Kalantzis, M. ve Cope, B., 2008, Language education and multiliteracies, *Encyclopedia of language and education*, 1, 195-211.
- Kan, M. O., 2017, Türkiye’de akademik yazma alanında yapılan lisansüstü tezler, *İnsan ve toplum bilimleri araştırmaları dergisi*, 6 (2), 1037-1048.
- Kandemir, M. ve Özbay, Y., 2012, Akademik özyeterlik ölçeği (AÖYÖ): Geçerlik güvenirlik çalışması, *Erzincan üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 14 (2), 201-214.
- Kara M., 2010, Gazi Üniversitesi TÖMER öğrencilerinin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve bunların çözümüne yönelik öneriler, *Türk eğitim bilimleri dergisi*, 8 (3), 661-696.
- Karabayır, M. ve Derzinevesi, H., 2015, Yabancılar Türkçe öğretiminde tartışmacı metinlerin kullanımı, *Avrasya incelemeleri dergisi*, 4 (1), 104-120.
- Karagöl, E. ve Tarakçı, R., 2018, Yazma becerisi kazanımları açısından ortaokul Türkçe ders kitapları, *International journal of languages' education and teaching*, 6 (4), 87-100.
- Karagöl, E. ve İlğün, K., 2022, Ana dili Türkçe olan lisansüstü öğrencilerin akademik dil sorunları, *Bayburt eğitim fakültesi dergisi*, 17 (36), 1288-1320.
- Karaman, P. ve Karaman, A., 2016, Fen bilimleri öğretmenlerinin yenilenen fen bilimleri öğretim programına yönelik görüşleri, *Erzincan üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 18 (1), 243-269.
- Karasar, N., 2015, *Araştırmalarda rapor hazırlama*, Nobel Yayın ve Dağıtım, Ankara, ISBN: 978-605-54-2615-6.
- Kao, C. W. ve Gansneder, B., 1995, An assessment of class participation by international graduate students, *Journal of college student development*, 36 (2), 132–140.

- Kemmis, S. ve Wilkinson, M., 2002, *Participatory action research and the study of practice*, Action research in practice, içinde: Atweh, B., Kemmis, S. ve Weeks, P. (ed.), Routledge, London, ISBN: 978-020-30-2447-8.
- Kıyak, Y. S., Budakoğlu, İ. ve Coşkun, Ö., 2020, Öğretim tasarımı, modelleri ve program geliştirmeye ilişkisi, *Tıp eğitimi dünyası*, 19 (58), 5-23.
- Kim, Y., 2006, Effects of input elaboration on vocabulary acquisition through reading by Korean learners of English as a foreign language, *Tesol quarterly*, 40 (2), 341-373.
- Klentschy, M. ve Thompson, L., 2008, *Scaffolding science inquiry through lesson design*, Heinemann, ISBN: 978-032-50-1154-7.
- Knapp, P. ve Watkins, M., 2005, *Genre, text, grammar: Technologies for teaching and assessing writing*, University of New South Wales Press, ISBN: 978-086-84-0647-3.
- Kocaman Gürata, E., 2022, Uluslararası öğrencilerin Türkçe akademik yazma ihtiyaçlarına ilişkin uzman görüşleri, *Hacettepe üniversitesi Türkiyat araştırmaları (HÜTAD)*, (36), 193-223.
- Konyar M. ve Yılmaz, F., 2021, Uluslararası öğrenciler için akademik türkçe ders içeriği hazırlanmasına yönelik bir araştırma: ihtiyaçlar ve öneriler, *International journal of languages' education and teaching*, 9, (1), 156-179.
- Köklü, N., 2001, Eğitim eylem araştırması-öğretmen araştırması, *Ankara university journal of faculty of educational sciences (JFES)*, 34 (1), 35-43.
- Köksal, O., 2016, *Öğretim ilke ve yöntemleri çağdaş uygulamalarla yöntem ve teknikler*, Eğitim Yayınevi, İstanbul, 978-605-51-7688-4.
- Kuo, C. H., 1998, The use of personal pronouns: Role relationships in scientific journal articles, *English for specific purposes*, 18 (2), 121-138.
- Küçükahmet, L., 2009, *Program geliştirme ve öğretim*, Nobel Akademik Yayın, Ankara, ISBN: 978-605-39-5029-5.

- Lawrence, J. ve Tar, U., 2013, The use of grounded theory technique as a practical tool for qualitative data collection and analysis, *The electronic journal of business research methods*, 11 (1), 29-40.
- Lee, I. ve Coniam, D., 2013, Introducing assessment for learning for EFL writing in an assessment of learning examination-driven system in Hong Kong, *Journal of second language writing*, 22 (1), 34-50.
- Leki, I., 2001, A narrow thinking system: Nonnative-English-speaking students in group projects across the curriculum, *TESOL quarterly*, 35 (1), 39-67.
- Lincoln, Y. S. ve Guba, E. G., 2000, The only generalization is: There is no generalization, *Case study method*, 27-44.
- Liu, B., Hu, M. ve Cheng, J., 2005, *Opinion observer: analyzing and comparing opinions on the web*, In Proceedings of the 14th international conference on world wide web, Mayıs 2005, 342-351, ACM.
- Luukka, M., 1994, *Metadiscourse in academic texts*, Text and talk in professional contexts, içinde: Gunnarsson, B. L., Linell, P. ve Nordberg, B. (ed.), Selected papers from the international conference "Discourse and the professions," Uppsala, 26–29 August, 1992, Uppsala: ASLA, The Swedish Association of Applied Linguistics.
- Markham, T., Larmer, J. ve Ravitz, J., 2003, *Project based learning handbook: A guide to standards-focused project based learning for middle and high school teachers*, Buck Inst for Education, ISBN: 978-097-40-3430-0.
- Martin, J. R. ve Rose, D., 2008, *Genre relations: mapping culture (equinox textbooks and surveys in linguistics)*, Equinox Publishing, ISBN: 978-184-55-3048-8.
- Martínez, A. C. L., 2015, Use of conjunctions in the compositions of secondary education students, *Procedia-social and behavioral sciences*, 212, 42-46.
- Mayer, R. E. ve Wittrock, M. C., 2006, Problem solving, *Handbook of educational psychology*, 2, 287-303.

- Memiş, M. R., 2017, Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde kullanılmak üzere geliştirilen dil bilgisi materyallerinin akademik başarı ve yazma becerisi üzerindeki etkisi, *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 6 (3), 859-877.
- Mills, G. E., 2017, *Action research: A guide for the teacher researcher*, 6, Pearson, London, ISBN: 978-013-45-2303-3.
- Morrison, G. R., Ross, S. M. ve Kemp, J. E., 2019, *Designing Effective Instruction*, 8, Willey, 978-111-94-6593-5.
- Murdoch, K., 2015, *The power of inquiry*, Seastar Education, ISBN: 978-097-58-4121-1.
- Muncie, J., 2002, Finding a place for grammar in EFL composition classes, *ELT journal*, 56 (2), 180-186.
- Murray, D. M., 1972, *Teach writing as a process not product*, Report No Pub Date, 18, Son erişim tarihi: 10.05.2024.
https://www.heinemann.com/shared/onlineresources/0600/web%20sample_murray.pdf
- Neuman, L. W., 2011, *Basics of social research: Qualitative and quantitative approach*, Pearson, London, ISBN: 978-020-57-6261-3.
- Nunan, D., 1998, *Second language teaching & learning*, Heinle ELT, ISBN: 978-083-84-0838-4.
- Nunan, D., 1997, *Designing and adapting materials to encourage learner autonomy*, Autonomy and independence in language learning, içinde: Benson, P. ve Voller, P. (ed.), Longman, London.
- O'Brien, M. R. ve Clark, D., 2012, Unsolicited written narratives as a methodological genre in terminal illness: Challenges and limitations, *Qualitative health research*, 22 (2), 274-284.
- Olson, D. R., 2002, *What writing does to the mind*, Language, literacy, and cognitive development, içinde: Amsel, E. ve Byrnes, J.P., Psychology Press, ISBN: 978-141-06-0145-2.
- Oshima, A. ve Hogue, A., 2006, *Writing academic English*, 4, Pearson, London, ISBN: 978-013-15-2359-3.

- Ostler, S. E., 1980, A survey of academic needs for advanced ESL, *Tesol quarterly*, 489-502.
- Ölker, G., 2011, *Türkçenin kelime sıklığı sözlüğü (1945-1950 arası)*, Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi.
- Öncü, H., 2012, Akademik özyeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması, *Ahi Evran üniversitesi Kırşehir eğitim fakültesi dergisi*, 13 (1), 183-206.
- Özdemir, S. ve Çevik, A., 2018, Yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma ve yaratıcı yazma başarısına etkisi, *İnönü üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 19 (2), 141-153.
- Özdemir, O., 2019, Yazma eğitiminde süreç, tür ve süreç-tür temelli yaklaşımların kullanımları, *Gazi üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 39 (1), 545-573.
- Özoğlu, M., Gür, B. ve Coşkun, İ., 2012, *Küresel eğilimler ışığında Türkiye de uluslararası öğrenciler*, SETA Raporu.
- Öztuna, D., Elhan, A. H. ve Tüccar, E., 2006, Investigation of four different normality tests in terms of type 1 error rate and power under different distributions, *Turkish journal of medical sciences*, 36 (3), 171-176.
- Özyurt, M., 2015, İlkokul üçüncü ve dördüncü sınıf değer eğitimi programının geliştirilmesinde okul temelli yaklaşımın etkililiğinin değerlendirilmesi, *Ege eğitim dergisi*, 2 (16), 274-296.
- Pallant, J., 2017, *SPSS kullanma kılavuzu*, çev. Balcı, S. ve Ahi, B., 2, Anı Yayıncılık, Ankara, ISBN: 978-605-17-0847-8.
- Paltridge, B., 2004, Academic writing, *Language teaching*, 37 (2), 87-105.
- Paltridge, B., 2010, *The longman dictionary of language teaching and applied linguistics*, 4, Routledge, London, ISBN: 978-140-82-0460-3.
- Pappamihel, N. E., Nishimata, T. ve Mihai, F., 2008, Timed writing and adult English-language learners: An investigation of first language use in invention strategies, *Journal of adolescent & adult literacy*, 51 (5), 386-394.

- Pates, A. ve Evans, M., 1990, Writing workshops: An experience from British adult literacy, *Journal of reading*, 34 (4), 244-248.
- Peacock, M. ve Flowerdew, J., 2001, *Research perspectives on English for academic purposes*, Cambridge University Press, Cambridge, ISBN: 978-113-95-2476-6.
- Perl, S., 1979, The composing processes of unskilled college writers, *Research in the teaching of English*, 13 (4), 317-336.
- Son erişim tarihi: 10.05.2024- <https://www.jstor.org/stable/40170774>.
- Picton, A. ve Dury, P., 2017, Diastratic variation in language for specific purposes, *Multiple perspectives on terminological variation*, 18, 57-69.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P. ve Taubman, P. M., 1995, Chapter 13: Understanding curriculum as institutionalized text, *Counterpoints*, 17, 661-791.
- Raimes, A., 1983, *Techniques in teaching writing*, Oxford University Press, Oxford, ISBN: 978-019-43-4131-8.
- Razali, N. M. ve Wah, Y.P., 2011, Power comparisons of Shapiro-Wilk, Kolmogorov-Smirnov, Lilliefors and Anderson-Darling tests, *Journal of statistical modeling and analytics*, 2 (1), 21-33.
- Reigeluth, C. M., 2018, *Instructional theories in action*, Routledge, ISBN: 978-089-85-9825-4.
- Richards, J. C., 2001, *Curriculum development in language teaching*, Cambridge university press, ISBN: 978-052-18-0491-2.
- Robinson, M., 1991, Double-level languages and co-operative working, *AI & society*, 5, 34-60.
- Rosenwasser, D., Stephen, J. ve Rosernwasser, D., 2018, *Writing analytically*, 8, Cengage Learning, ISBN: 978-133-75-5946-1.
- Sallabaş, M. E., 2012, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi, *Turkish Studies*, 7 (3), 2199-2218.

- Samim Omar, M., 2022, *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik yazma becerisinde karşılaştıkları zorluklar (Afganistan örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi.
- Savage, A. ve Mayer, P., 2012, *Effective academic writing: the short essay*, Oxford University Press, Oxford, ISBN: 978-019-43-2347-5.
- Sayar, E., 2023, *Uluslararası öğrencilere yönelik akademik Türkçe söz varlığının tespiti*, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Scarcella, R., 2003, *Academic English: A conceptual framework*, Open Access Publications from the University of California. Son erişim tarihi: 10.05.2024-<https://escholarship.org/uc/item/6pd082d4>.
- Scardamalia, M. ve Bereiter, C., 1987, Knowledge telling and knowledge transforming in written composition, *Advances in applied psycholinguistics*, 2, 142-175.
- Schleppegrell, M. J., 2001, Linguistic features of the language of schooling, *Linguistics and Education*, 12, 431-459.
- Schleppegrell, M. ve Christie, F., 2018, Linguistic features of writing development: A functional perspective, *The lifespan development of writing*, 112-150.
- Scrivener, J., 2011, *Learning teaching*, Macmillan, ISBN: 978-140-50-1399-4.
- Seels, B. ve Richey, R. C., 1994, Redefining the field: A collaborative effort, *TechTrends: Linking research and practice to improve learning*, 39 (2), 36-38.
- Selvikavak, E., 2006, *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ileri düzeydeki öğrencilerin paragraf yazma becerisini geliştirme üzerine bir uygulama*, Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Seyedi, G., 2019, *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik yazma öğretimi*, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Silva, T., 1993, Toward an understanding of the distinct nature of L2 writing: The ESL research and its implications, *TESOL quarterly*, 27 (4), 657-677.

- Silvia, P. J., 2007, *How to write a lot: A practical guide to productive academic writing*, APA LifeTools, ISBN: 978-159-14-7743-3.
- Smith, B. L. ve MacGregor, J. T., 1992, *What is collaborative learning*, National center on postsecondary teaching, learning, and assessment, Son erişim tarihi: 07.05.2024: https://www.researchgate.net/publication/242282475_What_is_Collaborative_Learning.
- Sönmez, V., Alacapınar, F. G., Zeybek, G. ve Yıldızlı, H., 2019, *Eğitimde örnekleriyle gereksinim analizi*, Anı Yayınları, Ankara, ISBN: 978-605-17-0288-9.
- Spack, R., 1988, Initiating ESL students into the academic discourse community: How far should we go?, *TESOL quarterly*, 22, 29-51.
- Spalding, E., Wang, J., Lin, E. ve Hu, G., 2009, Analyzing voice in the writing of Chinese teachers of English, *Research in the teaching of English*, 23-51.
- Stringer, E. T., 2007, *Action research*, 3, SAGE, ISBN: 978-141-29-5223-1.
- Swales, J. M. ve Swales, J., 1990, *Genre analysis*, Cambridge university press, Cambridge.
- Swales, J. M., 2000, Languages for specific purposes, *Annual review of applied linguistics*, 20, 59-76.
- Swales, J. M., 2004, *Research genres: Explorations and applications*, Cambridge University Press, Cambridge, ISBN: 978-052-15-3334-8.
- Swales, J., Feak, C., Barton, E. ve Brown, R., 2004, Personal statements: a conversation with John Swales and Chris Feak, *Issues in Writing*, 15 (1), 5-30.
- Şahin, M. ve Demirtaş, H., 2014, Üniversitelerde yabancı uyruklu öğrencilerin akademik başarı düzeyleri, yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri, *Milli eğitim dergisi*, 44 (204), 88-113.
- Şenöz Ayata, C., 2003, Türkçede Yazın Eleştirisi Metinlerine Eleştirel Bir Yaklaşım, *Litera*, 94-101.
- Şimşek, S., 2017, Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretim programını tanıma yeterlikleri, *Eğitim kuram ve uygulama araştırmaları dergisi*, 3 (3), 143-157.

- Taba, H., 1967, *Teachers' handbook for elementary social studies*, Addison Wesley, Michigan University. Son erişim tarihi: 15.04.2024: https://books.google.com.tr/books/about/Teacher_s_Handbook_for_Elementary_Social.html?id=PG0oAAAAMAAJ&redir_esc=y.
- Teng, M.F., Qin, C. ve Wang, C., 2022, Validation of metacognitive academic writing strategies and the predictive effects on academic writing performance in a foreign language context, *Metacognition Learning* 17, 167–190.
- Thorndike, E. L. ve Irving Lorge, I., 1944, *The teacher's word book of 30,000 words*, Bureau of Publications Teachers College, New York.
- Tok, M., 2012, *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalı bir çalışma*, Doktora Tezi, Çanakkale On Sekiz Mert Üniversitesi.
- Tok, M., 2013, Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki yazma çalışmalarının değerlendirilmesi, *Uşak üniversitesi sosyal bilimler dergisi*, 6 (1), 253-283.
- Tomlinson, S., 2014, *A sociology of special education (RLE Edu M)*, Routledge, ISBN: 978-041-57-5313-5.
- Tuan, L. T., 2011, Teaching writing through genre-based approach, *Theory and practice in language studies*, 1 (11), 1471-1478.
- Tüfekçioğlu, B., 2018, *Yabancı dil olarak akademik Türkçe: Sosyal bilimlerde akademik ve teknik söz varlığı*, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Tüfekçioğlu, B., 2021, Cultural vocabulary in teaching Turkish as a foreign language, *Eurasian journal of applied linguistics*, 7(1), 338-358.
- Ulutaş, M., 2016, *Türkiye’de yükseköğrenim görececek yabancılar için özel amaçlı Türkçe öğretimine yönelik program geliştirme: Bir model önerisi*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Uzun, K., 2018, *The use of conjunctions and its relationship with argumentative writing performance in an EFL setting, Positioning English for specific purposes in an english*

language teaching context, 3rd International Conference and Summer School on ESP and Language Learning Technologies: Establishing the Predominant Position of ESP within Adult ELT.

Uzuner, Y., 2005, Özel eğitimden örneklerle eylem araştırmaları, *Ankara üniversitesi eğitim bilimleri fakültesi özel eğitim dergisi*, 6 (02), 1-13.

Ülper, H., 2008, Öğrenci metinlerinde üstyapı düzenlenişine ilişkin sorunlar: “Giriş” ve “Sonuç” bölümleri üzerine bir inceleme, *Dil dergisi*, (140), 7-18.

Valdes, G., 2004, Between support and marginalisation: The development of academic language in linguistic minority children, *international journal of bilingual education and bilingualism*, 7(2/3), 102-132.

Van Dijk Teun A., 2021, *Macrostructures, an interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction, and cognition*, Routledge, ISBN: 978-036-71-1255-4.

Varış, F., 1996, *Eğitimde program geliştirme*, Alkım Yayınları, Ankara.

Wale, B.D. ve Bogale, Y.N, 2021, Using inquiry-based writing instruction to develop students’ academic writing skills, *Asian. J. Second. Foreign. Lang. Educ.* 6 (4), <https://doi.org/10.1186/s40862-020-00108-9>.

Warner, R. M., 2012, *Applied statistics: From bivariate through multivariate techniques*, Sage, ISBN: 978-141-29-9134-6.

Weissberg, R. ve Buker, S., 1990, *Writing up research: Experimental research report writing for students of English*, Prentice Hall, ISBN: 978-013-97-0831-2.

Wiles, J.W. and Bondi, J.C., 2014, *Curriculum development, A guide to practice*, 9, Pearson, Boston, ISBN: 978-013-35-7232-2.

Willis, J., 1996, A flexible framework for task-based learning, *Challenge and change in language teaching*, 52-62.

Wingate, U., 2012, Using Academic Literacies and genre-based models for academic writing instruction: A ‘literacy’ journey, *Journal of English for academic purposes*, 11 (1), 26–37.

- Yahşi Cevher, Ö. ve Güngör, C., 2015, Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik Türkçenin önemine ilişkin uygulamalı bir araştırma: Türk dili öğretimi uygulama ve araştırma merkezi örneği, *International journal of languages' education and teaching*, 2267-2274.
- Yahşi Cevher, Ö. ve Güngör, C., 2016, The importance of teaching academic Turkish as a foreign language, *The anthropologist*, 24 (1), 309-318.
- Yakhontova, T.V., 2003, *English academic writing: For students and researchers*, National University of Lviv. Son erişim tarihi: 15.04.2024: https://www.researchgate.net/publication/279995442_English_Academic_Writing_for_Students_and_Researchers.
- Yasuda, S., 2011, Genre-based tasks in foreign language writing: Developing writers' genre awareness, linguistic knowledge, and writing competence, *Journal of second language writing*, 20 (2), 111-133.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H., 2021, *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, 12, Seçkin Yayıncılık, İstanbul, ISBN: 978-975-02-6982-0.
- Yılmaz, E., 2022, *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik yazma yeterliklerinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma*, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi.
- Yılmaz, M., Gürçay, D., ve Ekici, G., 2007, Akademik özyeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması, *Hacettepe üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 33 (33), 253-259.
- Yılmaz, F. ve Konyar, M., 2019, Türkçenin yabancı dil olarak öğreniminde akademik Türkçe ihtiyaç analizi, *International journal of language academy*, 5 (17), 223-233.
- Yılmaz, Ö. ve Dilidüzgün, Ş., 2019, Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metin odaklı dilbilgisi öğretimi üzerine öğrenci görüşleri, *Ana dili eğitimi dergisi*, 7 (1), 217-234.
- Yüksek Öğretim Kurulu, 2022 yılı üniversite izleme ve değerlendirme genel raporu, Ankara.
- Yüksek Öğretim Kurulu, 2023 yılı üniversite izleme ve değerlendirme genel raporu, Ankara.
- Yüksek Öğretim Kurulu, 2024 yılı üniversite izleme ve değerlendirme genel raporu, Ankara.

Yurdakul Güde, C., 2019, *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde akademik yazmaya yönelik bir içerik önerisi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Zwiers, J. ve Soto, I., 2016, *Academic language mastery: Conversational discourse in context*, Corwin Press, ISBN: 978-150-63-3801-9.



7. EKLER

EK-1: DERS MODELİ

AKADEMİK METİN YAZMA-DERS MODELİ

Ders modeli 4 aşamadan oluşturulmuştur. Bunlar; cümle, paragraf, metin ve metin türleri şeklindedir.

CÜMLE

Ders modelinin bu bölümünde temel amaç, size doğru ve etkileyici cümleler kurmanız için gerekli beceriyi kazandırmaktır. Akademik metin yazmak için gerekli alt yapıyı oluşturmak, daha önce öğrendiğiniz dil bilgisi kurallarını uygulamalı bir şekilde anımsamak ve bu sayede düşüncelerinizi doğru şekilde ifade etmeniz hedeflenmektedir.

Bu bölümde size verilen cümleleri inceleyin. Bu cümle yapılarından hangilerini bilmediğinizi işaretleyin. Buna ek olarak, cümlelerde geçen ve anlamını bilmediğiniz sözcüklerin anlamlarına sözlükten bakın ve daha sonra bu sözcükleri kullanarak kendi cümlelerinizi not defterinize yazın. Sözcükleri sadece anlamlarıyla not etmeyin. Kelimelerin kullanıldığı bağlamları öğrenmek için öncelikle örnek cümlelere bakıp daha sonra kendi cümlelerinizi oluşturmalsınız.

Sonraki aşamada cümleleri ve cümle yapılarını birlikte inceleyeceğiz. Yapılan metin analizleri neticesinde, burada size verilen cümle türlerinin akademik metinlerde sıklıkla kullanıldığı görülmüştür ve bu cümle türlerinin dil bilgisel açıdan ve bağlam yönünden anlaşılması ile akademik metin yazma sürecinde önemli kazanımlar elde edileceği düşünülmektedir.

2. CÜMLE TÜRLERİ

2. 1. Geniş Zaman, Fiil Cümlesi, Olumlu, 3. Tekil ve 3. Çoğul Kişi Cümle Örnekleri

- Sıtma her yıl 200.000'i aşkın insanı *öldürmektedir/öldürür*.
- Yüksek teknoloji ürünleri üretmek ülkelerin milli gelirine büyük katkı *sağlamaktadır/sağlar*.

- İnsanların önemli bir bölümü seyahat etmek için özel araçlarını tercih etmektedir/eder.
- Yeterli eğitimi olmayan insanlar çalıştıkları yerlerde birtakım zorluklar ile karşılaşmaktadır/karşılaşır.
- 2011 yılı rakamlarına göre, Türkiye’de yaklaşık 17 milyon insan kırsal alanlarda yaşamaktadır/yaşar).

2. 2. Geniş Zaman, Fiil Cümlesi, Olumsuz, 3. Tekil ve 3. Çoğul Kişi Cümle Örnekleri

- Koronavirüs salgınından etkilenmemek için sadece maske takmak yetmemektedir/yetmez.
- Enflasyonun yüksek olduğu ülkelerde yatırımcılar yatırım yapmamaktadır ve bu nedenle, istihdam oranları yükselmemektedir/yükselmez.
- Hayvanlar genellikle kendi doğal alanları dışındaki ortamlarda yaşamamaktadır/yaşamazlar.

2.3. Geniş Zaman, İsim Cümlesi, Olumlu, 3. Tekil ve 3. Çoğul Kişi Cümle Örnekleri

- Tasarruf yapmamak ve aşırı tüketim, günümüzün en önemli sorunlarından biridir.
- Rusya açık ara dünyadaki en büyük buğday ihracatçısıdır.
- Küresel ısınmadan dolayı yaşanan aşırı doğa olayları, canlı yaşamının devamına dönük önemli bir tehlikedir.

2.4. Geniş Zaman, İsim Cümlesi, Olumsuz, 3. Tekil ve 3. Çoğul Kişi Cümle Örnekleri

- Afrika’da yaşayan insanların büyük bir çoğunluğu, internet erişimine sahip değildir.
- Bir kurumun başarısı, sadece gelirine bağlı değildir.
- Koronavirüs pandemisi sonrasında ortaya çıkan ekonomik daralmanın önüne geçmek için merkez bankalarının üretim olmadan karşılıksız para basma politikaları, finansal sorunların çözümü konusunda yeterli değildir.

2.5. Var-Yok Cümle Örnekleri

- Dünya genelinde artan gerilimlerden dolayı uluslararası iş birliği çalışmalarına her zamankinden daha fazla ihtiyaç vardır/bulunmaktadır.
- Koronavirüs salgınının nasıl başladığını gösteren net bir bilgi henüz yoktur/bulunmamaktadır.

2.6. Geçmiş Zaman, Fiil Cümlesi, Olumlu, 3. Tekil ve 3. Çoğul Kişi Cümle Örnekleri

- Son yıllarda dünya genelinde enflasyon oranları önemli oranda artmıştır.
- Türkiye'nin iç bölgelerinde yağış miktarı önceki yıllara göre düşüş göstermiştir.
- İthal ürün fiyatları son dönemlerde katlanmıştır.

2.7. Geçmiş Zaman, Fiil Cümlesi, Olumsuz, 3. Tekil ve 3. Çoğul Kişi Cümle Örnekleri

- Ülkemizde canavar otu türleri ile ilgili birtakım çalışmalar yapılmış ancak, Nevşehir ilinde yöre halkı için önemli bir gelir kaynağı olan kabak ekilen tarlalarda sorun olan canavar otu türleri (*Phelipanche spp.*)'nin yaygınlık ve bulaşıklık düzeyinin saptanmasına yönelik çalışmalar konusunda detaylı bir çalışmaya rastlanmamıştır.
- Dini yıkan ve onun yerine ideolojik bir takım müesseseler koymaya çalışan milletlerin sonu da pek iç açıcı olmamıştır.
- Maske takmak toplumda yeterince benimsenememiştir, maske kullanımına ilişkin toplum uyumu olmamıştır.

2.8. Geçmiş Zaman, İsim Cümlesi, Olumlu, 3. Tekil ve 3. Çoğul Kişi Cümle Örnekleri

- Birleşmiş Milletler ailesi içinde davranış değişikliği alanında en tecrübeli birimler Kalkınma Amaçlı İletişim birimleriydiler ve bu sebeple Acil Durum birimleriyle birlikte BM'in öncelikli COVID-19 mücadelesinde ön saflarda görev aldılar ve halen de almaktalar.

- Anadolu sahasında yazılmış tarihî tıp metinlerimiz, dil özellikleri yanında sahip oldukları söz varlıklarıyla oldukça önemlidirler. Anadolu’da tıp bilimi ile ilgili eserler başlangıçta Arapça eserlerden yapılmış tercüme eserler niteliğindeydi.

2.9. Geçmiş Zaman, İsim Cümlesi, Olumsuz, 3. Tekil ve 3. Çoğul Kişi Cümle Örnekleri

- Tatar kültürü bu yıllarda ağır kayıplar yaşadı. Onlar sadece Sovyet hükümetinin yürüttüğü din ve din eğitimi mücadelesiyle ilgili değildi.
- Mustafa Kemal’in Ankara Üniversitesi Dil, Tarih ve Coğrafya Fakültesi’ni kurması, asla bir tesadüf değildi.

2.10. Gelecek Zaman, Fiil Cümlesi, Olumlu, 3. Tekil ve 3. Çoğul Kişi Cümle Örnekleri

- Birçok ekonomi uzmanına göre, 2022 yılı zor bir yıl olacaktır.
- Teknolojik gelişmeler beraberinde bazı istihdam sorunlarını da getirecektir.

2.11. Gelecek Zaman, Fiil Cümlesi, Olumsuz, 3. Tekil ve 3. Çoğul Kişi

- Robotların birçok alanda insanların yerine geçmesi söz konusudur ancak bu robotlar, eğitimcilerin yerini alamayacaktır.
- Bilgi eğer beyinde düzenli bir şekilde depolanmamışsa birey konuşurken bu bilgileri birbiri ile ilişkilendiremeyecek, birbiri ardına getiremeyecek netice itibarıyla ikna edici konuşmasını destekleyerek iknanın amacına uygun bir sonuca ulaşamayacaktır.

2.12. Gelecek Zaman, İsim Cümlesi, Olumlu, 3. Tekil ve 3. Çoğul Kişi Cümle Örnekleri

- Derleme Sözlüğüne, Elbistan ağzında kullanılan “enüm günüm” biçiminin de “üşenmeksizin, üşenmeden” anlamlarıyla eklenmesi yararlı olacaktır.
- Bunu tespit etmek, iki dile de hâkim olan dilcilerin karşılaştırmalı incelemeleriyle mümkün olacaktır.

2.13. Gelecek Zaman, İsim Cümlesi, Olumsuz, 3. Tekil ve 3. Çoğul Kişi Cümle Örnekleri

- Elimizde şu an bulunan verilerle kesin bir hükme varılması kanaatimizce doğru olmayacaktır.
- Bu örnekte yer alan soruya cevapta verilmesi muhtemel evet ya da hayır cevabı tek başına yeterli olmayacaktır.

2.14. Şimdiki Zaman, Fiil Cümlesi, Olumlu, 3. Tekil ve 3. Çoğul Kişi

- Robot teknolojisindeki gelişmeler bir yandan istihdam sorunu yaratırken bir yanda da farklı iş alanları ortaya çıkarmaktadır/çıkarıyor.
- Okyanuslardaki ciddi boyuttaki kirlilik sudaki yaşamı tehdit etmektedir/tehdit ediyor.

2.15. Şimdiki Zaman, Fiil Cümlesi, Olumsuz, 3. Tekil ve 3. Çoğul Kişi

- Türkiye Türklük Bilimi öncelikle bilimlik ölçüleri öne çıkarırken, ikinci yöntemin esas alınmasında pratik yararın dikkate alındığını söylemek mümkün. Burada hangi yöntemin daha uygun olduğuna dair bir tartışmaya girmek gerekli görülüyor/görülmemektedir.
- Paris Konferansında alınan kararlar, küresel ısınmayı önlemeye yetmemektedir/yetmiyor.

2.16. Şimdiki Zamanın Hikâyesi, Olumlu, 3. Tekil-Çoğul Kişi Cümle Örnekleri

- Yakın geçmişte insanlar, haberleşmek için telgrafı kullanıyorlardı /kullanmaktaydı/kullanmıştır ancak bugün birçok farklı seçeneğe sahiptirler.
- Bütün dünyada birçok hükümet fosil yakıtların kullanılmasını yasaklıyordu/yasaklamaktaydı/yasaklamıştır ancak dünyadaki enerji krizi bu yaklaşımın değişmesine yol açmıştır.

2.17.Şimdiki Zamanın Hikâyesi, Olumsuz, 3. Tekil ve 3. Çoğul Kişi Cümle Örnekleri

- Çarlık Rusyası azınlıkta kalan bütün Türk halkları gibi Azerbaycan'da da ilmin, medeniyetin gelişmesini engelliyor, milletin gözünün açılmasına fırsat vermiyordu/fırsat vermemekteydi.
- Bu bağlamda eski Çerçeve Metinde aksanın korunmasını göz ardı eden idealleştirilmiş modeller, sosyolinguistik özellikleri ve öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate almıyordu/dikkate almamaktaydı.

2.18. Gereklilik Kipi Cümle Örnekleri

- Hükümetlerin iklim krizine çözüm üretmek için sivil toplum kuruluşları ile işbirliği yapmaları ve önlemler almaları gerekmektedir.
- Her vatandaşın, ülkenin tasarruflarını artırmak için sorumluluk alması gerekmektedir.
- Deprem ve sel gibi doğal afetler dikkate alınarak şehirleşme planları yapılmalıdır.
- Toplum sağlığını korumak ve salgın hastalıkların önüne geçmek adına aşılar düzenli bir şekilde yapılmalı ve devlet bu süreci takip etmelidir.
- Şirketler, işçi haklarını ihlaletmemeli ve kendilerine ait sorumlulukların tamamını yerine getirmelidir.
- Fransız eğitim sisteminde, Türk öğrenciler için Türkçe dersi zorunlu ders olmadığından öğrenciler bu dersi almak zorunda değildir. (-mamalı ve zorunda değil farkı)
- Gelişmemiş ülkelerde işgücü ucuz olduğu için, insanlar genellikle uzun saatler çalışmaya mecburdurlar, aksi halde, temel ihtiyaçlarını dahi karşılama konusunda problemler ile karşı karşıya kalabilirler.

2.19.Yeterlilik Fiili- Yeterlilik Fonksiyonu Cümle Örnekleri

- PISA sonuçlarına bakıldığında, yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı ülkelerdeki çocuklar yüksek puanlar alabiliyorken; geleneksel yaklaşımı takip eden ülkelerden gelen öğrenciler çok daha düşük puanlar alabiliyor/alabilmektedir/almaktadır.
- Siber zorbalığın çocuklar üzerindeki olumsuz etkilerine karşı aileler ve eğitimciler birlikte mücadele edebilir.

2.20.Yeterlilik Fiili-İhtimal Fonksiyonu

- Çok fazla televizyon izlemek ya da uzun saatler bilgisayar ekranına bakmak özellikle çocukların gözlerine zarar verebilir ve kalıcı hasarlar ortaya çıkabilir.

2.21.Yeterlilik Fiili– Tahmin Fonksiyonu

- Sürdürülebilir enerji kaynaklarının kullanılması koşuluyla küresel ısınma yıllar içinde etkisini kaybedebilir.

2.22.Yeterlilik Fiili- Tavsiye Fonksiyonu

- Pandemi döneminde kapanan işyerlerinin tekrar açılabilmesi için vergi kolaylıkları sağlanabilir ve kredi desteği artırılabilir.

2.23. Edilgen Yapılı Cümle Örnekleri

- Modern dünyada eğitim, ekonomik, sosyal ve kültürel gelişmenin önemli bir aracı olarak kabul edilmektedir.
- Reklamcılık sektörü son yıllarda çocukları hedef kitle olarak seçmiştir ve çocuklar okul bahçelerinde dahi reklamlara maruz bırakılmaktadır.
- Robin Brooks, Daron Acemoğlu gibi dünyanın önde gelen ekonomistleri tarafından, pandemiden sonra dünya genelinde ekonomik büyüme beklenmemektedir.

