

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**TÜRKİYE'DE YABANCI ÖĞRENCİLERE AKADEMİK TÜRKÇE
ÖĞRETİMİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA**

**MELAHAT YURTSEVER
22746008**

**TEZ DANIŞMANI
PROF. DR. MUHAMMED EYYÜP SALLABAŞ**

2025

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**TÜRKİYE'DE YABANCI ÖĞRENCİLERE AKADEMİK
TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA**

**MELAHAT YURTSEVER
22746008
ORCID NO: 0009-0000-0062-3417**

**TEZ DANIŞMANI
PROF. DR. MUHAMMED EYYÜP SALLABAŞ**

TEMMUZ 2025

Melahat YURTSEVER tarafından hazırlanan “Türkiye’de Yabancı Öğrencilere Akademik Türkçe Öğretimi Üzerine Bir Araştırma” başlıklı çalışma, **08/07/2025** tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği ile başarılı bulunmuş ve jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı Türkçe öğretimi Tezli Yüksek Lisans Programında **YÜKSEK LİSANS** tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman

İmza

Prof. Dr. Muhammed Eyyüp SALLABAŞ

.....

Jüri Üyeleri

İmza

Prof. Dr. Talat AYTAN

.....

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet SAÇKESEN

.....

ÖZET

TÜRKİYE'DE YABANCI ÖĞRENCİLERE AKADEMİK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Türkiye, sunduğu yükseköğretim imkânları ve stratejik konumu nedeniyle her yıl daha fazla uluslararası öğrenci tarafından tercih edilmektedir. Bu öğrencilerin lisans/ lisansüstü eğitimi tamamladıktan sonra Türkiye’de akademik, bilimsel veya mesleki katkılar sunmaları istenen bir çıktır. Ancak bu katkıların gerçekleşebilmesi öğrencilerin akademik bilgi üretimi ve paylaşım süreçlerine katılabilmelerini sağlayacak düzeyde akademik Türkçe yeterliğine sahip olmalarını zorunlu kılmaktadır. Bu doğrultuda öğrencilerin Türkçeyi bilim dili olarak kullanabilmeleri amacıyla TÖMER’ler bünyesinde “akademik Türkçe” dersleri verilmektedir. Nitekim özel amaçlı dil öğretiminin bir alt dalı olan akademik dil öğretimi Türkiye’de henüz yeni bir çalışma alanı olarak önem görmektedir. Buradan hareketle çalışma, Türkiye’de yabancı öğrencilere yönelik düzenlenen akademik Türkçe öğretiminin yapısını ve işleyişini betimsel durum çalışması desenine dayalı olarak incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, beş farklı paydaş grubundan (TÖMER müdürleri, akademik Türkçe dersi veren öğretim elemanları, akademik Türkçe dersi alan yabancı öğrenciler, akademik Türkçe öğretimi üzerine bilimsel çalışmalar yapan alan uzmanları ve fakülte öğretim üyeleri) oluşan toplam 53 katılımcı ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak sürdürölmüştür. Veriler, ses kayıtlarının transkripsiyonları üzerinden içerik analizi ile kodlanmıştır. Elde edilen bulgular, paydaşların akademik Türkçeyi dilsel, bilişsel ve kültürel boyutlarıyla ele aldığını; ders içeriklerinin bilişsel-söylemsel gereksinimlere odaklandığını, kullanılan materyallerde güncellik ve çeşitlilik açısından eksiklikler göröldüğünü göstermiştir. Ders sürecini yönetmede görev temelli ve iletişimsel yaklaşımlar yaygınken ölçme-değerlendirme süreçlerinde standartlaşma eksikliği ve geçerlik-güvenirlik sorunları belirlenmiştir. Ayrıca uzun vadeli başarı takibinin yapılamadığı ve değerlendirme araçlarının henüz akredite edilmediği saptanmıştır. Paydaşlar, ortak bir müfredat geliştirilmesi, akredite ölçme araçlarının oluşturulması ve kurumlar arası iş birliğinin güçlendirilmesi gerekliliğine vurgu yapmıştır. Çalışma, akademik Türkçe öğretiminin çok etmenli yapısını ayrıntılı şekilde betimleyerek alana kuramsal ve uygulamalı zemin sunmayı amaçlamaktadır. Bulgular, eğitim politikası yapıcılara ortak bir öğretim modeli oluşturma ve ölçme-değerlendirme sistemlerini bilimsel kriterlere göre yeniden düzenleme konularında yol gösterici niteliktedir.

Anahtar Kelimeler: Akademik Türkçe, Özel Amaçlı Türkçe Öğretimi, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Eğitim Paydaşları

ABSTRACT

A STUDY ON ACADEMIC TURKISH TEACHING TO FOREIGN STUDENTS IN TURKIYE

Turkey has become an increasingly popular destination for international students, owing to its strategic location and the higher education opportunities it offers. A central expectation is that these students, upon completing their studies, will contribute academically, scientifically or professionally within the country. Achieving this, however, requires sufficient proficiency in academic Turkish to enable active participation in the production and dissemination of academic knowledge. To support this goal, “academic Turkish” courses are offered through TÖMERs (Turkish and Foreign Languages Research and Application Centers), aiming to equip students to use Turkish as a scientific language. Although academic language instruction remains a developing field in Turkey, it is gaining prominence as a specialized area within language education. This study employs a descriptive case study design to examine the structure and implementation of academic Turkish instruction for international students. It draws on data collected from 53 participants representing five stakeholder groups (TÖMER directors, instructors, international students, field researchers, and faculty members). Semi-structured interviews were analyzed using content analysis technique. Findings show that academic Turkish is approached from linguistic, cognitive and cultural perspectives. Course content aligns with cognitive-discursive needs yet instructional materials are often outdated and lack variety. While task-based and communicative methods are widely used, assessment practices suffer from limited standardization and questionable validity. The lack of long-term achievement tracking and accredited assessment tools also emerged as major issues. Stakeholders called for the development of a unified curriculum, standardized assessment instruments, and stronger institutional collaboration. By providing a multifaceted overview of current practices, this study offers a foundation for future improvements in policy and pedagogy.

Keywords: Academic Turkish, Teaching Turkish for Specific Purposes, Teaching Turkish as a Foreign Language, Education Stakeholders

ÖN SÖZ

Türk istikbalinin bir evladı olarak genç bir bilim insanı olma yolunu bizlere açan kıymetli “Cumhuriyet”e ve Ata’ma minnetimle...

Eğitim hayatımın başladığı ilk günden bugüne değin kendi eğitim hayallerinden alı konulmasının yürekliliğiyle bana olan desteklerini tek bir an olsun esirgemeyen sevgili anne ve babama, ihtiyacım olan her an arkamı döndüğümde beni yüreklendirmek üzere hazır olan kardeşim sevgili Tülay ve ağabeyim Furkan’a, hayatımda atacağım adımlarda beni cesaretlendiren sevgili dedem ve babaanneme, ait olduğum için her an şanslı hissettiğim büyük aileme teşekkürlerimi sunarım.

Lisans eğitimim boyunca bana öğrettikleri için tüm hocalarıma saygılarımı sunmakla birlikte lisansüstü eğitime devam etmem konusunda içten yaklaşımlarıyla yol gösteren ve bana olan desteklerini esirgemeyen kıymetli hocalarım Prof. Dr. Yusuf UYAR ve Prof. Dr. Aliye USLU ÜSTTEN’e en içten sevgilerimi ve teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimime başladıktan sonra bu alandaki özverilerini görüp yabancılara Türkçe öğretimi alanına yönelmemi ve deneyim kazanmamı sağlayan Doç. Dr. O. Kürşat YORGANCI ve Dr. Öğr. Üyesi M. Özgün HARMANKAYA’yla karşılaşmış olmak benim için bir şanstır. Kendilerine üzerimdeki emekleri için çok teşekkür ederim.

Bir bilim insanı olarak rol model aldığım, çalışmam boyunca görüşleri ve destekleriyle her zaman yanımda olan ustam, hocam Prof. Dr. Bayram BAŞ’a olan teşekkürlerimi sözcüklerle açıklamanın zor olduğunu belirtmek zorundayım. Kendisiyle tanışmış olmak hem kişisel gelişimim hem de bir bilim insanı olarak edinmem gereken bakış açısına yaklaşmamda benim için çok kıymetli. Mavi bahar ülkelerinden teşekkürlerimle.

Araştırmalarım ve tez yazım sürecimde yalnız akademik rehberliğini değil aynı zamanda sabrını ve anlayışını da eksik etmeyen kıymetli danışman hocam Prof. Dr. Muhammed Eyyüp SALLABAŞ’a, bu alandakiengin bilgilerini her aşamada benimle paylaştığı ve gösterdiği yol için sonsuz teşekkür ederim. Kendisinin akademik yolculuğuma attığım bu adımda bana destek olması yıllar sürecektir bir kıvanç duymamı sağlamıştır.

Melahat YURTSEVER

Temmuz, 2025; İstanbul

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖN SÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vi
ŞEKİLLER LİSTESİ	viii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	ix
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.3. Araştırmanın Önemi.....	7
1.4. Sınırlılıklar	7
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1. Amaçlarına Göre Yabancı Dil Öğretimi	8
2.1.1. Genel Amaçlı Dil Öğretimi.....	9
2.1.2. Özel Amaçlı Dil Öğretimi.....	11
2.2. Özel Amaçlı Dil Öğretiminin Türleri.....	15
2.2.1. Meslek/İş Amaçlı Yabancı Dil Öğretimi	15
2.2.2. Akademik Amaçlı Yabancı Dil Öğretimi	15
2.2.2.1. Genel Akademik Amaçlı Yabancı Dil Öğretimi.....	18
2.2.2.2. Özel Akademik Amaçlı Yabancı Dil Öğretimi.....	18
2.3. Akademik Amaçlı Dil Öğretiminde Eğitim Paydaşlarının Rolü.....	20
3. YÖNTEM.....	22
3.1. Araştırmanın Modeli	22
3.2. Çalışma Grubu	22
3.3. Veri Toplama Aracı.....	23
3.4. Verilerin Analizi.....	24
3.5. Geçerlik ve Güvenirlilik.....	24
4. BULGULAR VE YORUM.....	26
4.1. Akademik Türkçe Algısına Dair Bulgular ve Yorum	26
4.2. Ders İçeriği, Öğretim Yaklaşımları ve Materyal Seçimine Dair Bulgular ve Yorum	33
4.3. Ölçme ve Değerlendirme Sürecine Dair Bulgular ve Yorum	56
4.4. Paydaşların Yeterlik Düzeyleri, Akademik İhtiyaçları ve Yaşadıkları Zorluklara Dair Bulgular ve Yorum.....	62
4.5. Uygulamaya Dönük Öneriler, Beklentiler ve İhtiyaçlara Dair Bulgular ve Yorum	77
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	98

5.1. Sonuç ve Tartışma.....	98
5.2. Öneriler	115
KAYNAKÇA.....	116
EKLER.....	126



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Akademik Türkçe Algısı Temasına Yönelik Kodlar	26
Şekil 2. Ders İçeriği, Öğretim Yaklaşımları ve Materyal Seçimi Temasına Yönelik Kodlar.....	33
Şekil 3. Ölçme ve Değerlendirme Süreci Temasına Yönelik Kodlar	56
Şekil 4. Paydaşların Yeterlik Düzeyleri, Akademik İhtiyaçları ve Yaşadıkları Zorluklar Temasına Yönelik Kodlar	62
Şekil 5. Uygulamaya Dönük Öneriler, Beklentiler ve İhtiyaçlar Temasına Yönelik Kodlar.....	77



KISALTMALAR LİSTESİ

AT	: Akademik Türkçe
ÖAT	: Özel Amaçlı Türkçe
GAT	: Genel Amaçlı Türkçe
ÖADÖ	: Özel Amaçlı Dil Öğretimi
ÖAAT	: Özel Amaçlı Akademik Türkçe
GAAT	: Genel Amaçlı Akademik Türkçe
BICS	: Basic Interpersonal Communication Skills
CALP	: Cognitive Academic Language Proficiency
D-AOBM	: Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni
GSE	: Global Scale of English (Küresel İngilizce Ölçeği)
YTB	: Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu

1. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, problem cümlesi, sınırlılıklar ve varsayımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Dil öğrenimi, bilginin ülke sınırlarıyla kısıtlı kalmadığı ve her an geliştiği yeni dünyada üzerinde önemle durulan bir konu hâline gelmiştir. Hızla gelişen ulaşım ağları sayesinde ticaretin okyanuslar ötesine taşınması, siyasi politikalar ışığında devletlerle yapılan iş birlikleri, dinî ilişkiler, eğitim, sosyal medya kullanımıyla birlikte farklı toplumlardaki insanların iletişime geçebilmesi, dizi/film gibi görsel medya ürünlerinin milletler arası sempatiye neden olması; evlilik, göç gibi nedenler yabancı dili öğrenmede bireyi harekete geçiren unsurlardandır. Bu farklılaşan amaçlar doğrultusunda bireyin bir dili öğrenme hedefleri, gereksinimleri ve kullanma alanları da değişiklik göstermektedir. Yürütülen dil öğretim faaliyetleri ise öğrencinin gereksinimlerini karşılamak üzere dilin kullanım alanlarını dikkate alarak şekillenmektedir.

Öğrencinin ihtiyaçları ve amaçları doğrultusunda dil öğretimi genel amaçlı dil öğretimi ve özel amaçlı dil öğretimi olarak iki temel başlığa ayrılmaktadır. Mirici (2000) genel amaçlı dil öğretiminin öğrenciye hedef dilde iletişim kurmayı sağlayacak bilginin verilmesi ve dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma, yazma becerileriyle birlikte öğretim süreci boyunca dile ait yapıları öğretmek söz varlığının geliştirilmesini içerdiğini ifade etmektedir. Bireylerin iş ve akademik hayatlarında ulaşmak istediği başarı için dil öğrenme motivasyonu sonucunda da özel amaçlı dil öğretimi ortaya çıkmaktadır. Özel amaçlı dil, öğrencilerin akademik veya meslekî ihtiyaçlarını hedefleyerek bu ihtiyaçları karşılamak için hedef dile, türlere ve becerilere odaklanan, belirli disipline özgü öğretim materyalleri ve yöntemlerini öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak üzere kullanan bir dil öğretim yaklaşımıdır (Anthony, 2018). Dilin akademik amaçlı veya meslekî amaçlı öğretimi durumu ise özel amaçlı dil öğretiminin iki farklı alana ayrılmasına neden olarak yeni bir çalışma

sahası meydana getirmektedir. Bu bağlamda akademik amaçlı dil öğretimi, üniversiteler ve diğer eğitim kurumlarında kullanılan bilimsel iletişim aracı olan akademik dilin (Karagöl & İlğün, 2022) yabancı dil öğrencilerine öğretimi olarak tanımlanmaktadır.

Tüm dünyada 1970 sonrası başlayan ve büyük bir hızla artarak dikkatleri çeken yabancı öğrenci hareketiyle birlikte akademik dil giderek önem kazanmaya başlamıştır. Akademik dil, 1990 yılı itibarıyla Türk cumhuriyetlerinin bağımsızlıklarını kazanmalarıyla birlikte Türkiye'nin de üzerinde durması gerektiği önemli konularından biri hâline gelmiştir. Özellikle son yıllarda ülkeler arasında yapılan iş birlikleri, imzalanan protokoller; Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB), Türkiye Bursları ve başarılı yabancı öğrencilere burs imkânı tanıyan diğer kurumların sağladığı uygun şartlar, Yunus Emre Enstitüsü ve Maarif Vakfının yurt dışında yürütmüş olduğu Türkçe öğretim faaliyetleri sonucu ülkeler arası oluşan gönül bağı bu öğrenci hareketliliğinin giderek artmasına neden olarak gösterilebilmektedir (Mete, 2020; Özoğlu vd., 2012; Yılmaz & Güçlü, 2021; Yüce, 2016). Yükseköğretim Kurulu bilgi yönetim sistemi üzerinden elde edilen verilere göre Türkiye'de bulunan devlet ve vakıf üniversitelerinin lisans, yüksek lisans ve doktora programlarıyla 2024-2025 akademik yılında 194.076'sı erkek, 142.290'ı kadın olmak üzere toplam 336.366 yabancı öğrencinin Türk eğitim sistemine dâhil olduğu görülmektedir (Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi <https://istatistik.yok.gov.tr/>).

Gözlemlenen bu hareketlilik, beraberinde öğrencinin eğitime devam edeceği Türkçeyi öğrenme gereksinimi de doğurmuştur. Türkiye'de Türkçe öğretimi üniversiteler bünyesinde hizmet vermekte olan TÖMER'ler tarafınca gerçekleştirilmektedir. Fakat Candaş Karababa (2009) ortak bir dil öğretim programı geliştirilmemesinin ve dil öğretiminin her üniversitede farklı bir yaklaşımla öğretilmeye başlanmasının beraberinde problemler ortaya çıkardığını belirtmiştir. Bu problemin yalnızca Türkiye'de değil diğer Avrupa ülkelerinde de baş göstermesi sebebiyle yaşanan problemi çözmek, öğrencilere yol göstererek ortak bir bakış açısı sunmak amacıyla Avrupa Konseyi tarafından çalışılmalar yürütülmeye başlanmış ve 2001 yılında Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM) yayımlanmıştır. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni "Dil öğrenim seviyelerini açık, anlaşılır, standartlarla belirleyen ve dili öğrenen kişinin hangi seviyede neler yapabileceğini

açıklayan, Avrupa Konseyi tarafından belirlenmiş bir programdır” (Kara 2011, s. 5). Dil öğretim merkezlerinin başvuru kaynağı olan D-AOBM’ye göre bir dili yetkin olarak kullanabilmenin temel dil becerilerinin eşit oranda geliştirilmesiyle mümkün olacağı düşüncesiyle basamaklı kur sistemi takip edilerek her kurda öğrencilere kazandırılan sarmal ve kümülatif yapıdaki kazanımlarla öğrencinin ilerleme kaydetmesi beklenmektedir (Avrupa Konseyi, 2021). Buna göre dil öğrencisi C1 ve C2 seviyelerine ulaştığında “usta kullanıcı” olarak dili uygun ve anlamlı kullanabilecek beceriye ulaşmış kabul edilmektedir (Concil of Europe, 2001). Türkiye’de ise Türkçe öğretimi C1 seviyesinde son bulmakta ve öğrenciler yeterlilik belgelerini aldıktan sonra akademik eğitimlerine başlamaktadır. Var olan koşullarda verilen eğitimin çıktılarını gözlemlemek amacıyla yürütülen çalışmalarda alan uzmanları üniversitelerin birbirinden farklı yöntem ve teknikler kullanması, Türkçe öğretimi için hazırlanan setlerin dil bilgisi konuları ile dil becerilerini birbirlerinden farklı kurlarda işlemesi, ölçme ve değerlendirme uygulamalarında bir standarda ulaşılmaması ve dil öğretimini denetleyecek bir üst kurum bulunmaması gibi sebeplerle öğrenciler arasında aynı sertifikaya sahip olmalarına karşın dilde yeterlilik açısından uyumsuzluklar tespit etmiştir (Boylu, 2016, 2019; Dinçel & Ungan, 2022; Erdil & Açık, 2021; Karagöl & Korkmaz, 2021; Kılıç & Göçer, 2020; Nkoko, 2022).

Bu nedenle üniversite bünyesinde hem alan uzmanları hem de öğrencilerin yaşadığı problemlerin ve ihtiyaçlarının artmaya başlamasıyla YTB tarafından 2017-2018 bahar dönemi itibarıyla C1 seviyesini başarıyla tamamlayan burslu yabancı öğrencilere 140 saatlik akademik Türkçe dersleri zorunlu hâle getirilmiştir. Akademik Türkçe derslerinin önemi gereği, kararı takip eden 2019 yılında YTB tarafından Yüksek Öğretim Kuruluna yalnızca yabancı uyruklu öğrencilere yönelik olmak üzere haftada, en az iki ulusal kredi değerindeki “Akademik Türkçe” dersinin seçmeli ders olarak ders havuzuna eklenmesi talebinde bulunulmuştur (Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı, 2019).

Akademik dil becerilerini geliştirmeyi hedefleyen ve öğrencilerin Türkçeyi bilim dili olarak kullanabilmeleri amacıyla verilen akademik Türkçe dersleri öğrencilerin yaşamış oldukları dil problemlerini çözmeyi amaçlasa da ilerleyen süreçte gerek öğretim üyeleri gerekse öğrencilerin yaşamış oldukları zorluklar gün yüzüne çıkmaya devam etmektedir. Akademik Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yaşadığı problemler üzerine yapılan çalışmalarda uzmanların, uluslararası öğrencilerin

akademik Türkçe öğretiminde bir standartlaşmaya ulaşılamaması ve ortak bir program kullanılmaması (Özdemir, 2012; Yılmaz, 2017; Ekmekçi, 2018; Boylu, 2016; Yılmaz, 2022), akademik Türkçe öğretimi için uygun ortak bir yöntemin benimsenememesi (Memiş & Erdem, 2013; Ekmekçi, 2018) gibi sebepler neticesinde alan eğitimlerine başladıklarında temel dilsel becerileri sağlayamadıkları için akademik özyeterlik algılarının zedelendiğini ve eğitim hayatlarını bırakma eşiğine geldiklerini (Hasırcı, 2021; Konyar & Yılmaz, 2021) iddia ettikleri görülmektedir. Bu doğrultuda adı geçen araştırmacılar, akademik dil öğretiminin keyfî gerçekleştirilmemesi ve ortak bir izlenice kullanılarak yürütülmesi gerektiğini savunmasına karşın bazı araştırmacılar ise akademik dilin kendi içerisinde farklı çeşitleri olduğu, farklı disiplinlerin öğretilerini ve bilgi birikimlerini kapsadığı, sürekli değişen ve gelişen bir alan yazını kapsadığı gibi düşüncelerle akademik dil öğretiminde bir standartlaşma olamayacağını ve olmaması gerektiğini ifade etmektedir (Hutchinson & Waters, 1987; Dudley-Evans & St. Johns, 1998; akt. Javid, 2013).

Akademik Türkçe öğretiminde standartlaşma gerekliliği konusunda Türkçe alan yazınında genel bir görüş birliği bulunurken uluslararası literatürde akademik dil öğretiminin disipline özgü yapısı nedeniyle standartlaştırılamayacağı yönünde karşıt görüşler mevcuttur. Konuyla ilgili yürütülen araştırmalar incelendiğinde akademik dil öğretimi kavramının ortaya çıkmasına neden olan İngilizce üzerine yapılan araştırmaların uzun yıllardır devam etmesi nedeniyle Türkçeye kıyasla daha zengin bir alan yazınına sahip olduğu da görülmektedir (Akbaş, 2021; Chamot & O'Malley, 1987; Cummins, 1979; DiCerbo vd., 2014; English Teaching Information Centre, 1978; Krashen, 2007; Schleppegrell & O'Hallaron, 2011; Snow, 2010 vb.). Buna karşın yaşanan problemlerin çözüme kavuşturulması amacıyla ilgili araştırmacıların gayreti sonucu, yabancı dil/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde akademik Türkçe alanında çalışmalara ağırlık verildiği ve bugüne değin alan yazınına katkılarda bulunulduğu görülmektedir. YÖK Akademik Arama, Google Akademik ve ERIC veri tabanları aracılığıyla incelenen makale ve bildirilerin daha çok söz varlığı (İlgün & Korkmaz, 2022; Sayar & Genç, 2023; Şimşek, 2021; Tekin, 2024; Tüfekçioğlu, 2020), eğitim paydaşlarının ihtiyaçları ve görüşleri (Demir & Genç, 2018; Gürata, 2022; Hasırcı, 2021; Karagöl & Korkmaz, 2021; Yavuz & Zengin, 2022), basılı materyallerin incelenmesi (Çiftler & Aytan, 2019; Doğan & Özkan, 2023; Göçen, 2021; Harmankaya, 2022; Kara & Ulutaş, 2019), hâlihazırdaki çalışmaların tespiti ve

eğilimleri (Ellialtı, 2022; Kaya vd., 2023; Vergili & Haykır, 2023) gibi konular üzerine yoğunlaştığı çıkarımı yapılabilmektedir. Bunun yanında ilgili alan yazınında 21 tez olduğu saptanmış ve bunların on ikisinin dil becerileri (Bakırdöğen, 2022; Bayrakdar, 2023; Demirel Aydemir, 2023; Ellialtı, 2021; Kocaman Gürata, 2022; Küçük, 2017; Özdemir, 2021; Samim, 2022; Seyedi, 2019; Tok, 2012; E. Yılmaz, 2022; Yurdakul Güde, 2019), beşinin söz varlığı oluşturma ve inceleme (Çiftler, 2022; Dolmacı, 2015; Eroğlu, 2022; Sayar, 2023; Tüfekçioğlu, 2020), ikisinin öğretim programı tasarlama (Bilgili, 2023; K. Yılmaz, 2022) ve ikisinin de öğrenci ihtiyaçları (Demir, 2017; Konyar, 2019) bağlamında akademik Türkçe konusunu ele aldığı tespit edilmiştir.

Konyar ve Yılmaz (2021), uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaçları doğrultusunda bilimsel tartışmaları göz önüne alarak hazırladıkları ders içeriğini sundukları araştırmalarında, dil öğretimi öğrenci ihtiyaçları esas alınarak öğrenci, öğretici ve bölüm iş birliğinde yürütülmesi gereken aktif bir süreç olarak değerlendirmektedir. Dudley-Evans'a (2001) göre de akademik dilin öğretiminde dil öğretim paydaşlarından alan uzmanı, dil öğreticisi ve öğrenci arasında çift yönlü bir iletişim bulunmaktadır. Bu düşünce doğrultusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde eğitim paydaşlarıyla ayrı ayrı yapılmış bilimsel çalışmalar makale, bildiri türünde mevcutken TÖMER müdürleri, TÖMER öğretim görevlileri, akademik Türkçe dersi almış olarak üniversite eğitimlerine devam eden öğrenciler, öğrencilerin eğitim aldığı bölümlerdeki öğretim üyeleri ve akademik Türkçe alanında çalışmalar yapan uzmanlarla görüşme yapılan kapsayıcı bir tez çalışmasına rastlanmamıştır.

Bu çalışmada Türkiye'de akademik Türkçe öğretimi yapan TÖMER müdürlüklerinin eğitim süreci öncesi, sırası ve sonrasında ne tür bir yol izlediği ile görüşleri, öğretim görevlilerinin kullandıkları yöntemler ve görüşleri, akademik Türkçe öğretimi olarak yükseköğretim eğitimlerine başlayan öğrencilerin deneyimleri ile görüşleri, bölüm öğretim üyelerinin yabancı öğrencilerin eğitim süreçleriyle ilgili görüşleri ile alan uzmanlarının görüşleri bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilerek Türkiye'de akademik Türkçe öğretiminin güncel durumu ortaya koyulacaktır . Bu bütüncül bakış, akademik Türkçe alanında iyi örneklerin ve başarılı uygulamaların ortaya çıkarılmasına da fırsat tanıyarak gelecekte yapılacak çalışmalara rehberlik edecek bilimsel bir temel oluşturmayı amaçlamaktadır. Çalışma, alandaki bu kapsamlı incelemesiyle hem olumlu örnekleri yaygınlaştırmak hem de mevcut sorunları veriye dayalı şekilde ortaya koyup ilgili kurum ve paydaşların geliştirici adımlar atmasına

katkı sunmayı hedeflemektedir. Dolayısıyla akademik Türkçe öğretimindeki uygulamaların daha sistematik ve nitelikli biçimde yürütülmesine yönelik politikaların geliştirilmesi açısından da önem taşımaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, Türkiye’de akademik Türkçe öğretiminin mevcut durumunu betimlemek amacıyla yürütülen nitel bir çalışmadır. Bu doğrultuda, akademik Türkçe öğretimi veren TÖMER müdürleri ve öğretim elemanları, bu dersleri alarak lisans eğitimine başlayan yabancı öğrenciler, akademik Türkçe alanında çalışma yürüten araştırmacılar ve bu öğrencilere farklı bölümlerde ders veren öğretim üyelerinin görüş ve deneyimleri derinlemesine incelenecektir. Elde edilen veriler; akademik Türkçe öğretim sürecine ilişkin uygulamaları, karşılaşılan güçlükleri, sürecin güçlü yönlerini ve paydaşların beklentilerini bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirmek amacıyla kullanılacaktır. Böylelikle Türkiye’deki akademik Türkçe öğretiminin güçlü ve zayıf yönleri saptanarak alanın kuramsal ve uygulamalı boyutlarına yönelik çalışmalara bilimsel bir temel oluşturulması amaçlanmaktadır. Bu araştırmanın temel problemi, Türkiye’de akademik Türkçe öğretiminin mevcut durumu ile bu sürece ilişkin güçlü ve zayıf yönlerin ne olduğu ve alana yönelik ne tür iyileştirme önerilerinin geliştirilebileceğidir. Bu problemten hareketle şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Paydaşların akademik Türkçe algısı nasıldır?
2. Akademik Türkçe derslerinin içeriği, öğretim yaklaşımları ve materyal seçiminde hangi eğilimler öne çıkmaktadır?
3. Akademik Türkçe öğretimi uygulamalarında ölçme ve değerlendirme süreci nasıl yürütülmektedir?
4. Paydaşların akademik Türkçe bağlamında yeterlik düzeyleri, akademik ihtiyaçları ve karşılaştıkları güçlükler nelerdir?
5. Paydaşların akademik Türkçe öğretiminde uygulamaya dönük öneri, beklenti ve ihtiyaçları nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Akademik Türkçe, genel iletişim dilinin ötesinde bilginin bilimsel düzlemde üretilmesi, paylaşılması ve tartışılmasına olanak sağlayan üst düzey dil becerilerini kapsamaktadır (Scarcella, 2003). Bu nedenle lisans ve lisansüstü öğrenimlerini Türkçe sürdüren uluslararası öğrencilerin akademik yeterliklerini geliştirmeleri, yalnızca Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarının akademik niteliği açısından değil aynı zamanda bu öğrencilerin akademik ve profesyonel başarıları bakımından da kritik önemdedir.

Türkiye, coğrafi konumu ve sunduğu yükseköğretim fırsatları sayesinde her yıl artan sayıda uluslararası öğrenci tarafından tercih edilmektedir. Bu öğrencilerin eğitimlerini başarıyla tamamlayarak Türkiye’de akademik, bilimsel veya mesleki alanlarda katkı sunmaları, eğitimde istendik bir çıktıdır. Ancak bu katkının sağlanabilmesi, öğrencilerin akademik bilgi üretimi ve paylaşımı süreçlerine etkin biçimde katılmalarını mümkün kılacak akademik dil yeterliklerine sahip olmalarını gerektirmektedir.

Akademik Türkçe öğretimi, Türkiye’de nispeten yeni bir çalışma alanı olmakla birlikte son yıllarda artan yabancı öğrenci hareketliliğiyle birlikte dikkat çekmeye başlamıştır. Bu alanda yürütülen çalışmaların sınırlılığı, kurumlar arasında ortak bir öğretim modeli geliştirilmemiş olması ve öğretim uygulamalarının farklılaşması, öğrenci yeterliklerinde de eşitsizliklerin ortaya çıkmasına yol açmaktadır.

Bu bağlamda, çalışmanın Türkiye’de akademik Türkçe öğretiminin mevcut durumunu farklı paydaşların bakış açılarıyla bütüncül biçimde ele alması, alandaki kuramsal ve uygulamalı eksikliklerin tespitine ve akademik Türkçe öğretiminin sistematik bir yapıya kavuşturulmasına katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Bölüm öğretim elemanlarının ders verdiği yabancı öğrencilerin tamamının akademik Türkçe dersi alma durumları bilinmediğinden bu gruptan toplanan veriler, tüm yabancı öğrencilerin akademik dil becerilerini genel manada değerlendirmektedir. Bu grupta toplanan veriler akademik Türkçe dersinin katkısını/ sınırlılıklarını yansıtmayı amaçlamamaktadır.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde amaçlarına göre dil öğretimi, özel amaçlı dil öğretiminin türleri, akademik amaçlı dil öğretiminde eğitim paydaşlarının rolü, akademik dil olarak Türkçe öğretiminin tarihi ve güncel durumuna dair kuramsal değerlendirme yapılmıştır.

2.1. Amaçlarına Göre Yabancı Dil Öğretimi

Dil öğrenme sürecinin etkili bir şekilde planlanması öncelikle öğrencinin ihtiyaçlarının doğru belirlenmesine bağlıdır. Bu bağlamda “dil öğrenimi, ana dili ediniminden farklı olarak bireyin önceden belirlenmiş hedefleri ve bilinçli güduları çerçevesinde gerçekleşir” (Fleming, 2010, s. 4). Belirlenen bu hedefler, dilin farklı durumlara göre uyumlanmasını gerektirmektedir. “Dil kullanımının durumdan duruma değişiklik gösteriyor olması, bazı belirli durumların özelliklerinin tanımlanmasını ve bu özelliklerin öğrencilerin derslerinin temeli hâline getirilmesini gerekli kılmaktadır” (Hutchinson & Waters, 1987, s. 7). Böylelikle hedeflerin açıkça ortaya konulması, dil öğretim süreçlerinin daha verimli ve amaç odaklı yürütülmesini destekleyecektir.

Hedef odaklı dil öğretimi anlayışı üzerine gerçekleştirilen çalışmaların büyük çoğunluğu, İngilizce öğretimi bağlamında yürütülmüş ve İngilizce odaklı uygulamalara dayalı olarak şekillenmiştir. Özellikle özel amaçlı dil öğretimi (ESP: English for specific purposes) alanındaki literatür, teorik çerçeve, yöntem ve uygulama örnekleri (Hutchinson & Waters, 1987; Dudley-Evans & St. John, 1998) kapsamlı bir birikime sahiptir. “Son yıllarda özel amaçlı İngilizce öğretimi alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde bunların genellikle deneysel çalışmalar veya belirli bir gruba yönelik yürütülen durum çalışmaları olduğu görülmüştür” (Basturkmen, 2025). Bu görüşler doğrultusunda özel amaçlı dil öğretiminin kavramsal çerçevesini oluştururken kullanılan tanımlamalar, son yıllarda bu alanla ilgili kavramsal güncellemeler yapılmadığından daha önceki çalışmalar esas alınarak tanımlanmıştır. “Türkçe öğretimi üzerine yürütülen amaçlı dil öğretimi araştırmaları ise henüz gelişmekte olan bir alan olup kuramsal ve uygulamalı çalışmalarını sıklıkla İngilizce öğretimi literatüründen hareketle inşa etmektedir” (Ekmekçi, 2018; Güngör, 2015).

İngilizce öğretimi bağlamında gelişen bu yaklaşımlar, dil öğretiminde amaç temelli bir sınıflandırmayı da beraberinde getirmiştir. Yabancı dil öğrenme amaçlarının iki temel kategoriye ayrılabilceğini belirten Hutchinson ve Waters (1987), gündelik iletişim becerilerinin geliştirilmesine odaklanan dil süreçlerini genel amaçlı dil olarak tanımlarken belirli bir alan veya mesleki disiplin temelinde dil yeterliklerini ifade eden dil yapılarını ise özel amaçlı dil olarak tanımlamaktadır. Jordan (2009) ise dili “herhangi bir belirli amaca yönelik olmayan genel amaçlı dil, iletişimsel ortamlarda kullanılan sosyal amaçlı dil ve özel amaçlı dil” olarak üçe ayırmaktadır. Çalışmada alan yazınında yaygın olarak kabul gören genel amaçlı dil ve özel amaçlı dil öğretimi sınıflandırması esas alınmıştır.

2.1.1. Genel Amaçlı Dil Öğretimi

Genel amaçlı dil öğretimi, dilin özel bir amaç gütmekten genel kullanımını ve iletişim becerilerinin bütünsel gelişimini hedeflemektedir. Hutchinson ve Waters (1987) genel amaçlı dil öğretimini, dilsel yapıların ve iletişim becerilerinin gelişimini önceleyen, dil merkezli bir yaklaşım olarak tanımlamaktadır. Genel amaçlı dil öğretimi, alan yazınında sıklıkla “EGP” (English for General Purposes) olarak adlandırılmakta; ayrıca Abbott (1981) tarafından “TENOR” (The Teaching of English for No Obvious Reason- Belirgin Bir Nedeni Olmaksızın İngilizce Öğretimi) kavramıyla da ifade edilmektedir. Abbott (1981), bu tanımı İngilizce öğrenen kitlenin büyük bir bölümünün belirgin bir ihtiyacı bulunmayan ve gerçek iletişim ortamlarında bulunmak için henüz yeterince olgunlaşmamış öğrencilerden oluştuğu varsayımına dayandırarak kavramsallaştırmıştır. Genel amaçlı dil öğretimini okul eğitimi bağlamında ele alan Strevens (1988 akt. Yessoufou & Segoh, 2019) ise bu yaklaşımı EEP (English for Educational Purpose) kavramı ile tanımlamıştır.

Dil eğitiminin farklı yaş gruplarına ve motivasyonlara yönelik geniş bir çerçevede değerlendirildiği son yıllarda, genel amaçlı dil öğretiminin yalnızca resmî eğitim temelli bir yaklaşımla tanımlanmasının sınırlılık oluşturacağı yorumu dikkate değerdir. Yukarıdaki tanımlardan yola çıkıldığında genel amaçlı dil öğretiminin bireyin hedef dile yönelik eğilimlerini destekleyecek güçlü bir temel sunmayı amaçladığı sonucuna ulaşılabilir.

Genel amaçlı dil öğretimi tarihsel süreçte çeşitli yöntem ve uygulamaların etkisiyle evrilmiş ve bu yaklaşımlardan biçimsel olarak beslenmiştir. “19. yüzyılda yaygınlaşan

ve dil bilgisi kurallarının ezberlenmesi ile metin çevirisine dayanan dil bilgisi-çeviri yöntemi” (Güneş, 2011, s. 125) tarihsel gelişim içinde önemli bir yer tutmaktadır. Bu yöntem, 1970’lere kadar yabancılara Türkçe öğretiminde yaygın olarak kullanılmış günümüzde ise sınırlı bağlamlarda ve belirli amaçlarla başvurulmuş bir yöntem olmaya devam etmektedir. “Dil bilgisi-çeviri yönteminin iletişimsel eksikliklerine karşılık olarak 20. yüzyılın başlarından itibaren doğrudan yöntem ve ardından ses-dil yöntemi gibi daha sözlü üretim odaklı yaklaşımlar geliştirilmeye başlanmıştır” (Demirel, 1993). 1970’li yıllardan itibaren köklü bir paradigma değişimi gerçekleştiren iletişimsel yaklaşım (communicative approach) yaygınlık kazanmaya başlamıştır (Richards & Rodgers, 1986). Bu yaklaşım, dil öğrenimini ezbere dayalı alıştırılmalardan uzaklaştırarak bireyleri gerçek iletişim durumlarına yaklaştırmayı amaçlayan çağdaş bir anlayış olarak tanımlanabilir. İletişimsel yaklaşıma göre dilin temel amacı, anlamın etkili biçimde iletilmesidir. Bu doğrultuda öğrencinin hedef dilde kendini ifade edebilme ve anlamlı etkileşim kurabilme yeterliğini geliştirmek, öğretimin esas amacıdır (Özcan, 2015).

Son yıllarda genel amaçlı dil öğretiminde, yöntemlerin çeşitliliği dikkate alınarak tek bir yaklaşıma bağlı kalınmamakta; bunun yerine farklı kuramların etkili yönlerini harmanlayan eklektik öğretim stratejileri yaygınlaşmaktadır. Bu yaklaşımın uluslararası ölçekte en somut örneği, Avrupa Konseyi tarafından geliştirilen ve farklı Avrupa toplulukları arasında dil edinimini teşvik etmeyi amaçlayan Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM)’dir. Metin, dil öğretiminde eylem odaklı yaklaşım ile iletişimsel anlayışını bir araya getirerek bireyleri toplumsal yaşamda aktif rol üstlenen sosyal aktörler olarak konumlandırmayı amaçlamaktadır. Nitekim metin, küresel ölçekte tanınan ve kullanılan basamaklı yapıdaki yeterlilik seviyelerini bir referans sistemi olarak sunmaktadır. Türkiye’de yürütülen genel amaçlı dil öğretimi, D-AOBM’nin sunmuş olduğu, A1’den C1 seviyesine kadar farklı gelişim görevleri içeren bu kur sistemine göre sürdürülmektedir.

Bireylerin dil kullanım ihtiyaçları yalnızca günlük iletişimle sınırlı değildir. Özellikle akademik ve mesleki bağlamlarda; anlam oluşturma, soyut kavramlarla baş etme ve bilgi üretimi gibi bilişsel süreçlere dayalı bir dilsel yeterlilik gereklidir. Cummins (1979) bu durumu “bilişsel/akademik dil yeterliliği (CALP: Cognitive Academic Language Proficiency)” kavramıyla açıklamış ve bu yeterliliğin “temel kişiler arası iletişim becerilerinden (BICS: Basic Interpersonal Communication Skills)” bağımsız

olduğunu vurgulamıştır. Benzer biçimde Arias (2013), akademik dilin yalnızca gramer ve kelime bilgisiyle sınırlı olmadığını; sosyal bağlamlar, kimlikler ve öğrenme süreçleriyle bütünleşen çok katmanlı bir yapı olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle genel dil öğretimi ilkelerinin ötesinde, bireyin akademik ya da meslekî hedeflerine uygun, disipline özgü söylemleri kapsayan özel amaçlı dil öğretimi yaklaşımı gerekli hâle gelmektedir.

Sonuç olarak genel amaçlı dil öğretimi, dilin geniş kullanım alanlarında iletişimsel yetkinlik kazandırmayı hedefleyen evrensel bir yaklaşımı temsil ederken belirli disiplin veya iş alanlarına özgü dil ihtiyaçlarına odaklanan özel amaçlı dil öğretimi, bu genel ilkelerin farklı önceliklerle uygulandığı ayrı bir alt alan olarak ortaya çıkmaktadır.

2.1.2. Özel Amaçlı Dil Öğretimi

Dil öğretiminde amaçlara göre yapılan ayrımın temelini oluşturan özel amaçlı dil öğretimi (ÖADÖ); bireyin akademik, mesleki veya disiplinler arası hedeflerine uygun dil yeterliliklerinin kazandırılmasını hedefleyen odaklanmış bir yaklaşımdır. Richards ve Rodgers (2001), ÖADÖ'yü bireylerin belirli rolleri yerine getirmek için ilgili dil becerilerini kazandırmayı amaçlayan bir yönelim olarak tanımlamaktadır. Bunun yanında Demircan (2005) özel amaçlı dil öğretiminin bilim, teknik ve meslek gibi öncesinde belirlenmiş bir söylem alanına bağlı kalarak tercih edilen terminoloji, dil yapıları ve farklı dil işlevleri özelliklerinden meydana gelen bir iletişim aracı olduğunu ifade etmektedir. Bu tanımlamalar, özel amaçlı dil öğretiminin doğasını öğrenen ihtiyaçlarına göre şekillenen bir yapı olarak ortaya koymaktadır.

Özel amaçlı dil öğretiminin öğretim sürecinde kullanılan içerikler gibi bir ürün olarak düşünülmesinin önüne geçmeyi hedefleyen Hutchinson ve Waters (1987), bu öğretimin bir ürün olarak değil bir yaklaşım olarak görülmesi gerektiğine dikkat çekmektedir. Bu görüşünü öğrencinin dil öğrenme ihtiyacını temel alarak şekillendiren araştırmacılar, öğretim sürecinin kimi zaman öğrencinin kullanması gereken dilin doğasıyla kimi zaman ise öğrenme bağlamıyla harmanlanmış bir biçimde planlanması gerektiğini ifade etmektedir. Nitekim Ramírez (2015, s. 384) de özel amaçlı dil öğretiminin bu ihtiyaçlardan doğduğunu ve yine bu ihtiyaçları karşılamak üzere küreselleşen dünyada iletişim kurulmasına yardımcı olacak bir dil öğretim yöntemi olduğunu savunmaktadır. Anthony'nin (2018) özel amaçlı dil öğretimi tanımında

öğrencilerin akademik veya mesleki ihtiyaçlarını karşılamak üzere genel ve disipline özgü öğretim içeriklerine yer vermesi, Hutchinson ve Waters'ın dil doğası veya dil bağlamı görüşüyle paraleldir.

Öğrencilerin bu kapsamlı öğretim sürecinde kazandıkları öğretim çıktılarını gerçek yaşama aktarabilecekleri yeterliliğe ulaşmaları ÖADÖ'nün temel hedeflerindendir (Altmışdört, 2010). Öğretimin sadece hedeflilik ilkesince yapılandırılmasının yanında, öğreneni öğrenim sürecine ve gerçek yaşama aktarma istekliliğine güdüleyecek biçimde kurgulanması gerekliliği de dikkat çeken diğer bir unsurdur. Hedef kitlenin güdülenme seviyesini yükseltmenin eğitimde kararlılığı artıracağını ifade eden Süleyman (2014 akt. Kılıç 2018, s. 307), özel amaçlı dil öğretimini bu güdülenmede yaşanabilecek olumsuzlukları en aza indirecek eğitim perspektifi olarak nitelendirmektedir.

Dil öğretiminde belirginlik kazanan bu eğitim perspektifinin süreç içerisinde hangi kuramsal eğilimler doğrultusunda şekillendiğini ve zamansal koşullardan nasıl etkilendiğini kavrayabilmek amacıyla ÖADÖ'nin ortaya çıktığı dönem ve gelişim aşamalarını incelemek gerekmektedir. Bu öğretim biçimi pedagojik/andragojik gerekçelerin yanında savaş sonrasında toplumsal, ekonomik ve teknolojik koşullarla şekillenen daha geniş çaplı bir gereksinimin sonucu olarak da ortaya çıkmıştır. 1945'te sona eren İkinci Dünya Savaşı, bilimsel, teknik ve ekonomik faaliyetlerin uluslararası düzeyde büyük bir ivme kazanmasına neden olmuş; bu durum, teknoloji ve ticaretin öncülüğünde birleşen yeni bir dünya düzeninin ortaya çıkmasını beraberinde getirmiştir (Hutchinson & Waters, 1987). Bu gelişmeler, farklı milletlerden bireylerin ortak bir iletişim aracına duyduğu ihtiyacı artırmış ve bu bağlamda, savaş sonrası dönemde ekonomik ve kültürel gücünü pekiştiren Amerika Birleşik Devletleri'nin etkisiyle bu rolü İngilizce üstlenmiştir. 1970'lerin başındaki petrol krizi, Batı'dan petrol zengini ülkelere yönelen bilgi ve kaynak akışını hızlandırmış; bu durum, İngilizceyi küresel ölçekte ticari bir dil hâline getirmiştir. Uluşan'ın (2017, s. 51) da belirttiği gibi bu dönem yalnızca İngilizceye olan talebin arttığı değil aynı zamanda dil öğretiminin yeni bağlamlarda farklı işlevlerle ele alındığı bir sürecin başlangıcı olmuştur.

Özel amaçlı İngilizce öğretimine duyulan gereksinimin artış nedenleri, İngiliz Kültür Heyeti'nin 1996 yılında İngiltere-Plymouth'da düzenlediği Özel Amaçlı İngilizce Öğretimi Semineri'nde dört madde ile sıralanmıştır: İkinci Dünya Savaşı sonrasında

bilimsel, teknolojik ve ekonomik gelişmelerle birlikte İngilizceye olan uluslararası dil ihtiyacının artması; 1960'ların sonları ve 1970'lerin başlarında dilbilim alanındaki yeniliklerle gerçek iletişime dayalı öğretim anlayışının benimsenmesi; eğitim psikolojisinde öğrencinin ihtiyaç ve motivasyonunu merkeze alan yaklaşımların gelişmesi; dilbilimciler ile yöntem uzmanlarının uygulamaya dönük İngilizce programlara yönelerek yeni yaklaşımlar araştırma ihtiyacı duyması (Mirici, 2000). Bu ihtiyaçlar, geleneksel İngilizce öğretimi anlayışının ötesine geçilmesini ve hedef odaklı, işlevsel bir dil öğretimi yaklaşımının benimsenmesini beraberinde getirmiştir.

Hutchinson ve Waters (1987), İngilizcenin özel amaçlı öğretiminin 1960'lardaki başlangıcından itibaren beş aşamalı bir gelişim geçirdiğini ifade etmektedir. Bu gelişimin ilk adımında, ÖADÖ'yü Peter Strevens, Jack Ewer ve John Swales'in yürüttüğü dil çözümlemesi (register analysis) temelli çalışmalara dayandırmaktadırlar. Yazarlar, Ewer ve Latorre'nin (1969) hazırladığı 'A Course in Basic Scientific English' adlı ders programını, alanın ilk örneklerinden biri olarak göstermektedir. Program, genel İngilizce müfredatlarına kıyasla kapsam açısından büyük farklar taşımamakla birlikte, öğrencinin öğrenme motivasyonu ve ihtiyaçları göz önüne alınarak hazırlanmasıyla dikkat çekmektedir. Ancak dil çözümlemesi, öğretimi yalnızca yapı ve cümle düzeyine indirgemesi nedeniyle anlam aktarımını sınırlayan bir yönelim olarak değerlendirilmiştir. Bunun ardından dil bilgisi açısından yeterli olmalarına rağmen dili etkili kullanamayan öğrencilerin yaşadığı sorunlara odaklanan yeni yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Widdowson, Strimble, Lackstrom ve Todd-Trimble'in çalışmaları bu alanda önemli sayılmış, söylem çözümlemesi (discourse analysis) anlayışı öne çıkmıştır. Bu yaklaşım, öğrencilerin sadece doğru ifadeleri üretmesini değil aynı zamanda bu ifadelerin hangi bağlamda ve hangi amaçla kullanıldığını da kavrayabilmesini hedeflemektedir (Canale & Swain, 1980). Dil öğretiminde bireysel farklılıkların ve iletişim bağlamlarının çeşitlenmesi, öğretim sürecini öğrenenin ihtiyaçlarına göre şekillendirme gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Bu bağlamda, öğrencilerin dil öğrenme sürecine aktif katılımını ve öğrenilen bilginin hedef bağlamlarda işlevsel olmasını sağlayacak yöntemlerin geliştirilmesi kaçınılmaz hâle gelmiştir. ÖADÖ'nün kuramsal ve uygulamalı temellerinden biri olan ihtiyaç analizi, bu gereklilik karşısında ortaya çıkmıştır. "İhtiyaç analizi, hedef kitleye özgü iletişim gereksinimlerinin sistematik biçimde belirlenmesini ve bu gereksinimlere uygun öğretim programlarının tasarlanmasını mümkün kılar" (Dudley-Evans & St

John, 1998). Hutchinson ve Waters (1987), ihtiyaç analizini yalnızca dışsal (amaçla ilgili) değil aynı zamanda içsel (öğrenme ile ilgili) yönleriyle de ele alınması gereken çok katmanlı bir süreç olarak tanımlar. Alan yazınında ilgili süreç, Chambers'ın (1980) “hedef durum analizi” terimi ile de tanımlanmaktadır. Hutchinson ve Waters (1987), özel amaçlı İngilizce öğretiminde daha sonra geliştirilen hedef durum analizinin (target situation analysis), dili öğrencinin ulaşmak istediği hedeflerle ilişkilendirme çabası olduğunu ifade eder. Bu yaklaşımın önceleri dağınık uygulanan ihtiyaç analizini sistemli yürütmeye olanak sunduğunu vurgulayan araştırmacılar, söz konusu yöntemin yeni bilgiler üretmektense mevcut bilgiyi farklı biçimde organize ettiğini belirterek eleştirel bir değerlendirme yapmaktadır.