2.24. Edilgen Yapısının Yeterlilik Fiili ile Kullanımı-Cümle Örnekleri

- Yasadışı göç ve terörizm gibi küresel problemler yalnızca ortak mücadele ve uluslararası kuruluşların birlikte hareket etmesiyle hafifletilebilir.
- Türkiye’de işsizlik kronik bir sorundur ve eğer eğitim kalitesi yükselmezse ve özel sektör girişimleri desteklenmezse bu sorunun üstesinden gelinemez.

2.25. Edilgen Yapısının Gereklilik Kipi ile Kullanımı-Cümle Örnekler

- Vatandaşların eğitim, sağlık, barınma gibi temel hakları devlet tarafından güvence altına alınmalıdır.
- Çocuklar arasında rekabet teşvik edilmemeli, aksine işbirlikçi çalışmaları için yönlendirme yapılmalıdır.

3. AKADEMİK METİN YAZMADA KULLANILAN YAYGIN FİİL VE İFADELER LİSTESİ

3.1. bir şeye yardımcı olmak (help sb/ sth (to) do sth)

- Elektrikle çalışan motorların üretilmesi, çevre kirliliğinin önlenmesine yardımcı olacaktır.
- İnsanları daha fazla tasarruf yapması ve harcama alışkanlıklarını değiştirmesi, doğal kaynakların sürdürülebilir olmasına yardımcı olmaktadır.

3.2. bir şeye sebep olmak / neden olmak / yol açmak (cause sb/sth to do sth)

- Günümüzde ülkeler arasındaki ekonomik ilişkiler çok gelişmiştir. Bu durum, ülkelerin birbirine daha fazla bağımlı olmasına sebep olmaktadır.
- Sessiz ve karanlık yerlerde uzun süre yalnız kalmak, kişilerin halüsinasyon görmelerine yol açabilmektedir.
- Küresel ısınma, kutuplarda yaşayan hayvanların beslenme alanlarının daralmasına neden olmuştur.

3.3. bir şeye teşvik etme / bir şeye yönlendirmek (encourage sb to do sth)

- Eğitimde başarının artması için bilgiyi doğrudan vermek yerine, öğrenci, bilgiyi bulmaya yönlendirilmelidir.
- Paris Konferansı'nda alınan kararlar, ülkeleri yenilenebilir enerji kaynaklarını kullanmaya teşvik etmektedir.

3.4. bir şeyi sağlamak (provide sb / sth with sth)

- Özel araçlarla trafiğe çıkmak yerine toplu taşıma araçlarının tercih edilmesi, trafiğin azalmasını sağlamaktadır.
- Web-tabanlı öğretim hizmeti sunan eğitim kurumlarının birçoğu, öğrencilerinin etkileşimli materyallere kolaylıkla ulaşmasını sağlamaktadır.

3.5. bir şeye izin vermek (allow sb/sth to do sth)

- Çok fazla bürokratik işlerin olması, insanların yenilikçi çalışmalar yapmasına izin vermemektedir.
- Araştırmaya katılan sigara içmeyen kadınların %35,7' si evlerinde sigara içilmesine asla izin vermemekte, %52,4'ü yalnız belli bir odada sigara içilmesine izin vermekte, %11,9'u evinde sigara içilmesine izin vermektedir.

3.6. bir şeye zorlamak / mecbur bırakmak (force sb/sth to do sth)

- Son yıllarda yaşanan teknolojik gelişmeler, birçok sektörü kendini yenilemeye zorlamıştır. Bu sektörlerden biri de bankacılık olmuştur.
- Dünyanın birçok bölgesinde yaşanan savaşlar, ekonomik problemler ve iklim bozulmaları, insanları göç etmeye mecbur bırakmıştır.

3.7. bir şeye katkıda bulunmak / katkı sağlamak (contribute to sth)

- Uzaktan eğitim programları, eğitim faaliyetlerinin çeşitlenmesine katkıda bulunmuştur.
- İnsansız hava araçlarının üretilmesi, ülkelerin güvenliğine katkı sağlamıştır.

3.8. bir şeye meyilli olmak (tend to do sth)

- Yapılan araştırmalara göre, gece-gündüz süreleri ve hava şartlarının insan psikolojisi üzerinde büyük bir etkisi vardır. Bu nedenle, İskandinav ülkelerinde yaşayan insanlar depresyona meyllidir.
- Sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerde yetişen çocuklar, suç işlemeye daha fazla meyillidir.

3.9. bir şeyde zorluk çekmek (have difficulty (in) doing sth)

- Günümüzde teknoloji, büyük bir hızla gelişmekte ve birçok kurum bu gelişmelere ayak uydurmakta zorluk çekmektedir.

- Kırsal alanlardan ekonomik sebeplerle büyük şehirlere göç eden insanlar, uzun bir süre şehir yaşamına alışmakta zorluk çekmektedir.

3.10. önlem almak (take measures)

- Dünyada hızla büyüyen mülteci sorununun çözülmesi için Birleşmiş Milletler tarafından bazı önlemler alınmıştır. Bu önlemler uygulanmazsa, büyük bir insanlık trajedisinin yaşanması kuvvetle muhtemeldir.
- Deniz ve okyanuslardaki kirlilik sorunu giderek bir kriz haline gelmektedir ve bu nedenle herkes üzerine düşeni yapıp önlemler almalıdır.

3.11 bir şeye engel olmak (prevent sb/sth from doing sth)

- Baskıcı yönetimler, insanların özgürce düşüncelerini açıklamalarına engel olmaktadır.
- Ülkeler arasındaki diplomatik faaliyetlerin artması, olası savaşların yaşanmasına engel olmaktadır.

3.12. bir şeyi ... göstermek (show sth)

- Bulgular, 2001 yılı öncesinde tespit edilen mali disiplin dönemlerinde daraltıcı, 2001 yılı sonrası tespit edilen mali disiplin dönemlerinde ise genişletici yönde etkilerin olduğunu göstermektedir.
- Şah Tahmasb döneminde topçubaşlarının yalnızca topçu sınıfını değil bütün orduyu komuta etmeleri, Şah'ın bu yeni sınıfa ve onun başındaki kişilere güvenini göstermekteydi.

3.13. bir şeyin, ...bir şeyi üzerinde önemli etkisi olmak (have an important effect on sth)

- Küresel ısınmanın, insanlığın geleceği üzerinde önemli bir etkisi vardır.
- Ebeveynlerin eğitim düzeyinin, çocukların gelişimi üzerinde önemli bir etkisi vardır.

3.14. bir şeyin bir şey üzerinde kötü/olumsuz/negatif etkisi olmak (have an adverse effect on sth)

- Aile içinde yaşanan çatışmaların çocuklar üzerinde kötü etkileri vardır.
- Çalışma saatlerinin uzun olmasının performans üzerinde olumsuz etkisi vardır.

3.15. bir şeyi olumlu / pozitif (yönde) etkilemek (positively affect on sth)

- Pandemide evden çalışma sistemine geçilmesi, birçok şirketi olumlu yönde etkilemiştir. Çünkü yol, yemek ve bina giderleri gibi masraflar gider kalemi olmaktan çıkmıştır.
- Hükümetin aldığı yeni karara göre, araç kredilerindeki limit artırılmış ve insanların daha fazla kredi çekmesine izin verilmiştir. Bu karar, galericileri pozitif yönde etkilemiştir.

3.16. bir şeyi olumsuz / kötü / negatif (yönde) etkilemek (adversely affect on sth)

- Pandemi sonrasında ortaya çıkan çip krizi, araç üretimini olumsuz yönde etkilemiştir. Bu durum, araç fiyatlarında hızlı yükselişlere yol açmıştır.
- Köyden kente göç, bazı sektörlerin gelişmesine katkı sağlamıştır ancak hayvancılık ve tarım sektörlerini olumsuz yönde etkilemiştir. Bu sektörlerde 20 yıl öncesine göre yüzde 35 oranında üretim düşüşü görülmüştür.

3.17. bir şey için birçok / bazı / birtakım / çok sayıda / az sayıda / pek çok fayda sağlamak (provide a lot of- some- numerous- various benefits for sb/sth)

- Teknolojiye hâkim olmak ve yabancı dil bilmek, çalışanlara iş hayatında birçok avantaj sağlar.
- Bireysel emeklilik sistemi, tasarruf yapmak isteyen insanlara birçok fayda sağlamaktadır. Bu sayede insanlar daha fazla birikim yapabilir ve harcama alışkanlıklarını gözden geçirebilir.

Not: Burada verilen ifadeler öznel yargı bildiren ifadeler olduğu için bilimsel metinlerde kullanılmasına dikkat edilmelidir. Öznel yargı bildiren ifadeler kullanılacaksa mutlaka bunu destekleyen verilerin paylaşılması gerekmektedir.

3.18. bir şeye büyük /ciddi-önemli zarar vermek (do a lot of / a great amount of harm to sb /sth)

- Birçok uzman (Kaynar, P., 2009; Ergin, I. ve Karababa, A., 2011), genetiği değiştirilmiş gıdaların insan sağlığına ciddi zarar verdiğini düşünmektedir.
- Kömür madenleri ve hidroelektrik santraller ne yazık ki çevreye önemli zararlar vermektedir.
- *Not: Bilimsel metinlerde “birçok uzman, bazı araştırmacılar, bu konuda çalışma yapan bilim insanları gibi ifadeler kullanıldığında mutlaka bu kişilerin kim olduğu atıf yapılarak belirtilmelidir.*

3.19. bir şey / biri için önemli olmak (it is important for sb/ sth to do sth)

- Gençlerin daha geniş bir dünya görüşüne sahip olmaları için yurtdışında bir süre eğitim almaları veya orada yaşamaları önemlidir.
- Çocuk gelişiminde ailenin rolü ve çevresel faktörler önemlidir.

3.20. -mAsI için gerekli olmak (it is necessary for sb/sth to do sth)

- Kadına şiddet sorununun çözülmesi için çok caydırıcı cezaların uygulanması gereklidir.
- İnsanların alım gücünün yükselmesi için katma değeri yüksek ürünlerin üretilmesi gereklidir.

3.21. -mAsI muhtemel (dir) (be likely to do sth)

- Nüfus artış hızına bakıldığında, dünya nüfusunun 2050 yılında 10 milyarı geçmesi muhtemeldir. Ancak dünya kaynaklarının bu kadar çok insana yetip yetmeyeceği konusunda tereddütler vardır.

- İnsanlar salgın önlemlerine uymazsa, vaka sayılarının çok yüksek rakamlara ulaşması muhtemeldir.

3.22. bir şeyin sebeplerinden biri -DİR (one of the reasons why ... is that)

- Bilgi kirliliğinin en önemli sebeplerinden biri, sosyal medya uygulamalarıdır.
- Gelişmemiş ülkelerde rüşvetin yayılmasının en temel sebeplerinden biri memurların düşük maaş almalarıdır.

3.23. -mAsI doğru fikir(dir) / düşünce(dir) (it is a right idea for sb to do sth)

- Çevrimiçi eğitimde kullanmak amacıyla etkileşimli kitapların hazırlanması doğru bir düşüncedir. Bu uygulama eğitimin kalitesini artıracaktır.
- Bazı sağlık örgütlerine göre, açık alanlarda maske kuralının kalkması iyi bir fikir değildir. Bu örgütler, alınan karar için erken olduğunu belirtiyorlar.

3.24. -mAk/-mAsI zaman / emek /çaba /gayret ister (it takes a time and effort to do sth)

- Birçok insan edebiyata meraklıdır ve şiir, roman gibi edebi metinler yazmak ister. Ancak bu tip metinleri yazmak yetenek, zaman ve emek ister.
- Sağlıklı ve fit bir vücuda sahip olmak zaman ve emek ister.

3.25. bir şeye/ bir şey için dikkat etmek /bir şey için dikkatli olmak (pay attention to)

- İlköğretim sürecinde öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine dikkat edilmelidir ve bunlara göre bir yönlendirme yapılmalıdır.
- Günümüzde hemen her sektörün olmazsa olmazı internet ve bilgisayarlardır. Ancak hem kişisel bilgilerin hem de şirket bilgilerinin çalınmaması içindikkat edilmelidir.
- Devletler, tarım politikalarını belirlerken dikkatli olmalıdır. Toplumun hangi ürüne ne kadar ihtiyacı olduğunu belirleyip ona göre bir planlama yapılmalıdır. Aksi halde ürün fiyatlarında istikrar sağlanamaz.

3.26. bir şeyin ... temel/önemli/öne çıkan amaçlarından/hedeflerinden biri (one of the main purposes of sth is to)

- Kapitalist sistemin en temel amaçlarından biri insanların daha fazla tüketmeleridir. Bu sayede, daha fazla üretip daha fazla para kazanmak hedeflenmektedir.
- Belediyelerin en önemli amaçlarından biri altyapı hizmetlerini yapmaktır.

3.27. bir şeyin önemli faktörlerindendir/unsurlarındandır-unsurları arasındadır (is among to most important factors)

- Sosyal medya uygulamaları haberleşmenin en temel unsurlarındandır.
- Sanayi üretimiyle beraber ihracatın artması, ekonomik kalkınmanın en önemli faktörlerindendir.

3.28. bir şeyin eksikliğinin olması (lack of sth)

- Eleştirel bakış açısının eksikliği, bir ülkenin ilerlemesinin önündeki en büyük engellerden biridir.
- Ulaşım ve konaklama imkânlarının yetersiz olması, turizmin gelişmesine engel olmaktadır.

3.29. bir şeyde önemli rol oynamak (play an important role on sth)

- Küçük yaşlarda çocuklara kitap okumak, okuma sevgisi kazanmada önemli rol oynamaktadır.
- Depremler sonrası en az can kaybının yaşanmasında, kişilerin evde yaşam üçgeni oluşturmaları önemli rol oynamaktadır.

3.30. bir şey için ciddi/önemli sorun/problem/tehdit oluşturmak (pose (important) threats-problems for)

- Küresel iklim krizi, özellikle okyanuslara kıyısı olan ülkeler için önemli bir tehdit teşkil etmektedir.

- Yabancı dil öğretiminde öğrencilerin sıklıkla ana dili aktarımı ve aşırı genelleme yapmaları, dil öğretimi için önemli bir sorun teşkil etmektedir.

3.31. bir şey hakkında tartışmak (argue about sth.)

- Artan küresel enerji krizleri ile birlikte uzmanlar yeni tasarruf yöntemleri hakkında tartışmaya başlamıştır.
- Aşırı şehirleşme ile birlikte çevresel tahribatı önlemede, koruma alanlarının yeterli olup olmadığı hakkında tartışmalar başlamıştır.

3.32. bir şeye inanmak (to believe in sth.)

- Türkiye'nin göç sorunu her geçen gün büyümektedir ve alandaki bazı uzmanlar (Eker, K., 2008; Paksoy, H. M., Yıldırımçı, E., Sarıçoban, K. ve Özkan, Ö., 2016), eğer önlem alınmazsa yakın gelecekte Türkiye'nin demografik yapısının değişeceğine inanmaktadır.
- Yapılan çalışmalar sonucunda görülüyor ki; öğrencilerin % 98'i geri bildirimin önemli olduğuna inanmaktadır.

3.33. bir şeyi önemsemek (to care about sth.)

- Dünya Savaşı iddialarını önemsemek gerekmektedir çünkü ülkeler arasındaki problemlere her geçen gün yenileri eklenmektedir.
- Kişinin kendi duygularının yanı sıra diğer insanların da duygularını önemsemesi, empati eğitiminin önemli amaçlarından biridir.

3.34. bir şeyden şikâyetçi (olmak) (to complain about sth.)

- Afrika ülkelerinde yaşayan sorunları ile ilgili yapılan bir çalışmaya göre, insanlar en fazla yetersiz beslenmeden, elektrik ve suyun olmamasından ve sağlık hizmetlerinin yetersizliğinden şikâyetçidir.
- Fransız İhtilaline giden süreçte, işçiler uzun çalışma saatlerinden, sağlıksız çalışma ortamlarından ve düşük ücretlerden şikâyetçi olmuşlardır.

3.35. bir şeye odaklanmak (focus on sth.)

- Gençler başka hayatların hayalini kurmak yerine, kendi çalışmalarına ve gelecek planlarına odaklanmalıdır. Okullarda bu bilinci sağlamak için çokça çalışma yapılmalıdır.
- Psikoterapi seanslarında, bireyin sorunlarını merkeze almak yerine çözüm odaklanmak hedeflenir.

3.36. bir şeylerden oluşmak (consist of sth.)

- Divan-ü Lügat-it Türk 319 sayfadan oluşmaktadır ve Millet Kütüphanesi'nde bulunmaktadır.
- Çalışma kapsamındaki katılımcıların %57,9'u erkek öğrencilerden, %42,1'i kız öğrencilerden oluşmaktadır.

3.37. bir şeye bağlı olmak (depend on sth.)

- Yabancı dil öğrenirken yapılan yanlışların çoğu, olumsuz ana dili aktarımına bağlıdır.
- İş yerlerinde yapılan bir çalışmaya göre, pek çok sağlık sorunu iş yerinde görülen mobbinge ve psikolojik yıldırmaya bağlıdır.

3.38. bir şeye katılmak / bir şeyi desteklemek (agree with sth.)

- Son yapılan anketlere göre, yapay zekânın hayatımızı daha güvenli hale getireceği düşüncesine katılımcıların yüzde 76'sı katılmamaktadır.
- Birçok ekonomist (Acemoğlu, D. ve Robinson, J., 2012; Gali, J., 2018; Eichner, A. S., 2023) Keynesyen Ekonomi anlayışına katılmakta ve bu görüşü desteklemektedir.

3.39. birini suçlamak (blame someone)

- Koronavirüs salgının başlamasından dolayı Amerika başta olmak üzere birçok Batılı ülke, Çin'i suçlamaktadır.

- İsmail Gaspıralı, Türk-Rus savaşı sonrasındaki siyasî yenilgi nedeniyle bağımsızlığın elden gittiğini ifade ederek buna sebep olan devlet yöneticilerini, Han ve Saray çevresini suçlamıştır.

3.40. bir şeyi engellemek (prevent sth.)

- Özellikle 1950’li yıllardan sonra yapılan aşı çalışmaları ve aşılama oranının artması, birçok salgın hastalığın ortaya çıkmasını engellemiştir.
- Birçok araştırmacı, karşılaştığı problemleri kendine göre çözme yolları arayıp bulmuşsa da belli bir standardın olmaması, varılan sonuçların doğru bir şekilde yorumlanmasını engellemiştir.

3.41. bir şeye karşı uyarma(k) (warn against sth.)

- Ailelerin ve eğitimcilerin gençleri uyuşturucu, şiddet ve kötü arkadaş çevresine karşı uyarması gereklidir.
- Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) insanları paniğe ve mantıksız davranışlara yol açan sosyal medya söylentilerine karşı uyarmaktadır.

3.42. birini (bir şeye/ bir şey için) ikna etmek (persuade someone)

- Bir insanı sadece mantık kullanarak çalışmaya ikna etmek çok zordur. İkna etmenin, mantığa dayanan bir tarafı olduğu kadar, bir psikolojisi de vardır.
- Reklamcılar, ürünlerin satılması için tüketicileri ikna etmek zorundadır ve bu düşünceyle reklam çalışmalarını yaparlar.

3.43. -mAİI gerekme (it has to be)

- Yalnızca öğretmenin değil, aynı zamanda öğrencilerin de eğitim programı hakkında bilgi sahibi olması gerekmektedir.
- Her alanda daha ileri gidebilmek için öncelikle gerekli eğitim kurumlarının ve eğitim programlarının oluşturulması gerekir.

3.44. motive etmek (to motivate someone)

- Motivasyon faktörleri değerlendirildiğinde, iş yaşamında sorumluluk verilmesi, kadın çalışanları erkek çalışanlara göre daha fazla motive etmektedir.
- Teknoloji, öğrenmeyi kişiye özel ve kişisel bir tecrübe haline getirerek, bireyi en üst düzeyde motive etmektedir.

3.45. bir şeyle karşı karşıya kalmak (to face sth.)

- Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler, üniversite sürecinde bazı zorluklar ile karşı karşıya kalabilir.
- 1929 Büyük Buhran sonrasında hemen hemen bütün ülkeler, büyük parasal krizler ile karşı karşıya kalmıştır.

3.46. mAsI için bir şeye cesaretlendirmek (to encourage someone to do sth.)

- Yetenekli ancak özgüveni düşük olan bireylerin, üretime katılması içine eğitimciler onları cesaretlendirmelidir.
- Trablusgarp Savaşı, Balkanlarda yaşayan milletlerin bağımsızlıklarını kazanmaları için bu milletleri cesaretlendirmiştir.

3.47. birini bir şeye zorlamak (to force someone to do sth.)

- Bazı ebeveynler, kendi dünya görüşü ve deneyimlerine göre, gençleri meslek seçimine zorlamaktadır. Bu durum, kimi zaman gençlerin iş yaşamında mutsuz ve başarısız olmalarına yol açabilmektedir. Bu nedenle, ailelerin ve gençlerin istişare ederek bir gelecek planı yapması uzmanlarca tavsiye edilen yoldur.
- Ekonomik ve kültürel düzeyi düşük ülkelerde illegal örgütler, yoksul insanları geçimlerini sağlamak için suç işlemeye zorlamaktadır.

3.48. bir şeyde başarısız/başarılı olmak (to fail / to be successful at sth.)

- Uzaya seyahat etmek için yapılan test uçuşlarında başarısız olunmuş ve proje ertelenmiştir.
- PISA sonuçları incelendiğinde, Türk eğitim sisteminde son yıllarda uygulanan yapılandırmacı yaklaşım başarılı olmuştur.

3.49. planlama yapmak / plan yapmak (make a plan)

- Temiz şehir ve sıfır atık projesinin gerçekleşmesi için 50 yıllık planlamalar yapılmıştır.
- Küresel ısınmanın yol açacağı tehditlere karşı özellikle Avrupa ülkelerinde uzun vadeli planlar yapılmıştır ancak küresel ısınmanın hızı, beklenenden hızlı ilerlediği için bu planların işlevsiz hale gelmesi oldukça güçlü bir ihtimaldir.

4. AKADEMİK YAZILARDA KULLANILABİLECEK KALIP İFADELER

4.1. Konuya Giriş Yapmak İçin

- Her geçen gün _____ tercih edilmektedir / görülmektedir / yaşanmaktadır / artmaktadır / azalmaktadır.
- Günümüzde _____ eğilimindedir.
- Yaklaşık son 10 yıldan bu yana _____ artmaktadır/azalmaktadır. Bu durum _____ yansıtmaktadır.
- Son araştırmalar, _____ göstermektedir.
- Son yıllarda _____ alanında _____, _____ ve _____ gibi önemli gelişmeler görülmektedir. Bu gelişmelerden biri _____ ile yaşanmıştır.
- Birçok insan _____ inanırken/düşünürken/savunurken çok azı _____ inanmaktadır/ düşünmektedir/savunmaktadır.

4.2. Fikrinizi Belirtmek İçin

- Görüldüğü kadarıyla _____ / Görüldüğü gibi _____ / Anlaşılacağı üzere _____.
- Buradan hareketle, _____ söylemek mümkündür.
- Bu görüşlere ek olarak, _____ ifade edilebilir.
- _____ '(n)In dezavantajlarından biri _____ Dir. Fakat diğer taraftan _____, _____ ve _____ avantajları göz ardı edilmemelidir.
- _____ için sıklıkla gösterilen gerekçelerden biri şudur: _____
- Bu konuyu savunanların öne sürdükleri iddia şudur: _____
- Buna itiraz edenler genellikle şu görüşü savunurlar: _____

- Bir diğ er itiraz ise _____ D ır.
- Ancak unutulmamalıdır ki _____
- Bu bakış açısına göre _____
- Buna göre _____

4.3. Konuyu Değ ştirmek İçin

- Fakat diğ er taraftan, _____ gerçeği göz önünde bulundurulmalıdır.
- Bu konunun sebeplerine gelince _____, _____ ve _____ D n söz etmek mümkündür.
- Bu konuyla ilgili bir diğ er önemli sorun/nokta/husus ise _____ D r.
 - a. Sebepleri Belirtmek İçin
- _____'A yol açan faktörlerden biri _____.
- Bunun nedenleri ile ilgili olarak _____ ve _____ de s ylenabilir.
- Bunu ortaya çıkaran etkenlerden biri _____.
- Bu konudaki sorunlar genellikle _____, _____ ve _____ D n kaynaklanır.
- Bu problem şu nedenlerden dolayı daha kötüleşmiştir: _____.
- Sebepleri  zerine inceleme yapıldığında şu sonuçlara ulaşılmıştır: _____.

4.5. Adımlar ve  nlemler Sunmak İçin

- Bu duruma en uygun çözüm ile ilgili olarak şu öneri sunulabilir: _____.
- Atılması gereken ilk adım _____.
- Sorunu hafifletmek için _____, _____ ve _____ yapılmalıdır.

- Buna ek olarak, _____ ve _____ yapılabilir.
- Toplumun, bireylerin veya hükümetlerin bu sorunlarla başa çıkabilmesi için _____.
- Bu öneriler uygulanırsa durum çok daha iyi olacaktır.
- Bu durum, belirtilen adımlar ile iyileştirilebilir: _____.
- Şu tedbirlerin fayda sağlayacağına inanılmaktadır: _____
- Eğer insanlar ve devletler _____ ve _____ yaparsa bu büyük çözüm adına kayda değer ilerleme sağlanacağı düşünülmektedir.
- Alınan _____, _____ ve _____ önlemler işe yaramamış; durumu daha da kötüleştirmiştir.

4.6. Aktarma ve Alıntı Yapmak İçin

- Araştırmacılara göre (yazar, yıl; yazar, yıl) , _____
- Bu konuda çalışma yapan uzmanların görüşleri incelendiğinde _____ (yazar, yıl; yazar, yıl).
- Koronavirüs aşısını bulan Prof. Dr. Uğur Şahin “Yaz aylarından itibaren normal hayatlarımıza döneceğiz” demiştir. (Şahin, yıl)
- Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ, yıl), pandeminin geleceği hakkında şöyle düşünüyor: “ _____ ”.

4.7. Sonuç İfade Etmek İçin

- Sonuç olarak, öyle görünüyor ki _____.
- Buradan çıkarılması gereken temel sonuçlardan biri _____.
- Bu konudaki her şey düşünüldüğünde, _____ ve _____ sonuçlarına ulaşmak mümkündür.

- Bu önerilerin uygulanması halinde_____gerçekleşebilir.
- Toplum/Devlet/İnsanlar bu konuda daha dikkatli olmazsa gelecekte daha kötü sonuçlarla karşılaşmak kaçınılmaz olacaktır.



5. AKADEMİK METİNLERDE ORGANİZASYON VE BÜTÜNLÜK

5.1. Sıralama

<i>İlişki Türü</i>	<i>Cümle içi bağlayıcıları</i>	<i>Cümle başı bağlayıcıları</i>
Sıralama	<i>-DİğIndA</i>	<i>Ondan sonra</i>
	<i>-DİğI zaman</i>	<i>Daha sonra</i>
	<i>-IncA</i>	<i>Ondan önce</i>
	<i>-Ar -mAz</i>	<i>Daha önce</i>
	<i>-ken</i>	<i>İlk olarak, İkinci olarak, Son olarak</i>
	<i>-DAn beri</i>	
	<i>-DAn sonra</i>	
	<i>-DAn önce</i>	
	<i>-mAsI üzerine</i>	
	<i>-A kadar</i>	
	<i>-DAn -A</i>	

5.1.a. Cümle İçi Bağlayıcılarına Örnekler:

- İstanbul'da raylı sistem hatları genişlediğinde trafik sorunun azalacağı bilinen bir gerçektir.
- Öğrenci, kendi öğrenme sürecinin farkına vardığında ve eksik olan yönlerini gördüğünde, çalışma esnasında nelere odaklanacağına karar vermesi kolaylaşacaktır.

- İbn-i Batuta'nın Seyahatnamesine bakıldığı *zaman* buralarda en küçük kasaba ve şehirde bile medreselerin bulunduğu görülecektir.
- Bazı araştırmacılar tarihi olayları bugünün bakış açısı ile yorumlayınca yanlış değerlendirmeler yapabiliyorlar ve bu durum anakronizm olarak isimlendirilir.
- Demokrasisi ve devlet kurumları gelişmeyen ülkelerde her gelen iktidar göreve başlar başlamaz birçok şeyi değiştirmeye çalışır.
- Türk motif sanatında sanatçı bir yandan yaptığı sanat eserini süslerken diğer yandan motiflere yüklediği sembollerle bir anlam derinliği sağlamaya çalışır.
- Aralık 2019'dan beri görülen COVID 19 salgını tüm dünyayı etkilemiştir.
- Marmara Depreminden üç buçuk yıl sonra öğrenci ergenlerde travma sonrası stres bozukluğu (TSSB), depresyon ve anksiyete belirtilerinin taranması amaçlanmıştır.
- Ukrayna ve Rusya arasındaki savaştan önce petrol fiyatları artmaya başlamıştı ancak bu durum, savaş ile birlikte artış hızı katlanmıştır.
- Türkiye uzun zamandır borçlarla ilgili sorunları olan bir ülkedir. Osmanlı İmparatorluğu'nun ilk borçlandığı 1854 yılından günümüze kadar bu sorun devam etmektedir.
- Geçmişten bugüne her dönemde salgın hastalıklarla mücadeleler olmuştur.
- Sovyetler Birliği'nin devrilmesi üzerine Orta Asya'da birçok Türk devleti bağımsızlığını ilan etmiştir.

5.1.b. Cümle Başı Bağlayıcılarına Örnekler:

- Fransız Elçilik binası 1535 yılında yapılmıştır. 1831 yangınında yanınca da 1838'de yeniden yaptırılmıştır. *Ondan sonra* da birkaç kez onarım görmüştür ve bugünkü halini almıştır.
- Genellikle burjuva ihtilali olarak sunulan Fransız İhtilali ilk toplumsal devrim değildir. Ondan önce 1640 İngiliz ve 1776 Amerikan Devrimleri olmuştur.

- İlk aşamada elektrikle çalışan araçların üretilmesi sadece bir hayaldi ancak *daha sonra* yapılan çalışmalar ile bu tip araçları üretmenin mümkün olabileceği ortaya çıktı.
- Türkiye elektrikli araç üretmek için TOGG ismindeki şirketi kurdu ve şu ana kadar çok büyük bir mesafe kat edildi. *Daha önce* buna benzer girişimler olduysa da hiçbiri bunun kadar yol alamadı.
- Bu çalışmada *ilk olarak* uzaktan eğitim hakkında genel bir bilgilendirme yapılacak. *İkinci olarak* uzaktan eğitimde kullanılan materyallerin sahip olması gereken niteliklerden söz edilecek ve *son olarak* hâlihazırda kullanılan materyallerin bu niteliklere uygunluğu tartışılacaktır.

5.2. Sebep-Sonuç

İlişki Türü	Cümle içi bağlayıcıları	Cümle başı bağlayıcıları
Sebep-Sonuç	-DiğIndAn / -AcAğIndAn	Çünkü - Zira
	- DiğIndAn dolayı / - AcAğIndAn dolayı	Bu yüzden / Bu nedenle / Bu sebeple / Bundan dolayı
	-Diğİ için / -AcAğİ için	Böylelikle / Böylece
	-Inca	Nitekim
	... sebebiyle / nedeniyle... / dolayısıyla	Bunun sonucu olarak / Bunun sonucunda
	-mAsl üzerine	Dolayısıyla

5.2.a. Cümle İçi Bağlayıcılarına Örnekler

- Türkiye'nin doğu illerinde istihdam olanakları kısıtlı *olduğundan* / *olduğu için* / *olduğundan dolayı* Batıya göç sürekli olarak devam etmektedir.
- Yaz aylarında havalar *ısınacağından* / *ısınacağı için* / *ısınacağından dolayı* barajlardaki su miktarının tehlikeli düzeylere düşmesinden endişe ediliyor.

- OPEC+ ülkeleri günlük petrol üretim düzeyini azaltacağını duyurunca küresel petrol fiyatları ciddi bir oranda yükseldi.
- Salgın hastalıklar *sebebiyle / nedeniyle / dolayısıyla* turizm sektöründe yaşanan kayıpların telafi edilmesi için bir turizm paketinin hazırlanması gereklidir.
- Birinci Dünya Savaşından sonra ülkelerin nükleer silaha sahip olmaları *üzerine* sıcak savaşlar yerini soğuk savaşlara ve ajanlık faaliyetlerine bırakmıştır.

5.2.b. Cümle Başı Bağlayıcılarına Örnekler

- İletişim insan etkileşiminin en değerli ögesini oluşturur. *Çünkü* iletişim iki kişinin duygu, düşünce ve bilgilerini paylaşarak birbirini anlaması ile ilgili bir süreçtir.
- Araştırmalarda sadece anket veya görüşme ile veri elde etmek çoğu zaman geçerli ve güvenilir sonuçlar vermez. *Zira* farklı veri elde etme yöntemleri ile uygulama yapmak tavsiye edilen bir yaklaşımdır.
- Çalışanların, işe girme, çalışma ve iş ilişkisinin sona ermesi aşamalarında, haksızlığa uğramaması ve haklarının güvence altına alınması, sosyal devlet açısından da önem taşımaktadır. *Bu nedenle/ Bu sebeple/ Bu yüzden* uluslararası kuruluşlar tarafından kabul edilen çok sayıda sözleşme ile çalışan hakları evrensel bir nitelik kazanmış ve sınırları belirlenmiştir.
- Özellikle 20. yüzyılın son on yıllık diliminde, iletişimin dijitalleşmesi ve mobil iletişim teknolojileriyle bireylerin hareketliliği artmış, *böylelikle / böylece* kültürler arasındaki iletişimin ve/veya etkileşimin yoğunlaşması sonucu ortaya çıkmıştır.
- Çocukların gerçek yaşama açılan en yakın mekânları okul bahçeleridir. *Nitekim* Montessori okul bahçelerinin standart programların ötesinde çok daha farklı amaçlarla kullanılabileceğini belirtmiş ve okul bahçelerinin sabrı ve sorumluluk duygusunu arttırdığını, ahlaki eğitimi ve doğayı anlama ve ona ilgi duymayı geliştirdiğini ifade etmiştir.
- Değişen ve gelişen hayat şartları, insanın inandığı, yaşatmaya çalıştığı insani ve ahlaki değerlerde kaymalara, yozlaşmalara neden olmaktadır. *Bunun sonucu olarak*

/Bunun sonucunda özellikle son yıllarda gençler arasında şiddet eğilimi, ebeveynlere ve öğretmenlere karşı asi olma, sorumsuzluk, sahtekârlık, toplumsal kuralları ihlal etme, madde bağımlılığı, intihar gibi kendine ve başkalarına zarar verici davranışlarda artışlar gözlenmektedir.

- Ekonomik koşulları daha iyi olan aileler genellikle çocuklarını özel okullara gönderiyorlar. *Dolayısıyla* eğitimde fırsat eşitliği sorunu ortaya çıkıyor.

5.3. Amaç

<i>İlişki Türü</i>	<i>Cümle içi bağlayıcıları</i>	<i>Cümle başı bağlayıcıları</i>
Amaç	<i>-mAsı için</i>	
	<i>-mAk için / -mAk amacıyla / -mAk için / -mAk gayesiyle / -mAk niyetiyle</i>	
	<i>- sIn diye</i>	
	<i>-mAk üzere</i>	

5.3.a. Cümle İçi Bağlayıcılarına Örnekler

- Kız çocuklarının okullaşması için ülke genelinde birçok proje hazırlandı ve bu projelerden istenen sonuçlara ulaşıldı. Zira son araştırmalara göre Türkiye’de kız çocuklarının okullaşma oranı %90’ların üzerine çıkmıştır.
- Sağlık Programı her ne kadar Türkiye’nin sağlık sorunlarını *çözmek amacıyla/ çözmek için/ çözmek gayesiyle /çözmek niyetiyle* gündeme gelmiş olsa da dünyadaki dönüşüm ile uyum içerisindedir.
- Dünya genelinde yükselen enflasyon oranları *düşsün diye* ülkelerin Merkez bankaları bir dizi önlemler almaya devam ediyor ancak şu ana kadar alınan önlemlerin işe yaradığını söylemek mümkün değildir.
- Türkiye son yıllarda dışa bağımlılığı *azaltmak üzere* birçok sektörde teknoloji atılımı yapmıştır.

5.4. Karşılaştırma, Kıyaslama

<i>İlişki Türü</i>	<i>Cümle içi bağlayıcıları</i>	<i>Cümle başı bağlayıcıları</i>
Karşılaştırma (farklılık, benzerlik, zıtlık)	<i>-mAşInA rağmen</i>	<i>Fakat, Ama, Lakin, Ancak</i>
	<i>-sA bile, -sA dahi -sA da</i>	<i>Buna karşın, Buna karşılık</i>
	<i>-ken</i>	<i>Buna rağmen, Bütün bunlara rağmen</i>
	<i>-Diğl gibi</i>	<i>Halbuki Oysaki</i>
	<i>-Diğl hâlde</i>	<i>Ne var ki</i>
	<i>-mAktAn ziyade</i>	<i>Diğer taraftan, öte yandan, Bir diğer taraftan, Bir yandan da</i>
	<i>-mAk yerine</i>	<i>Her ne kadar ... -sA dA / -sA bile / -sA dahi</i>
	<i>*ama /fakat/lakin</i>	<i>***Aksi halde /Aksi takdirde /Aksi durumda</i>
	<i>gibi</i>	
	<i>-e benzer</i>	
	<i>**aksine, bunun aksine</i>	
	<i>-e zıt olarak</i>	

* “Ama/fakat/lakin” bağlayıcıları hem cümle içerisinde hem de cümle başı olarak kullanılabilir.

**** “Aksine” ve “bunun aksine” bağlayıcıları hem cümle içerisinde hem de cümle başı olarak kullanılabilir.**

***** “Aksi halde /Aksi takdirde /Aksi durumda” bağlayıcıları hem cümle içerisinde hem de cümle başı olarak kullanılabilir.**

5.4.a. Cümle İçi Bağlayıcılarına Örnekler

- Ülkeler arasındaki temel anlaşmazlıkların ortadan kalkması ve herkesin kabul edeceği çözümlerin üretilmesi için Amerika’nın öncülüğünde Birleşmiş Milletler kurulmuştur. Fakat dünyadaki gelişmelere bakıldığında Birleşmiş Milletler kurulmasına rağmen var olan sorunların devam ettiği ortadadır.
- İki dilliler; Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı ve ana dili Türkçe olduğu hâlde başka bir toplumda yaşayan, Türkiye’ye dönmüş olsa bile / olsa dahi / olsa da daha önce içinde yaşadığı toplumun izlerini taşıyan, o toplumun dil ve kültürü ile Türk dili ve kültürü arasında bocalayan, duruma göre iki dili de kullanmak zorunda kalan fertlerin oluşturduğu gruptur.
- Kapitalist dünya sisteminde en zengin %20’lik kesim dünya gelirinin %80’ine sahipken; geriye kalan yüzde 80’lik kesin %20’lik geliri paylaşmak zorundadır.
- Koronavirüs salgını gelişmemiş ülkelerde olduğu gibi gelişmiş ülkelerde de insanları önemli ölçüde etkilemiştir.
- Son yıllarda Kültür Bakanlığı ve belediyenin yaptığı çalışmalar sonucunda İzmir, Antalya gibi turizm merkezi olma yolunda gidiyor.
- Tıp alanında çok önemli gelişmeler yaşandığı halde virüslere karşı etkili olacak bir ilaç henüz bulunamadı.
- Sosyal inşacı yazarlara göre amaç, yaşadığımız dünyayı “açıklamak”tan ziyade, bu dünyanın “anlaşılmasını” sağlamaktır.

- İkinci Dünya Savaşından sonra ülkeler savaşmak yerine işbirliği yapma ve birlikte büyüme yolunu tercih etmişlerdir.
- Devletler, kendi halkları için güvenlik de sağlayabilir, tehdit kaynağı da olabilir. Bu sebeple, devlet yerine bireye odaklanılmalıdır.
- Devletler arasında işbirliği ortaya çıkabilir; *fakat/ama/lakin* bunu başarmak ve sürdürmek zordur
- İstanbul'un trafik sorununu çözmek için Avrupa başkentlerine *benzer* metro ağlarının kurulması çok önemlidir.
- Tüketici, kültür endüstrisinin bizi ikna etmeye çalıştığı gibi hükmedici ya da özne değil, *aksine / bunun aksine* nesnedir.
- Daha önceki verilere *zıt olarak* ülkemizde ve çevre ülkelerde hepatit A enfeksiyonunun görülme oranları azalmakta, enfekte olma yaşı ileri yaşlara kaymakta böylece toplumda hepatit A enfeksiyonuna duyarlı büyük bir kesim ortaya çıkmaktadır.

5.4.b. Cümle Başı Bağlayıcılarına Örnekler

- 19. yüzyılın ünlü eğitimcilerinden Frobel çocuğun gelişmesi/olgunlaşması için doğa ile temas etmesi gerektiğini ifade etmiş ve çocuk bahçesi adını verdiği mektebinde çocuklarda doğaya karşı bir aşk uyandırmak için çalışmıştır. (Atuf, 1929). *Ancak/Fakat/Ama/Lakin* günümüzdeki çocuklara doğa aşkını kazandırmak Frobel'in yaşadığı dönemdeki çocuklara doğa aşkını kazandırmaktan çok daha zordur.
- Öğretmenlik mesleği, geleceğin yetişkinleri öğrencilerin yetiştirilmesi, gelişimleri, eğitimleri açısından diğer meslekler arasında stratejik bir önem taşımaktadır. *Buna karşın, buna karşılık* öğretmenlik mesleği, bazı stres kaynaklarından dolayı ruh sağlığı açısından riskli bir meslektir.
- 1983-1991 yılları arasında yaşanan hızlı gelişme turizm sektörü ve turizm yöreleri adına sektörde ilk atılım dönemi olmuştur. 1991'li yıllardan günümüze kadar geçen

süreçte ise, çeşitli inişler ve çıkışlar yaşanmış, *buna rağmen* turizm sektöründe büyüme devam etmiştir.

- Türkiye’de son yıllarda Osmanlı resmi belgelerine göre çok sayıda şehir tarihi çalışması yapılmıştır. Bu çalışmalarda arşiv belgelerinin sağladığı belirli konular üzerine bilgiler sunulmuştur. *Hâlbuki/Oysaki* yabancı seyyahlar, devletin ilgilenmediği konular üzerine de serbestçe bilgiler sunmuşlardır.
- İlkokuldan yüksekokullara değin yürütülen Türkçe derslerinin belirlenen okuma hedefini öğrencilere kazandırması beklenir. *Ne var ki* bu konuda var olan gözlem ve incelemeler beklentinin gerçekleşmediği yolundadır.
- Göç, ekonomik yaşamda hem göçle gelenler ve hem de yerliler için yeni koşulları ortaya çıkarmaktadır. Bu koşullar *bir taraftan* ekonomiye dinamizm kazandırır*kendiğer taraftan/öte yandan/diğer yandan/bir diğer taraftan/ diğer taraftan da* yeni bir egemenlik ve sömürü ilişkisinin oluşumuna zemin harlamaktadır.
- *Her ne kadar* yüzünü Batıya dönmüş olsa *da* temelinde bir Doğu geleneği ve düşüncesini barındıran Türk Edebiyatı eserlerine Batnın değerleriyle, geleneğiyle bakıldığı zaman Türk Edebiyatı tümüyle sakat, eksik, cılız bir edebiyat olarak görülür.
- Uzaktan eğitim konusunda internet bağlantısının olması elbette bir zorunluluktur *aksi halde /aksi durumda /aksi takdirde* sürecin işlenmesi mümkün görünmemektedir.

5.5. Ekleme

<i>İlişki Türü</i>	<i>Cümle içi bağlayıcıları</i>	<i>Cümle başı bağlayıcıları</i>
Ekleme	<i>-DAn ayrı olarak</i>	<i>Ayrıca</i>
	<i>-DAn başka</i>	<i>Buna ek olarak</i>
	<i>yanı sıra</i>	<i>Bundan başka</i>
	<i>ve</i>	<i>Buna ilaveten</i>
	<i>bir yandan..... diğer yandan</i>	<i>Bunun yanında, Bunun yanı sıra, Bununla birlikte, Bununla beraber</i>
		<i>Üstelik</i>
		<i>Hatta</i>
		<i>Ek olarak</i>
		<i>Bunun / Bunların dışında</i>
		<i>Diğer yandan/ Öte yandan</i>
		<i>Aynı zamanda</i>
		<i>Aynı şekilde / Aynı biçimde / Benzer şekilde</i>

5.5.a. Cümle İçi Bağlayıcılarına Örnekler

- Amerika Birleşik Devletleri yirminci yüzyıl sonlarından itibaren bilinen dünya hâkimiyet teorilerinden ayrı olarak enerji havzalarının ve enerji iletim hatlarının kontrolüne dayanan yeni bir hâkimiyet teorisi geliştirmiştir.
- Arap Birliği'ne üye devletlere ve iş birliği yapmak isteyen Ortadoğu devletlerine açık tutulan Bağdat Paketi'na Irak'tan başka hiç bir Arap devleti katılmamıştır.

- Bilindiği gibi kırdan şehre göçün en önemli nedeni şehre çalışmak için gelinmesidir. Kendi nüfus artışlarının yanı sıra, kırdan gelenlerin çalışma isteğini karşılayamayan şehirler çok sayıda işsiz toplandığı alanlar olmuştur.
- Türkiye'nin güncel gelişmeler neticesinde dünyada oluşan yeni sosyo-ekonomik ve politik güç merkezlerine göre yeni bir değerlendirmede bulunması gerekmektedir.
- Gelişen teknoloji hayatı bir yandan kolaylaştırırken diğer yandan yeni riskler getirmektedir.

5.5.b. Cümle Başı Bağlayıcılarına Örnekler

- Türkiye'de gerçekleşen göçler, şehrin çekiciliğinden çok kırsal bölgelerin iticiliğinden kaynaklandığından, şehre gelenlerin hepsinin istihdamı mümkün olmamış ve şehre göç edenlerin bir kısmı işsiz kalmıştır. Ayrıca şehrsel alanlarda iş imkânlarının sınırlı gelişmesi, kamudaki istihdamı gereğinden fazla artırmıştır.
- Bitcoin madenciliği yapmak ucuz veya ücretsiz elektriğe erişim sağlanmadıkça oldukça maliyetlidir. Çin'de elektrik enerjisi fiyatlarının diğer ülkelere kıyasla çok daha ucuz olması, madencilerin büyük kısmının Çin'de olmasının ana nedenidir. Buna ek olarak/Buna ilaveten/Ek olarak bazı ülkelerde Bitcoin üretiminin çeşitli gerekçelerle yasaklanması düşünülmektedir.
- Tüfek (2017) kripto paranın en önemli özelliğinin, kısıtlı arz miktarının belirli bir kurala tabi olması, dijital algoritmik düzenlere göre gerçekleşmesiyle bu durumun enflasyonu engelleyici etkisinin olduğunu belirtmiştir. Bunun yanında/ Bunun yanı sıra/ Bununla birlikte/ Bununla beraber/Üstelik kripto para birimleri merkezi bir otorite tarafından kontrol edilmediğinden takas amaçlı kullanıcılar için pek çok avantaj sağlamaktadır.
- 2050 yılında iklimin önemli ölçüde değişeceği öngörülmektedir. Mersin il genelinde 2050 yılında büyük oranda (ilin yaklaşık %55,94'ünde) Akdeniz iklimi hüküm sürecektir. Bunun dışında yarı kurak iklimin hüküm süreceği alanlar %10,33'e yükselirken, yarı nemli iklim ilin %22,65'inde, nemli iklim %9,28'inde, çok nemli iklim ise %1,8'inde hüküm sürecektir.

- Türkiye’de kırsal nüfus 1927 yılında toplam nüfusun %76’sını oluşturmaktaydı. Bu oran 1950 yılına kadar çok fazla değişmemiştir. Ancak 1950 yılından sonra başlayan kırdan kente yönelik yoğun göç hareketi, ilerleyen dönemde kırsal nüfusun toplam nüfus içindeki payının sürekli olarak düşmesine neden olmuştur. Öte yandan/Diğer yandan 1950 yılından sonra kırsal nüfusun toplam nüfus içindeki payı sürekli olarak azalırken söz konusu nüfus 1980 yılına kadar miktar olarak artmaya devam etmiştir.
- Tezkireler sadece biyografi kaynakları değil; aynı zamanda eleştiri tarihimizin de kaynaklarıdır.
- Tıp dünyası açısından bakıldığında, Rönesans sonrası batının “Modern Bilim” olarak adlandırdığı gelişmelerden önce Çin’in büyük adımlar attığı bilinmektedir. Aynı şekilde/Aynı biçimde/ Benzer şekilde Hindistan’ın da tıba yönelik önemli gelişmeleri mevcuttur.

5.6. Örnekleme

<i>İlişki Türü</i>	<i>Cümle içi bağlayıcıları</i>	<i>Cümle başı bağlayıcıları</i>
Örnekleme	<i>gibi</i>	<i>Örneğin</i>
	<i>..-A benzer</i>	<i>Örneklendirmek gerekirse</i>
		<i>Örnek vermek gerekirse</i>
		<i>*Örneklendirecek olursak</i>

** “Örneklendirecek olursak” bağlayıcısı hem cümle içinde hem de cümle başı olarak kullanılabilir.*

5.6.a. Cümle İçi Bağlayıcılarına Örnekler

- Rönesans'ın, eski Yunan Edebiyatının ve bilimlerinin incelenmesi, matbaanın icadı, bilim adamlarının İtalya'ya göç etmesi, klasik İslâm bilim ve düşünce kaynakları ile birlikte Roma eserlerinin Latince başta olmak üzere diğer Avrupa dillerine çevrilmesi, coğrafi keşifler gibi etkenlerle, Avrupa'da, önce İtalya'da başlayan ve zamanla Fransa, Almanya, İngiltere, İspanya, Hollanda gibi ülkelere kadar uzanan uzun soluklu bir harekete dönüştüğü bilinmektedir.
- İnsanların kentlerin karmaşasından kurtulma ve yeni bir konut sahibi olma isteği, birçok rekreasyonel faaliyete olanak sağlayan kıyı alanlarının çekiciliği ve buna benzer birçok faktör kıyıların yeni konutlarla dolmasına neden olmakta ve kıyılardaki çevre kirliliği her geçen gün artmaktadır.
- Günlük yüksek kalori alımının obezite oluşumundaki etkisini örneklendirecek olursak Amerika Birleşik Devletleri ve İsveç arasında karşılaştırma yapabiliriz. Yapılan araştırmaya göre ABD'de günlük ortalama kalori alımı 3748'dir ve ortalama obezite oranı %31,7'dir. Buna karşın İsveç'te günlük ortalama kalori alımı 3110'dur ve ortalama obezite oranı ise %18,2'dir.

5.6.b. Cümle Başı Bağlayıcılarına Örnekler

- Günümüzde çevrimiçi dil öğretimi açısından hâlihazırda birçok uygulama mevcuttur. Gerek dünyada gerekse ülkemizde çeşitli üniversiteler yabancı dil öğretimi alanında yeni uygulama modelleri geliştirmektedir. Örneğin Yale Üniversitesinin Dil Öğretim Merkezi çevrimiçi dil öğretim araçlarını, ses kaydı ve düzenleme, fotoğraf düzenleme, multimedya projeleri, işbirlikçi çalışma ve yazma, sunum, video konferans, sözlük ve kelime öğrenimi, video yapımı ve düzenlemesi ile website ve portfolyo hazırlanması şeklinde kategorize etmiştir.
- Yerel yönetimlere yüklenen işlevler açısından federal ve üniter devletlerde önemli farklılıklar söz konusudur. Örneklendirmek gerekirse/Örnek vermek gerekirse, Fransa, İtalya ve İspanya'da yerel yönetimlere sınırlı yetki ve sorumluluk verilirken, İngiltere ve İskandinav ülkelerinde yerel yönetimlerin yetki ve sorumluluk sahaları çok geniştir.

- Anılarınızı kaydetmek, televizyon izlemek, güvenlik amaçlı kamera yerleştirmek gibi birçok alanda kamera görüntülerini kullanabiliriz ancak bu saydıklarımız yalnızca görüntüyü elde etme ve kaydetme işleminden daha fazlası değildir. Elde edilen bu görüntülerden nasıl faydalanabiliriz diye düşünen bazı bilim adamları ve araştırmacılar görüntüyü işleyerek, görüntüler içinden elde edilen bilgileri hayatımızı kolaylaştırmak için kullanmışlardır. Örneklendirecek olursak önceleri sadece kayıt yapan bir otopark kamerası artık tanımlı bir plakayı gördüğünde otonom olarak kapıyı açmaktadır.

5.7. Yeniden İfade Etme

<i>İlişki Türü</i>	<i>Cümle içi bağlayıcıları</i>	<i>Cümle başı bağlayıcıları</i>
<i>Yeniden ifade etme-Açıklama</i>		<i>Başka bir ifadeyle</i>
		<i>Başka bir deyişle</i>
		<i>Başka şekilde ifade edilecek olursa</i>
		<i>Bunlar demek oluyor ki</i>
		<i>Demek ki</i>
		<i>Şöyle ki</i>

5.7.a. Cümle Başı Bağlayıcılarına Örnekler

- Fiyat tespiti işleviyle ahilik, bir taraftan yüksek ve spekülatif kazanç yollarını engellemiş; bir taraftan da tüketicinin ucuza mal edinmesini sağlamıştır. Başka bir ifadeyle/Başka bir deyişle/Başka şekilde ifade edilecek olursa ahilik, sanatkârın ürettiği malı ne ucuz ne de pahalıya satmasına imkân vermiş; aynı kalite, aynı evsftaki mala tek fiyat uygulamasını öngörmüştür.
- Birinci Dünya Savaşı döneminde yayınlanmış olan Milli Talim ve Terbiye Cemiyeti Dergisinde Ahmet Hikmet Müftüoğlu yemekler konusunda yazdığı orijinal bir yazıda yemeklerin milletten millete değiştiğini, onun için yemeklerin milliyeti

ayıran gerçeklerden biri olduğunu ileri sürmüştür. Demek oluyor ki/Demek ki toplumların yaşamında kalıcı ve ayırıcı bir değer olarak tanıdığımız gelenekler öteden beri bilinen bir gerçektir.

- Toplumsal açıdan da yaşam koşulları, küçük çocuklara verilecek çevre eğitimi gün geçtikçe gerekli hale getirmektedir. Şöyle ki, küçük şehirlerden, büyük şehirlere göç son 40 yılda büyük bir artış göstermiştir. Bu durum, büyük şehirlerdeki yerleşim alanlarının artmasına, bununla birlikte verimli tarım arazilerinin azalmasına, ormanların tahrip edilmesine, tarımsal üretimin düşmesine, yer altı ve yer üstü kaynakların kirlenmesine neden olmaktadır.

5.8. Koşul Bildiren

<i>İlişki Türü</i>	<i>Cümle içi bağlayıcıları</i>	<i>Cümle başı bağlayıcıları</i>
Koşul	-sA	<i>Eğer</i>
	-sA bile /- sa dâhi	<i>Şayet</i>
	-sA dA -mAsA dA	<i>Bu şartla / Bu koşulla</i>
	-mAdıgl sürece	
	-mAzsA	
	-mAdılkCA	
	...mAsl koşuluyla /şartıyla / kaydıyla...	
	.. -mAk koşuluyla /şartıyla / kaydıyla...	
	.. durumunda	
	... -mAsl durumunda	
	... -Dıgl takdirde	
	... -mAsl hâlinde	

5.8.a. Cümle İçi Bağlayıcılarına Örnekler

- Eğer çocuk sporda başarısız olursa, aileler başarısızlıkta sorumluluklarının olduğuna inanmakta; eğer çocuk başarılı olursa, aileler beklentilerinin karşılandığını zannetmektedirler. Eğer çocuk dâhice işler yaparsa, aileler çok yüksek bir özgüven duygusu içerisine girerek, başkalarının kendilerine danışmaları gerektiğini ve özel bir ilgiyi hak ettiklerini düşünmektedirler.
- Bugün gelinen noktada, bütün ülkeler küresel ısınmayı engelleyecek kararlar alsalar bile/alsalar dahi istenen sonuçların alınması mümkün değildir.
- 300 kişi ile yapılan anket sonucunda Türkiye’de yaşayan Suriyeli mültecilerin %20’lik kısmının savaş bitse de bitmese de ülkelerine dönmeyi düşündüğü ortaya konulmuştur.
- Bir ülke satın aldığından daha fazlasını üretilip satmadığı sürece/satmazsa/satmadıkça/ satmadığı takdirde cari açığını kapatamaz.
- Mevcut tedavi yöntemlerinin yetersiz kaldığı, tedavi sürecinin uzadığı durumlarda, etik kurallar ve bilimsel sınırlar içinde olmak koşuluyla/şartıyla/kaydıyla, yardımcı tedavi yöntemlerinin devreye sokulması gerekebilir.
- Hazırlanan öğretim modelinin, her öğrencinin derslere devam etmesi ve ödevlerini düzenli yapması koşuluyla/şartıyla/kaydıyla başarıya ulaşması beklenmektedir.
- Yeni hazırlanan yasaya göre, kişisel hakların ihlali durumunda karşı tarafın internet erişimi kısıtlanabilmektedir.
- Doğal afetler her an için insan yaşamını tehdit eden bir faktördür ve bu afetlerin yaşanması durumunda alınacak önlemler önceden belirlenmelidir.
- Gelişim dönemindeki çocukların, uzun süre ekrana maruz kalması halinde zekâ geriliği ve asosyallik gibi ciddi sorunlar yaşamaları muhtemeldir.

- Yetişkinler çocukları dinlemedikleri ve anlamadıkları takdirde çok büyük sorunlar ile karşı karşıya kalacaklardır.

5.8.b. Cümle Başı Bağlayıcılarına Örnekler

- İşe devamsızlığı azaltmak için devamsızlığı işçiler için daha az tercih edilir hale getirmektir (Jex, 2002: 159). İşletmenin kontrol politikaları da bunu sağlamanın en etkili yoludur. Eğer kontrol politikası işe devamsızlık için yaptırım içermiyorsa işçiler devamsızlık yapmaktan çekinmeyebilir ve bunu sonuna kadar kullanabilirler.
- Son 100 yıl içerisinde yeryüzünde sıcaklığın 0.7-0.8 °C civarında arttığı tespit edilmiştir. Şayet gerekli önlemler alınmazsa sıcaklık artışının artarak devam edeceği tahmin edilmektedir.
- Türkiye ile Avrupa Birliği arasında yapılan görüşmeler incelendiğinde Türkiye'nin belirli alanlardaki şartları gerçekleştirmesi istenmiştir. Bu koşulla/Bu şartla Avrupa Birliği'ne katılım müzakerelerinin başlayacağı ifade edilmiştir.

6. AKADEMİK METNE GİRİŞ

6.1. Akademik Metin Yazma Planı

Akademik metinlerin temelde ortak bir yazı planı vardır. Bütün akademik metin türlerinde bu yapıyı kullanırsınız. Bu yazı planı şu şekildedir:

I. Giriş Paragrafı:

Konu hakkında genel bilgi, okurların bu yazıyı neden okuması gerektiği, içerik, bazı örnekler ve tez cümlesi.

II. Gelişme Paragrafları:

Ana düşünce cümlesi: Her bir gelişme paragrafı ana düşünce cümlesi ile başlamalıdır. Daha sonra bu düşünceyi destekleyen en az 2 destek bölümü yazılmalıdır.

Birinci destek bölümü: Ana düşünceyi destekleyen ifadeler: (detaylar, örnekler, veriler, açıklamalar, alıntılar gibi)

İkinci destek bölümü: Ana düşünceyi destekleyen ifadeler: (detaylar, örnekler, veriler, açıklamalar, alıntılar gibi)

Üçüncü destek bölümü: Ana düşünceyi destekleyen ifadeler: (detaylar, örnekler, veriler, açıklamalar, alıntılar gibi)

III. Sonuç Paragrafı

Sonuç paragrafında yeni hiçbir şey söylememeye dikkat etmeliyiz. Bu bölümde yazımızda belirttiğimiz tezi farklı cümleler ile tekrar etmeliyiz. Ana noktaların özeti, genel bağlama dönüş ve bu sayede makalenin tamamlanması gerekmektedir.

6.1.1. Giriş Paragrafı

Giriş paragrafı yazmak için farklı yaklaşımlar vardır. Ancak en fazla tercih edilen yöntem genelden özele giden yaklaşımdır. Bu bölümde makale konusu hakkında önce genel bir bilgi verilir ve sonra bu konunun ilgi çekici yönleri ortaya konmaya çalışılır. Bu bölümün en önemli kısmı “tez cümlesidir.” Bu nedenle, giriş paragrafının ilk cümlesinden itibaren tez cümlesine doğru yol almanız gerekir. Başka bir ifadeyle, konu hakkında genel bir bilgi ile başlayıp adım adım tez cümlesine doğru yaklaşmanız gerekir ve son cümle olarak tez cümlesini yazmanız gerekir.

Giriş paragrafı yazmak için tercih edilen farklı modeller vardır. Bunlar; huni modeli, dramatik, ilginç veya eğlenceli bir hikâyeyle başlayan model, soru ile başlayan model ve kronolojik modeldir. Bunlar içerisinde ise en fazla “huni modeli” tercih edilmiştir. Bu modele göre, giriş paragrafı konu hakkında birkaç genel cümle ile başlar. Her cümle ile konuya daha fazla odaklanılır. Genelden özele doğru bir ilerleyiş söz konusudur. Bu yaklaşım tez cümlesine kadar devam eder ve tez cümlesinde yazının konusu ve modeli hakkında en açık bilgiler yer alır.

Huni Modeli:



Tez cümlesi:

- ✓ Konuyu açıkça belirtmeli

- ✓ Ana konunun alt başlıklarını listelemeli
- ✓ Makalenin yazım planını belirtmeli
- ✓ Giriş paragrafının son cümlesi olmalı

Şimdi bir giriş paragrafı incelemesi ile konuyu daha somut hale getirelim:



<i>Son yıllarda toplumumuzda kuşaklar arası iletişimin azaldığı ve birbirimizi anlamadığımız, yetişkinlerin çocuk ve gençlerle çatıştığı dillendirilmektedir.</i>	Giriş paragrafının ilk cümlesi: <i>Kuşaklar arasında farklılıklar olduğunu belirten çok genel bir ifade ile paragrafa giriş yapılıyor.</i>
<i>Teknolojideki gelişmeler toplumsal değerleri de etkilemekte ve hızlı bir değişim yaşanmaktadır. Bu değişimi anlama ve yaşama konusunda kuşaklar arası anlayış farklılıkları çatışmalara sebep olmaktadır.</i>	Açıklama cümlesi: <i>Kuşaklar arasındaki farklılıkların temel sebepleri hakkında genel bir bilgi verilip bunun yol açtığı çatışmaya doğru bir gidiş vardır.</i>



Kuşak çatışmasından kasıt, yetişmekte olan nesil (yani çocuk ve gençler) ile belli bir anlayış ve sosyal bakışı temsil eden yetişkin neslin arasındaki anlaşmazlıklardır. Genellikle yetişkinler, kendi gençlik dönemlerini yüceltip, diğer gençleri küçümsemek, onlara hep tepeden bakmak, eleştirmek; bilgisiz, beceriksiz, sorumsuz, asi ve eğlence düşkünü olarak görme eğilimindedir. Bu bakış açısıyla, “Nerede bizim gençliğimiz!” diyerek duygu ve düşüncelerini ifade etmişlerdir. Bu durum, pek çok bilim insanı ve filozofun yazılarında da görülebilir. Örneğin, milattan önce VIII. yüzyılda yaşamış olan Hesiod şöyle demektedir: “Günümüzün gençleri öyle sorumsuz ve uçarılar ki, yarın ülke yönetimini üstleneceklerini düşündükçe umutsuzluğa kapılıyorum. Bize ağırbaşlı olmayı, büyüklerimize saygılı davranmayı öğretmişlerdi. Şimdiki gençler ise ne kural tanıyor, ne beklemesini biliyorlar. Üstelik duygusuz ve düşüncesiz davranıyorlar.” Sokrates de şöyle diyor: “Bugünün gençleri lüks ve gösteriş düşkünü, saygısız, başkaldıran, geveze ve obur yaratıklardır.” Gençler de tarih boyunca yetişkin nesli hep tutucu, geri kafalı, uyuşuk, bencil, korkak buyurganlar olarak görmüşlerdir. Düşüncelerini eski, zevklerini bayat, kurallarını sıkı, yasaklarını da akıldışı bulmuşlar; her şeye hayır demeyi alışkanlık hâline getirdiklerinden yakınmışlardır.

Genelden özele gidiş cümleleri:

Görüldüğü gibi yazar, önce kuşaklar arasındaki farklılıklardan söz ediyor, sonrasında bu farklılıkların sebepleri ve bunun çatışmalara yol açacağını belirterek konunun sınırlarını daraltıyor. Genelden özele gidiş cümlelerinden itibaren ise tamamen kuşaklar arası çatışma üzerine yoğunlaşıp bu konu hakkında açıklamalar, tanık göstermeler ve örneklemeler ile ele alacağı temel konuya yaklaşıyor. Tıpkı huni modelinde olduğu gibi adım adım en özele doğru gidiyor ve konuyu tez cümlesine taşıyor.

<i>Bu ve benzeri yakınmalardan anlıyoruz ki her kuşak, hayata kendi özelliklerine göre bakıyor, olayları buna göre yorumluyor ve iş yaşamı gibi hayatın diğer alanlarında farklı bakış açılarından dolayı çatışmalara maruz kalıyor.</i>	Tez cümlesi: Giriş paragrafının son cümlesidir. Burada yazar, yazısında kuşakları hangi alt başlıklar ile karşılaştıracağını belirtmiştir. Aynı zamanda yazı planı hakkında da okura bir mesaj vermiştir. Bu tez cümlesinden hareketle şunu anlamak mümkün: Yazar, genç ve yaşlı kuşakları hayata bakış ve olayları yorumlama bakımından ve bunun bir sonucu olarak iş yaşamında karşılaşılan temel çatışmalar yönünden karşılaştıracaktır. Bir tez cümlesinden bu çıkarımı yapabiliyorsanız ve yazı planı hakkında zihninizde bir taslak oluşturabiliyorsanız tez cümlesinin başarılı olduğunu söyleyebilirsiniz.
	Kaynak: http://isamveri.org/pdfdrg/D03292/2014/2014_22/2014_22_AYDINMZ.pdf)

Örnek Giriş Paragrafı Modeli:

Başlık: *Türkiye’de Güneş Enerjisinden Elektrik Üretimi Potansiyeli - Ekonomik Analizi ve AB Ülkeleri ile Karşılaştırmalı Değerlendirme*

Kaynak:

(<http://jes.ksu.edu.tr/tr/download/article-file/180956>)

Dünyada ana gündem maddesi olan ve uzun yıllar daha gündemde kalacak olan enerji, dünya için olduğu gibi Türkiye için de çok önemli bir sorundur. Türkiye, enerjide büyük oranda dışa bağımlıdır ve her yıl milyarlarca dolar harcayarak enerji ithal etmektedir. Fosil enerji kaynaklarının yetersiz olması ve yüksek maliyetli olmasından dolayı yetkili kişiler farklı enerji kaynaklarına yönelmiştir. Yapılan çalışmalar neticesinde yenilenebilir enerji kaynakları çok önem kazanmıştır. Yenilenebilir enerji kaynaklarından olan güneş enerjisi, Türkiye için en önemli enerji üretim kaynakları arasında yer almaktadır. Üretilen enerji kaynaklarından en öne çıkanı ise elektrik enerjisidir. Türkiye, güneş enerjisinden elektrik enerjisi üretiminde; bir hayli ilerlemiştir ve güneşten elektrik enerjisi üretimi yapabilen Avrupa Birliği ülkelerinden çok daha yüksek güneş enerjisi potansiyeline sahiptir. Avrupa Birliği ülkelerinin büyük bir kısmı, tüketicileri güneş enerjisinden elektrik enerjisi üretimi konusunda bilinçlendirme çalışmaları yapmaktadır ve yaygınlaşmasını sağlamaktadır. Türkiye’de bu çalışmalar yeterli ölçüde yapılamamaktadır. Bu çalışmada özellikle Türkiye’nin güneş enerjisi potansiyelini dikkate alıp Avrupa Birliği ülkeleri ile karşılaştırmalı bir analiz ve güneş enerjisinden elektrik enerjisi üretiminde maliyet analizleri yapılmıştır.

Yazım Tekniği Soruları:

1. Yukarıdaki giriş paragrafı huni modeline göre inceleyin ve cümleleri işlevlerine göre ayrıştırın.

2. Tez cümlesini tespit edin ve tez cümlesinden hareketle metnin gelişme paragraflarında hangi alt başlıkların yer alacağına dair tahminde bulunun.

Not: Huni modeli, akademik metinlere en uygun ve de en sık kullanılan tekniktir. Ancak okurun dikkatini yazıya daha fazla çekmek amacıyla dramatik, ilginç veya eğlenceli hikâyeye başlayan, soru ile başlayan ve kronolojik model de tercih edilmektedir.

6.1.1.b. Dramatik, İlginç veya Eğlenceli Hikâyeye Başlayan Model

14 Kasım 1963'te İzlanda'nın güney kıyılarından birkaç mil açıkta, bir balıkçı teknesinin mürettebatı uzak bir noktada duman fark etmiştir. Bu duman çok önemli bir keşfin habercisidir. Başka bir teknenin yandığını düşünerek incelemeye gitmişlerdir. Yaklaştıklarında dumanın yanan bir tekneden çıkmadığını anlamış ve patlamak üzere olan bir denizaltı yanardağından dumanın geldiğini keşfetmişlerdir. Sonraki gün kül, lav ve ateş toplarının metrelerce yukarı savrulduğu görülmüştür. Balıkçılar, nadir görülen bir olaya, bir adanın tamamen doğal bir şekilde var oluşuna tanık olmuşlardır. Bu yanardağ yıllarca patlamaya devam etmiş ve sonunda yaklaşık 3 kilometre karelik bir alanda 170 metrelik yüksekliğe sahip bir ada oluşturmuştur. Surtsey adındaki bu adanın doğuşu, bilim insanlarına dünyanın oluşumu hakkında olağanüstü bir örneğin yaşanması fırsatını sunmuştur. Dünyanın milyarlarca yıllık bir geçmişi olmasına rağmen, hâlâ oluşumuna devam ettiği, yeraltı hareketliliğin sürdüğü ve gerek yeryüzünde gerekse denizlerde değişimlerin devam ettiği yaşanan bu örnek ile açıkça ortaya çıkmıştır.

6.1.1.c. Soru ile Başlayan Model

Yüksek tansiyonunuz var mı? Kalp hastalıkları konusunda endişeli misiniz? Bu ve benzeri hastalıklar için son yılların en önemli çalışmalarından biri yapıldı. İki saygın bilimsel dergide yayımlanan araştırmalara göre, bitter çikolata tansiyon ve kalp hastalıklarına çok iyi gelmektedir. Bu çalışmalardan anlaşılabileceği üzere düzenli olarak küçük bir parça bitter çikolata yemek kalp hastalığı riskini azaltmaktadır. Çünkü bitter çikolata yüksek miktarda flavenoid yani vücutta güçlü kolesterolle savaşan antioksidanları içerir. Buradan hareketle, bir sonraki sağlıklı gıda ne olacak? Dondurma? Şekerli kurabiyeler? Hangi yiyeceklerin insan sağlığı için iyi olduğuna dair o kadar çok çelişkili haber var ki hangi yiyeceklerin zararlı ve hangilerinin faydalı olduğunu kesin olarak bilmek zor. Her yeni çalışma ile ortaya yeni gerçekler çıkmakta

ve yiyecek tercihi yapmak zorlaşmaktadır. Bu noktada, sağlıklı beslenmek için paketli gıdaların ve hazır yiyeceklerin avantaj ve dezavantajlarını gözden geçirmek ve bir kâr-zarar hesabı yapmak mantıklı bir yol gibi görünmektedir.