Öte yandan, etkili bir ÖADÖ tasarımının yalnızca öğrencilerin ulaşmayı hedeflediği mesleki veya akademik bağlamlara değil aynı zamanda öğrencilerin mevcut yeterlik düzeylerine ve öğrenme sürecine ilişkin bireysel özelliklerine de odaklanması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu doğrultuda, hedef durum analizine ek olarak iki tür analiz daha öne çıkmaktadır. “Öğrenme durumu analizi, öğrencilerin öğrenme sürecine dair ihtiyaç ve beklentilerini, öğrenme stillerini, motivasyon düzeylerini ve önceki öğrenme deneyimlerini kapsayarak pedagojik/andragojik kararların şekillendirilmesinde önemli bir rol oynar” (Hutchinson & Waters, 1987). “Mevcut durum analizi ise öğrencilerin hâlihazırdaki dil yeterlik düzeylerini ve öğrenme kaynaklarını belirlemeyi amaçlar; bu yönüyle öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerinin tespit edilmesini ve öğretim sürecinin uygun bir başlangıç noktasından başlatılmasını sağlar” (Dudley-Evans & St John, 1998). ÖADÖ alanında birçok ihtiyaç analizi modeli önerilmesine karşın bu modeller arasında belirli farklılıklar olsa da temel bileşenlerin ortak olduğu görülmektedir. Farklı odaklara sahip olsalar da hedef durum analizi, mevcut durum analizi ve öğrenme durumu analizi, ortak paydada öğrencinin ihtiyaçlarına dayalı bir öğretim süreci tasarlamayı amaçlamaktadır denebilir. Bu analiz türlerinden; öğrencinin kim olduğu, hangi dilsel gereksinimlere sahip olduğu ve bu gereksinimlerin nasıl karşılanabileceği sorularına sistemli yanıtlar vermesi beklenmektedir. Brown’a (2016) göre, bu analiz türlerinin birlikte ve tamamlayıcı biçimde uygulanması hem öğretim sürecinin niteliğini artırır hem de öğrenen odaklı, hedefe dönük bir öğretim tasarımı yapılmasını mümkün kılar.

Alanın başlangıç noktası daha çok metin düzeyinde yürütülen sözcüksel ve yapısal çözümlemelere dayanmaktayken zamanla bağlama duyarlı, uygulama temelli ve

toplumsal yönü önceliklendiren yaklaşımların etkisi daha görünür hâle gelmiştir. ÖAP'nin gelişim süreci, genellikle kayıt analizi, retorik çözümleme, çalışma becerileri/ihtiyaç analizi ve tür incelemeleri gibi dört temel yönelim üzerinden açıklanmaktadır. Bu yönelimlerin birbirini takip eden aşamalardan çok, zaman zaman iç içe geçmiş ve eş zamanlı biçimde gelişmiş süreçler olduğu söylenebilir.

2.2. Özel Amaçlı Dil Öğretiminin Türleri

Bu bölümde özel amaçlı dil öğretiminin iki alt bileşeni olarak tanımlanan meslek/iş amaçlı yabancı dil öğretimi ve akademik amaçlı dil öğretimi kavramları açıklanmıştır.

2.2.1. Meslek/İş Amaçlı Yabancı Dil Öğretimi

Meslek, “uzun vadeli bir çağrışım yapan ve bireylerin yaşam tarzını belirleyen ömür boyu sürecek bir proje olarak” tanımlanmaktadır (İlhan, 2008). Mesleğin bireyin toplumsal statüsünü, yaşam biçimini ve toplumla ilişkisini etkileyen belirleyici bir unsur olduğu söylenebilir. Her meslek dalının kendine özgü dilsel yapılar ve ifade biçimleri barındırdığı bilinmektedir. Bu nedenle küreselleşen iş gücüyle birlikte dil öğrenimi yalnızca derslik ortamlarıyla sınırlı kalmamış; mesleki bağlamlarda, iş yerinde sürdürülen bir öğrenme süreci hâlini almıştır. Mesleki/iş amaçlı yabancı dil öğretimi de bu bağlamda “bireylerin belirli bir meslek alanına veya mesleki rollerine yönelik profesyonel ve iş yaşamına dair dil yeterliklerinin öğretilmesi olarak tanımlanmaktadır” (Dudley-Evans & Saint John, 2003, s. 7).

Meslek amaçlı dil öğretiminin gerekliliği Hyland'ın (2011) ortaya koyduğu işverenlerin; işe alacakları meslek sahiplerinin iş yaşamına uygun, önceden tahmin edilemeyecek yeni bağlamlara uyum sağlayabilecek iletişim becerilerine sahip olmasını beklediği bulgusuna dayandırılabilir. Buna karşın Javid (2013, s. 4), meslek/iş amaçlı dil öğretimini son derece sınırlandırılmış bağlamlara özgü belirli dil durumlarını öğretmeye odaklanan bir yönelim olarak değerlendirmektedir. Bu yaklaşım, “esneklik kazanması gereken bir alan olarak yeniden ele alınmalı mıdır?” sorusunu gündeme getirmektedir.

2.2.2. Akademik Amaçlı Yabancı Dil Öğretimi

Akademik dil, belirli bir alanda çalışmalar yürüten söylem topluluğunca kullanılan ortak iletişim aracıdır. Scarcella (2003, s. 9) akademik dili, “profesyonel kitaplarda

kullanılan ve akademik disiplinlerle ilişkili belirli dilsel özelliklerle karakterize edilen bir dil çeşidi veya kaydı” ifadeleriyle genel dilden ayırmaktadır. Yılmaz (2022, s. 528) ise akademik dil eğitimini, öğrencilerin öğretim hayatında aktif kullanabileceği alışkanlıkların kazandırıldığı bir süreç olarak göstermektedir.

Akademik amaçlı dil öğretimi kavramının temelini ortaya koyan Cummins’in (1979) bilişsel akademik dil yeterliliği kavramı, bireylerin sosyal iletişimden farklı olarak akademik başarıya yönelik üst düzey dilsel ve bilişsel becerilere de ihtiyaç duyduğunu açıklamaktadır. Benzer biçimde Arias (2013), akademik dilin yalnızca araçsal değil aynı zamanda toplumsal ve kimliksel bir işlev taşıdığını vurgulamaktadır. Aktarılan düşünceler, Scarcella’nın (2003, s. 10) Kern’e (2000 akt. Scarcella vd. 2003) dayandığı dil pratiklerinin her zaman sosyal ve kültürel pratikler içinde yer aldığı düşüncesiyle örtüşmektedir. Bunun yanı sıra Scarcella (2003), Cummins’in temel kişiler arası iletişim becerileri ve bilişsel akademik dil yeterliliği ayrımının akademik dilin gelişimini etkileyen çoklu değişkenleri yeterince yansıtamadığını ve bu nedenle kavramsal olarak sınırlı kaldığını belirtmektedir. Ayrıca söz konusu ayrımın öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında kullanabileceği somut görevleri tanımlamaktan uzak olduğunu ve bu nedenle uygulamada da yetersiz kaldığını ifade etmektedir. Bu eleştiriler ışığında, akademik amaçlı yabancı dil öğretimi, bireylerin akademik ortamlarda iletişim kurabilmeleri için ilgili disiplin alanının gerektirdiği dilsel, bilişsel, retorik ve kültürel becerileri dil yoluyla yapılandırmayı hedefleyen çok boyutlu bir yaklaşım olarak tanımlanabilir.

Sosyal ve kültürel becerilerin işe koşulduğu akademik amaçlı yabancı dil öğretiminde yer alan kuramsal ayrışmalar sosyolojik uygulamalara da yansımaktadır. Lillis ve Turner (2001), yazı yazma becerisi özelinde akademik dilin belirli kalıplara indirgenmesinin, özellikle azınlık gruplardan gelen öğrenciler için dışlayıcı bir özellik gösterebileceğini belirtmiştir. Phillipson (1997) ise özel amaçlı dil öğretiminin İngilizce merkezli yapısının, dilsel ve kültürel çeşitliliği baskıladığını ve bu durumun genellikle güçlü bir bilgi sisteminin başka bir bilgi sistemini baskılayarak geçersizleştiren epistemik emperyalizme kapı araladığını savunmuştur.

Akademik dil öğretimi üzerine yapılan sosyolojik eleştiriler, bu alana yönelik anlayışların biçimsel özelliklerden ziyade dilin anlamsal özelliklerine de yoğunlaşılması gerektiği düşüncesini desteklemektedir. Nitekim Ringler (2015) akademik dilin öğretiminde çok katmanlı becerilerin geliştirilmesini işe koşmaktadır.

Buna göre akademik dilin öğretiminde, disiplinler arası değişkenlik gösteren soyut kavramları dilsel açıdan anlamlandırma becerisini geliştirmesi beklenmektedir. Fakat öğretimle beraber aynı zamanda onun taşıdığı kavramsal anlam yükünün de kavratılması gerekmektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin akademik dil becerilerinin geliştirilmesi bağlamında analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel becerilere sahip olması, akademik üslupla birlikte eleştirel üretme bağlamında destekleyici unsurlar arasında önemini korumaktadır.

Akademik amaçlı dilin yapısal özelliklerinin belirlenmesi ile öğretim ve araştırma temelli gelişimi aynı zamanda kuramsal düzeyde yayımlarla da desteklenmektedir. Journal of English for Academic Purposes (JEAP) ve English for Specific Purposes Journal (ESPJ) gibi dergiler, akademik yazma öğretimi, söylem analizleri, ihtiyaç analizleri ve pedagojik/andragojik yöntemler gibi konularda alanın gelişimine katkı sağlamaktadır.

Hyland ve Jiang'ın (2021) kapsamlı bibliyometrik çalışması, akademik amaçlı yabancı dil öğretimi alanındaki yayın eğilimlerini ve tematik yoğunlaşmaları 2000–2020 yılları arasındaki veri seti üzerinden analiz etmiştir. Bu analiz, akademik söylemin merkezinde giderek artan bir şekilde “kimlik” (identity), “tür” (genre), “etkileşim” (interaction) ve “disiplin” (discipline) kavramlarının yer aldığını ortaya koymaktadır. Bundan hareketle son yıllarda her bir disiplin alanının zamanla değişen iletişim türlerine sahip olduğu ve öğrencilerin başarıyı yakalayabilmek için bu iletişim türlerinde yetkin hâle gelmesi gerektiği görüşünün (Hyland, 2011) yaygın olduğu söylenebilir. Dolayısıyla genel amaçlı akademik dil öğretim ilkeleri her durumda yeterli olamamakta, farklı amaçlara göre biçimlenen özel dil öğretimi gereklilik gösterebilmektedir. Blue (1988), farklılaşan bu disiplin alanlarının yarattığı ihtiyaçları gözeterik akademik amaçlı dil öğretimini İngilizceyi temel alarak genel akademik amaçlı dil öğretimi (English for General Academic Purposes - EGAP) ve belirli akademik amaçlı dil öğretimi (English for Specific Academic Purposes - ESAP) olarak ikiye ayırmaktadır. Çalışma kapsamında İngilizce literatürde EGAP ve ESAP olarak kısaltılan kuramsal yapı, okunabilirliği ve kavramsal açıklığı sağlamak amacıyla “GAAT” (Genel Amaçlı Akademik Türkçe) ve “ÖAAT” (Özel Amaçlı Akademik Türkçe) olarak uyarlanmıştır.

2.2.2.1. Genel Akademik Amaçlı Yabancı Dil Öğretimi

Genel amaçlı akademik dil kursları genellikle farklı disiplin alanlarından gelen öğrencilere, akademik söylem özelliklerinin ortak noktalarını öğretmeyi hedefleyen bir öğretim yaklaşımıdır. Sayar’a (2023, s. 48) göre akademik amaçlı dil öğretiminin hedefleri; öğrencide çalışma becerilerinin geliştirilmesi, dilbilimsel, bilişsel ve sosyal kültürel boyutları olan akademik dil yetisini kazandırmak olmalıdır. Bu doğrultuda akademik okuma ve yazma, not alma, sunum yapma gibi becerilerin geliştirilmesine yönelik uygulamaların GAAT programlarında yer alması önerilmektedir.

Langum ve Sullivan (2020), genel amaçlı dil öğretim programlarının yabancı dilde yüksek lisans yapan öğrencilerin akademik yazma becerilerini geliştirirken aynı zamanda akademik kimliklerini nasıl şekillendirdiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, GAAT uygulamalarının yalnızca dil becerilerini değil aynı zamanda öğrencilerin akademik kimlik inşasını da desteklediğini göstermektedir.

Disiplinler üstü yönelimiyle öne çıkan GAAT yaklaşımına karşılık, akademik söylemin alanlara özgü farklarını esas alan ÖAAT uygulamaları farklı bir bileşen olarak öne çıkmaktadır. Sonuç olarak GAAT akademik okuryazarlık eğitiminin temel yapı taşlarından biri olarak öğrencilerin üniversiteye geçiş sürecinde ihtiyaç duydukları genel becerileri kazandırmada işlevsel bir çerçeve sunmaktadır. Ancak bu yaklaşımın etkili olabilmesi için söylem temelli farkındalıkla geliştirilmesi ve ÖAAT’yi destekleyecek biçimde yapılandırılması önerilmektedir.

2.2.2.2. Özel Akademik Amaçlı Yabancı Dil Öğretimi

Özel amaçlı akademik dil öğretimi, belirli bir akademik disiplin alanındaki söylem yapılarına ve terminolojiye odaklanan, hedef odaklı bir öğretim yaklaşımıdır. Özel amaçlı akademik dil öğretimine göre akademik dil, disiplinler arası çeşitliliklerin bir bütünü olarak anlaşılmalıdır. Basturkmen’e (2018, s. 132) göre, “öğrenme hedefleri de sınırlandırılmış alanlarda, belli disiplinlerde dilin kullanımı, dil becerileri ve alana ait kültürel bilgiye dayalı özellikler geliştirmelidir.” Bu dil becerileri kapsamında Basturkmen (2018); hedef disiplindeki çalışmalarda kullanılan yazılı ve sözlü türleri, disipline ait söz varlığı ve söylem özelliklerini, disiplinin öğrenciden beklenen üretici becerileri destekleyen bir anlayış geliştirme süreci *yetkinlik bileşenleri* olarak tanımlamaktadır.

Konyar ve Yılmaz (2021), alan odaklı akademik dil öğretiminin hem öğrenciler hem de öğretmenler açısından çeşitli zorluklar barındırdığını belirtmektedir. Öğrenciler daha önce karşılaşmadıkları disipline özgü dilsel üretim görevleri karşısında yeterlik algılarında belirsizlik yaşayabilirken öğretmenler ise kendi uzmanlık alanları dışına çıkma gerekliliği nedeniyle hem motivasyon düşüklüğü hem de yeterliklerine ilişkin belirsizlikler yaşayabilmektedir.

Anthony (2018), akademik amaçlı ve mesleki amaçlı dil öğretiminin kesin çizgilerle birbirinden ayıramayacağını savunur. Bu iki yaklaşım arasında, bağlama göre değişen ve hedef grupların gereksinimlerine bağlı olarak birinin diğerine baskın geldiği dinamik bir süreklilik ilişkisi bulunduğunu belirtir. Benzer şekilde, Dudley-Evans ve St. John (2003) da özel amaçlı dil öğretimini sabit ve durağan bir yapı olarak değil; bağlamsal değişkenliğe dayalı, ihtiyaçlar doğrultusunda sürekli biçimlenen esnek bir öğretim yaklaşımı olarak tanımlar.

Özel amaçlı akademik dilin, farklı bağlamlarda ele alındığında içeriği değişen geniş kapsamlı bir kavram hâline gelmesi, tanımını ve kapsamını belirlemeyi zorlaştırmaktadır. Snow ve Ucelli (2009, s. 115), akademik dilin sadece tek doğrultuda değil çok katmanlı ve bağlama göre farklılaşan bir yapıda olması nedeniyle öğretim hedeflerinin net biçimde tanımlanmasının ve değerlendirme ölçütlerinin tutarlılıkla uygulanmasının önemli ölçüde karmaşılaştığını ifade etmektedir.

Akademik dil öğretimi; bağlama duyarlılığı, disiplinler arası çeşitlilik ve değişken hedef kitleler doğrultusunda biçimlenebilmektedir. Bu nedenle süreç, yalnızca öğretmenlerle sınırlı kalmayıp birden fazla paydaşın iş birliğiyle yürütülen bir süreç dönüşmektedir.

Öğrencilerin yeterlilik algılarını etkileyen faktörler, öğretmenlerin uzmanlıkları ve motivasyonları, program yürütücülerinin esnekliği ve kurumsal yapıların destek mekanizmaları, alan uzmanlarının bu süreçte sağladığı içerik desteği ve yönlendirici gücü akademik amaçlı dil öğretiminin başarısını doğrudan belirleyen unsurlar arasında yer almaktadır. Aynı zamanda öğrencilerin disipline özgü akademik dil yetkinliğini geliştirmede başvuru alan öğretim elemanları da sürecin önemli paydaşlarındandır. Bu çerçevede, akademik amaçlı yabancı dil öğretiminde paydaşların rollerinin ve etkileşim bağlarının çok boyutlu olarak ele alınması, çalışmanın kuramsal temellerinin inşası açısından anlamlıdır.

2.3. Akademik Amaçlı Dil Öğretiminde Eğitim Paydaşlarının Rolü

Geleneksel dil öğretimi yaklaşımları çoğunlukla öğretmen ve öğrenci etkileşimiyle sınırlı, sınıf içi uygulamalara odaklanan dar bir çerçeve sunarken günümüzde özellikle akademik amaçlı dil öğretimi gibi karmaşık ve çok katmanlı süreçlerde, bu etkileşimin çok daha geniş paydaş gruplarıyla şekillendiği görülmektedir. Holliday ve Cooke (1982), bir dil programının nasıl uygulanabileceğini anlayabilmek için yalnızca içerik değil aynı zamanda öğretmen yeterlikleri, öğretim yöntemleri, yönetsel yapılar, öğrenci olanakları gibi çok sayıda unsurun yer aldığı kapsamlı bir araç analizi yapılması gerektiğini ifade etmektedir. Bu analizde bireysel olarak eğitim aktörlerinin rolleri öne çıkmakta ancak bu bireyleri tanımlamadan ve etkilerini farklı düzeylerde ele almadan değerlendirmenin yeterli olmayacağı düşünülmektedir. Bu noktada dil planlaması ve politika çalışmalarında bireysel hedeflerin aksine Schleppegrell ve O'Hallaron'un (2011) öğretim sürecini öğretmen bilgisi, makro düzey planlama ve mikro düzey etkileşim olmak üzere üç temel ekseninde yapılandırması öne çıkmaktadır. Kaplan ve Baldauf (1997) makro düzey planlamayı, ulusal veya kurumsal çapta genellikle merkezi otorite tarafınca yürütülen, dil öğretim politikalarını şekillendiren ve uzun vadeli hedefleri içeren girişimler olarak tanımlamaktadır. Bunun yanı sıra mikro düzey etkileşimin ise dil politikalarının merkezlerde ve sınıflarda nasıl uygulandığına odaklanan; planlamanın öğreticiler, eğitim yöneticileri ve uzmanlar tarafından yürütüldüğü bir dizi süreci ifade ettiğini dile getirmektedir. Ayrıca, dil planlamasında bireylerin etkisinin tek yönlü olmadığını ortaya koyan Haarmann (1990) bireyleri uzman, nüfuz sahibi ve yetki sahibi olmaları temelinde üç gruba ayırarak dil politikalarının şekillenmesinde yalnızca resmî otoritelerin değil akademisyenlerin, kanaat önderlerinin ve toplum figürlerinin de önemli roller üstlendiğini vurgulamaktadır. Akademik amaçlı dil öğretimi gibi politik, sosyal ve pedagojik/andragojik bağlamların kesişiminde yer alan alanlarda, süreci etkileyen paydaşların rollerini analiz etmek etkili ve sürdürülebilir öğretim uygulamalarının geliştirilmesi açısından önemlidir.

Moralı ve Çimen (2022), öğrencilerin genel amaçlı Türkçe öğretimi kapsamında A1'den C1 düzeyine kadar belirli dil yapılarına alışkın olduklarını, akademik Türkçe ile karşılaştıklarında ise bu yeni dilsel düzlemde zihinsel bir farkındalık geliştirdiklerini ifade etmektedir. Her bireyin bu farkındalığı kendi öğrenme geçmişi ve deneyimleri doğrultusunda farklı biçimlerde yapılandığına dikkat çeken

araştırmacılar, akademik Türkçenin nasıl algılandığını anlayabilmek için öncelikle bu bireysel algıların betimlenmesi gerektiğini savunmaktadır. Anthony (2018) bu düşünceye paralel olarak özel amaçlı dil öğretiminin mutlak ve sabit değil aksine akışkan ve bağlama göre değişebilen yapısını belirsiz kategoriler olarak değerlendirmektedir. Bu nedenle öğretimin başlangıcında öğrencilere bu gerçekliğin açıklanmasının, öğrencinin önceki dil öğrenim sürecinin oluşturduğu kesinlik algısı yerine olasılık ve süreklilikler temelindeki yeni süreci anlamlandırmasını kolaylaştıracağı görüşünü ileri sürmektedir. Dolayısıyla hem Moralı ve Çimen'in öğrencilerin akademik Türkçeye yönelik bireysel algılarının önemine yaptığı vurgu hem de Anthony'nin dil öğretiminde belirsiz ve geçişli yapıların kabul edilmesine yönelik yaklaşımı; dil öğretiminin öğrenenlerin geçmiş deneyimlerine, algılarına ve hedeflerine duyarlı, esnek ve bağlamsal bir zeminde yapılandırılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Anthony (2018), akademik amaçlı dil öğretiminde görev alan yöneticilerin ve öğretmenlerin yalnızca kurum içi uygulama deneyimlerine değil aynı zamanda alanda yapılmış bilimsel araştırmalara ve uzman görüşlerine de başvurarak öğretim süreçlerini tasarlamaları gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bakış açısı, akademik dil öğretiminde yalnızca bireysel bilgiyle değil çok katmanlı ve çok aktörlü bir bilgi paylaşımıyla ilerleyen bütüncül bir yaklaşımın gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle etkili ve sürdürülebilir bir uygulama için farklı paydaşların iş birliği içinde yer aldığı yapıların oluşturulması kaçınılmaz görünmektedir.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, Türkiye'de yabancı öğrencilere yönelik yürütülen akademik Türkçe öğretiminin mevcut durumunu betimlemek amacıyla iç içe geçmiş tek durum deseni ile yapılandırılmış bir durum çalışmasıdır. Creswell (2020), durum çalışmasını araştırmacının belli sınırlarla tanımlanmış güncel bir olguyu ya da aynı zaman diliminde yer alan birden fazla sınırlı sistemi, farklı veri kaynaklarından ayrıntılı ve derinlemesine bilgi toplayarak incelediği nitel bir araştırma yöntemi olarak tanımlamaktadır. Betimsel durum çalışmaları, bir durumun sosyal dünyasında zengin bir yaklaşım sunarak olayın iç yüzünü gösteren bir bakış sağlama imkânı sunmaktadır (Creswell, 2012). Çalışma, “akademik Türkçenin nasıl yapılandırıldığı ve uygulandığı” sorusuna odaklanarak bu öğretim sürecinin niteliğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Yin (2017) durum çalışmasının birbirinden ayrıştırılmış değişkenlerin ötesinde, tekli kanıt kaynağından değil çoklu kanıt kaynaklarından beslenebileceğine vurgu yapar. Araştırmada çalışma grubunun öğrenci, öğretici, yönetici, alan uzmanı ve akademisyenlerden oluşması araştırma problemine yönelik veri toplama sürecinin çok kanıt kaynaklarıyla yapılanmasını sağlamıştır.

Durum çalışmalarından iç içe geçmiş tek durum ile desenlenen araştırmada bağlam olarak kabul edilen tek durum, akademik Türkçe öğretiminin yapılandırılma biçimidir. Bu bağlam farklı analiz birimleri ile iç içe geçmiş durum çalışması olarak betimlenmiştir. Araştırmada iç içe geçmiş analiz birimleri “paydaşların akademik Türkçe algısı, ders içeriği, öğretim yaklaşımları ve materyal seçimi, ölçme değerlendirme süreci, paydaşların yeterlik düzeyleri; öneri, beklenti ve ihtiyaçlar” olarak belirlenmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Çalışmada gruba amaçlı örnekleme yaklaşımı çerçevesinde seçilmiştir. Amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak veren bir örnekleme yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 1999).

Çalışma grubu, akademik Türkçe derslerinin farklı boyutlarını temsil eden beş eğitim paydaşından oluşmaktadır. Bu gruplar şunlardır:

1. Türkiye'nin farklı bölgelerindeki TÖMER'lerde görev yapan 10 yönetici
2. Akademik Türkçe dersi veren veya vermiş 10 öğretim elemanı
3. Akademik Türkçe öğretimi alarak lisans/lisansüstü eğitimine devam eden 13 yabancı öğrenci
4. Bu alanda akademik yayın yapmış 10 alan uzmanı
5. Yabancı öğrencilere alan dersi veren 10 fakülte öğretim elemanı.

Çalışma kapsamında olası katılımcılarla ilk temas, e-posta kanalı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar araştırmanın amacı, beklenen katkı ve tahmini zaman yükü hakkında bilgilendirilmiştir. Dönütler doğrultusunda her bir katılımcı için bireysel görüşme takvimi oluşturulmuştur.

Görüşmeler coğrafi uzaklık ve maliyet etkenleri gözetilerek çoğunlukla çevrim içi ortamda, uygun koşulların sağlanması durumunda ise yüz yüze biçimde gerçekleştirilmiştir. Görüşmenin başında katılımcılara, verilerin gizli tutulacağı ve görüşmeye gönüllü katıldıkları için süreci diledikleri anda sonlandırabilecekleri bilgisi verilmiştir.

Tüm görüşmeler, veri güvenilirliğini sağlamak amacıyla dijital ses ve görüntü kaydıyla kaydedilmiştir. Bu kayıtlar, şifrelenmiş bir dijital ortamda saklanmış ve yalnızca araştırmacının erişimine açık tutulmuştur. Veri analizi sürecinde katılımcılar paydaş grubuna göre yeni kodlar atanarak isimlendirilmiş ve böylece kişisel verileri korunmuştur. Paydaş kodlarının görünüşü şu şekildedir:

1. TÖMER yöneticileri: TYÖ
2. Akademik Türkçe dersi veren öğretim elemanları: ÖE
3. Yabancı öğrenciler: Ö
4. Alan uzmanları: AU
5. Fakülte öğretim elemanları: FÖE

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Önceden planlanmış soruların sağlayacağı sistematikliği, gerektiğinde takip ve

derinleştirme sorularına imkân tanıyan esnek bir şema ile birleştirerek nitel verinin doğal akışı içinde hem kapsamlı hem de ayrıntılı bilgi üretmesine olanak tanıyan (Patton, 2015) görüşme, çalışmanın temel problem cümlesi ile bu probleme bağlı olarak geliştirilen alt problemlerin mantıksal dizgesini doğrudan izleyebilecek sorularla kurgulanmıştır. Her bir paydaş grup için farklı görüşme formu düzenlenmiştir.

Görüşme soruları, alan yazını taramasının ardından çalışmanın bağlamını yansıtacak biçimde tasarlanmıştır. Taslak sorular, dört uzmanın incelemesine sunulmuş; uzman dönütleri doğrultusunda kavram belirsizliği oluşturan ifadeler sadeleştirilmiş, soru sırası mantıksal akışı destekleyecek şekilde yeniden düzenlenmiştir. Yenilenen form, beşinci bir uzman tarafından tekrar içerik kontrolüne tabi tutulmuştur.

Son olarak paydaş gruplara göre birer katılımcı ile pilot görüşmeler gerçekleştirilmiş, soruların anlaşılabilirliği ve kapsamı yeniden değerlendirilmiştir. Pilot uygulamadan elde edilen geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmış ve görüşme formu nihai hâle getirilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Bu araştırmada elde edilen nitel veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Görüşmeler ses kaydından metne aktarılmış ve içerik analizine uygun olarak anlamlı birimlere ayrılmıştır. Veriler, tümevarımsal yaklaşımla analiz edilmiş; benzer içerik taşıyan ifadeler gruplanarak kodlar, bu kodlardan hareketle alt temalar ve temalar oluşturulmuştur (Patton, 2015).

Araştırma sorularıyla doğrudan ilişkili olacak biçimde yapılandırılan bu temalar, çalışmanın analiz birimlerini oluşturan boyutlar doğrultusunda sınıflandırılmıştır. Kodlama ve temalandırma süreci MAXQDA 24 yazılımı kullanılarak yürütülmüştür. Yazılım üzerinde her bir kod ve tema, ilgili metin parçalarıyla işaretlenmiş; analiz sürecinde sistemli bir yapı oluşturulmuştur.

3.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada geçerlik ve güvenilirliği artırmak amacıyla Merriam'ın (2018, s. 221) nitel çalışmalarda önerdiği altı strateji esas alınmıştır. Kullanılan geçerlik ve güvenilirlik stratejileri aşağıda özetlenmiştir:

Üçgenleme: Farklı paydaş gruplarından veri toplanması (öğrenci, öğretici, yönetici, uzman, akademisyen) yoluyla sağlanmıştır.

Katılımcı doğrulaması: Görüşmeler sırasında bazı belirsiz ifadeler, doğrudan katılımcılarca açıklığa kavuşturulmuştur.

Uygun katılım ve veri doygunluğu: Katılımcı sayısı artırılarak temsiliyet ve tekrar eden veri örüntüleri üzerinden doygunluğa ulaşıldığı varsayılmıştır.

Araştırmacının konumunu tanımlama: Veri toplama ve analiz sürecinde araştırmacının yansız kalmasına özen gösterilmiştir.

Uzman incelemesi: Kod ve temalar içerik analizi sürecinde meslektaşlarla birlikte değerlendirilmiştir.

Maksimum çeşitlilik: Amaçlı örnekleme sürecinde katılımcı farklılığı gözetilmiştir.

Ayrıca görüşme sonrası bazı katılımcılara analiz bulguları sunulmuş; geri bildirimleri alınarak yorumların tutarlılığı doğrulanmıştır. Veri analizi boyunca bir saha uzmanı ile düzenli görüşmeler gerçekleştirilmiş ve yorumlara ilişkin değerlendirme alınarak uzman incelemesi sağlanmıştır.

Araştırmada güvenilirliği artırmak amacıyla sistematik ve izlenebilir bir analiz süreci benimsenmiştir. Yıldırım ve Şimşek'in (2018) nitel araştırmalarda öne çıkardığı tutarlılık, tekrarlanabilirlik ve denetim izi ilkeleri bu süreçte esas alınmıştır.

Görüşmelerin yazılı hâle getirilmesinde “Transkriptör” adlı Türkçe dil destekli yazılım kullanılmıştır. Ancak özellikle yabancı öğrencilerin sesli ifadelerindeki telaffuz farklılıkları nedeniyle her kayıt araştırmacı tarafından eş zamanlı dinlenmiş ve yazılı metinlerle karşılaştırılmıştır. Bu süreçte yazılım çıktıları dikkatle gözden geçirilmiş, anlam kayması taşıyan ifadeler araştırmacı tarafından düzeltilerek güvenilirlik pekiştirilmiştir. Böylece transkripsiyon süreci hem teknolojik araç hem de araştırmacı denetimi ile yürütülerek çift katmanlı doğruluk sağlanmıştır.

4. BULGULAR VE YORUM

4.1. Akademik Türkçe Algısına Dair Bulgular ve Yorum

Şekil 1. Akademik Türkçe Algısı Temasına Yönelik Kodlar



"Akademik Türkçenin Algılanışı" teması, farklı paydaş gruplarının akademik Türkçe (AT) kavramına yükledikleri anlamları, bu kavramın kapsamına dair algılarını ve akademik Türkçeye yönelik gereklilikleri nasıl tanımladıklarını incelemektedir. Bu tema kapsamında analiz edilen görüşler, akademik Türkçenin yalnızca dilsel bir yeterlik değil aynı zamanda düşünsel, söylemsel ve pedagojik/andragojik boyutlarıyla ele alındığını göstermektedir. Temayı oluşturan dokuz kod, sırasıyla "Dil ve Düşünce İlişkisi", "Akademik Türkçenin Geleceği", "Akademik Dil Bileşenleri", "Akademik Dil ile Genel Dil Arasındaki Fark", "Akademik Türkçenin Gerekliliği", "Ana Dili Eğitiminde Akademik Türkçe", "Bilim Dili Olarak Türkçenin Yeterliliği", "Bütüncül Akademik Türkçe (AT)- Genel Türkçe (GT) Yaklaşımı" ve "Özel Amaçlı Türkçe (ÖAT) ile Genel Türkçe (GT) Ayrımı" başlıkları altında toplanmıştır. Bu başlıklar, AT'nin yalnızca yabancı öğrenciler bağlamında değil daha geniş bir eğitim ve dil politikası perspektifinde nasıl konumlandırıldığını ortaya koymak amacıyla yapılandırılmıştır. Aşağıda, her bir kod özelinde ulaşılan tematik bulgular ayrıntılı biçimde sunulmaktadır.

Paydaş görüşleri, dil ve düşünce ilişkisi bağlamında, Akademik Türkçenin yalnızca dilsel değil aynı zamanda düşünsel bir etkinlik alanı olduğunu ortaya koymaktadır. Yabancı öğrencilerden biri (Ö-4), AT öğreniminin kültürel derinlik kazandırdığını belirtirken; alan uzmanları (AU-1, AU-4), AT'nin bilimsel düşünce biçimlerini yapılandıran, epistemolojik yönelimleri dile taşıyan ve bilişsel süreçleri görünür kılan bir işlev üstlendiğini ifade etmiştir. AU-1 bu ilişkiyi “Akademik Türkçe düşünce tarzlarını, bizim bilimsel düşüncemizi çok yakından etkiler.” şeklinde açıklamıştır. Bu kapsamda, AT öğretiminin yalnızca sözcük ve yapı düzeyinde değil düşünce üretimi ve anlamlandırma becerileri ile kültürel bilgi birikiminin bütüncül bir yapıda ele alınması gerektiği vurgulanmaktadır.

Akademik Türkçenin geleceğine ilişkin paydaş görüşleri, bu alanın gelişmeye açık olduğunu ancak kuramsal çerçeve, ulusal standart ve disiplinler yönelimlerle yapılandırılması gerektiğini göstermektedir. Alan uzmanlarından biri (AU-1), AT'nin hâlen kavramsal sınırlarının netleşmediğini ifade ederek “Akademik Türkçenin kavramsal bir çerçevesi olsun ve artık sınırları çizilsin.” sözleriyle alan yazınındaki kuramsal belirsizliğe dikkat çekmiştir. Diğer bir uzman (AU-8), alan yazının artışıyla birlikte bu alanda daha fazla standartlaşma ve pedagojik/andragojik gelişme yaşanacağını ön görmektedir. TÖMER yöneticilerinden TY-6, geçmişe kıyasla gelişim ivmesinin belirginleştiğini “10 yıl önce akademik Türkçeyi kimse bilmiyordu [...] 10 yıl sonra bu konuştuklarımız çok basit gelebilir.” ifadeleriyle ortaya koymuştur. Bu kapsamda, AT öğretiminin geleceği hem disiplinler arası entegrasyon hem de Türkçenin bilim dili olarak konumlandırılması yönünde şekillenmektedir.

Akademik dil bileşenleri kodu kapsamında toplanan veriler, akademik Türkçenin yalnızca temel dil becerileriyle sınırlı kalmadığını, çok boyutlu bir dilsel, bilişsel ve söylemsel yeterlikler dizisini içerdiğini göstermektedir. Öğretim elemanlarından biri (ÖE-1), akademik yeterlik için not alma, okuma, yazma ve sunum yapabilme gibi çoklu becerilerin gelişmiş düzeyde kullanılmasını beklediğini belirtirken AU-2, bu becerilere ek olarak öğrencilerin analitik ve eleştirel düşünme, kaynak gösterme ve atıf yapma gibi daha üst düzey işlemsel yetilere sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır. AU-3 ise akademik dilin yalnızca biçimsel değil aynı zamanda mantıksal akış, neden-sonuç ilişkisi ve söylem tutarlılığı gibi öğelerle anlam kazandığını belirtmiş; AU-5 bunu “disiplinler arası söylem” olarak adlandırmıştır. AU-4 ve ÖE-6 gibi paydaşlar, grafik-tablo okuma, verileri betimleme ve bilimsel dili anlamlandırma gibi bilgi ve

yoğun etkinliklerin AT'nin ayırt edici niteliği olduğunu belirtmiştir. TY-10 ise nihai hedefin öğrencinin “alanına özgü bir akademik metin yazabilecek yeterliğe ulaşması” olduğunu ifade etmiştir. Bu kapsamda akademik Türkçe, yalnızca genel dil becerilerinin ötesinde, bilimsel üretim süreçlerini içeren; disiplinler gereksinimlere uyumlu, bütünleşik ve işlevsel bir öğretim modelini zorunlu kılmaktadır.

Akademik dil ile genel dil arasındaki fark kodu altında toplanan görüşler; bu iki dil türünün amaç, yapı ve bilişsel düzey açısından ayrıştığını açık biçimde yansıtmaktadır. ÖE-9, akademik Türkçenin genel Türkçeye kıyasla “...bireyin eğitim yani üniversite eğitimine yönelik olarak...” yapılandırılması gereken bir süreç olduğunu vurgulamaktadır. TY-2 bu ayrımı daha net bir şekilde ifade etmektedir: “Bu çocuk sadece temel iletişimsel bir Türkçeye sahip ama benim akademik anlatımımı anlamıyor.” AU-1, farkı iki temel unsurla açıklar: “Akademik Türkçenin değiştiği iki nokta var. Birincisi söz varlığı, ikincisi dil bilgisi.” Bu görüşe paralel olarak AU-3, akademik dilin “teknik ve soyut kavramları içermesi, cümle yapılarının karmaşıklığı, nesnellik ve tutarlılık gibi söylemsel özellikleriyle” genel dilden ayrıldığını belirtir. Ayrıca akademik Türkçede “analitik düşünme, eleştirel bakış, bilgiyi değerlendirme gibi üst bilişsel becerilerin” gerekli olduğu vurgulanır. Bu farklılık yalnızca yapısal değil aynı zamanda söylemsel düzeyde de kendini göstermektedir. AU-4, akademik söylemin “bilgi yoğunluğu, iç içe geçmiş yapılar ve isimleştirme stratejileriyle” kurulduğunu belirtirken AU-6 Cummins’in BICS (temel iletişimsel beceriler) ile CALP (bilişsel akademik dil yeterliği) ayırımına gönderme yaparak akademik dilin ancak genel dil yeterliğinin ardından geliştirilebileceğini savunur. Öğretim görevlileri açısından da benzer vurgular yapılmaktadır. ÖE-6, “Akademik Türkçede soyut veya alan odaklı kelimeler, uzun ve karmaşık cümleler, bağlaç kullanımı” gibi dilsel bileşenlerin ayrıştırıcı rolünden söz ederken ÖE-4 akademik Türkçeyi “bir makaleyi okuyup anlayabilme, bilimsel dile hâkim olabilme” düzeyinde tanımlar. Öte yandan ÖE-1 ve TY-3, akademik Türkçenin çoğu zaman ileri Türkçe ile karıştırıldığını ve bu konuda öğreticiler arasında bile net bir ayrımın yapılmadığını vurgulamaktadır. Sonuç olarak paydaş görüşleri akademik Türkçenin genel Türkçeden amaç, içerik, kapsam ve yeterlilik düzeyi açısından ayrıştığını ortaya koymaktadır. Bu ayrımın, eğitim programlarında sistematik olarak belirginleştirilmesi gerektiği yönünde ortak bir kanaat oluşmuştur.

Akademik Türkçenin gerekliliği koduna ilişkin veriler, bu yeterliğin yükseköğretim sürecinde dilsel, düşünsel ve akademik başarı açısından kritik bir rol üstlendiğini göstermektedir. Bu görüş, akademik Türkçenin yalnızca dil yeterliği değil aynı zamanda disiplinler bilgi aktarımı ve akademik başarıyı destekleme aracı olmasıyla gerekçelendirilmiştir. Örneğin bir öğrenci “Bir dili bilebilirsin ama... akademik şekilde tartışmak istersen akademik Türkçe önemlidir.” (Ö-3) ifadesiyle akademik Türkçeyi gündelik dil yeterliğinden ayırır. Bazı öğrenciler, başlangıçta bu dersin gerekliliğini sorgulasalar da akademik ortama geçtiklerinde geri dönük olarak bu yeterliğe duydukları ihtiyacı fark ettiklerini belirtmiştir. Bu durum, Ö-5’in şu sözlerinde açıkça görülmektedir: “Aslında burada bir sıkıntı var benden. Ben çok yapmadım ama şu an biraz pişmanım, evet. Çalışmam gerekiyordu.” Öğretim üyeleri ve TÖMER yöneticileri de bu dersin yalnızca teknik bilgi aktarımı değil aynı zamanda üniversite derslerine geçişte yaşanan zorlukları azaltmak adına kritik bir köprü işlevi gördüğünü vurgulamıştır. TY-1’in aktarımına göre akademik Türkçeye yönelik dersler genellikle “öğrencilerin derse uyum sağlayamaması, ödevlere cevap verememesi, sınavlarda kendini ifade edememesi” gibi gerekçelerle açılmakta ancak isteğe bağlı oluşu nedeniyle yeterince ilgi görmemektedir. Ayrıca bazı öğrenciler, dersin içeriğinin genel veya yüzeysel kaldığını; daha fazla alanla ilişkili metin, terminoloji ve üretim odaklı uygulama beklediklerini belirtmişlerdir (Ö-6, Ö-4). Buna rağmen farklı fakültelerden gelen öğrencilerin aynı sınıfta bulunmasının öğretim içeriğini derinleştirmeyi zorlaştırdığı da yine öğrenci ifadeleriyle aktarılmıştır. Sonuç olarak bu kod altında toplanan görüşler, akademik Türkçenin öğrencilerin yalnızca dilsel değil eleştirel düşünme, bilimsel tartışma ve akademik yazma becerilerini destekleyen bir araç olarak konumlandığını göstermektedir. Ancak hem dersin zorunluluğu hem de içeriğin disiplinler arası yeterliğe hitap edecek biçimde zenginleştirilmesinin gerekliliği açıkça dile getirilmektedir.

Ana dili eğitiminde akademik Türkçe kodu bağlamında elde edilen veriler, akademik dil becerilerinin yalnızca yabancı öğrenciler için değil Türkçe ana dili konuşurları için de sistematik biçimde öğretilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Katılımcılar, Türkiye’de akademik dil becerilerinin sistematik biçimde öğretilmediğine dikkat çekmiş bu becerilerin genellikle lisansüstü düzeyde edinildiğini, ortaöğretim veya lisans aşamasında ise büyük ölçüde eksik kaldığını belirtmişlerdir (AU-2, AU-3, AU-6). Daha önce akademik Türkçe üzerine lisansüstü düzeylerde tez çalışması yapan AU-

2, kendi çalışmasından hareketle: “Benim kafamda akademik yazma öğretmeninin adımları... çok belli. Onu o dilden alıp öbür dile uyguladım...Ama jüridekiler dedi ki: ‘bunlara bizim ana dili konuşurlarımızın da ihtiyacı var.’” sözleriyle ifade etti. Bu örnek, akademik dil becerilerinin hem ana dili konuşurları hem de yabancı öğrenciler için paralel gereklilikler barındırdığını göstermektedir. Bazı uzmanlar, ana dili Türkçe olan öğrencilerin de akademik metin oluşturma, yazılı anlatım kurallarına uygunluk, kavramsal bütünlük sağlama gibi becerilerde ciddi zorlanmalar yaşadığını; bu durumun da yetersiz okuma alışkanlıkları ve sınırlı dil girdisiyle ilişkili olduğunu ifade etmiştir (AU-6, TY-1). TY-1’in şu gözlemi bu durumu net biçimde ortaya koymaktadır: “Türk öğrencilerde... dil bilgisel problemler var... yazdıkları şey çok akademik görünmüyor. Daha böyle günlük hikâye anlatımı gibi oluyor.” Bu çerçevede, birçok katılımcı akademik dil becerilerinin yalnızca üniversitede değil ortaöğretimden itibaren sistematik biçimde kazandırılması gerektiğini belirtmiştir (AU-3, AU-8). Bunun için çerçeve programlar geliştirilmesi ve ana dili Türkçe olan öğrenciler için de akademik Türkçe derslerinin açılması önerilmiştir. Tüm bu değerlendirmeler, akademik Türkçenin yalnızca yabancılara yönelik değil ana dili bağlamında da yapılandırılması gereken bir alan olduğunu açıkça göstermektedir.

Bilim dili olarak Türkçenin yeterliği kodu kapsamında yapılan değerlendirmeler, Türkçenin akademik üretim ve uluslararası görünürlük açısından ikincil konumda olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcıların çoğu, bilimsel iletişimde ve akademik üretimde İngilizcenin baskın konumuna işaret etmiş bunun Türkçeyi bilim dili olarak sınırlayan en önemli etkenlerden biri olduğunu vurgulamıştır (TY-1, FÖE-1, FÖE-2). Bu bağlamda "Akademide bir şey üretiyorsak İngilizce olmalı gibi bir şey var." ifadesi, Türkçenin akademik dil olarak ikincil konumuna örnek teşkil etmektedir (TY-1). Bölüm öğretim üyeleri ve TÖMER yöneticilerinin değerlendirmelerine göre Türkçenin akademik terminolojide bazı alanlarda karşılık üretmekte yetersiz kaldığı ifade edilmiştir. Özellikle temel bilimlerde kullanılan terimlerin Türkçe karşılıklarının ya eksik kaldığı ya da kavramsal derinliği tam olarak karşılamadığı dile getirilmiştir. Örneğin, “Encore kelimesinin karşılığı yok bizde Türkçede” gibi ifadeler, belirli teknik kavramların çevirisinde yaşanan güçlüğü dikkat çekmektedir (FÖE-4). Öte yandan bazı paydaşlar, akademik Türkçenin gelişimi için stratejik politikalar üretilmesi gerektiğini belirtmiştir. Özellikle “akademik Türkçe öğretimi stratejik bir alan olarak ele alınmalı” çağrısı bu ihtiyaca yönelik kurumsal farkındalığı

göstermektedir (TY-9). Ancak bu önerilere rağmen yaygın eğilim olarak uluslararası akademik başarı için İngilizce kullanımının zorunlu görüldüğü, bu nedenle akademik Türkçenin çoğu zaman göz ardı edildiği anlaşılmaktadır.

Bütüncül AT-GT kodu altında ifade edilen görüşler, akademik Türkçenin genel Türkçe öğretiminden bağımsız değil onunla bütünleşik biçimde ele alınması gerektiğini savunmaktadır. Bu görüşe göre akademik dil becerilerinin, dil eğitim süreci boyunca “yedirilerek” kazandırılması daha gerçekçi ve işlevsel bir yaklaşımdır. “Zaten Türkiye’de de böyle bir ayırım yok.” diyen ÖE-1, lisans ve lisansüstü eğitim gören Türk öğrencilerin de ayrı bir akademik Türkçe dersi almadığını, bu nedenle yabancı öğrencilerden benzer bir beklentinin anlamlı olmadığını belirtmiştir. AU-1 ise bu durumu “Sütlü kahve içmek için süt ve kahveyi ayrı ayrı içmek değil birlikte harmanlamak gerekir.” metaforuyla açıklamıştır. Bazı görüşler, akademik Türkçeyi dil düzeyine uygun olarak A1’den C1’e kadar kademeli biçimde işlenmesi gereken bir içerik olarak değerlendirmekte özellikle C1 öncesinde akademik metin türlerine maruz kalmanın hazırlayıcı rolünü vurgulamaktadır (ÖE-2, Ö-5, AU-2). Nitekim TY de “genel Türkçeye sağlık, fen veya sosyal bilimler gibi alanlara özgü içerikler ekleyerek” akademik yeterliğin bütüncül biçimde sağlanabileceğini savunmuştur. Ancak bu yaklaşımın materyal, zaman ve insan kaynağı gerektirdiği de bir gerçekliktir (TY-7). Buna karşılık, AU-1’in belirttiği üzere uygulamada bu bütünleşik modelin hayata geçirilmesi bazı zorluklar doğurmaktadır. AU-1, bu görüşünü dersin adının “Akademik Türkçe” olduğunda öğretim elemanlarının odaklanması kolaylaşmakta, aksi durumda “şimdi bunu mu anlatacağım, bunu mu?” gibi uygulama ikilemlerinin ortaya çıkmasına bağlamaktadır. Bu nedenle bazı paydaşlar, kurumsal uygulama kolaylığı için iki dilin ayrıştırılması gerektiğini savunmasa da program tasarımı açısından geçici çözüm olarak ayrı ders uygulamasını makul görmektedir. Sonuç olarak AT-GT ayrımının yapay ve pedagojik/andragojik açıdan sınırlayıcı olduğu, akademik Türkçenin doğal bir şekilde genel dil gelişimi süreci içerisinde ele alınmasının daha etkili olacağı dile getirilmiştir. “Türkçeyi anlamışsa akademik olanı da sözlükle, kendi çabasıyla öğrenebilir” (ÖE2) ifadesi bu yaklaşımın özünü yansıtan bir örnektir.

Görüşmelerde, akademik Türkçe öğretiminde genel amaçlı akademik Türkçe (GAAT) ile özel amaçlı akademik Türkçe (ÖAAT) ayrımının yapılması gerektiği konusunda güçlü bir görüş birliği oluşmuştur. Katılımcıların çoğu, GAAT’nin öğrencilerin

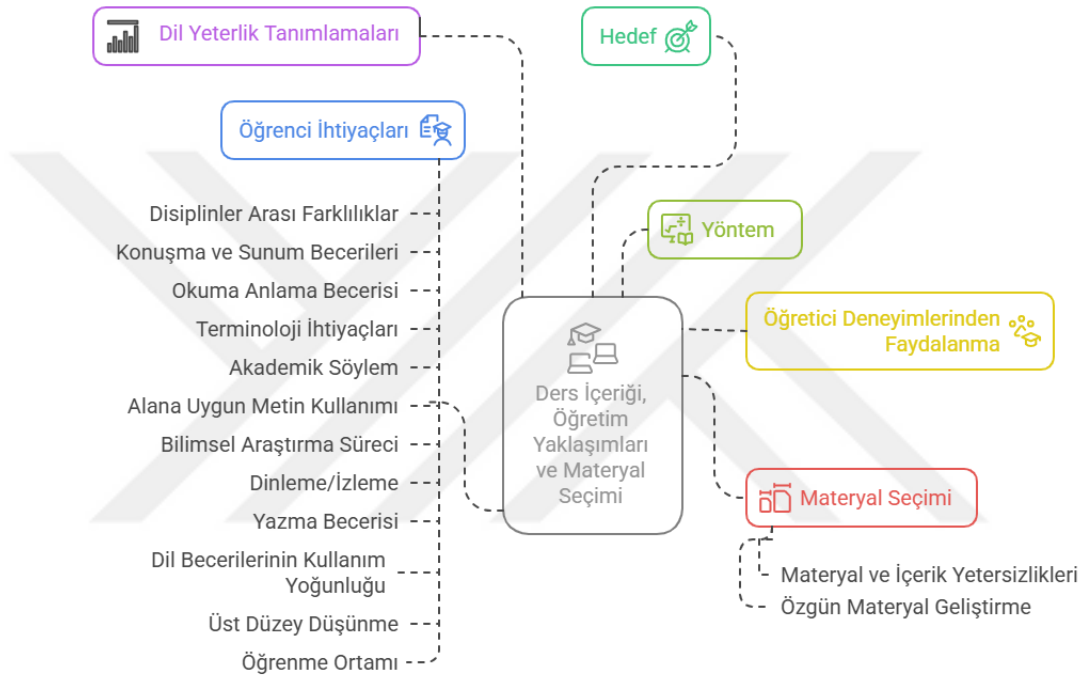
disiplinler üstü bağlamda geliştirmesi gereken temel becerileri -örneğin metin okuma, akademik yazma, sunum, alıntılama, neden-sonuç ilişkileri kurma, bağlaç kullanımı gibi- kapsamı gerektiğini vurgulamıştır (AU-3, AU-4, TY-3). Buna karşılık, ÖAAT'nin her öğrencinin kendi bölümüne özgü terimsel ve kavramsal donanımını hedeflemesi gerektiği dile getirilmiştir (AU-2, AU-1, TY-1, TY-5, TY-8, ÖE-4). Katılımcılar, “bir mühendis veya hukukçuya genel metinler üzerinden akademik beceri kazandırmak yeterli olmaz” diyerek alan uzmanlarıyla birlikte tasarlanmış içeriklerin ÖAAT için zorunlu olduğunu ifade etmiştir (ÖE-3, AU-4, AU-5). Ancak buna rağmen uygulamada pek çok kurumun yalnızca GAAT sunabildiği bunun da çoğu zaman disiplinler arası farklılıkları gözetmeden, tüm öğrencilere benzer içeriklerle verildiği ifade edilmiştir (TY-3, TY-1). Bazı katılımcılar, bu ayrımın yalnızca içerik düzeyinde değil aynı zamanda pedagojik/andragojik organizasyon açısından da netleşmesi gerektiğini savunmuş; ÖAAT'nin fakültelere bütünleşmiş, GAAT'nin ise hazırlık sürecinde temel yapılandırma olarak konumlanmasının daha işlevsel olacağını belirtmişlerdir (AU-3, AU-4, AU-1, TY-3, TY-5). Sonuç olarak GAAT, tüm alanlara yönelik ortak akademik dil becerilerinin kazandırılmasını hedefleyen bir zemin olarak görülmekte; ÖAAT ise bu zemin üzerine inşa edilen, disipline özgü terminoloji ve söylem yapılarını geliştirmeye odaklanan bir üst aşama olarak tanımlanmaktadır. Bu ayrımın Türkiye'deki akademik Türkçe öğretimi programlarında daha açık biçimde tanımlanması, uygulamalarda modelleştirilmesi ve kurumsal düzeyde yapılandırılması gerektiği vurgulanmıştır (AU-2, AU-4, TY-3).