6.1.1.d. Kronolojik Model

Amerika kıtasındaki göç hareketleri 1600'lü yıllarda başlamıştır. İlk olarak, dini özgürlük bulmak için 1620 yılında Massachusetts'e Hristiyan rahipler gelmiştir. Bu kişiler bir süre sonra, Amerika kıtasındaki doğal kaynakların farkına varıp ekonomik faaliyetlere başlamışlardır. 17. ve 18. yüzyıllarda, çok sayıda Afrikalı, Güney'deki büyük plantasyonlarda çalışmak üzere köle olarak getirilmiştir. Daha sonra, Kuzey ve güney Avrupa'dan zayıf ekonomik koşullardan kaçmak için 19. yüzyılın başlarında göçmenler gelmeye devam etmiştir. On dokuzuncu yüzyılın sonlarında, Çin'den ilk göçmenler, Doğu ile Batı'yı birbirine bağlayan demiryollarını inşa etmek için sözleşmeli işçi olarak gelmişlerdir. Yirminci yüzyılda siyasi ve ekonomik mülteciler Asya, Doğu Avrupa ve Latin Amerika'dan bu bölgeye göç etmişlerdir. Bu göç hareketlerinden de anlaşılacağı üzere, Amerika Birleşik Devletleri dünyanın birçok farklı yerinden birçok farklı sebeple göçmenlerin geldiği bir toplanma alanı olarak meydana gelmiştir. Oluşan bu kozmopolit yapı beraberinde bazı problemleri getirmiştir. Her milletin kendine özgü gelenekleri ve yaşam tarzını buraya taşıması ve ortak bir geçmişinin bulunmaması bir kültür oluşmasına engel olmuş ve farklı bölgelerde ayrışan sosyal grupların oluşmasına yol açmıştır.

Yazım Tekniği Soruları

1. Yukarıdaki 3 farklı türdeki giriş paragraflarını inceleyin ve bu paragraflardaki tez cümlelerinin altını çizin.
2. Size göre, okurun dikkatini çekmek için hangi giriş paragrafı modeli en uygundur? Sebepleriyle birlikte açıklayın.

Alıştırma

1. Aşağıdaki cümleleri dikkatlice okuyun. Bu cümleleri doğru bir şekilde sıraladığınızda anlamlı bir giriş paragrafı oluşturacaksınız.

2. *En genel cümleyi en başa yazın. Sonrasında genelden özele doğru ilerleyecek şekilde cümleleri sıralayın ve giriş paragrafının son cümlesi olarak tez cümlesini yazın.*

3. *Son olarak, paragrafı tamamladıktan hangi giriş paragrafı modeline göre yazıldığını belirtin.*

Örnek1:

- *El sıkışma düzgün yapılırsa güç ve dürüstlük izlenimi verir ancak uygun yapılmazsa zayıflık ve samimiyetsizlik mesajı verir. ()*
- *Bazı kültürlerde insanlar selamlaşmak için eğilirken bazılarında el sıkışmayı tercih ederler. ()*
- *Avrupa ülkeleri, Türkiye ve birçok Asya ülkesinde el sıkışmak bir gelenektir. ()*
- *Uygun bir el sıkışmanın dört bileşeni vardır: yeterli sıkma, yukarı-aşağı elleri hareket ettirme, göz teması ve sözlü mesaj. ()*
- *İnsanların ilk kez karşılaştıklarında birbirlerini selamlama biçimleri kültürden kültüre değişir. ()*
- *Kişinin tokalaşma şekli onun karakteri hakkında önemli bir mesaj verir. ()*

Giriş Paragrafı Modeli: _____

Örnek 2:

- *Bu olayı kutlamak için Ali Bey fabrikada büyük bir parti vermeye karar verdi. ()*
- *Ali Bey, bir süt pastörizasyon tesisini yönetmek için İngiltere'den Meksika'ya gitti. ()*
- *Sonra bir gün gelişmiş ve yeni bir pastörizasyon ünitesi geldi ve kuruldu. ()*
- *Planlamanın çoğunu çalışanlar yaptı ve yeni birimi çelenklerle donattı. ()*
- *Parti sırasında Ali Bey'in amirlerinden biri onu bir kenara çekmiş ve "Şimdi senin iyi bir adam olduğunu görüyoruz; bundan sonra eminim ki herkes senin için gerçekten elinden gelenin en iyisini yapmaya çalışacak" dedi. ()*
- *Böylece ne işi zamanında gelme ne de kalite kontrollerine artık ihtiyaç duyulmuyordu. ()*

- *Bu hikâye, çalışma hayatında teknoloji kullanımının ne kadar önem taşıdığını göstermektedir. ()*
- *Düzenlenen bu parti büyük bir başarıydı ve herkesin iyi vakit geçirmesini sağlamıştı. ()*
- *Teknolojinin kullanılması ile iş barışı sağlanabilir, verim artabilir ve işlerin hızlanması mümkün olabilir. ()*
- *Sekiz ay boyunca, Ali Bey işlerindeki her detayı kontrol etmeleri ve zamanında işe gelmenin önemi konusunda işçileri ikna etmek için mümkün olan her yolu denedi. ()*
- *İşçilerin cevabı sürekli “Evet evet, biz elimizden gelenin en iyisini yapacağız” olmuş ancak hiçbir şey değişmemişti. ()*

Giriş Paragrafı Modeli: _____

Örnek 3:

- *Şu anda, bir sonraki büyük depremin ne zaman ve nerede gerçekleşeceğini tahmin etmek için dört ana yöntemden oluşan bir model üzerinde çalışmalar yapılmaktadır. ()*
- *Ortalama bir yılda, depremler dünya çapında 10.000 kişiyi öldürmekte ve milyonlarca dolarlık maddi hasara neden olmaktadır. ()*
- *İran’da ise 1990 ve 2003 yıllarında meydana gelen büyük depremlerde 80.000’den fazla kişi hayatını kaybetmiştir. ()*
- *Bilim adamları, şimdiye kadar pek başarılı olamamaları da depremleri tahmin etmenin yollarını bulmaya çalışmaktadır. ()*
- *1976 yılında Çin’in Tangshan bölgesinde meydana gelen depremde 250.000 binden fazla insan ölmüştür. ()*

Giriş Paragrafı Modeli: _____

❖ Tez Cümlesi

Giriş paragrafının en önemli bileşeni tez cümlesidir. Tez cümlesi yazının alt başlıklarını göstermeli ve metnin mantıksal ilerleyişi hakkında bilgi vermelidir.

- ✓ Tez cümlesinde her bir alt başlık belirtilmeli ve her bir paragrafta bu alt başlıklar ele alınmalıdır.
- ✓ Tez cümlesi yazınızın hangi düzende ilerleyeceği hakkında bilgi vermeli. Düşüncelerin sıralanışına dair sinyal vermeli.

❖ Tez Cümlesi Nasıl Olmalı?

- ✓ Amerikan tarihi incelendiğinde yerli Amerika halkının, modern Amerikan kültürüne dört ana alanda çok önemli katkılar sağladığı görülmektedir.
- ✓ Tüm bu verilerden hareketle, enflasyonun üç temel sebebinin olduğunu belirtmek mümkün olacaktır.

***Açıklama:** Yukarıdaki tez cümlesi örneklerinde görüldüğü gibi metnin hangi şekilde kurgulanacağı hakkında bilgi sahibi olmak mümkündür. Tez cümlesinde alt başlık sayısının verilmesi konunun uzunluğu ve çerçevesi hakkında bilgi vermektedir. Bununla birlikte tez cümlesinde alt başlıkların spesifik olarak verilmesi de mümkündür.*

- ✓ Amerikan tarihi incelendiğinde yerli Amerika halkının dil, sanat, yiyecek kültürü ve devlet yapısı olmak üzere dört ana alanda modern Amerikan kültürüne katkı sağladığı görülmektedir.
- ✓ Tüm bu verilerden hareketle, enflasyonun üç temel sebebinin olduğu anlaşılmaktadır: Aşırı devlet harcamaları, sınırsız tüketici borçlanmaları ve karşılıksız para basılması.

Tez cümlesinde bağlayıcı kullanımı önemlidir ve işinizi kolaylaştırır:

- Gelişmiş ülkelerdeki eğitim sistemi incelendiğinde gençlerin **sadece** meslek seçiminde değil; **aynı zamanda** ders dışı etkinlikler konusunda da diğer ülkelerin gençlerine göre daha avantajlı olduğu ortadadır.
- **Gerek** metro ağının yetersizliği, **gerek** ulaşım araçlarının entegrasyonundaki problemler ve **gerekse** aşırı nüfus yoğunluğu, İstanbul ulaşımını durma noktasına getirmektedir.

- **Hem** fastfood ürünlerinin sağlıklı gıdalara göre daha ucuz olması **hem de** teknolojik gelişmelerden dolayı hareketin azalmasından dolayı obezite oranları her geçen gün artmaktadır.

Tez cümlesinde alt başlıkları belirtmek için iki nokta (:) kullanımı sıklıkla tercih edilir.

- Türk kültürü ile Avrupa kültürü arasında karşılaştırma yapıldığında Avrupa’da yaşayan gençlerin şu alanlarda daha fazla özgürlüğe sahip olduğu görülmektedir: Nerede yaşayacaklar, kiminle evlenecekler ve hangi işi yapacaklar?
- Psikanalizin kurucusu olarak kabul edilen Sigmund Freud’a göre insan aklı üç ana bölümden oluşur: İd, ego ve süper ego.

Alıştırma 1:

Verilen tez cümlesi örneklerinden hareketle, aşağıdakilerden hangileri tez cümlesi olmaya uygundur? Neden uygundur ve neden değildir? Açıklayınız.

- *Ergenlik dönemindeki gençler gelişimlerini birkaç yolla göstermeye çalışmaktadır.* ____
- *Hayatımdaki en unutulmaz an çocuğumun doğduğunu haber aldığım zamandı.* ____
- *Modern çalışma hayatında kadınlar ile erkekler arasında hala devam eden eşitsizlikler vardır: maaş, yetki ve statü.* ____
- *Üniversite döneminde yurtlarda kalmanın getirdiği birçok avantaj vardır.* ____
- *Bilgisayar destekli sistemler insana göre hem daha hızlı hem de daha doğru işlemler yapabilmektedir.* ____
- *Sürpriz doğum günü yapmanın dikkatli plan yapmak ve gizli olmak gibi önemli şartları vardır.* ____
- *Çocuk olmanın avantajları ve dezavantajları vardır.* ____

Alıştırma 2:

Aşağıda verilen tez cümlesi analizini inceleyin. Daha sonra verilen 4 adımlı yönergeye göre diğer tez cümlelerini analiz edin.

1. **Adım:** Her bir tez cümlesinde ana konuyu ve bunun alt başlıklarını bulun.
2. **Adım:** Konuyu belirleyin.
3. **Adım:** Alt başlıkların altını çizin.
4. **Adım:** Alt başlıkları sıralayın veya gösteren bağlayıcıları yuvarlak içine alın.

Tez Cümlesi: İdam cezası sadece başka bir kişiyi yaşamdan mahrum ettiği için değil, aynı zamanda suçu durdurmadağı için de kaldırılmalıdır.

Konu: İdam cezası kaldırılmalı mı?

Alt başlıklar: Bir kişiyi yaşamdan mahrum etmek ve suçu durdurmamak

Bağlayıcılar: sadece.... aynı zamanda

Tez Cümlesi: Yapılan çalışmalarda görüldüğü üzere kadınlar, iki temel sebepten dolayı erkeklere göre daha uzun yaşamaktadır: Kadınlar sağlıklarına erkeklere göre daha fazla dikkat etmektedir ve stresi daha iyi yönetebilmektedir.

- **Konu:**
- **Alt başlıklar:**
- **Bağlayıcılar:**

Tez Cümlesi: Ergenlik dönemindeki birçok genç, anne ve babalarından farklı olduklarını gerek giyim tarzlarından gerekse konuşmalarından belli etmektedir.

- **Konu:**
- **Alt başlıklar:**
- **Bağlayıcılar:**

Tez Cümlesi: Bir öğrenci üniversite için bölüm seçerken kişisel ilgi, iş fırsatları ve eğitim kurumlarının imkânları gibi çeşitli faktörleri göz önünde bulundurmalıdır.

- **Konu:**
- **Alt başlıklar:**
- **Bağlayıcılar:**

Alıştırma 3:

Aşağıda verilen tez cümlelerindeki problemleri inceleyin:

1. Problem: Aşırı genel ifadeler

- Ailelerin çocuklarını özel okullara göndermesi gelecek adına önemli bir yatırımdır. **Sonuç:** Başarısız

Sebeup: Çok genel

- Ailelerin çocuklarını özel okullara göndermesi dört sebepten dolayı gelecek adına önemli bir yatırımdır.

Sonuç: Başarılı

- Sanayi üretiminde lazerler çok faydalıdır.

Sonuç: Başarısız

Sebeup: Çok genel

- Lazerlerin sanayi ve tıp alanında birçok uygulaması vardır ve üretim sürecinde oldukça önemlidir.

Sonuç: Başarılı

2. Problem: Metin içeriğine dair yetersiz bilgi vermek

- Bu yazıda spordaki yaralanmalardan kaçınmak hakkında bilgi verilecektir.

Sonuç: Başarısız

Sebeup: Yetersiz bilgi verme

- Spor yaralanmalarından kaçınmak için birkaç temel önlem almak yeterli olacaktır: Spor kıyafetlerinin denetlenmesi, caydırıcı kuralların uygulanması ve sporcuların bilinçlendirilmesi.

Sonuç: Başarılı

3. Problem: *Herkes tarafından bilinen bir gerçeği tez cümlesinde ifade etmek*

- *Modern dünyada, iletişim için İnternet olmazsa olmaz bir gereksinimdir.*

Sonuç: Başarısız

Sebep: *Açık bir gerçeklik*

- *Modern dünyada, İnternetin hızla yayılmasının bazı olumlu ve olumsuz sonuçları olmuştur.*

Sonuç: Başarılı

Alıştırma 4:

Aşağıda verilen alt başlıklardan hareketle ve yukarıdaki tez cümlesi örneklerine bakarak kendi tez cümlelerinizi yazınız.

- *Trafiği tehlikeye atan sürücüler (hız kurallarına uymamak, telefonla konuşmak ve araç kullanmayı iyi bilmemek)*

Tez cümlesi:

- *Büyükşehirde ve küçük şehirde yaşamının avantaj ve/veya dezavantajları*

Tez cümlesi:

- *Televizyon reklamcılarının ürün satmak için kullandıkları yöntemler*

Tez cümlesi:

6.1.2. Gelişme Paragrafı

Gelişme paragrafı, akademik metin türleri başlıkları altında ayrı ayrı ele alınacaktır.

6.1.3. Sonuç Paragrafı

- a) Metnin bittiğini ve bir sonuca ulaşıldığını belirtmeli. (Akademik metinlerde kullanılan yaygın ifadeler bölümünde yer alan “sonuç belirtmek için” başlığına bakabilirsiniz (4.7))
- b) Metinde açıkladığınız ve ortaya koyduğunuz düşünceleri okura tekrar hatırlatmalıdır. Bu yapmak için iki yol vardır:
 - ✓ alt başlıklarınızı özetleyebilirsiniz.
 - ✓ tez cümlelerinizi farklı sözcük ve dil bilgisi yapısıyla tekrarlayabilirsiniz
- c) Okura son düşüncelerinizi belirtmek için bir fırsattır. Bu nedenle, edilgen bir dil bilgisi yapısı ile okurunuzla güçlü ve etkili bir mesaj verebilirsiniz.

Sonuç paragrafı yazmak için bazı teknikler vardır:

Tahminde bulunmak

Sonuç olarak, özel okula gitme maliyetlerinin nasıl arttığı ve aynı zamanda öğrenciler için mali yardım kaynaklarının nasıl ortadan kaybolduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum devam ederse, giderek daha az sayıda aile çocuklarını daha kaliteli eğitim alabilmeleri için özel okullara gönderebilecek.

Sonucun ne olacağını bildirmek

Özetlemek gerekirse, üniversiteye gitmenin maliyeti artmakta ve öğrenciler için mali yardım azalmaktadır. Bu durum devam ederse, işgücünün çok daha az üyesi, gelecekte, lise sonrası eğitime devam edebilecektir. Sonuç olarak, millet, mevcut üniversite çağındaki kuşağın büyük bir bölümünün zekâsını, hayal gücünü ve enerjisini boşa harcamış olacaktır.

Cözüm önerisinde bulunmak, öneriler sunmak veya harekete geçme çağrısı yapmak

Sonuçlandırmak gerekirse, Türkiye'deki devlet okullarının sınıf kalabalıklığı, yeterli öğretmen olmayışı ve uygulanan müfredatın istenen sonuçları vermemesinden dolayı e beklenen başarıyı sağlamadığı açıktır. Dolayısıyla daha iyi bir eğitim almak için özel okulların tercih edilmesi söz konusudur. Ancak birçok öğrenci için artan maliyetler ve azalan mali yardımlar nedeniyle uzun yıllar özel okullarda eğitim almak artık mümkün değildir. Bu durumu tersine çevirmek için hükümetin öncelikle devlet okullarındaki sorunları ortadan kaldırması, özel okulları tercih eden öğrencilere verdiği mali desteği artırması ve mali yardım programlarını eski haline getirmesini gerekmektedir. Gelecek buna bağlıdır.

Konuyla ilgili uzman birini tanık göstermek.

Sonuç olarak, eğitim maliyetleri artmakta ve mali yardım azalmaktadır. Bunun sonucunda pek çok öğrenci için artık nitelikli eğitim almak zorlaşmaktadır. Bir millet zenginleşecekse, daha yüksek vergiler gerektirir bile, eğitim için devlet finansmanının artması şarttır. Horace Mann'ın Beş Yıllık Raporunda öne sürdüğü gibi, bir ulusun ekonomik zenginliği eğitilmiş bir halk aracılığıyla artacaktır. Bu nedenle, kamu eğitimi için daha fazla vergi ödemek bir milletin kendi çıkarıdır.

Alıştırma 1:

Aşağıdaki iki farklı sonuç paragrafı verilmiştir. Bu paragrafları okuyup inceleyiniz ve verilen sorulara cevap veriniz.

1. Özetlemek gerekirse, kültür şoku, psikologlar ve antropologlar tarafından 30 yılı aşkın süredir incelenen çok gerçek bir olgudur. Kültür şoku, yeni kültüre karşı olumlu duygular, küçük farklılıkların bilincinde olma, artan rahatsızlık ve ana kültürle temas ihtiyacı, olumsuz duygular, kabullenme ve uyum olmak üzere beş aşamadan oluşur. Semptomlar değişebilir ve tüm insanlar beş aşamanın hepsini yaşamayabilir. Sonuçta kültür şoku yaşayan insanlar, yeni bir bölgede yaşama uyum sağlamanın zorluklarını ve sıkıntılarını aşarak güçlenebilirler.

2. Sonuç olarak, yeni bir ülkeye taşınan hemen hemen herkes bir dereceye kadar kültür şoku hissetmektedir. Semptomlar değişebilir ve tüm insanlar kültür şokunun beş aşamasını da yaşamaz. Güçlü bir destek grubuna sahip yeni gelen kişiler, yeni kültürde kendilerini hemen evlerinde hissedebilirken,

diğerlerinin kendilerini rahat hissetmeleri aylar alabilir. Arkadaşlarınız ve ailenizle iletişim halinde olmak, olumlu bir tutum sürdürmek ve her şeyden önce dili bir an önce öğrenmek, yeni bir ülkede hayata uyum sağlamanın zorluklarını ve hayal kırıklıklarını aşmanın en önemli yolları olarak belirtilebilir.

1. Bu sonuç paragraflarının hangisinde alt başlıklar özetlenmiştir?

2. Hangisinde tez cümlesi yeniden ifade edilmiştir?

3. Hangi sonuç paragrafı çözüm önerilerinde bulunmuştur?

4. Hangi sonuç paragrafında tahminde bulunma vardır?

Alıştırma 2:

Aşağıdaki iskelet metni inceleyin. Burada size sadece giriş paragrafı ve gelişme paragraflarının ana düşünce cümleleri verilmiştir. Bunlardan hareketle bu yazıya uygun bir sonuç paragrafı yazın.

Başlık: Stres Kontrol

Giriş Paragrafı:

Çoğu yetişkinin her gün karşılaştığı yoğun programlar, modern dünyada büyüyen bir sağlık sorunu yaratmıştır. Stres, yüksek baskı altındaki yöneticiden meşgul ev hanımına veya öğrenciye kadar hemen hemen herkesi etkilemektedir. Baş ağrısından, mide ülserine ve hatta alkolizme kadar çeşitli fiziksel rahatsızlıklara neden olabilir. Stres, soğuk algınlığı gibi tedavisi olmayan bir sorundur; ancak kontrol edilebilir. Bir kişi stresi kontrol etmeyi dört şekilde öğrenebilir.

Gelişme Paragrafları için ana düşünce cümleleri

- ✓ *Gerçekçi hedefler belirleyin.*
- ✓ *Yaşam tarzınıza ve becerilerinize uygun hobiler edinin.*
- ✓ *Düzenli spor yapmaya çalışın ve sporu hayatınızın bir parçası haline getirin.*
- ✓ *Aileniz ve arkadaşlarınız ile yakın ilişkilerinizi sürdürmeye devam edin.*

Sonuç Paragrafı

Başlık: Yurtdışında Eğitim-İngiltere Örneği

Giriş Paragrafı

Dünyanın birçok bölgesinden insanlar İngiltere'ye lisans, yüksek lisans, doktora veya dil eğitimi almak amacıyla gelmektedir. Bazıları bir yıllık, bazıları dört yıllık ve bazıları ise daha uzun süre eğitim almak amacıyla bu ülkede ikamet etmektedir. Farklı bir ülkede yaşamak özellikle ilk zamanlarda birçok zorluğu da beraberinde getirmektedir. Bu zorluklar ülkeden ülkeye değişkenlik gösterdiği için gidilecek yer hakkında bilgi edinilmesi önem taşımaktadır. Bu bağlamda eğitim amacıyla İngiltere'ye gidenlerin birkaç İngiliz özelliği ve geleneği hakkında bilgi sahibi olması, onların adaptasyonu kolaylaştıracaktır.

Gelişme Paragrafları için ana düşünce cümleleri

- ✓ İngilizler genellikle çekingendir ve kolay sosyalleşmezler.
- ✓ İngilizler düzene ve kurallara çok önem verirler, bu yüzden otobüs kuyruğunda veya bir dükkânda beklemek bir zorunluluktur.
- ✓ Hava koşulları çok sert değildir ancak çok fazla yağış vardır.
- ✓ Arabalar yolun sol tarafından gider ve sola bakmak yerine sağa bakmaya alışkın değilseniz kaldırımdan yola çıkmak tehlikeli olabilir.

Sonuç Paragrafı

7. PARAGRAF YAZMA SÜRECİ

Akademik yazı, adından da anlaşılacağı gibi, akademik çalışmalarda kullanmanız gereken yazı türüdür. Kişisel, edebi, gazetecilik veya iş yazıları gibi diğer yazı türlerinden farklıdır. Okur kitlesi, yazının tonu ve amacı bakımından diğer yazı türlerinden ayrılır.

İlk olarak, bir metin yazarken özel hedef kitle, yani yazılanları okuyacak olan insanları göz önünde bulundurmak ve buna göre metin oluşturmak gereklidir. Akademik yazıda hedef kitle öncelikle eğitimcileriniz ve sonra akademik çalışma yapan araştırmacılar ve uzmanlardır. İkinci olarak, yazınızın tonunu, tarzı veya ifade şekli dikkate alınmalıdır. Seçilen sözcükler, gramer yapıları ve hatta cümlelerin uzunluğu yazının tonunu belirler. Akademik yazı resmi ve ciddi bir tonda olmalıdır. Son olarak, bir yazının amacı, onun organizasyon modelini belirler. Örneğin okuru ikna etme amacıyla yazılan bir metin ile karşılaştırma yapma amacı olan bir metnin organizasyonu birbirinden farklıdır.

Yazma fikir oluşturma, organize etme, yazma ve düzeltme yapma sürecidir. Sürecin ilk adımında fikir üretirsiniz. İkinci adımda fikirleri organize edersiniz. Üçüncü adımda kaba bir taslak yazarsınız. Son adımda, taslağınızı detaylandırarak ve düzeltmeler yaparak metninize son halini verirsiniz.

1. Aşama: Fikir Oluşturma

Yazma sürecinin ilk aşaması konu seçimi, fikir oluşturma ve bu konu hakkında veri toplamaktır. Bu süreç genel olarak “yazma öncesi” olarak isimlendirilir.

❖ Konu Seçimi Yapma

Size belirli bir yazma ödevi verilirse (sınavdaki bir kompozisyon sorusu, araştırma yazısı, rapor gibi), o zaman yazabileceğiniz şeyler sınırlıdır. Bu aşamada sizin ilgi alanınıza giren alanlarda metin oluşturmanız süreci kolaylaştıracaktır. İyi bir seçim yapmak için iki ipucu:

- ✓ Konu seçimi için seçenek varsa ilgi alanına giren bir konu seçebilirsiniz
- ✓ Size özel olarak bir konu verildiyse bu konunun sizin ilgi alanınıza giren bir bölümü üzerine odaklanın.

Eğer iyi olduğunuz konuların ve ilgi alanlarının neler olduğu konusunda emin değilseniz, hangi tür gazeteleri, kitapları ve dergileri okuduğunuzu düşünün. Bunlar

içerisinde en fazla hangi konuların sizi dikkatinizi çektiğini hatırlayın. Bilimsel çalışmalar sonucunda yeni keşiflerle ilgili yazılar okurken aynı yeri tekrar okuyor musunuz? Gazetelerin hemen gezi, spor, eğlence bölümlerine mi bakıyorsunuz? Televizyon seyrederek veya internette dolaşarak vakit geçiriyorsanız, televizyon kanallarında gezinirken veya internette gezinirken ilginizi çeken nedir?

Çok geniş bir konu olan çevre ile ilgilendiğinizi varsayalım. İlginizi çekiyorsa, konuyu belki de çevre kirliliği ile sınırlandırmalısınız. Aslına bakarsanız, çevre kirliliği hala geniş bir konudur, bu nedenle konuyu belki de okyanusların kirlenmesi gibi çevre kirliliğinin bir alt başlığı ile daraltmak daha doğru olacaktır.

Okyanusların kirliliği üzerine bir metin yazmaya karar verebilirsiniz ancak bu konu da hala oldukça geniştir. Çünkü okyanus kirliliği başlığı altında petrol kaynaklı kirlilik, kimyasal kirlilik, kanalizasyon akıntıları ve çöplerin denize karışması gibi birçok konu ele alınabilir. Dolayısıyla yalnızca petrol kaynaklı kirlilik üzerinde durabilir ve bu konu üzerine bir metin yazabilirsiniz. Bu şekilde daraltılmış bir konu akademik hayatınızda bir ödev, rapor, araştırma yazısı veya makale yazmak için uygun bir konudur.

Alıştırma:

Çevre → Kirlilik → Okyanus Kirliliği → Petrol Kaynaklı Kirlilik

Aşağıda verilen konu başlıklarını yukarıdaki şekilde daraltın ve akademik bir metin yazmak için uygun sınırlar içine dâhil edin.

Eğitim

İklim

Spor

Beslenme

Eğitim →

İklim →

Spor →

Beslenme →

Konuyu belirleyip sınırlandırdıktan sonra bu konu hakkında veriler toplayın. Veri toplamak ve bilgi edinmek için internetteki makaleleri okuyabilir, dergilere bakabilir veya

kütüphanedeki kitaplara başvurabilirsiniz. Bunun dışında veri ve bilgi kaynağı oluşturmak için 4 farklı teknik vardır. Bu teknikler günlük tutma, listeleme, serbest yazma ve kümelemedir.

❖ **Günlük Tutma:**

Akademik çalışma yapan kişiler olarak sürekli akademik metinleri okuyor olmanız gerekir. Bu metinleri okurken sizin için ilgi çekici olanları, önemli gördüklerinizi ve ileride yapacağınız çalışmalarda ve araştırmalarda size faydalı olacağına inandığınız cümleleri veya bölümleri kaynak göstererek günlüğünüze yazabilirsiniz. Bu günlüğün bilgisayar ortamında olması gereklidir. Bu sayede hızlıca arama yapılabilir ve istediğiniz konuya uygun olan bilgilere ulaşabilirsiniz.

❖ **Listeleme:**

Listeleme tekniği bir konu hakkında yazmaya karar verdiğinizde aklınıza gelenleri hızlı bir şekilde kısa kısa not alma şeklinde ifade edilebilir. Amacınız en kısa sürede en fazla fikri üretmek ve bu fikirler içinde konunuza en uygun olanlar üzerine odaklanmak olmalıdır. Listeleme yaparken şu tekniği takip edebilirsiniz:

- a. Konu başlığınızı sayfanın en üstüne yazın.
- b. Konu hakkında aklınıza gelen bütün fikirleri listeleyin. Yazabildiğiniz kadar yazın ve durmayın. Mümkün olduğu kadar konu dışına çıkmamaya çalışın.
- c. Yazdığınız fikirleri kontrol edin ve sizin için kullanışlı olanları işaretleyin.

Aşağıdaki örnekle listeleme tekniğini daha somut hale getirelim:

Konu: Kültür Şoku (Türkiye'ye gelen yabancı öğrenciler için)

iletişim problemleri zayıf iletişim becerisi çocuklar sokakta oynuyor

yeni dil aileler farklı bazı aileler yerde yemek yiyor

az kelime bilmek Türk aile yapısı konuşuyor Türkler çok hızlı

toplum içinde fazla sevgi göstermek Sıcakkanlı ve samimi

insanlar genellikle stresli ve sinirli argo ve deyim kullanmak

aileler bir arada zaman geçiriyor çocuklar çok önemli

Türk yemekleri Döner ve kebab Çok fazla mülteci var

Evde beraber yemek yiyorlar ulaşım araçları çok kalabalık

araba lazım ama trafik var Öğretmen için hoca diyorlar

Serbest kıyafet giyiyorlar, okulda üniforma ve resmi elbise yok

çocuklar arkadaşları ile daha fazla zaman geçiriyor aileye göre

tamamlanmamış cümle kullanıyorlar

Şimdi benzer fikirleri gruplandıralım. Kültür Şoku başlığı altında inceleyeceğiniz ana başlıkları işaretleyelim. İlgisiz ve tekrarlanan ifadelerin de üzerini  izelim.

1. Grup

2. Grup

3. Grup



iletişim problemleri	çok fazla mülteci var	aileler farklı
az kelime bilmek	insanlar genellikle stresli ve sinirli	sıcakkanlı ve samimi
Türklerin konuşmasını anlamak zor	toplum içinde fazla sevgi gösteriyorlar	Türk aile yapısı
argo ve deyim kullanmak	Çok fazla turist var	okullarda serbest kıyafet var, resmi elbise zorunlu değil
zayıf iletişim	ulaşım araçları kalabalık	çocuklar arkadaşları ile aileye göre daha fazla zaman geçiriyor
kötü telaffuz	araba lazım ama trafik çok	Türk yemekleri
Türkler beni zor anlıyor	yüksek sesle konuşmak	genellikle evde yemek yiyorlar
yeni dil	kalabalık	Döner ve kebab
özgüven eksikliği		Çocuklar sokakta oynuyor
metafor yapma		Bazı insanlar yerde yemek yiyor
tamamlanmamış cümle kullanıyorlar		aileler bir arada zaman geçiriyor
		çocuklar çok önemli

şimdi kültür şoku konusu hakkında odaklanacağınız beş alt başlığınız var. Yazınızda her bir alt başlığı ele alarak kültür şoku konusunu açıklayabilirsiniz.

❖ **Serbest Yazma:**

Serbest yazma, belirli bir odak noktası hakkında bilgi toplamak için bir konu hakkında özgürce yazdığınız bir beyin fırtınası etkinliğidir. Siz yazarken bir fikir başka bir fikri ateşleyecektir. Listelemede olduğu gibi, serbest yazmanın amacı, mümkün olduğu kadar çok fikir üretmek ve bunları uygunluk, dil bilgisi, imla, mantık veya düzenleme konusunda endişelenmeden yazmaktır. Unutmayın, ne kadar çok serbest yazarsanız, o kadar çok fikir üretirsiniz Aklınız durmuş gibi hissederseniz endişelenmeyin. Sadece kaleminizi hareket ettirmeye ve yazmaya devam etmeye çalışın. Serbest yazma için şu aşamaları takip edebilirsiniz:

- ✓ Konu başlığını sayfanın başına yazın.
- ✓ Fikirleriniz tükenene kadar konu hakkında yazı yazın. Konu hakkında aklınıza gelen örnekleri, alıntıları, benzetmeleri ve detayları da aklınıza geldiği şekliyle belirtin.
- ✓ Yazdıklarınızı okuyun ve geliştireceğiniz fikirlerin ve bölümlerin altını çizin veya yuvarlak içine alın.
- ✓ Belirlediğiniz temel fikirleri alın ve şimdi bunlar hakkında tekrar serbest yazma yapın.

İstanbul'da okullara, hastaneye, pazarlara ve üniversitelere yakın bir park yeri bulmanın büyük bir sorun olduğunu düşünüyorum. Öğrencilerin ve diğer insanların araçlarını park etmeleri için yeterli otopark alanı yok. Bu nedenle insanlar park yeri bulmak için erken gitmek zorunda kalıyorlar ve o zaman bile bazen şanssız oluyorlar ve iyi bir park yeri bulamıyorlar. Bir defa okuluma yakın otoparkta yer bulamayınca, başka park yeri bulana kadar yarım saat sokaklarda araba kullanmak zorunda kaldım. Bu yüzden derse geç kaldım. Bazı öğrenciler, neredeyse her gün derse geliyorlar. Hatta okula yakın park edecek yer bulamadıkları için dersi bırakıyorlar. Öğretmen geç kalmamaları için onları tekrar tekrar uyarıyor ama onlar buna engel olamıyorlar. Peki otopark sorununun çözümü nedir? Belki de belediye,

mevcut park yerinin üç katı kadar araba alabilecek yer altında çok katlı park yerleri inşa etmek için biraz bütçe ayırmalıdır ve bunu bir an önce yapmalıdır.

İstanbul'un ulaşım sorunu hakkında yazılan bu serbest yazma örneğinde olduğu gibi yeterli fikirlere ulaşıncaya kadar buna çalışmaya devam edebilirsiniz.

Alıştırma:

Aşağıda verilen konu başlıklarından birini seçerek serbest yazma çalışması yapın ve akademik bir metin üretmek için yeterli olacak fikirlere ulaşıncaya kadar bunu devam ettirin.

Reklamcılık

Obezite

Elektrikli araçlar

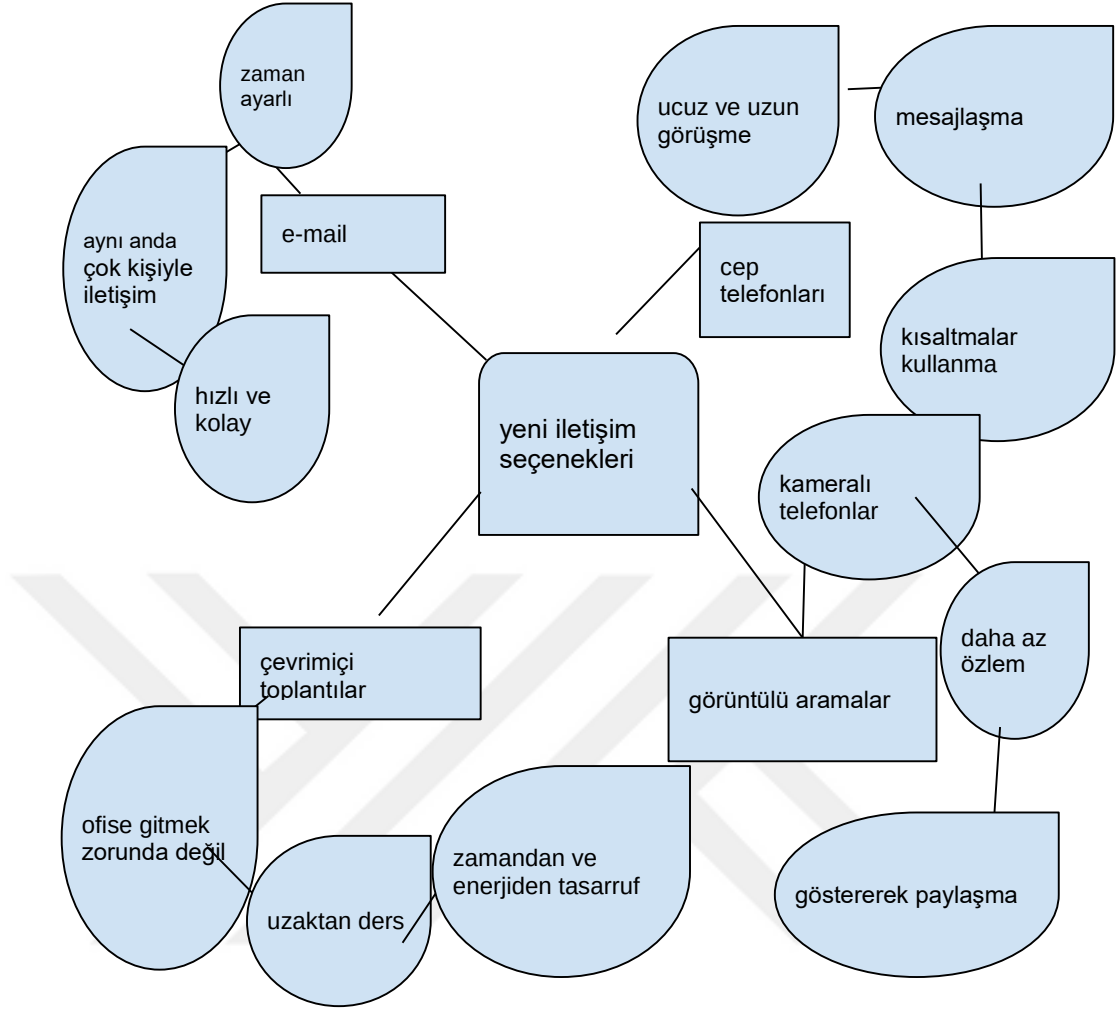
Güneş

enerjisi

❖ **Kümeleme:**

Fikir üretmek için kullanılan bir başka teknik ise kümelemedir. Bu tekniği uygulamak için öncelikle sayfanın ortasına konu başlığını yazın ve onun etrafına balonlar çizin. Daha sonra konu hakkında aklınıza gelenleri bu balonların içine yazmaya başlayın. Daha fazla fikir üretin ve daha fazla balon yapın.

Örneğin teknoloji kullanımıyla gelişen iletişim seçenekleri hakkında bir metin yazacaksınız:



Yukarıdaki örnekten hareketle, teknolojinin günlük hayatta değiştirdiği bir konu (eğitim, bankacılık gibi) hakkında kümeleme yöntemini kullanarak fikir üretin.

2. Aşama: Planlama Yapma

Fikir oluşturma aşamasında öncelikle konunuzu ve bu konunun sınırlarını belirlediniz. Sonrasında beyin fırtınası yoluyla bu konu hakkında fikirler oluşturdunuz. Planlama yapma aşamasında ise belirlediğiniz bu fikirleri ne şekilde ele alacağınızı ve organize edeceğinizi belirleyeceksiniz. Başka bir ifadeyle, yazının taslağını oluşturacaksınız.

Şimdi fikir oluşturma aşamasında yer alan “kültür şoku (Türkiye’ye gelen yabancı öğrenciler için)” etkinliğine geri dönün. Yazarın kültür şokunu üç ana başlık altında ele aldığınız göreceksiniz: *iletişim problemleri, Türk yemekleri ve Türk aile yapısı*. Bu alt

başlıklardan birini ele alalım ve bununla ilgili yazacağınız paragrafın taslak çalışmasını yapalım.

Yukarıda belirtilen alt başlıklar aynı zamanda her bir paragrafın ana düşüncesini oluşturmaktadır. Dolayısıyla bu ana düşünceleri de kendi içinde alt gruplara ayırmanız gerekmektedir. Örneğin *iletişim problemleri* bir paragrafın ana düşüncesini oluşturmaktadır. Bunun alt konu başlıklarını listeleyp kullanabileceklerinizi belirlemeniz gerekmektedir.

Planlama aşaması 3 temel adımdan oluşur:

a. Alt başlıklar oluşturma

b. ana düşünce cümlesi yazma

c. paragraf planı oluşturma

a. Alt başlıklar oluşturma

Konu: İletişim Problemleri

(1) zayıf iletişim becerisi

(2) Türklerin konuşmasını anlamak zor

az kelime bilmek

argo ve deyim kullanıyorlar

kötü telaffuz

Türkler beni zor anlıyor

yeni dil

tamamlanmamış cümle kullanıyorlar

özgüven eksikliği

metafor kullanmak

Yukarıdaki listelemede görüldüğü gibi, iletişim problemleri ile ilgili beyin fırtınası yöntemiyle ürettiğimiz fikirleri önce **(a)** *zayıf iletişim becerisi* ve **(b)** *Türklerin konuşmasını anlamak zor* alt başlıklarına ayırıp sonrasında bunlarla ilgili konu başlıklarını ayırdık.

Sonrasında konuya uygun olmadığını düşündüğümüz konu başlıklarını kırmızı ile işaretleyip eledik. O halde paragrafın ana taslağı ortaya çıkmış oldu:

İletişim Problemleri

A. Zayıf iletişim becerisi

- ✓ az kelime bilmek
- ✓ kötü telaffuz
- ✓ özgüven eksikliği

B. Türklerin konuşmasını anlamak zor

- ✓ argo ve deyim kullanıyorlar
- ✓ tamamlanmamış cümle kullanıyorlar
- ✓ metafor kullanmak

b. Ana düşünce cümlesi yazma

Nihayet paragrafın ana düşünce cümlesini yazabiliriz. Ana düşünce cümlesi, paragrafın giriş cümlesidir ve aynı zamanda o paragrafta hangi konu üzerinde duracağınızı da açıkça ifade etmelidir.

Ana düşünce cümleiniz şu şekilde olabilir:

- *Türkiye'ye eğitim amacıyla gelen yabancı öğrencilerin karşılaştığı en önemli sorunlardan biri iletişim kurmakla ilgilidir.*

veya;

- *İletişim problemleri, Türkiye'ye eğitim amacıyla gelen yabancı öğrencileri zorlayan en önemli problemlerden biridir.*
-

c. Paragraf planı oluşturma

Alt başlıklarınız ve ana düşünce cümlelerinizi belirledikten sonra paragrafınızın taslağını oluşturabilirsiniz. Bu planı oluşturmak kısa bir zamanınızı alabilir ancak yazınızı çok daha kısa tamamlamanızı sağlayacaktır.

Konu: İletişim Problemleri

Ana düşünce cümlesi: Türkiye'ye eğitim amacıyla gelen yabancı öğrencilerin karşılaştığı en önemli sorunlardan biri iletişim kurmakla ilgilidir.

1. Destek Konusu: Zayıf iletişim becerisi

Detaylandırma: az kelime bilmek

Detaylandırma: kötü telaffuz

2. Destek Konusu: Türklerin konuşmasını anlamak zor

Detaylandırma: argo ve deyim kullanıyorlar

Detaylandırma: tamamlanmamış cümle kullanıyorlar

Detaylandırma: metafor kullanıyorlar

Paragrafın sonuç cümlesi: Türkiye'ye eğitim almak için gelen yabancı öğrenciler zayıf iletişim becerilerinden ve Türklerin konuşmasını anlamakta zorluk yaşadıkları için bazı iletişim sorunları ile karşı karşıya kalmaktadır ve bu durum öğrenciler açısından kültür şokuna yol açmaktadır.

Yukarıda verilen paragraf planında da gördüğünüz gibi öncelikle ana düşünce cümlelerinizi yazmalısınız ve sonrasında bu düşünceyi destekleyen konu başlıklarını ve bu başlıkları

detaylandıran (benzetmeler, alıntılar, örnek göstermeler gibi) bölümleri yazmalısınız. Bunları ifade ettikten sonra bu paragrafta ele aldığınız konuyu özetleyerek bir sonuç cümlesi ile paragrafınızı bitirebilirsiniz.

Alıştırma:

Şimdi siz kültür şoku başlığı altında yukarıda yaptığımız beyin fırtınası çalışmasından hareketle “Türk aile yapısı” konu başlığı için paragraf planı oluşturun. Paragraf taslağında ana düşünce cümlesi, destek konuları, detaylandırma bölümleri ve sonuç cümlesi yer almalıdır.

3. Aşama: Yazma

Paragraf taslağını oluşturduktan sonra yazmaya başlayabilirsiniz. Bir yazı planınız olduğu için hem daha hızlı hem de daha kolay bir şekilde paragrafınızı oluşturabilirsiniz.

Oluşturduğunuz taslağa göre yazılan paragraf şu şekildedir:

Konu: İletişim Problemleri

¹Türkiye’ye eğitim amacıyla gelen yabancı öğrencilerin karşılaştığı en önemli sorunlardan biri iletişim kurmakla ilgilidir. İletişim problemleri, kültür şokunun bir türü olarak kabul edilebilir. ²Yabancı öğrenciler, genellikle Türkçeyi bilmediklerinden veya az bildiklerinden dolayı zayıf iletişim becerisine sahiptir. ³Öğrenciler, sözcük hazinesinin sınırlı olması ve öğrendiği kelimeleri ne zaman kullanması gerektiğini bilmemesinden dolayı iletişim sorunları yaşamaktadır. Konuşma becerisi üretime dönük bir beceri olduğu için kelime ve gramer bilgisinin yanında aynı zamanda uygun sözcüğü/yapıyı seçmek, düşünceleri yapılandırmak ve telaffuz gibi faktörler

¹ Ana düşünce cümlesi

² Birinci destek konusu

³ Detaylandırma

de önem taşımaktadır (Bölükbaş, 2016). ⁴İletişimi zorlaştıran bir diğer konu ise Türklerin genellikle hızlı konuşması ve bundan dolayı yazı dilinden farklı yapıları tercih etmeleridir. ⁵Günlük dilde argo, metafor ve deyim kullanmak sıklıkla karşılaşılan bir durumdur. Bu ifadeler farklı ve derin anlamlar içerdiği için yabancı öğrenciler anlamakta güçlük yaşamaktadır. Özellikle pazar yerleri, kafeler ve toplu taşıma araçları gibi günlük iletişimin yaşandığı alanlarda bu duruma çok sık rastlamak mümkündür. Buna ek olarak, sözlü iletişimde diğer dillerde olduğu gibi Türkçede de daha kısa ifadeler tercih edilir ve çoğu zaman tamamlanmamış cümleler kullanılır. Tamamlanmamış veya eksilteli cümlelerin tercih edilmesinin bir diğer sebebi de konuya dikkati çekmektir (Demir ve Baş, 2021:383) ve bu sayede insanlar konuşmanın devamını merak eder. Yarım bırakılan cümleleri anlamak için o dilde yeterli düzeyde olmak gereklidir ancak bilindiği gibi yabancı öğrencilerin genellikle iletişim becerileri zayıf olduğu için bu düzeyde değildirler. ⁶Özetle, Türkiye'ye eğitim almak için gelen yabancı öğrenciler zayıf iletişim becerilerinden ve Türklerin konuşmasını anlamakta zorluk yaşadıkları için bazı iletişim sorunları ile karşı karşıya kalmaktadır ve bu durum öğrenciler açısından kültür şokuna yol açmaktadır.

4. Aşama: Düzeltme

Paragraf yazmanın dördüncü ve son aşaması ise düzeltmedir. İlk olarak, içerik ve organizasyon gibi büyük konulara odaklanın. Daha sonra dil bilgisi ve noktalama işaretlerinin daha küçük ölçekli sorunlarınızı gözden geçirin.

a. İçerik ve Organizasyon Kontrolü

- ✓ Genel bir kontrol için paragrafınızı dikkatlice okuyun. Makalenin genel yönlerine odaklanın ve kenar boşluklarına iyileştirilmesi gereken kısımların yeniden yazılmasıyla ilgili notlar alın.
- ✓ Amacınıza uygun yazıp yazmadığınıza karar verin.

⁴ İkinci destek konusu

⁵ Detaylandırma

⁶ Sonuçlandırma

- ✓ *Yazınızın anlaşılır ve bütünlük içinde devam edip etmediğini kontrol edin. Yazınızı okuyan kişiler sizin fikirlerinizi kolayca anlamalı ve takip edebilmeli.*
- ✓ *Paragrafınızın ana düşünce cümlesini yazdığınızdan ve bu cümlenin paragrafın odak noktası olduğundan emin olun.*
- ✓ *Bütünlüğe dikkat edin ve konu dışı cümleler varsa bunlar ya çıkarın ya da değiştirin.*
- ✓ *Ana düşünce cümlelerinizi destekleyen konu başlıklarının olduğundan emin olun. Ayrıca bu konu başlıkları hakkında detaylandırma bölümlerinizin yeterli olduğunu kontrol edin. Okurunuzu ikna edecek kadar benzetme, örneklendirme veya alıntılama var mı?*
- ✓ *Son olarak paragrafınızın sonuç cümlesi olup olmadığını gözden geçirin. Ayrıca sonuç yorumunuzun konu dışı olmamasına dikkat edin.*

b. Dil Bilgisi ve Yazım Kuralları Kontrolü

- ✓ *Her bir cümlenin doğruluğunu ve tamamlanmış olduğunu kontrol edin.*
- ✓ *Her cümleyi, özne-yüklem uyumu, doğru zaman kullanımları, tekillik-çoğulluk, durum ekleri vb. dil bilgisi kuralları yönünden kontrol edin.*
- ✓ *Noktalama, imla ve büyük-küçük harf kullanımı açısından kontrol edin.*
- ✓ *Yanlış kullanılan veya tekrarlanan sözcükleri belirleyip, doğrusunu yazın.*
- ✓ *Kısaltmaları doğru yazıp yazmadığınızı kontrol edin.*
- ✓ *Alıntı yaptıysanız dipnot kurallarına uygun olduğundan emin olun.*

5. Aşama: Temize Çekme

Yukarıda belirtilen kontrollerin ve düzeltmelerin ardından paragrafınızın son halini yazabilirsiniz ve yazma sürecini tamamlayabilirsiniz.

8.AKADEMİK METİN TÜRLERİNE GİRİŞ

Belli başlı akademik metin türleri vardır. Bunlar; karşılaştırmalı metin, sebep-sonuç ilişkili metin, avantaj-dezavantaj betimlemeli metin, problem çözme türünde metin, tartışmacı metin ve açıklayıcı metin türü olarak belirtilebilir. Bu türlerin tamamı için yukarıda belirtilen yazı planı kullanılmalıdır. Ancak metin türlerine göre kullanılan sözcükler, bağlaçlar ve dil bilgisi yapıları farklılık göstermektedir.

8.1. KARŞILAŞTIRMALI AKADEMİK METİN TÜRÜ

❖ Karşılaştırmalı Akademik Metin Türü Nedir?

İki veya daha fazla konunun benzerlik ve/veya farklılıkları üzerine karşılaştırmalı bir yazı yazmak için “karşılaştırmalı akademik metin yazma şablonu” kullanılabilir. Giriş paragrafında konuyla ilgili genelden özele gidilir ve bu paragrafın sonlarına doğru ele alınan konuların benzerlik ve farklılıkları olduğu belirtilir. Buradan tez cümlesine geçilir, tez cümlesinde benzerlik ve farklılıkların neler olduğu genel ifadeler şeklinde verilir ve bu şekilde giriş paragrafı tamamlanır.

Gelişme paragraflarında ise tez cümlesinde verilen benzerlik ve farklılıklar, karşılaştırmalı olarak ele alınır. Bunlara örnekler verilir, açıklamalar yapılır. Unutmayın, gelişme paragraflarını, tez cümlesinde savunduğunuz düşüncelere, okuru inandırmak için yazarsınız. Bu nedenle, örnekler vermeli, uzman kişilerin görüşlerini aktarmalı, bazı sayısal verileri paylaşmalı ve bu sayede okuru ikna etmelisiniz.

Sonuç paragrafında daha önce söylediklerinizden farklı hiçbir şey söylememelisiniz. Yazınızda genel olarak ne anlattıysanız bunları farklı cümleler ile özetleyip ulaştığınız sonucu nesnel bir bakış açısıyla aktarmalısınız.

❖ Karşılaştırmalı Akademik Metin Türünde Yaygın Kullanılan Bağlayıcılar

Bu bölümde karşılaştırmalı metin türünde kullanılması gereken ve benzerlik, farklılık ve zıtlık belirten bağlaçlar ele alınacak. Metinlerinizin tutarlı ve kurallara uygun bir yapıya sahip olması için cümle ve paragrafların anlamlı bir şekilde birbirini izlemesi ve aralarında anlamlı bir ilişki bulunması gereklidir. Benzerlik, farklılık ve zıtlık bildiren bağlaçların bir

kısmı bağımlı bir kısmı ise bağımsızdır. Bağımlı bağlaçlar cümle içerisinde bir öğeye eklenen bağlaçlar iken; bağımsız bağlaçlar bir cümle bitip diğerine başlarken kullanılan bağlaçlardır. Bunu örnekler ile daha iyi anlayacaksınız.

Karşılaştırmalı akademik metinlerde kullanabileceğiniz yaygın bağlayıcıların listesine bakmak için “5.4. Akademik Metinlerde Organizasyon ve Bütünlük-Karşılaştırma/Kıyaslama” bölümüne gidebilirsiniz.

Örnek Karşılaştırmalı Metin

MEHMET ZEKI AYDIN Prof. Dr. , Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi

(http://isamveri.org/pdfdrg/D03292/2014/2014_22/2014_22_AYDINMZ.pdf)

İletişimsizliğin Sonucu: Kuşak Çatışması

Son yıllarda toplumumuzda kuşaklar arası iletişimin azaldığı ve birbirimizi anlamadığımız, yetişkinlerin çocuk ve gençlerle çatıştığı dillendirilmektedir.⁷ Teknolojideki gelişmeler toplumsal değerleri de etkilemekte ve hızlı bir değişim yaşanmaktadır. Bu değişimi anlama ve yaşama konusunda kuşaklar arası anlayış farklılıkları çatışmalara sebep olmaktadır.⁸ Kuşak çatışmasından kasıt, yetişmekte olan nesil (yani çocuk ve gençler) ile belli bir anlayış ve sosyal bakışı temsil eden yetişkin neslin arasındaki anlaşmazlıklardır. Genellikle yetişkinler, kendi gençlik dönemlerini yüceltip, diğer gençleri küçümsemek, onlara hep tepeden bakmak, eleştirmek; bilgisiz, beceriksiz, sorumsuz, asi ve eğlence düşkünü olarak görme eğilimindedir. Bu bakış açısıyla, “Nerede bizim gençliğimiz!” diyerek duygu ve düşüncelerini ifade etmişlerdir. Bu durum, pek çok bilim

⁷ Giriş paragrafının ilk cümlesi

⁸ Açıklama cümlesi

insanı ve filozofun yazılarında da görülebilir. Örneğin, milattan önce VIII. yüzyılda yaşamış olan Hesiod şöyle demektedir: “Günümüzün gençleri öyle sorumsuz ve uçarılar ki, yarın ülke yönetimini üstleneceklerini düşündükçe umutsuzluğa kapılıyorum. Bize ağırbaşlı olmayı, büyüklerimize saygılı davranmayı öğretmişlerdi. Şimdiki gençler ise ne kural tanıyor, ne beklemesini biliyorlar. Üstelik duygusuz ve düşüncesiz davranıyorlar.” Sokrates de şöyle diyor: “Bugünün gençleri lüks ve gösteriş düşkünü, saygısız, başkaldıran, geveze ve obur yaratıklardır.” Gençler de tarih boyunca yetişkin nesli hep tutucu, geri kafalı, uyuşuk, bencil, korkak buyurganlar olarak görmüşlerdir. Düşüncelerini eski, zevklerini bayat, kurallarını sıkı, yasaklarını da akıldışı bulmuşlar; her şeye hayır demeyi alışkanlık hâline getirdiklerinden yakınmışlardır.⁹ Bu ve benzeri yakınmalardan anlıyoruz ki her kuşak, hayata kendi özelliklerine göre bakıyor, olayları buna göre yorumluyor ve iş yaşamı gibi hayatın diğer alanlarında farklı bakış açılarından dolayı çatışmalara maruz kalıyor.¹⁰

İlk olarak, kuşaklar arasında en önemli farklılıklardan biri, hayata bakış ve olayları yorumlamaktır.¹¹ Bu farklılık kuşaklar arası çatışmayı da beraberinde getirir. Kuşaklararası çatışma bir anlamda değer yargılarının çatışmasıdır.¹² Değer yargıları bireyin yaş ve psikolojisine göre değişmektedir. Elli yaşındaki bir yetişkinle, on beş yaşındaki genç, olaylara aynı gözle bakamaz. Genç insan idealisttir, dünyayı düzelterek, henüz hayatın gerçekleriyle karşı karşıya kalmamıştır. Buna karşın, elli yaşındaki insan ise hayatta geçirdiği iyi veya kötü deneyimlerle birçok tecrübeler kazanmış, bu arada yaptığı mücadelelerle yorulmuştur. Elbette enerji dolu bir gençle yani delikanlıyla aynı fikirde olamaz.¹³ Bütün bunlar, her yüzyılda geçerli psikolojik gerçekliklerdir. Günümüzde gençlerle, yetişkinler arasındaki çatışmayı artıran her zamankinden farklı bir gerçeklik de söz

⁹ Genelden özele gidiş cümleleri

¹⁰ Tez Cümlesi

¹¹ Birinci gelişme paragrafı-ana düşünce cümlesi

¹² Birinci destek cümlesi

¹³ Birinci destek cümlesini güçlendiren ifadeler

konusudur. O da toplumda yaşanan çok hızlı değişimlerdir.¹⁴ Son iki yüzyılda özellikle de son yüzyılda toplumda neredeyse her şey değişmektedir. Özellikle sanayileşme ve kentleşmenin getirdiği sosyal ve ekonomik değişimler insanı adeta şaşırtmaktadır.¹⁵ Buna bağlı olarak, düşünceler, değerler, inançlar, kısaca yaşama biçimi değişmektedir. Böyle bir değişimde kuşaklararası çatışma daha da belirgin hâle gelmektedir. 20. yüzyılın baş döndürücü gelişmeleri kuşaklar arasındaki çatışmayı iyice su yüzüne çıkarmıştır. Bilimsel ve teknolojik yenilikler yaşama biçimlerini ve değer yargılarını değiştirmiş, yaygınlaşan eğitim ve iletişim araçları çok farklı bir yaşam biçimi getirmiştir. Uzayan eğitim dönemi, toplumdaki yerini almak için sabırsızlanan, büyük bir tüketici kesim yani gençlik meydana getirmiştir.¹⁶ Tüm bu nedenler, gençliğin belli bir kesiminin topluma yabancılaşması sonucunu doğurmuştur. Gençler yetişkinlerin dünyasına kuşku ve güvensizlikle bakıyorlar; bu dünya onlara karmaşık, soğuk, aşırı uzmanlaşmış, acımasız bir ortam olarak görünüyor. Diğer taraftan, yetişkinlerin bir bölümü de gençlerin bu düşüncelerinden dolayı onları yetersiz ve sorumluluktan kaçan kişiler olarak değerlendiriyor.¹⁷

İkinci olarak, genç ve yaşlı kuşağın iş hayatına bakışında bir takım farklılıklar vardır.¹⁸ Birçok genç akıl yürütmekten çok uygulamaya, kalıplaşmış işlerden çok, yeniliklere yatkın yaşlı kuşak var olan ve güvenilir sektörleri tercih eder.¹⁹ Aileler içinde çocuklar ve ebeveynleri arasındaki kariyer tartışmalarına bakıldığında bu durum daha açık bir şekilde görülebilir. Gençler genellikle hızlı para kazanabilecekleri, rahat şartlarda çalışıp seyahat edebilecekleri ve daha riskli görülen sektörlerle yönelirken, anne-baba gibi aile büyükleri doktorluk, öğretmenlik ve polislik gibi daha yaygın ve garantili mesleklerin tercih edilmesini isterler.²⁰ İş

¹⁴ Geçiş Cümleleri

¹⁵ İkinci destek cümlesi

¹⁶ İkinci destek cümlesini güçlendiren ifadeler

¹⁷ Birinci gelişme paragrafının sonuç cümleleri

¹⁸ İkinci gelişme paragrafı-ana düşünce cümlesi

¹⁹ İkinci gelişme paragrafı-birinci destek cümlesi

²⁰ İkinci gelişme paragrafı-birinci destek cümlesini güçlendiren ifadeler

yaşamı konusunda kuşaklar arasında çatışmanın görüldüğü farklı durumlar da vardır.²¹ Genç ve yaşlı kuşakların bir arada çalıştığı işyerlerinde de belli başlı sorunlar ortaya çıkmaktadır.²² Yaşlılığın verdiği olgunluk, geçmiş deneyimlerle ilgili işlerde yol gösterici olabilir ama yeni durumlar karşısında insanı şaşırtır. Gençlerin yanılgıları insanı alt üst edebilir. Buna karşılık yetişkinlerin yanlışları, işleri biraz yavaşlatır, verimi düşürür. Gençler altından kalkamayacakları işlere el atarlar ancak bu durum işleri daha karmaşık hale de getirebilir. Eldeki imkânları ve araçları düşünmeden hemen sonuca gitmek isteyebilirler. Rastgele öğrendikleri birkaç ilkeye bağlılık göstererek yenilik aramaktan çekinmezler. Bu da beklenmedik zorluklara neden olabilir. Yaşlılar ise serüvene yanaşmaz, daha uzun düşünür, danışır, hep eksikler bulurlar ve orta başarılarla yetinirler.²³ Bu nedenle, yaşlılarla gençlerden birlikte yararlanmak en iyi seçenek olabilir. Böylece iki çağın karşılıklı üstünlükleri eksikliklerini giderir. Bunu en güzel şu atasözü açıklamaktadır: “Gençlik bilse, yaşlılık yapabilse.” İki kuşak da kendine düşen bu görevleri yerine getirirse, kuşaklar arasında çatışma kalmaz veya en aza iner.²⁴

Sonuç olarak, genç kuşak ve yaşlı kuşak arasındaki çatışma bugünün sorunu değildir.²⁵ Yetişmekte olan çocuk ve gençlerle yetişkinler arasındaki kuşak çatışması önce de vardı, şimdi de var, gelecekte de var olacak bir olgudur. Bu çatışmalar gerek aile yaşamında, gerek sosyal yaşamda, gerekse iş hayatında kendini göstermektedir. ²⁶Ancak bu çatışmaların büyümemesi için herkese düşen bazı görevler vardır. İnsanlar “Yalnız ben yaşamıyorum, benim gibi yaşayanlar var; onların da en az benim kadar düşüncesi, kişiliği,

²¹ İkinci gelişme paragrafı-geçiş cümleleri

²² İkinci gelişme paragrafı-ikinci destek cümlesi

²³ İkinci gelişme paragrafı-ikinci destek cümlesini güçlendiren ifadeler

²⁴ İkinci gelişme paragrafı-sonuç cümleleri

²⁵ Sonuç paragrafı-giriş cümlesi

²⁶ Sonuç paragrafı-tez cümlesinin yeniden yazılması

hakkı var.” diye düşünür ve ona göre davranırsa sorunlar ortadan kalkar veya en aza iner. Hoşgörü ve empati yerleşirse o toplumda güven de artar.²⁷

❖ Karşılaştırmalı Metin Türünde Gelişme Paragrafı İncelemesi

Gelişme paragrafının ilk cümlesi ana düşünceyi ifade etmelidir ve bu nedenle paragrafa ana düşünce cümlesi ile başlamak gerekir. Tez cümlesinde yer alan ilk konu başlığı bu paragrafın ana düşünce cümlesini oluşturmaktadır. Bir yazıdaki gelişme paragrafları, bir paragrafın içindeki destekleyici cümleler gibidir. Konunuzu geliştirmek ve düşüncelerinizi desteklemek için en uygun bölümlerdir. Karşılaştırmalı metin türünde iki farklı yol izleyebilirsiniz.

Karma Model: *Birinci yolda, konunun benzerlik ve farklılıklarını aynı paragraf içinde karşılaştırmalı olarak ele alabilirsiniz. Bu yöntem karma model adlandırılmaktadır.*

Bloklama Tekniği: *Diğer yöntemle göre ise, farklılık ve benzerlikleri ayrı ayrı paragraflarda açıklayabilirsiniz. Bloklama tekniği adı verilen bu yöntemle de karşılaştırmalı metin yazarken sıkça başvurulur.*

Karşılaştırmalı metinlerde genellikle bir konunun hem benzer tarafları hem de farklı tarafları açıklanır. Ancak kimi zaman bir konuyu sadece benzerlikleri yönünden ya da sadece farklılıkları yönünden de ele alabilirsiniz. Bu durumlarda doğrudan bloklama tekniğini kullanmak zorundasınız. Her bir paragrafta konunun bir farklılığını veya benzerliğini önce ana düşünce cümleinizle ifade edip daha sonra destek cümleleri ile okuru ikna etmeye çalışmalısınız.

Her bir gelişme paragrafında aynı yolu izlemelisiniz. Gelişme paragrafı, ana düşünce cümlesi ile başlamalıdır. Daha önce belirttiğimiz üzere, tez cümlesinde verilen konu başlıklarının her biri aynı zamanda her bir gelişme paragrafının da ana düşüncesi olmalıdır. Ana düşünce cümlesinden sonra tezinizi savunmak ve okuru ikna etmek için birinci ve ikinci destek

²⁷ Sonuç paragrafı-Konuyla ilgili yazarın düşünceleri ve bitiş

bölümlemlerini yazmalısınız. Son olarak, gelişme paragrafında ele aldığınız konuya dair bir sonuç bölümü yazmalısınız. Şimdi bu gelişme paragrafı planının somut haline bakalım:



<i>İlk olarak, kuşaklar arasında en önemli farklılıklardan biri, hayata bakış ve olayları yorumlamaktır.</i>	Ana düşünce cümlesi: <i>Bu cümle ile yazar, kuşaklar arasındaki hayata bakış ve olayları yorumlama farklılıkları hakkında açıklamalar yapacağını belirtmiştir. Birinci gelişme paragrafının sınırlarını bu cümle belirlemiştir.</i>
<i>Bu farklılık kuşaklar arası çatışmayı da beraberinde getirir. Kuşaklararası çatışma bir anlamda değer yargılarının çatışmasıdır.</i>	Birinci destek cümlesi: <i>Yazarın amacı kuşaklar arasındaki farkları karşılaştırmalı olarak ele almak ve bunun etkilerini yazıp okuru ikna etmektir. Bu nedenle, ana düşünce cümlesinde ifade edilen tezin desteklenmesi gereklidir. Birinci destek cümlesi bu işlevi yerine getirmiştir.</i>
<i>Değer yargıları bireyin yaş ve psikolojisine göre değişmektedir. Elli yaşındaki bir yetişkinle, on beş yaşındaki genç, olaylara aynı gözle bakamaz. Genç insan idealisttir, dünyayı düzelterecektir, henüz hayatın gerçekleriyle karşı karşıya kalmamıştır. Buna karşın, elli yaşındaki insan ise hayatta geçirdiği iyi veya kötü deneyimlerle birçok tecrübeler kazanmış, bu arada yaptığı mücadelelerle yorulmuştur. Elbette enerji dolu bir gençle yani delikanlıyla aynı fikirde olamaz.</i>	Birinci destek cümlesini güçlendiren ifadeler: <i>Ana düşünce cümlesinde ifade edilen düşünce, hayata bakış ve olayları yorumlama konusunda farklılıkların olduğudur. Yazar, sol tarafta verilen cümleler ile bu tezini açıklamış, örnekler vermiş ve daha somut hale getirmeye çalışmıştır. Genç ve yaşlı nesil arasında karşılaştırmalar yapmış ve nesillere göre farklı yaklaşımlar olduğunu ifade etmiştir. Bu sayede, okuru ikna etmeye çalışmıştır. Birinci destek bölümü bu şekilde tamamlanmıştır.</i>

<i>Bütün bunlar, her yüzyılda geçerli psikolojik gerçekliklerdir. Günümüzde gençlerle, yetişkinler arasındaki çatışmayı artıran her zamankinden farklı bir gerçeklik de söz konusudur. O da toplumda yaşanan çok hızlı değişimlerdir.</i>	Geçiş cümleleri: Yazar, okuru ikna etmek için birinci destek bölümünü tamamlayıp ikinci destek bölümüne geçecektir. Ancak bu bölümler arasında akıcılığı sağlamak için geçiş cümlelerine ihtiyaç vardır. Solda verilen cümleler ile bu geçiş sağlanmıştır.
<i>Son iki yüzyılda özellikle de son yüzyılda toplumda neredeyse her şey değişmektedir. Özellikle sanayileşme ve kentleşmenin getirdiği sosyal ve ekonomik değişimler insanı adeta şaşırtmaktadır.</i>	İkinci destek cümlesi: Bu cümleler ile ana düşüncede verilen tezi savunmak için verilen ikinci destek bölümüne giriş yapılmıştır. Unutmayın, düşüncenizi ne kadar desteklerseniz o derece başarılı bir metin üretmiş olursunuz.
<i>Buna bağlı olarak, düşünceler, değerler, inançlar, kısaca yaşama biçimi değişmektedir. Böyle bir değişimde kuşaklararası çatışma daha da belirgin hâle gelmektedir. 20. yüzyılın baş döndürücü gelişmeleri kuşaklar arasındaki çatışmayı iyice su yüzüne çıkarmıştır. Bilimsel ve teknolojik yenilikler yaşama biçimlerini ve değer yargılarını değiştirmiş, yaygınlaşan eğitim ve iletişim araçları çok farklı bir yaşam biçimi getirmiştir. Uzayan eğitim dönemi, toplumdaki yerini almak için sabırsızlanan, büyük bir tüketici kesim yani gençlik meydana getirmiştir.</i>	İkinci destek cümlesini güçlendiren ifadeler: Yazar, birinci destek bölümünde yaptığı gibi burada da düşüncesini daha açık bir şekilde iletmek ve bu düşünceleri güçlendirmek için bazı açıklamalar yapmış, dönemsel gelişmelere yer vermiş ve konuyu detaylandırmıştır. Bu sayede, ikinci destek bölümünü de tamamlamıştır.

<i>Tüm bu nedenler, gençliğin belli bir kesiminin topluma yabancılaşması sonucunu doğurmuştur. Gençler yetişkinlerin dünyasına kuşku ve güvensizlikle bakmakta; bu dünya onlara karmaşık, soğuk, aşırı uzmanlaşmış, acımasız bir ortam olarak görünmektedir. Diğer taraftan, yetişkinlerin bir bölümü de gençlerin bu düşüncelerinden dolayı onları yetersiz ve sorumluluktan kaçan kişiler olarak değerlendirmektedir.</i>	Birinci gelişme paragrafının sonuç cümleleri: Gelişme paragrafı, önce ana düşünce cümlesi ile başlayıp sonra destek cümleleri ile devam etmiştir. Bu bölümlerin sonunda ise gelişme paragrafında ele alınan konulara dair bir sonuç bölümü yer almalıdır. Burada verilen cümleler ile yazar, gelişme paragrafında ele aldığı konuların yol açtığı sonuçlardan söz etmiştir. Kuşaklar arası çatışmanın hayata bakış ve olayları yorumlama konusunda ortaya çıkardığı temel farkların ne tür sonuçları olduğundan bahsetmiştir. Bu şekilde gelişme paragrafını tamamlamıştır.
Kaynakça: http://isamveri.org/pdfdrg/D03292/2014/2014_22/2014_22_AYDINMZ.pdf	

❖ Karşılaştırmalı Akademik Metin Yazmak için Kullanılan Modeller

Karşılaştırmalı metinlerde bir konu hakkındaki benzerlik ve farklılıklar ele alınır. Başarılı bir metin yazmak için en önemli nokta doğru bir yazma planı organize etmektedir.