Bu temaya yönelik bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde, paydaşların Akademik Türkçeyi yalnızca bir dil yeterliği alanı olarak değil düşünsel, bilişsel, söylemsel ve pedagojik/andragojik bir süreç olarak kavradıkları görülmektedir. Akademik Türkçe, yalnızca yabancı öğrencilerin değil ana dili Türkçe olan bireylerin de sistematik olarak edinmesi gereken bir yeterlik alanı olarak tanımlanmaktadır. Kodlar arasında öne çıkan ortak noktalar; AT'nin bilimsel düşünme biçimleriyle kurduğu bağ, genel dilden ayırt edici yönleri, yükseköğretim başarısındaki işlevi, alanlara özgü yapılandırılma ihtiyacı ve disiplinler arası geçişlerdeki rolüdür. Ayrıca AT'nin kurumsal geleceğine, öğretim modellerine ve dil politikalarıyla olan ilişkisine dair güçlü farkındalıkların olduğu gözlemlenmektedir. Bu bağlamda, paydaşların hem bireysel deneyimlerinden hem de öğretim süreçlerindeki gözlemlerinden hareketle AT'yi daha sistemli, standartlaşmış ve bağlama duyarlı bir eğitim alanı

olarak kurguladıkları anlaşılmaktadır. Ne var ki eğitim paydaşlarının algıları birbirinden farklı noktalarda kümelenmektedir. Bu da kuramsal temel ve uygulama arasındaki farklılıklara neden olacağı görüşünü destekleyebilir.

4.2. Ders İçeriği, Öğretim Yaklaşımları ve Materyal Seçimine Dair Bulgular ve Yorum

Şekil 2. Ders İçeriği, Öğretim Yaklaşımları ve Materyal Seçimi Temasına Yönelik Kodlar



Bu temada, akademik Türkçe derslerinin öğretim ortamını belirleyen üç temel unsur olan “ders içeriği, öğretim yaklaşımları ve materyal seçimi” çok paydaşlı görüşmeler aracılığıyla kapsamlı biçimde analiz edilmiştir. Dersin içeriğini belirleme süreçlerinde öğrencilerin akademik ve bölüm temelli ihtiyaçları, öğreticilerin deneyim aktarımı ve hedef tanımları öne çıkarken materyal kullanımında hazır kaynakların sınırlılıkları, özgün materyal üretimi ve içerik çeşitliliği gerekliliği dikkat çekmektedir. Ayrıca, öğretim sürecinde benimsenen yöntemlerin çoğunlukla öğrenci merkezli, görev temelli ve bağlamsal farkındalığa dayalı olduğu görülmektedir. Kodlar arasında derinlemesine ilişkiler kurularak bu üç bileşenin akademik Türkçe öğretiminde nasıl bir bütünlük ve denge oluşturduğu ortaya konmuştur.

Tema kapsamında öğrencilerin ders içeriklerini çoğunlukla yetersiz ve uygulama açısından verimsiz bulduklarını ifade etmişlerdir. Bir öğrenci, “Mesela haftada her

hoca bir ya iki makale atıyorlar ama bence yüksek lisans okuyanlar için yani yetersizdir.” diyerek içerik yoğunluğunu sorgulamış (Ö-1), bir diğeri ise çevrim içi derslerin “etkin olmadığını” belirtmiştir (Ö-2). Çevrim içi yürütülen derslerin akademik verimliliği düşürdüğü ve ders içeriklerinin bu bağlamda yeterince doyurucu bulunmadığı görüşü öne çıkmıştır.

Hedef alt kodu kapsamında elde edilen görüşler, Akademik Türkçe öğretiminin amacına ilişkin çeşitli paydaşların kısa ve uzun vadeli beklentilerini yansıtmaktadır. Ortak görüş, öğrencilerin akademik hayata hazır hâle getirilmesi yönündedir. Öğretim elemanı, dersin temel misyonunu “öğrenciyi ders dinlemeye hazırlamak” olarak tanımlamaktadır (ÖE-2). Bunun yalnızca genel dil yeterliği değil aynı zamanda akademik içeriklere yönelik hazır bulunuşluk anlamına geldiği vurgulanmaktadır. TÖMER yöneticileri hedeflerin farklı farklı katmanlardan oluştuğunu ifade etmiş, kısa vadede öğrencinin ilk sınıf şokunu atlatması ve zorluk yaşamadan derslere katılması, uzun vadede ise akademik kariyer düşünen öğrencinin kendi alanında yazılı ürün ortaya koyabilmesi gerektiğini belirtmişlerdir (TY-1, TY-10). Bu doğrultuda bir yönetici, “Uzun vadeli hedefimiz öğrencinin kendi alanıyla ilgili akademik bir çalışmanın bir bölümünü yazabilecek kadar iyi duruma gelmesidir.” diyerek yazılı üretime yönelik bir başarı çitası çizmektedir (TY-10). Hedeflerin belirlenmesinde okuma/anlama becerilerinin geliştirilmesi ilk sırada yer almakta teknik terim bilgisi ve akademik yazma üslubu da ön plana çıkmaktadır (TY-8). Ayrıca öğrencinin alan terminolojisine dair “kulak dolgunluğu” oluşturmaları gerektiği ve bu doğrultuda içeriklerin planlandığı vurgulanmıştır (ÖE-9). Alan uzmanları ise Akademik Türkçe öğretiminin doğrudan içerik veya alan bazlı terminoloji öğretimi değil içeriği anlayabilecek düzeye erişirme işlevi taşıdığını belirterek “Diferansiyel denklemi anlatmayacağız ama anlatıldığında anlaşılacak Türkçeyi kazandıracağız.” ifadesiyle (AU-1) hedef kapsamına ilişkin sınırları çizmişlerdir. Sonuç olarak görüşler akademik Türkçe dersinin hedeflerinin yalnızca dil becerilerinin geliştirilmesiyle sınırlı kalmadığını, öğrencinin akademik yaşam içinde aktif üretici olmasına yönelik bütüncül ve aşamalı bir hazırlık süreci sunduğunu ortaya koymaktadır. Yanı sıra akademik Türkçe ile belirlenen hedeflerin öğretim elemanları, TÖMER yöneticileri ve alan uzmanları arasında farklı iki uç noktada konumlanması akademi ve saha arasında uyumsuzluklara işaret edebilir.

Dil yeterlik tanımlamaları alt kodu kapsamında paydaşlar, akademik Türkçe dersinin planlanmasında uluslararası ölçütlere dayalı bir yeterlik sistemine duyulan ihtiyacı açık biçimde ifade etmişlerdir. Görüşmelerde Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM) hem öğretim süreçlerinde bir referans metin olarak hem de hedef belirleme ve kazanım tanımlama açısından temel alınan bir belge olarak öne çıkmıştır. Bazı paydaşlar D-AOBM'nin C1-C2 seviyelerindeki tanımlayıcılarının akademik dil gereksinimlerini yeterince kapsadığını belirtmiştir. Örneğin AU-6'nın "C2'de her türlü farklı aksamda konuşulsa takip edebilir." ifadesi bu yeterliğin kapsamını vurgulamaktadır. Ancak bu çerçevenin doğrudan akademik dil öğretimine yönelik sınırlı betimleyiciler sunduğu da ifade edilmiştir. Bu düşünce AU-8 tarafından "Akademik dil öğretiminin ölçme değerlendirmesine yönelik bir standardının olduğunu düşünmüyorum." denilerek D-AOBM'nin genel dil becerileri için tasarlandığı, akademik düzlemde ülkeye özgü çerçeve geliştirme gereği savunulmuştur. Bunun yanında TÖMER yöneticileri, D-AOBM'den sistematik biçimde yararlandıklarını; müfredat oluştururken kitap seçiminde ve kazanımların belirlenmesinde bu metni esas aldıklarını dile getirmiştir (TY-3, TY-6, TY-8, TY-9, TY-10). Bununla birlikte, akademik becerilere özel olarak geliştirilen Global Scale of English (GSE) gibi alternatif ölçeklerin de dikkate alındığı, bazı kurumların GSE'yi D-AOBM'ye ek olarak değerlendirdiği anlaşılmaktadır (AU-2, AU-3). Bu ölçeklerin akademik becerilere ilişkin daha ayrıntılı betimleyiciler sunması nedeniyle akademik Türkçe öğretimi için daha uygun olduğu görüşü dile getirilmiştir. Ancak birçok paydaş, bu ölçeklerin İngilizce temelli olduğuna ve Türkçeye özgü yapılarla doğrudan uyumlu olmadıklarına dikkat çekmiştir (AU-3, AU-8). Bu nedenle yerli ve alan odaklı bir yeterlik tanımlaması geliştirilmesi gerektiğini vurgulanmıştır. Bunun yanında bazı katılımcılar, farklı üniversiteler bünyesinde hazırlanan akademik Türkçe ders kitaplarından yola çıkarak ders içeriklerini planlama yoluna gitmişlerdir (Ö-4, ÖE-8, TY-6). Paydaşlardan ÖE-8, sınıflardaki öğrenci mevcudunun az olması gibi sebeplerle öğretim planlamasında özel bir planlama yapmadıklarını ve "Çünkü hâlihazırda kitaplar olduğu için kitaplar da hani D-AOBM'ye yönelik hazırlanmıştır." İfadeleriyle kitap bazlı bir öğretim sürecini takip ettiklerini dile getirmektedir. "ÖE-4 bu yaklaşımı "O metinler oluşturulurken CEFR temelli mi oluşturulmuştur bundan çok emin değilim." Sözlerinin ardından kendi bilgi birikiminden hareketle D-AOBM'nin C2 seviyesi tanımlamalarını yordayarak süreci yürüttüğünü ifade etmektedir

Öğretici deneyimlerinden faydalanma alt kodu, akademik Türkçe derslerinin içeriğinin belirlenmesinde öğretim elemanlarının kendi öğrenme geçmişleri, mesleki tecrübeleri ve bireysel yaklaşımlarından doğrudan etkilendiğini ortaya koymaktadır. Bazı öğretim görevlileri, bir dili ikinci dil olarak öğrenmenin zorluklarını bizzat yaşamış olmanın öğrenci merkezli bir bakış geliştirmelerine katkı sunduğunu şu sözlerle belirtmektedir: “Ben tabii bir dili yabancı olarak öğrendiğim için o süreçten kendim geçtiğim için bunun zorluklarını biliyorum. Aynı yerden işte biz lisan sürecinde işte yaşadığımız bütün öğrencilik zorluklarını o öğrencilerde yaşayacağını düşünerek ben öğrencinin yerine kendimi koyuyorum.” (ÖE-1). Bir diğer görüş, öğreticinin kendi geçmiş deneyimlerinden yola çıkarak ders içeriğini biçimlendirdiği; sabit planlar yerine öğrencinin düzeyine ve anlık ihtiyaçlarına göre esnek bir ilerleyiş benimsediği vurgulanmıştır (ÖE-3, ÖE-4). Benzer şekilde, akademik Türkçe dersinde öğretici misyonunu öğrenci gibi düşünerek düzenlediğini dile bir öğretici, bu deneyimin içeriği belirlemede ona yol gösterdiğini ifade etmiştir (ÖE-5). Ayrıca bazı paydaşlar, öğretim elemanlarının yalnızca sınıf içi deneyimlerinden değil kurum içi seminer, zümre toplantıları, materyal geliştirme süreçleri ve diğer öğretmenlerle yapılan fikir alışverişlerinden de beslendiklerini dile getirmiştir (TY-4, TY-5, TY-9). Bu bağlamda, öğretmenlerin bireysel çabaları dışında, akademik Türkçeye özgü hizmet içi eğitimlerin yapılandırılması gerektiği de vurgulanmıştır. Hizmet içi eğitimlerin salt içerik aktarımından ziyade, öğreticinin gelişimini destekleyecek birbirinden öğrenmeyi teşvik edecek biçimde “yol göstericilik” (coaching) benzeri modellerle tasarlanması önerilmiştir (ÖE-3, ÖE-10). Bu doğrultuda ÖE-3, “Belki her TÖMER’de zorunlu olarak bir akademik Türkçe uzmanının yer alması. Öğreticilerin gerekli durumlarda ya da yetemedikleri noktalarda ona danışabilmeleri ve bunu kabul etmeleri...” ifadeleriyle öğretim elemanlarının uzman görüşlerine başvurmada kişisel hesaplaşmalardan arınık biçimde gönüllü olmaları gerektiğini ifade etmektedir. Ayrıca materyal geliştirme becerisine sahip öğretmenlerin keşfedilmesi ve içerik üretiminde bu öğretmenlerden faydalanılması gerektiği belirtilmiştir (ÖE-3). Son olarak birçok paydaşın, akademik Türkçe derslerinin yalnızca bireysel inisiyatiflerle değil akademik Türkçe alanında çalışan uzmanlarla iş birliği yapılarak yapılandırılması gerektiğine dikkat çektiği görülmüştür (TY-2, TY-3). Tüm bu görüşler, akademik Türkçe derslerinin içeriğinin sadece pedagojik/andragojik kuramlara değil aynı zamanda sahada biriken öğretici deneyimlerine ve mesleki etkileşimlere dayalı biçimlendiğini göstermektedir.

Öğrenci ihtiyaçları üst kodu altında eğitim paydaşlarının akademik Türkçe ders sürecinin şekillendirilmesinde hangi öğrenci ihtiyaçlarından yola çıkıldığı analiz edilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla sık tekrar eden alt kodlar tek tek analiz edilerek yorumlanmıştır. Paydaşların farklı yaklaşımlarla öğrenci ihtiyaçlarını ortaya koyduğu görülmektedir. Öğrenci ihtiyaçlarının analiz edilmesi hususunda ÖE-10 ve TY-4 alan yazınında var olan öğrenci ihtiyaç analizlerini kullanarak planlama öncesi gerekli verileri topladığını ifade ederken TY-3 daha önce yapılan ihtiyaç analizi temelli alan yazını araştırmalarından hareketle dolaylı olarak içerik belirlemeye gittiklerini ifade etmiştir. Bu yaklaşımda, resmi bir ölçeğe başvurulmak yerine literatürdeki akademik dil yeterlik ölçütlerine dayalı bir çıkarımsal strateji izlendiği söylenebilir. TY-7 ve TY-8 ise öğrenci ihtiyaçlarının tespiti sürecinde hem diğer öğretim elemanlarıyla yürütülen tartışmalar hem de öğrencilerin önceki öğrenim deneyimlerindeki güçlükler dikkate alındığını dile getirmektedir. TY-7, hangi alanda hangi desteğe ihtiyaç duyulduğuna ilişkin çalışmanın ders içeriğini şekillendirdiğini ifade ederken TY-8, öğrencilerin fakültede veya enstitüde zorlandıkları noktaları gözlemleyerek akademik üslubu yakalayacak ve teknik terimlere hâkim olmayı sağlayacak materyallerin derslere dâhil edildiğini açıklamıştır. Dolayısıyla her ne kadar resmi bir ihtiyaç analizi aracına her zaman başvurulmasa da öğretim elemanları sahadan gözlemledikleri zayıf noktaları ve öğrenci geri bildirimlerini doğrudan içerik kurgusuna yansıtmaktadır. Genel olarak bazı öğretim elemanlarının resmî ihtiyaç analiz araçlarına erişimi olmasına rağmen (ÖE-10) pratikte bu sürecin kurumlar arası iş birliği, tezlerden elde edilen ikincil veriler veya bireysel gözlemlerle desteklendiği görülmektedir. TÖMER yöneticilerinin ifadeleri (TY-3, TY-4, TY-7, TY-8, TY-10) ise öğrenci ihtiyaçlarının ve akademik dil yeterliklerinin doğrudan ölçülüp analiz edilmesinin dersin işlevselliğini artırmak için önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, ihtiyaç analizi ölçeklerinin hangi kriterleri kapsadığı ve akademik düzeydeki dil yeterliğini ne ölçüde tespit ettiği net olarak ortaya konulamadığından bu araçların kurum genelinde tutarlı biçimde uygulanamamasına işaret edebilir.

İlk olarak disiplinler arası farklılıklar alt kodu, akademik Türkçe öğretiminde farklı bilim alanlarına mensup öğrencilerin ihtiyaçlarının içerik, metin türü ve söylem düzeyinde çeşitlilik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Paydaşların büyük çoğunluğu fen, sosyal ve sağlık bilimleri gibi disiplinlerin hem kavramsal hem de söylemsel olarak farklı metin türleri ve iletişim biçimleri gerektirdiğini vurgulamaktadır. Örneğin

bir öğretim elemanı, fen bilimleri öğrencilerinin daha az yazılı üretim yaptığını, buna karşılık sosyal bilimlerde daha yoğun yazma temelli etkinliklerin gerekli olduğunu belirterek “...sosyal bilimlerde daha çok metinler üzerinde çalışıyoruz. Daha çok yazma yapıyoruz.” ifadesini kullanmıştır (ÖE-1). Benzer biçimde, bir başka öğretim elemanı öğrencilerin mühendislik, matematik gibi alanlarda daha teknik ve nesnel bir dile ihtiyaç duyduğunu, buna karşın sosyal bilimlerde eleştirel, gerekçelendirilmiş, yorum temelli söylemlerin öne çıktığını belirtmiştir (AU-4). Bir yabancı öğrenci (Ö-6), mühendislik alanındaki makaleleri okumada zorlandığını, yerel yöntem farklılıklarının da süreci güçleştirdiğini dile getirmiştir. Bir diğer öğrenci (Ö-7) ise sosyal bilimlerle mühendislik arasındaki akademik söylem farklılıklarına dikkat çekerek fen bilimlerindeki “nesnellik ve veriye dayalı anlatım” ile sosyal bilimlerdeki “gerekçelendirmeli, eleştirel söylem” arasındaki ayrımı vurgulamıştır. Dolayısıyla öğrenci bakış açısı, disipline özgü metin türleri ve söylem özelliklerinin içerik geliştirmede göz önünde bulundurulması gerektiğini ortaya koymaktadır. Buradan hareketle sınıf yapılarının genellikle homojen olmayışı, alanlara özgü farklı ihtiyaçların aynı sınıf içinde karşılanmasını zorlaştırmaktadır görüşü ortaya çıkmaktadır.

Bazı öğretim elemanları bu heterojenliğin getirdiği karmaşık durumu yönetmek adına öğrencileri sosyal-sayısal olarak ayırmaya çalışmakta ancak öğrenci sayısının yetersizliği gibi gerekçelerle bu ayırım çoğu zaman yapılamamaktadır (ÖE-6, ÖE-2, TY-8). Bu nedenle materyal seçiminde güncel, alanlar arası ortak konulara odaklanan metinlerin tercih edilmesi önerilmiştir (ÖE-2, AU-7). Öte yandan, bazı paydaşlar disiplinlere göre keskin ayrımlar yapılmasının sakıncalarına dikkat çekerek farklı alanlardan metinlerin karma biçimde sunulmasının öğrencinin çok yönlü gelişimine katkı sağlayacağını savunmuştur. Bu çerçevede “bir sosyal bilimci sağlıkla ilgili bir metni de okuyabilmeli” yönündeki görüşler öne çıkmıştır (AU-6, AU-7). Öte yandan ÖE-8, temel dil becerilerinin tüm disiplinlerde kullanılacağına dikkat çekerek bölümler arası ihtiyaç farklılıklarının zaman içinde baskın olacak becerileri değiştirebileceğini; bu nedenle planlamada bireysel bölüm ayırımından ziyade “yüksek lisans, doktora gibi ilerleyen akademik süreçlerde hangi becerinin öne çıkacağı” göz önüne alınarak hareket edilmesi gerektiğini savunmuştur. Dolayısıyla öğrenme ortamının yapılandırılması açısından hem disipline dayalı grup oluşturma hem de ortak becerilere vurgu yapmanın dengelenmesi gerekmektedir yorumu yapılabilir.

Diğer taraftan, bazı öğretim elemanları farklı disiplinlerin ihtiyaçlarının ortak bazı temel beceriler etrafında birleştiğini, özellikle yazma ve cümle yapısı gibi alanlarda tüm öğrencilerin benzer zorluklar yaşadığını ifade etmiştir (ÖE-2). Öğrencilerin akademik Türkçe kullanım düzeylerinin bölüm farklılıklarına bağlı olarak çeşitlendiği görüşü TY-1 tarafından “Hukuktaysa öğrenci çok daha farklı bir akademik Türkçe planlaması gerekiyor.” sözleriyle kelime bilgisi, söylem yapısı ve üretim becerilerinin bölümlere göre yeniden planlanması gerektiğini vurgulamıştır. Ancak AU-6, disiplinler arasında keskin çizgiler çekmek yerine, “her ders bir ünite içinde fen, sosyal ve sağlık bilimlerine dair metinlerin yer alabileceğini” savunarak bütünlüklü bir müfredat tasarımı önerisinde bulunmuştur. AU-7 ise “alanlara özgü akademik yazma süreçlerinin ve geleneğin dikkate alınması”, ayrı grup oluşturma’nın mümkün olmayışından ötürü “bir kitabın içerisinde farklı belirlemeler yaparak” öğrencilerin hem kendi alanlarına hem de diğer alan metinlerine maruz kalmasının sağlanması gerektiğini ifade etmiştir. Bununla birlikte, AU-9 disiplinler arası farklı akademik ihtiyaçlar olduğu fikrini destekleyerek özellikle hukuk, bilgisayar mühendisliği gibi alanların kendi terminolojisi ve beklentileri dolayısıyla ayrı planlanması gerektiğini ancak küçük ölçekli üniversitelerde heterojenlik dolayısıyla “daha genel bir konuya odaklanmanın” zorunlu hâle geldiğini aktarmıştır. Nitekim FÖE-8 uluslararası ilişkiler ve siyaset bilimi gibi sosyal bilimlerde makale okuma, literatür taraması ve karşıt görüşleri ayırt edip özetleme becerilerinin ders içeriğinin temelini oluşturması gerektiği, bu nedenle akademik Türkçe dersinin uygulamalı araçlarla öğrencinin okuma-anlama-özetleme yetilerini doğrudan ölçebilecek şekilde tasarlanmasının zorunlu olduğunu savunurken FÖE-1’in tespitine göre fen bilimleri öğrencileri çoğunlukla formül ve harf odaklı eğitim aldıkları için metin temelli eleştirel okuma ve yazma pratiğinden yoksun kalmaktadır.

Konuşma ve sunum becerileri alt kodu kapsamında, paydaşların büyük çoğunluğu akademik Türkçe dersinin öğrencilere sadece dört temel dil becerisi değil aynı zamanda bu becerilerin akademik bağlamdaki yansımalarını da kazandırma hedefi taşıdığını belirtmiştir. Akademik söylemin temel bileşenlerinden biri olan sözlü ifade yetisinin hem sunum hem de tartışma gibi görev temelli etkinlikler aracılığıyla geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır (ÖE-2, ÖE-3, ÖE-4, ÖE-6, ÖE-8, ÖE-10). Bu doğrultuda öğrencilerin sunum yapmaya, tartışmalara katılmaya ve kendi alanlarına dair sözlü üretimlerde bulunmaya yönlendirildiği görülmektedir. Öğretim

elemanlarından biri, “Öğrenciye böyle bir görsel, bilgisayar kaynağı vermekten ziyade biz öğrenciyi kaynak hâline getiriyoruz. İşte ona sunum yaptırıyoruz, bazı konuları derste tartışmaları için teşvik ediyoruz.” (ÖE-2) diyerek öğrencinin aktif üretici rolünü vurgulamaktadır. Benzer biçimde bir diğer öğretim elemanı, öğrencilerin daha önce düşünmedikleri konular üzerinde fikir üretmelerini sağlayarak tekrar eden sözcüklerden kaçınmayı ve kelime dağarcığını genişletmeyi amaçladığını ifade etmektedir (ÖE-3). Öğrencilerin sadece ezberden okumadan, notlarına bakarak özgün şekilde sunum yapmaları istenmekte ve bu durum hem dil üretimini hem de öz güveni desteklemektedir (ÖE-4). Bu hususta ÖE-6, düşüncelerini “Bununla beraber sözlü sunumlar yapılması, sunum yapmaları, bu da akademik konuşma, sunum teknikleri, konuya alana yönelik iletişim becerilerini artırmalarını sağlıyor.” ifadeleriyle belirtmiştir. Öğrencilerin kendi bölümleriyle bağlantılı sunumlar hazırlamalarının, örneğin “Otomobil nasıl çalışır?” gibi teknik sunumlar (ÖE-8), içerik-dil bütünlüğünü destekleme (ÖE-6) ve akademik bağlamı sağlamlaştırma gibi diğer faydalarına değinmektedirler. Yabancı öğrencilerin ifadeleri de bu etkinliklerin olumlu etkilerine işaret etmektedir. Öğrenciler (Ö-3, Ö-5, Ö-6, Ö-11) bu yaklaşımı olumlu karşılamakta derse aktif katılım ve soru-cevap odaklı yürüyen tartışmalarla hem rahatça kendilerini ifade edebildiklerini hem de akademik konuşma yetilerini geliştirdiklerini belirtmektedir. Fakat Ö-2’nin gözlemine göre öğrencilerin birbirini tanımaması ve özellikle çevrim içi ortamdaki çekingenlik, tartışmaların beklenen etkileşimi yakalamasını güçleştirmektedir. Buna karşın Ö-3, sınıf içindeki tartışma ortamlarının herkese konuşma fırsatı sunduğunu ve kendini bu gelişim ortamında rahatlıkla ifade edebildiği için bu uygulamanın çok faydalı olduğunu düşünmektedir. Ö-11 ise “Hem sunum yaptık hem de her derste farklı konuları ele alıyorduk... Gerçekten ciddi ciddi konularla ilgili bir şeylerimiz oluyordu.” sözleriyle hem içerik derinliği hem de uygulama sıklığı açısından memnuniyetini ifade etmiştir. Bu üç görüş bir arada değerlendirildiğinde, tartışma ve sunum pratiklerinin başarılı olabilmesi için öğrenci profillerinin; geçmiş deneyim, karakter yapısı, ilgi alanları vb. göz önünde bulundurulması gerektiği, sadece yöntemsel bir yapı kurmakla kalmayıp aynı zamanda öğrencilerin bireysel motivasyonlarını ve konuyla kurdukları kişisel bağı güçlendirecek içeriklerin seçilmesinin kritik olduğu sonucuna ulaşılabılır. Alan uzmanları ve bölüm öğretim elemanlarının konuşma becerisi üzerine görüşleri daha çok işlevsel özellikleri etrafında şekillenmektedir. Alan uzmanlarından biri, akademik Türkçede sunu hazırlama ve bildiri sunma gibi becerilerin özellikle yüksek lisans

öğrencileri için vazgeçilmez olduğunu ifade ederken (AU-8), bölüm öğretim elemanlarından biri de sosyal bilimler alanında eğitim gören öğrenciler özelinde “Topluluk önünde konuşma açısından bir kere iyi olmalı... Çünkü doğrudan insan önünde kişiler olacaklar bunlar” (FÖE-5) diyerek topluluk önünde konuşma becerisinin iş yaşamı açısından da gerekliliğine dikkat çekmiştir. Yine aynı şekilde sözlü iletişimde stresle başa çıkabilme, çatışma çözümü, kültürel jest ve mimiklerin doğru kullanımı gibi alanlarda da öğrencilerin gelişime açık olduğunu belirtilmiştir (FÖE-5). Bununla birlikte bazı öğretim üyeleri, konuşma becerilerinin meslek pratiğine daha doğrudan katkı sunduğu alanlarda (örneğin sağlık bilimleri) yazma becerisinden daha öncelikli olduğunu ifade etmiş (FÖE-6), bu alandaki eksikliklerin mesleki yeterliği olumsuz etkileyebileceğini belirtmiştir.

Okuma anlama becerisi alt kodu kapsamında, öğrencilerin akademik metinleri anlama, özetleme ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi gerektiği yönünde güçlü bir uzlaşısı bulunmaktadır. Bu bağlamda ÖE-2, öğrencilerin “daha komplike metinleri anlamaya başladıklarını” ancak ilerlemenin “çok bireysel ilerleyen bir süreç” olduğunu vurgulamış; “Ben burada toplu bir ilerlemeden... Ortak hepsinde şunu gördüm diyebileceğimiz bir ilerleme olduğuna inanmıyorum” ifadeleriyle bireysel farklılıkları öne çıkarmıştır. ÖE-6 ise metin seçiminin önemine dikkat çekerek “Öncelikle akademik metinler kullanabilir hâliyle. Makaleler, raporlar olabilir. Bunu seçmemizdeki en önemli kriterse öğrencilerin akademik yazı dilini, metin yapısını öğrenmesini sağlamasıdır.” demiştir. Metinle yalnızca yüzeysel ilgilenmeme, “eleştirel olarak” ve “yapılandırılmış şekilde” çalışma gerekliliği, ÖE-9’un “Çünkü metin üzerinden öğrencinin fikirlerini açması gerektiği, bir üniversite kültürü ile karşılaşacak, bir üniversite kültürü içerisinde yer alacak, bunun içinde bilimsel olarak farklı düşüncelere açılması gerektiği, farklı düşünceleri dinleyebilmesi, farklı düşünceleri görebilmesi gerektiğini düşündüğüm için daha çok eleştirel metinleri tercih ediyorum.” sözleriyle ön plana çıkmaktadır. Bu vurgu öğrencinin akademik metni pasif okumak yerine eleştirel süzgeçten geçirerek kendi düşüncesini oluşturmasının hedeflenmesi gerektiğini; eleştirel metinlerin öğrenciye üniversite ortamında farklı bakış açılarını tanıma, dinleme ve değerlendirme olanağı sunarak akademik düşünce becerisini güçlendirme imkânı tanıdığı yorumuna kaynaklık edebilir. Öğrenciler cephesinden bakıldığında öğrenci ise “Bize makaleler veriyordular ve biz mesela özetleme yapmamız gerekiyordu... Ama açık söylüyorum

kolay değildi, zordu” sözleriyle sürecin güçlüklerine dikkat çekmiştir. Yabancı öğrencilerin ifadeleri, makale okuma ve özetleme etkinliklerinin hem zorluk hem de gelişim fırsatı sunduğunu göstermektedir. Ö-1, “Bu üç, dört makaleyi oku... Bize özet yap.” talimatıyla karşılaştıklarında, öğretim elemanlarının öğrenciden yalnızca metni anlamasını değil eleştirel bir gözle değerlendirmesini de beklediğini vurgulamaktadır. Ö-8 de bu yöntemi “İyi bir yöntem aslında. Çünkü bizi üretiyor, nasıl bilimsel bir makale olması, nasıl özetleme yapmamız lazım.” sözleriyle tanımlarken aynı zamanda “Açık söylüyorum kolay değildi, zordu.” diyerek sürecin güçlük derecesine dikkat çekmiştir. Öğretmenin paragraf paragraf açıklama yapmasının, uzun ve teknik makalelerin anlaşılmasını kolaylaştırdığına işaret eden Ö-8, uygulamanın akademik Türkçe için gerekli olduğunu ve bu seviyedeki öğrencilerin uzun makalelerle çalışmayı deneyimlemeleri gerektiğini belirtmiştir. Ö-10 ise “Bazı makaleler biraz uzundu. Ben anlamaya çalıştığımda biraz zorlanıyordum ama hoca paragraf paragraf anlatıyordu. Bence akademik Türkçe için yeterli makale olabilir.” diyerek metinlerin uzunluğunun zorluğa neden olsa da öğretmen desteğinin zorluğu hafiflettiğini ve bu tür makalelerin öğrenci gelişimi için uygun olduğunu öne sürmüştür. Dolayısıyla öğrenciler, makale okuma ve özetleme faaliyetlerini zorlayıcı bulmakla birlikte bu süreçlerin bilimsel okuryazarlık ve üretkenliği artıran önemli araçlar olduğuna inanmaktadır. TÖMER yöneticileri de akademik okuma ihtiyacını destekler niteliktedir. TY-2, “Bir kaynak nasıl kullanılır, nasıl faydalanılır? Mesela bir makale okurken... Özetine bakılır, yöntemsel kısma bakılır, sonuca bakılır genellikle.” diyerek metin okuma stratejilerine vurgu yaparken TY-9 da okuma etkinliklerinin amacının “Akademik metinlerde ana fikir, yardımcı fikirler, argüman yapısı ve kaynak kullanımı gibi unsurları anlamalarını sağlamak...” olduğunu belirtmiştir. Akademik okuma sürecinin bir diğer boyutu olarak değerlendirilen metinlerin amaca ve alan yazınına uygun seçilmesi, katılımcıların üzerinde durduğu bir konu olmuştur. Bir öğretim üyesi, “Makalelerin dili bazen teknik terimler ve ağdalı bir dil içerdiği için okuma konusunda ciddi sıkıntılar yaşanıyor” diyerek alan metinlerine ulaşmanın hem gerekli hem de zorlu olduğunu ifade etmiştir (FÖE-8). Bu durum öğrencilerin yalnızca bilgiye ulaşma sürecini değil aynı zamanda uzmanlaşma aşamasındaki kavramsal derinlik kazanma çabalarını da zorlaştırmaktadır yorumuna kaynaklık etmektedir. Dolayısıyla metinleri seçerken hem alanın özgün terminolojisini barındıran hem de öğrencinin mevcut dil yeterlik seviyesini kademeli olarak aşmaya teşvik eden içeriklere yönelmesi gerekliliği düşünülmelidir. Bir diğer öğretim üyesi ise okuma

becerisini, tartışmaya hazırlık ve sınıf içi katkı ile ilişkilendirmiş, yazılı sınav yerine “Türkçe okuma ve kendini ifade etme” üzerinden değerlendirme yaptığını belirtmiştir (FÖE-9).

Terminoloji ihtiyaçları alt kodu kapsamında yapılan görüşmeler, akademik Türkçe öğretiminin disiplinlere özgü kelime dağarcığı ve kavram bilgisini geliştirme yükümlülüğü üzerinde yoğunlaşmaktadır. Öğretim elemanları, öğrencilerin kendi alanlarına özgü terminolojiye hâkimiyetlerinde güçlük yaşadıklarını ifade etmiş bu nedenle okuma metinlerinin seçiminde terminoloji öğrenimine öncelik verildiğini belirtmişlerdir (ÖE-7, ÖE-8, ÖE-9). Özellikle eleştirel okuma yoluyla terminoloji ediniminin desteklenmesi amaçlanmıştır. Bir öğretim elemanı “öğrencilerin bilimsel olarak farklı düşüncelere açılması ve bu süreçte kavramlara da hâkim olması gerektiğini” vurgulamıştır (ÖE-9). Öğrenciler de alanlarına özgü kavramların aktarımında yetersizlik yaşandığını dile getirmiştir. Bir öğrenci, “fizik ve matematikte geçen terimleri önce İngilizceye çevirip sonra anlayabildiğini” ifade ederek terminolojik aktarımın güçlüklerini örneklemiştir (Ö-7). Diğer bir öğrenci ise “Akademik kavramları öğrenemedik.” diyerek genel bir yetersizlik hissini aktarmıştır (Ö-8). Alan uzmanları, terminoloji öğreniminin öğrenciler için cazip ve kendi çabalarıyla edinilebilecek bir alan olduğunu savunmuş fakat yine de bu bileşenin müfredat içinde dikkate alınması gerektiğini kabul etmişlerdir (AU-1, AU-2, AU-8). Bazı uzmanlar, “terminolojinin en kolay kısım” olduğunu belirtmiş; buna karşılık “bağdaşıklık ve metin üretme becerilerinin daha kritik olduğunu” vurgulamıştır (AU-2, TY-5). TÖMER yöneticileri de disiplinler arası terminoloji aktarımına önem verdiklerini, bu amaçla teknik terimlerin yer aldığı okuma parçalarının kullanıldığını ve öğrencilerin yazılı üretimlerinde bu kelime dağarcığının izlenebilir olmasını hedeflediklerini ifade etmişlerdir (TY-3, TY-6, TY-8, TY-9). Bazı yöneticiler, akademik yazma süreçlerinde en fazla zorlanılan alanlardan birinin kavramsal bağlam kurma olduğunu dile getirmiştir (TY-5). Bu bağlamda terminoloji öğretimi, akademik başarıya doğrudan etki eden fakat özenli planlama gerektiren bir unsur olarak öne çıkmaktadır.

Akademik söylem alt kodu, paydaşların akademik Türkçe öğretiminde öğrencilerin eleştirel düşünme, bilimsel ifade ve yazma becerileri üzerinden şekillenen söylem yapısına erişimlerini hedeflediklerini ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda birçok paydaş akademik metin üretimini yalnızca bilgi aktarımı değil aynı zamanda düşünsel

üretimin göstergesi olarak değerlendirmiştir. Örneğin bir öğretim görevlisi, “Akademik üslupla yazabilme kabiliyetini, becerisini nasıl gerçekleştirecek? Bunu kesinlikle üretmesi lazım, yazması lazım.” diyerek üretime dayalı bir söylem gelişiminin zorunluluğunu vurgulamıştır (ÖE-10). Benzer şekilde, eleştirel ve bilimsel içerikli metinlerin öğrencilerin düşünce yapısını şekillendirdiği ve akademik ortama uyum sağlamalarını kolaylaştırdığı yönünde görüş bildirilmiştir (ÖE-9). Yabancı öğrenciler de bu farklılığı açık biçimde dile getirmiş: “Akademik Türkçe çok farklı olduğunu oradan öğrendim... Diğer dillerde yazılan ve konuşulan şeyler aynı ama Türkçede öyle değil.” diyerek akademik söylemin özgüllüğüne dikkat çekmiştir (Ö-1). Alan uzmanları ise bu söylemin yalnızca dilsel değil aynı zamanda kuramsal düşünce üretimiyle ilişkili olduğunu ifade etmiştir (AU-8). Ayrıca bazı TÖMER yöneticileri, akademik üslubun geliştirilememesinin başlıca zorluklardan biri olduğunu vurgulamış, “Akademik üslubu yakalayamıyorlar... Ders saati bu akademik üslubu kazandırmaya yetmiyor.” (TY-8) şeklinde yorumlarda bulunmuşlardır. Bu çerçevede paydaşlar, akademik Türkçe dersi kapsamında kullanılan materyal ve etkinliklerin öğrencilerin “akademik söylem belirgeleri”ni tanımasına ve bu söylemi üretmesine katkı sağlaması gerektiği konusunda ortak bir paydada buluşmuştur. Bu bulgular, akademik söylemin öğretiminde yalnızca teknik bilgi değil söylemsel derinliğin de temel hedeflerden biri olarak öne çıktığını göstermektedir.

Alana uygun metin kullanımı kodu altında analiz edilen görüşlerden hareketle bu tür bir metin tercihi, akademik Türkçe öğretiminde öğrenci motivasyonunu artıran ve öğrenme sürecini somutlaştıran belirleyici bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Öğretim elemanları, ders materyallerinin seçiminde öğrencilerin bölüm farklılıklarını dikkate aldıklarını ifade etmiştir. Örneğin bir görüşte, “Sınıfa getirdiğim materyaller bu hafta sağlık bilimleriyle ilgiliyse bir sonraki hafta sosyal bilimlerle... Sınıftaki öğrencilerin profiline göre şekilleniyor.” denilerek disiplin çeşitliliğine dayalı materyal döngüsü vurgulanmıştır (ÖE-5). Öğrenciler ise kendi alanlarına uygun metinlerin motivasyonlarını olumlu etkilediğini belirtmiştir. Bir öğrenci, “Okuma kitapta, Akademik Türkçede iki tane ben buldum, benim mesleğimle ilgili şeyler buldum.” diyerek teknik alanlarda metinlerle karşılaşmanın etkisini aktarmıştır (Ö-9). Bununla birlikte birçok öğrenci ve öğretim elemanı alana özgü metinlerin yetersizliğine dikkat çekmiştir. “Bize verildiği makaleler özel alanlar için değildi... Herkese anlaşılabilir genel makalelerdi.” diyen bir öğrenci (Ö-8), bu durumun farklı

disiplinlerdeki öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamadığını düşündüğünü belirtmiştir. Özellikle sağlık ve fen bilimleri gibi alanlarda eğitim alacak öğrenciler için sosyal bilimlere yönelik metinlerin sıkıcı ve işlevsiz bulunduğu, “Neden modayla ilgili bir metin okusun?” sorusuyla dile getirilmiştir (ÖE-10). ÖE-8 ise bu durumu “Aynı sınıfta farklı bölümlerden öğrencilerin olması nedeniyle materyal çeşitliliği zorlaşmakta ve bu da metinlerin işlevselliğini azaltmaktadır.” sözleriyle ele almaktadır. TÖMER yöneticileri ve alan uzmanları ise metin seçiminde sistematik yaklaşımlar geliştirdiklerini ifade etmiştir. “Öğrencilerin okuyacakları bölümlere göre akademik yazılmış makale ve kitap bölümlerinden yararlanıyoruz.” diyen bir yönetici (TY-9), bireyselleştirilmiş materyal kullanımına işaret etmiştir. Buna karşılık bazı öğretim elemanları, ders planlarında genel geçer kaynaklarla sınırlı kaldıklarını ve “Farklı farklı alanlarda oldukları için hocalar alanlara uzak kalabildiğini...” belirtmiştir (Ö-5). Bu durum, alanla ilişkili metinlerin yeterince etkili kullanılmadığını göstermektedir. Son olarak alan uzmanları, öğrencilerin alana özgü metinlerle yalnızca terminoloji değil aynı zamanda eleştirel düşünme, karşıt görüşleri ayırt etme ve akademik pozisyonları analiz etme becerilerini de geliştirebileceklerini vurgulamıştır. FÖE-8’in vurgusu, özellikle uluslararası ilişkiler ve siyaset bilimi gibi sosyal bilim alanlarında metin seçiminin “alanın gerektirdiği eleştirel okuma” odaklı yapılması gerektiğini açıkça ortaya koymaktadır. “Yani özellikle belli alanlar için makale okumanın, literatür taramasının, doğal eğitim süreçlerinin ayrılmaz parçası olduğu bölümler için mesela uluslararası ilişkiler kesinlikle bunlardan biri.” ifadeleri, bu alanların kendi içinde farklı pozisyonlar barındıran metinlerle çalışmayı zorunlu kıldığını gösterir. Dolayısıyla alan bazlı metin seçimi, sadece o disiplindeki temel kavramları değil aynı zamanda teorik çeşitliliği de yansıtacak biçimde yapılmalıdır yorumu yapılabilir. FÖE-8’in “Karşıt görüşleri ve bu görüşlerin temel fikirlerini... Özetlemede sıkıntı yaşıyorlar.” tespiti, metinlerin “alanın çok sesli yapısını” öğrenciye sunması gerektiğini; söz konusu metinlerin ödev ve değerlendirmelerde “eleştirel pratiklere imkân” verecek nitelikte seçilmesinin, disiplin bazlı eğitimin ayrılmaz bir parçası olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, akademik Türkçe derslerinin içeriğinde disiplin odaklı metin kullanımının hem içerik bilgisi hem de söylem yetkinliği açısından bir gereklilik olduğunu göstermektedir.

Bilimsel araştırma süreci alt kodu kapsamında, paydaşlar akademik Türkçe dersinin öğrencilere bilimsel araştırma yapma ve akademik metin üretme konusunda yol

gösterici bir işleve sahip olması gerektiğini vurgulamıştır. Görüşmelerde sıklıkla kaynak tarama yöntemlerinin öğretilmesi, akademik veri tabanlarına erişim yollarının tanıtılması ve kaynakça oluşturma biçimlerinin açıklanmasının önemine değinilmiştir. Örneğin bir öğretim görevlisi, “Öğrenciye önce Türkçe kaynaklara nasıl ulaşabileceğini, sonra da alanıyla ilgili makaleleri nasıl değerlendireceğini gösteriyorum.” ifadesiyle bu sürecin aşamalı yapısına dikkat çekmiştir (ÖE-5). Bazı öğrenciler, akademik yazım biçimlerini (APA, Chicago vb.) öğrendiklerini, çeşitli kaynak gösterme sistemlerinin hocalar tarafından detaylı biçimde aktarıldığını belirtmiştir: “Kaynaklar, metotlar... Mesela kaç metot var, nasıl yazıyoruz? Hepsini anlattılar.” (Ö-1). Diğer yandan, birkaç öğrenci bilimsel araştırma yöntemleriyle ilgili bilgilerin yeterince aktarılmadığını veya tüm öğrencilere uygun düzeyde sunulmadığını ifade etmiştir. “Bence o bilimsel araştırma yöntemleriyle ilgili daha bilgi verilmeliydi.” diyen bir katılımcı, özellikle lisans öğrencilerinin bu kavramları anlamakta zorlandığını vurgulamıştır (Ö-11). Bu durum, akademik Türkçe dersi kapsamındaki bilimsel araştırma eğitiminde düzey farklılıklarının dikkate alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Öte yandan, bazı öğretim elemanları bilimsel yazma becerilerinin dört temel dil becerisiyle birlikte ele alınmasının gerekli olduğunu savunmuş; yazma becerisinin yanı sıra araştırma süreci, sunum becerileri ve kaynak kullanımı gibi bütünsel bir yaklaşım önermiştir (AU-8).

Dinleme/izleme becerileri alt koduna ilişkin görüşler, akademik Türkçe derslerinde dinleme becerilerinin hem pedagojik/andragojik katkıları hem de uygulamadaki sınırlılıkları açısından değerlendirilmiştir. Bazı öğretim elemanları ders içeriğinde güncel videolara, alanla ilgili belgesellere ya da popüler bilim içeriklerine yer verdiklerini belirtmiştir. Örneğin bir öğretim elemanı, öğrencilerin “not alma tekniklerini aktif kullanabilmeleri” için “Barış Özcan’ın kitap okumanın beyine etkisi” temalı videosunu kullandıklarını ifade etmiştir (ÖE-8). Benzer şekilde bir başka öğretici de “güncel konulara yönelik videolar izletilip ardından tartışma etkinlikleri” ile dinleme odaklı bir süreç yürüttüklerini belirtmiştir (ÖE-6). Ancak bu olumlu örneklerle rağmen öğrenci görüşleri arasında dinleme etkinliklerinin sınırlı kaldığına dair ifadeler yoğunluk kazanmıştır. Bazı öğrenciler yalnızca “birkaç video izlendiğini” ve bu etkinliklerin genellikle “ödev olarak verildiğini” dile getirmiştir (Ö-2). Bir öğrenci, dinlediği sesli hikâyeler üzerinden kâğıt üzerindeki sorulara cevap verme şeklinde alıştırmalar yapıldığını belirtmiş (Ö-3) ancak aynı öğrenci başka bir

görüşmesinde “dinleme etkinliğinin yetersiz kaldığını” ve bazı arkadaşlarının söylenenleri anlamakta zorlandığını ifade etmiştir (Ö-3). Bazı öğrenciler ise açık biçimde “dinleme etkinliği olmadığını” (Ö-4) veya “hatırlamadıklarını” (Ö-5) belirtmişlerdir. Dinleme eksikliği, özellikle hızlı ve doğal konuşmalarda sözcüklerin boğumlanması gibi fonetik unsurlar nedeniyle anlama güçlüğü yaşanmasına yol açmıştır. TÖMER yöneticilerinden biri ise haftalık ders saatlerinin yüksek olması nedeniyle bazı boşlukların “film izleme, şarkı dinleme ya da kısa video izleme” ile doldurulduğunu, bu sürecin doğal olarak dinleme becerilerini desteklediğini savunmuştur (TY-2). Fakat yapılan bu yorumdan hareketle yürütülen etkinliklerin öğrencilerin akademik dile yönelik dinleme becerilerini geliştirmekten ziyade ders saatlerini dolduracak etkinlikler olarak anlaşıldığı yorumu yapılabilecektir. Genel olarak değerlendirildiğinde, dinleme becerisinin akademik bağlamda sistematik olarak işlenmediği, uygulamaların çoğunlukla bireysel çabalara ve sınıf dinamiklerine bağlı olduğu anlaşılmaktadır.