Karma Teknik

Bu modeli bir örnek ile açıklayalım: Örneğin, yurtdışında eğitim almak ve kendi ülkenizde eğitim almayı karşılaştırmak için bir yazı yazacaksınız. Öncelikle sizin için önemli olan faktörleri bir liste yapmalısınız. (eğitim masrafı,

konaklama, yabancı dil öğrenimi, eğitim olanakları gibi..) Buradaki her faktör, sizin bir paragrafınızın konusunu oluşturacaksınız ve bu paragrafta ele aldığınız faktörü yurtdışında ve yurt içinde eğitim almak ile karşılaştırmalı ele alacaksınız.

Karşılaştırma Konusu	Yurtdışında eğitim	Yurt içinde eğitim	Benzer mi Farklı mı?
eğitim masrafı	yıllık ortalama 5.000 dolar	yıllık ortalama 2.000 dolar	farklı
konaklama	yurt veya kiralık ev	yurt veya kiralık ev	benzer
yabancı dil öğrenimi	daha hızlı ve kolay	daha sınırlı	farklı
eğitim olanakları	iyi	iyi	benzer

✓ I. Giriş

✓ *Konu hakkında genelden özele giden giriş cümleleri*

✓ *Tez Cümlesi: Günümüzde birçok öğrenci eğitim masrafı, konaklama, yabancı dil öğrenimi ve yaşam şartları gibi önemli noktalara dikkat ederek yurtiçinde veya yurtdışında okumaya karar vermektedir.*

II. Gelişme

a. *Eğitim masrafı*

b. *Konaklama*

c. *Yabancı dil öğrenimi*

d. *Eğitim olanakları*

III. Sonuç

3. b. Bloklama Tekniği

Bu modele göre, benzerlikler bir tarafta; farklılıklar ise diğer tarafta ele alınır. Yazar önce karşılaştırdığı konuların farklı taraflarını açıklar. Bunu örnekler, istatistikler, alıntılar gibi ifadelerle destekler. Sonrasında benzerlikleri aynı şekilde belirtir. Bu modelde benzerlik ve farklılıkların anlatıldığı bölümler arasına bir geçiş paragrafı eklenmelidir.

I. Giriş

- ✓ *Konu hakkında genelden özele giden giriş cümleleri*
 - ✓ *Tez Cümlesi: Günümüzde birçok öğrenci eğitim masrafı, konaklama, yabancı dil öğrenimi ve yaşam şartları gibi önemli noktalara dikkat ederek yurtiçinde veya yurtdışında okumaya karar vermektedir.*
-

II. Gelişme

A. Farklılıklar

- *Eğitim Masrafı*
- *Yabancı Dil Öğrenimi*

B. Benzerlikler

- *Konaklama*
- *Eğitim olanakları*

III. Sonuç

Alıştırma:

Yurtdışında ve yurtiçinde eğitim almak konusunu yukarıda verilen karma yöntem ve bloklama tekniği tablolarından hareketle ele alın. Bu tablolardan ve aşağıdaki notlardan hareketle hem karma teknik hem de bloklama tekniğine uygun iki farklı akademik metin yazın.

Not: *Giriş ve sonuç paragraflarınız her iki yöntem için de aynı olabilir. Sadece gelişme paragraflarını bu yöntemlere göre organize etmelisiniz.*

- ✓ Öncelikle “*giriş paragrafı*” bölümüne gidin. Hangi modele göre giriş paragrafınızı yazacağınızı belirleyin.
- ✓ Tez cümlelerinizi belirleyin.
- ✓ Karşılaştırma temalı bir metin yazacağınız için gelişme paragrafında karma yöntem ve bloklama tekniğinin yapısal özelliklerine metninizi planlayın.
- ✓ Gelişme paragraflarınız için “paragraf yazma süreci” bölümüne gidin ve fikir oluşturma, planlama yapma, yazma ve düzeltme aşamalarını uygulayın.
- ✓ Yazma sürecinde 2. *Cümle Türleri*, 3. *Akademik Metin Yazmada Kullanılan Yaygın Fiiller Listesi*, 4. *Akademik Yazılarda Kullanılabilecek Kalıp İfadeler bölümlerinden* ve 5. *Akademik Metinlerde Organizasyon ve Bütünlük* bölümünde yer alan bağlayıcılardan faydalanın.
- ✓ Sonuç paragrafını yazarken 6.1.3 Sonuç Paragrafı bölümüne gidin ve hangi modele göre sonuç paragrafınızı yazacağınızı belirleyin. Ayrıca sonuç paragrafında yer alması gereken unsurları göz önünde bulundurun.

8.2. TARTIŞMACI METİN TÜRÜ

Tartışmacı metin türünde bir konu hakkındaki karşıt fikirlere yer verilir ve bu fikirlerden hareketle yazarın düşüncesi ifade edilir. Başka bir deyişle tez-antitez-sentez sürecidir. Okurunuzu düşüncenizin doğru ve geçerli olduğuna inandırmak istersiniz. Tartışmacı metin yazarken, bir konu hakkında tarafınız olmalı, düşüncelerinizi güçlü gerekçelerle sunmalı ve bu gerekçeleri de güçlü deliller ile desteklemelisiniz. Ayrıca karşıt görüşün de neden doğru olmadığını bu şekilde ifade etmelisiniz.

Şu tip konular tartışmacı metin türüne birer örnek olabilir:

Sosyal Bilimler Konusu: 2010 yılında Suriye’de başlayan iç savaş nedeniyle milyonlarca Suriyeli Türkiye’ye göç etmek zorunda kaldı. Ancak bu insanların 10 yılı aşkın süredir Türkiye’de bulunmalarından dolayı toplumda bazı problemler ortaya çıkmaya başladı. Bunun sonucunda bazı siyasi partiler Suriyeli mültecilerin ülkelerine gönderilmesini talep ediyorlar.

Siz bu konuda ne düşünüyorsunuz? Bu görüşü destekliyor musunuz yoksa yanlış mı buluyorsunuz?

Sağlık Bilimleri Konusu: *Kök hücre tedavisi günümüzde birçok hastalığa çare olarak tavsiye ediliyor. Ancak pek çok kişi, kök hücre araştırmasında insan embriyosundan alınan hücrelerin kullanılmasından dolayı bu çalışmalara karşı çıkıyor ve tehlikeli buluyor. Sizce kök hücre araştırmaları yasaklanmalı mı?*

Teknoloji: *Otonom araçların üretilmeye başlamasıyla trafiğin kuralları yeniden belirleniyor. Otonom veya sürücüsüz araç olarak bilinen bu araçlarda yapay zekâ teknolojisi kullanılıyor ve birçok uzmana göre sürücülü araçlara göre daha güvenli olduğu ifade ediliyor. Sizce trafikte sürücülü araçların yerini otonom araçlar mı almalı yoksa insan hayatı yapay zekâyâ teslim edilmemeli mi?*

Tartışmacı bir makalenin en önemli yanı, bakış açınızı desteklemek için yalnızca nedenler vermemenizdir. Karşı tarafın nedenlerini de tartışmalı ve sonra onları çürütmelisiniz. Bunu yapmalısınız çünkü okuyucular sorunun tüm yönlerini ele aldığınızı görmeli. Nesnel ve açık fikirli olduğunuzu gösterdiğinizde, okuyucuların sizin düşüncelerinize ikna olma olasılığı daha yüksektir.

Peki tartışmacı bir akademik metin yazarken hangi yolu izlemeliyiz?

Tartışmacı metin yazmak için öne çıkan iki model vardır. Bunlar; bloklama tekniği ve karma yöntemdir.

Bloklama Tekniği	Karma Yöntem
I. Giriş Paragrafı II. Gelişme A. Birinci Bölüm 1. Konu hakkındaki karşıt görüşlerin özeti 2. Bu görüşleri çürütmek için birinci argüman 3. Bu görüşleri çürütmek için ikinci argüman 4. Bu görüşleri çürütmek için üçüncü argüman B. İkinci Bölüm 5. Sizin konu hakkında ki ilk argümanınız 6. Konu hakkındaki ikinci argümanınız 7. Konu hakkındaki üçüncü argümanınız III. Sonuç Paragrafı	I. Giriş II. Gelişme A. İddia - İddiayı destekleme ve gerekçelendirme - 1 - İddiayı destekleme ve gerekçelendirme - 2 B. Karşı İddia - Karşı iddiayı desteklendirme ve gerekçelendirme - Karşı iddiayı çürütme gerekçesi - 1 - Karşı iddiayı çürütme gerekçesi - 2 C. Şartlı Kabul III. Sonuç Paragrafı

Örnek Metin

Başlık: Teknoloji ve Yaşam²⁸

Giriş Bölümü:

Teknolojinin hayatı kolaylaştırıp kolaylaştırmadığı tartışılan bir konudur. Teknoloji, bilimsel araştırmalardan elde edilen somut ve yararlı sonuçları ve bunlara ilişkin araç, yöntem ve süreçlerin bütününi ifade eden bir kavramdır. Teknoloji, bilimin, pratik yaşam gereksinimlerinin karşılanmasına ya da insanın çevresini denetleme, biçimlendirme ve değiştirme çabalarına yönelik uygulamalarıdır. Ancak kimi çevrelerce göre, teknolojik gelişmeler, insanı biçimlendirip değiştirmektedir ve bunun sonucu olarak toplumsal düzene zarar vermektedir. Bu şekilde düşünenler olmakla birlikte, teknolojinin İletişim, eğitim, günlük ihtiyaçlar gibi hemen her alanda yaşamın vazgeçilmezi olduğunu ve yaşamı kolaylaştırdığını düşünenlerin oranı daha fazladır.

²⁸ <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19554/208297>

Gelişme Bölümü:

Birinci Sebep Bölümü	<i>Dünyada yaşanan çip krizinin en başat aktörlerinden biri Çin'dir. Tedarik, üretim, tasarım, montaj, paketleme ve dağıtım gibi her alanda Çin'in yer almasından dolayı burada yaşanan bir sorun bütün dünyayı etkilemektedir. Çin dışında bir çipin üretim sürecinin farklı aşamalarında yaklaşık 25 ülke yer almaktadır. Üretiminden kullanıcıya ulaşmaya kadar çip bileşenleri 50.000 kilometreden fazla yol kat etmekte ve ortalama 70 uluslararası sınırdan geçmektedir. Yarı iletken çiplerin geliştirilmesi, tasarlanması ve üretilmesi son derece karmaşık bir süreçtir. Bu süreçlerin her birinde farklı ülkeler daha ağırlıklı paya sahiptir. Bu nedenle doğal felaket, salgın hastalık, siyasi gerilimler gibi durumlar nedeniyle çip tedarik zincirinin herhangi bir aşamasında yaşanan bir sorun tüm üretim sürecini etkileyebilmektedir.</i>
İkinci Sebep Bölümü	<i>Çip üretiminin farklı aşamaları olması ve bu aşamaların her birinde farklı ülkelerin daha ağırlıklı rolü olması çip tedarik sürecinin bazı risklerden etkilenmesine yol açmaktadır. Örneğin çip üretiminde kullanılan fotolitografi yönteminde ihtiyaç duyulan neon gazının dünyadaki en önemli üreticisi Ukrayna'dır. Ukrayna ve Rusya arasındaki savaş ortamı çip tedarik sürecini olumsuz etkilemektedir.</i>

Geçiş Bölümü	<i>Ülkeler arasında yaşanan gerilimler veya ülkelerin kendi içinde yaşadıkları önemli problemler üretim ve tedarik sürecinde aksaklıklara ve sürecin uzamasına sebep olmaktadır. Ancak çip krizi yaşanmasının tek sebebi bu değildir. Çip üretimi için gerekli araştırma-gelişme çalışmaları, tasarım ve hammadde tedariği gibi üretimin kendisiyle ilgili zorluklar da çip krizinin ortaya çıkmasının en temel sebepleri olarak kabul edilmektedir.</i>



Üçüncü Sebep Bölümü	Ar-Ge, yarı iletken teknolojisinin gelişmesinde çok önemli bir role sahiptir. Ancak bu alanda ortaya çıkan yeni bir teknolojik yaklaşımın, bilimsel makalelerde yayınlandıktan sonra, ticari olarak kullanılmaya başlanması yaklaşık 10-15 yıl sürebilmektedir. Örneğin, silisyum devre levhalarının üzerine çok ince desenlerin oluşturulmasını ve bu sayede nano ölçekte çözünürlüğe sahip çiplerin geliştirilmesini sağlayan aşırı ultraviyole litografi yöntemi (EUV), patentinin alındığı 1959 yılından yaklaşık 40 yıl sonra çip üretiminde kullanılmaya başlamıştır.
Dördüncü Sebep Bölümü	Çip üretme sürecinin en zorlu aşamalarından biri tasarımıdır. Günümüzde çipler çok sayıda transistör ve elektronik bileşen içermektedir. Bu nedenle çip tasarımlarında tasarım yazılımları kullanılmaktadır. Bu süreç oldukça dikkat ve uzmanlık gerektiren bir süreç olduğu için üretim sürecinin daha fazla hızlanmasının önünde bir engeldir.

Beşinci Sebep Bölümü	<i>Dünyada yaşanan çip krizinin en temel sebeplerinden biri olarak hammadde sıkıntısı gösterilmektedir. Yarı iletken çip üretiminde kullanılan en temel malzeme silisyumdur. Yer kabuğunda en bol bulunan ikinci element olan silisyum doğada çoğunlukla silisyum dioksit şeklinde bulunmaktadır. ABD ve Çin, çip üretiminde kullanılan silisyum cevherleri açısından zengin kaynaklara sahip olmasına karşın talep karşısında yetersiz kalmaktadır. Silisyum dioksit şeklinde çıkarılan silisyum, rafine edildikten sonra eritilip tekrar kristalleştirilmekte ve yüksek saflıkta silisyum külçelere dönüştürülmektedir. Daha sonra ince katmanlar şeklinde ayrılarak silisyum devre levhaları elde edilmektedir. Görüldüğü gibi, elde edilen hammaddenin birçok aşamadan geçmesi ve bu süreçte hammaddenin sadece belirli bir kısmının kullanılabilir olması söz konusudur.</i>
Altıncı Sebep Bölümü	<i>Gelişmiş yarı iletken çiplerin üretimi için 50'den fazla farklı tür ekipmana ihtiyaç duyulmaktadır. Çip üretiminde kullanılan ekipmanlar çoğunlukla ABD, Japonya ve Avrupa (İngiltere, Almanya ve Hollanda) merkezli firmalar tarafından geliştirilmektedir. Hollanda özellikle yarı iletken çiplerin üretiminde kullanılan fotolitografi cihazlarının temel üreticisi durumundadır. Yarı iletken çiplerin üretiminin ise yaklaşık %75'i Tayvan, Güney Kore, Japonya ve Çin'de yapılmaktadır. Gelişmiş teknolojik cihazlarda kullanılan dünyanın en ileri yarı iletken çiplerinin neredeyse tamamı (~%92'si) ise Tayvan'da üretilmektedir. Bu ülkeler çok gelişmiş üretim alanlarına ve teknolojilerine sahip olmalarına rağmen Dünyanın geri kalanının talebine yetişmekte zorluklar yaşamaktadır. Çünkü görüldüğü gibi tüm Dünyanın çip talebine cevap vermesi beklenen büyük tesisler birçok ülke ile sınırlı kalmıştır.</i>

Sonuç Bölümü:

Küresel ölçekte çip geliştirme ve üretme süreci bazı ülkelerde büyük oranda özel firmalar tarafından bazı ülkelerde ise devlet destekli olarak gerçekleştirilmektedir. Çip krizinin aşılması ve artan talebi karşılamak amacıyla çip üretim kapasitesinin artırılması için Güney Kore 10 yıl içinde 450 milyar dolarlık destek sağlayacağını açıklamış, ABD ise ağustos ayında yarı iletken çiplerin ülke içinde üretilmesi ve bu alandaki bilimsel araştırmaları desteklemek için 53 milyar dolarlık bir destek yasası çıkarmıştır. Avrupa Birliği ise çip üretim pazarındaki payını 2030'a kadar iki kat artırmayı hedeflediğini açıklamıştır. Belirtilen hedeflerin gerçekleştirilmesi durumunda üretim süreçlerinde yaşanan sıkıntıların aşılması ve fiyat artışlarının önüne geçilmesi beklenmektedir.

Yazma Tekniği Soruları

1. “Küresel Çip Krizi Nedir? Sebepleri Nelerdir? Ne Zaman Bitebilir?” başlıklı metnin yazılma amacı nedir?
2. Tez cümlesinde belirtilen konu başlıkları nelerdir?
3. Bu metin, hangi bloklama tekniği desenine göre yazılmıştır? (A, B, C veya D?)
4. Yukarıda verilen metnin blok organizasyon modelini göstermek için boşlukları doldurun. Her paragrafın konusunu ve bunun sebep mi veya sonuç mu olduğunu belirtin.

GİRİŞ

Tez Cümlesi: Ancak tedarik zincirindeki aksamalar, ar-ge çalışmalarının devam etmesi, hammadde sıkıntısı, üretim maliyetleri ve montaj-test ve paketleme süreçlerinin uzaması gibi sebeplerden ötürü mevcut üretim kapasitesi var olan ihtiyacı karşılayacak seviyede değildir.

Birinci sebep: Tedarik sürecindeki aksaklıklar

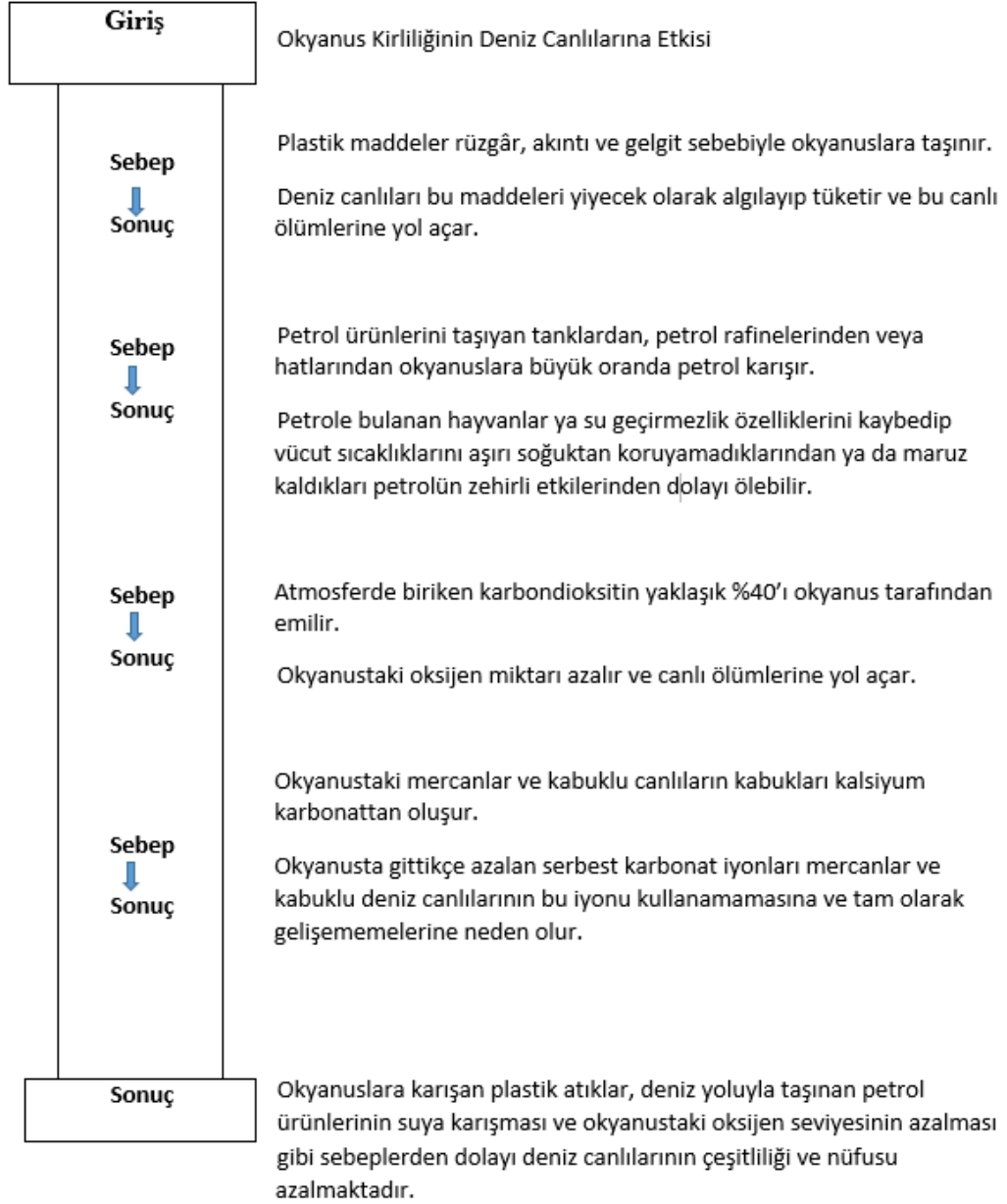
SONUÇ

b. Zincir Organizasyonu Modeli

Sebeup-sonuç ilişkili metinler için kullanabileceğiniz bir diğer model ise “zincir organizasyonu”dur. Bu modelde, nedenler ve sonuçlar bir zincir halinde birbirine bağlıdır. Bir olay, ikinci bir olaya neden olur, bu da üçüncü bir olaya neden olur ve bu da dördüncü bir olaya neden olur ve bu böyle devam eder. Her sebep ve bunun sonuçları bir zincir halkasıdır. Sebeup-sonuç arasındaki ilişkinin karmaşıklığına bağlı olarak her paragrafta bir sebeup-sonuç ilişkisini ele alabilir veya birden fazla ilişkiyi aynı paragrafta açıklayabilirsiniz. Başka bir ifadeyle, aynı paragrafın içinde birkaç zincir halkası da bulunabilecekken; her bir zincir halkası ayrı ayrı paragraflar şeklinde de planlanabilir.

Eğer ele aldığınız konunun sebep ve sonuçları arasında yakın ilişki varsa ve bunları bir arada ele almanız daha faydalı olacaksa zincir organizasyonunu kullanabilirsiniz.

Aşağıdaki şemada gösterilen zincir modelini inceleyin.



Zincir Organizasyonu İçin Örnek Metin

Başlık: Okyanus Kirliliğinin Canlılara Etkisi

Kaynak:

(<https://bilimgenc.tubitak.gov.tr/makale/okyanus-kirliliginin-canlilara-etkisi>)

(1) Yeryüzünün %29'unu karalar, %71'ini de sulak alanlar oluşturur. Sulak alanların %97'si ise okyanuslardır. Bu kadar geniş bir alanı kaplayan okyanusların kirlenmesi özellikle son otuz yılı aşkın bir süredir deniz canlıları için büyük bir tehdit oluşturuyor. Okyanus kirliliğinin en önemli sebepleri ise plastik atıklar, atmosferde artan karbondioksit miktarı ve deniz yoluyla taşınan petrolün okyanuslara dökülmesi olarak ifade edilebilir.

(2) Dünya genelinde bir yılda üretilen 300 milyon ton plastiğin yaklaşık 8 milyon tonu rüzgâr, akıntı, kanal ve gelgit yoluyla okyanuslara taşınıyor. Bu plastiklerin okyanusta çözünmesi ise 1000 yılı bulabiliyor. Okyanus yüzeyinde kalan veya küçük parçacıklara ayrılan plastikler, deniz canlıları tarafından yiyecek olarak algılanıp tüketilebiliyor. Bu da zamanla canlıların ölümüne sebep oluyor. Bazen de plastikler canlıların vücutlarına takılıp kalabiliyor. Bu durum canlıların yaralanmalarına sebep olurken hareket etmelerini de engelliyor. Okyanuslardaki plastik kirliliğinden en çok deniz kaplumbağaları, yunuslar, balıklar, köpekbalıkları, yengeçler ve deniz kuşları etkileniyor.

(3) Okyanus kirliliğinin en önemli sebeplerinden bir diğeri de petrol ürünlerini taşıyan tanklardan, petrol rafinelerinden veya hatlarından okyanuslara büyük oranda petrol dökülmesidir. Bu durum insan kaynaklı hataların yanı sıra sel, kasırga veya deprem gibi doğal afetlerin petrol boru

hatlarına zarar vermesi ya da deniz kazalarına sebep olmasıyla da gerçekleşebiliyor. Petrole bulaan hayvanlar ya su geçirmezlik özelliklerini kaybedip vücut sıcaklıklarını aşırı soğuktan koruyamadıklarından ya da maruz kaldıkları petrolün zehirli etkilerinden dolayı ölüyorlar.

(4) Endüstride kullanılan ve hava kirliliğine sebep olan kömür, petrol ve doğal gaz gibi fosil yakıtların yanması sonucu atmosfere yayılan karbondioksit (CO_2) okyanus kirliliğine de sebep oluyor. Atmosferde biriken karbondioksitin yaklaşık %40'ı okyanus tarafından emilir. Emilen karbondioksit su molekülleriyle tepkimeye girerek karbonik asit (H_2CO_3) ve serbest hidrojen iyonuna (H) dönüşür. Serbest hidrojen iyonları ise sudaki karbonat iyonları ile tepkimeye girerek bikarbonata (HCO_3^-) dönüşür. Bu tepkimenin sonucunda okyanustaki serbest karbonat iyonlarının miktarı azalır.

(5) Okyanustaki mercanlar ve kabuklu canlıların kabukları kalsiyum karbonattan oluşur. Bu canlıların kabuklarına sertlik sağlayan kalsiyum karbonat onları dış etkenlerden korur. Okyanusta gittikçe azalan serbest karbonat iyonları ise canlıların bu iyonu kullanamamasına ve tam olarak gelişememelerine neden olur. Örneğin son zamanlarda yapılan araştırmalar okyanus asitleşmesinden dolayı karbonatı yeterince kullanamayan mercan resiflerinin (kayalıklarının) farklı hastalıklara maruz kalabileceğini gösteriyor.

(6) Sonuç olarak, günümüzde plastik kirliliğini azaltmak için plastiklerin biyolojik olarak parçalanabilir özellikte üretilmesine ve geri dönüşüm sürecini geliştirmeye yönelik araştırmalar yapılıyor. Ayrıca gittikçe artan hava kirliliğinin azaltılmasında kullanılmaya başlanan yenilenebilir ve temiz enerji kaynaklarının okyanus kirliliği için de kullanılması olası çözümler arasında yer alıyor. Bu ve benzeri çalışmalar neticesinde deniz canlılarının çeşitliliğinin artırılması ve popülasyonunun artırılması hedeflenmektedir.

Yazım Tekniği Soruları

1. Yukarıda verilen metni inceleyin ve kaç tane sebep-sonuç zinciri olduğunu belirtin. Bu zincirlerin neler olduğunu yazın.
2. Yukarıdaki metne göre okyanus kirliliğinin temel sebepleri nelerdir?
3. Okyanus kirliliğinin yol açtığı sonuçlar nelerdir? Başlıklar halinde belirtin.

Görev: Aşağıda verilen konulardan birini seçin ve bu konuyla ilgili sebep-sonuç ilişkili bir metin yazın.

Konu Önerileri:

Eğitim: Uluslararası öğrencilerin ana dillerine göre Türkçeyi öğrenme hızları değişir mi?

Çevre: Küresel ısınmanın okyanus canlıları üzerindeki etkileri nedir? Okyanus sularının ısınmasıyla canlı yaşamı arasında bir ilişki var mıdır?

Ekonomi ve Finans: Pandemiden sonra yükselmeye başlayan enflasyonu durdurmak için birçok ülke faiz artırımına gitmektedir. Faiz oranları ve enflasyon arasındaki ilişkiyi açıklayın.

Tarih: Birinci Dünya Savaşı sonrasında Almanya ile imzalanan Versay Antlaşmasının şartlarını okuyun. Sonrasında bu şartlar ile İkinci Dünya Savaşı'nın başlamasını ve Hitler'in doğuşunu ele alan bir metin yazın.

Psikoloji: "Stockholm Sendromu"nu sebep ve sonuçlarıyla açıklayın.

- ✓ Öncelikle Giriş Paragrafı bölümüne gidin. Hangi modele göre giriş paragrafınızı yazacağınızı belirleyenin.
- ✓ Tez cümlelerinizi belirleyin.
- ✓ Konunuza uygun olarak hangi modeli kullanacağınızı belirleyin. (Bloklaama tekniği veya zincir modeli) Seçtiğiniz tekniğe uygun yapısal özelliklere göre metninizi planlayın.

- ✓ Gelişme paragraflarınız için *Paragraf Yazma Süreci* bölümüne gidin ve *fikir oluşturma, planlama yapma, yazma ve düzeltme* aşamalarını uygulayın.
- ✓ Yazma sürecinde 2. *Cümle Türleri*, 3. *Akademik Metin Yazmada Kullanılan Yaygın Fiiller Listesi*, 4. *Akademik Yazılarda Kullanılabilecek Kalıp İfadeler* bölümlerinden ve 5. *Akademik Metinlerde Organizasyon ve Bütünlük* bölümünde yer alan bağlayıcılardan faydalanın.
- ✓ Sonuç paragrafını yazarken 6.1.3 *Sonuç Paragrafı* bölümüne gidin ve hangi modele göre sonuç paragrafınızı yazacağınızı belirleyin. Ayrıca sonuç paragrafında yer alması gereken unsurları göz önünde bulundurun.

8.4. AVANTAJ-DEZAVANTAJ BETİMLEMELİ AKADEMİK YAZMA TÜRÜ

Bir veya daha fazla konunun olumlu ve olumsuz yönlerini ele almak istediğinizde avantaj-dezavantaj betimlemeli akademik yazma türünü tercih etmelisiniz. Bu metin türünde genellikle bir konunun önce avantajlarından söz edilir ve sonra dezavantajları açıklanır. Bu iki bölüm arasında da bir geçiş paragrafı bulunabilir.

Avantaj-dezavantaj betimlemeli metin yazarken *Akademik Metinlerde Organizasyon ve Bütünlük* bölümünde yer alan “sıralama, karşılaştırma, ekleme ve örnekleme” bağlayıcılarını kullanmanız süreci kolaylaştıracaktır.

Bu metin türünde konunun avantaj ve dezavantajları verilirken yazarın da görüşlerini ifade etmesi önemlidir. Kendi görüşlerinizi de belirterek konunun hangi yönünün daha baskın olduğunu ifade etmelisiniz.

Nükleer enerjinin avantaj ve dezavantajlarının ele alındığı bir taslak üzerinde, bu metin türünün yapısal özellikleri daha açık bir şekilde gösterilmiştir.

Giriş

_____ **Tez Cümlesi:** Nükleer enerjinin hem avantajları hem de dezavantajları olsa da riskli yönlerinin ağır bastığını söylemek mümkündür.

Gelişme-I**(avantaj bölümü)**

Ana düşünce cümlesi: Nükleer enerji, fosil yakıt tüketimini azalttığı için hem çevre hem de insanlığın geleceği için birçok fayda sağlamaktadır.

Geçiş Paragrafı (tercihe bağlı)**Gelişme - II****(dezavantaj bölümü)**

Ana düşünce cümlesi: Nükleer enerjinin bazı avantajları bulunsa beraberinde getirdiği riskler daha fazladır. _____

Sonuç

Sonuç olarak, nükleer enerjinin hem artıları hem de eksileri bulunmaktadır. Ancak büyük çapta sorunlara yol açabileceği için nükleer enerji santralleri inşa etmek yerine alternatif temiz enerji kaynaklarına yönelmek daha iyi bir fikir olabilir. Nükleer enerji, fosil yakıtlara tercih edilebilir görünse de uzun vadede kesinlikle daha iyi alternatiflere ihtiyaç olduğu ortadadır.

Avantaj-Dezavantaj Betimlemeli Metin Türüne Örnek Metin

Başlık: *Yabancı Dilde Eğitim Nedir, Ne Değildir?*

Kaynak: <https://www.bilim.org/yabanci-dilde-egitim-nedir-ne-degildir/>

Giriş bölümü	<i>İnsanların doğduğu ülkede konuşulmayan, ancak başka bir milletle iletişim kurmak için öğrenilmesi gereken dile yabancı dil denmektedir. İki yabancı topluluk birbiriyle anlaşabilmek için ya ortak bir dil bilmeli, ya da birbirinin dilinden anlamalıdır. Olaya yalnızca iki toplumun birbirinin söylediğini anlaması olarak bakmak yeterli değildir; yabancı dil öğrenildiğinde o toplumun kültür birikimi, tarihsel gelişimi ve değer yargıları da öğrenilmeye, böylece ilişkiler sağlamlaşmaya başlamaktadır. Ne yazık ki, bütün toplulukların konuşacağı ortak bir dil projesi (Esperanto gibi) çok fazla rağbet görmemiştir. Geriye kalan ikinci seçenekte ise, genellikle daha gelişmiş olan ülkenin dili öğrenilip konuşulmaktadır. Yabancı dil öğretimini desteklemek ve hızlandırmak için bazı yöntemlere başvurulmaktadır ve bunların öne çıkanlarından biri de yabancı dilde eğitim yapmaktır. Bu yöntem, Türkiye’de yaygın kullanım alanı bulmuştur. <u>Bir dersin veya bütün derslerin belli bir yabancı dille verilmesi, öğrencilerin sorularını bu yabancı dille sorması, sınavların, ödevlerin, sunumların bu dille yapılması olarak özetlenebilecek bir süreci kapsamaktadır. Bu süreç, beraberinde getirdiği bir takım avantajlar getirdiği gibi bazı dezavantajlı durumlara da sebebiyet vermektedir.</u></i>
Tez Cümlesi	

Ana düşünce cümlesi Gelişme - I (Avantaj Bölümü)	<u>Yabancı dille eğitimin bazı belirgin avantajları vardır. Bunlardan biri, genellikle daha gelişmiş ve güncel olan, o yabancı dildeki kaynakların daha iyi okunup anlaşılmasına yardımcı olmasıdır. Bir diğeri de o yabancı dildeki önemli kavramların öğrenciye öğretilmesidir. Yabancılarla ilişkilerde bu kavramların yerine oturmuş olması, aynı zeminde tartışma olanağına imkân tanır. Gerektiği zaman bu kavramları yabancı dilde yazacağı eserlerde kullanarak, kendi dilinde pek rağbet görmeyecek olan (bu durumda yabancıların da içinde bulunduğu geniş bir kitleye ulaşmayacaktır) böyle bir çalışmayı daha geniş kitlelere duyurma olanağı doğmaktadır. Yabancı dille eğitim, şu anda bazı Anadolu Liseleri, Süper Liseler ve çeşitli üniversitelerde verilmektedir. Anaokullarında da yabancı dille tanışma anlamında çeşitli girişimler bulunmaktadır. Lise düzeyinde yabancı dille eğitime genellikle özel okul ve kolejlerde çok daha fazla önem verilmektedir. Eleman alımlarında yabancı dil bilmenin sağladığı avantajlardan dolayı birçok kurum yabancı dilde eğitim modelini uygulamaya çalışmaktadır.</u>

Ana düşünce cümlesi Gelişme - II (Dezavantaj bölümü)	<u>Avantajları yanında, dezavantajları da barındıran bir sistem olması, yabancı dille eğitimdeki şu özelliklerle açıklanabilir: İnsanlar, genellikle anne karnında bir dil öğrenmeye başlar ve bu dil doğal olarak ana dil denilen, o kişinin doğduğu ülkenin temel dili olur. Bir yabancı dil öğrenme ise çok daha sonra, en erkeni anaokulu çağında, yani doğumdan 5-6 yıl sonra öğrenilmeye başlanır. Dolayısıyla, insanın kendini anadiline oranla çok rahat etmediği bir şekilde ifade etmeye zorlanması mümkündür. Bu durum, özellikle altyapısını tamamlamadan bilinçsizce bu işe heveslenen kişi ve kurumlar için çok daha olasıdır. Her iki dildeki kelime dağarcığının birbirine yakın olduğu durumlarda bu doğal olarak o kadar sorun olmaz; ancak 5 yıllık büyük bir avantajla “yarışa” önde başlayan ana dil her zaman önde gider. Bu nedenle kişi herhangi bir yabancı dille konuşurken ana dilindeki kadar rahat olamaz. Bunu başka bir örnekle açıklayabiliriz; anne karnındaki bebeğin henüz fazla bir “derdi” olmadığı için beyin hücreleri gelişirken öğrenme fonksiyonu dışarıdaki sesleri kayıt edecek ve bunu zamanı geldiğinde kullanmak üzere saklayacaktır. Bu olay, doğumdan sonra tersine çevrilmiş bir üçgen örneğinde olduğu gibi öğrenme yeteneği yaş arttıkça azalma gösterir. Öğrenme yeteneği yine de 30’lu yaşlara kadar ciddi bir azalma göstermeden devam eder, bu yaştan sonra artık yeni bir şey öğrenmek eskisi kadar kolay olmaz, o zamana kadar öğrenilen bilgilerden faydalanılmaya başlanır.</u>

Sonuç bölümü	<i>Sonuç olarak, yabancı dil eğitiminin tercih edilmesi, bazı faydaları olmasının yanında genel olarak faydasız bir yöntem olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü yabancı dil öğretmek amaçlanırken diğer taraftan daha önemli olan branş eğitiminde eksiklikler ortaya çıkmaktadır. Bu durum yabancı dilin, ana dilinden her zaman daha geride kalmasından kaynaklanmaktadır. Bu nedenle, hem yabancı dil becerisini geliştirecek hem de branş derslerinde hedeflenen başarıya ulaştıracak bir modele ihtiyaç vardır. Sistematiik bir şekilde, lisans düzeyinin her sınıfında okutulacak geniş kapsamlı bir “Teknik Yabancı Dil” dersinin yanı sıra, verilen her derste, öğretilen kavramın ilgili yabancı dildeki karşılığı da verilerek bu durum sağlanabilir. Takviye yabancı dil dersleri (konuşma pratiği, gramer çalışması, kompozisyon yazma becerisi vs.) ile genel seviye artırılabilir, teknik yabancı dil derslerinde de branş ile ilgili özel kelimeler yapılacak çeviri çalışmalarıyla öğrenciye kazandırılabilir.</i>

Yazım Tekniği Soruları

1. “Yabancı Dilde Eğitim Nedir, Ne Değildir?” başlıklı metnin yazılma amacı nedir?
2. Bu amacı gerçekleştirmek için yazar, metni nasıl kurgulamıştır?
3. Metindeki avantaj ve dezavantaj bölümlerindeki konu başlıkları nelerdir?
4. Yazar kişisel görüşünü ifade etmiş midir? Eğer ettiyse hangi bölümde yer aldığını gösteriniz.

Görev: Şimdi siz aşağıda verilen konulardan birini seçerek avantaj-dezavantaj betimlemeli yazma tütünde bir akademik metin yazın.

İş Yaşamı

Günümüzde, iletişim teknolojisi ve ulaşımın gelişmesi sayesinde giderek daha fazla insan dünyanın herhangi bir yerinde çalışma ve yaşama özgürlüğüne sahip olmaktadır. Çalışma yaşamındaki bu değişimin olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir? Açıklayınız.

Turizm

Dünya çapında birçok insan bir gelir kaynağı olarak turizme güveniyor. Öte yandan turizm, doğru yönetilmediği takdirde sorun kaynağı da olabilir. Buradan hareketle, turizmin bir ülke için sağladığı yararlar ve yol açtığı zararlar nelerdir? Açıklayınız.

Eğitim

Eğitimde başarıyı artırmak için çeşitli yöntemlere başvurulmaktadır. Bunlardan biri de kız ve erkeklerin ayrı olduğu kız liseleri ve erkek liselerinin kurulmasıdır. Tek cinsiyetli eğitim modelinin avantaj ve dezavantajları nelerdir? Açıklayınız.

- ✓ Öncelikle *Giriş Paragrafı* bölümüne gidin. Hangi modele göre giriş paragrafınızı yazacağınızı belirleyin.
- ✓ Tez cümlelerinizi belirleyin.
- ✓ Avantaj-dezavantaj betimlemeli akademik yazma türünün yapısal özelliklerine göre metninizi planlayın.
- ✓ Gelişme paragraflarınız için *Paragraf Yazma Süreci* bölümüne gidin ve fikir oluşturma, planlama yapma, yazma ve düzeltme aşamalarını uygulayın.
- ✓ Yazma sürecinde 2. *Cümle Türleri*, 3. *Akademik Metin Yazmada Kullanılan Yaygın Füller Listesi*, 4. *Akademik Yazılarda Kullanılabilecek*

Kalıp İfadeler bölümlerinden ve 5. Akademik Metinlerde Organizasyon ve Bütünlük bölümünde yer alan bağlayıcılardan faydalanın.

- ✓ Sonuç paragrafını yazarken 6.1.3 *Sonuç Paragrafı* bölümüne gidin ve hangi modele göre sonuç paragrafınızı yazacağınızı belirleyin. Ayrıca sonuç paragrafında yer alması gereken unsurları göz önünde bulundurun.

8.5. PROBLEM ÇÖZME KONULU AKADEMİK YAZMA TÜRÜ

Öğrencilerin eğitim hayatlarında en fazla karşılaştıkları durumlardan biri herhangi bir konuda var olan problem(ler)e dönük çözüm üretme arayışıdır. Bu süreçte ilk yapılan sorunu tespit etmek ve sorunun ortadan kaldırmak amacıyla çözüm önerileri geliştirmektir. Öğrenciler yaptıkları araştırmalardan ve kendi birikimlerinden hareketle bir takım çözüm önerileri geliştirdikten sonra bunu akademik düzeyde paylaşmaları gereklidir. Bu tip durumlarda başvurulması gereken yazma türü “problem çözme konulu akademik yazma” olmalıdır.

Problem çözme konulu metin türünde ilk olarak giriş bölümünde problem ne olduğu detaylı olarak açıklanmalıdır. Bu aşamada uzman kişilerden alıntılar yapabilir, sorunu detaylarıyla vermek için karşılaştırmalar ve örneklendirmeler yapabilirsiniz. Ek olarak, bu problemin yol açtığı sorunlardan da söz edebilirsiniz. Problemi açık bir şekilde ortaya koyduktan çözüm önerilerinizin yer aldığı tez cümlelerinizi yazmalısınız.

Tez cümlelerinde yer alan çözüm önerilerinin her birini gelişme paragraflarında ele almalısınız ve her bir paragrafınız aynı zamanda bir çözüm paragrafı olmalı. Bu bölümde çözüm önerinizi ana düşünce cümlelele ifade edip sonrasında bu çözümün etkileri ve sonuçları hakkında düşüncelerinizi belirtmeli ve okuru ikna etmelisiniz. Okuru ikna etmek için alıntı yapabilir, karşılaştırmalara ve benzetmelere başvurabilir ve örnek durumlar sunabilirsiniz.

Sonuç bölümünde ise tez cümlesini yeniden ifade edip çözüm önerilerinizin önemini vurgulayabilirsiniz.

Kadına şiddet sorununun ele alındığı ve bunu önlemenin yollarının verildiği bir metin taslağı üzerinden problem çözme türündeki akademik yazma modelinin yapısal özellikleri gösterilmiştir:

Giriş

_____ **Tez Cümlesi:** Kadınlara yönelik şiddeti durdurmak için daha fazla çalışmaya ihtiyaç vardır. Bu bakımdan katı yasalar ve çatışma çözümü eğitimi bu sorunun çözülmesine yardımcı olabilir.

Gelişme-I**(çözüm****önerisi)**

Ana düşünce cümlesi: Kadınlara dönük şiddeti azaltmak için hükümet daha katı yasalar ve daha ağır cezalar vermelidir. _____

Geçiş Paragrafı (tercihe bağlı)**Gelişme - II****(çözüm****önerisi)**

Ana düşünce cümlesi: İkinci olarak insanlara çatışma anında çözüm üretme eğitimi vermek, kadına yönelik şiddetin önüne geçmek için bir çözüm olabilir. _____

Sonuç

Özetle, kadına yönelik şiddet ile başa çıkabilmek için alınabilecek çeşitli önlemler vardır ve bunlardan ikisi daha şiddetli cezalar uygulamak ve çatışmaların şiddet kullanmadan nasıl çözüleceği hakkında insanları eğitmektir. Şiddet oranlarındaki artış göz önünde bulundurulduğunda, bu tür önlemler acilen uygulamaya konulmalıdır ve böylece kadınların güvende kalması sağlanmalıdır.

Problem Çözme Konulu Akademik Yazma Türüne Örnek Metin

Başlık: Küresel Bir Problem Olarak Yoksulluk

Kaynak: Talip Gülle ve Yavuz Kurt, *Academic Writing for Proficiency*, Pelikan Yayınevi, 2021.

Giriş Bölümü Tez Cümlesi	Yoksulluk, sanayileşme düzeylerine bakılmaksızın tüm ülkelerin ortak sorunudur. İnsan hayatını tüm yönleriyle olumsuz yönde etkileyen büyük bir problemdir. Yoksul kişilerin karşılaştığı en temel sorunlar sağlıklı ve dengeli beslenememe, eğitim olanaklarından mahrum kalma ve temel ihtiyaçların karşılanmasında yaşanan zorluklar olarak ifade edilebilir. Dolayısıyla derhal ele alınması ve çözüm önerilerinin geliştirilmesi gereken bir konudur. <u>Yoksulluğun ortadan kaldırılması için sihirli bir formül yoktur ancak hükümetler yeni istihdam alanları oluşturarak ve her kesimden insana eşit eğitim-öğretim imkânı sunarak hem yoksulluğu azaltabilir hem de ülkenin kalkınmasına katkı verebilir.</u>

Ana düşünce cümlesi Gelişme - I (çözüm önerisi)	<u>Yoksulluk sorununu ele almak için alınması gereken önlemlerden biri, imkânları az olan bölgelerde yeni iş alanları oluşturmak ve bu bölgelere yatırımları çekmektir. Kırsal kesimden kentsel bölgelere ve az gelişmiş ülkelere artan göç, çoğunlukla iş bulma ihtiyacından kaynaklanmaktadır. Göç etmek zorunda kalan kişiler, bir işe ve böylece daha iyi yaşam şartlarına sahip olacaklarını umarak buna karar vermektedir. Bu nedenle devletler, küçük şehirlerde fabrika kurmak veya iş merkezleri açmak için planlamalar yapmalıdır. Ayrıca çiftçilere ve hayvan yetiştiricilerine sübvansiyonlar sağlamalıdır. Buna ek olarak, az gelişmiş ülkelere yatırımların artırılmasına yönelik uluslararası çaba sarf edilmelidir. Bu ülkelerde iş yaratmak sadece yoksulluk içinde yaşayanlara değil, aynı zamanda yatırım yapmak isteyen şirketlere de fayda sağlayacaktır.</u>

Geçiş Paragrafı	Dünya genelinde kabul gören kapitalist ekonomik modelden dolayı finansal eşitsizlikler ve uçurumlar bulunmaktadır. Kaynakların eşit dağılmamasından dolayı yoksulluk giderek artan bir sorun halini almış ve çözümü de giderek zorlaşmıştır. Bu nedenle, birden fazla çözüm önerisine ihtiyaç duyulmaktadır.

Ana düşünce cümlesi Gelişme-II (çözüm önerisi)	<u>Yoksulluğun azaltılmasına katkıda bulunabilecek bir diğer eylem planı, her yaştan ve her kesimden insana eğitim olanakları sunmaktır. Daha açık bir ifadeyle, devletler, yoksul ailelerin çocuklarının eğitime erişebileceğini garanti etmeli, bunu zorunlu tutmalı ve takibini yapmalıdır. İyi bir işe alınmak için üniversite diplomasının, yabancı dil bilmenin şart olduğu modern dünya koşullarında eğitim alamayan çocuklar dezavantajlı kişiler olacaktır. Yetişkinlik dönemlerinde bundan dolayı yoksullukla mücadele etmek zorunda kalmaları kuvvetle muhtemeldir. Dahası, kırsal bölgelerdeki insanlara bu bölgelerde neler yapılabileceği ile ilgili iş eğitimleri verilmelidir. Örneğin, toprağı ekmenin yararlı ve kârlı olduğu bir bölgede, insanlar uygun ve gelişmiş tarımsal yöntemleri kullanmak için eğitilmelidir. Alınacak bu tedbirler ile hem göç hareketlerinin yavaşlaması hem de yoksulluk sorununun hafifletilmesi hedeflenmektedir.</u>

Sonuç Bölümü	Özetlemek gerekirse, yoksulluk her dönemde yaygın bir sorun olarak var olmuştur. Ancak yoksulluğu yok etmek için olmasa bile en azından hafifletmek için bir dizi yolların olduğu ortadadır. Devletlerin yapabileceği en temel iki uygulama, az gelişmiş alanlarda yeni iş alanları oluşturmak ve bu sayede göç hareketlerini azaltmak ve eğitim konusunda daha ciddi çalışmalar yapmaktır. Yoksulluğun üstesinden gelmenin gerek bireylere gerek devletlere sağlayacağı önemli faydalar düşünüldüğünde zaman kaybetmeden çalışmalara başlanması eylem planları devreye sokulmalıdır.

Yazım Tekniği Soruları

1. “Küresel Bir Problem Olarak Yoksulluk” başlıklı metnin yazılma amacı nedir?
2. Bu amacı gerçekleştirmek için yazar, metni nasıl kurgulamıştır?
3. Gelişme bölümünde ana düşünce cümlelerinin altı çizilmiştir. Bu ana düşünce cümlelerini desteklemek için yazarın öne sürdüğü konu başlıkları nelerdir?
4. Yazar kişisel görüşünü ifade etmiş midir? Eğer ettiyse hangi bölümde yer aldığını gösteriniz.

Görev: Şimdi siz aşağıda verilen konulardan birini seçerek avantaj-dezavantaj betimlemeli yazma tütünde bir akademik metin yazın.

Sağlık

Yapılan araştırmalarda da görüldüğü üzere, günümüzde depresyon ve buna bağlı ortaya çıkan hastalıkların oranı giderek artmaktadır. Bu durum aile bütünlüğüne ve toplumsal düzene zarar vermektedir. İnsanların stres düzeyini düşürmek ve depresyona girmelerini engellemek için ne tür çalışmalara ihtiyaç vardır? Açıklayınız.

Ekonomi

Türkiye, petrol ve doğalgaz açısından zengin bir ülke değildir ve bu nedenle başka ülkelere büyük miktarlarda enerji ödemesi yapmaktadır. Dolayısıyla cari açık problemi uzun yıllardır devam etmektedir. Bu durumda olan bir

Türkiye için ekonomik kalkınma modeli nasıl olmalıdır? Cari açık probleminin ortadan kaldırmak için atılması gereken adımları açıklayınız.

Politika

Birleşmiş Milletler Güvenlik Konseyi 5 asil üye ülkeden oluşmaktadır. Uluslararası bir problem olduğunda bu konseyin karar alması beklenmektedir. Ancak bu ülkelerin (ABD, Çin, Rusya, Fransa ve İngiltere) çıkarları birbirinden farklı olduğu için hemen hemen hiçbir konuda ortak karar alamamaktadır ve dolayısıyla problemlere çözüm bulamamaktadır. Bu bilgilerden hareketle, uluslararası sorunların çözümü ve dünya barışının güvence altına alınması için çözüm önerileriniz nelerdir? Açıklayınız.

-
- ✓ Öncelikle *Giriş Paragrafı* bölümüne gidin. Hangi modele göre giriş paragrafınızı yazacağınızı belirleyin.
 - ✓ Tez cümlelerinizi belirleyin.
 - ✓ Problem çözme konulu akademik yazma türünün yapısal özelliklerine göre metninizi planlayın.
 - ✓ Gelişme paragraflarınız için *Paragraf Yazma Süreci* bölümüne gidin ve *fikir oluşturma, planlama yapma, yazma ve düzeltme* aşamalarını uygulayın.
 - ✓ Yazma sürecinde 2. *Cümle Türleri*, 3. *Akademik Metin Yazmada Kullanılan Yaygın Fiiller Listesi*, 4. *Akademik Yazılarda Kullanılabilecek Kalıp İfadeler* bölümlerinden ve 5. *Akademik Metinlerde Organizasyon ve Bütünlük* bölümünde yer alan bağlayıcılardan faydalanın.
 - ✓ Sonuç paragrafını yazarken 6.1.3 *Sonuç Paragrafı* bölümüne gidin ve hangi modele göre sonuç paragrafınızı yazacağınızı belirleyin. Ayrıca sonuç paragrafında yer alması gereken unsurları göz önünde bulundurun.

8.6. AÇIKLAYICI AKADEMİK YAZMA TÜRÜ

Özellikle araştırma yazıları için kullanılabilecek bu yazma türünde, bir konu, olgu veya kavram üzerinde araştırma yapmanız beklenir. Sonrasında elde ettiğiniz verileri akademik bir dille ve akademik yazma kurallarına uygun olarak aktarmanız istenir. Bu aşamada, başvurabileceğiniz yazma modeli açıklayıcı yazma türüdür.

Bu yazma türünde, bir veya birden fazla konu başlığı üzerinde araştırmalar yapmalı ve kendi birikimlerinizi de ekleyerek verilerinizi paylaşmalısınız. Araştırma üzerine bir metin türü olduğu için daha sık alıntı yapmak durumundasınız. Giriş bölümünde, konunuz hakkında genel bilgiler verebilir, neden bu konu üzerinde durduğunuzu ifade edebilir ve metnin genel planına dair içerik bilgisini özetle verebilirsiniz.

Gelişme bölümlerinde en temel amacınız “nedir?” sorusuna cevap vermek olmalıdır. Üzerinde durduğunuz konu, olgu veya kavram her ne ise buna dair geçerli ve doğru bilgiler vermelisiniz. Konunun kapsamına göre konuyu birkaç farklı boyutta ele alabilirsiniz. Bu durumda her bir gelişme paragrafı, konunun bir yönü hakkında bilgi vermelidir. Bu süreçte, uzman görüşüne başvurmalı, sayısal verilerden yararlanmalı, örnekler vermeli ve bu sayede detaylı bir bilgilendirme yapmalısınız.

Sonuç bölümünde ise farklı cümleler ile ele aldığınız konu başlığının önemine değinmeli ve açıklamalarınızı konu başlıkları halinde okurunuzla paylaşmalısınız.

Açıklayıcı metin türü yazarken iki temel yaklaşımı takip edebilirsiniz:

- 1. Kronolojik yaklaşım:** Sıralı açıklamalar yapabilirsiniz. Bir başka ifadeyle, ele alacağınız konuyu açıklamak için kronolojik bir süreç takip edebilirsiniz ve böylece konunun tarihsel gelişimi ile adım adım ilerleyen bir yolu tercih etmiş olursunuz.
- 2. Konunun farklı yönlerini inceleyen yaklaşım:** Konunun farklı yönlerini belirleyip her bir gelişme paragrafında konunun farklı bir yönünün inceleyebilirsiniz. Böylece ele aldığınız konuyu farklı yönleriyle incelemiş ve açıklamış olursunuz.

Örnek Metin-1

Başlık: *Teknolojinin Gelişim Süreci*

Kaynak:

(<https://www.nation.com.pk/23-Jul-2018/history-and-evolution-of-technology>)

Teknolojinin ne olduğunu ve tarihsel gelişim sürecini araç ve tekniklerin gelişimi bakımından değerlendirmek mümkündür. Teknoloji terimi, sanat ve zanaat anlamına gelen Yunanca ‘techne’ kelimesinden gelirken, ilk önce uygulamalı sanatları tanımlamak için kullanılmıştır. Tarihsel bakımdan en önemli teknolojilerden biri olan tekerlek icat edildiğinde ise “teknoloji dönemi” başlamış ve bu temel üzerinden günümüze kadar ulaşan büyük bir dönüşüm başlamıştır. Tekerleğin icadından sonra yüzyıllar boyunca farklı araç ve teknikler geliştirilse de gerek dönemsel gerekse de dogmatik düşünce sistemi sebebiyle bu araç ve teknolojilerin insanlar arasında yayılması son derece yavaş bir şekilde gerçekleşmiştir. Ancak özellikle matbaanın icadı ile yıkılmaya yüz tutan dogmatik düşünce sistemi ile beraber süreç tersine dönmüştür. Teknoloji, araç ve icat üçlüsünün parlak yılları, Endüstri Devrimi ile makinelerin icat edildiği, çeşitli geliştirme ve üretim şekillerinin ortaya konulduğu 18. yüzyılda ortaya çıkmıştır. Sonrasında süreç hızlanarak devam etmiş ve teknolojik faaliyetler insan hayatının her bölümünü etkiler hale gelmiştir.

18. yüzyılda yaşanan gelişmeler ve bunun sonucunda ortaya çıkan sanayi devrimi ile edinilen yeni bilgiler insanların yeni teknikler geliştirmelerini, araç ve cihaz çeşitliliğinin artmasını sağlamıştır. Bu gelişmelerin en önemli getirileri üretim genişlemesi ile iletişimde engellerin

kalkması olmuştur. Bu sayede insanlar dünyanın daha önce ulaşamadıkları yerlerine gidebilmelerine imkân tanıyan teknolojilerle tanışmış, farklı kültürlerle etkileşime geçebilmiş, dünyanın başka yerlerindeki ilerlemeleri daha yakından ve farklı bir açıdan gözlemleyebilme şansı yakalamışlardır. Bu durum da elbette teknolojik gelişmelerin hızlanmasına olanak sağlamıştır.

20. yüzyılın ortalarına gelindiğinde insanlık henüz bilgisayar, akıllı telefon ve internet gibi teknolojilere sahip değildi. Yine de teknolojinin gelişimi hızlanmış, her geçen gün yeni bir teknolojik araç hizmete girmekteydi. Bu dönemde radyo ile başlayan serüven televizyona kadar uzanmıştır. 70’l, yıllardan itibaren bilgisayar parça fiyatlarının düşmesi ile daha fazla insana ulaşabilen bilgisayar teknolojisi, dünyayı geri dönüşü olmayan bir yola sokmuştur. 90’lardan itibaren insan hayatına giren İnternet teknolojisi ile ülkeler arasındaki sınırlar (dijital de olsa) ortadan kalkarken, insanlar farklı coğrafyalardan insanlarla daha hızlı bir şekilde etkileşim kurabilmeye başlamıştır. Karşılıklı bilgi akışının yanı sıra İnternetin günümüze gelene dek dev bir kütüphaneye dönüşmesi de insanlığın kendini dilediği yönde geliştirebilmesine ve dolaylı olarak da teknolojik gelişmelerin devamına olanak sağlamıştır.

Günümüz modern dünyasında teknoloji farklı bir boyutta ilerlemektedir. Yapay zekâ çalışmaları, uzay araştırmaları, robotik uygulamalar, otonom araçlar gibi yeni gelişmeler söz konusudur. Günümüz ve gelecekte “Nesnelerin İnterneti” hakkında gelişmelerin yaşanacağı ortadadır. Teknoloji konusunda yüzyıllar boyunca edinilen vizyon ve birikim (yapay zeka, makine öğrenimi gibi teknolojilerin katkısıyla) ile fiziksel ve sanal dünyalar bir araya gelmiş, yaşadığımız her alan ve kullandığımız her cihaz “akıllı” hale gelmeye başlamıştır. Bu akıllı sistemler birbiriyle bağlı bir şekilde çalışarak geleceğin “bağlı” dünyasının temellerini atmaktadır.

Sonuç olarak, insan hayatını kolaylaştıran ve daha iyi şartlarda yaşamasını sağlayan gelişmelerin temeli tekerleğin icadı ile ortaya çıkmış ve sonrasında 18. yüzyılda sanayi devrimi ile teknoloji ve teknolojik aletler

hayatımıza girmiştir. Teknolojinin tarihsel gelişimine bakıldığında önceleri uzun süreçlere yayılan teknolojik gelişmelerin ve icatların günümüze gelindiğinde anlık olarak gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla bu gelişmelere ayak uydurmak ve yön vermek toplumsal ilerlemenin en temel faktörleri arasında gösterilmektedir.

Örnek Metin-2

Başlık: Fotosentez Nedir?

Kaynak:

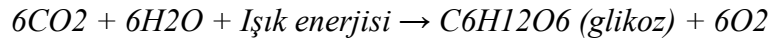
(<https://ssec.si.edu/stemvisions-blog/what-photosynthesis>)

Bitkiler acıktıklarında ne yapabilirler? Bitkilerin büyümek için güneş ışığına, suya ve bir toprağa ihtiyaç duydukları bilinen bir gerçektir. Peki besinlerini nereden alırlar? Bu noktada insan ve hayvanlardan ayrılırlar çünkü besinlerini kendileri yaparlar. Bu nedenle, bitkilere ototroflar denmektedir çünkü ışıktan gelen enerjiyi kendi besin kaynaklarını üretmek için kullanabilirler. Pek çok insan bir bitkiyi toprağa koyduğunda, suladığında veya güneşe koyduğunda onları beslediklerine inanırlar, ancak bunların hiçbirisi yiyecek değildir. Tüm bunlar sadece besin üretme sürecinin gerekli koşullarıdır. Bitkiler güneş ışığını, suyu ve havadaki gazları kullanarak hayatta kalmak için ihtiyaç duydukları bir şeker türü olan glikozu üretmektedir. Bu işlem fotosentez olarak adlandırılmakta ve tüm bitkiler, algler ve hatta bazı mikroorganizmalar tarafından gerçekleştirilmektedir. Fotosentez yapmak için bitkilerin üç şeye ihtiyacı vardır: karbondioksit, su ve güneş ışığı. Bitkiler köklerinden su (H_2O), havadan karbondioksit (CO_2) ve Güneş'ten ışık enerjisi alarak fotosentez yapmakta ve bunun sonucunda hem kendileri için glikoz hem de doğa ve insanlar için oksijen (O_2) üretmektedir.

İnsanlarda olduğu gibi bitkilerin de yaşamak için gazlara ihtiyacı bulunmaktadır. Hayvanlar ve insanlar solunum adı verilen bir işlemle gazları alırlar. Solunum işlemi sırasında atmosferdeki tüm gazları solurlar, ancak tutulan ve hemen dışarı atılmayan tek gaz oksijendir. Ancak bitkiler fotosentez için karbondioksit gazını alıp kullanırlar. Karbondioksit bir bitkinin yapraklarındaki, çiçeklerindeki, dallarındaki, gövdelerindeki ve köklerindeki küçük deliklerden girmektedir. Bitkiler ayrıca besinlerini yapmak için suya ihtiyaç duymaktadır. Çevreye bağlı olarak, bir bitkinin suya erişimi değişmektedir. Örneğin, kaktüs gibi çöl bitkileri, göletteki nilüferden daha az kullanılabilir suya sahiptir, ancak her fotosentetik organizmanın su toplamak için tasarlanmış bir tür adaptasyonu veya özel yapısı vardır. Çoğu bitki için, kökler suyu emmekten sorumludur.

Fotosentez için güneş ışığı çok önemlidir çünkü bitkiler glikoz yapmak için gereken enerjiyi buradan sağlamaktadır. Güneş ışığından gelen enerji, karbondioksit ve su moleküllerini parçalayan ve onları şeker (glikoz) ve oksijen gazı yapmak için yeniden düzenleyen kimyasal bir reaksiyona neden olur. Şeker üretildikten sonra, mitokondri tarafından büyüme ve onarım için kullanılacak enerjiye dönüşür. Üretilen oksijen, karbondioksitin girdiği aynı küçük deliklerden salınır. Açığa çıkan oksijen ise başka bir amaca hizmet eder. İnsanlar, hayvanlar ve diğer canlı organizmalar, hayatta kalmak için oksijen kullanır.

Fotosentez sürecinin formülü şu şekildedir:



Fotosentez süreci, Güneş'ten bitkiye enerji aktarımıdır. Oluşturulan her şeker molekülünde, bitkinin kullanabileceği veya daha sonra kullanmak üzere depolayabileceği Güneş'ten gelen enerjinin bir kısmı vardır. Bir bezelye bitkisi ile bu sürece örnek verilebilir: Bir bezelye bitkisi yeni baklalar oluşturuyorsa, büyümesi için büyük miktarda şeker enerjisi gerekmektedir. Bu, daha uzun ve daha güçlü büyüme için nasıl beslendiğinize benzer bir

süreçtir. Ancak bezelye bitkisi, markete gidip yiyecek almak yerine, şeker oluşturmak için ve enerji elde etmek için güneş ışığını kullanmaktadır. Bezelye kabukları tamamen büyüdüğünde, bitki artık eskisi kadar şeker ihtiyacı duymaz ve onu hücrelerinde depolar. Sonrasında acıkan bir hayvan gelip bu bitkinin yiyip depolanan enerjiyi alabilir veya bezelye insanların sofralarına ulaşarak bir besin kaynağı haline gelebilir. İşte tüm bu sürecin kaynağı fotosentezdir. Bezelye kabuğu, karbondioksit ve su yardımıyla şeker moleküllerini oluşturmak için güneş ışığından gelen enerjiyi kullanmış ve sonrasında hem kendisine glikoz üretmiş, hem diğer canlılara besin kaynağı oluşturmuş hem de oksijen üretmiştir.

İnsanlar, diğer hayvanlar, mantarlar ve bazı mikroorganizmalar ototroflar gibi kendi vücutlarında besin üretemezler ve bu nedenle, fotosenteze bağımlıdırlar. Güneşten bitkilere enerji aktarımı yoluyla bitkiler, insanların günlük aktivitelerini sürdürmek için tükettiği glikozu üretmektedir. Tavuk veya balık gibi besinler tüketildiğinde dahi, bir noktada bir organizma fotosentetik bir organizmayı tükettiği için Güneş'ten diğer canlılara bir enerji aktarımı söz konusudur. Dolayısıyla fotosentez, tüm canlı organizmaların yaşamını sürdürmesi bakımından olmazsa olmaz bir süreçtir ve bitkilerin fotosentez yapabilmek için ihtiyaç duydukları su gibi kaynakların sürdürülebilir olması insanlar için çok önemli bir görevdir.

Yazım Tekniği Soruları

1. Yukarıda verilen açıklayıcı türdeki akademik metinleri okuyun ve bu metinlerin hangi yaklaşımla yazıldığını belirtin. (Kronolojik yaklaşım veya konunun farklı yönlerini inceleyen yaklaşım)
2. Teknolojinin Gelişim Süreci ve Fotosentez Nedir? başlıklı metinleri açıklayıcı metin türündedir. Ancak metnin yazılma sürecinde farklı yöntemler izlenmiştir. Bu iki metnin oluşturulmasındaki en temel yapısal farklar nelerdir?

3. Verilen iki metnin giriş paragraflarını inceleyin ve sonrasında hangi giriş paragrafı modeline göre yazıldığını belirleyiniz. 6.1.1 bölümünde yer alan “Giriş Paragrafı” bölümüne bakabilirsiniz.
4. Verilen metinlerde, yazar kişisel görüşlerini ifade etmiş midir? Eğer cevabınız evet ise hangi bölümde kişisel görüşler yer almaktadır ve bu görüşler nasıl ifade edilmiştir?

Görev: Şimdi siz aşağıda verilen konulardan birini seçerek açıklayıcı akademik yazma türünde bir metin yazın.

Sağlık:

2019 yılında Çin’de ortaya çıkan ve sonra çok hızlı bir şekilde tüm Dünyaya yayılan COVID-19 salgını nedeniyle çok sayıda insan hayatını kaybetmiş ve küresel dengeler değişmiştir. Fakat bu salgın daha önce yaşanmış onlarca salgından yalnızca biridir. Buradan hareketle, salgın ve dünyada yaşanan diğer büyük salgınlar hakkında bilgi veriniz ve konu hakkında akademik bir metin yazınız.

Tarih:

Osmanlı Devleti, izlediği yayılmacı politika sayesinde 1400’lü yıllardan itibaren İpek Yolu, Baharat Yolu, Süveyş Kanalı, İstanbul ve Çanakkale Boğazları, Akdeniz’i okyanuslara bağlayan ulaşım rotalarını kontrolü altına almıştır. Bu durum, başta İspanya ve Portekiz olmak üzere diğer Avrupa devletlerini alternatif ulaşım ve ticaret yollarını bulma yönlendirmiştir. Coğrafi keşifler olarak adlandırılan bu süreç nedir, nasıl ortaya çıkmıştır ve bu keşiflerin önemli kişileri kimlerdir? Konu hakkında bilgi veren bir metin yazınız. ,

Bilim:

Dünyanın geleceğini tehdit eden en önemli unsurlardan biri mikroplastik kirliliktir. Özellikle okyanuslarda ve buzullarda görülen bu kirlilik türü, gerek canlı yaşamını gerekse yeraltı ve yerüstü kaynakları tehdit etmektedir. Verilen linkte yer alan metinden (<https://bilimgenc.tubitak.gov.tr/makale/turk-bilim-insanlari-antarktikada-mikroplastik-kirliligi-tespit-etti>) ve kendi araştırmalarınızdan hareketle, mikroplastik kirliliği nedir?, hangi bölgelerde yoğunudur? ve neleri tehdit etmektedir? sorularına cevap veren açıklayıcı türde bir akademik metin yazınız.

- ✓ Öncelikle *Giriş Paragrafı* bölümüne gidin. Hangi modele göre giriş paragrafınızı yazacağınızı belirleyin.
- ✓ Tez cümlelerinizi belirleyin.
- ✓ Açıklayıcı akademik yazma türünün yapısal özelliklerine göre metninizi planlayın.
- ✓ Gelişme paragraflarınız için *Paragraf Yazma Süreci* bölümüne gidin ve *fikir oluşturma, planlama yapma, yazma ve düzeltme* aşamalarını uygulayın.
- ✓ Yazma sürecinde 2. *Cümle Türleri*, 3. *Akademik Metin Yazmada Kullanılan Yaygın Fiiller Listesi*, 4. *Akademik Yazılarda Kullanılabilecek Kalıp İfadeler* bölümlerinden ve 5. *Akademik Metinlerde Organizasyon ve Bütünlük* bölümünde yer alan bağlayıcılardan faydalanın.
- ✓ Sonuç paragrafını yazarken 6.1.3 *Sonuç Paragrafı* bölümüne gidin ve hangi modele göre sonuç paragrafınızı yazacağınızı belirleyin. Ayrıca sonuç paragrafında yer alması gereken unsurları göz önünde bulundurun.

EK-2: AKADEMİK YAZMA BAŞARI TESTİ, DEĞERLENDİRME ÇİZELGESİ VE ÖZ KONTROL ÇİZELGESİ

Sayın Öğrenci,

“Uluslararası Öğrencilerin Akademik Yazmalarının Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması” başlıklı doktora tezi kapsamında, uluslararası öğrencilerin bilimsel metin yazma becerilerini geliştirme amacıyla bir ders modeli geliştirilmiştir. Bu ders modelinin başarısını ölçmek için çalışmanın başında ve sonunda uygulanacak bir akademik yazma performans görevi hazırlanmıştır. Bu nedenle aşağıda size; giriş bölümü, gelişme bölümü ve sonuç bölümü olmak üzere üç ana başlıktan oluşan bir sınav verilmiştir. Verilen görevlerde sizden beklenenler, "yönerge" ve "görev" başlıklarında belirtilmiştir. Sizden sınava başlamadan önce “Kişisel Bilgi Formunu” doldurmanız ve ardından belirlenen yönergeler ve değerlendirme ölçütlerine dikkat ederek sınavı tamamlamanız beklenmektedir. Çalışma için vermiş olduğunuz kimlik bilgileriniz gizli tutularak kodlanacaktır. Analiz ve raporlamalar, bu kodlamalar kullanılarak gerçekleştirilecektir. Kimlik bilgileriniz, çalışma ekibi dışında kimseyle paylaşılmayacaktır. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Fatma BÖLÜKBAŞ KAYA (Danışman)

Fatih KAHRAMAN

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ABD

Türkçe Eğitimi ABD

Türkçe Eğitimi Programı

fbolukbas@iuc.edu.tr

Doktora Öğrencisi

fatih.kahraman@istanbul.edu.tr

A. KİŞİSEL BİLGİ FORMU:

Adınız-Soyadınız	
Cinsiyetiniz	☐ Kadın ☐ Erkek
Yaşınız	☐ 17-20 ☐ 21-24 ☐ 25-28 ☐ 29-32 ☐ 33+
Ülkeniz	
Ana diliniz	
Eğitim düzeyiniz	☐ Önlisans ☐ Lisans ☐ Yüksek Lisans ☐ Doktora
Türkçeyi öğrendiğiniz kurum(lar)	
Türkçe düzeyiniz	☐ B1 ☐ B2 ☐ C1 ☐ C1+
Kaç yıldır Türkçe öğreniyorsunuz?	☐ 1 yıl ☐ 2 yıl ☐ 3 yıl ☐ 4+
Akademik Türkçe eğitimi alacağınız kurum	
Bildiğiniz Diller	

İçerik Düzeyi	Dil Düzeyi	Beklenen Performans	Puanlama Yöntemi
Ders: Uluslararası Öğrenciler için Akademik Türkçe Kazanımlar: 1. Hitap edilen kişiye, metin türüne ve konuya bağlı olarak söz varlığı, biçim ve dil kuralları açısından nitelikli metinler yazar (TÖMER, 2015). 2. Araştırma yaptığı konularda eldeki bilgi ve belgeleri değerlendirerek yapılandırılmış rapor ve makaleler yazar (TÖMER, 2015). 3. Bakış açılarını ayrıntılarıyla belirtip alt konuları uygun örneklerle ve açıklamalarla destekleyebilir (AOÖÇ, 2013).	C1 düzeyinden mezun / Akademik Türkçe	Akademik metin yazma	Dereceli Puanlama Anahtarı (Dereceli puanlama anahtarları, öğrencilere yaptıkları çalışmaların hangi ölçütlere göre değerlendirileceğini ve performanslarının hangi düzeydeki puana denk geleceğini gösteren puanlama araçlarıdır.)