Yazma becerisi alt kodu kapsamında yapılan görüşmeler, akademik yazmanın öğretiminde hem yapısal hem içeriksel düzeyde ciddi eksikliklerin hissedildiğini ortaya koymaktadır. Görüşmelerde, yazma becerisinin sadece etkinlik düzeyinde değil aynı zamanda bir akademik üretim süreci olarak ele alınması gerektiği sıkça vurgulanmıştır. Özellikle öğretim elemanları tarafından öğrencilerin cümle paragraf ve metin düzeyinde yazma yeterliklerinin adım adım inşa edilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bu noktada “Öğrencilere yazmayı öğretirken sözcük düzeyinde yazma, cümle düzeyinde yazma, paragraf düzeyinde yazma şeklinde ilerlememiz gerekiyor.” ifadesi dikkat çekmektedir (ÖE-1). Yazma eğitiminin planlı ve yapılandırılmış biçimde sunulmasının önemi birden fazla paydaş tarafından vurgulanmıştır. Örneğin bazı öğretim elemanları, öğrencilerin kendi alanlarında makale yazmaya teşvik edilmesiyle motivasyonlarının arttığını belirtmiştir (ÖE-7). Yabancı öğrenciler ise çoğunlukla yazma becerisinin sınıf içi ödevlerle desteklendiğini ancak bu süreçte öğretici geri bildirimlerin daha sistematik ve rehberlik edici olmasının gerektiğini belirtmişlerdir. Bu kapsamda “Yazma ödevi veriliyordu ama nasıl yazacak? Hani bir önce ona bir rehberlik yapmak lazım.” şeklindeki ifade (ÖE-1), öğrencilerin yazma sürecindeki yönlendirilme eksikliğini öne çıkarmaktadır. TÖMER yöneticileri ve öğretim üyeleri de akademik yazma becerisinin hem en fazla ihtiyaç duyulan hem de en problemli alanlardan biri olduğuna dikkat çekmektedir. Akademik yazının sadece

içerik değil aynı zamanda yapı, bağlam, kaynak gösterme, dipnot kullanımı gibi becerileri de içerdiği vurgulanmaktadır (TY-5). Bazı yöneticiler, öğrencilerin C1 düzeyine ulaştıklarında artık dinleme ya da konuşma yerine yazmanın ön plana çıktığını ve bunun akademik başarıyı doğrudan etkilediğini belirtmektedir. “Akademik yazma becerisi hâlihazırda oldukça problemlili bir alan. En fazla sıkıntı çektikleri yer akademik üretim yani yazma alanı.” ifadesi bu durumu açıkça göstermektedir (TY-5). Akademik yazmanın gelişiminde sürekli uygulama ve geri bildirim döngüsünün önemi bir başka ortak noktadır. Öğrencilerin sınav gibi zaman kısıtlı durumlarda da kendilerini ifade edebilmeleri için yazma becerisinin otomatikleşmiş düzeye çıkarılması gerektiği vurgulanmıştır (TY-6). Bu kapsamda “40 dakika içinde bir Türk öğrenci gibi kendini ifade edebilmek” hedefiyle yürütölen yazma uygulamalarının öğrencilere somut fayda sağladığı ifade edilmiştir. Bölüm öğretim üyeleri de yazma yeterliğini hem temel hem de ileri düzeyde kritik bir kazanım olarak görmekte; tez yazımı, akademik e-posta, iletişim dili ve disiplinli yazı biçimlerinin ayrı ayrı ele alınması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Disiplin temelli farklılıklar göz önünde bulundurulduğunda sayısal bölümlerin genellikle yazı yazma becerisini gerektirmediği algısının aksine FÖE-1, “Önce onu anlatması gerekiyor. Amaç ne? ...Düzgün Türkçeyle yazmış mı? Tabii ki ona bakıyoruz. Arkasından, gelişen olayları, denklemlerle beraber birbirine bağlamış mı mesela? O çok önemli.” ifadeleriyle yazma becerisinin sayısal verileri ifade etme açısından önemli olduğuna dikkat çekmektedir. Bazı akademisyenler ise yüksek lisans ve doktora düzeyinde yazmanın ileri düzey bir dil yetkinliği gerektirdiğini, bu nedenle öğrencilerin yazma eğitimine erken aşamada başlamalarının şart olduğunu belirtmektedirler (FÖE-9). Tüm bu görüşmeler ışığında, yazma becerisinin akademik Türkçe öğretiminde hem temel bir ihtiyaç hem de sistemli olarak geliştirilmesi gereken bir alan olduğu görüşünde birleşildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Dil becerilerinin kullanım yoğunluğu alt kodu akademik Türkçe derslerinde dört temel dil becerisinin dengeli biçimde işlenip işlenmediğine dair paydaş görüşlerini içermektedir. Görüşmelerde; öğretim elemanları, öğrenciler ve alan uzmanlarının büyük bölümü derslerde okuma ve yazma becerilerine ağırlık verildiğini, buna karşın dinleme ve konuşma etkinliklerinin ihmal edildiğini ifade etmiştir. Bu dengesizlik, öğretim kaynaklarının yapısından pedagojik/andragojik tercihlere kadar farklı nedenlere bağlanmıştır. Bir öğretim elemanı, öğretim materyallerinde “okuma

etkinliklerinin daha çok” yer almasını eleştirerek kendi derslerinde bu dengeyi sağlamaya çalıştığını belirtmiştir (ÖE-5). Öğrencilerden biri, "Akademik Türkçede dinleme programımızda yoktur" derken (Ö-1) bir diğeri ise “Akademik Türkçede daha çok sohbet ve konuşma oldu... Yazma oldu.” diyerek farklı kur uygulamalarına işaret etmiştir (Ö-6). Bir başka öğrenci ise dinlemenin C1 seviyesinden sonra kayda değer şekilde azaldığını belirtmiş, "Dinleme diyebilirim çünkü dinleme biraz rahatsız ediyorum. C1'den sonra dinleme yapmadık biz." ifadesini kullanmıştır (Ö-12). Öğrenciler arasında kimi zaman konuşmanın ön planda olduğunu düşünenler (Ö-6, Ö-7) olduğu gibi yazmanın ihmal edildiğini düşünenler de olmuştur (Ö-11). Bu da öğretim uygulamalarındaki çeşitliliği ve kurumlar arası uygulama farklarını göstermektedir. TÖMER yöneticileri de dört becerinin derslerde dengeli biçimde yer alması gerektiğini vurgulamış ancak bazı becerilerin daha fazla öne çıktığını belirtmiştir. Bir yönetici, özellikle dil becerilerinin "akademik bağlamda kullanımı"nın önemine dikkat çekmiştir (TY-10). D-AOBM'nin önerdiği beceri ayırımına referansla alımlama, üretim, etkileşim ve aracılık gibi becerilerin de göz önünde bulundurulması gerektiği ifade edilmiştir (FÖE-10). Bu tür stratejik becerilerin öğretim programlarında yeterince temsil edilmediği yönünde bir eleştiri de getirilmiştir. Genel olarak bu alt kodda yer alan görüşler, akademik Türkçe derslerinde dil becerilerinin birbirinden kopuk ve dengesiz biçimde işlendiğine, özellikle dinleme ve konuşma etkinliklerinin ihmal edildiğine, bu durumun hem kaynak seçiminden hem de öğretim anlayışından kaynaklandığına işaret etmektedir.

Üst düzey düşünme alt kodu kapsamında yapılan görüşmeler, akademik Türkçe öğretiminin yalnızca temel dil becerilerini değil aynı zamanda eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, analiz-sentez yapabilme ve akademik yorum geliştirme gibi bilişsel olarak daha üst düzey yeterlikleri de kapsaması gerektiği yönünde yoğunlaşmaktadır. Bu doğrultuda birçok paydaş akademik dilin "farklı bakış açılarıyla düşünme" ve "yaratıcılığı destekleyen metinlerle üretim" süreçlerini içermesi gerektiğini vurgulamıştır (ÖE-3, ÖE-9, AU-2, TY-3, TY-5, FÖE-3, FÖE-7). Bu bağlamda, metin seçiminden soru yapılarına kadar öğretimsel tüm unsurların öğrencinin yorumlama, tartışma ve fikir geliştirme becerilerini teşvik edecek biçimde yapılandırılması gerektiği belirtilmiştir (ÖE-6, ÖE-9). TÖMER yöneticileri akademik Türkçede hedeflenen dil üretim sürecinin yalnızca biçimsel doğrulukla değil aynı zamanda üst düzey bilişsel yapıların dilsel ifadeye dönüştürülmesi gerekliliğini dile getirmektedir

(TY-15, TY-10). Bu çerçevede, bağdaşıklık unsurlarının kullanımı ve metin içi tutarlılık stratejileri, öğrencinin eleştirel ve analitik düşünce üretme kapasitesinin göstergesi olarak görülmektedir (TY-5). Aynı şekilde, bu beceriler yalnızca yazılı üretimle sınırlı kalmayıp grafik okuma, tartışma ve sözlü sunum gibi uygulamalarda da kendini göstermektedir (ÖE-6, TY-3). Alan uzmanları ve öğretim üyeleri, akademik Türkçe öğretiminin temel hedeflerinden birinin öğrencide "eleştirel düşünme eğilimi" geliştirmek olduğuna dikkat çekmiştir. Bu noktada, "eleştirel okuma, sentezleme ve yorumlama" gibi beceriler yalnızca öğretimsel araçlar değil aynı zamanda üniversite kültürüne katılımın temel koşulları olarak değerlendirilmektedir (AU-2, FÖE-3). Bununla birlikte, bazı öğretim üyeleri öğrencilerin bu tür bilişsel becerilere ulaşmakta zorluk yaşadığını ve bunun hem ana dillerinde yeterli eleştirel eğitim almamış olmalarından hem de akademik Türkçede bu yönelimin yeterince yapılandırılmamış olmasından kaynaklandığını ifade etmiştir (FÖE-8). Genel olarak bu kod altında toplanan veriler, akademik Türkçe öğretiminin salt bir dil öğretimi faaliyeti değil aynı zamanda üst düzey düşünme becerilerinin desteklenmesi gereken bir akademik formasyon süreci olarak algılandığını göstermektedir.

Öğrenme ortamı alt kodu, akademik Türkçe derslerinde içerik belirleme sürecinin, öğrenci gruplarının demografik ve akademik profilleri doğrultusunda şekillendiğini ortaya koymaktadır. Öğretim sürecinin merkezine öğrencinin lisans, yüksek lisans veya doktora düzeyinde olup olmaması, geldikleri bölümler ve bu düzeylerdeki akademik ihtiyaç farklılıkları yerleştirilmektedir. Bir öğretim görevlisi, sürecin başından itibaren öğrencilerle uzun süreli bir etkileşim kurduğu için "Öğrencinin beklentisinin ne olduğunu zaten biliyorum." (ÖE-9) ifadesiyle bu etkileşimin içerik tasarımında belirleyici rolünü vurgulamıştır. Ö-1 kodlu öğrenci, "Onlar (lisansüstü öğrenciler)... Bir sene iki sene sonra tez yazmaya başlayacaklar... Bence onlar daha çok faydalandı." sözleriyle lisansüstü öğrencilerin akademik Türkçeye yönelik motivasyon ve ihtiyaçlarının lisans düzeydekilere göre farklılaştığını ifade etmiştir. Ö-5 kodlu öğrenci ise "Sınıfınızda lisans, lisansüstü, doktora öğrencileri karışık... Aslında çok zor değil... Çünkü sonuçta yeni bir dil... Herkes aynı seviyede." diyerek farklı program düzeylerinden öğrencilerin hedeflerinin karışmasına rağmen ortak başlangıç noktasının (yeni bir dil olarak Türkçe) bu heterojenliği kısmen dengelediğini belirtmiştir. Ö-6 kodlu öğrenci ise "Lisans düzeyindeki öğrenciler... rapor, ödev yazısı, kompozisyon... Lisans düzeyindeki yazma artık makale, bildiri, tez... Bunlar

birbirinden farklı... %80'lik kitle lisans düzeyinde eğitim olacak.” diyerek program düzeyi gruplamasının içindeki farklı gereksinimleri öne çıkarmıştır. Benzer biçimde AU-5, “Lisans düzeyinde öğrenci rapor, ödev yazısı, araştırma yazısı gibi şeyler yazılırken lisansüstü düzeyde bu artık makale, bildiri hatta tez gibi ürünlere geçiyor.” diyerek akademik düzeylerin içerik gereksinimlerine doğrudan etkisini belirtmiştir. Bu doğrultuda bazı paydaşlar öğrencileri “fen, sosyal, sağlık bilimleri gibi” alanlara ve bu alanların alt bölümlerine göre gruplandırarak içerik belirlediklerini aktarmıştır (TY-8). Öte yandan bazı paydaşlar, “her alandan öğrenci geldiği için” karma gruplarda çalışıldığını ve bu nedenle “olabildiğince farklı metinlerin bulunduğu akademik Türkçe ders kitaplarıyla süreci yönetmeye çalıştıklarını” ifade etmiştir (TY-2). Öğrencilerin bu bağlamda karışık sınıflarda bulunması, bir öğrencinin “Herkes karışık yani... Bazıları inşaat okuyor, bazıları biyomühendislik okuyor.” (Ö-2) ifadesinde olduğu gibi, öğrenme ortamının heterojen yapısını ortaya koymaktadır. Bazı müdürler ise daha sistematik bir ayırım yaptıklarını belirtmiş ve “lisans, yüksek lisans ve doktora öğrencileri arasında önce gruplandırma yaptıklarını, ardından alanlara göre bir ayırım gerçekleştirdiklerini” belirtmiştir (TY-10). Ayrıca öğrenme ortamının düzenlenmesinde öğretim elemanının rolüne işaret eden bir öğrenci, “biz kendi yazmalarımızı da okuyorduk, hoca düzeltiyordu... Hoca bizi konuşturmaya çalışıyordu... Biz merkezde olduk.” diyerek öğrencinin aktif katılımına dayalı bir ortamın önemini dile getirmiştir (Ö-2). Bu bulgular, öğrenme ortamının sadece fiziksel değil pedagojik/andragojik olarak da öğrencilerin hazır bulunuşluklarına göre şekillendiğini ve içerik seçiminde belirleyici bir işlev gördüğünü göstermektedir.

Materyal seçimi koduna ilişkin görüşmeler, akademik Türkçe derslerinde kullanılan kaynakların niteliği, işlevselliği ve dersin hedeflerine uygunluğu bakımından çeşitli değerlendirmeler içermektedir. Öğretim görevlileri, TÖMER yöneticileri, alan uzmanları ve yabancı öğrenciler, materyal seçiminde içerik zenginliği, alan uyumu, beceri dağılımı ve kullanım kolaylığı gibi farklı ölçütleri ön plana çıkarmaktadır. Bu bağlamda, sıklıkla başvuru alan kaynaklar arasında Gazi TÖMER ile Hacettepe Üniversitesi TÖMER ve Yurtdışı Türkler Başkanlığı (YTB) tarafından hazırlanmış akademik Türkçe kitapları öne çıkmaktadır. Görüşlerin önemli bir bölümü, mevcut materyallerin dört dil becerisini dengeli biçimde geliştirmeye yönelik olmadığını, içerik yoğunluğu ve uygulama açısından çeşitli sorunlar barındırdığını ortaya koymaktadır. Örneğin bir öğretim görevlisi, "Gazi'nin kitabı çok yoğun... o kitap asla

bitmez" diyerek içerik yükünün öğrenci seviyesine uygun biçimde sadeleştirilmesi gerektiğini belirtmiştir (ÖE-8). Bununla birlikte Hacettepe Üniversitesi TÖMER'in yayımladığı kitabın "daha kullanılabilir" bulunduğu vurgulanmıştır. Bunun yanı sıra bazı öğretim elemanları ve TÖMER yöneticileri, akademik Türkçe ders içeriklerini hazırlarken Gazi TÖMER tarafından hazırlanan akademik Türkçe kitaplarından faydalandıklarını dile getirmiştir (ÖE-7, TY-1). Materyalin akademik alana uygunluğu ise öğretim üyelerinin değerlendirmelerinde sıkça yer bulmuştur. Örneğin, "İstanbul Türkçe setinin akademik Türkçesi (kitabı) sosyal ve fen bilimleri olarak ayrılmış. Bu güzel bir ayrım." ifadesiyle disiplinler arası metin farklılığının önemine dikkat çekilmiştir (ÖE-4). Yabancı öğrencilerin görüşleri de materyalin öğrenci merkezli tasarımını incelemektedir. Bazı öğrenciler kaynakların "sıkıcı" olduğunu ve "kitaptan çalışmak yerine sohbet ederek öğrenmenin daha etkili olduğunu" dile getirirken (Ö-6) bazıları ise içerikteki kelime yoğunluğu ve anlam çıkarımını kolaylaştıran cümle içi bağlamların faydalı olduğunu belirtmiştir (Ö-12). Bu durum, materyalin sadece akademik içeriğe değil aynı zamanda öğrenci ilgisine ve öğrenme tarzına da hitap etmesi gerektiğini göstermektedir. TÖMER yöneticileri ise materyal kullanımında kurumsal standartları ve işlevselliği önceleyen bir yaklaşım sergilemiştir. Özellikle Gazi Üniversitesi kaynaklarının "ölçme değerlendirme araçlarıyla birlikte geldiği" ve "en götürülebilir (takip edilebilir) kitap" olduğu yönündeki yorumlar (TY-1) materyalin ders planlamasında kolaylık sağladığını göstermektedir. Ayrıca, YTB ve Bilgi Üniversitesi gibi kurumların materyallerine de başvurulduğu, bazı TÖMER'lerin bu kitaplara ek olarak "bilgi notları" veya "öğretim elemanları tarafından geliştirilen içerikler"le süreci desteklediği aktarılmıştır (TY-7). Sonuç olarak materyal seçimi konusunda çok paydaşlı ve işlevsel bir değerlendirme süreci olmadığı görülmektedir.

Materyal ve içerik yetersizlikleri alt kodu kapsamında, paydaşlar tarafından sıklıkla dile getirilen ortak görüş, mevcut akademik Türkçe materyallerinin beceri dağılımı, alan çeşitliliği ve pedagojik/andragojik bütünlük açısından ciddi eksiklikler taşıdığı yönündedir. Görüşmelerde bazı öğretim elemanları, öğrencilere "malzeme verilmeden kek yapmalarının" istendiğini vurgulayarak materyal temelli destek eksikliğine dikkat çekmiştir (ÖE-1). Kitapların çoğunlukla okuma becerisine odaklandığı, konuşma ve yazma gibi diğer akademik becerilere yeterince alan tanımadığı vurgulanmıştır (ÖE-2, ÖE-4). Ö-4 bu durumu, "Tamamen öğrencilerin okuma anlama becerisine yönelik hazırlanmış bir kitap zaten. Diğer becerilerin hiçbirini desteklemiyor." İfadeleriyle

açıklarken Ö-5 “Yani materyal sıkıntısı var. Bu setlerin eşit ve dengeli bir şekilde becerilere yer vermesi gerekirken okumaların çok olduğunu söyledik” diyerek materyallerin tüm becerileri kapsayacak biçimde yeniden yapılandırılması gerektiğini vurgulamıştır. Bazı öğretim elemanları da etkinliklerin yüzeysel kaldığını ve metinlerin çoğunlukla öğrencilerin alanlarına hitap etmediğini belirtmiştir (ÖE-3, ÖE-6). Yabancı öğrenciler de bu eksikliği doğrudan deneyimlediklerini ifade etmiş, kullanılan kitapların alanlarıyla örtüşmediğini ve özellikle mühendislik gibi bölümlere yönelik içeriklerin bulunmadığını dile getirmiştir (Ö-12, Ö-7). Öğrenciler kitapların uzun, sıkıcı ya da tekrara dayalı yapısından dolayı motivasyon kaybı yaşadıklarını belirtmiştir (Ö-6, Ö-10). Bunun yanı sıra ÖE-6, ders içeriklerini belirlemede farklı akademik Türkçe kitaplarından faydalandığını bu doğrultuda inceleme fırsatı bulduğu kitaplarla alakalı “Fakat akademik Türkçeye yönelik kitapların her akademik Türkçe seviyesine hitap etmediğinden emin değilim. Evet, bazı kitaplar var. Özellikle yazım kuralları, makalelerde alıntı yapma, bağlantıları kullanma gibi akademik Türkçede cümle yapma çalışmalarına yönelik güzel fakat bunu metinsel olarak aynı, bunun için aynı şeyi metinsel yönden söyleyemeyiz.” yorumunda bulunmaktadır. Bazı alan uzmanları da mevcut kitapların süreçten çok ürün odaklı yapılandığını ve öğrenciyi akademik üretime hazırlama konusunda yetersiz kaldığını belirtmiştir (AU-3, AU-4). Ayrıca, birçok kitabın sadece bilgi aktardığını, öğrenciyi etkin kılacak yapılar içermediğini vurgulamışlardır. TÖMER yöneticileri ve program geliştiriciler ise materyallerin dijitalleştirilmesi, farklı alanlara uygun içeriklerin artırılması ve öğrenci merkezli yapıların oluşturulması gerektiğini ifade etmişlerdir (TY-2). Bazı görüşmelerde kitapların teknolojik altyapılarla desteklenmeden hazırlanmasının da önemli bir eksiklik oluşturduğu vurgulanmıştır (AU-8). Tüm bu ifadeler, materyal eksikliklerinin yalnızca içerik bazında değil aynı zamanda pedagojik/andragojik yaklaşım, disiplinler arası kapsayıcılık, dijital erişilebilirlik ve öğrenci ilgi alanlarına duyarlılık açısından da önemli sorunlar içerdiğini göstermektedir. Aynı zamanda materyal geliştirme sürecinin çoğunlukla el yordamıyla yürütüldüğü, öğretim programı temelli sistemli bir yapı bulunmadığı yönündeki eleştiriler de öne çıkmıştır (AU-2, AU-6). Buradan hareketle materyal geliştirme süreçlerinin paydaş deneyimleriyle sınırlı kalmaması gerektiği, dijital destekli ve alan bazlı içerik üretimine odaklanan bir yapıya kavuşması paydaşların ortak önerisi olarak öne çıkmaktadır.

Özgün materyal geliştirme alt kodu kapsamında, paydaşlar hazır kaynakların sınırlılıklarını aşmak ve öğrencilerin akademik yeterliklerini daha etkili biçimde geliştirmek adına ders içeriklerini özgün materyallerle zenginleştirdiklerini belirtmişlerdir. Bu materyaller çoğunlukla akademik makaleler, video içerikleri, alan temelli yazılı kaynaklar ve üniversitelerin kendi geliştirdiği modüler materyaller olarak öne çıkmaktadır. Bir öğretim görevlisi, ders kitabının yeterince zaman bırakmadığı durumlarda öğrencilerin ilgisine uygun olarak “online ders dinletip not aldirmek” gibi yöntemlerle zenginleştirme sağladığını belirtmiştir (ÖE-2). Başka bir öğretim görevlisi, “kendi metinlerini öğrencilerin bölümlerine göre kendisinin seçtiğini” ve sistematik olarak bu metinlerle çalıştığını ifade etmiştir (ÖE-9). Bazı öğretim elemanları ise disiplin bazlı materyal eksikliğini vurgulayarak “her üniversitenin kendi bölümlerine uygun metinler hazırlaması gerektiğini” savunmuşlardır (ÖE-8). Öğrenciler de öğretim elemanlarının kitap dışı materyaller kullandığını doğrulayarak farklı alanlardan getirilen makalelerle derinleşen tartışmalara katıldıklarını belirtmişlerdir. Örneğin bir öğrenci, “iktisat, matematik, tıp gibi konularda her gün farklı bir makale üzerine düşündüklerini” söylemiştir (Ö-1). Bir diğer öğrenci, “hocaların kitap yerine materyal verdiğini ve bunların sunumlar veya kendi hazırladıkları notlar olduğunu” ifade etmiştir (Ö-3). Akademik yazma ve araştırma süreçlerinde öğrencilerin kaynak kullanımını öğrenmelerine yardımcı olan bu içeriklerin araştırma, özetleme ve atıf yapma gibi becerileri desteklediği özellikle vurgulanmıştır (TY-5). Alan uzmanları ise geliştirdikleri materyallerin yalnızca içerik değil aynı zamanda pedagojik/andragojik yönleriyle de özgün olduğuna dikkat çekmişlerdir. Bir uzman, “üniteler arası bütünlüğe sahip, akademik sözcük bölümü içeren ve sunum becerilerine aşamalı olarak yer veren” bir kitap hazırladıklarını ifade etmiştir (AU-2). Bir başka uzman, akademik metin kurgularını beyin işleyişine uygun olarak tasarladığını ve bu yöntemle öğrencilerin hem okuma hem yazma becerilerinde daha etkili sonuçlar elde ettiğini “Benim yaptığım çalışmada da bu vardı ve ben bunu kendi sınıflarımda uyguladığım zaman metin içeriğine dair soruların çok daha doğru cevaplandığını ve verilen yazma görevlerinin de çok daha başarılı bir şekilde ve daha kısa sürede gerçekleştirildiğini gördüm.” (AU-5) sözleriyle belirtmiştir. Ayrıca Z-kitap gibi dijital ortama uyarlanmış, görsel açıdan zengin materyallerin de öğrenci motivasyonunu artırdığına dair görüşler mevcuttur (TY-1). Genel olarak bakıldığında mevcut kitapların yetersiz kaldığı durumlarda özellikle bölüm odaklı, beceri temelli ve görsel destekli özgün materyaller geliştirme çabası paydaşlar arasında ortak bir

ihtiyaç olarak ortaya çıkmıştır. Bu çabayla birlikte akademik Türkçenin birbiriyle ilintili farklı dil ve düşünce becerileri, disiplinler arası doğasına daha iyi yanıt veren öğrenci merkezli bir öğretim yaklaşımının tercih edildiği görülmektedir.

Yöntem kodu kapsamında paydaşların görüşleri, akademik Türkçe öğretiminde kullanılan yöntemlerin çeşitliliğine ve bu çeşitliliğin öğrenci merkezli bir anlayışla şekillendiğine işaret etmektedir. Görüşlerin büyük çoğunluğu, görev temelli ve iletişimsel öğretim yöntemlerinin öne çıktığını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, öğretim sürecinin merkezine öğrenciyi yerleştiren bir anlayış hâkimdir. Örneğin bir öğretim görevlisi, “Görev temelli bir yaklaşım sergiledik... Öğrencinin daha çok merkezde olduğu, öğrencinin bizi yönlendirdiği bir içeriğe geçtik.” (ÖE-7) ifadesiyle bu yaklaşımı açıkça vurgulamaktadır. Benzer biçimde başka bir öğretim elemanı, “Genellikle görev temelli. Tabii burada sadece görev temelli olarak değil bir bireyselleştirilmiş eğitim programı olarak da bunu gerçekleştirebiliriz” (ÖE-10) diyerek hem esneklik hem de bireyselleştirme kavramlarına dikkat çekmektedir. Özellikle öğrencinin sosyal bir aktör olarak konumlandırılması, görev ve sunum odaklı etkinliklerin yaygın biçimde uygulanmasına neden olmaktadır denilebilir. Bir öğretim görevlisi, “Genelde biz derslerimize görev odaklı yaklaşımla ilerletiyoruz. Öğrenciyi bir sosyal aktör olarak görüp sen bu durumda ne yaparsın gibi...” (ÖE-1) ifadesiyle bu pedagojik/andragojik anlayışı dile getirmiştir. Ayrıca yöntem seçiminde sınıf bağlamına ve öğrencinin akademik gelişim düzeyine duyarlılık da önemli bir belirleyici olarak öne çıkmaktadır. “Yöntem konusu sınıfın durumuna, ortama, öğrencilerle olan duruma göre şekillenen bir durum.” (ÖE-4) şeklindeki görüş bu esnekliği yansıtmaktadır. Bazı görüşlerde süreç temelli yazma, problem temelli öğrenme, ters-yüz sınıf ve iş birlikli öğrenme gibi çağdaş öğretim yaklaşımlarına da yer verildiği görülmektedir (TY-9). Bunun yanında daha klasik stratejilerden buluş yolu ve soru-cevap yöntemlerine de yer verildiği dikkat çekmektedir (TY-6). Bu çeşitlilik, akademik Türkçe öğretiminde katı bir yöntem dayatmasından çok bağlamsal uyum ve hedefe uygunluk ilkesinin benimsendiğini göstermektedir. Nihayetinde, “Bizim işimize yarayan hangisiyse onu ele alıyoruz.” (TY-8) ifadesi, öğretim yöntemlerinin pragmatik bir yaklaşımla seçildiğini ortaya koymaktadır.

Görüşme verileri, akademik Türkçe öğretiminde ders içeriğinin yalnızca dil düzeyinde değil aynı zamanda bilişsel, söylemsel ve disiplinler gereksinimler doğrultusunda şekillendiğini göstermektedir. İçerik planlamasında hedeflerin birden fazla ihtiyacı

tanımlandığı, materyal seçiminde ise hazır kaynakların çoğu zaman yetersiz kaldığı ve bu nedenle öğretmenlerin özgün üretimlere yöneldiği anlaşılmaktadır. Öğretim yöntemleri açısından ise katı bir pedagojik/andragojik modele değil bağlamsal uyuma dayalı, esnek ve öğrenci merkezli yaklaşımların tercih edildiği görülmektedir.

4.3. Ölçme ve Değerlendirme Sürecine Dair Bulgular ve Yorum

Şekil 3 Ölçme ve Değerlendirme Süreci Temasına Yönelik Kodlar



“Ölçme ve Değerlendirme Süreci” teması, akademik Türkçe öğretiminin niceliksel ve niteliksel etkilerinin izlenmesi, değerlendirilmesi ve sistematik olarak yapılandırılması yönündeki ihtiyaçları ortaya koymaktadır. Bu bağlamda temada üç ana kod ele alınmıştır: “Ölçme Zorlukları”, “Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri” ve “Öğrenci Başarısının Takibi”. Söz konusu kodlar çerçevesinde farklı paydaşların değerlendirmeleri, akademik Türkçe öğretiminde ölçme sistemlerinin çoğunlukla kurumsal standartlardan ve nesnel temellerden yoksun olduğunu; süreç değerlendirmelerinin ise öznel, dağınık ve kuruma özgü biçimlerde yürütüldüğünü göstermektedir. Özellikle sınıf içi uygulamalara dayalı değerlendirme biçimlerinin yaygınlaştığı; ancak bu uygulamaların bilimsel temellere dayalı, yapı geçerliğine sahip araçlarla desteklenmediği görülmüştür. Öğrenci başarısının uzun vadede izlenmesine yönelik sistemlerin de kurumsal düzeyde yetersiz kaldığı ve bireysel gözlemlerle sınırlı olduğu dikkat çekmektedir.

Ölçme zorlukları alt kodu kapsamında, akademik Türkçenin değerlendirilmesine ilişkin yaygın görüş, ölçme sürecinin standartlaşmadan uzak, öznel ve değişken uygulamalarla yürütüldüğü yönündedir. Öğretim elemanları ölçme ve değerlendirme uygulamalarını yürütme sürecindeki nedenlerini farklı sebeplere dayandırmaktadır. Bir öğretim elemanı “Öğrenci zaten evde hazırladığı için bunu ‘chat’ cihazıyla mı

yaptı, neyle hazırladı bilemem ama eğer interaktif bir sunum hazırlarsam ben orada öğrenciye verdiğim cevaplarla bana vereceği geri cevapları üzerinden onu ölçebilirim.” (ÖE-1) diyerek değerlendirme sürecinin uygulama bazlı ilerlediğini ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra akademik dilin çok geniş bir dil becerisi (ÖE-6) olduğu ve yeni bir düşünme stilini ortaya koyduğunu (ÖE-3) ifade eden öğretim elemanları öğrencilerin süreç içerisindeki gelişimlerini gözlemleyebilecekleri uygulamaları tercih ettiğini dile getirmiştir. ÖE-3 bu uygulamaları “Biraz daha kendi var olduğu noktadan ilerlemiş mi buna bakıyorum ve süreç değerlendirmesi yapıyorum.” sözleriyle açıklayarak düzey belirleyici araçlardan ziyade göreve dayalı ilerlemeye odaklandığını belirtmiştir. Özetle öğretim elemanları, değerlendirmeyi daha çok süreç temelli ve göreve dayalı yürütmeye çalıştıklarını belirtmiş ancak ortak ölçütlerin ve sınav yapılarının yokluğunun ciddi bir sorun oluşturduğunu vurgulamışlardır. Alan uzmanları ise ölçme araçlarının güvenilirlik ve geçerlilik bakımından yetersizliğine dikkat çekmiş; “Alternatif değerlendirme yöntemlerini hiç kullanamıyoruz. Günün sonunda sadece bir sınav var.” (AU-2) ve “Ölçme değerlendirmeyi yapamıyoruz, portfolyolar falan kullanılmıyor.” (AU-2) gibi ifadelerle yapılandırılmamış ve tek yönlü ölçme sistemlerine eleştiri getirmişlerdir. Akademik dilin çok boyutlu yapısına rağmen çoğu zaman yalnızca “okuduğunu anlama ve dil bilgisi sınavıyla” değerlendirme yapıldığı, bunun da “hiç iyi bir şey olmadığı” (AU-2) özellikle vurgulanmıştır. Ölçme sürecinde yapı geçerliğinin sağlanamaması ve rubriklerin akademik kriterleri yansıtacak biçimde bilimsel yöntemlerle test edilmemesi (AU-6) gibi eleştiriler, değerlendirme araçlarının niteliksel eksikliğini ortaya koymuştur. TÖMER yöneticilerinden birinin, “Bizde ölçme-değerlendirme hocası yok, arkadaşlarımızdan destek alıyoruz” (TY-3) sözleri sistemin profesyonel temelden yoksun olduğunu gösteren önemli bir ifade olarak değerlendirilebilir. Ek olarak üniversiteler ve kurumlar arası iş birliğinin önemine dikkat çeken AU-6, “Yani ben bir şey yaptığımda işte sizi arıyorum. Siz mesela işte kurumunuzu kullandırmak istemiyorsunuz... Beni arıyorsunuz, ben diyorum ki hayır olmaz. Çeşitli bahanelerle şey yapıyorum falan. Böyle topyekûn bir şey gerekiyor burada. Üniversiteler arası, kurumlar arası uyum burada önemli, birliktelik önemli.” ifadelerini kullanmıştır. Bunun yanında alan uzmanlarının mevcut ölçme ve değerlendirme sistemlerinin gün sonunda bir karşılığı olmadığı görüşünde de birleşmektedirler (TY-1, TY-2, TY-3, , TY-7, ÖE-4, AU-2, Ö-5). Ölçme ve değerlendirmenin sonucunda öğrencilerin kurs sürecini tamamlamama gibi bir durum

olmamasının öğrencilerin programa karşı ciddiyetle yaklaşmama sorunu yaratabileceği göz önünde bulundurularak ölçme uygulamalarının amaçlılığı yeniden sorgulanmalıdır yorumu yapılabilecektir. Uygulamalar bağlamında ortak bir öğretim hedefi olmamasının ölçme süreçlerini öznellettiği görüşü, AU-3'ün "...dersin tam anlamıyla hedefleri kazanımları olmadığı için biliyorsunuz yani değerlendirme sistemleri bunlara bağlantılı olarak oluşturulur. Böyle bir hedef belli olmadığı için kurum o noktadaki öğretici hangi içerikleri öğretmişse ona göre bir değerlendirme sistemi yapıyor. Çok öznel bir şey oluyor bu. O yüzden de bu öznel durumu değerlendirmek çok bilimsel olmuyor." İfadeleriyle desteklenmektedir. Bunun yanında Ö-2 ise sınavların bazen kurum dışı firmalarca sağlandığını, dolayısıyla uygulanan sınavların ders içeriğiyle uyuşmadığını, "Başka bir şirket sınavı yaptığı için eğitim düzeyimizi bilmediklerinden farklı sınav uyguladılar." cümlesiyle ifade etmiştir. Bu da ölçme araçlarının içerik geçerliğinin zayıf olduğunu göstermektedir. TÖMER yöneticileri de ölçme ve değerlendirme sistemlerinin kurumdan kuruma değiştiğini, bazı kurumlarda hiç ölçme yapılmadığını, bazılarında ise öznel geri bildirimlere dayalı değerlendirme tercih edildiğini dile getirmiştir. Bu bağlamda bir yönetici, "Her kurum kendi değerlendirme sistemini kuruyor, ortak bir standart yok." (TY-3), bir diğeri ise "Portfolyo kullanımı alışkanlığı yok, kayıt altına alamıyoruz, kişisel yürütülüyor." (TY-5) sözleriyle kurumsal ölçekteki dağınıklığa dikkat çekmiştir. Sonuç olarak bu kod kapsamında paydaşların ortaklaştığı temel nokta, akademik Türkçede ölçme sürecinin nesnel, standart ve çok boyutlu biçimde yapılandırılmadığıdır. Değerlendirme süreci kurumsal inisiyatiflere, bireysel öğretim tercihlerine ve sınırlı kaynaklara dayalı olarak yürütülmekte bu durum da eğitimde eşitsizlik, geçerlilik ve güvenilirlik sorunları yaratmaktadır. Bu bağlamda ölçme sisteminin geliştirilmesine dönük kapsamlı bir yenileme ihtiyacı açık biçimde ortaya çıkmaktadır.

Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri kodu, öğrencinin akademik dil becerilerini hem üretimsel hem de etkileşimsel boyutta geliştirmeyi amaçlayan ölçme-değerlendirme pratiklerini içermektedir. Katılımcılar genellikle alışılmış sınav anlayışından ziyade süreç odaklı yaklaşımlarla öğrenci sunumları, not alma odaklı dinleme-özetleme etkinlikleri, karşılaştırmalı metin yazımı, sınıf içi tartışmalar ve görsel-işitsel materyal analizleri gibi sınıf içi uygulamalar üzerinde ölçme yaptıklarını ifade etmiştir. Bu değerlendirmeleri yaparken de kendi hazırladıkları rubrikleri kullandıklarını ifade

etmişlerdir (ÖE-1, ÖE-2, ÖE-3). Ö-2, bu durumu sınavların aldatıcı olabileceği görüşünden hareketle süreç odaklı bir yaklaşımla ilerlediğini söylemektedir. Bir başka öğretim görevlisi, “Dinleme sonunda öğrenciden karşılaştırmalı metin yazmasını istiyordum. Önce not alıyorlardı, sonra özet yazıyorlardı.” diyerek değerlendirmede dinleme ve yazmanın bütünleştirildiğini açıklamıştır (ÖE-1). Söz konusu etkinliklerin öğrencinin analitik düşünme becerisini geliştirdiği; söz öbekleri, sıfat tamlamaları gibi yapıları öğrenmesini kolaylaştırdığı belirtilmiştir. Ayrıca, bazı öğretim elemanları görev temelli sunumları ve yeniden ifade çalışmalarını öne çıkarmış, “Öğrencinin aynı anlamı 5-6 farklı şekilde kurabilmesini sağlıyorum.” diyerek akademik esneklik kazandırma çabasını vurgulamıştır (ÖE-1). Yabancı öğrenciler ise bu tür uygulamaların sınıf içi motivasyonu artırdığını ve kendilerini ifade etme fırsatı tanıdığını aktarmıştır. Bunun yanında süreç temelli yaklaşımın öğrencilerin zaman yönetimi gibi becerilerini geliştirerek süreci yönetme becerisini kazanmalarını sağladığı görüşü ileri sürülmüştür (ÖE-3). TÖMER yöneticileri de ölçme yaklaşımlarının genellikle akademik yazma ve konuşma üzerinden yürütüldüğünü dile getirmiştir (TY-1, TY-2, TY-3). Bunun yanı sıra da bu uygulamaların öğrencilerin kendi alanlarına dair ürün geliştirmelerini sağladığı ve “Kendi bölümüyle ilgili bir konuda ürün ortaya koyan öğrenci en çok fayda sağlıyor.” yorumunda bulunmuştur (TY-10). Bu bağlamda, sınıf içi uygulamaların ölçme-değerlendirme işlevi, sadece akademik dilin değil aynı zamanda bilişsel ve sosyal becerilerin gelişimini destekleyen bütüncül bir araç olarak değerlendirilmiştir. Ne var ki yabancı öğrencilerden alınan bilgiler, kur sonu sınavı ve süreç temelli değerlendirme yaklaşımları arasında dengeli biçimde uygulamalara tabi olduklarını göstermektedir. Bununla birlikte kur sonu sınavlarının daha çok “okuma ve yazma” becerilerine odaklı olduğu (Ö-2, Ö-5, Ö-7, Ö-9, Ö-10, Ö-11, Ö-12, Ö-13) ifade edilmiştir. Öğrenciler bu sınavların okuma bölümünde zorlandıklarını ifade ederken bir öğrenci (Ö-11), girmiş olduğu akademik Türkçe sınavının daha önce internet ortamında çözmüş olduğu bir Türkçe yeterlik sınavının aynısı olduğunu şu ifadelerle dile getirmiştir: “Yani ben üniversitenin dördüncü sınıftayken gördüm bu örneği. Evet. Tabii ki unuttum ama sınıftan çıktıktan sonra bakıyorum. Evet, ben diyorum ki zaten ben sanki bunu okudum daha önce ama evet, TYS sınavındaydı.” Bu durum akademik Türkçe programı kapsamında yürütülen ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin belirli kurumlarca yeteri önem gösterilmeden yürütüldüğü yorumuna neden olabilir. Yürütülen kur sonu sınavlarının yanında TÖMER yöneticilerinin kur içi değerlendirme amacıyla yürüttükleri “quiz”ler de

ölçme uygulamaları arasında yer almaktadır. Nitekim TY-4 bu durum özelinde “Periyot içerisinde biz öncesinde iki quiz yapıyorduk. Fakat bu öğrencilerin tarafından hani biraz sınav psikolojisi nedeniyle biraz zorlandıklarını fark ettik. O quiz sayılarını bire indirdik.” ifadeleriyle birlikte öğrencilerin değerlendirilme ve puanlama kaygıları nedeniyle gelişim süreçlerinin etkilendiğini öne sürmüştür. TÖMER bünyesinde yürütülen ölçme ve değerlendirme uygulamalarının yanı sıra öğrencilerin eğitim gördükleri fakültelerde alan derslerinin ölçme süreçlerinde de çeşitli zorluklar yaşandığı gözlemlenmektedir. Bölüm öğretim elemanları, yabancı öğrencilerin öğrenme çıktılarını ölçmede dil bariyerini ortadan kaldırma amacıyla genellikle aracı bir dil kullanmalarına müsaade ettikleri görülmektedir. FÖE-9, yabancı öğrencilerin hem lisans hem de lisansüstü seviyede akademik Türkçe becerilerinin kısıtlılığını “Donanımını veya bilgisini ya da derste benden Türkçe duyup da Bağlantı kurduğu konuları bana bir başka batı dilinde yazdığı ve verdiği zaman onun ölçme değerlendirmesini daha rahat yapıyorum. Türkçe verdiğinde bilgisini kesinlikle ölçebilecek bir akademik Türkçeye sahip olmadığını görüyorum.” Sözleriyle ifade etmektedir. Bunun yanında öğrencilere ek görevler vererek ana dili Türkçe olan öğrencilerle aralarında yanabilecek dil temelli bir haksız rekabetin önüne geçmeye çalıştığını dile getirmektedir. Bu doğrultuda yabancı öğrencilerin var olan bilgi birikimlerini Türkçe aracılığıyla akademik bir söylemde dile getiremiyor olması, bunun için aracı dil kullanmak durumunda kalmaları bilim dili olarak Türkçenin niteliğini etkileyebilecek bir yönelimdir çıkarımına neden olabilir.

Öğrenci başarısının takibi kodu kapsamında, akademik Türkçe derslerinin etkililiğini izleme, değerlendirme ve geliştirme süreçlerine ilişkin mevcut durumun çoklu paydaş gözlemleriyle sınırlı kaldığı; sistematik, kurumsal ve veri temelli bir mekanizmanın büyük ölçüde eksik olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu doğrultuda alan uzmanlarından biri, “Bir öğrenci takibi bölümlerle ilgili olabilir. Nereelerde bunlar yapamıyorlar?” diyerek başarı takibinin bölüm bazlı gözlemlerle sürmesi gerekliliğini vurgulamıştır (AU-1). Benzer şekilde, “Dış ilişkiler ofislerine çok talep geliyor. Akademik Türkçelerinde problem var deniyor.” ifadesi (AU-9), uygulamada karşılaşılan sorunların kurumsal bir bildirim kanalına yansıdığını göstermektedir. TÖMER yöneticileri ise öğrenci başarısına ilişkin dönütlerin daha çok “sosyal medya üzerinden veya öğretim üyelerinin bireysel geri bildirimleriyle” sınırlı olduğunu, bu sürecin ise genellikle “öğrencinin fakültede yaşadığı bir sorunla yeniden kendilerine dönüş yapması”

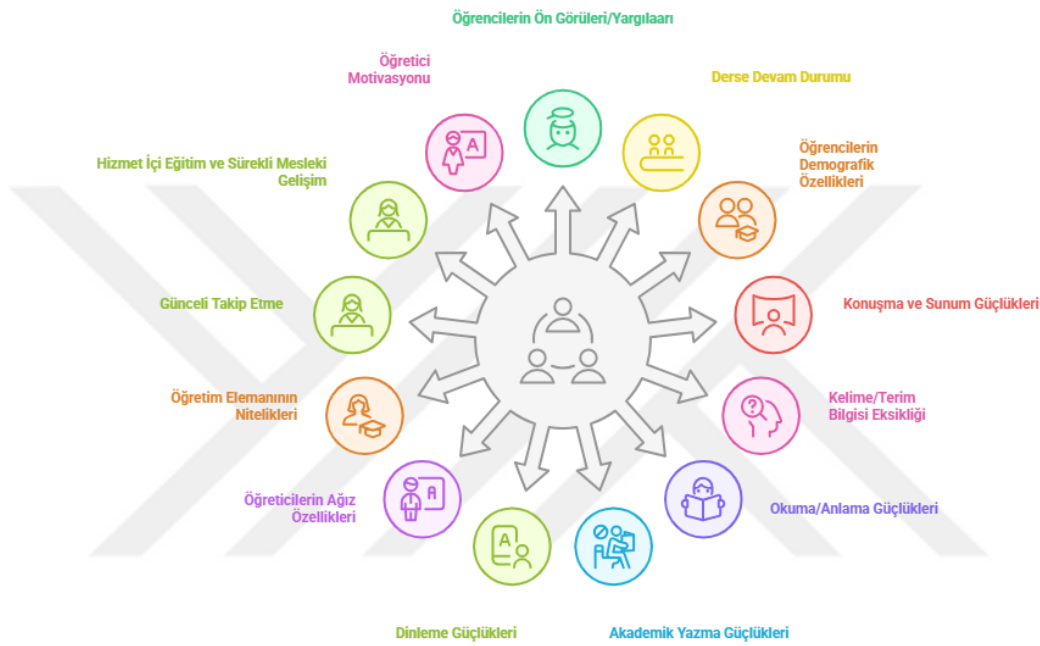
biçiminde işlediğini belirtmektedirler (TY-2, TY-4, TY-6). Bazı yöneticiler akademik yazma performansının izlenmesini sağlayacak yapıların geliştirilmesi gerektiğini savunurken “bazı fakültelerde akademik yazma danışmanlığı merkezlerinin” bu amaçla yapılandırılabilceğini ifade etmişlerdir (TY-5). Ancak bu tür merkezlerin yaygın olmadığı ve “istatistiksel verilerle başarı ilişkisini kuracak mekanizmaların henüz bulunmadığı” da sıkça dile getirilmiştir (TY-7, TY-8). Bir diğer yönetici, “TÖMER’lerde akademik Türkçe öğretimi veriliyor ama öğrenciler bölüme gittikten sonra başarıları izlenmiyor.” diyerek eğitimin çıktılarının takip edilememesinin önemli bir eksiklik olduğunu belirtmiştir (TY-8). Öğrencilerin ürünlerinin değerlendirilmesi ve alan uzmanlarından geri bildirim alınması gerektiği (TY-3), aynı zamanda bu süreçte öğrenci görüşlerinin de dikkate alınmasının etkili olacağı ifade edilmiştir. Bölüm öğretim elemanlarının görüşleri ise çoğunlukla bireysel gözlemlere dayalıdır. Bir öğretim elemanı, “Birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar bir öğrencinin gelişimini takip edemem.” derken (FÖE-8) bir diğeri, “öğrencilerin gündelik dilde geliştiğini ama akademik dilde aynı gelişmeyi göremediğini” belirtmiştir (FÖE-8). Öğrenci başarısının zaman içinde izlenmesine yönelik sistematik yapıların olmaması, “aynı öğrencinin farklı yıllarda dersine girmemekten” kaynaklanan sınırlı gözlem olanaklarıyla ilişkilendirilmiştir (FÖE-10). Genel olarak öğrenci başarısının takibi konusunda paydaşlar arasında farkındalık bulunmakla birlikte, bu farkındalığın yapısal, kalıcı ve ölçülebilir mekanizmalara dönüştürülmesi gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır. Akademik Türkçe dersinin etkisini gösterecek uzun vadeli, disiplinler arası ve ölçüme dayalı veri izleme sistemlerine duyulan ihtiyaç, bu kod kapsamında öne çıkan ortak temadır.

Bu tema kapsamında ulaşılan bulgular, akademik Türkçe öğretiminin ölçme ve değerlendirme süreçlerinde sistematikleşmenin ve bilimsel dayanaklı uygulamaların henüz yeterince kurumsallaşmadığını göstermektedir. “Ölçme Zorlukları” kodu altında değerlendirilen bulgular, ölçüt birliğinin ve geçerlik-güvenirlik ilkelerine uygun araçların eksikliğini öne çıkarırken “Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri” ve “Sınıf İçi Uygulamalar” kodları, alternatif ölçme biçimlerine duyulan ihtiyacı ve süreç temelli uygulamaların önemini vurgulamaktadır. “Öğrenci Başarısının Takibi” kodu ise akademik çıktılarının izlenmesi konusunda sistemsal bir eksiklik olduğunu, başarının kurumsal verilerle değil bireysel gözlemler ve dolaylı geri bildirimlerle değerlendirildiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, akademik Türkçe öğretiminin

bütüncül biçimde izlenmesini sağlayacak veri temelli, disiplinler arası ve uzun vadeli ölçme-değerlendirme sistemlerinin geliştirilmesi gerektiği sonucu öne çıkmaktadır.

4.4. Paydaşların Yeterlik Düzeyleri, Akademik İhtiyaçları ve Yaşadıkları Zorluklara Dair Bulgular ve Yorum

Şekil 4. Paydaşların Yeterlik Düzeyleri, Akademik İhtiyaçları ve Yaşadıkları Zorluklar Temasına Yönelik Kodlar



Paydaşların Yeterlik Düzeyleri, Akademik İhtiyaçları ve Yaşadıkları Zorluklar teması, akademik Türkçe öğretiminde yer alan çoklu paydaşların (öğrenciler, öğretim elemanları, bölüm hocaları, TÖMER yöneticileri ve alan uzmanları) yeterlik algıları, ihtiyaç tanımlamaları ve karşılaştıkları pratik sorunlar bağlamında geliştirilmiştir. Bu tema, yalnızca öğrencilerin bireysel öğrenme deneyimlerine değil aynı zamanda öğretici nitelikleri, dersin işleyişi, sosyal-psikolojik etkenler, kurumsal yapı ve pedagojik/andragojik destek mekanizmalarına da odaklanmaktadır. Temada yer alan on üç kod, bütüncül biçimde anlamaya olanak tanımaktadır: “Öğrencilerin Ön Görüşleri/Yargıları”, “Motivasyon ve Uyum Sorunları”, “Öğrencilerin Derse Devamı”, “Öğrencilerin Demografik Özellikleri”, “Konuşma ve Sunum Güçlükleri”, “Kelime/Terim Bilgisi Eksikliği”, “Okuma-Anlama Güçlükleri”, “Akademik Yazma Güçlükleri”, “Dinleme Güçlükleri”, “Öğreticilerin Ağız Özellikleri”, “Öğretim Elemanının Nitelikleri”, “Hizmet İçi Eğitim ve Sürekli Mesleki Gelişim” kodu

kapsamında “Günceli Takip Etme” alt kodu ve “Öğretici Motivasyonu”. Bu başlıklar, yalnızca bireysel beceri düzeylerini değil aynı zamanda akademik Türkçe öğretiminin kurumsal, ilişkisel ve pedagojik/andragojik boyutlarını da görünür kılmaktadır. Aşağıda bu temaya ilişkin bulgular her bir kod özelinde ayrıntılı olarak sunulmaktadır.

Öğrencilerin ön görüleri/yargıları kodu kapsamında elde edilen veriler, öğrencilerin akademik Türkçe dersine ilişkin başlangıçtaki beklentileri ile dersin gerçek deneyimi arasında önemli farklılıklar yaşadıklarını göstermektedir. Bazı öğrenciler (Ö-1, Ö-11) bu dersin “çok zor”, “yoğun okumaya dayalı”, “katı kurallar içeren” bir içerikle sunulacağını düşünmüş, dersin zorluk düzeyine ilişkin hocalarından ve çevrelerinden gelen söylemlerin etkisinde kalmışlardır. Ancak ders sürecine dâhil olduktan sonra bu ön yargıların çoğu zaman yersiz olduğunu ifade etmişlerdir: “Hocalarımız zor diyordu ama o kadar da zor değildi. Arkadaşlarımız da yardımcı oldu.” (Ö-1). Öte yandan bazı öğrenciler ise dersin daha disiplin odaklı, bölümle ilişkili, araştırma becerilerini geliştiren bir içerikte olacağını beklediklerini fakat dersin genel bir Türkçe düzeyinde kaldığını ve beklentilerini tam olarak karşılamadığını belirtmiştir (Ö-3, Ö-4, Ö-6, Ö-10). Akademik metin yazımı, terim bilgisi ve araştırma raporu hazırlama gibi becerilerin daha fazla işleneceğini düşünen öğrenciler, bu yöndeki beklentilerinin büyük ölçüde kendi bireysel çabalarıyla karşılandığını aktarmıştır (Ö-1, Ö-5). Bazı katılımcılar (Ö-5, Ö-9), “dört haftalık bir dersin akademik yetkinlik kazandırmaya yetmeyeceğini” belirterek bu dersi yalnızca temel bir başlangıç olarak gördüklerini ifade etmiştir. Dersin genel nitelikte olmasına dair hayal kırıklığı yaşayan öğrencilerden biri (Ö-6), “Üniversite sistemi veya tıba ilişkin terminoloji bekliyordum ama öyle olmadı.” sözleriyle bu durumu dile getirmiştir. Buna karşın, birkaç öğrenci (Ö-11, Ö-12) sürecin beklediklerinden daha kolay, destekleyici ve sosyal etkileşimle zenginleşmiş biçimde geçtiğini aktararak olumlu deneyim yaşadıklarını vurgulamıştır. Leigh’in (2020) akademik dil eğitimi alan yabancı öğrencilerin eğitim sürecindeki deneyimlerini ortaya koymak üzere yaptığı çalışmada, öğrencilerin akademik dil eğitimi sürecini, akademik geçişlerini kolaylaştıran değerli bir pedagojik/andragojik müdahale olarak algıladığını ortaya koymaktadır. Sonuç olarak bu kod altında toplanan görüşler, öğrencilerin akademik Türkçe dersine dair beklentilerinin oldukça çeşitli olduğunu ve bu beklentilerin ders deneyimiyle her zaman örtüşmediğini ortaya koymaktadır. Bu durum, AT derslerinin öğrenci ön görüleri dikkate alınarak daha açık, hedef odaklı ve disipline duyarlı biçimde

yapılandırılması gerekliliğine işaret etmektedir. Aynı zamanda akademik Türkçe derslerinin öğrencilerin Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarına geçiş sürecinde uyum problemlerini ortadan kaldırmayı sağlayabilecek niteliğinin göz ardı edilmeyerek planlama süreçlerinin buna göre güncellenmesi gerekliliği de önemini korumaktadır.