B. SINAV HAKKINDA BİLGİLENDİRME:

C. AKADEMİK YAZMA BAŞARI TESTİ

C.1. Giriş Bölümü Görevi

Aşağıda verilen konuyla ilgili görevde belirtilen şekilde giriş paragrafı yazınız.

Başlık: Eğitim Yabancı Dille mi Olmalı, Ana Dille mi?

Açıklama: Günümüzde en önemli tartışma konularından biri yabancı dil eğitiminin nasıl olması gerektiği ile ilgilidir. Bu konuda farklı yaklaşımlar söz konusudur. Yabancı dil öğretimi ayrı bir ders olarak verilip diğer dersler, ana dille mi verilmeli ya da öğrenciler yabancı dil eğitimi aldıktan sonra diğer derslerini de yabancı dille almaya devam mı etmelidir?

Görev:

- ✓ Giriş paragrafında genelden özele doğru ilerleyin.
- ✓ Giriş paragrafının son cümlesi tez cümleiniz olmalıdır. Yani, metninizde ele alacağınız konu başlıklarını tez cümlesinde belirtmelisiniz.
- ✓ Verilen konu hakkında en az 6 cümlelik bir giriş paragrafı yazınız.

Eğitim Yabancı Dille mi Olmalı, Ana Dille mi?

C.2. Gelişme Bölümü

C.2.1. Aşağıda verilen sebep-sonuç ilişkili gelişme paragrafını inceleyin ve görevde belirtilen şekilde paragraf yazınız.

Kaynak: (<https://bilimgenc.tubitak.gov.tr/makale/okyanus-kirliliginin-canlilara-etkisi>)

Başlık: Okyanus Kirliliğinin Canlılara Etkisi

“Okyanus kirliliğinin en önemli sebeplerinden biri petrol ürünlerini taşıyan tanklardan, petrol rafinelerinden veya hatlarından okyanuslara büyük oranda petrol dökülmesidir. Bu kirlilik, insan kaynaklı hataların yanı sıra sel, kasırga veya deprem gibi doğal afetlerin petrol boru hatlarına zarar vermesi ya da deniz kazalarına sebep olmasıyla da gerçekleşebiliyor. Petrole bulanık hayvanlar ya su geçirmezlik özelliklerini kaybedip vücut sıcaklıklarını aşırı soğuktan koruyamadıklarından ya da maruz kaldıkları petrolün zehirli etkilerinden dolayı ölüyorlar. Bu durum, gerek okyanuslardaki canlı çeşitliliğini gerekse canlı nüfusunu olumsuz yönde etkilemektedir. Giderek daha tehlikeli boyutlara ulaşan okyanus kirliliğine yönelik tedbir alınmazsa, geleceğin bugünden çok daha kötü olacağı ortadadır.”

Görev: Yukarıdaki gelişme paragrafında, okyanus kirliliği ve canlı yaşamı arasındaki sebep-sonuç ilişkisi açıklanmıştır. Bu paragraftan hareketle “*okyanuslara atılan plastikler ile*

deniz canlıları” arasındaki ilişkiyi sebep-sonuç ilişkisini kurarak açıklayan en az 5 cümlelik bir gelişme paragrafı yazınız.

C.2.2. Aşağıda verilen açıklayıcı yazma türündeki paragrafı inceleyin ve görevde belirtilen şekilde paragraf yazınız.

Kaynak:<https://bilimgenc.tubitak.gov.tr/makale/buzullarda-sakli-kesifler#:~:text=Buz%20Adam%20%C3%96tzi&text=1991%20y%C4%B1%C4%B1nda%20bir%20%C3%A7ift%20Alman,Buz%20Adam%20%C3%96tzi%E2%80%9D%20ad%C4%B1%20verildi>

Başlık: Buzullarda Saklı Keşifler

1991 yılında bir çift Alman tatilci tarafından Ötztal Alpleri’ndeki Schnalstal Vadisi civarında yüz üstü yatan, donmuş bir mumya keşfedilmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda mumyanın M.Ö. 3400-M.Ö 3100 yılları arasında yaşamış bir insan olduğu anlaşılmış ve mumyaya “Buz Adam Ötzi” adı verilmiştir. Bilim insanlarına göre Ötzi öldüğünde 45-46 yaşlarında, 160 boylarında, 50 kg kütleye sahip, kahverengi gözlü, koyu kahverengi saçlı, açık-orta kahverengi ten rengine sahip, solak bir insandır. Yapılan detaylı incelemeler sonucunda Ötzi’nin 0 kan grubuna sahip olduğu, laktoz hassasiyetinin bulunduğu ve 12. kaburgasının oluşmasını engelleyen genetik bir hastalıktan muzdarip olduğu ortaya çıkmıştır. Yapılan DNA analizleri, Ötzi’nin Cilalı Taş Devrinde yaşayan ve Orta Doğu’dan Avrupa’ya göç eden bir çiftçi olduğuna işaret etmektedir.

Görev: Yukarıdaki paragrafta buzullarda keşfedilen bir mumya hakkında bilgi verilmiştir ve açıklamalar yapılmıştır. Bu paragraftan hareketle, “*Buzullarda Keşfedilen Dağ Keçisi*” hakkında aşağıda verilen metnin devamı nasıl olabilir? Metni tamamlayın.

Başlık: Buzullarda Keşfedilen Dağ Keçisi

2022 yılında Avusturya'nın en büyük ikinci buzulu olan Gepatschferner üzerinde çalışan buzul bilimciler, kısmen erimiş bir buz duvarının içinde korunmuş keçiye benzer küçük bir hayvan keşfetmiştir. Keşfi yapan bilim insanları fosili, buzdan çıkmış boynuzları sayesinde fark etmiştir.

C.2.3. Aşağıda verilen tartışmacı yazma türündeki paragrafı inceleyin ve görevde belirtilen şekilde paragraf yazın.

Kaynak: (<https://bilimgenc.tubitak.gov.tr/makale/avrupada-tarimin-yayilmasi>)

Başlık: Avrupa'da Tarımın Yayılması

Tarımın günümüzden 8500 yıl önce Anadolu'dan Avrupa'ya yayılmaya başladığı biliniyor. Ancak bugüne kadar bu sürecin nasıl gerçekleştiği tartışma konusudur. Bir grup bilim insanına göre tarım Avrupa'ya yayılırken bir insan göçü yaşanmamıştır. Avrupa'da yaşayan avcı-toplayıcı insanlar, zamanla tarım ve hayvancılıkla uğraşmaya başlamış ve yerleşik hayata geçmişlerdir. Bir başka deyişle, dışarıdan bir etki yaşanmamış ve doğal bir süreç olarak tarımsal faaliyetler geliştirilmiştir. Ancak tarihsel olaylar incelendiğinde, yaşanan gelişmelerin genellikle insan hareketleri ile bir bölgeden başka bir bölgeye taşındığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla birinci görüş zayıf olasılık olarak ifade edilebilir. Bu konudaki diğer görüşe göre, Anadolu'dan Avrupa'ya göç eden insanlar beraberlerinde tarımı da getirmişlerdi. Mainz'daki Johannes Gutenberg Üniversitesi'nden bir grup araştırmacının yaptığı son çalışmalar da bu hipotezi desteklemektedir. Dr. Zuzana Hofmanová ve arkadaşlarının Prof. Dr. Joachim Burger önderliğinde Avrupa'daki ilk çiftçilerin DNA'larını analiz ederek elde ettikleri ve Proceedings

of the National Academy of Sciences (USA)'da yayımladıkları sonuçlara göre Avrupa'da tarımın yayılma süreci şu şekilde özetlenebilir: “Yunanistan’ın kuzeyinden ve Marmara Denizi civarından göç eden çiftçiler, Balkanlar üzerinden Orta Avrupa’ya ve Akdeniz üzerinden İber Yarımadası’na ulaşmıştır. Beraberlerinde evcil hayvanlar ve bitkiler de getiren bu topluluklar ile avcı-toplayıcı yaşam tarzına sahip Avrupalı topluluklar arasında bilgi ve kültür alışverişi olmuştur. Bu süreçle birlikte Avrupa’da tarımsal faaliyetler başlamıştır.” Yapılan bu araştırmanın sonuçlarından da anlaşılacağı üzere, Anadolu’dan yapılan göçler ile Avrupa’da tarımsal aktivitelerin başladığını söylemek mümkündür.

Görev: Yukarıda verilen paragrafta Avrupa’da tarımın yayılması ile ilgili farklı görüşler tartışılmıştır. Bu paragraftan hareketle, aşağıdaki konu hakkında tartışmacı türde en az 5 cümlelik gelişme paragrafı yazınız.

Başlık: Ekonomik Gelişmede Tarım ve Sanayinin Etkisi

Açıklama: Günümüzde özellikle gelişmekte olan ülkeler ekonomik büyüme için tarımı göz ardı edip sanayi faaliyetlerine dönük çalışmalar yapmaktadır. Bazı uzmanlar, tarımsal faaliyetlerin insan varlığı açısından hayati öneme sahip olduğunu ve bu nedenle tarımsal faaliyetlerin yerini sanayiye bırakmasını bir gelecek problemi olarak görmektedir. Buna karşı olan kişiler ise tarımsal faaliyetlerin ekonomik büyüme açısından yetersiz olduğunu ve sanayi alanında üretimlerin yaygınlaşmasını savunmaktadır. Bu konu hakkındaki görüşlerinizi örnekler vererek ve karşılaştırmalar yaparak açıklayınız.

C.2.4. Aşağıda verilen karşılaştırmalı metin türündeki paragrafı inceleyiniz ve görevde belirtilen şekilde paragraf yazınız.

Kaynak: (<https://www.bilim.org/kadinlarin-cok-oldugu-ortamlarda-erkekler-siddete-daha-fazla-egilimli>)

Başlık: Kadınların Çok Olduğu Ortamlarda Erkekler Şiddete Daha Fazla Eğilimli

Kalabalıklaşan insan nüfusu ve artan etkileşim sonucunda suç ve şiddet oranları sürekli olarak yükselmektedir. Bu oranların düşürülmesi amacıyla bazı uzmanlar şiddetin sebepleri üzerinde çalışmaya başlamış ve ilgi çekici sonuçlara ulaşmışlardır. Erkeklerin kadınlardan sayıca çok olduğu yerlerde cinayet ve saldırı oranları ile cinsellikle ilgili suçların (tecavüz, cinsel taciz, fuhuş gibi) daha düşük olduğu görülmüştür. Bunun aksine kadınların erkeklerden sayıca çok olduğu yerlerde ise bu suçların daha fazla işlendiği belirlenmiştir. Utah Üniversitesi'nden Ryan Schacht ve arkadaşları, 2010 yılında İngiltere'nin 3.082 ilçesinin tamamından elde ettikleri cinsiyet verilerini analiz etmişlerdir. Bununla birlikte İngiltere Federal Araştırma Ofisi tarafından yayınlanmış o yıla ait suç kayıtlarını karşılaştırmışlardır. Kayıtlarına yalnızca üretim çağındaki erkek ve kadınları dâhil etmişlerdir. Değerlendirilen beş suç tipinin (cinayet, saldırı, tecavüz, cinsel taciz ve fuhuş) kadın-erkek nüfus dağılımına göre değişkenlik gösterdiği ortaya çıkmıştır. Kadınların sayıca daha fazla bulunduğu ortamlarda erkekler suç ve şiddete daha eğilimliyken; bunun tersi bir durumda suç ve şiddet oranlarının daha düşük düzeylerde seyrettiği belirlenmiştir.

Görev: Yukarıda verilen paragrafta bir karşılaştırma yapılmıştır. Bu paragraftan hareketle, “*çalışma hayatında kadın ve erkek haklarını (maaş, çalışma süreleri, görevde yükselme gibi)*” karşılaştıran en az 5 cümlelik bir gelişme paragrafı yazınız.

C.3. Sonuç Bölümü Soruları

C.3.1. Giriş paragrafı ve gelişme paragrafı için verilen ana düşünce cümlelerinden hareketle, bir sonuç paragrafı yazınız.

Başlık: Stres Kontrolü

Çoğu yetişkinin her gün karşılaştığı yoğun programlar, modern dünyada büyüyen bir sağlık sorunu olarak ortaya çıkmıştır. Bu sağlık sorunun adı strestir. Stres, yüksek baskı altındaki yöneticiden meşgul ev hanımına, çalışandan öğrenciye, yaşlısından gencine kadar hemen hemen herkesi etkilemektedir. Baş ağrısı, mide ülseri ve hatta alkolizme kadar çeşitli fiziksel rahatsızlıklara neden olabilmektedir. Stres, soğuk algınlığı gibi tedavisi olmayan bir sorundur; ancak kontrol edilmesi mümkündür. Uzmanlarca yapılan çalışmalar neticesinde, kişinin gerçekleşmesi mümkün hedefler belirlemesi, yaşamını renklendirecek hobiler edinmesi, spor yapması ve sosyal ilişkilerini güçlü tutması gibi yöntemler ile stresi kontrol etmesi sağlanabilir.

Görev: Aşağıdaki anadüşünce cümlelerinden yola çıkarak en az 5 cümleden oluşan bir sonuç paragrafı yazınız

Gelişme Paragrafı için ana düşünce cümleleri

- Gerçekçi hedefler belirleyin.
- Yaşam tarzınıza ve becerilerinize uygun hobiler edinin.
- Düzenli spor yapmaya çalışın ve sporu hayatınızın bir parçası haline getirin.
- Aileniz ve arkadaşlarınız ile yakın ilişkilerinizi sürdürmeye devam edin.

Sonuç Paragrafı

PUANLAMA ÇİZELGESİ	En yüksek puan	Alınan puan
Biçim - 5 Puan 1. Başlık var ve ortalınmış 2. Sayfa düzeni (satır aralığı, paragraf girintisi)	2 3	
Yazım ve Noktalama – 10 puan ▪ Noktalama işaretleri (nokta, virgül, soru işareti gibi..) ▪ Büyük-küçük harf kullanımları ▪ Sözcüklerin yazımı ▪ Birleşik yazılması gereken sözcük veya eklerin kullanımı ▪ Ayrı yazılması gereken sözcük veya eklerin kullanımı	3 1 2 2 2	
Sözdizimi - 8 ▪ Cümle öğelerinin sıralanışı ▪ Özne-yüklem uyumu ▪ Tamlama kullanımları	2 3 3	
Dil Bilgisi ve Cümle Yapısı - 35 ▪ Düzeyinden beklenen dil bilgisi yapılarını kullanma (anlatım bozukluğu olmaması) ▪ Dil bilgisi ve cümle yapısı	25 10	
Sözcük Bilgisi - 12 1. Doğru sözcük seçimi 2. Akademik sözvarlığına hâkim olması (terimler, akademik metne uygun sözcükler)	4 8	
İçerik ve Paragraf Organizasyonu– 20 Puan		

▪ Metin içeriğinin verilen konuya ve başlığa uygunluğu ▪ Paragraf yapısı (paragraf türü, ana düşünce cümlesi, tez cümlesi, destekleme, bitiş cümleleri) ▪ Paragrafın, hem konu hakkında bilgi veren hem de konunun sınırlarını belirten bir giriş cümlesi ile başlaması ▪ Paragrafın, ana düşünce cümlesini destekleyen en az bir örnek durum içermesi ▪ Paragrafın ana düşünce cümlesini destekleyen en az bir alıntı veya görsel sunum (grafik, tablo gibi) içermesi	6 6 2 3 3	
Üst Söylem Belirleyicileri - 10 ▪ Bağlayıcı kullanımları (sıralama, örnekleme, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ifade etme, amaç belirtme, ekleme, yeniden ifade etme, koşul)	10	
GENEL TOPLAM	100	

Kontrol Listesi		
Biçim		
1. Başlık yazdım ve ortaladım.	Evet	Hayır
2. Sayfa düzenine dikkat ettim (kenar boşlukları, yazının okunaklı olması, kağıt düzeni, satır aralığı, paragraf girintisi).	Evet	Hayır
Yazım ve Noktalama		
▪ Noktalama işaretlerine dikkat ettim. (nokta, virgül, soru işareti gibi..).		Evet
▪ Büyük-küçük harf kullanımına dikkat ettim.		Evet
▪ Sözcükleri doğru yazdım.		Evet
▪ Birleşik yazılması gereken sözcük ve eklerin yazımına dikkat ettim.	Evet	Hayır
▪ Ayrı yazılması gereken sözcük ve eklerin yazımına dikkat ettim.	Evet	Hayır
İçerik ve Paragraf Organizasyonu		
▪ Verilen konuya uygun metin yazdım.		Evet
▪ Paragraf yapısını doğru planladım (paragraf türü, ana düşünce cümlesi, tez cümlesi, destekleme, bitiş cümleleri).		Evet
▪ Paragraflarımda ana düşünce cümlesini destekleyen örnek durum, alıntı veya görsel sunum var.		Evet
Kaç tane destek cümlesi yazdım?	Sayı: _____	
Söz Dizimi		
▪ Cümle öğelerinin sıralamasına dikkat ettim.	Evet	Hayır
▪ Özne-yüklem uyumuna dikkat ettim.	Evet	Hayır

▪ Tamlamaların kullanımına dikkat ettim.	Evet	Hayır
Sözcük Bilgisi		
3. Sözcükleri doğru bağlamda kullanmaya dikkat ettim.	Evet	Hayır
4. Eksik veya fazla sözcük yazmamaya dikkat ettim.	Evet	Hayır
5. Düzeye uygun sözcükler kullanmaya dikkat ettim.	Evet	Hayır
Dil Bilgisi ve Cümle Yapısı		Kaç yanlış bulup
düzelttim?		
▪ Paragrafımdaki isim çekim eklerini (çoğul eki, durum ekleri, iyelik ekleri, ilgi eki gibi...) kontrol ettim.	_____	
▪ Paragrafımdaki fiil çekim eklerini (çoğul eki, durum ekleri, iyelik ekleri, ilgi eki gibi..) kontrol ettim.	_____	
▪ Paragrafımdaki yapım eklerini kontrol ettim.	_____	
▪ Cümlelerde anlatım bozukluğu olup olmadığını kontrol ettim.	Evet	Hayır

EK-3: AKADEMİK YAZMA ÖZ YETERLİK ÖLÇEĞİ**Akademik Yazma Öz Yeterlik Ölçeği**

Aşağıda Türkçe akademik yazma yeterliklerinize ilişkin maddelere yer verilmiştir. Bu maddeleri kendi yeterliğinizi göz önünde bulundurarak işaretleyiniz.

1: Hiçbir zaman 2: Nadiren 3: Bazen 4: Genellikle 5: Her zaman

No	Maddeler	1	2	3	4	5
1	Akademik bir üslup kullanarak metin üretebilirim.	1	2	3	4	5
2	Farklı türlerdeki metinlerin kendine özgü özelliklerini belirleyebilirim.	1	2	3	4	5
3	Hangi konunun, hangi metin türünde yazılacağına karar verebilirim.	1	2	3	4	5
4	Konuya ve metin türüne uygun bir yazı taslağı oluşturabilirim.	1	2	3	4	5
5	Yazma türüne (karşılaştırmalı metin, sebep-sonuç ilişkili metin, avantaj-dezavantaj betimlemeli metin, problem çözme türünde metin, tartışmacı metin ve açıklayıcı metin) uygun olarak paragraf yapısını düzenleyebilirim.	1	2	3	4	5
6	Metnin yapısını ve biçimini giriş, gelişme ve sonuç şeklinde tanımlayabilirim.	1	2	3	4	5
7	Cümleleri ve paragrafları birbiriyle çelişmeyecek şekilde düzenleyebilirim.	1	2	3	4	5
8	Alıntı yapma tekniklerini uygulayabilirim.	1	2	3	4	5
9	Cümleler ve paragraflar arasında geçiş yaparak metnin bütünlüğünü sağlayabilirim.	1	2	3	4	5
10	Farklı görüşleri özetleyerek yazabilirim.	1	2	3	4	5
11	Gerçekleri ve düşünceyi ayırt edebilirim. Yazılarımı “gerçek” ile “düşünce”yi ayırt edilebilecek bir üslupla sunabilirim.	1	2	3	4	5
12	Düşüncelerimi desteklemek için yaptığım alıntıları güvenilir kaynaklardan seçebilirim.	1	2	3	4	5

EK-4: BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU

T.C. İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM FORMU

Sizi Fatih KAHRAMAN tarafından yürütülen ve danışmanlığını Prof. Dr. Fatma BÖLÜKBAŞ KAYA'nın yaptığı “Uluslararası Öğrencilerin Akademik Yazmalarının Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması” başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırmanın amacı uluslararası öğrencilerin akademik yazma becerilerinin, hazırlanan *akademik yazma ders modeli* ile geliştirilmesidir. Araştırmanın uygulama süresi 6 haftalık bir zaman diliminde gerçekleşecektir. Araştırmaya siz dâhil tahminen 22 kişi katılacaktır. Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanız ve uygulama sürecine katılım sağlamanızdır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahipsiniz. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır; ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir. Çalışmadan elde edilen veriler çalışma tamamlanıp yayımlandıktan 2 yıl sonra tamamen imha edilecektir. İletişim bilgileriniz ise sadece izninize bağlı olarak ve farklı araştırmacıların sizinle iletişime geçebilmesi için “ortak katılımcı havuzuna” aktarılabilir. Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya şimdi sorabilir veya fatih.kahraman@istanbul.edu.tr e-posta adresi ve [REDACTED] numaralı telefondan ulaşabilirsiniz. Araştırma tamamlandığında genel/size özel sonuçların sizinle paylaşılmasını istiyorsanız lütfen araştırmacıya iletiniz.

Akademik yazma becerisinin geliştirilmesinin hedeflendiği bu çalışmada, akademik yazma ders modeli, öğrenci görüşme formu, öğretici görüşme formu, akademik yazma öz yeterlik ölçeği ve akademik yazma başarı testi kullanılacaktır.

Araştırmanın sona ermesi ile kâğıt imha makinası ile öğütülerek imha edilecektir. Araştırma suresince de verilerin tüm gizliliği korunacaktır. Video ve ses kaydı gibi veriler de sistemden silinip çok edilecektir.

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı/araştırmacılar tarafından yapıldı. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı. Kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda yeterli güven verildi.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkinolmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının :

Adı-

Soyadı:.....

İmzası:

İletişim Bilgileri:

e-posta:

Telefon:

İletişim bilgilerimin diğer araştırmacıların benimle iletişime geçebilmesi için “ortak araştırma havuzuna” aktarılmasını; ☐ kabul ediyorum ☐ kabul etmiyorum (lütfen uygun seçeneği işaretleyiniz)

Velayet veya Vesayet Altında Bulunanlar İçin:

Veli veya Vasisinin

Adı-

Soyadı:.....

İmzası:

Araştırmacının

Adı-Soyadı: Fatih KAHRAMAN

İmzası:

EK-5: UZMAN GÖRÜŞÜ FORMU

Değerli Hocam,

Uluslararası Öğrencilerin Akademik Yazmalarının Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması başlığı ile hazırlanan doktora tez çalışması kapsamında, uluslararası öğrencilere Türkçe öğreten öğreticilerin akademik yazma konusunda karşılaşılan sorunlar ve önerilen çözüm yolları hakkındaki düşüncelerini öğrenmek ve bu konuda veri elde etmek amacıyla bu form hazırlanmıştır. Geliştirilen ders modelinin uygulanması sürecinde, bu verileri göz önünde bulundurarak stratejiler geliştirmek amaçlanmıştır. Öğretici görüşme formunu değerlendirdikten sonra aşağıdaki tabloya görüşlerinizi belirtirseniz çok memnun oluruz.

Prof. Dr. Fatma BÖLÜKBAŞ KAYA (Danışman)

Fatih KAHRAMAN

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

*Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü
Eğitimi ABD*

Türkçe ve Sosyal Bilimler

Türkçe Eğitimi ABD

Türkçe Eğitimi Programı

fbolukbas@iuc.edu.tr

Doktora Öğrencisi

fatih.kahraman@istanbul.edu.tr

Madde Numaraları	Uygun	Kısmen Uygun	Uygun Değil	Öneriler
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				

EK - 6: GEÇERLİK KOMİTESİ GÖRÜŞ ÇİZELGESİ

Değerli Hocam,

Akademik yazma öğretimi konusunda hazırladığımız ders modelinin aşamalı uygulamasına dair kazanımlar, ders planı ve etkinlikler sizinle paylaşılmıştır. Uygulama sürecini değerlendirdikten sonra aşağıdaki tabloya görüşlerinizi belirtirseniz çok memnun oluruz.

	Uygun	Kısmen Uygun	Uygun Değil	Öneriler
Kazanımlar				
1.				
2.				
3.				
4.				
Ders Planı				
Etkinlikler				

Araştırmacı Günlüğü

Uygulamaya İlişkin Görüşleriniz ve Önerileriniz

EK-7: ÖĞRETİCİ GÖRÜŞME FORMU

Öğrenci Görüşme Formu (Türkçe öğrenimini tamamlamış ve hâlihazırda üniversitelerde eğitimlerine devam eden öğrencilere için)

Üniversitelerin Türkçe öğretim merkezlerinde Türkçe eğitimi aldıktan sonra lisans-yüksek lisans ve doktora düzeyinde eğitim gören uluslararası öğrencilerin akademik yazma becerilerine yönelik veri elde etmek ve sorunları tespit etmek amacıyla bu formda yer alan sorulara cevap vermeniz istenmektedir.

Kişisel Bilgiler

Üniversite:

Fakülte/Enstitü/Y. Okul:

Bölüm:

Sınıf : () 1. Sınıf () 2. Sınıf () 3. Sınıf () 4. Sınıf () Mezun

Eğitim düzeyi: () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora

Ana dili:

Cinsiyeti: () Erkek () Kadın

Yaş: () 16-19 () 20-24 () 25 ve üstü

Kaç yıldır Türkçe öğreniyorsunuz?: () 1-2 yıl () 3-4 yıl () 5 yıl veya daha fazla

Deneyim: Akademik Türkçe dersi aldınız mı? Derste hangi kitap ve materyaller kullanıldı?

1. Türkçe öğrenimi alırken akademik Türkçe derslerinizde okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinden en çok hangisi için çalışmalar yapıldı?
2. Akademik Türkçe derslerinizde okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinden en çok hangisinde zorluk yaşadınız?
3. Akademik Türkçe derslerinizde yazma becerisini geliştirmek için ne tür etkinlikler yaptınız?
4. Akademik Türkçe derslerinde ya da ders dışı etkinliklerinizde akademik yazma becerisinde zorluk yaşadınız mı? Yaşadığınız sorun(lar) hakkında bilgi veriniz.

5. Üniversite sürecinizde derslerde öğretmeniniz konu anlatırken not almakta sorun yaşıyor musunuz? Bu notları aldıktan sonra kendi düşünceleriniz ile sentezleyip bir metin üretebiliyor musunuz?
6. Üniversite sürecinizde, dersleriniz ile ilgili okuduğunuz metnin ne amaçla yazıldığını (Karşılaştırmalı metin, sebep-sonuç ilişkili metin, avantaj-dezavantaj betimlemeli metin, problem çözme türünde metin, tartışmacı metin ve açıklayıcı metin) belirleyebiliyor musunuz?
7. Üniversite sürecinde dersleriniz ile alakalı akademik bir metin yazarken konuya uygun olarak yazma türlerini göz önünde bulunduruyor musunuz? Yazma türüne uygun olarak yazma öncesi planlama yapıyor musunuz?



EK-8: ÖĞRETİCİ GÖRÜŞME FORMU

Üniversitelerin Türkçe öğretim merkezlerinde Türkçe eğitimi aldıktan sonra lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde eğitim gören uluslararası öğrencilerin akademik yazma becerisine yönelik veri elde etmek ve sorunları tespit etmek amacıyla bu formda yer alan sorulara cevap vermeniz istenmektedir.

Kişisel Bilgiler

Çalıştığınız Kurum / Üniversite:

Çalıştığınız Birim:

Kaç yıldır yabancı dil olarak Türkçe eğitimi vermektedirsiniz? : () 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11 yıl veya daha fazla

Eğitim düzeyiniz: () Lisans () Lisansüstü () Doktora

Deneyim: Daha önce akademik Türkçe dersi verdiniz mi? Verdiyseniz ne kadar süre verdiniz? Hangi kaynağı derslerinizde kullandınız?

1. Öğrencilerinizin akademik yazma becerilerini nasıl değerlendiriyorsunuz?
2. Akademik yazma eğitimi verirken öğrencilerinizin en fazla hangi konuda sorun yaşadığını düşünüyorsunuz? Niçin?
3. Bu sorunların üstesinden gelmek için izlediğiniz bir yaklaşım ve uyguladığınız bir teknik var mı?
Evet Hayır
Varsa nedir?
4. Sizce akademik yazma eğitiminde tür odaklı bir yaklaşımı takip etmek ve belli başlıklar altında ayrı ayrı yapılar ile bir öğretim yolunu takip etmek faydalı olur mu?
 - Metinleri, türlerine göre avantaj-dezavantaj, karşılaştırmalı, sebep-sonuç ilişkili, problem çözme ve açıklayıcı yazma türü şeklinde ele alıp bu türlere ait metin iskeleti oluşturma ve sonrasında öğrencilerin bu yapılardan hareketle farklı konularda metin üretmelerini sağlama yaklaşımı sizce verimli olur mu?
5. Öğretim müfredatları ve ders materyalleri hazırlanırken akademik yazma öğretimi konusunda öğrenci gereksinimlerinin dikkate alındığını düşünüyor musunuz?
Evet Hayır
 - Evetse neden?
 - Hayırsa neden?
6. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin akademik yazma becerilerini geliştirmek için ne tür eğitim ortamları oluşturulmalıdır?

7. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin akademik yazma becerilerini geliştirmek için ne tür görevlere ve etkinliklere yer verilmelidir?



İNTİHAL RAPORU İLK SAYFASI

FATİH KAHRAMAN

ORJİNALLİK RAPORU

% **18**

BENZERLİK ENDEKSİ

% **18**

İNTERNET KAYNAKLARI

% **8**

YAYINLAR

% **9**

ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1

dergipark.org.tr
İnternet Kaynağı

% **2**

2

www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080
İnternet Kaynağı

% **2**

3

mehmetzekiaydin.com
İnternet Kaynağı

% **1**

4

www.researchgate.net
İnternet Kaynağı

% **1**

5

Submitted to The Scientific & Technological
Research Council of Turkey (TUBITAK)
Öğrenci Ödevi

% **1**

6

acikbilim.yok.gov.tr
İnternet Kaynağı

% **1**

7

ttkb.meb.gov.tr
İnternet Kaynağı

% **1**

8

www.bilimgenc.tubitak.gov.tr
İnternet Kaynağı

% **1**

9

bilimgenc.tubitak.gov.tr
İnternet Kaynağı

% **1**



T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ CERRAHPAŞA
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI
ETİK KURULU BAŞKANLIĞI
KARAR FORMU



Başvuru Tarihi: 18.09.2023

Toplantı Karar No: 2023/352

İlgili Makama;

Danışmanlığını **Prof. Dr. Fatma BÖLÜKBAŞ KAYA**'nın üstlendiği İÜC Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı **Doktora Programı Öğrencisi Fatih KAHRAMAN** "Uluslararası Öğrencilerin Akademik Yazmalarının Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması" başlıklı "**Doktora Tezi**" çalışması ile "İÜC Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kuruluna" başvurmuş olup, Kurulumuzun **03.10.2023** tarihinde gerçekleştirilen toplantısında yapılan değerlendirmeler sonucunda adı geçen çalışmanın etik açıdan uygun olduğuna oybirliği/oyçokluğu ile karar verilmiştir.

Unvanı / Adı / Soyadı	Kurumu	Raportörün araştırma ile ilişkisi	Karar	İmza
Prof. Dr. Selçuk HÜNERLİ (Başkan)	Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi	E ☒ H ☒	☒ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☐ M.Katılmadı	
Prof. Dr. Mehmet AÇIKALIN (Başkan Yardımcısı)	Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi	E ☒ H ☒	☒ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☐ M.Katılmadı	
Prof. Dr. Hülya AŞKIN BALCI	Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu	E ☒ H ☒	☒ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☐ M.Katılmadı	
Prof. Dr. Hanife Banu ATAMAN YANCI	Spor Bilimleri Fakültesi	E ☒ H ☒	☒ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☐ M.Katılmadı	
Prof. Dr. İbrahim BALCIOĞLU	Sos.ve Beş. Bil. Arş. Etik Kurulu/Üye	E ☒ H ☒	☒ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☐ M.Katılmadı	
Doç. Dr. Mustafa KADİHASANOĞLU	Cerrahpaşa Tıp Fakültesi	E ☒ H ☒	☒ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☐ M.Katılmadı	

Istanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Rektörlüğü, 34320 Avcılar-İstanbul
Tel : (0 212)) 4040300/16601-16602
Web: <https://www.iuc.edu.tr>
Kep Adresi: iuc@hs01.kep.tr

Bilgi için: Canan SÖNMEZTÜRK
Zeynep CÖMERT

KURUM İZİN YAZILARI

Uyarı: Canlı ve cansız deneklerle yapılan tüm çalışmalar için kurum izin belgelerinin eklenmesi zorunludur. Gizlilik ve mahremiyet içeren durumlarda kurum adı kapatılmalıdır.

- ☒ Kurum izni gerekmektedir.
- ☐ Kurum izni gerekmemektedir.

Fatih KAHRAMAN



T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Dil Merkezi Müdürlüğü



Sayı :E-95432000-199-2273826
Konu :Eğitim-Öğretimle İlgili Diğer İşler
(199)

Sayın Fatih KAHRAMAN

"Uluslararası Öğrencilerin Akademik Yazmalarının Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması" konulu tez çalışmanız kapsamında Merkezimizde ders modeli uygulaması yapmanız uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi rica ederim.

Doç. Dr. Gözde DEMİREL FAKİROĞLU
Merkez Müdür Yardımcısı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSPY3JK5RP Pin Kodu :45782

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/istanbul-universitesi-ehys>

Kemeralı Cad.No:29 Tophane Beyoğlu/İSTANBUL
Tel : 0 212 243 67 29 – 212 243 67 25 Faks : 0 212 243 67 28
e-posta : dilmerkezi@istanbul.edu.tr Elektronik Ağ : istanbul.edu.tr
Kep Adresi: istanbuluniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için : Ebru ATIK GÜLCETİNER
Dahili : 41128



ÖZGEÇMİŞ

■