Motivasyon ve uyum sorunları kodu kapsamında elde edilen bulgular, yabancı öğrencilerin akademik Türkçe sürecine yönelik içsel ve dışsal motivasyonlarının zayıf olduğunu, sosyal ve akademik bağlamlara uyum sağlamakta çeşitli güçlükler yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Bazı öğrenciler, akademik Türkçe dersini yalnızca “sertifika almak” veya “birkaç kelime öğrenmek” gibi sınırlı amaçlarla takip ettiklerini belirtmiştir (Ö-10). “Ben bir şey düşünüyordum: bu derse sadece kelime öğrenmek için gittim. Çünkü bir kelime öğrensem benim için yeter.” (Ö-10) ifadesi, derse yönelik düşük akademik motivasyonu yansıtmaktadır. Başka öğrenciler ise başlangıçta zorlansalar da zamanla dersin işlevini kavradıklarını ve alıştıklarını belirtmiştir (Ö-5). Bununla birlikte, bazı öğrenciler hâlâ “farklı” ve “dışarıdan” hissettiklerini dile getirmiş bu da uyum sürecinin tamamlanamadığına işaret etmiştir: “Ben Türk değilim, farklıyım. Hep öyleyim.” (Ö-11). Bölüm öğretim üyeleri, öğrencilerin sınıf içinde genellikle sessiz kaldıklarını, konuşmalara katılmadıklarını ve ancak bireysel yönlendirme ile iletişime geçtiklerini vurgulamıştır. “Sadece dinlemede kalıyorlar. Anladıkları kadarıyla yetiniyorlar.” (FÖE-7) ve “Genelde sınıf içi tartışmalara katılmıyorlar, sessiz kalıyorlar.” (FÖE-6) gibi ifadeler, akademik katılım ve motivasyon eksikliğini açıkça göstermektedir. Bu durumu sosyal etkileşim yoksunluğu ve dil yeterliğiyle ilişkilendiren öğretim elemanları, “Derste oradalar ama yok gibiler.” (FÖE-4) diyerek öğrencilerin pasif konumda kaldığına dikkat çekmiştir. Alan uzmanları da benzer şekilde, öğrencilerin akademik hayata uyum sağlamakta zorlandıklarını ve motivasyonlarının genel olarak düşük seyrettiğini belirtmiştir. Bir uzman, öğrencilerin yaşadıkları kültürel kırılmaları vurgulayarak “Öğrenciler, akademik kimliği tam olarak içselleştiremeden mezun oluyorlar.” ifadesini kullanmıştır (AU-3). TÖMER yöneticileri ise öğrencilerin çoğunun derse yüksek beklentilerle geldiğini, ancak ders içeriği ile hedefleri örtüşmediğinde ilgilerinin azaldığını belirtmiştir. “Beklediğini bulamayan öğrenci hemen geri çekiliyor.” (TY-5) ifadesi, motivasyonun kırılgan yapısını ortaya koymaktadır. Uyumun yalnızca dil yeterliğiyle değil akademik sistemin işleyişine ilişkin bilgi eksikliğiyle de bağlantılı

olduğu vurgulanmıştır. Bazı TÖMER yöneticileri, öğrencilerin motivasyon eksikliğinin büyük ölçüde dersin hedef ve kazanımlarına dair belirsizlikten kaynaklandığını; program başında açıkça ifade edilen yapılandırılmış hedeflerin ise katılımı artırdığını ve şikâyetleri azalttığını belirtmiştir. Bu durum, hedef şeffaflığının motivasyonu olumlu etkilediğini göstermektedir. Özellikle “Önceki yıllarda çokça şikâyet aldık ama bu kazanımlar açıklandığında hiç şikâyet gelmedi.” (AU-4) ifadesi, yapılandırılmış hedeflerin öğrencilerin içsel motivasyonlarını olumlu etkilediğini ortaya koymaktadır. Tüm bu bulgular, akademik Türkçe dersine yönelik motivasyonun yüzeysel olduğunu, öğrencilerin dersin kapsamı ve işlevine dair farklı beklentilere sahip olduklarını, dolayısıyla hem akademik hem sosyal uyum sürecinde farklı destek yapılarına ihtiyaç duyduklarını ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin Derse Devamı kodu kapsamında paydaş görüşleri akademik Türkçe öğretiminin niteliği kadar öğrencilerin derse fiziksel katılım oranlarının da eğitsel süreci doğrudan etkilediğine işaret etmektedir. Bazı bölüm öğretim elemanları, öğrencilerin devamsızlık oranlarının yüksek olduğunu, bu durumun da başarıyı olumsuz etkilediğini vurgulamaktadır (FÖE-6, FÖE-3). “Fiziksel olarak sınıfta bulunmayan öğrenci, akademik Türkçenin kazandırmak istediği becerileri edinemez.” görüşü bu anlamda belirleyicidir. Özellikle bilimsel hazırlık derslerine devamın zayıf olması, öğrenme ortamlarının verimini düşürmektedir (FÖE-3, FÖE-1). Öte yandan, bazı öğretim üyeleri öğrencilerin derslere katılımını teşvik edici değil gönüllülük esasına göre değerlendirerek yoklama takibine önem vermediklerini dile getirmektedir (FÖE-1). Z kuşağına yönelik anlayış geliştirme eğilimiyle ders devamsızlığı sorununa esnek yaklaşıldığı görülmektedir (FÖE-3). Bununla birlikte, bazı öğrencilerin ciddi sosyal ve psikolojik nedenlerle derse katılamadığı da ifade edilmiştir (FÖE-4). Öte yandan, bazı öğretim elemanları ise yabancı öğrencilerin Türk öğrencilere kıyasla daha düzenli derse devam ettiğini belirtmiştir (FÖE-5). Öğrenci görüşleri de bu çeşitliliği yansıtmaktadır; Ö-6 kodlu öğrenci, “Çok fazla derse girmediğim için çok fazla geliştirmedim.” diyerek derslere devam davranışının öğrenme çıktısını etkilediğini belirtmektedir. Tüm bu veriler ışığında derslere düzenli katılımın akademik dil becerilerinin gelişimine etki eden önemli bir bileşen olduğu yorumu yapılabilecektir.

Paydaş görüşlerine göre akademik Türkçe becerilerinin gelişiminde öğrencilerin demografik özellikleri belirleyici bir etken olarak öne çıkmaktadır. Katılımcılar, öğrencilerin geldiği ülke, ana dili yapısı, daha önceki eğitim geçmişi, yaş, cinsiyet,

sosyoekonomik durum ve çok dillilik düzeylerinin akademik dil performansına doğrudan yansıdığını belirtmiştir. Bir öğretim görevlisi, "Arjantinli-Venezuellalı öğrencilerin tekrar etmeden geçeni çok nadirdir." diyerek bazı kültürel arka planların öğrenme alışkanlıkları üzerinde olumsuz etkileri olduğunu vurgulamıştır (ÖE-1). Benzer şekilde bir yabancı öğrenci, "Benim arkadaşlarım vardı bir kitap Osmanlı Türkçesini verdim anlamadılar ama ben onu da bile anlıyorum." sözleriyle kendi dilsel altyapısının Türkçeyi anlamaya katkısını dile getirmiştir (Ö-1). Bu ifade, öğrencinin ana dilinin Türkçeye yapısal yakınlığı kadar bireysel öğrenme geçmişinin de önemini göstermektedir. Bazı öğrenciler, çok dilli bir çevrede büyümelerinin olumlu etkilerinden söz etmiştir. Örneğin bir öğrenci, "Hem İngilizce hem Türkçe hem de İspanyolca var bende... En çok dizilerden öğrenmiş oldum." diyerek informal öğrenme yollarının ve erken yaşta dil maruziyetinin etkisini belirtmiştir (Ö-2). Öte yandan başka bir öğrenci, "Ben her gün pratik yapıyorum ama hâlâ bazı zorlar var. Yapacak bir şey yok." diyerek bireysel çaba ile başarı arasındaki bağın her zaman doğrudan olmadığını ifade etmiştir (Ö-9). Alan uzmanları ise öğrencilerin geldiği ülkenin akademik geleneklerinin, düşünce sistemlerinin ve eğitim politikalarının bu süreci doğrudan etkilediğini vurgulamaktadır. Bir uzman, "Batı'da eleştirel düşünmeye odaklı gelen öğrenciler neden sorusu yazarak başlıyorlar." diyerek farklı kültürlerin akademik beklentilerindeki çeşitliliğe dikkat çekmiştir (AU-3). Bir başka uzman, "Türk cumhuriyetlerinden gelenlerde Rus akademik yazma etkisi daha belirli bir şekilde hissediliyor." ifadesiyle öğrencilerin akademik yazı üslubunun beslendikleri kaynak dillerin etkisini taşıdığını belirtmiştir (AU-9). TÖMER yöneticileri de öğrencilerin kendi dillerindeki akademik yeterliklerinin düşük olmasının Türkçedeki akademik yeterliklerini sınırladığını vurgulamıştır. Bir yönetici, "Öğrencinin kendi ana dilinde de akademik yeterlilikleri çok fazla gelişmiş değil." sözleriyle ikinci dil olarak Türkçeyi öğrenmenin bu bağlamda yapısal bir dezavantaj içerdiğine işaret etmiştir (TY-3). Fakülte öğretim elemanları da öğrencilerin kültürel ve sosyal birikimlerinin akademik başarıyı etkilediği görüşündedir. Örneğin bir öğretim elemanı, "Özellikle Irak, Afganistan gibi ülkelerden gelen öğrencilerde... İngilizce konusunda da sıkıntı var... Akademik başarısı bu sosyoekonomik durumla alakalı olarak daha olumsuz." değerlendirmesinde bulunmuştur (FÖE-7). Görüşmelerde ayrıca, öğrencilerin cinsiyeti ve sosyalleşme biçimlerinin dil edinimi üzerinde etkili olduğu da dile getirilmiştir. "Yabancı uyruklu kadın öğrenciler eğer Batı ülkelerinden geliyorsa sosyalleşme sıkıntısı yaşamıyor." ifadesiyle (FÖE-9), öğrencilerin toplumsal

cinsiyet rolleri ve kültürel kodlarının öğrenme süreçlerini etkilediği ifade edilmiştir. Tüm bu veriler, demografik değişkenlerin akademik Türkçe öğreniminde çok katmanlı ve belirleyici bir rol oynadığını göstermektedir.

Konuşma ve sunum güçlükleri, yabancı öğrencilerin akademik ortamlarda kendilerini sözlü olarak ifade etme yeterliklerinin sınırlı oluşu nedeniyle sıkça dile getirilen sorun alanlarından biridir. Öğrenciler sunum yapma, münazara gibi etkileşim gerektiren etkinliklerde hem sözcük dağarcığı eksikliği hem de özgüven yetersizliği nedeniyle zorlandıklarını belirtmişlerdir. Örneğin Ö-2, yüksek lisanstaki yoğun sunum pratiğine kıyasla lisans düzeyinde benzer fırsatların sunulmamasının dil gelişimi açısından bir eksiklik olduğunu ifade etmiştir. Ö-8 ise münazara etkinliklerinde sınıf arkadaşlarının Türk olması sebebiyle kendisini yetersiz hissettiğini dile getirmiştir. Bazı öğrenciler (Ö-9, Ö-12) konuşma sırasında sıkça İngilizceye dönme ihtiyacı duyduklarını, bazılarının ise (Ö-10) sınıf önünde söz almaktan çekindiklerini ifade etmişlerdir. Bu durumun temelinde hem dilsel hem de kültürel çekingenliklerin olduğu anlaşılmaktadır. Öğretim elemanları da öğrencilerin çoğunlukla pasif dinleyici konumunda kaldıklarını, sınıf içi tartışmalara katılım göstermediklerini ancak özel olarak cesaretlendirildiklerinde konuşma girişiminde bulunduklarını (FÖE-7, FÖE-9) belirtmişlerdir. Ayrıca bazı öğretim üyeleri, öğrencilerin Türkçede resmî/resmî olmayan hitap biçimlerini dahi ayırt etmekte zorlandıklarını (FÖE-8), bu nedenle iletişimde anlam sorunları yaşandığını vurgulamıştır. Alan uzmanları ise akademik Türkçe dersi almış olmalarına rağmen öğrencilerin bölüm derslerinde sunum yaparken ifade güçlükleri yaşadığını gözlemlemişlerdir (AU-6). Bu bulgular, öğrencilerin akademik ortamlarda sözlü üretim yeterliklerinin desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Sunum yapma olanaklarının artırılması, sınıf içi etkileşime dayalı yapılandırılmış konuşma etkinliklerinin yaygınlaştırılması ve sözlü ifade becerilerini cesaretlendiren destekleyici öğretim ortamlarının oluşturulması, bu bağlamda önerilebilecek önlemler arasındadır.

Kelime/terim bilgisi eksikliği kodu kapsamında yapılan analiz, öğrencilerin akademik alanlara özgü terimsel yeterliklerinin büyük oranda yetersiz kaldığını ortaya koymaktadır. Bir öğrenci, “Petrol Fırtınası” gibi tarihsel bir metindeki sözcükleri hiç duymadığını belirterek alan terimlerinin hem dilsel hem de bağlamsal olarak zorlayıcı olduğunu ifade etmiştir (Ö-1). Benzer biçimde başka bir öğrenci, “mikro iktisat” dersinde karşılaştığı terimleri hiç anlamadığını ve ancak öğretimden sonra evde tekrar

okuyarak anlamaya çalıştığını vurgulamıştır (Ö-1). Başka bir öğrenci, ders sırasında anlamadığı kelimeleri kenara not alıp dersten sonra araştırdığını ve bu sorunun genellikle terim bilgisinden kaynaklandığını belirtmiştir (Ö-3). Öğrenciler, kelime yetersizliği nedeniyle dersi takip etmekte zorlandıklarını, bazı durumlarda İngilizceye çeviri yaparak anlamaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir (Ö-6, Ö-5). Bazı öğrenciler akademik Türkçe dersinin alanlarına yönelik terimleri kapsamadığını ve bu nedenle kendi bölümlerinde (ör. mimarlık, mühendislik) zorlandıklarını belirtmiş; “Mühendislik kelimelerini başladığımda öğrendim.”, “Matematik kelimeleri bile bilmiyorduk.” ifadeleriyle eksikliği dile getirmişlerdir (Ö-10). Alan uzmanları da öğrencilerin terminoloji bilgisindeki eksiklikleri vurgulamıştır. Özellikle bir uzman, öğrencilerin akademik Türkçe sınavlarında başarısız olmalarının temel nedenlerinden birinin söz varlığına hâkim olmamaları olduğunu ifade etmiştir (AU-1). Bir diğer uzman, farklı alanlara uygun materyal bulunamamasının bu eksikliğin giderilmesini zorlaştırdığını belirtmiştir (TY-9). Akademik derslerde terimlere dayalı anlatımın baskın olması nedeniyle öğrencilerin bu terminolojiyi anlayabilmesi için ek açıklamalar yapıldığını belirten görüşler de dikkat çekmiştir (FÖE-4). Sağlık bilimleri gibi teknik alanlarda öğretim elemanları “Çok ciddi eksikleri var.” ve “Biz de çok zorlanıyoruz.” ifadeleriyle öğrencilerin terim bilgisi eksikliğinin öğretim sürecini doğrudan zorlaştırdığını ifade etmişlerdir (FÖE-6). Ek olarak öğrencilerin zaman kiplerini karıştırdığı, teknik kavramları yanlış bağlamda kullandığı gibi dilsel biçim sorunlarına da dikkat çekilmiştir (FÖE-8). Tüm bu görüşler, öğrencilerin sadece genel Türkçe yeterliklerinde değil aynı zamanda disiplinler arası akademik söz varlığına erişimlerinde de önemli güçlükler yaşadığını göstermektedir. Buna karşın bazı alan uzmanları “Terminoloji AT sınıfında öğretilmez; öğrenci bölümde staj ve derslerde öğrenir” (AU-5) ve “Akademik Türkçe terim öğretimi değildir, diferansiyel denklemi anlatamayız” (AU-1) diyerek ayrıntılı alan söz varlığının ders kapsamına alınmasının hem uygulanamaz hem de gerekli olmadığını savunmuştur; TY katılımcıları da “Her disiplin için ayrı sınıf açmak mümkün değil” (TY-1) görüşüyle pratik kısıtları hatırlatmıştır. Öte yandan, “Hiç olmazsa kulak dolgunluğu oluşmalı, öğrenci bölümde duyduğu kavramı tanımalı” (ÖE-3) ve “Temel terimler en azından tanıtılmalı” (AU-3) yorumları, asgari düzeyde alan terimlerine temas edilmesi gerektiğini ileri sürmektedir. Bu karşıt yaklaşımlar birlikte değerlendirildiğinde, AT programlarının içeriğinin belirlenmesi ve tasarımında genel akademik söz varlığını güçlendirirken disiplinler arası terminoloji açığını kapatmak için alan öğretim elemanlarıyla iş birliği

yapacak esnek ve bütüncül bir yaklaşım izlenmesinde fayda görülebileceği yorumu yapılabilir. Fakat bu görüş, AT dersinin genel amaçlı veya özel amaçlı akademik dil öğretimi kapsamında yapılandırılması görüşüyle yeniden ele alınmalıdır.

Okuma-anlama güçlükleri kodu kapsamında yapılan görüşmeler, yabancı öğrencilerin akademik metinleri anlama sürecinde çeşitli düzeylerde güçlük yaşadığını ortaya koymaktadır. Birçok öğrenci, özellikle üniversiteye ilk başladıkları dönemde akademik içeriklerin karmaşıklığı nedeniyle zorlandıklarını ifade etmiştir. Örneğin Ö-1, "Akademik Türkçeyi hocalarım anlattığı zaman diyordum ki yüzde yüz zorlanacağım... Çünkü zor geçer." diyerek başlangıçtaki kaygısını dile getirmiştir. Benzer şekilde, Ö-6 sınavlarda soruları anlamada zorluk yaşadığını, bazen ağlayacak kadar zorlandığını belirtmiştir. Bununla birlikte zamanla metin okuma hızının ve anlama düzeyinin geliştiği, Ö-11'in ifadesiyle "çok yavaşım ama şu an çok şükür geliştirdim" örneğinde olduğu gibi, öğrencilerin bu engelleri kısmen aştığı gözlemlenmektedir. Öğrencilerin bu zorlukları aşmasında çaba ve deneyim kadar bazı stratejiler de etkili olmuştur. Ö-5'in sürekli "Google Translate" desteğiyle sürtünme gibi teknik terimleri öğrenmesi ve Ö-7'nin okuma hızını artırmak için özel çaba göstermesi bu duruma örnektir. Ancak akademik metinlerde geçen teknik terimlerin yoğunluğu, anlatım kalıplarının soyutluğu ve sınav sorularının karmaşıklığı birçok öğrenci için hâlen engelleyici niteliktedir. Ö-13'ün ifadesiyle birinci sınıfta "Hiçbir şey anlamıyordum... Katılamadım." durumu, bu güçlüğün sosyal katılımı da etkilediğini göstermektedir. Bu gözlemler öğretim elemanlarının ifadeleriyle de doğrulanmaktadır. FÖE-1, öğrencilerin "Konuyu İngilizce kaynaklardan çalıştıklarında anlayabildiklerini, ancak Türkçe ifadelerle örtüştüremediklerini." belirtmiştir. FÖE-6, öğrencilerin sınav kâğıtlarındaki başarısızlıklarını, anlattıklarını tam anlamıyla kavrayamamalarına bağlamış, FÖE-9 ise "Akademik olarak Türkçe konusunda yetersizler... Derslerin %30-40'ını anlayabiliyorlar." diyerek durumu daha genel bir zayıflık olarak değerlendirmiştir. AU-6 ise uyum probleminin anlama güçlüklerini tetiklediğini ve farklı coğrafi kökenlerden gelen öğrencilerde dahi benzer sorunların yaşandığını vurgulamıştır. Bu bütünsel tablo, okuma-anlama yeterliğinin yalnızca dilsel değil aynı zamanda pedagojik/andragojik ve kültürel destek gerektiren çok katmanlı bir alan olduğunu göstermektedir.

Akademik yazma güçlükleri kodu kapsamında, yabancı öğrencilerin yazılı üretim becerilerinde yaşadığı zorluklar olarak ortaya çıkmaktadır. Bazı öğrenciler, akademik

yazma konusunda ciddi güçlük yaşadıklarını “Şu an bir makale yazmam gerekiyor ve zorlanıyorum.” (Ö-6) ifadesiyle dile getirmiş, bazıları ise yazmaya alışkın olduklarını “Ben A1’den beri uzun uzun yazıyordum.” (Ö-4) şeklinde belirtmiştir. Öğrencilerin bir kısmı akademik yazım diliyle ilgili zorlandıklarını “Basit kelimeler kullanıyorum, basit cümleler...” (Ö-10) ifadesiyle açıklarken bir kısmı ise yazılı sınavlarda zaman yönetiminde problem yaşadığını “...hem soru çok hem süre az.” (Ö-11) sözleriyle ifade etmiştir. Bazı öğrenciler ise Türkçe yerine İngilizce yazma hakkı tanındığını ve bunun bir kolaylık sağladığını “Eğer Türkçe yazmak zorunda kalsaydım kesinlikle ‘fail’ olurum” (Ö-9) şeklinde belirtmiştir. Akademik yazma sürecinde öğrenciye tanınan destek, görüşmelerde sıkça dile getirilmiştir. Bazı öğrenciler öğretim elemanlarından yoğun destek gördüklerini “Ödevlerini herkesten önce bitiriyordum, çok yardımcı oldular.” (Ö-1) sözleriyle ifade etmiş, buna karşılık bazıları “Yazma konusunda hiçbir destek olmadı.” (Ö-6) diyerek farklı deneyimlere işaret etmiştir. Paydaş görüşleri, akademik yazma zorluğunun yalnızca öğrencilerle sınırlı olmadığını göstermektedir. Öğretim elemanları, yazılı sınav performansının düşüklüğünü “Birkaç kelimeye bakarak anlam çıkarmaya çalışıyoruz.” (FÖE-6), “Türkçe cevap istediğimde yetersiz kalıyorlar.” (FÖE-9) ifadeleriyle aktarmış, spontane yazılı anlatımın yapılandırılmış ödevlere kıyasla çok daha düşük başarıyla sonuçlandığını belirtmiştir. Bazı öğretim elemanları ise öğrencinin bilgi düzeyini ölçebilmek adına “...ister İngilizce ister Almanca yaz.” (FÖE-9) gibi esneklikler sunduklarını ifade etmiştir. TÖMER yöneticileri ise yazma becerilerinin genel olarak en zayıf halkalardan biri olduğunu “En zayıf kalan becerimiz maalesef yazma eğitimi.” (TY-2) ve “Öğrenciler kendi dilinde de yazmadıkları için akademik yazı curcunaya dönüşüyor.” (TY-3) ifadeleriyle ortaya koymuştur. Ayrıca beceriler arası dengesizlik vurgulanarak “Becerilerin eşit düzeyde geliştirilmediği...” (TY-6) eleştirisi getirilmiştir. Tüm bu görüşler, akademik yazma becerisinin yalnızca dil bilgisel değil pedagojik/andragojik destek, yazma kültürü, zaman yönetimi ve değerlendirme biçimleriyle birlikte ele alınması gerektiğine işaret etmektedir.

Dinleme güçlükleri kodu kapsamında, öğrencilerin akademik Türkçede dinleme becerisine yönelik çeşitli zorluklar yaşadığı dikkat çekmektedir. Bazı öğrenci katılımcılar, özellikle öğrenimlerinin ilk dönemlerinde öğretim elemanlarının konuşma hızının yüksek olması ve alanlarına özgü bilinmeyen terimlerin geçmesi nedeniyle konuyu takip etmekte zorlandıklarını ifade etmiştir (Ö-2, Ö-3). Benzer

şekilde öğrenci, akademik Türkçe derslerinde hocaların yavaş konuştuğunu ancak fakülte derslerinde bunun tam tersi bir hızla karşılaştığını, bu geçişin anlama sorunlarına neden olduğunu vurgulamıştır (Ö-3). Öte yandan, bazı öğrenciler zaman içinde bu beceriyi geliştirdiklerini, hatta dinlemenin kendi güçlü yönleri olduğunu dile getirmiştir (Ö-5, Ö-9). Bununla birlikte, öğretim elemanları bu konuda öğrencilerin dikkatle ders dinlediklerini gözlemlediklerini ancak bu dikkatin ne ölçüde anlama dönüştüğünü anında ölçemediklerini belirtmiştir (FÖE-10). Akademik Türkçe derslerinde dinleme becerisine yönelik etkinliklerin geri planda kaldığını ve bu nedenle öğrencilerin dinleme sınavlarında düşük başarı gösterdiğini ifade eden bir görüş ise dinleme öğretiminin sistemli biçimde yapılandırılmadığına işaret etmektedir (ÖE-5). Bu bulgular, dinleme becerisinin hem içerik hem öğretim stratejileri açısından yeterince desteklenmediğini ve bu durumun öğrencilerin akademik başarılarını dolaylı biçimde etkileyebileceğini ortaya koymaktadır.

Buradan hareketle oluşturulan ağız özellikleri kodu kapsamında toplanan paydaş görüşleri, öğrencilerin akademik Türkçeye dair yeterliklerini etkileyen en önemli faktörlerden birinin öğretim elemanlarının ağız özellikleri ve konuşma biçimleri olduğunu göstermektedir. Görüşmelerde özellikle hocaların hızlı konuşma biçimleri ve bölgesel ağız kullanımları öğrencilerin ders içeriğini anlamada güçlük yaşamalarına neden olmuştur (Ö-4, Ö-5, Ö-6, Ö-8). Bu durum yalnızca yabancı öğrenciler için değil kimi zaman Türk öğrenciler için de anlaşılmayı zorlaştıran bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Örneğin Ö-4, “Bir hoca var o kadar hızlı konuşuyordu ki biz yabancı öğrenciler anlamıyorduk. Türkler bile anlamıyordu.” şeklindeki ifadesiyle bu ortak zorluğu vurgulamıştır. Bazı öğrenciler, hızlı konuşmanın yanı sıra “farklı ağızlar” veya “sokak dili” gibi alışılmadık ağızların da anlaşılmayı güçleştirdiğini belirtmiştir (Ö-5, Ö-6). Bu bağlamda, akademik Türkçeye hâkim olmakla birlikte bölgesel ağızları anlamada zorluk yaşayan öğrencilerin, ders içeriğini kavrayabilmek için arkadaşlarının desteğine ihtiyaç duydukları anlaşılmaktadır. Öte yandan bazı öğretim elemanlarının bu soruna duyarlı oldukları, gerektiğinde konuşmalarını yavaşlattıkları veya ifadelerini tekrar ettikleri de dile getirilmiştir (Ö-10, Ö-13). Ancak bu tutumun her öğretim elemanında görülmediği, bazı hocaların öğrencilerin yabancı uyruklu olduklarını bilseler dahi bu konuda yeterli hassasiyeti göstermedikleri de vurgulanmıştır (Ö-9, Ö-6). Bölüm öğretim üyelerinden FÖE-2, ağız özelliklerinin anlaşılabilirliği etkilediğini kabul etmekle birlikte bu durumun tıp eğitimi gibi

alanlarda genel bir iletişim problemi olduğunu, yalnızca yabancı öğrencilerle sınırlı olmadığını ifade etmiştir. Sonuç olarak akademik Türkçe öğretiminde dinleme becerisinin gerek içerik planlaması gerekse öğretim stratejileri açısından sistemli biçimde yapılandırılmadığı, bu nedenle öğrencilerin sözlü girdilere dayalı sınavlarda düşük başarı gösterdiği gözlemlenmiştir. Aynı zamanda öğretim elemanlarının konuşma tarzları, ağız özellikleri ve söylem biçimleri, öğrencilerin anlama yeterliklerini doğrudan etkilemekte bu da sözlü akademik iletişimde anlaşılabilirliği sınırlayan önemli bir etken olarak öne çıkmaktadır. Paydaş görüşleri, akademik Türkçe öğretiminin yalnızca kuramsal ya da yazılı dil yeterliğine indirgenemeyeceğini, sözlü dildeki çeşitliliğe, iletişim temposuna ve ağız farklarına da duyarlı biçimde yapılandırılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, öğrencilerin akademik ortama tam katılımını sağlayabilmek için dinleme becerisinin hedefe yönelik, yapılandırılmış etkinliklerle desteklenmesi ve öğretim elemanlarının sade, açık ve standart dile yakın bir söylem benimsemeleri gerektiği yönünde ortak bir farkındalık oluşmuştur. Bunun yanı sıra yapılan görüşmelerden hareketle dinleme becerisinin, TÖMER uygulamalarında çoğunlukla göz ardı edilen bir alan olarak kaldığı ve bunun da öğretim sürecinde sözlü girdilerin niteliğini ve öğrencilerin akademik etkileşim yeterliğini sınırladığı görüşünü ortaya çıkarmaktadır.

Öğretim elemanlarının nitelikleri kodu kapsamında, gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen veriler, akademik Türkçe derslerinde öğretici yeterliliğinin yalnızca bilgi aktarımıyla sınırlı olmadığını, öğretim sürecini, öğrenci motivasyonunu ve dersin pedagojik/andragojik niteliğini doğrudan etkilediğini göstermektedir. Öğretim elemanları, akademik Türkçe derslerinin etkili bir şekilde yürütülebilmesi için öğrencilerin sadece dil bilgisi değil aynı zamanda akademik üretim deneyimi, araştırma kültürü ve alan bilgisi bakımından donanımlı olması gerektiğini belirtmiştir. Bir öğretim elemanı şöyle demektedir: “Hiç kitap bölümü yazmamış birinin getirip de bir kitap bölümünü öğrenciye inceletmesi mümkün değil.” (ÖE-3). Bu görüş, öğreticinin yalnızca içerik taşıyıcısı değil aynı zamanda model oluşturan bir akademik figür olması gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretim elemanlarının birçoğu dersin içeriğinde geçen metodolojik kavramların örneklerle açıklanmasının, öğreticinin kişisel bilgi birikimine dayandığını ve bu birikim eksikse dersin yüzeysel kaldığını ifade etmektedir: “Bu çalışma nitel araştırma ile yapılmış arkadaşlar. Şimdi şunun bulgularını inceleyelim. O kelime ne? Nasıl bir şey olmuş bu? Onu yorumlayamıyor

hoca.” (ÖE-3). Öğrenciler de öğretici yeterliliğinin eksikliğini doğrudan fark etmektedir. Bir öğrenci yaşadığı hayal kırıklığını şöyle ifade etmiştir: “Bana bu mu öğretecek şimdi bunları diyor mesela. Bu çok sıkıntılı bir durum.” (ÖE-3) Bu bağlamda öğretici nitelikleri, öğrencilerin dersi ve öğreticiyi ciddiye alma düzeyini doğrudan etkilemektedir. Öğrenciler, öğreticilerin sadece bilgi değil aynı zamanda yaklaşım tarzları ve iletişim becerileriyle de öğrenme ortamını şekillendirdiğini belirtmektedir. Bir öğrenci şunları söylemiştir: “Hocamız samimiydi. Her şeyde onlardan öğreniyorduk. Hep derse gelmek istiyorduk.” (Ö-1). Bu durum öğretici ile kurulan ilişkinin duyuşsal boyutunu öne çıkarmakta ve öğrenme isteğini pekiştirmektedir. Öğretim elemanlarından biri de materyalin ancak eğiticinin nitelikleriyle anlamlı hâle geleceğini belirtmiş, “Materyal bize yardımcı olan, bizi yönlendiren bir kaynak. Burada en önemli unsur eğiticinin bunu yapabilmesi gerektiğini düşünüyorum.” (ÖE-5) diyerek ders başarısında öğreticinin yorumlama, ilişkilendirme ve aktarma becerilerinin belirleyici olduğunu vurgulamıştır.

Alan uzmanları, akademik Türkçe gibi disiplinler arası ve akademik odaklı bir dersin, kendi alanında bilimsel çalışma yürütmüş öğreticilerce verilmesi gerektiğini savunmaktadır. “Bilmediğiniz bir şeyi öğretemezsiniz. Aslında ne yaptığınızı biraz size de hem hatırlatıyor hem göz ardı ettiğiniz şeyleri görmenizi sağlıyor.” (AU-6). Bu ifade, öğreticinin araştırma deneyiminin öğretim sürecini nasıl derinleştirdiğini ortaya koymaktadır. TÖMER yöneticileri ise sistemsal sorunlara işaret etmektedir. Birçok TÖMER’de dersler kadrolu öğretim elemanları yerine saatlik ücretle çalışan öğreticiler tarafından yürütülmektedir. Bu durum, öğreticilerin uzun vadeli gelişim motivasyonunu düşürmekte nitelikli içerik üretimini sınırlandırmakta ve öğretici değişkenliğini artırmaktadır. Yöneticiler bu durumu şu şekilde özetlemiştir: “Ders saat ücretli hocaları olduğu için TÖMER’lerin birçoğu böyle... Öğreticiler yeterli değil. Bunları geliştirme noktasında da açıkçası motivasyonları yok.” (TY-2), “İşi TÖMER’de öğreniyorlar” (TY-1). “...daha yeni mezun olmuş, hani tecrübesi, deneyimi daha az, genelde ilk yıllarında olan hocalarımız oluyor. İki farklı hocalarımız oluyor. Biz bu akademik Türkçe derslerine ders saati ücretli hocalarımızı sokmuyoruz. Biz bu akademik Türkçe derslerine sadece öğretim görevlisi, yani nispeten daha deneyimli olduğunu düşündüğümüz hocaları sokuyoruz.” (TY-7) Bu ifadeler, öğretici performansını belirleyen faktörlerin yalnızca bireysel yeterlilikle sınırlı olmadığını, istihdam modeli, iş güvencesi ve hizmet içi eğitim desteği gibi yapısal unsurların da

belirleyici olduğunu göstermektedir. Öğrenciler açısından da bu durum hissedilmekte; farklı öğretmenlerden gelen çelişkili yaklaşımlar, öğrencinin derse dair güvenini ve tutarlılık algısını zedelemektedir: “Bir hoca yeterliydi ama diğer hoca sadece tahtaya çıkıp konuşuyordu, biz bir şey anlamıyorduk. Keşke 3-4 hocamız olsaydı.” (Ö-4) Ayrıca bazı katılımcılar, öğreticilerin akademik formasyonlarının bu dersin niteliğini doğrudan etkilediğini vurgulamaktadır. Alan uzmanları, özellikle TÖMER’lerde akademik Türkçe dersi veren öğreticilerin büyük kısmının edebiyat kökenli olduğunu, bunun da öğretim sürecinde bazı yapısal sorunlar doğurduğunu belirtmiştir: “TÖMER’lerde istihdam edilen personellere baktığımızda eski Türk edebiyatı, yeni Türk edebiyatı, Türk dili, halk edebiyatı, vesaire bu şekilde gidiliyor ve hâlâ bu böyle... Alanında çalışmış insanların alanıyla uyumlu yerlerde çalışması gerektiğine inanıyorum... Bu mesela bir engel olarak karşımızda hem kurumsal hem de pratik olarak uygulama açısından.” (AU-7). Bu görüş, öğretim elemanının sadece akademik donanımıyla değil alan-yeterlik uyumu ile de değerlendirildiğinde dersin etkililiğinin artabileceğini savunmaktadır. Diğer yandan bazı yöneticiler, alan dışı formasyonun değil alan çeşitliliğinin oluşturduğu uygulama dengesizliğini sorun olarak görmektedir. Özellikle sayısal bölüm öğrencilerine yönelik içeriklerde mevcut öğretim elemanlarının yetersiz kaldığını ifade eden bir yönetici, “TÖMER’de görev yapan okutmanların genellikle Türkçe öğretmenliği, edebiyat veya dil bilimi bölümlerinden mezun olması özellikle sayısal bölüm okuyacak öğrencilere destek olması noktasında olumsuz etki yaratmaktadır.” (TY-10) sözleriyle durumu değerlendirmiştir. Bu karşıt iki görüş, öğretim elemanlarının alanlar arası geçişler yapabilecek donanımına sahip olması gerekliliği konusunun değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır. Sonuç olarak öğretim elemanlarının akademik Türkçe derslerindeki rolünün çok boyutlu olduğu ve bu rolün etkin şekilde yerine getirilebilmesi için bireysel yeterliklerin yanı sıra kurumsal destek mekanizmalarının da işler hâle getirilmesi gerektiği görüşü çıkarılabilir. Alan uygunluğu, akademik donanım, pedagojik/andragojik beceri ve hizmet içi destek sistemleri bir arada ele alındığında akademik Türkçe derslerinin hem içerik hem süreç açısından daha nitelikli yürütülmesinin mümkün olabileceği görüşü ortaya çıkmaktadır.

Akademik Türkçe derslerinin etkinliği, büyük ölçüde bu dersi yürüten öğretim elemanlarının yalnızca mevcut bilgi birikimleriyle değil aynı zamanda mesleki gelişimlerini sürdürülebilir biçimde destekleyebilecek sistemlerle ilişki kurmalarına

bağlıdır. Bu bağlamda “hizmet içi eğitim” ve “günceli takip etme” kodları, öğretici yeterliğinin yalnızca bireysel düzeyde değil kurumsal yapı ve eğitim politikaları ekseninde de değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Görüşmelerde bu gerekliliğin yalnızca bireysel gelişimle sınırlı kalmadığı, aynı zamanda kurumların akademik Türkçe öğretiminde sürdürülebilir bir kalite anlayışı geliştirmesi için zorunlu olduğu vurgulanmıştır. Öğretici niteliklerine ilişkin olarak bir katılımcı, bu dersin sıradan bir dil öğretimi olmadığını şu sözlerle belirtmiştir: “Akademik Türkçe gerçekten biraz daha uzmanlık isteyen bir eğitim.” (ÖE-7). Bu ifade, alan bilgisinin yanı sıra pedagojik/andragojik donanımın ve sürekli mesleki gelişimin de gerekliliğini vurgulamaktadır. Öğretim elemanları, ders öncesinde bireysel olarak hazırlık yaptıklarını ve özellikle öğrencilerin bölümlerine göre farklılaşan terimsel içeriklere karşı duyarlılık geliştirmeye çalıştıklarını belirtmiştir. Örneğin, “Makalelerdeki garip sözcükleri... öğrencilerle o makaleleri işlemeden önce ben zaten çalıştım. Oradaki kelimeleri çıkardım. Kendim öğrendim.” (ÖE-6) ifadesi, bireysel çabanın önemini gösterse de bu sürecin tüm öğreticilerde aynı düzeyde işlemediği anlaşılmaktadır. Nitekim aynı katılımcı, mevcut durumun sistematik bir destekten yoksun olduğunu şu şekilde ifade etmiştir: “Kervan yolda düzülür hesabı... Hem teorik eğitimini almak hem pratikte bunu uygulamak çok daha güzel olur.” (ÖE-6). Alan uzmanları ise bu konuda daha eleştirel bir tutum sergilemiş; öğreticilerin akademik yayın tarama, araştırma yapma ve alan yazını izleme konusunda yetersiz kaldığını vurgulamıştır. “Alan yazını okumuyoruz. Okumayı pek sevmiyoruz. Biraz hazırcıyız.” (AU-2) ve “Araştırma becerileri hocalarda eksik bence... Hocalar olarak onu bilmiyoruz yani.” (AU-2) gibi ifadeler, yalnızca bilgi eksikliğine değil mesleki alışkanlıkların da güncellenmesi gerektiğine işaret etmektedir. TÖMER yöneticileri ise öğretici yeterliklerinin geliştirilebilmesi için hizmet içi eğitimin sistematik biçimde yapılandırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ancak mevcut durumda bu yönde yeterli adımların atılmadığı görülmektedir: “Bugüne kadar bu konuyla ilgili herhangi bir hizmet içi eğitim yapmadık.” (TY-6). Bir başka yönetici, değerlendirme mekanizmasının yokluğuna dikkat çekerek “Devlette performans mekanizmaları yok. Hocalar makale okumazsa, araştırma yapmazsa değerlendiremiyorsunuz.” (TY-7) demiştir. Bu görüşler, bireysel inisiyatiflerin kurumsal yapı tarafından desteklenmemesi durumunda gelişimin sınırlı kalacağını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, katılımcılar hizmet içi eğitimin sadece teorik aktarım değil uygulamaya dayalı bir yapıya sahip olması gerektiğini vurgulamıştır. “Ayda bir seminerler, toplantılar

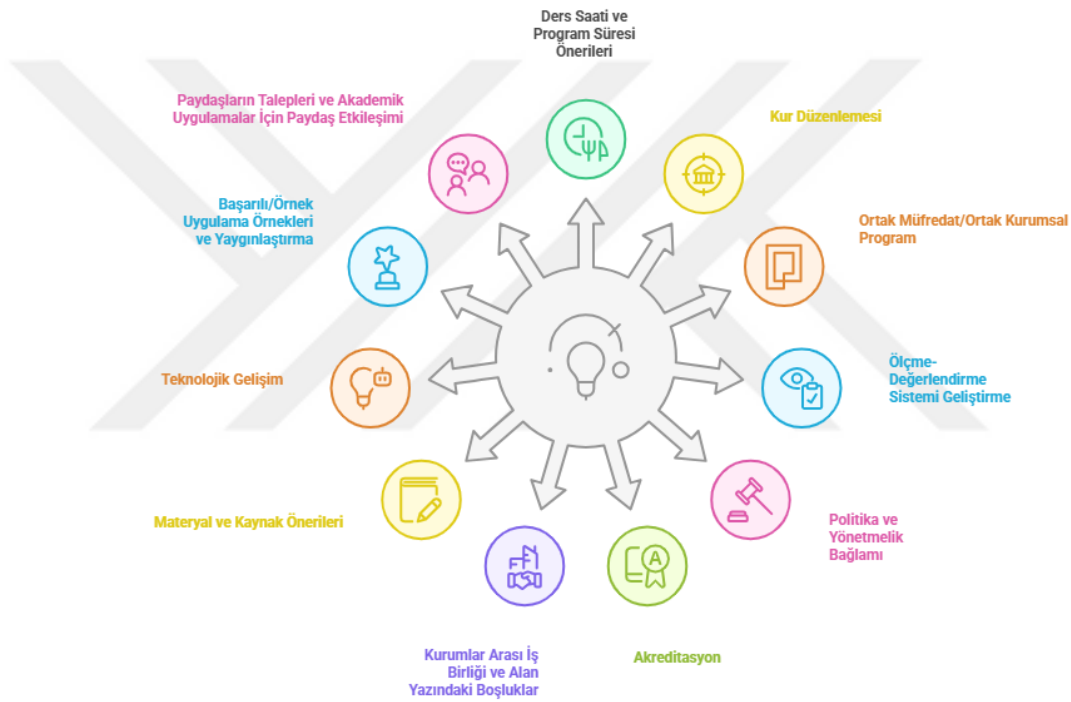
düzenlenebilir.” (ÖE-3), “Sınıf içinde ölçme değerlendirme eğitimleri verilebilir.” (ÖE-6) gibi öneriler, öğretim elemanlarının bu süreci yalnızca ders anlatımıyla değil teknik beceriler (örneğin proje hazırlama, rubrik geliştirme) üzerinden de inşa etmeleri gerektiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca “Yunus Emre Enstitüsü yaptığı zaman, bu öğreticiyi de iyi hissettiriyor.” (TY-2) gibi ifadeler, prestijli kurumların katkısının motivasyonu artırabileceğini göstermektedir. Ancak bazı öğretmenlerde gönüllülük eksikliği, mesleki gelişime yönelik direnç gibi içsel engellerin de bulunduğu görülmektedir. “Bu insanlara bir hizmet içi eğitimden bahsedemeyiz.” (ÖE-2) ifadesi, bu süreçte sadece kurumsal değil bireysel psikososyal faktörlerin de etkili olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla hizmet içi eğitim planlamaları yalnızca içerik ve yöntem düzeyinde değil öğretici motivasyonu, katılım isteği ve farkındalık düzeyi de dikkate alınarak çok boyutlu şekilde ele alınmalıdır. Sonuç olarak akademik Türkçe öğretiminde hizmet içi eğitim yalnızca mesleki gelişimi destekleyen değil aynı zamanda dersin güncel ve disiplinler arası doğasına uyum sağlayan bir alan inşasıdır. Bu bağlamda, bireysel çabaların ötesine geçilerek kurumsal planlama, nitelikli eğitim modelleri, disiplinler arası iş birlikleri ve öğretici motivasyonunu artırıcı uygulamalarla desteklenen bütüncül bir hizmet içi eğitim anlayışına ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu temaya ilişkin bulgular bütüncül olarak değerlendirildiğinde, akademik Türkçe öğretiminin yalnızca içerik ve yöntem ekseninde değil aynı zamanda kurumsal yapı, öğrenen özellikleri ve öğretici yeterlikleri gibi çok boyutlu dinamiklerle şekillenen karmaşık bir süreç olduğu anlaşılmaktadır. Paydaşların aktardığı deneyimler, öğrencilerin akademik ortama uyum sağlama sürecinde dilsel yeterliğin yanı sıra sosyo-kültürel adaptasyon, motivasyon düzeyi, bireysel öğrenme geçmişi ve öğretim elemanlarının nitelikleri gibi etkenlerin de belirleyici olduğunu göstermektedir. Kodlar arasında öne çıkan ortak göstergeler; öğrencilerin akademik yeterliğe ilişkin ön yargıları, ağız özelliklerinin yol açtığı örtük iletişim engelleri, devamsızlık ve pasif katılım gibi süreklilik sorunları, sunum ve yazma becerilerindeki yetersizlikler, alan terimlerine dair bilgi eksiklikleri, dinleme-anlama güçlükleri, demografik faktörlerin etkisi ve öğretim elemanlarının pedagojik/andragojik ve akademik motivasyon düzeyidir. Bu bulgular, akademik Türkçe öğretiminin yalnızca öğrenci merkezli planlamalarla yürütülemeyeceğini, sürecin öğretici yeterlikleri ve kurumsal destek mekanizmalarıyla birlikte çok aktörlü bir etkileşim alanı olarak ele alınması

gerektiğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla bu tema, akademik dil öğretiminin çok katmanlı doğasını yansıtarak öğretim sürecinin yalnızca bilgi aktarımı değil etkileşim, yapılandırma ve dönüşüm süreçlerinin bileşkesi olduğunu göstermektedir. Her bir paydaşın sürece kendi yeterlikleri, ihtiyaçları ve algıları doğrultusunda katkı sunduğu, bu etkileşimlerin de sürecin niteliğini doğrudan belirlediği görülmektedir.

4.5. Uygulamaya Dönük Öneriler, Beklentiler ve İhtiyaçlara Dair Bulgular ve Yorum

Şekil 5. Uygulamaya Dönük Öneriler, Beklentiler ve İhtiyaçlar Temasına Yönelik Kodlar



“Uygulamaya Dönük Öneriler, Beklentiler ve İhtiyaçlar” teması kapsamında, paydaşların akademik Türkçe öğretiminin geliştirilmesine yönelik beklenti ve önerileri ortaya konmuştur. Sırasıyla “Ders Saati ve Program Süresi Önerileri”, “Kur Düzenlemesi”, “Ortak Müfredat/Ortak Kurumsal Program”, “Ölçme-Değerlendirme Sistemi Geliştirme”, “Politika ve Yönetmelik Bağlamı”, “Akreditasyon”, “Kurumlar Arası İş Birliği ve Alan yazınındaki Boşluklar” (alt kodları olan “Disiplin Temelli Akademik Dil Öğretimi”, “Metodolojik Sınırlılıklar”, “Mevcut Araştırma Eğilimleri”, “İş Birlikleri”), “Materyal Ve Kaynak Önerileri”, “Tecnolojik Gelişim”, “Başarılı/ Örnek Uygulama Örnekleri ve Yaygınlaştırma”, “Paydaşların Talepleri ve Akademik Uygulamalar İçin Paydaş Etkileşimi” kodları altında toplanan görüşler, hem yapısal

hem de pedagojik/andragojik düzeyde kapsamlı dönüşüm taleplerine işaret etmektedir. Kodlar, paydaşların akademik Türkçe öğretimine ilişkin sorun alanlarını yalnızca tanılamakla kalmadığını aynı zamanda çözüm üretme, model önerme ve eş güdüm sağlama konusunda da aktif bir pozisyon benimsediğini göstermektedir. Elde edilen bulgular, akademik Türkçe öğretiminin geleceği açısından farklı ölçeklerde (kurumsal, yöntemsel, teknolojik, içeriksel) bütüncül bir yeniden yapılanma ihtiyacına vurgu yapmaktadır. Bu genel dönüşüm talepleri çerçevesinde, paydaşlar arasında “ders saati ve program süresi önerileri” özelinde yoğun bir eleştiri ve öneri birikimi göze çarpmaktadır. Aşağıda, bu başlık altında dile getirilen temel görüşler ve öneriler detaylandırılmıştır.

Ders saati ve program süresi önerileri kodu kapsamında paydaşlar, akademik Türkçe öğretiminin süresine, ders saatlerinin yoğunluğuna ve uygulama zamanlamasına dair önemli eleştiriler ve öneriler getirmiştir. Yabancı öğrenciler bu eğitimin yalnızca bir aya sıkıştırılmasının yetersiz olduğunu, “Gerçekten bu bir ay. Yetersiz diyeceğim ben. Gerçekten yetersiz.” ifadesiyle dile getirirken sürenin uzatılması hâlinde daha fazla gelişim gösterebileceklerini belirtmiştir (Ö-12). Bazı öğrenciler, yaz tatiliyle birleşen bir eğitim döneminin verimsizliğe neden olduğunu, eğitimin üniversiteye başlamadan hemen önce verilmesinin daha etkili olacağını savunmuştur (Ö-9). Bu durumun sadece öğrenci değil öğretim elemanları açısından da yıpratıcı olduğu vurgulanmış “Yönetici açısından da bunları da düşünmek lazım, o süreç gerçekten herkes için çok yorucu oluyor.” ifadesiyle yönetsel boyutlara dikkat çekilmiştir (AU-2). Öğretim görevlileri ise günlük beş ders saatinin akademik Türkçe gibi zihinsel yoğunluk gerektiren bir ders için fazla olduğunu, B2 veya A1 düzeyindeki genel Türkçe derslerine kıyasla daha farklı bir tempo gerektirdiğini ifade etmiştir (ÖE-8). “Genel dili iki yılda verebilirken akademik dili yedi yılda geliştirebiliyorsunuz” vurgusu ise (AU-6), akademik dilin doğası gereği uzun süreli ve aşamalı bir edinim süreci gerektirdiğini ortaya koymaktadır. TÖMER yöneticileri ve bölüm öğretim üyeleri de benzer şekilde, kısa süreli uygulamaların akademik üslup gelişimi için yeterli olmadığını, bu yeterliğin zamanla ve sistemli bir biçimde inşa edilebileceğini ifade etmiştir (TY-8, FÖE-7). Bütün bu veriler, ders saatlerinin yeniden yapılandırılması, akademik Türkçenin öğretiminin yıl içine dengeli biçimde yayılması ve öğrencinin bilişsel yükünü gözetken bir planlamanın zorunluluğuna işaret etmektedir.

Nitekim yukarıdaki görüşlerin gösterdiği gibi ders saatlerinin yoğunluğu ve dönem sürelerinin yetersizliği tartışılırken bu yapılandırmanın bir diğer ayağı olarak bu derslerin hangi dil düzeyinden itibaren başlatılacağı sorusu da gündeme gelmiştir. Kur düzenlemesi kodu, akademik Türkçe öğretiminin hangi dil seviyesinden itibaren başlatılması gerektiğine ilişkin çok paydaşlı ve farklı düzeylerde dile getirilen öneri ve değerlendirmeleri kapsamaktadır. Katılımcıların akademik Türkçe derslerinin hangi dil düzeyinden itibaren verilmesi gerektiğine yönelik görüşleri incelendiğinde, genel olarak akademik dil becerilerinin geliştirilmesine erken aşamalardan itibaren başlanmasının gerekli görüldüğü ancak başlangıç noktası bakımından farklı yaklaşımların ortaya çıktığı anlaşılmaktadır. AU-5, mevcut ders süresinin Avrupa Ortak Çerçeve Programı'ndaki kazanımlar doğrultusunda yetersiz kaldığını belirtmiş, akademik dil becerilerinin A2 seviyesinden itibaren yapılandırılması gerektiğini savunmuştur. ÖE-1 ise akademik Türkçenin "kesinlikle B1'den başlamalı" olduğunu ifade ederek paragraf yazımı ve metin türlerine ilişkin temel becerilerin bu düzeyden itibaren kazandırılmasının önemini vurgulamıştır. Aynı şekilde ÖE-3, akademik dil becerilerinin öğrencilere ek yük getirmemesi açısından "B1'den sonra ders içerisine yedirilmesi" gerektiğini belirtmiş ve bu becerilerin daha profesyonel düzeyde geliştirilmesi için ise C1 sonrası ek çalışmalar yapılabileceğini savunmuştur. Diğer katılımcılar arasında B2 düzeyini akademik Türkçe öğretimi için daha uygun görenlerin sayısı da dikkat çekmektedir. ÖE-7 ve ÖE-8, öğrencilerin gramatik yapı ve metin türleriyle karşılaşma bakımından yeterli düzeye ancak B2 sonunda eriştiğini belirterek akademik Türkçe öğretimine bu seviyeden başlanmasının uygun olduğunu savunmuştur. ÖE-9 bu konu üzerine düşüncelerini "B2'nin sonundaki bir öğrencinin rahat akademik Türkçeye başlayabileceğini düşünüyorum." diyerek ifade etmektedir. ÖE-10 da benzer şekilde "Hatta şöyle diyebilirim, B2'den sonra aslında akademik Türkçeye, başlı başına akademik Türkçeye geçilmesi düşünülebilir. C1'in yerine düşünülebilir." sözleriyle C1 seviyesi yerine doğrudan AT sürecine geçilmesi gerektiğini ileri sürmüş, böylece dil öğrenim sürecinin akademik becerilerle bütünleşik hâle getirilebileceğini ifade etmiştir. Diğer yandan yabancı öğrencilerin yaklaşımları ise genellikle C1 seviyesine yöneliktir; Ö-6 ve Ö-10, akademik yazma ve dil bilgisi çalışmalarının C1 sonrasında daha verimli olacağı düşüncesini paylaşırken Ö-8 ise akademik okuma çalışmalarına B1 düzeyinde başlanabileceğini, ancak yazma becerilerinin C1'de verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Buna karşın Ö-5, "Bu süreçte yani A1'den C1'e kadar o süreçte akademik olarak verilebilirdi. Yani bir ders olarak

değildi. Kalıp kalıp kelime kelime öyle zaten daha fazla şey öğretebilirdiler.” sözleriyle akademik dil becerilerinin ayrı bir kur planı şeklinde değil de genel dil becerileriyle bütünleşik olarak ele alınması gerektiği fikrini öne sürmektedir. Bu düşünce alan yazınında akademik dil becerisinin genel dil becerilerinden ayrı tutulamayacağı düşüncesiyle paralellik göstermektedir. Alan uzmanları AU-1 ve AU-2’nin görüşleri ise akademik dil eğitiminin uluslararası standartlar doğrultusunda B1+ veya B2 seviyesinden başlatılmasının daha uygun olduğu yönündedir. AU-3, AU-4 ve AU-5 ise akademik dilin bütüncül ve sürekli bir süreç olduğunu belirterek dil becerilerinin erken dönemlerden başlayıp aşamalı olarak üst seviyelere taşınması gerektiğini vurgulamışlardır. AU-5 bu konudaki düşüncelerini şu sözlerle ifade etmektedir: “Biz bu süreci B1 düzeyinden itibaren başlatıp bunu akademik Türkçe öğretiminin sonuna kadar devam ettirecek şekilde planlıyoruz. Yani şu anda bizim en zayıf olduğumuz nokta bunun sürece yayılmamış olması.” Bu bağlamda katılımcılar arasında akademik Türkçe öğretimini çok geç aşamalara ertelemenin dil becerilerinin gelişimi açısından olumsuz sonuçlar doğurabileceği ortak bir tespit olarak ortaya çıkmaktadır. Sonuç olarak katılımcı görüşleri, akademik Türkçe öğretimine erken düzeylerden itibaren başlanmasının dil gelişimini destekleyeceğini ancak bu sürecin farklı dil becerileri bakımından kademeli ve bütünleşmiş biçimde planlanmasının gerekli olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Ayrıca, akademik Türkçenin yalnızca C1 sonrası bir yaz dönemi programına sıkıştırılmasının sorunlu olduğu ve bunun yerine öğretim sürecine yayılması gerektiği vurgusu öne çıkmaktadır.

Dil düzeyine ilişkin farklı yaklaşımlar ışığında ortaya konan yapılandırma önerileri, akademik Türkçe öğretiminde kurumsal tutarlılığı sağlama gerekliliğini de gündeme taşımıştır. Ortak müfredat/ ortak kurumsal program kodu kapsamında paydaşlar, akademik Türkçe öğretiminde program standartlarının oluşturulmasına yönelik yoğun bir ihtiyaçtan söz etmiş, bu yönde öneriler ve çekinceler dile getirmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğu, tüm kurumları kapsayan ortak bir öğretim programının geliştirilmesinin faydalı olacağını belirtmiştir. Bu görüş, “Ortak bir müfredat bence kesinlikle güzel olur” ifadesiyle dikkat çeken ÖE-4’ün vurguladığı gibi, akademik Türkçenin alanlar üstü ortaklık zeminine dayandığı düşüncesine dayanmaktadır. Benzer biçimde ÖE-5, “Tüm TÖMER’ler aynı kaynağı kullanmalı.” diyerek müfredatla birlikte materyal standardizasyonunun da gerekliliğine dikkat çekmiştir. Ancak bazı paydaşlar, bu tür bir ortaklığın esneklik içermemesi durumunda

uygulanabilirliğinin zor olacağını dile getirmiştir. Örneğin AU-2, “Ortak bir program geliştirilirse ama kurumun ihtiyacını karşılamazsa kullanılmayan bir belgeye dönebilir.” diyerek bağlamsal çeşitliliğin dikkate alınması gerektiğini vurgulamıştır. Ortak müfredat önerilerine ilişkin görüşler, çeşitli zorluk alanlarına da işaret etmektedir. Program geliştirme sürecinde çok sayıda paydaşın eş güdüm içinde çalışması, güncelleme mekanizmalarının kurgulanması, kaynak eşitsizliklerinin giderilmesi gibi konular sıklıkla dile getirilmiştir. AU-7 bu durumu “Program oluşturulabilir ama bunun devamı nasıl gelecek? Kitap yazımı, yayımı, dağıtımı... Bunların tümü ciddi planlama ister.” diyerek belirtmiştir. Diğer yandan alanlar arası uyulanabilirliğin gözetilmesi gerektiği de sıkça vurgulanmış; özellikle AU-3, “Disiplinler üstü ama esnek bir program tasarımı olmalı.” diyerek ortak müfredatın hem genel yeterlikleri kapsamaması hem de sosyal, fen ve sağlık bilimleri gibi alanlara göre biçimlenebilmesi gerektiğini savunmuştur. Benzer şekilde, AU-8 tarafından “Program dört temel beceriyi kapsamalı, yazmaya indirgenmemeli.” vurgusu yapılarak içerik derinliği açısından da standardizasyona dikkat çekilmiştir. TÖMER yöneticileri, kurumsal ölçekli düzenleme ve uygulamalarda yaşanan farklılıkların ortak bir çatı ihtiyacını ortaya çıkardığını sıkça belirtmiştir. TY-10, “Tüm kurumlar tarafından uygulanabilecek ulusal öğretim standartları ve ölçme-değerlendirme sistemleri geliştirilmelidir.” diyerek bu ihtiyacı somut bir politika önerisine dönüştürmüştür. Bununla birlikte, bazı yöneticiler (TY-6, TY-8), “Tekdüzelikten kaçınılmalı.” diyerek her kurumun bağlamsal farklarını ve öğrenci profilini dikkate alacak esnek program tasarımlarının önemini vurgulamıştır. Ortak müfredatın mümkün olduğu kadar merkezi bir çerçeve sunması ancak uygulama boyutunda kurumlara alan tanınması gerektiği yönünde görüş birliği dikkat çekicidir. Ortak öğretim programı oluşturulması konusunda bazı katılımcılar, teknik olarak böyle bir yapının mümkün olabileceğini belirtmekle birlikte uygulama sahasında farklı zorluklara dikkat çekmektedir. AU-7, “İstenirse mümkün. Hayatta mümkün olmayan bir şey yok ama uygulanamaz... Program bir şekilde ortaya çıkar fakat bunun devamı nasıl gelecek?” ifadeleriyle teorik düzeyde ortak bir programın geliştirilebileceğini ancak bunun yaygın uygulanabilirliğinin ciddi kurumsal ve maddi engellerle sınırlı olduğunu vurgulamaktadır. Katılımcı, programın devamında gelen ders kitabı üretimi, yayımı ve tüm TÖMER’lerde benimsenmesi gibi süreçlerin büyük ölçüde mevcut pazar dengelerine ve kurumsal alışkanlıklara bağlı olduğunu ifade etmektedir. “Bu kitabı kim yayınlayacak, bu kitap nereden edinilecek?... Yani ben vazgeçtim diyelim,

‘x TÖMER’ vazgeçecek mi?” sözleriyle dile getirilen bu tespit, ortak bir program kadar bu programa uyumlu kaynak üretimi ve kurumsal geçiş süreçlerinin de merkezi bir planlama gerektirdiğini açıkça göstermektedir. Sonuç olarak ortak müfredat geliştirilmesi konusu hem geniş uzlaşa hem de çeşitli çekinceler içeren çok katmanlı bir öneri olarak öne çıkmaktadır. Akademik Türkçe öğretiminde eş güdüm ve kaliteyi sağlama potansiyeli taşıyan bu öneri, bağlamsal ihtiyaçlara duyarlı, esnek, güncellenebilir ve alanlar arası farklılıkları dikkate alan bir yapı içinde değerlendirilmelidir.

Ortak müfredat önerilerini izleyen ve bu önerilerin uygulamadaki izlenebilirliğini sorgulayan bir sonraki odak noktası Ölçme değerlendirme sistemi geliştirme kodu altında ele alınmıştır. Bu bağlamda akademik Türkçe öğretiminde ortak, esnek, çok boyutlu ve sürece dayalı değerlendirme yaklaşımlarına duyulan ihtiyacı açıkça ortaya koyma hedeflenmiştir. Görüşmelere katılan paydaşlar, ölçme-değerlendirme uygulamalarındaki standart eksikliğine dikkat çekmiş, alternatif ve gelişim odaklı modellerin önemini vurgulamıştır. Bu görüşler hem birbirini destekleyen hem de uygulama düzeyinde farklılaşan eğilimler sergilemektedir. Katılımcıların büyük bölümü, kurumsal ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının farklılık gösterdiğini ve bu durumun geçerlilik ile güvenilirlik sorunlarına yol açtığını dile getirmiştir. AU-3, bu sorunu şu sözlerle ifade etmiştir: "Şu anda biliyorsunuz her üniversite kendisi bir sınav yapıyor. O üniversitenin yaptığı sınavı başka bir üniversite kabul etmiyor gibi bir standart problemimiz var." Aynı zamanda ortak bir değerlendirme rubriği ve bu rubriğe göre eğitilmiş değerlendiricilerin gerekliliğine değinen AU-5, "Rubriklerimiz ortak değil ve değerlendiricilerimizin yaklaşımları farklı farklı. Her merkezin kendine özgü bir yaklaşımı var" demektedir. ÖE-1 de öğrenme çıktılarının aynı kurumda farklı sınıflarda dahi farklılık gösterebileceğine dikkat çekmiş ve "İki tane yan yana sınıf var ve bu sınıflarda hangi öğrencilerin olacağı rastgele belirleniyor... Çıktılar farklı yani iki öğrencinin becerileri farklı. Dolayısıyla bence bir standart olmalı" diyerek sınıf içi çeşitliliğe rağmen standartlaştırılmış bir sistemin gerekli olduğuna inanmaktadır. Bunun yanında AU-2, öz ve akran değerlendirme gibi araçların literatürde yer almasına rağmen yaygın olarak kullanılmadığını eleştirerek "Kitaplarda minicik bölümler olarak var ama hocalar o bölümleri atlıyorlar." demektedir. Aynı zamanda, değerlendirme süreçlerinin yalnızca ölçmeye değil öğrenme sürecine katkı sağlayacak şekilde yapılandırılması gerektiğini vurgulamış ve esnek, geliştirilebilir

yapılar önerilmiştir. Gelişimsel geri bildirim konusu AU-3 ve TY-6 tarafından detaylı biçimde işlenmiştir. AU-3, dereceli puanlama anahtarlarının öğrenciye hedeflerini belirlemede ve öğreticiye öğretim sürecini izleme konusunda yardımcı olduğunu belirtmiş, "Geri bildirim kaynağı öğrenciye de öğreticiye de kendi uygulamaları hakkında hangi boyutta geliştirme yapması gerektiğini gösteriyor." sözleriyle bu yaklaşımın çift yönlü faydasına dikkat çekmiştir. TY-6 ise "Ölçtükten sonra bu eksiklikler giderilmiyorsa sadece puan olarak kalıyor maalesef." diyerek ölçmenin gelişimsel amaç taşınması gerektiğini vurgulamıştır. Bu yaklaşımlar, sürece yayılan ölçme değerlendirme modellerine duyulan ihtiyacı gündeme getirmiştir. AU-7, değerlendirme sisteminin sadece süreç sonundaki ürünlere değil tüm öğretim sürecine yayılması gerektiğini belirtmiştir: "Akademik öğretim sürecinde sürecin tamamını ele alan bir yapıda şekillenmesi gerekiyor." Bu görüşe paralel olarak AU-5, öğrenci gelişimini belgeleyen portfolyo yaklaşımını savunmuş ve "Başlangıçtan sonuna kadar nasıl bir yol izlemişler, nasıl gelişmiş, nasıl geri bildirim sağlanmış..." gibi soruların dosya bazlı olarak izlenmesini önermiştir. ÖE-10, değerlendirme araçlarının dil dışı akademik becerileri de içermesi gerektiğini vurgulayarak grafik okuma, sözel sunum ve kavramsal açıklama gibi performans görevlerinin akademik Türkçe ölçümüne dahil edilmesini savunmuştur: "Bir konuyu araştırıp bunu tablo şeklinde anlatabiliyorlar mı, grafik şeklinde anlatabiliyorlar mı..." ifadeleri, değerlendirme kapsamının genişletilmesi gerektiğini göstermektedir. Benzer şekilde AU-8, sürece yayılan ve otantik öğrenme çıktılarıyla desteklenen değerlendirme uygulamalarına dikkat çekmiş, "...ölçme değerlendirme bölümü sadece sürecin sonunda ele alınan, ortaya çıkan bir yapı olmaktan çıkıp tüm süreci ele alan, özellikle akademik Türkçe derslerinden bunun çok önemli olduğunu düşünüyorum, süreci tamamen ele alan bir yapıda şekillenmesi gerekiyor." diyerek geleneksel sınav odaklı yaklaşımların ötesine geçilmesini önermiştir. Buna karşın ÖE-4, akademik Türkçe dersi için beceri temelli bir ölçmenin gerekliliğini sorgulamış ve "...akademik Türkçede yeterli olmadığını söyleyeceğimiz bir öğrenci o bölüme devam etmeyecek mi? Etmeyecekse ve tekrar bu dersleri alacaksa..." sözleriyle akademik Türkçe dersinin mevzuattaki kapsamının yeniden ele alınması gerekliliğini hatırlatmıştır. Tüm bu görüşler doğrultusunda, akademik Türkçe öğretiminde ölçme-değerlendirme uygulamalarının yalnızca sonuç odaklı sınavlarla sınırlı kalmaması gerektiği açıkça görülmektedir. Görüş birliği, değerlendirmenin sürece yayılması, gelişimsel geri bildirimler sunması, alternatif ve otantik araçlarla desteklenmesi yönündedir. Farklılaşan noktalar ise bu standartlaşmanın ne ölçüde

merkezî olacağı ve branşa özgü uygulamaların hangi esneklik düzeyinde tasarlanması gerektiğidir. Sonuç olarak önerilen sistem yalnızca öğrenci başarı düzeyini ölçen değil öğrenmeyi destekleyen, öğretim sürecine yön veren ve kurumlar arası tutarlılığı güçlendiren bir yapıyı içermelidir. Bunun yanında ölçme ve değerlendirme süreçlerinin hem öğrenci hem de öğretici açısından anlamlı bir niteliğe sahip olabilmesi için dersin kurumsal kimliğinin inşası yeniden ele alınmalıdır yorumu yapılabilir.

Politika ve yönetmelik bağlamı kodu, akademik Türkçe öğretiminin sürdürülebilirliği ve kurumsallaşması açısından politika düzeyinde düzenlemelere ve yasal alt yapıya duyulan ihtiyaca işaret etmektedir. Birçok paydaş, mevcut uygulamaların gönüllülük esasına dayalı yürütüldüğünü ve bu durumun kurumsal standartlaşmayı engellediğini belirtmiştir. Bu bağlamda “Şu an akademik Türkçenin bir mevzuatı yok. İsteyen yapıyor, yapmayanın da hiçbir sorumluluğu yok.” ifadesiyle (TY-7), yasal bir zeminin eksikliği açıkça vurgulanmaktadır. Alan uzmanlarından biri, “YÖK’ün ya da çatı bir kurumun bu alana eğilerek çerçeve programlar oluşturması gerektiğini” (AU-3) ifade ederken bir diğeri ise “Biz akademik Türkçeyi de facto (fiilen) uyguluyoruz ama bir ölçme-değerlendirme yapamıyoruz çünkü yasal zemini yok” (TY-7) şeklinde süreci özetlemiştir. Görüşmelerden elde edilen verilerde özellikle TÖMER’lerin yasal statüsüne yönelik tartışmalar dikkat çekmektedir. Paydaşlardan biri, “TÖMER’ler akademik birim sayılmadığı için kadro sorunu yaşanıyor, bu birimlerin akademik hüviyet kazanması gerekiyor.” (AU-6) şeklinde yapısal bir eksikliğe işaret etmiştir. Öğrenci kabullerinde ve ders düzenlemelerinde farklı üniversitelerce izlenen standart dışı yolların, geçme notlarındaki değişkenlik gibi örneklerle ortak politika eksikliğiyle bağlantılı olduğu vurgulanmıştır (AU-8). Bazı görüşlerde, “akademik Türkçenin zorunlu ders hâline gelmesi gerektiği” (AU-7, TY-3) ancak bu zorunluluğun hayata geçirilebilmesi için öncelikle “müfredat, öğretici yeterlilikleri, materyaller ve yönetmeliklerin belirlenmesi gerektiği” (TY-3) ifade edilmiştir. Ayrıca “politikaların yalnızca YTB öğrencileri özelinde şekillenmemesi gerektiği” (TY-4) ve bu sürecin kurs düzleminde gerçekleştiği için öğrencide motivasyon kaybına neden olduğu gözleminden hareketle “Hâlbuki bu ulusal çapta yaygınlaşsa, zorunlu hâle gelse veya seçmeli ders olsa üniversitede okuyacak uluslararası öğrenciler bunu ders olarak alsa... Yani bu merkez iyileşmesi demektir işte. O zaman ben çok daha fazla etkili olacağını ve işe yarayacağını düşünüyorum. Ulusallaşmaya ihtiyacı var bu derslerin.”

(TY-7) yönündeki ifadeler, mevcut sistemin kapsayıcılıktan uzak olduğu yönünde eleştiriler içermektedir. Bireysel çabaların bir noktaya kadar etkili olabileceğini belirten bir paydaş, “...hem eğitim politikalarında hem de dil politikalarında yeni modüller eklenmeli, yeni bakış açıları geliştirilmeli. Aksi takdirde bunlar bireysel çaba ile ancak bir yere kadar gidebiliyor. Ama bunu bir politika hâline üretirseniz sürekli hâle gelecektir.” (TY-5) görüşüyle bu ihtiyacı kurumsallaşma perspektifinden değerlendirmiştir. Tüm bu görüşler, akademik Türkçe derslerinin istikrarlı biçimde yürütülmesinde politika temelli bir çerçevenin, yasal ve yapısal düzenlemelerin olmazsa olmaz koşullar arasında yer aldığını göstermektedir.

Politika ve yönetmelik düzeyinde dile getirilen kurumsallaşma ve yasal altyapı taleplerine ek olarak akademik Türkçe öğretiminin niteliğini garanti altına alacak bir diğer önemli boyut “akreditasyon” kodu kapsamında ele alınmıştır. Paydaş görüşleri, akademik Türkçe öğretiminin kurumsal geçerliliği, standartlaşma ve hesap verebilirlik çerçevesinde değerlendirilmesi gereğine işaret etmektedir. Bazı katılımcılar, farklı kurumlar arasında akademik Türkçe öğretiminde ciddi eşitsizlikler bulunduğuna dikkat çekerek “Bir YTB öğrencisi öbür kurumda eğitim almış ama benim kurumuma geldiğinde ben ‘aa’ falan diyorum.” gibi ifadelerle standart eksikliğinin uygulamada sorunlara yol açtığını belirtmiştir (AU-2). Özellikle ölçme-değerlendirme süreçlerinde birliğin sağlanamaması, sertifikaların geçerliliğini tartışmalı hâle getirmektedir. Bir paydaş, “Bizim B1 verdiğimiz bir öğrenci bir hafta sonra başka bir üniversiteden C1 olarak bölüme başlıyor.” diyerek akreditasyon eksikliğinin doğrudan öğrenci akışını etkilediğini ifade etmiştir (AU-8). Bunun yanı sıra, çeşitli alan uzmanları ve TÖMER yöneticileri, akreditasyonun yalnızca belge düzeyinde değil içerik, kazanım ve müfredat açısından da rehberlik edici bir çerçeve sunabileceğini vurgulamıştır. AU-3’e göre, “Üniversitelerin yönetmeliklerine bu konu dahil edilmeli... Dersin içeriği, yapısı net olarak çizilmeli.” ifadesi, içerik odaklı bir kurumsallaşma önerisini yansıtmaktadır. Aynı şekilde TY-1, “Program standartları başlığı altında değerlendirebiliriz.” diyerek akreditasyonu uzun vadeli bir hedef olarak konumlandırmıştır. Bununla birlikte bazı paydaşlar, bu sürecin sadece teknik bir denetim alanı olarak değil aynı zamanda öğretim süreçlerinin iyileştirilmesine hizmet eden bir araç olduğunu savunmuştur. TY-4, “iç denetim ve iç kontrol mekanizmalarını kurarsanız akredite olmanın önündeki engeller kalkar.” sözleriyle bu sürecin sadece dışsal değil aynı zamanda içsel kalite güvenceyi de kapsadığını vurgulamıştır.

Akreditasyonun; öğretim süreçleri, ölçme-değerlendirme araçları ve materyal üretimi gibi alanlarda şeffaflık ve eş güdüm sağlayacağı da öne sürülmüştür (TY-4, AU-6). Diğer yandan, akreditasyonun esneklik kaybı yaratabileceği yönünde endişeler de dile getirilmiştir. AU-2, “Standartlaşma güzel ama esnekliğin azalması kaygısını da taşıyım.” diyerek merkeziyetçi bir yapı ile yerel ihtiyaçların çatışabileceğine dikkat çekmiştir. Ancak genel eğilim, bu sürecin özellikle kurumsal ciddiyet, öğrenci hakları ve akademik yeterliğin güvence altına alınması açısından önemli olduğu yönündedir. Bu bağlamda, AU-7’nin “...ölçme sürecini belli standartlar oluşturmak için bir akreditasyon süreci ortaya konmalı.” vurgusu, kapsamlı bir çözüm önerisi olarak öne çıkmaktadır. Sonuç olarak görüşmelerde akreditasyonun yalnızca teknik bir düzenleme değil etik, pedagojik/andragojik ve yönetsel boyutları olan kapsamlı bir yapılandırma süreci olduğu düşüncesi hâkimdir. Kurumlar arası geçişleri düzenleyen, sertifikaların eşdeğerliğini sağlayan, öğretim süreçlerini standartlaştıran ve uluslararası alanda hesap verebilirliği destekleyen bir sistem olarak akreditasyonun, akademik Türkçe öğretiminin sürdürülebilirliğinde kritik bir rol oynayacağı ifade edilmektedir.

Daha önce politika ve yönetmelik düzeyinde ortaya konan kurumsallaşma ve yasal altyapı gereksinimlerine ek olarak “kurumlar arası iş birliği ve alan yazınındaki boşluklar” kodu, akademik Türkçe öğretiminin niteliğini yükseltmek amacıyla disiplin temelli içeriklerin geliştirilmesi, farklı kurumlar arasında eş güdümlü çalışmaların yürütülmesi ve alana dair metodolojik çeşitliliğin sağlanması ihtiyacını vurgulamaktadır. Bu kod altında, paydaşların disiplinler arası iş birliği modellerine ilişkin görüşleri ile akademik Türkçe öğretimindeki mevcut eksikliklere dair değerlendirmeleri ayrıntılı olarak ele alınmıştır. “Disiplin temelli akademik Türkçe öğretimi”ne ilişkin değerlendirmeler, katılımcıların büyük çoğunluğunca hem gereklilik hem de uygulamada karşılaşılan güçlükler bağlamında ele alınmıştır. Akademik Türkçe derslerinin tek tip genel içerikli bir yaklaşımla yürütülmesinin, öğrencilerin akademik başarı ve motivasyon düzeylerini olumsuz etkilediği pek çok paydaş tarafından dile getirilmiştir. Özellikle farklı akademik alanlara yönelen öğrencilerin aynı sınıfta eğitime tabi tutulmasının, içerik ve yeterlik uyumsuzluğu yarattığı, öğrencilerin dersten kopmalarına neden olduğu ifade edilmektedir. Örneğin bir öğretim görevlisi (ÖE-5), “Fen bilimlerinde eğitim görecektir bir öğrenci sıkılabiliyor... Bu bir problem bence.” diyerek homojen olmayan sınıflarda ders

işlemenin pedagojik/andragojik zorluklarına dikkat çekerken bir diğeri (ÖE-10) ise alan temelli gruplarda “daha çok verim alındığını” belirtmiştir. Benzer şekilde (ÖE-9), uygun metin ve ders planlamasının alan dışı öğrencilerde “bu bizi ilgilendirmiyor” algısı oluşturduğunu ve bunun “ders sürecinde zaman zaman kopmalara sebep olduğunu” vurgulamaktadır. Bazı öğretim görevlileri, sınıf içinde çoklu alanları birleştiren disiplinler arası yöntemleri çözüm olarak önermektedir. Örneğin ÖE-3, sağlık alanındaki öğrenciler için “sağlık iletişimi” gibi disiplinler arası temalarla içerik geliştirdiklerini ifade ederek öğrencilerin yalnızca terminolojiyle değil farklı alanlarla kesişen kavramlarla da karşılaşmasının eğitsel katkı sunduğunu belirtmiştir. Öğrenciler ise kendi alanlarına uygun içeriklerin olmamasını önemli bir yetersizlik olarak değerlendirmektedir. Ö-10, farklı bölümlerden öğrencilerin aynı materyali işleminin “problem yarattığını” belirtirken Ö-8, “her bölümdeki ihtiyaca uygun kelimeler öğretilseydi daha iyi olurdu.” diyerek söz varlığının disiplin temelli yapılandırılması gerektiğine işaret etmiştir. Yine Ö-11, çözüm önerisi olarak “Her öğrenci için ona özel bir bölüm için akademik Türkçe verirken o da zor... Ama azar azar şeylere de getirebiliriz.” diyerek esnek içerik yapısına dayalı bir modeli önermektedir. TÖMER yöneticileri ise uygulamada karşılaşılan en büyük sınırlılığın öğrenci sayısının yetersizliği ve kurumsal kapasite eksikliği olduğunu belirtmektedir. TY-6, “Çok da fazla öğrencimiz yok... Özelleştiremiyoruz.” Derken TY-3 ve TY-1, öğrenci sayısındaki azlık nedeniyle “fen, sosyal, sağlık” gibi yalnızca üç ana grupta toplulaştırma yapılabildiğini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte bazı kurumlarda bu sınırlı olanaklarla dahi içeriklerin bölümlere göre uyarlanması için çaba gösterildiği görülmektedir. TY-8, “Seçeceğimiz makaleleri bölümlerine uygun olarak seçiyoruz.” diyerek heterojen bir grup içinde bile içerik farklılaştırmasına gidildiğini vurgulamıştır. Alan uzmanları, disiplin temelli öğretimi hem terminoloji hem de öğretim modeli düzeyinde daha kavramsal bir çerçevede tartışmaktadır. Bu noktada özel amaçlı akademik Türkçe (ÖAAT) ile genel amaçlı akademik Türkçe (GAAT) ayrımı öne çıkmaktadır. AU-4 genel amaçlı akademik dil becerilerini “Disiplinler için ortak ‘core’ skills deniyor ona. Ortak çekirdek birtakım beceriler, araştırma ve bilimsel becerileri destekleyecek becerilere hizmet ediyor.” ifadeleriyle tanımlamıştır. AU-3 de bu farkı net bir şekilde tanımlayarak “Genel akademik amaçlı dilin söz varlığı sınıfta öğretilir ama özel akademik amaçlı dil öğretimi terminoloji temellidir ve sınıf ortamında, tek başına, öğretilmez.” ifadesiyle GAAT’in sınıf ortamında mümkün olduğunu ancak ÖAAT’nin, özellikle disipline özgü terminolojik bilgi gerektirdiğini

ve bu nedenle ilgili fakültelerle iş birliği içinde yürütülmesi gerektiğini vurgulamaktadır. AU-5 ise benzer şekilde terminolojik bilginin sınıf ortamında öğretilmeyeceğini belirterek “Terminoloji iş hayatında öğrenilir. Sınıfta öğretemezsiniz çünkü hocanın da bu alanı bilmesi gerekir,” şeklinde ifadelerde bulunmuştur. AU-4 ve AU-8, bu bağlamda disiplinler arası geçişliliği de göz önünde bulundurarak modüler bir yapı önerisinde bulunmuş; genel bir müfredat çatısı altında, alana özgü esnek uygulamalarla GAAT ve ÖAAT bileşenlerinin birbirini tamamlayabileceği bir sistemin mümkün olduğunu ileri sürmüştür. ÖE-2 de bu konudaki görüşlerini “Bir bölüme özel Türkçe, bir bölüme özel bir dil diye bir şey olduğuna çok inanmıyorum açıkçası. Eğer öğrenci akademik olarak o dili kullanmayı öğrendiyse akademik metinleri okumayı öğrendiyse kelime ihtiyacını kendi de ihtiyaç duydukça özellikle ilk senesi içinde karşılayabilir. Hani biraz faydalı olabilir sayısal sözlerle yaydırmak belki ama böyle çok bunun nasıl desem her öğrencinin üstüne göre dikilebilecek bir kıyafet gibi bir şey değil bence bu.” sözleriyle ifade etmektedir. Nitekim bu çerçevede bir öğretim elemanı, “Tıp öğrencisine ben buradaki bir Türkçe hocası olarak çok yardımcı olamam. O yüzden bölümlerle kesinlikle iş birliği içerisinde büyütülmeli,” ifadesiyle disipline özgü ihtiyaçların ancak alan uzmanlarıyla sağlanacak iş birlikleriyle karşılanabileceğini vurgulamıştır (ÖE-4). Yine AU-4, öğrencilerin ve öğretim görevlilerinin akademik Türkçe dersinin içeriğine yönelik farklı beklentilerin olduğunu, içerik ve akademik becerilerin birbirine karıştırıldığını dile getirerek “Hocalar da isyanda diyorlar ki işte ben tıpçı değilim, ben fen bilimci değilim, ben nasıl bu içeriği, bu kavramları öğreteceğim, ben bile makaleyi zor anlıyorum diyor. Dolayısıyla öğrenciler tabii ki bölüme geçmek üzereler ve bölüm hocalarını anlayamıyoruz, biz kitapları anlayamıyoruz, şunu anlayamıyoruz, biz ne yapacağız diye panik hâindeler, bir stres hâindeler.” sözleriyle eğitim paydaşlarının tanımlama kısıtlarından kaynaklanan bir bilinmezlikle motivasyon kaybı yaşadığına dikkat çekmektedir.

Süregelen bu kavramsal model tartışmalarından hareketle alandaki araştırma pratiklerinin niteliğini ve yönelimlerini de gözden geçirmek gerekmektedir. Metodolojik sınırlılıklar ve mevcut araştırma eğilimleri kodu, akademik Türkçe öğretimi araştırmalarının ağırlıklı olarak betimsel düzeyde kalması, deneysel veya müdahale temelli yaklaşımların sınırlı olması ve araştırma kültüründeki derinlik eksiklerine işaret eden analizleri tanımlamaktadır. Akademik Türkçe öğretimi alanına

yönelik gerçekleştirilen görüşmeler, alandaki araştırma eğilimlerinin büyük ölçüde betimsel nitelikli çalışmalarla sınırlı kaldığını ortaya koymakta ve bu yönelimin, alanın çözüm üretme potansiyelini sınırlandırdığı yönünde katılımcılar arasında yaygın bir kanaatin oluştuğunu göstermektedir. Alanda yürütülen çalışmaların ağırlıklı biçimde mevcut durumu tanılamaya odaklandığı, buna karşılık çözüm odaklı, müdahale temelli veya uygulamalı yöntemlerin yeterince temsil edilmediği yönündeki eleştiriler, birçok katılımcının ortaklaştığı bir değerlendirme olarak öne çıkmaktadır. Bu çerçevede, AU-1'in "Bizdeki akademik çalışmaların çoğu teşhis üzerine. Tedavi üzerine bazı şeylerin olması gerektiğini düşünüyorum." ifadesi, betimsel araştırmaların sınırlı etki alanını kavramsal bir metaforla dile getirirken; AU-3 de benzer biçimde "Çalışmaların önemli bir kısmı betimleme çalışması... Ama biz bunun sonucunda ne koyuyoruz, mesele orada." sözleriyle yalnızca tanılamaya dayalı çıktılarla yetinmenin bilimsel katkı açısından yetersiz olduğunu belirtmektedir. Betimsel yaklaşımlara yönelik bu eleştiriler, yöntembilimsel bir tekrara ve alanda özgün model veya uygulama eksikliğine işaret ederken bazı katılımcılar ise bu durumu araştırma ortamının yapısal sınırlılıklarıyla ilişkilendirmektedir. AU-3 bu bağlamda, "Akademik Türkçenin yılın sadece belli bir döneminde olması, öğrenci sayısının kısıtlılığı gibi etkenler deneysel araştırmalar yapmayı zorlaştırıyor." diyerek bağlamsal ve kurumsal kısıtların da belirleyici rol oynadığını vurgulamaktadır. AU-6 ise araştırma pratiklerine yönelik daha içsel bir eleştiri getirerek "Biz akademisyenlerde kolaya kaçma vardır... Çoğu çalışma doküman analizi veya betimsel bazı yöntemlerle yapılıyor." ifadesiyle akademik üretimdeki eğilimlerin yüzeyselliğine dikkat çekmektedir. Bu eleştiriler, araştırma kültüründe metodolojik çeşitliliğin ve derinliğin geliştirilmesi gerektiği yönündeki ortak bir kanaatin oluştuğunu göstermektedir. AU-8'in "Uzun vadeli, disiplinler arası, uygulamaya dönük çalışmaların azlığı dikkat çekici." yorumu, yalnızca araştırma türlerinin değil aynı zamanda alanlar arası etkileşim kapasitesinin de sınırlı olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, betimsel araştırmalara yönelik bu eleştiriler tamamen dışlayıcı bir tavırla sunulmamaktadır. Bazı katılımcılar, betimsel yaklaşımların bilimsel sürecin ilk ve zorunlu basamağını oluşturduğunu vurgulayarak daha bütüncül bir yöntem perspektifi sunmaktadır. Örneğin AU-3, "Mevcut durumu belirlemeden ilerleyemeyiz. Betimlemek önemlidir." şeklindeki ifadeyle betimsel analizlerin epistemolojik işlevine dikkat çekerken AU-1'in "önce teşhis sonra tedavi" söylemi, uygulamalı çalışmaların inşa edilebilmesi için sağlam bir tanılama zemininin gerekliliğini dile getirmektedir. Bu bağlamda, betimsel

Çalışmaların bilimsel süreçteki yerini yadsımadan bu çalışmaların uygulama temelli araştırmalara öncülük edecek biçimde tasarlanması gerektiği yönünde dengeleyici bir yaklaşım söz konusudur. Katılımcılar, özüm önerileri bağlamında daha çok veriye dayalı ve çok boyutlu araştırma stratejilerine yönelme ihtiyacını vurgulamaktadır. AU-2'nin, "İki araştırmacı bir araya gelmeli, çözüm önerisi geliştirmeli. Bizim ihtiyacımız bu. Hadi bunu bilimsel yollarla nasıl çözebiliriz? Bir uygulama yapalım, bunu sınıfta uygulayalım, sonuçlarına bakalım, bir dergi yayını çıkaralım gibi şeyler olmalı bence. Yani biz, biz çok bilim yapmıyoruz. O bir eksiklik bence." önerisi, çok paydaşlı ve uygulama temelli tasarımların gerekliliğini ortaya koyarken AU-1'in "36 ay gözlem, deneysel uygulamalar, materyal geliştirme" gibi ifadeleri, kurumsal düzeyde sürdürülebilir araştırma altyapılarına olan gereksinime işaret etmektedir. AU-3'ün "Boylamsal alışmalar yapılabilir... Beş yıllık öğrenci süreci izlenmeli." önerisi ise akademik Türkçe öğretiminin etkilerinin uzun vadeli analizine olan ihtiyacı açık biçimde ortaya koymaktadır. Yapılan eleştirilerin yanı sıra bazı katılımcılar son yıllarda akademik Türkçe alanında yapılan çalışmaların niceliksel olarak arttığını ancak bu artışın niteliksel dönüşümle desteklenmesi gerektiğini belirtmektedir. AU-3'ün "Çok fazla akademik çalışmayı da akademik Türkçe anlamında göremiyoruz. Son zamanlarda var tabii ki bazı çalışmalar ama bunların daha artmasını temenni ediyorum." ve AU-5'in "Hatta şu an Akademi Türkçeden de ıktı. Akademik okuma ayrı, akademik yazma ayrı, akademik dinleme ayrı ele alınmaya başlandı." ifadeleri, içerik düzeyinde bir çeşitlenmenin başladığını, ancak bunun henüz kuramsal derinlik ve yöntemsel özgünlük açısından sınırlı kaldığını göstermektedir. Katılımcı görüşleri, akademik Türkçe araştırmalarında betimsel yöntemlerin baskınlığının, alanın uygulamaya dönük gelişimi açısından ciddi bir sınırlılık oluşturduğunu açık biçimde ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, betimsel çalışmaların tümüyle işlevsiz görülmediği; aksine, uygulamalı araştırmalar için gerekli altyapıyı sağladığı yönünde dengeli bir tutum benimsenmektedir. Bu çerçevede, alanda niteliksel dönüşümün sağlanabilmesi için boylamsal, deneysel ve eylem araştırmalarına ağırlık verilmesi; ölçme-değerlendirme araçlarının geliştirilmesi; disiplinler arası iş birliklerinin artırılması ve araştırma ortamlarını destekleyici kurumsal yapılarının güçlendirilmesi gerekmektedir. Akademik Türkçe öğretiminin güncel durumunu ortaya koymaya çalışan bu araştırma, görüşmelerden elde edilen verilerin analizinden hareketle betimsel düzlemde alanı tanılamaya ve gereksinimleri ortaya koymaya odaklanması, bu dönüşüm sürecinin epistemolojik bir ön koşulu olarak değerlendirilmesi

özellikleriyle alana yönelik katkı potansiyeli göz önünde bulundurularak değerlendirilmelidir.

Metodolojik sınırlılıklara yönelik bu değerlendirmelerin ardından, akademik Türkçe öğretiminin etkinliği için bir diğer kritik gereksinim “iş birlikleri” alt kodu çerçevesinde ele alınmaktadır. Bu kod altında, iş birliği faaliyetleri neredeyse tüm paydaş gruplarının ortaklaştığı bir ihtiyaç olarak öne çıkmıştır. TÖMER öğreticileri, bölüm öğretim üyeleri, müdürler ve alan uzmanları sık sık kurumsal iş birliği eksikliğinden söz etmişlerdir. Bir müdür, “Şu anda bir iş birliğimiz yok ama hazırladığımız projede bölümlere gidip görüş almayı planlıyoruz.” diyerek mevcut eksikliği itiraf etmiş ve çözüm önerisinde bulunmuştur (TY-5). Benzer şekilde bir alan uzmanı, “TÖMER’ler en azından alan uzmanlarını çağırıp bazı konularda görüş almalı,” diyerek iş birliklerinin sadece kitap temelli değil uygulama odaklı akademik katkılarla da beslenmesi gerektiğini ifade etmiştir (AU-1). Bir öğretim elemanı ise “Öğrenciler ders öncesinde bölüm hocalarından yönlendirme almalı. Bu derslerin mentorluk mekanizmasıyla desteklenmesi gerek.” diyerek akademik Türkçede bir danışma yapısına duyulan ihtiyacı gündeme getirmiştir (ÖE-8). Yapılan eleştiriler yalnızca yöntemsel değil aynı zamanda kurumsal düzeyde de bir takım yapısal sorunlara işaret etmektedir. Özellikle disiplinler arası iş birliği eksikliği ve fakültelerle hazırlık programları arasındaki kopukluk, akademik Türkçe öğretiminin uygulama sahasında karşılaşılan temel güçlüklerden biri olarak değerlendirilmektedir. TY-9, bu durumu, “Öğretim materyallerinin geliştirilmesi, alan uzmanlarıyla iş birliği yapılması ve öğretim elemanlarının disiplinler arası yetkinlik kazanması gerekmektedir” ifadesiyle dile getirmiştir. Aynı katılımcı, “Her fakülteden bir öğretim görevlisi akademik Türkçe dersleri için en azından terminoloji dersi vermeli” diyerek öğretimin alana özgü bilgiyle desteklenmesinin gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu yapısal eksiklikler yalnızca içerik düzeyinde değil aynı zamanda öğrenci-fakülte etkileşimi açısından da olumsuz etkiler doğurmaktadır. TY-10, “Öğretim üyelerinin Türkçe hazırlık kursundaki öğrencilerle bağlantısı ne yazık ki yok denecek kadar az” sözleriyle bu iletişim boşluğunu açıkça ortaya koymakta; ayrıca, “Bölüm hocalarının uluslararası öğrencilerle genellikle İngilizce çalışmalar yapmak istemesi öğrencileri negatif yönde etkiliyor” şeklindeki değerlendirmesiyle öğrencilerin akademik Türkçe bağlamında bütünleşmesinin önündeki engellere dikkat çekmektedir. Tüm bu görüşler, akademik Türkçe öğretiminin yalnızca bir kurumun veya aktörün sorumluluğunda

sürdürülebilecek bir süreç olmadığını; disiplinler arası anlayış, uygulama odaklı metodoloji ve kurumsal iş birliği ile desteklenmediği sürece alan yazınında hem niteliksel hem de niceliksel boşlukların süreceğini göstermektedir.

İş birliklerinin önemine işaret eden tartışmaların ardından, akademik Türkçe öğretiminin bir diğer temel bileşeni olan materyal ve kaynak geliştirme ihtiyacına odaklanmak gerekmektedir. “materyal ve kaynak önerileri” kodu, bu bağlamda kullanılan içeriklerin niteliği, çeşitliliği, yeterliliği ve uygulamaya dönüklüğüyle ilgili çok boyutlu eksiklerin giderilmesine yönelik önerileri tanımlamaktadır. Bazı öğretim elemanları, hâlihazırda kullanılan materyallerin öğrencilerin gerçek akademik ihtiyaçlarına hitap etmediğini belirtmiştir. Bu doğrultuda, “Öğrencinin seneye derse gitmeden önce okuması gereken makalelerden birini koysak mesela. ...birebir bir ders provası olacak bir metin koysak daha faydalı olur.” ifadesiyle materyalin doğrudan akademik alana geçişi kolaylaştıracak türden olması gerektiği vurgulanmıştır (ÖE-2). Diğer bir görüşte ise “Herkesin eşit ilgi duyacağı, iklim problemleri gibi, yapay zekâ gibi...” evrensel temalarla materyal çeşitliliğinin artırılmasının, öğrencinin ilgisini diri tutacağı ifade edilmiştir (ÖE-3). Yabancı öğrenciler de alanla bağlantılı ve çeşitlendirilmiş metin taleplerini dile getirmiştir. “Mesela tıptan bir makale gelseydi, zor olabilir. [...] sınıftaki tüm farklı alanlar varsa zorlanabiliriz” diyen bir öğrenci, disiplinler arası dengenin gözetilmesi gerektiğini vurgulamıştır (Ö-8). Bir başka öğrenci ise akademik Türkçe dersi için “Kitapçık olursa daha iyi olur, çünkü bizim için düzenli bir takvim yoktu.” diyerek izlenince bütünlüğünün önemine işaret etmiştir (Ö-4). Bu da materyal içeriğinin sadece tematik değil yapısal olarak da düzenlenmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Alan uzmanları ise TÖMER’lerin kendi materyal havuzlarını oluşturarak kurumsal bir içerik üretme kapasitesine kavuşmaları gerektiğini savunmuştur. “TÖMER’lerin kendi materyallerini üretmeleri gerekir. Modül modül ders materyalleri tasarlanmalı.” şeklindeki görüş, yerli ve kuruma özel materyal tasarımı ihtiyacını açıkça dile getirmektedir (AU-1). Ayrıca AU-4, “Elimizde veri yok, doğruluğunu bildiğimiz şeyi mi öğretiyoruz emin değiliz.” ifadesiyle materyal üretiminin bilimsel veri ve söylem çözümlemelerine dayandırılması gerektiğini öne sürmüştür. Öte yandan sadece “kuramsal bilgilerin değil uygulamaya dönük beceri kazandırmaya yönelik içeriklerin” geliştirilmesi gerektiği yönünde ifadeler (AU-3), materyal niteliğine dair pedagojik/andragojik bir eksikliği açığa çıkarmaktadır. Bunun yanında TÖMER yöneticileri de kaynakların niceliğine dikkat

çekmiştir. “Aynı alandan ikinci bir metne ulaşabilmek neredeyse imkânsız.” Diyen TY-2, hem materyal sayısının nicelik azlığını hem de alan çeşitliliğindeki sınırlılığı ifade etmektedir. Bu eksikliklere çözüm olarak bazı paydaşlar açık erişimli dijital platformlar, portfolyo sistemleri ve disiplin temsilcileriyle geliştirilecek içeriklerin bir araya getirileceği ulusal materyal paylaşım ağları önermiştir (AU-3, TY-2). Tüm bu bulgular, materyal ve kaynak geliştirme sürecinin sadece üretim değil paylaşım, güncelleme ve uygulama boyutlarıyla birlikte düşünülmesi gerektiğini göstermektedir.

Materyal ve kaynakların zenginleştirilmesi gereksiniminin beraberinde paydaşlar dijital araçlar ve yapay zekâ teknolojilerinin öğretim süreçlerine entegrasyonuna da dikkat çekmişlerdir. Teknolojik gelişim kodu, akademik Türkçe öğretiminde dijitalleşme, yapay zekâ uygulamaları ve ekran temelli yöntemlerin sunduğu fırsatlar ile beraber ortaya çıkan zorlukları tanımlamaktadır. Yapay zekâ teknolojisinin dil öğretiminde özellikle İngilizce alanında yaygınlaştığına dikkat çeken bir alan uzmanı, “İngilizceci konuşma becerisi için kullanıyorlarmış... Bizde yok onlar... Bence en çok yapay zekâyla ilgili hizmet içi eğitim almak gerekiyor” diyerek Türkçede bu teknolojilere henüz yeterince entegre olunmadığını vurgulamıştır (AU-8). Benzer şekilde, bir öğretim görevlisi yapay zekâyla ilişkin bir örnek vererek “Verileri veriyor hoca oraya, bana soru hazırla diyor... Çok ciddi problemler olarak görüyorum.” şeklinde etik boyutlara dikkat çekmiş, bu araçların bilinçsiz kullanımının eğitimsel sorunlara yol açabileceğini belirtmiştir (TY-3). Öte yandan dijital içeriklerin geliştirilmesine yönelik olumlu adımlar da söz konusudur. Bir TÖMER yöneticisi, TÜBİTAK destekli bir projeyle akademik metinlerin internet uygulamalarına aktarılması sürecine dair çalışmalardan söz etmiş ve dijital içeriklerin öğrenciye daha erişilebilir olduğunu şu sözlerle savunmuştur: “Kitaplardan ziyade dijital uygulamaların, içeriklerin daha çok erişime açık olduğunu, kullanıcı dostu olduğunu düşünüyorum” (TY-1). Bir başka yönetici, ekran temelli öğrenmenin bazı öğrenciler için ilk defa karşılaşılan bir deneyim olduğunu belirterek “Mozambik’ten öğrenci gelmiş. Adamda kalem açacağı yok... Şimdi bu adama biz projektörle internet temelli dil öğretiyoruz.” ifadesiyle dijital uçuruma dikkat çekmiştir (ÖE-6). Akademik Türkçe öğretiminde dijital geri bildirim, web tabanlı oyunlar, artırılmış gerçeklik gibi yenilikçi uygulamaların gerekliliği vurgulanırken bu teknolojilerin öğrenciye esnek, zamandan bağımsız öğrenme imkânı sunarak süreci desteklediği belirtilmiştir (TY-2, TY-10). Bazı paydaşlar ise teknolojinin baş döndürücü hızla ilerlediğini belirterek “dil

öğretimi, çevirmenlik gibi alanlar dönüşecek, belki de kaybolacak” diyerek yapay zekânın gelecekteki etkilerine dair öngörülerini dile getirmiştir (TY-4, TY-8). Genel olarak teknolojik gelişimin akademik Türkçe öğretiminde hem içerik hem yöntem açısından daha yenilikçi, etkileşimli ve öğrenci merkezli bir yaklaşımı gerekli kıldığı ancak bu dönüşümün pedagojik/andragojik, etik ve altyapısal boyutlarının dikkatle ele alınması gerektiği yönünde ortak bir eğilim söz konusudur.

Teknolojik gelişimle birlikte ortaya çıkan yeniliklerin uygulamaya dökülmesinin yanında bu yenilikçi yaklaşımların somut örneklerle desteklenmesi ve yaygınlaştırılması da alanın sürdürülebilirliği açısından kritik önem taşımaktadır. Bu doğrultuda, “başarılı/örnek uygulama örnekleri ve yaygınlaştırma” kodu altında elde edilen bulgular, akademik Türkçe öğretiminde etkili modellerin nasıl hayata geçirildiğini ve yaygınlaştırılabileceğini göstermektedir. Nitekim elde edilen bulgular, akademik Türkçe öğretiminde yenilikçi ve etkili uygulamaların öğretici ve öğrenci motivasyonunu artırmada önemli rol oynadığını göstermektedir. Paydaşlar tarafından paylaşılan örnekler, yalnızca dil öğretimiyle sınırlı kalmayıp öğrencilerin akademik ve sosyal yaşantılarına da doğrudan katkı sağlayan bütüncül yaklaşımları içermektedir. Görev temelli etkinliklerin gerçek yaşam bağlamlarına taşınması (ÖE-6, TY-3), kütüphane ve müze gezileri (ÖE-8), akademik yazı atölyeleri (TY-3, TY-10) ve danışmanlık/mentorluk sistemleri (TY-4, TY-6) bu anlamda öne çıkan uygulamalardır. Öğrencilerin akademik sunum becerilerini desteklemek üzere düzenlenen atölye ve etkinliklerin de etkili olduğu gözlemlenmiştir (TY-9). Alan uzmanları, bu tür uygulamaların kalıcı ve yaygın hâle gelebilmesi için üniversite bünyesinde sürdürülebilir yapılar kurulması gerektiğini vurgulamaktadır. Özellikle AU-3 ve AU-6, akademik yazma merkezlerinin sistemli olarak kurulmasının, öğrencilerin bireysel destek alabilmeleri açısından kritik olduğunu ifade etmiş, bu merkezlerde yürütülecek atölye ve bire bir geri bildirim uygulamalarının yaygınlaştırılmasını önermiştir. AU-4 ise programlarla disiplinler arası bir içerik sunarak öğrencilerin sunum, özetleme, alıntılama gibi akademik becerileri sistematik biçimde kazandığını ve öğrencilerden gelen geri bildirimlerin bu yapının işlevselliğini doğruladığını belirtmiştir. Tüm bu bulgular, başarılı uygulamaların yalnızca bireysel çabalarla değil kurumsal vizyon ve iş birlikleriyle desteklenmesi gerektiğine işaret etmektedir. Bu doğrultuda örnek modellerin belgelenecek yaygınlaştırılması, disiplin

temelli yaklaşımların güçlendirilmesi ve öğrenci ihtiyaçlarına duyarlı, katılımcı uygulamaların desteklenmesi temel öneriler arasında yer almaktadır.

Başarılı uygulama örneklerinin belgelenmesi ve yaygınlaştırılması için gereken kurumsal altyapı oluşturulduktan sonra bu süreçlerin sürekliliğini ve etkinliğini sağlamak adına paydaşlar arası etkileşim mekanizmalarının nasıl ilerlemesi gerektiği hakkında yeni düşünme alanları ortaya çıkmaktadır. Bu doğrultuda, “akademik uygulamalar için paydaş etkileşimi” kodu öğretim elemanları, yöneticiler ve alan uzmanları arasında düzenli çalıştay ve toplantılar aracılığıyla bilgi paylaşımı, sorun tespiti ve standart oluşturma ihtiyaçlarını tanımlamaktadır. Görüşmelerde, bu alandaki öğretim elemanlarının azlığına ve mevcut uzmanların birbirlerinden kopuk çalıştıklarına dikkat çekilmiş bu nedenle deneyim aktarımı ve sorun paylaşımı için kurumsal düzeyde çalıştayların düzenlenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bir öğretim görevlisi, “Bu hocaların aslında buluşturulduğu, sorunlarını konuşabildiği, birbirlerinin fikirlerini alabildiği bir çalıştay belki yapılabilir.” diyerek disiplin içi etkileşim ihtiyacını belirtmiştir (ÖE-7). Akademik Türkçe alanında uzmanlaşmış kişilerin bir araya gelerek görüş alışverişinde bulunmalarını öneren başka bir görüşte ise “Her yıl belki akademik Türkçedeki güncel sorunlar ve çözüm önerileri ya da yapay zekâ uygulamaları gibi çalıştaylar düzenlenmeli.” denilerek bu toplantıların sürekli hâle getirilmesi önerilmiştir (AU-2). AU-5, çalıştayın sadece bir paylaşım ortamı değil aynı zamanda üst politika yapıcı kurumlara veri sağlayacak şekilde yapılandırılması gerektiğini ifade ederek “Çalıştaylarda uzman hocaların görüşlerini bildirmesi ve sonrasında buradan elde edilen verilerle üst kurulları çalışma yapmaları gerekiyor.” değerlendirmesinde bulunmuştur. Ayrıca bir TÖMER yöneticisi, bu çalıştayların sadece akademisyenler düzeyinde değil yönetsel kadroları da içerecek biçimde düzenlenmesi gerektiğini ifade etmiş ve “Çalışmaya merkez müdürleri, alan uzmanları katılmalı. Standartlar oluşturulmalı, yöntem ve teknikler ortaya konulmalı.” diyerek daha sistemli bir yapılanma çağrısı yapmıştır (TY-4). Görüşlerin ortaklaştığı noktalar, akademik Türkçe alanında kurumsal eş güdümün ve ortak bilgi üretiminin ancak düzenli, çok paydaşlı çalıştaylarla sağlanabileceğini göstermektedir.

Elde edilen veriler bütünleyici bakış açısıyla değerlendirildiğinde, akademik Türkçe dersine ilişkin paydaşların taleplerinin program işlevselliğinden içerik ve kadro yapısına, yasal düzenlemelerden uygulama biçimlerine kadar geniş bir yelpazede şekillendiği görülmektedir. Bu doğrultuda elde edilen veriler “paydaşların talepleri”

kodu altında incelenmiştir. Öğretim elemanları, özellikle programın bilimsel ve kurumsal açıdan güçlendirilmesi gerektiğini vurgulayarak “bu alanda çalışma yapan üniversiteler desteklenmeli” ifadesiyle (ÖE-5) araştırma ve geliştirme olanaklarının artırılmasını talep etmiştir. Öğrenciler ise sınav değerlendirme ölçütlerinin daha adil hâle getirilmesi, not sistemlerinin açıklanması ve üniversite yapısına ilişkin genel bilgilendirmelerin yapılması gerektiğini dile getirmiştir. Bir öğrenci, “Harf notunun ne olduğunu bilmiyordum.” (Ö-5) diyerek bilgilendirme eksikliğine dikkat çekerken başka bir öğrenci “Üniversite hakkında genel bilgi verilmeliydi.” (Ö-6) diyerek sistemle ilgili oryantasyon ihtiyacını ifade etmiştir. Yabancı öğrenciler aynı zamanda daha fazla akademik yazma ve konuşma pratiği talep etmiş; “Öğrendiğimiz dil bilgisiyle bir gün sadece konuşma olarak ilerleseydi daha iyi olurdu.” (Ö-10) ve “Daha derinlemesine makale yazmayı öğrenmeliydik.” (Ö-11) gibi ifadelerle somut beklentilerini dile getirmiştir. Bir öğrenci, yazma gelişimi için danışman desteğine olan ihtiyacını “Tatilde yazdığım metinleri gösterecek kimse yoktu, danışmanım olsaydı daha motive olurdum.” (Ö-10) sözleriyle ifade etmiştir. Alan uzmanları ise dersin zorunlu hâle getirilmesi, içeriklerin gerçek akademik ihtiyaçlara uygun şekilde belirlenmesi ve kurumsal yapılanmalara ilişkin mevzuat düzenlemeleri yapılması gerektiğini savunmuştur. “Akademik birim sayılmayan TÖMER’lerin yasal mevzuatla tanınması gerekiyor” (AU-7) ve “bu dersler için fakültelerle iş birliği içinde içerikler geliştirilmeli” (AU-3) ifadeleri bu yönde öne çıkmıştır. Ayrıca “Fakültelerde her birime ait danışmanlık birimleri kurulmalı.” önerisi (AU-6) öğrencinin bölümle ilişkilendirilmiş dil desteği almasını hedeflemektedir. TÖMER yöneticileri de dersin üniversite genelinde seçmeli ya da zorunlu hâle gelmesi gerektiğini savunmakta; “birinci sınıfta seçmeli ders olarak planlanmasını üniversiteye sunduk” (TY-7) ve “en iyi çözüm bu dersin ders hâline getirilmesidir” (TY-7) ifadeleriyle taleplerini belirtmektedir. Bunun yanında AU-7, TÖMER’lerin mevcut mevzuatla “akademik birim” sayılmamasının yapısal bir sorun teşkil ettiğini belirterek “Buralar akademik uygulama ve araştırma merkezi olduğu için akademik bir birim olarak kabul edilmiyor. Bu durum hafızanın sürekli silinmesine neden oluyor” sözleriyle kurumsal devamlılık sorununun altını çizmektedir. Katılımcı, TÖMER’lerin akademik hüviyet kazanmaması hâlinde, nitelikli personelin başka fakültelere kaydırılmasıyla oluşan bilgi ve birikim kaybının kurumsallaşmanın önündeki temel engellerden biri olduğunu ifade etmektedir. Aynı zamanda, lisansüstü seviyede öğrenci kabulüne olanak sağlayacak bir düzenlemeyle birlikte süreçte kalıcılık sağlanması gerektiğini belirten

AU-7, yapısal bir dönüşümün yalnızca yasal değil bilimsel sürdürülebilirlik açısından da zorunlu olduğunu savunmaktadır. Bölüm öğretim üyeleri ise alana özgü akademik terminolojiye dikkat çekmekte, “çocuklar üniversiteye başladığında hocalar sizin gibi konuşmuyor diyorlar” (FÖE-4) ifadesiyle gerçek akademik dilin öğrenciye aktarılması gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca fakültelerde bilimsel hazırlık derslerinin yapılabileceği ve “alan dışı seçmeli dersler” aracılığıyla öğrencilerin akademik dile hazırlanabileceği önerileri (FÖE-6, FÖE-7) öne çıkmaktadır. Son olarak bazı öğretim üyeleri, fakültelere bırakılan uygulamaların “savsaklandığını” (FÖE-8) belirterek merkezi düzenlemelerin zorunluluğunu savunmuştur.

Bu temada ortaya konan bulgular, akademik Türkçe öğretiminin yalnızca sınıf içi pedagojik/andragojik uygulamalarla sınırlı kalamayacak kadar farklı etmenler barındıran ve çok aktörlü bir yapı arz ettiğini göstermektedir. Farklı paydaş gruplarının önerileri, bu alanda örnek uygulamaların sistematik biçimde analiz edilerek yaygınlaştırılması gerektiğine, ders saatlerinin ve program süresinin yeniden planlanmasına, kur düzeylerinin hedef yeterliklerle daha uyumlu biçimde düzenlenmesine ve akademik dil öğretiminin içeriğinin genel amaçlı ve özel amaçlı hedefler olmak üzere nasıl şekillendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Ayrıca akademik Türkçe alanında kurumsal eş güdümün zayıf olduğu, üniversiteler arasında standartların ve ortak paydaların eksik kaldığı, mevcut araştırma eğilimlerinin sınırlı ve parçalı bir görünüm sunduğu dile getirilmiştir. Bu bağlamda materyal üretiminin merkezileştirilmesi, ortak müfredat oluşturulması ve farklı kurumların sistemli iş birliklerine yönelmesi gibi yapısal beklentiler öne çıkmaktadır. Fakültelerde ders açılmasına dair somut taleplerden, politika ve yönetmelik düzeyinde yeniden yapılanma ihtiyacına; akreditasyon süreçlerinin şeffaflaştırılmasından teknolojik gelişmelere entegrasyon önerilerine kadar uzanan bu talepler, alanın disiplinler arası ve çok düzeyli bir yaklaşımla yeniden ele alınması gerekliliğine dikkat çekmektedir. Son olarak ölçme-değerlendirme sistemlerinin işlevselliği, yapay zekâ temelli dijitalleşme süreçlerinin öğretim ve geri bildirim mekanizmalarına entegrasyonu ve tüm bu önerilerin çok paydaşlı çalıştaylarla tartışılarak karar alma süreçlerine dâhil edilmesi gerektiği yönünde güçlü bir mutabakat bulunmaktadır. Böylece akademik Türkçe öğretimi hem kurumsal hem pedagojik/andragojik düzeyde sürdürülebilir, nitelikli ve bütüncül bir yapıya kavuşturulabilecektir yorumu yapılabilir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın sonuçlarından hareketle eğitim paydaşları, eğitim politikacıları ve kurumlara sunulan öneriler şu şekildedir:

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada Türkiye’de yabancı öğrencilere yönelik düzenlenen akademik Türkçe derslerinin çoklu paydaş görüşlerinden hareketle betimsel bir analizinin yapılması amaçlanmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi yolu ile incelenerek temalar oluşturulmuştur. Veri analizinden elde edilen bulgulara göre belirlenen birinci tema paydaşların “Akademik Türkçe Algısına Dair Bulgular ve Yorum” temasıdır. Bu tema bağlamında eğitim paydaşlarının eğitim süreçlerini yürütmede, temel olarak nitelendirilen alan algılarının tespiti hedeflenmiştir. Görüşme verileri, akademik Türkçeye ilişkin paydaş algılarının bu yeterliği yalnızca dilsel yeterliklerle sınırlı kalmayıp bilimsel düşünce biçimlerini aktarma, söylem inşa etme ve disiplinler aktarımı mümkün kılma işlevleriyle çok etmenli bir beceri alanı olarak tanımladığını ortaya koymuştur. Ancak bu algıların, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni’nde (Avrupa Konseyi, 2021) akademik dil yeterliğini tanımlayan ölçütlerle C1 düzeyinde bilimsel içerikli metin üretme, karmaşık düşünceleri açık biçimde ifade edebilme vb. karşılaştırıldığında Türkiye’de AT öğretiminin bu ölçütlere yaklaşmadığı, çoğu durumda açık tanımlara dayanmayan ve standartlaşmamış bir alan olduğu sonucuna varılmıştır. Ancak bu farkındalık, öğretim uygulamalarına yansıtılamamaktadır. Elde edilen bulgular alan yazınındaki diğer araştırmalar ile tutarlı bir yapıdadır. Basturkmen’in vurguladığı gibi birçok kurumda AT öğretimi yalnızca dil düzeyinde yapılandırılmakta, bağlamsal farklar ve akademik dilin mahiyeti ikinci plana atılmaktadır. Bu nedenle AT öğretiminde yalnızca “ne öğretileceği” değil “nasıl, ne için ve kim tarafından öğretileceği” sorularına da açıklık getirilmesi gerekmektedir (Basturkmen, 2025). Nitekim edinilen bulgular ve katılımcıların AT’ye yüklediği anlamlar, Avrupa Ortak Başvuru Metni’nin C1 düzeyinde tanımladığı “uzmanlık alanıyla ilgili uzun ve karmaşık metinleri anlama ve üretme”, “soyut ve dolaylı

anlatımlarla baş edebilme” gibi üst düzey yeterliklerle büyük oranda örtüşmektedir (Council of Europe, 2001). Ancak söz konusu farkındalık, öğretim uygulamalarında sistematik biçimde karşılık bulmamaktadır. Nitekim Karagöl ve Korkmaz (2021), AT öğretiminin hâlâ içerik, ölçme-değerlendirme ve öğretim stratejileri açısından parçalı ve deneyime dayalı biçimde sürdüğünü ortaya koymaktadır. Bu bulgu, D-AOBM düzeyleriyle AT eğitimi arasında pedagojik/andragojik bir boşluk olduğunu teyit etmektedir.

Cummins’in (1979) bilişsel akademik dil yeterliği (CALP) çerçevesine göre akademik dil eğitimi yalnızca kelime bilgisi veya cümle (sentaks) düzeyinde değil kavramsal açıklama, mantıksal bağ kurma ve nedensellik inşa etme gibi üst bilişsel yeterlikleri de kapsamalıdır. Oysa bu çalışmada hem öğrenciler hem de öğretici paydaşlar AT eğitiminin çoğu zaman yüzeysel kaldığını, eleştirel düşünme ve alanla ilişkili yazma yeterliklerini destekleyemediğini belirtmiştir. Bu durum, akademik Türkçenin bilişsel akademik dil yeterliği boyutuna erişemediğini, daha çok gündelik iletişimsel yeterlik düzeyinde takılı kaldığını düşündürmektedir. Öte yandan British Council tarafından yayımlanan “Academic Writing: Process and Product” raporunda da belirtildiği üzere akademik yazma yalnızca ürün değil aynı zamanda çok aşamalı bir süreçtir. Konu seçimi, araştırma, taslak oluşturma, geri bildirim alma ve yeniden yazma gibi aşamaları içerir (British Council, 1988). Ancak araştırma bulguları, Türkiye’de bu sürece dayalı öğretim yaklaşımının oldukça sınırlı kaldığını göstermektedir. Akademik yazma hâlâ çoğu kurumda çoğunlukla kalıplaşmış yapısal kalıplar üzerinden yürütülmekte, süreç odaklı ve eleştirel üretim yerine biçimselcilik öne çıkmaktadır. Sonuç olarak bu tartışma, Türkiye’de akademik Türkçeye ilişkin farkındalığın artmasına rağmen öğretimsel ve kurumsal yapıların henüz bu farkındalığı karşılayacak ölçütlerle donatılmadığını; dolayısıyla öğrencilerin akademik üretim, eleştirel düşünme ve bilimsel iletişim süreçlerinde desteklenme ihtiyacının sürdüğünü göstermektedir. AT eğitimi Türkiye’de henüz kavramsal, tanımlayıcı, pedagojik/andragojik ve ölçme-değerlendirme boyutlarında kurumsallaşmış bir yapı kazanmamıştır.

Birinci tema kapsamında yürütülen tartışmalar ışığında araştırma bulgularının ortaya koyduğu birincil eksiklik; akademik Türkçenin hem ulusal hem de uluslararası literatürde sistematik tanım, ölçüt ve uygulama modelleriyle desteklenmediğidir. Bu yetersizliğin hem yerli hem yabancı öğrencilerin yükseköğretimdeki eleştirel, üretken

ve akademik katılımlarını sınırladığı görülmektedir. Bu eksiklikler sürdüğü takdirde ilgili alanın disiplinler arası beklentileri karşılamada yetersiz kalabileceği düşünülmektedir.

İkinci tema olan “Ders İçeriği, Öğretim Yaklaşımları ve Materyal Seçimi” teması kapsamında ulaşılan veriler, eğitim paydaşlarının AT ders sürecini planlama ve yönetmeye yönelik bulguları ifade etmektedir. Buradan hareketle elde edilen bulgulara göre eğitim paydaşları arasında AT dersinin temel hedefinin mahiyeti noktasında bir uzlaşının bulunmadığı görülmektedir. Bu bulgu alan yazınındaki bulgularla örtüşmektedir. Karagöl ve Korkmaz (2021), bu belirsizliğin problemlere neden olduğunu ve açığa kavuşturulması gerektiği görüşünü savunmaktadır. Sonuç olarak AT dersinin hedeflerinin açık ve net bir biçimde belirlenerek ders tasarım sürecinin bu hedefler doğrultusunda yapılandırılması gerekliliği savunulabilir.

Ders içeriklerinin oluşturulmasında hangi adımların izleneceği bu temanın bir diğer bulgusudur. Buna göre öğretim elemanlarının bireysel deneyimlerinden faydalanmanın öneminin göz ardı edilemeyeceği ancak bu deneyimlerin kolektif bilgi birikimiyle harmanlanarak yapılandırılmış hizmet içi eğitim modelleri çerçevesinde sistematik hâle getirilmesi gerektiği yorumu yapılabilir. Böylece, öğretim programının yalnızca kuramsal yaklaşımlarla sınırlı kalmayıp sahadan elde edilen geri bildirimler, öğretici deneyimleri ve alan uzmanlarının iş birliğine dayalı katkılarıyla zenginleştirildiğinde, yabancı öğrencilere yönelik akademik Türkçe öğretiminin etkinliği önemli ölçüde artacaktır denilebilir.

Öğretim sürecinin düzenlenmesinde bir diğer adım olarak ortaya çıkan öğrenci ihtiyaçlarının belirlenmesi ve ders içeriklerinin buna yönelik hazırlanması hususu bir diğer bulgudur. Bu doğrultuda eğitim paydaşlarının az bir kısmı alan yazınında genel geçer şekilde kullanılan bazı ihtiyaç analizi ölçeklerini kullanırken büyük bir kısmı bu süreci el yordamıyla yürüttükleri bulgusuna ulaşılmıştır. Altmışdört ve Işık (2012), yabancı dil öğretim sürecinde derslerin ihtiyaç çözümlemesinden elde edilen veriler ile öğretim amacı ve hedeflerini karşılama amacıyla düzenlenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Benzer şekilde Demir ve Genç (2019) uluslararası öğrenci profilinin zaman geçtikçe daha da çeşitli hâle gelmesi nedeniyle öğretim uygulamalarının öğrenci profiline uygun olarak yeniden düzenlenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Gürata (2022) da öğrenci ihtiyaçlarının ayrıntılı analizinin önemine dikkat çekerken dil öğreticilerinin farklı terminolojilere hâkim olamayacağını bununla birlikte

programların öğrencilerin temel düzeyde ihtiyaçlarını karşılayacak biçimde planlanması gerektiğini ifade etmektedir. Buradan hareketle paydaşlar arasında geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanmış bir ihtiyaç analizi ölçeği ile öğrenci ihtiyaçlarının belirlenmesinin AT derslerinin niteliğini yadsınamaz biçimde artıracaklarını söylemek mümkündür.

Öğrenci ihtiyaçlarının farklılaştığı temel ayrım öğrencilerin farklı disiplinlerde eğitim görecektir olmasıdır. Bu kod altında toplanan görüşler, akademik Türkçe öğretiminde disiplinler arası farklılıkların gerek müfredat gerekse materyal tasarımında belirleyici rol oynadığını ancak bu farklılıkların sınıf içi uygulamalarda dengeli biçimde yönetilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Farklı disiplinlerin kendine özgü metin türleri ve söylem yapıları bulunmasına rağmen sınıf içi heterojenlik nedeniyle keskin alan ayrımların pratikte çoğu zaman mümkün olmadığı, bu nedenle akademik Türkçe öğretiminin hem sosyal bilimlere özgü eleştirel okuma-özetleme uygulamaları hem de fen bilimlerine yönelik metin analizlerini içeren bir müfredatla kurgulanması gerekliliğini sorgulamaktadır. Öğrencilerin kendi alan metinleriyle birlikte diğer disiplinlerin söylem özelliklerini de tanıyarak hem ortak akademik dil becerilerini hem de alanlara özgü iletişim ihtiyaçlarını dengeli şekilde geliştirebileceği sonucuna varılabilir.

Öğrencilerin dil becerilerine yönelik ihtiyaçlarını temel alan veriler, akademik Türkçe öğretiminde konuşma ve sunum becerilerinin merkezî bir rol oynadığını, sözlü etkinliklerin öğrencinin akademik kimliğini geliştirmede ve sosyal-iletişimsel yeterliğini artırmada önemli katkılar sağladığını ortaya koymaktadır. Yapılan analizlerden hareketle bir diğer dil becerisi olan akademik okuma becerisinin sadece bir teknik yeterlilik değil aynı zamanda eleştirel okuryazarlık, bilgiye erişim ve akademik üretkenlik için ön koşul olduğu anlaşılmaktadır. Bu da öğrencilerin yalnızca metni çözümleyebilmelerini değil aynı zamanda bu metinlerden hareketle fikir geliştirebilmelerini zorunlu kılmaktadır. Bu yaklaşımla beraber öğrencinin metni yalnızca pasif olarak çözümlemesi değil okuduğu içeriği gündeme taşıyarak sınıf içinde tartışma zemini oluşturmasını teşvik etmelidir ve metinler amaca uygun seçildiğinde okuma etkinliği, doğrudan iletişimsel becerilerin ve eleştirel düşüncenin beslenmesine de olanak tanıyacaktır değerlendirmesi yapılabilir. Sonuç olarak akademik okumada hem metnin içerik derinliği hem de dil seviyesinin dengeli biçimde ele alındığı bir metin seçme stratejisi, öğrencilerin okuma sürecini hem erişilebilir kılar

hem de onları disiplinler arası tartışma ve akademik üretkenlik aşamasına hazırlar denilebilir. Okuma becerisinin beraberinde bir diğer ihtiyaç alanı alan bazlı terminoloji bilgisi ihtiyacıdır. Ulaşılan bulgular, AT derslerinin yalnızca genel dil becerileriyle sınırlı kalmayıp disiplinler arası terminolojik yeterliği destekleyecek biçimde yapılandırılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgu alan yazını ile örtüşmektedir. Nitekim Yaşar ve Toprak (2019) öğrencilerin TÖMER bünyesinde akademik terminolojiyle donatılmış bir eğitim almamaları durumunda lisans/lisans üstü eğitimlerine başladıkları süreçte zorluk yaşamalarının kaçınılmaz olduğunu savunmaktadır. Karagöl ve Korkmaz (2021) ise bu terminoloji temelli eğitimin alan uzmanlarıyla iş birliği içinde yürütülebileceği görüşünü öne sürmektedir.

Eğitim paydaşları, AT dersi kapsamında kullanılan materyal ve etkinliklerin terminolojinin yanında öğrencilerin “akademik söylem belirgeleri”ni tanımalarına ve bu söylemi üretmesine katkı sağlaması gerektiği konusunda ortak bir paydada buluşmuştur. Bu bulgular, akademik söylemin öğretiminde yalnızca teknik bilgi değil söylemsel derinliğin de temel hedeflerden biri olarak öne çıktığını göstermektedir. Aynı zamanda AT programlarında bilimsel araştırma sürecinin yapılandırılmış, basamaklı ve örnek temelli biçimde öğretilmesinin; öğrencilere bilgiye erişim, metin üretimi ve akademik ifade yeterliği kazandırmada önemli bir role sahip olduğu söylenebilir.

Dil becerilerinin AT dersi süresince hangi ağırlıkta önem gördüğü ve hangi etkinliklerle ön plana koyulduğuna yönelik bulguları sunan kodlar genel olarak değerlendirildiğinde, dinleme becerisinin akademik bağlamda göz ardı edildiği, uygulamaların çoğunlukla bireysel çabalara ve sınıf dinamiklerine bağlı olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu alan yazınında akademik dinleme/izleme becerisinin öğrencilerin ihtiyaç duyduğu en önemli beceri olarak tanımlanması (Karagöl ve Korkmaz, 2021) ve öğrencilerin akademik hayatlarında etkin düzeyde kullanabilecekleri dinleme becerilerinin birinci sırada geldiği bulgusuyla (Titrek, 2016) çelişmektedir. Karagöl ve İlgün (2022) de lisans üstü öğrencilerin en az dinleme becerisinde sorun yaşadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu kod altında toplanan bulgular neticesinde AT dersi süreci boyunca dinleme becerisine yeteri kadar önem verilmediği bulgusu alan yazınındaki bulgularla örtüşmemektedir. Nitekim bu çalışma kapsamında dil düzeyindeki dinleme çalışmalarının müfredatın ayrılmaz bir parçası olarak

düzenlenmesi, bu becerilerin sürekliliğini sağlama açısından yardımcı olabilir yorumu yapılmalıdır.

Bunun yanında yazma becerisine yönelik bulgular, ders içeriklerinde dinleme ve konuşma becerisine nazaran daha fazla ön planda tutulan bu becerinin hâli hazırda gelişimin gözlemlenemediği bir beceri olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Bu bulgu alan yazınındaki verilerle uyushmaktadır. Demir ve Genç (2019) yazma becerisinin en az kullanılan ve aynı zamanda en çok zorlanan beceri olduğunu ortaya çıkarmıştır. Karagöl ve İlgün (2022) de yabancı öğrencilerin en çok akademik yazma becerisinde zorluk yaşadığını ortaya koymuştur. Tüm bu bulgular yapılan uygulamaların düzenlenmesi gerektiği görüşüne kaynaklık etmektedir. Gerek uygulama yoğunluğu gerek yapısal eğitim gerekse disipliner çeşitlilik açısından çok boyutlu bir yaklaşıma ihtiyaç duyulduğu yorumu da yapılabilmektedir. Genel olarak bu temada yer alan görüşler, akademik Türkçe derslerinde dil becerilerinin birbirinden kopuk ve dengesiz biçimde işlendiğine, özellikle dinleme ve konuşma etkinliklerinin ihmal edildiğine, bu durumun hem kaynak seçiminden hem de öğretim anlayışından kaynaklandığına işaret etmektedir. Bu tespitler, akademik başarıyı bütüncül biçimde destekleyecek dört beceri odaklı öğretim modelinin geliştirilmesi gereğini ortaya koymaktadır.

Genel dil becerilerinin yanı sıra veriler, akademik Türkçe öğretiminin salt bir dil öğretimi faaliyeti değil aynı zamanda üst düzey düşünme becerilerinin desteklenmesi gereken bir akademik formasyon süreci olarak algılandığını göstermektedir. Bu nedenle ders içeriklerinin eleştirel bakış açısı kazandıran metinlere, yorumlama ve üretim odaklı etkinliklere ve karşılaştırmalı düşünme fırsatlarına dayalı olarak yeniden yapılandırılması gerektiği önerilmektedir.

Öğretim sürecinde kullanılacak materyallerin seçimi konusunda incelenen veriler ışığında, çok paydaşlı ve işlevsel bir değerlendirme süreci olmadığı görülmektedir. Bu değerlendirmelerin ortaklaştığı nokta, materyallerin alan uyumuna, öğrenci düzeyine, öğretim elemanlarının kullanım becerilerine ve dört beceriyi dengeli kapsamasına dayalı olarak gözden geçirilmesi gerektiğidir. Dolayısıyla materyalin başarısının, sadece akademik içeriğin yeterliliğiyle değil aynı zamanda öğretim ortamındaki uygulanabilirliği ve öğrenciye sunduğu bilişsel destekle de doğrudan ilişkili olduğu çıkarımı yapılabilecektir. Buradan hareketle materyal geliştirme süreçlerinin paydaş deneyimleriyle sınırlı kalmaması gerektiği, dijital destekli ve alan bazlı içerik üretimine odaklanan bir yapıya kavuşması paydaşların ortak önerisi olarak öne

çıkılmaktadır. Genel olarak bakıldığında ise mevcut kitapların yetersiz kaldığı durumlarda özellikle bölüm odaklı, beceri temelli ve görsel destekli özgün materyaller geliştirme çabası paydaşlar arasında ortak bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmıştır. Bu çabayla birlikte akademik Türkçenin birbiriyle ilintili farklı dil ve düşünce becerileri, disiplinler arası doğasına daha iyi yanıt veren öğrenci merkezli bir öğretim yaklaşımının tercih edildiğini görülmektedir.

Öğrenci ihtiyaçları ve materyal kullanımının yanında bu yapıları sınıf ortamında sunma yaklaşımını irdeleyen veriler sayesinde öğretim elemanlarının öğrenci merkezli bir anlayışla yöntem çeşitliliğine gittiği ve genellikle görev temelli bir yaklaşımla dersleri sürdürdükleri tespit edilmiştir. Bu bulgu Demir ve Genç'in (2018) çalışmasında hem öğrenci hem de öğretim elemanlarının ortak görüşlerinden hareketle görev temelli yaklaşımın en uygun tercih olduğu görüşüyle uyushmaktadır. Zenci (2013) ise öğretim elemanlarının hangi yöntemlerden yararlandığını sorguladığı bulgulara büyük oranda "bilmiyorum" cevabının verildiğini belirtmektedir. Yapılan çalışma kapsamında bu araştırmada çok az oranda öğretim görevlisi kullandığı yöntem konusunda cevapsız kalmıştır. Bu bulgu Zenci'nin (2013) çalışmasındaki verilerle çelişmektedir. Bu durum, son yıllarda öğretim anlayışındaki değişimlerin ve öğretmen eğitimi süreçlerinde verilen yöntem-teknik bilgisi ile uygulama örneklerinin etkili olduğunu düşündürmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre bir diğer tema olan "Ölçme ve Değerlendirme Süreci" kapsamında akademik Türkçe derslerinin ders içi ve süreç sonu değerlendirme uygulamalarının durumunu ortaya koyarak güçlü ve geliştirmeye açık yönlerini keşfetmek amaçlanmıştır. Elde edilen bulgular, akademik Türkçe öğretiminde ölçme araçlarının ve süreçlerinin hâlâ kurumsal inisiyatiflere bağlı olarak öznel ve standart dışı biçimde yürütüldüğünü göstermektedir. Bu bulgu alan yazınındaki diğer çalışmalar ile tutarlılık göstermektedir. İlgili alan yazını incelendiğinde Karagöl ve Korkmaz (2021, s. 27) TÖMER'lerde ölçme süreçlerinin her kurumun kendi ölçütlerini geliştirmesiyle geçerlik ve güvenilirlik sorunları yarattığını belirtirken İnan ve Uslu Üstten (2018, s. 162) akademik Türkçe sınavlarının yalnızca dil bilgisi ve okuduğunu anlama odaklı olması nedeniyle alternatif değerlendirme yöntemlerinin kullanılmadığını belirtmektedir. Uluslararası alan yazını incelendiğinde ise Bachman ve Palmer (2010), akademik amaçlı dil testlerinin görev temelli araçlarla desteklenmesinin geçerliği güçlendirdiğini ancak bunun için test geliştirici

uzmanlığına ihtiyaç duyulduğunu ifade etmektedir. Chapelle ve Douglas (2006, s. 47) da benzer şekilde, görev temelli yaklaşımların geçerliği olumlu etkileyebileceğini ancak birçok kurumun bu konuda uzman eksikliği yaşadığını vurgulamaktadır. Araştırma sonuçlarıyla örtüşen bu yaklaşımlar doğrultusunda, mevcut uygulamalarda hem ulusal hem de yabancı kaynakların işaret ettiği geçerlik ve güvenilirlik temelli bilimsel temellerin eksikliğinin hala sürdüğünü söylemek mümkündür.

Sınıf içi süreç değerlendirmelerinin öğrenci motivasyonunu ve bilişsel becerileri geliştirme açısından pedagojik/andragojik olarak fayda sağladığı görülmüş olsa da bu uygulamaların bilimsel ölçütlerle hazırlanmış rubriklerle desteklenmediği için tutarlılık ve tekrarlanabilirlik sorunu ortaya çıkacağı düşünülebilir. Weir (2005), süreç odaklı değerlendirmelerin öğrenci etkileşim ve üretim becerilerini daha iyi ölçebileceğini ancak bu değerlendirmelerin bilimsel bir rubrik olmadan yürütüldüğünde geçerliği zayıflattığını belirtmektedir. Gürata (2022, s. 55) ise süreç odaklı sınıf içi uygulamaların pedagojik/andragojik faydalarına dikkat çekerken bu uygulamaların standardize edilemediği için ölçme sonuçlarının genellenebilirliğinin kısıtlandığını ifade etmektedir. Dolayısıyla veriler hem ulusal hem de uluslararası çalışmalarda vurgulandığı üzere sınıf içi görev temelli değerlendirme yaklaşımlarının rubrik eksikliği nedeniyle nesnel ölçme düzeyi sağlayamadığını ortaya koymaktadır.

Öğrenci başarısının takibi kodu kapsamında elde edilen bulguların önemi ilgili alan yazınında var olan çalışmalarla desteklenmektedir. Bachman ve Palmer (2010), akademik dil testlerinin sonuçlarına dayalı olarak izleme sistemlerinin kurulmasının öğrenci performansının disiplinler arası verilerle analiz edilebilmesi için gerekli olduğunu belirtmektedir. Weir (2005) ise uzun vadeli izleme mekanizmalarının yokluğunun öğrencinin gelişimindeki değişkenlerin ve geri dönüş etkilerinin tespit edilmesini güçleştirdiğine dikkat çekmektedir. Bu durum, akademik Türkçe programlarının etkililiğini kanıtlamayı ve sürekli iyileştirmeyi sekteye uğratmaktadır. Dolayısıyla akademik Türkçe öğretiminin etkisini uzun vadede izlemeye yönelik kurumsal ve veri temelli bir sistemin eksikliği, öğrencilerin gelişim süreçleri hakkında sistematik bilgi toplanmasını engellediği sonucuna ulaşılabilir.

Araştırmada “Paydaşların Yeterlik Düzeyleri, Akademik İhtiyaçları ve Yaşadıkları Zorluklar” başlıklı temaya yönelik elde edilen bulgular, akademik Türkçenin yükseköğretim bağlamında yalnızca bir dil öğretimi alanı olarak değil aynı zamanda bilişsel, söylemsel, pedagojik, andragojik ve kurumsal yönleriyle çok etmenli bir

yeterlik alanı olarak yapılandığını göstermektedir. Özellikle öğrencilerin ön görüleri, motivasyonları, ders deneyimlerine ilişkin algıları ile öğretim elemanlarının pedagojik/andragojik ve alan yeterliğine dayalı birikimleri birlikte değerlendirildiğinde, akademik Türkçe öğretiminin hâlen birçok bakımdan sistemsiz, bağlamdan kopuk ve bireysel çaba üzerinden yürütülen bir süreç olduğu ortaya çıkmaktadır. Bulgular, öğrencilerin akademik Türkçeye yönelik ön yargılarla derse katıldığını, program başlangıcında hedef ve kazanımların açıkça ifade edilmemesinin motivasyonu zayıflatıldığını göstermektedir. Bu durum, Basturkmen'in (2021) özel amaçlı dil öğretim uygulamalarında tanımladığı "kapsam ve işlev belirsizliği" sorunuyla doğrudan örtüşmektedir. Özellikle Anthony (2018), özel amaçlı dil öğretiminde öğrenen beklentilerinin başlangıçta açık biçimde ortaya konulmamasının öğretim sürecini yüzeyselleştirdiğini belirtmektedir. Türkiye'deki AT uygulamalarında öğrenci beklentilerinin çoğu zaman disiplinler derinliğe sahip araştırmaya dayalı bir ders olduğu yönünde şekillendiği ancak karşılaştıkları içeriklerin çoğunlukla temel yazma etkinlikleri, kelime çalışmaları ve okuma-anlama gibi yüzeysel çıktılar sunduğu görülmüştür. Bu fark, programın epistemolojik yönünü sorgulanabilir kılmaktadır.

Öğrencilerin sosyo-kültürel geçmişleri, önceki eğitim deneyimleri, çok dillilik düzeyleri ve ana dili yapıları gibi demografik değişkenlerin, akademik Türkçedeki performanslarına doğrudan yansıdığı da gözlemlenmiştir. Bu bulgu, Cummins'in (2000) iki düzeyli dil yeterliği ayrımında öne sürdüğü BICS ve CALP modelinin yerel bağlama yansımaları göstermektedir. Öğrencilerin sosyal dil yeterliğinde (BICS) akıcılık sergilediği ancak akademik kavramlara ulaşmada (CALP) ciddi bilişsel engeller yaşadığı hem öğrenci hem öğretici ifadeleriyle açık biçimde dile getirilmiştir. Aynı bağlamda Gürata (2022), Türkiye'deki akademik Türkçe uygulamalarında dinleme ve okuma gibi alıcı becerilerin öğretiminde yeterli strateji sunulmadığını, öğrencilerin kavramsal düzeyde metinleri anlamakta zorlandığını ifade etmektedir. Nitekim bu çalışmada da dinleme ve okuma yeterlikleri, yalnızca bireysel yetersizlikle değil aynı zamanda öğretim sürecindeki yönlendirme eksikliği ve içeriğin zorluk düzeyiyle açıklanmıştır.

Terim bilgisi ve alan söz varlığına ilişkin zorluklar da öğretim içeriklerinin disiplin-özel gereksinimleri yeterince karşılamadığını göstermektedir. Yaşar ve Toprak'ın (2019) özel amaçlı akademik Türkçe öğretiminde bölüm uyumlu içerik eksikliğini

eleştirmesi, bu araştırmada öğrencilerin mühendislik, mimarlık, sağlık bilimleri gibi alanlarda yeterli kavramsal maruziyeti yaşamadıklarını dile getirmeleriyle doğrudan örtüşmektedir. Anthony (2018), ESP programlarının esnek ve iş birliğine dayalı olarak yapılandırılması gerektiğini vurgularken bu çalışmadaki bulgular, AT programlarının hâlen genellemeci ve tek tip içerik tasarımı üzerinden yürütüldüğünü ortaya koymaktadır. Alan uzmanlarının "en azından kulak dolgunluğu oluşturulmalı" yönündeki önerileri ise alan bazlı dil yapılarını ve terminolojiyi içeren, disiplinler arası iş birliğine dayalı modüler bir içerik modelinin gerekliliğini göstermektedir.

Akademik yazma, konuşma ve sunum becerilerinin gelişimi, öğretim ortamındaki yapılandırma düzeyiyle doğrudan ilişkilidir. Karagöl ve Korkmaz (2021), akademik yazmanın yalnızca bir ürün değil aynı zamanda çok aşamalı bir süreç olduğunu; bu sürecin planlama, taslak oluşturma, geri bildirim alma ve yeniden yapılandırma gibi aşamaları içermesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ancak bu araştırmanın bulguları, Türkiye’de hâlen ürün odaklı, kalıplaşmış yapısal kalıplar üzerinden yürütülen yazma eğitiminin öğrencilerin bilimsel üretim yeterliğini sınırlandırdığını ortaya koymaktadır. Sözlü becerilerde ise öğrencilerin özgüven eksikliği, sunum pratiği yetersizliği ve resmî hitap biçimlerini ayırt edememe gibi sorunlar yaşadığı görülmüştür. Bu bulgu, Snow ve Ucelli’nin (2009) akademik sözlü anlatımı üst düzey bilişsel becerilerle ilişkilendiren yaklaşımıyla tutarlıdır.

Öğretici yeterliği, program başarısını doğrudan etkileyen bir değişken olarak belirlenmiştir. Görüşmelerde, akademik üretim deneyimi zayıf olan öğretmenlerin içerik aktarımında yetersiz kaldığı, alan dışı formasyonun özellikle sayısal bölümlerde okuyan öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayamadığı ifade edilmiştir. Basturkmen (2021), öğretici formasyonunun yalnızca pedagojik/andragojik bilgi değil aynı zamanda alana özgü kavram bilgisi ve akademik üretim deneyimini içermesi gerektiğini vurgulamaktadır. Boylu ve Çevik (2022) de eğitimcilerin akademik okuryazarlık becerilerinin eğitim seviyeleriyle doğru orantılı olduğu bulgusundan hareketle lisans mezunu öğretim elemanlarının bu yeterliklerini geliştirerek öğrencilere kazandırmaları gerektiğini dile getirmektedir. Ancak Türkiye’deki istihdam modeli ve hizmet içi eğitim eksikliği öğretici niteliğini sınırlamakta; bu durum öğrencilerde dersin niteliğine ve öğreticiye yönelik güven sorunlarına yol açmaktadır. Du (2025) tarafından akademik dil öğretmenlerine yönelik olarak ortaya konan analizde ise öğretmenlerin genellikle genel amaçlı dil eğitim sisteminin gölgesinde bırakıldıkları, bu

nedenle araştırma kapasitelerinin sınırlı kaldığı ve mesleki kimlik geliştirmelerinde zorluk yaşadıkları belirtilmektedir. Yüksek iş yükü, kurumsal tanınırlığın eksikliği ve özel amaçlı dil öğretimi geleneğinden miras kalan hizmet odaklı yaklaşım, öğretmenlerin akademik gelişimini daha da kısıtlamaktadır. Bu çerçevede, akademik Türkçe derslerinin öğrenci üzerindeki pozitif etkisini sağlamada öğretmenlerin pedagojik/andragojik ve alan yeterliklerinin sürdürülebilir biçimde geliştirilmesinin öncelikli bir gereklilik olduğu sonucuna varılabilir. Bu yeterliklerin sürdürülebilir biçimde gelişebilmesi amacıyla yapılandırılmış uygulama temelli hizmet içi eğitim programlarının önemine dikkat çekmek gerekmektedir. Ancak elde edilen bulgular, mevcut uygulamalarda bu tür bir eğitim sisteminin neredeyse hiç var olmadığını, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerini bireysel çaba ve deneyim aktarımına dayalı biçimde sürdürdüğünü göstermektedir.

“Uygulamaya Dönük Öneriler, Beklentiler ve İhtiyaçlar” temasına ilişkin bulguların, alt kodlar düzeyinde literatür, kuramsal çerçeve ile araştırma soruları bağlamında değerlendirmesi yapılmıştır. İlk olarak “Ders Saati ve Program Süresi Önerileri” alt koduna ait bulguların değerlendirilmesi yapılacaktır. Paydaşlar, kısa süreli ve yoğun programların akademik Türkçe öğrenimi için yetersiz olduğunu; ders süresinin, günlük 5 saat gibi, zihinsel yorgunluğa yol açtığını, A2/B1/B2 gibi düzeylerden itibaren belirli becerilerin kademeli öğretilmesi gerektiğini belirtmiş; programın yıl içine dengeli yayılması, yoğunluk ayarlamalarının yapılması ve genel dili iki yılda verirken akademik dili yedi yılda geliştirmek gibi uzun vadeli planlamaların gerekliliğine vurgu yapmıştır. Bu bulgular Çiftler ve Aytan’ın (2019), yabancı öğrenciler için hazırlanan akademik Türkçe ders kitapları incelenirken “akademik kelime dağarcığının ancak kademeli ve uzun vadeli planlamalarla tam manasıyla edinilebileceği” sonucunu desteklemektedir. Buna karşılık Schleppegrell ve O’Hallaron’un (2011) bulguları, bazı bağlamlarda, özellikle ortaöğretim ve içerik-dil bütünleşik programlarda, yoğunlaştırılmış modüllerin de etkili olabileceğini göstermektedir. Türkiye’deki akademik Türkçe programlarının daha çok üniversite hazırlık düzeyine odaklı olduğu için uzun vadeye yayılmış programların bu dil becerisini geliştirmede daha avantajlı olabileceği, bunun yanında belirli becerilerin öğretilmesinde kısa modüller ve içerik odaklı yaklaşımların kullanılmasının güçlendirebilir bir yaklaşım olacağı sonucuna varılabilir. Buna paralel olarak paydaşlar akademik becerilerin farklı düzeylerde

kademelendirilmesini de vurgulamış; bu kapsamda bir sonraki alt kod akademik dil becerilerinin hangi aşamalarda sunulması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Paydaşlar, akademik yazma, okuma ve sözlü ifade becerilerinin yalnızca C1/C1 sonrası tek bir modülle verilmesinin yetersiz olduğunu; bu becerilerin B1/B2 düzeylerinden itibaren kademeli olarak entegre edilmesi; hatta A2/B1’den başlayarak akademik paragraf yazımına giriş yapılması gerektiğini savunmuştur. Bazıları B1/B2’yi “makul başlangıç”, bazıları ise A2’den itibaren akademik dil etkinliklerine başlanması gerektiğini dile getirmiştir. Bulguda paydaşların “akademik dil kademelendirmesinin B1/B2’den önce başlatılması” yönünde ortak karara vardığı görülmektedir. Buna karşın “hazır bulunuşluk eksikliğinin erken aşamada motivasyon ve yeterlik algısını olumsuz etkileme riski” dikkate alındığında her öğrenciyi A2’den itibaren zorlamak yerine ortalama B1/B2 düzeyindeki öğrencilere küçük ölçekli akademik etkinlikler entegre edilmesinin daha dengeli bir yaklaşım olabileceği yorumu yapılabilir. Bu doğrultuda içerik yükü, hedef öğrenci grubu ve hazır bulunuşluk düzeyi göz önüne alınarak A2/B1 aşamalarında “örnek inceleme, model metinler üzerinden alıştırma” gibi destekleyici etkinlikler sunmak ve ileri dil düzeylerinde gerçek üretime odaklanmak daha etkin bir öğretim yolu olarak tanımlanabilir.

Akademik dil becerilerinin aşamalı sunumuna yapılan yorumların yanında paydaşlar bir üst adım olarak kurumlar arası uyumu sağlayacak ortak müfredat ve materyal standartları önerisinde bulunmuştur. Paydaşlar, akademik Türkçe öğretimi için tüm kurumları kapsayan ortak bir müfredat ve materyal standardizasyonu gerektiğini; aynı kaynağın ve ölçme-değerlendirme sisteminin kullanılması gerektiğini savunmuştur. Öte yandan bazıları, “esneklik sağlanmadan tek tip programın bağlamsal uyumsuzluk yaratabileceğini” ifade etmiş; “her kurumun öğrenci profili farklı” diye çekince koymuştur. Bu bağlamda ortak müfredat gereksiniminin, Yavuz ve Zengin’in (2022) çalışmasında ortaya konan bulgularla uyumlu olduğu söylenebilmektedir. Zira öğrencilerin farklı kurumlara geçiş sürecinde ve iş piyasasına katılım aşamasında yaşanan uyum güçlüklerinin azaltılması bakımından bir ölçüt bütünlüğü sağlanması önem arz etmektedir. Bununla birlikte, Türkiye’deki yükseköğretim kurumları arasında finansman kaynakları, öğrenci profili ile yabancı dil destek altyapısı açısından önemli farklılıklar bulunduğu görülmektedir. Bu nedenle ortak müfredatın “asgari çekirdek içerik” esasına dayalı ve “esnek çekirdek-yan modül” yapısında

tasarlanmasının uygun olduğu düşünölmektedir (Nation & Macalister, 2010). Söz konusu çekirdek modöl kapsamında, “akademik kelime dağarcığı”, “akademik okuma stratejileri” ve “akademik yazma temel yapıları” gibi temel bileşenlerin yer almasının yararlı olacağı vurgulanmalıdır.

Paydaşların dile getirdiğı “ölçme-değerlendirme şeffaflığı” ve “yasal tanınma” ihtiyaçları, Demir ve Genç’in (2018) çalışmalarında geniş biçimde yansıtılmıştır. Bu çalışmada uluslararası öğrenciler, akademik Türkçe derslerinin hem yapısal hem de pedagojik/andragojik boyutlarda desteklenmeye ihtiyaç duyduklarını; yasal ve kurumsal düzenlemelerin belirsizliğinin kendilerinde güvensizlik yarattığını aktarmışlardır. Özellikle “üniversite oryantasyonunda akademik Türkçe dersinin zorunlu olması” ve “ölçme kriterlerinin en baştan şeffaflaştırılması” önerileri, öğrencilerin akademik motivasyonlarını doğrudan etkileyecek hususlar olarak öne çıkmıştır (Demir & Genç, 2018). Buna karşın Wingate’in (2006) akademik yazma ve akademik beceriler programları üzerine çalışmaları, bu tür destek derslerinin akademik disiplinlerle doğrudan bağlantı kurulamadığı durumlarda, öğrenciler tarafından yük olarak algılanabileceğine işaret etmektedir. Dolayısıyla ölçme-değerlendirme ve ders içeriğı şeffaf biçimde düzenlenirken aynı zamanda bu unsurların her disiplinin özgün koşullarına uyarlanması gerektiğini ortaya konmaktadır. Benzer biçimde, Baik ve Greig (2009) bir üniversitenin farklı fakültelerindeki ESL (English as a Second Language) programlarını inceleyerek “tek tip ölçme kriterleri”nin sosyal bilimler, mühendislik veya hukuk gibi farklı alanlardaki öğrencilerin akademik dil gereksinimlerine cevap veremediğini belirtmişlerdir. Onlara göre “ölçme kriterlerinin şeffaf olması temel bir gereklilik olsa da aynı zamanda her bölümün kendi akademik üretim ve okuma-yazma alışkanlıklarına dönük esneklik sunması zorunludur” (Baik & Greig, 2009, s. 12–14). Aksi takdirde ölçme araçları öğrencilerin öğrenim süreçlerini desteklemek yerine engelleyebilmektedir. Dolayısıyla ölçme ve değerlendirme uygulamalarında esnek ve disiplin odaklı bir yaklaşım içermesi gerektiğı görüşü belirginlik kazanmaktadır.

Ortak müfredat ve materyal standardizasyonu önerilerinin akabinde paydaşlar hem TÖMER’lerin akademik birim statüsüne kavuşturulmasına hem de akademik Türkçe öğretiminin yasal altyapısının güçlendirilmesine yönelik görüşleri incelenmiştir. Paydaşlar, akademik Türkçe öğretiminin sürdürülebilirliği adına “yasal altyapı” bağlamında TÖMER’lerin akademik birim statüsüne kavuşması, YÖK veya ilgili bir

kurumun program çerçevesi oluşturması vb. gerekliliğini vurgulamış mevcut uygulamaların gönüllölük esasına dayanmasının istikrarı engellediğini belirtmiştir. Fidan (2024), “Yabancılara Akademik Türkçe Öğretimi Çalıştayı” raporunda, “akademik Türkçenin yasal zeminde tanınmaması sebebiyle derslerin sürekliliğinin, öğretim elemanlarının kariyer planlamasının ve bütçe ayırımının yapılamadığını; bunun da programların giderek ‘geçici bir statü kazanmasına yol açtığını’ ortaya koymuştur. Bu raporda, özellikle “TÖMER’lerin kurumsal birer akademik birim haline getirilmesi; öğretim elemanlarına ‘akademik kadro’ tanımlaması yapılması; müfredat ve ölçme-değerlendirme standartlarının ulusal çerçevede belirlenmesi” önerileri güçlü biçimde dile getirilmiştir. Dolayısıyla yasal altyapı, otorite ve kaynak güvenliği açısından vazgeçilemez bir koşul olarak belirtilmiştir. Bulguda “yasal altyapı eksikliğinin kurumları zayıflattığı” vurgusu, Fidan’ın (2024) raporuyla doğrudan örtüşmektedir. Bu bağlamda, akademik Türkçe öğretiminin uzun vadeli ve tutarlı bir şekilde yürütülebilmesi için yasal bir zemin oluşturulması önem taşımaktadır. TÖMER’lerin akademik birim statüsüne kavuşması, öğretim elemanlarının kadro güvencesi ve kariyer planlamalarının belirginleşmesi, ayrıca bütçe tahsisinin düzenli hâle gelmesi, bu zeminin temel unsurları olarak değerlendirilebilir. Aynı şekilde, müfredat ve ölçme-değerlendirme standartlarının ulusal düzeyde ortak bir çerçevede tanımlanması, programlar arasında tutarlılığın artırılmasına katkı sunabilir.

Paydaşlar, farklı kurumlar arasında içerik ve seviye farklılıklarının öğrencilerin sertifika edinimi ve bölüm kabul süreçlerinde aksaklıklar yarattığına dikkat çekerek ortak ölçütlere dayalı sertifika sistemlerinin oluşturulması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu bağlamda, Yavuz ve Zengin (2022) tarafından yürütölen çalışmada, akreditasyon süreçlerinin netleştirilmesi ve farklı kurumlardan alınan sertifikaların eşdeğerliğinin sağlanmasıyla öğrencilerin akademik motivasyonunun olumlu yönde etkilendiği, örneğin TÖMER A’dan B1 sertifikası almış bir öğrencinin TÖMER B’de yeniden teste tabi tutulmamasının öğrenme sürecini hızlandırdığı rapor edilmiştir. Yükseköğretimde akreditasyonun kalite güvencesi aracı olarak kullanıldığı, bu süreçte ölçme ve değerlendirme standartlarının baştan tanımlanmasının, öğrenci başarı kriterlerinin netleştirilmesinin ve öğretim kadrosunun akademik yeterliklerinin şeffaf hâle getirilmesinin önemi dikkat çekmektedir. Bahsi geçen çalışmalar, akreditasyonun yalnızca öğrencilerin kurumlar arası denklik kazanmasına değil aynı

zamanda ğretim kadrosu ve materyal kalitesinin düzenli güncellenmesine de katkı sağladığını göstermektedir. Dolayısıyla TÖMER’lerin ve benzeri birimlerin akreditasyon süreçleri kapsamında hem lme-değerlendirme kriterlerinin hem de ğretim elemanlarının akademik normlarının ulusal düzeyde tanımlanması, öğrencilerin sertifikalarının geçerliliğini sağlamanın yanı sıra programların sürekli ve kalite garantisini de güçlenmesini sağlayacaktır.

Akreditasyon süreçlerinin ulusal ölçütlere göre düzenlenmesi, programların içerik ve kalite tutarlılığını garanti altına alırken bu çerçevede geliştirilen standartların pratiğe yansıtılması için yenilikçi örnek uygulamaların hem kurumsal hem de pedagojik/andragojik düzeyde yaygınlaştırılması ve sürekliliğinin sağlanması önem kazanmaktadır. Paydaşlar, akademik Türkçe ğretiminde örnek uygulamalar (grup çalışmaları, görev temelli etkinlikler, kütüphane/müze gezileri, akademik yazı atölyeleri, danışmanlık/mentorluk sistemleri, akademik yazma merkezleri vb.) gibi yenilikçi uygulamaların hem öğretici hem de ğrenci motivasyonunu artırmada kritik rol oynamasını vurgulamış; bu tür uygulamaların kurumsal yapılar içinde sürdürülebilirliğinin sağlanarak yaygınlaştırılması gerektiğini belirtmiştir. Asadchikh vd. (2021), akademik dilin yabancı dil olarak ğretiminde “uygulamaya dönük” etkinliklerin (rneğin, görev temelli öğrenme, disiplinler arası içerik projeleri) ğrenciler üzerinde motive edici bir etki yarattığını; bunun sonucunda akademik dil becerilerinin daha hızlı ve kalıcı geliştiğini ortaya koymuştur. Bu alışma, grup çalışmaları ve akademik yazı atölyelerinin, öğrencilerin hem üretim hem de işleme becerilerini bütüncül geliştirerek sınıf dışı öğrenmeyi de desteklediğini vurgular. Dolayısıyla paydaşların yapılandırığı yenilikçi uygulama örneklerinin hem pedagojik/andragojik araştırmalarda hem de sınıf uygulamalarında etkili olduğu söylenilmektedir. Nitekim Demir & Genç’in (2018) bulguları, her uygulamanın bağlama, ğrenci profilinin heterojenliğine ve disiplinlere göre yeniden tasarlanarak sunulması gerektiğini göstermektedir. Bunun yanında grup çalışmaları bazı öğrencilerin öğrenme stiline uyarken bireysel mentorluk sistemleri de ayrı bir zorunluluk olarak ortaya çıkabilmektedir. Bu nedenle “rnek uygulamalar” kurumsal olarak tüm öğrencileri kapsayacak biçimde planlanmalı, esneklik tanınarak farklı modüller geliştirilmelidir sonucuna varılabilir.

Bahsedilen esnekliklerin temelinde paydaşların, akademik Türkçe ğretiminin disiplin temelli içeriklerle, alan uzmanlarıyla iş birliği içinde desteklenmesi gerektiği görüşleri

tartışılmıştır. Bunun yanında paydaşlar, mevcut çalışmaların çoğunlukla betimsel ve tek kurum odaklı olduğunu; boylamsal, uygulamaya dönük ve örneklem çeşitliliği açısından yetersiz olduğunu, kurumlar arası iş birliğinin ve metodolojik çeşitliliğin artırılması gerektiğini savunmuştur. Çiftler ve Aytan (2019), akademik Türkçe ders kitaplarını değerlendirirken “alan uzmanlarıyla iş birliğinin, disiplinler arası terminolojinin doğru belirlenmesi ve materyal içeriklerinin öğrenci ihtiyaçlarına uygun hale getirilmesi için vazgeçilemez” olduğunu vurgulamıştır. Bunun yanında disiplinler ve kurumlar arası iş birliği faaliyetlerin uygulamada çeşitli finansal, idari ve akademik engeller oluşturabileceği ihtimali göz ardı edilmemelidir.

Yaygınlaştırma faaliyetleri kapsamında yardımcı olacak mevcut materyaller, paydaşlar tarafınca öğrenci ihtiyaçlarına tam karşılık vermediği; disiplinler arası dengeli, uygulamaya dönük, modüler ve güncel içeriklere ihtiyaç duyulduğu; yerel metinlerin oluşturulması, modül modül materyal üretimi ve açık erişimli platformlar aracılığıyla kaynak paylaşımının gerekliliği düşünceleriyle ele alınmıştır. Bu durum, öğretmenlerin üstleneceği ek görevlerin ve ortaya çıkacak maliyetlerin titizlikle ele alınmasını gerektirmektedir. Türkiye bağlamında TÖMER’ler ile ilgili bölümler arasında yeterli düzeyde iş birliği bulunmadığı göz önüne alındığında yalnızca “modül tasarım komisyonları” oluşturmak kısıtlı bir çözüm sunabilir yorumu yapılabilir.

Materyal geliştirme süreçlerinin dijital platformlara taşınmasının gerekliliği vurgulanırken paydaşlar aynı zamanda teknolojinin sunduğu fırsat ve riskleri ele alarak dijital içeriklere ve yapay zekâ uygulamalarına dair değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Paydaşlar, akademik Türkçe öğretiminde dijitalleşme ve yapay zekâ uygulamalarının fırsat ve risklerini ele almış; “dijital içeriklerin erişilebilirliği”ni olumlu bulurken yapay zekâ ve “veri tabanlı soru/cevap sistemleri” gibi araçların etik ve pedagojik/andragojik sorunlar yaratabileceğini belirtmiştir. Ayrıca dijital uçurum ve teknoloji kullanımında öğretmen becerilerinin yetersizliği ayrı bir sorun olarak ön plana çıkmıştır. Teknolojik gelişimin akademik Türkçe öğretime katkıları, dijital içeriklerin erişilebilirliğinin artırılmasından yapay zekâ destekli geri bildirim sistemlerine kadar geniş bir yelpazede değerlendirildiğinde hem olumlu hem de olumsuz etkilere işaret eden bulgular ortaya konmaktadır. Xiaofan ve Annamalai (2025), yapay zekâ destekli yazım araçlarının öğrencilerin dilbilgisel doğruluk ve hız kazanımını destekleyebileceğini öne sürerken aynı araçların kullanımı sırasında öğrencilerin kendi hata düzeltme süreçlerini erteleme eğilimi gösterebildiklerini

göstermiştir. Bu durum, yapay zekânın öğrencilerin üretici dil becerilerine katkı sağlarken aynı zamanda dilsel farkındalık gelişimini geciktirme potansiyeline sahip olduğunu düşündürmektedir. Öte yandan, Seddik (2025) dijital araçların motivasyonu ve özerk öğrenmeyi teşvik etme kapasitesine dikkat çekmiş ancak düşük gelirli öğrencilerin internet ve donanım erişimi yetersizlikleri nedeniyle “dijital uçurum” a maruz kalma riskinin bulunduğunu vurgulamıştır. Bu bağlamda, altyapı eşitsizliklerinin giderilmesi, dijital araçların yaygınlaştırılması kadar kritik görünmektedir. Ayrıca, Zheldibayeva ve arkadaşları (2025), yapay zekâ temelli yazım destek sistemlerinin sınıf içi etkililiğinin, öğretmenlerin bu teknolojileri pedagojik/andragojik çerçevede yorumlama becerisine ve teknik hazırlık düzeyine bağlı olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin sürekli hizmet içi eğitimlerle teknolojik yetkinliklerinin geliştirilmesi, yapay zekâ araçlarının potansiyelinden tam olarak yararlanılmasını sağlayabilir. Liu ve diğerleri (2025) ise yapay zekâ tabanlı soru/cevap sistemlerinin otomatik yanıt özelliklerinin öğrencilerin eleştirel düşünme süreçlerini sınırlama ihtimali bulunduğunu; bununla birlikte, doğru yapılandırıldığında bu sistemlerin öğrencilerin bilgiye erişim hızını ve etkileşimli öğrenme deneyimini artırabileceğini ifade etmişlerdir.

Teknolojik altyapı ve dijital araçların sorunsuz işleyebilmesi için gerekli düzenlemelerin ardından, paydaşlar akademik Türkçe alanında düzenli ve çok paydaşlı çalıştayların önemine dikkat çekmişlerdir. Paydaşlar, farklı üniversite birimlerinden öğretim elemanları, yöneticiler ve politika yapımcıların bir araya gelerek deneyim paylaşımı ve sorun analizi yapmalarına olanak tanıyan çalıştaylar hakkındaki görüşlerini belirtmişlerdir. Rimmer ve Floyd’un (2020) konferans türü özelinde çoklu paydaş görüşü paylaşma etkinliklerinin dil öğreticilerinin profesyonelliklerine olan katkısını incelediği çalışmada, konferansların sürekli mesleki gelişim sağladığı ve bunun öğreticiler üzerinde güçlü bir topluluk duygusunun beraberinde öğreticilerin profesyonellik yeterlik algılarını da kuvvetlendirdiği bulgusuna ulaşmıştır. Bu bulgu, eğitim paydaşlarının istekleri ile örtüşerek önemli bir ihtiyaca dikkat çekmektedir.

Sonuç olarak bu araştırmanın nitel bulgularından hareketle ulaşılan sonuçlar ile alan yazınındaki benzer çalışmaların sonuçları bir arada tartışıldığında yabancılara akademik Türkçe öğretiminin kuramsal temellerinin belirlenerek uygulamaya dönük adımlar atılması gerektiği, bu adımların bilimsel araştırma süreçleriyle beraber geçerlik ve güvenilirliğinin artırılması sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra C1

kurunun akabinde düzenlenen akademik Türkçe derslerinin daha önce, B2 kurunda, kur içeriğiyle birleştirilerek bütüncül bir anlayışla sürdürülmesi gerektiği görüşüne varılmıştır.

5.2. Öneriler

Araştırmadan çıkarılan sonuçlar ve alan yazını tartışmalarından hareketle bu alanda çalışmalar yürütecek araştırmacılara bazı öneriler sunulmuştur.

Çalışmadan elde edilen verilere göre AT'nin yükseköğretim bağlamındaki işlevinin güçlenmesi için yalnızca ders içeriği değil kuramsal tanımlarla birlikte net biçimde yapılandırılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu doğrultuda özel amaçlı Türkçe öğretimi alanında kuramsal çalışmalar yapılabilir.

Ölçme süreçlerinin kurumlar arasında ve hatta kurum içinde öğretim elemanlarının tercihleri doğrultusunda değişkenlik gösterdiği ve bu süreçlerin belirli bir düzlemde yürütülmediği görülmüştür. Akademik Türkçe öğretiminin ölçme ve değerlendirme süreçlerinde öncelikle kurumsal ölçüt birliğinin oluşturulması için çalışmalar yapılabilir.

Öğrencilerin AT dersini bitirdikten sonraki performansları da dâhil olmak üzere uzun vadeli izleme imkânı sağlayan boylamsal çalışmalar yapılabilir. Bu sayede akademik Türkçe öğretiminin etkililiği disiplinler arası verilerle analiz edilerek geri dönüş etkileri değerlendirilmesi sağlanabilecektir.

Akademik Türkçe öğretiminde teknolojinin sunduğu fırsatlardan yararlanmak üzere materyal tasarım çalışmaları yapılabilir. Açık erişimli dijital platformların kullanımının materyal maliyetlerini düşürebilecek olumlu bir adım olduğu kabul edilse de bu tür platformlarda yer alacak içeriklerin kalitesini güvence altına almak amacıyla hakemli içerik değerlendirme mekanizmalarının etkin biçimde tasarlanması ve işletilmesi gerekmektedir önerisinde bulunulabilir.

KAYNAKÇA

- Abbot, G. (1981). Encouraging communication in English: A Paradox. *ELT Journal*, XXXV(3), 228-230. <https://doi.org/10.1093/elt/XXXV.3.228>
- Akbaş, R. D. (2021). A systematic review of the esp (English for specific purposes)-based post-graduate research in Turkey. *Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(22).
- Altıncı, G. (2010). Özel Amaçlı Yabancı Dil Öğretim Programında İzlenim: Önemi, İçeriği ve Etkinliği. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2).
- Anthony, L. (2018). *Introducing English for specific purposes* (1. bs). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351031189>
- Arias, M. B., & J. Faltis, C. (Ed.). (2013). *Academic language in second language learning*. Information Age Publishing.
- Asadchykh, O. V., Smovzhenko, L. H., Kindras, I. V., Romanov, I. I., & Pereloma, T. S. (2021). Academic language as an object of teaching foreign languages to philology students. *Linguistics and Culture Review*, 5(S4), 657-676. <https://doi.org/10.21744/lingcore.v5ns4.1707>
- Avrupa Konseyi. (2021). *Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, öğretme, değerlendirme – Tamamlayıcı cilt* (Çev., S. Karababa, M. C. Alper, & G. Özyürek). Millî Eğitim Bakanlığı.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (2010). *Language testing in practice: Designing and developing useful languages tests*. Oxford Univ. Press.
- Bakırdöğen, M. (2022). *Erciyes Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi akademik Türkçe kitap setlerinin okuma metinleri ve etkinliklerinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Basturkmen, H. (2025). *Core concepts in English for specific purposes*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009376723>
- Bayrakdar, E. (2023). *Uluslararası öğrencilerin Türkçe akademik yazma becerilerine yönelik ihtiyaç analizine dayalı ölçme aracı geliştirilmesi* [Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa]. YÖK Tez Merkezi.
- Bilgili, N. (2023). *Uluslararası mühendislik öğrencileri için akademik Türkçe öğretim programı tasarısı* [Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Boylu, E. (2016). Türkçe öğretim merkezlerinin güncel durumu ve standartlaştırılması üzerine. *The Journal of Academic Social Sciences*, 24(24), 309-309. <https://doi.org/10.16992/ASOS.1042>

- Boylu, E. (2019). *Yabancılar Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme uygulamaları ve standart oluşturma* [Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- British Council. (1988). *Academic writing: Process and product (ELT-14)*. British Council.
- Brown, J. D. (2016). *Introducing needs analysis and English for specific purposes*. Routledge.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47. <https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1>
- Candaş Karababa, Z. C. (2009). Teaching Turkish as a foreign language and problems encountered. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 42(2). https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001185
- Chambers, F. (1980). A re-evaluation of needs analysis in ESP. *The ESP Journal*, 1(1), 25-33. [https://doi.org/10.1016/0272-2380\(80\)90007-4](https://doi.org/10.1016/0272-2380(80)90007-4)
- Chamot, A. U., & O'Malley, J. M. (1987). The cognitive academic language learning approach: A Bridge to the Mainstream. *TESOL Quarterly*, 21(2), 227-249. <https://doi.org/10.2307/3586733>
- Chapelle, C., & Douglas, D. (2007). *Assessing language through computer technology*. Cambridge University Press.
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Creswell, J. W. (2020). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* (Çev. H. Ekşi, 4. baskıdan çeviri). Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları Merkezi (EDAM). (Original work published 2012)
- Cummins, J. (1979). *Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. Working papers on bilingualism*. Bilingual Education Project, The Ontario Institute for Studies in Education, 252 Bloor St. <https://eric.ed.gov/?id=ED184334>
- Çangal, Ö., & Yörüşün, S. (2017). Özel amaçlı Türkçe öğretimi ders kitabı önerisi: Bankacılık Türkçesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 6(4).
- Çiftler, F. (2022). *Akademik Türkçe için alanlara özgü oluşturulan kelime listelerinin internet tabanlı kullanımı üzerine bir araştırma* [Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Çiftler, F., & Aytan, T. (2019). Yabancılar için akademik Türkçe kitapları üzerine bir inceleme. *International Journal of Languages Education*, 7.4(7.4), 75-91. <https://doi.org/10.29228/ijlet.39947>
- Dalyan, A. (2021). *Akademik Türkçe bağlamında Osmanlı edebiyatı profesörünün çalışmaları üzerinde dijital bir inceleme*. Uçan Eke, N.; Tanç, N. (Edt.), Prof. Dr. Pervin Çapan armağanı. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Yayınları.
- Demir, D. (2017). *Uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaçları* [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

- Demir, D., & Genç, A. (2018). Akademik Türkçe etkinliklerine yönelik öğrenci ve öğretim elemanı görüşleri. *Hacettepe University Journal of Turkish Studies / HÜTAD Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 28, 91-104.
- Demir, D., & Genç, A. (2019). Academic Turkish for international students: Problems and suggestions. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(1). <https://doi.org/10.17263/jlls.547601>
- Demirel Aydemir, G. D. (2023). *İkinci / yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik dinlemeye yönelik üstsöylem belirleyicilerinin tespiti* [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Demirel, Ö. (1993). *Yabancı Dil Öğretimi İlkeler Yöntemler Teknikler*. (3. bs). Usem Yayınları.
- DiCerbo, P. A., Anstrom, K. A., Baker, L. L., & Rivera, C. (2014). A review of the literature on teaching academic English to English language learners. *Review of Educational Research*, 84(3), 446-482.
- Dinçel, Ö., & Urgan, S. (2022). Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarının ölçme değerlendirme açısından incelenmesi ve konuya dair öğretici görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 11(4), 1584-1612.
- Doğan, S., & Özkan, Ö. (2023). Uluslararası öğrenciler için hazırlanan akademik Türkçe setindeki ölçme-değerlendirme etkinliklerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 11(14).
- Dolmacı, M. (2015). *A corpus study of academic Turkish vocabulary: Implications for teaching Turkish as a foreign language* [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Du, J. (2025). Keep the change alive: Challenges and chances for eap teacher development through the chat lens. *Sustainability*, 17(8). <https://doi.org/10.3390/su17083302>
- Dudley-Evans, T. (2001). *Team-teaching in EAP: Changes and adaptations in the Birmingham approach* (J. Flowerdew & M. Peacock, Ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524766.018>.
- Dudley-Evans, T., & Saint John, M.-J. (2003). *Developments in English for specific purposes: A multi-disciplinary approach* (5. print). Cambridge Univ. Press.
- Ekmekçi, V. (2018). *Yabancılar Türkçe öğretiminde akademik okuryazarlık öğretimine yönelik bir eylem araştırması* [Doktora Tezi, Erciyes Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Ellialtı, M. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik dinleme becerisinin geliştirilmesi* [Doktora Tezi, Uşak Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- English Teaching Information Centre (Ed.). (1978). *English for specific purposes*. The British Council.
- Erdil, M., & Açık, F. (2021). Türkiye Maarif Vakfı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı ile Türkçe öğretim setlerinde dil bilgisi içeriklerinin incelenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 9(4). <https://doi.org/10.29228/ijlet.54059>

- Eroğlu, S. (2022). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerdeki akademik Türkçe söz varlığı ile akademik Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı*. [Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Ewer, J. R., & Latorre, G. (1969). *A course in basic scientific English*. Longman.
- Eyüp, B., Güner, R., & Kaya, M. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni’ni konu alan makalelerin değerlendirilmesi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 5(2), 332-347. <https://doi.org/10.32960/uead.978923>
- Fidan, D. (2024). Yabancılar akademik Türkçe öğretiminde ihtiyaçlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 7, 280-309.
- Fleming, M. (2010). *The Aims of Language Teaching and Learning*. Council of Europe.
- Göçen, G. (2021). Uluslararası öğrenciler için hazırlanan akademik Türkçe ders kitaplarındaki konuşma görevleri ve yeterlilikleri. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 6(1).
- 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. UDES*. s. 2267-2274.
- Güneş, F. (2011). Dil Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123-148.
- Gürata, E. K. (2022). Uluslararası öğrencilerin Türkçe akademik yazma ihtiyaçlarına ilişkin uzman görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, 36. <https://doi.org/10.20427/turkiyat.1037439>
- Haarmann, H. (1990) Language planning in the light of a general theory of language: a methodological framework. *International Journal of the Sociology* 86, s.103-26.
- Harmankaya, M. Ö. (2022). Uluslararası öğrenciler için Akademik Türkçe Sosyal Bilimler kitabının okunabilirliği. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 5(2). <https://doi.org/10.48174/buaad.52.10>
- Hasırcı, S. (2021). Lisansüstü öğrenim gören yabancı öğrencilerin akademik Türkçe özyeterliklerine ilişkin görüşleri. *OPUS International Journal of Society Researches*, 17(35). <https://doi.org/10.26466/opus.771216>
- Hirai, D. L. C., Borrego, I., Garza, E., & Kloock, C. T. (2013). *Academic language/literacy strategies for adolescents: a “how-to” manual for educators*. Routledge.
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for specific purposes*. Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2011). *English for academic purposes: An advanced resource book* (Transferred to digital print). Routledge.
- Hyland, K., & Jiang, F. (Kevin). (2021). A bibliometric study of EAP research: Who is doing what, where and when? *Journal of English for Academic Purposes*, 49, 100929. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2020.100929>

- Hymes, D. H. (1972). *On Communicative Competence*. Philadelphia:University of Pennsylvannia Press.
- İlgün, K., & İltar, L. (2022, Kasım 24). *Uluslararası öğrencilere yönelik akademik Türkçe öğretiminde temel dil becerileri* [Tam Metin Bildiri]. 4. Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Kongresi, Antalya, Türkiye.
- İlgün, K., & Korkmaz, C. B. (2022, Ekim 27). *Yabancılar akademik Türkçe öğretiminde kalıplaşmış sözcük grupları* [Tam Metin Bildiri]. 6. Uluslararası Eğitim ve Değerler Sempozyumu, Antalya, Türkiye.
- İlhan, S. (2015). Yeni kapitalizm ve meslek olgusunun değişen anlamları üzerine. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21.
- İnan, R., & Uslu Üstten, A. (2018). Ortadoğulu öğrencilerin akademik Türkçe başarısına yönelik bir değerlendirme. [Tam Metin Bildiri]. Uluslararası Türk Kültürü ve Medeniyeti Kongresi, Balıkesir, Türkiye.
- Javid, C. Z. (2013). English for specific purposes: Its definition, characteristics, scope and purpose. *European Journal of Scientific Research*, 112(1), s. 138-151.
- Jordan, R. R. (2009). *English for academic purposes: A guide and resource book for teachers* (11. bs). Cambridge Univ. Press.
- Kaplan, R. B., & Baldauf, R. B. (1997). *Language planning: From practice to theory*. Multilingual Matters Ltd.
- Kara, M., & Ulutaş, M. (2019). *Gazi Üniversitesi TÖMER Uluslararası Öğrenciler İçin Akademik Türkçe I adlı kitaptaki etkinliklerin bilişsel stratejiler açısından incelenmesi*. [Konferans Sunumu] 12. Uluslararası Türkçenin Eğitimi Öğretimi Kurultayı, İzmir, Türkiye. https://doi.org/10.12.UTEOK_sunulan_bildiri_ozetleri.pdf
- Karagöl, E. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde tarihi bir eser: Redhouse'un Muhtasar Osmanlı Türkçesi Dil Bilgisi adlı eseri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 8(4).
- Karagöl, E., & İlgün, K. (2022). Ana Dili Türkçe Olan Lisansüstü Öğrencilerin Akademik Dil Sorunları. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(36). <https://doi.org/10.35675/befdergi.1161907>
- Karagöl, E., & Korkmaz, C. B. (2021). Ders kitabı ve bilimsel metin yazarlarının görüşlerine göre uluslararası öğrencilere akademik Türkçe öğretimi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 25. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1032431>
- Kaya, M., Avşar, A., & Demirel, O. (2023). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik Türkçe ve alt başlıkları ile ilgili yapılan çalışmaların eğilimleri*. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.10445763>
- Kılıç, R. (2018). *Özel Amaçlı Dil Eğitimi'nin Ülkemiz Dil Eğitim Sistemindeki İmkani/ Possibility of Language for Special Purpose in Turkish Language Education System*. [Yayımlanmış çevrim içi rapor]. Hitit Üniversitesi; ResearchGate platformu. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/333802618_Ozel_Amacli_Dil_Egitimi%27nin_Ulkemiz_Dil_Egitim_Sistemindeki_Imkani_Possibility_of_Language_for_Special_Purpose_in_Turkish_Language_Education_System

- Kılıç, B. S., & Göçer, A. (2020). Academic Turkish learning objectives and usage proficiency of Syrian students learning turkish as a foreign language. *Adiyaman University Journal of Educational Sciences*, 10(2). <https://doi.org/10.17984/adyuebd.600782>
- Kocaman Gürata, E. (2022). *Uluslararası öğrencilere Türkçe akademik yazma öğretiminde kullanılan ders malzemelerinin değerlendirilmesi* [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yılmaz, F. & Konyar, M. (2017). *Turkish Academic Language Needs Analysis in Teaching Turkish as a Foreign Language*. *International Journal of Language Academy*, 5(4), 223-233.
- Konyar, M. (2019). *Uluslararası öğrencilerin akademik türkçe ihtiyaç analizi ve örnek ders içeriği* [Yüksek Lisans Tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi.]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Konyar, M., & Yılmaz, F. (2021). Uluslararası öğrenciler için akademik Türkçe ders içeriği hazırlanmasına yönelik bir araştırma: İhtiyaçlar ve öneriler. *International Journal of Languages Education*, 9(1). <https://doi.org/10.29228/ijlet.49558>
- Krashen, S., & Brown, C. L. (2007). What Is Academic Language Proficiency? *STETS Language and Communication Review*, 6, 1-4.
- Küçük, F. (2017). *Assessing academic writing skills in Turkish as a foreign language* [Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi.]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Lang, J. (Ed.). (2015). *Common Core State Standards: Background and issues*. J. Lang (Ed.), Nova Publishers.
- Langum, V., & Sullivan, K. P. H. (2020). Academic writing, scholarly identity, voice and the benefits and challenges of multilingualism: Reflections from Norwegian doctoral researchers in teacher education. *Linguistics and Education*, 60. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2020.100883>
- Lillis, T., & Turner, J. (2001). Student writing in higher education: Contemporary confusion, traditional concerns. *Teaching in Higher Education*, 6(1), 57-68. <https://doi.org/10.1080/13562510020029608>
- Liu, X., Xu, P., Wu, J., Yuan, J., Yang, Y., Zhou, Y., Liu, F., Guan, T., Wang, H., Yu, T., McAuley, J., Ai, W., & Huang, F. (2025). Large language models and causal inference in collaboration: A comprehensive survey. L. Chiruzzo, A. Ritter, & L. Wang (Ed.), *Findings of the Association for Computational Linguistics: NAACL 2025* (s. 7668-7684). <https://doi.org/10.18653/v1/2025.findings-naacl.427>
- Memiş, R., & Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretimde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Journal of Turkish Studies*, 8, 297-297. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.5089>
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (Çev., S. Turan). Nobel Yayıncılık.
- Mete, M. (2020). *Uluslararası yükseköğretim öğrencilerinin Türkiye'yi tercih nedenleri ile beklentilerinin karşılanma düzeyinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Mirici, İ. H. (2000). Genel ve özel amaçlı yabancı dil programları üzerine bir araştırma. *Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8).
- Moralı, G. (2019). Uluslararası öğrencilere yönelik akademik Türkçe okuma metinlerinin ve etkinliklerinin değerlendirilmesi: Bir doküman incelemesi. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 2, 57-72.
- Moralı, G., & Çimen, L. (2022). “Academic Turkish is like...”: International students’ perceptions about academic Turkish concept. *Journal of Language Education and Research*, 8(1). <https://doi.org/10.31464/jlere.1027560>
- Nation, I. S. P., & Macalister, J. (2010). *Language curriculum design*. Routledge.
- Nkoko, M. (2022). Challenges of international students at Akdeniz University-Turkey. *Academia Letters*. <https://doi.org/10.20935/AL1970>
- Özcan, M. (2015). *Yabancı dil olarak Arapça konuşma becerisi öğretiminde iletişimsel yaklaşıma dayalı etkinliklerin kullanımı*. Eğitim ve Toplum, 4(10), 153–164.
- Özdemir, E. (2021). *Erciyes Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesi akademik Türkçe kitap setlerinin dinleme ve yazma etkinlikleri açısından incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi]. <http://acikerisim.nevsehir.edu.tr/xmlui/handle/20.500.11787/5861>
- Özdemir, O. (2012). Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni B1 Seviyesinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde uygulanması üzerine bir çalışma. *Türkçe Öğretimi ve Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, 3.
- Özoğlu, M., Gur, B. S., & Coşkun, İ. (2012). *Küresel eğilimler ışığında Türkiye’de uluslararası öğrenciler*. Seta.
- Paltridge, B., & Starfield, S. (Ed.). (2014). *The handbook of English for specific purposes*. Wiley Blackwell.
- Patton, M. Q. (2015). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev., M. Bütün & S. B. Demir) Pegem Akademi.
- Phillipson, R. (1997). Realities and Myths of Linguistic Imperialism. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 18(3), 238-248. <https://doi.org/10.1080/01434639708666317>
- Ramírez, C. (2015). English for specific purposes: Brief history and definitions. *Revista de lenguas modernas*. <https://doi.org/10.15517/rfm.v0i23.22359>
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis*. Cambridge University Press.
- Rimmer, W., & Floyd, A. (2020). The Contribution of Conferences to Teachers’ Professionalism. *TESL-EJ*, 24(1). <https://eric.ed.gov/?id=EJ1257223>
- Ringler, M. C. (2015). Effective Professional Development. In *Academic Language Literacy: Developing Instructional Leadership Skills for Principals and Teachers* (s. 110). Rowman & Littlefield.
- Samim, M. O. (2022). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik yazma becerisinde karşılaştıkları zorluklar (Afganistan örneği)* [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Sayar, E. (2023). *Uluslararası öğrencilere yönelik akademik Türkçe söz varlığının tespiti*. [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Sayar, E., & Genç, A. (2023). Akademik Türkçe sözcük listesi oluşturma üzerine derlemden öğretime kuramsal tartışmalar. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, 38. <https://doi.org/10.20427/turkiyat.1241294>
- Scarcella, R. (2003). Academic English: A conceptual framework. Technical Report 2003-1. *University of California Linguistic Minority Research Institute*.
- Schleppegrell, M. J. (2007). At Last: The Meaning in Grammar. *Research in the Teaching of English*, 42(1), 121-128.
- Schleppegrell, M. J., & O'Hallaron, C. L. (2011). Teaching academic language in 12 secondary settings. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 3-18. <https://doi.org/10.1017/S0267190511000067>
- Seddik, M. E. (2025). The impact of AI-powered language learning tools on second language acquisition: A mixed-methods study. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*, 8(3), 269-278. <https://doi.org/10.32996/ijllt.2025.8.3.30>
- Seyedi, G. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik yazma öğretimi* [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Snow, C. E. (2010). Academic Language and the Challenge of Reading for Learning About Science. *Science*, 328(5977), 450-452. <https://doi.org/10.1126/science.1182597>
- Snow, C., & Uccelli, P. (2009). The challenge of academic language. In *The Cambridge Handbook of Literacy* (ss. 112-133). <https://doi.org/10.1017/CBO9780511609664.008>
- Şimşek, P. (2024). Thoughts on academic Turkish for international students in Turkey. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 55. <https://doi.org/10.35826/ijoess.4405>
- Tekin, N. M. (2024). Yabancı/ikinci dil olarak özel amaçlı akademik Türkçe öğretiminde inşaat mühendisliği teknik ve akademik söz varlığı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 38. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1439573>
- Titrek, O. (2016). Special issue new perspectives to develop society: Lifelong learning and leadership. *The Antropologist*, 24, 398.
- Tok, M. (2012). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalı bir çalışma* [Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Tüfekçioğlu, B. (2020). *Yabancı dil olarak akademik Türkçe: Sosyal bilimlerde akademik ve teknik söz varlığı* [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Uluşan, A. R. (2017). English for specific purposes: A supplementary to Richards and Rodgers' approaches and methods in language teaching (Third Edition). *English for Specific Purposes*, 4(1), 50-60.
- Vergili, Y. E., & Haykır, T. (2023). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik Türkçe ve iş Türkçesi alanlarında yapılan çalışmalar bibliyografyası ve üzerine bir inceleme. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 8(2).

- Weir, C. J. (2005). *Language testing and validation*. Palgrave Macmillan UK. <https://doi.org/10.1057/9780230514577>
- Wingate, U. (2006). Doing away with “study skills.”. *Teaching in Higher Education*, 11(4), 457-469. <https://doi.org/10.1080/13562510600874268>
- Xiaofan, W., & Annamalai, N. (2025). Investigating the use of AI tools in English language learning: A phenomenological approach. *Contemporary Educational Technology*, 17(2). <https://doi.org/10.30935/cedtech/16188>
- Xu, G., Yu, A., & Liu, L. (2025). A meta-analysis examining AI-assisted L2 learning. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. <https://doi.org/10.1515/iral-2024-0213>
- Yaşar, E., & Toprak, M. Ö. S. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde TÖMER'ler ve akademik başarı. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 1(3). <https://doi.org/10.18298/ijlet.2030>
- Yavuz, R. İ., & Zengin, Z. Ş. (2022, Ekim 27–30). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik Türkçe dersine ilişkin TÖMER öğrencilerinin görüşleri (Başkent Üniversitesi örnekleminde)* [Bildiri sunumu]. ISOEVA-6, Kemer, Antalya, Türkiye.
- Yessoufou, A., & Segoh, G. (2019). Teaching ESP or EGP in Bohicon Technical School? Bridging the teacher training gap. *Revue Internationale de Linguistique Appliquée, de Littérature et d'Education*, 2(1), 115-127.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (1999). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E. (2022). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik yazma yeterliklerinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma* [Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi.]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yılmaz, G., & Güçlü, N. (2021). Türkiye’de Uluslararası Öğrenci Hareketliliğinin Görünümü. *Journal of Higher Education and Science*, 11(1), 245-256. <https://doi.org/10.5961/jhes.2021.444>
- Yılmaz, İ. (2017). Opinions of Turkish as a foreign language learners on academic Turkish. *Advances in Language and Literary Studies*, 8(2), 180. <https://doi.org/10.7575/aiac.all.v.8n.2p.180>
- Yılmaz, K. (2022). *İki dilli Türk öğrenciler için akademik Türkçe dersinin geliştirme ve değerlendirme çalışması* [Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yin, R. K. (2017). *Durum çalışması araştırması uygulamaları* (Çev., İ. Günbayı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yessoufou, A., & Segoh, G. (2019). Teaching Esp or Egp in Bohicon Technical School? Bridging the Teacher Training Gap. *Revue Internationale de Linguistique Appliquée, de Littérature et d'Education*, 2(1), 115-127.
- Yurdakul Güde, C. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde akademik yazmaya yönelik bir içerik önerisi*. [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yüce, S. (2016). Yabancılar Türkçe öğretiminde nitelikli öğretim elemanı sorunu. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 1(1).

Zenci, S. Ç. (2013). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar. Muhafazakâr Düşünce Dergisi, 10(38).*

Zheldibayeva, R., Nascimento, A. K. de O., Castro, V., Kalantzis, M., & Cope, B. (2025). *The Impact of AI-Driven Tools on Student Writing Development: A Case Study From The CGScholar AI Helper Project* (arXiv:2501.08473). arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2501.08473>



EKLER

EK 1. YTÜ Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu İzni



YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Toplantı Tarihi:

Toplantı No:

SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU
TOPLANTI KARARI

Etik Kurul Üyeleri

EK 2. Deneklerin Gönüllülüğü ve Aydınlatılmış Onam Formu

../../20..

DENEKLERİN GÖNÜLLÜLÜĞÜ

VE

AYDINLATILMIŞ ONAM FORMU

Sayın Katılımcı,

Öncelikle “Türkiye’de Yabancı Öğrencilere Akademik Türkçe Öğretimi Üzerine Bir Araştırma” başlıklı yüksek lisans tez çalışmama gönüllü katılım sağlayarak bilime destek olduğunuz için teşekkürlerimi sunuyorum. Bu çalışmanın amacı, eğitimin paydaşları olan TÖMER yöneticileri ve öğretim üyeleri, akademik Türkçe dersi almış olan öğrenciler, üniversite öğretim üyeleri ve akademik Türkçe alanında bilimsel çalışmalar yayımlamış uzmanlardan süreç hakkında deneyimlerini ve görüşlerini toplayarak akademik Türkçe öğretiminin güncel durumunu ortaya koymaktır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseniyle oluşturulmuştur. Araştırmayı araştırmanın sahibi olarak Melahat YURTSEVER yürütmektedir. Yapılan görüşmelerden elde edilen kişisel bilgiler gizli tutulacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır. Bu araştırmaya katılım gönüllü olarak sağlanmıştır. Dilediğiniz zaman, herhangi bir mazeret göstermeksizin istediğiniz zaman görüşmeyi sonlandırabilirsiniz. Görüşmeler bilimsel sürecin daha sağlıklı yürütülmesi için kaydedilecektir.

Araştırmaya katılmak istiyorsanız bu formu imzalamanız gerekmektedir.

Teşekkür ederim.

Ad Soyad

İmza

EK 3. Bilgilendirilmiş Olur Formu

../../20..

BİLGİLENDİRİLMİŞ OLUR FORMU

1. Aşağıda imzası olan ben “Türkiye’de Yabancı Öğrencilere Akademik Türkçe Öğretimi Üzerine Bir Araştırma" başlıklı çalışmaya katılmayı kabul ediyorum.
2. Bu çalışmayı yürüten Melahat YURTSEVER çalışmanın yapısı, amacı ve muhtemel süresi, hakkında ayrıntılı sözlü ve yazılı bilgi verdi.
3. Araştırmacı Melahat YURTSEVER'e çalışmasıyla ilgili her soruyu sorma fırsatını buldum. Cevapları ve bana verilen bilgiyi anladım.
4. Araştırmacı Melahat YURTSEVER'e bilgilerin ayrıntılarını açıklamama ve benimle ilgili sırları koruması şartıyla benimle bu çalışmayı yapmasına izin veriyorum.
5. Çalışma boyunca tüm kurallara uyacağıma, araştırmacı Melahat YURTSEVER ile tam bir uyum içinde çalışacağıma ve konuyla ilgili herhangi bir sorun çıktığında hemen onu arayacağımı kabul ediyorum.
6. Bu çalışma sonuçlarının kullanılmasını kısıtlamayacağımı ve yayın, rapor ve benzeri bilimsel dokümanlarda kullanabileceğini kabul ediyorum.
7. Bu çalışmadan istediğim zaman çıkabileceğimi anladım.

OKUDUM VE ONAYLADIM.

Katılımcının Adı ve Soyadı, Adresi: Tarih, İmza:

Araştırmacının Adı ve Soyadı, Adresi: Tarih, İmza:

EK 4. Alan Uzmanlarına Yönelik Görüşme Soruları

Alan Uzmanlarına Yönelik Görüşme Soruları

1. Akademik Türkçeyi, genel dil becerilerinden farklılaştıran temel unsurlar sizce nelerdir? Bu farkları dilbilimsel, bilişsel ve söylemsel boyutlar açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?
2. Daha önce bir kurumda Akademik Türkçe öğretimi verdiniz mi? Verdiyseniz dersleriniz esnasında bu alana yönelik bilimsel çalışmalar yapmanızın bir katkısı olup olmadığı hususunda neler söylersiniz?
3. Size göre mevcut uygulamalar bağlamında akademik Türkçe öğretiminde, öğretim programı tasarımı ile uygulama modelleri açısından güçlü ve geliştirilmeye açık yönler nelerdir?
4. Mevcut sınav sistemleri, rubrikler ve değerlendirme kriterlerinin öğrencilerin akademik yeterliklerini ölçmedeki etkisini nasıl değerlendiriyorsunuz?
5. Türkiye’de akademik Türkçenin öğretimi için ortak bir öğretim programı oluşturulması sizce mümkün müdür? Bu konudaki görüşlerinizi hangi bilimsel, pedagojik/andragojik veya uygulamaya yönelik gerekçelerle nasıl izah edersiniz?
6. Farklı akademik alanların (sosyal bilimler, fen bilimleri, sağlık bilimleri vb.) kendine özgü dil, söylem ve terminolojik gereksinimleri göz önüne alınarak disiplin temelli akademik Türkçe öğretimi yapılmasını nasıl değerlendiriyorsunuz?
7. Sizce akademik Türkçenin Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (CEFR) veya diğer uluslararası dil yeterlilik çerçeveleri ile uyumlu hâle getirilmesi konusunda hangi kuramsal ve pratik engeller bulunmaktadır?
8. TÖMER’ler ve üniversiteler düzeyinde akademik Türkçe öğretiminin daha sistemli hâle gelmesi için ne tür yasal düzenlemeler, yönetmelikler ve akademik iş birlikleri geliştirilmesi gerektiğini düşünüyorsunuz?
9. Sizce akademik Türkçe öğretimi ile ilgili araştırmalarda hangi metodolojik boşluklar veya kuramsal eksiklikler bulunmaktadır?

Ek 5. Akademik Türkçe Derslerini Yürüten Öğretim Elemanlarına

Yönelik Görüşme Soruları

Akademik Türkçe Derslerini Yürüten Öğretim Elemanlarına Yönelik Görüşme Soruları

1. Sizce akademik Türkçe, yabancı öğrenciler açısından hangi dilsel ve bilişsel özellikleriyle diğer dil seviyelerinden ayrılmaktadır?
2. Akademik Türkçe derslerinde ne tür içerikler (akademik metin, sunum, tartışma) ve hangi öğretim yöntemlerini (iletişimsel, görev temelli vb.) tercih ediyorsunuz? Bunları tercih etme kriterleriniz nelerdir?
3. Akademik Türkçe derslerini planlarken hangi ilkeleri ve standartları esas alıyorsunuz? Bu ilkeleri belirlerken öğrenci ihtiyaçları ve akademik dil yeterlilikleri nasıl dikkate alınıyor?
4. Derslerinizi farklı fakülte/bölüm öğrencileriyle yürütüyorsanız, disipline özgü (fen, sosyal, sağlık vb.) farklı ihtiyaçlar görüyor musunuz? Bu farklılıklara göre içerik/dil öğretim yaklaşımının uyarlanması konusundaki görüşleriniz nelerdir?
5. Akademik Türkçe öğretiminin hangi kur seviyesinden itibaren başlaması gerektiğini düşünüyorsunuz? Ders verdiğiniz öğrencilerin dil becerileri göz önüne alındığında başlangıç seviyesinin yeterliliği hakkında ne tür gözlemleriniz bulunmaktadır?
6. Akademik Türkçe derslerinde öğrencilerin derse yönelik tutumları, akademik dil öğrenimine ilişkin motivasyon düzeyleri ve ilgileri, öğretim sürecini ve sizlerin eğitici motivasyonunu ne şekilde etkilemektedir?
7. Öğrencilerin akademik becerileri hangi ölçme ve değerlendirme yaklaşımları dikkate alınarak değerlendiriliyor? Kullandığınız sınav ve rubrikleri hazırlarken standart belirleme ölçütleri dikkate alınıyor mu?
8. Mevcut akademik Türkçe kitaplarının içerik, kapsam ve kullanılabilirlik açısından güçlü ve zayıf yönlerini nasıl değerlendirirsiniz?
9. Akademik Türkçe öğretimi veren siz öğretim elemanlarının mesleki gelişimlerini desteklemek için ne tür hizmet içi eğitimler veya akademik çalışmalar gereklidir? Bu çalışmaları mevcut deneyimlerinize ilişkilendirebilir misiniz?

10. Mevcut durumu iyileştirmek için somut önerilerinizi paylaşır mısınız? Yeni programlar, materyal geliştirme, ğretim elemanlarının formasyonu veya kalite güvencesi gibi konularda neler yapılmalı?



EK 6. TÖMER Yöneticilerine Yönelik Görüşme Soruları

TÖMER Yöneticilerine Yönelik Görüşme Soruları

1. Merkezinizde akademik Türkçe derslerini planlarken hangi ilkeleri ve standartları (ortak müfredat, yeterlilik tanımları, öğrenci ihtiyaçları vb.) esas alıyorsunuz? Bu ilkeleri belirlerken hangi kriterlerden yararlanıyorsunuz?
2. Akademik Türkçe öğretiminizde öğrenci kazanımları, program standartları, öğretim materyalleri açısından belirlediğiniz uzun ve kısa vadeli hedefler nelerdir? Örneğin, öğrencilerin akademik yazma becerilerini geliştirme gibi belirli hedefleriniz var mı?
3. Akademik Türkçe derslerinde kullandığınız materyalleri (ders kitapları, özgün kaynaklar vb.) ve öğretim yöntemlerini nasıl belirliyorsunuz? Verim aldığınız uygulamalar ve sık karşılaştığınız engeller nelerdir?
4. Akademik Türkçe öğretiminizde hangi öğretim yöntemlerini ve ölçme değerlendirme tekniklerini benimsiyorsunuz? Bunların etkililiğini nasıl değerlendiriyorsunuz?
5. Farklı fakülteler (eğitim, mühendislik, tıp vb.) için akademik Türkçeyi ayrı programlarla veya özel içeriklerle sunmayı nasıl değerlendiriyorsunuz? Bu konuda bir uygulamanız varsa deneyimleriniz nelerdir?
6. Bölümlerdeki öğretim üyeleri, öğrenciler veya akademik Türkçe alan uzmanlarıyla iş birliği mekanizmalarınız nasıl işliyor? Bu süreci güçlendirmek için hangi adımlar atılabilir?
7. Kurumunuzda akademik Türkçe öğretiminde görece daha başarılı veya etkili olduğunu düşündüğünüz uygulamalar, projeler, işleyiş örnekleri hangileridir?
8. Müdürlüğünüz öğretim elemanlarına özel amaçlı dil öğretimi ile ilgili herhangi bir hizmet içi eğitim verilmekte midir? Hizmet içi eğitimlerin bu alan özelinde gerekliliği hakkında neler düşünüyorsunuz?
9. Akademik Türkçe öğretimi özelinde güncel eğilimleri ve problemleri takip etmek için neler yapıyorsunuz? Bu konuda günceli takip etmenin eğitimin kalitesini geliştirmedeki etkisini nasıl yorumlarsınız?
10. Akademik Türkçe derslerinin, öğrencilerin lisans ve lisansüstü düzeydeki akademik başarılarına etkisini gözlemlemeye yönelik sistematik bir takip

mekanizması bulunmakta mıdır? Öğrencilerin akademik performanslarını desteklemek adına hangi uygulamalar yürütülmektedir?

11. Kurumlar arası akademik Türkçe öğretimi uygulamalarının standartlaşması konusunda görüşleriniz nelerdir? Akademik Türkçenin kurumsal bir politika çerçevesinde yürütülmesi için neler önerirsiniz?

12. Akademik Türkçe öğretiminin geleceğine yönelik öngörüleriniz nelerdir? Ulusal ve uluslararası düzeyde akademik dil eğitimi politikalarının geliştirilmesine katkı sağlamak adına ne tür stratejiler uygulanmalıdır?



EK 7. Yabancı Öğrencilere Yönelik Görüşme Soruları

Yabancı Öğrencilere Yönelik Görüşme Soruları

1. Akademik Türkçe derslerine başlamadan önce akademik dil kullanımına yönelik bilgi ve beceri düzeyinizi nasıl değerlendiriyordunuz? Dersler bu beklentilerinizi karşıladı mı?
2. Akademik Türkçe dersleri, akademik yazma, okuma, dinleme ve konuşma becerilerinizi geliştirme açısından yeterli oldu mu? En fazla zorlandığınız alanlar nelerdir?
3. Akademik metinleri anlama ve analiz etme sürecinde karşılaştığınız temel zorluklar nelerdir? Akademik Türkçe dersleri bu zorlukların üstesinden gelmenize ne ölçüde yardımcı oldu?
4. Akademik yazma becerileri açısından hangi tür metinleri üretmekte en fazla zorlandınız? Derslerde öğrendiğiniz stratejiler akademik yazma sürecinizi nasıl etkiledi?
5. Fakültenizde akademik Türkçe kullanımına yönelik ek destek mekanizmaları (atölyeler, yazı merkezleri, danışmanlık hizmetleri vb.) mevcut mu? Bu tür desteklerden yararlandınız mı?
6. Akademik Türkçe derslerinde kullanılan materyallerin yeterliliği hakkında ne düşünüyorsunuz? Daha etkili materyaller geliştirilmesi için hangi önerilerde bulunabilirsiniz?
7. Bölüm derslerinizde akademik dil kullanımınızla ilgili olarak öğretim üyelerinizden herhangi bir geri bildirim aldınız mı?
8. Akademik Türkçeyi geliştirmek adına ders dışında kendi çabalarınızla yürüttüğünüz çalışmalar var mı? (Okuma, yazma pratiği, akademik tartışmalara katılım vb.)
9. Akademik Türkçe derslerinin içeriği ve süresi yeterli miydi? Bu derslerin daha verimli olabilmesi için hangi yapısal değişiklikler önerirsiniz?
10. Akademik Türkçe öğretiminin gelecekte daha etkili olabilmesi için hangi alanlarda iyileştirmeler yapılmalıdır?

EK 8. Bölüm Öğretim Elemanlarına Yönelik Görüşme Soruları

Bölüm Öğretim Elemanlarına Yönelik Görüşme Soruları

1. Öğrencilerinizin bölüme başladıktan sonra akademik Türkçedeki gelişim süreçleri nasıl ilerlemektedir? Sizce öğretim yılı içerisinde gözlemlediğiniz dil gelişimi hangi faktörlerden etkilenmektedir?
2. Uluslararası öğrencilerin akademik Türkçeyi sınıf içi etkileşimde nasıl kullandıklarını gözlemliyorsunuz?
3. Öğrencilerin TÖMER’lerden aldığı akademik Türkçe derslerinin fakültelerdeki akademik dil beklentileriyle ne derece uyumlu olduğunu düşünüyorsunuz?”
4. Akademik Türkçe öğretiminin fakültelerdeki akademik gereksinimlerle daha uyumlu hâle gelmesi için TÖMER ve fakülteler arasında iş birliği mekanizması oluşturulması hakkında görüşleriniz nelerdir?